

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 تمهيد

يناقش هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة الحالية من خلال مبحثين،
خصص المبحث الأول: للإطار النظري، فيما استعرض المبحث الثاني: للدراسات السابقة التي تتكون من
خمسة عشر دراسة تنوعت بين الدراسات العربية والدراسات الأجنبية التي تناولت مجال الأداء المؤسسي
وعملية تقييمه والمعايير المستخدمة في ذلك من خلال عدة مداخل ومنها مدخل القيمة المضافة.

2.2 المبحث الأول: الإطار النظري

يتناول الإطار النظري عرض الأداء المؤسسي ومؤشراته، والقيمة المضافة كمحورين أساسيين، ثم يتم
استعراض لجهود وخبرات بعض الدول في تقييم الأداء المؤسسي.

2.2.1 المحور الأول: الأداء المؤسسي

مفهوم الأداء المؤسسي: ظهر مفهوم الأداء المؤسسي كأحد العوامل التي تسهم في التمييز بين
المؤسسات والمنظمات، في خضم تنافسها المستمر. لذلك يحتل مكانة عالية، نظراً لكونه يهيمن على الناتج
النهائي لجميع النشاطات، إذ يستمد أهميته من الأهداف المعدة سابقاً؛ التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها
والارتقاء بالمنظمة. وبحسب الغيثي (2012).

يعد الأداء المؤسسي بمثابة المنظومة المتكاملة لنتائج أعمال المؤسسة، في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية، إذ يشتمل على: أداء الأفراد في وحداتهم التنظيمية، وأداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة للمنظمة، وأداء المؤسسة في إطار البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فهو إذن محصلة لكل من الأداء الفردي وأداء الوحدات التنظيمية بالإضافة إلى تأثيرات البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية عليهما.

فمستوى الأداء إذن هو درجة الجودة التي يصل إليها أداء الفرد أو المؤسسة، لمهمة أو وظيفة أو مسؤولية، في إطار منظومة من التشريعات أو القوانين أو الأنظمة أو المواصفات المعيارية التي تضعها الجهات المعنية، والذي يتحقق من خلال استخدام واحدة أو أكثر من مقاييس أو معايير الأداء بغية التعرف على مدى ما وصل إليه الفرد أو المؤسسة أو المنظمة من جودة أداء عمله لتتوافق مع المتوقع منه جزئياً أو كلياً أو تجاوزاً للمتوقع كما تبينه متوالية درجات القياس (البراهيم، 2015). يُعرف الأداء المؤسسي على أنه المحصلة النهائية لكافة القرارات التي يتم اتخاذها على مستوى المؤسسة ككل، ويمثل الهدف النهائي لكافة الجهود والأنشطة التطويرية التي تتم داخل المؤسسة، حيث تسعى أي مؤسسة بغض النظر عن نوعية نشاطها إلى تحسين مستوى أدائها المؤسسي (أبو زهرة، 2016). ويشير شرفاتي بأنه قدرة المؤسسة على استغلال مواردها المتاحة وإدارتها بفعالية من خلال أساليب مختلفة بغية تحقيق ميزة تنافسية (Sherafati & Mohammadi, 2014). لأنه نشاط شمولي مستمر يعكس قدرة المؤسسة على استغلال إمكانياتها (عوض، 2015).

فالأداء المؤسسي هو تفاعلات إيجابية حدثت داخل المنظمة، نتج عنها جهود متكاملة أسهمت بها المستويات الإدارية جميعها في المنظمة، وهذه الجهود تسعى إلى تحقيق الأهداف الإستراتيجية المرسومة للمنظمة من خلال استيعابها لبيئتها الداخلية والخارجية، ساعية في ذلك نحو عوامل النجاح المتمثلة في تحقيق الجودة، وخدمة العملاء، وكسب الوقت، والحفاظ على السمعة التنافسية، والربحية وتقليل التكاليف مستخدمة مقاييس الأداء المختلفة دليلاً لها (المحاسنة والخرشة، 2015).

فيما يشير السحيم (2011) على أنه "منظومة متكاملة لنتاج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية، وهو محصلة لكل من الأداء الفردي وأداء الوحدات التنظيمية بالإضافة إلى تأثيرات البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية عليهما". وبذلك يتفق مع من يرى بأن الأداء يتمثل في "الجهود أو النشاطات أو العمليات أو حتى السلوكيات والتصرفات التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات الذين تتكون منهم المنظمة" (المراغي، 2012).

هذه النتائج للأداء المؤسسي لا بد عند قياسها من استخدام ما يعرف بالمؤشرات؛ التي تكشف عن مستوى الإنجاز في الأداء ومتابعة مسار العمل في المؤسسة، حيث يوضح إبراهيم (2016) مصطلح المؤشر على أنه مقاييس كمية أو نوعية تلخص العديد من المعلومات والمعارف عن الظواهر التي تقع في المجتمع، وقد تظهر في شكل أرقام خام أو نسب أو معدلات أو جمل قياسية لتشير إلى مستوى معين من الإنجاز، كما أنها تعد وسيلة لمتابعة مسار العمل في أي قطاع في مراحله المختلفة؛ مما ييسر عملية الحكم الموضوعي المتوازن والشامل عن أحداث وقعت، أو ما زالت تقع بالفعل، أو سوف تقع مستقبلاً في ظل أهداف موضوعية ومعايير محددة متفق عليها من قبل، ويسير العمل في ضوئها. ونجد أن العتيبي (2016)

يضيف في تعريف المؤشر ما أطلق عليه مجموعة الدلائل والتعليقات والملاحظات الكمية والكيفية التي تصف الوضع أو الظاهرة المراد فحصها للوصول لحكم معين وفقا لمعايير متفق عليها.

كما يعرف الأداء على أنه "نشاط يستطيع الفرد أن ينجز فيه مهامه بنجاح رهنا بالقيود العادية التي تعترض الاستخدام المعقول للموارد المتاحة" (Iqbal & Yilmaz, 2014). كذلك يعرف الأداء على أنه التزام يقوم به الفرد تجاه العمل المسند إليه في حدود اختصاصه وقدرته للوصول إلى تحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمي إليها وتحقيق أهدافه الخاصة (منصور، 2016).

ويعرف أيضا على أنه الحصول على حقائق أو بيانات محددة من شأنها أن تساعد في تحليل وفهم وتقييم أداء العامل لعمله ومسلكه فيه في فترة زمنية محددة وتقدير مدى كفاءته الفنية والعملية والعلمية للقيام بالواجبات المتعلقة بعمله الحالي، وفي المستقبل، وكذلك تقدير الكفاءة الذي يعني: تحليل وتقييم أداء العاملين لعملهم وسلوكهم وتصرفاتهم وقياس مدى صلاحيتهم وكفاءتهم في القيام بأعباء أعمالهم وتحملهم لمسئولياتهم وإمكاناتهم في وظائف ذات مستويات أعلى (النخالة، 2015).

هذا وتعرف مؤشرات الأداء على أنها عبارة عن مقاييس للسماة الوظيفية والإجرائية المختلفة للمؤسسات والنظم، وتمثل قواعد واضحة لتحديد طرق وأساليب تحقيق الأهداف والموضوعات التي يمكن تحقيقها (مرسي وعبد الله، 2012). ومن الأهمية عند وضع مؤشرات الأداء أن تأخذ في الاعتبار عددا من الأمور ذات الصلة مثل: تقارير أداء العاملين، تقارير أداء الإدارات، تقارير أداء العمليات والبرامج والمشاريع المخطط لها، مستوى الإمكانيات والتجهيزات المادية، توفر الدعم الفني للجانب التقني.

ولقد أشار (Rijnberge, 2010) إلى أن هناك أربعة أبعاد لمؤشرات الأداء المؤسسي وتمثل تلك الأبعاد

في نتائج الموارد البشرية، والنتائج التنظيمية، والنتائج المالية، ومؤشرات أداء سوق الأسهم.

وهناك أربعة أنواع لمؤشرات الأداء يمكن توضيحها على النحو التالي:

المدخلات: Input ويقصد بها الموارد البشرية والمالية والمادية المتلقاة لدعم البرامج والأنشطة والخدمات،

والعمليات: process التي هي الوسيلة المستخدمة لتقديم البرامج والأنشطة والخدمات، والنتائج: output

الذي ينطوي على كمية المنتجات المنتجة بالفعل، ثم النتيجة: outcome وتمثل في جودة فائدة أو تأثير

البرامج والأنشطة والخدمات على الطلاب والدول والمجتمع (Willett, 2013).

أما سعيد ومحمد (2012م، ص: 383-384) فيرى أن مؤشرات الأداء تنقسم إلى ثلاثة أشكال رئيسية:

أ- المؤشرات الممثلة: وهي الأكثر انتشاراً، والتي تستخدم في أغراض البحث والإدارة والتخطيط،

وتتضمن اختيار متغير واحد لتصوير بعض المظاهر في نظام تعليمي معين.

ب- المؤشرات الجزئية: حيث يقوم هذا النوع على تحديد المتغيرات لكل عنصر من عناصر النظام

التعليمي، ومن خلال المجموعات الجزئية، تعطى معلومات دقيقة عن كل عناصر النظام، ومن ثم

تعطى قائمة طويلة جداً ومعقدة ومحيرة من المتغيرات يستحيل استخدامها بفاعلية وكفاءة.

ت- المؤشرات المركبة: وتضم هذه المؤشرات عدداً من المتغيرات التعليمية التي تفسر المنتج النهائي كنوع

من متوسط جميع المتغيرات الداخلة في التجميع. وتعتبر المؤشرات المركبة هي النمط المبرر الوحيد

الذي يوصى باستخدامه لأنها تمثل جميع نواحي النظم التعليمية مما يعد في حد ذاته إقراراً بتوحيد

طبيعة النظام التعليمي، ذلك أن الوصف الذي يقدمه هذا النوع من المؤشرات يسمى بالوصف

متعدد المتغيرات، لأنه يقوم على دمج عددٍ من المتغيرات المنفصلة والمرتبطة في الوقت ذاته لإنتاج

قيمة واحدة لنظام معين، ويعد هذا النوع هو الأكثر شيوعاً واستخداماً في مجال الدراسات التربوية المرتبطة بالنظام التعليمي.

وهذه المؤشرات لا بد أن تكون ضمن الخصائص التي أشار إليها Cohen (2007) التي تتمثل في أن تكون ذات قيمة والوضوح ولها محتوى مفهوم وإثارة الاهتمام، وتكون قابلة للقياس ويتم تغطية الحالة المراد قياسها إضافة إلى أن تكون تكميلية وقابلة للاستبدال بمؤشرات أخرى للأداء. ويستطرد Dickel & Moura (2012) إلى أن الخصائص التي يجب الأخذ بها لقياس الأداء تتمثل في الآتي: وظيفتها في نقل المعلومات الأساسية عن الحالة، وأنها إجراءات روتينية وإجراءات معيارية، وأنها تعزز عمليات التحقق المتبادل التي تسمح بالعرض المنهجي للأعمال التجارية، وليس التمثيل الدقيق للبيانات المتعلقة بالعمليات، وأن تركز على تحسين كفاءة وفعالية العمليات الموجهة نحو الأهداف. وبذلك يتفق مع ما أشار إليه كورول (Korol, 2002) إلى أن مؤشرات الأداء تتسم بتوفير المعلومات اللازمة لإيجاد الحلول الملائمة والمناسبة للمشاكل الحالية أو المحتملة، كذلك المعلومات الضرورية للقادة، وتأسهم في تقييم السلوك الفعلي لكل من القادة والعاملين بالمؤسسة، وتوفير الروابط التحليلية بين المكونات الهامة.

يتضح مما سبق أن مؤشرات الأداء يمكن أن يستدل على جودتها ومدى وملاءمتها للقياس ومدى تميزها عن غيرها من خلال ما تتسم به من خصائص، وأن من أهم تلك الخصائص أن تتسم بالمرونة وعدم التعقيد، وأن تتضمن البيانات الكافية سواء كانت تلك البيانات التي تفيد القادة أو العاملين بالمدرسة أو البيانات الضرورية لمواجهة المعوقات التي تصيب الأداء المؤسسي، هذا بالإضافة إلى قابليتها للتغيير وإمكانية استبدالها بمؤشرات أخرى وأن تكون ملائمة للغرض التي تستخدم من أجله.

ويمكن استخدام مؤشرات الأداء في الجانب التعليمي لكثير من المجالات يمكن بيانها كما يلي:

- عرض السياسات والتخطيط لها: لتطبيق هذه السياسات أو لبناء سياسات أخرى جديدة حيث إن وضع السياسات والتخطيط لها هو إحساس أو تأثير عام منقول بدقة معقولة، وهذا هو بالضبط الدور الذي يصمم المؤشر لتحقيقه.
- تقييم ورقابة النظم التعليمية: يأتي هذا الدور من كون المؤشرات واحدة من أكثر الأدوات المستخدمة فعالية للإجابة عن السؤال المتعلق بكيف تقف المؤسسات على مستويات إنجازها للمهام والأهداف التي تسعى إليها، أو المحددة لها، وهذا يعود إلى أن المؤشرات تستخدم لرقابة الظروف المعقدة والتي يصح من غير الممكن الحكم عليها بدقة أو تفتقد إمكانية ملاحظتها يوماً بيوماً، أو من خلال الملاحظة غير المقصودة.
- تطوير البحث في نظم التعليم: يرجع ذلك الاستخدام إلى كونها مؤشرات تعطي نظرة أكثر شمولية ووضوحاً عن حالة النظام التعليمي، كما يمكن من خلالها تجميع تشكيلة من المعلومات التي يصعب مقارنتها في شكل قابل للتفسير لغرض موضوع الدراسة أو البحث.
- تصنيف النظم التعليمية: حيث تستخدم مؤشرات الأداء من قبل المؤسسات الممولة أو الهيئات المانحة لتحديد المؤسسات التعليمية التي يجب أن يقدم أو لا يقدم لها الدعم، أي أنها تحدد كمية واتجاه التمويل التي تقدمه المؤسسات والهيئات المانحة بناءً على قدرة هذه المؤشرات على تصنيف النظم التعليمية على ضوء مرجعيات أداء النظم في مقابل بعض المقاييس المرجعية مثل الأهداف التنظيمية (إسلام وآخرون، 2010).

ويمكن القول إن الفلسفة التي يقوم عليها أداء العمل المؤسسي، تتحدد في الآتي:

أ. إن كل مستوى من مستويات الأداء هو جزء من مستوى أداء كلي أكبر بالمنظمة.

ب. إن قياس الأداء القائم على الاهتمام بالأجزاء دون إدراك نقاط التلامس والحركة مع بقية أجزاء

الكل يبعد المؤسسة عن المثالية ويقودها إلى سلسلة من الصراعات التي تؤدي في النهاية للهدم

وتشتت الجهود.

ج. إذا حدث تفوق ما نتيجة للنظرة الجزئية فهو تفوق مؤقت يؤدي إلى الاختلافات والتدهور في

الأجل الطويل.

د. إن إدراك طبيعة النظرة الكلية للأداء المؤسسي هو تصاعد لتكامل الأفكار والسياسات والنظم

للوصول إلى المثالية التكاملية وتجنب القصور التحريضي.

هـ. إن النظرة التكاملية للأداء لا تعني عدم الاختلاف بل تعني إدراك وجهة الاختلاف مع الأجزاء

وصولاً إلى التجانس الإداري والذي يؤدي إلى الجماعية في الأداء الإداري وتحقيق الإبداع الإداري

(بدر، 2009).

بالإضافة إلى ذلك فإن الأداء المؤسسي يتكون من خمس مكونات رئيسة تتمثل في الآتي:

أ. إشراك العاملين: ويقصد به مدى امتلاك العاملين لعملية اتخاذ القرار في شتى المستويات، فمعظم

المؤسسات لا تعطي المجال لإشراك العاملين في اتخاذ القرار معتقدة بأن على العامل أن يقوم بعمله

فقط دون التدخل في أي أمور هي من اختصاص الإدارة، وهناك مؤسسات تعمل على إعطاء

الفرصة للعاملين؛ للمشاركة في اتخاذ القرار ولو بشكل ضئيل مثل وضع صناديق للاقتراح،

ونقاشات الطاولة المستديرة الجانبية، وحلقات الجودة في حال تم اختيار أحد العاملين كممثل عن زملائه.

ب. إدارة عمل الفريق ذاتياً: والمقصود به تمكين الفرق ومجموعات العمل من اتخاذ القرار حول عملية التخطيط وسير أداء العمل، وتقييم عملهم كنمط من أنماط الإدارة الذاتية، وذلك من خلال توفير مناخ العمل المحقق للإنجاز فوق المستوى العادي (غازي، 2018م). إذ يعود هذا التمكين إلى سببين هما: أهمية استثمار معرفة العاملين وخبراتهم في المؤسسة وتنظيمها، وحاجة العاملين إلى إدارة العمل بأنفسهم، التي تولد وتبني التنافسية العالية لديهم.

ث. الموارد التكنولوجية: يقصد بها بالتكنولوجيا المستخدمة داخل المؤسسة وتعمل على تقديم خدمات أفضل للعملاء، وتوفير اتصالات فعالة بين المؤسسة والمجتمع المحلي، وكذلك توفير اتصالات بين العاملين أنفسهم، حيث أصبحت التكنولوجيا النافذة التي تفتح على العالم، وأصبح قياس مدى تقدم المجتمع بشكل عام والمؤسسة بشكل خاص، على مدى امتلاكه للتكنولوجيا وتسخيرها لفائدة المجتمع.

ث. التعلم المنظمي: ويعرف بمدى توافر المعلومات داخل المؤسسة؛ حتى يتم استخدامها في ظروف العمل ومواجهة التغيرات الدائمة، وتتم خلال هذه العملية من خلال تبادل المعلومات بين المؤسسة والمجتمع والعاملين أنفسهم، ونتيجة لذلك ينكسر الروتين داخل المؤسسة وتصبح التقاليد لا معنى لها، خصوصاً عندما يتم تشارك المعلومات بين جميع المستويات في المؤسسة.

ج. إدارة الجودة الشاملة: تهدف عملية إدارة الجودة الشاملة إلى الحصول على نتائج ذات جودة عالية واستمرار عملية التحسين وجمع احتياجات المستفيدين من أجل خدمتهم، حيث أصبحت

المؤسسات تعتبر إدارة الجودة الشاملة مدخل تكاملي؛ من أجل تحسين إدارة العاملين على الإدارة العملية الذاتية لعملهم (أبو حسنة، 2014).

2.2.1.1 أبعاد الأداء المؤسسي

من خلال التعاريف السابقة، نجد أن الأداء ينحصر في بعدين هما الكفاءة والفعالية. حيث أن الكفاءة هي تلك العلاقة بين الموارد والنتائج وترتبط بمقدار المدخلات من الموارد الخام والأموال والموارد البشرية اللازمة لتحقيق مستوى معين من المخرجات (حاتم عثمان حمدين، 2005).

الفعالية (الإنتاجية): وترتبط بالأهداف الإستراتيجية للمؤسسة، ومن ثم تعرف الفعالية في أنها تتمثل في قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها الإستراتيجية وبالتالي هي القدرة على تحقيق النشاط المرتقب، والوصول إلى النتائج المنتظرة. حيث نستنتج مما سبق أن الفعالية تعني عمل الأشياء الصحيحة. كما يمكن من جهة أخرى ربط الفعالية بمخرجات المؤسسة، ولكن نجد أن هناك أبعاد أخرى للأداء وهي: البعد التنظيمي والبعد الاقتصادي والبعد البيئي والبعد الاجتماعي.

أولاً: البعد التنظيمي للأداء: يقصد بالأداء التنظيمي الطرق والكيفيات التي تعتمدها المؤسسة في المجال التنظيمي بغية تحقيق أهدافها، ومن ثم يكون لدى القائمين على إدارة المؤسسة معايير يتم على أساسها قياس فعالية الإجراءات التنظيمية المعتمدة وأثرها على الأداء مع الإشارة إلى أن هذا القياس يتعلق مباشرة بالهيكل التنظيمي وليس بالنتائج المتوقعة ذات الطبيعة الاجتماعية والاقتصادية، وهذا يعني أنه بإمكان المؤسسة أن تصل إلى مستوى فعالية آخر ناتج عن المعايير الاجتماعية والاقتصادية، يختلف عن ذاك المتعلق بالفعالية التنظيمية، إذا نستنتج مما سبق أن هذه المعايير المعتمدة في قياس الفعالية التنظيمية تلعب دوراً

هاما في تقييم الأداء حيث تتيح للمؤسسة إدراك الصعوبات التنظيمية في الوقت الملائم من خلال مظاهرها الأولية قبل أن يتم إدراكها من خلال تأثيراتها الاقتصادية.

ثانيا: البعد الاقتصادي للأداء: تتمثل أدوات قياس الأداء الاقتصادي في استخدام التحليل المالي، حيث يتم الاعتماد على مقاييس الربحية بأنواعها المتخلفة والنسب المالية، انطلاقا من سجلات ودفاتر المؤسسة، وكذا القوائم والتقارير التي تعدها.

ثالثا: البعد البيئي للأداء: حيث يركز على المساهمة الفاعلة للمؤسسة في تنمية وتطوير بيئتها (مؤمن شرف الدين، 2011).

رابعا: البعد الاجتماعي للأداء: يشير البعد الاجتماعي للأداء على مدى تحقيق الرضا عند أفراد المؤسسة على اختلاف مستوياتهم لأن مستوى رضا العاملين يعتبر مؤشرا على ولاء الأفراد لمؤسستهم. وتتجلى أهمية ودور هذا الجانب في كون أن الأداء الكلي للمؤسسة قد يتأثر سلبا على المدى البعيد إذا اقتصر على تحقيق الجانب الاقتصادي، وأهملت الجانب الاجتماعي لمواردها البشرية، فكما هو معروف في أدبيات التسيير أن وجود التسيير في المؤسسة ترتبط بمدى تلازم الفعالية الاقتصادية مع الفعالية الاجتماعية لذا ينصح بإعطاء أهمية معتبرة للمناخ الاجتماعي السائد داخل المؤسسة، أي لكل ما له صلة بطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة (صراعات، أزمات... إلخ).

2.2.1.2 مستويات الأداء المؤسسي

هناك مستويات عدة للأداء، أشار إليها صباح ترغيني (2011) يمكن إيجازها فيما يلي:

- الأداء الاستثنائي: هو الذي يبين التفوق في الأداء على المدى البعيد والذي يعبر عنه في شكل العقود

المربحة وازدهار الوضع المالي.

- الأداء البارز: وتتميز به المؤسسة التي تقود القطاع الذي تنشط فيه، وأهم ما يعبر عنه هو الحصول على عقود عمل كبيرة، امتلاك الكفاءات، وضع نقدي ومالي متميز.
- الأداء الجيد جدا: الذي يبين مدى صلابة الأداء وتوفر الدلائل المستقبلية والكفاءات، وكذلك التمتع بوضع مالي جيد.
- الأداء الجيد: والذي يبين التميز في الأداء وفق المعدلات السائدة مع توازن نقاط القوة والضعف في (المنتجات- الخدمات) وضع مالي غير مستقر.
- الأداء المعتدل: الذي يسير دون المعدل وتغلب نقاط الضعف على نقاط القوة في المنتجات وقاعدة العملاء، كوادر عاملة، عدم سهولة الوصول إلى الأموال اللازمة للبقاء والنمو.
- الأداء الضعيف: الذي يمثل الأداء دون المعدل بكثير مع وضوح نقاط الضعف في جميع المحاور فضلا عن وجود صعوبات خطيرة في استقطاب الكفاءات، مواجهة مشاكل خطيرة في الجوانب المالية.
- الأداء المتأزم: وهو الأداء غير الكفء تماما والذي يحتمل أن يسبب مشاكل متنوعة وكبيرة في جميع محاور المؤسسة.

2.2.1.3 أنواع الأداء المؤسسي

إن تصنيف الأداء كغيره من التصنيفات المنغلقة بالظواهر الاقتصادية يطرح إشكالية اختيار المعيار الدقيق والعملي في الوقت ذاته الذي يمكن الاعتماد عليه لتحديد مختلف الأنواع، وبما أن الأداء من حيث المفهوم يرتبط إلى حد بعيد بالأهداف، فإنه يمكن نقل المعايير المعتمدة في تصنيف الأهداف واستعمالها في تصنيف الأداء كمعايير الشمولية والأجل والمصدر.

أ - حسب معيار الشمولية: فحسب هذا المعيار يقسم الأداء إلى أداء كلي وأداء جزئي:

- الأداء الكلي: وهو الذي يتجسد بالإنجازات التي أسهمت جميع العناصر والوظائف أو الأنظمة الفرعية للمؤسسة في تحقيقها، ولا يمكن نسب إنجازها إلى أي عنصر دون مساهمة باقي العناصر، وفي إطار هذا النوع من الأداء يمكن الحديث عن مدى وكيفيات بلوغ المؤسسة أهدافها الشاملة كالاستمرارية الشمولية، الأرباح والنمو... الخ .

- الأداء الجزئي: وهو الذي يتحقق على مستوى الأنظمة الفرعية للمؤسسة، وينقسم بدوره إلى عدة أنواع تختلف باختلاف المعيار المعتمد لتقسيم عناصر المؤسسة، حيث يمكن أن ينقسم حسب المعيار الوظيفي إلى: أداء وظيفة مالية، أداء وظيفة الأفراد، أداء وظيفة التمويل، أداء وظيفة الإنتاج وأداء وظيفة التسويق.

ب - حسب معيار الأجل: ينقسم الأداء حسب هذا المعيار إلى أداء طويل الأجل وأداء قصير الأجل:

- أداء طويل الأجل: الذي يشمل فترة تتعدى خمس سنوات.

- أداء قصير الأجل: الذي يشمل فترة لا تتعدى السنة.

ج - حسب معيار المصدر: ينقسم الأداء حسب هذا المعيار إلى أداء داخلي وأداء خارجي.

- الأداء الداخلي: ينتج من تفاعل مختلف أداءات الأنظمة الفرعية للمؤسسة، أي مختلف الأداءات الجزئية متمثلة في الأداء البشري أي أداء الموارد البشرية في المنظمة والأداء التقني الذي يتعلق بجانب الاستثمارات، والأداء المالي الخاص بالإمكانيات المالية المستعملة.

- الأداء الخارجي: وهو الأداء الناتج عن تغييرات البيئة المحيطة بالمؤسسة، فهو ينتج في المحيط الخارجي للمؤسسة، وبالتالي فإنها لا يمكنها التحكم في هذا الأداء، حيث يظهر هذا الأداء في نتائج جيدة لا تتحصل عليها المؤسسة. حيث أن هذه التغيرات قد تنعكس على الأداء إيجاباً أو

سلبا، وبالتالي يجب على المؤسسة قياس وتحليل هذا الأداء لأنه يشكل تهديدا لها لا تتحكم فيه
كما هو الحال بالنسبة للأداء الداخلي.

هذا بالإضافة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على الأداء المؤسسي ولعل أبرزها ما يلي:
أ. غياب الخطط والأهداف: إن غياب الخطط والأهداف التي من المفترض أن يتم وضعها من قبل
القادة بالمؤسسة والتي يسير على ضوئها العاملون بالمؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة
يؤثر بالسلب على الأداء داخل المؤسسة.

ب. عدم المشاركة في التخطيط وصنع القرار: إن عدم السماح بمشاركة العاملين في المستويات الإدارية
المختلفة في التخطيط وصنع القرارات يسهم في وجود فجوة بين القيادة الإدارية والموظفين داخل
المؤسسة، مما يؤثر بالسلب على أداء الموظفين وينتج عنه تدني مستوى الأداء لدى هؤلاء الموظفين
لشعورهم بأنهم مهمشين في المؤسسة.

ت. اختلاف مستويات الأداء: من العوامل المؤثرة على أداء الموظفين عدم نجاح الأساليب الإدارية
التي تربط بين معدلات الأداء والمردود المادي والمعنوي الذي يحصلون عليه، لذا يتطلب هذا الأمر
وجود نظام متميز لتقييم أداء الموظفين، وليتم التمييز بين الموظف المجتهد ذي الأداء العالي
والموظف المجتهد ذي الأداء المتوسط والموظف الكسول والموظف غير المنتج.

ث. مشكلات الرضا الوظيفي: يعد الرضا الوظيفي من العوامل الأساسية المؤثر على مستوى الأداء
للموظفين، فعدم الرضا الوظيفي أو انخفاضه يؤدي إلى أداء ضعيف وإنتاجية أقل من قبل
الموظفين.

ج. التسبب الإداري: والذي يكون نتيجة لأسلوب القيادة أو الإشراف، أو للثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة (حسن، 2015).

2.2.1.4 مفاهيم في الأداء المؤسسي

المؤسسة: هي عبارة عن مجموعة من العمليات الإنتاجية والخدمية المتفاعلة مع بعضها البعض (تبوك، 2016). ويعرفها المعموري، (2015) بأنها مجموعة من النشاطات الإنتاجية والخدمية المترابطة والمتفاعلة بعضها مع البعض الآخر. وتصنف المؤسسات إلى مؤسسات إنتاجية ومؤسسات خدمية (العنزي، 2014).

تضم المؤسسة التربوية عدداً من المكونات يمكن بيانها كما يأتي: الأفراد وتشمل جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية من معلمين وطلاب، ومدير، ووكلاء، وسكرتارية وإداريين وعمال، والعلاقات الاجتماعية المتمثلة في طبيعة العلاقات القائمة بين أفراد المؤسسة كعلاقة الطلاب ببعضهم، وعلاقة المعلمين ببعضهم، وعلاقة المعلمين بالطلاب، وكذلك الأبنية والأساليب الفنية: وتتمثل في غرف المصادر والمعلمين والإداريين وفصول الطلاب وغرفة المدير والوكلاء، والأدوات المكتبية، وكذلك المناهج: وتتمثل في البرامج التعليمية والوسائل التعليمية التي تتفق مع محتوى المقرر الدراسي. كما تضم المؤسسة التربوية أيضاً المراكز والأدوار التي تتمثل في المراكز التي يحتلها الأفراد الموجودين بالمؤسسة التعليمية والأدوار المكلفين بها، إضافة إلى السلطة التي تطلق على الأسلوب الذي يتبعه المدير، وأخيراً النظام الذي يضم القواعد واللوائح التي تنظم سير العمل داخل المؤسسة التعليمية بما يخدم العملية التعليمية (كواس وآخرون، 2014).

لابد لأية مؤسسة أن تمر بمراحل متعددة تطور من خلالها وتبدأ هذه المراحل بالتالي:

أولاً: مرحلة النشأة والوجود: وهي المرحلة التي تبدأ فيها المؤسسة البحث عن أسباب وجودها وتحديد رسالتها، واختيار أهدافها.

ثانياً: مرحلة التأسيس والبناء: وهي المرحلة التي تبدأ المؤسسة باتخاذ خطوات حثيثة في عملية التأسيس والبناء والهيكلية بالطريقة التي تستجيب لمتطلبات الرؤية المستقبلية والرسالة والأهداف التي وضعتها، كما تعكف المؤسسة على وضع السياسات والنظم الإدارية المناسبة لها.

ثالثاً: مرحلة التوسع والامتداد: وتضع المؤسسة فيها الخطط والإستراتيجيات، لإحداث قدر مدروس من التوسع والامتداد في علاقاتها ومنتجاتها، وتحديد جمهورها المستهدف، وقد تتضمن هذه المرحلة شيئاً من التوسع في البناء الداخلي للمؤسسة.

رابعاً: مرحلة الارتقاء والجودة: تنجح المؤسسة في هذه المرحلة إلى الارتقاء بأدائها، والمنافسة، كما تبدأ بتقدير الذات وذلك من خلال تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة لجميع مكونات المؤسسة، والحصول على اعتراف المؤسسات العالمية بها.

خامساً: مرحلة التمكين والاستمرار: وهي المرحلة التي تصل فيها المؤسسة إلى القمة وتنتقل من مؤسسة محلية إلى مؤسسة عالمية، من الإنتاج إلى الإبداع، وصولاً إلى أن تصبح مؤسسة للتعليم ونموذجاً يتطلع المنافسون للوصول إليه.

سادساً: مرحلة الضعف والانحدار: وتتسم المرحلة بضعف عام في الموارد وتقلص في نوعية الخدمات، كما تشهد المؤسسة داخلياً إرباكاً في تنظيمها وهجرة للكفاءات، وتظهر الصراعات التنظيمية ويضعف الانتماء والولاء لها، وهي مرحلة حتمية لأي مؤسسة بلغت مرحلة التمكين ولم تجري تقييماً دورياً وتطويراً على أدائها (النجار، 2014).

هذا وتبرز السمات الرئيسة لتطوير المؤسسة في تسع سمات يمكن توضيحهم على النحو التالي:

1. هدفية تطوير المؤسسة: يعتبر تطوير أي مؤسسة عملية تستلزم التحضير الجيد لها على صعيد البنى التنظيمية والموارد المطلوبة، والبيئة الداخلية والخارجية، وهذه العملية بكاملها لا بد لها من هدف حاضر في ذهنية إدارة المؤسسة، بل ومعلنة لجميع العاملين فيها، وهذه السمة هي التي تضمن للمؤسسة السير في مسار واضح المعالم، وتورث تنظيما يتخذ قرارات تسهل تحقيق الهدف العام من وجودها.

2. تجددية النظام: يرفض مفهوم تطوير المؤسسة فكرة تصلب النظم وجمودها وتوقفها عند نقطة يقتنع القائمون عليها أنها الأنسب لمؤسستهم، بل ينظر للنظم نظرة إيجابية ويعتبرها قادرة على التكيف مع كل المستجدات التي تحيط بالمؤسسة، فالتطوير والمرونة ليس لمواجهة مشكلة طارئة فحسب، بل هو لخلق بيئة قادرة على التطور والتجديد والإبداع والتحسين المستمر.

3. تكاملية التطور: يعتمد تطوير المؤسسة على سمة التكامل التي بموجبها تعتبر المؤسسة نظاما اجتماعيا تقنيا مركبا تترايط كل مكوناته، وهذا يعني أن إحداث التطور ينبغي أن يشمل كافة المكونات للوصول إلى انسجام الجزئيات واتساقها على نحو يمكن المؤسسة من النهوض بشكل جماعي ومتكامل.

4. إنسانية الاهتمام: لا تقتصر عملية التطوير على الجوانب التنظيمية والتقنية، أو جوانب المعدات والموارد، فهي تولي الجانب الإنساني والاجتماعي أهمية بالغة باعتبار أن المؤسسة نظام اجتماعي تتفاعل علاقات أفرادها وتنعكس إيجابا على أداء المؤسسة وقدرتها على تقديم الخدمات، لذا فإن هذه السمة تؤثر تأثيرا مباشرا في صياغة نظم وقوانين المؤسسة، ونوعية مواردها التي تسهم في

راحة الموظف كما تؤثر في طبيعة العلاقة بين الرئيس ومروؤسيه، فالقيم والمشاعر والاتجاهات لها الجانب المهم في صياغة أسس وقواعد تطوير المؤسسة.

5. اعتماد إستراتيجية تربوية للتطوير: يسعى أسلوب تطوير المؤسسة إلى إحداث تغيير له دلالة في سلوك أفرادها وذلك عبر سبل تربوية مناسبة، فاختيار إستراتيجية تربوية تصبغ عمليات المؤسسة بالجانب القيمي، وتؤثر إيجاباً على اتجاهات الأفراد وعلاقاتهم بزملائهم من ناحية وبجمهور المؤسسة من ناحية أخرى.

6. الاهتمام بالتدريب والتعلم من خلال الخبرة: إن مفهوم التعلم من خلال التدريب والانفتاح والمناقشة واكتساب الخبرات هو سمة مهمة من سمات تطور المؤسسة ينبغي على إدارة المؤسسة أن تهنيء له كافة السبل للنجاح، فمن خلال ورش العمل، وطرح القضايا، وحلقات النقاش واستقدام الخبراء والبعثات التعليمية، يمكن للمؤسسة تحقيق النمو المهني المطلوب للعاملين فيها واستثمار هذا التعليم في تطور المؤسسة ورفيها.

7. التعامل مع قضايا حقيقية: تركز المؤسسات التي تسعى للتطور إلى التعامل مع القضايا الموجودة فعلاً، وهذا يقرها إلى ملامسة الواقع والبعد عن الترف الفكري الذي لا يفيد تطوير المؤسسة وهي بذلك تبعد عن نظرية ومثالية الطرح الذي لا يلامس الواقع، وهذا لا يعني اقتصارها على التعامل مع القضايا والمشاكل الطارئة والانشغال بإدارة الأزمات، بل تتعامل مع قضايا إستراتيجية هامة وواقعية.

8. التغيير المخطط: إن ما يميز أسلوب تطوير المؤسسة أنه جهد يقوم على تماسك أفكاره ومبادئه وخططه، بمعنى أنه إستراتيجية تخطيطية تحدد فيها الأهداف وتوضع تصاميم تحقيقها وإنجازها وفق خطة محكمة توضح المدة الزمنية المطلوبة لإنجاز النشاط، والأفراد الذين سيقومون بالتنفيذ،

والمصادر المادية والمالية المطلوبة، وهو بهذه السمة يبتعد عن العشوائية وعن العمومية، ويدخل في ترتيب كافة الجزئيات المطلوبة لإنجاز الأهداف الكلية.

9. الاستعانة بالخبرات الخارجية: لا تنظر المؤسسة التي تسعى نحو التطوير إلى ذاتها وما تمتلكه من خبرات فحسب، بل تحرص على الاستفادة من كافة الخبرات الأخرى، وهي تحرص على تقبل النصيحة والتعلم لا سيما في مراحلها الأولى، وعادة ما تستعين المؤسسة باستشاريين في إعداد النظم وإنجاز مراحل التخطيط وتقييم أدائها دورياً (الدجني، 2011).

2.2.1.5 خصائص العمل المؤسسي

يتصف العمل المؤسسي الذي نشده مجموعة من المواصفات والخصائص التي تجعله عملاً مميزاً، وأهم هذه الخصائص ما يلي:

1. يضمن العمل المؤسسي ثبات العمل واستمراره، ويحافظ على تراكم الخبرات والتجارب والمعلومات ولا يتأثر بتغير القيادات، إذ تتولى إدارتها كفاءات متخصصة عالية الأداء المهني.
2. يضمن العمل المؤسسي عدم تفرد القائل أو القيادة باتخاذ القرارات المصيرية المتعلقة بالمؤسسة، حيث يزيد الاعتماد على الجهات المتخصصة التي تقدم الدراسات والأبحاث المساعدة.
3. يحافظ العمل المؤسسي على الاستقرار الإداري والمالي للمؤسسة، وذلك من خلال اتباع مجموعة من نظم العمل (سياسات وقواعد وإجراءات) تعمل على الأهداف والوسائل بما يتفق مع رؤية المؤسسة.
4. يضمن العمل المؤسسي بأن جميع العاملين فيها ملتزمون بمنظومة من القيم والمبادئ التي يتمحور حولها أدائهم وسلوكهم وعلاقاتهم الوظيفية والإنسانية.

5. يضمن العمل المؤسسي بأن الإدارة ستجهد لاختيار أفضل الأساليب والنظريات الإدارية التي

تحقق أعلى نسبة من الأرباح، وتقدم أفضل مستوى للخدمات.

6. يضمن العمل المؤسسي أن يدعم المؤسسة بأفضل الموارد البشرية، وذلك من خلال اتباع سياسة

متطورة في الاختيار والتوظيف، واتباع أسلوب منهجي في التأهيل والتدريب تحقيقاً للتنمية المهنية المستمرة.

7. يؤكد العمل المؤسسي على جاهزية المؤسسة في تقديم القيادة البديلة في وقت الضرورة والطوارئ

ودخول المؤسسة في أزمة من أي نوع أو في حالة طارئة تستدعي التغيير والتبديل (بكر، 2013).

2.2.1.6 مفهوم إدارة الأداء

تعدُّ إدارة الأداء إحدى المداخل التي تأسهم في تطوير الأداء داخل المؤسسة، فتعرف إدارة الأداء

على أنها عبارة عن عملية نموذجية لمراقبة نتائج الأنشطة، وجمع وتحليل المعلومات المتعلقة بالأداء لمتابعة

التقدم نحو نتائج التخطيط والانتفاع بالمعلومات المتعلقة بالأداء في عملية صنع القرار، وتخصيص المواد،

وبحث النتائج التي تم إحرازها وتلك التي لم يتم تحقيقها للوصول إلى التقدم التعليمي المنشود. (عبد الفتاح،

2011) كما يعرف مفهوم إدارة الأداء على أنه تخطيط إستراتيجي متكامل يهدف إلى تحسين أداء

العاملين وتطوير قدرات الأفراد داخل المؤسسة (Armstrong, 2010).

هذا ويتسم نظام إدارة الأداء بمجموعة من المعايير لتحقيق إدارة الأداء الفعالة:

أ. التوافق مع الإستراتيجية: يهدف نظام إدارة الأداء إلى دعم سلوك الموظف والثقافة السائدة لديه

التي تدعم بدورها إستراتيجية وأهداف المنظمة، ويساعد نظام إدارة الأداء في التحول إلى منظمة

مهمة بالعملاء وجعل سلوك الموظفين يدعم هذا الاتجاه.

ب. الصلاحية: تشير الصلاحية إلى أن أداة القياس تقيس بالفعل ما تهدف إلى قياسه، وفي حالة قياس

جوانب أداء الموظف فإن الصلاحية تشير إلى قياس ما يستهدف قياسه من جوانب الأداء المتصلة

بالوظيفة التي يؤديها، وعدم قياس الجوانب الأخرى التي لا تتصل باعتبارات الوظيفة التي يؤديها.

ج. المصدقية: تصف المصدقية مدى توافق النتائج مع الأداء محل القياس بصورة مستمرة، فإذا كانت

المصدقية متواجدة في أداة القياس فإنه يجب أن نصل إلى نفس النتائج في حالة قياس الأداء من

وقت لآخر.

د. القبول: يجب أن تكون أداة أو طريق القياس مقبولة من قبل الموظفين محل القياس ولا يجب أن

تأخذ وقتاً طويلاً، إذ يجب أن يشعر الموظف بأن أداة أو طريقة القياس عادلة.

هـ. تعطي تغذي مرتدة محددة: يجب أن تعطي التغذية المرتدة معلومات محددة عن أدائه وهل تم تحقيق

ما يتوقع منه تحقيقه أم لا (درويش، 2010).

2.2.1.7 مراحل إدارة الأداء

اختلف الباحثون في تحديد مراحل عملية إدارة الأداء، حيث يشير الدحلة، (2006) إلى أن

عملية إدارة الأداء لا بد أن تمر بخمس مراحل يمكن توضيحها على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: تخطيط أداء الفرد: حيث يتم تطوير وتحديد أهداف العمل، أو مقاييس الأداء التي سيكون

الفرد أو الفريق مسئول عنها لمدة عام قادم.

المرحلة الثانية: تنفيذ النشاطات اللازمة لتحقيق المخرجات المرغوبة من الأداء.

المرحلة الثالثة: تقييم أو الحكم على مدى حسن تنفيذ أهداف الأداء المحددة.

المرحلة الرابعة توجيه الأداء وتطوير العلاقات مع الآخرين، بهدف التأثير عليهم لتحقيق الأداء المتفق عليه والأهداف المحددة سلفاً.

المرحلة الخامسة مكافأة العاملين / التعويض: وهو مكافأة العاملين أو معاقبتهم استناداً إلى طريقة تنفيذهم للنشاطات ومستوى جودة أو كمية المخرجات.

فيما يتناول أبو حسنة، (2014) عملية إدارة الأداء فيوضح بأنها تمر بمجموعة من المراحل المترابطة منطقياً، والتي تسير وفقاً للترتيب الآتي:

المرحلة الأولى: تخطيط الأداء: كما هو معروف في بداية كل عملية لا بد من توضيح السبب الرئيس في استحداث عملية إدارة الأداء، ووضع رؤية واضحة عن النتائج المتوقعة الوصول إليها، كما أنه لا بد من وجود التزام من الإدارة العليا بالعملية لأنه من دون هذا الالتزام لن تكون المؤسسة قادرة على الحصول على دعم العاملين لهذه العملية.

المرحلة الثانية: إدارة الأداء: بعد تحديد الأهداف واعتماد خطط العمل، فإن المرحلة الثانية تتضمن تنفيذ هذه الخطط وأن يتم الوصول إلى النتائج المطلوبة، ومن الناحية العملية يمكن أن تعني ما يلي:

توفير الموارد المالية المناسبة، وتوضيح النتائج المطلوب الوصول إليها للموظفين، وكذلك تدريب العاملين وتطويرهم، لضمان تمكينهم من الالتزام بمسئولياتهم، إضافة إلى تعديل أهداف الأداء، وأولوياته ومعاييرها طبقاً لتطوير أولويات المؤسسة.

المرحلة الثالثة: مراجعة الأداء: وهي مرحلة التقييم الرسمي عندما يتم مراجعة الأداء، ومعرفة ما تم إنجازه، وما هي المشاكل التي واجهت القائمين على الأداء، وبحث السبل عملية التطوير والتنمية للمؤسسة والأفراد

معاً.

المرحلة الرابعة: مكافآت الأداء: ويتم من خلال هذه المرحلة تقديم المكافآت الخاصة بالأداء، ومنح العاملين نوع من المقابل، لإنجاز المهام الموكلة إليهم وتحقيق الأهداف، وتكون هذه المكافأة بمثابة اعتراف بالجهد المبذول والقيام بالعمل على أفضل وجه.

2.2.1.8 معايير ومؤشرات الأداء المؤسسي

المعيار الأول: الفلسفة والرسالة والغايات والأهداف: يرى الباحث أن هذا المعيار يجسد الإطار القيمي للمؤسسة وذلك من خلال توضيح الفلسفة التي تقوم عليها المؤسسة، وتحديد رسالة المؤسسة والغايات والأهداف التي من أجلها قامت المؤسسة والتي تطمح إلى تحقيقها. وتعد تلك الخطوة من الخطوات الأولى لإنشاء المؤسسة، حيث يتم وبوضوح من قبل المتخصصين تحديد فلسفة المؤسسة ووضع رؤية ورسالة واضحة تهدف المؤسسة إلى تبنيها والسير في ضوئها من أجل تحقيق الأهداف التي وضعها المتخصصون.

المعيار الثاني: الحكم والإدارة ويتضمن:

أ- (القيادة والإدارة) حيث تلعب القيادة والإدارة المدرسية دوراً هاماً في نجاح العملية التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، فالمؤسسة التعليمية التي تتسم بقيادة ناجحة وإدارة منظمة، قادرة على التنافس في جودة الخدمات المقدمة من خلالها مقارنة بغيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى، هذا بالإضافة إلى أسلوب القيادة والإدارة التي تتبعها المؤسسة التعليمية والذي يتسم بتأثير واضح على العاملين بالمدرسة، ومن ثم ينعكس ذلك على الطلاب، فعلى سبيل المثال المؤسسة التعليمية التي تتسم بإدارة وقيادة ديمقراطية قائمة على إشاعة روح التعاون بين المعلمين وجميع العاملين بالمؤسسة التعليمية، ومساهمة هؤلاء العاملين في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالمؤسسة التعليمية ذات تأثير إيجابي على العملية التعليمية مقارنة بالمؤسسة التعليمية التي تتسم بقيادة وإدارة فوضوية أو تسلطية.

ب- **النظم والهيكل التنظيمية:** إذ تعد النظم والهيكل التنظيمية من إحدى معايير ومؤشرات الأداء المؤسسي، ويعرف الهيكل التنظيمي على أنه نمط مستقر نسبياً، إما مخططاً أو عفويًا، للإجراءات والتفاعلات التي يقوم بها أعضاء المنظمة بغرض تحقيق أهداف المنظمة (Posada & Magdaleno, 2017).

وهناك ثلاثة مبادئ للهيكل التنظيمي تتمثل فيما يلي:

المبدأ الأول: الهيكل التنظيمي يحدد العلاقات الرسمية والإبلاغ في التنظيم ويظهر عدد المستويات في التسلسل الهرمي ويحدد مدى السيطرة على المديرين.

المبدأ الثاني: الهيكل التنظيمي يحدد مكانة الناس للعمل في مجموعة أو في وحدة، ويقسم الوحدات في المؤسسة بأكملها.

المبدأ الثالث: الهيكل التنظيمي يتضمن تصميم الأنظمة التي يتم من خلالها تنسيق جميع الوحدات والفعالية في التنظيم. (Ahmady et al., 2016).

أبعاد الهيكل التنظيمي: هناك أبعاد للهيكل التنظيمي يمكن توضيحها كالآتي:

أولاً: مدى سيطرة الطابع الرسمي على الهيكل التنظيمي: ويقصد بالطابع الرسمي هو الدرجة التي تخضع بها القرارات وعلاقات العمل لقواعد وإجراءات رسمية. حيث تعد القواعد والإجراءات أدوات لتحديد السلوكيات المناسبة. ويمكن أن تؤدي القواعد والإجراءات الرسمية إلى زيادة الكفاءة وخفض التكاليف الإدارية.

ثانياً: عدد الطبقات في التسلسل الهرمي: وهو عدد المستويات الإدارية التي يتكون منها الهيكل التنظيمي، فقد يكون هذا العدد كثيراً أو قليلاً.

ثالثاً: مستوى التكامل الأفقي: وهو الدرجة التي تكون بها الإدارات والعاملون فيها متخصصون وظيفياً أي مستوى منخفض من التكامل الأفقي (مقابل الإدارات والعاملين المتكاملين في العمل، والمهارات، والتدريب أي مستوى عال من التكامل الأفقي).

رابعاً: نماذج أو مستويات الاتصال: وهو الدرجة التي يكون فيها الاتصال الرأسي والأفقي بطيء وصعب ومحدود مقابل الاتصال السريع السهل وغير المحدود.

خامساً: مركزية السلطة أو مكان صنع القرار: وهو يشير إلى ما إذا كانت سلطة اتخاذ القرار بيد الإدارة العليا أو أنها مفوضة إلى الإدارة الوسطى والدنيا (عبيدالله، 2011).

بينما يشير (Valero) إلى أن أبعاد الهيكل التنظيمي تتمثل فيما يلي:

البعد الأول ويتمثل في المركزية والتي تتعلق بما إذا كانت السلطة والسلطة متناثرة بالتساوي عبر منظمة ما، أو ما إذا كانت تتركز في أيدي عدد قليل من الأفراد.

البعد الثاني للهيكل التنظيمي هو إضفاء الصبغة الرسمية، وهو ما يشير إلى الدرجة التي كتبت بها المنظمة القواعد والأنظمة.

البعد الثالث للهيكل التنظيمي هو الروتين، والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإضفاء الطابع الرسمي مع التميز.

البعد الأخير للهيكل التنظيمي، وهو التعقيد، ويشير إلى عدد الوحدات الفرعية، المستويات، والتخصصات داخل المنظمة (Valero , 2015).

ج- البيئة المدرسية: تلعب البيئة المدرسية دوراً هاماً في نجاح العملية التعليمية، فعلى سبيل المثال المدرسة التي تتميز بموقع جغرافي مميز ووجود كوادر مؤهلة من المعلمين على قدر كافٍ من المعرفة بأساليب التدريس

الحديثة، ودراية بخصائص الطلبة وبطبيعة مرحلة النمو التي يمر بها الطلبة ذات تأثير واضح على الطلاب وعلى تحسين اتجاهاتهم نحو المدرسة، والرغبة في مواصلة استكمال العملية التعليمية بها.

د- الثقافة التنظيمية: تعد الثقافة التنظيمية من أحد معايير ومؤشرات الأداء المؤسسي والتي تؤثر تأثيراً مباشراً في أداء المؤسسة، هذا وتعرف الثقافة التنظيمية على أنها مجموعة من القيم الرئيسة، والافتراضات، والتفاهات، والقواعد التي يتم تقاسمها من قبل أعضاء المنظمة وتدرس للأعضاء الجدد على النحو الصحيح (Azanza et al, 2013; Büschgens et al., 2013). كما تعرف على أنها القيم والمعتقدات التي توفر معايير السلوكيات المتوقعة التي قد يتبعها الموظفون (Hogan & Coote, 2014). وتعرف أيضاً على أنها مجموعة من الممارسات والقيم والمعتقدات والافتراضات الأساسية التي يتقاسمها الأعضاء التنظيميون حول السلوك المناسب (Bortolotti et al., 2015).

ومن خلال التعريفات السابقة لثقافة المنظمة يتفق الباحث مع ما أشار إليه كل من (Zhu & Engels, 2014) أنه يمكن وصف ثقافة المنظمة في ثلاثة مستويات: المستوى الأول ويتمثل في الممارسات المتبعة من قبل المنظمة، أما المستوى الثاني فيتناول الثقافة المعلنة لأعضاء المنظمة والمتمثلة في القيم، بينما يشير المستوى الثالث إلى الافتراضات الضمنية للمنظمة.

هذا وتنوع الثقافة التنظيمية تبعاً للمؤسسات التي تطبق فيها، فتتمثل أنواع الثقافة التنظيمية فيما يلي:

النوع الأول: ثقافة القوة: يتميز من يمارس هذا النوع بالحزم، كما يتميز بالعدل ويسعى باستمرار إلى ترقية المخلصين له الذين يجعلون رغبته أولى أولوياتهم حتى وإن تعارضت مع مطالب العمل.

النوع الثاني: ثقافة النظم والأدوار: يركز هذا النوع على الرقابة والنظام والاستقرار في العمل والالتزام بالقوانين والتعليمات، ويتم الحكم على أداء العامل بناءً على الوصف الوظيفي وتتم المكافأة على أساس

الالتزام بالقواعد، ويلتزم العاملون بالأنظمة والتعليمات وإن تعارضت مع متطلبات العمل، فالخروج عنها يعتبر بمثابة الجريمة، وهذا من شأنه أن يقلل من روح المبادرة والإبداع لدى العاملين.

النوع الثالث: ثقافة التعاطف الإنساني: يعتمد هذا النوع على التعاطف والاحترام والعلاقات الجيدة، بحيث يشعر العاملون بالحب والانتماء والتعاطف مع بعضهم ويسعون إلى قضاء الوقت معاً حتى بعد انتهاء وقت الدوام، إلا أن التركيز على الجانب الإنساني قد يعيق تنفيذ العمل أو يؤدي إلى تجاهله وقد تتأثر عملية اتخاذ القرار بسبب التعاطف الإنساني.

النوع الرابع: ثقافة الإنجاز: يعتمد هذا النوع على النجاح والتميز في الأداء والنمو المهني، ويشعر العاملون بأهمية الإسراع في إنجاز الأهداف، بحيث يعملون بروح معنوية مرتفعة لفترات طويلة دون تدمير، وقد يضحون برغبتهم الشخصية في سبيل إنجاز العمل وبهذا فهم يسعون إلى التميز مهما كان الثمن مما قد يهدر الموارد ويقلل الإنتاج (العليمات، 2017).

بينما تصنف الثقافة التنظيمية وفقاً للعلاقة القائمة بين الموظفين إلى ما يلي:

- الثقافة الهرمية: يعتبر هذا النوع من الثقافة منسقاً تنسيقاً جيداً، ويتميز بقواعد وسياسات رسمية.
- ثقافة السوق: المنظمات التي تعتمد هذا النوع من الثقافة تهدف إلى أن تكون تنافسية للغاية.
- ثقافة العشائر: يشير هذا النوع من الثقافة إلى بيئة عمل ودية و"مريحة"، حيث ينظر إلى القوة العاملة على أنها أسرة ممتدة، وينظر إلى الرؤساء كموجهين؛ يتميز الموظفون بارتفاع مستوى العمل والالتزام بالمنظمة وتطوير العلاقات الودية.
- الثقافة التبادلية: يتميز هذا النوع من الثقافة بالابتكار والمخاطرة، مؤكداً من خلال بيئة عمل إبداعية وديناميكية للغاية (Belias & Koustelios, 2014).

المعيار الثالث: النطاق المؤسسي ويضم:

أ- البرامج التعليمية إذ يرى الباحث أن المؤسسات التعليمية تهتم بإعداد برامج تعليمية متخصصة في العديد من المجالات التي تهدف في مقامها الأول إلى خدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه وتطوره من خلال وجود كفاءات مؤهلة ومتدربة في العديد من التخصصات. هذا بالإضافة إلى أن المؤسسة دائماً تهتم بتطوير تلك البرامج وذلك بناءً على متطلبات المجتمع حتى تضمن بقاء برامجها في مستوى متميز وذات جودة عالية.

ب- المشاركة المجتمعية: تعد المشاركة المجتمعية أهم المرتكزات الأساسية لكافة التوجهات والإستراتيجيات التنموية الفعالة، فالتنمية الحقيقية والجادة لا تقوم إلا على جهود المجتمع كله، وليس على جهود عدد قليل من أفراد، حيث تتيح الفرصة للمواطن لكل يباشر حقه في صنع القرار المتعلق به وبمجتمعه؛ فالمشاركة المجتمعية في العملية ليست عملية بسيطة ؛ إذ تتضمن خطوات وآليات تتسم بالشمولية والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسؤولية والسلطة والموارد مع منظمات وهيئات المجتمع المحلي ؛ لذا فالمشاركة هي أحد الآليات التي تعكس عملية إعادة صياغة العلاقة بين جميع المعنيين بالعملية التعليمية وهي رؤية جديدة لتوزيع الأدوار بين مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع أو بينها وبين المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص (مدوح، 2014).

وتتمثل أهمية المشاركة الاجتماعية فيما يلي:

زيادة الموارد: حيث تعمل المشاركة على توفير أعداد أكبر من الموارد البشرية والمادية مما يسهم في حل المشكلات المرتبطة بنقص المواد.

تعدد الخيارات: نتيجة لزيادة الأطراف المشاركة فإن هناك إمكانية للحصول على المزيد من الأفكار ووجهات النظر والحلول الممكنة الناتجة عن الجهد المشترك.

تقليل المخاطرة: حيث تتوزع الخسائر إن وجدت على عدد أكبر من المشاركين مما يقلل من حجمها بالإضافة لتوزيع المخاطرة على عدد أكبر من الأطراف يزيد من إقبال غيرهم على الاستعداد لهذه المخاطرة. التوعية والموافقة: تعني المشاركة زيادة عدد المشاركين من أفراد المجتمع مما يزيد من الوعي العام ويحقق العدالة والمصارحة بين الأفراد ويزيد المساندة.

تقوية المؤسسات: عن طريق تبادل الخبرات والمعلومات بين الجهات المشاركة مما يدعم ويقوي كل جهة على حده (النبيوي وآخرون، 2015).

المعيار الرابع: الموارد المؤسسية والخدمات ويشمل:

أ- الموارد البشرية: تعد الموارد البشرية أهم ما يميز المؤسسة عن غيرها من المؤسسات، فيقاس مدى تقدم المؤسسة بما تمتلكه من موارد بشرية مؤهلة ومدرّبة وقادرة على الإنتاج وفقاً لمعايير الجودة والتميز. هذا ويشير كل من (الخليل، 2016؛ الأمين، 2016) إلى أن الموارد البشرية تكتسب أهميتها مما يلي:

- الدراسات والبحوث: فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات والبحوث على العناية بالعنصر البشري باعتباره العامل الرئيس لزيادة الإنتاج ولتزايد أهمية العلاقات الإنسانية وتحفيز العاملين وإشباع حاجاتهم ولأن نجاح وفشل كافة المنظمات مرهون بالعنصر البشري.
- التكلفة: تشكل النفقات التي تتحملها المنظمات لتغطية أجور وتعويضات العاملين جزءاً كبيراً من نفقاتها، أفضل استثمار يجب أن يوجه للأفراد العاملين.

- الحاجة إلى التخصص: أصبح من الضروري أن يتطلب عمل إدارة الموارد البشرية تأهيل وتدريب متخصص في الجوانب العديدة لهذه الوظيفة كتخطيط الموارد البشرية وتصنيف الوظائف وصنع السياسات والأجور وإجراء البحوث وذلك نتيجة إلى التوسع الكبير في هذه الوظيفة إذا لم يكن بالإمكان شغل هذه الوظائف بأفراد من ذوي التخصصات العامة.

- الاستفادة من الموارد البشرية: تزايد إدراك قادة المنظمات بأن الأفراد موارد إنسانية كسائر الموارد التي تحرص المنظمات على استثمارها استثمار أفضل، مما يتطلب الاستفادة منها وحسن استخدامها والمحافظة عليها والعمل على تحسين أدائها.

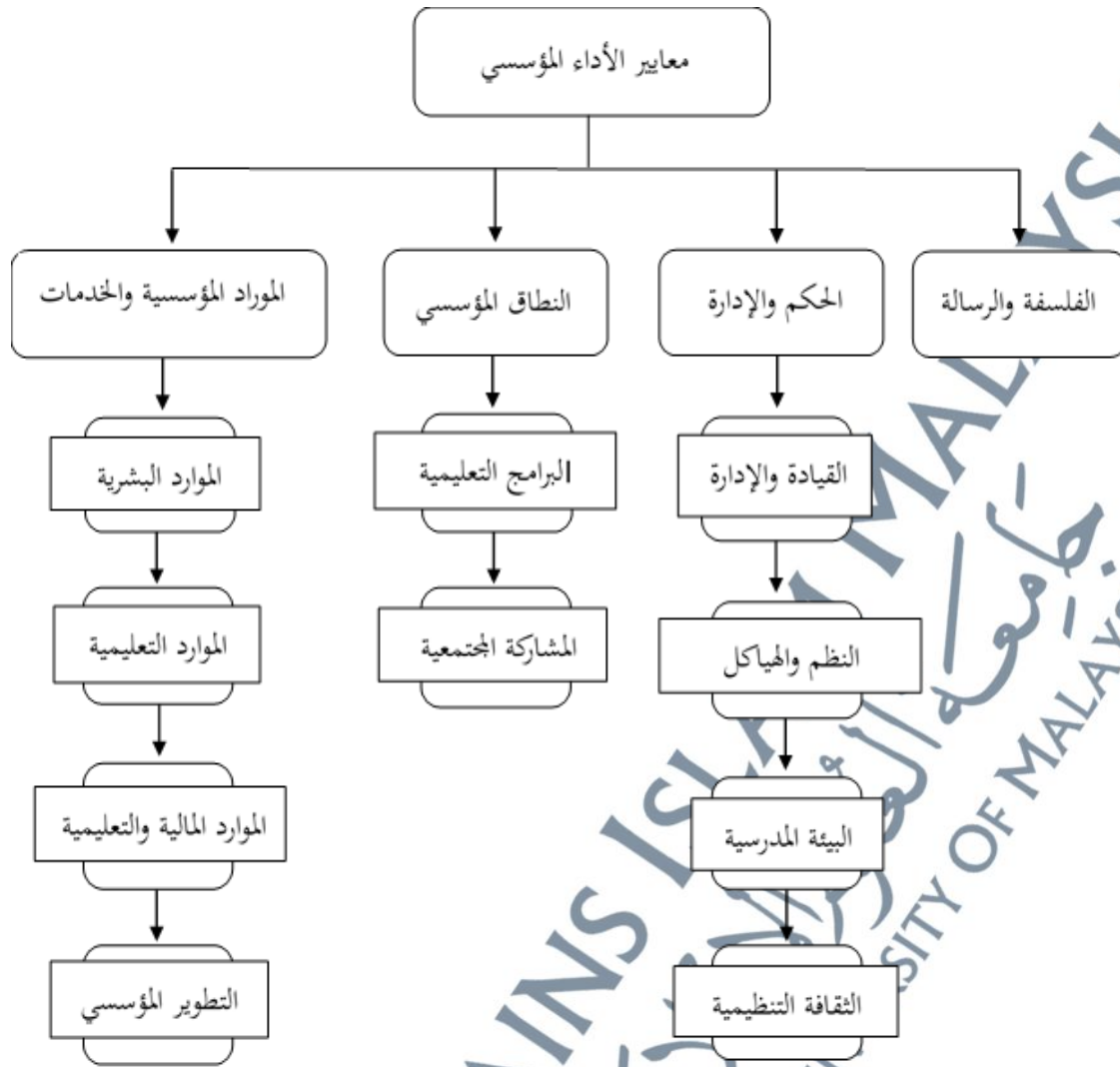
ب. **الموارد التعليمية:** تسهم خدمات الدعم التعليمية المختلفة بدور هام ومؤثر في إنجاح كافة الأنشطة المتعلقة بالعملية التعليمية، وفي إثراء البرامج التعليمية التي تطرحها المؤسسة، وهذا يجعل من مهمة توفيرها وضمان جودتها مدارك تركيز للمؤسسة، وواجباً تتطلبه طبيعة أنشطتها التي تنسجم مع رسالتها وأهدافها، وتشمل هذه الخدمات المكتبة، وأنظمة المعلومات، والقاعات الدراسية، والمعامل، والخدمات الإلكترونية، والأجهزة التعليمية، والمرافق المتخصصة كالمختبرات، والوسائل السمعية والبصرية، وخدمات النسخ والتصوير، وشراء الكتب الدراسية، ويجب على المؤسسة أن تقوم بالتخطيط الجيد لتوفير هذه الخدمات ومتابعتها وصيانتها وتحديثها وتسهيل سبل الوصول إليها، وأن تضع لائحة إرشادات باستخدامها كما يجب عليها أن توفر قاعات مناسبة تتناسب مع أعداد الطلبة، ومجهزة بالوسائل التعليمية التقنية التي تدعم العملية التعليمية (الدجني، 2011).

ت. **الموارد المادية والمالية:** يرى الباحث أن الموارد المادية والمالية تلعب دوراً محورياً في تحسين وتنمية الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم، فإعداد وتجهيز قاعات الدراسة، وتوفير الوسائل والأدوات

المكتبية، والأجهزة التعليمية، وتجهيز المعامل وغيرها يتطلب توفير الموارد المادية والمالية والتي تأسهم في تحسينها وتعزيزها مما ينعكس ذلك بالإيجاب على العملية التعليمية، كما يرى الباحث أن الموارد المادية والمالية تتطلب وجود أفراد قادرين على استغلال تلك الموارد بشكل فعال يخدم العملية التعليمية ويأسهم في تطويرها وتحسينها.

رابعاً: التطوير المؤسسي إذ يعد التطوير التنظيمي أحد معايير الموارد المؤسسية والخدمات التي يمكن الحكم على الأداء المؤسسي للمؤسسة، ويعرف التطوير المؤسسي على أنه عملية مخططة ومقصودة تهدف إلى تمكين المنظمة من التكيف مع المتغيرات البيئية وكذلك تحسين قدرتها على حل مشكلاتها وذلك بإحداث تأثير على متغيرات المدخلات ومتغيرات الأنشطة أو العمليات، ويتم هذا بموجب استخدام العلوم السلوكية (الدعجة، 2016).

ويهدف التطوير المؤسسي إلى ما يلي: تعميق الشعور بأهداف التنظيم، وتقوية العلاقات الشخصية، والاتصالات والتعاون، وتشجيع اتجاهات حل المشكلات في مواجهة الصعاب بدلاً من أسلوب تجنب المشكلات، ويظهر ذلك من خلال تطوير خبرات في العمل قادرة على إشاعة الحماس لدى العاملين، ودعم السلطة المستمدة من المركز الوظيفي القائمة على المعرفة والمهارة، ومن ثم زيادة المسؤولية الشخصية للتخطيط والتنفيذ، وتشجيع الرغبة الشخصية بالتغيير (صلاح الدين، 2013)، ويوضح الشكل (2.1) هذه المعايير ومكوناتها.



الرسم البياني 2.1: معايير الأداء المؤسسي

مداخل تحسين الأداء المؤسسي: تعد عملية تحسين الأداء المؤسسي عملية ضرورية من أجل الارتقاء بالمؤسسة، ومن أجل ثبات المؤسسة وبقائها ومنافستها وتميزها عن المؤسسات الأخرى، لذا نجد أن تحسين الأداء المدرسي يحظى باهتمام الباحثين، هذا ويعرف (عوض، 2015) تحسين الأداء المؤسسي على أنه استخدام جميع الموارد المتاحة لتحسين المخرجات وإنتاجية العمليات، وتحقيق التكامل بين التكنولوجيا الصحيحة التي توظف رأس المال بالطريقة المثلى، كما يعرف الباحث تحسين الأداء المؤسسي على أنه الطريقة التي تتبعها المؤسسة في تحسين العمليات الإنتاجية بالمؤسسة من أجل الحصول على

مخرجات تتسم بالجودة والكفاءة وذلك وصولاً للأهداف المنشودة التي وضعتها المؤسسة من قبل. وعلى

هذا يتضمن تحسين الأداء المدرسي مجموعة من العمليات تتلخص فيما يلي:

أ. تخطيط الأداء: أي تحديد الأهداف المطلوبة من أداء عمليات إدارة المؤسسة، وتصميم الطريقة

الأفضل للتنفيذ ومتطلباتها البشرية والمادية والمعلوماتية والتقنية.

ب. تيسير الأداء: وذلك من خلال القيام بتوفير ما يتطلبه الأداء، وتوجيه القائمين على القيام به.

ج. متابعة الأداء وتقييمه: وذلك من خلال مقارنة الوضع الحالي للأداء بما هو متفق عليه ومخطط له

سلفاً من قبل الإدارة، والتعرف على مدى سير الأداء، ومدى التزامه بالخطوات التي تم وضعها

من قبل، بأسهم ذلك في التعرف على ما إذا كان الأداء يسير في الاتجاه الصحيح أو ينحرف عن

مساره ومن ثم يتم معالجة هذا الانحراف حتى يعود الأداء إلى المستوى المستهدف.

د. تحسين الأداء: ويتم ذلك من خلال عمليات مختلفة تتجه إلى تحديد أسباب فجوة الأداء والتعرف

على مصدرها، ثم العمل على تحسينها، فعلى سبيل المثال إذا نتج الخطأ من قبل القائمين بالتنفيذ

فإنه سيتم إعادة تدريبهم مرة أخرى، وإذا وجد أن الأداء لا يلائم تحقيق الأهداف المنشودة التي

تم وضعها من قبل الإدارة فإنه سيتم تعديل تصميم الأداء.

هـ. تطوير الأداء: وذلك من خلال البحث عن تقنيات أو تصميمات مبتكرة أو تغييرات في هياكل

القائمين بالأداء وتنظيم علاقاتهم من خلال إعادة هندسة العمليات، والذي يطلق عليه مصطلح

الهندرة (Reengineering).

و. تمكين القائمين بالأداء وتعويضهم: وذلك بتحويلهم الصلاحيات المناسبة لحل مشاكل الأداء

مباشرة وتطوير ما يجب تطويره في وقت الأداء وحفزهم وصرف رواتبهم ومكافآتهم بحسب

مستويات الأداء وجودته (أبو العلا، 2010).

كما يشير عايش، (2008) إلى أن عملية تحسين الأداء المؤسسي تمر بمجموعة من الخطوات الموضحة

على النحو التالي:

الخطوة الأولى: تحليل الأداء: يتم تحليل الأداء باختبار أداء المؤسسة ضمن أولوياتها وقدراتها، وهو تعريف

وتحليل للوضع الحالي والمتوقع للمشاكل في أداء العمل والمنافسة.

الخطوة الثانية: البحث عن جذور المسببات: وهنا يتم تحليل المسببات في الفجوة بين الأداء المرغوب

والواقعي، وعادة ما يتم الفشل في معالجة مشاكل الأداء لأن الحلول المقترحة تهدف إلى معالجة الأعراض

الخارجية فقط وليست المسببات الحقيقية للمشكلة، ولكن عندما تتم معالجة المشكلة من جذورها فذلك

سيؤدي إلى نتائج أفضل، لذا فإن تحليل المسببات هو رابط مهم بين الفجوة في الأداء والإجراءات الملائمة

لتحسين وتطوير الأداء.

الخطوة الثالثة: اختيار وسيلة التدخل أو المعالجة: التدخل في الاختيار هو طريقة منتظمة وشاملة وتكامل

بالاستجابة لمشاكل الأداء ومسبباته، وأهم الطرق الملائمة لتجاوزه، وعادة ما تكون الاستجابة مجموعة

من الإجراءات تمثل أكثر من وسيلة لتحسين الأداء، ويتم تشكيل الإجراءات الملائمة للشركة ولوضعها

المالي والتكلفة المتوقعة اعتمادا على الفائدة المرجوة، وأيضا تقييم المؤسسة ونجاحها يقاس بمدى تقليل

الفجوة في الأداء والتي تقاس بمدى تحسين الأداء والنتائج التي توصلت إليها المؤسسة، وعادة ما يؤدي

التدخل الشامل والمتكامل إلى التغيير وإلى نتائج مهمة في المؤسسة؛ لذا يجب أن تكون أي إستراتيجية

لتحسين وتطوير الأداء آخذة بعين الاعتبار تغيير أهداف المؤسسة قبل تطبيق الإستراتيجية لضمان قبولها

وتطبيقها في كل المستويات.

الخطوة الرابعة: التطبيق: بعد اختيار الطريقة الملائمة وضعها حيز التنفيذ، ثم صمم نظاما للمتابعة. وحاول

تحليل أو تضمين مفاهيم التغيير التي تريدها في الأعمال اليومية مع محاولة الاهتمام بتأثير الأمور المباشرة وغير المباشرة بالنسبة للتغيير لضمان تحقيق فعالية المؤسسة وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.

الخطوة الخامسة: مراقبة وتقييم الأداء: يجب أن تكون هذه العملية مستمرة، لأن بعض الأساليب والحلول

تكون لها آثار مباشرة على تحسين وتطوير الأداء كما يجب أن تكون لديك وسائل مراقبة ومتابعة تركز على قياس التغيير الحاصل؛ لتوفير تغذية راجعة ومبكرة لنتيجة تلك الوسائل، ولتقييم التأثير الحاصل على محاولة سد الفجوة في الأداء؛ يجب المقارنة وبشكل مستمر مع التقييم الرسمي بين الأداء الفعلي والمرغوب. وبذلك نكون حصلنا على معلومات من التقييم يمكن استخدامها والاستفادة منها في عمليات تقييم أخرى من جديد.

إنَّ تقييم الأداء يعني به "إظهار واستخلاص جوانب قوة الشيء أو ضعفه، بمعنى إظهار الجوانب الإيجابية والسلبية له، وذلك بمقارنة ما كان تهدف المؤسسة لتحقيقه مع ما حققته؛ فينظر إلى عملية تقييم الأداء على أنها معرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة للوحدة، وكيفية استخدام الموارد وحساب المنافع والتكاليف، وآثار ذلك على الوحدة نفسها (بن حروف، 2009)، كما يعرف تقييم الأداء بأنه هو إيجاد مقاييس يمكن من خلالها معرفة مدى تحقيق المشروع للأهداف التي أقيم من أجلها ومقارنة تلك الأهداف المخططة من أجل معرفة وتحديد مقدار الانحرافات عن ما تم تحقيقه فعال مع تحديد أسباب تلك الانحرافات وأساليب معالجتها (الغيساوي، 2002)، وينظر البعض إلى تقييم الأداء على أنه "جزء من عملية الرقابة، وأن تقييم الأداء هو استقرار دلالات ومؤشرات المعلومات الرقابية؛ تمهيدا لاتخاذ قرارات لتصحيح مسارات الأنشطة في اتجاه الأداء المرغوب، أي أن العملية الرقابية تشمل تقييم الأداء وتختص أساسا بوظيفتين:

- محاولة دفع الأنشطة في الاتجاهات المحققة للأهداف ومنعها من الانحراف.

- تصحيح مسارات الأنشطة، ومحاولة منع الانحرافات وتكرار وقوعها مستقبلاً. أي أن تقييم الأداء المؤسسي عملية مستمرة والهدف منها التقييم الذاتي الوقائي (حمزاوي، 2013).

كما يمكن تحسين الأداء المؤسسي من خلال بعض الجوانب يمكن التطرق إليها بما يلي:

أولاً: تحسين أداء الموظف: يعتبر الموظف من أكثر العوامل صعوبة في التغيير من بين عناصر الأداء، ويمكن تحسين أداء الموظف من خلال عدة أمور، وهي: التركيز على نواحي القوة، أي اتخاذ اتجاه إيجابي عن الفرد، بما في ذلك المشكلات التي يعاني منها الفرد في الأداء، والعمل على الاستفادة من هذه المواهب المتوفرة لديه، وتبني هذه المواهب وعدم قتلها. والتركيز على المرغوب، أي توافر الانسجام بين الأفراد العاملين، وبين الأعمال الموكلة إليهم من خلال السماح لهؤلاء الأفراد بأن يقوموا بالأعمال التي يحبون أداءها بالمقدرة الممكنة، وتوفير الانسجام بالقدر المستطاع. وربط الأهداف بالشخصية، أي يجب أن ترتبط بمجهودات الأداء مع أهداف الموظف، واهتماماته الشخصية، وأن هذه العلاقة بين الأهداف الشخصية وخطط التحسين سوف تزيد من واقعية ودافعية الموظف من أجل تحقيق التحسين المرغوب.

ثانياً: تحسين محتوى الوظيفة: إن محتويات الوظيفة أمر مهم في تدني أو ارتفاع مستوى الأداء، فإذا فاق مستوى الأداء مهارات الموظف، أو احتوت الوظيفة على مهام غير مناسبة للموظف، فسوف يسهم ذلك في تدني مستوى الأداء، وهناك أساليب تسهم في تحسين الوظيفة كالآتي:

أسلوب المهام الضرورية: أي دراسة كل مهمة من مهام الوظيفة، ودرجة مناسبتها وضرورتها، والعمل على تقليصها إلى عناصرها الأساسية فقط، وهناك أسلوب المهام الملائمة: حيث العمل على تحديد الجهة الملائمة والمناسبة لأداء هذه الوظيفة، وأن هناك بعض الموظفين يعملون على أداء مهام في الوقت الذي لا تتوافر

لديهم مهارات وصلاحيات، لذا يجب تحديد المهام وتوزيع المسؤوليات على حسب مهارات ومستويات الموظفين حتى يتمكن كل موظف من تأدية مهمته على أكمل وجه.

كذلك أسلوب تصميم الوظيفة، إذ يتم ذلك من خلال مفهومين أساسيين، هما: توسيع نطاق الوظيفة، وإثرائها. ويتم توسيع النطاق من خلال تجميع كثير من المهام التي تتطلب نفس المستوى من المهارة، والهدف من ذلك هو زيادة الارتباط بين الموظف وبين ما هو مطلوب منه القيام به، أما إثراء الوظيفة فهو العمل على زيادة مستويات الحرية المعطاة للموظف، كما يوجد أسلوب تبادل الوظائف، أي العمل على جعل الموظفين يقومون بتبادل وظائفهم لفترة من الوقت، وذلك لإزالة الملل وزيادة الدافعية لديهم، وتحديد وزيادة حماس الموظف باستمرار، وهناك أسلوب التكليف بمهام خاصة، أي يجب إعطاء الفرص للموظف من فترة إلى أخرى للمشاركة في لجان، وفي فرق الدراسة والمشاركة في حل المشاكل مما يوجد لديه الهمم، ويحفزه على العمل بنشاط ودافعية.

أما أسلوب تحسين الموقف، الذي يتيح للموقف أو البيئة فرصا للتغير الذي قد يؤدي التي تحسين مستوى الأداء المطلوب، ويتقارب معه أسلوب التخطيط لمكان العمل، من حيث إعادة النظر في كيفية الطريقة التي يتم فيها التخطيط لمكان العمل، وذلك لتحسين انسياب العمل، والقضاء على الوقت الضائع، فيما يوجد أسلوب المشرف، أي إعادة النظر في عملية الإشراف، وهل توجد معاناة في ذلك، وهل تحققت درجة مناسبة من التناسق بين أسلوب الإشراف ومستوى الرشد الذي يتمتع به الموظف، وإلى أي مدى يتم تفويض السلطة إلى المرؤوسين (السعود ورحيم، 2014).

أهمية تقييم الأداء المؤسسي: تتمثل أهمية تقييم الأداء والتي أوردتها ديجي، (2012) فيما يلي:

يوفر تقييم الأداء مقياساً لمدى نجاح المؤسسة من خلال سعيها لمواصلة نشاطها بغاية تحقيق أهدافها، كما يوفر نظام تقييم الأداء المعلومات لمختلف المستويات الإدارية في المؤسسة لأغراض التخطيط والرقابة واتخاذ القرارات المسندة على حقائق عملية وموضوعية، فضلاً عن أهمية هذه المعلومات للجهات الأخرى خارج المؤسسة، كذلك يظهر تقييم الأداء مدى إسهام المؤسسة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تحقيق أكبر قدر من الإنتاج بأقل التكاليف، والتخلص من عوامل الضياع في الوقت والجهد من خلال تحقيق أكبر قدر من الإنتاج بأقل التكاليف، مما يؤدي إلى خفض أسعار المنتجات ومن ثم تنشيط القدرة الشرائية وزيادة الدخل القومي مما يعود على المجتمع والمنتج والعامل والمستهلك بالفائدة.

كما يظهر تقييم الأداء على مقدار التغيير الذي حدث للمؤسسة في مسيرتها نحو الأفضل أو نحو الأسوأ وذلك عن طريق نتائج التنفيذ الفعلي للأداء زمانياً في المؤسسة من مدة لأخرى ومكانياً بالمؤسسات المماثلة. كذلك يساعد تقييم الأداء على إيجاد نوع من المنافسة بين الأقسام والمؤسسات المختلفة وهذا بدوره يدفع المؤسسة لتحسين مستوى أدائها، ويؤدي تقييم الأداء إلى اكتشاف العناصر ذات الكفاءة العالية، ووضعها في المواقع الأكثر إنتاجية وتحديد العناصر التي تحتاج إلى دعم وتطوير من أجل النهوض بأدائها إلى مستوى الأداء الطموح والاستغناء عن العناصر ذات الكفاءة المنخفضة، ويؤدي تقييم الأداء كذلك إلى تحقيق الأهداف المحددة في المخطط، والعمل على إيجاد نظام سليم وفعال للاتصالات والكفاءات والحوافز الشخصية، وتقوم عملية تقييم الأداء على توضيح المركز الإستراتيجي للمؤسسات ضمن إطار البيئة القطاعية التي تعمل فيها تحدد الآليات وحالات التغيير المطلوبة لتحسين المركز الإستراتيجي لها، وبالتالي

تعكس عملية تقييم الأداء درجة الانسجام بين الأهداف والإستراتيجيات المعتمدة لتنفيذها وعلاقتها بالبيئة التنافسية للمؤسسة.

2.2.1.9 أهداف تقييم الأداء المؤسسي

هنالك العديد من الأهداف التي تسعى المؤسسات والشركات إلى تحقيقها من خلال تطبيقها لعملية تقوم الأداء المؤسسي ومن أهمها: المساعدة في التحقق من مدى قدرة الوحدات المحلية لدى المؤسسة في تحقيق أهدافها فمن خلال توفر مجموعة من المعايير والمقاييس المستخدمة لتقييم الأداء يمكن أن يتم تحديد الفارق بين ما هو مخطط له وما تم إنجازه فعليا، وبالتالي تحديد نقاط القوة والضعف لدى المؤسسة. كما إن عملية تقوم الأداء تسلط الضوء على مدى الكفاءة فباستغلال الإدارة لكافة الموارد المتاحة لها ويتم ذلك من خلال استثمار الموارد البشرية بصورة أفضل، والحد من إهدار الموارد المالية من خلال تقليل التكاليف والنفقات بما لا يؤثر على جودة الخدمة المقدمة، كما تساعد المدير في معرفة ما يحتاجه لتحقيق أداء عالي يتناسب وأهدافه الموضوعة، ذلك لأن نماذج التقييم تشتمل على مجموعة من الأسس التي تأسسهم في تحديد الطريق الصحيح لرفع كفاءة الأداء والتي تم القيام بها لتسهم في تحسين مستوى الأداء لدى المؤسسة، وكذلك المساهمة في تطوير الأقسام المحلية للمؤسسة: ويتحقق ذلك من خلال تشخيص مشاكل ومعوقات كل قسم داخل المؤسسة، ومحاولة معالجتها بعد تقويمها من خلال أسس ومعايير محددة، كما تهدف عملية تقييم الأداء المؤسسي إلى توفير جو من التنافس بين كافة الأقسام المختلفة داخل المؤسسة من خلال تعزيزها لمبدأ الثواب والعقاب.

وأخيرا تعين عملية تقييم الأداء على تحقيق مستوى أفضل من رضا العملاء والعاملين على حد سواء؛ إذ لا بد من مواكبة التطور من أجل الاستمرار في تقديم الأفضل للعملاء والعاملين من خلال توفير مجموعة من المعايير لقياس مدى رضاهم عن تلك الخدمات المقدمة.

2.2.1.10 نماذج تقييم الأداء المؤسسي

هناك العديد من النماذج المستخدمة لتقييم الأداء المؤسسي والتي تتباين فيما بينها من خلال توجهاتها وتركيزها ودرجة تعقيدها وملائمتها لأنواع المنظمات الربحية منها والخدمية. وهنا سنركز على النماذج الأكثر ملاءمة والأسهل تطبيقا.

- **النموذج التقليدي:** يركز هذا النموذج على الأجزاء الرئيسية التي تتكون منها المؤسسات أو المنظمات، ويمكن لأي مؤسسة أو منظمة أن تقيم أدائها ضمن أي من المداخل التالية لقياس مستوى الأداء لكل مكون من مكونات النظام كالتالي:

أ. مدخل المخرجات (الهدف): يتم من خلال هذا المدخل تقييم قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها، ونعني بها نجاح هذه المؤسسة في تقييم الخدمات المخططة منها والذي يعكس سبب وجودها.

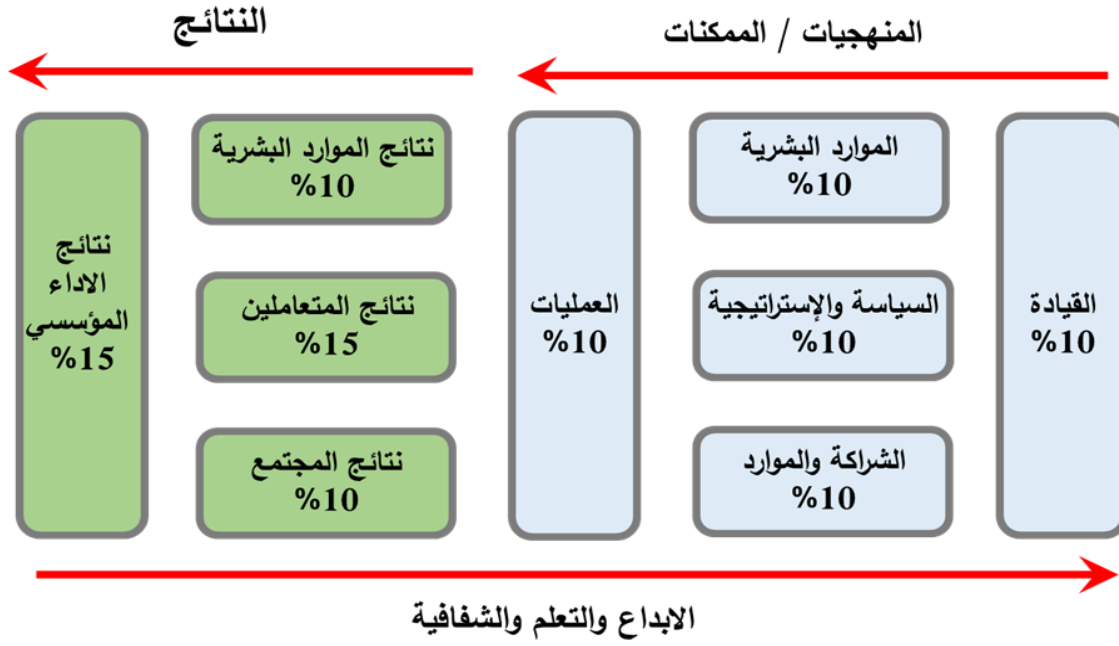
ب. مدخل الموارد: يتمكن المقوم من خلال هذا المدخل من تحديد مدى قدرة المؤسسة على الحصول على الموارد، وقدرتها على إدامة واستمرارية العمليات اليومية.

ج- مدخل العمليات التحويلية: هنا يمكن قياس أنشطة داخلية ليس لها علاقة بالبيئة الخارجية. ويمثل هذا المدخل قدرة المؤسسة على استغلال المدخلات من مال ووقت وموارد بشرية ومواد ومعدات للحصول على المنتجات أو الخدمات المخرجة (الطعامنة، 2000).

نموذج تقييم الأداء المتوازن: وهو أحد المداخل الإستراتيجية لقياس وتقييم الأداء والذي طوره كل من روبرت كابلن من جامعة هارفرد وديفيد نورتن، ويستهدف هذا النموذج وصف بعض الجوانب التنظيمية التي يجب قياسها بشكل يحقق (التوازن) فيما بينها دون التركيز على جانب واحد فقط، حيث درجت كثير من الإدارات على التركيز على بعض الأداء دون الالتفات لباقي الجوانب التنظيمية الأخرى. ويمثل هذا النموذج نظاماً إدارياً إلى جانب كونه نظاماً قياسياً وهو ما يمكن المؤسسة من تحديد الرؤيا المستقبلية، والرسالة التنظيمية بوضوح وتحويلها إلى خطة عمل.

يحقق هذا النموذج نوعاً من التغذية العكسية بين العمليات الداخلية والنتائج الخارجية، مما يتضمن تحسين الأداء الإستراتيجي للمؤسسة. كما يحقق هذا النموذج العديد من التوازنات بين المفاهيم والمقاييس التقديرية والحديثة، فهو لا يعتمد فقط على المؤشرات التاريخية بل يتعدى ذلك ليتضمن العديد من المؤشرات المستقبلية التي تحدد مدى قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها الإستراتيجية.

- نموذج التميز الأوربي: يعتبر نموذج التميز الخاص بالمؤسسة الأوربية لإدارة الجودة إطار عمل غير توصيفي مبني على تسعة معايير، خمسة منها "ممكّنات (وسائل)" وأربعة هي "نتائج" تغطي معايير "الممكّنات (الوسائل)" ما تقوم به أي مؤسسة وكيفية القيام به. وتغطي معايير "النتائج" ما تحقّقه أي مؤسسة. ولذلك فإن "النتائج" تأتي نتاجاً للـ "الممكّنات (الوسائل)"، ويتم تحسين "الممكّنات (الوسائل)" من خلال التغذية الراجعة من "النتائج" (هادي، 2006).



الرسم البياني 2.2: نموذج التميز الأوروبي

العوامل المؤثرة على تقييم الأداء: هناك عوامل تؤثر في عملية التقييم وأبرزها: توقيت التقييم إذ قد يتم تقييم الأداء شهرياً أو كل ربع سنة أو كل نصف سنة أو سنوياً، ويكون الوقت المناسب هو الوقت الذي يتمكن فيه المقيم من جمع المعلومات الكافية عن موظفيه (Lloyd, 2009). والعامل الآخر هو القائم بعملية التقييم؛ عندما يقوم بالتقييم: المشرف المباشر، أو لجنة تقييم الأداء، أو الزملاء في العمل، أو التقييم الذاتي من خلال المؤسسة نفسها.

2.2.1.11 مراحل تقييم الأداء المؤسسي

تمر عملية تقييم الأداء بمراحل عديدة، يوضحها الكرخي، (2007) كما يلي:

جمع البيانات والمعلومات الإحصائية : حيث تتطلب عملية تقييم الأداء توفير البيانات والمعلومات والتقارير والمؤشرات اللازمة والمعايير المطلوبة عن نشاط المنشأة والتي يمكن الحصول عليها من حسابات الإنتاج الأرباح، الخسائر، والمعلومات المتوفرة عن الطاقات الإنتاجية، رأس المال، عدد العمال، أجورهم

وغير ذلك، حيث أن هذه المعلومات تخدم عادة التقييم خلال السنة المعينة، بالإضافة للمعلومات المتعلقة بالسنوات السابقة والبيانات عن أنشطة المنشآت المشابهة في القطاع نفسه، أو مع بعض المنشآت في الخارج لأهميتها في إجراء المقارنات.

تحليل ودراسة البيانات والمعلومات الإحصائية: بغرض الوقوف على مدى دقتها وصلاحياتها لحساب المعايير والمؤشرات اللازمة لعملية تقييم الأداء، حيث يتعين توفير مستوى من الموثوقية في هذه البيانات، كما يتم الاستعانة ببعض الطرق الإحصائية المعروفة لتحديد مدى الموثوقية بهذه البيانات.

إجراء عملية التقييم: وذلك باستخدام المعايير الملائمة للنشاط الذي تمارسه الوحدة الاقتصادية على أن تشمل عملية التقييم النشاط العام للوحدة أي جميع أنشطة مراكز المسؤولية فيها بهدف التوصل إلى حكم موضوعي ودقيق يمكن الاعتماد عليه.

اتخاذ القرار المناسب عن نتائج التقييم: في كون نشاط الوحدة المنفذ كان ضمن الأهداف المخططة، وأن الانحرافات التي حصلت في النشاط قد حصرت جميعها، وأن أسبابها قد حددت، وأن الحلول اللازمة لمعالجة هذه الانحرافات قد اتخذت، وأن الخطط قد وضعت للسير بنشاط الوحدة نحو الأفضل في المستقبل.

تحديد المسؤوليات ومتابعة العمليات التصحيحية للانحرافات: وذلك من خلال تحديد الجهات المسؤولة عن المتابعة بالمعلومات والبيانات التي تمخضت عن عملية التقييم للاستفادة منها في رسم الخطط القادمة وزيادة فعالية المتابعة والرقابة.

هذا وقد تتعرض عملية تقييم الأداء لعدد من التحديات في جمع البيانات من حيث اكتمالها ودقتها وسهولة الوصول إليها قبل وأثناء عملية التقييم للأداء المؤسسي. وتجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من المداخل والنماذج التي يمكن من خلالها تحسين الأداء المؤسسة داخل المؤسسة / المنظمة، وفيما يلي

نذكر عدداً من المداخل على النحو التالي:

أولاً: مدخل بحوث العمل: تعد بحوث العمل طريقة لتحسين الأداء بالمؤسسة التعليمية من خلال تشجيع مدير المؤسسة التعليمية والعاملين معه لأن يكونون على وعي بممارستهم وقادرين على نقدها وعلى استعداد لتغييرها إن لزم الأمر. ويقصد ببحث العمل أنه بحث إجرائي يركز على المشكلات التعليمية التي تواجه المؤسسة التعليمية، وترتبط هذه المشكلات بأداء وممارسات كل من في المؤسسة التعليمية من مديريها والعاملين، وبإمكانها وضع مخطط لتحليل المشكلة وتحديد عناصرها والعلاقات بينها وطرح الإجراءات الممكنة لحلها، باستخدام منهجية علمية.

مراحل وخطوات استخدام بحوث العمل في تحسين الأداء المدرسي: تتكون بحوث العمل من أربعة مراحل يمكن توضيحها على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التطوير، ويمكن إنجازها بالخطوات الآتية:

- المدخل: عادة ما تحدث مشكلات بسبب أفراد داخل منظمة، ولجعل عملية بحث العمل ناجحة في حل المشكلة يجب التعامل معها بجميع مستوياتها داخل المنظمة.
- تصميم مجموعة بحث العمل: يجب أن يكون لكل الأعضاء دور داخل المنظمة. على أن يكون هؤلاء الأعضاء بكامل طاقتهم وقوتهم وضبطهم لتحقيق تقدم المجموعة.
- تحقيق أهداف البحث المشترك: لتحقيق هذه الأهداف يجب تعريفها لتحديد الخطة والاتجاه السليم على أن تكون تلك الأهداف مرنة ومنطقية وقابلة للتطبيق.
- تدريب مجموعة العمل: لتحقيق التعاون والفاعلية يجب أن يكون المناخ مشجعاً على حرية التعبير والتعبير، وعلى المجموعة تقييم أدائها.

المرحلة الثانية: تحديد الحاجة للتغيير: حسب الخطوات الآتية:

- تجنب المشكلة والاحتياجات: هذه الخطوة تتكون من إجراءات داخلية كجزء من المنظمة. وهناك نوعان من المعرفة يجب توافرها في العملية هي: المعرفة الافتراضية من الإطار النظري للعلوم الاجتماعية الخيرية من أعضاء المنظمة.
- استخدام المقابلات لتطوير المقاييس: بغرض تحديد مشكلات المنظمة وتوضيح مقاييس البحث وذلك بتحديد: المشاعر السلبية والإيجابية للقضايا، وتحديد الأمثلة من القضايا والمشكلات، وتحديد الأفكار والأسئلة التي يجب أن تجمع وتحلل.
- توزيع المعلومات في مراحل: هذه الخطوة تبنى على إطار أو كخلفية نظرية للقضايا والمشكلات، والاهتمامات موضوع البحث.

المرحلة الثالثة: التركيز على برنامج التغيير: وتنجز من خلال الخطوات الآتية:

- تحديد الفرص والتهديدات: بتحليل البيئة الخارجية، وفحص سياسة الحكومة والتشريعيين ودعاة التغيير وغير ذلك.
- تحديد نقاط القوة والضعف بالمنظمة: حيث إن المنظمة تقوم بفحص المعرفة والأخطاء التي أدت أو ستؤدي إلى مستقبل سيء لها.
- تحديد قيم المنظمة: هذا النشاط يتضمن تحديد أهمية الفرضيات وأهداف المنظمة.

المرحلة الرابعة: تطبيق وتطوير خطة العمل: وتنجز من خلال الخطوات الآتية:

- تنمية إستراتيجية القضية: تتضمن هذه الخطوة جمع القضايا الإستراتيجية البديلة.

- تحديد الاتجاه الإستراتيجي للقضية: وهذه الخطوة تتضمن تعريف البدائل العملية لإعادة حل القضايا وتحديد متطلبات التطبيق والمعوقات لتحقيق هذه البدائل والمقترحات والأحداث والمصادر.

- تنمية العمل: هذه الخطوة تتضمن الإعداد للموافقات المكتوبة أو الوثائق الرسمية، فالخطة تعتبر ملخصاً للخطوات السابقة بما تحتويه من قائمة المشروعات والمهام والأشخاص المسؤولين (أحمد، 2012).

ثانياً: مدخل إدارة المعرفة: يعد مدخل إدارة المعرفة من المداخل التي تأسهم في تحسين الأداء المؤسسي، ويعرف مدخل إدارة المعرفة على أنه وظيفة الإدارة المسؤولة عن الاختيار المنتظم وتنفيذ وتقييم إستراتيجيات المعرفة التي تهدف إلى خلق بيئة لدعم العمل مع المعرفة الداخلية والخارجية للمنظمة من أجل تحسين الأداء المؤسسي (Birashnav, 2014)، كما يعرف بأنه قدرة المنظمة على تجميع المعارف الحرجة والموارد، وإدارة استيعابها واستغلالها (Miranda et al., 2011)، وكذلك يعرف بالقدرة على تعبئة ونشر الموارد القائمة على إدارة المعرفة بالاقتران مع الموارد والقدرات الأخرى (Chang & Chuang, 2011)، هذا ويذكر (غبور، 2012) أن مدخل إدارة المعرفة يتكون من مجموعة من العناصر والتي تتمثل فيما يلي:

أولاً: الإستراتيجية والتي تتمثل في أسلوب التحرك من أجل مواجهة التحديات التي تواجه الأداء المؤسسي من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف التي تمتلكها المؤسسة.

ثانياً: الأفراد؛ فالأفراد تعد القوى البشرية التي تستخدمها المؤسسة / المنظمة في إدارة المعرفة وذلك من خلال تشجيع الأفراد على تكوين المعرفة ومشاركتها.

ثالثاً: التكنولوجيا والتي تؤدي دوراً هاماً في إدارة المعرفة وذلك من خلال توليد المعرفة واكتسابها ونشرها والاحتفاظ بها.

رابعاً: العملية والتي تأسهم في توفر المهارة والخبرة اللتين تعدان من أهم مصادر المعرفة.

وظائف إدارة المعرفة: تقوم إدارة المعرفة بتأدية مجموعة من الوظائف في المنظمة تتمثل فيما يلي:

أولاً: الإدارة الإستراتيجية للمعرفة: وتتضمن كل أنشطة المنظمة لصياغة وتطبيق إستراتيجية معرفية تهدف إلى تنظيم واستثمار الموارد الفكرية والتنظيمية والإبداعية والتقنية من مصادرها في داخل المنظمة أو من البيئة الخارجية، كما تقوم بتنظيم المعرفة: وذلك من خلال تحديد مصادر المعرفة وتصنيفها وترتيب الأنشطة اللازمة لجمع وتزويد وحزن المعرفة، وتنسيق عمليات تدفقها، ثم يتم بناء نظم المعرفة: وذلك من خلال الإشراف على تخطيط وتصميم وتشغيل النظم المحوسبة التي تستند إلى قواعد المعرفة، ودعم الجهود الأخرى. **تنمية وتطوير العقل الجمعي:** وذلك من خلال استثمار الموارد البشرية الموجودة في المنظمة وإعادة تعليمها وتدريبها بصفة مستمرة من جهة، واستقطاب ذوي العقول والخبرات المميزة في المجال نفسه، كما تقوم إدارة المعرفة بوظيفة إدارة المعلومات والوسائط المتعددة الرقمية: والتي تهدف إلى تحقيق أكبر مساهمة ممكنة للمعلومات في تحقيق الميزة التنافسية الإستراتيجية المؤكدة، وهناك وظيفة إدارة التعاضد: إدارة المعرفة هي وجه آخر لمفهوم التعاضد الذي يعني القدرة على تحقيق أكبر مستوى من المشاركة بالموارد والقدرات الذاتية، وأخيراً وظيفة إنتاج المعرفة: وذلك من أجل دعم الأنشطة الأساسية للمنظمة أو إنتاج المعرفة وبيع سلع المعلومات والمعرفة باعتبارها النشاط الأساسي للمنظمة (علي والجمل، 2013).

ثانياً: أهمية إدارة المعرفة: إن لإدارة المعرفة أهمية بالغة في تحسين الأداء المؤسسي داخل المؤسسات التعليمية وذلك على النحو التالي: تأسههم في تحسين عملية اتخاذ القرار داخل المؤسسات التعليمية، وكذلك لها دور بارز في تميز المؤسسة التعليمية وإعطائها ميزة تنافسية، الأمر الذي يساعد المؤسسة التعليمية في التغلب على العقبات التي تواجهها والعمل على تطوير إدارة المؤسسة التعليمية بما يتواءم مع متطلبات العصر، وتنمية المشاركة والتعاون بين العاملين داخل المؤسسة التعليمية، وهو ما يؤدي إلى سد الفجوة المعرفية داخل إدارة المؤسسة التعليمية؛ وذلك من خلال التعرف على ما تمتلكه إدارة المؤسسة التعليمية وما تحتاج إليه من

معرفة، وإعادة ترتيب أفكار العاملين وحسن استغلالها، ليظهر أثر ذلك في بقاء المؤسسة التعليمية وذلك من خلال تحسين جهود إدارة المؤسسة التعليمية (حسين، 2011). ويشير الجدول الآتي إلى نوعين من المعرفة هما المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية.

الجدول 2.1: الفروق بين المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية

الاختلاف	المعرفة الصريحة	المعرفة الضمنية
امتلاكها	يملكها الانسان بشكل مقصود	يملكها الانسان بشكل غير مقصود
قابليتها للفهم	مفهومة حيث يمكن التعبير عنها بالكتابة والأرقام وبالأشكال وغير ذلك	ليست مفهومة بشكل جيد لصعوبة التعبير عنها في بعض الأحيان أو صعوبة تدوينها
استخلاصها	من السهل استخلاصها من مصدرها	من الصعب استخلاصها من مصدرها
تناقلها أو تشاركها	يمكن تناقلها من الأدلة الإرشادية المكتوبة والإجراءات والبرامج الحاسوبية	يمكن تناقلها عبر المناقشات والتفاعلات الشخصية
طبيعتها	معرفة رسمية مهيكلية	معرفة غير رسمية وغير مهيكلية
مصدرها	المستندات والبرامج الحاسوبية وقواعد البيانات	عقول الأشخاص وذاكرة المنظمة
توثيقها	يمكن توثيقها أو تدوينها	لا يمكن توثيقها وإن أمكن فإنها تكون عملية صعبة
أمثلة	أدلة التعليمات وتقارير نتائج الأبحاث وغير ذلك مما يمكن تدوينه مسبقاً	الخبرات والمهارات الشخصية المضمنة في عقول وذاكرة الأشخاص

المصدر: ربحي مصطفى عليان، "إدارة المعرفة"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2015، ص85.

هذا وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة كاراسكو-هيرنانديز وجيمينز - جيمينز

(Carrasco-Hernández & Jiménez-Jiménez, 2016)، ودراسة ريتش وآخرون (Reich et al., 2014)، ودراسة الأريج وآخرون (Alaarij et al., 2016) إلى الدور الفعال الذي يلعبه مدخل إدارة المعرفة

في تحسين الأداء المؤسسي في شكل الإبداع، وتطوير المنتجات الجيدة، والقدرة التنافسية.

ثالثاً: مدخل الرشاقة التنظيمية Organization Agility يعد مدخل الرشاقة التنظيمية من إحدى المداخل

التي تأسس في تحسين الأداء المؤسسي، وكان أول ظهور لهذا المصطلح كان في بداية التسعينات من القرن

الماضي حيث ظهر في المجال الصناعي على يد مجموعة من الباحثين في معهد (Lacocca) بجامعة لاهاي من خلال تقديم دراسة بعنوان (إستراتيجية مؤسسات التصنيع في القرن الحادي والعشرين: من وجهة نظر خبراء الصناعة)، ومن هنا كانت نقطة الانطلاق لسباق الباحثين في تقديم كثير من الدراسات التي يكون لها علاقة بهذا المفهوم، حيث أبان الكثير منهم وجهات نظرهم لمصطلح الرشاقة في الأدبيات التي تناولت هذا المدخل؛ فقد وصفها (Key & Prince, 2003) بأنها: القدرة على الاستجابة للتغيرات المفاجئة وتلبية متطلبات العملاء بطريقة مختلفة وعلى نطاق واسع من حيث السعر والجودة والسمات والكمية والتسليم. وعرفها (Narasimhan, 2006) بأنها: نوع من أنواع المرونة وهي القدرة على الأعمال غير المخطط لها. ويعرف مدخل الرشاقة التنظيمية على أنه قدرة المنظمة على التحرك بسرعة استجابة للتغيرات غير المتوقعة وقدرتها على استخدام الاستشراف من أجل اغتنام الفرصة (Young, 2013)، كما يعرف مدخل الرشاقة التنظيمية بالقدرة على الكشف والرد على التهديدات في البيئة بسهولة وبسرعة وبراعة (Kharabe, 2012)، وبالنظر لهذه التعاريف والتمعن في مضمونها نلاحظ أنهم اتفقوا فيها على سرعة الاستجابة من خلال قدرة المنظمة في التعامل ومواجهة التغيرات الغير متوقعة من داخل المنظمة أو من خارجها وما هي الردود المتوقعة والسريعة لمواجهتها وكيفية التعامل مع المتغيرات داخل المنظمة وخارجها والعمل من أجل التكامل في كلا الاتجاهين لتحقيق أفضل النتائج.

أهمية مدخل الرشاقة التنظيمية: إن البيئة التي توجد فيها المنظمات اليوم تتغير باستمرار، وتواجه المنظمات المزيد من التحديات كل يوم من خلال تأثير العولمة. وقد أثرت العولمة على عالم الأعمال من خلال رفع مستوى المنافسة في معظم الصناعات بالنسبة لكثير من الشركات، ومن ثم تعتبر خفة الحركة التنظيمية ضرورة للتنافس والبقاء على قيد الحياة. وهو ما يتيح للشركات القدرة على الاستجابة للتغير المستمر والاستفادة من الفرص الجديدة. فالحفاظ على الميزة التنافسية للمنظمة هي أن تبقى ديناميكية ودمج

إستراتيجيات رشيقة. وأن تتمتع بخصائص الرشاقة التي تتمثل في تغير البيئة والوقت والاستجابة بحيث تقوم المؤسسة بعملية التحرك والتفكير والفهم بسهولة وسرعة وبراعة وبقظة (العنزي، 2018)، فالمؤسسات الأكثر حساسية وإدراكا للسوق العالمية هي الآخذة في التطور، وأفضل تجهيزا لها لذا تتبني وتحمل تلك المؤسسات التغيير المستمر. إن الحاجة إلى تنفيذ التغيير هي عادة القوة الدافعة لتنفيذ الإستراتيجيات المرنة. فالمؤسسات المرنة هي التي تمتلك القدرة على التبصر والقدرة على اغتنام الفرصة من أجل أن تتاح للمنظمة فرصة على نحو مستدام ومستقبل ناجح. بالإضافة إلى أن هناك العديد من الأسباب التي تدفع التغيير التنظيمي من أجل البقاء والنمو والنجاح، ويشمل ذلك مواكبة المنافسة، والتكيف مع المتطلبات التجارية والاقتصادية، وتحسين التنمية، والتخطيط الإستراتيجي (Young , 2013).

خصائص مدخل الرشاقة التنظيمية: يتسم مدخل خصائص الرشاقة التنظيمية بمجموعة من الخصائص والتي يمكن توضيحها على النحو الآتي: يتميز مدخل الرشاقة التنظيمية بمجموعة خصائص أبرزها خاصية المرونة التي تتمثل في نماذج الإنتاج المرنة، وأنظمة التصنيع المرنة، وممارسات الموظفين المرنة، والهيكل التنظيمي المرن، وإستراتيجيات العمل المرنة وإستراتيجيات الأعمال، وخاصية المسؤولية حيث الاستجابة للتغيرات في الطلب ومتطلبات العملاء. كذلك الرد على المتغيرات والاتجاهات في السوق والأعمال التجارية؛ تلبية للمطالب الاجتماعية والبيئية. التكيف مع أهداف الأعمال المتغيرة، كذلك خاصية تغيير الثقافة التي تهتم بحماية البيئة للاختبار والتعلم والابتكار؛ موقف إيجابي من التغيير، والأفكار الجديدة، والأفراد والتكنولوجيا؛ التحسين المستمر والتعلم والتدريب؛ وإدارة التغيرات في مسؤولية الشركات، وهناك خاصية السرعة التي غالبا ما تكون في كل من: التعلم والعمل والعمليات وإجراء تغييرات الحد الأدنى من الوقت الممكن؛ المنتج، أو نوع الخدمة أو وقت تسليم المنتج. وقت التعلم وتغيير الوقت التكيف والقدرة على التكيف، كذلك خاصية التكامل والتعقيد التي تعمل على دمج التكنولوجيا والمهارات والكفاءات

المختلفة، والسعي نحو التعقيد المنخفض للعلاقة بين الهيكل، وسرعة حركة المواد والمعلومات والاتصالات بين الهياكل التنظيمية المختلفة ومكونات النظام؛ وتعزيز عمليات التكامل والتنسيق؛ كذلك تصنيع وتوريد عمليات الجهد المبذول لإجراء التغييرات، ولا يمكن إغفال خاصية الجودة عالية وتحسين المنتج حيث تحرص على تقديم المنتجات وخدمات المعلومات مع محتوى القيمة المضافة العالية والمحتوى، أيضا خاصية معدات الكفاءات الرئيسية والمركزية وذلك من خلال الاهتمام بالنشاط المتعدد الأطراف وتطوير وتعزيز الممارسات التجارية التي تنفذها، وزيادة المعرفة والمهارات التكنولوجية، وتشكيل شراكة إدخال منتجات جديدة إلى حد كبير (Hamidianpour et al., 2016).

متطلبات تطبيق الرقابة التنظيمية: حدد (Kettunen، 2010) المتطلبات الأساسية التي تحتاجها المنظمات بصوره عامه من أجل تنفيذ الرقابة التنظيمية للحفاظ على الاستمرارية والنمو، وهذه المتطلبات هي: الحساسية الإستراتيجية التي يقصد بها شدة وعي المنظمة وإدراكها واهتمامها، والالتزام الجماعي الذي يمثل إمكانية الفريق في سعيه نحو السرعة في اتخاذ الخطوات الجريئة مع المحافظة على سياسة الإدارة العليا، وسيولة الموارد ومدى حاجه المنظمة لها وسرعة توزيعها، ويمكن توضيح هذه المتطلبات كما يأتي:

أ - الحساسية الإستراتيجية: تبين الحساسية الإستراتيجية مدى قدرة المنظمة على معرفة التغييرات وتحديدتها وفهمها للبيئة التي تعمل فيها، أي أنها تشير إلى مدى إدراكها للعلامات المختلفة والاتجاهات المتباينة وكذلك القوى المتقاربة وكيفية تجاوزها للقيود، والعمل على تكوين رؤية مستقبلية مع الأخذ بنظر الاعتبار التغيير المستمر للبيئة التي نعيش فيها. ويعتقد الكثيرون أن المنظمات تكون بحاجة دائمة لتطوير عادات جديدة لمساعدتها في تكوين السلطة المعرفية الكاملة لكي توفر جميع المعلومات التي تبني الإستراتيجية، واستحضار الإمكانيات العقلية التي تسهم في الإجابة على الأسئلة الصعبة، وكذلك الحذر التام في استخدام النظريات والأبحاث المتاحة. ويشير البعض إلى أن الحساسية الإستراتيجية هي نوع من أنواع القدرة

الديناميكية، حيث يذهب (Santala, 2009) إلى أن القدرات المهمة والأساسية التي تساعد في محافظة المنظمة على الحساسية الإستراتيجية هي عمليات الإستراتيجية المفتوحة، والحوار الداخلي ذو الجودة العالية، ورفع مستوى اليقظة الإستراتيجية.

ب - الالتزام الجماعي: وهو أمر ضروري لتحقيق الرقابة في الإستراتيجية من خلال اتخاذ القرارات التي تكون متكاملة أو أقرب إلى التكامل من غيرها مع فريق الإدارة بأكملها؛ بمعنى آخر يكون النجاح الجماعي هو ناتج عن قيادة جميع أعضاء الفريق بدلا من القرار الفردي الناتج عن جدول الأعمال الشخصية وهذه قاعدة منطقية حيث أن العقلين المفكرين يكون نتاجهما أفضل من العقل الواحد المتفرد. إن الالتزام الجماعي بالقرارات يكون من خلال التزام الفريق بالكامل الذي يجد نفسه ملزما في وضع القرارات الجريئة والمدرسة جيدا وصنع القرار يكون أفضل من خلال الجميع، وكذلك فإن القرارات الجماعية تميل إلى كونها أقل تحفظا، وأكثر ثقة بالمقارنة مع القرارات الشخصية والفردية، وعليه تكون قدرة الاستجابة للاضطرابات هي أيضا أكثر توازنا عندما تكون بشكلها الجماعي وتمثل حافزا فاعلا وزيادة في التماسك داخل الفريق (Santala, 2009).

بالإضافة إلى وجود حاجة العمل إلى التغييرات داخل الفريق لأن القيام بالعمل نفسه مع ذات الأشخاص ولفترات طويلة جدا، يسهم تلقائيا في تراجع الحوار ونوعيته والدوافع الشخصية، لذا فإن التغيير في المسؤوليات والأدوار داخل الفريق سيكون وسيلة للتخفيف من المخاطر. وكما أن الرقابة التنظيمية مطلوبة أيضا في هيكلية المؤسسة، لذلك يلاحظ أن الإدارات التنفيذية تجد صعوبة في اتخاذ القرارات؛ لأن الوقت لا يحتمل البحث عن البدائل، والتنقل هنا يكون معقدا في مثل هذه الحالات بل ويحتاج إلى تحليل سريع بمستويات متعددة.

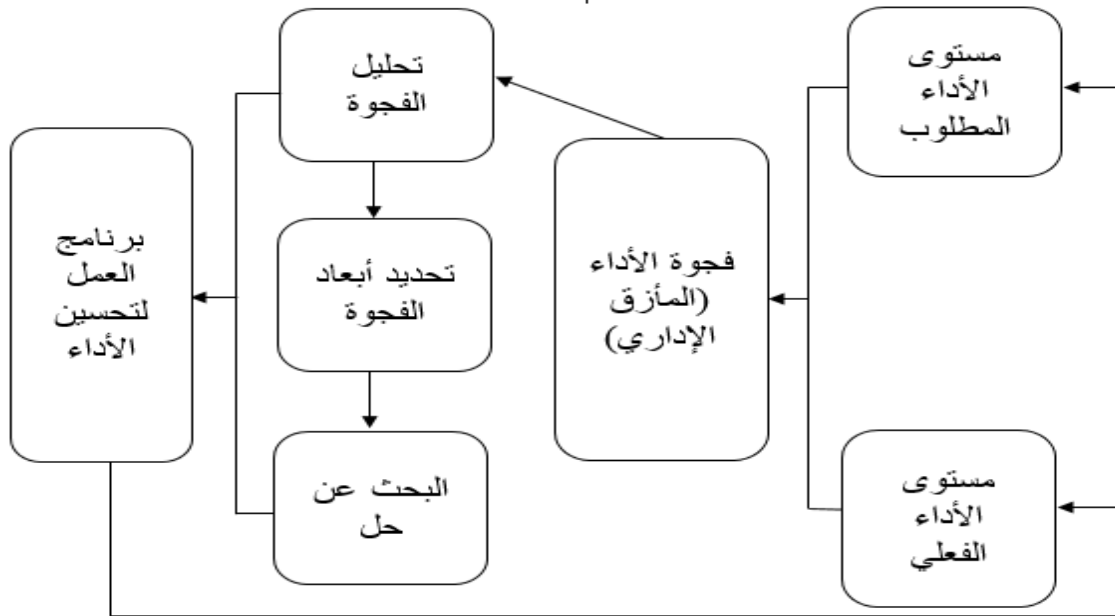
ج - سيولة الموارد: تبقى الحساسية الإستراتيجية والالتزام الجماعي غير مجديين في تحقيق الرقابة التنظيمية

دون توفر سيولة الموارد فعلى هذا الأساس يشير (Kosonen & Doz,2008) إلى أهمية عدم تخصيص الموارد بطريقة لا يمكن تغييرها أو عدم إمكانية إعادة تنظيمها، والعمل على توفير قنوات متعددة تساعد في الوصول إليها في عدة أماكن لتمكين المديرين في الحصول عليها عند الحاجة لها بدلا من وجود بوابة واحدة لتلك الموارد، وكذلك من الأفضل فصل نتائج الأعمال عن ملكية الموارد باستخدام التخطيط، حيث يتم إطلاق ما هو ضروري من الموارد لغرض استخدامها، والسبب هو أن عدم امتلاك جميع الموارد لنفس القدرة في السهولة والصعوبة في التحريك.

ويرى (Sull,2009) إلى أن المخاطر التي تواجهها الإدارات هي الملكية للموارد، وهنا تأتي الحاجة من قبل الإدارة العليا إلى الشجاعة في اتخاذهم إلى القرارات الصعبة. أما (Santala, 2009) فيؤكد على ضرورة توفير مجموعة من بيانات الأداء، والعمل على وضع آليات إدارية ذات طابع ديناميكي لمعرفة من أين تخصص الموارد والعمل على إعادة تعيين المسؤوليات بطريقة سريعة ورشيقة، وكذلك إمكانية وضع قواعد مشتركة لتكون عملية التخطيط قادرة على أن تسبق هذه التساؤلات للأعمال الرئيسة، بل بالأحرى هو تقييم للأحداث الفعلية، وفي ذات السياق يشير (Santala,2009) أن تنقل الأفراد العاملين يحسن من سيولة الموارد، واستخدام التناوب الوظيفي يعزز من ذلك، وكذلك تحديد المواهب والكفاءات من خلال التوجه إلى الفرق المتنقلة بدلا من الفرد الواحد؛ ذلك لأن الفرد يعمل في الوسط المهني إلى النظام الذاتي، وكذلك الاهتمام بالنزاهة والسيرة الذاتية في مجال تقييم الموظفين؛ لأن الأفراد لا يميلون إلى عمل المخاطر الشخصية، ووجود عدد من كبار المديرين الذين يعملون بشكل جماعي.

رابعاً: نموذج تحسين الأداء المؤسسي يمكن تحسين الأداء المؤسسي من خلال استخدام نموذج تحسين

الأداء المؤسسي والذي يتكون من مجموعة من المراحل، يوضحها الشكل الآتي:



الرسم البياني 2.3: مراحل تحسين الأداء المؤسسي

تقييم الأداء المؤسسي: تحتاج المنظمات إلى استخدام أساليب إدارية وعلمية لقياس ومتابعة الأداء، وذلك لمتابعة مدى التقدم في إحراز التميز واكتشاف القدرات المحورية للتركيز عليها بالإضافة إلى التعرف على نقاط الضعف للتغلب عليها، فالتطور في رحلة التميز يحتاج إلى جهد وتقييم ومتابعة مستمرة، وتختلف أساليب القياس والتقييم حسب مكانة كل منظمة وموقعها على طريق التميز، حيث تشير الدراسات (Sauders & Mann, 2007) أن مراحل عملية التميز تقسم إلى: البدء (starting)، التقدم (Progressing)، النضوج (Mature)، الامتياز (Excellent)، إن تقييم المؤسسات التعليمية في كثير من الدول أصبح جزءاً من عملية الإصلاح الشامل الذي يتيح تحقيق مراكز متقدمة في التصنيفات الدولية، إضافة إلى أن ذلك التقييم يمكن أن يأسهم في تحديد كفاءة وفعالية المؤسسة وتعميق مبدأ المحاسبة والمساءلة وربط الثواب والعقاب بالنتائج والإنجازات للمؤسسات والأفراد العاملين بها، خاصة في ظل ارتفاع تكاليف التعليم

بجوانبها المختلفة - تكلفة الطلب وتكلفة العرض وتكلفة الفرصة الضائعة - ومساعدة أولياء الأمور على اختيار المدارس المناسبة لإلحاق أبنائهم بها، وتشجيعها لرفع مستوياتهم التعليمية، إضافة إلى أنها تعطي مؤشرات واضحة يمكن أن تساعد في المقارنة بين المدارس وتقييم فعاليتها (الدهان والسبوق، 2015).

وبمعنى تقييم الأداء المؤسسي العملية المنظمة التي تتم بجمع المعلومات لغرض تحديد درجة الأهداف واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتحقيق النمو السليم من خلال تعزيز جوانب القوة (السناني، 2010). لذلك يهدف تقييم الأداء بصفة عامة إلى رفع كفاءة وأداء المؤسسات من خلال رفع كفاءة الأفراد (سامعي، 2018). هذا ويشمل تقييم الأداء المدرسي زاويتين رئيسيتين هما: رفع الكفاءة الإنتاجية واستعداد الأفراد نحو التقدم، كما يسعى لتحقيق عدة زوايا من بينها: تشجيع المنافسة بين المؤسسات لزيادة إنتاجيتها، وإتاحة الفرصة لمراجعة وإعادة النظر في سلوك أفراد المؤسسة وإعادة تصحيحه، كما يعد تقويم الأداء جزء من عملية تنظيمية مهمة، فمن خلالها يمكن مراجعة خطط ونظم العمل، وكذلك يوفر أساساً قوياً يمكن الاعتماد عليه في تحسين وتطوير مستويات الأداء بالمؤسسة، ويعمل على تزويد الإدارة بمعلومات مفصلة تلقي الضوء على السياسات المستقبلية للاختبار والتدريب والنقل والترقية للعاملين وغيرها (أحمد، 2006).

إن عملية تقييم الأداء المؤسسي ذات أهمية بالغة بالنسبة للمؤسسة تتمثل في الآتي: التحقق من قدرة المؤسسة على تحقيق الأهداف التي وضعتها، والتعرف على مدى الإنجاز الحقيقي لتلك الأهداف، كما يقوم بتوفير المبادئ والقوانين التي تلزم سير العمل داخل المؤسسة، وأيضاً التعرف على الإنجاز الذي تم تحقيقه وذلك في ضوء مجموعة من المعايير المحددة، بالإضافة إلى التعرف على نواحي القوة والضعف واتخاذ التدابير اللازمة، ويعمل على تحديد كفاءة المؤسسة من خلال المراجعة الدورية المنتظمة للعمليات

والنتائج التي تتم، كما يساعد في اتخاذ القرارات الصائبة وذلك من خلال توفير البيانات الضرورية (أحمد، 2015).

وتعتمد معظم المنظمات الباحثة عن التميز على التقييم الذاتي للأداء لتحديد الفرص المتاحة للتحسين، وتشكل هذه العملية مرآة للمنظمة لمعرفة الحقائق، فالتقييم الذاتي هو: "مراجعة منتظمة لأوجه القوة والضعف في المنظمة وتعتمد على تقييم المنظمة لنفسها بالاعتماد على نقاط معينة، تم تحديدها مسبقاً بناءً على نهج معين متبع" (الرشيد، 2004) فالتقييم الذاتي الهادف لتحقيق التميز هو التوصل إلى نقاط القوة في المؤسسة والعمل على تعزيزها لتصبح قدرات محورية وكذلك تحديد نقاط الضعف ووضع خطط عملية لتخطيها، أو "هو أسلوب منظم ودوري للمراجعة الشاملة لأنشطة ونتائج المنظمات مقارنة مع نموذج التميز" (با عبد الله، 2004).

ويوفر التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية مجموعة من الفوائد الملموسة وأخرى غير الملموسة منها: المساعدة في تحديد أولويات التحسين المستهدفة، تشخيص المشاكل وطرحها للمناقشة واكتشاف الإيجابيات وتعزيزها وفق منهج علمي سليم، كما تمكن المؤسسة من معرفة زبائنها ومتطلباتهم بالشكل الأفضل ومشاركة الطلبة وغيرهم من المستفيدين وتطوير عمليات التخطيط؛ وذلك من خلال نتائج التقييم التي ستجعل الخطط المستقبلية تركز على النقاط المحورية والإستراتيجية للمؤسسة والتركيز على العمليات التي تؤدي إلى زيادة فاعلية المؤسسة، وتطوير المناخ التعاوني والتفاعلي سواء داخل المؤسسة أو مع الخارج، واستخدام النتائج لمقارنة الأداء مع المعايير الدولية أو مؤسسات أخرى ناجحة، واعتماد آلية واضحة لجمع معلومات تعريفية للجهات الداخلية أو الخارجية عن وضع المؤسسة. كما تساعد في نشر ثقافة التغيير والانفتاح والشفافية والمشاركة والإبداع والتطوير وعملية التقييم الذاتي لا تنتهي عند مرحلة معينة بل هي

عملية مستمرة تقوم بها المؤسسة التي تسعى إلى التميز في فترات منتظمة، لكن يختلف الهدف منها بحسب تقدم المؤسسة في مراحل التميز، ففي مرحلة البدء تستخدم كأداة لفحص مدى صحة وملائمة المؤسسة لخوض رحلة التميز، ثم مع تحقيق التقدم تصبح أحد أدوات التخطيط ومن ثم أداة إستراتيجية ذات أهمية كبيرة لنجاح الأساليب الإدارية الحديثة الأخرى. منهجية التقييم الذاتي: يحتاج إجراء عملية التقييم الذاتي إلى مجموعة من الإجراءات (الجعبري، 2009)، حيث يظهر أن التقييم الذاتي يحتاج إلى: نشر ثقافة التقييم وتطوير الالتزام به، وتوضيح الأسباب والأهداف من إجراء التقييم والاستعداد للتقييم الذاتي من خلال إعداد الخطط المتعلقة به والأمور الواجب التركيز عليها ومستوى التقييم وتشكيل فريق العمل ومستوى الإدراك والوعي المطلوب منهم وتدريبهم وإيجاد طرق الاتصال والتواصل بين الفرق والتركيز على تحقيق خطط المؤسسة الإستراتيجية إضافة إلى جمع المعلومات وتحليلها وتسجيل النتائج وصولاً لصياغة خطط التحسين، ووضع التوصيات ثم تأتي مرحلة تنفيذ الخطط وتحديد الموارد اللازمة، وتعتبر هذه من أهم الخطوات لأنه بدونها يعتبر التقييم مجرد عمل ورقي لا علاقة له بالتحسين المستمر وفي الأخير لا بد من القيام بمراجعة مستمرة ودمج عملية التقييم الذاتي ضمن عمليات المؤسسة الدورية.

طرق إجراء التقييم الذاتي: لا يوجد خيار أفضل لطريقة إجراء التقييم الذاتي حيث توجد عدة قرارات تعتمد عليها اختيار الطريقة أو حتى ممكن دمج أكثر من طريقة، أما العوامل التي تحدد ذلك فهي: الموارد المتاحة، الثقافة السائدة، مستوى الوعي والإدراك بالطرق المختلفة، الهدف المنشود من إجراء التقييم (efqm,2003)، ومن الطرق الممكن استخدامها:

طريقة الجوائز: Award Simulation Method تعتمد على كتابة تقارير تفصيلية تعبر عن مدى تطبيق معايير الجائزة المقدم لها من قبل مقيمين مدربين ويتم إعطاء وزن لكل معيار حسب النسب المحددة في الجائزة.

الطريقة الممنهجة: Pro-forma Method من خلال القيام بتعبئة نماذج معدة سلفا لكل معيار من معايير

التميز توضح طريقة تطبيق المؤسسة لذلك المعيار ونقاط الضعف والقوة واقتراحات التحسين.

طريقة ورش العمل Workshop method: وفيه تقوم الإدارة العليا بتجميع معلومات تفصيلية وعرضها

على المجموعة من خلال تنفيذ ورش العمل التي توضح مدى الالتزام بتطبيق معايير التميز، ويتم خلالها

مناقشة وإعداد ثم إقرار الخطط للتحسين.

طريقة المصفوفات: Matrix Chart Method ويكون ذلك من خلال الاعتماد على مصفوفة الإنجازات

التي تتكون عادة من مجموعة من العبارات التي تعبر عن الإنجازات المتحققة والمتعلقة بكل معيار من معايير

التميز واستخدام مقياس متدرج من 1 إلى 10 يعبر عن تقييم كل عبارة وردت في تلك المصفوفة بالنسبة

للمؤسسة.

الاستبانات Questionnaire Method: من خلال مجموعة من الأسئلة المصممة خصيصا لتقييم الأداء

حسب معايير التميز.

طريقة البرمجة Software Method : باستخدام برامج حاسوبية خاصة، يتم الإجابة على أسئلة متداخلة

ومننتقة ثم يقوم البرنامج الحاسوبي بتقييم النتائج من خلال العودة إلى قاعدة بيانات تكون مرتبطة بشكل

أو بآخر بنتائج مؤسسات أخرى (Steed, 2002).

إن تقييم الأداء المؤسسي يمر بأربع مراحل أساسية وصولا لفعالية التقييم وكفاءته، وهي كالتالي:

أ. تأسيس معايير الإنجاز: تعد المعايير هي الخطوة الجوهرية الأولى لتنفيذ تقييم الأداء في المؤسسات

الإدارية المختلفة بالمؤسسة.

ب. قياس الإنجاز العلمي: وهي عملية تحديد النتائج المحققة في إنجاز الأنشطة الوظيفية والواجبات

والمهام التي تم تنفيذها من قبل العاملين باستخدام أدوات كمية ونوعية.

ت. مقارنة الإنجاز الفعلي بالمعايير: وذلك من خلال التعرف على الانحرافات التي تعرضت لها عملية الإنجاز عن المعايير الموضوعية للإنجاز.

ث. تصحيح الأخطاء وتعديل الانحرافات: وتكون من خلال التعرف على أسباب ومكان الخلل ومعالجته مع ضمان عدم التعرض لنفس الأخطاء في المراحل التالية (رضوان، 2013).

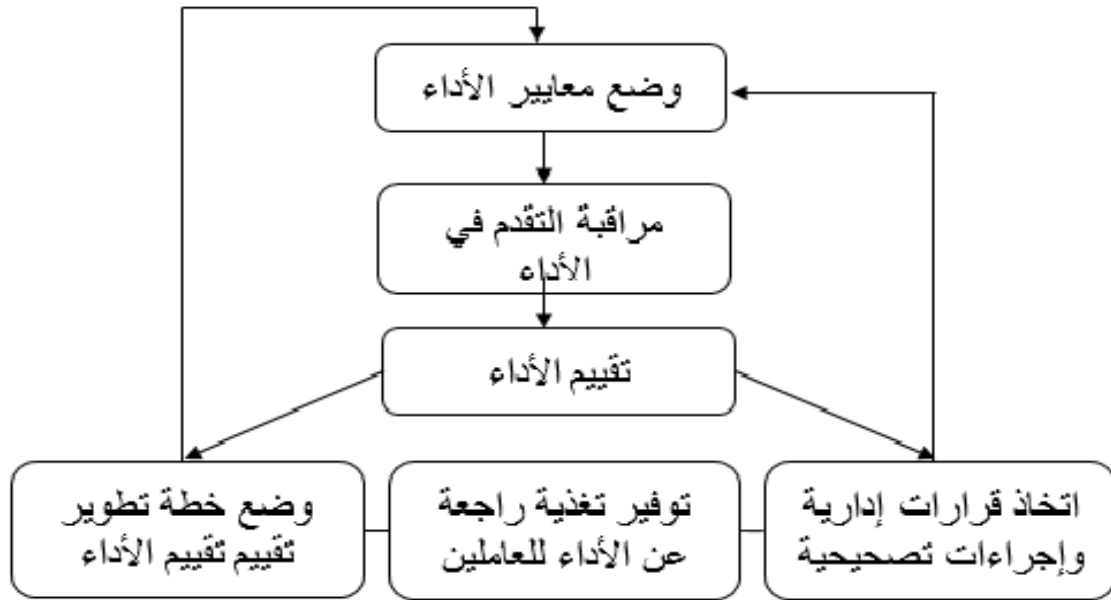
كما يشير (عبد القادر، 2012) إلى أن عملية تقييم الأداء المؤسسي تمر بمجموعة من المراحل يمكن توضيحها على النحو التالي:

مرحلة وضع معايير الأداء: والتي تعد أولى خطوات عملية تقييم الأداء المؤسسي، والتي يتم فيها وضع توقعات الأداء على شكل معايير والتي يتطلب من العاملين إنجازها، ومرحلة مراقبة التقدم في الأداء: وتعد ثاني خطوات عملية تقييم الأداء المؤسسي والتي تهدف إلى التعرف على الكيفية التي يعمل بها العاملون من أجل التعرف على الإجراءات المتبعة في التنفيذ ومعرفة ما إذا كانت تلك الإجراءات خاطئة فيتم تعديلها أو صحيحة فيتم تعزيزها.

ثم تأتي مرحلة تقييم الأداء: وفي تلك الخطوة يتم قياس تقدم أداء العاملين ثم مقارنته بتوقعات الأداء التي تم وضعها في الخطوة الأولى، الأمر الذي يأسهم في إصدار حكم موضوعي على أداء العاملين، تليها مرحلة التغذية المرتدة: يحتاج كل عامل بالمنظمة إلى التعرف على مستوى أدائه، أي العمل الذي يقدمه مقارنة بما هو متوقع منه، تأسهم تلك الخطوة في إطلاع العامل بالمؤسسة على مستوى الأداء الذي يقدمه والتي تعد من الحاجات الضرورية لإشباع رغبته في الاطلاع على أدائه، بالإضافة إلى أنها تشكل دافعا له لتطوير أدائه.

ثم مرحلة اتخاذ القرارات الإدارية: وذلك من خلال جمع المعلومات التي تنفيذ في اتخاذ القرارات في ميادين شتى مثل: الترقية، المكافآت، الجزاءات، التدريب... الخ.

وأخيراً مرحلة وضع خطة تطوير تقييم الأداء: والتي تبرز أهميتها عندما لا تصل النتائج المحققة لما هو مخطط مسبقاً من طرف المنظمة في عملية التقييم، ويوضح الشكل التالي المراحل السابقة لتقييم الأداء المؤسسي.



الرسم البياني 2.4: تقييم الأداء المؤسسي

هذا وتتمثل مداخل تقييم الأداء المؤسسي فيما يلي:

- المدخل الكلي: الذي يتعامل مع كافة المتغيرات المتعلقة بالموظفين لإعداد تقييم شامل لكل منهم.
- المدخل الجزئي: الذي يتعامل مع الموظفين، لإعداد تقويمات خاصة، تتطلبها عمليات تنفيذ الأهداف الجزئية.

• المدخل التفصيلي: الذي ينظر إلى عملية تقييم الأداء على أنها عملية قياس مباشر، هدفها الوصول إلى نتائج ومحددات نهائية وتفصيلية.

• المدخل التنظيمي: الذي ينظر إلى عملية تقييم الأداء على أنها نظام، تحكمه متغيرات مختلفة ومتفاعلة، ويهدف إلى تقديم نظرة إجمالية إلى الحالة المعنية، والمتغيرات التي تتصل بها، والانتهااء إلى حكم عام عليها (فليه وعبد المجيد، 2005).

إن تقييم الأداء المؤسسي يواجه العديد من الصعوبات داخل المؤسسة، ويمكن عرض وتوضيح تلك الصعوبات على النحو التالي:

- عدم وجود معايير ومستويات واضحة لقياس الأداء بالمؤسسة.
- تأثر القائم بعملية التقييم والتقييم بانطباعاته الشخصية حول الفرد الذي يقوم بتقييمه.
- التساهل أو التشدد في عملية التقييم.
- بعض المقيمين يميلون لإعطاء تقديرات تتمركز حول الوسط تجنباً للمشاكل التي تتمثل باعتراض من تم تقييمهم على نتائج التقييم مما يؤدي إلى وجود خلل في عملية التقييم.
- عدم وضوح العلاقة بين إدارة الموارد البشرية والمديرين التنفيذيين أو المسؤولين عن عملية التقييم.
- عدم وضوح المهام المطلوبة من الموظفين (عدم وجود توصيف وظيفي يوضح مهام كل موظف).
- عدم وضوح نظام التقييم وآلياته ومعايره.
- عدم وجود خطة زمنية منظمة ومحددة لإجراءات عملية التقييم (سلمان، 2014).

وللتغلب على الصعوبات السابقة في تقييم الأداء المؤسسي يمكن استخدام ما يلي:

- استخدام المقاييس السلوكية: وهذه المقاييس مبنية على الأسس السلوكية وترتبط في الغالب الأداء في العمل من خلال تحديد وتشخيص السلوك المناسب للقيام بالعمل إضافة إلى أنها مقاييس مفهومة ومحددة بدقة من الواقع، والسلوك الفعلي كما هو الحال في طرق التقييم الحديثة.
- استخدام طرائق متعددة في وقت واحد لقياس أداء الأفراد: بحيث تعطي هذه الطرق نظرة متكاملة عن أداء الفرد من حيث نتائج الأداء والإجراءات، وكذلك تحدد نقاط القوة والضعف في هذا الأداء بالإضافة نتائجها تستخدم في عملية التطوير للأفراد وتطوير المؤسسة.
- استمرارية التغذية العكسية للأفراد العاملين: حتى يتعرفوا على مستوى أدائهم الفعلي ويفضل أن يكون ذلك من قبل الرؤساء وبصورة مباشرة بعد التقييم حيث يجمع هؤلاء الأفراد ويوضح لهم نتائج التقييم ونقاط الضعف والقوة.
- تدريب وتهيئة المقيمين لتعريفهم بأهمية هذه العملية: وتوضيح النتائج المترتبة عليها وتقليل أخطاء العدالة وأخطاء التشدد أو التساهل ويفضل أن يكون التدريب متواصلاً.
- الاستعانة بأكثر من مقيم واحد: حيث كلما زاد عدد المقيمين قلت الأخطاء الناجمة من اللاموضوعية أو التحيز الذاتي.
- تحديد ووضع نظام للمكافآت والخوافز التشجيعية للمقيمين عندما يثبت أن تقييمهم كان صحيحاً: ويعكس الواقع الفعلي وذلك لدعمهم وتشجيعهم على أداء عملهم بفاعلية وكفاءة ويتجنبوا الطرائق السريعة لأداء هذه العملية.
- ضرورة الاهتمام والتركيز على إدارة التقييم فهي تلعب دوراً كبيراً في زيادة فاعلية عملية التقييم: حيث إن تحديد الطرائق المناسبة للتقييم والمعايير هي الأساس في فاعلية عملية التقييم ما لم تكن هناك إدارة

فاعلة لهذه العملية (الحارثي، 2012).

ولكن يكون تقييم الأداء فاعلا ويحقق النظام المتبع الفاعلية المتوقعة منه، لا بد أن يتمتع بعدد من الخصائص المهمة، حيث أشار المغربي (2006) والعلاق (2008) إلى مجموعة من الخصائص، أهمها:

الملاءمة: ويقصد بها ملائمة النظام المستخدم لتقييم الأداء مع طبيعة المؤسسة وحجم النشاط الذي تقوم به، حيث أن المؤسسة تقوم بالعديد من النشاطات التي تختلف فيما بينها من حيث: النوع والطبيعة، ومدى الأهمية، والاحتياجات المادية والفنية، مما يعني أن لكل نشاط سمات وخصائص تميزه عن بقية الأنشطة، لذلك على النظام المستخدم في عملية التقييم أن يكون متنوعا ويتلاءم مع سمات وخصائص كل منها، وإلا فقد جوهرة وأصبح غير قادر على تحقيق الأهداف.

المرونة: بمعنى أن الأصل من وجود نظام تقييمي هو التأكد من أن النتائج الفعلية للأداء تطابق تلك المخطط لها من قبل، لذلك لا بد أن يتسم النظام الرقابي بالمرونة والقابلية للتعديل، وذلك لمواجهة المتغيرات الظروف غير المتوقعة.

الاقتصادية: حيث من الضرورة مراعاة أن تتناسب التكاليف المبذولة من قبل عملية تقييم الأداء داخل المؤسسة، وأنها تأسهم في اكتشاف الانحرافات الحاصلة إضافة إلى ما يعود على المؤسسة من فوائد مادية.

الوضوح: بمعنى أنه يجب أن تتسم كافة مراحل عملية تقييم الأداء بالوضوح والشفافية وسهولة الفهم لجميع العاملين في المؤسسة، ولا مانع من الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص لإيضاح الوسائل الرقابية المعقدة.

السرعة: تقاس كفاءة النظام التقييمي بمدى قدرته على مساهمة التنفيذ الفعلي للأداء، فكلما كانت الفترة الزمنية بين تنفيذ الأداء وبين أعمال النظام الرقابي قصيرة أمكن ذلك من سرعة اكتشاف الأخطاء والانحرافات قبل تفاقمها، مما يؤدي إلى تلافي الآثار السلبية لتلك الانحرافات.

الموضوعية: من الأهمية بمكان أن يتسم الدور الذي يقوم به فريق تقييم الأداء المؤسسي بالموضوعية، ولكي يكون كذلك يجب أن يؤسس على أحكام واقعية لا على أحكام شخصية وتقريبية، والأحكام الواقعية والموضوعية تعني أن تكون المقاييس والمعايير الرقابية المستخدمة لقياس ومتابعة النتائج الفعلية للتنفيذ مقاييس ومعايير كمية نوعية بقدر المستطاع، حيث من الضروري أن تتوافر فيها الدقة العلمية والملائمة العملية:

1. أن تمارس عملية تقييم الأداء المؤسسي الدور التصحيحي وليس العقابي: إن الرقابة الفعلية يجب أن يشعر معها العمال والموظفون أنها أسلوب إداري يقصد منه تحسين مستوى أدائهم، وتنشيط الحوافز لديهم، وتشجيع المبادأة، ورفع الكفاءة الإنتاجية لهم، وليست أداة ترهيب وتخويف لهم.
2. أن تتولى الرقابة عناصر أمينة واعية: لا بد أن تتولى عملية التقييم عناصر تتسم بالثقة والأمانة، وتؤسس أحكامها على أسس واقعية وموضوعية، وأن تمتلك هذه العناصر قدرا من اللباقة والكياسة والفطنة في التعامل مع الخاضعين الرقابة (المعولية، 2016).

2.2.1.12 أسباب فشل بعض أنظمة تقييم الأداء

تعاني الكثير من المؤسسات والوزارات كما يعاني المديرون من مشاكل في تنفيذ عملية تقييم الأداء، حيث تتفاوت المعايير المتبعة لتقييم الأداء، وقد يكون هذا الأمر عاملا من عوامل نشوء الصراعات، فحين تختلف المعايير دون وضع ضوابط لآلية التنفيذ؛ ينشأ الصراع بين الأشخاص والمسؤولين على حساب مصلحة العمل (عبد الواحد، 2008). وتنقسم مشاكل التقييم إلى ثلاثة أقسام كما يلي:

- مشاكل خاصة بأنظمة تقييم الأداء.
- مشاكل خاصة بالقائمين على عملية تقييم الأداء.
- مشاكل تتعلق بالعاملين في المؤسسة.

أولاً: مشاكل خاصة بأنظمة تقييم الأداء: وتكمن في عدم وضوح المعايير والمقاييس التي يتم على أساسها التقييم، الأمر الذي قد يؤدي بالمطبقين للعملية التقييمية إلى الحكم على الأداء المتوسط أو المقبول على أنه أداء سيئ، أو قد يحدث العكس، أي الحكم على الأداء السيئ على أنه أداء متميز؛ ولهذا يجب أن يكون برنامج تقييم الأداء فعالاً، كما يجب أن تفهم كل الأطراف ذات العلاقة بالتقييم المعايير التي سوف يتم التقييم على ضوءها، والعمل على تجنب عدم دقة المعايير، أو عدم وجود تعليمات سليمة وكافية في أسلوب التقييم، أو عدم دقة درجات القياس في التمييز بين العاملين.

ثانياً: مشاكل خاصة بالقائمين على عملية تقييم الأداء: وتتمثل في عدم وجود محاسبة للمديرين عن نتائج التقييم: حيث يقوم المختصون بالعملية التقييمية أحياناً بعملية تقييم الأداء دون تحضير مسبق لها؛ ذلك لأنهم غير معرضين للمساءلة عن دقة نتائج التقييم؛ مما قد ينتج عنه إعطاء جميع البنود نتائج جيدة في التقييم أو إعطائها نتائج أقل مما يجب، أي أقل من المستوى الحقيقي؛ لذا يجب مساءلة ومحاسبة عن دقة نتائج تقييمهم؛ لما يترتب على ذلك التقييم من قرارات هامة مثل التصنيفات، ومنح صلاحيات، أو تغييرات هيكلية داخل المؤسسة (Mondy, 2005).

- مشكلة التشدد في تقييم الأداء: وذلك باستخدام الجزء الأدنى فقط من مقياس التقويم ومنح تقديرات منخفضة لجميع البنود، وبالتالي تكون التقييمات غير دقيقة، ولا تتسم بالموضوعية.
- مشكلة الميل نحو المتوسط في تقييم الأداء: حيث يقوم القائم على عملية التقييم باستخدام المنطقة الوسطى فقط من مقياس التقويم، وذلك بإعطاء تقديرات متوسطة لكل البنود، أي اعتبار جميع المعايير في المستوى المتوسط الأداء والتردد في منح تقدير ضعيف أو ممتاز لبعض البنود التقييمية.
- مشكلة التساهل في تقييم الأداء: وذلك بإعطاء جميع العاملين تقديرات عالية، حيث يمنح العاملون ذوو الأداء السيئ تقدراً متوسطاً، في حين يمنح الباقون تقديرات عالية.

ثالثاً: مشاكل تتعلق بالعاملين في المؤسسة: وتتمثل في عدم معرفتهم بما هو مطلوب منهم، أو عدم فهمهم لنظام التقييم، وكذلك عدم القدرة على الوفاء بمسئولياتهم، والشعور بالظلم وعدم العدالة، وربما يصل الأمر إلى عدم الاهتمام بنتائج التقييم.

2.2.1.13 أساليب معالجة مشاكل تقييم الأداء

إن أفضل طريقة لمواجهة مشاكل تقييم الأداء وتقليل آثارها السلبية هو إعداد أو وضع معايير لتقييم الأداء، مع إبلاغ القائمين بالتقييم بتلك المعايير وتدريبهم على استخدامها. ويمكن التقييم بتلك المعايير من خلال إعداد أمثلة للأداء الذي يمكن أن يقوم به العامل ثم تقديمها إلى المشرفين سواء أكانت بطريقة مكتوبة، أم باستخدام أفلام الفيديو، ثم يطلب من المشرفين إعداد تقييم لتلك الأمثلة والحكم عليها، وبعد قيام المشرفين بتقييم العاملين، يتم إخبارهم بما كان يجب أن يكون عليه تقييمهم للأداء، مع مناقشة كل عنصر من عناصر تقييم الأداء مع المشرفين.

تقويم الأداء المؤسسي: تعد عملية تقويم الأداء المؤسسي من العمليات الضرورية واللازمة لكل من الفرد والمدرسة، فهي تساعد الفرد في التعرف على مدى إنجازه للأداء المكلف به في ضوء المعايير التي تحددها المؤسسة، أما بالنسبة للمؤسسة فتأسهم في التعرف على ما أحرزته المؤسسة من تحقيق للأهداف المنشودة التي تم وضعها من قبل الإدارة، فتقويم الأداء المؤسسي كما يذكر (الزامل وآخرون، 2012) على أنه عملية إصدار أحكام واضحة حول الأداء المدرسي بناء على المعلومات التي تم جمعها متضمناً التشخيص العلمي لأداء المؤسسة التعليمية باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعية لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير. كما يعرف على أنه عملية مستمرة تعنى بجمع المعلومات وتحليلها استناداً إلى

مرجعية معايير الجودة للتعرف على مواطن القوة والضعف بهدف تحسين الأداء، وتمثل أساساً للتطوير وضمان الجودة (إبراهيم، 2016).

هذا ويتطلب تقويم الأداء المدرسي وجود إدارة مدرسية تسعى دائماً للتميز، وتتسم الإدارة المدرسية الناجحة أن تكون إدارة هادفة: بمعنى أنها تعمل بناءً على أهداف محددة وواضحة ولا تعتمد على العشوائية في تحقيق متطلباتها، وأن تكون إدارة إيجابية: أي يجب أن لا تركز على السلبيات أو المواقف الجامدة بل يكون لها الدور القيادي الرائد في مجالات العمل والتوجيه والإشراف، وأن تكون إدارة اجتماعية: بمعنى أن تقوم على التعاون بين كافة العاملين داخل المؤسسة، وأن لا تقتصر الآراء على فرد واحد بل يشترك الجميع في إبداء آرائهم من أجل اتخاذ قرارات صائبة، وأن تكون إدارة إنسانية: بمعنى عدم الانحياز إلى أحد الأطراف، وأن تتسم بالمرونة، وأن تحرص على تحقيق أهدافها بغير قصور أو مغالاة (الشريقي، 2013).

ينبغي أن يتمتع مدير المؤسسة بالعديد من المهارات؛ التي تأسهم بشكل واضح وفعال في تحسين الأداء المدرسي، وتمثل تلك المهارات فيما يلي:

- أ. **المهارات الذاتية الشخصية:** وتشمل مجموعة الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للمدير التي تؤثر في معام شخصيته وسلوكه، وتعامله مع الآخرين واستجابتهم له، ومن هذه المهارات: السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، والقدرة على ضبط النفس.
- ب. **المهارات الفنية:** ويقصد بها المعرفة المتخصصة في علوم الإدارة والتربية، والتي تمكن مدير المؤسسة من القيام بعمله ومسؤولياته الإدارية أو الإشرافية، والتي تساعد على القيام بمتطلبات عمله، وتحقيق أهداف المؤسسة.

ج. المهارات الإنسانية: وتتمثل في الطريقة التي يتعامل بها مدير المدرسة مع العاملين بالمدرسة وأولياء

الأمر، والتي تهدف إلى وجود جو من التعاون بين جميع العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور.

د. المهارات الإدارية (التصورية) : وتتعلق هذه المهارات بمدى كفاءة المدير ورؤيته في تنظيم مدرسته،

وربط أجزاء العملية التعليمية، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث في التنظيم

ككل، وتشمل أيضاً مهارة مدير المدرسة في إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة

والمجتمع، وليس مجرد النظر إلى الإدارة المدرسية كتسيير الأمور، أو النظر إلى التعليم كعملية منفصلة

عن التخطيط والتطوير التقييم والإرشاد (الكناني، 2012).

وتهدف عملية تقييم الأداء المؤسسي للجانب التعليمي إلى رفع جودة العمل واستخدام الموارد

المتاحة بفاعلية، والعمل على توفير معلومات عن مستوى أداء العاملين بالإضافة إلى تحديد الاحتياجات

التدريبية لهم من خلال الوصول إلى نظام تقييم أداء فعال، كما تهدف إلى التعرف على جوانب القوة

والضعف في أداء المؤسسة التعليمية، وذلك من أجل تعزيز مناطق القوة والتغلب على مناطق الضعف من

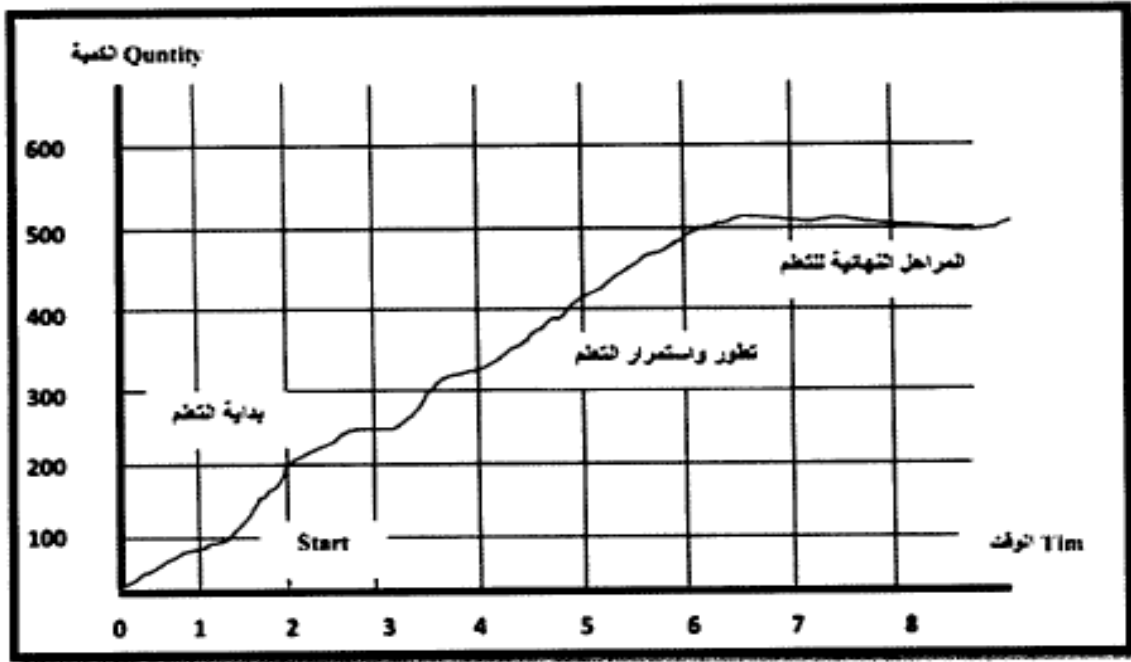
أجل تقوية الأداء داخل المؤسسات التعليمية، ومن ثم تساعد في معرفة مستوى الإنجاز الفعلي المتحقق

من تنفيذ العمليات داخل المؤسسة، ومقارنتها مع الأداء المخطط له (إبراهيم، 2016). وقد استخدم

البعض منحى التعلم الشكل (2.4) الذي يسعى إلى تحسين الأداء للعاملين في المنظمات الخدمية أو

الإنتاجية المختلفة، كونه يركز على كيفية تدريب وتطوير العاملين ومن ثم جعلهم يتقنون العمل ويدعون

فيه (الفضل، 2017).



الرسم البياني 2.5: يوضح منحنى التعلم (Borowiak 2011)

ومن أهداف عملية تقييم الأداء المؤسسي أيضاً أنها تساهم في ارتفاع الكفاءة الإنتاجية داخل المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تميز المؤسسة التعليمية عن غيرها وقدرتها على المنافسة، ومن ثم يكون لها الأثر في اتخاذ القرارات الصائبة والتي تهدف إلى تحسين جودة الأداء المؤسسي، من خلال توفير معلومات دقيقة وواضحة وموضوعية وصحيحة عن أداء الموارد البشرية لكل وحدة إدارية داخل المؤسسة بما يخدم استمرارية عملية تطويرها، وكذلك تشجيع المنافسة بين العاملين داخل المؤسسة التعليمية من أجل بذل المزيد من الجهد في سبيل تطوير المؤسسة التعليمية (الطعامنة، 2000).

ويضيف الأمين، (2016) أهدافاً أخرى لعملية تقييم الأداء المؤسسي مثل: إمكانية قياس إنتاجية وكفاءة العناصر المختلفة للمؤسسة التعليمية، والحفاظ على مستوى عالٍ ومستمر للكفاءة والفعالية للمؤسسة التعليمية، كذلك توفير المعلومات الضرورية واللازمة للقادة الإداريين من أجل تطوير أداء المؤسسة التعليمية، كما تهدف إلى التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المؤسسة التعليمية وبين

المعايير في مجالاتها المختلفة، وجوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة، في ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد، وتحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية، بالإضافة أن هناك أهدافاً أخرى أشار إليها الطعامة (2000) مثل: الحصول على معلومات محددة تفيد المؤسسة بمستوياتها كافة، والكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي في البرامج والأقسام العلمية والإدارية، وغيرها، والتأكد من صحة القرارات التي اتخذت.

كذلك تهدف إلى تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تعانيه من مشكلات آنية، وما قد يعثر عليها من عوائق مستقبلية، من مستوى المؤسسة الواحدة إلى التعليم على مستوى الدولة ككل، ومنها يسهل تحديد مستويات أداء عناصر العملية التربوية من خلال الكشف عن أداء الطلاب أنفسهم، وبعد ذلك يمكن تمييز المؤسسات والمعلمين والبرامج التي أضفت قيمة للمتعلمين، وكذلك تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وهذا بدوره يؤدي إلى تفعيل نظم المحاسبة لما يقدمه من معلومات تساعد جميع الأطراف المعنية في تفسير نتائجها، وتحديد الأطراف ذات القيمة المضافة العليا وإثابتهم والعكس صحيح، وهذا ما يدفع نحو تطوير أداء المؤسسة التعليمية، حيث يساعد تقييم أداء العاملين في تقييم برامج وسياسات المؤسسة والذي يؤدي إلى تنمية وتطوير أداء الأفراد وتطوير أداء المؤسسة ككل (إبراهيم، 2016).

وفي ذات السياق أشار (المعمري، 2013) أن الاهتمام بالجانب التعليمي وتقييم الأداء فيه يشمل العديد من جوانبه كاختيار القيادات الكفاء ودعم البحث العلمي، وإصلاح هيكلية الإدارات والأبنية الحديثة واللوازم من المعدات والأجهزة، وكذلك إصلاح اللوائح الداخلية وأنظمة المؤسسات التعليمية بما يتناسب ودور العاملين فيها من صناع البشر وصاغة العقول وبناء الأفكار وأنظمة التقييم وأساليب التهذيب والتأديب، ومحاسبة المقصرين ومكافأة المجيدين ورفع الحوافز. هذا ويتكون تقييم الأداء المؤسسي من مجموعة

من العناصر والتي تتمثل فيما يلي:

أ- تقويم أداء مدير المدرسة: فالإدارة المدرسية الناجحة لا تأتي إلا من وجود مدير فعال الذي يستهدف في مقامه الأول إلى إشاعة جو من التعاون والحب والألفة والانسجام بين العاملين داخل المدرسة، وكذلك بين العاملين وأولياء الأمور من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

ب- تقويم أداء المعلم: يعد المعلم حجر الزاوية الأساس في العملية التعليمية، وأن تقويم أداء المعلم ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية داخل المدرسة، فتقويم أداء المعلم يكون في ثلاث اتجاهات هي: البحث عن خصائص المعلمين كمعيار للكفاءة التدريسية سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو مهنية أو ثقافية، والبحث عن العملية التدريسية وما يتم فيها من سلوك المعلم والطالب، ثم البحث عن نتائج التعليم باعتبارها المؤثر الأهم لكفاءة المعلم.

ت- تقويم أداء الطالب: وذلك من خلال التعرف على ما اكتسبه الطالب من معلومات ومهارات ومعارف واتجاهات وميول وقيم مرغوبة بقصد التعرف على مستوى الطالب.

ث- تقويم البيئة التعليمية: وذلك من خلال تزويد المدرسة بالمختبرات وغرف ملائمة للعاملين بالمدرسة، وملاعب رياضية، وأن تتسم أبنية المدرسة بالتهوية والإضاءة الجيدة.

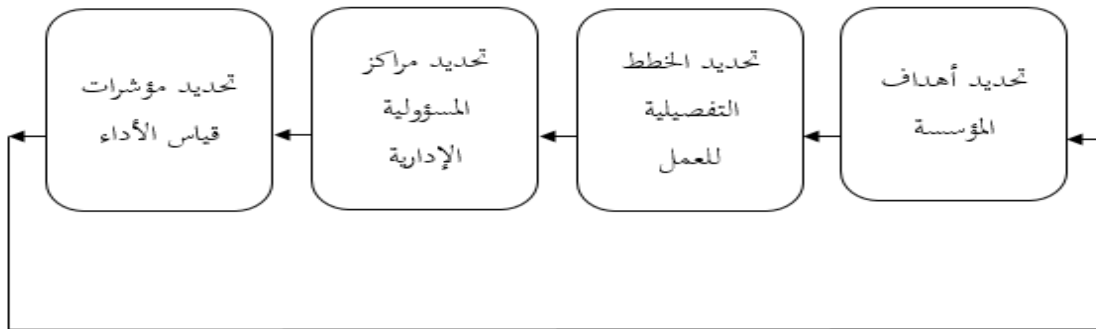
ج- تقويم المشاركة المجتمعية: ويتم ذلك من خلال تشجيع المجتمع المحيط إلى أن يقوم بدوره تجاه المدرسة، والدفع به نحو السعي قدما في تفعيل الشراكة بين المجتمع والمدرسة، والشراكة بين المجتمع والأسرة (منصور، 2016).

كما أنه يمكن تقويم الأداء المؤسسي داخل المدرسة من خلال نوعين من أنواع تقويم الأداء، ويمكن توضيح كلا النوعين على النحو التالي: التقويم الذاتي الذي يشير إلى تقويم المدرسة لأدائها ذاتيا من خلال الكوادر العاملة فيها في مجالات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، وذلك باستخدام أدوات علمية للوقوف

على نقاط القوة والضعف. تمر عملية التقويم الذاتي بعدة مراحل تتمثل في (جمع البيانات، التحليل، التقييم، وضع خطط العمل، التنفيذ، الإشراف والمتابعة). والتقويم الخارجي: والذي يقصد به إصدار أحكام موضوعية ودقيقة حول أداء المدرسة عن طريق مجموعة من المتخصصين التربويين من خارج المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة للوقوف على مواطن القوة والضعف من أجل مساعدة المدرسة على تحسين أدائها (الحضري، 2009).

قياس الأداء المؤسسي: إن قياس الأداء المؤسسي ذو أهمية واضحة حيث يأسهم في التعرف على النتائج التي حققتها المؤسسة ومقارنة تلك النتائج بالأهداف التي وضعتها المؤسسة من قبل، ومعرفة جوانب القوة من أجل تعزيزها وجوانب القصور من أجل التغلب عليها وتقويتها. فقياس الأداء المؤسسي كما يذكر (عاشور والشقران، 2010) يشتمل على أربع مجالات أساسية يمكن بيانها كما يلي: بيئة وأساليب العمل: وتمثل في كل ما تعتمد عليه الإدارة من مقررات، وقواعد، وأحكام، وإجراءات، وعمليات والتي من شأنها أن تنظم سير العمل داخل المؤسسة، وكذلك الفاعلية والكفاءة المؤسسية: ويتمثل في مدى استغلال المؤسسة لكل ما لديها من موارد في تحقيق الأهداف التي وضعتها.

تمر عملية قياس الأداء المؤسسي بمجموعة من المراحل والتي يوضحها الشكل (2.6) الآتي:



الرسم البياني 2.6: مراحل قياس الأداء المؤسسي

المرحلة الأولى: تحديد أهداف المؤسسة الحكومية، إذ يتم في هذه المرحلة وضع المؤسسة للأهداف التي تأمل من العاملين فيها أن يحققوها، وذلك من خلال وضع الأهداف الرئيسة ثم الأهداف الفرعية وتحديد المدة التي يستغرقها تحقيق كل هدف والآلية التي يمكن من خلالها تحقيق الهدف.

المرحلة الثانية: تحديد الخطط التفصيلية لعمل المؤسسة وذلك من خلال تحديد البرامج اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة، وتحديد الموارد اللازمة لذلك، وكيفية استغلال تلك الموارد بشكل صحيح.

المرحلة الثالثة: تحديد مراكز المسؤولية الإدارية وذلك من خلال تحديد المراكز المسؤولة عن تحقيق الأهداف التي وضعتها المؤسسة من قبل، وتدرج هذه المراكز من مستوى الإدارة العليا حتى مستوى الإدارة التنفيذية وما دونها من مستويات إدارية.

المرحلة الرابعة: تحديد مؤشرات قياس الأداء، وتقسم مؤشرات قياس الأداء إلى مجموعات أساسية هي: مؤشرات تتعلق بفاعلية تحقيق أهداف المؤسسة، ومؤشرات تتعلق بكفاءة استخدام الموارد المستخدمة، ومؤشرات تتعلق بالإنتاجية، ومؤشرات تتعلق بمستوى جودة الخدمات المقدمة (رسالان، 2008)، ولا بد من تقديم وصف لمؤشرات الأداء التي تم تحديدها بحيث تكون واضحة ومفهومة ومعلومة لجميع العاملين بالمؤسسة، ويتضمن هذا الوصف عدداً من الجوانب يمكن إجمالها في (الآلية المستخدمة للقياس - توقيت القياس - المصادر التي يتحصل منها على البيانات - الإطار الزمني الذي يتم فيه تطبيق عملية القياس - المستوى المستهدف لأداء المؤسسة).

2.2.1.14 أهمية قياس الأداء المؤسسي

إن قياس الأداء المؤسسي ذو أهمية بالغة للمؤسسة وكذلك للعاملين، ويمكن توضيح أهمية قياس الأداء المؤسسي على النحو التالي: أنه يوفر مدخلاً واضحاً للتركيز على الخطة الإستراتيجية للبرنامج، فضلاً عن

غاياته ومستوى أدائه، كما يركز على ما يجب إنجازه ويبحث المنظمة على توفير الوقت والموارد والطاقات اللازمة لتحقيق الأهداف، ويوفر التغذية الراجعة حول مجريات التقدم الحاصل لتحقيق الأهداف، كذلك يحسن إدارة الخدمات وعملية إيصالها إلى العملاء، والعمل على تحسين واقع الاتصالات الداخلية بين العاملين، فضلاً عن الاتصالات الخارجية بين المنظمة وعملائها، ويساعد في إعطاء توضيحات حول التنفيذ للبرامج وتكاليف هذه البرامج، ويشجع المنظمة على التوجه بشكل بناء نحو حل المشاكل، حيث إنه يوفر بيانات حقيقية ملموسة يمكن الاستناد عليها في اتخاذ القرارات، ومن المعلوم أنه لا يمكن أن يكون هناك تحسين دون قياس. فإذا كانت المنظمة لا تعرف أين هي الآن من حيث واقع عملياتها، لا يمكن لها أن تعرف ما هو مستقبلها، وبالتأكيد لا يمكن الوصول إلى حيث تريد (النخالة، 2015).

2.2.1.15 معوقات قياس الأداء المؤسسي

هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه قياس الأداء المؤسسي:

- طبيعة الخدمة مع التداخل في تقديم نفس الخدمة: حيث إن مفهوم جودة الخدمة في المؤسسات الحكومية يعد مفهوماً مجرداً يصعب تعريفه أو إخضاعه للقياس، ومن ثم يصعب تحديد العلاقة بين تكاليفه والعوائد الناتجة منه، مع وجود منافسة بين المؤسسة الجامعية الخاصة والحكومية في تقديم نفس الخدمة وإعطاء أولوية من قبل المسؤولين للمؤسسات الخاصة دون الحكومية، كما يعيق غياب التحديد الدقيق لكل وحدة إدارية داخل المؤسسة قياس الأداء بها، مما أدى إلى التداخل في الاختصاصات أو ازدواجيتها، إضافة إلى ضعف توصيف واجباتها، الذي يتولد عنه بيروقراطية الإدارة، ويتولد كذلك من الضغوط السياسية والتركيز على الرقابة الإجرائية: المردود السلبي نتيجة وجود ضغط مباشر أو غير مباشر من السلطة السياسية على المؤسسة الجامعية، لتحقيق أهداف معينة، مع وجود تسلط من قبل

المستويات الإدارية الأعلى على الأدنى. ومن ثم كثرت الأخطاء والتجاوزات، وغابت ضوابط الشفافية، ما أدى ذلك إلى أن ينسحب نحو غياب المصدقية في قياس الأداء: بمعنى وجود ازدواجية عند قياس الأداء، فهناك قياس داخلي يتم داخل المؤسسة الجامعية وتعرض فيه الحقائق بصورة واضحة، وهناك قياس آخر خارجي تقدم من خلاله إدارة المؤسسة صورة إيجابية للرأي العام أو المستفيد من خدماتها. كما تعمل البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالمؤسسة التعليمية على تحجيم عملية قياس الأداء: حيث تضم العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع، والتي أدت إلى زيادة الطموح نحو الرفاهية، والذي ترتب عليه تعقيد الإجراءات بالإضافة إلى التسبب الوظيفي أو ما يسمى التسبب الإداري الذي يتسبب في ضياع ساعات العمل في أمور غير منتجة بل قد تكون مؤثرة بشكل سلبي على أداء الموظفين الآخرين، والذي قد يكون نتيجة لأسلوب القيادة أو الإشراف وللثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة (سامعي، 2018)، ناهيك عن أشكال الاتصال السائدة في المؤسسة التعليمية حيث يتأثر تفكير العاملين بمجموعة المتغيرات التي تحيط بهم، والتي أدت إلى التركيز على المركزية الشديدة، الاهتمام بالولاء لمدير المؤسسة التعليمية، ويسيطر الجانب النظري على منظومة التعليم: حيث الاهتمام بالتعليم النظري على حساب التعليم الفني، ومن ثم وجدت كوادر بشرية ينقصها التدريب والخبرة العملية، مما يوجد اختلالاً في تركيبة القوى العاملة نتيجة للتضخم الوظيفي: حيث يتوجه تركيز غالبية العاملين نحو شغل المناصب القيادية دون الفنية، بالإضافة إلى شيوع العمالة المقنعة في غالبية وحدات المؤسسة التعليمية (التضخم الوظيفي) ومن ثم نتج عن ذلك ازدواجية في المسؤولية الإدارية (غبور، 2013م: ص 429).

- كما تعد زيادة الكلفة إحدى معوقات قياس الأداء المؤسسي، إذ لا تقتصر على بند واحد فقط، بل تشمل عدداً منها مثل: تكلفة تصميم قوائم الأداء وتكلفة برامج الكمبيوتر الخاصة بتقييم الأداء

وتكلفة الإشراف على تقييم الأداء ومراجعة تقديرات تقييم الأداء وتكلفة لجان التظلم من التقييم وتكلفة حفظ تقديرات التقييم في الملفات وتكلفة الوقت المنفق بواسطة المديرين التنفيذيين لتقييم مرؤوسيهـم (أبو عمارة، 2006).

إن وجود خلل في الأداء المؤسسي من حيث التركيز على الوظائف الإدارية والمكتبية دون الفنية، وغياب التوازن في توزيع العمالة في غالبية وحدات المؤسسة، والملاءمة بين كل تخصص واحتياجاته من الموارد البشرية أو المادية وغيرهما، إضافة تعدد النماذج المستخدمة في تقييم الأداء المؤسسي حين يتطلب استخدام مجموعة مختلفة من النماذج والمعايير والمؤشرات؛ فالأوضاع والظروف التي تميز طبيعة عمل المؤسسة هي التي تحد الأسس المعيارية التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم الأداء. ولعل هذا الاختلاف في وسائل القياس وأساليبه هو الذي يحول دون إيجاد نماذج قياسية متفق عليها، حتى ضمن نفس القطاع أو حتى نفس المؤسسات المتشابهة مما يصعب مهمة التقييم، أضف إلى ذلك صعوبة تحديد مؤشرات ومعايير التقييم إذ لا بد من توافر الدقة عند قياس الأهداف، وأن تعكس المؤشرات الأهداف المؤسسية، سواء أكان ذلك باتباع سياسة المشاركة الداخلية في اختيار المؤشرات، أو بالاستعانة بخبراء في تقييم الأداء، فإن اختلافاً في الآراء حول أهميتها وجدوى استخدامها سيظهر من حين لآخر، هناك أيضاً صعوبة قياس نوعية الأداء: حيث تعتبر عملة تقييم الأداء المؤسسي للمجالات الكمية ميسرة في الغالب، في حين أن إيجاد معايير موضوعية لقياس نوعية الخدمات تحتاج إلى جهود مضاعفة، وهذا النوع من المشكلات يبرز بشكل واضح في مؤسسات الخدمات أو المؤسسات الخدمية العامة. وعلى أية حال فإن دراسة مستلزمات عملية تقييم الأداء المؤسسي، والاهتمام بالاعتبارات الرئيسة والسعي لتطويرها من شأنه أن يسهل عملية تقييم الأداء المؤسسي، وأن يعالج بعضاً من الصعوبات التي تظهر من حين لآخر (غبور، 2013).

2.2.2 المحور الثاني: مدخل القيمة المضافة

يعد مدخل القيمة المضافة من أحد مداخل تحسين الأداء المؤسسي؛ لأنها من أكثر المؤشرات دقة في الوقت الحاضر لتعرف فعالية المؤسسة التعليمية وأدائها نحو طلابها والمستوى الذي يحققه هؤلاء عاما بعد عام. هذا وقد اشتق مصطلح القيمة المضافة "Added Value" في بداية الاستخدام من الأدب النظري في مجال الاقتصاد حيث إنه يشير إلى المبلغ الذي يتم زيادة قيمة المادة من خلاله في كل مرحلة من مراحل عملية الإنتاج بما يجعل الغلبة في فهمه على الجوانب الاقتصادية فقط. إلا أنه بعد ذلك تم استخدام مصطلح القيمة المضافة في التطبيقات القائمة على التعليم، للقيام بوصف الواقع المعرفي للطلاب وكذلك المهارات التي كانت لديه ومقارنتها عند خروجه من المدرسة، ليشكل الفارق بينهما قيمة مضافة، والفكرة هي أننا يمكن أن نحدد تراكم رأس المال البشري لكل طالب حتى نقطة ما، ومن ثم تقدير القيمة المضافة إلى رأس المال البشري للمدخلات المطبقة خلال تلك الفترة (Koedel et al. , 2015).

هذا وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم القيمة المضافة؛ وذلك لاختلاف المجالات التي تناولت هذا المفهوم، فعلى سبيل المثال تعرف القيمة المضافة في مجال الاقتصاد على أنها الفرق بين إجمالي إيرادات المبيعات في الصناعة والتكلفة الإجمالية للمكونات والمواد والخدمات التي تم شراؤها من شركات أخرى خلال فترة الإبلاغ (والتي عادة ما تكون خلال سنة واحدة) (Ristea , 2014). كما تعرف القيمة المضافة على أنها طريقة إحصائية لحساب المكاسب أو التقدم الذي يحققه الطلاب في سيناريو ما قبل الاختبار إلى ما بعد الاختبار (Costello et al., 2008)، وتعرف أيضا بأنها مصطلح يستخدم لقياس مدى تقدم المدرسة في إكساب طلابها المعارف والمهارات من عام لآخر، والقيمة المضافة كإستراتيجية في

التقييم لا يقتصر توظيفها على تعريف فعاليات المدارس فحسب، بل توظف في مساعدة كل مدرسة على تقييم أدائها ذاتياً (Bianchi , 2013 , Hersh , 2014).

وتعرف كذلك بأنها التحسن الكمي المسجل لدى كل طالب ولدى جميع الطلاب، أكاديمياً ومهارياً وسلوكياً، والذي حققته المدرسة خلال الانتقال من فصل دراسي إلى آخر، أو من سنة إلى أخرى تحت تأثير عوامل عديدة، منها ما يعود للمدرسة، ومنها ما يعود للطالب، ومنها ما يعود للأسرة والمجتمع (Schochet & Chiang, 2010).

كما تعرف على أنها إستراتيجية تحسن مستمر للأداء على كافة مستويات النظام، ومن خلال جميع أفرادها، وفي كل مجالات المعرفة والبحث التي تشتمل عليها النظم التربوية المؤنسة، والتي يخضع نوعية الأداء فيها لمدى استعداد مدخلاتها البشرية ورغباتها وقناعاتها واتجاهاتها وتوجيهها نحو الاستغراق والتفاني في متطلبات أدوارها، وسواء تعلق ذلك بمجال نموها المهني والأكاديمي، أم بمجال تفعيلها وتطبيقها لمخزونها المهنية والمعرفية (حسن والكيلاي، 2011).

وتعرف أيضاً على أنها تقدير التأثير التربوي للمؤسسة التعليمية في مجموعة معينة من المتعلمين في محتوى دراسي يدرسه خلال عام أكاديمي، وذلك بفحص الزيادة التي حدثت في تحصيلهم والتي تتضح في نتائج الاختبارات المتتابعة. ويستخدم في تحليل نتائج الاختبارات أساليب إحصائية متقدمة تأخذ بعين الاعتبار المهارات الأكاديمية السابقة لدى المتعلم، وخصائص المتعلم التي تؤثر في درجاته (هاشم وآخرون، 2016).

أهمية القيمة المضافة للمؤسسات التعليمية: للقيمة المضافة أهمية واضحة لدى المؤسسات التعليمية،

فتقييم القيمة المضافة في المؤسسات التعليمية يستند إلى فلسفة تربوية مؤداها أن المؤسسات التعليمية ينبغي أن تضيف قيمة في تحصيل وأداء كل متعلم من أول العام الدراسي حتى نهايته، وينطبق ذلك على جميع المتعلمين سواء بدأوا الصف الدراسي أو الفرقة الدراسية أعلى أو أدنى من المستوى، وأن من حق كل متعلم أن ينمو بمعدل مكافئ على الأقل لمعدل نموه في السابق. والمؤسسة التعليمية الجيدة هي تلك التي يفوق أداء متعلميها ما هو متوقع، مع الأخذ بعين الاعتبار خلفياتهم التحصيلية أو الأكاديمية، وأن يكون جميع المتعلمين بما قادرين على تحقيق مستويات تحصيلية مرتفعة، تحقيقاً لمبدأ عدم التخلي عن أي متعلم.

إن تقييم القيمة المضافة يتسم بالعديد من المزايا التي يمكن الإشارة إليها على النحو التالي: زيادة قدرة القيادات التربوية على إصدار أحكام عادلة عن فاعلية المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى ذلك فإن صانعي السياسات يستندون على بيانات تفصيلية عبر الزمن في صنع قرارات تتعلق بكيفية تحسين البرامج التعليمية، كونها تعمل على إثراء قدرة المعلمين على تقديم دعم أكثر تركيزاً للمتعلمين، وزيادة فهم أولياء أمور المتعلمين للنمو الأكاديمي لأبنائهم الذي حدث داخل المؤسسة التعليمية، كما أنها تعمل على تقديم معلومات ثرية تشخيصية للمتعلمين؛ لرفع مستوى أدائهم في المواد الدراسية الأساسية من فصل دراسي أو عام دراسي لآخر (أبو هاشم، 2013).

ومن ثم فقد أكدت عدد من الدراسات مثل (Goldstein & Spiegelhalter, 2007;)

(Schochet & Chiang, 2010;) على أهمية استخدام مدخل القيمة المضافة في تقويم المؤسسات التعليمية،

كبدل لمؤشر درجات الاختبار الذي يشيع استخدامه بوصفه أبرز المؤشرات المستخدمة للتعبير عن نمو

الأداء المؤسسي، إذ تعد القيمة المضافة الإسهام الحقيقي للمدرسة في نجاح طلابها عبر امتلاكهم للمعارف

والمهارات المطلوبة لتلك المرحلة العمرية، أي مقدار الزيادة التي تضيفها المدرسة لما أنجزه الطالب في المرحلة السابقة بعد أن تمت عملية ضبط عدة عوامل مثل (الإنجاز السابق، الخلفية الاجتماعية، الخلفية الاقتصادية).

لذلك فتحديد آليات للقيمة المضافة باعتبارها نظاما يؤكد على فاعلية العملية التعليمية، ومن ثم على فاعلية النظام التعليمية بأكمله، ويركز على تجويد تعلم الطلاب من خلال قياس تقدم نموهم الأكاديمي وتحسين أدائهم من سنة إلى أخرى. وإن تبنى مثل هذا النظام سيحقق للمؤسسة التعليمية المزيد من الجدوى والنجاح والفاعلية، خصوصا وأن العديد من التجارب العالمية قد أكدت على فاعليته في قيادة عمليات الإصلاح وتطوير التعليم. هذا ويتضمن مدخل القيمة المضافة العناصر التالية لتحديد مدى تأثير المدارس على نتائج الطلاب: نتائج الطالب والممارسات المدرسية والسياق المدرسي وخلفية الطالب والخطأ العشوائي (Davies, 2012) وتظهر كذلك هذه الأهمية لمدخل القيمة المضافة فيما يلي:

أنه يوفر قياس القيمة المضافة تقديراً أكثر عدالة "لمساهمات المدارس والمعلمين في التقدم الدراسي للطلبة. كما يوفر تقديراً أكثر دقة للمساهمات التعليمية للمدارس والمعلمين للتقدم الدراسي للطلبة بسبب عزل التأثيرات الطلابية (Washburn, 2016: P.37). وتوضح أهمية مدخل القيمة المضافة في كونها منهجية جذابة للعديد من الجهات الفاعلة المهتمة بقياس أو تحسين الأداء المدرسي، بما في ذلك: الحكومات والسياسيين والباحثين والمعلمين ومديري المدارس وكذلك الآباء والمجتمع ككل. (Thieme et al., 2016). متطلبات وافتراضات قياسات القيمة المضافة: أشار الدهشان والسبوق، (2015) إلى ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات لقياس القيمة المضافة في المؤسسات التعليمية، وتتمثل تلك المتطلبات فيما يلي:

تأهيل أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور وتوعيتهم بكافة الجوانب المتعلقة بمتطلبات وخطوات تطبيق هذا المدخل في تقييم المتعلمين والمؤسسة التعليمية، وتصميم عدد من الاختبارات المقننة لكل مادة دراسية وفقاً لطبيعة المرحلة التعليمية، شريطة أن يستهدف هذا الاختبار قياس المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يتعلمها المتعلم خلال فترة دراسية بالكامل داخل المؤسسة في كل مادة دراسية، ثم العمل على بناء مقياس مقنن يحدد درجات المتعلمين متدرجة لكل مادة دراسية ولكل عام دراسي لكل مرحلة تعليمية، واختيار البرامج الإحصائية اللازمة لإجراء المعالجات الحسابية، وتجهيز نظام إلكتروني يمكن من خلاله إدخال البيانات في صورة مجموعة من البرامج الإحصائية معالجة البيانات المتعلقة بالمتعلمين والمعلمين والمؤسسة التعليمية، واستخراج التقارير بطريقة إلكترونية بسيطة، ويأتي بعد ذلك تجهيز قاعدة التحكم بكل ما يلزم من مستلزمات وتدريب الأعضاء لمهمة الاحتفاظ بالتاريخ الأكاديمي للنتائج التفصيلية لجميع المتعلمين في الاختبارات (نهاية العام) للمؤسسة في المواد الدراسية المختلفة سنوات كل مرحلة، كما لا يمكن إغفال توفير وإعداد قاعدة بيانات شاملة تضم بيانات المدرسة، والاتفاق على تصميم مجموعة من المؤشرات المطلوبة لحساب القيمة المضافة.

2.2.2.1 أهداف القيمة المضافة في المؤسسات التعليمية

إن استخدام مدخل القيمة المضافة في المؤسسات التعليمية يمكن أن يأسهم في تحقيق العديد من الأهداف والتي يمكن توضيحها على النحو التالي: يأسهم مدخل القيمة المضافة في توفير نظام عادل وموضوعي لتمييز المؤسسات والمعلمين والبرامج، إضافة إلى إسهاماته في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين كما يأسهم في تحديد احتمالات أداء المؤسسة في المستقبل. ويأسهم مدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين وقياس فعاليتهم، وذلك من خلال تحديد المعلمين المتميزين الذين يكون دورهم واضح

في تقدم الطلاب سواء العاديين أم الطلاب منخفضي التحصيل، وتحديد التقنيات التي يستخدمونها، كما يأسهم مدخل القيمة المضافة في تحديد والتعرف على المعلمين الذين يكون دورهم أقل والاهتمام بتدريبهم، مع بيان التأثير التي أحدثته برامج الإعداد والتدريب في ذلك.

كذلك يأسهم في تتبع إنجازات ونمو المتعلمين خلال سنوات دراستهم، وذلك من خلال القياسات المتعددة والتي تأخذ بعين الاعتبار عوامل مثل: قدرات المتعلمين السابقة، وتأثير زملاء الدراسة، والمستوى التعليمي للآباء، ومستوى دخل الأسرة ومكان المعيشة، والدروس الخصوصية، والكتب الخارجية، وغيرها من العوامل والتي من شأنها أن تأسهم في اتخاذ القرارات الصائبة التي تأسهم في تحسين الأداء المؤسسي. كما يأسهم مدخل القيمة المضافة في توفير وتفعيل نظم للمحاسبية والشفافية استنادا لأثر ومردود معلم معين أو مدرسة معينة على نمو تحصيل طالب معين والتي يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات بشأن الترقية والتوظيف وغيرها من القرارات. ويأسهم مدخل القيمة المضافة أيضاً في مساعدة الطلاب أولياء الأمور في التعرف المؤسسات ذات الكفاءة والفعالية العالية، ومن ثم مساعدة أولياء الأمور في اختيار المؤسسة التي تحقق آمالهم وتقدم لأبنائهم التعليم الذي يرغبون فيه، كما يأسهم مدخل القيمة المضافة في تقديم معلومات تأسهم في التعرف على مدى إسهام العوامل المدرسية وغير المدرسية في نمو المتعلمين وتحصيلهم الدراسي (الدهشان والسبوق، 2015).

2.2.2.2 مميزات مدخل القيمة المضافة في تقييم المؤسسات التعليمية

يتمتع مدخل القيمة المضافة بالعديد من المميزات منها أشار إليها عبد الجواد (2011): توفير التغذية الراجعة عن أداء المعلم أو المؤسسة التعليمية والتي يمكن من خلالها التعرف على مستوى الطلاب.

والتعرف على المعلمين والمدارس ذوي الأداء المرتفع وتمييزهم عن غيرهم من ذوي الأداء المنخفض. وحماية الطلاب من تلقي المعرفة من معلمين ذوي أداء منخفض، كما يتسم مدخل القيمة المضافة بأنه أسلوب أكثر عقلانية وعدالة في عرض نتائج المؤسسة التعليمية كونه يساعد المؤسسة التعليمية في تقييم ذاتها من خلال توفير المعلومات اللازمة للتقييم ويساعد المديرين والمعلمين في تحديد مستوى طلابهم، والتعرف على العوامل التي تؤثر على إنجازات الطلاب، وعلى ذلك أصبحت القيمة المضافة جزءا من حديث المختصين والقائمين على عملية التعليم؛ أملا في الوصول إلى تحقيق ما يعرف بالفعالية التعليمية.

2.2.2.3 خطوات تطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم وتحسين المؤسسة التعليمية

هناك مجموعة من الخطوات التي يتطلب الالتزام بها عن التقييم من خلال مدخل القيمة المضافة في تقييم وتحسين المؤسسة التعليمية، والتي تتمثل فيما يلي:

الاستعداد لتطبيق المدخل: وذلك من خلال توفير الكوادر المدربة والمتطلبات المادية واللازمة لذلك، ويمكن في هذا الإطار الاستفادة بعدد من الخبراء لمراكز تقييم القيمة المضافة في كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية لتدريبهم على آليات ونماذج تطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم المؤسسات التعليمية، وبعد ذلك تصميم عدد من الاختبارات القومية في كل مادة دراسية وفقا لطبيعة المرحلة التعليمية، شريطة أن تستهدف هذه الاختبارات قياس المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يتعلمها المتعلم خلال فترة دراسته بالكامل داخل المؤسسة في كل مادة دراسية، مع ضرورة أن يتم إعداد ذلك الاختبار في ضوء نواتج التعلم المرغوبة أو مواصفات الخريج، ثم يتم تطبيق تلك الاختبارات في بداية الأسبوع الأول من الدراسة على طلاب السنة الدراسية الأولى في جميع المواد الدراسية، ورصد درجات الاختبار لكل متعلم في كل مادة، ورصد مجموع درجات المتعلم في جميع المواد الدراسية. ويعاد تطبيق اختبارات مماثلة في

الأهداف في الأسبوع الأخير من الدراسة على طلاب السنة الدراسية الأخيرة وفقا للمرحلة التعليمية (الصف السادس والصف الثالث الإعدادي والصف الثالث الثانوي) ورصد الدرجات.

يأتي بعدها إدخال البيانات إلى النظام الإلكتروني: الذي أعد لهذا الغرض، وتشمل تلك البيانات أسماء المواد الدراسية الأساسية، النهايات العظمى والصغرى لكل مادة دراسية وللمجموع للعام الدراسي، أسماء المتعلمين وفقا للفصول/ للفرق الذين قيدوا للامتحان، وكذلك معلمي الفصول المختلفة، إضافة إلى بعض الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والدرجات السابقة للطلاب، إضافة إلى بيانات المعلمين ومؤهلاتهم وبرامج تدريبهم. وفي ضوء ذلك يتم تحديد القيمة المضافة للمؤسسة التعليمية من خلال طرح مستوى تحصيل المتعلمين في بداية المرحلة التعليمية ومقارنته بمستوى تحصيلهم في نهاية المرحلة التعليمية على مستوى المدرسة من خلال المتوسطات الحسابية، وذلك لتحديد القيمة المضافة من المؤسسة عبر عدة سنوات تساوي عدد سنوات المرحلة الدراسية. ومن خلال تحديد مقياس مقنن لأداء المتعلمين في كل مادة دراسية لتحديد درجة القيمة المضافة من المؤسسة التعليمية، يمكن في ضوء هذا المقياس حساب القيمة المضافة لكل مدرسة وعمل المقارنات بين المدارس المختلفة، ويتم تقييم القيمة المضافة للمدرسة على المقياس المقنن، ليسهل تصنيف المدارس وفقا لكل مرحلة تعليمية إلى مدارس أعلى من الحد المتوقع للقيمة المضافة (يتم تحديد درجات الارتقاء) أو أقل من الحد المتوقع (يتم تحديد درجة الانخفاض) أو مساو للحد الأدنى، والعمل على إجراء المقارنات بين المؤسسات التعليمية في ضوء درجة القيمة المضافة للمؤسسة ككل على مقياس القيمة المضافة، ثم يتم الإعلان عن نتائج القيمة المضافة من أجل التغذية الراجعة، وإعلام أولياء الأمور وأعضاء المجتمع الخارجي، بتلك النتائج، لمساعدتهم في متابعة أداء أبنائهم واختيار مدارس لأبنائهم بطريقة صحيحة، ولابد من أن يتبع ذلك دراسة وتحليل نتائج القيمة المضافة، من خلال تطبيق بعض

الأدوات للتعرف على أسباب ارتفاع أو انخفاض القيمة المضافة، للمؤسسات التعليمية ومعلميها وطلابها (الدهشان والسبوق، 2015).

وعند تطبيق القيمة المضافة ينبغي مراعاة مجموعة من العوامل والتي يمكن توضيحها على النحو التالي: حدود الثقة عند المقارنة بين المدارس وعند تداخل هذه الحدود بين المدرستين، فهذا دليل على الاختلاف بينهما في الأداء، كذلك إدراك نواحي القصور المنهجية بالنسبة للمدرسة: إلى أي مدى تتصل نتائج المدرسة بقياس الخطأ، والبيانات المفقودة، ودقة البيانات، والعمل على تتبع التغيرات في النتائج بمرور الوقت للتعرف على التحسينات الحقيقية أو الانخفاض في الأداء. (أبو هاشم، 2013).

المعوقات التي تواجه تطبيق مدخل القيمة المضافة بالمؤسسات التعليمية: قد يصاحب تطبيق تلك الخطوات مجموعة من المعوقات التي تواجه المؤسسات التعليمية؛ والتي يمكن توضيحها على النحو التالي: قلة وعي كل من المعلمين وأولياء الأمور بأهمية استخدام مدخل القيمة المضافة مع عدم توافر الهيئة التدريسية على استخدام هذا المدخل، وقلة الوعي بنوع المعلومات المطلوبة لحساب قياسات الأداء وفق القيمة المضافة، بالإضافة إلى وجود ثقافة مقاومة التطوير وكل ما هو جديد، كما لا يمكن إغفال أو تناسي وجود اختلاف بين أهداف المؤسسات التعليمية قد يؤدي إلى اختلاف القيم المضافة لكل منها، إذ لا يمكن استخدام مدخل القيم المضافة في تحديد ما إذا كان مستوى أداء معين مناسباً أم لا، ومن ثم فإن من الصعب استخدام مدخل القيم المضافة لتقييم المدرسين في مرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي. (الدهشان والسبوق، 2015)

ويشير البعض إلى أن هناك مجموعة من القيود قد تعوق تطبيق مدخل القيمة المضافة بالمؤسسات التعليمية، أورد (Washburn, 2016: P.41) بعضا منها: أن القيمة المضافة تستند عموما إلى درجات الاختبار الموحدة، ولا تقيس مباشرة مساهمات المعلمين المحتملة نحو نتائج الطلاب الأخرى، كما أنها عادة تهتم بقياس الارتباط، وليس بالسببية: أو بالآثار الإيجابية أو السلبية المنسوبة إلى المعلم قد تكون في الواقع ناجمة عن عوامل أخرى لم يتم معرفتها، وفي ظل بعض الظروف، يمكن أن تتغير درجات وتصنيفات القيمة المضافة بشكل كبير عند استخدام نموذج أو اختبار مختلف، وينبغي إجراء تحليل دقيق لتقييم حساسية التقديرات لنماذج مختلفة، لذلك يجب أن ينظر إلى القيمة المضافة في سياق تحسين الجودة، والذي يميز جوانب الجودة التي يمكن أن تعزى إلى فردية المعلمين، وبرنامج إعداد المعلمين أو المدارس، ومن ثم فإن معظم نتائج القيمة المضافة تجد أن نسبة المعلمين تمثل حوالي 1٪ إلى 14٪ من التباين في درجات الاختبار، وأن غالبية الفرص لتحسين الجودة وجدت في ظروف مستوى النظام. ولا يمكن إغفال التأثير المستمر الذي تحدثه المدارس التي تعنى بمرحلة التأسيس الأولى كونها المعنية بإكساب الطلبة المهارات الأساسية للتعلم المتمثلة في القراءة والكتابة الحساب، والتي يطلق عليها في سلطنة عمان - مدارس الحلقة الأولى- كما وأن تقدير المعلمين من خلال القيمة المضافة يمكن أن يكون لها عواقب غير مقصودة والتي تقلل من الجودة.

ويتوجب هنا الإشارة إلى أن تأثير المدرسة على تقدم كل الطلبة ليس ثابتا، فقد يحدث في مدرسة ما تقدم للطلبة من ذوي الأداء الجيد، وفي مدرسة يكون التقدم بشكل أوضح لدى الطلبة من ذوي الأداء الجيد أو ربما الضعيف على حد سواء، في حين يكون التقدم بمدرسة ثالثة في تحصيل مادة فقط دون غيرها

من المواد، ومحصلة ذلك أن كل الحالات التي ذكرت للمدارس السابقة قد تكون في نفس معدل الإنجاز، وفي نفس معدل القيمة المضافة.

وبالإضافة إلى أن مدخل القيمة المضافة يساعد في تحديد مستويات الطلاب التحصيلية، فهو يساعد كذلك في تحديد أداء كل من المعلمين والمدارس ومقدار الدور لكل منهما في تقدم مستويات الطلبة ذوي المستوى المتدني، أو النهوض بهم تحصيلياً، حيث تشير نتائج الكثير من الدراسات أن المعلمين لهم دور واضح في الفرق الحادث في إنجازات الطلبة، وأن جودة المعلم ضرورية في النجاح الأكاديمي (عبدالجواد، 2011) ولا بد من الوقوف على مساعدة هذا المدخل في قياس فعالية التدريس والأساليب المستخدمة من قبل المعلمين، وقياس أثر برامج التنمية المهنية أو مجتمعات التعلم المهنية.

2.2.2.4 النماذج الإحصائية لحساب القيمة المضافة

مما لا شك فيه أن هناك جهوداً تبذلها المؤسسة التعليمية لتعزيز فرص تجويد التعليم وتطويره، من خلال تشجيع المدارس على تحسين الأداء نحو الأفضل، لذلك اعتمد مدخل القيمة المضافة على مجموعة من النماذج والأساليب المختلفة لقياس مؤشرات وتأثيرها على العملية التعليمية؛ لأن هذه النماذج تهدف إلى عزل إسهام المؤسسة في نمو الطالب عن العوامل الأخرى التي قد يرتبط تعلمه بها، حيث تعتمد على درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية المقننة (الشخبي، 2016). وفي ذات السياق أشار (الدهشان والسبوق، 2015) إلى وجود مجموعة من النماذج التي يمكن استخدامها في حساب القيمة المضافة، وتتمثل تلك النماذج فيما يلي:

أولاً: النموذج البسيط ثنائي المستوى أو ما يطلق عليه نموذج الفرق بين درجتين: ويعرف هذا النموذج بنموذج الكسب أو الفرق بين درجتين يعتمد على طرح درجة سابقة لكل متعلم في اختبار مادة دراسية

معينة من درجة حالية حصل عليها في اختبار آخر في نفس المادة الدراسية للحصول على درجة الكسب، ثم يحسب متوسط الكسب للصف المدرسي بجمع درجات الكسب لجميع المتعلمين وقسمتها على عددهم، ثم يحسب متوسط الكسب للمدرسة بجمع درجات الكسب لجميع المتعلمين وقسمتها على عددهم. (القيمة المضافة) إسهامات المدرسة في نمو الطالب = (الإنجاز البعدي للطالب - الإنجاز القبلي للطالب - سمات الطالب وأسرته والتي تحدد نمو إنجاز الطالب - العوامل غير الملحوظة التي تحدد مستوى إنجاز الطالب).

ثانياً: نموذج تحليل التغيرات باستخدام درجات سابقة متعددة: يتم في هذا النموذج السعي إلى التغلب على أخطاء القياس التي يكون لها تأثير في تقييم القيمة المضافة الناتجة عن تطبيق نموذج الكسب الذي يعتمد فقط على مقارنة درجات المتعلمين الحالية في الاختبار بدرجاتهم التي حصلوا عليها في اختبار سابق. وللتغلب على مشكلة أخطاء القياس في درجات الاختبارات، وذلك من خلال استخدام ثلاث درجات سابقة على الأقل لكل متعلم للتعرف على التطور أو النمو الذي حدث للمتعمّل نتيجة تواجده في المؤسسة التعليمية.

ثالثاً: نموذج التقييم التربوي للقيمة المضافة: يطلق على هذا النموذج نظام التقييم التربوي للقيمة المضافة، ويستخدم تحليل التغيرات باستخدام درجات اختبارات سابقة متعددة كمنشآت، ويستخدم بيانات كل متعلم لديه ثلاث درجات سابقة على الأقل. ومن أجل التغلب على مشكلة فقدان بعض الدرجات لبعض المتعلمين لعدة أسباب، فيتم حل تلك المشكلة الإحصائية بتصنيف المتعلمين في مجموعات فمثلاً: يتم وضع المتعلمين الذين تكون بعض درجاتهم مفقودة في مجموعة، والذين تغيّبوا عن الاختبار في عام مضى في مجموعة ثانية، وهكذا. وبذلك يمكن تقدير تأثير الصف الدراسي الفرقة الدراسية دون استبعاد

هؤلاء المتعلمين الذين تكون بعض درجاتهم السابقة مفقودة، ومعظم برامج الحاسوب المتوفرة لديها إمكانيات إجراء هذا التحليل.

رابعاً: نموذج البيانات الطولية أو ما يطلق عليه الاستجابة متعددة المتغيرات: وهو نموذج خطي متعدد المتغيرات، ويعتمد على بيانات طولية؛ عن درجات المتعلم خلال سنوات دراسته ودرجاته في فرق دراسية مختلفة، لذلك فإنه يستخدم بالضرورة أساليب تحليل التباين متعدد المتغيرات بقياسات متكررة. ويتم في هذا النموذج إجراء ومطابقة للمجموعة الكاملة من البيانات (درجات الاختبارات) لكل متعلم في آن واحد. ويفضل هذا النموذج عندما تحول الدرجات الخام في الاختبارات إلى درجات معيارية قابلة للمقارنة، ويتم التقييم عبر مؤسسات تعليمية كثيرة، ويتميز هذا النموذج متعدد المتغيرات عن غيره من النماذج بأنه يستخدم في عملية التقدير جميع الدرجات لكل متعلم بغض النظر عن فقدان بعضها، أو عدم اكتمالها، ويقلل من تأثير أخطاء القياس لعدد درجات كل متعلم، واستخدام درجات فرق دراسية متعددة، وبذلك نزيل تأثير المتغيرات الدخيلة في تقييم تقدم المتعلم، وعزو التأثير إلى عملية التعلم داخل الصف المدرسي.

خامساً: البيانات الطولية والعرضية: في هذا النموذج لا يقتصر الأمر على درجات متعلم واحد خلال سنوات ومراحل دراسته بشكل طولي، وإنما يعني هذا النموذج بتحديد ووصف التغير في أداء مجموعة من المتعلمين في المؤسسة التعليمية الدراسية أو الجامعية عبر سنوات الدراسة منذ الصف الدراسي أو الفرقة الأولى وحتى الأخيرة، ويتطلب ذلك إجراء قياسات متعددة لمجموعة واحدة (كعينة من المؤسسة) من أداءات المتعلمين في نقطتين زمنيتين مختلفتين، مثل اختبار قبلي مع بداية العام الدراسي الأول واختبار بعدي في نهاية العام. ومن متطلبات نجاح هذا النموذج ضرورة استخدام اختبارات أو مقاييس تتسم بالصدق والثبات. غير أن صعوبة متابعة مجموعة واحدة من المتعلمين عبر الأعوام الدراسية المتتالية بسبب فقدان بعض المتعلمين لأسباب مختلفة يعد إحدى المشكلات الأساسية في استخدام هذا النموذج. وحل

تلك المشكلة يمكن استخدام مجموعات مختلفة من كل فرقة دراسية (البيانات المستعرضة). وعلى الرغم من أنها قد تحل مشكلة النموذج الطولي إلا أنها تواجه مشكلة المتغيرات الأخرى التي تجعل من المجموعات عينات غير متسقة. هذا ويعتبر النموذج الطولي والمستعرض من النماذج الضعيفة في قياس القيمة المضافة لاعتماده على عينة عشوائية دون جميع المتعلمين.

2.2.3 المحور الثالث: تجارب دولية في تقييم الأداء

تتناول الدراسة في هذا المحور عددا من التجارب الرائدة في مجال تقييم الأداء للمؤسسات التعليمية بغرض الوقوف على أهداف الدول في ذلك وكيفية تشكيل فرق التقييم، والصلاحيات الممنوحة لها، كما تستعرض الدراسة المراحل التي تقوم بها فرق المراجعة من الخطوات الأولى وحتى مرحلة إرسال التقارير ومتابعة تنفيذ التوصيات التي وردت فيه، ومن هذه الدول التي سيتم التطرق إليها (نيوزيلندا - إسكتلندا - هونج كونج - وإمارة دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة). وبعد ذلك يتم استعراض الجهود التي تقوم بها المؤسسات المختصة بالتعليم في سلطنة عمان، وعلى وجه الخصوص وزارة التربية والتعليم باعتبارها الجهة المنوط بها تطوير القطاع التعليمي في سلطنة عمان، ويشمل ذلك تحليل عدد من الاستثمارات التي يتم استخدامها في تقييم الأداء المؤسسي في المدارس الحكومية.

2.2.3.1 خبرة نيوزيلندا في تقييم الأداء التعليمي

تم إنشاء مكتب المراجعة على العملية التعليمية (ERO) Education Review office سنة ١٩٨٩، وذلك بموجب قانون الخدمات الدولة عام ١٩٨٨، وهو عبارة عن إدارة حكومية مستقلة عن وزارة التربية والتعليم ويتبع البرلمان؛ إلا أنه يخضع للإشراف المباشر من وزير التربية ويقوم بتقديم تقارير علنية

عن نوعية التعليم المقدم في المدارس بنيوزيلندا، لقد تغير اتجاه نهج ERO عام ٢٠٠٣ إلى نهج التقييم الخارجي من أجل التحسين، حيث قدم مزيداً من الصقل لهذا النهج في عام ٢٠١٠، لتعزيز العلاقة بين التقييم وتحسين التعليم (المهدي، ٢٠٠٨).

أهداف عملية المراجعة: تركز أهداف عملية المراجعة على التعليم ومراجعة المدرسة؛ لتعزيز قدرتها على تعليم الطلاب والإنجاز، والحفاظ على التطوير والتحسين المستمر من خلال المراجعة الذاتية الفعالة، وتوفير الضمانات للحكومة وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية بشأن نوعية المدارس، والخدمات المقدمة، والاستخدام الفعال للأموال العامة، والمراجعة وفق معايير مخططة، ومتابعة ما تم تنفيذه من الأهداف والمعايير في كل مدرسة (Education Review office, 2014).

مبادئ المراجعة الخارجية: يعتمد مكتب مراجعة العملية التعليمية (ERO) على عدة مبادئ أوردها مكتب المراجعة التربوية وتتمثل في:

- تعزيز فرص المساواة بين الفرص والنتائج: (Equity of Educational Opportunities and Outcomes) بحيث يتم تعزيز المساواة في الفرص التعليمية والنتائج لجميع الطلاب، والتركيز على هذا المبدأ في مراجعة المدرسة، ومعرفة (كيف وإلى أي مدى) قد تحسنت المدرسة في المساواة في الفرص التعليمية والنتائج لفئات معينة من الطلاب.

- تركيز التحقيق Enquiry – Focused: يتحقق التعليم من خلال العمل والتفكير، وينبغي أن يتم دعم التطوير التدريجي في التحسين الذاتي للمدرسة، وهذا يدعم جهود المدرسة المستمرة للحفاظ على مبادرات التنمية ورفع التحصيل العلمي للطلاب.

- الاستجابة Responsive: ينبغي أن يؤخذ بالاعتبار وضع وظروف كل مدرسة، ووجهات نظر متنوعة

من أصحاب المصلحة، فعملية المراجعة تستجيب باستمرار للتأثيرات والتطورات المستجدة، وتتضمن استجابة

كل مدرسة من خلال التعلم والتعليم، والقدرة على المراجعة الذاتية.

- الشفافية Transparency: ولا بد عند تنفيذ جميع مراحل مراجعات عمليات التقييم يقوم المكتب

بالتحليلات والتفسيرات والقرارات والاستنتاجات بشفافية، وتدعم هذه الشفافية نزاهة العملية والثقة في

عمليات المراجعة والتأثير، وتأسيهم في بناء القدرات في مجال المراجعة الذاتية.

- التعاون والمشاركة Collaborative and Participatory: يعتمد المكتب على علاقات تعاونية

وبناء حاسمة في إرساء الثقة اللازمة للتقييم التكويني الفعال، والنهج التشاركي التعاوني يشجع على مشاركة

أصحاب المصلحة بالعملية التعليمية، وتساعد عملية المراجعة على ضمان توليد أفكار جديدة للمدرسة،

ويعزز من قدرتها على التطوير والتحسين المستمر، بالإضافة إلى ذلك فإن أصحاب المصلحة بالعملية

التعليمية يأخذون نصيباً أكبر من عمليات التقييم ونتائج المراجعة، وهم أكثر عرضة للاستفادة منها.

- الإبلاغ بالبرهان Informed by Evidence: يتم الحكم على الأداء المدرسي بشكل مناسب من

قبل الأدلة التي تم جمعها عن طريق عملية المراجعة، وتستخدم الأدلة والمواد أو المعلومات التي يتم استخدامها

لدعم الحقائق حقيقة أو حكماً، بشرط أن تكون معلومات منهجية جديدة بالثقة وذات مصداقية.

- القدرة على التقييم البناء Building Evaluation Capacity: يقوم مكتب المراجعة العملية

التعليمية بالمراجعة الخارجية، والتي تقوم ببناء على المراجعة الذاتية للمدرسة؛ حيث يهدف المكتب إلى بناء

قدرة المدرسة على المراجعة الذاتية، وهو الأساس لحصول المدرسة على التنمية وتعزيزها باستمرار.

شروط اختيار المراجعين: يتم اختيارهم وفق عدد من الشروط منها: الخلفية التربوية، وأن يتمتع المراجع بسنوات من الخبرة في مجال التدريس، والإلمام الكامل بكل ما هو موجود بالمدارس، وأيضا أن يتم إخضاعهم لتدريب خاص في تقييم التعليم، بالإضافة إلى ذلك فإنهم يتسمون بالآتي:

الاستناد إلى معلومات دقيقة وذات صلة بالموضوع في اتخاذ القرارات، والحفاظ على الثقة والسمعة الطيبة مع كافة العاملين بالعملية التعليمية والمهتمين بها، كذلك القدرة على تبرير أفعالهم وقراراتهم في ضوء الأنظمة والمعرفة التعليمية والمعايير المحددة لهم، وأداء واجباتهم المهنية وفقا للأنظمة والقوانين والإجراءات القياسية، والمعايير المتفق عليها، والاستناد على قاعدة بيانات دقيقة وصحيحة وموثوقة، وأن يكونوا على دراية كافية بالأنظمة والقوانين والتشريعات، والإلمام بالحاسب الآلي وتطبيقاته الحديثة في مجالي التعليم والتقويم، كما يتصفون بالحيادية والموضوعية في اتخاذ القرارات، والتعامل مع المعلومات بشكل مناسب ولأغراض سليمة، وأن يكون لديهم قدرة على التعامل مع أعضاء الفريق والقيادات وكل من له مصلحة بعملية التعليم، والتعامل مع الجميع باحترام وعدم التحيز والمحاباة، والعمل على تحري الصدق والالتزام بالأمانة والعقلانية في القول و النزاهة والعدالة والاستقامة واحترام سرية المعلومات التي يحصل عليها المراجع، وعدم الإفصاح عنها إلا بشكل قانوني، وكذلك احترام الصلاحيات المخولة لهم بموجب التشريع، وتحليل الوثائق وكتابة النتائج والاستنتاجات، وإعداد التقارير بصورة واضحة صحيحة ومناسبة، وبلغة واضحة وسليمة (Education Review office،2007).

التنمية المهنية للمراجعين: يقوم المكتب وبشكل دوري بتنمية مهارات العاملين وقدراتهم من خلال

تقديم أساليب متنوعة، منها: إلحاق المراجعين بالدبلوم العالي في التقويم التربوي Postgraduate Diploma

in Evaluation، وكذلك إلحاقهم بالدورات التدريبية الخاصة بمجال تقويم الأداء والإدارة، وتنظيم المكتب لمؤتمرات داخلية خاصة بنظريات التقويم وتطبيقها على المدارس، كجزء من الاهتمام بالتحسين والتطوير واستخدام التكنولوجيا في التقويم، وحضور الأعضاء لمؤتمرات خارجية تتعلق بالتقويم، كذلك عقد اجتماعات دورية لأعضاء المكتب كل ستة أشهر لمناقشة الكثير من الأمور التي تخص المراجعة التربوية.

ويقوم المكتب بعملية المراجعة للمدرسة وفق المراحل الآتية:

مرحلة الإبلاغ أو الإشعار Reporting or notification: ويتم فيها مراجعة المدارس من قبل المكتب حيث تعطي صورة عامة عن التعلم في المدرسة، ويمكن المدرسة من استكمال المراجعة الذاتية، وتهدف هذه المراجعة إلى مساعدة المدرسة على تحسين نوعية التعليم والتعلم في المدرسة، والتأكيد على الممارسات الجيدة، كما يقوم مجلس الأمناء بمساعدة مدير المدرسة على تحديد الأولويات، حيث تتم عملية المراجعة كل ثلاث سنوات في المتوسط، ويقوم المكتب بالاتصال بالمدرسة للتأكد من تاريخ المراجعة؛ ويترك للمدرسة حرية اختيار تاريخ المراجعة، ويقوم منسق المدرسة المستهدفة والذي تم ترشيحه من قبل المدرسة ومجلس الأمناء بإرسال الوثائق المطلوبة (الخطط الإستراتيجية، وعمليات المراجعة الذاتية والنتائج ..) وأي قضايا محددة إلى المدرسة، ثم يجتمع مع أعضاء مجلس أمناء المدرسة لتبادل وعرض ومناقشة المعلومات عن عملية المراجعة.

تنفيذ الزيارة من قبل مكتب المراجعة على العملية التعليمية للمدرسة: يختلف طول مدة زيارة مكتب المراجعة على العملية التعليمية للمدرسة، ويعتمد عموماً حسب بعض المعطيات مثل حجم المدرسة؛ فالمدراس الصغيرة لا يقل عدد المراجعين فيها عن مراجعين ولمدة ثلاثة أيام. وأثناء عملية المراجعة يقوم أعضاء الفريق بتجميع كل المعلومات، ثم مناقشة مجلس الأمناء بالمدرسة والإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والطلاب فيها، ويتم تحليل جميع الوثائق ومقارنتها بالواقع. كما يقوم الفريق بزيارة صفية لبعض الفصول

الدراسية كجزء من مراحل جمع المعلومات، إضافة إلى التحوار مع الطلبة وأخذ الملاحظات. وربما قد يناقش فريق المراجعة حول النتائج التي توصل إليها بشكل أوسع من المجتمع المدرسي مع مجلس الأمناء، ويوصي بمراجعة إضافية لبعض القضايا، ويكلف مجلس الأمناء بالإصلاح والتطوير في الجوانب التي بها قصور (2014 Education Review office).

مرحلة كتابة تقرير مكتب المراجعة على العملية التعليمية: يقوم مكتب المراجعة على العملية التعليمية بتقديم نتائجه الأولية إلى مجلس الأمناء، من خلال إرسال نسخة أولية من التقرير إلى المجلس في غضون ٢٠ يوما بعد زيارة فريق المراجعة، وللمجلس 15 يوما للتعليق على التقرير، وبعد الانتهاء من التقرير النهائي وإرساله إلى مجلس الأمناء؛ ينشر التقرير النهائي بعد أسبوعين على الموقع الإلكتروني لمكتب المراجعة على العملية التعليمية ويكون متاحا للجميع.

مجالات عملية المراجعة: تعتمد عملية المراجعة بمكتب مراجعة التعليم على عدة مجالات:

المجال الأول: تعليم الطلاب ومشاركتهم وتقديمهم وإنجازهم؛ حيث يتضمن إنجاز الطالب في ضوء المستويات العامة ومجالات التعليم في القراءة والكتابة، مستوى تقدم الطلاب ومدى مناسبتها مع الأهداف والخطط الفردية، مشاركة الطلاب في وضع الأهداف والانخراط في الأنشطة المصاحبة للمناهج، ملائمة البيئة المدرسية لإحداث تنمية شاملة للطلاب، نوعية البيانات والمعلومات وتحليلها، إبلاغ وإعداد التقارير لأولياء الأمور والمجتمع.

المجال الثاني: التدريس الفعال: ويتناول التوقعات العالية من تعليم الطلاب، ومعرفة المدرس وإلمامه بالمحتوى التربوي للمناهج وطرق التدريس، الوصول الطالب لتحديد مصالحه واحتياجاته وقدراته، استخدام مجموعة واسعة من أساليب وإستراتيجيات التدريس، وكذلك وجود بيئة تعلم جاذبة للطلاب، الإدارة الصفية الفعالة

مع التركيز على التعلم، التقييم التكويني لتعليم الطلاب، التقويم المناسب والمنتظم والاستخدام الفعال لبيانات التقييم، استخدام موارد التعليم والتعلم المناسبة، وما يتعلق بدعم المعلم.

المجال الثالث: إدارة وقيادة المدرسة ويتناول وضع الأهداف والتوقعات العالية، الإدارة الإستراتيجية للموارد المدرسية، تصميم وتنسيق وتقويم المناهج الدراسية، تنسيق وتقييم التدريس، فرص القيادة، تعزيز ودعم التعليم المهني، الإدارة الإيجابية في بيئة تدعم التعلم، والمراجعة الذاتية، تحليل واستخدام بيانات للتقويم، العلاقات والروابط مع المجتمع المحلي.

المجال الرابع: الإدارة المدرسية: ويتم التركيز فيه على الرؤية والقيم، التخطيط الإستراتيجي والتركيز على التحصيل العلمي للطلاب، استخدام بيانات الإنجاز، المراجعة الذاتية، تخصيص الموارد، عملية الإدارة ومجلس الأمناء، إدارة الأداء، وفرص القيادة.

المجال الخامس: ثقافة المدرسة من حيث توفر البيئة المادية الآمنة والعلاقات المحترمة والتركيز على التعلم في بيئة تعليمية إيجابية، كذلك تلبية الاحتياجات الثقافية والمادية والاجتماعية للطلاب.

المجال السادس: إشراك الآباء والأمهات والمجتمعات ويتم فيه جمع المعلومات من المجتمع المحلي، استخدام المعلومات في اتخاذ القرارات، والجهود المبذولة لتشكيل شراكات مع أولياء الأمور والطلاب لتبادل المعلومات حول التعلم والتقدم الذي أحرزته المدرسة، ودعم وإشراك الآباء والمجتمع المحلي، دعم العلاقات مع المجتمع الأوسع (Education Review office 2011).

ومن خلال هذه التفاصيل حول تجربة نيوزلندا في مراقبة وتقييم الأداء المدرسي؛ يتضح أن الرقابة على التعليم في نيوزلندا تقوم بها هيئة مستقلة تتبع البرلمان حتى وإن كانت تحت إشراف وزير التربية والتعليم مباشرة، ويطلق عليه مكتب المراجعة العملية التعليمية، إذ تتحدد مهامه في عمليات قياس الإنجاز، وتقويم

و مراقبة المدارس، وتوفير ضمانات الحكومة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي عن التحسن والتطوير المستمر في نوعية التعليم في جميع المراحل الدراسية، وتتم العملية بصورة دورية لفترة ثلاث سنوات على أسس ومعايير موضوعية تشمل عدة محاور تتناول (المعلم، الطالب، البرنامج الدراسي، المدرسة، الإدارة)، وتتم عملية المراقبة من قبل فريق متخصص من الهيئة، وبعد ذلك يتم إعداد تقارير توضيحية عن مستوى الأداء بالمدارس، تقدم للوزير ويعلن عنها على المستوى العام، كما يتم تقديم تقرير مفصل للبرلمان للحكم على فاعلية سياسة التعليم وتقديم مقترحات وتوصيات لتصحيح مسارها نحو الاتجاه المنشود.

2.2.3.2 خبرة إسكتلندا في تقييم الأداء التعليمي

على مدى العقدين الماضيين تزايد الاعتراف الدولي بنجاح "النهج الإسكتلندي في المراجعة والرقابة لتحسين التعليم، فقد تم تعيين أول مفتش لصاحبة الجلالة على المدارس عام 1840م، ثم أنشئت مفتشية صاحبة الجلالة (HMIE)، وهي الهيئة التنفيذية للحكومة الإسكتلندية والمسؤولة عن الرقابة على التعليم والذي يطلق عليه (التفتيش)، وتسهم الهيئة في تحقيق هدف النظام التعليمي، وتقوم على تشجيع إدخال تحسينات مستدامة في المعايير والجودة والإنجازات لجميع الدارسين في إسكتلندا، ويتم التعيين في منصب المفتش منصب كبير كبار المفتشين بموافقة صاحبة الجلالة ويطلق عليه مفتش صاحبة الجلالة التربية والتعليم، ويتم متابعة العملية التعليمية في مراكز التعليم قبل المدرسي، والمدارس الابتدائية، والمدارس الثانوية، والمدارس الحكومية والخاصة، كما تهتم أيضا بالتعليم المجتمعي (Her Majesty's Inspectorate of Education, 2011).

أهداف عملية المراجعة: تهدف عملية المراجعة في إسكتلندا إلى: تعزيز التحسين وذلك من خلال دعم المدارس لمواصلة عملية التحسين؛ حيث يهدف التفتيش إلى تعزيز التحسين من خلال تحقيق أعلى مستوى

من الجودة عن طريق استثمار الوقت والطاقة في تحسين قدرة المدرسة. وكذلك تهدف إلى القيام بعملية التقييم وتقديم تقرير عن قدرة المدرسة على التحسين؛ إذ يعتبر التقييم الذاتي نقطة انطلاقاً للتقويم الخارجي، حيث ينبغي تقديم تقرير لجوانب أخرى تشمل آراء الناس، وتجارب التعليم في العمل والأدوات التي تستخدمها لتحسين نفسها، مثل مؤشرات الجودة (QIS) Quality Indicators، والتي يهدف التقرير من خلالها تزويد الآباء حول قدرة المدرسة على تحسين ذاتها، وتعزيز جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف، أيضاً توفير ضمانات للمستخدمين عن نوعية التعليم: فعلمية الرقابة والمراجعة تؤدي إلى تقييم جودة ما تقدمه المدرسة من خدمة للمستخدمين وفق معايير محددة لتقييم جودة التعليم للأطفال والشباب، ويعطي إشارة واضحة عن قدرة المدرسة على تحسين جودة ما تقدمه من أعمال وخدمات للمستخدمين، كما تعمل على تقديم أدلة وطنية بما حجة عن التعليم الإسكتلندي، حيث تتوفر في الأدلة قاعدة بيانات تم جمعها من خلال عملية الفحص والمراجعة، والتي تؤدي بالتالي إلى وجود قاعدة بيانات تستخدم في توفير معلومات للتقارير الوطنية، إذ يتم الاستناد عليها في تحسين نظام التعليم والعمل جنباً إلى جنب مع المنظمات الأخرى في المجتمع، مثل سلطة المؤهلات الإسكتلندية، وتنمية المهارات الإسكتلندية، ومجلس التمويل الإسكتلندي (Education Scotland Foghlam All، 2011).

مبادئ عملية المراجعة في إسكتلندا: تتمثل هذه المبادئ في: مبدأ الاستقلالية والنزاهة والمساءلة والاستماع لمقدمي الخدمات والمستخدمين، والأحكام المهنية القائمة على الأدلة؛ والتركيز على رفع المعايير التعليمية وتوفير المحايدة والمهنية في نوعية التعليم، وضمان أن تكون المساءلة على درجة عالية من الثقة، ووجود جميع المتعلمين أو المستخدمين في قلب التفويض والمراجعة. مبدأ المساواة والتنوع: بحيث تتماشى عملية المراجعة مع المتطلبات التشريعية والاشتراكية في إسكتلندا، وتعزيز المساواة مما يؤدي إلى نتائج إيجابية من عملية التقييم، والتنوع في وجهات النظر بين الدارسين والمشاركين والعاملين بالمدرسة والمجتمعات المحلية. ومبدأ

الشفافية والاحترام المتبادل: إشراك الموظفين في عملية مراجعة وتوفير تقييمات واضحة لضمان الشفافية في التقييمات وتعزيز الحوار المهني بين جميع المشاركين. ومبدأ مراقبة الممارسات والخبرات مباشرة والتركيز على النتائج، وذلك من خلال جمع وتحليل الأدلة بناء على خبرة المتعلمين ومستخدمي الخدمات والتفاعل المباشر بين المتعلمين والموظفين وأولياء الأمور، وأيضا الدخول في حوار مع الممارسين حول نوعية التعلم والتعليم، ومراجعة النتائج لجميع الدارسين، والتركيز على ذوي الإنجاز المتدني، بغرض تحقيق أكبر أثر من العمل والممارسات الفعالة التي تم اكتسابها من خلال عملية التفتيش. أيضا مبدأ البناء على التقييم الذاتي: إن عملية المراجعة تبنى من بعد قيام المدرسة بعملية التقييم الذاتي ويساعد ذلك في تحديد فترة المدرسة على التحسين، والذي بدوره يساعد في تحديد المواضيع الرئيسة التي تساعد على تركيز عملية التفتيش على نقاط معينة. وهناك مبدأ تحسين وبناء القدرات: وذلك عندما تعطى عملية المراجعة الأولوية لبناء الحوار وتعزيز التعلم من أجل المعرفة وخبرات الآخرين، مما يساعد في تبادل الخبرات، ويشجع الموظفين على تبادل الممارسات المبتكرة والفاعلية الأكبر، أما بالنسبة للمدرسة فإنها تؤدي إلى تقديم وتحديد التوصيات من أجل التحسين.

مبدأ التناسب والاستجابة وتقييم المخاطر: من خلال العمل بطريقة هادفة لترسيخ المزيد من الموارد، للعمل مع المؤسسات والخدمات التي يتم الحكم على أنها الأكثر تعرضا للخطر من حيث التأثير السلبي المحتمل على المتعلمين، وتطبيق سياسات أكثر تناسبا للحد من المخاطر، وتوفير ضمانات وتقارير موثوقة عن نوعية الحكم، وجمع معلومات كافية عن قطاع أو عينة متوازنة من قطاع معين من المدرسة، وتقديم تقرير عن أفضل آليات العمل، وتجنب الإفراط في الإعداد وتحديد المتطلبات الضرورية لعملية المراجعة والتقييم. مبدأ القيمة الأفضل تعزيز أفضل قيمة من عمليات التفتيش ومراجعتها باستمرار؛ للتأكد من أنها تتصف بالكفاءة والفعالية والمراجعة باستمرار كي تساعد الآخرين على ضمان الاستفادة من ممارسات

أكثر فعالية لما يكون له من أثر عظيم على المدرسة (Her majesty Inspectorate of Education، 2011).

شروط اختيار المراجعين بالملفتشية صاحبة الجلالة (HMIE): يجب أن يكون لدى المختصين بالقيام لعملية المراقبة مؤهل مهني مناسب لتقييم التعليم والتدريب، وخبرة مهنية ناجحة في مجال التعليم ثبت نجاحها في أدوار قيادية للتعليم، بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يتسم المراقب بالصفات التالية: أن يكون موضوعيا في التقييم، ومحايذا في المراجعة والرقابة دون خوف أو محاباة، ويكون تقييمه متماشيا مع الأطر والمعايير الوطنية، وأن تستند المراجع في كل التقييمات على أدلة واضحة وقوية، وأن يعد تقريرا يتصف بالصدق والوضوح، ويضمن فيه أن تكون الأحكام عادلة وموثوق بها، كما أن عليه القيام بعمله بنزاهة واحترام والبعد عن الجحالات والحساسيات، وأن يسعى لتقليل نتائج عملية التفتيش على المقصرين من حيث توصيلها لهم بشكل لا يدفعهم للضغط، كذلك يحرص أن يعمل على مصلحة ورفاهية المهتمين بالعملية التعليمية والمستفيدين من الخدمات، ويسعى نحو الحفاظ على حوار هادف ومثمر أثناء عملية الرقابة، والتوصل للأحكام بوضوح وصراحة، ويتبنى سياسة احترام سرية المعلومات خصوصا أثناء عملهم، ولديه القدرة على اتخاذ إجراءات فورية ومناسبة على أي قضايا تخص حماية الصحة والسلامة (Her majesty Inspectorate of Education، 2011).

مراحل عملية المراجعة: يمكن تلخيص مراحل عملية المراجعة الإسكتلندية في: إخطار أو بلاغ المدرسة بالتفتيش: يتم إخطار المدارس بموعد المراجعة، كما يتم توزيع الاستبانات على أصحاب المصلحة قبل أسبوعين وقد يصل إلى ثلاثة أسابيع من بداية التقييم الخارجي حسب مستوى المدرسة، وهذا الفارق للسماح للموظفين اتخاذ ترتيبات التقييم مع شركاء المجتمع للقاء فريق التقييم الخارجي مع أعضاء التعليم وتنمية المجتمع (CLD) Community learning and Development، حيث يعمل في نفس الوقت على

تقوم المدرسة الثانوية، وبعد فترة قصيرة من الإخطار يقوم مدير التفتيش Inspection Administrator بالاتصال هاتفياً بمدير المدرسة لإعداد الترتيبات اللازمة لعملية التفتيش الخارجي وإبلاغ أولياء الأمور (2011 Education Scotland Foghlam Alba).

مكونات فريق تنفيذ التفتيش: ويقود عملية التفتيش مفتش الإدارة (Managing Inspector؛ MI)، وهو مفتش على التعليم من إدارة التفتيش، حيث يقوم فريق التفتيش بعقد جلسة حوار بين العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور، حيث يمكن أن يكون لها أقصى تأثير للمدرسة، مما يتيح فرصة المشاركة بين جميع أعضاء الفريق طوال عملية التفتيش، ومن ضمن النقاط التي يتم حولها الحوار مع المعلمين هو تحسين وتطوير التعليم والتعلم، وكذلك الحوار مع جميع العاملين من أجل تحسين المدارس.

والتفتيش هو إجراء مكمل لعمليات التقييم الذاتي للمدرسة، بعدها يتم تلخيص التقرير الذاتي في ثلاث صفحات، وذلك للتركيز على أولويات التطوير والتحسين بالمدرسة، وقبل التفتيش يتم عقد اجتماع مع فريق التفتيش برئاسة مفتش الإدارة، ويستمر الاجتماع لمدة زمنية تصل إلى ساعة ونصف، وذلك على أساس الانتهاء من ملخص التقرير الذاتي للمدرسة، ثم يسمح للمفتشين باستكشاف مزيد من المعلومات، في شكل أفكار موجزة عن المدرسة، وضمن مجالات اهتمام مركزة.

زيارة المدرسة: يستمر فريق التفتيش في المدرسة قرابة أسبوع يتم خلاله القيام بالعديد من الأعمال؛ ففي اليوم الأول: يصل الفريق وقت الظهيرة، فيقدم مدير التفتيش Inspection Administrator أدلة موجزة لمدير المدرسة لضمان سير عملية المفتشين بكل سلاسة، ويبدأ الاجتماع الذي يستمر لمدة ساعة ونصف، ويتم فيه التركيز على التقييم الذاتي وما يؤدي إلى تحسين في المدرسة، وفي هذه الفترة يكون مدير المدرسة قد لفت انتباه إدارة التفتيش للمعلومات الأساسية الواردة في المعايير وتقرير الجودة، وخطة تحسين المدرسة،

ويكون في الاجتماع ممثل سلطة التعليم لحضور هذه المناقشة و برئاسة مدير التفتيش بالأعضاء، ويمثل مجموعة من الآباء والأمهات، ويكون قد تم الاتفاق مسبقا على الجدول الزمني مع مدير المدرسة، وفي نهاية اليوم الدراسي يعقد فريق التفتيش لقاء اختياريًا مع الموظفين الذين يرغبون في معرفة المزيد من سير العملية الرقابية، في نهاية كل يوم يقوم فريق التفتيش بالنظر في الأدلة التي تم جمعها، ويحق لمدير المدرسة الحضور لأكثر من اجتماع لتوضيح بعض المسائل وتوفير البيانات، وفي اليوم الثاني والثالث يركز المفتشون فيهما على دخول الفصول، والتحقق على التعلم والتعليم، ويكون هناك عضو يرافق فريق المدرسة، ويفضل أن يكون هناك معلم يرافق المفتشين أثناء الزيارة الصفية، لتبادل أفكارهم والملاحظات، وفي نهاية اليوم يكون جميع الموظفين مدعوين للاجتماع مع أعضاء الفريق المشارك، فيجلسون جلسة حوار مهني، وتكون الدعوة موجهة بشكل خاص إلى موظفي الدعم، والموظفين المحترفين، وتكون الجلسة مهمة بآرائهم وأفكارهم وتعليقاتهم حول المجالات التي تركز على الاهتمام بالممارسة المبتكرة، وأيضا الموضوعات التي هي جزء من خطة التحسين والمنهاج، ولكون حضور الاجتماع اختياريًا، وبعدها يتم عقد بعض اللقاءات من قبل مدير المدرسة ومدير التفتيش. وفي اليوم الرابع يتاح للمفتشين التحدث مع الموظفين بشأن أي جانب من الجوانب المنوطة بالمدرسة كمؤسسة تعليم، ويشمل ذلك تبادل الممارسات الجيدة، ومناقشة ما هو مكتوب في الاستبانة التي تم توزيعها في مرحلة ما قبل التفتيش. أما في اليوم الخامس فيلتقي فريق التفتيش مع أعضاء المدرسة لمناقشة نتائج التفتيش ويفضل أن يكون الاجتماع في مكتب خاص، بعدها تقوم إدارة التفتيش بالتنسيق مع مدير المدرسة لختام الزيارة بعد أن تم جمع الأدلة التي هي محور عملية التفتيش، والتأكد من إمكانيات المدرسة و قدرتها على التحسين المستمر واستكمال سجل نتائج التفتيش Record of Inspection Finding (RIF)، وفي اليوم التالي تكون هناك مناقشة للنتائج التي توصل إليها الفريق مع مدير المدرسة، ويتم طرح الأفكار تساعد المدرسة في التحسين والتطوير، كما يتم استعراض نقاط الضعف

ومناقشتها بغرض إيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها، كما يتم التدارس وتبادل الآراء حول الممارسات المبكرة داخل المدرسة في هذا السياق.

بعد أسبوع من الزيارة التقييمية: يتم إعداد تقرير وتزويد المدرسة بنسخة إلكترونية منه، ونسخة أخرى لأولياء الأمور في غضون أسبوعين، وفي الوقت ذاته يسلم لرئيس المجلس الرئيسي لسلطة التعليم Chairperson of the Parent، ويطلب من مدير المدرسة الرد على ما ورد بالتقرير من جوانب القوة وجوانب الضعف، وعادة يتم نشر هذا التقرير على موقع إدارة التفتيش بعد ثمانية أسابيع تقريبا عقب انتهاء عملية التفتيش، ويتضمن التقرير روابط الكترونية لنتائج استبانات ما قبل الزيارة، ومعلومات عن التحصيل العلمي، ويتم إرسال نسخ ورقية لأولياء الأمور الذين يتعذر وصول الإنترنت لهم بالإضافة إلى تسجيل النتائج في سجل نتائج التفتيش (Education Scotland Foghlam Alba 2011).

أما بالنسبة للمجالات التي تتناولها عملية المراجعة فإنها تدور حول الآتي: لأداء العام للمدرسة وما يشمله من تحسينات في الأداء من خلال تحقيق المتعلمين أعلى مستويات معايير التحصيل في التعليم وتطور شخصياتهم وإنجازهم، وتأثير ذلك في خطة تحسين المدرسة. وما يتعلق بتحقيق وفاء المدرسة بالواجبات القانونية من خلال تقسيم الأداء المالي للمدرسة وترتيبها لتنفيذ التشريعات التي تضمن تلبية احتياجات المتعلمين والوفاء بها.

إحداث التأثير على المتعلمين: ويتمثل في تجارب المتعلمين ودوافعهم ومشاركتهم المشطة في تعلمهم، مما يؤدي إلى إكسابهم خبرات تعليمية، وكذلك ما يتعلق حول إشراك أولياء الأمور ومقدمي الرعاية والأسر وآرائهم حول جودة التعليم لأبنائهم، والتجارب الحالية التي يتعرضون لها.

التأثير على الموظفين: ويتضمن إشراك المعلمين والعاملين بأنشطة المدرسة من خلال الالتزام المهني للمعلمين

والعاملين، وضمان حصول المتعلمين على تعليم مرتفع الجودة.

التأثير على المجتمع: ويتم ذلك من خلال اشتراك المدرسة مع المجتمع المحلي والمجتمع العالمي.

توفير التعليم: الذي يشمل:

أ- المنهاج: وذلك من خلال الأساس المنطقي وتصميم وتطوير المناهج وبرامج الدورات.

ب- التدريس للتعليم الفعال ونهج التعلم والتعليم، والتفاعل بين المعلم والتلميذ.

ت- التقييم من أجل التعلم ونهج التقييم، وتخطيط الخبرات وأنشطة التعلم واستخدام معلومات

لتحديدها. ث- توقعات التعليم من خلال استخدام الشئاء للموظفين وشعور المتعلم بالإنجاز.

ج- ضمان الحصول على المساواة والإنصاف في التعليم.

ح- إشراك أولياء الأمور في تعليم أبنائهم والحياة المدرسية، والحوار مع المتعلمين وأولياء الأمور حول

عمل المدرسة. خ- الرعاية والرفاهية وتلبية الاحتياجات العاطفية والمادية والاجتماعية للأطفال والشباب

د- التحسن عن طريق الالتزام والتقييم الذاتي لتحسين المدرسة. وضع السياسات والتخطيط: ويتم

متابعتها من خلال مراجعة السياسات ووضوحها، وملاءمة الأهداف وتماثل إدارتها وتخطيطها، كذلك

المشاركة الفعالة في وضع السياسات والتخطيط، وأيضاً التخطيط للتحسين واستخدام المعلومات الإدارية،

من خلال وضع وتنفيذ وتقييم الخطط التحسينية.

إدارة ودعم الموظفين: وذلك بتوظيف وتوفير الموظفين، ويمتد ذلك إلى تقديم الرعاية والعناية بهم والاعتراف

بإنجازاتهم، وتوزيع الموظفين ووضوح مهامهم ونشر العمل الجماعي وفعاليته، ولا بد من التركيز على تنمية

قدرات الموظفين وتوفير التدريب والتطوير، سواء أكان بنفس المؤسسة التعليمية أو من المؤسسات الأخرى.

الإدارة والدعم: ويضم شراكة المدرسة مع المجتمع والمؤسسات التعليمية، والوكالات ذات العلاقة بالتعليم. كذلك الإدارة المالية للتعليم، وكفاية التمويل، ووضع الميزانيات وإدارتها لتحسين المدرسة. وأيضاً إدارة واستخدام الموارد وتوفير مساحة للتعليم والإقامة، وتوفير الموارد والمعدات بطريقة منظمة لضمان الصحة والسلامة، وفي إدارة المعلومات عن طريق جمع البيانات وتخزينها، واسترجاعها وتحليلها وتقويمها، واستخدام المعلومات وتبادلها. ملائمة الرؤية والقيم والأهداف واتساقها مع رؤية المؤسسة والمجتمع والقيم، وتعزيز الموقف الإيجابية للتنوع الاجتماعي والثقافي، والقيادة والتوجيه والتخطيط الإستراتيجي للموارد، كما يتابع تنمية القدرات القيادية، ووضع الناس والشراكات للبناء والعلاقات الداعمة للعمل الجماعي والشراكات التي تقيمها المدرسة، والتحسين والتغيير في قيادة الدعم والتحدي، كخطوة للإبداع والابتكار والتغيير للتحسين المستمر، وأخيراً تقييم المدرسة في جانب القدرة على التحسن.

يتضح مما سبق أن الحكومة الإسكتلندية تسعى إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي في المدارس، وتوحيد عناصر العملية التعليمية من حيث أداء ومخرجات هذه المدارس وتطويرها وذلك من خلال مفتشية صاحبة الجلالة، وهي هيئة مستقلة لا تتبع وزارة التربية والتعليم بل تتبع الملكة، حيث تقوم بتحسين التعليم في أداء المدارس بمراحلها المختلفة، ويشمل ذلك جميع المراكز التعليمية في إسكتلندا، ويتم إعلام السلطات المختصة بصفة دورية عن نوعية التعليم في تلك المدارس، بحيث تشمل عملية المراقبة كل العناصر العملية التعليمية في ضوء عدة معايير المراقبة التعليم، ومن خلال فريق مختص بعد تقريراً عن جميع الأنشطة بالمدرسة، ثم يتم نشره على الإنترنت، مع تحديد المدارس التي تستوفي معاييرها، والإشارة إلى المدارس التي تحتاج لتصويب أو تحسين، وفي أي من هذه العناصر لكي تحقق التميز المطلوب.

2.2.3.3 خبرة هونج كونج في تقييم الأداء التعليمي

يعد قسم التفتيش لضمان الجودة تابعا لوزارة التربية والتعليم (مكتب التربية والتعليم)، وهو المسؤول عن الرقابة الخارجية، وتقييم وتقديم تقرير عن التعليم الجيد في المدارس، ويكون التفتيش للتأكد من صحة التقييم الذاتي للمدرسة (Evaluation School Self (SSE)، حيث يقوم القسم - كذلك - بتطوير مجموعة من أدوات التقييم بما في ذلك مؤشرات الأداء، ومفتاح مقاييس الأداء لتحقيق التنمية المستدامة للمدرسة (Education Bureau, 2013A).

أهداف عملية المراجعة: يهدف قسم التفتيش لضمان الجودة إلى استكمال عملية التقييم الذاتي للمدارس، عن طريق الرقابة والمراجعة الخارجية للمدارس، وتعزيز المساءلة حول توفير التعليم الجيد، والتحقق من الجودة التي أجراها مجلس التنمية الاقتصادية، بما في ذلك مراجعة المدرسة الخارجي، وهو ما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف فيها، وإعطاء دفعة للتقييم الذاتي للمدرسة لعملية التحسين، وتقديم معلومات عن الوضع الراهن فيما يتعلق بنوعية التعليم (Education Bureau, 2013A).

مبادئ عملية المراجعة: يتم إجراء عملية المراجعة على أداء المدارس بمهنية ونزاهة، ويقيم الأداء المدرسي بموضوعية وفقا لمؤشرات الأداء للمدارس التي تقوم بها السلطات المختصة بالتعليم في هونج كونج، ويراعى أن يكون التواصل مع المدرسة واضحا وصريحا، وتحاط المعلومات التي يتم جمعها بالسرية والدقة، وينبغي ضمان الاتساق لجعل الحكم على الأداء المدرسي صحيحا، إضافة إلى اتصاف التقرير بالعدالة والنزاهة (Education Bureau, 2013B).

شروط اختيار المراجعين: يتم اختيار المراجعين بالأسس والضوابط التالية: بداية لا بد من حصول المراجع على مؤهل دراسي، وخبرة لا تقل عن ثمان سنوات في التدريس، وخبرة إدارية مدرسية ذات الصلة، وأن يكون لديهم خبرة تطبيقية عن التقييم، تشكلت خلال فترة خدمتهم في التدريس والإدارة المدرسية، حيث

تعطى الأفضلية للمتقدمين الذين عملوا كرؤساء تقويم وشاركوا بنشاط في تطوير التعليم على مستوى الإقليم (Education Bureau, 2013).

مراحل الرقابة على المدرسة: تمر مراجعة المدارس في هونج كونج بعدة مراحل، وهي: النقاط الرئيسة حول المراجعة الخارجية للمدرسة: يسعى مكتب المراجعة إلى التأكيد على أن التقييم الذاتي للمدرسة تكمله المراجعة الخارجية للمدرسة، وذلك في سبيل تعزيز التنمية المستمرة للمدارس والمساءلة، ويهدف إلى التحقق من فعالية التقييم الذاتي ومنح المدارس اقتراحات للتحسين، ويستخدم فريق المراجعة الخارجية وسائل مختلفة للتقييم كمراجعة الوثائق ومراقبة ومناقشة أصحاب المصلحة لفهم سير العمل بالمدارس (Education Bureau, 2013).

فريق العمل ومدته: لرفع مستوى الشفافية في المراجعة الخارجية للمدارس وتشجيع تبادل الخبرات بين المدارس؛ فإن فريق العمل يتكون من ثلاثة ضباط ومجلس التنمية والعاملين، ويمكن أن تتوافر وجهات النظر المهنية من وجهة نظر ممارس التعليم، ويتم تدريبهم على المهام قبل أن تتم عملية المراجعة الخارجية، ويصل عدد الأيام التي يقضيها الفريق بالمدرسة من 3-5 أيام، وذلك حسب حجم المدرسة.

ترتيبات ما قبل زيارة الفريق لإجراء المراجعة الخارجية للمدرسة: بداية يقوم فريق المراجعة الخارجية بإخطار المدرسة قبل حوالي 12 أسبوع من موعد الزيارة للمراجعة، ثم يطلب الفريق بعض الوثائق اللازمة لعملية المراجعة، وهي: خطة تطوير المدرسة (SDP, School Development Plans)، وخطط المدرسة السنوية (Annual School Plans SAP)، وتقارير المدرسة (SR) School Reports (آخر عامين، وكذلك تقارير أصحاب المصلحة، ثم يقوم قائد الفريق بتحديد تاريخ الاجتماع التمهيدي، ويرسل إشعاراً للمدرسة بذلك قبل ستة أسابيع من موعد الاجتماع، ويتم عقده في مجلس التنمية الاقتصادية، ويحضر الاجتماع

رئيس المدرسة مصطحبا معه اثنين من الأعضاء لتسليط الضوء على التنمية وفعالية العمل والترتيبات اللازمة قبل موعد الزيارة.

ترتيبات الزيارة: يقوم فريق العمل المكلف بتقييم ومتابعة الأداء بالمدرسة باستعراض الوثائق المقدمة والواجبات الطلابية، وتطبيق المدرسة للخطط، ورصد تقدم العمل، وتقييم أثر ذلك على تعليم الطلاب، ويأخذ فريق المراجعة عينة من 6 إلى 8 طلاب من مستويات مختلفة داخل المدرسة، ومراقبة المناهج وإستراتيجيات التعليم وتقييم الطلاب، وأيضا مراقبة أنشطة المدرسة مثل طابور الصباح والأنشطة التي تجري خلال فترة الغداء وبعد المدرسة، وأيضا مراقبة التعليم، حيث يتم مراقبة تدريس ما لا يقل عن (50%) من المعلمين، ويقوم الفريق بعد ذلك بتقديم 5-10 دقائق لما لوحظ أثناء التدريس، بهدف منح المعلمين فرصة للتفكير في طرق تدريسهم، كما يتم إجراء المقابلات مع أصحاب المصلحة بما في ذلك ممثلين من إدارة (IMC) Incorporated Management Committee، ولجنة إدارة المدرسة (School Management Committee) (SMC)، والآباء والمتخصصين والمعلمين والطلاب ومديري المدارس، وذلك لمناقشة ما تقوم به المدرسة من أعمال، ويجري الفريق مقابلة مع عينة عشوائية من الطلاب ويتضمن منهم من يمارس المهام المتعلقة بالقيادات الطلابية، وفي اليوم الأخير يعقد فريق التقييم جلسة شفوية مع مدير المدرسة وفريق من المعلمين المسؤولين عن تطور المدرسة، وأيضا 3-5 من الممثلين عن المعلمين، ويجب أن لا يتجاوز عدد العاملين من المدرسة عن اثني عشر، كما يقوم ضابط من المكتب الإقليمي للتربية بحضور الاجتماع الشفهي.

ترتيبات بعد زيارة الفريق: عند استلام تقرير يجب على إدارة المدرسة أن تعرض ما ورد في التقرير عن اقتراحات التحسين على جميع المعلمين، ثم تقدم إدارة المدرسة ردا على التقرير والذي يتم توقيعه من مشرف المدرسة أو المدير School Supervisor (SVIC) على أن يتم إرسالها في غضون أربعة أسابيع، وينبغي على

المدرسة أن تشجع المعلمين على تقديم وجهات نظرهم حول المراجعة الخارجية لمجلس التنمية الاقتصادية، من خلال طرح "استبانة على الإنترنت" لتطوير المدرسة والمساءلة، وعند تلقي استجابة المدرسة يتم إصدار التقرير النهائي للمراجعة الخارجية للمدرسة، ويتم إدراج رد مكتوب للمدرسة باعتباره ملحق للتقرير؛ لتسهيل فهم أصحاب المصلحة من المدرسة للوضع الحالي ومن وجهات نظر مختلفة.

متابعة تقرير المراجعة: عند استلام التقرير النهائي لفريق المراجعة، يجب على المدرسة أن تنشر النتائج بين أصحاب المصلحة بما في ذلك الآباء والأمهات؛ دعماً لمبدأ المساءلة والشفافية، ول يتم تشجيع المدارس على رفع تقاريرها عبر مواقعهم في الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وينبغي على إدارة المدرسة أن تحت العاملين لديها على متابعة التوصيات الواردة في التقرير والعمل على بلورتها وصياغة أهداف تحقق تنفيذها، وفيما يتعلق بمكاتب التعليم الإقليمية التابعة لمجلس التنمية الاقتصادية سيتوجب عليها الاستمرار في دعم وتنمية المدارس من خلال التقييم الذاتي، وتقديم المشورة لهم بشأن صياغة وتنفيذ الخطط وإستراتيجيات التحسين التي تنشأ متابعة تنفيذ توصيات التقرير.

معايير المراجعة على المدارس: تم في هونج كونج اعتماد معايير المراجعة في عام 2002م، حيث صنفتم لأربعة مجالات يندرج تحت كل مجال أربعة عشر مؤشراً، إلا أنه في عام 2008م تم دمج هذه المؤشرات لتكون 8 بدلاً من أربعة عشر، وهذه المجالات والمؤشرات هي:

مجال الإدارة والتنظيم: الإدارة المدرسية (التخطيط - التطبيق - التقييم)، القيادة المهنية (القيادة والمراقبة - التعاون والدعم - التطوير المهني)

مجال التعليم والتعلم: المنهج الدراسي والتقييم (تنظيم المنهج الدراسي - تنفيذ المنهج الدراسي - تقييم الأداء - تقييم المنهج الدراسي)، تعليم الطلاب وتعلمهم (عملية التعلم - إدارة التعلم - نظام التعليم - عملية التعليم - التغذية الراجعة والمتابعة).

مجال الدعم الطلابي والروح المدرسية: الدعم الطلابي (دعم وتطوير الطلاب - المناخ المدرسي)، المشاركة (تعاون المدرسة مع البيت - الروابط مع الجهات الخارجية).

مجال الأداء الطلابي: الرغبة والسلوك (الرغبة والسلوك - التطوير الفعال - التطوير الاجتماعي)، المشاركة والإنجاز (الأداء الصفّي - الأداء اللاصفّي) (Education Bureau, 2013).

من خلال الاطلاع على تجربة هونج كونج يلاحظ أن القسم المختص بعملية تقييم الأداء بمثابة هيئة رغم تبعيتها لمكتب التربية والتعليم، ويعتمد في عملية المراقبة على معايير يتم مراجعتها بصورة دورية تبعا لمدى التطور الذي يطرأ على التقويم الذاتي للمدارس؛ بما يساعدها على الاستمرارية في التحسن ومواكبة المستجدات على المستوى المحلي والعالمي والعمل على تحقيق مستوى عال من الجودة والوصول إلى تحقيق التنمية المستدامة، وتشمل عملية المراقبة العديد من المهام واستخدام عددا من الأدوات بالإضافة إلى ما تقوم به المدرسة نفسها من عملية التقييم الذاتي، كما يتم نشر التقارير على الإنترنت لتكون متاحة لكل من له مصلحة، ويرغب في الإسهام لدعم المدارس، أو تقديم الرأي والمشورة بشأن تنفيذ توصيات تلك التقارير.

2.2.3.4 خبرة دولة الإمارات العربية المتحدة في تقييم الأداء التعليمي

تحرص دولة الإمارات العربية المتحدة على تطوير الخطط والسياسات الوطنية بصيغة متكاملة بين إماراتها في العديد من المجالات، وكان إصلاح التعليم وتطويره هدفا مشتركا على الصعيد الاتحادي، إذ سعت كل إمارة إلى تحقيقه بمنهجيات وأساليب ملائمة لها، وقد استطاعت إمارة دبي أن تبني أسلوبا رقابيا

يوفر تقييمات علمية وعالمية للجودة المطلوبة في المدارس، يمد وزارة التربية والتعليم بمجموعة من التوصيات، بالإضافة إلى توفير قاعدة بيانات حول مستوى جودة تلك المدارس، وقد ظهر ذلك جليا بتأسيس جهاز الرقابة المدرسية ضمن هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي بموجب القرار رقم 38 لعام 2007م الصادر عن المجلس التنفيذي بدبي؛ وهي هيئة مستقلة عن وزارة التربية والتعليم تأسست عام 2006، ويسعى جهاز الرقابة المدرسية في دبي إلى توفير معلومات شاملة حول معايير التعليم، التي من شأنها المساعدة في دعم التخطيط لعملية التطوير على مستوى المدارس ووضع السياسات التعليمية المناسبة، ويتم تحقيق ذلك من خلال عدد من الطرق، تشمل عمليات الرقابة المدرسية التي تجري سنويا، والاجتماعات مع أولياء الأمور والمجموعات الحوارية، إضافة إلى الاستبانات التي تستهدف المعلمين وأولياء الأمور والطلبة. ويمثل امتلاك رؤية شاملة لمعايير التعليم وجودة الخدمات التعليمية المقدمة في إمارة دبي أمرا في غاية الأهمية لأية جهة ترغب في إحداث التطوير.

ويقوم جهاز الرقابة المدرسية بتقديم خدمات رقابية توفر تقييما شاملا وموثوقا للمعايير التعليمية وأداء كل مدرسة من المدارس الخاصة بدبي، وقد تم تصوير المعايير التعليمية التي يتم مراجعتها بانتظام بالتعاون مع تربويين من الحقل التربوي، ويسعى جهاز الرقابة على المدارس من خلال العمليات التي يقوم بها ومشاركة المدارس في التقييمات، يسعى إلى رفد هيئة المعرفة خصوصا، وحكومة دبي عموما والعديد من الجهات المختصة بدراسات تحليلية مفصلة ودقيقة حول مستوى التعليم وجودته في إمارة دبي، وكذلك عمل مقارنات بأداء عدد من الدول الرائدة عالميا على الصعيد التعليمي.

أهداف الرقابة على التعليم: تتلخص أهداف جهاز الرقابة على التعليم في ضمان تقييم جودة التعليم لجميع مدارس دبي وفق منهجية معتمدة، وتطوير الكوادر البشرية العاملة المؤهلة والقادرة على تحقيق أعلى

مستويات الجودة في العمل، وبذلك تتمكن من بناء منظومة رقابية راسخة متقدمة عالمياً، كما تسهم في مساعدة المدارس لتحقيق رؤيتها المنشودة، وضمان تنفيذ إجراءات فاعلة ومثمرة للمدارس التي تظهر نتائج عمليات المراقبة أن لديها نقاط ضعف، كذلك تعمل الرقابة على تزويد ولياء الأمور بمعلومات مفيدة ومدعمة بالأدلة حول عمليات جودة التعليم بالمدارس في إمارة دبي، بما يسهم في اتخاذ قرارات واعية ومدرسة عند اختيار أنسب المدارس لأبنائهم، كما تزود صناع القرار ورأسمي السياسات في دبي بصورة كاملة وواضحة عن مستوى جودة التعليم في مدارس دبي. (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2012)

مبادئ عملية الرقابة: تتبنى عمليات المراقبة عدداً من المبادئ أثناء قيامها بتحقيق الأهداف المناطة بها، وأبرز هذه المبادئ: مبدأ الاحترام؛ إذا يلتزم الفريق الرقابي دائماً بتنفيذ العمليات الرقابية للمدارس وفق أفضل المعايير المعتمدة للأداء المؤسسي، ومنها احترام جميع الأطراف المعنية بالرقابة المدرسية على مختلف مكوناتها (طلبة – معلمين – إداريين – أولياء أمور). مبدأ النزاهة والاستقلالية: بأن يلتزم الفريق بالموضوعية والحيادية أثناء المناقشات وتبادل وجهات النظر مع الأطراف المختلفة وخاصة التي لا تتوافق مع التقييمات الناتجة عن عمليات الرقابة والتقييم المدعومة بالأدلة الدقيقة. مبدأ الشفافية: حيث يلتزم الفريق بالانفتاح والوضوح أثناء التواصل مع العاملين بالمدرسة، ونشر التقارير مضمنة لتفاصيل منهجية عمل الرقابة، لتكون متاحة سواء للمدارس أو الأطراف المعنية. مبدأ الشراكة: بأن يعمل الفريق في إطار شراكة وثيقة مع الهيئات والجهات الحكومية بإمارة دبي بل وحتى في باقي الإمارات بالدولة، ويكون العمل وثيقاً مع المؤسسات الأخرى في هيئة المعرفة والتنمية البشرية وكافة الهيئات ذات العلاقة؛ إذ تركز في شراكتها على التحديد الشامل للدور المحوري لعمل جهاز الرقابة المدرسي وتكامله مع أدوار المؤسسات الأخرى. مبدأ الفاعلية: يلتزم الفريق بالعمل ضمن أسلوب يهدف لرفع مستوى جودة المخرجات التعليمية، والعمل على تحقيق

الأداء العالي وفق الظروف والمصادر المتاحة له، كما يقوم بالتركيز على قياس مخرجات عمليات الرقابة للارتقاء بجودة الأداء المؤسسي للقطاع التعليمي بالإمارة.

أعضاء جهاز الرقابة على المدارس: يشارك في فرق الرقابة المدرسية أعضاء من ذوي الخبرة والتأهيل العالي، يتم استقطابهم من دول ومناطق تتوافق مناهج المدارس فيها مع خبرات المدارس التي يجرون عليها الرقابة في دبي، وتمثل خبرات هؤلاء المشاركين مكملًا للفريق الدائم المقيم في دبي (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2008). كما يعتمد جهاز الرقابة على مفتشين تربويين دائمين ذوي خبرة واسعة ومؤهلات عالية ويتحدثون بعدة لغات، ويمتازون بخبرات ناجحة كمعلمين ومديري مدارس ومفتشين تربويين، ويعتمد جهاز الرقابة في دعم المفتشين وتنفيذ العمليات التشغيلية على فريق متميز ذو خبرات ومؤهلات عالية، ويمثل هذا الفريق دورًا حيويًا في إدارة العمليات اللوجستية والتخطيط وإيصال الملاحظات والمقترحات وترتيب المواعيد، ويركزون على بناء خدمات عالية من التميز في خدمة العملاء (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2008).

مراحل عملية فحص ومراجعة المدرسة: في المرحلة الأولى يتم إشعار المدرسة بموعد بدء عمليات الرقابة المدرسية فيها قبل أربعة أسابيع تقريبًا، ثم تشكل زيارة تمهيدية تستغرق يومًا واحدًا، ثم طلب معلومات عن المدرسة واستخلاص أدلة من أولياء الأمور، بعدها يتم تحليل المعلومات التي تم الحصول عليها من المدرسة ومن الاستبانات الموجهة لأولياء الأمور. وفي المرحلة التالية يعمل فريق التفتيش المكون من 3-4 مفتشين أو أكثر، بالعمل في المدرسة لمدة تتراوح من 3 إلى 5 أيام تبعًا لحجم المدرسة. فيقومون بحضور الحصص التعليمية، ومراجعة عينات من أعمال الطلبة، وبنقاشون سير العمل مع المعلمين والطلبة، ثم يتم إنشاء تقرير موجز يطلق عليه (أحكام الرقابة المدرسية)، ويكون محتوى هذا المستند هو الأساس الذي يتم الاعتماد عليه في كتابة التقرير النهائي، ويتاح لكادر المدرسة بفرصة الحصول على الملاحظات والتوضيحات

والمقترحات لتطوير العملية التعليمية في المدرسة، وأخيرا تأتي مرحلة التقرير النهائي الذي يتسم بالوضوح والمصداقية والشفافية الكاملة، وتكون هذه التقارير سرية، لا يطلع عليها سوى المدرسة وجهاز الرقابة المدرسية، وفي حالة عدم رضا إدارة المدرسة عن التقرير؛ يكتب مدير المدرسة إلى جهاز الرقابة المدرسية رسالة يعرض بها قضايا المدرسة، ليتم بعد ذلك التحقق والعرض اللازمين ثم الرد عليه في غضون 14 يوما، ويتم متابعة تنفيذ التوصيات ومقترحات جهاز الرقابة المدرسية (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2008).

معايير ومؤشرات عملية الرقابة: تعتمد عملية المراجعة بجهاز الرقابة المدرسية على سبع مجالات رئيسية، هي:

المجال الأول: تحصيل الطلبة وتقدمهم الدراسي: ويتضمن تحصيل الطلبة في كل مادة من المواد الدراسية قياسا إلى المستويات العلمية - التقدم الدراسي بمرور الوقت.

المجال الثاني: التطور الاجتماعي والشخصي للطلبة: وفيه الموقف والسلوك - فهم الطلبة للإسلام وتقديرهم الثقافة والتقاليد المحلية في دبي - المسؤولية المجتمعية والبيئية.

المجال الثالث: جودة التعليم والتعلم والتقييم وبه: التدريس من أجل تعليم فعال - مدى جودة تعلم الطلبة - التقييم كجزء من عملية التعليم والتعلم.

المجال الرابع: تلبية المنهاج للاحتياجات التعليمية للطلبة: يتناول جودة المنهاج التعليمي.

المجال الخامس: جودة دعم وحماية الطلبة: يركز على الصحة والسلامة - جودة الدعم.

المجال السادس: جودة قيادة المدرسة وإدارتها، ويشمل: جودة القيادة - التقييم الذاتي والتخطيط للتطوير - علاقات الشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع - دور مجلس الأمناء - الإدارة المدرسية بما في ذلك الكادر والمرافق والمدرسة.

المجال السابع: جودة الأداء العام للمدرسة (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2013).

ومن خلال هذا البيان حول عمليات الرقابة أو ما يطلق عليه تقييم الأداء المؤسسي، يتضح أن دولة الإمارات العربية المتحدة تقوم بجهود كبيرة يراود منها تطوير نظام التعليم نحو التميز والجودة، وذلك بتطبيق عمليات رقابة مدرسية شاملة ودقيقة لقياس جودة أداء المدارس، وتقديم الدعم اللازم لتطوير أدائها وتمكين طلبتها من تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة، ولن يتحقق ذلك إلا بوجود نظام عالي الجودة، ويتمتع بثقة في مجال التقييم والرقابة للأداء المدرسي، وقد استطاعت إمارة دبي أن تتبنى أسلوباً راقياً يوفر تقييمات علمية وعملية للجودة المطلوبة في المدارس، ويمد وزارة التربية والتعليم بمجموعة من التوصيات، وتمثل ذلك في المبادرة لتأسيس جهاز الرقابة المدرسية بمهنية المعرفة والتنمية البشرية، الذي يسعى إلى تقييم أداء النظام التعليمي من خلال الوقوف على مواطن القوة ونقاط التطوير التي تحتاج إليها كل مدرسة على حدة، مع الدفع لكل منها نحو تطوير الأداء وفق خطة عمل منهجية، ومتابعة دورية لمعدلات الإنجاز، وتزويد الحكومة والأطراف المعنية بعملية الرقابة بدراسة تفصيلية ودقيقة حول جودة التعليم المدرسي، ومقارنة الأداء المحلي بأداء الدول الرائدة في التعليم على الصعيد العالمي، ويدعم عملية التخطيط لعملية التطوير على مستوى المدارس، ووضع السياسات التعليمية المناسبة، ويوصى جهاز الرقابة المدرسية القيادات المدرسية بإبلاغ أولياء الأمور عن التطورات التي تحققها المدرسة، وخطط العمل التي تضعها في أعقاب نشر تقرير الرقابة المدرسية الخاص بالمدرسة.

التحليل المقارن لخبرات الدول في مجال الرقابة على التعليم: أجرت (المعولية، 2016) تحليلاً لهذه الجهود من مختلف الدول حيث قدمت عدد من النقاط التي تتفق حولها هذه الأنظمة السابقة في مجال الرقابة على التعليم وذلك على النحو الآتي: وجود رقابة مركزية على التعليم في نيوزلندا وإسكتلندا وهونج كونج ودولة الإمارات العربية المتحدة متمثلة في إمارة دبي، ويرجع ذلك إلى حرص المسؤولين في وزارة التربية

والتعليم في كل الدول على رقابة ومراجعة التعليم وتحقيق الأهداف المنوطة بها. تتفق الرقابة المركزية في الدول المقارنة على شمولية عملية الرقابية لجميع المراحل التعليمية، بما فيها رياض الأطفال، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، ويرجع ذلك إلى أهمية تلك المراحل التعليمية، ورغبة منها في التعرف على جودة الخدمات التعليمية في جميع المراحل. اتفقت الدول في وضع أهداف واضحة ومحددة بالنسبة لعملية المراجعة في نيوزلندا، والتفتيش في كل من إسكتلندا وهونج كونج، وأيضاً عملية الرقابة على المدارس في دبي ويرجع ذلك إلى توفير مستويات عالية من الجودة، حيث أن تجويد التعليم مطلب عالمي في التعليم. تتفق كل الدول على تشكيل فريق في كل دولة، ففي نيوزلندا يطلق عليه فريق المراجعة التربوية، فمثلاً في إسكتلندا وهونج كونج يسمى فريق التفتيش، في حين يسمى بفريق الرقابة المدرسية في دبي، حيث يتم اختيارهم وفقاً لشروط وضوابط محددة، وتلمية قدراتهم وتأهيلهم التأهيل المناسب، ويرجع ذلك إلى أن عملية الرقابة صعبة وشاقة، وتحتاج إلى فريق مؤهل يمتاز بخبرات متميزة؛ حتى يستطيع الحكم بصدق على مستوى الأداء في المدارس، على أن يمتلك أعضاء الفريق مؤهلاً حديثاً يمكنهم من أداء عملهم بكفاءة. اتفقت عملية المراجعة التربوية في نيوزلندا والتفتيش في كل من إسكتلندا وهونج كونج والرقابة المدرسية في دبي على إشعار وإخطار المدرسة قبل البدء في استخدام أساليب وأدوات محددة ومقننة لجمع البيانات، وذلك حتى تسير عملية الرقابة على دلائل وبراهين تؤدي إلى صدق النتائج التي يتم التوصل إليها. تعتمد عملية المراجعة التربوية في نيوزلندا والتفتيش في كل من إسكتلندا وهونج كونج، والرقابة على المدارس في دبي على معايير مقننة ومحددة؛ ويرجع ذلك إلى حرص الدول على سير العملية بطريقة منظمة وعلمية، حتى تكون النتائج مقبولة من كافة المهتمين بالعملية التعليمية. تتفق جميع الأنظمة في الدول السابقة وهي نيوزلندا وإسكتلندا وهونج كونج ودبي على إعداد تقرير بعد انتهاء عملية المراجعة، ويشمل الأهداف وما تحقق منها، وأيضاً يتم عرض نتائج عملية الرقابة ثم يسلم لجهات الاختصاص، وترسل نسخة منه للجهات المختصة، وذلك

حرصا على توفير معلومات دقيقة عن العمل بالمدرسة، بحيث يسهم في تحديد نقاط القوة وتدعيمها ومعالجة نقاط الضعف وأولويات التطوير.

أما عن أوجه الاختلاف فتشير (المعولية، 2016) إلى وجود جهاز رقابة مركزي في الدول، لكنه يختلف حول مسميات هذا الجهاز وتبعيته في كل دولة من الدول، حيث أنه في نيوزلندا يسمى مكتب مراجعة التعليم، وهو مكتب حكومي يتبع البرلمان، رغم أنه مسؤول أمام وزير التعليم، وفي إسكتلندا يسمى مفتشية صاحبة الجلالة للتعليم وهي هيئة حكومية لا تتبع وزارة التربية والتعليم والمسؤول عنها مفتش برتبة وزير، أما في هونج كونج فإن الذي يقوم بعملية المراجعة هو قسم التفتيش لضمان الجودة وهو يتبع مكتب التربية والتعليم، أما في دبي فإن المسؤول عن عملية الرقابة هو جهاز الرقابة المدرسية بهيئة المعرفة والتنمية البشرية، وهي هيئة حكومية مستقلة عن وزارة التربية والتعليم.

ومن حيث الأهداف لهذه الأجهزة الرقابية نجد أن الأهداف في نيوزلندا تركز على دعم مراجعة المدرسة وتعزيز قدرتها على تعليم الطلاب والإنجاز، والحفاظ على عملية التطوير، والتطابق بين مراجعة المعايير المخططة مع ما تم تنفيذه من أهداف، أما في إسكتلندا فتتركز على تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف بالمدارس؛ من أجل تحسين التعليم والعمل على رفعه لأعلى مستوى من الجودة، عن طريق استثمار الوقت والطاقة وتحسين قدرة المدرسة، كذلك وجود قاعدة بيانات تستخدم لتوفير معلومات التقارير الوطنية، والتي يستند بها في تحسين نظام التعليم والعمل جنباً إلى جنب مع المنظمات الأخرى في المجتمع (سلطة المؤهلات، وتنمية المهارات الإسكتلندية، ومجلس التمويل الإسكتلندي). أما في هونج كونج فيركز التفتيش على أن التقويم الخارجي هو استكمال للتقويم الذاتي التي تقوم به المدارس، ويعزز مبدأ المساءلة للتعليم التي أجراها مجلس التنمية الاقتصادية. وفيما يتعلق بإعلام وإشعار وتحديد موعد المراجعة فإنه يختلف بين دول

المقارنة، ففي نيوزلندا تترك حرية اختيار التاريخ المناسب للمدرسة، أما في إسكتلندا فيختلف حسب نوع المدرسة، فالمدارس الابتدائية ومراكز السنوات الأولى تشعر قبل أسبوعين، أما المدارس الثانوية فيتم إشعارهم قبل ثلاثة أسابيع، بينما في هونج كونج فيتم تحديد موعد التقييم قبل 12 أسابيع، وفي دبي قبل أربعة أسابيع تقريبا.

كما تختلف الدول فيما بينها في مراحل عملية المراجعة، ويمكن تفصيل بعض ذلك في النقاط الآتية: تختلف إسكتلندا في إرسال الاستبانات قبل بدء عملية المراجعة إلى أولياء الأمور وأصحاب المصلحة. وتختلف نيوزلندا حول ترشيح منسق للمدرسة من قبل إدارة المدرسة ومجلس الأمناء، كما تختلف إسكتلندا عن باقي الدول في أن الجميع يشترك في التقييم مع شركاء المجتمع، بما فيهم أعضاء التعليم وتنمية المجتمع. أيضا تختلف أعداد المعايير المستخدمة في الرقابة بين الدول؛ حيث أن نيوزلندا لديها ست مجالات، أما في إسكتلندا فتقوم على سبع مجالات، وفي هونج كونج أربع مجالات فقط، بينما في إمارة دبي يعتمدون على سبع مجالات وبالرغم من هذا التباين في عدد المجالات إلا أنها تشمل كافة ميادين العملية المدرسية إلا إسكتلندا فتتضمن إضافة إلى ذلك وضع السياسات والتخطيط.

2.2.3.5 التجربة العمانية في تقييم الأداء التعليمي

أما عن التجربة العمانية في مجال التقييم المؤسسي للأداء في الجانب التعليمي حيث تتولى وزارة التربية والتعليم إدارة التعليم المدرسي لجميع المراحل الدراسية للصفوف (1-12)، وتشمل مسؤولية الوزارة تطوير سياسات التعليم، وبناء المناهج وتصميم الكتب المدرسية، وتطوير آليات تقويم أداء الطلبة، والإشراف على سير العمل في المدارس، وتقديم الدعم الفني والإداري للهيئات التدريسية والإدارية والفنية بالمدارس.

(دليل الوزارة، 2016) كما تعمل المديريات العامة للتربية والتعليم في كافة المحافظات التي تصل إلى إحدى عشرة محافظة، إضافة إلى مديرية خاصة بالتعليم في المدارس الخاصة، على تنفيذ خطط الوزارة، وتعمل الوزارة على منح مزيد من الصلاحيات الإدارية والمالية لهذه المديريات بشكل تدريجي، وبما يتلاءم مع طبيعة كل منها.

يشمل التعليم المدرسي الحكومي ما يلي:

أ- التعليم الأساسي: وينقسم إلى حلفتين، هما: الحلقة الأولى للصفوف (1 - 4): يدرس فيها الطلبة من الجنسين في فصول مشتركة ويكون الكادر الوظيفي في هذه المدارس من الإناث. الحلقة الثانية للصفوف (5 - 10): وفيها يدرس الطلبة الذكور والإناث بهذه المرحلة غالباً في مدارس منفصلة، ويكون الكادر الوظيفي فيها حسب النوع (ذكوراً وإناثاً).

ب- التعليم ما بعد الأساسي للصفوف (11-12): ويمثل التعليم ما بعد الأساسي والذي يشمل الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

ج- التعليم المستمر: ويعد من أنواع التعليم المدرسي الحكومي ويشمل:

برامج محو الأمية: تشمل ثلاث سنوات دراسية، يمنح بعدها الناجحون شهادة التحرر من الأمية، والتي تعادل النجاح في الصف السادس من التعليم الأساسي، وتؤهلهم للالتحاق بالدراسة بالصف السابع الأساسي.

تعليم الكبار: يبدأ من الصف السابع الأساسي وينتهي بنهاية الصف الثاني عشر، وتنقسم الدراسة في مراكز تعليم الكبار إلى الدراسة المنتظمة في المراكز، والدراسة المنزلية الحرة.

لقد شهد نظام التعليم في سلطنة عمان تحولات كبيرة خلال الثماني والأربعين سنة الماضية، وقد أثبت الاستثمار الكبير الذي أولته الحكومة لمجال التعليم فاعليته؛ إذ أنه بحلول العام الدراسي (2018/2019م)، بلغ عدد المدارس (1124) مدرسة، يدرس بها (579024) طالباً وطالبة، ويعمل بها (56385) معلماً ومعلمة.

ومن خلال المؤشرات الإحصائية التي تضمنتها الإستراتيجية الوطنية يجد الباحث بروز التأكيد على التزام السلطنة بتحقيق أهداف التعليم للجميع، ومن أهمها: تمكين الأطفال من إكمال التعليم الابتدائي، ويظهر ذلك من خلال النسبة التي حققتها السلطنة إذ تشير إلى ما يزيد على (98%) من نسب الالتحاق، وفيما يتعلق بهدف المساواة بين الجنسين في التعليم المدرسي فقد حققت السلطنة ذلك منذ أكثر من عقدين من الزمن، وفيما يتعلق حول الهدف الخاص بالتوسع في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وتحسينها؛ فقد استطاعت السلطنة من رفع نسبة الالتحاق بالتعليم قبل المدرسي لتصل حالياً إلى (50%)، وأما ما يتعلق بخفض نسبة الأمية بين العمانيين للفئة العمرية (أكثر من 15 سنة) فقد حققت انخفاضاً في النسبة في كلا الجنسين إلى ما يقرب من (4,31%) بين الذكور و (9,08%) بين الإناث في عام (2017م). (الإستراتيجية الوطنية، 2018).

وقد قامت الوزارة بالتعاون مع بيوت خبرة دولية بإجراء عدة دراسات بهدف معرفة أوجه القوة والقصور في النظام التعليمي، ومن أهم تلك الدراسات: "التعليم في سلطنة عمان؛ المضي قدماً في تحقيق الجودة" والتي تم تطبيقها في العام (2012م) بالتعاون مع البنك الدولي، كما نفذت الوزارة في عام (2013م) دراسة أخرى على نطاق أوسع إذ كانت حول "تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان للصفوف (1-12)" بالتعاون مع جمعية التعليم النيوزلندية، وقد خرجت الدراستان بمجموعة من المقترحات

والتوصيات التي استفادت منهما وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بشكل كبير، وبالتالي عكفت الوزارة على الاستفادة منها كأحد المنطلقات لتحقيق الجودة في التعليم، وقد شرعت الوزارة في بناء وثيقة إطار عام لتطوير العمل التربوي وما يتبع ذلك من خطط تنفيذية. (دليل مجلس التعليم - عمان، 2018)

المركز العماني للقياس والتقويم: جاءت فكرة إنشاء هذا المركز من أجل إيجاد أدوات قياس وتقويم عالية الجودة لتقييم أداء النظام التعليمي بشكل عام ومخرجات التعليم المدرسي بشكل خاص، ويهدف المركز إلى تطوير المستوى التحصيلي للطلبة من خلال توفير مؤشرات صادقة عن الأداء الحقيقي لتعلم الطلبة، وتطوير أدوات القياس والتقويم التربوي كأحد المحاور المهمة للمنظومة التربوية، والاستفادة من ذلك في رفع كفاءة عناصر العملية التعليمية التعلمية. وقد وجه مجلس التعليم في اجتماعه الثاني لعام (2016م) باستكمال إجراءات إنشاء المركز، وذلك بالتنسيق مع الجهات المختصة في هذا الشأن.

مركز تقييم الأداء المدرسي: جاء قرار إنشاء هذا المركز بناءً على موافقة مجلس التعليم الموقر في عام (2015م)، وهو مرحلة متقدمة لنظام تطوير الأداء المدرسي والذي بدأت الوزارة تطبيقه من العام الدراسي (2003/2002م)، ويهدف إلى مراجعة الإطار العام للتقييم الداخلي والخارجي، وتحديد معايير للمقارنة بأفضل الخبرات الدولية، ووضع إستراتيجية ممتهجة لتنفيذ تقييم داخلي وخارجي دقيق وشفاف، يتمتع بالمصداقية وفقاً للمعايير الوطنية للأداء، وتحديد آليات الارتقاء بالعمل التربوي، والقيام بعمليات المتابعة، وتقديم الدعم لتمكين المدارس من تحسين أدائها.

تجويد الأداء الإداري: قامت الوزارة بتطبيق نظام إدارة الجودة وفقاً لمتطلبات مواصفة أيزو 9001 في المديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة، والمديرية العامة للشؤون الإدارية بديوان عام الوزارة، وقد بدأت الوزارة في تعميم هذا النظام على بقية القطاعات الأخرى بالوزارة بدءاً من العام الدراسي (2016/2017م). وتتركز سياسة الجودة على تحقيق أهداف معينة منها: تقديم خدمات الموارد البشرية

والشؤون الإدارية بمزيد من الدقة والسرعة والشفافية والعدالة باستخدام التقنية الحديثة، والعمل على تجويد خدمة النقل المدرسي بتوفير المتطلبات البشرية والمادية اللازمة ومتطلبات الأمن والسلامة فيها، والتخطيط الجيد لاحتياجات المدارس من الكوادر البشرية والأبنية والمرافق المدرسية والعمل على توفيرها، وضمان مستويات عالية من الدقة والجودة للإحصاءات والمؤشرات والمعلومات ذات العلاقة بالحقل التربوي. كما تعمل الوزارة حالياً على صياغة العديد من المبادرات التطويرية التي تهدف إلى تجويد العمل التربوي، ومن هذه المبادرات ما يلي: مشروع (قانون التعليم المدرسي) في السلطنة، ومشروع الإطار العماني لمهنة التعليم المتضمن وثيقة المعايير المهنية للمعلمين، ومشروع تطوير إدارة البيانات ومؤشرات الأداء، وتطوير الخدمات الرقمية بالوزارة وتحسينها من خلال تطوير واجهة موقع البوابة التعليمية، وإدخال العديد من الخدمات الرقمية التي تخدم كافة المديریات التابعة للوزارة، وهذا يشير إلى الاهتمام الجاد والحريص على رصد وتقييم الأداء ورصد جوانب القوة لترسيخها وتدعيمها والعمل على تطويرها بصورة أكثر، وجوانب الضعف لتحديد مسبباتها والسعي لتلافيها وتذليل الصعوبات التي تكتنفها، وبالتالي صياغة خطط إجرائية تعمل على التغلب عليها. (دليل مجلس التعليم – عمان، 2018) ومن أبرز ما قامت به وزارة التربية والتعليم في هذا الجانب؛ بلورة وإعداد الخطة الخمسية التاسعة بغرض تنفيذ خطة الحكومة الخمسية بما يتعلق بها في القطاع التعليمي، وفي هذا السياق لا بد من تقديم التعريف المعتمد لمفهوم الخطة الخمسية التاسعة لوزارة التربية والتعليم العمانية؛ إذ يمكن تعريفها بأنها مجموعة الأنشطة التابعة للتنفيذية التي سيتم من خلالها تحقيق الأهداف التفصيلية للوزارة بتقسيماتها المختلفة خلال الفترة (2016-2020) والتي سيتم قياسها والتحقق منها في كل وقت، ومربوطة بطريقة إلكترونية تفاعلية بهدف الانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المطلوب على كل المستويات الإدارية والفنية وضمن مسؤوليات محددة، وإطار زمني دقيق ومتطلبات ضرورية لتحقيق نتائج معيارية، بالإضافة إلى أنها جزء من الخطة الخمسية للدولة، والتي تهدف إلى تحقيق

الجزء الأخير من رؤية وأهداف إستراتيجية عمان 2020؛ لكونها الخطة الخامسة والأخيرة في النطاق الزمني لهذه الرؤية (1996-2020)، ويظهر في هذا التعريف بما اشتمله من ضوابط ومحددات متنوعة أن الخطة يراد منها تحقيق الأثر المستهدف والفاعلية المرجوة منها (الخطة الخمسية التاسعة، 2015).

لقد راعت الخطة الخمسية القيم الآتية: الواقعية والشمول والمرونة والاستمرارية والالتزام والتشاركية والسهولة. وباستعراض ملامح الخطة؛ يتضح أن الخطة مرت بعدد من المراحل تشمل ما يأتي: مرحلة تشكيل الهياكل العاملة بالخطة، مرحلة التحليل البيئي، مرحلة بناء الخطوط العامة للخطة، مرحلة بناء الأهداف التفصيلية، مرحلة التدريب وبناء مسودة بطاقة الأداء المتوازن للأهداف التفصيلية للخطة، مرحلة بناء المسودة النهائية للخطة الخمسية التاسعة، مرحلة اعتماد الخطة الخمسية التاسعة.

وعلى المستوى الداخلي لوزارة التربية والتعليم يوجد ضمن الهيكل التنظيمي للوزارة دائرة تعنى بتقييم الأداء المدرسي تحت مسمى "دائرة تطوير الأداء المدرسي" وهي تتبع المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بديوان عام الوزارة؛ إذ تتولى هذه الدائرة مهام مراقبة الأداء، وتعد هي المسؤولة عن جودة الأداء المؤسسي للمدارس الحكومية، ذلك أن من أبرز اختصاصاتها وضع معايير وخطط وبرامج متابعة الأداء بالمدارس، واقتراح الأنظمة واللوائح والقرارات التي تنظم العمل بالمدارس الحكومية ومتابعة تنفيذها، كذلك جمع وتحليل البيانات والتقارير المتعلقة بالنواحي الفنية والإدارية بالمدارس واستخلاص النتائج منها، والتنسيق مع المديرية بمختلف المحافظات فيما يتعلق بتحسين أداء المدارس في ضوء نتائج تحليل البيانات والتقارير، وتصنيف المدارس وفق مستويات أدائها والعمل على وضع خطط المتابعة بالتنسيق مع الجهات المعنية بالوزارة والمحافظات التعليمية، كما تقوم بمساعدة المدارس على وضع خططها التقويمية والتطويرية وكذلك الإشراف على المشرفين الإداريين وإدارات المدارس وتقديم الدعم الفني والمهني لهم، بعد ذلك يتم إعداد

تقارير سنوية ذات مؤشرات دالة حول أداء المدارس في السلطنة، كما تختص هذه الدائرة بتلقي نتائج تحليل أداء الطلاب في المواد الدراسية للاسترشاد بها في تحسين الأداء المدرسي، وتقوم الدائرة بالمشاركة في إجراء الدراسات الميدانية من أجل تطوير الأداء، كما تعمل على إنشاء قاعدة بيانات بنتائج تقويم في مجال الأداء المدرسي ومجال الإشراف الإداري والعمل على تحديد هذه البيانات سنوياً، وكذلك تقوم بتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في حقل الإدارة المدرسية والتنسيق مع المديرية المختصة، كما تعمل على الإشراف على تشكيل مجالس الآباء والأمهات ومتابعة سيرها واقتراح الأساليب الكفيلة بتطوير العمل في ذلك بالتنسيق مع المحافظات.

كانت بداية مشروع تقويم الأداء المدرسي بالاستفادة من خبرة المملكة المتحدة في ذلك وخاصة مكتب معايير التعليم الدولية (الأوفسيد) عام 1998، واستمر في تصميم أدواته وتقييمها لمدة عامين دراسيين حتى تم إقراره في عام 2002، ثم البدء في تطبيقه تدريجياً. (وزارة التربية والتعليم، 2010) بعدها أدخلت عليه بعض التحسينات في العام 2006 صدر قرار وزاري تحت رقم 19 على 2006 باستحداث نظام متكامل تحت مسمى " نظام تطوير الأداء المدرسي " نتيجة لرغبة الوزارة في التطوير المستمر في هذا الجانب وبما يتماشى مع المستجدات التقنية الحديثة، ويعرف تطوير الأداء المدرسي بأنه "جميع الأنشطة والممارسات والسلوك اللازمة لتحقيق الأهداف والمخرجات التي تسعى المدرسة إلى بلوغها"؛ وهذا المفهوم يعكس جميع الأهداف والوسائل المعينة لتحقيق ذلك من حيث أنه يربط أوجه النشاطات التي تتم بين المدرسة بمختلف مكوناتها وبين الأهداف التي تسعى الأنشطة والممارسات لتحقيقها (اليعربي، 2012). ويضم هذا النظام ثلاثة مشاريع وهي تقويم الأداء المدرسي - رؤية المعلم الأول كمشرف مقيم - المشروع التكاملي للإنماء المهني. ثم تم تعميمه على جميع مدارس السلطنة. ويشير هذا النظام إلى جانبين أساسيين

من جوانب التقويم الجانب الأول التقويم الذاتي الذي تقوم به المدرسة من خلال فريق التطوير والتحسين والجانب الثاني هو التقويم الخارجي والذي يقوم به فريق متخصص من خارج المدرسة بهدف تشخيص جوانب القصور وتطوير أدائها.

ولتفعيل هذا النظام على واقع المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وترجمة للأهداف المرسومة لدائرة تطوير الأداء المدرسي؛ قامت الدائرة بتصميم استمارات متعددة بهدف الوقوف على مستوى الأداء لكل فئة من الفئات ذات العلاقة بالعملية التعليمية في المدارس من مدير المدرسة ومساعد المدير والطلاب وأولياء الأمور، وتتضمن عددا من المؤشرات التي يتم قياسها وتقييم الواقع الإداري بمنهجية علمية منظمة، يستعرض الباحث بعضا منها على النحو الآتي:

أ - استمارة تحليل أعمال الطلاب: وتتضمن 16 بنداً متنوعة المجالات يتم تجميعها وتحليلها لاحتساب المتوسطات وتحديد الأكثر تكراراً منه، ومن هذه البنود: الأنشطة الصفية واللاصفية والمهام التعليمية، وتنوع أساليب التقويم، وتوفير مبدأ الابتكار وروح الإبداع، ومساهمة الأعمال التي يكلف بها الطالب في تنمية مهارات البحث العلمي وتحقيق أهداف المنهج الدراسي، وكذلك متابعة إنجازات الطلبة وبث الحماس فيما بينهم، وما يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم تعزز من بناء الشخصية المتوازنة للطالب، كما يتم رصد مقدار وكفاية التغذية الراجعة المقدمة من المعلم للطالب حول الأعمال التي قام بتنفيذها (الملحق رقم 6).

ب - استمارة زيارة إشرافية للإدارة المدرسية: وهي استمارة تتكون من 20 بنداً يتم من خلالها متابعة المشرف الإداري لعمل الإدارة المدرسية على عدد من المرات في العام الدراسي الواحد، ومن هذه البنود ما يتعلق بالجانب التخطيطي بكافة مستوياته (السنوي - الفصلي - الشهري - الأسبوعي)، ومتابعة انتظام الكادر البشري الذي يعمل بالمدرسة، وعمل اللجان المدرسية، وكذلك المهام المتعلقة بتطوير الكفايات التربوية والإدارية، وتوظيف التقنيات الحديثة والبرامج الحوسبة في عملية التعليم، وتحليل نتائج التقويم الدراسي

للطلبة لعمل الخطط التطويرية اعتمادا على المؤشرات التربوية بغرض رفع المستويات التحصيلية، إضافة إلى ما يتعلق بالمبنى المدرسي ووسائل النقل والجوانب المتعلقة برعاية الطلاب وتوفير البيئة المدرسية الجاذبة والمهيئة لتعليم أفضل، والتدقيق في عمل الموازنة المالية للمدرسة، وتفعيل الشراكة المجتمعية (الملحق رقم 7).

ج - استمارة زيارة تفويجية لمدير المدرسة: تتضمن هذه الاستمارة 20 بنداً، يتم من خلالها تقييم عمل مدير المدرسة الحكومية، وتنوع هذه البنود بين الجانب التخطيطي للمدرسة ومتابعات التنفيذ ومدى توافق الأداء الذي يمارسه مع اللوائح والأنظمة المعتمدة، والجهود التي يقوم بها المدير في إدارة الشؤون المالية والإدارية بالمدرسة، أما في الجانب التعليمي فيتم تقييمه من خلال نشر أخلاقيات مهنة التعليم وقراءته للمؤشرات التربوية بالمدرسة وتحليلها، وتوفير البيئة التعليمية الإيجابية بما يرفع مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، كما تقيس الاستمارة مستوى جودة العلاقات القائمة بين مدير المدرسة والكوادر الإدارية والتدريسية من جهة وبين الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من جهة أخرى (انظر الملحق رقم 8).

د - استمارة زيارة إشرافية لمتابعة تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي: رغم أن هذه الاستمارة تتضمن ثلاثة عشر بنداً فقط (انظر الملحق رقم 9)، إلا أن التوصيف لهذه البنود يجعل منها تشمل كافة المهام المطلوبة من مدير المدرسة في تطبيقه لنظام تطوير الأداء المدرسي، حيث تبدأ بمدى معرفته وإلمامه بنظام تطوير الأداء المدرسي وقدرته على تفعيل النوافذ الخاصة به في الموقع الإلكتروني الرسمي الذي يطلق "البوابة التعليمية" وكذلك قدرته على تحليل أولويات التطوير بتشخيصها ودراسة أسبابها المتوقعة ووضع الإجراءات الناجعة لعلاجها، كما تقيس هذه البنود القدرة على توظيف نتائج التقويم الذاتي وإبراز ذلك في خطة المدرسة، وما يتبعه من برامج الإنماء المهني وفاعلية فريق التطوير والتحسين المساند له؛ ليظهر انعكاس كل ذلك تطوير أداء العاملين بالمدرسة ويسهم في رفع جودة التحصيل الدراسي، إضافة إلى بعض البنود التي

تقيس روح الابتكار وتوليد الأفكار التي ترتقي ببناء شخصية الطلاب، وتعمل على دعم وتحسين نظام تطوير الأداء المدرسي، وفيما يتعلق بالبنود التي تقاس كمياً بدرجة تبدأ من 1 وحتى 5 ، وهناك جوانب للمقيم المختص متاحة لكتابة العبارات الوصفية لما يجده من الأهمية أن يسلط الضوء عليه سواء ما يتعلق بالإجادة أو الجوانب التطويرية، ثم يقدم بعضاً من التوصيات التي يقترحها للارتقاء بنظام تطوير الأداء المدرسي بما يتناسب وظروف المدرسة التي قام بزيارتها بما يتلاءم مع إمكاناتها البشرية والمادية والطبيعة الجغرافية (انظر الملحق رقم 10).

هـ - استمارة زيارة متابعة أداء مدير مدرسة/ مساعد مدير مدرسة: وتتشابه البنود في هذه الاستمارة مع استمارات أخرى تستخدم للوقوف على أداء مدير المدرسة أو مساعده (انظر الملحق رقم 11)، حيث تضم 13 بنداً، ولها تقييم كمي من 65 بواقع خمس درجات لكل بند، تحول إلى درجة المجموع من 100 درجة وفق المعادلة الآتية (الدرجة الحاصل عليها مقسوماً على 65 مضروباً في 100)، ويمكن الاعتماد عليها في احتساب درجات الزيارة التقييمية؛ بحيث تحتسب الدرجة من خلال متوسط جميع زيارات المتابعة التي نفذت لمدير المدرسة أو المساعد له خلال العام الدراسي، كون الاشتراط المرفق بها ينص على أن لا تقل عدد الزيارات المنفذة عن زيارتين خلال الفصل الدراسي الواحد من العام الدراسي، بعد ذلك تقدر كفاية مدير المدرسة/ مساعد المدير بإحدى المراتب الآتية (ممتاز - جيداً جداً - جيد - متوسط - ضعيف)، وللإشارة أن مرتبة ضعيف يحصل عليها عندما تكون الدرجة أقل من 55، وتنوع العبارات التي تقيسها هذه الاستمارة حيث تضم كافة الأعمال التي تتطلبها وظيفة مدير المدرسة مثل الطابور المدرسي ومستوى تنظيمه وكل ما يتعلق بالعلم والنشيد الوطني، ثم التخطيط المدرسي من حيث الشمولية والواقعية والتكامل والصياغة السليمة وما يتبع ذلك ، وكذلك الأمور التي تتعلق بدعم عمليتي التعليم والتعلم من أدوات تقوم ونتائج التحصيل الدراسي والمناهج الدراسية، كما أن الممارسات الإشرافية وأساليبها المستخدمة

والالتزام بالموضوعية والتنوع فيها، وتوافق جوانب الإحادة وأولويات التطوير مع الدرجة الممنوحة في التقييم، مع توافر الأدلة على ذلك وتدوينها، وهناك بند يتعلق بإدارة الموارد المالية والمادية حيث النظافة وسلامة المبنى المدرسي ومرافقه مثل الجمعية التعاونية وأمان الحافلات التي تنقل الطلاب والمحافظة على العهدة المدرسية، وفي بند الالتزام بالقوانين والأنظمة واللوائح متابعة الانتظام والانضباط المدرسي سواء للكوادر الإدارية أو التدريسية وكذلك انتظام الطلبة في الحضور للمدرسة بالتوقيت الرسمي المعتمد بما يحقق زمن التعلم المستهدف، وفي بند الإنماء المهني لتشجيع المبادرات التدريسية والبحثية للعاملين بالمدرسة وتخطيط برامج إنماء مهني تتناسب مع مختلف الفئات الوظيفية ومتابعة أثر التدريب بغرض التطوير والتحسين المستمر، وتوجد تفاصيل أكثر حول هذه الاستمارة في التوصيف الخاص بها يمكن الاطلاع عليها من خلال (الملحق رقم 12).

و- استمارة استطلاع آراء أولياء الأمور في الحياة المدرسية: وهي استمارة يطلب فيها من ولي الأمر مشاركة المدرسة في تقديم رأيه حول عدد من البنود التي تتكون منها هذه الاستمارة والتي تصل ل 23 بندا، حيث يضع تقييما مكون من خمس درجات لكل بند، وتنوع هذه البنود بين حرصه على التواصل مع المدرسة وما يلاقه من استقبال وترحيب، وحرصه على الاطلاع بالمستجدات التربوية والأساليب الحديثة المعينة لتعلم ابنه في المدرسة وتقييمه لنظافة المبنى المدرسي وسلامة مرافقه؛ ليشعر الطالب فيه بالصحة البدنية والنفسية والراحة والسهولة، إضافة إلى توفير وسائل الراحة والنقل من البيت للمدرسة، وتقبل المدرسة للآراء والمقترحات التي يطرحها عليهم بما يأسهم في رفع مستوى التواصل واستمراريته بين المدرسة والمجتمع والاستفادة من خبرات ومهارات أولياء الأمور في برامجها المختلفة، وتقييمه لتنوع مصادر التعلم بالشكل الذي يلي احتياجات الطالب وميوله، كما يبدي رأيه حول التغذية الراجعة التي يتلقاها ابنه من المعلمين بالمدرسة حول الأنشطة والممارسات التعليمية التي يقوم بها داخل المدرسة وتقييم الأنشطة اللاصفية، ومساهمة

المدرسة في التطور الديني والأخلاقي والاجتماعي للطلبة والمشاركة الطلابية في الأنشطة الرياضية (انظر الملحق رقم 13)، كما ختمت هذه الاستمارة بسؤال مفتوح يمكن لولي الأمر أن يطرح ما يرغب من الأفكار والمقترحات التي يقترحها على إدارة المدرسة بغرض التحسين والتطوير في الأداء.

ز - استمارة استطلاع آراء الطلاب في الحياة المدرسية (1 - 4): وتقدم هذه الاستمارة التي تمت صياغتها بأسلوب سهل ومبسط لتناسب والمرحلة العمرية للطلبة المستهدفين منها وهم طلاب الصفوف الأول وحتى الرابع أي طلاب مدارس الحلقة الأولى، حيث تتناول بنودها الإحدى عشر قياس حبه للمدرسة والقراءة، ومقدار استمتاعه بأداء الواجبات المنزلية، وميوله للذهاب إلى مصادر التعلم والعمل الجماعي داخل المدرسة، وكذلك اطلاعه على زيارات ولي أمره واهتمام المعلمين الدائم به، كما يمكن من خلالها معرفة حرصه على المشاركة في الأنشطة المدرسية وراحته في فترات ما بين الدروس وشعوره بالأمان عند شرائه من الجمعية التعاونية، كما تضمنت الاستمارة سؤال مفتوحاً يمكنه من ذكر الأشياء المفضلة لديه، ويرغب في توفيرها بالمدرسة (انظر الملحق رقم 14).

ح - استمارة استطلاع آراء الطلاب في الحياة المدرسية (5 - 12): وتتكون هذه الاستمارة من ستة وعشرين بنداً يقوم الطالب بوضع الدرجة التي يراها مناسبة لذلك البند من بين خمس درجات، إذ تختص هذه الاستمارة بطلاب مدارس الحلقة الثانية أي الصفوف من الخامس وحتى الثاني عشر، ييدي فيه الطالب رأيه حول الطابور المدرسي والجمعية التعاونية والحافلة المدرسية وإجراءات الأمن والسلامة لكل مرافق المدرسة، وكذلك الاهتمام الذي يجده من الأخصائي الاجتماعي والنفسي لكل ما يتعلق بأمور دراسته، وفي جانب التعلم ييدي رأيه في مصادر التعلم والطرق التي يمارسها للتعلم الذاتي، وما يبذلّه المعلمون لرفع وتحسين مستواه الدراسي من خلال اتباعهم لطرق تدريسية مشوقة، والتنوع في الأسئلة التفكيرية والتعويد على البحث والنقاش، وتعامله مع واجباته المنزلية وتطبيق التعلم الذاتي أو العمل الجماعي في تنفيذ الأنشطة

المهارية، والالتزام باللوائح المدرسية، ونظراته حول القيم والأخلاق التي تخرص المدرسة على غرسها في نفوس الطلبة والعلاقة السائدة في المدرسة بين الطلاب أنفسهم ومعلميهم (انظر الملحق رقم 15)، وختمت الاستمارة بسؤال مفتوح يمكن للطلاب أن يقدم مقترحا أو فكرة يسعى من خلالها تطوير أداء مدرسته نحو الأفضل.

خاتمة المبحث: يخلص الباحث أخيرا من خلال هذا الاستعراض التفصيلي للأدب التربوي الخاص بموضوع الدراسة، أن تقييم الأداء المؤسسي له ضرورته التطبيقية الملحة على العملية التعليمية بأسرها، ولتحقيق ذلك لا بد على المؤسسة من استخدام المؤشرات التي تخدم المهام المنوطة بها وتعينها على تطوير مخرجاتها بالشكل الذي يحدث لهم علامة فارقة وبصمة واضحة على الجوانب الكمية والنوعية، لما يسهم في توفير التغذية الراجعة عن أداء المؤسسة عموما وكذلك أداء المعلمين وصولا لأداء الطالب والعمل على الارتقاء بمستويات الطلبة التحصيلية وتصنيف كل هذه المكونات تبعا للأداء المؤسسي الذي يتم تحديده من خلال تطبيق تلك المؤشرات، وكذلك تلافي أي عملية قد تؤدي لخلل في الأداء سواء المؤسسي أو الفردي.

2.3 المبحث الثاني: الدراسات السابقة

ناقشت كثير من الدراسات، الأداء المؤسسي ومؤشراته، وطرق قياس وتقييم هذا الأداء وفق مدخل القيمة المضافة. وفيما يأتي استعراض (10) دراسات عربية و (5) دراسات أجنبية:

2.3.1 الدراسات العربية

دراسة صالح عبد الكريم محمد (2010): هدفت إلى التعرف على أثر الإدارة الإستراتيجية في الأداء المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي في الجامعات الأهلية بالسودان. تكونت العينة من كليات بعض الجامعات الأهلية في السودان، وشملت الأدوات على استبانة الأداء المؤسسي والإدارة الإستراتيجية، وقد

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال العديد من المؤشرات الكمية والكيفية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الإدارة الإستراتيجية وكل من الأداء المؤسسي بالجامعات الأهلية، وانتشار الجامعات الأهلية في السودان. أوصت الدراسة بالعمل على تعزيز مفاهيم الإدارة الإستراتيجية داخل الجامعات الأهلية ممثلة في إدارتها العليا، وتقييم الأداء المؤسسي داخل الجامعات السودانية، وضرورة تطوير الميكانيزمات التنظيمية في الجامعات الأهلية بما يتفق وتحقيق الإدارة الإستراتيجية .

دراسة أبو حجل، محمد مصطفى محمد. (2012): هدفت إلى التعرف على أثر الإدارة الإستراتيجية في الأداء المؤسسي بالتطبيق على مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص - القبس. وتكونت أدوات الدراسة من استبانة الإدارة الإستراتيجية، واستبانة الأداء المؤسسي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الإدارة الإستراتيجية والتغيرات البيئية الداخلية والخارجية بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص - القبس - لمرحلة التعليم الأساسي، ووجود علاقة بين الإدارة الإستراتيجية وكلا من تطوير الأداء والوضع التنافسي، وتحقيق الأهداف التعليمية، ورقابة وتقويم الأداء المؤسسي للعاملين بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص - مدارس القبس - بمرحلة التعليم الأساسي.

دراسة سلطان، سهيل. (2009): هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية إدارة التميز وإسهامها في إحداث تطوير لأداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية، وتحديد واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية ومدى علاقتها بتطوير الأداء المؤسسي، وذلك من خلال التعرف على التطبيقات الفرعية لكل عنصر من عناصر إدارة التميز التالية: القيادة بالإبداع، والسياسات، الإستراتيجيات، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة العمليات، والعلاقات والموارد، والتركيز على الطلبة، والبحث العلمي، وانعكاس ذلك على نتائج الأعمال، وتكونت العينة من بعض الجامعات في فلسطين بالضفة الغربية، وشملت الأدوات على استبانة إدارة التميز لمؤسسات التعليم العالي، واستخدمت المنهج الوصفي

التحليلي، وتوصلت إلى أن نتائج الدراسة كانت إيجابية نوعاً ما فيما يتعلق بامتلاك مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية عناصر إدارة التميز، وأن مستوى الأداء لمؤسسات التعليم العالي كان متوسطاً، مع وجود تفاوت بين تلك المؤسسات فيما يتعلق بمدى امتلاكها وممارستها لعناصر إدارة التميز وفي نتائج الأعمال أو آلية التقييم الذاتي المرتبطة بها، وقدمت الدراسة ترتيباً لهذه المؤسسات حسب الدرجات التي تم تحقيقها بناء على تحليل البيانات، وأوصت الدراسة بضرورة تبني نموذج إدارة التميز المقترح؛ بحيث يُطبق على مؤسسات التعليم العالي ويجرى تقويم دوري بناء عليه، وتُنحج جوائز مادية ومعنوية للمؤسسات المتميزة.

دراسة حمودي، جنان علي ومحمد، إيمان شاكر (2010): هدفت إلى التعرف على طرق قياس الأداء وأثر ذلك على فاعلية أداء المؤسسات التعليمية من خلال تحقيق التوازن بين العوامل القابلة للقياس الكمي والقياسات الأخرى، ومن ثم فهي تعكس العوامل الحاسمة في نجاح المؤسسات التعليمية وتحديد الأبعاد والمقاييس المناسبة لنشاطها وإعطاء الأهمية النسبية لذلك، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى أن تبني فكرة بطاقة الأداء المتوازن Balanced Score Card كأحد الأساليب والتقنيات الإدارية الحديثة من قبل المؤسسات التعليمية؛ يساعد في تطوير العمل الإداري وضبط أداء وتحقيق المقياس الشامل عن كفاءة الأداء وتقديم الجامعات التعليمية في ظل ندرة الموارد. وتزداد هذه الحاجة من الناحية الأكاديمية لتطوير هذا القياس بهدف ترشيد استخدام ما تم تخصيصه من إمكانيات الموارد عند التطبيق.

دراسة العيسوي، أحمد محمد محمد إبراهيم (2017): هدفت إلى التعرف على طرق تقييم الأداء المؤسسي لكلية التربية جامعة المنصورة باستخدام بطاقة القياس المتوازنة في عملية الدراسة الذاتية لكلية لأنها تتسم بالتوازن والشمولية في تقييم الأداء المؤسسي، وتكونت العينة من عدد (120) عضو هيئة تدريس (ذكور وإناث) من كلية التربية جامعة المنصورة تم اختيارهم عشوائياً من أعضاء هيئة التدريس بدرجات علمية مختلفة، وشملت الأدوات على استبانة تقييم الأداء المؤسسي وبطاقة القياس المتوازنة،

واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى أن بطاقة القياس المتوازنة هي الأدق لقياس الأداء المؤسسي في المجال التربوي لكونها مقسمة إلى أربعة محاور تضم: العملاء والمالية والعمليات الداخلية و التعلم والنمو؛ حيث تقيس هذه المحاور الأداء بشكل شامل ومتوازن، أي لا تترك جانباً من جوانب الأداء المؤسسي وكذلك لا تركز على جانب دون آخر، وهما العاملان اللذان اعتمد عليهما عند استخدام بطاقة القياس المتوازنة لمناسبتها للمؤسسات التعليمية التي ينظر إليها إضافة إلى كونها تؤدي خدمات تعليمية فهي تؤدي خدمة للمجتمع في مختلف المجالات. ولذلك أصبح استخدامها في قياس الأداء له أهمية لما توفره من إظهار مواطن الضعف والقوة في أداء الكلية، وتوفير المعلومات اللازمة للقائمين على إعداد برامج لتطوير وتحسين الأداء في الكلية، وقياس مدى تحقيق المعايير القومية الأكاديمية المرجعية الخاصة بكليات التربية التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

دراسة السيد، طارق عبد الرحمن محمد (2016): هدفت إلى التوصل إلى إطار مقترح لتطوير الأداء المؤسسي للجامعات المصرية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وقياس تأثير نمط القيادة، والتخطيط الإستراتيجي، وقياس تأثير إدارة المعرفة، وتأثير التركيز على الهيئة التدريسية في الجامعات على تحسين الأداء المؤسسي للجامعات المصرية محل البحث. واشتملت الأدوات على استبانة الأداء المؤسسي، واستبانة الجودة الشاملة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى تقديم إطار فكري وفلسفي لمفهوم الأداء المؤسسي وأبعاده المختلفة، وتوصيف المعوقات والمشكلات التي تواجه تطبيقها، وتحديد مقومات دعم الأداء المؤسسي بالجامعات محل الدراسة، وتحديد وتطبيق نماذج ومداخل حديثة للتمييز في الأداء من خلال عرض وتقديم هذه النماذج والمداخل ومبادئها الأساسية ومتطلبات تطبيقها ومقاييسها وخطوات تطبيق هذه النماذج، بعد رصد المداخل التقليدية والمعاصرة المختلفة في تقييم الأداء المؤسسي بهدف

الاستفادة منها في وضع إطار مقترح لتطوير الأداء المؤسسي للجامعات المصرية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

دراسة حجازي، هناء شحات السيد ابراهيم (2010): هدفت إلى التعرف على مؤشرات الأداء المؤسسي اللازمة لإصلاح مرحلة التعليم الأساسي في محافظة القليوبية، حيث إن هذه المرحلة ما زالت تعاني من أزمة وجملتها من المشاكل أكدتها العديد من التقارير والدراسات السابقة وهذا مما يتطلب بدوره بذل مزيد من الجهد لإصلاح وتغيير جذري في بنية هذا التعليم وعناصره ومحتواه وذلك من أجل تحقيق أهداف التعليم في هذه المرحلة التعليمية الهامة كميًا وكيفيًا من أجل الارتقاء بمستقبل هذا المجتمع. تكونت العينة من مجموعة من مدارس التعليم الابتدائي في محافظة القليوبية، وشملت الأدوات على استمارتين لجمع المعلومات وهما: استمارة تقييم المعلم واستمارة تقييم الهيئة الإدارية لأداء المؤسسات التعليمية، التي تم تطبيقها على بعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي من خلال العديد من المؤشرات الكمية والكيفية. توصلت النتائج إلى وجود تفاوت في تحقق مؤشرات الأداء وضرورة إيجاد نوع من الرقابة على التعليم مستندًا على استخدام مجموعة من المعايير الموضوعية للحكم على فعالية أداء المدارس. وهذا يدل على أن واقع الأداء المؤسسي لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية به بعض جوانب القوة يمكن تدعيمها مثل استخدام عدد من المؤشرات لتقييم أداء المدارس ثم تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل مدرسة منها، كما ينتابه بعض جوانب القصور؛ التي يمكن أن تعوقه عن تحقيق أهدافه مثل عدم تقبل العاملين بالمدارس لعملية تقييم الأداء المؤسسي وأثرها في تحسين العملية التعليمية وكذلك ضعف التنسيق بين الجهات المختصة المسؤولة عن سير نظام التعليم بأكمله. انتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لإصلاح الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مؤشرات الأداء المؤسسي.

دراسة الدجاني، إياد. (2011): هدفت إلى التعرف على جودة الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية، ودور التخطيط الإستراتيجي في تحقيق جودة الأداء المؤسسي الشامل لهذه الجامعات، وتقديم مؤشرات للأداء المؤسسي الفاعل بما يناسب البيئة الفلسطينية. تكونت العينة من مجموعة من الكليات النظرية والعملية من الجامعات الفلسطينية، وشملت الأدوات على استبانة لقياس واقع جودة الأداء المؤسسي في ضوء توافر مؤشرات الجودة، كذلك استخدمت بطاقة مقابلة مقننة بهدف التعرف على واقع جودة التخطيط الإستراتيجي في الجامعة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. توصلت النتائج إلى توافر أبعاد جودة الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية بنسبة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي لفقرات أبعاد الأداء المؤسسي نحو (75.97%). وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة وضع مؤشرات أداء محددة للأهداف والأنشطة نصف الشكل النهائي المراد الوصول إليه، لضمان إخضاع عملية الرقابة على عمليات التخطيط، واعتماد مجموعة من المعايير والمؤشرات والأدوات كأساس يمكن التطوير عليه وتكييفه للجامعات الفلسطينية لإجراء التقييم الذاتي المؤسسي.

دراسة سيدهم، خالدة. (2015): هدفت إلى دراسة حالة وحدة الجودة، وعملية تقويم الأداء المؤسسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة باتنة، وضمان تواجد معايير تقويم الأداء داخل مؤسسات التعليم العالي كدراسة حالة، بجامعة الحاج لخضر. تكونت العينة من 110 عضو (ذكور وإناث) من أعضاء هيئة التدريس. شملت الأدوات على استمارة لجمع المعلومات بالإضافة إلى المقابلة والملاحظة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى وجود قصور في العمليات المستخدمة لتقييم الأداء المؤسسي، وتوظيف نتائج التقييم المؤسسي وبناء إستراتيجيات التعليم والتعلم وضعف متابعة جودة المخرجات التعليمية للبرامج الأكاديمية، وانتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات أهمها ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي

بعملية تقويم الأداء المؤسسي لأعضاء الهيئة التدريسية، وأن يحظى الأعضاء ببرامج تطويرية مبنية على نتائج تقييم الأداء وتناسب مع متطلبات وأهداف البرنامج الأكاديمي.

دراسة مرسى، سعيد محمود، ومحمد، محمد عبد الله. (2007): هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الفعالية والتحسين المدرسي باستخدام مؤشرات الأداء المؤسسي، وتكونت الأدوات من استبانة الأداء المؤسسي. واستمارة التحسين المدرسي. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى أهمية مؤشرات الأداء المدرسي ودورها في تقويم السياسات والإصلاحات التعليمية سواء على مستوى النظام التعليمي أو على مستوى المدرسة، بسبب تدني فعالية الإجراءات المتبعة للتحسين في الأداء المدرسي، وأن عملية بناء مؤشرات الأداء تتطلب التفكير الناقد والتصنيف المتكررة لمصفوفة المؤشرات والإجماع حولها.

2.3.2. الدراسات الأجنبية

دراسة: Macmillian, H.(2010) : هدفت إلى تحليل الجهود الحديثة لقياس الاستدامة وأدوات التقييم المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي في بريطانيا، وتحديد المؤشرات المعيارية لقادة المؤسسات وأفضل الممارسات، وتبادل الخبرات والتجارب. إضافة لتوفير أداة لقياس مدى التقدم المحرز في تعزيز مفهوم الاستدامة والأداء المؤسسي داخل الحرم الجامعي. تكونت العينة من بعض الكليات بمؤسسات التعليم العالي في بريطانيا. شملت الأدوات على استبانة الأداء المؤسسي وأداة المقابلة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى: إن أهم سمات أدوات التقييم المثالية في الأداء المؤسسي المستخدمة في تحديد الاستدامة داخل الحرم الجامعي؛ هي التي تكون قابلة للقياس والمقارنة. وقد تبين وجود اختلاف بين الجامعات من ناحية التطور، واستخدامها لأدوات مثالية في تقييم أدائها المؤسسي.

دراسة Brayson (2008): هدفت إلى تقييم الأداء المؤسسي في التعليم العالي، وفق مدخل القيمة المضافة والجودة في هونج كونج، وتوضيح ردود الأفعال التي تتركز على استعارة مفهوم القيمة المضافة والجودة من الصناعة، ووضعها في مركز تقييم الأداء المؤسسي في التعليم العالي. وكانت الدراسة عبارة عن مدونة تنظيمية عالية الجداول التصنيف الذاتي في مؤسسات التعليم العالي، وفي سياق وضع هذه الجداول، وأهمية نوعية تقييم الأداء المؤسسي. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى: إن هناك قصورا في نوعية مفهوم القيمة المضافة، والجودة المستعار من الصناعة؛ باعتباره أساساً لمقارنة تقييم الأداء المؤسسي، وأشارت الدراسة إلى ضرورة وجود منهجية لتحديد المفاهيم التي توفر الجودة لهذه المقارنات.

دراسة Choon (2010): هدفت إلى التعرف على التجربة الإيطالية في تقييم جامعاتها وطرق المساءلة وآثارها على الأداء المؤسسي من خلال مقابلات أجريت مع مديري الدوائر المالية والرقابة داخل الجامعات. تكونت العينة من عدد من الكليات من بعض الجامعات الإيطالية. شملت الأدوات على استبانة الأداء المؤسسي وأداة المقابلة والملاحظة. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى: ضعف عملية المساءلة المؤسسية داخل الجامعات، كما وجد أن الجامعات تتصرف بطريقة غير مسؤولة من وجهة النظر المالية والإدارية، وأن متابعة وتغيير النتائج تتطلب إحداث تغيير جذري في ترتيبات الحكم سواء على المستويات المؤسسية أو النظامية.

دراسة Lourie (2008): هدفت إلى التعرف على عملية التقييم المنهجي وأثره على الأداء المؤسسي في الجامعات الإيرلندية للتكنولوجيا واستثمار عوائد التخطيط الإستراتيجي وعمليات التقييم الذاتي للبرامج لتحسين أداء المؤسسات، وتلبية احتياجات مجتمع المستفيدين. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. توصلت النتائج إلى أهمية تقارير التقييم المنتظم والتي تتم على فترات متقاربة ومنظمة بحيث تكون كل شهرين أو فصلية لمتابعة مدى تنفيذ فعاليات برامج التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الإيرلندية نتيجة

أثرها في تحسين الأداء المؤسسي. وقد خلصت الدراسة إلى وجود أدلة تجريبية تدل على أهمية برامج

التخطيط الإستراتيجي، والأداء المؤسسي في تحسين الأداء المؤسسي في جامعات التعليم العالي.

دراسة Hatten (2014): هدفت إلى إجراء دراسة منهجية لتقييم المؤسسات وبيان أثرها على الأداء

المؤسسي في جنوب أفريقيا وإجراء عدد من التقييمات التي تركز على النظام والمنهجيات المستخدمة لتقييم

مدى تنفيذ المراجعة المؤسسية في مؤسسات التعليم العالي، مثل مراجعة الأهداف في إطارها المؤسسي.

تكونت العينة من ست مؤسسات متميزة من مؤسسات التعليم. شملت الأدوات على استبانة المنهج

التحليلي لقياس واقع أداء المؤسسات، ومنهج تحليل المحتوى، من خلال تحليل نماذج التقييم الذاتي لهذه

المؤسسات، وكذلك الزيارة الميدانية، المقابلة، والاستبانة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت

النتائج إلى: إنَّ التقييم الداخلي لا يكفي لتغطية جميع المسائل والقضايا المتعلقة بالاتجاهات والأنماط

الإدارية، ووجود اختلافات مهمة بين المؤسسات تبعاً لمتغيرات السياسات، والأماكن، والثقافات

والهيكلية.

2.3.3 التعقيب على الدراسات السابقة

تعد الدراسات السابقة من ركائز البحث العلمي التي توجه الباحث إلى طريقة البحث ومنهجية

العمل، وذلك من خلال ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج، لتحقيق التكامل والبناء على الجهود،

والاستفادة من النتائج والأدوات ونوع المنهج المستخدم. لتحقيق أكبر قدر من الفائدة، كما هو موضح

فيما يلي:

أولاً: يتضح مما جاء في دراسات كل من: صالح عبد الكريم محمد (2010)، محمد مصطفى محمد أبو

حجل (2012)، سهيل سلطان (2009)، (Macmillian, H. (2010)، Brayson (2008)؛ أنها

اتفقت على وجود علاقة بين الإدارة الإستراتيجية والأداء المؤسسي بالجامعات، وأهمية تفعيل الأداء المؤسسي داخل الجامعات. كذلك وجود علاقة بين الأداء المؤسسي وكل من التغيرات البيئية "الداخلية والخارجية" وتطوير الأداء والوضع التنافسي، وتحقيق الأهداف التعليمية داخل المؤسسات التعليمية. كذلك أكدت الدراسات على مدى فاعلية إدارة التميز وإسهامها في إحداث تطوير في الأداء المؤسسي للتعليم العالي، وأهمية الإصلاح المؤسسي لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في ضوء متطلبات الأداء المؤسسي الفعال من خلال مدخل الجودة والقيمة المضافة، وأهمية تحليل الجهود الحديثة لقياس الاستدامة وأدوات التقييم المؤسسي، وتحديد المؤشرات المعيارية لقادة المؤسسات وأفضل الممارسات، وتبادل الخبرات والتجارب لتعزيز مفهوم الاستدامة والأداء المؤسسي داخل المؤسسات التعليمية،

ثانياً: أشارت دراسات كل من (Brayson (2008 ، Choon (2010، جنان علي حمودي، وإيمان شاكر محمد (2010)، أحمد محمد محمد إبراهيم العيسوي (2017)، طارق عبدالرحمن محمد السيد (2016)، هناء شحات السيد إبراهيم حجازي (2010) إلى: أهمية تقييم الأداء المؤسسي ونوعيته وفق مدخل القيمة المضافة والجودة، وضرورة وجود منهجية لتحديد مفاهيم الجودة والقيمة المضافة في التعليم العالي، ووجود ضعف في وجهة النظر المالية والإدارية تتطلب إحداث تغيير جذري فيها، سواء على المستويات المؤسسية أو النظامية، ومعرفة أثر ذلك في الأداء المؤسسي في التعليم، والتعرف على طرق قياس الأداء، وأثر ذلك في فاعلية أداء المؤسسات التعليمية من خلال تحقيق التوازن بين العوامل القابلة للقياس الكمي، وأهمية تقييم الأداء المؤسسي لكليات التربية باستخدام بطاقة القياس المتوازنة، والتوصل إلى إطار مقترح لتطوير الأداء المؤسسي للجامعات في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة والقيمة المضافة، ووجود نقاط ضعف في واقع الأداء المؤسسي لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

ثالثاً: أكدت دراسات إياد الدجاني (2011)، عبد الرحمن مصطفى (2012)، خالدة سيدهم (2015)، سعيد مرسى، ومحمد محمد (2009)، (2008) Lourie، (2014) Hatten على ضرورة وضع مؤشرات أداء مؤسسي محددة للأهداف والأنشطة؛ تصف الشكل النهائي المراد الوصول إليه، لضمان عملية الرقابة على عمليات التخطيط، وأهمية تطبيق التقويم الذاتي والأداء المؤسسي وبعض الإجراءات لتحسين الجانب التعليمي في المدارس بكافة مراحلها وأنواعها. كذلك ضمان تواجد معايير تقويم مناسبة للارتقاء بالأداء المؤسسي داخل مؤسسات التعليم العالي. كذلك وجود قصور في تقييم الأداء المؤسسي واستراتيجيات التعليم والتعلم، ومتابعة المخرجات التعليمية للبرامج الأكاديمية؛ سواء على مستوى النظام التعليمي أو على مستوى المدرسة، وأهمية تقارير التقييم المنتظم لضمان فعاليات برامج التخطيط الإستراتيجي في الجامعات، وأن التقييم الداخلي لا يكفي لتغطية جميع المسائل والقضايا المتعلقة بالاتجاهات والأنماط الإدارية داخل المؤسسات التعليمية، ووجود اختلافات مهمة بين المؤسسات تبعاً لمتغيرات السياسات، والأماكن، والثقافات والهيكليات.

رابعاً: استخدمت دراسات حمودي وإيمان (2010): هناء حجازي (2010)، إياد الدجاني (2011)، سيدهم (2015)، (2014) Hatten العديد من الفنيات والإجراءات والأدوات التي استفاد منها الباحث في أثناء إعداد أدوات الدراسة الحالية، مثل استبانة الأداء المؤسسي، واستبانة إدارة التميز لمؤسسات التعليم، واستبانة تقييم الأداء المؤسسي، واستمارة تقييم الهيئة الإدارية لأداء المؤسسات التعليمية، واستبانة قياس جودة الأداء المؤسسي. كما استفاد الباحث من التوجهات النظرية والتطبيقية التي تعرضت لها تلك الدراسات أيضاً.

خامساً: تم الاطلاع على المقاييس المتنوعة لمتغيرات دراسات: صالح (2010)، أبو حجل (2012)،

العيصوي (2017)، طارق السيد (2016)، دراسة، Macmillian, H. (2010) بأبعادها المختلفة؛

للاستفادة منها في تصميم وبناء أدوات واستبانات الدراسة الحالية.

سادساً: لم تناقش أيّاً من الدراسات السابقة، الموضوع الذي تناوله الدراسة الحالية؛ وهو مؤشرات الأداء

المؤسسي على الجانب التعليمي بسلطنة عمان وفق مدخل القيمة المضافة. ما يؤكد وجود الفجوة والحاجة

الماسة لإجراء هذه الدراسة.