الباب الثالث

النظم الركائزية

الفصل السابع : **نظام القرارات التربوية.**

الفصل الثامن : **نظام الرقابة وتقويم أداء المعلم.**

الفصل التاسع : **نظام المعلومات التربوية.**

الفصل السابع

نظام القرارات التربوية

يعتبر القرار لب العمل الإدارى فى المنظمات التعليمية ، والعنصر الذى تتمحور حوله الوظائف الإدارية . ويذهب « جريفث » إلى القول إن البناء التنظيمى للمنظمات يتحدد بالطريقة التى تعمل بها القرارات . وعليه يمكننا ذكر أن البناء التنظيمى للمنظمات التعليمية يتحدد بالطريقة التى تعمل بها القرارات التربوية .

والحقيقة أن المنظمات التعليمية بحاجة مستمرة إلى عمل القرارات ، وهذا العمل هو مهمة رئيسية من مهام الإداريين التربويين على إختلاف أنواعهم ومسئولياتهم ، بل إن هذا العمل يشكل ركنا أساسيا من مهام أى فرد من أفراد المجتمع التعليمى ، وإن إختلفت نوعية القرارات وعددها ، ولكن يبقى فى النهاية عمل القرار جزءًا أساسيا من الأعمال المطلوب من كل أفراد المجتمع التعليمى القيام بها .

ويعنى ذلك أن هناك العديد من القرارات التى لا حصر لها فى المنظمات التعليمية ، ولا جدال أن عمل هذه القرارات (بمعنى صنعها) لابد أن ينحو المنحى العلمى ، الذى يحقق زيادة كفاءة هذه المنظمات وفعاليتها وإنتاجيتها .

ولقد نالت صناعة القرار عناية بالغة من علماء الاجتماع والدراسات السلوكية والإدارة الحديثة على مدى سنوات القرن العشرين . وهناك إتفاق بين كثرة من علماء الإدارة على أن مصطلح صنع القرار أشمل من مصطلح اتخاذ القرار .فالواضح أن اتخاذ القرار – فى حقيقته – هو مرحلة يتعامل فيها القادة مع بدائل القرار واختيار أفضلها . أما صنع القرار فهو نشاط يخضع لعملية مركبة ، بدءًا من التحليل والتقويم للمتغيرات التى تشكل مدخلات القرار ومرورًا ببدائله واختيار أفضلها وإنتهاء بتنفيذ القرار ومتابعته .

وفى إطار ذلك يمكن بيان أن صنع القرار التربوى يتكون من عدة عناصر ذات علاقات تأثيرية متبادلة ، تشكل فى مجملها كينونة صنع القرار ، وهذه العناصر هى :

١ – الأهداف والغايات أو محركات ودوافع السلوك .

٢ – تحليل وتقويم المدخلات المتعددة للقرار .

٣ – توافر البدائل .

٤ – الإختيار .

٥ – الوقت .

٦ – الموارد البشرية والمادية المتوافرة للمنظمات التعليمية .

٧ – البيئة الداخلية للمنظمات التعليمية .

٨ – البيئة الخارجية للمنظمات التعليمية بما تحتويه من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وتكنولوجية وغيرها .

ومن الأهمية بمكان ذكر أن نظام صنع القرار عامة وصنع القرار التربوى خاصة يؤسس على عدة مبادئ أساسية ، هى :[١]

١ – الإلتزام بمبدأ الفعالية للوصول إلى القرارات المناسبة ، ويجب اتباع خطوات الأسلوب العلمى فى حل المشكلات .

٢ – مبدأ تعدد الفرضيات . يجب وضع عدة فرضيات وبدائل حسب طبيعة المشكلة المطروحة ثم تقويم جميع البدائل لاختيار أفضلها وأنسبها .

٣ – مبدأ العامل المحدد . يجب الأخذ بعين الإعتبار أثناء تقويم البدائل بوجود العامل المحدد وهو العامل الذى يعوق صانع القرار من اختيار القرارات التربوية المناسبة ، وذلك من خلال تحديد درجة عقلانيته .

٤ – مبدأ المرونة . يجب أن تتوافر فى القرارات درجة من المرونة بحيث يمكن تطبيقها وملاءمتها مع أية متغيرات أو ظروف حاضرة أو مستقبلية .

تصنيف القرارات :

توجد تصنيفات عديدة للقرارات ، وتنطبق هذه التصنيفات على القرارات فى المظمات التعليمية ، وربما من أبرز هذه التصنيفات ما يأتى :[٢]

أولا : تصنيف كونتز Koontz وزملائه :

قسم « كونتز وزملاؤه » القرارات إلى نوعين هما : القرارات المبرمجة Programmed Decisions والقرارات غير المبرمجة Non-Programmed Decisions .

والقرارات المبرمجة تشير إلى القرارات المخططة سلفًا والتى تتعامل مع حل المشكلات المتكررة أو الروتينية [حيث يتم تحديد أساليب وطرق وإجراءات حل أو التعامل مع أى مشكلة سلفًا] . ومن أبرز الأمثلة على القرارات المخططة سلفًا قرارات التعيين والتوظيف والإجازات ... إلخ . حيث توضح سلفًا الإجراءات الخاصة بكل حالة من الحالات المذكورة من واقع اللوائح المعمول بها فى مجال شؤون العاملين .. إلخ .

أما بالنسة للقرارات غير المبرمجة فهى تلك القرارت غير متكررة الحدوث أو التى تعالج مشاكل جديدة أو تتعامل مع المواقف غير المحدودة أو غير المألوفة مثل ذلك القرارات الاستراتيجية [وأمثلة هذه القرارات فى المنظمات التعليمة : استحداث منهج جديد ، وتجريب بنية تعليمة جديدة ، وقرارات التوسع فى التعليم ، وما غير ذلك] .

وتجدر الإشارة إلى أن معظم القرارات التى يتم اتخاذها فى المستويات التشغيلية الدنيا هى قرارات مبرمجة أما القرارت غير المبرمجة فهى تمثل الصفة السائدة للقرارات التى يتم اتخاذها فى المستويات الإدارية العليا .

ثانيا : تصنيف أنسوف Ansoff :

صنف « أنسوف » القرارات الإدارية إلى ثلاثة أنواع :

١ – قرارت إدارية استراتيجية هى القرارات المتعلقة بكيان المنظمة والبيئة المحيطة بها .

٢ – قرارات إدارية تنظيمية وهى القرارت المتعلقة بالهيكل التنظيمى وتفويض الصلاحيات .

٣ – قرارات إدارية عملية وهى القرارات المتعلقة بالتوزيع الداخلى لمصادر المنظمة المختلفة .

ثالثا : تصنيف دلبك Delbeq :

صنف « دلبك » القرارت الإدارية كالتالى :

١ – قرارات إدارية روتينية .

٢ – قرارات إدارية مبدعة وهى القرارات التى تتخذ وتطبق لأول مرة .

٣ – قرارات إدارية تفويضية وهى القرارات التى تصل إليها المنظمة من خلال التفاوض إلى الحل الوسط والمرضى .

رابعا : تصنيف إبراهيم عبد العزيز :

وضح « إبراهيم عبد العزيز » التصنيف التالى :

١ – قرارت إدارية وظيفية وهى القرارات الصادرة بصفة الشخص عضو فى المنظمة .

٢ – قرارات إدارية شخصية .

٣ – قرارت إدارية فردية .

٤ – قرارت إدارية جماعية .

٥ – قرارات إدارية أساسية وهى قرارات غير متكررة .

٦ – قرارت إدارية روتينية وهى قرارات متكررة .
٧ – قرارات إدارية صريحة .
٨ – قرارات إدارية ضمنية .

سادسا : تصنيف سلوكم Slocum :

لخص « سلوكم » جميع أنواع القرارت الإدارية فى نوعين أساسيين هما :

١ – القرارات الإدارية الوصفية وهى القرارات التى تصف وضع المنظمة أو وضع المشكلة المطروحة للدراسة كما هى الآن .

٢ – القرارت الإدارية المعيارية وهى القرارات التى تحدد ما يجب أن يكون عليه القرار الأنسب وكيف يتم اتخاذ هذا القرار .

سابعا : تصنيف القرارات إلى مهنية وشخصية :

يقصد بالقرارات المهنية ما يتخذه رجل الإدارة من قرارت أثناء ممارسته الرسمية للدور المتوقع منه فى المنظمة ، ومثل هذه القرارات تسمى قرارت رسمية لأنها اتخذت من منطق الوظيفة الرسمية . أما القرارات الشخصية فانها تتعلق برجل الإدارة كإنسان لا كعضو فى المنظمة ، وفى كثير من المواقف يواجه رجل الإدارة باختيارات تتضمن رغبته الخاصة .

وعلى الرغم من أنه من الصعب فى التحليل النهائى أن نميز بين القرارت المهنية والشخصية فإن من المفيد معرفة أن رجل الإدارة يتلون قراره بالنوعين وأن كثيرً من قراراته تشمل النوعين المهنى والشخصى معا .

ثامنا : تصنيف القرارات إلى رئيسية وروتينية :

تتعلق القرارات الرئيسية بالسياسة البعيدة للمنظمة ، وتتضمن عادة تغيرات بعيدة المدى وتكاليف مالية كبيرة . وتمثل القرارات الرئيسية أهمية كبرى ويترتب على أى خطأ فيها تهديد المنظمة نفسها أو تعريضها لخسارة كبيرة . ولذلك فإن مثل هذ القرارات لا تتخذ عادة بسرعة وإنما بعد مرحلة طويلة يتم فيها التخطيط لاتخاذ القرار بجمع المعلومات والموازنة بين البدائل واختيار البديل الأمثل .

أما القرارات الروتينية فإنها تتمثل فى القرارات الدورية التى تتكرر باستمرار ، ولا تحتاج إلا لقدر ضئيل من المداولة . وليس لمثل هذه القرارات عادة تأثير كبير على المنظمة .

مكانة صنع القرار فى العمل الإدارى والسياسة التعليمية :

يعتقد بعض علماء الإدارة الحديثة أن عملية صنع القرارات هى جوهر الإدارة ولبها ،

حيث يعتقد « ماك كومى Mc Commy » أن الفهم الدقيق للإدارة يتطلب تحليلا لعملية صنع القرارات ، ويرى « سيمون Simon » أن عملية صنع القرارات هى قلب الإدارة ، ويذهب « ليفنجستون Livingstion » إلى القول بأن عملية صنع القرارات يجب أن تصبح أساسا لجميع الأعمال الإدارية ، ويؤكد « جريفيث Griffiths » أن موقع عملية صنع القرارات يكون فى المركز بالنسبة للإدارة ، لذلك فهو يعتقد أن الوظيفة الإدارية الخاصة بتطوير عملية صنع القرارات وتنظيمها تعتبر أهم الوظائف الإدارية .(٣)

ويقودنا ما سبق إلى القول بأن عملية صنع القرارات تعتبر أمرا أساسيا لجميع الوظائف الإدارية الأخرى بل لعلنا لا نبالغ إذا ذكرنا أن الوظيفة الإدارية تتمثل أساسا فى صنع القرارات بشأن التخطيط والتنظيم الواجب تواجده لتحقيق الأهداف المقررة ومتابعة تنفيذ التخطيط وتقويم إنجازاته . فالتخطيط يعرف بأنه عملية إختيار من بين عدد من البدائل التى تتعلق بالأهداف والسياسات والإجراءات والبرامج ، ومن هذا المنطلق يصبح التخطيط فى حد ذاته عملية لصنع القرارات التى تؤثر على مستقبل المنظمات الإدارية المختلفة . وإذا كان التنظيم يعطى أولوية للعمليات المتصلة بتحقيق الأهداف المقررة فإن هذا يعنى أساسا أن عملية صنع القرارات تشرف على توظيف إمكانات التنظيم من أجل تحقيق هذه الأهداف ، لذلك يعتبر علماء التنظيم عملية صنع القرارات من الأمور الهامة التى ينبغى على رجال الإدارة إجادتها وفقا للأبعاد العملية لهذه العملية ، بل يذهب بعض علماء التنظيم إلى اعتبار عملية صنع القرارات بمثابة جوهر الوظيفة الإدارية لرجال الإدارة ، إذ أن أثر القرارات التى تتخذ ينسحب على المستقبل .

ويعنى ما تقدم أن عملية صنع القرار ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنظمات الإدارية سواء من حيث تخطيط عملها أو تنظيم أنشطتها ، وهى عملية يواجهها دائما رجال الإدارة . وبالتالى يصدق هذا أيضا على الإدارة التعليمية ، فرجال الإدارة التعليمية – على اختلاف أنواعهم ومسئولياتهم – يقومون بصنع قرارات لها أثرها على العملية التربوية .

لذا يتصف رجل الإدارة التعليمية بأنه صانع قرار فضلا عن أنه منفذ لقرارات فى الوقت ذاته ، حيث إن كل نشاط من أنشطة الإدارة التعليمية يتضمن سلسلة من القرارات التى ترتبط ارتباطا وثيقا بالوظائف الإدارية .(٤) فالتخطيط التربوى وصنع القرارات عمليتان متلازمتان ، على اعتبار أن التخطيط التربوى الفعال يؤدى إلى زيادة فاعلية عملية صنع القرارات وترشيد القرارات التربوية المنفذة لجوانب هذا التخطيط ، وتتضح حصيلة ذلك على المستوى الإجرائى للنظام التعليمى ، ومن ثم ترتفع كفاءة هذا النظام . وتنحصر

الوظيفة الرئيسية للتنظيم الإدارى – للتعليم – فى تحقيق أهداف العملية التربوية عن طريق عدة وسائل ، تتمثل فى تنظيم العمل طبقا لمستوياته ونوعياته وتوفير ما يلزمه من القوى البشرية المدربة ، لذلك يسعى التنظيم إلى صنع القرارات الخاصة بهذه الوسائل ، ويعنى ذلك أن عملية صنع القرار تعتبر بمثابة عصب الوظيفة التنظيمية . وإذا كان التنسيق يعنى تنسيق الجهود التى تبذل فى تقديم الخدمات اللازمة لإدارة التعليم فالأمر يستوجب أيضا التنسيق بين المراكز المتعددة والمسئولة عن صنع القرارات . وتذهب وظيفة التوجيه إلى تلازم الإشراف مع العمل ، حتى توجه مسار العمل التربوى إلى الوجهة السليمة فى حين أن وظيفة المتابعة تنحو إلى متابعة تنفيذ العمل التربوى فى ضوء معايير معينة مستمدة من ضمانات استمرارية الأداء بكفاءة ونجاح ، وتحتاج كلتا الوظيفتين إلى صنع القرارات التى تيسر من أداء وضيفتهما . وترتبط عملية صنع القرارات إرتباطا مباشرا بوظيفة التقويم فى العملية التربوية ، حيث تحتاج هذه الوظيفة إلى صنع القرارات التى تساندها فى الحكم على عمليات إعداد الأجيال التى تسهم فى بناء المجتمع .

ويؤكد رجال الفكر الإدارى التربوى على أن النمط الإدارى يحدد كيفية صنع القرارات التربوية فى المستويات الإدارية المختلفة . ففى النمط المركزى تتم عملية صنع القرارات التربوية فى المستوى الإدارى الأعلى ، وغالبا ما ينفرد فرد واحد بهذه العملية ، ويعرف ذلك بالمبدأ الفردى فى صنع القرارات التربوية . أما فى النمط اللامركزى فإن المستويات الإدارية المختلفة تشترك فى عملية صنع القرارات التربوية ، ويعرف ذلك بالمبدأ الجماعى فى اتخاذ القرارات التربوية .(٥)

وإذا كانت الوظائف الإدارية تنطلق من السياسة التعليمية وتعمل على تحقيق أهدافها ، فإن عملية صنع القرارات التربوية تبنى أيضا على أساس السياسة التعليمية ، حيث إن السياسة التعليمية تعتبر البيئة الأولية لخدمة عملية تحليل البدائل المختلفة للقرار الواحد والمفاضلة بينها واختيار البديل الملائم الذى يؤدى إلى صنع القرار التربوى الرشيد .

والواقع أن السياسة تعتبر مهمة جدا لعمل أى تنظيم إدارى ، فالسياسة توجه العمل فى التنظيم كما تمكن أعضاء التنظيم من أن يتبعوا طريقا مشتركا . ومن ثم فالسياسة تعتبر حالة رسمية تصف برنامجًا محددًا للعمل من أجل تحقيق غرض ما فى ظل ظروف معيـة ، كما أنها تقدم مؤشرات للعمل المستقبلى لأى تنظيم ، وتمكن التنظيم من أن يسلك سلوكا متماسكا ، وهى تستخدم كوسيلة لتجنب التعارض فى التنظيم أو حله .(٦)

ويصدق هذا الأمر على السياسة التعليمية . فالسياسة التعليمية – شأنها شأن السياسات

المجتمعية الأخرى – ترتكز على أهداف مستقاة من بيئة مجتمعها وترتبط ارتباطا وثيقا بالسياسة العامة لمجتمعها ، وتقدم مؤشرات للعمل المستقبلى فى تنظيماتها الإدارية . لذلك تنحصر غاية السياسة التعليمية فى تحقيق الأهداف المستقاة من بيئتها عن طريق برامج عمل تنفيذية طبقا لهياكل إدارية معينة .(٧)

ومن الضرورى أن تأخذ هذه البرامج فى اعتبارها كل من الاحتياجات المستقبلية للمجتمع وإمكانات البيئة التربوية .(٨)

ويعنى ما سبق أن السياسة التعليمية تمثل فكرا عاما أو مبادئ عامة واتجاهات رئيسية للتعليم ، وهى فى الوقت ذاته تيسر من تنفيذ الأهداف التربوية وتحقيقها فى المؤسسات التعليمية من أجل خدمة أعضاء هذه المؤسسات . ومن ثم فالسياسة التعليمية تقدم تصورا لبرنامج العمل الذى يستخدم كمؤشر للقرارات الحالية والمستقبلية فيما يختص بقضية ما فى الحقل التعليمى .

لذلك أصبح التخطيط لوضع السياسة التعليمية يخدم عملية صنع القرارات التربوية . وغدت عملية صنع القرار فى علاقتها بالسياسة التعليمية تتجه إلى العقلانية ، وذلك بحسبانها اختيار لأمور معينة من بدائل متعددة وكذا تحديد موجهات تخدم أغراضا معينة .

ولكى تتسم عملية صنع القرارات بالعقلانية أو المنطقية يجب أن تأخذ فى اعتبارها أمرين رئيسيين ، أولهما : ما هو كائن بالفعل ، وثانيهما : ما ينبغى أن يكون .

وتشير الدلائل إلى أن الفصل بين مهمة وضع السياسة وصنع القرار عملية مصطنعة ، ذلك لأن مجال البيانات والمعلومات الخاصة بالسياسة التعليمية كثيرا ما تتداخل مع البيانات والمعلومات التى يترتب عليها صنع القرارات التربوية الرشيدة كما أن تحديد المسارات البديلة للقرارات عادة ما يقدمها واضعو السياسات .

ويؤكد رجال الفكر الإدارى التربوى أن عملية صنع القرارات التربوية تعد بمثابة الرباط الأساسى بين عمليات وإجراءات وضع السياسة التعليمية من ناحية وإدارة النظام التعليمى من ناحية أخرى . على اعتبار أن صنع القرار عملية دائرية تبدأ بوضع السياسة وتفضى إلى التخطيط والتنفيذ والإدارة ، وكل جزئيات هذه الدائرة ضرورية وحيوية إذا ما أريد التوصل إلى قرارات تربوية رشيدة أو عقلانية .(٩)

والواقع أن هناك عدة عوامل تؤثر بصورة كبيرة على نوع القرار التربوى المتخذ وتجعله قرارا غير رشيد . وتتمثل أهم هذه العوامل فى عدم ملاءمة التنظيم لعملية اتخاذ القرار

حيث إن مسئوليات الأعضاء غير محددة مما يؤدى إلى عدم التنسيق بين القرارات المتعارضة ، وعدم توفر البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات ، وعدم القدرة على تحليل المشكلة ، وعدم قدرة متخذ القرار على تحليل البدائل وتقويمها وعدم معرفته بالأساليب العلمية المتبعة فى صنع القرارات .

وخلاصة ما تقدم أن عملية صنع القرار التربوى لابد أن تنطلق مما هو كائن بالفعل إلى ما ينبغى أن يكون ، وعليها أن تتغلب على العوامل التى تعوق الوصول إلى القرار التربوى الرشيد . الأمر الذى يدفعنا إلى تساؤل مؤداه : ما هى خطوات صنع القرار التربوى الرشيد ؟ .

خطوات صنع القرار التربوى الرشيد :

لعل من نافلة القول إن المعيار الأساسى لتقويم منظمة ما يتمثل فى نوعية القرارات التى تتخذها هذه المنظمة فضلا عن الكفاءة التى توضع بها هذه القرارات موضع التنفيذ . ومن هنا كان إهتمام المنظمات الإدارية الحديثة بعملية صنع القرارات بصورة رشيدة ومعقولة عن طريق استخدام المنهج العلمى . ولسنا بحاجة إلى تأكيد أن القرار فى المنظمات الإدارية القديمة لم يكن رشيدا ، حيث كان اتخاذ القرار فيها يعتمد على قدرات الأفراد الشخصية ومهاراتهم فى لتصرف فى المواقف المختلفة ، وكانت هذه القدرات والمهارات الشخصية تعتمد فى كثير من الأحيان على أحاسيس الأفراد ومشاعرهم عند صنع القرار دون الإعتماد على المنهج العلمى فى صنع القرار .

بيد أن تطور الفكر الإدارى الحديث فى منتصف الخمسينيات من هذا القرن قد لفت الانتباه إلى أن القرارات لا يمكن أن تصدر عفو الخاطر أو ارتجالا ، وذلك لأنها يجب أن تتميز بالغرضية والمعقولية والاختيار الصحيح لأنسب الاحتمالات الممكنة . وهذا يستدعى أن يؤسس القرار الرشيد على أساس عدة عناصر ، لعل من أهمها الهدف من اتخاذ القرار ، والقدرة الذهنية لصانع القرار فى التعرف على المشكلة وتحليلها ، وقدرته على تحليل البدائل المختلفة للقرار عن طريق تحليل البيانات والمعلومات المتوفرة لديه أو التى يستنتجها ، فضلا عن بيئة القرار التى تتضمن عدة عوامل قد تؤثر بشكل أو بآخر على اختيار صانع القرار لبديل معين دون البدائل الأخرى من أجل تحقيق أهداف القرار .

ويكاد يكون هناك إجماع بين علماء الإدارة على أن القرار لكى يكون رشيدا ينبغى أن ينطلق بداية من الفهم الواضح للهدف الذى يخدمه هذا القرار ، ثم يعقب ذلك مرور

القرار بعدة خطوات علمية . وينطبق هذا الأمر على القرار الرشيد فى أى تنظيم إدارى مهما كان نوعه ، وبطبيعة الحال يصدق هذا الأمر على القرار التربوى الرشيد .

لذلك يتطلب الوصول إلى القرار التربوى الرشيد اتباع الخطوات العلمية التالية :[١٠]

أولا : تحديد المشكلة وتحليلها :

تعتبر هذه الخطوة بمثابة الأساس للوصول إلى قرار تربوى رشيد ، حيث يرى كثير من رجال الإدارة أن التحديد الدقيق للمشكلة وكذلك التحليل العلمى لها يمثل الجزء الأكبر من القرار الرشيد . وبعبارة أخرى فإن صحة القرار التربوى تعتمد على صحة تحديد المشكلة التربوية وتحليلها ، وذلك عن طريق تشخيصها والتعرف على أسبابها وعناصرها المختلفة وكذلك تحليل العلاقات بين هذه العناصر . ومن ثم تتطلب هذه الخطوة توافر البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة ، وأيضا قدرة متخذ القرار على تحليل هذه البيانات والمعلومات من أجل فهم المشكلة بأبعادها المختلفة وإزالة الغموض الذى يحيط بها .

ثانيا : صياغة البدائل :

إن تحديد المشكلة تحديدا علميا وكذلك تحليلها تحليلا علميا يقود صانع القرار إلى البحث عن مجموعة الحلول البديلة للمشكلة أو مقترحات الحلول الخاصة بها . وتتم صياغة الحلول البديلة للمشكلة فى ضوء البيانات والمعلومات التى تم تحليلها فى الخطوة السابقة وكذلك فى ضوء ظروف البيئة التى تحيط بالقرار ، سواء الظروف الداخلية أو الظروف الخارجية . ومن المرغوب فيه هنا استعراض أكبر مجموعة من البدائل دون التصميم على بديل واحد لتفادى احتمالات المستقبل غير المتوقعة .

لذلك تعتمد هذه الخطوة على أمرين ، أولهما : توفر البيانات والمعلومات الخاصة بصياغة البدائل المختلفة لإصدار أى قرار تربوى رشيد ، وثانيهما : قدرات متخذ القرار ، حيث إن قدراته الشخصية والذهنية فى الخلق والابتكار والإبداع تلعب دورا رئيسيا فى تكوين مجموعة البدائل المختلفة للقرار التربوى الرشيد .

ثالثا : موازنة البدائل :

تأتى خطوة موازنة البدائل بعد صياغة البدائل ، وتقتضى هذه الخطوة دراسة كل بديل من البدائل فى ضوء الهدف من القرار وفى ضوء بيئة القرار ، كما تقتضى إيجاد

العلاقة بين البدائل ونتائجها وأيضا ما ينجم عن تنفيذها من مخاطر . ومن الأفضل الاعتماد هنا على معايير معينة لتحقيق ذلك .

ويؤكد علماء الإدارة أن هناك عدة اعتبارات ينبغى أخذها فى الحسبان عند موازنة البدائل ، من بينها تكلفة كل بديل من الناحية المادية والمعنوية ، والزمن اللازم للتنفيذ ، وقدرة ومهارة الأفراد القائمين بتنفيذ القرار . ولعل من المفيد فى موازنة البدائل الخاصة بالقرار التربوى الأخذ فى الاعتبار عدة أمور منها الموارد المالية وأولوية الإحتياجات ومشكلات التطبيق ، فضلا عن نتائج البحوث التربوية والممارسة المهنية والنظرية التربوية .

رابعا : اختيار البديل الأمثل :

بعد دراسة البدائل المختلفة للقرار والمفاضلة بينها تأتى خطوة اختيار البديل الملائم لحل المشكلة والقادر على تحقيق الأهداف المرجوة . وقد تولدت أخيرا عدة أساليب من بحوث العمليات – مثل أسلوب البرمجة الخطية – بهدف تحديد البدائل المختلفة وتقويمها واختيار أفضل بديل منها .

ومن ثم يصبح اختيار البديل الأمثل بمثابة جوهر القرار أو عمل القرار ، وبناء عليه يتم اتخاذ القرار الرشيد . وهناك عدة اعتبارات ينبغى الاسترشاد بها فى اختيار البديل الأمثل ، وتتمثل هذه الاعتبارات فى قدرة البديل الأمثل على الإسهام فى تحقيق النتائج التى يسعى إليها متخذ القرار ، والمظاهر الإيجابية والسلبية للبديل ، ومدى الكفاءة التى يحققها البديل من حيث الاقتصاد والسرعة والإتقان ، فضلا عن إمكانية تنفيذه تنفيذا كاملا فى ضوء الموارد المتاحة لمتخذ القرار .

خامسا : تنفيذ القرار ومتابعته :

يختص تنفيذ القرار بمجموعة الإجراءات التنفيذية لخروج القرار إلى حيز التنفيذ . ويتوقف نجاح أو فشل القرار على مدى فعالية وكفاءة مجموعة العاملين المنفذين له ومدى إقتناعهم وإيمانهم بأهمية القرار المتخذ ، فضلا عن توفر الإمكانات اللازمة لتنفيذه .

أما متابعة القرار فتعنى التأكد من أن تنفيذ القرار قد عالج المشكلة بالفعل ، إذ ربما لا يؤدى تنفيذه إلى علاج المشكلة العلاج الناجح ، وفى هذه الحالة قد يكون القرار مشوبا بسوء الاختيار ، ومن ثم يتعين اختيار بديل آخر . وتجدر الإشارة إلى أن درجة السرعة فى اختيار البديل الآخر – بافتراض إعداده مسبقا – تعد من العناصر الهامة فى احتمال نجاح القرار .

والملاحظ مما سبق أن جوهر اتخاذ القرار يتمثل فى المفاضلة بين البدائل المختلفة واختيار أنسبها . ومن هنا كانت الحاجة إلى أداة أو أسلوب للحكم على النتائج المترتبة لكل بديل وأيضا لإجراء المقارنة بين النتائج ، وذلك لتجنب عدة مساوىء من بينها اتخاذ قرار لا يحقق الغرض من اتخاذه أو ظهور صعوبات تواجه تنفيذ القرار لم تكن فى الحسبان عند اتخاذ القرار . لذا برزت أهمية استخدام الأساليب الكمية فى اتخذ القرارات ، على اعتبار أن هذه الأساليب تتصف بالرشد ولا تأخذ فى حسبانها مشاعر رجل الإدارة وبديهيته .

والواقع أن الفضل فى تنبيه الفكر الإدارى إلى ذلك يرجع إلى استخدام أساليب بحوث العمليات فى حل المشكلات الإدارية العسكرية أثناء الحرب العالمية الثانية ، حيث كان المنطق الرئيسى فى استخدامها هو زيادة كفاءة العمليات الدفاعية للقوات البريطانية نظرا للموارد المحدودة من الرجال والمعدات التى كانت متاحة فى مواجهة القوات الألمانية . ثم استخدمت الولايات المتحدة الأمريكية أساليب بحوث العمليات فى بحث العديد من مشكلات الحرب فى البحرية والطيران الأمريكى . وما أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها حتى ظهرت مشكلات ما بعد الحرب والرغبة فى الانطلاق نحو زيادة الإنتاج تعويضا عما تم استنفاده من طاقات إنتاجية خلال الحرب ، الأمر الذى أدى إلى استخدام بحوث العمليات فى مجال الصناعة ومجال التجارة لحل المشكلات الإدارية المتعددة كتخصيص الموارد ومشكلات الإحلال واستبدال المعدات والآلات وكذلك مشكلات المنافسة والإنتظار . وتختص بحوث العمليات بالمشكلات التطبيقية الخاصة بالواقع العملى لأى تنظيم إدارى ، ويعنى ذلك عمومية استخدام بحوث العمليات وتطبيقها فى ميادين متعددة ، طالما يوجد أكثر من بديل لحل المشكلة . حيث تتيح بحوث العمليات للإدارة بيانات تمكنها من صنع القرار الرشيد ، وذلك من خلال تطبيق الطريقة العلمية فى تحليل المشكلات الإدارية ، واستخدام الأساليب (النماذج) الرياضية كركيزة أساسية فى صنع القرار ، واستخدام الحاسبات الإلكترونية بشكل مكثف ، والبحث عن البدائل التى توفر الحل الأمثل .[١١]

وعلى ضوء ما تقدم يمكن القول إن بحوث العمليات تسعى إلى مساعدة متخذ القرار فى معالجة المشكلة الإدارية المعقدة والتوصل إلى الحل الأمثل لها ، من خلال جانبين متلازمين . أولهما : تحليل القرار ، بمعنى تجزئة المشكلة كبيرة الحجم إلى أجزاء فرعية من أجل دراستها دراسة علمية دقيقة ، الأمر الذى يستتبعه التوصل إلى رؤية دقيقة وشاملة

لهذه المشكلة عن طريق إعادة تركيب نتائج الدراسة العلمية لأجزاء المشكلة . وثانيهما : تطوير اتخاذ القرار ، بمعنى توجيه الإهتمام إلى البدائل المختلفة ودراستها دراسة علمية ، بهدف الكشف عن العلاقة بين هذه البدائل وتحديد نتائج كل بديل وتحديد مقاييس الأداء التى تعكس الهدف من حل المشكلة ، ومن ثم يتسنى التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة أو ما يعرف بالقرار الرشيد .

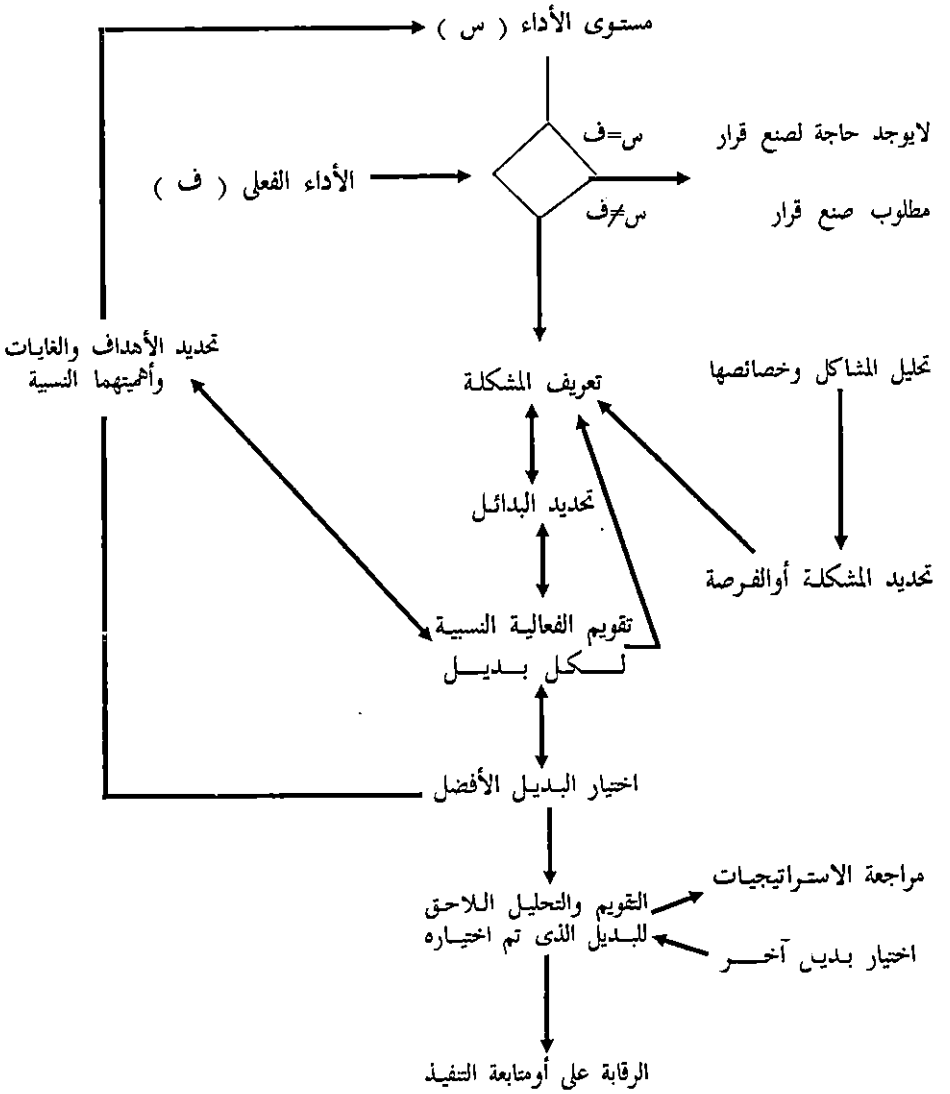
لذلك تطورت بحوث العمليات وتعددت أساليبها الكمية المتاحة لمتخذى القرار ، ومن أهم هذه الأساليب ما يعرف بالبرمجة الخطية ونظرية المباريات وشبكات الأعمال ومصفوفة الإنتظار . ومهما يكن من أمر تنوع أساليب بحوث العمليات فإن جوهر إهتمامها هو بناء النماذج الرياضية واستخدامها من أجل اتخاذ القرارات الرشيدة . حيث إن النماذج الرياضية تمثل المشكلة محل البحث فى صورة علاقات رياضية (معادلات أو متباينات) وتعكس فى صورة كمية النظام محل الدراسة ، مما ييسر تحليل المشكلة ومعالجتها والتنبؤ بحلها . بيد أن النماذج الرياضية لا تحل محل متخذ القرار ، لأن هناك بعض الأمور التى تحتاج إلى مهارة متخذ القرار والتى لا تستطيع هذه النماذج القيام بها ، ولعل أهم هذه الأمور ما يتمثل فى تحديد العناصر الجوهرية للمشكلة ووضع الافتراضات المنطقية للعلاقات بين عناصر النموذج ودراسة العوامل غير الكمية فى المشكلة .

وإذا كانت نشأة بحوث العمليات بدأت فى المجال العسكرى ثم انتقلت إلى المجال الصناعى والمجال التجارى فإنها انتقلت مؤخرا إلى ميدان التربية . ولا شك أن استخدام أساليب بحوث العمليات فى اتخاذ القرار التربوى يستلزم بداية أن يكون طبيعتها قريبة إلى طبيعة التربية ، ثم يتم تكييفها مع أغراض التربية وطبيعة عملياتها . ولعل أسلوب البرمجة الخطية يعتبر من بين أساليب بحوث العمليات التى يمكن الاستفادة منها فى اتخاذ القرار التربوى ، على اعتبار أن البرمجة الخطية تسعى إلى التخطيط الأفضل لاستخدام الموارد المتاحة ، من مجموعة البدائل . ولسنا فى حاجة إلى تأكيد أن من أهم المشكلات التى تواجه الإدارة التربوية ، تلك الخاصة باختيار بديل من بين عدة بدائل متنافسة .

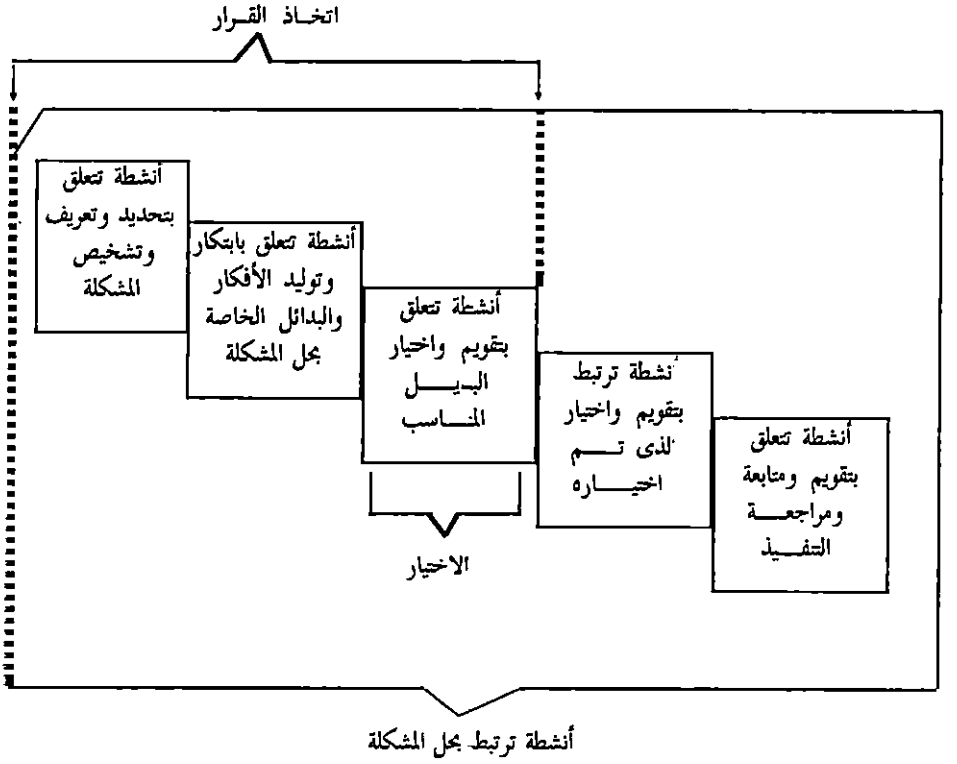
برمجة صنع القرار التربوى وأنشطته :

يمكن برمجة الخطوات السابقة لصنع القرارات التربوية والأنشطة المرتبطة بها كما هو موضح فى الشكلين التاليين :[١٢]

شكل رقم (١٩)
برمجة خطوات عملية صنع القرارات



شكل رقم (٢٠)
طبيعة الأنشطة المرتبطة بصنع القرارات وحل المشكلات



بيئة القرار التربوى :

إن صنع القرار التربوى لايتم بمعزل عن الأوضاع والعوامل والمتغيرات الخاصة بالبيئة الداخلية للمنظمات التعليمية والبيئة الخارجية لمحيطة بها . لذلك يجب دراسة كلتا البيئتين ليس فقط لما لها من أثر واضح على القرارات التربوية بل أيضا للتأكد من توافر الأوضاع البيئية الملائمة لصنع القرارات التربوية المناسبة .

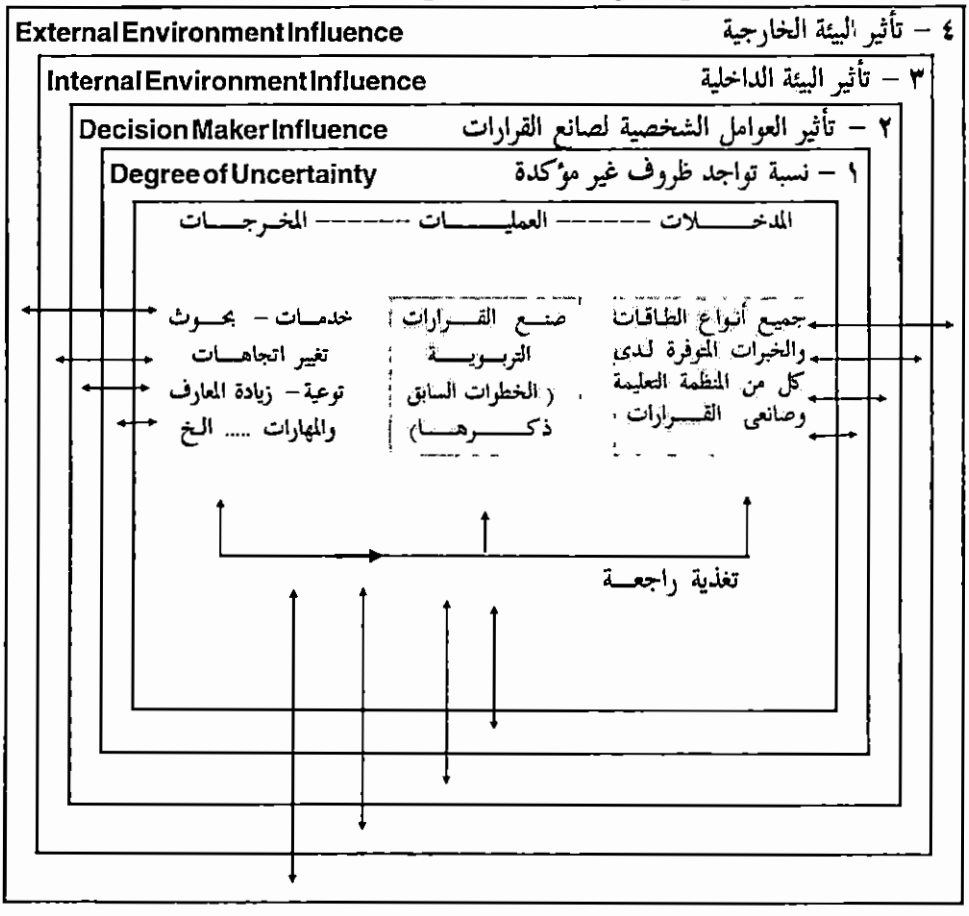
حيث تؤكد معظم الأدبيات أن توافر الأوضاع البيئية الملائمة تعد من المستلزمات الأساسية لصنع القرارات المناسبة فى المنظمات على مختلف أنواعها . بالإضافة إلى إلمام صانع القرار بالعوامل والمتغيرات البيئية – سواء الداخلية أم الخارجية – المؤثرة فى صناعة القرار ونتائجه حيث يعتبر ذلك أمرًا فى غاية لأهمية فى إنجاح القرار واتخاذه على النحو الملائم والقابل للتنفيذ والمؤدى فى النهاية إلى تحقيق الأهداف المبتغاة منه .

ومن الأهمية بمكان النظر إلى صنع القرارات التربوية من خلال مفهوم النظم ، حتى يتضح لنا المتغيرات البيئية المؤثرة فى صناعة القرارات التربوية فى المنظمات التعليمية . فالمفهوم النظمى يوضح أن صنع القرارات التربوية هى فى الواقع تعبير عن التفاعل بين المتغيرات البيئية وبين عدة عوامل أخرى من بينها العامل الشخصى لصانعى القرارات التربوية .(١٣)

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالى :

شكل رقم (٢١)

نموذج يوضح المتغيرات فى صنع القرارات التربوية



يبين الشكل السابق أن هناك أربع متغيرات أساسية تؤثر فى صنع القرارات التربوية ونتائجها وهى :

١ – درجة الظروف غير المؤكدة .

٢ – تأثير العوامل الشخصية لصانعى القرارات .

٣ – تأثير البيئة الداخلية .

٤ – تأثير البيئة الخارجية .

وسنتناول بالتفصيل توصيح متغيرات البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للقرارات التربوية .

أولا : البيئة الداخلية للقرارات التربوية :

يمكن النظر إلى عناصر هذه البيئة من ثلاث زوايا رئيسية هى :

١ – الزواية البنائية (بناء النظام)

وتنقسم هذه الزواية إلى ثلاث مقومات أساسية هى :

(أ) المقومات المادية ، البشرية ، المالية .

(ب) المقومات المعنوية ، قيم وعقائد واتجاهات .

(جـ) المقومات النظامية ، لوائح وقوانين وسياسات .

٢ – الزاوية الوظيفية (وظيفة النظام) :

هناك عاملان أساسيان فى هذه الزاوية هما :

(أ) طبيعة الوظائف ومدى تعقيدها .

(ب) حيادية الوظيفة وظروف ودرجات تحقيقها .

٣ – الزاوية العلائقية (علاقات النظام) :

هناك بعدان رئيسيان يرتبطان بصنع القرارات التربوية هما :

(أ) العلاقات بين أفراد القيادة العليا وهى ما يمكن تسميته بالتوازن العضوى للقيادة .

(ب) العلاقات بين القيادات العليا من جهة وبين بقية المستويات من جهة أخرى .

ثانيا : البيئة الخارجية للقرار التربوى :

تنشأ المنظمات التعليمية وتعمل وتستمر فى الأداء من خلال نظام مفتوح يسمح دائما

بالتفاعل بينها وبين متغيرات البيئة الخارجية . وطالما أن البيئة الخارجية عرضة للتغيير المستمر تأثرًا بالمتغيرات العالمية والمجتمعية ، فإن صناعة القرارات التربوية هى الأخرى عرضة للتأثر بهذه المتغيرات .

ومن الضرورى أن يعى صانعو القرارات التربوية التفاعل المستمر بين المنظمات التعليمية والبيئية الخارجية . لأن هذه البيئة تمثل لهم فرصا وقيودًا Opportunities and Constraints وفهم هذه الفرص والقيود يساعدهم على استثمار الأولى والعمل على تنميتها وفى الوقت ذاته محاولة حصر تأثير الثانية .

وتوضح لنا الأدبيات أن عناصر البيئة الخارجية تكون نسيجا بيئيا Environmental Textures وزعه دارسو النظم إلى أنماط أربعة هى :

١ – النسيج البيئى الساكن المتبعثر Piacid, randomized :

يتميز هذا النمط بأن القوى الخارجية فيه متبعثرة ولا تتغير نسبيا فى ذاتها وليس للمنظمة قدرة على التنبؤ بردود فعل تلك القوى ، ويتعامل صانعو القرارات مع هذا النمط من البيئة بحالة من عدم التأكد (Uncertainty) فيما يتعلق بنتائج قرار قد يتخذونه . واستراتيجيتهم فى هذا الصدد استراتيجية مبنية على التجربة والخطأ ، بل إنها لا ترقى إلى أن تكون استراتيجية بل تكتيكا .

٢ – النسيج البيئى الساكن المتجمع Piacid, Ciustered :

يتميز هذا النمط بالسكون كسابقه ، ولكن يختلف عنه فى أن فى إمكان صانعى القرارات أن يحددوا أسباب الأحداث ووضع إحتمالات معينة فيما يتعلق بأحداث مستقبلية واختيار احتمال واحد من بينها . ولذلك فإن صانع القرار يتعامل مع عنصر المخاطرة (Risk) وليس عدم التأكد . ومن ثم يستخدم صانع القرار استراتيجيات بدلا من تكتيكات ، وتستطيع المنظمة أن تسيطر إلى درجة ما على البيئة الخارجية .

٣ – النسيج البيئى المتأثر الذى يتميز بردود أفعاله Disturbed , reactive :

تغلب الحيوية والديناميكية على هذا النمط . ويستطيع صانع القرار أن يقوم بتنبؤات عن البيئة ، ويتعامل مع عنصر المخاطرة غير أن معلوماته فى هذا الوضع تكون غير كاملة مما يقلل من عدد البدائل أمامه . واتباع استراتيجية التنافس هو ما يضمن للمنظمة النجاح والاستمرار فى هذا النمط من البيئة .

٤ – النسيج البيئى العنيف Turbulent Fieldd :

ويأتى العنف نتيجة إزدياد عدد المنظمات وتعقدها ، ونتيجة لتأثير التطور التكنولوجى الهائل . ويتخذ أصحاب القرار فى هذا النوع من البيئة قراراتهم فى جو مشبع بدرجة عالية من عدم التأكد .

نخلص من هذا العرض لأنماط البيئة وخصائصها إلى أن صانعى القرارات عليهم فهم هذه الأنماط لمعرفة حالة عدم التأكد أو المخاطرة التى تحيط بصناعة القرارات التربوية ، ولتبنى الإستراتيجية الملائمة لمعالجة البيئة المعنية .

هذا ويمكن وضع البيئة الخارجية التى تحيط بصنع القرارات على خط متصل طرفاه التأكد وعدم التأكد ، ويزداد عدم التأكد عندما نتحرك من اليسار إلى اليمين ، ففى منطقة التأكد يعرف صانع القرار جميع البدائل والنتائج التى تترتب على كل بديل ، وفى هذه المنطقة يكون صنع القرار سهلا . أما فى منطقة المخاطرة فإن من الممكن معرفة نتائج البدائل المختلفة ولكن احتمال حدوثها يكون غير معروف . ومن ثم يكون واجب صانع القرار تحديد احتمال حدوث كل النتائج المرغوب فيها . أما فى منطقة عدم التأكد فإن احتمالات وقوع نتائج البدائل المختلفة تكون غير معروفة . وهنا يلجأ صانع القرار إلى الحدس والإبداع فى صنع القرارات . ويمكن توضيح ذلك فى الشكل التالى :

شكل رقم (٢٢)
الخط المتصل الذى تقع عليه مناطق التأكد والمخاطرة وعدم التأكد

نقص فى المعلومات	←	تزايد المعلومات	←	معلومات كاملة
عدم التأكد		المخاطرة		التأكد

← تناقص المعلومات →

وإجمالا يمكن إيضاح أن البيئة الخارجية للقرارات التربوية تتكون من العوامل التالية :

١ – العامل الاقتصادى .
٢ – العامل الاجتماعى .
٣ – العامل القانونى .
٤ – العامل التكنولوجى .
٥ – العامل السياسى .

ومن الجدير بالذكر أن هذه العوامل ذاتها هى التى تكون البيئة الخارجية للمنظمات التعليمية .

العوامل المؤثرة فى صنع القرار التربوى :

إن صنع القرار التربوى يستلزم التفكير فى العوامل المؤثرة فيه ، وهذه العوامل يمكن تصنيفها على النحو التالى :[١٤]

أولا : العوامل الإنسانية :

وتتمثل فى :

١ – مدى قبول واقتناع الأفراد بالقرار الذى تم اتخاذه .

٢ – العادات والتقاليد والأعراف السائدة فى المنظمة ومدى مسايرة القرارات لها .

٣ – التسرع فى اقتراح البدائل المختلفة للمشكلات وتبنيها دون دراسة متأنية أو تقويم جيد لهذه البدائل .

٤ – الاعتماد بدرجة كبيرة على الخبرة السابقة .

٥ – التحيز والعواطف .

٦ – الخلط بين المشكلة ذاتها ومظاهر هذه المشكلة .

٧ – التركيز على حل واحد أو بديل واحد لحل المشكلة ، أو التركيز على مظاهر المشكلة وليس أسبابها .

٨ – عدم إهتمام صانع القرار باحتمالات المقاومة للتغيير من جانب أفراد المجتمع التعليمى .

ثانيا : العوامل التنظيمية وخصائص المنظمات التعليمية :

تشمل على سبيل المثال ما يلى :

١ – عدم وجود نظام جيد للمعلومات .

٢ – عدم وضوح العلاقات التنظيمية بين أفراد المجتمع التعليمى .

٣ – المركزية الشديدة .

٤ – حجم المنظمات التعليمية ومدى إنتشارها جغرافيا .

٥ – عدم وضوح الأهداف الأساسية للمنظمات التعليمية .

٦ – مدى توافر الموارد المالية والبشرية والفنية للمنظمات التعليمية .

ثالثا : العوامل المرتبطة بالتكلفة والعائد :

تنطوى على تحديد وتقويم كل نفقات البدائل المقترحة لحل المشكلة وكذلك العوائد المرتبطة بهذه النفقات على مدى فترة زمنية معينة .

رابعا : عوامل أخرى مثل :

١ – ضغوط الوقت .

٢ – التعارض بين أهداف المنظمات التعليمية وأهداف بعض مؤسسات المجتمع المحلى .

٣ – المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فى المجتمع .

٤ – درجة التقدم التكنولوجى فى مجالات أنشطة المنظمات التعليمية .

٥ – درجة المنافسة التى تواجها المنظمات التعليمية الحكومية من نظيرتها فى القطاع الخاص والعكس صحيح .

بدائل السياسات والممارسات الإدارية فى صنع القرارات التربوية :

تتعدد بدائل السياسات والممارسات المرتبطة بصنع القرارات التربوية ليس فقط بسبب الاختلاف فى نظم الإدارة [نظام الإدارة بالأهداف والنتائج ، نظام الإدارة بالأوامر ، نظام الإدارة بالاجماع ... الخ] ، ولكن أيضًا نتيجة للتباين فى المواقف الإدارية والتنظيمية والبيئية أثناء صنع قرار معين فإن طبيعة الموقف قد تفرض ضرورة استخدام سياسة أو أسلوب معين من أساليب صنع القرارات .

وعلى وجه العموم يمكن تصنيف الممارسات الإدارية المرتبطة بصنع القرارات التربوية على النحو التالى :(١٥)

البديل الأول : القرارات الفردية :

فى هذا البديل يقوم المدير بصنع القرارات منفردًا دون مشاركة أحد من مرؤوسيه فى أى مرحلة من مراحل صناعة القرار سواء ما يختص بجمع المعلومات أو تحليل المشكلة وتحديد الأهداف أو عملية التقويم لبدائل الحلول [أو الوصول إلى الهدف] ... الخ ، وقد يكون لهذا التصرف أسبابه . ومن بين هذه الأسباب انخفاض كفاءة المرؤوسين أو عدم وجود ثقة متبادلة بين الرئيس والمرؤوسين أو عدم وجود وقت كاف للمناقشة أو الحوار بشأن القرار المزمع اتخاذه .

وبرغم وجاهة بعض أسباب تبنى هذا التصرف أو السياسة فى صنع القرارات إلا أن فقدان القرارات التى تتخذ على هذا النحو لعنصر المشاركة بالرأى أو المعلومات قد يؤدى

إلى افتقارها لحماس القائمين بالتنفيذ أو الدقة والموضوعية . كما أن المغالاة فى اتباع هذه السياسة لا يساعد على خلق جيل أو صف ثان من الإداريين فى المستقبل .

البديل الثانى : البديل اليابانى – القرارات بالاجماع Consensus Decison-making :

إن الممارسات اليابانية فى صنع القرارات تختلف عن نظيرتها فى الولايات المتحدة وكذلك دول أخرى متقدمة . والبديل الثانى فى صنع القرارات يقوم أساسًا على مفهوم مؤداه أن التغيير والأفكار الجديدة الخاصة بالقرارات يجب أن تأتى من أسفل ، أى من المرؤوسين ويتم هذا على النحو التالى :

١ – يقوم المرؤوسون بإعداد المقترحات إلى الرئيس / المشرف الذى يقوم برفعها بعد دراستها إلى المستوى الذى يليه وهكذا إلى أن تصل إلى المستويات العليا .

٢ – يقوم المشرفون – بدلاًمن قبول أو رفض مقترحات المرؤوسين – بتقديم أسئلة تكتيكية أو مقترحات أخرى إضافية بالإضافة إلى تشجيع مرؤوسيهم .

٣ – ويمكن – إذا تطلب الأمر ذلك – إعادة المقترحات إلى المرؤوسين أو من قام بتقديمها للحصول على مزيد من المعلومات .

٤ – والقاعدة هى ضرورة الإجماع بنسبة ١٠٠٪ على القرار من كل المستويات التى يمر بها .

٥ – بذل جهد كبير فى الاتصال وتجميع المعلومات من كل المستويات بشأن أى مشكلة أو قرار .

٦ – فى حالة الموافقة من قبل الإدارة العليا على المقترحات يتم إعادتها أى إرسالها مرة أخرى إلى المرؤوسين الذين قدموها لكى يتم تنفيذها .

البديل الثالث : القرارات بالأغلبية – القرارات الجماعية :

تصنع القرارات ليس فقط بواسطة الأفراد ، وإنما أيضًا بواسطة الجماعات ، فقد يعتمد المديرون فى بعض الأحيان على رأى الآخرين من خلال عقد اللجان والاجتماعات ، وعلى أية حال فإن القرارات الجماعية تناسب طبيعة العمل الإدارى ، كما يشيع استخدامها كلما صعدنا إلى أعلى فى السلم الإدارى . ويرجع ذلك يرجع إلى أن القرارات غير المبرمجة تتسم عادة بالتعقد وتحتاج إلى العديد من الآراء البديلة والمناقشة والتقويم من الخبراء وذوى الرأى والمتخصصين .

وبصفة عامة فإن هناك العديد من ممارسات صنع القرارات الجماعية ، وهى تختلف

فيما بينها فى درجة تأثير أفراد الجماعة على إتخاذ القرار النهائى . ويمكن التفريق فى هذا المجال بين ثلاثة مداخل :

١ – أفراد الجماعة ينصحون المدير وهو الذى يصنع القرار . وهنا تتجلى مساهمة أفراد اللجنة أو المشتركين فى الاجتماع فى إبداء الآراء البديلة ومناقشتها وتقويمها وإبداء النصيحة للمدير الذى يدير اللجنة أو الاجتماع ، ثم ينفرد المدير بمسؤولية اتخاذ القرار سواء أخذ أم لم يأخذ برأى أفراد الجماعة .

٢ – أفراد الجماعة لابد أن يجمعوا بالموافقة على القرار النهائى . وهنا يكون دور المدير فى اللجنة أو الاجتماع هو إدارة المناقشة وتنميتها والتعرف على البدائل والوصول إلى قرار شبه نهائى . يلى ذلك اقتراع أعضاء الجماعة أو تصويتهم على هذا القرار . فإذا أجمع جميع أفراد الجماعة على صلاحية القرار ، اتخذ هذا القرار وكان نافذاً .

٣ – أغلبية الجماعة توافق على القرار النهائى . وهنا لا يلزم إجماع كل أفراد الجماعة بل يلزم أن تكون هناك أغلبية على القرار ، فإذا كان عدد أفراد الجماعة خمسة فإن موافقة ثلاثة أفراد تكون كافية لاتخاذ القرار . فوجود خمسة أفراد فى الجماعة وكلهم موافقين يعنى هذا إجماعًا ، ووجود ثلاثة أو أربعة موافقين يعنى أغلبية . وفى حالة وجود عدد زوجى من الأفراد داخل الجماعة وانقسام العدد إلى نصفين ، يرجح أحياناً جانب الرئيس ، فإذا كان عدد أفراد الجماعة ستة ووافق ثلاثة على القرار وعارض ثلاثة القرار فتؤخذ الأغلبية فى الجانب الذى ينتمى إليه الرئيس .

وبالنسبة لمثل هذه الممارسات المتبعة فى صنع القرارات الجماعية يمكن القول إنها تتجنب العيوب التى ينطوى عليها البديل الأول غير أن من أهم نقائصها هى الوصول إلى ما يسمى بالحل الوسط للمشكلة وذلك لإرضاء جميع الأطراف بغض النظر عن درجة الدقة والموضوعية فى التعامل مع المشكلة أو تحديد البديل الأفضل للوصول إلى الهدف . يضاف إلى ذلك أن المناقشات التى قد تدور إذا لم تكن موجهة التوجيه الجيد فإن هذا يكلف الكثير من الوقت والجهد والمال .

أساليب صنع القرار التربوى :

يوجد العديد من أساليب صنع القرار بصفة عامة يمكن الاستفادة منها فى المنظمات التعليمية ، ولعل من أهم هذه الأساليب ما يلى :[١٦]

أولا : أسلوب مصفوفة العائد :

يفيد هذا الأسلوب فى المفاضلة بين بديلين أو عدة بدائل مقترحة لحل المشكلة . وبعبارة أخرى يساعدنا أسلوب مصفوفة العائد على تحقيق الآتى :

١ – تقدير النتيجة المتوقعة لكل بديل حسب فروض مختلفة .
٢ – تقدير احتمال تحقيق كل نتيجة من النتائج السابقة .
٣ – احتساب القيمة المتوقعة (النتيجة المتوقعة × الاحتمال) لكل نتيجة .
٤ – ترتيب البدائل المتوقعة .

ثانيا : أسلوب شجرة القرارات :

تعتمد شجرة القرارات على إتاحة الفرصة أمام المدير للتفكير فى صناعة القرارات بشكل شامل ، يبدأ من تحديد هدف محدد ثم التوصل إلى عدد من القرارات أو الحلول البديلة التى تساعد فى تحقيق الهدف المحدد مما يتيح الفرصة أمامه لاختيار أنسب القرارات وأفضلها ، وذلك بالاعتماد على مقاييس كمية معينة .

وفى هذا المجال يستفاد من أسلوب الاحتمالات لإعطاء قيم معينة لاحتمالات حدوث كل تصرف من التصرفات البديلة والناتج المتوقع من حدوث كل منها .

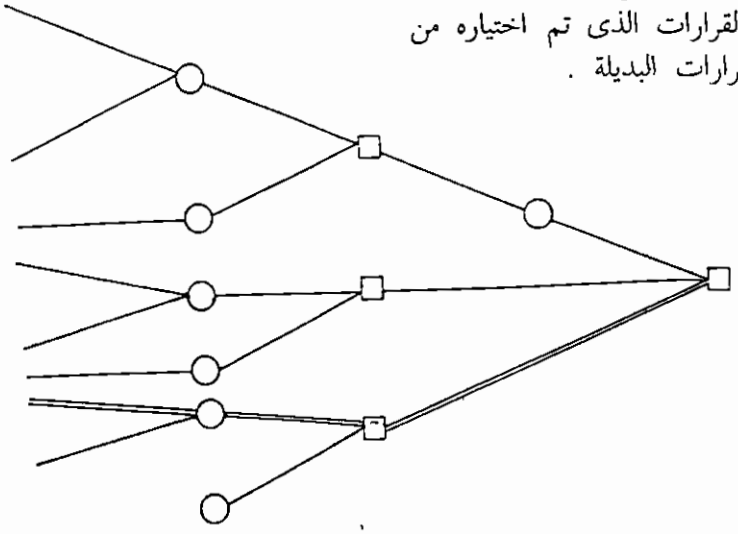
وتشمل مراحل تطبيق أسلوب شجرة القرارت الخطوات التالية :

١ – تحديد المشكلة .
٢ – تحديد الحلول أو القرارات البديلة .
٣ – تحديد التصرفات أو الأحداث الممكن حدوثها لكل قرار على حدة .
٤ – حساب احتمالات حدوث كل تصرف أو حدث من الأحداث الممكنة .
٥ – حساب العائد أو الناتج من كل تصرف أو كل حدث .
٦ – اختيار أفضل الحلول أو القرارات البديلة .

ويتضح من هذه الخطوات أنها تكون فيما بينها مرحلة أساسية من البحث تشمل مركزين أساسيين ، المركز الأول هو نقطة القرارات البديلة والتى يرمز لها بالمربعات وعندما يكون متخذ القرار فى مرحلة تحديد القرارات البديلة ، والمركز الثانى هو نقطة الأحداث والتى يرمز لها بالدوائر ، حيث يتحدد عندها مجموعة التصرفات أو الأحداث الممكنة كنتيجة لكل قرار من القرارات البديلة . ويوضح ذلك الشكل التالى :

شكل رقم (٢٣)
شجرة القرارات

□ نقطة قرارات
o نقطة الأحداث الممكنة
– مسار القرارات والأحداث البديلة
= مسار القرارات الذى تم اختياره من بين القرارات البديلة .



ثالثا : العصف الذهنى Brainstorming :

وهذا الأسلوب أو الطريقة هى عبارة عن هجوم خاطف وسريع على مشكلة معينة . ويقوم المشتركون فى العصف الذهنى بإطلاق العديد من الأفكار وبسرعة حتى تأتى الفكرة التى تحقق الهدف أو تحل المشكلة . وهذا الأسلوب عادة يعتمد على مفاجأة المشتركين فى حل المشكلة وإثارة ذهنهم وتطوير حلول عديدة بديلة ثم مناقشة سريعة لهذه البدائل حتى يمكن الوصول إلى أفضل حل .

رابعا : أسلوب دلفى Delphi Technique :

أتى اسم هذا لأسلوب من معبد دلفى اليونانى الذى كان يؤمه الناس استجلابًا لمعلومات عن المستقبل . وهذا الأسلوب يعتمد على تحديد ومناقشة البدائل غيابيًا فى اجتماع أعضاؤه غير موجودين وجهًا لوجه . وتتمثل خطوات هذا الأسلوب فى لآتى :

١ – تحديد المشكلة ، ويلاحظ هنا أن المشكلة معروفة بشكل مسبق .

٢ – تحديد أعضاء الاجتماع من الخبراء وذوى الرأى .

٣ – تصميم قائمة أسئلة تحتوى على تساؤلات عن بدائل الحل أو سلوك المشكلة وتأثير بدائل الحل عليها .

٤ – إرسال قائمة الأسئلة إلى الخبراء كل على حدة طلبًا لرأيهم .

٥ – تحليل الإجابات واختصارها وتجميعها فى مجموعات متشابهة .

٦ – كتابة تقرير مختصر بالإجابات .

٧ – إرسال التقرير إلى الخبراء مرة ثانية طلبًا لمعرفة رد فعلهم بالنسبة لتوقعاتهم عن الحلول والمشكلة .

٨ – تعاد الخطوات الخامسة والسادسة والسابعة مرة أخرى .

٩ – يتم تجميع الآراء النهائية ووضعها فى شكل تقرير نهائى عن أسلوب حل المشكلة المفضل .

وهذه الطريقة وإن كانت تأخذ فترة طويلة انتظارًا لمعرفة آراء وردود أفعال الخبراء وكتابة التقرير ... إلخ ، إلا أنها تناسب المشاكل المعقدة التى يمكن أن تحتمل الانتظار ، أو التخطيط طويل الأجل .

* * *

هوامش ومراجع الفصل السابع

(١) يرجى مراجعة :

زهير الصباغ ، « البيئة الخارجية للقرارات الإدارية فى الدول العربية » ، مجلة الإدارى ، معهد الإدارة العامة بسلطنة عمان ، السنة الرابعة ، العدد العاشر ، سبتمبر ١٩٨٢ ، ص ص ١٠ – ١١ .

(٢) يرجى مراجعة ما يلى :

– المرجع السبق ، ص ص ١١ – ١٢ .

– إبراهيم عبد العزيز شيما ، الإدارة العامة ، الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر ، ص ٢١١ .

– محمد منير مرسى ، الإدارة التعليمية ، أصولها وتطبيقاتها ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٩ ، ص ص ٨٧ – ٨٨ .

– عبد الغفار حنفى وعبد السلام أبو قحف ، تنظيم وإدارة الأعمال ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، ١٩٩٢ ، ص ص ١٤٣ – ١٤٤ .

(٣) Kimbrough, Ralph B. & Nunnery, Michael Y., Educational Administration: An Introduction, New York, Macmillan Publishing Co., 1983, PP. 323 - 324.

(٤) Guruge, Ananda W.P., General Principles of Management for Educational Planners and Administrator, Paris, UNESCO, 1984, P. 35.

(٥) Silver, Paula F., Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research, New York, Harper Row Publishers, 1983, P. 23.

(٦) Monaghan, William G. & Hengst, Herbert R., Contemporary Educational Administration, New York, Macmillan Publishing Co., 1982, P. 266.

(٧) Hough J.R., Educational policy: An International Survey, London, Croom Ltd., 1984, P. 17.

(٨) Bexter Carolyn and Others, Economics and Education "Policy", London, Longman Group Ltd., 1977, P. 120.

(٩) عبد الفتاح أحمد حجاج ، السياسة التعليمة : طبيعتها – مبرراتها – خصائصها ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٣ ، ص ١٩ .

(١٠) يرجى مراجعة ما يلى :

– محمد فهمى أحمد ، « الأسلوب العلمى فى اتخاذ القرارت » ، مجلة الإدارة ، العدد الأول ، يوليو ١٩٦٨ ، ص ص ١٩ – ٢٠ .

– محمد منير مرسى ، مرجع سابق ، ص ٩٧ .

– سمير محمد يوسف ، إدارة المنظمات : الأسس النظرية والنواحى التطبيقية ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٣ ، ص ص ١٥٧ – ١٦٣ .

– أميل فهمى شنوده ، القرار التربوى بين المركزية واللامركزية : دراسة مستقبلية ، القاهرة مكتبة الإنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ص ٤٨ – ٧١ .

(١١) عبدالله عبد الدايم ، الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، الطبعة الثالثة ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨١ ، ص ٢٣٢ .

(١٢) بتصرف من :

عبد الغفار حنفى وعبد السلام أبو قحف ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٨ – ١٣٩ .

(١٣) اعتمد المؤلف فى تناوله بيئة القرار التربوى على ما يلى :

– زهير الصباغ ، مرجع سابق ، ص ص ١٣ – ٢٨ .

– عامر الكبيسى ، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق ، الجزء الثانى ، بغداد ، دار المثنى للطباعة والنشر ، ١٩٧٨ ، ص ص ٧ – ١٢ ، ص ٣٢٠ .

– أحمد رشيد ، إدارة التنمية والإصلاح الإدارى ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٤ ، ص ٤١ .

– عبد المعطى عساف ، المتغيرات البيئية فى عملية صنع القرار الإدارى : مدخل نظمى ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، يوليو ١٩٧٩ ، ص ٥ ، ص ص ٢٣ – ٤٤ .

(١٤) يرجى مراجعة مايلى :

– محمد منير مرسى ، مرجع سابق ، ص ٨٩ .

– عبد الغفار حنفى وعبد السلام أبو قحف، مرجع سابق ، ص ص ١٤٠ – ١٤١ .

(١٥) المرجع السابق ، ص ص ١٤٦ – ١٤٩ .

(١٦) يرجى مراجعة ما يلى :

– على السلمى ، الإدارة المعاصرة ، القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٧٧ ، ص‌ص ١٦٣–١٦٨ .

– عبد الغفار حنفى وعبد السلام أبو قحف ، مرجع سابق، ص ص ١٥٠ – ١٥١ .

الفصل الثامن

نظام الرقابة وتقويم أداء المعلم

تتمثل الغاية من إنشاء المنظمات التعليمية فى تحقيق الأغراض التربوية ، وأثناء تحقيق هذه الأغراض تتحقق أهداف أخرى مثل تنمية العلاقات الإجتماعية السليمة بين أفراد المجتمع التعليمى وتقديم خدمات متعددة للمجتمع المحلى والنمو المهنى للمعلمين بشكل مستمر ... إلخ .

ويناط بأفراد المجتمع التعليمى تنفيذ الأنشطة المرتبطة بهذه الأغراض وتلك الأهداف . ومن هنا تبرز أهمية الرقابة فى كونها الوسيلة الفعالة لمتابعة التنفيذ والتحقق من أن هذه الأنشطة تتم وفقًا للسياسات والخطط الموضوعة ، وأن تنفيذ القرارت يتم على نحو سليم ، وأن آلية العمل الإدارى سوف تؤدى إلى تحقيق الأغراض التربوية على النحو المأمول .

ومن الأهمية بمكان التأكيد على أن الرقابة الفعالة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء قبل حدوثها ، وتصحيح مسار الخطة إن لزم الأمر ، وتفعيل السياسات أو البرامج المقررة . كما أن الدور الرقابى قد يختلف من حيث أهدافه وأساليبه وتوقيته باختلاف المستويات الإدارية واختلاف السلطات الممنوحة للأفراد ، لذلك يكون لكل مسئول إدارى حدود وأبعاد معينة لدوره الرقابى .

ومجمل القول إن الرقابة هى الوظيفة الإدارية المكملة للعمل الإدارى واللازمة له ، ويتم ممارستها على مختلف المستويات الإدارية للمنظمات التعليمية وفى مختلف مجالات الأنشطة والأعمال المتعددة لهذه المنظمات .

مفهوم الرقابة وخطواتها :

تنحصر الغاية الأساسية من الرقابة فى التأكد من أن التنفيذ مطابق للإجراءات المطلوبة لما تم إقراره من سياسات وخطط ، وكذلك اكتشاف الأخطاء المتوقع حدوثها ومعالجتها قبل الحدوث .

وحقيقة الأمر أن هناك عدة تعريفات للرقابة ، من بينها مايلى :[1]

- قياس الأداء وتصحيحه .
- التأكد من أن ما تم إنجازه من أنشطة ومهام وأهداف هو بالضبط ما كان يجب أن يتم ، بما فى ذلك من تحديد للإنحرافات (إن وجدت) وأسبابها وطرق علاجها .

– قيام مسئول الوظيفة الإدارية المختصة بالتأكد من حسن سير العمل ومسايرته للخطط الموضوعة : وكذلك الكشف عن الأخطاء المحتملة ومعالجتها قبل حدوثها .

– تقويم وإصلاح عمل الأفراد فى المنظمات من أجل ضمان تحقيق سياسات هذه المنظمات وخططها .

وواضح مما تقدم أن الرقابة أمر ضرورى ومكمل لطبيعة ومكونات العمل الإدارى ، بل إنها بمثابة المصحح لمسار هذا العمل وتوجيهه نحو الهدف العام للمنظمة .

ومهما اختلفت طبيعة عمل المنظمات ومهما تباين المستوى الإدارى للمسئول ، فإن الرقابة تعتمد على مبدأ التغذية الراجعة ، الذى يفرض تقويم إختلاف نتائج العمل عن النتائج المخطط لها . كما أن طبيعة النشاط الرقابى تكون واحدة فى جميع المنظمات المجتمعية والمستويات الإدارية المتعددة للمنظمة .

وعلى وجه العموم فإن النشاط الرقابى ينطوى على ثلاث خطوات أساسية ، هى :[٢]

١ – تحديد مستويات ومعايير الأداء للفرد والقسم والمنظمة ككل . وإن كانت هذه الخطوة فى حقيقتها جزء من عملية التخطيط فإن هذا يؤكد حقيقة التكامل والارتباط الوثيق بين الرقابة والتخطيط ، وفى ذات الوقت الارتباط الوثيق بين الرقابة والعمل الإدارى ككل ، على اعتبار أن التخطيط منظومة فرعية من العمل الإدارى .

والملاحظ أن المعايير ومستويات الأداء تختلف باختلاف الأنشطة والأهداف التى تسعى المنظمة إلى تحقيقها ، كذلك تختلف باختلاف المستويات الإدارية . ومن أمثلة معايير ومستويات الأداء : معايير ربحية .. معايير تكنولوجية .. معايير زمنية .. معايير إنتاجية .. معايير مالية .. معايير ترتبط بالقوى العاملة (مثل أنواع برامج التدريب المطلوب تنفيذها ، أو مستوى معين من الحوافز والأجور ..) .

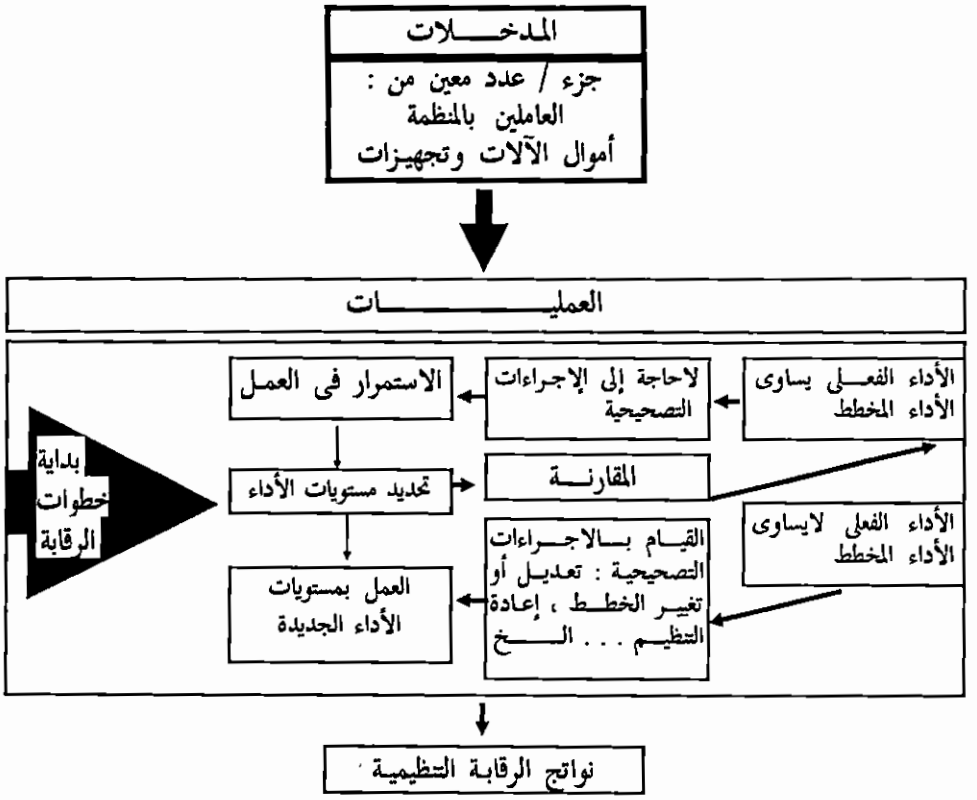
٢ – قياس الأداء وتحليل أسباب الانحرافات [إن وجدت] : حيث تتم المقارنة بين الأداء الفعلى والأداء المخطط ، أى مقارنة الأداء فى ضوء المعايير الموضوعة بالإضافة إلى تحديد نوع وطبيعة الانحرافات والفروق بينهما [هل هى انحرافات ملائمة أى فى الصالح أم أنها غير ملائمة] . وبمجرد الانتهاء من عملية القياس أو المقارنة يتم تحليل أسباب الانحرافات . حيث يتم طرح عدد من التساؤلات من بينها مثلاً : هل الانحرافات التى حدثت ترجع إلى الأفراد ، أم أنها ترجع إلى خلل فى الإدارة أم أن هذه الانحرافات ترجع إلى عوامل خارجة عن سيطرة الإدارة [عوامل قد ترتبط بأطراف التعامل الخارجى مع

المنظمة أو عوامل بيئية سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو ثقافية ...] ، أم إلى مزيج من كل هذه العوامل ؟

٣ – تصحيح الانحرافات . بمجرد انتهاء المدير من قياس الأداء وتحديد الانحرافات يجب البدء فورًا فى اتخاذ الإجراءات التصحيحية المطلوبة Corective Actions . والإجراءات التصحيحية تستهدف الوصول بالأداء الفعلى إلى مستويات ومعايير الأداء المطلوبة أو المخططة . وتركز هذه الإجراءات بصفة عامة على علاج الأخطاء والمشكلات خاصة فى حالة الانحرافات غير المرغوبة . أما بالنسبة لأنواع ومجالات التصحيح فقد تشمل كل أو بعض الوظائف الإدارية المتعارف عليها . بمعنى آخر قد يتطلب تصحيح الانحرافات إعادة التخطيط أو إعادة التنظيم أو تغيير أساليب الإشراف أو تطوير أدواته المستخدمة مثلا .

وإذا نظرنا إلى الرقابة (مفهوم وخطوات) كنظام فإنه يمكن تصورها على النحو الذى يوضحه الشكل التالى :

شكل رقم (٢٤)
مكونات نظام الرقابة



أنواع الرقابة :

تتعدد تصنيفات الرقابة تبعا لتنوع الأسس المستخدمة فى التصنيف ، ويرى لمؤلف أنه يمكن الأخذ بالنموذج التالى فى تصنيف الرقابة :[٣]

أولا : التصنيف على أساس توقيت القيام بالرقابة :

فى سبيل تطبيق ذلك يمكن تقسيم الرقابة إلى ثلاثة أنواع رئيسية هى :

١ – الرقابة السابقة Pre Control. ويهتم هذا النوع بالتأكد من توافر متطلبات إنجاز العمل [أى المدخلات بالكم والجودة ، والإجراءات ، والقواعد ... الخ] قبل البدء فى التنفيذ . وهذا النوع من الرقابة يقلل بدرجة كبيرة الانحرافات بين النتائج المتوقعة والنتائج الفعلية . كما أن الرقابة السابقة تساعد بدرجة ملموسة فى مواجهة المشكلات المستقبلية التى قد تواجه العمل . وتجدر الإشارة هنا إلى أنه إذا كان التركيز على التنبؤ بالمشكلات المتوقعة فى المستقبل ومن ثم تحديد طبيعة الإجراءات والاستعدادات الممكن إعدادها لمواجهة وتجنب هذه المشكلات فإن هذا يعتبر نوعًا من الرقابة التنبؤية Predictive Control .

٢ – الرقابة أثناء الإنجاز [المتزامنة] Concurrent Control . إذا كان من الواضح أن النوع السابق يعتبر بمثابة رقابة وقائية ، فإن هذا النوع يعتبر رقابة إصلاحية أو علاجية حيث يتم تصحيح الأخطاء – إذا حدثت – أثناء تنفيذ العمل أو التأكد من أن ما يتم إنجازه هو بالضبط المطلوب إنجازه .

٣ – الرقابة اللاحقة Feed back Control أو التاريخية Historical Control. ويهتم هذا النوع من الرقابة بالأنشطة بعد إنتهاء تنفيذها . أى أن التركيز يكون على الأداء السابق Past Performance حيث يتم إبلاغ الإدارة بما تم إنجازه من أنشطة ونتائج خلال فترة زمنية معينة .

ثانيا : التصنيف على أساس المستوى التنظيمى :

يمكن تصنيف أنواع الرقابة على أساس المستوى التنظيمى إلى الأنواع الآتية :

١ – الرقابة على مستوى الفرد ، حيث يكون التركيز على أداء الأفراد للعمل وكذلك السلوكيات المرتبطة بإنجاز هذه الأعمال . ويمكن فى هذا الخصوص استخدام العديد من المؤشرات مثل الكفاءة الإنتاجية للفرد ، ومعدل الغياب ، ومعدل التأخير .. إلخ . بالإضافة إلى تقارير الأداء السلوكية التى يعدها رؤساؤه فى العمل .

٢ – الرقابة على العمليات والأنشطة الوظيفية كالتمويل وإدارة القوى البشرية . وفى

هذا الشأن نجد أن هناك مؤشرات عديدة من الممكن استخدامها فى كل مجال/ نشاط من الأنشطة المذكورة . فمعدلات التأخير والغياب والإنتاجية كلها مؤشرات من الممكن استخدامها فى مجال إدارة القوى البشرية .

٣ – الرقابة على الأداء الكلى للمنظمة . يهدف هذا النوع من الرقابة إلى تقويم الأداء الكلى للمنظمة خلال فترة زمنية معينة . ومن أمثلة المعايير والمؤشرات التى تستخدم فى هذا الخصوص معدل العائد على الاستثمار ، وحصة المنظمة فى السوق ، ومعامل الإنتاجية الكلى ، والربحية المعدلة ، ومعدل نمو العمالة ، ومعدل نمو الإنتاج ، وغيرها من المؤشرات .

ثالثا : التصنيف من حيث طبيعة التوجه بالرقابة :

تجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أنه من واقع تصنيف تشايلد Child لاستراتيجيات الرقابة فى المنظمة يمكن تصنيف الرقابة من حيث طبيعة توجهها إلى الأنواع الآتية :

١ – الرقابة المركزة على الفرد أو الرقابة الشخصية [كيفية اتخاذ القرارات ، السلوك القيادى والإشراف] .

٢ – الرقابة البيروقراطية حيث يكون الإهتمام منصبًا على إجراءات تنفيذ الأعمال والأنشطة ومدى التمسك بالقواعد والطرق والأساليب المستخدمة .

٣ – الرقابة على النواتج – المخرجات [حجم الإنتاج ، الأرباح ..] .

٤ – الرقابة الثقافية [مدى وضوح الأهداف ودرجة الحرية المطبقة واستقلالية عمل الأفراد ، والاختيار والتدريب ونظم الحوافز المطبقة والموجهة نحو حاجات الأمان والترقى فى العمل ... لخ] .

رابعا : التصنيف على أساس أطراف التعامل مع المنظمة :

فى هذا الصدد يمكن التفرقة بين نوعين أساسيين من الرقابة هما :

١ – الرقابة الداخلية حيث يكون التركيز على الأنشطة والمهام ونظم الإشراف والحفز ... الخ الخاصة بأطراف التعامل الداخلى مع المنظمة مثل الرقابة على العمل والرقابة على العمال والرقابة الإدارية .. كما يدخل ضمن هذا النوع من الرقابة جميع الأنواع المشار إليها فى التصنيفات الثلاث السابقة .

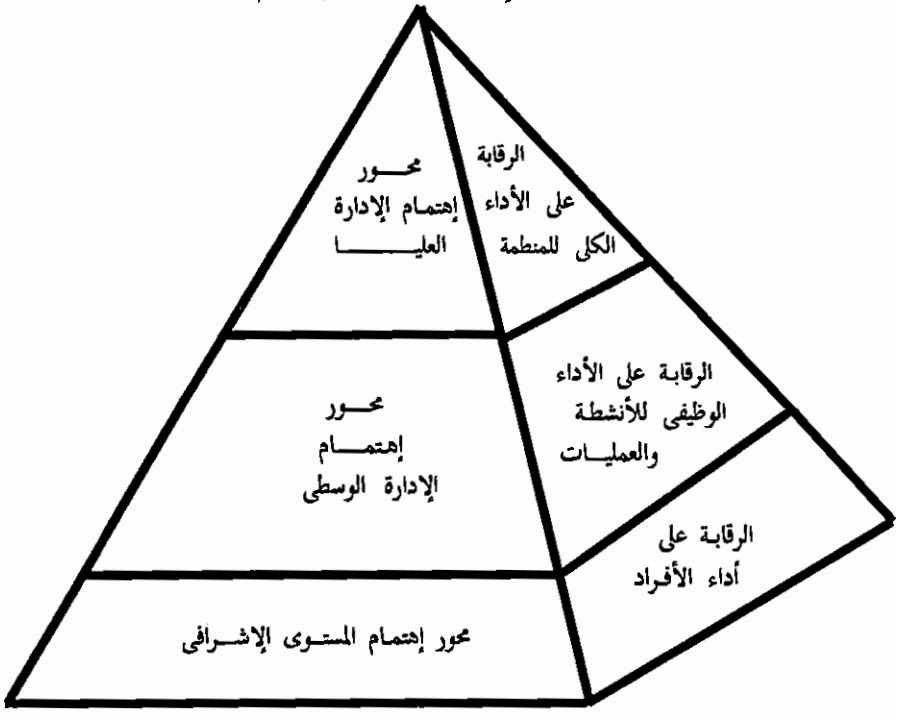
٢ – الرقابة الخارجية حيث يكون الإهتمام مركزًا على علاقة المنظمة بأطراف التعامل الخارجى [الموردين ، العملاء ، العلاقة مع الأجهزة الحكومية] ، بالإضافة إلى كافة الأنشطة المجتمعية التى تمارسها أو تساهم فيها المنظمة .

وسواء كانت الرقابة داخلية أم خارجية ، سابقة أم لاحقة ... إلخ . فإن أسئلة عديدة يجب إثارتها بخصوص نظام الرقابة بالمنظمة مثل :

- ما مدى دقة وصدق المعايير والمؤشرات التى سوف تستخدم فى الرقابة فى أى مجال من المجالات سواء ما يرتبط بأداء الأفراد أو الأداء الكلى للمنظمة أو الأداء على مستوى الأنشطة والعمليات ؟
- ما طبيعة الهيكل التنظيمى ، ومناخ العمل، ونظم الحوافز والأجور المطبقة فى المنضمة ؟
- ما نمط الإشراف السائد فى المنظمة / الإدارة / القسم ؟
- ما درجة المشاركة من قبل العاملين فى صنع القرارات .. فى التخطيط ... إخ ؟

وعلى وجه العموم يمكن التعبير عن العلاقة بين المستويات الإدارية ومجالات الإهتمام الرقابية بالشكل التالى (الذى أعده عبد الغفار حنفى وعبد السلام أبو قحف ، ١٩٩٢) :

شكل رقم (٢٥)
العلاقة بين المستويات الإدارية ومجالات الإهتمام الرقابية



أساليب الرقابة وأدواتها :

تهتم الرقابة عادة بتحقيق عدة أهداف رئيسية ، من بينها الكشف عن الانحرافات بغرض تصحيحها ، وتعتمد فى ذلك بصفة أساسية على كيفية قياس الأداء فى كل نوع من أنواع الرقابة السالفة الذكر . ومن هنا تتعدد أساليب الرقابة وأدواتها ، نظرًا لاختلاف درجة تعقد العمل من موقف إلى آخر واختلاف حجم المنظمات وطبيعة العمل المراد مراقبته وغير ذلك .

ومن أهم هذه الأساليب والأدوات ما يلى :

أولا : الموازنات :

هى عبارة عن خطط مترجمة إلى لغة الأرقام. وتنقسم الموازنات إلى عدة أنواع، من بينها:

١ – الموازنات التقديرية الرأسمالية .

٢ – الموازنات التقديرية النقدية للتكاليف .

٣ – الموازنات التقديرية للوقت .

٤ – الموازنات التقديرية للمكان والإمكانات المادية .

ثانيا : الأساليب الوصفية :

وتشمل ما يلى :

١ – سجلات الدوام ، وهى سجلات يسجل فيها الفرد ساعات دوامه فى المنظمة وانتهائه من العمل وساعات المغادرة كذلك .

٢ – سجلات الزمن . وهى تستخدم للرقابة على ساعات العمل .

٣ – الرسوم البيانية . وهى عبارة عن رسوم بيانية تعتمد على ما تم تحقيقه فى الماضى ، أو لآمال يرجى تحقيقها مستقبلا .

٤ – الخرائط . مثل خرائط جانت Gantt Chart.

ثالثا : أساليب التحليل الشبكى :

طبقا لهذه الأساليب تبوب العمليات الأساسية لكل نشاط (مشروع) من أنشطة المنظمة وفق الترتيب المنطقى وتسلسل العمليات لهذا النشاط ، وربط ذلك بجدول زمنى محدد لكل مرحلة من مراحل العمل . ومن ثم تتسنى الرقابة المستمرة على جميع مراحل العمل والتأكد من أنها تسير وفق البرنامج المعد لها . ومن أبرز أمثلة هذه الأساليب كما سبق القول .. أسلوب بيرت وطريقة المسار الحرج .

رابعا : الملاحظة المباشرة :

تتطلب الرقابة عن طريق هذا الأسلوب ذهاب الإدارى إلى موقع التنفيذ ليطلع بنفسه

على سير العمل ونتائج التنفيذ وتقويم الأداء والكشف عن الانحرافات بغية تصحيحها . وعادة ما يتم استخدام بطاقات الملاحظة كأحد الأدوات الرئيسية لهذا الأسلوب .

خامسا : التقارير :

تعد من أهم الأساليب التى يتعرف من خلالها الإدارى على مستوى وكفاءة التنفيذ ، ومن خلال مقارنة هذا المستوى بالمعيار المحدد للأداء المطلوب يمكنه إتمام وظيفة الرقابة بتحديد الانحرافات ونقاط الضعف وتصحيحها . وتتعدد التقارير فمنها ما هو مكتوب أو شفهى ومنها ما هو دورى وغير دورى .

محددات نظام الرقابة الفعال :

توجد عدة محددات لنظام الرقابة الفعال ، هى :

أولا : اعتبار الرقابة نشاطًا بحثيًا ، يستهدف التعرف على أسباب الانحرافات وكيفية علاجها ، وأيضا الارتقاء بمستوى الأداء .

ثانيا : وجود معيار محدد وواضح يمكن بلوغه ، وفى الوقت ذاته يناسب طبيعة المنظمة وقدراتها وكذلك قدرات أفرادها .

ثالثا : ضرورة أن تتواءم الأنشطة والأساليب الرقابية مع طبيعة الموقف .

رابعا : تنمية الرقابة الذاتية عند أفراد المنظمة .

خامسا : وجود نظام جيد للاتصالات ، من خلاله يتم التبليغ عن أى انحراف فى المنظمة ، وفى هذا النظام يجب أن يحدد :

١–من صاحب حق التبليغ عن الانحراف؟ ٢ – من الذى سيتم تبليغه عن الانحراف ؟

٣–كيف يمكن تبليغه عن الانحراف ؟ ٤ – متى سيتم تبليغه عن الانحراف ؟

سادسا : إن توافر المعلومات أساس جوهرى للرقابة الجيدة .

علاقة الرقابة بتقويم الأداء :

ترتبط الرقابة بتقويم الأداء إرتباطًا وثيقًا ، فتقويم الأداء يعتبر جزءًا من نظام الرقابة .(٤) وإذا كانت الرقابة تنطوى على عملية قياس الأداء وتصحيحه فإن تقويمه هو عبارة عن دراسة وتحليل جوانب القوة والضعف التى تكتنف إنجاز الأنشطة سواء على مستوى الفرد أو المنظمة أو أى جزء من أجزائها .

ولا شك أن الهدف من تقويم الأداء بمفهومه السابق هو التعرف أو الحكم على مدى فعالية المنظمة أو قياس إنتاجيها .

ويضاف إلى ما سبق أن تقويم الأداء يساعد أيضًا فى تحقيق الأهداف والمنافع الآتية على سبيل المثال :

١ – بالنسبة للفرد ، تحسين إدراك الفرد وتطوير مفاهيمه المرتبطة بتقويم الأداء [أساليب التقويم ، والأداء الماضى ، والمتوقع ...] ، بالإضافة إلى توضيح الفرص المتاحة لتحسين وتطوير أداء الفرد ، ودعم ثقة الفرد فى نفسه وحصوله على تشجيع أو إرشاد الإدارة .

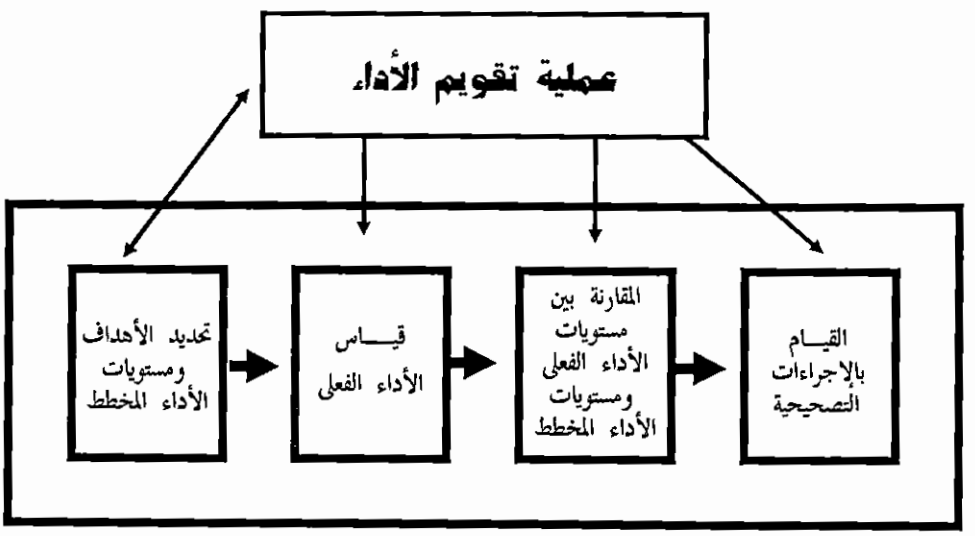
٢ – بالنسبة للمدير ، تعريف المديرين بطرق تدعيم وتشجيع الأفراد سلوكًا وأداءً ، ومساعدة المديرين فى تخطيط القوى العاملة، ودعم ثقتهم بأنفسهم وبمرؤوسيهم ... إلخ .

٣ – بالنسبة للمنظمة ، يساعد تقويم الأداء فى تحسين طرق التنبؤ بالأداء المتوقع ، وتحديد جوانب الضعف وطرق علاجها ، وتوفير المعلومات الإدارية الضرورية لاتخاذ القرارات أو التحفيز ... الخ . بالإضافة إلى تحديد متطلبات أو برامج التدريب والتنمية للموارد البشرية والمادية والتكنولوجية ، وكذلك اختيار العمالة الجديدة وغيرها .

٤ – وأخيرًا ، فإن التداخل والارتباط بين عملية الرقابة وتقويم الأداء يعتبر حقيقة لايمكن تجاهلها فتقويم الأداء يساعد فى تحديد الانحرافات وتوضيح طرق وأساليب علاجها وذلك فى مختلف المستويات التنظيمية. كما أن نظام الرقابة الجيد لابد أن يحتوى نظامًا جيدًا لتقويم الأداء . هذا ويوضح الشكل التالى العلاقة الحتمية بين تقويم الأداء وعملية الرقابة :

شكل رقم (٢٦)

دور تقويم الأداء فى النشاط الرقابى



تقويم أداء المعلم : المفهوم .. الكفايات .. المنظومة :

يبدو من الأمور المؤكدة أن دور المنظمات التعليمية فى التنمية البشرية يتعاظم يوما بعد يوم ، كما أن المنظمات التعليمية تعتبر إحدى المؤسسات المعهود لها بمهمة التنمية البشرية . لذا أصبح من المحتم على هذه المنظمات أن تضع وتنفذ السياسات اللازمة لتحقيق التنمية البشرية الفعالة ، كما يجب عليها كل فترة زمنية أن تجيب عن عدة تساؤلات ، هى :

- ما مقدار الفجوة بين المنجز والمستهدف ؟
- ما المتغيرات الأساسية التى حكمت حركة العمل ؟
- ما متغيرات المرحلة الآنية والمرحلة المستقبلية ؟
- كيف يمكن تعديل استراتيجيات العمل من أجل مسايرة المتغيرات المستجدة والمتوقعة ؟

ويتركز الغرض من طرح هذه التساؤلات فى تحديد بعض الأحكام عن طبيعة أهداف المنظمات التعليمية وحدود قدرتها ووتيرة حركة العمل بها وكل ما يتصل بذلك من متغيرات ومحددات . فلا يمكن بأية حال الحديث عن سياسات واستراتيجيات المنظمات التعليمية فى مجال التنمية البشرية دون القيام بعمليات تقويم مستمرة لهذه المنظمات ككل متكامل ، أو بدون القيام بتقويم مستمر لأداء المعلمين باعتبارهم جزءا لا يتجزأ من تلك المنظمات بل عماد حركتها ، وذلك من أجل تحديد إيجابيات هذه السياسات والاستراتيجيات وسلبياتها ونقاط الانطلاق عبر المراحل المختلفة للعمل ، وكذلك التوصل إلى معايير موضوعية لقياس جوانب الكفاءة المنشودة فى المعلم .

أولا : الإطار المفاهيمى لتقويم الأداء :

إن فكرة تقويم الأداء Performance Evaluation قديمة قدم العمل الإنسانى ذاته ، وتؤكد أدبيات الإدارة التربوية أن تقويم الأداء وجد بشكل أو بآخر فى كل الحقب التاريخية وفى كل المجتمعات واستهدف بالدرجة الأولى تحديد المكافآت أو تطبيق العقوبات على الأفراد الخاضعين للتقويم .

غير أن المفهوم الحديث لتقويم الأداء والذى ينحو إلى رفع مستوى إنتاجية الفرد وإنتاجية المنظمة فإنه يعتبر حديث العهد حيث ظهر فى بداية القرن العشرين بمجرد ظهور علم الإدارة الذى أسهم إلى حد بعيد فى تطوير عدة مفاهيم – من بينها مفهوم تقويم

الأداء – وتحديثها وتأسيسها على أسس علمية . ولقد طبق المفهوم الحديث لتقويم الأداء لأول مرة إبان الحرب العالمية الأولى ، واستفادت منه بعض الدول فى تقويم أداء أفراد جيوشها ، وفى العشرينيات وأوائل الثلاثينيات بدأت المنظمات الصناعية بالدول المختلفة فى تطبيق هذا المفهوم وبدأت عدة دول فى تطبيق نظم تقويم الأداء فى الخدمة المدنية وقتذاك ، حيث وضعت المملكة المتحدة نظامها لتقويم الأداء فى عام ١٩٢٢ وتلتها الولايات المتحدة الأمريكية فى عام ١٩٢٣ ثم فرنسا فى عام ١٩٤٩ .(٥)

ثم توالت بعد ذلك تطبيقات نظم تقويم الأداء فى الخدمة المدنية فى دول كثيرة . وربما تزامن مع ذلك أو لحقه تطبيق نظم تقويم الأداء فى المنظمات التعليمية فى عدة دول .

وتزخر أدبيات علم الإدارة بالمنظورات العلمية لمفهوم تقويم الأداء بصفة عامة وتقويم أداء المعلم بصفة خاصة . فبعض هذه المنظورات يحدد مفهوم تقويم الأداء فى أية منظمة بأنه التأكد من مطابقة نتائج العمل للأهداف المحددة ، وطبقا لهذا المفهوم فإن تقويم الأداء يتضمن ثلاثة عناصر : أولها تحديد الأهداف أو المستويات التى يجب أن يحققها الأداء ، وثانيها قياس النتائج الفعلية للأداء ، وثالثها تحليل النتائج الفعلية ومقارنتها بما كان يجب تحقيقه وتحديد مصادر الفروق .(٦)

وينحو البعض الآخر إلى القول بأن تقويم الأداء هو عملية تقويم الفرد القائم بالعمل وذلك فيما يتعلق بأدائه ومقدرته الوظيفية وغيرها من الصفات اللازمة للقيام بالعمل الناجح .(٧)

ويتجه البعض الثالث إلى اعتبار أن تقويم الأداء هو عملية الحصول على حقائق وبيانات محددة من شأنها أن تساعد على تحليل وفهم وتقويم أداء العامل لعمله ومسلكه فيه فى فترة زمنية محددة وتقدير مدى كفاءته الفنية والعملية والعلمية للنهوض بأعباء المسئوليات والواجبات المتعلقة بعمله الحاضر وفى المستقبل .(٨)

ويذهب البعض الرابع إلى أن المقصود بتقويم الأداء هو تحليل وتقويم أداء العاملين لعملهم ومسلكهم وتصرفاتهم فيه وقياس صلاحيتهم وكفاءتهم فى النهوض بأعباء عملهم الحالى وتحملهم لمسئولية وظائف ذات مستوى أعلى .(٩)

ويفهم مما سبق أن المنظورات العلمية لمفهوم تقويم الأداء تؤكد التعرف على المقدرة الوظيفية للفرد وسلوكياته وإنجازاته فى مدى زمنى محدد ، ومن ناحية أخرى علاقة ذلك

بتحقيق أهداف المنظمة ؛ ومن ناحية ثالثة مدى تحمل الفرد لمسئوليات وأعباء تتطلبها حياته المهنية المستقبلية .

وعلى صعيد إدارة الموارد البشرية فى التربية فإن التحليلات التى أجريت فى مجالاتها توحى بأن الأداء فى مجال التعليم هو قدرة تعليمية نوعية يطلق عليها القدرة الفنية وتعبر عنها معايير سلوك المعلم وتشتمل على كل ما يقوله أو ما يعمله المعلم فى أثناء الموقف التعليمى ، وتشمل ما يصدر عن المعلم من سلوك أثناء العملية التربوية ، وما يتصل بها على نحو مباشر أو غير مباشر من إدارة الفصل وإدارة المناقشة واستخدام الوسائل التعليمية وتوجيه الأسئلة وتخطيط النشاط الصفى وإدارة التفاعل اللفظى والإلقاء .(١٠)

وهناك تحليلات أخرى تثبت أنه يمكن أن نميز فى أداء المعلم بين ثلاثة جوانب لكفاءته ، وهى :(١١)

١ – الكفاءة المعرفية التى يتوقع من المعلم أن يظهرها باعتباره ناقلا للمعرفة ووسيطا للثقافة . ويتعلق هذا الجنب من الكفاءة بالمحتوى التعليمى والمادة الدراسية .

٢ – الكفاءة الأدائية التى تتمثل فى قدرة المعلم على استخدام طرق التدريس وأسلوبه . ويتعلق هذا الجانب من الكفاءة بالطريقة والأسلوب الذى يستخدمه المعلم فى توصيل المحتوى إلى تلاميذه .

٣ – الكفاءة الإنتاجية ، وهى تتعلق بالمحصلة النهائية لنواتج التعلم وأثر المعلم فى تلاميذه .

وهذا التمييز بين الجوانب الثلاثة مفيد من الناحية العلمية وإن كان من الصعب الفصل بينها لأنها تتداخل فيما بينها ولا يمكن وضع حدود دقيقة فاصلة بينها .

ويقود ما سبق إلى القول بأن هناك ثلاث اعتبارات فى تقويم أداء المعلم ، هى :

الأول : إن تقويم الأداء هو تحديد وتقويم لمستوى كفاءة المعلم على سلم تقدير معين طبقا لمعايير محددة وموضوعية .

الثانى : إن الجوانب التى تكون محلا للتقدير فى الغالب الأعم ، هى :

- الأداء الفعلى للأعمال .
- الجوانب الخاصة بالسلوك والتصرفات ، التى تكون ذات صلة بأداء العمل أو الواجبات الوظيفية .

•• قدرات وإمكانات المعلم ، النمطية منها أو المتعلقة بالخلق والإبتكار ، ومستواها الحالى ومدى ملاءمتها للقيام بواجبات وأعباء وظائف أخرى أعلى من الوظيفة الحالية التى يشغلها المعلم .

الثالث : إن هذا القياس يجب أن يغطى فترة زمنية محددة ومعروفة ومتفقا عليها ، وهى فى الغالب الأعم سنة ، وقد يكون التقدير نصف سنوى أو ثلث سنوى أو ربع سنوى ، وقد يكون شهريا أو أسبوعيا .

وتجدر الإشارة إلى أن تقويم أداء المعلم يختلف عن تقويم الوظيفة التى يشغلها ، فتقويم أداء المعلم ينصب عليه مباشرة من خلال جمع بيانات عنه لمدة زمنية معينة . أما تقويم الوظيفة فليس له علاقة بشاغلها إطلاقا ، لأنه ينصب على تحديد أهمية الوظيفة بالنسبة لبقية الوظائف لغرض تحديد أجر واحد للوظائف التى تتماثل فى درجة الصعوبة .

ويبدو أن هناك إجماعا واسعا فى أدبيات علم الإدارة التربوية على أن تقويم أداء المعلمين يمكن أن يتم بمقابلة أدائهم مع ثلاثة سبل ، أولها المعايير المطلقة : بمعنى أن التقويم يتم على أساس معايير محددة ومسبقة الإعداد ، وثانيها المعايير النسبية : بمعنى أن التقويم يتم على أساس المقارنة بين أداءات المعلمين ، وثالثها التقويم بالأهداف : بمعنى أن التقويم يتم وفق درجة تحقيق المعلمين لأهداف محددة تعتبر أساسية للإتمام الناجح للعمل .

ثانيا : كفايات القائم بتقويم أداء المعلم :

غدت عملية تقويم أداء المعلم عملية مستمرة لتقويم الجوانب المتعددة من أدائه ومدى تقدم تلاميذه ومدى نمو خبراتهم وشخصياتهم ، لأن تقويم الأداء يشمل متابعة سلوك المعلم داخل حجرة الدراسة وجهده المتواصل فى حل مشكلات تلاميذه وقدرته على إدارة الصف بفعالية ، وسلوكه المهنى والأخلاقى خارج حجرة الدراسة وداخل جدران المدرسة .[١٢]

وتقويم الأداء على هذا النحو يعد جزءا من عملية أساسية من عمليات الإشراف التربوى ، هى عملية تقويم الجهود المنظمة التى تبذل للتأكد من مدى النجاح فى بلوغ الأهداف التى حددها برنامج الإشراف التربوى[١٣] . وبصفة عامة تشمل تلك العملية ثلاثة عناصر رئيسية : أولها تقويم أهداف البرنامج الإشرافى ، وثانيها تقويم أساليب العملية الإشرافية وأنشطتها ، وثالثها تقويم أدوار المعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها .

وواقع الأمر أن المقوم فى ممارسته لدوره التقويمى لأداء المعلم إنما يتولى فى الحقيقة ممارسة عملية تربوية ، أى أنه يعتبر مربيا ، فنجاحه فى مهمته يتوقف على ما يعمله وما يقوم به لتطوير إمكانات المعلم ، فليس من مسئولية المقوم اتخاذ قرار عن المعلم ، بل إن من مسئوليته أن يحرر عمل المعلم مما ألفه وما يحيط به من ضبابية أحيانا ، وأن يثقف المعلم ويهيئه لتفهم بيئته وتفهم مختلف المواقف والأبعاد التى يحيط بها .(١٤)

ولقد تناولت أدبيات لإدارة التربوية موضوع المقوم لأداء المعلم وتباينت فيما بينها حول تحديد هوية هذا المقوم . فبعض هذه الأدبيات تذهب إلى القول بأن مسئولية تقويم أداء المعلم تقع على عاتق الرئيس المباشر باعتباره الشخص المسئول عن تحقيق أهداف المنظمة التعليمية وتوزيع واجبات العمل ثم مراقبة التنفيذ الفعلى لها . وهذه المقولة فسرت بطريقتين ، أولاهما : أن المقصود بالرئيس المباشر هو مدير المدرسة باعتباره راعى المصلحة العامة فى المنظمة التعليمية والمسئول عن تحقيق أهدافها ، وظهر نقد لذلك مؤداه أن مدير المدرسة لن يؤدى دوره التقويمى لأداء المعلم على أكمل وجه نظرا لأنه ليس متخصصا فى جميع التخصصات الأكاديمية التى ينتمى إليها معلمو منظمته التعليمية ، وبالتالى من الممكن ألا تكون مهمة تقويم أداء المعلم بالضرورة من مسئولية مدير المدرسة فقط ، وثانيتهما : أن المقصود بالرئيس المباشر هو المعلم الأول باعتباره أنسب شخص فى المنظمة التعليمية تتوافر لديه معلومات متدفقة باستمرار عن مدى أداء المعلمين لعملهم وتحملهم لمسئولياتهم الوظيفية ، ويخشى من هذا التفسير أن يختص المعلم الأول دون غيره بعملية تقويم أداء المعلمين ، وذلك الأمر عليه بعض المآخذ مثل وجود احتمال للتحيز والتحكم فى نتائج التقويم .

ومن ثم فإن إنفراد أى منهما بتقويم أداء المعلم وقصر آليات هذه العملية على أحدهما أمر غير مقبول علميا ، وفى ذات الوقت فإن استبعاد كل منهما من عملية تقويم أداء المعلم أيضا أمر غير منطقى بل وينتقص من دقة عملية تقويم الأداء للمعلم . لذلك يقتضى منطق الأمور أن يشارك كل منهما سويا فى عملية التقويم ، نظرًا لأن لكل فرد منهما دور يكمل به عمل الآخر ، مما يفيد فى تطوير عملية تقويم أداء المعلم .

وينحو البعض الآخر من أدبيات الإدارة التربوية إلى القول بأن تقتصر عملية تقويم أداء المعلم على أفراد متخصصين من خارج نطاق المنظمة التعليمية (الموجهون الفنيون) ، فهؤلاء يكونوا محايدين وليس لهم مصلحة فى إعطاء تقويم غير عادل أو متحيز لأحد المعلمين . ولكن يؤخذ على هذا المنحى عدم معرفة المقوم الخارجى لجميع ظروف وبيئة

العمل فى المنظمة التعليمية وعدم إلمامه بمشكلات العمل ، ولا يعنى ذلك المطالبة بعدم الاستفادة من هؤلاء الأفراد المتخصصين ، بل يعنى المطالبة بعدم قصر عملية تقويم أداء المعلم عليهم فقط ، والمناداة بمشاركتهم فى تقويم أداء المعلم لأن هذه المشاركة أمر حتمى ومفيد .

ونوهت قلة من الأدبيات التربوية بأمرين ، أولهما : ضرورة مشاركة المعلمين فى تقويم بعضهم البعض ، ويمكن أن يكون ذلك مكملا لدور المعلم الأول فى تقويم أداء المعلم ، وثانيهما : تقويم أداء المعلم من قبل تلاميذه ، وعلى الرغم من فائدة هذا الأسلوب فى التقويم إلا أنه يخشى أن يقوم أداء المعلم فى هذا الأسلوب من خلال معاملته الحسنة لتلاميذه بغض النظر عن مستوى أدائه وسلوكه ومع ذلك تبقى مشاركة التلاميذ أو الاستفادة من رأيهم من النقاط التى تؤخذ فى الاعتبار عند تقويم أداء المعلم .

استقراء لما سبق يمكن القول إن مسئولية تقويم أداء المعلم تقع على عاتق المشرف التربوى (الموجه الفنى – مدير المدرسة – المعلم الأول) مع الاسترشاد برأى المعلمين الزملاء وكذلك التلاميذ . ولكى يستطيع المشرف التربوى القيام بهذه المهمة فلابد أن تتوفر به عدة كفايات ، منها ما يلى :[١٥]

١ – تشخيص المواقف وتحديد حجم المشكلة وإصدار القرار المناسب بناء على تقدير المواقف الخاصة بكل من المعلم والمتعلم .

٢ – ترسيخ العلاقات الطيبة مع المعلمين .

٣ – تحليل المناهج الدراسية .

٤ – تدريس بعض الدروس النموذجية .

٥ – التحاور مع المعلمين من أجل التوصل إلى معايير موضوعية للحكم على التلاميذ لتحديد مختلف المستويات التى يصل إليها كل منهم .

٦ – تحديد مسئوليات المعلم وسلطته .

٧ – تخطيط برامج النمو العلمى والمهنى لجميع أطراف العملية التربوية .

٨ – إدارة الصفوف .

٩ – وضع برنامج تقويمى لنواتج عملية التعلم وتحليل العوامل المؤثرة فيها .

١٠ – تنمية المناخ الصحى المشجع لفعالية المعلم .

ثالثا : منظومة أداء المعلم :

لا يعد المعلم مقدما لبرنامج تعليمى أو ساردا لمقولات أدبية أو ناقلا للمعرفة والثقافة فحسب ، ولكنه أيضا مرب فاضل ، وراع لتنشئة تلاميذه التنشئة الاجتماعية الفعالة ، ومفجر لطاقاتهم الإبداعية . لذلك تتنوع أنشطته التى يمارسها داخل المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنوطة بالمدرسة . وتتركز هذه الأنشطة من جهة فى تحديد الأهداف التعليمية تحديدا دقيقا يفيد فى توجيه المعلم فى العملية التعليمية ويمكنه من تحديد مسار نمو التلاميذ . ومن جهة أخرى فى تخطيط المواقف التعليمية ، وذلك من خلال مشاركة المعلم مشاركة فعالة فى تصميم المنهج الدراسى . ومن جهة ثالثة فى قيامه ببناء شبكة فعالة للاتصال التربوى سواء بينه وبين المستويات المختلفة للتنظيم الإدارى بالمدرسة أو بينه وبين تلاميذه ، أو بينه وبين المجتمع المحلى من أجل نقل القرارات والأوامر وتبادل البيانات والمعلومات والأفكار وحلول المشكلات التى تواجه المدرسة أو البيئة المحيطة ، وأيضا نقل سياسات المدرسة إلى المجتمع المحلى ونقل متطلبات المجتمع المحلى إلى المدرسة . ومن جهة رابعة فى قيادة التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم ، وذلك من خلال تشكيل سلوك تلاميذه بما يحقق الأهداف التعليمية وبما يتفق مع أنماط السلوك المرغوبة والقيم المبتغاة . ومن جهة أخيرة فى قيامه بتقويم البرامج الدراسية لأن ذلك يفيد فى توفير المعلومات اللازمة لتطوير العملية التعليمية .

ولا شك أن أداء المعلم لابد أن يعكس مدى ممارسة المعلم للأنشطة الموكولة إليه سواء داخل الفصل المدرسى أم داخل المدرسة ذاتها ، ولعلنا لا نتجاوز الحقيقة إذا ذكرنا أن هذه الأنشطة تشكل أركانا أساسية فى أداء المعلم لا يمكن التغاضى عنها .

والنظرة النظامية لأداء المعلم تبين أنه منظومة قائمة بذاتها لها علاقات متبادلة مع المنظومات الأخرى للنظام التعليمى . وفى الوقت ذاته فإن منظومة أداء المعلم تتكون من عدة نظم فرعية متفاعلة فيما بينها ، وذلك من خلال العلاقات التأثيرية المتبادلة بينها . وعلى وجه العموم تتمثل هذه النظم فيما يلى :

١ – نظام الأهداف :

يضم هذا النظام عدة أنواع من الأهداف ، أولها : الأهداف العامة للتربية ، وثانيها : أهداف المرحلة التعليمية ، وثالثها : أهداف الإشراف التربوى ، ورابعها : أهداف المنهج الدراسى ، وخامسها : أهداف الصف الدراسى ، وسادسها : أهداف الموقف التدريسى .

وعلى الرغم من أن كلا من المشرف التربوى والمعلم يعتبر معنيا بهذه الأنواع من الأهداف لأنها توجه أداءهما ، إلا أن جوهر عملهما ينصب أساسا على نوعين هما الأهداف المتعلقة بالمنهج الدراسى والأهداف المتعلقة بالموقف التدريسى ، إذ يشترك كل من المشرف التربوى والمعلم فى تحديد هذين النوعين من الأهداف فى صورة وصف للنواتج المتوقعة خلال فترة زمنية محدودة ، ومن جهة أخرى فى تحديد الأساليب والوسائل والإجراءات اللازمة لتحقيق هذين النوعين من الأهداف ، ومن جهة ثالثة فى إعداد الوسائل اللازمة للتقويم المرحلى والتعرف على مدى التقدم فى كل مرحلة ، ومن جهة رابعة فى دراسة النتائج التى تم التوصل إليها ومقارنتها بالنواتج السابق تحديدها .(١٦)

ويتبين من ذلك أن العمل فى هذا الإطار يعتمد على صورة ديمقراطية قوامها الشعور بالإلتزام ، حيث يشترك كل من المشرف التربوى والمعلم فى صياغة الأهداف . ومن هنا يكون إلتزام كل منهما بالعمل والإجادة فيه ، ومن ناحية أخرى يشعر كل من المشرف التربوى والمعلم بالمسئولية الذاتية فى تحقيق هذه الأهداف ، وهذا يعنى تقويم الذات للتعرف على الإيجابيات والسلبيات فى مسار العمل فى إطار الأهداف . ومن خلال ذلك تسود روح التعاون وروح الجماعة بدلا من روح الفردية ، فيقبل كل من المشرف التربوى والمعلمين على العمل من أجل بلوغ الأهداف لأنهم يعتبرونها خاصة بهم وحددوها لأنفسهم ويسعون للتقدم نحوها . ومن هنا يتسنى مساءلة المعلم وتقويمه على أساس مدى تحقيقه لهذه الأهداف حسب الفترة الزمنية المحددة .

ورغم أهمية نظام الأهداف واتخاذه كمحور من محاور تقويم أداء المعلم ، إلا أن هناك بعض التحفظات التى تثار حول مدى جدية هذا المحور ومدى إمكانية التطبيق الدقيق له فى الواقع العملى ، وتتمثل هذه التحفظات فى جانبين أساسيين ، هما :(١٧)

الجانب الأول : التشكيك فى إمكانية التحديد الدقيق للأهداف المتعلقة بالمنهج الدراسى من جهة والمتعلقة بالموقف التدريسى من جهة أخرى ، وربما يعود ذلك إلى الأهداف العامة للتربية وأهداف المرحلة التعليمية وتعدد متغيراتها وصعوبة التحكم فيها ، أو إلى المشرف التربوى والمعلمين أنفسهم من حيث التفاوت فى درجة إدراكهم لهذه الأهداف ومتغيراتها ، أو من حيث استعداداتهم ورغباتهم فى إدراك ذلك .

الجانب الثانى : التشكيك فى إمكانية قياس هذه الأهداف وقياس عمليات الإنجاز الخاصة بها ، وذلك إما لصعوبة تحويل بعضها أو بعض ما يتم تنفيذه منها إلى مقاييس

ومعايير كمية محددة ، أو لصعوبة حصر المتغيرات (وخاصة السلوكية البيئية الخارجية) التى لها صلة بعمليات الإنجاز أو تحديد آثار كل منها ، أو لصعوبة حصر وتحديد درجة الإهتمام التى ينبغى على الإدارة والمعلمين والمشرفين التربويين أن يعطوها لأهداف الإشراف التربوى وأهداف الصف الدراسى وأهداف المنهج الدراسى وأهداف الموقف التدريسى وأهداف المجتمع وأهداف المعلمين .

ولا شك أن هذه التحفظات ذات أهمية يجب أخذها فى الاعتبار ولا تعتبر هذه التحفظات معوقا فى تقدير أداء المعلم ، ولكنها تفرض مزيدا من التحديات أمام الجهات المعنية بتقويم أداء المعلم لتبذل مزيدا من الجهد من أجل أن تمتلك تصورا متكاملا عن شكل العمل وأهدافه ومقتضيات إنجاز ذلك بالفعالية المطلوبة .

ويبدو مما سبق أن بناء الأهداف يعد خطوة مهمة لتحسين التدريس والتعليم داخل الفصل المدرسى ، ومن جهة أخرى التأكيد على الأهداف الأساسية التى يتبناها النظام التعليمى . الأمر الذى يقودنا إلى القول بأن نظام الأهداف يمكن اتخاذه واحدا من معايير تقويم أداء المعلم ، ولكى يتم بناء نظام فعال للأهداف يجب مراعاة ما يلى :[١٨]

(أ) عقد لقاءات دورية بين المشرف التربوى والمعلمين لإجراء تحليل موضوعى وعلمى للأهداف العامة للتربية وأهداف المرحلة التعليمية وأهداف الإشراف التربوى ، من أجل توحيد الفكر بين المشرف والمعلمين وأيضا لضمان تبنى سياسة تعليمية عامة على مستوى المجتمع .

(ب) دراسة مختلف المناهج الدراسية كل حسب تخصصه من أجل تبين مدى التقارب بين مضمون المنهج والأهداف التى حددها له المشرف التربوى والمعلمين .

(جـ) تدريب المعلم على صياغة أهداف نوعية صفية بحيث يتبناها المعلم كأهداف تختص بصف ما دون غيره من الصفوف ، وذلك بسبب اختلاف قدرات المعلمين وأيضا اختلاف قدرات تلاميذ صف عن قرنائهم فى صف آخر .

(د) تدارس الإمكانات المادية والبشرية داخل المدرسة وخارجها ، والكفيلة بمساعدة المعلم على بلوغ أهدافه بالاشتراك مع تلاميذه .

(هـ) التخطيط والإعداد الجيد لأساليب الملاحظة التى يمكن من خلالها للمشرف التربوى أن يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بأداء المعلم .

(و) تحديد مستويات التمكن التى تعد معايير للحكم على مستوى كل معلم فى الأداء التدريسى .

(ز) متابعة وملاحظة المعلم فى عديد من اللقاءات حتى تكون المتابعة متواصلة فتؤدى إلى إظهار صورة شاملة للمعلم .

(ح) تحليل البيانات التى يتم الحصول عليها والتعرف على النواحى الإيجابية والسلبية فى أداء المعلم .

(ط) عقد لقاءات مع المعلمين لمناقشة الاتجاهات العامة لمستويات أدائهم ، ومدى اتساق هذه الاتجاهات مع النواتج المستمدة من الأهداف ، ومدى جدوى استخدام هذه النواتج فى التقويم الذاتى لكل معلم . ومن خلال التغذية المرتدة يعدل كل معلم من أدائه ، كما يمكنه تعديل النواتج المستمدة من الأهداف بناء على الممارسة التطبيقية للمواقف التعليمية .

(ى) يبدأ المشرف التربوى والمعلمون فى مراجعة الأهداف والنواتج المستمدة منها فى ضوء ما تكشف عنه الممارسة التطبيقية للمواقف التعليمية ، وبذلك يمكن تدعيم الإيجابيات وتلافى أوجه القصور من خلال فريق متعاون ومتكامل من المشرف التربوى والمعلمين .

٢ – نظام معدلات الأداء :

بات من المتفق عليه أنه لا يمكن قياس كفاءة المعلمين والمنظمات التعليمية فى تحقيق أهدافها دون وضع معدلات أداء لجميع أعمال هؤلاء المعلمين وتلك المنظمات من أجل قياس إنتاجيتهم التى تعكس بدورها عملية تحقيق الأهداف سواء كما أم نوعا ، وعلى وجه العموم يمكن تعريف معدلات الأداء بأنها « الوصف المكتوب لمدى الجودة التى يجب أن يؤدى بها الفرد الأعمال المحددة التى تتضمنها وظيفته ، والتى تتوقعها الإدارة منه ، وذلك على وجه مرض للغاية ، وفى ظل ظروف العمل الحالية » .[١٩]

ويفهم من هذا التعريف عدة أمور ، أولها : يجب أن تكون المعدلات المطلوبة مسجلة كتابة حتى يمكن تعميمها وحتى يتفهمها الرؤساء والمرؤوسون . وثانيها : أن تتضمن هذه المعدلات مدى الجودة التى يجب أن يؤدى الفرد بها العمل الموكول إليه ، وثالثها : يجب أن تنصرف هذه المعدلات إلى الأعمال المحددة التى تتضمنها الوظيفة دون المسئوليات والواجبات العامة غير المحددة ، ورابعها : أن تصف هذه المعدلات الأداء المحقق لغاية العمل وهى لا تبغى الكمال فى الأداء أى أنها تحدد مستوى الأداء الذى يتوقعه المسئولون

عن العمل من العاملين مع رضاء الإدارة عنهم ، وخامسها : أن توضع هذه المعدلات فى ضوء الظروف القائمة والتى يعمل الأفراد فى ظلها ، أى واقعية وليس فى ظروف مثالية نموذجية غير محققة حاليا .(٢٠)

ولما كانت معدلات الأداء بمثابة مقاييس يصير الحكم بموجبها على أداء الأفراد لواجبات وظائفهم ، فإنه من حق كل فرد أن يحاط علما بما تتوقعه الإدارة منه والعوامل التى من المتوقع أن تؤثر على أدائه وكيفية الارتفاع بكفاءة الأداء ، وينسحب هذا الأمر برمته على المعلم فمعدلات الأداء بمثابة مقاييس تفيد فى الحكم على أداء المعلم لأنشطته ، ومن ثم فمن حقه أن يحاط علما بما تتوقعه منه الإدارة المدرسية والعوامل المؤثرة فى أدائه .

والجدير بالذكر أن هناك عدة أمور يجب مراعاتها عند وضع معدلات أداء المعلمين ، منها : أنه لابد من وضعها عند مستوى العمل المقبول ، وأن توضع هذه المعدلات عند مستوى الأداء المتوقع من المعلم الكفء المدرب تدريبا كافيا يؤهله إلى الوصول إلى مستوى الأداء المطلوب فعلا والذى يحقق أهداف المنظمات التعليمية بالكفاءة والفعالية المطلوبة ، وأن يسهم المعلم مع رؤسائه فى وضع معدلات الأداء لأن ذلك يؤدى إلى تحويل معدلات الأداء إلى واجبات حقيقية يقوم بها المعلمون وأيضا تقبل المعلمين لهذه المعدلات وممارستهم للتقويم الذاتى الذى يمكنهم من التعرف إلى مدى التقارب أو التباعد بين هذه المعدلات والأداء الفعلى لهم .

وتؤكد الشواهد أن هناك أربعة أنواع من معدلات الأداء . أولها : المعدلات الكمية التى تشير إلى عدد الوحدات التى يجب على الفرد إنجازها خلال فترة زمنية معينة على وجه مرض ، ويعتبر هذا النوع من أكثر المقاييس استعمالا وأوسعها انتشارا وتطبيقا فى مجال التعليم ، وثانيها : المعدلات النوعية ، وهى تشير إلى مدى الجودة فى أداء العمل ، ويستند هذا النوع من المعدلات إلى عدد من المؤشرات أهمها مستوى الدقة والأثر الذى يترتب على القيام بالعمل وسلوكيات الفرد المرغوبة ، وثالثها : المعدلات الزمنية ، وهى تشير إلى العمليات المراد إنجازها خلال فترة زمنية محددة ، ورابعها : معدلات تتعلق بطريقة أداء العمل ، وهى تشير إلى الإجراءات الموضوعية للقيام بالعمل بالكفاءة والفعالية المطلوبة ، وتعتبر تلك الإجراءات جزءا لا يتجزأ من معدل الأداء ، فعلى سبيل المثال يجب ألا تختلف طريقة تنفيذ المنهج الدراسى – من حيث تسلسل الوحدات وترابطها – عن الطريقة الموضوعة لهذا المنهج والمتفق عليها والتى تم إقرارها .

ومهما يكن من أمر تنوع الأداء فالملاحظ أن ثمة اتفاقا – فى أدبيات إدارة القوى البشرية فى التربية – على أن خطوات وضع معدلات الأداء تتمثل فى كل من تحليل عمل وظيفة المعلم وحصر العمليات الأساسية فى ذلك العمل ثم وضع معدلات الأداء من واقع ذلك . ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى عدة أمور ينبغى تجنبها عند وضع معدلات الأداء ، من بينها الخلط بين إجراءات العمل وبين معدلات الأداء ، فالإجراءات تمثل ما يقوم به المعلم فعلا فى مجال العمل فى حين أن معدل الأداء يعبر عن المقاييس لما يعتبر أداؤه مرضيا للعمل ، كذلك تجنب كثرة التفاصيل عند سرد العمليات أو البيانات المتعلقة بها فى سبيل تحديد معدلات الأداء أو استخدام بعض التعبيرات الغامضة التى لا تقبل القياس مثل أحيانا أو نادرا أو غيرها ، لأنها تفتح الباب أمام التفسيرات الشخصية المغرضة ، مما يتنافى مع الغرض الذى من أجله وضعت معدلات الأداء وأيضًا تجنب التعبير عن معدلات الأداء بطريقة تتطلب تطبيق إجراء عمليات حسابية معقدة .

وتؤكد الدلائل أن هناك عددا من التحفظات التى تؤخذ على نظام معدلات الأداء ويتلخص أهمها فيما يلى :

(أ) إن التقويم على أساس معدلات الأداء يوفر قياسا وحكما على صلاحية المعلمين فى الحاضر والأعمال والوظائف الراهنة ، إلا أن هذا التقويم غير قادر على توفير مثل هذا الحكم عن صلاحية كل من المعلمين والعمل فى المستقبل ، ومع ذلك لا تستطيع المنظمات التعليمية أن تهمل التقويم على أساس معدلات الأداء عند التخطيط لحركتها وأعمالها .

(ب) إن وضع معدلات محددة للأداء يمثل مهمة صعبة ، وذلك لوجود بعض الأنشطة التى يمارسها المعلم بحاجة إلى تحديد دقيق لمحتوياتها وإجراءاتها ودراسة شاملة ومباشرة لها بكل متغيرات الحركة والزمن والجودة والتكلفة .

(جـ) إن النجاح فى تحقيق معدلات عالية للأداء لا يمثل مؤشرا حقيقيا على فعالية وكفاءة المعلمين ، حيث إن النجاح من الممكن أن يكون نتيجة لتوافر عوامل أخرى مثل توافر الإمكانات ووجود مناخ تنظيمى فعال وما شابه ذلك .

ويفهم مما سبق أن هذه التحفظات تؤكد على عدم اعتبار معدلات الأداء هى المعيار الأوحد للحكم على فعالية أداء المعلم ، وفى الوقت ذاته لا يمكن إغفال معدلات الأداء ، لأنها تعتبر إحدى معايير الحكم على أداء المعلم ، وهى تفيد فى تقديم تقارير الإنجازات والأعمال المتعلقة بالمعلم ، وتعاون مدير المدرسة أو المشرف التربوى فى عقد مقارنة

موضوعية بين أداء المعلمين ، وأيضا تساعد المعلمين على إدراك الأساس الذى يستخدم فى إعداد التقارير عن الإنجازات الأمر الذى يزيدهم فهما للتقديرات واقتناعا بها .

٣ – نظام الصفات الشخصية :

ينطوى هذا النظام على صفات محددة تتصل بشخصية المعلم وخصائصه مثل التعاون .. الإلتزام .. المبادأة .. الإنتماء .. الصدق .. قدرته على تحقيق الأهداف .. دقته فى الأداء .. حرصه على مصلحة المنظمة التعليمية .. قدرته على تحسين المسائل التعليمية وطرق التدريس .. وما شابه ذلك من الصفات التى تمكن المعلم من ممارسة أنشطته على نحو أفضل .

وتثار عدة تحفظات بشأن نظام الصفات الشخصية شأنه فى ذلك شأن النظامين السابقين وتنطوى أهم هذه التحفظات على صعوبة تقديم حصر دقيق ومتكامل للصفات الواجب توافرها فى المعلم الكفء ، وعلى اختلاف الأهمية النسبية لكل صفة من الصفات الشخصية من حيث علاقتها بالعمل ، بل اختلاف الأهمية النسبية للصفة الواحدة من موقف لآخر . وكذلك على صعوبة عزل الصفات الشخصية للمعلم عن البيئة التى يعيش فيها أو التى يعمل فيها ، إذ أن هذه البيئة عدة ما تؤثر على تلك الصفات وتوجهها وجهة معينة .

ولا تفرض هذه التحفظات التغاضى عن هذا النظام أو إغفاله عند تقويم أداء المعلم ، بل تفرض اتخاذه كمحور من محاور التقويم تسانده المحاور الأخرى أو الأنظمة الأخرى التى تشكل منظومة أداء المعلم . وحتى يمكن ترشيد استخدام نظام الصفات الشخصية وزيادة فعاليته كمحور أساسى فى تقويم أدء المعلم فإنه يجب التركيز على الصفات التى تتوافر فيها الشروط التالية :[٢١]

(أ) أن تكون صفات ممكنة الملاحظة والمتابعة من قبل المقومين (الموجه الفنى – مدير المدرسة – المعلم الأول) أثناء ممارسة المعلم لأنشطته المختلفة داخل الفصل المدرسى أو داخل حدود المدرسة .

(ب) أن تكون الصفات المحددة متميزة بالعمومية وشائعة بين المعلمين ، ومن جهة أخرى يجب أن تكون مهمة بالنسبة لكافة الأنشطة المكلف بها المعلم والتى من شأنها تطوير العملية التعليمية .

(جـ) أن تكون الصفات متميزة عن بعضها إلى الحد الذى يحول دون التشابك بين

متغيراتها أو عناصرها الفرعية أو معانيها ، وذلك من خلال تمايز الآثار التى يتوقع أن تترتب على كل صفة منها وأيضا من خلال تمايز مسمياتها .

(د) أن تتضمن قائمة الصفات بعض الصفات التى تعبر عن إبداعية المعلمين وعن قدراتهم على التطوير والانتقال نحو المستقبل .

٤ – نظام الفعالية العامة للمعلم :

ويركز هذا النظام على مستوى الفعالية العامة لدى المعلم بإعتبارها الغاية العليا التى تنشدها المنظمات التعليمية . وتنطوى الفعالية العامة للمعلم على تحقيق الأهداف التعليمية على نحو أفضل بأقل تكلفة وأقل وقت . والربط بين متطلبات حركة المنظمات التعليمية وأهدافها وبين متطلبات وجودها وتطورها فى المستقبل ، والربط بين أهداف المنظمات التعليمية وبين أهداف جميع العاملين فيها وبين أهداف المجتمع الذى تعمل فى إطاره . وبمعنى آخر فإن هذا النظام يركز على فعالية المعلم فى ممارسته للأنشطة السالفة الذكر .

ومن هنا تصير عملية تقويم أداء المعلم – من هذه الزاوية – مرتكزة على تقديرات عامة حول الأسئلة التالية :

(أ) ما مدى فعالية المعلم فى تحقيق الأهداف الخاصة بوظيفته ؟

(ب) ما مدى فعالية المعلم فى تحقيق الربط بين أهدافه وأهداف المنظمة التعليمية وأهداف المجتمع . ؟

(جـ) ما مدى فعالية المعلم فى تقديم المقترحات التى تفيد فى تطوير المنظمة التعليمية ؟

(د) ما مدى فعالية المعلم فى تطوير ذاته من أجل التكيف مع المتغيرات الآنية والمستقبلية ؟

وقد يدعونا السياق إلى نوع من الاستطراد فى نظام الفعالية العامة للمعلم نقرر فيه أن المقومين (الموجه الفنى – مدير المدرسة – المعلم الأول) عندما يحاولون تحديد إجابات عن كل سؤال من تلك الأسئلة ، عليهم أن يكونوا قادرين على تقديم نظرة شاملة لكافة المتغيرات المتصلة بكل سؤال سواء أكانت متغيرات شخصية تتصل بصفات شخصيته أم متغيرات نابعة من بيئة العمل وعلاقاته أم نابعة من البيئة الخارجية للمنظمة التعليمية . والنظرة المتفحصة لنظام الفعالية العامة للمعلم تبين أنه يجمع بين كافة العناصر المتعلقة بعملية التقويم إلى حد كبير ولكن ضمن نظرة إجمالية عامة ، فهو يركز على التقديرات العامة .[٢٢]

وخلاصة ما سبق أن منظومة أداء المعلم عبارة عن شبكة دينامية متفاعلة الأجزاء ، تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف الكلية لهذه المنظومة ، غير أن كل جزء من هذه الشبكة ينفرد ببعض الخصائص والهوية التى تميزه عن غيره من أجزاء الشبكة ، ويعبر بوضوح عن الكفاءة المعرفية أو الكفاءة الأدائية أو الكفاءة الإنتاجية ، وقد يشترك جزءان من أجزاء الشبكة فى التعبير عن إحدى هذه الكفاءات . وهذا التفرد يوظف لخدمة وتحقيق أهداف تلك الشبكة ، ولقد ساهم تفرد أجزاء منظومة أداء المعلم وتكاملها فى ذات الوقت فى بزوغ عدة نماذج لقياس أداء المعلم .

محددات التقويم الفعال لمنظومة أداء المعلم :

تتعدد المتغيرات المؤثرة فى عملية تقويم أداء المعلم والتى تستهدف تحديد مدى صلاحيته للقيام بمهام وظيفته ، ومدى ومستوى أدائه لمهامه ومسئولياته المرتبطة بأدواره المتعددة والمتغيرة ، فضلا عن تحديد مدى درجة تعاونه مع زملائه ورؤسائه ، بالإضافة إلى تعرف درجة ونوع سلوكه مع تلامذته ، مع ضرورة تحديد كم ونوع القدرات المتوافرة لديه والتى تؤهله لشغل وظيفة أعلى .

ومن ثم فلابد من النظر إلى تقويم أداء المعلم على أنه منظومة تتكون من عدة مكونات أو نظم فرعية تتفاعل فيما بينها وتتكامل معا طبقا لمحددات معينة ، تستند إليها فعالية عملية تقويم منظومة أداء المعلم ، وتتوقف عليها دقة هذه العملية ، وسلامة نتائجها وآثارها .

وتتمثل أهم تلك المحددات فى الآتى :

أولا : ضرورة وجود أكثر من نموذج لتقويم أداء المعلم بحيث يتم تصميمها خصيصا لهذا الغرض فى ضوء خصائص ومواصفات ومهام ومسئوليات المعلم ، والمرتبطة بأدواره المتعددة والمتغيرة ، وعلى ألا يقل عدد هذه النماذج عن إثنين يتولى تعبئة أحدهما الموجه الفنى خلال زياراته الصفية ، بينما يتولى تعبئة النموذج الثانى مدير المدرسة وذلك من خلال متابعته المستمرة للمعلم داخل وخارج الصف ، هذا ويمكن استيفاء تلك النماذج أكثر من مرة خلال العام الدراسى ، ثم يحسب متوسط التقديرات الكمية ، والوصفية لتحديد التقدير النهائى لأداء المعلم .

ثانيا : تعديل النظرة إلى تقويم أداء المعلم والتأكيد على أنه لا يستهدف تحديد نقاط القوة والضعف فى أدائه من أجل المحاسبة فقط وإنما بهدف التطوير ، كما أنه يستهدف

تحديد وتحليل أية مشكلات وظيفية والعمل على حلها ، فضلا عن إمكانية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

ثالثا : دقة المعلومات وتكاملها وموضوعيتها حيث يعتبر ذلك محددا أساسيا لنجاح عملية التقويم . ويتطلب الحصول على المعلومات بالمواصفات المطلوبة التعويل على عدة أدوات رئيسية منها :

١ – الملاحظة المباشرة ، وتأتى أهمية هذه الأداة من أنها تختص بجمع المعلومات الحقيقية عن أداء المعلم مباشرة ومن خلال سلوكياته الفعلية فى المواقف المختلفة ، مما ييسر الإلمام بالملابسات المتعلقة بها وبدرجات الآثار المترتبة عليها .

٢ – الاختبارات ، حيث يتم إقرار بعض الاختبارات التى تعقد للمعلمين بهدف تقويمهم ، وخاصة إذا ما كان التقويم متعلقا بأهداف جزئية كالترقية أو تحديد الاحتياجات التدريبية أو غير ذلك . وقد يكون الاختبار تحريريا وقد يكون شفويًا عن طريق المقابلات ، وقد يكون شاملا لمختلف المهارات المطلوبة أو بعض المهارات . وأيا كان الأمر فإنه لابد من أن تتميز الاختبارات بالدقة فى تصميمها والوضوح فى محتواها والعدالة والموضوعية فى نتائجها .

٣ – التقارير الدورية ، التى يعدها مدير المدرسة عن سير العمل وعن سلوكيات المعلمين وجميع أفراد المجتمع المدرسى كل حسب مجاله . ويتم إعداد هذه التقارير بناء على نماذج مصممة لهذا الغرض .

رابعا : أن تحتوى نماذج تقويم الأداء الوظيفى للمعلم على ثلاث مجموعات رئيسية من المعايير ، هى :

١ – مجموعة المعايير المرتبطة بالأداء والصفات الشخصية .

٢ – مجموعة المعايير المرتبطة بالسلوك الاجتماعى الوظيفى ، مثل العلاقات التنظيمية ومتطلبات الوظيفة .

٣ – مجموعة المعايير التى توضح التوقعات بشأن الأدوار والمهام المستقبلية للمعلم .

خامسا : عدم اقتصار تقويم أداء المعلم على فرد واحد ، بل لابد أن يشارك فى تقويم أداء المعلم كل من المشرف التربوى ومدير المدرسة والمدرس الأول ، بجانب زملاء المعلم . وذلك باستخدام النماذج المعدة لهذا الغرض ، حتى يمكن رؤية وملاحظة سلوكيات

المعلم وتفسيرها من أكثر من جهة وهذا يفيد فى وضع صورة تفصيلية لهذه السلوكيات ، مما ييسر فى تعضيد الإيجابيات وتلافى السلبيات .

ويمكن رفع كفاءة هذا المحدد من خلال ما يلى :

١ – ضمان تعاون المقومين (المشرف التربوى – مدير المدرسة – المدرس الأول – المعلمون – الزملاء) واستعدادهم لإظهار نقاط القوة والضعف فى أداء المعلم .

٢ – إثبات الملاحظات بطريقة واضحة وعلمية حتى يتسنى وضع برامج التدريب اللازمة لرفع كفاءة المعلم .

٣ – إحاطة المعلم بمتطلبات الأعمال التى يؤديها حتى يكون التقويم موضوعيا .

سادسا : علنية عملية التقويم وحق التظلم ويبدو هذا المحدد مهما بدرجة عالية من وجهة نظر الباحثين فى مجال أدبيات إدارة القوى البشرية ، ويعود ذلك فى الغالب إلى عاملين أساسيين هما :

١ – إن كل معلم يريد أن يعرف وجهة نظر رئيسه وزميله فى أدائه ، وذلك بدافع شعورى أو لاشعورى ، من أجل الاطمئنان على مستقبله الوظيفى .

٢ – إن كثيرا من الفوائد الممكن تحقيقها من إجراء عملية تقويم ناجحة سوف تفقد قيمتها ومفعولها إذا لم يتم الإعلان عن النتائج ، وتتمثل أهم هذه الفوائد فيما يلى :

(أ) تعريف المعلم بكافة جوانب الضعف أو القوة لديه ، وبذلك يكون بمقدوره القيام بمعالجة الجوانب الضعيفة وإزالتها ، وتعزيز جوانب القوة والحفاظ عليها .

(ب) إن فى الإعلان عن النتائج ما يوضح للمعلم كيف كانت تسير الأمور فى المنظمة التعليمية ؟ وكيف يفترض أن تسير فى المستقبل ؟ وفى ذلك مدعاة لإزالة أى لبس أو غموض حول دوره ، مما يضاعف من فعاليته وقدرته على التطور والتطوير .

(جـ) إن إنجاح عملية التقويم والإعلان عنها يؤدى إلى تقريب الصلة بين المشرف التربوى ومدير المدرسة والمدرس الأول من جهة وبين المعلم من جهة أخرى ، حيث إنه يساعد على زيادة معرفة وفهم كل طرف للطرف الآخر ، بالاستناد إلى معايير وحوارات مباشرة ، الأمر الذى يولد لدى المعلمين إحساسا بالأهمية وأنهم عماد حركة العمل داخل المنظمة التعليمية .

(د) إن فى عملية الإعلان عن النتائج ، ما يضمن قدرا أعلى من العدالة فى التقويم ،

وذلك لأنه سيكون بمقدور المعلمين التساؤل عن الأسباب والمبررات المنطقية ، وبالتالى يؤدى ذلك إلى إحجام الرؤساء أو الزملاء (المقومين) عن إعطاء الأحكام غير المبررة أو الإنفعالية .. إلخ ، هذا وقد يرتبط الإعلان بشرط أن يتولى الرؤساء القيام بشرح النتائج شرحا وافيا ، وإعطاء المعلمين حق المناقشة الشاملة ، الأمر الذى يدعم العلاقات الموضوعية ويفرض مزيدا من الثقة والإحساس بالعدالة .

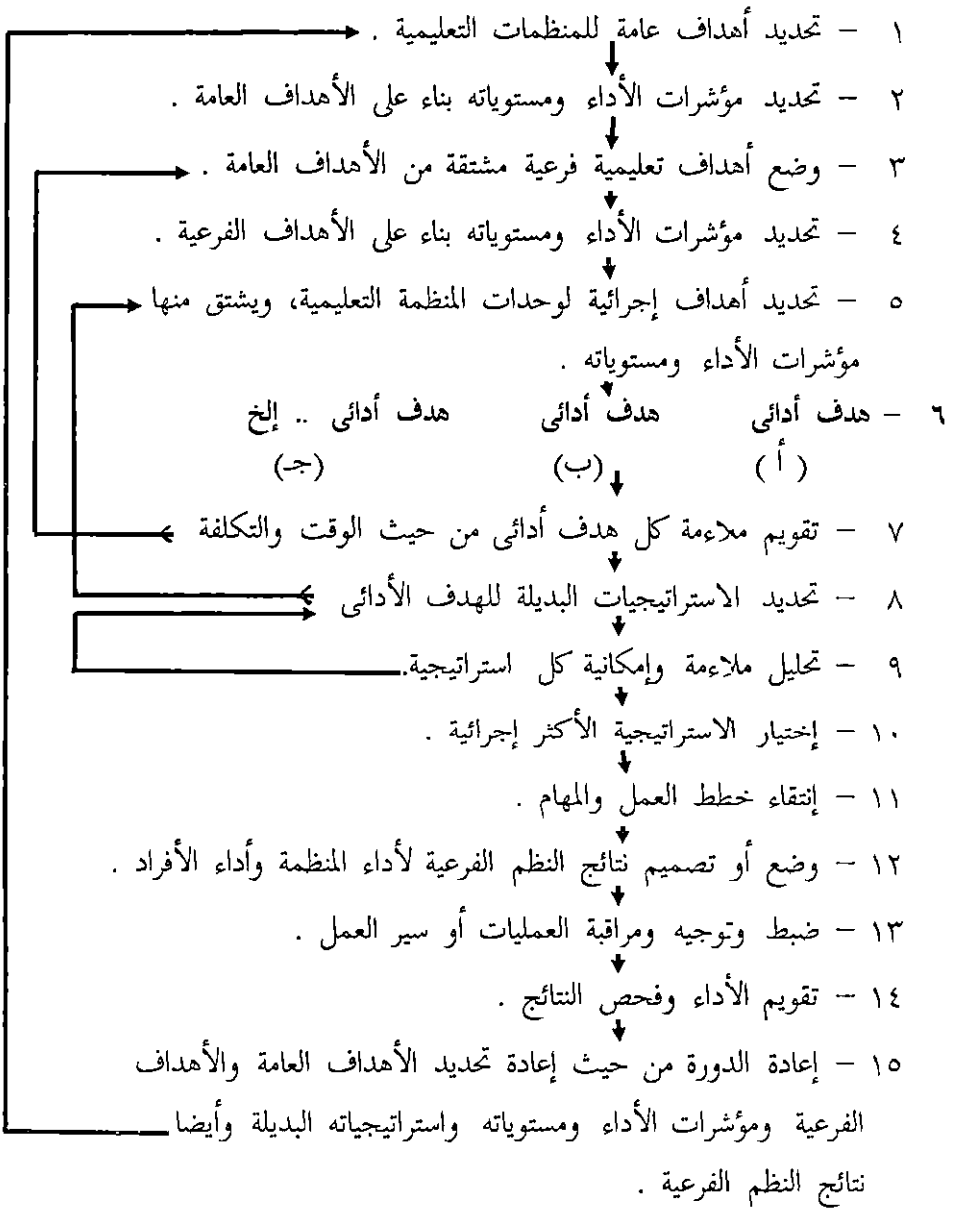
(هـ) ترتبط سياسة الإعلان عن النتائج بحق المعلمين فى التظلم ، وفى ذلك مدعاة لزيادة حرص المقومين على الدقة والموضوعية ، مما يحقق قدرًا أفضل من العدالة وبصورة تنعكس مباشرة على الروح المعنوية للمعلمين بصورة إيجابية .

وباستعراض هذه الفوائد المختلفة يمكن للمتتبع إدراك أن العلنية تمثل جوهر عملية التقويم بالمعنى الصحيح والمتكامل لمنظومة أداء المعلم ، والذى يستهدف رفع كفاءة المعلم وكفاءة المنظمة التعليمية . أما إذا نظرنا إلى التقويم باعتباره أداة للثواب والعقاب فحسب فإنه يمكن التكتم على النتائج ، ويستتبع ذلك بالضرورة سوء العلاقات التنظيمية وقصورها بين المعلم وبين المقومين .

سابعا : استمرارية عملية التقويم ، حيث تعد عملية التقويم تعبيرا عن عملية تفاعل بين كافة عناصرها وخطواتها ، وبالتالى لا يمكن الفصل بين مدخلات هذه العملية ومخرجاتها أو بين بداياتها وبين نهاياتها ، ومن هنا تبرز عملية الاستمرارية لتقويم أداء المعلم ، بل تبرز أهمية بدء عملية التقويم من الأهداف وانتهائها بمدى تحقيق هذه الأهداف .

ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل التالى :

شكل رقم (٢٧)
التقويم المستمر لأداء المعلم



من الجدير بالذكر أن الأخذ بالمحددات التى سبق ذكرها يفيد فى تدعيم النظرة إلى تقويم أداء المعلم على أنه منظومة تتكون من عدة نظم فرعية تتفاعل فيما بينها وتتكامل معا . وعلى صعيد آخر فإن هذه المحددات تؤكد أن عملية تقويم أداء المعلم محكومة بمتغيرات متعددة لأنها تستهدف تقويم أداء المعلم بغرض معرفة مدى صلاحيته للقيام بمهام وظيفته ، ومن جهة أخرى مستوى أدائه لواجباته ، ومن جهة ثالثة درجة تعاونه مع زملائه ورؤسائه ، ومن جهة رابعة سلوكه نحو التلاميذ ، ومن جهة خامسة التعرف على القدرات المتوفرة لديه والتى تؤهله لشغل وظائف أعلى .

* * *

هوامش ومراجع الفصل الثامن

(١) يرجى مراجعة ما يلى :

– على السلمى ، الإدارة المعاصرة ، القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٧٧ ، ص ٢٠٩ .

– عبد الغفار حنفى وعبد السلام أبو قحف ، تنظيم وإدارة الأعمال ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، ١٩٩٢ ، ص ص ٥٥٥ – ٥٥٦ .

– عمر سعيد وآخرون ، مبادئ الإدارة الحديثة ، عمان ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٩١ ، ص ١٣٣ .

(٢) عبد الغفار حنفى وعبد السلام أبو قحف، مرجع سابق، ص ص ٥٥٨–٥٦٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ص ٥٦٠ – ٥٦٥ .

(٤) اعتمد المؤلف فى تناوله لعلاقة الرقابة بتقويم الأداء على مايلى :

المرجع السابق ، ص ص ٥٦٧ – ٥٦٩ .

(٥) أمة اللطيف شيبان ، « تقييم الأداء : أهدافه – آثاره – فوائده » ، مجلة الإدارى ، (يصدرها معهد الإدارة العامة بسلطنة عمان) ، السنة الثانية ، العدد الأول ، مارس ١٩٨٠ ، ص ص ٤٩ – ٥٠ .

(٦) على السلمى ، إدارة الأفراد لرفع الكفاءة الإنتاجية ، القاهرة ، دار المعرف ، ١٩٧٠ ، ص ٣٣٠ .

(٧) حمدى أمين عبدالله ، إدارة شئون الموظفين : أصولها وأسبابها ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، بد . ت ، ص ١٦٨ .

(٨) منصور أحمد منصور ، المبادئ العامة فى إدارة القوى العاملة ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٩ ، ص ٢٣ .

(٩) المرجع السابق ، ص ١٤ .

(١٠) يرجى مراجعة ما يلى :

- Flanders, N.A., Analyzing Teaching Behavior, London, Addison - Wesl Publishing Co., 1970, PP. 20-21.

- Wright, Tony, Roles of Teachers and Learners, Oxford, Oxford University Press, 1988, PP. 75-76.

(١١) محمد منير مرسى ، « المعلم فى التربية الإسلامية وتقويم المعلم » ، مجلة التربية ، العدد المائة ، السنة الحادية والعشرون ، مارس ١٩٩٢ ، ص ١٣٢ .

(١٢) Underwood, Mary, Effective Class Management : A Practical Approach, London, Longman Group Ltd., 1987, P. 25, P. 55.

(١٣) Flanders, N.A., Op. Cit., PP. 5-6.

(١٤) هانى عبد الرحمن صالح الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمى ، عمان ، شقير وعكشة ، ١٩٨٦ ، ص ٣٥٤ .

(١٥) أحمد عبد العزيز راشد ، تطوير نظام الإشراف التربوى فى المملكة العربية السعودية فى ضوء اتجاهاته الحديثة ، رسالة دكتوراه غير منشورة قدمت إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمة، كلية التربية – جامعة عين شمس، ١٩٩١، ص ص٦٣ – ٦٦ .

(١٦) Diorne, George. S.O., Training By Objective: An Economic Approach to Training, New York, McMemillan Co., 1970, P. 142.

(١٧) عبد المعطى محمد عساف ، « الاتجاهات الحديثة لتقويم أداء العاملين فى الإدارة الحكومية » ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد ٥٣ ، السنة الرابعة عشرة ، ١٩٨٨ ، ص ١٨ .

(١٨) أحمد عبد العزيز راشد ، مرجع سابق ، ص ص ٧٨ – ٧٩ .

(١٩) ناجى البصام ، « معدلات الأداء ودورها فى « قياس نتائج الأعمال » ، مجلة الإدارة ، المجلد السادس ، العدد الثانى ، أكتوبر ١٩٧٣ ، ص ٩٩ .

(٢٠) المرجع السابق ، ص ١٠٠ .

(٢١) عبد المعطى محمد عساف ، مرجع سابق ، ص ١٧٩ .

(٢٢) المرجع السابق ، ص ١٨١ .

الفصل التاسع

نظام المعلومات التربوية

منذ ستينيات هذا القرن أولى العالم جل إهتمامه للمعلومات Information ووسائل تخزينها Storing واسترجاعها Retrieval ونشرها Dissemination وإنشاء قواعد البيانات Data Bases فى التخصصات والمجالات المختلفة . ومن ثم أصبح لعلم المعلوماتية Informaties ضرورة حيوية للإدارى والباحث .

وحقيقة الأمر أن ثورة المعلومات – التى تشهدها بلدان العالم على مختلف تصنيفاتها – أحدثت ومازالت تحدث طفرة هائلة فى مختلف مجالات المعرفة ، والسبب فى ذلك يرد إلى إعتماد هذه الثورة على المعرفة العلمية المتقدمة والمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة نتيجة لظاهرة الإنفجار المعلوماتى الناجمة عن تضاعف حجم المعرفة العلمية كل سبع سنوات أو أقل من ذلك حسب تقدير مفكرى الدراسات المستقبلية .

كما أن ثورة المعلومات التى يشهدها عالمنا المعاصر مازالت تطبع بصماتها الواضحة على شتى مناحى الحياة ولازالت تفتح آفاقًا جديدة للابتكار والإبداع فى كافة المجالات الحياتية ، وذلك من خلال الكم الهائل التى توفره من المعرفة والمعلومات وصناعتها . وما يترتب على ذلك من تقدم دول وتخلف أخرى ، وتسارع الدول إلى دخول مجتمع المعلوماتية (مجتمع المستقبل) بخطى ثابتة ومتسارعة ، حيث إن الفجوة فى المجتمع المستقبلى بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة هى فجوة معلوماتية بالدرجة الأولى .

لكل ما تقدم أصبحت المعلومات تشكل المكون الأساسى بل والبنية التحتية Infrastructure لمجتمع عقد التسعينيات وما بعده (مجتمع المستقبل) . ومن هذا المنطلق سارعت دول كثيرة إلى وضع سياسات وطنية للمعلومات وأنشأت نظمها المعلوماتية من أجل خدمة أنشطتها الإنتاجية والعلمية والخدمية والإدارية .

مدخل مفاهيمى :

يجدر بنا بداية أن نتعرف على المصطلحات الأساسية فى موضوع المعلومات وهى :

أولا : النظام System :[1]

يعرف النظام بأنه مجموعة من الوحدات أو الأجزاء ، يتفاعل بعضها مع بعض لتحقيق هدف أو أهداف معينة بأقل جهد ووقت ممكنين .

وينسحب هذا التعريف على كل شيء فى حياتنا تقريبا ، سواء إنسان أم أسرة أم مجتمع أم منظمة .

والنظرة التحليلية لهذا التعريف تبين أن النظام هو تفاعل وتكامل بين عناصر أو أجزاء ترتبط معا . وهذا التفاعل والتكامل يتم من خلال بعدين فى وقت واحد ، ولهما : وجود علاقات تبادلية بين أجزاء النظام من جهة وبينها وبين النظام ذاته من جهة أخرى ، وثانيهما : إعتماد كل جزء من هذه الأجزاء على الجزء الآخر فى تحقيق أهداف النظام .

ويحتاج النظام إلى التغذية الراجعة ليحافظ على توازنه . وقد يكون هذا التوازن ذا طبيعة ثابتة أو متحركة . ويحدث التوازن ذو الطبيعة الثابتة عندما تكون هناك نقطة معينة أو مستوى ثابت لهذا التوازن يعود إليه النظام بعد إختلاله لسبب من الأسباب . أما التوازن ذو الطبيعة المتحركة فيحدث حينما ينتقل النظام بعد إختلاله إلى مستوى جديد من التوازن غير المستوى الأصلى الذى كان عليه قبل الإختلال .

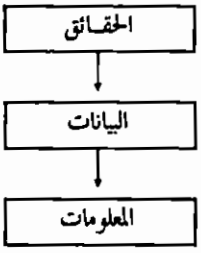
وكما يسعى النظام إلى تحقيق التوازن بينه وبين القوى المحيطة فى البيئة من خلال التغذية الراجعة ، فإنه يحرص على تحقيق هذا التوازن بين عناصره . وحيث إن هذه العناصر تكون عادة متباينة فى طبيعتها وتكوينها ، فإنه من المتوقع أن ينشأ بينها نوع من التوتر وقد يصل هذا التوتر إلى أبعد مدى له حين يتحول إلى نوع من الصراع أو التضارب .

ثانيا : الحقائق Facts :

الحقيقة هى شيء تبين صدقه عن طريق الملاحظة ، بقدر ما تسمح به القدرة الإنسانية . وكل مجموعة مختارة من الحقائق تشكل ما يعرف بالبيانات ، التى يمكن استخلاص معلومات منها .

ويوضح ذلك الشكل التالى :[2]

شكل رقم (٢٨)
العلاقة بين الحقائق والبيانات والمعلومات



ثالثا : البيانات Data :

هى الحقائق المجردة التى يتم توثيقها من خلال مراحل العمل ، حيث تجمع وتصنف وتفهرس وتحفظ بصورة تمكّن من استخدامها .[٣]

وبعبارة أخرى فإن البيانات هى مجموعة الحقائق الموجودة فى بيئة النظام ذاته ، وغالبا ما تكون هذه الحقائق مستقلة عن بعضها البعض . مثل الإحصاءات المتعلقة بتعداد السكان ، والإحصاءات المتعلقة بأعداد التلاميذ فى المراحل التعليمية ، والإحصاءات المتعلقة بعدد المعلمين فىمدارس التعليم المختلفة ، وما غير ذلك .

رابعا : المعلومات Information :

هى بيانات مختارة يتم تقويمها لمشكلة معينة ، وإعدادها لشخص محدد ، وفى وقت بالذات بغرض الوصول إلى هدف معين عن طريق صنع القرار الرشيد فى موقف معين .[٤]

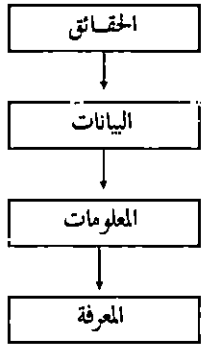
وبمعنى آخر فالمعلومات هى عبارة عن تجميع الأجزاء المرتبطة ببعضها البعض من البيانات . مثل نصيب المعلم من التلاميذ فى مرحلة تعليمية معينة ..الخ .

وهناك من يضع المعلومات فى مرحلة وسطى بين البيانات والمعرفة . « فالبيانات عبارة عن حقائق متفرقة ، وعندما تتجمع هذه الحقائق وترتبط معا تصبح معلومات ، وعندما تصبح المعلومات قادرة على التأثير فى سلوك الفرد والمجتمع تتحول إلى معرفة »[٥] .

ولكل فرد بنيته المعرفية الناتجة عما حصله من معلومات وما اكتسبه من خبرات ، والتى تؤثر فى أدائه وسلوكه ، وكذلك الحال أيضا بالنسبة للمجتمع .

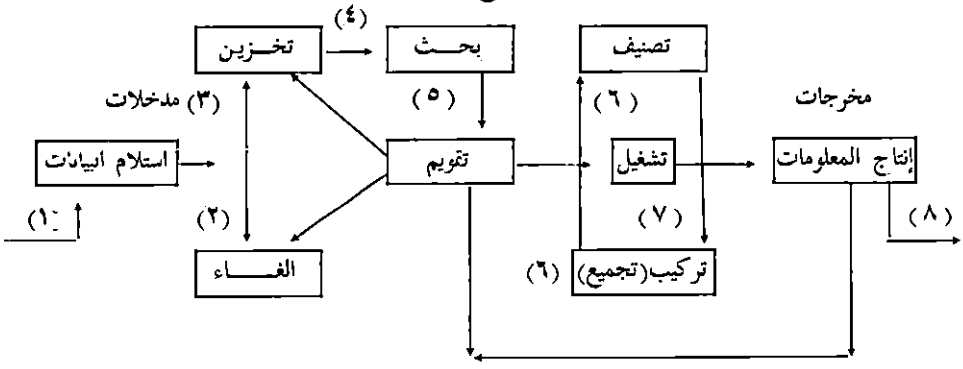
وطبقا لهذه المقولة يمكن تعديل الشكل السابق ليصبح كما يلى :

شكل رقم (٢٩)
العلاقة بين الحقائق والبيانات والمعلومات والمعرفة



واستطرادًا لما سبق نذكر أن تحول البيانات إلى معلومات ، يكون من خلال عدة مراحل ، تسمى دورة إنتاج المعلومات كما يوضحها الشكل التالى :[٦]

شكل رقم (٣٠)
دورة إنتاج المعلومات



يتضح من الشكل السابق أن دورة إنتاج المعلومات تبدأ بورود البيانات أو احقائق المجردة إلى المنظمة سواء من داخلها أم خارجها (رقم ١) ، وهذه البيانات يتم الاستغناء عن بعضها مما ليس له قيمة (رقم ٢) ، ويتم تخزين البعض الآخر (رقم ٣) حتى يسهل الرجوع إليها بشكل مستمر ، ثم يعقب ذلك عملية البحث (رقم ٤) ، وهى عملية أساسية لاستخراج البيانات المطلوبة لإجراء عمليات التشغيل عليها (رقم ٧) . ويجب أن تخضع البيانات لعملية تقويم مستمر (رقم ٥) ، من خلال حساب تكلفة تخزينها والعائد من التخزين ، وذلك بهدف تحديث البيانات وإعادة تخزينها وفى ذات الوقت الاستغناء عن البيانات التى أصبحت قليلة الفائدة . والبيانات لابد أن تخضع

لعمليات تصنيف وفرز وتركيب (رقم ٦) ، حتى يمكن وضعها فى الشكل الأكثر ملاءمة لمستخدم المعلومات والغرض الذى سوف تستخدم فيه .

وتؤكد الأدبيات أن الشكل الملائم للمعلومات هو الذى ينطوى على وصف وتفسير الأوضاع الداخلية للمنظمات وما يحيط بها من أوضاع وظروف محلية وعالمية .

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة تصنيفات لمصادر المعلومات ، من بينها التصنيف التالى :[٧]

١ – المصادر الرسمية للمعلومات وهى المصادر التى تصدر عن جهات رسمية على شكل تشريعات وقوانين وأنظمة ولوائح وقرارت وخطط وتقارير ودراسات وبحوث .

٢ – المصادر غير الرسمية . وهى تنطوى على اللقاءات والمؤتمرات والمناقشات والمقابلات .

٣ – المصادر العامة . ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات متمايزة : مصادر أولية مثل الدوريات وتقارير البحوث والرسائل الأكاديمية ، ومصادر ثانوية مثل الببليوجرافيات والكشافات ، ومصادر أخرى مثل أدلة الإنتاج الفكرى .

خامسا : نظام المعلومات الإدارية Management Information System (MIS):[٨]

هو أحد الأنظمة الفرعية لأية منظمة ، ويختص بتحديد وتجميع وتشغيل وتحليل وإرسال المعلومات إلى مراكز صنع القرارات ، بحيث تتفق مع إحتياجات الإداريين من حيث الشكل والشمول والنوعية المطلوبة فى التوقيت المناسب . أى أن نظام المعلومات يتم تصميمه لخدمة أنظمة العمل الفرعية .

وينبغى أن تتميز أنظمة المعلومات ببعض الصفات المحددة التى تعكس مدى حداثة وتطور النظام ومن أمثلة هذه الصفات مايلى :

(أ) المرونة ، بحيث يمكن استيعاب أى تعديل على النظام .

(ب) ترابط مكونات وعناصر النظام .

(جـ) استيعاب البيانات والمعلومات مهما بلغت كثافتها .

(د) مدى ميكنة النظام باستخدام أحدث التقنيات فى مجال المعلومات .

(هـ) تنفيذ البرامج المتطورة فى التنظيم والتحليل .

(و) الدقة فى مخرجات النظام .

(ز) نقل وتوصيل المعلومات للمستفيدين بالشكل المناسب والوقت المناسب .

(ح) تكافؤ تكلفة النظام مع مدى الاستفادة منه .

(ط) تلبية إحتياجات الإدارات المعنية بالمعلومات المنتظرة أو الطارئة .

ويشتمل النظام على عدة عناصر هى المدخلات ، والعمليات ، والمخرجات ، والذاكرة ، والتحكم ، والرقابة . ويمكن إيضاح هذه العناصر فيما يلى :

١ – المدخلات (Input): وتمثل الموارد التى تدخل النظام تمهيدا لتحويلها إلى شىء جديد ، وفى نظام المعلومات الإدارية تمثل البيانات (DATA) المدخلات الرئيسية للنظام . والبيانات هى مجموعة من الحقائق أو الوسائل والإشارت أو المواد الأولية للمعلومات . وتكون فى صورة يصعب الاستفادة منها ، أو أن الاستفادة منها تكون محدودة للغاية .

٢ – العمليات (Processing) : وهى النشاطات التشغيلية التى تتم على البيانات المدخلة والمتمثلة فى العمليات الحسابية والمنطقية والتحليلية ، بهدف تحويلها إلى صورة يمكن الإستفادة منها فى النشاطات الإدارية المختلفة مثل تسجيل ورصد البيانات وتـقيقها ومراجعتها وتحليلها وتصنيفها وتبويبها .

٣ – المخرجات (Out put): وهى النتائج المترتبة على إجراء العمليات والنشاطات التحويلية للبيانات حيث تظهر فى صورة معلومات (Information) ، ويمكن الاستفادة منها فىالتنبؤ والتخطيط و تخاذ القرارت والرقابة وغير ذلك من الأنشطة الإدارية . والمعلومات هى النتائج الطبيعية للبيانات أى أنها لا تمثل أى تغيير فى الحقائق ، ولكنها تكون مصاغة وفقا للشكل الذى يمكن الإدارة من الاستفادة منها بشكل مباشر وسريع ودقيق . وذلك مثل الإحصاءات والتقارير عن الموظفين وعن الوظائف والمعلومات المتعلقة بها .

٤ – الذاكرة (Memory) : يعتبر الوعاء الذى تخزن فيه مدخلات ومخرجات النظام بمثابة ذاكرة النظام ، وتختلف أشكال ذاكرة أنظمة المعلومات من الوعاء الورقى لذى يتمثل فى الملفات والمستندات الورقية ، إلى الوعاء الفيلمى المصغر المتمثل فى أشكال المصغرات الفيلمية مثل الميكروفيلم الملفوف والميكروفيش والإلترافيش .. إلخ ، كما توجد الأقراص والأشرطة الممغنطة بالإضافة إلى الأقراص الضوئية (Optical disks) ، والتى أتاحت مساحة تخزين لعدد هائل من المستندات .

٥ – التحكم والرقابة (Control) : ويمثل الجزء الخاص بالتحكم والسيطرة فى النظام ، ويراقب سير الخطوات كما هو مرسوم لها ، وينبه عند حدوث أى عطل أو ثغرة أو خطأ فى مجريات البرنامج أو فى توصيف البيانات المدخلة .

أهمية المعلومات ووظائفها :

يمكن اعتبار المعلومات بمثابة مجموعة الحقائق التى تساعد على تصور مايحيط بموقف ما ، وتفسير ما يحدث من مظاهر وأحداث داخل منظومة الموقف ، وصولا إلى التنبؤ الدقيق بما يمكن أن يحدث فى المستقبل .

والمعلومات على هذا النحو هى ركيزة أساسية للتطور والتقدم ، وعنصرا رئيسا للنشاط البشرى ، ولبنة النشاط الفكرى . ومن ناحية أخرى فالمعلومات أساس عملية التعليم واكتساب المهارات الذهنية التى تتيح للفرد تنمية ذاته وتنمية مجتمعه فى ذات الوقت . بل إن المعلومات هى العنصر المحرك للتنمية والتطور وبدونها يحدث السكون والجمود والتخلف .

ويعنى ذلك أن المعلومات ضرورية لكافة العمليات الفكرية والنشاط الإنسانى سواء على مستوى الفرد أم المنظمة . فالفرد يحتاج للمعلومات لاستخدامها فى تحقيق أهدافه الشخصية ، وكذلك فإن المنظمة تحتاج إلى المعلومات للإفادة منها فى تحقيق أهدافها المتعددة .

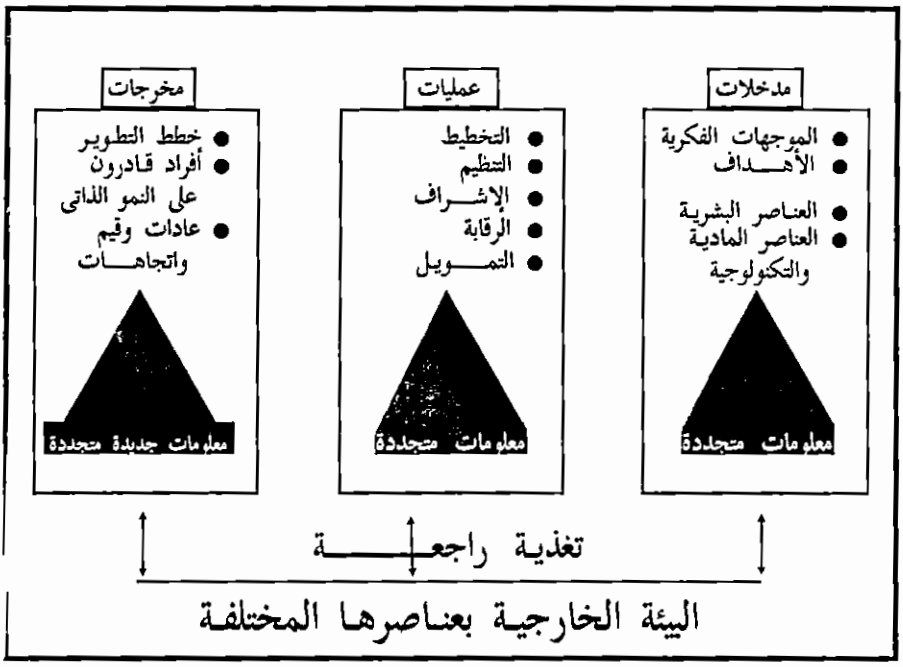
والواضح أن دور المعلومات تعاظم وتنامى بدرجة مطردة فى السنوات الأخيرة من هذا القرن ، الأمر الذى صاحبه قيام الكثير من الدول بوضع سياساتها الوطنية للمعلومات ، وكذلك الإهتمام بصناعة المعلومات .

والمتوقع أن يزداد تنامى المعلومات فى السنوات المتبقية من عقد التسعينيات وسنوات القرن القادم بدرجة أعلى مما هى عليه الآن ، فعصرنا الذى نعيشه هو عصر مجتمع المعلومات Information Society الذى يعتمد اعتمادًا أساسيًا على المعلومات الوفيرة كمورد استثمارى وكسلعة إستراتيجية وكخدمة وكمصدر للدخل القومى وكمجال للقوى العاملة . ويتطلب ذلك أن تكون البنية التحتية لمجتمع المعلومات عبارة عن شبكة من مرافق المعلومات والصناعات المؤسسة على المعلومات والمرتبطة بها Information - Related Industries .

ويعنى ذلك أن المكانة الاجتماعية للعاملين فى حقول المعلومات والمعرفة Knowledge Workers سوف ترتفع ، وسيصبحون فى أعلى البناء الطبقى للمجتمع ، وبالطبع يغدو التعليم والحصول على المعرفة هو المدخل الصحيح للتقدم الاجتماعى .

وتؤكد أدبيات الإدارة التربوية دوما أن المعلومات تتخلل منظومة إدارة المنظمات التعليمية كما يوضحها الشكل التالى :

شكل رقم (٣١)
منظومة إدارة المنظمات التعليمية وموقع المعلومات منها



ويتضح من الشكل السابق أن ثمة ارتباطا كبيرا بين المعلومات ومنظومة إدارة المنظمات التعليمية ، فالمعلومات ها مكانها وسط المدخلات ، بل فى كل مدخل من المدخلات ، وهى بمثابة الضوء الذى يكشف عن هوية هذا المدخل . ومن ناحية أخرى فالمعلومات داخل العمليات ، التى تتفاعل فيها هذه المدخلات لتصنع تعليم الطلاب وتعلمهم وتنمى خبرة العاملين فى الحقل التربوى . ومن ناحية ثالثة تأخذ المعلومات مكانها فى المخرجات ، بل إنها تعتبر مخرجا يمكن تصنيفه إلى معلومات كانت فى الأصل مدخلات أو عنصرا فى جملة العمليات ومعلومات تقترن بالمخرجات وأهمها الطالب والمعلم ، وهذه تعبر عنها نتائج الإمتحانات والشهادات وتقارير المسئولين من العاملين فى التعليم والخبرة المضافة لهؤلاء العاملين نتيجة عملهم فى المنظمات التعليمية . وتكون المعلومات كمخرجات دائما جديدة ومتجددة وتعمل من خلال تغذية راجعة على تجديد المعلومات الداخلة فى كل من المدخلات والعمليات .

وقد لا يكون تكرارا لما سبق القول إن ثمة ارتباطا كبيرا بين المعلومات ووظائف إدارة

المنظمات التعليمية من تخطيط وتنظيم وما غيرها . فالملاحظ أن المعلومات تعد ركنا أساسيا فى العمل الإدارى .

بل إن المعلومات تعتبر المعول الأساسى لمساعدة الإداريين التربويين على صنع القرارات التربوية الرشيدة . فالملاحظ أن خطوات صناعة القرار التربوى تزداد تعقدا وتشابكا فى أغلب المواقف ، ولا يقلل من هذا التعقد والتشابك إلا توفر المعلومات الدقيقة والمتجددة .

وتأسيسا على ما سبق يمكن تحديد وظائف المعلومات فى إدارة المنظمات التعليمية فيما يلى :(٩)

١ – وصف المواقف والأحداث المختلفة والمؤثرة على إدارة المنظمات التعليمية والتى تشكل الإطار العام للعمل الإدارى .

٢ – تحليل تلك المواقف والأحداث وتفسيرها بمعنى الوصول إلى العوامل والمتغيرات الأساسية المحددة لها والعلاقات التى تربط العوامل وتحركها .

٣ – مساعدة الإداريين التربويين فى صنع القرارات بتوفير أسس المقارنة والمفاضلة بين البدائل .

٤ – توفير المعلومات عن الأحداث والظواهر المستقبلية (التنبؤات) الأمر الذى يمكّن إدارة المنظمات التعليمية من الإعداد لها والتخطيط لمواجهتها .

٥ – تقويم السياسات والقرارات وبيان مدى فاعليتها وكفاءتها فى تحقيق الأهداف المقررة .

وفى مجتمع المعلومات تحدث تغيرات فى منطق وآلية إدارة المنظمات التعليمية ، ربما من أبرزها الاعتماد المتزايد على تكنولوجيا المعلومات Information Technology المتطورة دائما ، لأنها القادرة على التغلغل فى كافة مجالات العمل الإدارى وتطويره . ومن جهة ثانية تدعيم أواصر الصلة مع البيئة المحيطة ومتغيراتها وكذلك التفاعل الإيجابى معها . ومن جهة ثالثة التحديث المستمر لوظائف الإدارة . ومن جهة رابعة تحديث شبكات الاتصال بما يتيح القدرة على العمل الجماعى Group Work أو عمل الفريق Team Work. ومن جهة خامسة مساعدة الفرق والجماعات على التفكير الذاتى وصنع القرارات التربوية . ومن جهة سادسة تحقيق درجة أعلى من المشاركة فى الإدارة Participation in Management. ومن جهة أخيرة توظيف المعرفة واستثمارها من أجل التميز على المنظمات الاجتماعية أو الخدمية الأخرى .

ماهية نظام المعلومات التربوية :

يمكن تأسيس النظام الحديث للمعلومات التربوية إعتمادا على ثلاثة مداخل أساسية ، هى : مدخل الاستقصاء الإدارى ، ومدخل تجميع البيانات ، ومدخل نظام المعلومات .[١٠]

يعتمد المدخل الأول على تحديد المعلومات من أعلى إلى أسفل ، ومن ثم لا يلقى قبولا فى المستويات التنظيمية الدنيا ، وبالتالى يصبح نظام المعلومات غير فعال . أما المدخل الثانى فيعتبر مدخلا غير اقتصادى لأنه يجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات اللازمة وغير اللازمة . فى حين أن مدخل نظام المعلومات يتضمن إعداد البيانات وتجهيزها وتجميعها وتخزينها ، وتبعا لذلك فإن نظام المعلومات هنا يعتبر مدخلا للبيانات ومخرجا للمعلومات .

ونظام المعلومات فى المنظمات التعليمية مصمم ليخدم هدفًا أساسيًا هو حفظ المعلومات وتحديثها بصفة مستمرة واسترجاع ما يطلب منها فى الوقت المناسب وبالشكل المناسب وبدرجة الميكنة المطلوبة (سواء يدوية أم آلية ، أو آلية بدرجاتها المتفاوتة من التقنيات الحديثة) .

وحقيقة الأمر أن هناك عدة عوامل أدت إلى تزايد الوعى بأهمية نظام المعلومات التربوية ، للاهتداء به فى صنع القرارات التربوية على كافة المستويات الإدارية للمنظمات التعليمية . ولعل من أهم هذه العوامل ما يلى :[١١]

١ – تضخم البنى التعليمية وتشعبها فى معظم الأقطار .

٢ – تنامى مستوى تعقد النظم التعليمية فى ضوء تنفيذ برامج التطوير والإصلاح التربوى وتعدد أهدافها .

٣ – تزايد الصعوبات المالية التى تواجهها بلدان كثيرة مع ما رافق ذلك من بحث عن بدائل جديدة لترشيد الإنفاق على التعليم وتوجيهه ضمن الموارد المتاحة .

٤ – زيادة الطلب من الجهات التى تقدم المساعدات المالية لمشاريع التطوير التربوى على ضرورة توفر بيانات كمية للحكم على هذه المشاريع .

٥ – توفر أدوات ووسائل تكنولوجية غير مكلفة ، وغير معقدة ، قادرة على معالجة البيانات بغض النظر عن حجمها .

٦ – تزايد إدراك أهمية البيانات التربوية ، واعتبارها مدخلات أساسية لتبويب الإنفاق على التعليم وتنفيذ البرامج لغايات التخطيط والبحث والقرارات التربوية .

وعلى وجه العموم يمكن القول إن نظام المعلومات التربوية يمثل قنوات الاتصال وخطوطها بين وحدات المنظمات التعليمية ، كما يشتمل هذا النظام على كل البيانات والمعلومات المتصلة بالأنشطة والمهام المتعلقة بهذه المنظمات .

ومن هذا المنطلق يعتبر نظام المعلومات التربوية بمثابة المدخل الذى ينظر إلى المنظمات التعليمية كوحدة متكاملة تشتمل على العديد من الأنظمة الفرعية المتفاعلة والمرتبطة معا ، والتى يعتمد بعضها على بعض ، وتعمل بانسجام كامل لتوفير المعلومات الصحيحة والملائمة فى التوقيت المناسب لصناعة القرارات التربوية الرشيدة التى تسهم بفعالية فى تحقيق الغايات التربوية .

وفى الوقت ذاته يعتبر نظام المعلومات التربوية وحدة متكاملة تشمل العديد من الأنظمة الفرعية المتفاعلة والمتكاملة معا ، وهى : نظام المعلومات للتخطيط – نظام معلومات التلاميذ والمعلمين – نظام المعلومات المالية والمحاسبية – نظام معلومات المناهج وطرق التدريس – نظام معلومات التسهيلات التعليمية – نظام معلومات الأبنية المدرسية – نظام معلومات إدارة الموارد البشرية فى التعليم .

وتنحصر الوظائف الأساسية لنظام المعلومات التربوية فى الآتى :

١ – جمع البيانات واختيار الملائم منها وإدخالها فى النظام .

٢ – وصف البيانات وتنظيمها . أى فهرستها وتصنيفها .

٣ – تخزين البيانات والمعلومات .

٤ – معالجة البيانات من حيث التحليل والتكوين والاستقراء .

٥ – استرجاع المعلومات .

٦ – إدارة نظم قواعد البيانات التى ترتكز عليها نظم المعلومات .

٧ – تشغيل البيانات .

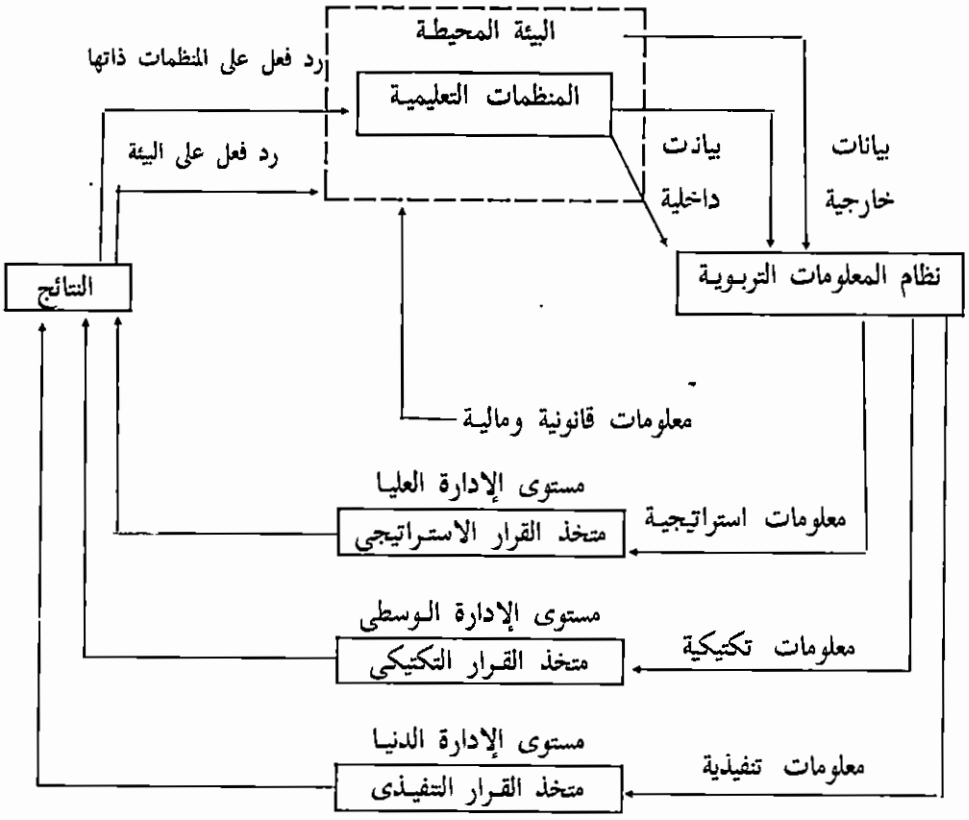
٨ – تحديث المعلومات بصفة مستمرة .

٩ – نقل المعلومات للمستويات الإدارية المختلفة وعرضها بالأسلوب المناسب وفى التوقيت المناسب .

ويمكن توضيح الوظيفة الأخيرة بالشكل التالى :

شكل رقم (٣٢)

نظام المعلومات التربوية والمستويات



أدوار نظام المعلومات التربوية فى العملية التربوية :

يلعب نظام المعلومات التربوية أدوارًا أساسية فى العملية التربوية سواء على صعيد القرارات التربوية أم التخطيط التربوى أم الحكم على فعالية النظام التربوى أم تقويم الفعاليات والبرامج التربوية أم تحديد أولويات وتوجهات البحث التربوى .

ويمكن تناول بعض هذه الأدوار بشىء من التفصيل فيما يلى :[١٢]

أولا : دور نظام المعلومات التربوية فى عملية صنع القرارات التربوية :

يعتمد مدى استخدام المعلومات كقاعدة لصناعة القرارات التربوية على مدى إدرك العلاقة بين السياسات والمدخلات والعمليات والمخرجات المتوقعة ، وبناء على ذلك ، وفى ظل غياب نماذج توضح العلاقة القائمة بين القرارات المحتملة ونوعية التعليم المتوقعة ،

فإننا لا نتوقع تحسنًا فى نوعية التعليم إذا اقتصر الأمر على مجرد وصف الظواهر والعلاقات القائمة . ومن هنا فإن نظام المعلومات التربوية يشكل قاعدة مناسبة لتطوير نماذج توضح العلاقة بين البدائل المتاحة وطبيعة السياسات المقترحة من ناحية ، ونوعية المخرجات المنشودة من ناحية أخرى ، مما يعد أساسًا مناسبًا لاتخاذ القرارات التربوية السليمة بتوجيه الموارد وفقًا للأولويات ونحو المدخلات الأكثر فعالية فى تحسين نوعية التعليم .

كما أن استخدام نظام المعلومات التربوية يمكّن المخططين التربويين من تحديد العلاقات القائمة بين مستوى المدخلات والعمليات المرتبطة بمستويات معينة من المخرجات ، مما يمكّنهم بالتالى من اقتراح سياسات وبدائل لتحسين نوعية وإنتاجية النظام التعليمى .

وتتمثل صورة أخرى من صور العلاقة بين نظم المعلومات التربوية والقرارات التى تهدف إلى رفع كفاية النظام التربوى فى دراسة العلاقات القائمة بين مختلف المدخلات التربوية والعمليات التى ترتبط منطقيًا بنوعية التعليم ، وبالتالى فإن توفّر نظم للمعلومات التربوية يسعف فى اكتشاف هذه العلاقات ، ويشكل عونا لصانعى القرارات فى تحديد ظروف المؤسسات التعليمية من ناحية ، واتخاذ إجراءات معينة لتحسين نوعية التعليم فيها من ناحية أخرى .

وأخيرًا فإن استخدام نظام المعلومات التربوية فى عملية صناعة القرارات يسهم فى تحسين نوعية القرارات ، إذ تصبح القرارات مبنية على معلومات موضوعية من ناحية ، وشمولية من ناحية أخرى فى مراعاتها للاعتبارات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية .

ثانيا : دور نظام المعلومات فى التخطيط التربوى :

مما لا شك فيه أن المخططين التربويين بمستوياتهم المختلفة فى النظام التربوى يحتاجون لمعلومات تهتدى بها قراراتهم التربوية المتعلقة بتحسين نوعية التعليم فى ضوء الموارد المتاحة ، ويمكن القول إن نظام المعلومات التربوية يشكل قاعدة أساسية للتخطيط التربوى الفعّال حيث يمكن بواسطته استخلاص المؤشرات الدالة على فعالية مدخلات النظام التعليمى ، وبالتالى تستخدم المعلومات لتحسين الموثوقية ورفع درجة الكفاية الداخلية لعناصر النظام التربوى .

ومن ناحية أخرى فإن المعلومات التى يوفرها نظام المعلومات التربوية ، إذا ما تم التعامل معها وتوظيفها فى عملية التخطيط التربوى ، توفر أساسًا سليمًا لاستخلاص

مؤشرات دقيقة للحكم على مستوى وكفاية النظام التربوى . وهذه المؤشرات سواء كانت ظاهرية أو ضمنية (مشتقة) يمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات : المدخلات التربوية ، والمخرجات التربوية ، والعمليات التربوية . فالمدخلات التربوية تشمل مؤشرات مالية ومادية وقوى عاملة ترتبط بالمواد المقدمة للطلبة فى كل مستوى من مستويات النظام التربوى . فالمدخلات المادية تشمل التسهيلات والمرافق (الغرف الصفية ، والمكتبات ، والمختبرات ، والمشاغل .. إلخ) . من حيث توفرها وحالتها وشموليتها وتجهيزاتها . أما القوى العاملة ، فتشمل أعداد المستخدمين فى مستويات النظام التربوى المختلفة ويعبّر عنها عادة بنسب وفقًا لأعداد الطلبة (نسبتها لأعداد الطلبة) ، كما تتضمن مدخلات العاملين معلومات تتعلق بمؤهلاتهم وخبراتهم وكفاياتهم واتجاهاتهم .

أما المخرجات التعليمية فترجع إلى ما تقود إليه العملية التربوية مقاسًا بمستوى المعارف والمهارات والقيم التى يكتسبها الطلبة . أما العمليات فترجع إلى مدى التفاعل القائم بين الطلبة والمعلمين والمناهج والبيئة التعليمية بشكل عام ، أى إلى درجة استخدام المدخلات بما يحقق المستوى المقبول من المخرجات . وهذه المكونات الثلاثة ترتبط ببعضها من حيث إن استخدام مدخلات وعمليات معينة تؤثر فى مستوى مخرجات النظام التربوى . إلاّ أن مجرد إدراك العلاقة وتوفير معلومات تصف هذه المكونات الثلاثة ، لا يشكّل ضمانًا لتحسين نوعية التعليم .

كما أن المعلومات التى يوفرها نظام المعلومات التربوية عن المكونات السابقة تسمح للمخططين التربويين بتوجيه الموارد نحو المدخلات الفاعلة فى تحقيق المستويات المنشودة من المخرجات .

ثالثا : دور نظام المعلومات التربوية فى البحث التربوى :

إن المتتبع لتوجهات البحث التربوى يلاحظ إهتمامًا ضعيفًا فى البحث الموجه نحو السياسات التربوية وكفاية النظم التربوية . وقد أسهمت عوامل متعددة فى ذلك ، منها غياب نظم للمعلومات التربوية التى تقدم معلومات صادقة وثابتة ومناسبة ، وضعف القدرة المؤسسية لمراكز البحث التربوى على تناول الظواهر التربوية بالبحث والدراسة بطريقة تضعها فى خدمة اعتبارات السياسات التربوية ، وإخفاق الباحثين التربويين فى تطوير نماذج وتصورات منطقية تمكنهم من دراسة الظواهر التربوية بمنهجية علمية مناسبة تعالج طبيعة المتغيرات المكونة للظاهرة التربوية . أضف إلى ذلك أن صانعى القرارات

التربوية لا يضعون أهمية كبيرة للبحث التربوى فى اعتبارات السياسات التربوية ، ويعدّونه نوعًا من الترف الفكرى لا يدخل فى عملية اتخاذ القرارات .

وعلى الرغم من ضعف إهتمام الباحثين ببحوث السياسات التربوية ، إلاّ أن العقدين الماضيين شهدا تزايدًا فى الاهتمام بدراسات السياسات التربوية واقتصاديات التعليم ودراسات الكفاية التعليمية . وربما يرجع ذلك إلى أن متغيرات مدخلات النظام التعليمى أكثر قابلية للتعديل من غيرها من العوامل كالتى ترجع للطلبة والخلفية الاجتماعية والاقتصادية لهم ، بما يضمن مستويات مقبولة من المخرجات التربوية .

وبشكل عام ، يمكن القول إن نظام المعلومات التربوية ، إذا ما تم استغلاله بالصورة المطلوبة ، فإنه يلعب دورًا أساسيًا فى تحديد أولويات وتوجهات البحث التربوى لوضع نتائج البحوث فى خدمة اعتبارات السياسات والتخطيط التربوى والقرارات التربوية . فنظام المعلومات التربوية يمكّن الباحثين من ربط البيانات الإحصائية التى تجمعها الأقسام المختلفة فى المنظمات التعليمية (الامتحانات ، وشئون العاملين ، والتقنيات) ببعضها فى نظام واحد ، مما يوفر صورة متكاملة عن الواقع التربوى فى المدارس من كافة النواحى . كما يمكّنهم هذا النظام من تحليل المعلومات ، ودراسة العلاقات القائمة بين المتغيرات التربوية المختلفة ويمكّنهم أيضًا من إجراء التحليل الإحصائى للبيانات التربوية على أى من المستويات التنظيمية العديدة للمنظمات التعليمية . وبالإضافة إلى ما سبق فإن نظام المعلومات التربوية يوفر مرونة كافية فى تحليل المعلومات وتطوير بدائل لمعالجة الظواهر التربوية وتجريبها بسرعة فائقة ، كما يوفر أساسًا مناسبًا لمقارنة المدخلات والمخرجات التربوية فى المنطقة التعليمية الواحدة ، وبين المناطق التعليمية المختلفة ، إذ يمكن من خلال نظام المعلومات التربوية لمدرسة ما مثلاً معرفة موقعها وفقًا للمخرجات التعليمية ، ويتيح لها بالتالى مقارنة أدائها مع المدارس الأخرى ضمن المديرية الواحدة أو فى المديريات المختلفة مما يخلق حالة من التنافس بين هذه المدارس .

ومن الأهمية بمكان ذكر أن المتغيرات التى يتعامل معها الباحثون التربويون ، والتى توفّر قاعدة البيانات التربوية معلومات عنها ، تصنف عادة إلى مستويين من المتغيرات :

١ – مستوى المتغيرات القابلة للتعديل فى المدى القصير من قبل صانعى القرارات ، كما هى الحال فى الكتب المدرسية وبرامج إعداد المعلمين والكادر التعليمى فى المدرسة .

٢ – مستوى المتغيرات غير القابلة للتعديل فى المدى القصير . وهى تلك المتغيرات التى تؤثر فى مخرجات التعليم ، ولكنها غير قابلة للتعديل على المدى القصير من قبل

الأشخاص المسئولين عن إدارة النظام التعليمى ، كما هى الحال فى الخلفية الاقتصادية – الاجتماعية للطلبة والبيئة الجغرافية .

اعتبارات أساسية عند إنشاء نظام المعلومات التربوية :

إن إنشاء نظم فعالة للمعلومات التربوية فى مجتمعاتنا المعاصرة يتطلب عدة اعتبارات إدارية وفنية ، حتى يتسنى تزويد صانعى القرارات التربوية والمهتمين بمعلومات دقيقة ومناسبة فى توقيت ملائم وبتكلفة أقل .

وعلى وجه العموم يمكن القول إن هذه الاعتبارات تتمثل فى الآتى :[١٣]

أولا : تحديد المعلومات التى تحتاج إليها قاعدة البيانات التربوية :

تعد مسألة تحديد عناصر المعلومات أو البيانات التربوية الخطوة الأساسية الأولى لإنشاء نظام إدارة المعلومات التربوية . ففى ظل غياب التحديد المسبق لنوعية المعلومات المطلوبة فإن عملية جمع المعلومات لن تكون وفق المواصفات المطلوبة من حيث نوعيتها ودقتها وبالتالى لا يتسنى الاستفادة منها بالصورة المأمولة . وتنبثق المشكلة الرئيسية فى تحديد العناصر المعلوماتية المطلوبة من عدم تحديد حاجات عمليات صناعة القرارات والتخطيط والبحث التربوى ، مما يؤدى إلى خلط وسوء فهم لطبيعة المعلومات المطلوبة من ناحية ، وإلى جمع معلومات كثيرة غير مناسبة من ناحية أخرى .

ثانيا : اعتماد نظام واضح لجمع المعلومات وترميزها وتخزينها :

إن تحديد الطريقة التى تجمع بها المعلومات ثم ترميزها وإدخالها وتخزينها أمر ضرورى إذا أريد للمعلومات التى تجمع أن تكون ذات فائدة وقيمة . وتشير التجربة فى التعامل مع البيانات التى تجمعها الإدارات التربوية فى دول العالم الثالث خاصة إلى أن نسبة من الخطأ لا بأس بها تحدث نتيجة عدم وضوح التعليمات ، وعدم الجدية فى تعبئة أدوات جمع المعلومات الناجمة أساسًا عن عدم تحديد طريقة واضحة لجمع المعلومات ، مما يحد بالتالى من درجة استغلال هذه المعلومات . فمديرو/مديرات المدارس ، أو الأشخاص الآخرون الذين يقومون بتعبئة الاستبيانات وتزويد المعلومات لا يدركون أهمية تزويد معلومات دقيقة ، ويأخذون الأمر فى أفضل الحالات على أن جمع المعلومات هو إجراء روتينى ليس بذى قيمة ، فغالبًا ما يتجاهلون بعض البنود الواردة فى الاستبيان أو يقومون بتعبئة معلومات غير دقيقة . ولذا فإنه من الضرورى خلق حالة من الوعى لدى الأشخاص الذين يقومون بتعبئة

الاستبيانات بأهمية المعلومات واستخداماتها كى تحفزهم على تزويد معلومات موضوعية دقيقة ضمن المدة الزمنية المقررة .

كما أن تحسين عملية جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها يتطلب اهتمامًا خاصًا بتصميم وإدارة عملية جمع المعلومات وتحليلها وعرضها . وهذه الاهتمامات يجب أن تؤخذ وفقًا لاعتبارات الكلفة والشمولية ، بمعنى أن القرارات المتعلقة بجمع المعلومات يجب أن تحدد عناصر المعلومات (كم المعلومات) والأسئلة التى يجب الإجابة عنها والموارد والإمكانات المتاحة لجمع المعلومات ، إذ أن كثيرًا من الأخطاء فى جمع المعلومات تنبثق عادة من الرغبة فى جمع معلومات كثيرة لا تسمح بها الإمكانات المتاحة . ولذلك ، فإنه من الضرورى تحديد حجم المعلومات التى ستجمع . فالمعلومات المقبولة فى حدودها الدنيا من حيث الكم – بالإضافة إلى الدقة والموضوعية المناسبة – لابد أن تعالج حاجات واهتمامات صانعى القرارات . إلاّ أن تجربة كثير من الأقطار تقود إلى الاستنتاج المتمثل فى أن هناك نزعة لدى أولئك الذين يحددون متطلبات المعلومات فى جمع المعلومات التى يمكن أن تستخدم وليس المعلومات التى ستستخدم (المعلومات المطلوبة) . ومثل هذه الاستراتيجية غير محبذة لمجموعة من الأسباب منها أنها مكلفة . كما أنه كلما كانت المعلومات التى تجمع كثيرة ، كلما تطلبت نظمًا أكثر تعقيدًا لمعالجتها ، مما يضاعف من احتمالات الخطأ فى تنظيم المعلومات وتحليلها .

وفيما يلى عرض للاعتبارات الأساسية التى تنظم عملية جمع المعلومات وترميزها وإدخالها وتحضيرها وتحليلها :

١ – منظور عملية جمع المعلومات :

قبل أى عملية لجمع المعلومات ، فإنه لابد لتحديد منظور تلك العملية من الإجابة عن السؤال التالى : معلومات عن ماذا ؟ فعلى سبيل المثال ، هل ستجمع المعلومات عن كل النظام التربوى أم عن أجزاء منه ؟ هل ستجمع المعلومات عن جميع المدخلات والعمليات والمخرجات ، أم عن بعضها ؟

٢ – تصميم أدوات جمع المعلومات :

تتطلب عملية جمع المعلومات استخدام أدوات لجمعها على شكل استبيانات أو نماذج للملاحظة أو المقابلة . ومما هو جدير بالذكر هنا ، أن نوع أدوات جمع المعلومات يحدد طبيعة عمليات تحضير المعلومات قبل تحليلها . فالاستبيانات من نوع الإجابة المفتوحة أو

.مقابلات أو الملاحظة غير المنظمة تتطلب جهدًا أكبر فى تصميمها ، وذلك أثناء عملية جمع المعلومات وتحضيرها وإدخالها مقارنة مع الاستبيانات الأخرى وخاصة المرمزة منها .

وبغض النظر عن شكل أدوات جمع المعلومات ، فإن هذه الأدوات يجب أن تكون واضحة من حيث طبيعة المعلومات التى تسعى إليها ، وألاّتشكل الأسئلة والفقرات الواردة فيها مشكلة لدى المستجيبين ، كما يجب أن تسمح بربط المعلومات وتحليلها فى صورة تراكمية وهرمية .

٣ – إدارة عملية جمع المعلومات :

إن عملية جمع المعلومات يجب أن تسير بصورة مقننة تضمن تماثل إجراءات تطبيق أدوات جمع المعلومات . وكى نضمن توحيد إجراءات التطبيق ، فلابد من تحديد جهة معينة مسؤولة عن تنفيذ عملية جمع المعلومات والإشراف عليها . كما يجب إعداد دليل يوضح إجراءات التطبيق يلجأ إليه لتوضيح الاستفسارات المرافقة لعملية جمع المعلومات والفترة الزمنية المناسبة لجمع المعلومات .

٤ – إدارة عملية تحضير المعلومات :

تتناول عملية تحضير المعلومات تحويل المعلومات الخام التى جمعت إلى شكل مناسب للتحليل اللاحق . وتشمل هذه العملية خطوتين أساسيتين : أولهما ترميز المعلومات ، والثانية إدخال المعلومات . وتتطلب عملية ترميز المعلومات تعيين رموز عددية لكل معلومة جمعت ، فى حين تتطلب عملية إدخال المعلومات تحويل هذه الرموز إلى شكل (لغة) يمكن قراءتها بواسطة الحاسب الآلى .

٥ – تحليل المعلومات :

تتعلق مرحلة تحليل المعلومات بإجراء العمليات الإحصائية المطلوبة للبيانات الموجودة وفقًا لأهداف محددة مسبقًا . وتتمثل هذه العمليات الإحصائية غالبًا بالإحصائيات الوصفية كالتكرارات والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ، أو بعض العمليات الإحصائية الأخرى للتعامل مع بعض الظواهر بربطها ، وإجراء عمليات إحصائية مثل معاملات الارتباط والانحدار واختبارات التباين والفروق بين المتوسطات ، أو لاختبار بنية الظاهرة التربوية وفقًا لنماذج بنائية معينة .

وعلى الرغم من وجود برمجيات إحصائية مثل SAS أو SPSS مناسبة للتعامل مع البيانات التربوية ، إلا أن عملية تحليل المعلومات لا تنتهى عادة بنهايات ناجحة بسبب

عدم وجود خبرة كافية لدى الباحثين ، وعدم معرفتهم باختبار الأساليب الإحصائية المناسبة ، الأمر الذى يدفعهم إلى الاكتفاء بعرض الظاهرة التربوية فى أبسط صورها (غالبا على صورة تكرارات) دون استخدام نماذج إحصائية مناسبة لتوضيح علاقتها بمتغيرات أخرى .

كما أن تحليل البيانات بصورة مناسبة يتطلب باحثين أكفاء قادرين على تحديد العمليات الإحصائية المناسبة وتفسيرها . ويتطلب أيضا معلومات دقيقة وأجهزة نادرة على التعامل مع البيانات وبرامج إحصائية مرنة تسمح بمعالجة البيانات بالشكل المطلوب . إذ أن معالجة البيانات التربوية تتطلب باحثين لديهم خبرة غنية بأساليب المعالجة الإحصائية الأمر الذى يمكّنهم من ربط المعرفة النظرية بالبعد التطبيقى خاصة على صعيد اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة المعلومات وتفسيرها ومناقشتها وعرضها بإطار يمكّن المخططين التربويين وصانعى القرارات من توظيف نتائج البحث التربوى فى اعتبارات السياسات التربوية .

ثالثا : تحديث المعلومات :

مما لا شك فيه أن القرارات التربوية الواعية تتطلب معلومات تتسم بالحداثة عن العناصر المكونة للظاهرة التربوية موضع الاهتمام . ومن هنا ، فإنه من الضرورى تحديث المعلومات بشكل دورى كى تعكس قاعدة المعلومات التربوية الواقع الفعلى لتوافر هذه المكونات فى المدارس . ويتم تحديث المعلومات عادة بطريقتين ؛ الأولى وهى الشائعة حيث تجمع المعلومات سنويا وتدخل جميعها إلى أجهزة الحاسب الآلى لتشكل قاعدة معلوماتية لعام دراسى معين عن المدارس . أما فى الطريقة الثانية فيتم تغيير قيم المتغيرات (العناصر) التى طرأ عليها تعديل عما هو موجود أصلا فى قاعدة البيانات ، ومما هو جدير بالذكر هنا أن تحديث المعلومات باستخدام الطريقة الثانية يتطلب أن تكون قيم العناصر المعلوماتية السابقة فى قاعدة المعلومات الموجودة دقيقة ومناسبة وشاملة بحيث تسمح باستيعاب اختلاف القيم من وقت لآخر .

* * *

هوامش ومراجع الفصل التاسع

(١) يرجى مراجعة ما يلى :

– حسين حمادى ، إدارة النظم : الطريق إلى القرن الواحد والعشرين ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٧٦ ، ص ص ٧ – ٨ .

– سعيد محمود عرفة ، نظام المعلومات ووظائف التخطيط والرقابة ، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٤ ، ص ص ٤ – ٥ ، ص ص ١٩ – ٢٠ .

– نادر أبو شيخة ، نظام المعلومات الإدارية على مستوى الوحدة الإدارية ، مجلةالإدارى (معهد الإدارة العامة بسلطنة عمان) ، السنة الخامسة ، العدد الثانى عشر ، فبراير ١٩٨٣ ، ص ص ٩٢ – ٩٣

(٢) عبد التواب شرف الدين ، دراسات فى المكتبات والمعلومات ، الكويت ، منشورات ذات السلاسل ، ١٩٨٣ ، ص ٣٢١ .

(٣) جمال الخولى ، الوثائق الإدارية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، ١٩٩٣ ص ٧٠ .

(٤) يرجى مراجعة ما يلى :

– المرجع السابق ، ص ٧٠

– محمد فتحى عبد الهادى ، المكتبات والمعلومات : دراسات فى الإعداد المهنى والببليوجرافيا والمعلومات ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٣ ص ص٢١٦–٢١٧

(٥) المرجع السابق ، ص ٢١٧ .

(٦) يرجى مراجعة ما يلى :

– جمال الخولى ، مرجع سابق ، ص ٧٠

– أحمد حسين عبد المنعم ، المعلومات وعملية إتخاذ القرارت ، المجلة العربية للإدارة : مج ٢ ، ع ٢ ، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٩ ، ص ١٥ .

(٧) محمد فتحى عبد الهادى ، مقدمة فى علم المعلومات ، القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٨٤ ، ص ٨٢ .

(٨) يرجى مراجعة ما يلى :

- قاسم عباس عيسى قاسم ، « نظام معلومات الموارد البشرية فى سلطنة عمان » ، مجلة الإدارى ، السنة الثانية عشرة ، العدد الثالث والأربعون ، ديسمبر ١٩٩٠ ، ص ص ٢٩٣ - ٢٩٥

- فهد إبراهيم العسكر ، « أنظمة المعلومات الإدارية » ، مكتبة الإدارة ، الرياض ، معهد الإدارة العامة ، مج ١٠ ، ع ٣ ، ١٩٨٣ ، ص ص ١٣ - ١٤

(٩) اعتمد المؤلف فى تحديده لهذه الوظائف على المرجع التالى :

- على السلمى ، الإدارة المعاصرة ، القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٧٧ ، ص ص ٢٠١ -٢٠٢ .

(١٠) يرجى مراجعة ما يلى :

- فريد راغب النجار ، النظم والعمليات الإدارية والتنظيمية ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٧ ، ص ص ٢٦٣ - ٢٦٤ .

- نادر أبو شيخة ، مرجع سابق ، ص ٩٥ .

(١١) فيكتور بله وتيسير النهار ، كيفية إنشاء نظم إدارة المعلومات التربوية ، عمان ، المركز الوطنى للبحث والتطوير التربوى ، ١٩٩١ ، ص ١٦ .

(١٢) المرجع السابق ، ص ص ١٧ - ٢٣ .

(١٣) المرجع السابق ، ص ص ٢٤ - ٣٢ .