وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في تخصص: الإدارة والتسيير التربوي

درجة ممارسة القادة التربويين لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية لبلدية بئرالعاتر

إعداد الطالبة:

- سلوى عليوات

إشراف الأستاذ الدكتور:

- أحمد زين الدين بوعامر

أعضاء لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
زين الدين مصمودي	أستاذ دكتور	أم البواقي	رئيسا
أحمد زين الدين بوعامر	أستاذ دكتور	أم البواقي	مشرفا ومقررا
أحمد هادف	أستاذ دكتور	قسنطينة	عضوا مناقشا
فتيحة بن زروال	دكتوراه	أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2013 - 2014

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال الله تعالى: " ولئن شكرتم لأزيدنكم ... " صدق الله العظيم

الحمد لله حمدا كثيرا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، الحمد لله عدد خلقه ومداد كلماته على توفيقه لي لإتمام هذه الدراسة، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الأخيار.

يسعدني ويشرفني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف: أحمد زين الدين بوعامر على كل ما أبداه من تفهم وما منحه من مساعدات، وعلى كل ما أفادني به من نصائح سديدة وآراء رشيدة، خلال مسيرتي في مشوار إنجاز هذه الدراسة منذ أن كانت فكرة إلى أن أصبحت مذكرة جاهزة.

فأنا لتعاونك شاكرة وبإنسانيتك معترفة ولثنائك على هذا الجهد المتواضع مقدرة، ويكفيني أنني في كل مرة أخرج من عندك مبتسمة.

شكر خالص إلى الذين أيقظوا فينا حب الاكتشاف والبحث والمعرفة، وأعادوا لنا النشاط والحيوية الفكرية طيلة الفترة الدراسية، أساتذتي الكرام وأخص بالذكر لا الحصر الأستاذ مصمودي زين الدين والأستاذة فتيحة بن زروال التي لم تبخل علي بنصائحها المفيدة والموضوعية فزادتني ثقة بالنفس.

الشكر موصول إلى إدارة المعهد على التسهيلات المقدمة في كل خطوة من خطوات إنجاز الدراسة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والاحترام إلى كل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة مهما كانت صفة أو صيغة المساهمة: السيد بكار العربي مفتش التربية والتعليم الابتدائي المقاطعة رقم: 13 بئرالعاتر

السادة مديري المدارس الابتدائية لبلدية بئرالعاتر وأخص بالذكر السيد: جميعي عبيد.

السادة مديري المركز الثقافي ودار البيئة لبلدية بئرالعاتر على الدعم والمساندة.

إهداء

"ربي أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي، وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"

آآآآآآ مـــــــــــــين.

اعتزاز بأمي التي علمتني أن أجد فرحتي في العلم والمعرفة

إخلاصا لأبي الذي تمسك بتعليمي

تقديرا لمساندة أختاي وأخواي

احتراما لكل من ساهم في تكويني

إلى كل من ساعدني لكي أنهض من جديد

أهدي هذه الدراسة

والله نسأل أن تكون شمعة تضاف إلى أخريات من أجل

إنارة الطريق أمام كل الجهود المخلصة

البـــــــاحثـة

"إني رأيت أنه لا يكتب أحد كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل.

وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر"

عماد الدين الأصفهاني

فهرس الموضوعات:

الرقم	العنـــــــــــــوان	الصفحة
	مقدمة	11
	الإطار التمهيدي للدراسة	
	الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة ومشكلتها	
01	الإشكالية وأسئلة الدراسة	18
02	فرضيـات الدراسة	21
03	أهمـيـــة الدراسة	22
04	أهـــداف الدراسة	22
05	حـــــدود الدراسة	23
06	الدراسـات السابقة	23
07	مصطلحات الدراسة	26
	الإطار النظري للدراسة	
	الفصل الثاني: القيادة التربوية	
	تمهيـــد	29
01	مفهوم القيادة التربوية	30
02	أهمية القائد بالنسبة للجماعة	33
03	صفات القائد التربوي	34
04	أنمـاط القيـــــادة	36
05	نظريات القيـــــادة	40
06	خصائص القيـــادة	57
07	أركـــان القيـــــادة	57
08	المهارات اللازمة للقائد التربوي	58
	خلاصة الفصل	62

الفصل الثالث: وظائف الإدارة المدرسية

	تمهيـــد	64
01	مفهوم الإدارة المدرسية	65
02	النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية	69
03	خصائـــص الإدارة المدرسية الناجحة	77
04	أهمية الإدارة المدرسية	78
05	وظائف الإدارة المدرسية	79
06	أهداف الإدارة المدرسية	93
07	العوامل المؤثرة في الإدارة المدرسية	94
08	أساليب ناجعة في إدارة وتنظيم المدرسة	95
	خلاصة الفصل	97

الفصل الرابع: المدرسة الابتدائية

	تمهيـــد	99
01	تعريـف المدرسة الابتدائية	100
02	نشـــأة المدرسة الابتدائية	101
03	خصائص المدرسة الابتدائية	106
04	أهميـــة المدرسة الابتدائية	108
05	وظائف (مهام) المدرسة الابتدائية	109
06	أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية	111
07	وسائل المدرسة لتحقيق عملية التربية وأهدافها	116
08	دور المدرسة في علاج مشاكل البيئة	117
	خلاصة الفصل	119

	الإطار التطبيقي للدراسة	
	الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
01	منـهـــــج الدراسة	122
02	عـيـنـــــة الدراسة	123
03	أداة الـــــــدراسة	125
04	الشروط السيكومترية لأداة الدراسة	129
05	أدوات المعالجة الإحصائية	132
06	عرض وتحليل النتائج الإجمالية	132
07	مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الفرضيات	149
08	الاستنتاجات والتوصيات	155
	ملخص الدراسة بالغة العربية	156
	ملخص الدراسة اللغة الفرنسية	157
	قائمـة المراجـع	
	المـلاحـــــــق	

فهرس الجداول:

الرقم	عـنـــــــــــــوان الجدول	الصفحة
01	الاختلاف بين القيادة الأوتوقراطية والديمقراطية والتسيبية	39
02	مجالات المقارنة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية	68
03	توزيع عينة الدراسة حسب المدارس والأحياء	123
04	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والخبرة	124
05	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	126
06	ترتيب بنود الاستمارة الأولية ضمن المحاور	128
07	ترتيب مجالات أداة الدراسة تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	133

08	ترتيب بنود الأداة ككل تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	134
09	ترتيب بنود مجال التخطيط تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	139
10	ترتيب بنود مجال التنظيم تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	140
11	ترتيب بنود مجال التوجيه تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	141
12	ترتيب بنود مجال الرقابة تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	142
13	ترتيب بنود مجال اتخاذ القرارات تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	143
14	ترتيب بنود مجال التقييم تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	144
15	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للاستجابات الكلية لأداة الدراسة حسب المؤهل العلمي . .	145
16	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للاستجابات الكلية لأداة الدراسة حسب الخبرة	147

فهرس الأشكـــــال:

الرقم	عـنـــــــــــوان الشكـــــــــــل	الصفحة
01	أنـــــــواع القيـــــــــــــادة	36
02	نموذج تننبـــــام وشميث لأنماط القائد	41
03	نموذج هـــالبن فـــــــي القيـــــــادة	43
04	نموذج الشبكة الإدارية لأنماط القـــــادة	44
05	العلاقة بين نمط القيادة ومدى ملائمة الموقف لفدلر	47
06	نموذج ريدن ذو الأبعاد الثلاثية للأنماط القيادية.	48
07	نموذج هيرسي وبلانشرد لأنماط القــادة	51
08	مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	134
09	بنود أداة الدراسة ككل مرتبة تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية	138
10	النسب المئوية للاستجابات الكلية لأداة الدراسة حسب المؤهل العلمي	146
11	النسب المئوية للاستجابات الكلية لأداة الدراسة حسب الخبرة	148
12	نسبة ممارسة وظائف الإدارة المدرسية حسب متغيرات الدراسة ككل	148

مقدمة

تشكل التربية في عالمنا المعاصر الأداة الاجتماعية لرسم معالم التقدم في أي مجتمع، كما أنها تحدد مسيرة الإصلاح فيه، بل إنها تمثل في العالم المتغير أبرز وسائل المجتمعات في بناء الأفراد و الجماعات، فهذا التقدم العلمي و التكنولوجي الذي غير معالم الحياة في عصرنا الحاضر وراءه أنظمة تربوية، تحكمها فلسفة هادفة و فكر تربوي راق يرمي إلى بناء الأفراد على مستوى من التفكير الرائد و تكوين مجتمعات تنشد التقدم و الارتقاء هذا هو دور التربية اليوم بقيادة واعية متطورة.

و لم تكن التربية على مر العصور و مسيرة التاريخ إلا عملية صنع الأفراد و بناء المجتمعات و إن اختلفت وسائلها قوة و ضعفا، فالتربية قديما مع أن متطلباتها كانت قليلة وحاجاتها محدودة إلا أنها صنعت الكثير في الأفراد والمجتمع، بل إن حركة الحياة منذ نشأتها تدين بتطورها و ارتقائها إلى التربية وأساليبها، و مع مرور الزمن تعددت متطلباتها و زادت أعباؤها، فالمجتمعات تتغير و وسائل الحياة تتطور بفعل التربية أو "ديناميكية المجتمع" و زادت اليوم أعداد البشر و حاجات الإنسان و زاد عدد الطلاب و المعلمين، و ظهرت نظم من التربية تحكمها مؤسسات مختلفة، و تشعبت أهداف العملية التربوية مما ألزم بإدخال نظم إدارية ذات فعالية عالية حتى تتمكن من رفع الكفاية الإنتاجية للمؤسسات التربوية، و بهذا احتلت الإدارة التربوية مكانة مهمة في العمليات التعليمية ولاشك أن مبادئ الإدارة و أسسها واحدة في مختلف الأعمال، و لكن الاختلاف يكمن في مجالات تطبيقها، فعرفها **دونالد كلو** بأنها "فن قيادة و توجيه أنشطة جماعة من الناس نحو تحقيق هدف مشترك" **(كشك، 1997، ص. 04)** أما **دونالد واين** فعرف الإدارة بأنها "فن توجيه و تنسيق ورقابة عدد معين من الأفراد بقصد إنجاز بعض الأغراض والأهداف" **(شيخا، 1993، ص. 27).**

و أولت النظم التربوية في كثير من الدول موضوع الإدارة المدرسية اهتماما ملحوظا، من أجل تطوير العملية التربوية و تحسين فعاليتها و كفاءتها، و تعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي تسهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الإنسان، أي مساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية و العقلية و النفسية و الروحية و الاجتماعية ... إلى أقصى درجة ممكنة من النمو وفقا لقدراته و استعداداته و اتجاهاته، مع توجيه هذا النمو، ومن ثمة جاءت الحاجة للإدارة المدرسية، عندما قامت المدرسة التي جاءت هي الأخرى لتلبية حاجات المجتمع، إلى من يقوم بتربية أبنائه و نقل التراث الثقافي والحضاري لهم، فأخذت المدرسة على عاتقها تربية النشء تربية متكاملة جسميا و عقليا و نفسيا و اجتماعيا و روحيا، و كانت الإدارة المدرسية هي المسؤولة عن متابعة البناء التربوي لتوصله إلى ما يتمناه المجتمع و تطمح إليه الأمة، فقامت بالتنسيق الإداري و الفني لجميع أعمال المدرسة بالشكل الذي يكفل نجاح العملية التعليمية و التربوية.

و نظرا للأهمية الكبرى التي تلعبها المدرسة كمؤسسة تربوية في المجتمع، فإنها تحتاج إلى من يديـــرها ويتابع أعمالها، و يوجه العاملين فيها و يشرف عليهم و ينسق جهودهم و يعمل على تحسين أدائهم من أجل تحقيق الأهداف المرسومة لهذه المؤسسة، من هنا يمكن الحكم على أهمية المركز الذي يتبوؤه المدير في المدرسة، و هو مركز يمثل دون أدنى شك حجر الأساس و العامل الأول الذي ترتكز عليه العملية التربوية برمتها، فالمدرسة بلا مدير أشبه بالجماعة التي تفقد قائدها، حيث تغدو مرتعا للفوضى و التجاوزات و العدوان و التخريـب، كما وتصبح مكانا غير صالح للتربية و تنظيم العمليـات و بناء الشخصيـات المتكاملة للمعلمين و للطلاب على حد السواء.

و يعد مدير المدرسة هو الشخص المؤثر في فاعلية النظام المدرسي، لذلك عرف ماهر القيادة بأنها "القدرة على التأثير في الآخرين سواء كانوا مرؤوسين في العمل أو زملائهم أو أعضاء في جماعة أو في مؤسسة غير رسمية" (**الخطيب، وآخرون، 2008، ص. 49**)، حيث يقوم المدير بعدة أدوار و مسؤوليات داخل نطـاق مدرسته و في المجتمع المحيط بها، كما أن مدير المدرسة يحتل مكانا بارزا و مرموقا بين مرؤوسيه، فعليه تقع مسؤولية تنظيم ونقل و ترجمة الآراء و الأفكار من داخل و خارج المدرسة، و لعل من أهم الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة أنه قائد تربوي مقيم يعمل مع المعلمين على تشخيص المشكلات التي تواجه المدرسة، و وضع حلول لها، و ينبغي عليه أن يطلـــق قدرات الأفراد العاملين معه على الابتكار و تشجيع الإبداع في تطويـــر البـــرامج و اتخاذ الخطوات اللازمة لتطوير العمل التربوي بصفة عامة.

فمدير المدرسة مسؤول عن تنظيم العمل الجماعي و العمل بالمدرسة، و من العوامل المساعدة على تحقيق ذلك: تشجيع كل معلم على الإحساس بانتسابه لهيئة التدريس وتوفير الثقة بين معلمي المدرسة و الإدارة و تمكين جميع العاملين بالمدرسة من إبداء آرائهم بحرية وتوفير المعلومات للجميع وتوزيع الأعباء التدريسية والأنشطة اللاصفية على المعلمين وفقا لقدراتهم و استعداداتهم و ظروفهم و مساعـــدة المعلمين على النمو علميا و مهنيا و لعل من أبرز مهام مدير المدرسة الالتزام بتلبية احتياجات المدرسة كمؤسسة، و ذلك من خلال خدمة أهدافها وخدمة العاملين فيها الذين يعملون لتجسيد هذه الأهداف، و كذلك العمل على رعاية و حماية وحدة وتماسك المدرسة.

ليس هناك شك في الدور الذي يلعبه مدير المدرسة في التأثير في المدرسة من مختلف وجوهها، و كثيرا ما يعتبر سلوك هذا المدير معيارا يقاس به جو عمل المجموعة البشرية التي تتكون منها المدرسة، و ينظر إليه على أنه قائد تربوي، تناط به مهام حيوية و بالغة الأهمية، و له دور فعال في تحسين العملية التعليمية، و إن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها و رسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها المدرسة، و بالأسلوب القيادي الذي يمارسه، وبالصفات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصيته و قدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المدرسين و تحسين ظروف العمل على العطاء المستمر.

و يعتبر مدير المدرسة القدوة و الأنموذج للعاملين في المدرسة، و لذلك فعليه خلق المناخ المناسب على أساس من الاستقـرار و الطمأنينة و الثـقـــة و الحرص على التعاون و المودة و الألـفـــة، و تشجـيع المجدين والمخلصين من المعلمين للعمل على تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

و في ضوء الفكر الإداري الحديث، يتعين على المدير أن يؤدي دوره قائدا و مشرفا، و أن يوظف مفهوم القيادة بجدارة لتنعكس آثارها على المعلمين و التلاميذ و المجتمع المحلي، و أن تكون لديه خلفية علمية واسعة بوسائل القياس و التقويم، باستخدام الاختبارات و خصائصها، و بدرجة الإنجاز المدرسي و براعة في طرائق التدريس، و بتطوير القوى البشرية و الأنشطة و البرامج التعليمية، و الأسس التي تبنى عليها العلاقات الإنسانية وبالفلسفة الاجتماعية و الاعتـزاز بمهنة التربية و التعليـــم، و من ثمة يتعين على المدير أن يتسم بخصائص وصفات حيوية، مثل القدرة على التعامل مع التلاميذ، و الاستفادة من إسهامات العاملين معه، و اتخاذ القرارات البناءة، و دفع المعلمين للأداء المميز، و أن يضع أهدافا واقعية للممارسات اليومية، و أن يكون موضوعيا في معالجة المشكلات المدرسية، فالقيادة كما يقول عبد العزيز عطا الله المعايطة هي " فن يكتسب و يبنى ويمارس بدرجات مختلفة من قبل أي شخص مؤهل لتحقيق غاية أو لتنفيذ مهمة معينة" **(المعايطة، 2007، ص. 323)**، وحتى يستطيع مدير المدرسة الاضطلاع بمهامه، يتعين عليه أن يميز بين نوعين من الممارسات: الأولى ذات صلة بالمهام الإدارية مثل الاهتمام بسجلات المدرسة و إدارة شؤون العاملين فيها، و الإشراف على المبنى المدرسي وتحديد احتياجاته، و الثانية ذات صلة بالمهارات القيادية و التي منها استمالة المعلمين للأداء المثمر و العمل كفريق واحد لتحقيق الأهداف المشتركة، و توزيع المسؤوليات بينهم.

لذلك فإن من وظائف مدير المدرسة، تهيئة المناخ التعليمي الإيجابي الذي يسهم في مساعدة المعلمين للقيام بعمليات التعليم و التلاميذ على التعلم، و لن تكتمل لمدير المدرسة النجاح في أداء واجباته و وظائفه، ما لم يقف على حقيقة دوافع الأفراد الشعورية و اللاشعورية و حاجاتهم و مكونـــات شخصيتهـم الإنسـانيـــة و قدراتهم وطرق تفكيرهم.

و ينظر إلى القيادة التربوية عامة، على أنها عملية توجيه مجموعة من الأفراد للقيام بأعمال تجسد أهداف القائد، كما أنها تعد الأداة الرئيسية التي تستطيع المؤسسات من خلالها تحقيق أهدافها، و هي القادرة على التنسيق بين العناصر المختلفة لتصل بالمؤسسة إلى التكامل المنشود بين مدخلات العملية الإدارية المادية منها و البشرية وعلى الصعيدين الاقتصادي و التربوي، حيث يرى **ماركو ميد** أن هناك اختلاف بين مفهومي الإدارة و القيادة "الإدارة تشير بدرجة أكبر إلى السياسات و الإجراءات و البناء التنظيمي، في حين أن القيادة تعنى بالعلاقات الشخصية بين الرؤساء و المرؤوسين" **(شفيق، 1999، ص. 288)**.

إن للقيادة دورا هاما في الإدارة، يبرز في الجانب الإنساني أكثر منه في الجوانب الأخرى، و تعمل القيادة على تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية و الإنسانية و الاجتماعية للعملية الإدارية، كما تعتبر القيادة الإدارية من أكثر العمليات تأثيرا على الدافعية و الروح المعنوية للعاملين، فهي تؤثر في أداء الأفراد و اتجاهاتهم النفسية ورضاهم عن عملهم، و تعتبر القيادة محورا رئيسيا للعلاقة بين الرؤساء و المرؤوسين كما تؤثر تأثيرا مباشرا على الإنتاجية كهدف أساسي تسعى جميع المنظمات إلى تحقيقه بأعلى كفاية ممكنة.

فالقدرة على العمل مع الآخرين بطريقة بناءة، هي من السمات الهامة التي يجب أن تتميز بها شخصية الإداري، لاسيما في ميدان التعليم و الخدمات الاجتماعية، فالقيادات الناجحة هي التي تحظى بتقدير كبير من الآخرين، و هي التي تستطيع أن تلهم الآخرين و تستفيد بأحسن ما لديهم كأفراد وجماعات في تعاون مثمر فعال.

و لكي تنجح أي منظمة يجب تزويد الأفراد كلهم بالرغبة في التقدم والنجاح و تحقيق النتائج، و الاستعداد للتعاون، و إذا فشل المدير في تقديم القيادة الضرورية فإن الأعضاء سيبحثون عن القادة خارج المنظمة لإرشادهم ومساعدتهم و حفزهم، لذا ينبغي تذكر أن القيادة عملية طبيعية و تظهر الحاجة إليها كلما وجدت تجمعات من الأفراد الذين يعملون مع بعضهم البعض لتحقيق هدف مشترك.

و بما أن مدير المدرسة الابتدائية هو القائد التربوي المؤثر في فاعلية الإدارة المدرسية اتجه البحث الحالي لدراسة درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية، كدراسة تحليلية ميدانية من خلال تسليط شعاع رفيع على درجة ممارستهم لمختلف الوظائف الإدارية ضمن نطاق بلدية بئرالعاتر– ولاية تبسه، و لتحقيق ذلك قامت الباحثة بتقسيم الدراسة إلى:

الإطار التمهيدي للدراسة ويتكون من فصل واحد وهو:

الفصل الأول التعريف بموضوع البحث و مشكلته: و يتناول الإشكالية و أسئلة الدراسة و أهميتها و أهدافها وحدودها، و يتضمن أيضا فرضيات الدراسة و تعريف المصطلحات و ذكر بعض الدراسات السابقة تلك التي لها علاقة بالدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة و يتكون من ثلاثة فصول وهي:

الفصل الثاني القيادة التربوية: تناول مفهوم القيادة التربوية و أهمية القائد بالنسبة للجماعة، و ذكر صفات القائد التربوي و أنماط القيادة، و تم التطرق إلى نظريات القيادة و خصائصها و أركانها و المهارات اللازمة للقائد التربوي.

الفصل الثالث وظائف الإدارة المدرسية: تناول هذا الفصل مفهوم الإدارة المدرسية و بعض النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية و خصائصها و أهميتها و وظائفها المختلفة و أهدافها، كما تناول العوامل المؤثرة في الإدارة المدرسية و بعض الأساليب الناجعة في إدارة وتنظيم المدرسة و دور المدرسة في علاج مشاكل البيئة.

الفصل الرابع المدرسة الابتدائية: تناول المدرسة الابتدائية من جميع جوانبها ابتداء من تعريفها و نشأتها وخصائصها وأهميتها ووظائفها (مهامها) وصولا إلى أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية و مختلف وسائلها لتحقيق عملية التربية و أهدافها.

الإطار التطبيقي للدراسة و يتكون من فصل واحد وهو:

الفصل الخامس إجراءات الدراسة الميدانية: فخصص هذا الفصل لوصف إجراءات الدراسة الميدانية التي تمت لتحقيق أهداف الدراسة فتضمن: منهج الدراسة و وصف العينة و التعرف على أداة الدراسة و شروطها السيكومترية و طريقة جمع المعلومات و أدوات المعالجة الإحصائية، كما تم عرض و تحليل النتائج الإجمالية حسب المحاور و المتغيرات و مناقشة و تفسير هذه النتائج على ضوء الفرضيات، و تقديم بعض الاستنتاجات والتوصيات.

- و ذيلت الدراسة بملخص باللغتين العربية و الفرنسية، و قائمة للمراجع التي تم الاعتماد عليها و الاستفادة من مضامينها، و مجموعة من الملاحق التي لها صلة بالدراسة.

الإطار التمهيدي للدراسة

الفصل الأول:

التعريف بموضوع البحث ومشكلته

01 – الإشكالية وأسئلة البحث

02 – فرضيـــــــات الدراسة

03 – أهـمـيـــــــة الدراسة

04 – أهـــــــــداف الدراسة

05 – حـــــــــدود الدراسة

06 – الدراســـــات السابقة

07 – مصطلـحـــات الدراسة

01 ــ الإشكالية وأسئلة الدراسة:

الإدارة في معناها العام عبارة عن محاولة تنظيم

النشاط الإنساني لتحقيق الأهداف المنشودة، وتعد الوظائف الإدارية من الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة في حياة الأفراد ، المنظمات والشعوب، وهذه الوظائف هي عبارة عن "مجموعة من الأعمال والنشاطات الإدارية المحددة تشكل فيما بينها مزيجا متكاملا يمكن للمدير من خلاله الوصول إلى أهداف وحدته التنظيمية" **(الحسنية، 2002، ص. 302)** فإنجاز الوظائف الإدارية بفعالية يمثل العمود الفقري للمنظمات، وتوافر المعلومات يؤثر تأثيرا بالغا في إنجاز المهام الإدارية، ومن أجل إنجاز المهام الإدارية بفعالية لابد من توافر قدر من المعلومات التي لا تتوافر إلا بوجود نظم معلومات تعتمد عليها الإدارة عند إنجازها للوظائف الإدارية الواردة في القرار الوزاري **(القرار الوزاري رقم:839 المؤرخ في: 13 نوفمبر 1991)** الذي يحدد العناصر الأساسية للتحكم في التسيير وهي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار والتقييم.

و انطلاقا من الدور المهم لنظم المعلومات في المؤسسة، لابد من إشراط وظيفة نظم المعلومات في عملية التخطيط الرسمي والتي يمكن أن تقسم إلى تخطيط استراتيجي، تكتيكي وتشغيلي للمنظمة، ونظرا إلى أن التخطيط يتعلق بالمستقبل ولكي يمارس بطريقة سليمة يجب أن يتم تقدير صحيح للماضي وتقديم موضوعات لها علاقة بالبيئة، لذلك فمن الضروري أن تتوافر المعلومات اللازمة للإداري، للتزود بمعلومات رسمية تتعلق بالماضي و المستقبل، ومن ثم وصولها إلى الأفراد الذين سوف يطبقونها.

ويعد التخطيط أحد الوظائف الإدارية الأساسية المطلوبة باستمرار من جميع المستويات الإدارية بالمؤسسات على اختلاف أنواعها، كما ينظر إلى التخطيط باعتباره الوظيفة المحورية في العملية الإدارية، بحيث تتخذ القرارات الاستراتيجية في الإدارة على ضوء التخطيط الفعال.

كما أن التنظيم من الوظائف الإدارية المتعلقة بالأفراد وبكل ما يلزمهم لإنجاز واجباتهم، وبعبارة أخرى فإن التنظيم هو "الوظيفة الإدارية التي تختص بتقديم إجراءات الخطة المرسومة وترتيبها بحيث يمكن إنجازها بمستويات عالية على أيدي العاملين من أصحاب الاختصاص" **(الجيوسي ، وجاد الله، 2001، ص. 23)**.

كما يعد التنظيم من بين أهم الوظائف الإيجابية في الجانب التربوي، إذ لا تستطيع الإدارة التربوية تدبير أمورها من دون تنظيم سليم يقوم بتنفيذ الأهداف والمهام المطلوب إدراكها، ويتناول التنظيم بشكل عام تحديد أوجه النشاط وتوزيع الأعمال وتوجيه الجهود الجماعية وقيادتها لتحقيق الأهداف، وبهذا فالتنظيم يعد عنصرا مهما في العمل التربوي الإداري ومكملا لعنصر التخطيط.

وتعد عملية اتخاذ القرار من أهم الوظائف التي عنيت نظم المعلومات بتدعيمها، حتى أنها تعد الإطار العام الذي يرشد محاولة فهم وتحليل تلك النظم، حيث تقوم نظم المعلومات بمساندة عملية اتخاذ القرار في مراحلها المختلفة لأن اتخاذ القرار "هو عملية وليس نشاطا محددا يتضمن اختيار أحد البدائل من البدائل المتاحة" ***(Stephen P. Robin ,et David A.Decenzo, 1995, P. 15)***.

إن استخدام نظام المعلومات التربوية في عملية اتخاذ القرار يسهم في تحسين نوعية القرارات، إذ تصبح القرارات مبنية على معلومات موضوعية من ناحية وشمولية من ناحية أخرى في مراعاتها للاعتبارات الاجتماعية والسياسية، الاقتصادية والتربوية.

و الرقابة كوظيفة من وظائف الإدارة هي قياس وتصحيح أداء المرؤوسين لغرض التأكد من أن أهداف المؤسسة والخطط الموضوعية لبلوغها تحققت، "والرقابة عبارة عن جهد منظم يتم من خلاله وضع معايير الأداء ومقارنتها بأهداف التخطيط، وبهذا تصمم نظم معلومات لمقارنة الإنجاز الفعلي بالمعايير المحددة مسبقا لمعرفة الانحرافات ونقاط الضعف ومعالجتها" (**الجيوسي، وجاد الله، 2001، ص. 173**)، و إن تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أدى إلى تحسين الرقابة على أداء الأعمال، ومن ثم فإن تحسين نظام الرقابة يسهم في تحقيق أهداف المؤسسة المرجوة.

و تعد وظيفة التقييم من الوظائف الإدارية الضرورية التي تقتضيها طبيعة أي عمل بصفة عامة والعمل التربوي بشكل خاص، من أجل تقدير الأشياء أو الحكم على قيمتها، فالتقييم هو عملية الحصول على المعلومات و إصدار أحكام تفيد في عملية اتخاذ القرار.

و من هنا نجد أن التقييم مبني على أساسين مهمين هما: جمع البيانات والمعلومات عن طريق القياس، ثم إصدار أحكام في ضوء ذلك.

و عند تحليل الوظائف الإدارية يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة، إذ أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري، ففي عملية التخطيط يحتاج الإداري إلى تدارك الظروف استعدادا

لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بالحسبان طبيعة الأهداف و الإمكانات المتوفرة لتحقيقها، و في عملية التنظيم يحتاج الإداري أن يضع القوانين و الأنظمة و التعليمات على صورة ترتيبات في الموارد البشرية و المالية، مما يسهل عملية تنفيذ الأهداف المتوخاة من الإدارة المدرسية، أما الرقابة فهي عملية متابعة مباشرة أو غير مباشرة للمؤسسة التعليمية لتقييم نظام عملها ومدى جدواه في ضوء الأهداف المنتظرة منها، ويبقى الجوهر من كل هذا يكمن في درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية المختلفة، لأن كل وظيفة تتداخل مع الوظائف الأخرى فالتنظيم ، التوجيه و الرقابة ينطوي على التخطيط كما يستخدم التنظيم من أجل وضع و إعداد الخطة، ولا تتم الرقابة بدون تخطيط كما يلزم لإتمامها على الوجه الأكمل ضرورة وجود تنظيم كفء و فعال و توجيه للأفراد الذين يقومون بوظيفة الرقابة.

و يعني ذلك أنه يوجد تأثير متبادل بين كل الوظائف الإدارية كما أنها لا تتم بترتيب محدد في كل الظروف في الحياة العملية، و إنما يتوقف ذلك على خصائص الموقف.

و في طيات هذا الموضوع نقوم بطرح السؤالين التاليين:

1 _ ما درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار و التقييم) على مستوى المدارس الابتدائية لبلدية بئر العاتر من وجهة نظرهم ؟.

2 _ هل هناك اختلاف في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية لبلدية بئر العاتر يعزى إلى متغيري المؤهل العلمي و الخبرة ؟.

02 ــ فرضيات الدراسة:

أ- الفرضية العامة الأولى:

- يمارس القادة التربويون **وظائف** الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.

➢ الفرضيات الجزئية:

1) يمارس قادة المدارس الابتدائية وظيفة **التخطيط** بدرجة عالية.
2) يمارس قادة المدارس الابتدائية وظيفة **التنظيم** بدرجة عالية.
3) يمارس قادة المدارس الابتدائية وظيفة **التوجيه** بدرجة عالية.
4) يمارس قادة المدارس الابتدائية وظيفة **الرقابة** بدرجة عالية.
5) يمارس قادة المدارس الابتدائية وظيفة **اتخاذ القرار** بدرجة عالية.
6) يمارس قادة المدارس الابتدائية وظيفة **التقييم** بدرجة عالية.

ب- الفرضية العامة الثانية:

- هناك اختلاف في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية يعزى إلى متغيري المؤهل العلمي و الخبرة.

➢ الفرضيات الجزئية:

1) هناك اختلاف في درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
2) هناك اختلاف في درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية يعزى إلى متغير الخبرة.

03 ــ أهمية الدراسة:

- قد تسهم هذه الدراسة في اهتمام القادة التربويين للمؤسسات التعليمية بممارسة الوظائف الإدارية المدرسية كونها عملية مستمرة، من خلال اطلاعهم على الجانب النظري.
- قد تسهم هذه الدراسة في تبيان أثر مشاركة العاملين في إنجاز الوظائف الإدارية كالتخطيط، التنظيم التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار و التقييم في أدائهم، مما يسهم في تقليل فرص المخاطرة، الارتجال، عدم اليقين، الغموض و التحيز في اتخاذ القرارات.
- على الرغم من اجتهاد الباحثين و كثرة دراساتهم التي تناولت الموضوع من جوانب مختلفة إلا أن الإشكالية بين الوظائف الإدارية و درجة ممارستها لا تزال قائمة، و عليه نريد من خلال هذه الدراسة تسليط شعاع بسيط على الأهمية التي تكتسيها **ممارسة** الوظائف الإدارية و ما يجنيه القادة التربويين من فوائد، و الحد من مركزية النظام التربوي في إنجاز الوظائف الإدارية و في مشاركة العاملين في المعلومات اللازمة لممارساتهم الإدارية.

04 ــ أهداف الدراسة:

إننا من خلال هذه الدراسة نهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ الوقوف على واقع الوظائف الإدارية المدرسية (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار و التقييم) لدى قادة المدارس الابتدائية.
- ✓ العمل على إثارة هذا الموضوع في الحقل التربوي و جعله محلا للدراسة مستقبلا، و ذلك بوضع كل المستجدات في مجال وظائف الإدارة المدرسية بين يدي الطلبة والمهتمين وذوي الاختصاصات.
- ✓ التعرف على فعالية ممارسة وظائف الإدارة المدرسية قيد الدراسة في نجاح المدير و الوصول إلى أهداف المدرسة.

05 ــ حدود الدراسة:

أ- **الحدود البشرية:** نقتصر في هذه الدراسة على مديري المدارس الابتدائية.

ب- الحدود المكانية: نقتصر كذلك في هذه الدراسة على بلدية بئر العاتر _ ولاية تبسه_

ج- الحدود الزمانية: سنة 2013 كاملة "من بداية شهر جانفي إلى نهاية شهر ديسمبر"

06 ــ الدراسات السابقة:

- دراسة قام بها "لاري" (Larry, 1999) بعنوان: " **دور المعلومات والبيانات في اتخاذ القرارات لدى الناخبين المدنيين فيما يتعلق باندماج المناطق بالمدرسة، دراسة حالة من مدارس مختارة في ولايتي نيويورك و داكوتو الشمالية في النظرية النسبية للاختيار العقلاني**"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عملية اتخاذ القرار و كذلك التعرف على دور المعلومات في عملية اتخاذ القرار، و قام " لاري" بإجراء هذه الدراسة في ولايتي (نيويورك، وداكوتو الشمالية)، أما عينة الدراسة فتمثلت باختيار "لاري" لمدرستين في كل ولاية، حيث قام بجمع البيانات عن طريق المقابلات التي أجراها مع الموظفين من معلمين وإداريين.

و من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن للمعلومات أهمية كبيرة ودورا هاما وفاعلا في عملية اتخاذ القرار، و بينت الدراسة ضرورة توافر المعلومات في الوقت المناسب عند اتخاذ القرارات.

- دراسة قام بها "مهيدات" (2001) بعنوان: " **درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في محافظة إربد**" و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وإلى معرفة أثر متغيرات الوظيفة والخبرة في هذه المشاركة و تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم ورؤساء أقسام التخطيط والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، حيث قدر عدد مديري التربية ومساعديهم ورؤساء أقسام التخطيط بـ (24)، وقدر عدد المشرفين التربويين بـ (182) ، إضافة إلى (24) مديراً ومساعداً ورئيس قسم تخطيط، و (90) مشرفاً تربوياً.

و استخدم "مهيدات" وسيلة جمع البيانات المتمثلة في استبانة تألفت من (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات: سياسات ، استراتيجيات وأهداف الخطة، برامج ومشروعات الخطة، تنفيذ الخطة، التقويم والمتابعة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي (2.40) وهي درجة مشاركة "قليلة"، حسب المقياس المستخدم.
- تراوحت المشاركة في مجالات الدراسة بين " متوسطة " و " قليلة " حسب المقياس المستخدم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح مديري التربية والتعليم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

➢ دراسة "أوقاسي لونيس" (2001) بعنوان: "**الأنماط القيادية السائدة وأساليب التسيير لمدراء المعاهد بجامعات الشرق الجزائري**" و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة وأسلوب التسيير المتبع من قبل مديري معاهد الجامعات الشرقية، وبيان أثر كل من الرتبة الأكاديمية، التخصص الخبرة على الأسلوب، والنمط المتبع من قبل مديري معاهد الجامعات الشرقية، تم أخذ جامعات الشرق الجزائري الكبرى وعددها 04 ماعدا جامعة عنابة، وقدر عدد مديري معاهد جامعات: قسنطينة، باتنة سطيف، و جامعة الأمير عبد القادر بـ (58) مديرا .

واستخدمت هذه الدراسة في جمع البيانات نوعين من الأدوات وهي: اختبار " **فيدلر** " لقياس فعالية المشرف ويصلح هذا القياس للتمييز بين القادة الفعالين و غير الفعالين، إضافة إلى استبيان " **بوردلو** " لقياس أسلوب التسيير من قبل المشرف، استخدم لوصف أسلوب التسيير : ضعيف، متوسط، قوي.

و توصلت هذه الدراسة إلى نتائج أبرزها: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي وأسلوب تسيير المستخدمين يعزى إلى الخبرة، الرتبة الأكاديمية والتخصص، كما بينت النتائج أن معظم مديري المعاهد يولون اهتماما مرتفعا في التوجيه واهتماما منخفضا في المساندة.

➢ دراسة قام بها "محمد عبود الحراحشة" و "محمد قاسم مقابلة" (2006) بعنوان: "**درجة ممارسة وظائف العملية الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن**"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة وظائف العملية الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم بالأردن من وجهة نظرهم، و أثر كل من المؤهل العلمي و الخبرة في درجة الممارسة، و لتحقيق أهداف الدراسة طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (442) فردا، و استخدمت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و استخدام تحليل التباين الثنائي و اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: كانت درجة ممارسة وظائف العملية الإدارية: التخطيط، التنظيم التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار و التقييم بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظرهم، كما بينت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي و هي لصالح مؤهل الدكتوراه، في حين لم يظهر أثر لمتغير الخبرة.

بالإضافة إلى ضرورة التنويع في الأساليب الرقابية لأعمال الموظفين أثناء قيامهم بأعمالهم وذلك في ضوء برنامج رقابي دوري للأعمال، و العمل على زيادة الوعي و الاهتمام لدى رؤساء الأقسام بنظم الرقابة و المعلومات من خلال إشراكهم في دورات تدريبية.

ملخص الدراسات السابقة:

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت موضوع الوظائف الإدارية، فهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى التعرف على أهمية اتخاذ القرار و كذلك دور المعلومات في اتخاذ القرارات، و البعض الآخر هدف إلى معرفة درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في مديريات التربية و التعليم و إلى معرفة أثر الوظيفة و الخبرة في هذه المشاركة، و دراسات هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة و أسلوب التسيير المتبع من قبل مديري معاهد الجامعات الشرقية، و بيان أثر كل من الرتبة الأكاديمية، التخصص والخبرة على الأسلوب، و النمط المتبع من قبل مديري معاهد الجامعات الشرقية الجزائرية، و دراسات أخرى هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة وظائف العملية الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم بالأردن من وجهة نظرهم، و أثر كل من المؤهل العلمي و الخبرة في درجة الممارسة.

فبينت هذه الدراسات ضرورة توافر المعلومات في الوقت المناسب عند اتخاذ القرارات كما أشارت إلى أن مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي قليلة، و أن من الصعوبات التي تواجه مديري و مديرات المدارس في التخطيط (مرتبة من الأكثر صعوبة إلى الأقل صعوبة): صعوبة تنفيذ الخطة، صعوبة إعداد الخطة، صعوبة إقرار الخطة، صعوبة متابعة وتقويم الخطة، كما أوضحت هذه الدراسات أن معظم مديري المعاهد يولون اهتماما مرتفعا في التوجيه واهتماما منخفضا في المساندة، و توصلت هذه الدراسات كذلك إلى أن نسبة تحقق جميع الكفايات الإدارية لرؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم كانت مرتفعة في كافة المجالات: التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار والتقييم.

07 ــ مصطلحات الدراسة:

ممارسة _ تطبيق *(Pratique)*: عملية تنفيذ معطيات نظرية و نقلها إلى أرض الواقع، و على المستوى التربوي عملية ممارسة المبادئ و المقاربات و التقنيات البيداغوجية و الإدارية.

الإدارة المدرسية *(Administration scolaire)*:

مجموعة من الأعمال التي يقوم بها الفريق الإداري الذي يتولى مسؤولية إدارة المدرسة، فيقوم بمهام مراقبة العمل التعليمي وكل نشاط تربوي ، فينظم برامج الدروس، وخطوات الأعمال الفكرية والتربوية، ويولي اهتماما خاصا بالعملية التربوية الاجتماعية، كما يساعد على تحسين سير العمل المدرسي وتقويمه، ويوجه الموظفين والمعلمين، ويلبي احتياجات المدرسة، ويبني علاقات تربوية ناجحة، ويعمل بصورة خاصة على التطوير والتجديد والتحسين *(Gerges , P. 151)*.

وظائف الإدارة المدرسية *(les fonctions de l'Administration scolaire)*:

مجموعة من الأنشطة الإدارية التي يمارسها القادة التربويين في مؤسساتهم التربوية و تشمل: التخطيط التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار والتقييم من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة.

القائد التربوي (مدير مدرسة *'Directeur d'école'*):

"إنه موظف يضطلع بمهام و مسؤوليات تحددها القوانين، و هو قبل ذلك معلم امتلك خبرات، قدرات و مهارات مهنية، علمية و تربوية أهلته لتولي إدارة المدرسة، و هو كذلك مسؤول عن حسن سير المؤسسة و التأطير التربوي و التسيير الإداري، و هو أيضا القائد الذي يعرف كيف يصل بمجموعته إلى تحقيق الأهداف المنشودة و المسطرة" (**هيئة التأطير بالمعهد الوطني بتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص. 17**).

و جاء في المرسوم التنفيذي (**المرسوم التنفيذي رقم:316/08 الصادر في: 11 أكتوبر 2008**) المتضمن القانون الأساسي الخاص بالمنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، مهام مدير المدرسة الابتدائية ما يلي: "يكلف مدير المدرسة الابتدائية بالتأطير البيداغوجي، التسيير الإداري، التنشيط التربوي و تسيير المطاعم المدرسية في المدارس الابتدائية طبقا للتنظيم المعمول به، و يمارس بصفته موظفا موكلا من الدولة سلطته على جميع الموظفين و الأعوان العاملين في المؤسسة، و يكون مسؤولا على حفظ النظام و أمن الأشخاص و الحفاظ على الممتلكات، و يكون مؤهلا بهذه الصفة لاتخاذ جميع التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة" *(Bulletin officiel de l'éducation nationale , 2008, P. 47)*.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني:

القيادة التربوية

تمهيد

01 – مفهـوم القيـــادة التربـويـــة

02 – أهمية القائد بالنسبة للجماعة

03 – صفات القائد التربوي

04 – أنمـــاط القـيـــــادة

05 – نظـريـات القـيـــــادة

06 – خصائص القيـــــادة

07 – أركـــــان القيـــــادة

08 – المهارات اللازمة للقائد التربوي

خلاصة الفصل

تمهيـد:

تعتبر القيادة جوهر العملية الإدارية و قلبها النابض، فهي محور العملية الإدارية بحيث تعد القيادة الكفوءة أحد المميزات الرئيسية التي يمكن بواسطتها التمييز بين المنظمات الناجحة و غير الناجحة، فالقيادة بالنسبة للمنظمة يمكن تشبيهها بالدماغ بالنسبة للإنسان، فهي التي تقوم بتوجيه عمليات الفعل و رد الفعل و تنسيقها وفقا للظروف المحيطة، فهي متأثرة و مؤثرة في البيئة التي تعمل فيها. و تعتبر القيادة الفعالة أحد العناصر النادرة التي تعاني من نقصها المجتمعات النامية و المتقدمة على حد السواء.

بدأت الدراسات النفسية و الاجتماعية تولي اهتماما كبيرا لمصطلح **" القيادة "**، بعد أن أيقن المهتمون والباحثون في هذا المجال أن الطريق إلى خلق الكيان السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي والتربوي يتمثل بوجود القائد الناجح، لأن الفرق بين النجاح و الفشل و على مر العصور التاريخية و في كافة مجالات الحياة يعود في جانب كبير منه إلى مدى فاعلية وتوفيق القيادة. و بسبب ما حققه التقدم العلمي من كشف خفايا النفس الإنسانية أصبح القائد قادرا على فهم تابعيه و التعامل معهم بالطريقة التي تؤدي إلى بذل أقصى جهودهم في العمل.

فالقيادة التربوية هي ذلك النوع من القيادة التي تتولى مسؤولية تحقيق أهداف العملية التربوية من خلال قيام العاملين في المؤسسات التربوية بالواجبات المنوطة بهم، و القائد التربوي في المجال التعليمي هو كل من يقوم بعمل يغلب عليه طابع التوجيه، التنسيق، التقويم لأعمال وأنشطة العاملين، لجعلها أكثر فعالية في تحقيق الأهداف المرغوبة.

01 — مفهوم القيادة التربوية *(Educationnel Leadership)*:

أ- تعريف القيادة لغة:

إن مصطلح **"القيادة"** في اللغة العربية يعني "القود" و هو نقيض "السوق"، فالقود من أمام و السوق من خلف، كما تعني الأخذ بالزمام و السير به نحو غاية مرسومة، و القائد لدى العرب الأقدمين يعني المرشد و الدليل و الهادي.

و القيادة في اللغة الإنجليزية *(Leadership)* و هي كلمة يونانية الأصل مشتقة من الفعل "يفعل أو يقوم بمهمة ما" **(الهزايمة، 2004، ص. 10)**.

والقيادة حسب رأي "**أرنت**" تقوم على علاقة اعتمادية متبادلة وهذه العلاقة يترتب عليها تمثيل دورين متباينين:

الأول: من يتولى القيام بالعمل و هو القائد.

الثاني: من ينجز الأعمال و هم الأتباع.

ب-تعريف القيادة اصطلاحا:

تصدى العديد من الباحثين المفكرين لموضوع القيادة في محاولة منهم لبيان أسرارها و مجالاتها النظرية والتطبيقية، و اختلفت تبعا لذلك تعريفات القيادة.

- فيعرفها **"العميان"** (2002) بأنها "عملية التأثير في الآخرين و توجيه جهودهم نحو تحقيق غايات و أهداف المنظمة".
- أما **"حنفي و أبو قحف و بلال"** (2002) فيعتبرون أن القيادة هي "فن التأثير في المرؤوسين لإنجاز المهام المحددة لهم بكل حماس و إخلاص ".
- ويتفق كل من **"دي امبروسيو"** *(D'Ambrosio, 2002)* و **"كاردونا"** *(Cardona,2002)* على أن القيادة هي "علاقة تبادلية للسلطة و المصلحة المشتركة بين أولئك الذين اختاروا لأن يقودوا و أولئك الذين قرروا أن يتبعوهم" **(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة: 2006، ص 33)**.
- القيادة كما يقول **"عبد العزيز عطا الله المعايطة"** هي " فن يكتسب و ينمى و يمارس بدرجات مختلفة من قبل أي شخص مؤهل لتحقيق غاية أو تنفيذ مهمة معينة" **(المعايطة، 2007، ص. 323)**.

- ويعرفها "**سكود جيل**" بأنها "الجهد المبتذل للتأثير في أنشطة الجماعة، و إعدادهم لهدف مشترك" **(خوجة، 2005، ص. 47).**
- عرفها "**أحمد الخطيب**" 2003 أنها "فن التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم".
- كما يعرفها "**عطوي**" 2004 بأنها: "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك وهناك مكونات رئيسية لهذا السلوك تتمثل في العضوية، المبادأة، التكامل، التنظيم، الاتصال، و الإنتاج".
- ما "**ماهر**" 2003 فيعرف القيادة بأنها: "القدرة على التأثير في الآخرين سواء كانوا مرؤوسين في العمل أو زملائهم و أعضاء في جماعة أو في مؤسسة غير رسمية" **(الخطيب، وآخرون، 2008، ص. 49).**

تباينت تعريفات القيادة بين الباحثين و المهتمين بالعلوم الإدارية تبعا لنوعية الدراسة و بيئة المنظمة، إذ تناول بعض الباحثين القيادة من زاوية الخصائص الشخصية أو الصفات الشخصية للقائد و الآخرين من ناحية استخدامه للسلطة و البعض الآخر يهتم بمجالات القدرات و المهارات الشخصية للقائد.

و تشترك كل هذه التعريفات في التأكيد على أن القيادة هي "عملية تأثير موجهة نحو الحصول على هدف" و تأسيسا على ما تقدم يمكن تعريف القيادة بأنها "عملية التأثير في الأفراد للقيام بعملهم بحماس و طواعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية، و توجيه سلوكاتهم من طرف القائد لتحقيق الهدف".

ج- القيادة التربوية *(Educationnel Leadership)*:

إن صفة القيادة تكون مستمدة من صفة الجماعة التي تقودها، فإذا كانت سياسة مثلا كانت القيادة سياسية أو كانت الجماعة تربوية كانت القيادة تربوية، و القيادة التربوية هي ذلك النوع من القيادة التي تتولى مسؤولية تحقيق أهداف العملية التربوية من خلال قيام العاملين في المؤسسات التربوية بالواجبات المنوطة بهم، إذ لا يمكن أن يؤدي القائد التربوي دوره بفعالية دون وجود الجماعة و تضافر جهودها.

و القائد التربوي هو صانع القرار التربوي في ضوء الخطط و الأهداف التربوية لخدمة البرامج التنموية و التي تعكس أهداف المجتمع و تطلعاته و طموحه **(الهزايمة، 2004، ص. 13).**

إن التطورات المتلاحقة في علم الإدارة التربوية أدت إلى انبثاق نظريات و دراسات في مجال القيادة وكان لتطبيق مفاهيمها في مجال الإدارة التعليمية و المدرسية الأثر الفعال في أداء المدرسة و دورها الكبير في دفع المسيرة التعليمية نحو رفع كفاية العملية التربوية، واتجهت كثير من الدول إلى تطوير التعليم و تحديثه عن طريق التفكير في إيجاد قيادات تربوية فعالة و مدربة تدريبا يتناسب و متطلبات العصر و التطور الاجتماعي.

إذ يتم التأكيد على ضرورة توفر مواصفات و قدرات أساسية لدى القائد التربوي و هي استجابة موضوعية لمقتضيات المرحلة لكي يستطيع القائد التربوي أن يمارس دوره القيادي للتأثير في الآخرين و توحيد جهودهم و حشد طاقاتهم و استثمارها من أجل تحقيق الأهداف التربوية، لذا لم تعد مهمة القائد التربوي في الإدارة التربوية و المدرسية الحديثة تقليدية و روتينية، بل أصبح القائد التربوي محورا أساسيا في تحسين و تطوير العملية التربوية، و أن نجاح القائد التربوي في الإدارة المدرسية يتوقف على عوامل عديدة و في مقدمتها ما يتمتع به القائد التربوي من القدرات المهارات الإدارية و القيادية (**الهزايمة، 2004، ص ص. 13_14**).

و بما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة و انفجارا معرفيا متناميا، و تحولا من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات منفتحة، تتعايش معا في عالم القرية الصغيرة، فأصبح لزاما على المؤسسات التربوية تطوير القيادات التربوية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطوير و التنمية، إذ أن نجاح أي مؤسسة يعتمد بشكل كبير على فاعلية العنصر البشري و مستوى أدائه للعمل المكلف به.

إذ تسعى القيادة التربوية إلى تنظيم جهود العاملين التربويين و تنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة، لأن الإدارة التربوية في هذه الأيام أصبحت معقدة جدا، فمجتمع اليوم يطلب من مدير المدرسة تحمل مسؤولية أكبر، و تحقيق مستويات نجاح أعلى، و الاستمرار في تشغيل مدرسة ناجحة بإمكانيات مالية قليلة (**عياصرة، 2006، ص ص. 34_35**).

و لاشك في أن النظرة الحديثة إلى مدير المدرسة تؤكد دوره كقائد تربوي يشرف على مؤسسة تربوية مهمتها إعداد النشء و تربية الأجيال، ويتضمن ذلك دوره الإداري و الفني و الإنساني.

02 — أهمية القائد بالنسبة للجماعة:

أ- تعريف القائد:

جمع "كارتر" (1953) *"Carter"* خمس تعريفات مازالت تستخدم إلى الآن و هي:

- **"إنه الشخص الذي يمثل مركز سلوك الجماعة"** تعريف غير مانع، فالشخص المخمور يتجمع حوله الناس ويكون مركز انتباههم في الموقف لكنه لا يعتبر قائدا.
- **"الشخص القادر على قيادة الجماعة"** تعريف غير جامع، كثيرا من الذين قادوا الجماعة بعيدا عن أهدافها مثل "هتلر".
- **"إنه الشخص الذي حددته الجماعة"** تعريف يشير إلى الشخص و لا يشير إلى أي من خصائصه.
- **"الشخص الذي له تأثير ملحوظ على تركيبة الجماعة"** تعريف يشير إلى أهمية القائد في إحداث التغيير دون تحديد إتجاهه.
- **"إنه الشخص الذي يهتم بسلوك الجماعة"** تعريف إجرائي حيث أن سلوك الجماعة قابل للتحديد أو القياس.

(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 154_155).

وبناءا على ما تقدم من التعريفات يمكن تعريف القائد أنه: **"**الشخص القادر على التأثير في سلوك الجماعة و توجيههم نحو بلوغ هدف معين بطريقة تضمن ثقتهم و احترامهم، و يحسن التفاعل فيما بينهم و يحقق تماسكهم**"**. أما الفرق بين القيادة و القائد يمكن تمييزه من تعريف المصطلحين، فتشير القيادة إلى العملية بينما القائد يشير إلى المركز أو الشخص الذي يشغل ذلك المركز.

ب- أهميته بالنسبة للجماعة:

- ✓ إن القائد داخل الجماعة يمكنه أن يحدث التغيرات الاجتماعية و السياسية، و يمكنه أن ينطلق من المعايير المبدئية للجماعة ثم يعمل على توجيهها في مسالك جديدة ومعايير مختلفة.
- ✓ إن القائد هو رمز الاتجاه و محور دوران كل جهود الجماعة التي تلتف حوله، و لذلك فهو يلعب دورا رئيسيا في وحدة صف الجماعة و تماسكها.
- ✓ يلعب الدور الرئيسي في توجيه نشاط الجماعة نحو الأهداف التي تسطرها الجماعة **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص. 75).**

ويحدد "كراس" و "ترتشفيلد" و هما الباحثان البارزين في علم النفس الاجتماعي وظائف القائد فيما يلي:

- ✓ القائد مخطط ومنفذ.
- ✓ القائد صانع سياسة.
- ✓ القائد ممثل خارجي للجماعة.
- ✓ القائد متحكم في العلاقات الداخلية بين أعضاء الجماعة.
- ✓ القائد مثال أو نموذج أمام أعضاء الجماعة.
- ✓ القائد رمز الجماعة و متحمل للمسؤولية.
- ✓ القائد صورة الوالدين لأفراد الجماعة **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص ص. 75_76).**

إن القادة يلعبون دورا أساسيا في تجديد أهداف الجماعة و في وضع قيمها و معاييرها و ثقافتها، كما يضعون خطط النشاطات المختلفة لجماعتهم، كما أن القيادة ضرورية بالنسبة إلى تكوين الجماعات و استقرارها و بقائها، و أشار **"الفارابي"** أن منزلة القائد بالنسبة للجماعة كمنزلة القلب بالنسبة لسائر الجسد.

03 — صفات القائد التربوي:

لقد أقيمت مؤتمرات عديدة و أجريت دراسات مختلفة حول الصفات التي يتمتع بها القائد و من هذه المؤتمرات مؤتمر "فاي دلتا كابا *Phi Delta Cappa*" عام 1981 حيث تم تحديد صفات القائد التربوي كما يلي:

أ- أن يكون متعاطفا مع جماعته *Empathetic*:

على القائد أن يكون قادرا على تحديد حاجات جماعته المختلفة و الاستجابة لها، كما أنه ينبغي أن يرى من قبل أفراد المجموعة أنه الشخص الذي يعتمد عليه، فلدى المجموعة القدرة الكافية في التعرف على شخصيته و قبولها، و ما إذا كان متجاوبا مع القضايا التي تطرأ من آن لآخر أو غير متجاوب، و من هذا المنطلق فإن لم تقبله الجماعة شخصيا فإنها لن تقبله قائدا.

ب- أن يكون عريفا للجماعة *Sur gant*:

و يقصد بذلك أن يكون القائد في نظر جماعته شخصا متحمسا و معتدلا **(عياصرة، 2006، ص ص. 35_36).**

ج- أن يكون معترفا به بين أفراد المجموعة *Recognizer*:

ينبغي أن يكون القائد شخصا متميزا و ذلك بالعمل وفقا لمبادئ و معايير الجماعة، أي أنه لا يختلف كل الاختلاف معهم، و أن يكون تفكيره شبيها بتفكير غالبيتهم عند القضايا الحاسمة.

د- أن يكون مساعدا لأفراد المجموعة *Helpful*:

عليه أن يحرص دائما على مساعدة الذين يقودهم حين يواجهون مشاكل بين الفينة والأخرى، و عادة ما تقيم الجماعة قائدها بمدى اهتمامه بقضاياهم و مشاكلهم سواء بتوفير المساعدة المباشرة أو ترتيب الاتصالات التي تؤدي إلى تحقيق الحاجات الشخصية.

ه- أن يكون ذكيا *Intelligent*:

إن السبب الرئيسي وراء هذا العنصر هو أن معظم أفراد المؤسسات التربوية يتصفون بالذكاء و لذا فإنهم لا يحترمون إلا القائد الذكي، و من ثمة فعليه أن يلم إلماما جيدا بالنواحي الأكاديمية و أن يكون طليق اللسان مدركا لكيفية التعامل و التكيف مع العلاقات الاجتماعية، و بإمكانه أن يفوق جماعته بذكائه و كذلك سلوكه حتى ترى فيه المجموعة أنه الشخصية الأولى بينهم.

و- أن يكون راغبا في تولي زمام القيادة:

ينبغي أن يتسم القائد الناجح بمعرفته لمتطلبات العمل و يدرك دوره و يتقبل مسؤولياته و ذلك انطلاقا من رغبته في العمل **(عياصرة، 2006، ص ص. 36_37).**

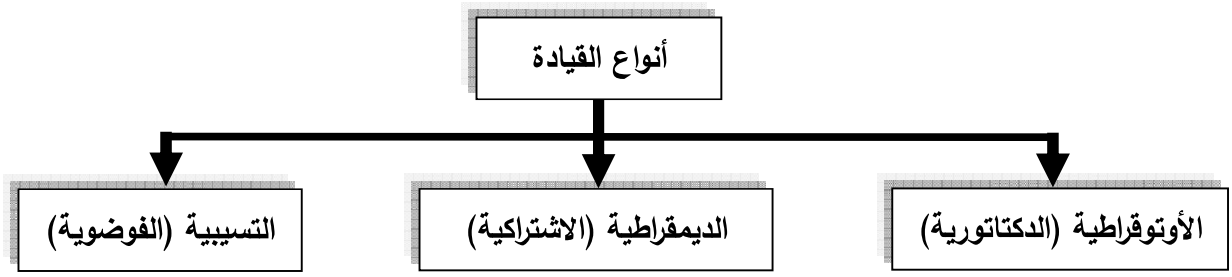
و أهم ما يميز القيادة الناجحة حسب العالم "فريديريك تايلور" *F. Tyllor*:

- ✓ اعتماد أسلوب يقوم على البحث و التحليل و التشخيص، بدل القياس و الملاحظة و التخمين.
- ✓ مشاركة كل الأطراف في المشاريع.
- ✓ التخطيط للتنفيذ و تنظيم العمل و المراقبة و المتابعة.
- ✓ اعتماد مركزية التخطيط و مركزية التنفيذ.
- ✓ الاهتمام بأعمال الأتباع و تحسين و تحفيز العاملين، و عدم الاكتفاء برصد الذين لا يعملون، لا جعلهم أطراف مشاركة لضمان النجاح الجماعي **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص. 157).**

04 – أنماط القيادة:

بما أن القيادة هي فن التأثير في سلوك العاملين لأجل تحقيق أهداف معينة، فإن النمط القيادي له أكبر الأثر في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية بكل يسر و سهولة، و يتأثر نمط القيادة بنوع الثقافة السائدة في المجتمع و الإيديولوجية التي تحكمه، فاستخلص الأكاديميين ثلاثة أنواع من القيادة و هي:

شكل 01 أنوع القيادة



- **القيادة الديمقراطية (الاشتراكية) *Démocratique*:**

تقوم القيادة الديمقراطية على أساس احترام شخصية الفرد، و على حرية الاختيار و الإقناع و أن القرار النهائي يكون دائما للأغلبية دون تسلط أو خوف، و يشارك القائد الديمقراطي مرؤوسيه في اقتراح إجراءات العمل و اتخاذ القرارات، كما يتيح لهم الحرية في ممارسة شؤون الجماعة و مناقشة مشكلاتهم مما يؤدي إلى زيادة الابتكار و المبادأة، و الوصول للأهداف المحددة، و يوجد نوعان من القيادة الديمقراطية و هي:

1 – **القيادة الجماعية:** و هي القيادة التي يشترك فيها عدد من القادة، و تصدر قراراتهم باتفاق.

2 – **القيادة الفردية مع الاستعانة بالمستشارين:** حيث يكون اتخاذ القرار من قبل القائد. **(الخطيب، وآخرون، 2008، ص. 51).**

تهتم القيادة الديمقراطية بالقيادة الجماعية بدل الفردية، و تعمل على إشباع حاجات كل من القائد و الأتباع، و أيضاً هذه النوع من القيادة يوفر جواً من الحرية يسمح بارتفاع المعنويات و التواصل بين العاملين و تبادل المعلومات و التعاون، و يسمح بالمرونة و التعلم بالقدوة من القائد.

➢ **مزايا القيادة الديمقراطية:**

القائد الديمقراطي حسب **"جودت عزت عطوي"** يتميز بما يلي:

- ✓ يشترك في مناقشات الجماعة و يشجع الأعضاء في مناقشاتهم و يوجههم، و يحيط أعضاء الجماعة علما بخطوات العمل وهذه الأخيرة تسعى لتحقيقه.
- ✓ يترك للجماعة حرية توزيع العمل من الأفراد.
- ✓ يكون موضوعيا في مدحه أو نقده لعمل الأفراد و يشجع النقد.
- ✓ يشعر كل من الأفراد بأهمية مساهمته الإيجابية في التفاعل الاجتماعي(**عطوي، 2004، ص. 334**).

– **القيادة الأوتوقراطية (الدكتاتورية الاستبدادية) *Autocratique*:**

حيث تدار المؤسسة في أجواء الأمر و النهي تحت طائلة العقوبة لأية مخالفة للتعليمات الصادرة عن القيادة التي تنفرد بالرأي و تتعصب لوجهة نظرها، و تبرمج العمل على صورة خطوات ينبغي عدم الخروج عنها حيث لا يوجد مجال لاجتهاد أو مقترحات من جانب القاعدة، و لربما كان "أفلاطون" قد أوحى في جمهوريته بهذا النمط عندما اعتبر الناس طبقات بعضها خلق لينفذ و بعضها خلق للقيادة، و كان" أفلاطون" يعتقد أن القائد يولد بالفطرة قائداً مهيئاً للحكمة في تصوراته و قراراته، لذلك فمن العبث أن يأخذ بوجهة نظر التابعين الذين لا يتجاوزون ظلال الحقيقة إلى جوهرها بأي حال من الأحوال.

إن القائد الديكتاتوري لا يتمتع بولاء من جانب المرؤوسين، و لذلك فهم ينصاعون للأوامر في حالة وجود فوق رؤوسهم بخنوع و يهملون العمل في غيابه، و غالباً ما نجد أن جماعة العمل تحت سيطرة هذا القائد موزعة إلى جماعات عدة: بعضها يقترب من القائد و بعضها يلوذ بالصمت، و الآخر يتمرد عليه، لذلك لا نجد هنا أي نوع من أنواع التكامل لأنه يصعب تماسك هذه الجماعات.

هذه القيادة قائمة على الاستبداد بالرأي تتميز بالسلطة المطلقة للقائد، فهو الذي يقوم بتحديد الأهداف و بخطوات تحقيقها، و على الجماعة أن تسير وفق إرادته مما ينتج عنه فرص ضئيلة لنمو العلاقات بين الأفراد.

➢ **مزايا القيادة الأوتوقراطية:**

حسب **"جودت عزت عطوي"** القائد الأوتوقراطي يحدد بنفسه السياسة تحديدا كليا و فيما يلي خطوات العمل و أوجه النشاط:

✓ يحدد نوع العمل الذي يختص به كل فرد.

✓ لا يشترك مع الجماعة فعليا إلا من يعرض عملا من الأعمال كنموذج.

✓ يظل محور انتباه الجماعة.

✓ ليس للأفراد أو الموظفين الحرية في اختيار رفاق العمل بل القائد يختار.

✓ كثرة المنافسة و السلبية تشعر الأفراد بالقصور و العجز، و يزداد اعتمادهم على القائد و يسود انعدام الثقة بعضهم البعض و بين القائد.

✓ المناخ الاجتماعي يسوده الطابع الاستبدادي و الإرغامي التسلطي **(عطوي، 2004، ص. 212).**

– **القيادة التسيبية (الفوضوية) *Laissez-Faire Style*:**

يطلق على هذا النمط القيادي مصطلح النمط الترسلي أو السائب أو غير الموجه لأن القائد يسمح للمرؤوسين بحرية التصرف و يترك لمعاونيه العنان ليفعلوا ما يشاءون، فهم الذين يحددون الأهداف ويختارون طرق الوصول إليها، و يعملون كما يحلوا لهم، و القائد الفوضوي لا يشترك اشتراكا له أثر في شؤون الجماعة و التنسيق بين وحدتها و هنا تظهر:

– الآراء المتضاربة و العمل الفردي و عدم الجدية.

– الفوضى و عدم النظام و إهمال بعض الجوانب المهمة في النشاط.

– ضياع الكثير من الوقت و ظهور آثار التفكك الاجتماعي و عدم الاستقرار **(الخطيب، وآخرون، 2008، ص. 51).**

إن القائد التسيبي يتخلى عن دوره في التوجيه و تحمل المسؤولية و المتابعة، فكأنه فوض للتابعين الصلاحيات و المسؤوليات كاملة و قام هو بدور الوسيط بإحاطة التابعين بالأهداف و إمدادهم بالمعلومات و ترك المبادرة لهم في التصرف و الاكتفاء بنقل صورة عن نتائج العمل إلى السلطة العليا لتتخذ قراراتها كيفما تراه مناسباً، بمعنى تبني سياسة عدم التدخل.

هنا كل شيء يخضع للصدفة حسب رأي صاحب نظرية المجال في علم النفس **"كيرت ليفين"** و يتردد بين ارتفاع مستوى الإنجاز و انخفاضه دونما ارتباط بحجم النشاط، حيث لم يكن النشاط في مجمله موجهاً نحو الأهداف، بل إن قسماً كبيراً منه كان يضيع في تجاوز التناقضات.

➢ **مزايا القيادة التسيبية:**

حسب **"خليل عبد الرحمان المعايطة"** فالقائد التربوي لا يشارك إلا بحد أدنى من المشاركة وإظهار الاستعداد للمعاونة، و تعليقاته على العمل سطحية و لا يحاول بها تنظيم مجرة العمل و تحسينه، و لا يمدح و لا يذم و الأفراد يختارون رفاق العمل بكل حرية.

و حسب **"عبد العزيز عطا الله المعايطة"** مهام و سلوك مدير المدرسة الفوضوية يتميز بما يلي:

✓ تفويض متطرف للسلطة للمعلمين.

✓ المعلمون هم الذين يتخذون القرارات.

✓ كثرة التغيب عن المدرسة، إذ وجوده لا يؤثر كثيرا على العمل.

✓ تأثيره في العاملين غير واضح و غير محدد.

✓ لا يهتم كثيرا بتحقيق أهداف المدرسة **(المعايطة، 2007، ص. 337).**

هناك اختلاف واضح في أنماط السلوك السائدة في ظل الجماعة ذات القيادة الديمقراطية و القيادة الأوتوقراطية و القيادة التسيبية نفردها في:

جدول 01 الاختلاف بين القيادة الأوتوقراطية و الديمقراطية و التسيبية

القيادة الأوتوقراطية	القيادة الديمقراطية	القيادة التسيبية
- الجماعة أكثر ميلا نحو مشاعر العدوان واللامبالاة. - العمل من أجب إرضاء القائد. - يظل القائد محوراهتمام الجماعة. - بروز مظاهر الخنوع والاستسلام للقائد. - يتعطل سير العمل بمجرد غياب القائد.	- تسود الجماعة سمة الترابط بين أعضائها. - كل فرد يعمل من أجل الصالح العام - لا فرق بين القائد والجماعة. - نظرة الجماعة للقائد كزميل وصديق - يستمر العمل بنفس الروح المعنوية والعلاقات الإنسانية عند غياب القائد	- تسود الجماعة الفوضى وعدم النظام وعدم الجدية. - عدم الاهتمام بتحقيق الأهداف - القائد يقوم بدور الوسيط. - بروز مظاهر الإهمال والعمل الفردي. - غياب القائد لا يؤثر على العمل.

05 — نظريات القيادة:

إن الفكر الإداري المعاصر، بالرغم من هذا الفيض المتزايد من الأبحاث و الدراسات القيادية، لم يستطع أن يهتدي لموقف موحد تجاه حقيقة نشأة و ظهور القيادة، بل أن هذا الفكر أفرز لنا عددا من نظريات القيادة المتباينة التي راحت كل منها تدعي تفسيرا لنشأة و ظهور القيادة يختلف و يتباين عن تفسيرات غيرها من النظريات، و نستطيع في هذا الصدد أن نجمل هذه النظريات - بالرغم من تباينها - في أربعة مداخل رئيسية يمكن أن تنظم تحتها الغالبية العظمى من هذه النظريات، و تلك المداخل هي:

5 — 1) مدخل السمات:

إن أبرز من يميز مدخل السمات في تفسيره لنشأة القيادة، إلى شخصية القائد و سماته و خصائصه الجسمية و العقلية و النفسية و الاجتماعية، و هذا المدخل يعتبر في الفكر الإداري من أقدم المداخل، و نستطيع أن نتبين العديد من النظريات القيادية التي سلكت هذا المدخل في دراستها و تفسيرها للقيادة، و إن اختلفت بعد ذلك مواقفها فيما عدا ذلك، و لعل أشهر تلك النظريات:

- **نظرية الرجل العظيم:**

إن الجذور الأولى لهذه النظرية، تعود لعهد الإغريق و الرومان، حيث كان الاعتقاد بأن " القادة يولدون قادة" **(بن جودة، 2004، ص. 204)**، و أنهم وهبوا من السمات و الخصائص الجسمانية و العقلية و النفسية ما يعينهم على هذا، و تنطوي تحت هذه النظرية عدد من النظريات الفرعية من أمثلتها:

- نظرية الأمير *(The Prince Theory)*.
- نظرية البطل *(The Hero Theory)*.
- نظرية الرجل المتميز *(The Superman Theory)*. **(عياصرة، 2006 ، ص. 52).**

و أسفرت نتائج البحوث و الدراسات عن قوائم من سمات القائد يمكن إدراجها فيما يلي:

- ✓ **سمات جسمية:** القائد أميل لأن يكون أطول من الأتباع و أثقل وزنا و أقوى، و هو أميل لأن يكون أكثر حيوية و أوقر نشاطا من الأتباع.
- ✓ **سمات عقلية و معرفية:** القائد أميل لأن يكون أكثر تفوقا من ناحية الذكاء العام من الأتباع، و أغنى ثقافة و أكثر معرفة و أوسع أفقا و أبعد نظرا **(المعايطة، 2007، ص. 222).**

- ✓ **سمات انفعالية:** القادة يتصفون بالثبات الانفعالي و النضج و قوة الإرادة و الثقة في النفس و ضبطها.
- ✓ **سمات اجتماعية:** التعاون و تشجيع روح التعاون بين الأتباع و القدرة على التعاون مع الجماعة و أميل إلى روح المرح من الأتباع، و أقدر على الحفاظ بأعضاء الجماعة و مراعاة مشاعرهم و كسب ثقتهم.
- ✓ **سمات عامة:** التواضع و التمسك بالقيم الروحية و الإنسانية و معرفة العمل و الإلمام به و الافتخار و الأمانة.

(المعايطة، 2007، ص. 222).

بالرغم من ذلك فإن هذه الدراسات فشلت في الاتفاق على تحديد تلك السمات القيادية الوراثية، هذا بالإضافة إلى ظهور أراء و اتجاهات المدارس السلوكية النفسية، التي تعارض الاتجاه السابق، و تؤكد أن سمات القيادة ليست وراثية، و أن القادة يصنعون و لا يولدون قادة.

5 — 2) المدخل السلوكي:

نتيجة لعدم الاتفاق على السمات بدأ التساؤل حول الخصائص السلوكية للقائد، فركزت الأبحاث والدراسات اهتمامها للتعرف على سلوك القائد و الجماعة و أفرزت تلك الدراسات ثلاثة اهتمامات:

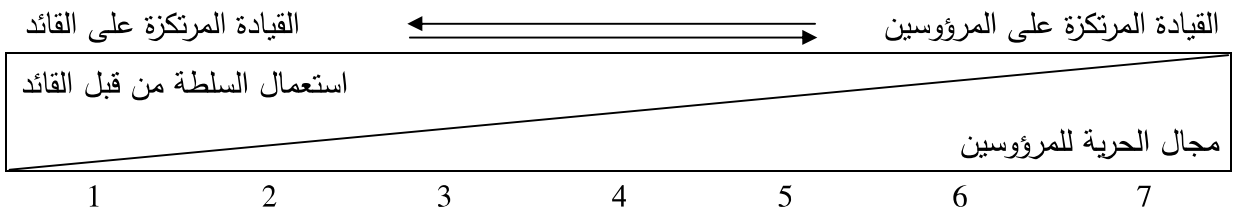
- التركيز على سلوك القائد و كيفية تأثره و تأثيره بالجماعة العاملين (التابعين للقائد).
- التركيز على المرؤوسين، دوافعهم و سلوكهم و تأثيرهم على مدى نجاح القائد و تعامله معه و ترتب على ذلك وجود عاملين مهمين في تحديد القيادة و هما الاهتمام بالعمل و الاهتمام بالعاملين.
- التركيز على المهمة.

و توصلت دراسات السلوكيين إلى عدد من النماذج و الأنماط القيادية، أهمها:

أ- نظرية الأنماط المتاحة أو الخط المتصل:

قدم "تننبام" و "شميث" *(Tennenbaum-Schmidt)* نموذجا يحتوي على سبعة أنماط سلوكية للقائد على محور استخدام السلطة (ديمقراطي – دكتاتوري) .

شكل 02 نموذج "تننبام" و "شميث" **(عياصرة، 2006، ص ص. 54_55)**



وفيما يأتي وصف لهذه الأساليب الإدارية:

1) **الإداري المستبد:** هو النوع الآمر الذي يتخذ القرارات مباشرة و يأمر بتنفيذها.
2) **الإداري المساوم:** هو النوع البائع الذي يتخذ القرارات و يقنع المرؤوسين بها.
3) **الإداري المحاور:** هو النوع المستقصي الذي يبني قراراته بعد استقصاء آراء العاملين.
4) **الإداري الاستشاري:** هو النوع التجريبي الذي يطرح قرارا مؤقتا قابلا للتغير.
5) **الإداري المحلل:** هو النوع الباحث و الذي يبسط المشكلة للنقاش ثم يحلل المقترحات ليتخذ القرار.
6) **الإداري الموجه:** هو النوع المبتعد عن المسؤولية والذي يبسط أبعاد القضية ويدعو العاملين لاتخاذ القرار.
7) **الإداري التسيبي:** هو النوع المتساهل الذي يعطي الحرية للعاملين في اتخاذ ما يرونه من قرارات .

ب-نظرية ليكرت لنظم القيادة:

طور هذا النموذج "رنسيس ليكرت" *(R.Likert)* خلال الدراسات التي أنجزت بمركز البحوث في جامعة "ميتشغان" الأمريكية *(University of Michigan)* التي ركزت على العلاقات الإنسانية في الإدارة و التي بينت طبيعة العلاقة المتفاعلة بين القائد و أعضاء المجموعة و أثر هذا التفاعل في دافعية الفرد و زيادة الإنتاج و توصل "ليكرت" إلى طرح أربعة أنظمة تمثل أربعة أنماط قيادية و هي:

1) **النمط التسلطي الاستغلالي:** و فيه تتخذ الإدارة القرارات الخاصة بالعمل أو العاملين دون مشاركتهم مما يؤدي إلى غلبة طابع الخوف و عدم الثقة على العلاقات بين الإداري و المرؤوس.
2) **النمط التسلطي الخير:** حيث تسمح الإدارة للبعض بالمشاركة في اتخاذ بعض القرارات و لكن تبقى الثقة ضعيفة بين الإداري و المرؤوس.
3) **النمط الاستشاري:** و هنا تبدي الإدارة قدرا ملحوظا من الثقة، و لكنه ليس كاملا في العاملين، بحيث يوجد قدر من التفاعل و الاتصال المتبادل بين القادة و العاملين، و يتم تفويض جانب لا بأس به من السلطات للمستويات الأدنى.
4) **نمط المشاركة الجماعية:** و فيه يمنح الإداري ثقة كاملة للعاملين و يسمح لهم بأخذ القرارات على نطاق واسع، و يشجع الاتصال المتبادل، مما يدفع العاملين إلى الالتزام بتحقيق أهداف المؤسسة.

و يفترض "ليكرت" أن النمط الرابع هو الأمثل و الأكفأ لأنه يزيد الإنتاج و مستوى الرضا بين العاملين على حد سواء، حيث أنه يعتمد على الاتصال لجعل جميع أفراد الجماعة المجموعة تعمل كوحدة واحدة و يشعر جميع أعضاء المجموعة بروح الفريق و بالأهداف المشتركة بين العاملين و المنظمة، و هذا ما يؤدي إلى خلق الدافعية لدى العاملين **(عياصرة، 2006، ص ص. 55_56).**

ج-نظرية هالبن في القيادة:

عرفت الدراسات في هذا الاتجاه بدراسات جامعة أوهايو و بدأت بعد الحرب العالمية الثانية و هدفت إلى البحث عن المحددات الرئيسية لسلوك القائد و مدى التأثير الذي يتركه الأسلوب القيادي على أداء الجماعة ورضاها على العمل.

و تم خلال تلك الدراسات تطوير المقياس الشهير لأنماط القيادة و الذي عرف باسم "مقياس وصف سلوك القائد" *(Leader Behavior Description Questionnaire LBDQ)* و الذي قام "هالبن" (*Halpin*) و "وينر" (*Winer*) بتعديله إلى 130 فقرة، و قاما بتطبيقه على مجموعات مختلفة من قيادات الجيش و الطيران و رجال الأعمال و القيادات الحكومية و مشرفي العمال و المدرسين و العمداء و الطلبة حيث برز بعدان رئيسيان للقيادة هما:

1) **هيكلة المهام:** و يشير هذا البعد إلى تحديد الأدوار بين كل من القادة و التابعين و بالتالي فالقائد الذي يحرز أكبر عدد من النقاط، بناءا على إجابات تابعيه على الاستقصاء هو الذي سيكون نشيط بالتخطيط و الاتصال بالمعلومات و جدولة الأنشطة و تجربة الأفكار الجديدة و ما إلى ذلك من اهتمام بهيكلة المهام المطلوب إنجازها.
2) **الاهتمام بالمشاعر(الاعتبارية):** بمعنى أن القائد يأخذ في الحسبان و الاعتبار أحاسيس ومشاعر التابعين لقيادته و يحترم أفكارهم و تقوم بينه و بينهم ثقة و فهم متبادل، و القائد الذي يحرز أعلى درجة، بناءا على إجابة تابعيه على الاستقصاء، هو الذي يزيد من الترابط في المجموعة و يسمح بالاتصال ذا الاتجاهين.

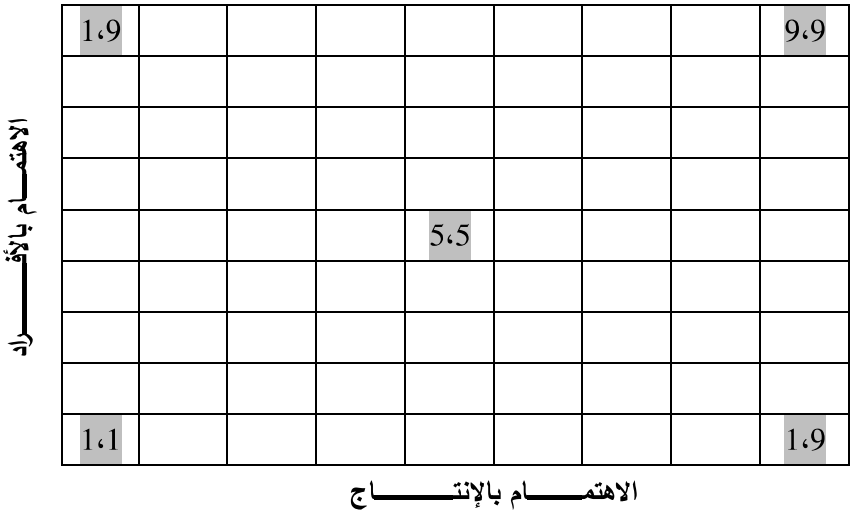
شكل 03 نموذج "هالبن" في القيادة

(عياصرة، 2006، ص ص. 57_58)

د- نظرية الشبكة الإدارية:

تعتبر هذه النظرية من النظريات الهامة التي بحثت في موضوع القيادة و التي طورها كل من "روبرت بليك" *(Robert Blake)* و "جين موتون" *(Jane Mouton)*، حيث وظفا نتائج دراسات "أوهايو" حول القيادة الإدارية و استطاعا وضع مخطط ذكي للتعامل مع بعدي القيادة و هي: الاهتمام بالأفراد و الاهتمام بالإنتاج.

حيث قسما كل بعد من هذه الأبعاد إلى تسع درجات من الاهتمام للحصول على (81) واحد و ثمانين نمطا قياديا، و لكنهما اهتما بوصف خمسة أنماط قيادية كما هو موضح في الشكل:



شكل 04
نموذج الشبكة الإدارية

و فيما يلي عرضا لهذه الأنماط:

- ✓ **النمط (1،1)**: و يطلق على هذا النمط الإدارة المتساهلة أو الانسيابية، حيث يمارس القائد الحد الأدنى من السلطة و اهتمام قليل بالإنتاج و الأفراد، فهو يعطي قليلا و يأخذ قليلا و يترك الأفراد أحرارا في أداء أعمالهم و يتسم بإعطاء مهام غير محددة و بدون أهداف محددة للعمل، فهو يتجنب وضع برامج و يترك العاملين يجدون أعمالهم و أهدافهم و برامجهم بالطريقة التي يرونها.
- ✓ **النمط (1،9)**: و يطلق على هذا النمط الإدارة السلطوية، يعطي فيها الإداري الاهتمام الأكبر بإنجاز العمل و الاهتمام الأقل بالعاملين، و يمارس القدر الأكبر من السلطة و القوة من أجل هذا الهدف، و يعتبر الأفراد مجرد أدوات للإنتاج، و عناصر تعمل على تنفيذ رغبة القائد و إطاعة أوامره، أما من ناحية شروط العمل فتنظم بطريقة تجعل تدخل العنصر الإنساني لا قيمة له.
- ✓ **النمط (5،5)**: يطلق عليه الإدارة المتوازنة أو المعتدلة، يحدث هذا النمط القيادي عندما يعطي الإداري اهتمام معتدلا بالإنتاج و بالأفراد، أي أنه يحافظ على (عياصرة، 2006، ص ص. 59_60)

التوازن بين بعدي العمل و العاملين بحيث لا يطغى أي من البعدين على الآخر، فالبعد الإنساني في ظروف العمل مهم تماما كأهمية البعد الإنتاجي، و يفترض هذا النموذج أن الأفراد يعملون برغبة بموجب التعليمات التي تعطى لهم، إذا لاقت هذه التعليمات تفسيرا واضحا من جانبهم، لهذا يعمل هذا النموذج على توفير الاتصال الحر مع أعضاء المنظمة، حتى يبقيهم على علم و معرفة بكل ما يجري، مستخدما بذلك الطرق الرسمية و غير الرسمية.

- ✓ **النمط (1،9)**: و يطلق على النمط إدارة النادي أو الإدارة الريفية، يعطي هذا النمط القيادي اهتمامه الأكبر بالأفراد العاملين، و ببناء علاقات إنسانية و اجتماعية يسودها الود و الرضا، و يعتقد "بليك" (*Blake*) أنه لا يحتمل أن يؤدي مثل هذا الأسلوب إلى التفكير الخلاق الذي تحتاجه المنظمة للإنتاج الأفضل، و قد لا يؤدي أيضا إلى علاقات إنسانية دائمة و ثابتة لأن موقفه إزاء الإحباط أو الصراع ليس علاجيا بل موقف مصالحة و تهدئة كما أن القرارات التي تتخذ لا تكون موجهة نحو الأغراض الإنتاجية بقدر ما هي موجهة نحو المحافظة على الأمن الشخصي للأفراد و راحتهم و توفير شروط العمل المرضية لهم.
- ✓ **النمط (9،9)**: و يطلق عليه إدارة الفريق، يقع في الزاوية العليا اليمنى من الشبكة حيث يولي القائد أقصى اهتمام بكل من الإنتاج و المرؤوسين، و يكون الإنتاج في أعلى مستوياته الممكنة، و يكون الأفراد ملتزمين بأهداف المؤسسة و تسود علاقاتهم الثقة و الاحترام المتبادل، و تعتبر هذه الإدارة من أفضل الأنماط و أكثرها تحفيزا للعاملين.

5 — 3) المدخل الموقفي "الرجل المناسب في المكان المناسب":

أبرز ما يميز هذا المدخل أنه يرجع نشأة أو ظهور القيادة إلى عوامل خارجية – غير ذاتية – لا يملك القائد إلا سيطرة قليلة عليها، أو لا يملك عليها أي سيطرة، و على ذلك بالمعول الأساسي و الرئيسي لظهور أية قيادة يعود إلى طبيعة و ظروف الموقف البيئي و ما يحيط به و ما يتضمنه من عوامل و عناصر موقفية و بيئية هي بطبيعتها عرضة للتغير و التحول من فترة لأخرى و من موقف لآخر، و من ثم ساد الاعتقاد بأن القادة هم نتاج مواقف محددة. **(عياصرة، 2006، ص ص. 61_62).**

و نظرية الموقف بهذا المفهوم تقدم مفهوما ديناميكيا للقيادة، لأنها لا تربط القيادة بالسمات الشخصية للفرد فقط و إنما تربطها بالموقف الإداري، على أساس أن عوامل الموقف و المتغيرات المرتبطة به، هي التي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانة و مركز الشخص القائد و نجاحه كما أنها من ناحية أخرى تقدم مفهوما

ديمقراطيا للقيادة، و ذلك من خلال عدم حصر القادة في عدد محدود من الأفراد و هو من تتوافر فيهم سمات و قدرات معينة بل تجعل قاعدة القيادة عريضة.

و تركز هذه النظرية على العوامل البيئية في نشأة القيادة و تفسيرها، حيث ترى أن ظهور القائد يتوقف على وجود عوامل اجتماعية خارجية عنه، أي أن النظرية الموقفية ترى أن القائد لا يظهر إلا إذا توافرت له الظروف الاجتماعية لكي يستخدم ذكاءه و مهارته و تحقيق أهدافه، و حتى إذا كانت لديه قدرات و مواهب فإن الظروف الاجتماعية هي التي لا تسمح له باستخدام هذه المواهب **(عبد الرحمان محمد عيسوي: دون سنة، ص 15)** كما أن السمات و المهارات القيادية يمكن اكتسابها بالتعليم و التدريب و يمكن تلخيص عناصر الموقف فيما يلي:

- سمات القائد و قدراته.
- سمات الأتباع وقدراتهم واستعداداتهم على الفهم والتعاون وتحمل المسؤولية ودرجة انتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها.
- سمات الموقف و يتضمن المشكلة أو الظروف التي أوجدت الموقف و الحلول المناسبة لتلك المشكلة و عملية التفاعل بين هذه العناصر.

أما عن أهمية تلك العوامل و العناصر الموقفية، فإن المؤيدون لهذا المدخل يختلفون حول هذه العناصر الموقفية و أهمية كل منها، و من هنا نشأت نظريات مختلفة تعكس اختلاف المواقف حول تلك العناصر و العوامل البيئية الموقفية، و أهمية كل منها، و من هذه النظريات:

أ- نظرية فيدلر:

يفترض "فيدلر" أنه من الصعب على القائد أن يغير من نمطه القيادي، لأن نمط القيادة يعتبر انعكاسا لشخصيته، لذلك فهو يقترح لتحقيق الفعالية أن يغير القائد الموقف ليتناسب مع نمطه.

طور "فيدلر" أداة سماها (الزملاء الأقل تفضيلا *L.P.C The Least Preferred Co-Worker*) والمصممة لقياس درجة توجه القائد نحو المهام أو نحو العلاقات مع المرؤوسين، و عزل "فيدلر" ثلاثة معايير موقفية وهي:

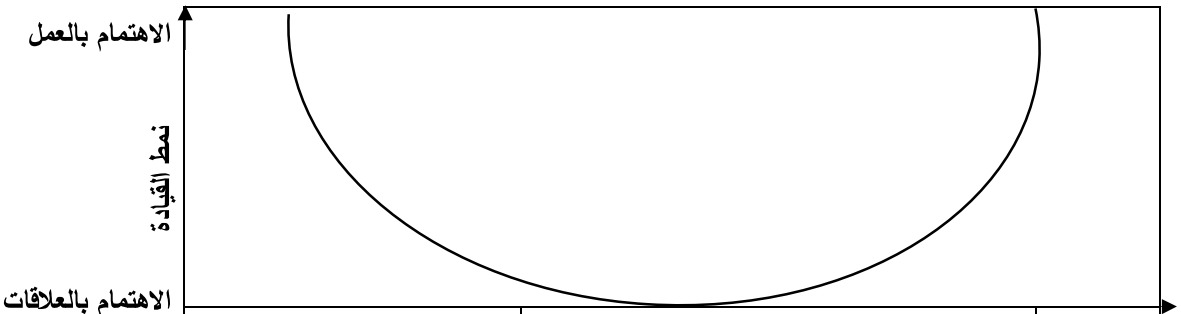
- علاقة القائد بالموظفين و التي عرفها على أنها درجة حب و احترام الموظفين للقائد و ثقتهم به.
- هيكلة المهمة و الذي عرفه على أنه الدرجة التي يقوم بها القائد بتحديد و يترجمها إلى إجراءات.
- قوة المنصب و التي عرفها على أنها درجة التأثير التي يملكها القائد على متغيرات القوة مثل التعيين الفصل، التأديب، الترقية ... إلخ **(عياصرة، 2006، ص. 63)**.

إن هذه المعايير الثلاثة يمكن التحكم بها و تغييرها من أجل إيجاد الموقف المناسب مع التوجه السلوكي للقائد.

و طبقا لتحليل "فيدلر" فإن المواقف تكون **ملائمة** للقائد إذا كانت الأبعاد أو **العوامل الثلاثة** السابقة مرتفعة، بمعنى أنه إذا كان القائد يلقى قبولا بصفة عامة من المرؤوسين (البعد الأول مرتفع) و إذا كانت المهام التي تحويها الوظائف مهيكلة بدقة (البعد الثاني مرتفع) و إذا كانت هناك قوة كبيرة و سلطة رسمية قوية ممنوحة للمنصب الذي يشغله القائد (البعد الثالث مرتفع)، فإنه يترتب على ذلك أن الموقف سيكون أكثر ملائمة و العكس بالعكس.

وافتراض "فيدلر" هو أن: ملائمة الموقف مقرونة بنمط القائد تحدد درجة الفاعلية.

شكل 05 العلاقة بين نمط القيادة ومدى ملائمة الموقف



ملائم جدا			ملائم معتدل				غير ملائم
1	2	3	4	5	6	7	8
جيد	جيد	جيد	جيد	ضعيف	ضعيف	ضعيف	ضعيف
عالي	عالي	منخفض	منخفض	عالي	عالي	منخفض	منخفض
قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف

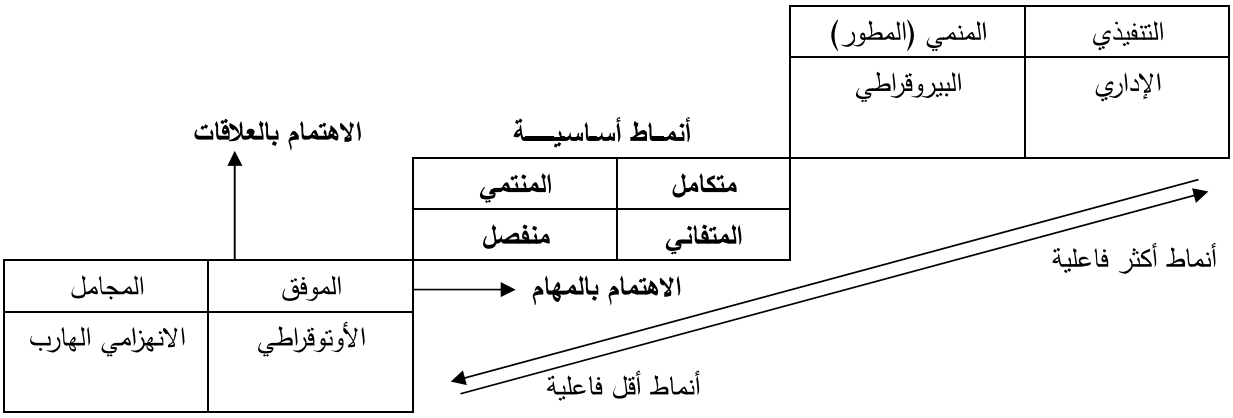
يتضح من **الشكل 05** أنه عندما تكون عناصر الموقف ملائمة أو غير ملائمة، فالتركيز على العمل هو النموذج المفضل و أنه عندما تكون عناصر الموقف معتدلة فيكون الأفضل هو التركيز على العلاقات.

ب-نظرية "وليام ريدن":

قام ريدن *William Reddin* بتطوير الشبكة الإدارية التي قدمها كل من "بلاك" و "موتون" و ذلك بإضافة بعد الفاعلية و الذي يعرف بأنه الدرجة التي يحقق فيها المدير المخرجات المطلوبة من منصبه إلى البعدين المستخدمين في نموذج الشبكة الإدارية، و بالتالي أصبحت الأبعاد الثلاثة المستخدمة في تحديد الأنماط الإدارية كالتالي: ❖ الاهتمام بالعلاقات. ❖ والاهتمام بالمهام. ❖ والفاعليـــــة. **(عياصرة، 2006، ص ص. 64_65).**

نتج من إضافة هذا البعد الثالث التوصل إلى ثمانية أنماط من القيادة تنتج من أربعة أنماط كامنة (أساسية) بحيث أن إضافة عنصر الفاعلية لهذه الأنماط الكامنة يؤدي إلى إظهار أربعة أنماط أكثر فاعلية و أربعة أخرى أقل فاعلية، أما الأنماط الأساسية فهي: **المتكامل، المتفاني، المنتمي** و **المنفصل** و الشكل التالي يوضح ذلك:

شكل 06 نموذج "ريدن" ذو الأبعاد الثلاثة



ووفقا لما يراه "ريدن" في نظريته، فإن:

- ✓ الأسلوب (المتكامل) إذا استخدم في موقف غير مناسب فإنه قد يؤدي إلى أسلوب **الموفق**، و لكن عندما يستخدم في موقف مناسب فإنه يقود إلى أسلوب **تنفيذي فعال**.
- ✓ الأسلوب (المنتمي) إذا عبر عنه بشكل غير مناسب، فإنه قد يدرك أنه أسلوب **مجامل**، و لكن إذا كان الموقف ملائما لهذا الأسلوب فإن تطورا يمكن تحقيقه في الأفراد، أو أنه يقود إلى أسلوب **المنمي المطور**.
- ✓ إذا تصرف المرء بطريقة (منفصلة) توفرت لها الظروف المناسبة فإنه يظهر استجابة بيروقراطية ملائمة أو أسلوب **بيروقراطي**، و لكن إذا كان استخدام الأسلوب المتوجه نحو المهمة أو العاملين أو كليهما (المهمة والعاملين) مطلوبا فقد يكون القائد **انهزاميا**.
- ✓ القائد (المتفاني) الذي يمتلك تأثيرا قويا، و توفرت له ظروف مناسبة، فإنه يدرك أنه **إداري**. و لكن عندما يظهر هذا الأسلوب في موقف غير مناسب، فإن القائد يرى على أنه **أوتوقراطي** (**عياصرة، 2006، ص ص. 65_66**).

و فيما يلي وصفا لأنماط "ريدن":

1) الأنماط الأقل فعالية:

- ✓ **الاتهزامي:** و يظهر هذا النمط الإداري عدم الفعالية بكل من العمل و العلاقات الإنسانية، كما أنه غير فعال ليس فقط بسبب عدم رغبته في العمل و اهتمامه به، بل كذلك للتأثير السلبي الذي يمارسه على الروح المعنوية للجماعة، و لا ينحصر تأثيره في مجرد الانسحاب من العمل، بل إنه يعوق الآخرين كذلك في أدائهم.
- ✓ **المجامل:** يضع التناسق بين الأفراد و العلاقات الطيبة فوق أي اعتبار آخر، تغيب عنه الفاعلية نتيجة رغبته في رؤية نفسه – أو أن يرى فيه الآخرون – كشخص طيب.
- ✓ **الأوتوقراطي:** يضع كل اهتمامه في العمل الحالي المطلوب، و يفضله علة أي اعتبارات أخرى تظهر عدم فاعليته نتيجة إعلانه الواضح عن عدم اهتمامه بأمور العلاقات، و بدرجة ثقته المنخفضة الآخرين، و يخافه الكثيرون و لا يحبونه، و بالتالي فهم يعملون فقط عندما يمارس عليهم ضغوطه المباشرة.
- ✓ **الموفق:** يعرف جيدا مزايا الاهتمام بكل من العمل و العلاقات، و لكنه غير قادر أو غير راغب في اتخاذ قرارات سليمة، و يعبر الحل الوسط عن أسلوبه المستمر في العمل، و يكون تركيزه و اهتمامه موجها للضغوط التي يواجهها في الحاضر، و بالتالي فهو يحاول الإقلاع من المشاكل الحاضرة و لو تم ذلك على حساب الاعتبارات المستقبلية المرتبطة بالإنتاج.

2) الأنماط الأكثر فعالية:

- ✓ **الروتيني البيروقراطي:** لا يهتم بأمور العمل أو العلاقات و لكنه يخفي ذلك وراء إتباعه الحرفي للتعليمات و القواعد، و بالتالي فإن تأثيره محدود على الروح المعنوية و يظهر درجة من الفاعلية نتيجة إتباعه التعليمات و يختفي وراء قناع وهمي من الرغبة في العمل و الاهتمام به.
- ✓ **المنمي:** يضع ثقته الضمنية في الأفراد، يرى أن عمله يتمثل أساس في تنمية قدرات و مواهب الآخرين وتنبع فعاليته من المناخ المشجع الذي يعمل على تهيئته لمرؤوسيه، وبالتالي يزداد ارتباطهم به و بالعمل و ينجح في تحقيق مستويات عالية من الإنتاج، إلا أن اتجاهه المرتفع تجاه تنمية مرؤوسيه يدفعه إلى التضحية بأهداف الإنتاج من أجل تحقيق التنمية الشخصية بالرغم من عدم ارتباطها بالعمل.
- ✓ **التنفيذي:** يضع ثقته الضمنية في نفسه، تتركز فعاليته في قدرته و مهارته على دفع الآخرين لأداء ما يرغب فيه دون أن ينتج عن ذلك مقاومة تذكر من جانبهم قد تؤثر على الإنتاجية، و تتوفر لديه المهارة لخلق مناخ يساعد على تخفيف مظاهر العداء التي يمكن أن توجه ضده، و بالتالي يعمل على كسب و ولاء مرؤوسيه.
- ✓ **الإداري:** يوجه طاقات الآخرين تجاه العمل المطلوب، فهو يحدد مستويات طموحه للأداء و الإنتاج و يعلم أن هناك فروقا فردية في القدرات تتطلب منه أساليب من العمل و التعامل مع كل منهم، و تنبع فعاليته من أن اهتمامه بالعمل و العلاقات يكون ظاهرا للجميع، و يؤدي ذلك إلى دفع العاملين معه لتحقيق الأهداف الإنتاجية و بالتالي يتمكن من تحقيقها بدرجة عالية **(عياصرة، 2006، ص ص. 67_68).**

ج-نظرية "باول هيرسي" و "كينث بلانشرد":

يدعى هذا النموذج بنظرية النضج الوظيفي أو نظرية دورة الحياة، و التي طورها كل من "هيرسي" و "بلانشرد" خلال الدراسات التي أجريت في مركز أبحاث القيادة بجامعة "أوهايو"، حتى أنها أصبحت أكثر النماذج استخداما في تدريب المديرين و التطوير التنظيمي، و تفترض هذه النظرية بأن العلاقة بين القائد و المرؤوسين تمر عبر مراحل أربع أساسية تسمى "بمراحل النضج الوظيفي" و هي على النحو التالي:

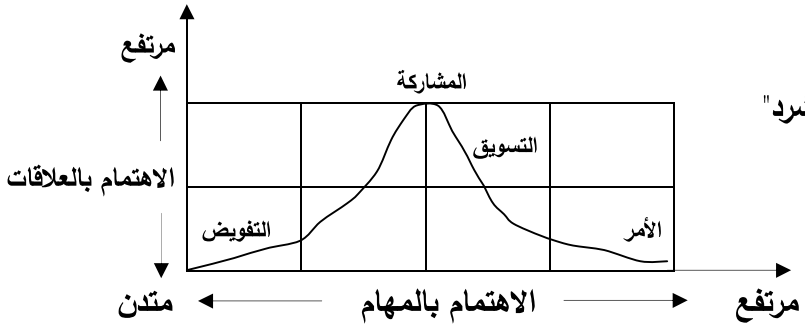
- **المرحلة الأولى:** يكون فيها موظفا جديدا في عمله و في علاقاته بحيث لا يلم و لا يعرف العمل الذي يقوم به، و كذلك لا يعرف من هم رؤسائه و لا زملائه في العمل، و لا يعرف الأهداف التنظيمية، و يكون غير قادر على القيام بالأعمال المطلوبة منه و تكون درجة استعداده لتحمل المسؤولية محدودة.
- **المرحلة الثانية:** مع مرور الوقت و نتيجة لاكتساب الموظف الخبرة و المهارة، و نتيجة احتكاكه مع رؤساء العمل و زملائه نجد أن الموظف ينتقل إلى هذه المرحلة و بذلك تكون قدرته على القيام بالأعمال المنوطة به غير مكتملة أو بعبارة أخرى متدنية إلا أنه لديه بعض الاستعداد لتحمل المسؤولية.
- **المرحلة الثالثة:** و مع زيادة مرور الوقت يصبح الموظف في هذه المرحلة قادرا على القيام بالعمل بشكل جيد، و قادرا على تكوين علاقات مع العاملين، و مع هذا قد يفتقر إلى بعض الشيء من الثقة بالذات و عدم الأمان نتيجة لازدياد المسؤولية الملقاة عليه.
- **المرحلة الرابعة:** يصبح الموظف في هذه المرحلة قد اكتملت قدراته بشكل عال، بمعنى تكوين معلوماته و مهاراته و استعداده للقيام بالعمل في صورة أحسن، و يكون تواقا لتحمل مسؤولياته نتيجة ثقته بذاته وولائه نحو التنظيم الذي يعمل فيه.

و في حالة تحديد مستوى النضج لدى العاملين، فإن المدير يختار النمط السلوكي الملائم، فمثلا إذا تميز التابعون بمستوى منخفض من النضج فإن هذا يعني أن على المدير أن يكون موجها للمهمة و ذا اهتمام قليل بالعلاقات لتحقيق الإنجاز المطلوب، و إذا كان نضج العاملين عاليا (مرتفعا) مثلا فعلى المدير أن يكون مشاركا و يسمح لهم باتخاذ القرارات و تحميلهم المسؤولية **(عياصرة، 2006، ص ص. 69_70).**

كفاية متدنية والتزام متدني	شيء من الكفاية والتزام متدني	كفاية عالية والتزام متغير	كفاية عالية والتزام عالي
مرحلة النضج (01)	مرحلة النضج (02)	مرحلة النضج (03)	مرحلة النضج (04)

و وفقا لهذه النظرية فإن الإدارة الناجحة أو الفاعلة هي التي يعدل فيها القادة أنماطهم حسب مدى استعداد (نضج) المرؤوسين للتعامل مع موقف معين أما الأنماط القيادية المنبثقة عن هذه النظرية فهي ناشئة عن المواءمة بين السلوك القيادي المهتم بالمهمة و السلوك القيادي المهتم بالعلاقات، الأمر الذي ينشأ عنه الأنماط التالية:

- ✓ **أسلوب الأمر(سلوك عال في التوجيه ومنخفض في المساندة):** يركز المدير على التوجيه المباشر، حيث يحدد المهمة التي يقوم بها المعلمون، و كذلك الكيفية التي يتم بها تنفيذ المهمة، و الزمن المحدد لتنفيذها، مع الاهتمام مع الاهتمام القليل بالعلاقات الاجتماعية و الانسانية، و يمارس هذا السلوك عندما يكون النضج الوظيفي للمعلمين منخفضا في المهارة و الرغبة.
- ✓ **أسلوب التسويق (سلوك عال في التوجيه والمساندة):** يركز المدير على شؤون العمل و الإنتاج و بناء علاقات إنسانية، و لكن محور الاختلاف أن المدير يعرض الأفكار بقصد التبني على الرغم من أنها قيد التنفيذ في العقل الباطن للمدير، و يمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين منخفضا في المهارة و لكنهم راغبون في أداء العمل.
- ✓ **أسلوب المشاركة (سلوك عال في المساندة ومنخفض في التوجيه):** يهتم المدير ببناء العلاقات الإنسانية و الاجتماعية و يشاركهم الآراء في الشؤون المتعلقة بالعمل و الإنتاج، و لكن الأمر يرجع إليهم في تبني الفكرة أو رفضها، و يمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عاليا في المهارة و لكنهم غير راغبين في أداء العمل.
- ✓ **أسلوب التفويض (منخفض في التوجيه و المساندة):** يترك المدير الشأن فيما يتعلق بالعمل و شؤون الإنتاج و كذلك بناء العلاقات الاجتماعية و الإنسانية إلى رئيس المجموعة و المدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة، و يمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عاليا في المهارة و الرغبة.



شكل 07

نموذج "هيرسي و "بلانشرد"

(عياصرة، 2006، ص ص. 61_72)

د- نظرية المسار إلى الهدف لـ "روبرت هاوس":

تعتبر نظرية المسار نحو الهدف امتدادا للنظرية الموقفية لـ "فيدلر" و لكنها تميزت عنها بأنها استخدمت نظرية التوقع في الدافعية، ويعتبر ذلك تطورا سليما لأن القيادة ترتبط بالدافعية من ناحية وترتبط بالقوة من ناحية أخرى.

و مصطلح "المسار – الهدف" مشتق من الاعتقاد الذي يرى أن القادة الفعالين هم الذين يوضحون الطريق للعاملين من أجل مساعدتهم على اختيار البداية الصحيحة باتجاه تحقيق أهدافهم بأقل ما يمكن من المعوقات أو المشاكل التي تصادفهم على هذا الطريق.

و قدم "روبرت هاوس" هذه النظرية في القيادة لتساعد في تفسير الطبيعة الموقفية لوظائف القائد، و ربط في نظريته بين نظرية التوقع التي قدمها العالم "فروم" في الدوافع، و بين الدراسات التي جرت في جامعة "أوهايو" أي أنه أخذ بعين الاعتبار الربط بين الجهد – و الأداء، و الأداء – و الهدف الذي جاء في نظرية التوقعات، و بين بعدي القيادة: الاهتمام بالمهمة و الاهتمام بالعاملين اللذين توصلت لهما دراسات "أوهايو" في القيادة.

و ركزت نظرية مسار الهدف على ضرورة زيادة المكافآت الشخصية للمرؤوسين من أجل الوصول إلى الأهداف، و على ضرورة جعل الطريق لهذه المكافآت سهلا وميسرا و زيادة رضا المرؤوسين أثناء سلوك هذا الطريق، و الاهتمام الرئيسي لهذا النموذج يتعلق بالكيفية التي يمكن أن يشكل فيها سلوك القائد عامل دافعية أو إشباع لما لذلك من أثر على إدراك المرؤوسين لأعمالهم و لأهدافهم الشخصية، و لمسارات تحقيق هذا الهدف فالمرؤوس يفترض أن يكون مدفوعا للعمل الجاد إذا ما اعتقد أن عمله الجاد سيقود إلى مخرجات متنوعة، و أنه يعتبر هذه المخرجات ذات قيمة كبيرة، و هكذا فإن القائد يمكن أن يكون له تأثير على نوع المخرجات و توضيح العلاقة بين السلوك و المخرجات.

و وفقا لهذه النظرية يكون سلوك القائد مقبولا من قبل الأفراد طالما تصوروه أنه يعمل لرضاهم الحالي أو وسيلة لتحقيق رضاهم المستقبلي، و بالتالي على القائد القيام بما يلي:

- توضيح المهمة التي يجب إنجازها لمرؤوسه.
- إزالة العوائق و العراقيل التي تعترض طريق الوصول إلى الهدف.
- زيادة الفرص أمام المرؤوسين لحصولهم على الرضا الشخصي **(عياصرة، 2006، ص ص. 73_74).**

فإذا كان القائد يرغب في الرضا الوظيفي العالي للتابعين فعليه أن يقدم توجيه عالي للوظائف (غير المنظمة غير الواضحة) و توجيه منخفض للوظائف (المنظمة الواضحة)، و تؤمن هذه النظرية بأن النمط القيادي قابل للتغيير من قبل القائد و ذلك لملائمة خصائص المرؤوسين و متغيرات البيئة لضمان الفعالية القصوى للقيادة.

و تشتمل النظرية على أربعة أنماط رئيسية من السلوك القيادي و هي:

1) **القيادة الموجهة:** القائد يعطي توجيهات فيما يجب عمله و كيف يتم عمله و دور كل فرد في المجموعة و هو الذي يرتب العمل حسب الأولويات و الأهمية و يضع معايير محددة للإنجاز، حيث وجد أن هناك علاقة إيجابية بين رضا التابعين و بين توجيه القائد خاصة في المهام الغامضة (الإجراءات و القوانين و السياسات تكون غير واضحة وغير محددة) و علاقة سلبية في المهام الواضحة.
2) **القيادة الداعمة:** القائد هنا يكون حليما ودودا و هو يعطي اهتمام للوضع الاجتماعي و المعيشي للأفراد و لحاجاتهم، و هو يعمل لكي يكون جو العمل بشكل عام ممتع و مريح للتابعين من الناحية النفسية و يحاول أن يعامل الكل بشكل متساوي و دون تفرقة و تفترض هذه النظرية أن هذا النوع من القيادة له تأثير إيجابي على رضا التابعين الذين يعملون تحت ضغوط و إحباطات و ينفذون مهام لا تؤدي إلى القناعة و الرضا و الراحة النفسية.
3) **القيادة المهتمة بالإنجاز:** القائد يضع أهداف متعددة قابلة للتحدي و هو يتوقع أن يكون إنجاز التابعين عاليا و هو يركز على تطوير الإنجاز، و ما على التابعين إلا أن يكافحوا و يجاهدوا من أجل الوصول إلى معايير إنجاز عالية و الحصول على ثقة عالية في القدرة على مواجهة التحديات في الأهداف المراد تحقيقها.
4) **القيادة المشاركة:** تمتاز هذه القيادة بأن القائد هنا يستشير التابعين و يأخذ باقتراحاتهم بشكل جدي قبل أن يضع قراره، و يجب مناقشة المميزات المحددة لكل التابعين و المواقف التي تؤدي إلى قيادة المشاركة و بالتالي إلى الإنجاز الفعال (**عياصرة، 2006، ص ص. 75_76**).

5 — 4) مدخل الاتجاهات الحديثة في القيادة:

شكلت النظرية الموقفية و نماذجها للسلوك القيادي بداية تحول في التفكير القيادي، فبدأ الاهتمام واضحا في النمط القيادي الفعال و ارتباط ذلك بالمواقـف المتغيرة و عواملها، و بدأ البحث يخـرج من إطـار السمات و النمط القيادي إلى دور العاملين و الجماعة و البيئة و قدرة المدير (القائد) على التكيف و من هذه الاتجاهات الحديثة ما يلي:

أ- القيادة الإجرائية (التبادلية):

تعتمد القيادة الإجرائية على التعزيز غير المشروط فالقائد يهتم بالنتائج و يركز عمله على بحث التبادل بينه و بين المرؤوسين و ضبط أعمال مرؤوسيه حتى يتبعوا ما يريده القائد منهم فهو يؤثر على مرؤوسيه من خلال الجوائز و المكافآت أو العقوبات و يعطيها بشكل عفوي معتمدا على كفاءة الأداء للمرؤوسين.

و يتميز القائد الإجرائي في أنه محاور جيد بحيث أن له قدرة على إيصال رؤية جذابة للمستقبل و قدرة على المباحثات و الحوار و ضبط الإجراءات، و هو قادر على إقناع مرؤوسيه ليريدوا ما يريد، و القائد الإجرائي يعرف نفسه جيدا و يعرف نقاط القوة و الضعف و يعرف كيف يوظف نقاط قوته للتغطية على نقاط ضعفه و هو يعرف ما يريد و كيف يوصل ما يريد للآخرين من أجل الحصول على تعاونهم و دعمهم.

و يحدد "جور" عوامل القيادة الإجرائية بما يلي:

- المكافأة المشروطة: و تشمل عمليات التعزيز الإيجابي بين القائد و التابعين التي تسهل من تحقيق الأهداف التي تمت الموافقة عليها من قبل التابعين.
- الإدارة بالاستثناء: و التي فيها يتدخل القائـد عندما تسير الأمور بشكل صحيح من خلال التعزيز السلبي و العقاب **(عياصرة، 2006، ص ص. 54_77).**

ب-القيادة التحويلية في الإدارة التربوية:

في بداية الثمانينات ظهر نمط القيادة التعليمي *(Instructional Leadership)* كميزة من مميزات المدارس الفعالة حيث القيادة الإدارية القوية مع التركيز على نوعية التعليم والتوقعات العالية لتحصيل وتقدم الطلبة، ثم طور هذا النمط القيادي إلى أن أصبح القائد يعمل بشكل أقل توجيها و أكثر تعاونا مع المعلمين وهذا ما دعاه "بيرنز" بالقيادة التحويلية، و هذا النوع الجديد من القيادة حصل على قوته من مشاركة بالتأكيد على مشاركة المعلمين بالقيم و بناء ولاء طبيعي للعمل و لمهمة المدرسة.

حيث ركزوا على تكوين ثقافة خاصة للمدرسة و كان من سماتها تفويض السلطة للمعلمين، و هذه العملية هامة جدا خاصة في المدارس الثانوية، و أثبتت الدراسات أن هذا النوع من القيادة يزيد من دافعية وولاء المعلمين لعملهم، و أثبتت أيضا أن هذا النوع له فعالية أكثر في توفير البيئة المناسبة للمعلمين للتطوير و الإبداع و استخدام التكنولوجيا في التعليم.

- **أبعاد القيادة التحويلية:** كما وضعها "سيرجيوفاني" هي:

1) **القيادة الفنية:** و التي تشمل سعة في التقنيات الإدارية.
2) **القيادة الإنسانية:** و التي تشمل البعد الاجتماعي و شؤون الأفراد.
3) **القيادة التربوية:** و التي من خلالها يثبت المدير الخبرة و المعرفة حول الأمور التربوية و المدرسية.
4) **القيادة الرمزية:** و تشمل التركيز على النموذج في السلوك و على أهمية الأهداف.
5) **القيادة الثقافية:** و التي من خلالها يساعد المدير في تعريف و تحديد و تثبيت القيم و المعتقدات والثقافة التي تعطي المدرسة حريتها على مر الزمن **(عياصرة، 2006، ص. 80).**

هذه الأبعاد من شأنها أن تجعل من المدرسة مدرسة فعالة و أكثر تحصيلا.

ج- قيادة الإرادة و القدرة على مواجهة الصعاب :

إن محدودية و عجز الأفراد للوصول إلى قدراتهم الكاملة في ظل الظروف الصعبة التي تمر بها المؤسسات تجعل الحاجة ماسة إلى نماذج قيادية تعتمد اعتمادا كبير على طبيعة القائد و دافعيته للعمل واقترحت "باست" الأنماط القيادية التسع التالية التي وصفتها بأنها مناسبة لمواجهة الصعاب:

1) **النمط المثالي:** يكون القائد المثالي مراقبا لنفسه، عظيما حكيما متسامحا و متوازنا، و هو يركز على أعلى مقاييس الامتياز، و يكون قدوة و مثالا و نموذجا للمرؤوسين، و هم يركزون على الكمال و لهم ضمير داخلي يحاكمون به أنفسهم و الآخرين.
2) **النمط الناصح أو المرشد:** و هو أكثر الأساليب القيادية النابعة من الشخص أو الذات، فالناصحين الجيدين هم قادة يهتمون بغيرهم دون شروط، و يستمدون رضاهم من رؤية و تشجيع الآخرين و تطويرهم، و هم يعطون دون توقع المقابل أو الثواب، و لذلك فهم يميلون بأن يكونوا في وسط الأشياء يقدمون المساعدة و النصيحة إذا كان الآخرون يريدونها أو لا يريدونها **(عياصرة، 2006، ص. 82).**

3) **نمط النجم أو اللامع:** هؤلاء القادة كثيرا ما يتوسمون بوهم العظمة، و هم مخاطرون و مغامرون بشكل عدواني، و يحققون إنتاجية عالية لمنظماتهم، يعتبرون نماذج هائلة للمرؤوسين، فمنهم ذو كفاءة عالية و متكيفين لتحقيق الأهداف العالية، و يحبون أن يحسنوا صورتهم في أعين الآخرين، و قوتهم الدافعة هي الزهو و المباهاة.

4) **النمط المبتكر:** هذا النمط ضروري جدا لصحة المنظمة لأنهم قادرين على رؤية الأشياء بمنظار جديد مبتعدين عن الأمور القديمة التقليدية، و هم أكثر اتصالا مع مشاعرهم، إلا أنهم مزاجيون أحيانا، قوتهم الدافعة يتمثل في تمسكهم بعدم الرضا على مفهوم و أن هناك عشب أكثر خضرة في مكان آخر.

5) **نمط الصانع أو المركب:** هؤلاء القادة لديهم القدرة على استيعاب الصورة كاملة، و يدمجون مكوناتها بطرق إبداعية لتطويرها بشكل جيد، لذلك فهؤلاء يمكن أن يكونوا صانعي استراتيجيات و بارعين و ذوو رؤية واسعة و هو أذكياء و لهم قدرة فائقة للتأثير بالآخرين، فهم يبدون و كأنهم يلقون أطروحة دراسية أو خطبة أثناء كلامهم، يفضلون أن يكون محاطين بأناس آخرين ذووا كفاءة عالية.

6) **نمط الشريك:** القادة في هذا النمط يتبنون بشكل عال الإدارة بروح الفريق، و يحاولون الحصول على الأفضل من كل فرد، و هم يعتبرون تنفيذيون بحيث يركزوا على حاجات المنظمة المستقلة من خلال الجماعة، فهم يماطلون و يؤجلون و يستخدمون برامج عمل خفية.

7) **النمط المستقبلي:** و هؤلاء القادة هم أكثر سحرا و فتنة، و يسهل الاتصال معهم و هم متفائلون بمستقبل المنظمة، و يركزون على الخطط طويلة المدى، و تعد العدالة و المساواة مهمة بالنسبة لهم بسيطين جدا في شرح الأمور و قوتهم الدافعة هي الحماس الزائد، فهم دائما يبحثون عن الأخبار السارة و يحبون سماع ما هو مفرح وحسن.

8) **نمط المحامي:** و هم القادة الذين يهتمون بتطوير أنفسهم، فهم قادرين على تحمل مسؤوليات ضخمة عندهم ثقة بالنفس و يوجد لديهم أتباع مخلصين، ينظر إليهم على أنهم تجار سلطة مستبدين، قوتهم الدافعة هي الرغبة في الاستزادة فهم يتدخلون في المواقف و يسعون وراء السلطة و السيطرة و ربما يضعون الرجل المناسب في المكان غير المناسب لأنهم يتكلمون بلغة الأوامر.

9) **نمط الدبلوماسي اللبق:** و هذا النوع من القادة يتصفون بالهدوء و التطور الجيد، يوفرون التعاون في المنظمة و عندهم القدرة العالية على التعامل مع مشاكل الآخرين، و بناء الإجماع في الرأي و عندهم الميل لاحترام من يخالفهم الرأي و القدرة على الانسجام مع أي نوع من الأفراد و الاندماج مع رغبات الآخرين (عياصرة، 2006، ص ص. 82_84).

06 — خصائص القيادة:

- القيادة نشاط و حركة، لأن القائد يتعامل مع أشخاص لهم قدرات جسمية و عقلية و وجدانية، فالقائد الناجح هو الذي يوجه هذه القدرات توجيها بناء لا توجيها تخريبيا.
- القائد يؤثر في الأفراد و الجماعات ليسلكوا نحو هدف مشترك تسعى الجماعة لتحقيقه، و التأثير يأتي عادة عن طريق المناقشة و الإقناع لا عن طريق الأمر و الفرض.
- القيادة هدف حيوي و من ثمة فواجب القائد أن يحفز الأفراد حتى ينشطوا لأجل تحقيق هدفهم **(حسان، والعجمي، 2007، ص. 231)**.

إن القيادة ظاهرة نفسية و تربوية و اجتماعية تقوم على علاقة اعتمادية متبادلة بين القائد و الجماعة التي يقودها، و ترتبط بوجود الإنسان بين الجماعة و يؤثر و يتأثر بها، و تعمل لخلق التفاعل الاجتماعي بغية تحقيق الأهداف المشتركة، و تكتسب أهميتها و قيمتها من قوله تعالى **"أطيعوا الله والرسول وأولي الأمر منكم"** (سورة النساء، الآية 09) و قول الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم في حديثه: **"إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا أحدهم"**.

07 — أركان القيادة:

أ- **القائد:** بكل ما يحمله من خصائص و سمات تساعد على تحقيق أهدافه (نمط القيادة، القدرة على تحمل المهنة، الذكاء، القدرة على التوافق، طول القائد و عمده في الجماعة).

ب- **الموقف:** الوظائف و الأهداف و الظروف المساعدة على تحقيق الأهداف المرغوبة و هي تتغير بتغير الوضعيات.

ج- **الأتباع:** و كل ما يحملونه من خصائص و دوافع و إمكانات (القدرة، الخبرة، التدريب، الحاجة إلى الاستقلالية).

د- **المناخ التنظيمي:** العوامل و العناصر الموجودة في المنشأة ذات التأثير و التي يمكنها تحقيق أهداف التنظيم من تماسك و استقرار و توازن و مرونة، و يشمل أيضا الأهداف، السياسة، الهياكل و العلاقات الإنسانية **(خوجة، 2005، ص. 49)**.

08 – المهارات اللازمة للقائد التربوي:

تنقسم المهارات الإدارية في الإدارة التربوية إلى ثلاثة أنواع من المهارات الرئيسية و هي المهارات الفنية و التنظيمية و الإنسانية، و هذه المهارات تعتبر متداخلة متكاملة فيما بينها لدرجة يصعب التمييز بينها و هي كالأتي:

ج- المهارات الفنية:

و هي الأساليب و الطرق التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسة دوره في العمل و معالجة المواقف التي يلاقيها، و من أبرز الخصائص التي تميز المهارات الفنية عن غيرها ما يلي:

- أنها مهارة أكثر تحديدا من المهارات الأخرى وهذا يعني أنه بالإمكان التحقق من توافرها لدى المدير بسهولة.
- أنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية و المقدرة على التحليل في مجال التخصص و على التبسيط في مجال الإجراءات المتبعة في استخدام الأدوات و الوسائل الفنية اللازمة لانجاز الأعمال.
- أنها مألوفة أكثر من غيرها من المهارات لكونها أصبحت مطلوبة في الإدارة الحديثة التي تتميز بالاتجاه نحو التخصص كما أن اكتسابها و تنميتها أسهل من المهارات الأخرى حيث أسهمت برامج التدريب سواء قبل أو أثناء الخدمة في تنمية المهارات الفنية.

و من أهم الجوانب التي ترتبط بالمهارات الفنية لمدير المدرسة ما يلي:

- ✓ **مهارة إدارة الاجتماعات:** يرى مفكروا و خبراء الإدارة أن للاجتماعات التي يعقدها المدير أهمية بالغة في التخطيط للأعمال و انجازها و تحقق الاجتماعات مبدأين أساسيين هما: (الجودة والشورى)، و لكي تحقق الاجتماعات المدرسية أكبر فائدة ممكنة ينبغي على المدير الناجح أن يعد لها الإعداد الجيد من جميع النواحي المكتبية و الإدارية و ذلك بإتباع ما يلي:

- التخطيط الجيد للاجتماعات.
- الإعداد المكتبي للاجتماع و ذلك بجمع البيانات و المعلومات المتعلقة بموضوع الاجتماع و تنظيمها بشكل يسهل استرجاعها و إعداد النماذج اللازمة للدعوة و نموذج جدول الأعمال و صياغة محضر الاجتماع.
- توفير البيئة المادية و التجهيزات اللازمة لضمان الاجتماع في ظروف مناسبة كالقاعة و الطاولات و طريقة تنظيم المقاعد و اللوازم المكتبية.
- الأخذ بمبدأ الشورى و الابتعاد عن المحاباة.

(http://rmind87.blogspot.com/2013/01/blog-post, 2013/08/25, 11:40)

- تحديد وقت بداية الاجتماع و نهاية الاجتماع و الالتزام به بدقة حتى لا يكون ذلك سببا في التهرب من الحضور أو المشاركة بسبب عدم الالتزام بالمواعيد المذكورة.

✓ **مهارة اتخاذ القرار:** و يقصد بالقرار أنه "عبارة عن البديل الأفضل الذي تم اختياره من بين عدد من البدائل الممكنة التنفيذ" و يعبر القرار بصورة متعددة فيكون على شكل سياسات أو قواعد أو أوامر أو تعليمات وغيرها، و للوصول إلى قرار رشيد يوصي خبراء الإدارة بضرورة دراسة المشكلة و الموقف وفقا للمراحل الآتية:

- الإحساس بوجود مشكلة تتطلب إصدار قرار محدد.
- تحديد أبعاد الموقف أو المشكلة و التعرف على طبيعته و على العوامل المؤثرة فيه و المتأثرة به يتطلب تجميع أكبر قدر ممكن من البيانات و المعلومات حول المشكلة أو الموقف المطروح للدراسة و تحليلها و تفسيرها تفسيرا علميا سليما.
- اقتراح عدد من الحلول البديلة التي تصلح أساسا لمواجهة الموقف أو المشكلة.
- دراسة الحلول المقترحة و مقارنتها في ضوء الظروف و الملابسات التي تحيط بالموقف أو تتصل بالمشكلة و تقييم كل حل في ضوء فعاليته في تحقيق الهدف أو الغرض من اتخاذ القرار.
- تغليب أحد المقترحات و اختياره على أنه أنسب حل، و إصدار قرار بشأنه و تبليغه إلى الأجهزة التنفيذية للعمل بموجبه.

✓ **مهارة إدارة الوقت:** يعد الوقت من أبرز الموارد المتاحة للمدير و يحتاج المدير إلى مهارة عالية لاستثمار الوقت الاستثمار الأمثل و تشير نتائج الدراسات و البحوث إلى أن مديري المدارس لا يزال تنقصهم المهارات الكافية لاستثمار الوقت بالشكل الأمثل.

✓ **مهارة الإشراف:** لكي يقوم مدير المدرسة بوظيفته التربوية على الوجه المطلوب لا بد أن تتوافر فيه مهارة الإشراف الفني، فهذه المهارة تساعد المعلمين على النمو مهنيا و علميا، و تجعل المدير يتفهم وظيفته و يستوعب الأهداف التربوية التي تكفل تعلم التلاميذ بفاعلية و تضمن نموهم نموا يتوافق مع تلبية أهداف المجتمع التربوية، و من أهم السمات المرتبطة بالمهارات الفنية:

- القدرة على تحمل المسؤولية و الفهم العميق و الشامل للأمور.
- الحزم و الإيمان بالهدف و بإمكانية تحقيقه.

(http://rmind87.blogspot.com/2013/01/blog-post, 2013/08/25, 11:40)

د- المهارات التنظيمية:

يرى "جوهو" بأن المهارات التنظيمية أكثر المهارات ضرورة لمدير المدرسة إذا أنها تحتم عليه مسؤولية تحليل المواقف إلى مكنوناتها و استنباط النتائج المحتملة لها، و لذلك يتعين عليه أن يتصف بقوة التصور و الإدراك لربط الأسباب بالمسببات، من أهم المهام التي ترتبط بالمهارات التنظيمية لمدير المدرسة هي:

- ✓ **مهام إدارية:** وهي تتعلق بشؤون الطلبة والبناء المدرسي والتسهيلات المدرسية والإشراف بصورة مستمرة على المعلمين والطلبة وحل مشاكلهم والاتصال مع المسؤولين بشأن كل ما يتعلق بالمدرسة من تعيينات و تغييرات و امتحانات و غير ذلك من الأمور الإدارية.
- ✓ **مهام فنية:** داخل المدرسة و تشمل الإشراف الفني على المدرسين و تقويم المناهج.
- ✓ **مهام خارج المدرسة:** و تشمل علاقته بالمجتمع المحلي و الرؤساء و السلطات الرسمية الأخرى و في كل ما يتعلق بتلبية احتياجات المدرسة لتسيير العملية التربوية فيها، و لكي يقوم مدير المدرسة بواجباته على الوجه الأكمل.

و لكي تتم عملية التنظيم بالصورة المطلوبة و تحقق الأهداف الموضوعة يجب أن تتوافر في مدير المدرسة مجموعة من المهارات التنظيمية الآتية:

- المهارة في تفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات المتاحة.
- المهارة في إعداد و تقديم و عرض التقارير إلى السلطات المركزية.
- عمل التدريبات التنظيمية التي تقدم التسهيلات المختلفة للخطة التربوية.
- تقدير فعالية أي إطار تنظيمي في ضوء الأغراض التربوية.
- بعد النظر و ترقب الجوانب الايجابية و السلبية في اتخاذ التدابير لمواجهتها.
- تقويض السلطات و المسؤوليات.
- اكتشاف الخلل في الإطار التنظيمي والتعرف عليه بسرعة للمحافظة على استمرار المدرسة في أداء وظيفتها.
- المهارة في تقديم المشورة المهنية للمجموعات.

(http://rmind87.blogspot.com/2013/01/blog-post, 2013/08/25, 11:40)

ه- المهارات الإنسانية:

ترى "رداح الخطيب" بأن "المهارات الإنسانية مهمة ضرورية للعمل في كل المنظمات و على كل المستويات إلا أنها تبرز بصورة أكبر بالنسبة للإدارة التربوية و ما يرتبط بذلك من طبيعة العلاقات التي تجمعهم".

و يعرف مرسي المهارات الإنسانية بأنها: "الطريقة التي يستطيع مدير المدرسة كقائد تعليمي من التعامل بنجاح مع الآخرين و احترامهم و منحهم الثقة و فهم حاجاتهم النفسية و الاجتماعية الإنسانية و قبول الآخرين و التكيف معهم و قدرته على نقل أفكاره و أدائه إليهم".

و هناك العديد من الجوانب التي تتصل بالمهارات الإنسانية و منها:

- ✓ **الروح المعنوية:** و تواجدها في المجموعات و وجود الترابط و الانسجام فيما بينها و التكامل مع بعضها في الأغراض العامة الأهداف التي تسعى لتحقيقها في المنظمات أو الهيئات التي يعملون بها.
- ✓ **الحوافـــــز:** في الغالب يميل الأفراد العاملون إلى تقديم جهد أقل من المطلوب منهم و من هنا ظهر اهتمام رجال الإدارة بالحوافز لزيادة مستوى الأداء و رفع معدلات الإنتاج، و ان وجود العلاقات الإنسانية السليمة في جو العمل يمثل حافزا ايجابيا رئيسيا للعمل و الإقبال عليه.
- ✓ **العلاقات الإنسانية:** و هي كما عرفها "ديفز" هي اندماج الأفراد العاملين في موقف عمل بطريقة تدفعهم للتعاون للحصول على أكبر قدر ممكن للإنجاز مع تلبيـة احتياجاتهم الاجتماعية و الاقتصادية و النفسية و للعلاقات الإنسانية ثلاثة أهداف هي:

- تحقيق التعاون و المشاركة بين العاملين و الإدارة من ناحية و بين العاملين أنفسهم من ناحية أخرى.
- حفز الأفراد على العمل و تحقيق أهداف المنظمة.
- إشباع حاجات الأفراد الاقتصادية و النفسية و الاجتماعية للوصول بهم إلى أفضل حالات الرضا و التكيف.

(http://rmind87.blogspot.com/2013/01/blog-post, 2013/08/25, 11:40)

إن نظم الاختبارات هي واحدة من أهم الوسائل التي طبق في الكشف عن القدرات و المهارات القيادية لمعرفة مدى صلاحية شاغلي المناصب القيادية و كفاءتهم، لأن الاختبارات تنتج دائما نوعا من أنواع القياس و تؤدي إلى نتائج كمية.

ازداد اهتمام الباحثان و الدارسين و خصوصا في سيكولوجيا القيادة و قياس القدرة القيادية، و أفرز هذا الاهتمام تصميم كثير من المقاييس و الاستبيانات و الاختبارات لتقويم العمل القيادي، و تهدف هذه الأدوات تشخيص نواحي القوة و الضعف من أجل وضع معايير علمية و موضوعية لاختيار القادة لتأمين تحقيق أهداف المدرسة، و آن الأوان لاختيار مدير المدرسة الناجح و الفعال عن طريق إجراء بحوث و مقاييس في مواقف تعليمية و تربوية، و استبعاد الطرق التقليدية في الاختيار.

خلاصة الفصل:

إن القيادة و خاصة القيادة التربوية ليست مجرد علم قائم بأسس و تعريفات و نظريات، و إنما هي فن يجب أن نعرف فنيات ممارسته، خاصة أن الوسط التربوي يعتبر من أكثر الأوساط حساسية لهذه المهنة و القائد هنا هو المحرك الأساسي لهذه العملية بحيث عليه أن يتقن ممارسات عمله و يدرك طبيعة المسؤولية الملقاة على عاتقه، و ذلك من خلال الاتصاف بصفات القائد الفعال سواء كانت جسدية أو عقلية أو مهاري و كذلك بإدراكه الأنماط القيادية و مدى توافق كل نمط مع طبيعة الأفراد، و هذا يوضح لنا الاهتمام الكبير في هذه الأيام بإعداد المديرين و تدريبهم.

و لا تكفي المهارات الفنية للقيام بالمهارات الإدارية القيادية، فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار المهارات الإدارية عند اختبار المشرفين الجدد، كما يجب أن يغير المشرف الجديد سلوكه ليناسب المهمة و الدور الجديد فلن يتمكن من أداء الدور القيادي دون التخلي عن العادات القديمة وإلا قد يؤدي سلوكه إلى خلق عائقاً في طريق تنمية أداء الموظفين، و يؤدي التركيز على الجوانب الفنية إلى تجاهل العديد من المسؤوليات الأخرى مثل التنسيق في الجهود و العمل على سيادة روح التعاون بين الأفراد.

و على أيٍّ فكما أن الطبيب الناجح بحاجة إلى العلم، ليعرف المرض و علائمه و الأدوية، و إلى الفن بأن يكون طويل التطبيق للعلم حتى يكون ممارساً مجرّباً، كذلك الإدارة.

الفصل الثالث:

وظائف الإدارة المدرسية

تمهيد

01 – مفهـــوم الإدارة المدرسية

02 – النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية

03 – خصـــــائص الإدارة المدرسية الناجحة

04 – أهـمية الإدارة المدرسية

05 – وظائف الإدارة المدرسية

06 – أهداف الإدارة المدرسية

07 – العوامـــل المؤثـــــرة في الإدارة المدرسية

08 – أساليب ناجحة في إدارة وتنظيم المدرسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

وجدت الإدارة في المجتمع منذ بدأ الإنسان يعيش في جماعات، و أول ما ظهرت في ميدان الصناعة و إدارة الأعمال فهي تعمل على تنظيم الجهود و استثمارها إلى أقصى طاقة ممكنة.

و الإدارة المدرسية جزءا من الإدارة التربوية التي تشتق أسسها و مبادئها من ميدان الإدارة العامة و تحتفظ بخصوصيتها في مجال التربية و التعليم، و يتحدد مستواها الإجرائي بأنها على مستوى المدرسة و هذا المستوى هو الذي يعمل على تحقيق الأهداف التربوية، و تنفيذ البرامج و المشروعات التي تم التخطيط لها من قبل المستويات العليا، و الإدارة المدرسية كغيرها، مهمتها تنظيم جهود العاملين في الحقل التربوي و تنميتها في إطار اجتماعي تشاركي، و عليه فلا بد لكل عمل جماعي من شخص يتولى الإشراف عليه و المدرسة كوحدة تعليمية تربوية لها رئيس هو مديرها، و هو القائد التربوي الذي يشرف على أعمال جميع من فيها من تلاميذ و عمال و موظفين آخرين، و هو الذي يقابل زوارها و يتابع بريدها الصادر و الوارد و يمثلها في اللقاءات و الندوات الرسمية ... الخ، على أن الدور الأهم للمدير هو الإسهام المباشر في إعداد معلميه و تنميتهم و تقديم النصح و الإرشاد لهم في مجال الإدارة الصفية، و إعداد الدروس، و طرق متابعة التلاميذ فهو إذن مشرف (عام) مقيم في المدرسة، فإذا تمكن من أداء هذا الدور الإشرافي، جعل المدرسة وحدة إنتاج و تطوير حقيقي على الصعيدين العلمي و التربوي، و ستكون حقًا وحدة بناء المجتمع (بعد الأسرة) و تهذيب الناشئة و إعدادهم لدور منتج في مجتمعهم.

01 — مفهوم الإدارة المدرسية:

الإدارة في مفهومها العام هي الجهاز التنفيذي المكلف بتطبيق قوانين الدولة و تقديم الخدمات الضرورية للمواطنين، و ذلك في إطار القوانين المرسومة و الأهداف المسطرة التي وضعتها الدولة في إطار خططها السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية، و الإدارة في التربية هي الهيئة التنفيذية المكلفة بتطبيق نصوص الدولة بصفة عامة و نصوص الوصاية بصفة خاصة، و تعمل على تقديم الخدمات الضرورية للجمهور المدرسي في إطار برنامجها التربوي والتكويني **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص. 5).**

أ- تعريف الإدارة:

- **تعريف "فريديريك تايلور"** :عرفها بأنها المعرفة الصحيحة لما يراد من الأفراد أن يؤدوه، ثم التأكد من أنهم يؤدونه بأحسن و أخص طريقة، يرى "تايلور" أن الإدارة تتمثل في الشرح الجيد والدقيق للمهام الموكلة إلى الأفراد و ذلك بغية تجنب الوقوع في الخطأ و تأدية المهام في أقل وقت ممكن و بأرخص التكاليف.
- **تعريف "هنري فايل** :"الإدارة هي القيام بمجموعة الأعمال التي تتضمن التنبؤ و التخطيط و التنظيم و إصدار الأوامر و التنسيق و الرقابة".
- **تعريف "فروست"** :هي فن توجيه النشاط الإنساني، حيث يرى أن الإدارة هي فن توجيه الموارد البشرية و النشاط البشري بغية تحقيق الأهداف المرجوة منها.
- **تعريف "ستانلي فايس"** :عمليات اتخاذ القرار و الرقابة على الأنشطة الإنسانية من أجل تحقيق أهداف مجددة، يرى أن الإدارة تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف المعينة و ذلك بعد القيام بجملة من العمليات كعمليات اتخاذ القرار و الرقابة على مختلف الأنشطة الإدارية.
- **تعريف أوليفر شليدون** :هي الوظيفة التي تتعلق بتحديد أهداف المشروع المرغوب و التنسيق بين التمويل و الإنتاج و التوزيع و تقرير الهيكل العام للتنظيم و الرقابة النهائية على أعمال التنفيذ، و يرى أن الإدارة وظيفة تقوم على أساس تحديد أهداف المنظمة و إعداد التوازن بين التمويل للمنظمة و ما تنتجه هذه المنظمة و وضع الهيكل الذي تعتمد عليه في العمليات الإدارية كالرقابة و غيرها **(عطوي، 2004، ص. 18).**

يجدر بنا نبين حقيقة هامة و هي أن مهمة الإدارة تختلف باختلاف الظروف البيئية و الإيديولوجية السائدة في كل مجتمع، كما أن التنظيم الاجتماعي ينعكس عل تنظيم الإدارة، و نستخلص من هذه الحقائق أن نظرة المفكرين إلى علم الإدارة تختلف باختلاف التصور الذي يحملونه في أذهانهم عن دور الإدارة في المجتمع الذي عاشوا فيه.

الإدارة هي " عبارة عن عملية تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف بناء على معرفة صحيحة بالتخطيط و التنظيم و الرقابة، و من ثم اتخاذ القرارات من خلال توجيه و تقييم العنصر البشري" .

ب-تعريف الإدارة المدرسية:

- **تعريف "جوردون":** الإدارة المدرسية هي جملة الجهود المبذولة في الظروف المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية و المادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية. يرى "جوردن"أن الإدارة المدرسية ما هي إلا جملة من الجهود المبذولة بغية توجيه الإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية للجميع.
- **تعريف "صلاح عبد الحميد مصطفى":** هي جملة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام بواسطة آخرين عن طريق تخطيط و تنظيم و تنسيق و رقابة مجهوداتهم لتحقيق أهداف المنظمة.

يرى أن الإدارة المدرسية هي أداء المهام عن طريق الآخرين من خلال تخطيط و تنسيق و رقابة أدائه لهذه المهام و مدى تحقيقها للأهداف.

- **تعريف "محمد أحمد عبد الهادي":** إنها تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها المدير مع جميع العاملين معه سواء مدرسين أو إداريين أو غيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية صحيحة و أساس سليم.

يرى أنها مجموعة من الجهود المتكاملة بين كل العاملين في المدرسة بغية تربية الأبناء تربية صحيحة **(الأغبري، 2006، ص. 35)**.

- **تعريف "إسماعيل دياب":** أنها جملة عناصر أو عمليات التي يقوم بها المدير بغرض تحقيق أهداف المنظمة التعليمية بأفضل نتيجة ممكنة مع مراعاة الجانب الإنساني.

يرى أن وظيفة الإداري القيام بجملة من العمليات لتحقيق الأهداف التعليمية.

- **تعريف "حسن الحريري":** إن الإدارة المدرسية مجموعة العمليات التي تقوم بها هيئة التدريس بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم فيه العملية التربوية و التعليمية بما يحقق السياسة التعليمية و أهدافها. يرى أن وظيفة الإدارة تهيئة الجو المناسب الذي تتم فيه العملية التربوية و التعليمية **(الفقي، 1994، ص. 22)**.

و يمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة "بأنها مجموعة عمليات (تخطيط، تنظيم، توجيه، رقابة، اتخاذ القرار و تقييم) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة و خارجها، وفقا لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق و أهداف المجتمع و الدولة من تربية النشء تربية صحيحة و على أسس سليمة".

و أيضا هي: "عملية تربوية تتمثل في مجموع النشاطات الإدارية التي تتشارك فيها هيئة التدريس من أجل النهوض بالمؤسسة التعليمية وخلق جو التعاون و التفاهم المتبادل حتى يمكننا بناء جيل متكامل عمليا وسلوكيا"

ج- الفرق بين الإدارة المدرسية و التعليمية و التربوية:

المعالجة العلمية لهذا السؤال تحتم البدء أولاً بالتعرف على الفرق بين الإدارة التعليمية و الإدارة التربوية و بعد أن تتضح الرؤية يمكن تناول الفرق بين الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية.

شاع استخدام المصطلحات الثلاثة في الكتب و المؤلفات التي تناولت موضوع الإدارة في ميدان التعليم على أنها تعني شيء واحد، و لإيضاح الفرق بينها يمكن تقسيم السؤال إلى شقين على النحو التالي:

- **الشق الأول ما الفرق بين الإدارة التعليمية و الإدارة التربوية ؟**

يبدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع فيما يرجع إلى النقل عن الذي ترجم إلى العربية بمعنى(التربية) أحيانًا *Education* و (التعليم) أحيانًا أخرى. و قد ساعد ذلك بالطبع إلى ترجمة المصطلح إلى الإدارة التربوية تارة *Administration de l'éducation* و الإدارة التعليمية تارة أخرى على أنهما يعنيان شيئًا واحدًا و هذا صحيح، بيد أن الذين يفضلون استخدام مصطلح (الإدارة التربوية) يريدون أن يتماشوا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة (تربية) على كلمة (تعليم) باعتبار أن التربية أشمل و أعم من التعليم، و أن وظيفة المؤسسات التعليمية هي (التربية الكاملة) و هكذا تصبح الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية. و مع أن **الإدارة التربوية** تريد أن تركز على مفهوم التربية لا على التعليم، فإن **الإدارة التعليمية** تعتبر أكثر تحديدًا ووضوحًا من حيث المعالجة العلمية، و أن الفيصل النهائي بينهما يرجع إلى جمهور المربين والعاملين في ميدان التربية، و أيهما يشيع استخدامه بينهم، فإنهم يتفقون على استخدامه **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص. 168).**

- **الشق الثاني من السؤال : ما الفرق بين الإدارة التعليمية (التربوية) و الإدارة المدرسية؟**

يلاحظ أن هناك العديد من الكتب العربية التي تحمل عنوان " الإدارة المدرسية " و لكنها تتناول مستويات من الإدارة فوق المستوى الإجرائي (المدرسة)، و يبدو أن ذلك الخلط بين الإدارة التعليمية ***Educational Administration*** و الإدارة المدرسية ***School Management*** يرجع إلى أن كثيرا من الكتب الأجنبية التي يعرفها المربون و دارسوا الإدارة المدرسية بحكم أن الإدارة المدرسية في تلك البيئات تمثل أهم وحدة في الإدارة التعليمية، و تتمتع بحريات كثيرة في التصرف، و تقوم بأدوار رئيسية في اتخاذ القرارات لأن النظام التعليمي في تلك الدول نظام لا مركزي، و في حقيقة الأمر فإن مصطلح الإدارة التعليمية يختلف عن الإدارة المدرسية من حيث المستويات و الأعمال و الاختصاصات.

الإدارة التعليمية تعني: الأعمال و المسئوليات العليا في الجهاز التعليمي المركزي و اللامركزي كالتخطيط، تحديد الأهداف العامة، وضع المناهج، السلم التعليمي، مواعيد الامتحانات، تقديم المساعدة المادية و الفنية للإدارة المدرسية، و إمدادها بالقوى البشرية اللازمة، و الإشراف و الرقابة على الإدارة المدرسية لضمان سلامة التنفيذ، و يرأسها على مستوى الوزارة وزير عضو في مجلس الوزارة، مهمته التنسيق بين سياسة التربية و التعليم مع السياسة العامة للدولة.

"أما بالنسبة **للإدارة المدرسية** فيبدو أن الأمر أكثر سهولة، ذلك لأن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية، و معنى هذا آن الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الإجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط، و هي بهذا تصبح جزءا من الإدارة التعليمية و صورة مصغرة لتنظيماتها، و استراتيجية محدودة تتركز فيها فعالياتها، أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام." **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص. 168).**

فالإدارة المدرسية هي الجهاز القائم على تنفيذ السياسة التعليمية، و يقوم على رأسها مدير تتركز مسؤولياته في توجيه المدرسة لتؤدي رسالتها كاملة نحو أبنائها مع تنفيذ اللوائح و الأنظمة الصادرة من إدارة التعليم.

من خلال التعريفات المختلفة التي قدمت للإدارة التعليمية و المدرسية يمكننا القول بأن الأولى مسؤولة عن التخطيط و إصدار التوجيهات و متابعة و تقويم إجراءات التنفيذ، و مجال ذلك الإدارة المركزية (الوزارة) والإدارة الجهوية (مديريات التربية)، في حين تتولى الثانية تنفيذ المناهج و تقديم الرعاية اللازمة للتلاميذ بالمدارس و للعاملين فيها وذلك بالتعاون مع الجماعات المحلية في تحقيق أهدافها، و مجال هذه الإدارة في المدارس (المؤسسات التعليمية). و يبين الجدول التالي مقارنة بين الإدارة التعليمية و المدرسية.

جدول 02: مجالات المقارنة بين الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية.

مجالات المقارنة	الإدارة التعليمية	الإدارة المدرسية
السياسة التعليمية	تخطط لها وتوجهها	تقوم بتنفيذها
مكانتها في النظام التربوي	تمثل الكل	تمثل الجزء
الجانب المالي	تقدر الميزانية و توزعها	تستهلكها (تصرفها)
الموارد البشرية	توظف اعتمادا على شروط تضعها	تشغل الموظفين
الأنشطة التربوية	مهمتها المراقبة والتقويم	الإنجاز
الرقابة	وزير – مدير التربية	مدير مؤسسة تعليمية

02 — النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية و محاولة وضع نظريات لها و لقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من: "بول مورت" *"P. Mort"* و مساعده: "دونالد هـ .روس" *"Donald H. Ross"* وضع أسس لنظرية الإدارة ورد في كتابهما (مبادئ الإدارة المدرسية) كما حاول:" جيس ب .سيرز " *"Jess.Serars"* البحث في وظيفة الإدارة في دراسة عام 1950 تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية. كما أعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج للتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية، و منها: كتابه عام 1955 بعنوان (أساليب أفضل للإدارة المدرسية)، و استحدث "سيمون" في كتابه (مفهوم الرجل الإداري) عام 1945 طبيعة و أهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، و في عام 1968 وضع" يعقوب جيتزلز " *"J. W. Getzels"* نظرية علمية في الإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر "سيرز" إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها و مكوناتها و حلل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية.

و يمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة و الصناعية أمثال (تايلور) و (هنري فايول) و (لوثر جيوليك)، و غيرهم من رجال الإدارة العامة.

و من أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي:

أ- نظرية الإدارة كعملية اجتماعية:

و تقوم هذه النظرية على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، و هذا يتطلب تحليلا دقيقًا علميًا و اجتماعيًا و نفسيًا، انطلاقًا من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور و يمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

➢ **نموذج "جيتزلز" *"Gitzels"*:**

ينظر "جيتزلز" إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء و المرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، و أن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر و إن كانا في الواقع متداخلين **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 173_172).**

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات و السلوكيات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف و الغايات الكبرى للنظام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد و شخصياتهم و احتياجاتهم و طرق تمايز أداءهم، بمعنى هل هم متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالخلافة أم بالتعاون؟ أم هل هم معنيون بالإنجاز؟ ... و ما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

و السلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، المؤسسات و الأدوار و التوقعات و هي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، و الأفراد و الشخصيات و الحاجات و هي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة و المعلم، و ينبغي على المدير أن ينظر إليها من خلال حاجاته الشخصية و الأهداف أيضًا، فإذا التقت النظريات استطاع كل منهما أن يفهم الآخر و أن يعملا معًا بروح متعاونة بناءة، أما عندما تختلف النظريات فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام.

و الفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي و في إطار مؤسساته التعليمية، هو محصلة و نتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين و حاجاته الشخصية و ما تشمله من نزعات و أمزجة.

- **نموذج جوبا *"Guba"* للإدارة كعملية اجتماعية:**

ينظر "جوبا" إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه و المكانة الشخصية التي يتمتع بها، و يحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، و هذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إله من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية و ما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية و لا يمكن تفويضها، و كل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، و رجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، و ينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة و قوة التأثير معا، و هما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل لإدارة التعليمية و غيره **(هيئة تأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 174_175).**

ب-نظرية "تالكوت بارسونز" "T. Parsons" :

يرى "بارسون" أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية هي:

- **التأقلم أو التكيف :** بمعنى تكييف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئة الخارجية.
- **تحقيـــق الهدف :** بمعنى تحديد الأهداف و تجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.
- **التكـامـــــــــل :** بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم و توحدهم في كل متكامل.
- **الكمـــــــــــون :** بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه و إطاره الثقافي.

ج- نظرية العلاقات الإنسانية:

تهتم بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، و هذه النظرية تؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، و لا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية و هو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، و من ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف و يفهم ويحلل حاجات المدرسين و التلاميذ و ليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين و التلاميذ و حاجات المدرسة.

و لا يقصد أصحاب هذه النظرية أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري و المرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تتشتت بعيدًا عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة و لكن ما يتوخاه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية و الاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بدون اللجوء للمراوغة و مقاومة السلطة، لأن العاملين يتطلعون دائمًا إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، إن المرؤوس الذي لا يكون معوقًا بمشكلات يستطيع أن يركز العمل، فتقل الأخطار التي يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله و أعمال الفريق، و يحافظ على التعاون مع الأقران دعمًا لاستمرارية المؤسسة ونجاحها، و بهذا يضمن المحافظة على الأوضاع القائمة التي يرتاح لها.

د- نظرية اتخاذ القرارات:

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم لاجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة فعالة وكفاءة عالية، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ وأولياء أمورهم والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم **(هيئة تأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 175_176).**

و تعتبر عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، و المعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية و الكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، و تتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة و شخصيته و النمط الذي يدير به مدرسته، و يمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

- التعرف على المشكلة و تحديدها.
- تحليل و تقييم المشكلة.
- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول و المتفق مع الحاجة.
- جمع المادة (البيانات و المعلومات).
- صياغة و اختيار الحل أو الحلول المفضلة و اختيارها مقدما أي البدائل الممكنة.
- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه و ضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ و هل هو أنسب القرارات ؟

ه- نظرية المنظمات:

تعتبر التنظيمات الرسمية و غير الرسمية نظامًا اجتماعيا كليًا في نظرية التنظيم، و من خلال النظام تكون الإدارة أحيانًا عاملا يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات و المؤسسات أو المنظمة – المدرسة – فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري ليحلل مشاكل المنظمة و ترشده في خطته و قراراته الإدارية كذلك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية و غير الرسمية التي لها علاقة بها.

و- نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها "سيرز" عن مجموعة الوظائف التي أشار إليها سابقوه، و في مقدمتهم المهندس الفرنسي " هنري فايول" و الوظائف الرئيسية للإداري في ميادين الإدارات المختلفة كما يحددها "سيرز" هي :التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، و الرقابة **(هيئة تأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 176_177).**

و عند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة، حيث أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري، ففي عملية التخطيط، يحتاج الإداري إلى تدارس الظروف استعدادًا لاتخاذ قرارات ناجحة و عملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف و الإمكانات المتوفرة لتحقيقها، و العقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف و موقف العاملين منها، وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين

والأنظمة و التعليمات إلى صورة ترتيبات في الموارد البشرية و المادية، بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتوخاة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ عن الترتيبات، و في عملية التوجيه ينشط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلا لها من خلال صلاحيات مركزه و السلطة المستمدة من ذكائه و معلوماته و خبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، و طبيعة العمل المناط بها، و إمكاناتها المادية و البشرية، و القوى و الظروف الاجتماعية المؤثرة عليها.

و في عملية الرقابة، يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم و عملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه و لا تناقض، بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانات المتوفرة، و في حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و الثقافية في بيئة التنظيم.

ز- نظرية القيادة:

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة و بالنسبة للإدارة التعليمية و المدرسية بصفة خاصة، نظرًا لعلاقتها المباشرة بأولياء الأمور و المدرسين و التلاميذ، و القيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، و لكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، و يمكن القول إن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان.

ح- نظرية الدور:

إذا افترضنا أن مدير المدرسة يخطط لتكوين فريق رياضي لمدرسته – فمن يكلف بهذه المسؤولية – و إذا كلف أحد مدرسي التربية الرياضية ذلك و لم يستطع أن ينجح في تكوين الفريق المناسب، ماذا يفعل مدير المدرسة؟ ما موقف بقية مدرسي التربية الرياضية الآخرين؟ لا يشاورهم كجماعة، فربما يحدث تصادمًا في الرأي، و على مدير المدرسة في مثل هذه الحالات أن يعرف الدور المتوقع من كل مدرس في المدرسة و كذلك توقعات الجماعة التي ينتمون إليها، مع مراعاة توقعات و متطلبات المدرسة بشكل عام **(هيئة تأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 178_179).**

تهتم هذه النظرية بوصف و فهم جانب السلوك الإنساني المعقد في المؤسسات التعليمية.

فيجب عليه أن يولي اهتمامًا خاصًا للمهارات، المقدرات و الحاجات الشخصية لكل مدرس و يتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم و بينه و طبيعتهم اجتماعيًا و تنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابيًا و فعالا و مساعدًا على تحقيق هدف المدرسة.

ط- نظرية النظم:

لقد شاع استعمال هذه النظرية في العلوم البيولوجية و الطبيعية، و كذلك شاع استخدامها في العلوم الاجتماعية الأخرى، و التي من بينها علم الإدارة التعليمية و المدرسية، و تفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية بواسطة تحليلها، و تفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي بالرغم من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بالتغير في المواقف أو الدراسات الاجتماعية تكون أحيانًا غير عملية أو غير دقيقة، تقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعي أو بيولوجي أو علمي يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلا ته و عملياته و مخرجاته، فالأنظمة التربوية تتألف من عـوامـل و عناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة و تشمل :أفراد النظام، جماعاته الرسمية و غير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه و دافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها.

و ترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات)، و من هنا انتقل إلى الميادين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخرًا، و بدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن" العشرين " و كان ذلك على يد عالم الاقتصاد "بولدنج" *(Bolding)* و "بكلي" *(Buckley)* عالم الاجتماع، و قد جاء هذا الاهتمام نتيجة " لتزايد الاهتمام بالتعليم و نظمه من ناحية، و تركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى".

و أسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، و نظرية النظم تطرح أسلوبًا في التعامل ينطلق عبر الوحدات و الأقسام و كل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد وكذلك عبر النظم المزاملة له، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء.

أما مسيرة النظام فإنها تعتمد على المعلومات الكمية و المعلومات التجريبية و الاستنتاج المنطقي و الأبحاث الإبداعية الخلاقة، و تذوق للقيم الفردية و الاجتماعية و من ثم دمجها داخل إطار تعمل فيه بنسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة.

ي-نظريات أخرى في الإدارة التربوية:

➢ نظرية البعدين في القيادة:

يظهر تحليل سلوك القائد ودراسته على أن هناك نمطين من السلوك هما: السلوك الموجه نحو المهمة والسلوك الموجه نحو الناس، وهناك من القادة من يطغى على سلوكه البعد الأول وهناك من يطغي على سلوك البعد الثاني، وأكثرية القادة يكون سلوكهم متوازنًا. **(هيئة تأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 179_180)**

➢ **نظرية التبادل في تقرير القيادة "لهومان" *"Homan"***

يمكن استخدام هذه لتفسير متى يستطيع الفرد أن يتخذ القرار و يمارس القيادة و في هذه يفكر الفرد بالمردود الذي سيناله إذا ما اتخذ موقفًا قياديًا في مشكلة ما ثم ينظر إلى ما سيكلفه ذلك من فقدان تقبل الجماعة له و بذل مزيد من الجهد ... الخ، ثم يقارن المردود بالتكاليف لتبرير قيامه بالقيادة أم لا، و يتسم سلوك المرؤوس بنفس الأسلوب حيث يقوم بمقارنة المردود بالكلفة لتقرير فيما أنه سيبقى تابعًا بدلا من أن يقود.

➢ **نظرية تصنيف الحاجات "لماسلو" *"Maslow"***

يعتبر "ماسلو" أن القوة الدافعة للناس للانضمام للمنظمات و المؤسسات الإدارية و بقائهم فيها و عملهم باتجاه أهدافها هي في الحقيقة سلسلة من الحاجات، و عندما تشبع الحاجات في أسفل السلسلة تظهر حاجات أعلى يريد الفرد إشباعها، و هكذا يستمر الاتجاه إلى أعلى، و تصنف الحاجات من وجهة نظر" ماسلو" إلى:

➢ حاجات فسيولوجية (جسمية) أساسية كالطعام و الماء و السكن والهواء... الخ.
➢ الانتماء الاجتماعي (حب – انتماء – تقبل الآخرين).
➢ الأمان و الضمان الفسيولوجي و المالي.
➢ الاحترام (احترام الذات و تقدير الزملاء) و ينبغي أن ندرك بأن الحاجة المشبعة ليست محفزًا، و لكن تظهر حاجة أخرى محلها كمحفز، و حاجات الفرد متشابكة و معقدة و يميل الفرد إلى السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق حاجاته المحفزة.

➢ **نظرية إدارة الموارد البشرية:** إن من أهم مسلمات هذه النظرية:

➢ أن يهيئ البناء الداخلي للمنظمة مناخا يزيد من نمو الإنسان و تحفيزه لكي يتحقق الحد الأعلى لفاعليتها.
➢ إن إدراك الإداريين لقدرات المنظمة الإدارية يزيد من مساهمتهم في اتخاذ القرارات مع التأكيد على المعرفة و الخبرة و القدرة على الخلق و الإبداع لديهم.
➢ تتطلب المساهمة البناءة مناخًا يتصف بالثقة العالية و الوضوح.
➢ التركيز على مرونة العمل في المنظمة الإدارية أكثر من التركيز على التسلسل الهرمي.
➢ يعود النفوذ و اللامبالاة و الأداء السيئ لعدم رضا العاملين عن وظائفهم أكثر من أن تعزى إلى نوعيتهم.

(هيئة تأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 181_182).

إن استخدام هذا الأسلوب في المؤسسات التربوية يعني أخذ الطالب من المكان الذي هو فيه إلى المكان الذي يستطيع الوصول إليه و كذلك بالنسبة لكل العاملين.

- **نظرية الاحتمالات أو الطوارئ:** و تؤكد هذه النظرية على الأسس التالية:
- ليست هناك طريقة واحدة مثلى لتنظيم و إدارة المدارس.
- لا تتساوى جميع طرق التنظيم و الإدارة و الفاعلية في ظرف معين، إذ تعتمد الفاعلية على مناسبة التصميم أو النمط للظرف المعين.
- يجب أن يبنى الاختيار لتصميم التنظيم و نمط الإدارة على أساس التحليل الدقيق و الاحتمالات المهمة في الظرف المعين.

و إذا فهمنا الإدارة على أنها مجموعة من الأعمال المتشابكة ـ التخطيط ـ التنظيم ـ المتابعة ـ التوجيه ـ التقويم ـ التي تتكامل فيما بينها لتحقيق غرض مشترك، فإن الإدارة التعليمية كما عرفها "إبراهيم مطاوع و أمينه أحمد" في كتابهما "الأصول الإدارية للتربية" مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها في المستويات الثلاثة: على المستوى الوطني (وزارة التربية)، المستوى ألولائي (مديرية التربية)، المستوى الإجرائي (المؤسسات التربوية) لتحقيق الأهداف المنشودة في التربية. و الإدارة التعليمية بهذا المعنى شأنها شأن الإدارة في الميادين الأخرى وسيلة و ليست غاية في حد ذاتها، حيث ينظر إليها من خلال كونها وظائف و مكونات.

كما عرفت الإدارة التعليمية بأنها الطريقة التي يدار بها التعليم في مجتمع ما وفقا لأيدلوجية ذلك المجتمع و أوضاعه، و الاتجاهات الفكرية التربوية السائدة فيه ليصل إلى أهدافه من خلال كل نشاط منظم مقصود وهادف يحقق الأهداف التربوية المنشودة في المدرسة .ينظر إلى الإدارة من حيث كونها "طريقة و أسلوب".

في حين يعرف "محمد منير مرسي" الإدارة التعليمية بأنها : "كل عمل منسق يخدم التربية و التعليم و تتحقق من ورائه الأغراض التربوية و التعليمية تحقيقا يتمشى مع الأهداف الأساسية للتعليم" **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 172_184).**

و من خلال استعراض التعريفات السابقة للإدارة التعليمية نجد أن البعض قد ينظر إليها من خلال كونها وظائف و مكونات، في حين ينظر إليها البعض الآخر من حيث كونها طريقة و أسلوب، و بما أن الإدارة المدرسية جزء من العملية التعليمية التي تعتبر هي الأخرى جزءا من الإدارة العامة، فإننا ننتقل من التعريف العام (الإدارة المدرسية) إلى التعريف الخاص أي الإدارة المدرسية على المستوى الإجرائي (وحدة المدرسة).

و حيث أن الإدارة هي العمل مع و من خلال الأفراد و المجموعات لتحقيق أهداف المنظمة فإن **الاحتمال المرغوب** هو ذلك الذي يدفع المرؤوسين إلى إتباع سلوك أكثر إنتاجًا و فاعلية من أجل تحقيق أهداف المنظمة.

03 ــ خصائص الإدارة المدرسية الناجحة:

ينبغي أن تكون المدرسة الجزائرية نموذجا صالحا في العلاقات الإنسانية و في سير العمل و في التعاون و إتباع أساليب الديمقراطية، و لكي تنجح الإدارة المدرسية في تأدية وظائفها ينبغي أن تتصف بالخصائص الآتية:

- ✓ **أن تكون إدارة هادئة:** أي أنها لا تعتمد على العشوائية أو الصدفة في تحقيق أهدافها، بل ينبغي أن تعتمد على الموضوعية و التخطيط السليم، كالعمل بمشروع المؤسسة مثلا.
- ✓ **أن تكون إدارة إيجابية:** و هذا يعني أنها لا تركن إلى السلبيات أو المواقف الجامدة بل يجب أن يكون لها الدور القيادي الرائد في مجالات العمل و توجيهه.
- ✓ **أن تكون إدارة اجتماعية:** بمعنى أن تتجنب الاستبداد و التسلط و تستجيب للمنشور و تدرك الصالح العام عن طريق العمل الجاد المتسم بالتعاون و الألفة.
- ✓ **أن تكون إدارة إنسانية:** أي أنها لا تنحاز إلى أفراد بناء على الجهوية أو الآراء.

(http://al3loom.com/?p=5183: 2013/03/06 , 11:18)

كذلك لكي تحقق المدرسة أهدافها المرجوة يجب على الإدارة المدرسية أن:

- ✓ تكون متماشية مع الفلسفة الاجتماعية و السياسية للبلاد.
- ✓ تتسم بالمرونة، و ألا تكون ذات قوالب جامدة و ثابتة، و إنما ينبغي أن تتكيف حسب مقتضيات المواقف و تغير الظروف.
- ✓ تكون عملية، بمعنى أن تتكيف الأصول و المبادئ النظرية حسب مقتضيات الموقف.
- ✓ تتميز بالكفاءة و الفاعلية، و يتحقق ذلك بالاستخدام الأمثل للإمكانات المادية و البشرية.

04 ــ أهمية الإدارة المدرسية:

يقول **"تشارلس بيرد"** عن أهمية الإدارة : "ليس هناك موضوع أكثر أهمية من موضوع الإدارة، ذلك لأن مستقبل الحضارة الإنسانية ذاتها يتوقف على قدرتنا على تطوير علم و فلسفة و طريقة ممارسة الإدارة". فالإدارة المدرسية هي الإشعاعات المضيئة التي تحرك كل موظف في دائرة محدودة منظمة من اجل مجهود متميز و عمل مستمر و إنتاج متواصل في أقصر وقت ممكن و بأقل جهد **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص. 184).**

لقد اتسم العصر الذي نعيش فيه بالعديد من المسميات كعصر الفضاء، و عصر الكمبيوتر و التغير السريع، و الانفجار المعرفي، و لعلنا لا نخطئ إذا أطلقنا عليه تسمية أخرى و هي (عصر الإدارة العلمية) إذ لا يوجد نشاط أو اكتشاف أو جهد يلفت الأنظار إلا و كان وراءه إدارة.

و تستند الإدارة المدرسية في أهميتها على قواعد أساسية، و هذه القواعد تشكل في مجملها الفلسفة الأساسية من وراء وجود الإدارة و ضرورتها في أي جهد جماعي ذي أهداف محددة، و من بين أهم هذه الأسس و القواعد نجد ما يلي:

- **القاعدة الأولى:** تلزم الإدارة لكل جهد جماعي، و هذا يعني أن الجهود البشرية سواء كانت صغيرة أو كبيرة تصبح عاجزة عن تحقيق أهدافها في غياب تنظيم لتنسيقها و توجيهها و متابعتها.
- **القاعدة الثانية:** الإدارة نشاط يتعلق بإتمام أعمال بواسطة آخرين، الأمر الذي يظهر دور الإداري في توجيه جميع الجهود نحو الهدف من أجل بلوغ الأهداف بأيسر الطرق، و أقل التكاليف.
- **القاعدة الثالثة:** تحقق الإدارة الاستخدام الأمثل للموارد المادية و القوى البشرية.
- **القاعدة الرابعة:** ترتبط الإدارة المدرسية ارتباطا وثيقا بقوانين الدولة و السلطة التشريعية فيها، حتى لا يحدق تناقض بين ما تهدف إليه الإدارة المدرسية و بين ما تهدف إليه الدولة، و حتى تتجه أهداف الإدارة المدرسية نحو تحقيق الأهداف العامة للدولة.
- **القاعدة الخامسة:** إشباع الحاجات و الرغبات الإنسانية داخل المدرسة و خارجها عن طريق المواءمة بين مصلحة الفرد و مصلحة المدرسة. ***(http://tarbawee.com/thread1881.html:25/08/2013, 11 :53)***

05 — وظائف الإدارة المدرسية:

أ- الوظائف الإدارية:

إن لكل عملية إدارية عناصر و مسؤوليات محددة، و الإدارة المدرسية هي إحدى العمليات الإدارية لها وظائف (أو أدوار أو مهام أو عناصر) إدارية لابد من تحقيقها حتى تستطيع القيام بمسؤولياتها، و هي كالتالي:

1) التخطيـط:

يعدّ التخطيط الوظيفة الأولى من وظائف الإدارة، فهو القاعدة التي تقوم عليها الوظائف الإدارية الأخرى و التخطيط عملية مستمرة تتضمن تحديد طريقة سير الأمور للإجابة عن الأسئلة مثل ماذا يجب أن نفعل و من يقوم به، و أين، و متى، و كيف. بواسطة التخطيط يمكنك تحديد الأنشطة التنظيمية اللازمة لتحقيق الأهداف و الذي بدونه لا يمكن تنفيذ الأعمال أو تحقيقها على الوجه المطلوب.

" و يتمثل في وضع البرامج و الخطط اللازمة لكل عمل أو نشاط خلال فترة زمنية معينة، فالدخول المدرسي على سبيل المثال لا يمكن الشروع فيه بدون تحضير، و التحضير لا يكون ناجحا إلا بعد تخطيط محكم و دقيق و فعال، تجمع فيه كل العناصر الخاصة بهذه العملية سواء كان ذلك على مستوى المؤسسة أو بالتنسيق مع مصالح المديرية." **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص. 07)**

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

- **التخطيط الاستراتيجي:** يتهم التخطيط الاستراتيجي بالشؤون العامة للمنظمة ككل، و يبدأ التخطيط الاستراتيجي و يوجّه من قبل المستوى الإداري الأعلى، و لكن جميع المستويات الإدارة يجب أن تشارك فيه و غاية التخطيط الاستراتيجي هي:
  - إيجاد خطة عامة طويلة المدى تبين المهام و المسؤوليات للمنظمة ككل.
  - إيجاد مشاركة متعددة المستويات في العملية التخطيطية.
  - تطوير المنظمة من حيث تآلف خطط الوحدات الفرعية مع بعضها البعض.
- **التخطيط التكتيكي:** يركز التخطيط التكتيكي على تنفيذ الأنشطة المحددة في الخطط الاستراتيجية هذه الخطط تهتم بما يجب أن تقوم به كل وحدة من المستوى الأدنى، و كيفية القيام به، و من سيكون مسؤولاً عن إنجازه. التخطيط التكتيكي ضروري جدا لتحقيق التخطيط الاستراتيجي، المدى الزمني لهذه الخطط أقصر كما أنها تركز على الأنشطة القريبة التي يجب إنجازها لتحقيق الاستراتيجيات العامة للمنظمة.

(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص. 40)

➢ **التخطيط التنفيذي:** يستخدم المدير التخطيط التنفيذي لإنجاز مهام و مسؤوليات عمله، و يمكن أن تستخدم مرة واحدة أو عدة مرات، الخطط ذات الاستخدام الواحد تطبق على الأنشطة التي تتكرر، مثال على الخطط ذات الاستخدام الواحد: خطة الموازنة، أما أمثلة الخطط مستمرة الاستخدام فهي: خطط السياسات والإجراءات.

"يتمثل التخطيط على المستوى الإجرائي (الوحدة المدرسية) في إعداد التنظيم التربوي و ضبط خدمات المدرسين و توزيع الأفواج البيداغوجية و المحلات التربوية، و للتخطيط المحكم أثره في نجاح جلسات الفريق التربوي في حصص التنسيق، و حسن استغلال المعطيات في إعداد تنبؤات إحصائية و اقتراح الخريطة التربوية بما تتضمنه من أفواج تربوية و مناصب مالية مقابلة لها. كما ينطبق التخطيط أيضا على عملية تحديد قائمة احتياجات المدرسة من تجهيزات و أدوات مكتبية و مواد تنظيف و صيانة، و تحديد الإصلاحات الكبرى لصيانة المحلات و المرافق، و بهذا يمكن ضمان أمن و سلامة المتمدرسين و العاملين في المدرسة كما تتوفر الشروط و الظروف الضرورية لتوفير أحسن الظروف للعملية التربوية." **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص. 40).**

خطوات إعداد الخطط التنفيذية:

- ✓ الخطوة الأولى: (وضع الأهداف) تحديد الأهداف المستقبلية.
- ✓ الخطوة الثانية: (تحليل و تقييم البيئة) تحليل الوضع الحالي و الموارد المتوفرة لتحقيق الأهداف.
- ✓ الخطوة الثالثة: (تحديد البدائل) بناء قائمة من الاحتمالات لسير الأنشطة التي ستقودك تجاه أهدافك.
- ✓ الخطوة الرابعة: (تقييم البدائل)عمل قائمة بناءً على المزايا و العيوب لكل احتمال من احتمالات سير الأنشطة.
- ✓ الخطوة الخامسة: (اختيار الحل الأمثل) اختيار الاحتمال صاحب أعلى مزايا و أقل عيوب فعلية.
- ✓ الخطوة السادسة: (تنفيذ الخطة) تحديد من سيتكفل بالتنفيذ، و ما هي الموارد المعطاة له، و كيف ستقيم الخطة، و تعليمات إعداد التقارير.
- ✓ الخطوة السابعة: (مراقبة وتقييم النتائج) التأكد من أن الخطة تسير مثل ما هو متوقع لها و إجراء التعديلات اللازمة لها. ***(http://www.jamilrawassschool.com/new_page_114.htm: 11/03/2013, 13 :57)***

أسباب فشل التخطيط :

- ✓ عدم مشاركة كل الأفراد في عملية التخطيط.

- ✓ الخلط بين الدراسات التي أجريت في التخطيط و بين الخطط نفسها.
- ✓ الفشل في وضع و تطبيق الاستراتيجيات الفعالة.
- ✓ عدم توافر الأهداف و الأغراض المحددة.
- ✓ الفشل في القدرة على الوقوف على أهمية الغرض من الخطة.
- ✓ عدم توافر الدعم الكامل من فريق الإدارة.

فلا نجاعة بدون تخطيط، و لا رفاهية لأي مؤسسة بدون عمل قائم على تخطيط مدروس بدقة كاملة من تحديد الأهداف و برمجة الأساليب و الطرق المؤدية إلى تجسيدها في الواقع و تنظيم المراحل و الخطوات التي يسلكها كل طرف للوصول إلى ما تم تحديده من خلال البرمجة و الخطة المعدة لذلك، و هذا يسوقنا إلى حكم كثيرا ما ردده الخبراء و المختصين في مجال الإدارة و "المناجمنت" (لا تسيير بدون تخطيط).

2) التنظيـــــم:

هو أحد العناصر الأساسية للإدارة، فبعد تحديد الأهداف و وضع الخطط المدرسية تضع تنظيم مناسب لهذه الأهداف والخطط، فالعملية التنظيمية تجعل تحقيق غاية المنظمة المحددة سابقا في عملية التخطيط أمرا ممكنا.

يعني التنظيم توزيع الأعمال المختلفة على العاملين كل في مجال تخصصه، و إعطاء هؤلاء العاملين الصلاحيات لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال، فوظيفة التنظيم هي عملية دمج الموارد البشرية و المادية من خلال هيكل رسمي يبين المهام و السلطات، و منه التنظيم يبين العلاقات بين الأنشطة و السلطات .

و في مجال الإدارة المدرسية التنظيم يعني : وضع الترتيبات الكفيلة بتحقيق الأهداف المدرسية.

و من مقتضيات التنظيم في الإدارة المدرسية:

- ✓ دراسة دقيقة لأوضاع المدرسة، و متطلبات العمل داخلها، و خارجها.
- ✓ الإحاطة بما تتضمنه اللوائح والتعليمات والنشرات والقرارات الخاصة بالتعليم عامة وبالإدارة المدرسية خاصة.
- ✓ إعداد متطلبات العمل، و اتخاذ الترتيبات الضرورية لتنفيذه سواء فيما يتعلق بالقوى البشرية أو الاعتمادات المالية أو ما يتعلق بالتجهيزات و الملاعب.
- ✓ دراسة الخطط الدراسية المختلفة لكل الصفوف، ثم معرفة الأعداد اللازمة من المعلمين، و توزيع الأنصبة من الحصص *(http://www.jamilrawassschool.com/new_page_114.htm: 11/03/2013, 13 :57).*

و التنظيم الإداري على نوعين:

- **من حيث الوظيفة:** و يندرج ضمنه

- **التنظيم الرسمي:** و هو عبارة عن تقسيم الأعمال إلى وحدات تنظيمية بين الموظفين، و توزيع الأدوار عليهم حسب قدراتهم و مهامهم (بعضهم على سبيل المثال قادر على تأطير التلاميذ و آخرون على العمل الإداري) و التنسيق بينهم حتى يتمكنوا من الوصول إلى الأهداف المرجوة.
- **التنظيم غير الرسمي:** هو شبكة العلاقات الشخصية غير الرسمية التي تنتشر بين العاملين بعضهم و بعض في مجال العمل و هو يوجد نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يتواجد فيها و يكتسب منها مجموعة من العادات التي تؤثر على سلوك الأفراد دون الالتزام بقواعد مكتوبة .
- **التنظيم من حيث الشكل:** و يقصد به المصالح و المكاتب التي يعمل فيها الأفراد بطريقة منسقة.

و للتنظيم ميزات: و هي أساسية في التسيير الإداري:

- الدقة في العمل.
- الكفاءة و لمعرفة المهنية.
- السرعة في التنفيذ.
- الانتظام في العمل.
- احترام الوقت.
- إتباع السلم التصاعدي في السلطة.
- استعمال السلطة التقديرية في الوقت المناسب.
- إزالة الغموض **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص. 07).**

و مما سبق يعرف التنظيم أيضاً: أنه نظام يهتم بتجميع و تنسيق جهود أفراد المؤسسة من خلال منهج علمي، لتحديد برامج العمل و طرق و أساليب الأداء و قنوات الاتصال و تفويض السلطة، و هناك تنظيم كبناء تنظيمي في تحديد المستويات الإدارية و الهياكل الوظيفية و وصفها، و تنظيم كوظيفة إدارية و تتمثل في إحدى الوظائف الإدارية الرئيسية لأي مدير بجانب وظائف التخطيط و التوجيه و الرقابة ... إلخ.

3) التوجيـــــــه:

تعتبر القيادة إحدى الأركان الرئيسية للتوجيه، فلو نظرنا إلى الوظيفة الأولى و الثانية للإدارة لوجدناها التخطيط و التنظيم أي أن الأمر يتطلب وجود خطة و تنظيما ملائما، و لكي تبدأ عملية التنفيذ لابد من وجود قيادات للأفراد لتوزيع الأدوار ثم التعليم و التدريب للمبادئ و الأسس، يجب أن يعرف الأفراد ما هو المطلوب منهم و ما الأدوات المطلوبة للإنجاز، و يأتي بعد ذلك دور التوجيه لإنجاز المهام المخصصة للأفراد و يشكل هذا وظيفة القيادة في التوجيه.

و يعرف التوجيه : "إرشاد المرؤوسين و تشجيعهم على أداء العمل بثقة و حماس لكي يحققوا النتائج المرغوبة، حيث يهيئ التوجيه الجو المناسب لعملية التنفيذ و ملاحظتها باستمرار و يشجع على التعاون بين الأفراد و تحقيق الأهداف". ***(http://al3loom.com/?p=5183: 2013/03/06 , 11:18)***

إرشادات حول عملية التوجيه:

المقترحات التالية مقتبسة من "ما الذي يجب أن يعرفه كل مشرف" للكاتبان "ليستار بيتل" و"جون نيستروم".

- ✓ لا تجعلها نزاع من أجل السلطة. حاول أن تركز اهتمامك و اهتمام الموظفين على الأهداف الواجب تحقيقها.
- ✓ تجنب الأساليب الخشنة إذا أردت أن يأخذ موظفيك التعليمات بجدية فعليك بهذه الطريقة .
- ✓ انتبه لكلماتك: الكلمات قد تصبح موصل غير موثوق فيه لأفكارك! كما عليك أيضا مراقبة نبرة صوتك. معظم الناس يتقبلون حقيقة أن عمل المشرف هو إصدار الأوامر و التعليمات. و معارضتهم لهذه الأوامر مبنية على الطريقة التي أصدرت فيها هذه الأوامر .
- ✓ لا تفترض أن الموظفين فهموا كل شيء، أعطهم فرصة لطرح الأسئلة و مناقشة الأهداف.
- ✓ تأكد من حصولك على "التغذية الراجعة" بالطريقة الصحيحة: أعط الموظفين الذين يريدون الاعتراض على المهام الفرصة لعمل ذلك في الوقت الذي تفوض فيه المهام لهم.
- ✓ لا تعطي الكثير من الأوامر: المعلومات الزائدة عن الحد تعتبر مثبطة للعاملين، اجعل تعليماتك مختصرة و مباشرة .انتظر حتى ينتهي العاملون من العمل الأول قبل أن تطلب منهم البدء في عمل ثاني .
- ✓ أعطهم التفاصيل المهمة فقط، بالنسبة للمساعدين القدماء، لا يوجد ما يضجرهم أكثر من استماعهم لتفاصيل معروفة.

- ✓ انتبه للتعليمات المتضاربة، تأكد من أنك لا تقول لموظفيك أمرا ما بينما المشرفين في الإدارات المجاورة يقولون لموظفيهم ما يعارض ذلك .
- ✓ لا تختار العامل المستعد للعمل فقط، تأكد من أنك لا تحمل الشخص المستعد أكثر من طاقته، و تأكد أيضا من إعطاء الأشخاص الصعب قيادتهم نصيبهم من العمل الصعب أيضا.
- ✓ حاول عدم تمييز أي شخص، من غير اللائق معاقبة الشخص بتكليفه بمهمة كريهة.
- ✓ الأهم من جميع ذلك، لا تلعب "التسديدة الكبرى" المشرفين الجدد يخطئون أحيانا بالتباهي بسلطاتهم أما المشرفين الأكثر نضجا فغالبا ما يكونون أكثر قربا من موظفيهم.

(http://monsh.ahladalil.com/t76-topic: 25/08/2013, 12 :19)

بمجرد الانتهاء من صياغة خطط المنظمة و بناء هيكلها التنظيمي و توظيف العاملين فيها، تكون الخطوة التالية في العملية الإدارية هي توجيه العاملين باتجاه تحقيق الأهداف التنظيمية. في هذه الوظيفة الإدارية يكون من واجب المدير إرشاد المرؤوسين و تحفيزهم، لذلك يشار لوظيفة التوجيه أحيانا على أنها التحفيز و القيادة، و الإرشاد، و الاتصال و التفويض و تطوير الأداء.

يعتبر التوجيه الوظيفة الأكثر أهمية في المستوى الإداري الأدنى لأنه ببساطة مكان تركز معظم العاملين في المنظمة. و بالعودة لتعريفنا للقيادة "إنجاز الأعمال من خلال الآخرين"، إذا أراد أي شخص أن يكون مشرفا أو مديرا فعالا عليه أن يكون قياديا فعالا، فحسن مقدرته على توجيه الناس تبرهن مدى فعاليته.

4) الرقـابـــــــة:

التّخطيط، و التنظيم، و التوجيه يجب أن يتابعوا للحفاظ على كفاءتهم و فاعليتهم. و الرقابة هي من الوظـائف المعنيّـة بالفعـل بمتابعـة كـلّ مـن هـذه الوظـائف لتقيـيم أداء المنظّمـة تجـاه تحقيـق أهـدافها في الوظيفة الرقابية للإدارة، سوف تنشأ معايير الأداء التي سوف تستخدم لقياس التقدّم نحو الأهداف، هذه الأخيرة صمّمت لتحديد ما إذا كان الناس و الأجزاء المتنوّعة في المنظّمة على المسار الصحيح في طريقهم نحو الأهداف المخطط تحقيقها.

" فالرقابة إذن تقتضي العناية و الاهتمام الكاملين حتى تصبح الأنشطة موجهة صوب التقييم، إن مراقبة المدير أنشطة الأساتذة و عملهم البيداغوجي من خلال القنوات المعتادة، إنما يدل على ضمان السير الحسن و تأدية الواجب المهني في الوقت نفسه إنه يقوم أعمال الأستاذ. نفس الشيء عندما يتعلق الأمر بمتابعة ما تم التخطيط له أثناء المجالس كمجلس التنسيق الإداري على سبيل المثال.

ما يمكن مراقبته:

إن أي تخطيط أو تنظيم ليس له أية فاعلية أو إيجابية ما لم يكن مشغولا برقابة منظمة و في أوقات متفرقة، و تشمل الرقابة ما يلي:

- ✓ مراقبة خطة العمل و التنظيم المدرسي.
- ✓ مراقبة أعمال هيئة التدريس و العمال و تسجيل كافة الملاحظات في سجل خاص.
- ✓ مراقبة مستويات الطلاب الشهرية.
- ✓ مراقبة تنفيذ قرارات مجالس المدرسة.
- ✓ مراقبة تقويم أعمال الطلاب.
- ✓ مراقبة النشاط المدرسي.
- ✓ فحص أعمال الشؤون المالية و الإدارية و المراجعة في فترات دورية.
- ✓ مراقبة الخدمات داخل المدرسة.**(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص. 191).**

إذا كان تنظيم الأعمال التربوية و الإدارية و البيداغوجية ينبني على الأهداف المسطرة، فإن كل تنظيم داخل المؤسسة التربوية يتحدد من خلال الأهداف المسطرة خلال الجلسات التنسيقية لفريق القيادة. الرقابة هي الأخرى لا تقل أهمية عن أي نشاط يبرمج في المؤسسات التعليمية حيث أنها تندرج و تقوم على مدى تحقيق الأهداف المسطرة من قبل، و على الوسائل المسخرة لذلك الغرض، و على الشروط العامة التي تمكننا من تحقيق ذلك.

و لضمان رقابة فعلية و فعالة لابد من:

- التأكد من الأدوات المسخرة.
- الاختيار السليم للأشخاص الموكل لهم عمل الرقابة مع مراعاة الكفاءة و الاستعداد.
- برمجة العمل حسب رزنامة، يؤخذ بعين الاعتبار المؤشر الزمني.

بالإضافة إلى ذلك نذكر أيضا:

- تحديد مجالات التدخل لنجيب على السؤال: ماذا نراقب؟
- تحديد الفئة المكلفة بالمراقبة لنجيب على السؤال: من نراقب؟
- إنجاز مخطط المراقبة لنجيب على السؤال: كيف نراقب؟
- تحديد الفترة الزمنية المتفق عليها لنجيب على السؤال: متى نراقب؟" **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص ص. 57_58).**

نستنتج مما سبق أن الرقابة تصف نظام المعلومات الذي يتضمن الخطط و العمليات التي تجعل المدير يتأكد من أن الموظفين يقومون بأداء مسؤولياتهم و أن المدرسة تسير في الاتجاه الصحيح لتحقيق الأهداف "فهي الجهاز العصبي للجسد و يقدم تقريراً عن كل عضو من أعضاء الجسد" و هي عملية تحسين الأداء و تجميع المعلومات و تصحيح أخطاء الموظفين، فهي تعني أن يتم جعل شيء ما يحدث بالطريقة المخطط لها و الرقابة كعملية تشير إلى مجموعة أنشطة و مراحل و خطوات يقوم بها المدير حتى ينجح في أداء واجباته.

و من أنواع الرقابة: الرقابة الوقائية، الرقابة أثناء الأداء، الرقابة العلاجية، الرقابة الداخلية، الرقابة الخارجية الرقابة المفاجئة، الرقابة المستمرة، الرقابة الدورية.

5) اتخاذ القـــــرارات:

إن عملية اتخاذ القرار هي اختيار بين أفضل البدائل و أفضل السبل لتحقيق أهداف التنظيم، عبر عملية البحث و المفاضلة و المقارنة بين البدائل و اختيار أفضلها، و يرى الأخصائيون في علم الإدارة أن هذه الأخيرة عبارة عن عملية اتخاذ القرار، و يقول (جريفت) إن تركيب التنظيم يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات، و يواجه المديرين في مؤسساتهم هذه الحاجة الماسة و الملحة نظرا للتغيير و التجديد الذي تلاقيه المؤسسات .

الفرق بين التخطيط و اتخاذ القرار:

على الرغم من التشابه الكبير الذي يجمع بين التخطيط و اتخاذ القرار فهناك خطوط واضحة تميز كل منهما عن الآخر، فالقائد الإداري "مدير المدرسة" قد يتخذ قرارات عديدة و مختلفة خلال اليوم دون القيام بأي مجهود تخطيطي، و على العكس من ذلك فإن التخطيط في مختلف مراحله يتطلب اتخاذ العديد من القرارات سواء أكانت قرارات تتعلق بالحاضر أم مرتبطة بالمستقبل.

مراحل اتخاذ القرار:

- الإحساس أو الشعور بوجود موقف أو وضعية أو مشكلة تتطلب اتخاذ القرار.
- تشخيص و تحديد المشكلة وتحليلها.
- وضع مجموعة من البدائل و الحلول المناسبة.
- تقييم البدائل و اختيار البديل المناسب.
- إصدار القرار أو التنفيذ.
- متابعة الأداء.

الأنماط الإدارية في اتخاذ القرار:

من المعروف أنه كلما زادت أهمية القرار زادت الحاجة لمشورة الآخرين لأن الأداء السيئ يعكس بالضرورة إدارة سيئة و القائد أو المسير، إذا لم يدرك تمام لنمط أسلوبه في التسيير فسيكون من الصعب عليه تطويره و قد يؤدي هذا إلى مشاكل عويصة و أذكر على وجه الخصوص عند المحاولة في تحديد الخطأ و الصواب في التسيير، فالقرارات تحدث من خلال عمليات التحليل و الملاحظة و المقارنة و المناقشة.

و أيا كان الأمر فإن عملية اتخاذ القرار على مستوى المؤسسة و التي يراعى من خلالها توجيهات للقرار و السياسات التنظيمية و دافع الأفراد المنفذين للقرار، هي من أخطر المهام التي تواجه المدير، و سلامة القرار و جودته تتقرر في ضوء تحقيقه للهدف المسطر.

و أن يبنى القرار على أساس المعلومات والبيانات الدقيقة والشاملة وتوافر العديد من البدائل والاختيارات و الاتصال الجيد الذي يحقق سرعة تدفق المعلومات داخل المدرسة و لكي يتحقق ذلك فلابد من أن يطبق مدير المؤسسة في عملية صنع القرار و اتخاذه و دعمه الأسلوب العلمي المستعمل لتكنولوجيا المعلومات و يطبقها بطريقة تحقق أهداف هذا القرار (هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص ص. 120_121).

و أن عملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسة هي عملية مستمرة، و هنا يأتي دور المدير و أسلوبه المبني على الخبرة و التجربة، لأن عملية اتخاذ إنما هي مزيج من الموضوعية و الشخصية، و توفـــر المعلومات السليمة وهناك ثلاث أنماط إدارية:

- اتخاذ القرار بالخبرة و الإحساس الشخصي و الإداري هنا لا يفسر كيف و لماذا كان القرار، القرار في هذه الحالة يكون سريعا.
- اتخاذ القرار بالدراسة و التحليل، و يكون القرار في هذه الحالة هو نتاج الموازنة و مراجعة البدائل.
- اتخاذ القرار بمزيج من الإحساس و الدراسة و هو الجمع بين النمطين.**(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص ص. 120_122).**

الاتجاهات المعاصرة في اتخاذ القرار:

تعتبر عملية اتخاذ القرار العملية الإدارية الرئيسية، بل هي عمل الإدارة الرئيسي و في مفهومها عبارة عن اختيار بين عدة بدائل، و تظل الإدارة ناجحة إذا أخذت البديل الأمثل و تشير الدراسات و البحوث في الفكر الإداري المعاصر إلى مفهوم عملية اتخاذ القرار كنظام مفتوح يحاول و باستمرار أن ينمي البدائل المتاحة و يعمل على مقارنتها للوصول إلى البديل الأمثل الذي يتمثل في القرار الإداري الرشيد و تؤكد هذه الدراسات على تواجد أمرين أساسين هما بيئة القرار و نظام المعلومات لكي يكون القرار المتخذ صائبا. و أن عملية أخذ القرار تعني "نقل إرادة من موقف إلى تنفيذ" ***(Décider c'est transformer une volonté en Acte)*** لأن القرار بمعناه الجوهري هو الفصل و هو المسار الذي بواسطته نصل إلى الوقوف عل اختيار القرار دوما مقرون بالسلطة **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص. 125).**

و هناك جدل قائم اليوم حول اتخاذ القرار، و القرار يقوم على أساسين جوهريين هما: مجموعة الحقائق و المعلومات و مجموعة القيم، و من المعروف أنه كلما اتسعت دائرة المشاركة في الرأي لاتخاذ القرار كلما كان القرار أقرب إلى الصواب و ساعد ذلك على فهم أهدافه و دفع المشاركين إلى التمسك به.

كما أنه لا يوجد قرار كامل يستجيب لكل الإشكالات المطروحة، و القرار يصنع و لا يتخذ هكذا جزافا لأن عمليـة صـنع القـرار عمليـة معقـدة للغايـة تتـداخل فيهـا عوامـل متعـددة نفسـية و سياسـية و اقتصـادية و اجتماعية، و القرار يصنع عن طريق اللجان بغية الوصول لقرار أفضل، و عملية صنع القرار تتضمن كل المراحل من بدايتها إلى نهاية صدور القرار أما اتخاذ القرار فيمثل المرحلة النهائية في صنع القرار.

6) التقييـــــــم:

يعـد التقييـــم مجـال هـام فـي عمليـة إدارة المؤسسـات، إن هـذا النشـاط الـذي يمـس كـل جوانـب الحيـاة المدرسية يعتبـره المختصـــون أنــه من أهم الأنشطة التي يمارسها رجل التربية في مختلف الجوانب التي تتوفـر عليهـا المدرسة.

و التقييم "مـن العمليـات الأساسـية فـي كـل عمـل و مشـروع، فهـي تسـاعدنا علـى اكتشـاف النقـائص و الوقوف على أسباب تردي المردود و العمل على تصحيحها و علاجها." (**هيئـة التـأطير بالمعهد الـوطني لتكـوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص. 08**).

" يفهم من التقييم باللغة العربية أنه مشتق من قيم بمعنى وزن وقدر، يقال قيم الشيء بمعنى قدر قيمته و عليه فإن التقييم عامة يعني الحكم على النظام القائم من حيث اتجاهه نحو تحقيق ما تم وضعه من أهداف و مدى قربه منها أو بعده عنها. و التقييم في العملية التعليمية، يعد تقديرا للجهود التربوية التي تبذل لكي تحقق الأهداف المرسومة بقصد الكشف عن مدى القرب أو البعد عن هذه الأهداف.

أنواع التقييم:

تختلف عملية التقييم باختلاف المراحل التي يمر بها التعلم والإشراف الإداري، و لكن يلتقي التقييم و يتقاطع في أنواعه بالرغم من تباين المجال الذي ينصب فيه سواء تعلق الأمر بالتقييم البيداغوجي لمتابعة مراحله ومدى التحصيل المعرفي عند التلميذ، أو تعلق بالأداء الإداري فإننا نوظف الأنواع الثلاثة بنفس الكيفية:

- **التقييم التشخيصي:** و نعني به تشخيص المجالات و البيانات أو الوقوف على مواطن القوة و الضعف لنشاط أو الأفراد بهدف ضبط العينة ضبطا دقيقا، حتى تسهل عملية الرقابة و تصلح النقائص المشخصة أثناء التقويم التكويني. و الأمثلة على ذلك كثيرة و عديدة نذكر منها: التشخيص لمختلف الوضعيات المتعلقة بالمؤسسة أي حصر الجوانب المادية المتمثلة في:

  - ✓ الهياكل و التجهيزات التي تتوفر عليها المؤسسة و النقائص التي تعاني منها و تحديدها تحديدا دقيقا.
  - ✓ تحديد معلومات تتعلق بالتلاميذ و الأساتذة و الموظفين و العمال من مختلف الجوانب أي: من حيث التعداد و ما يشكله من مشاكل مقارنة بالهياكل، كذلك الأمر بالنسبة للأسلاك الأخرى نذكر المستوى العلمي و الصفة و الأقدمية و علاقتها بالأداء التربوي مع ربط كل ذلك بالنقائص التي تعاني منها المؤسسة (**هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص. 47**).

- **التقييم التكويني:** و يقصد منه تسليط الضوء على الجوانب المراد علاجها تربويا أو إداريا، و في هذه المرحلة تنجز خطط علاجية قصد معالجة النقائص التي تم تشخيصها أثناء المرحلة الأولى، أي نعالج الأخطاء التي نتجت من جراء العمل، كما ينصب التشخيص التكويني على إعادة التكييف و التعديل لتلك المشاريع التي نحن بصدد تنفيذها. و توجيه النشاط صوب الهدف أو الأهداف المسطرة و يكون هذا النوع من التقييم أثناء ممارسة النشاط في الميدان.
- **التقييم التحصيلي:** نعني به تقييما مرحليا في نهاية كل مرحل و هو عام، و الغرض منه التقييم من حيث النتائج استنادا لما تم تعديله و تصحيحه أثناء التقييم التكويني.

من أهم شروط التقييم نذكر:

- ✓ تحديد استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار الأهداف المسطرة عند التقييم و نعني بذلك ربط التقييم بالأهداف المحددة.
- ✓ سلامة و صحة الأدوات المستعملة و توظيفها في المجال الخاص بها، احترام الاختصاص و الكفاءة لمن يقوم بهذا النشاط الحيوي.
- ✓ الصدق، صدق الوسائل و المستعملين لتلك الوسائل.

ومن خصائص التقويم نجد:

- ✓ **الشمولية:** يعد التقييم عملية شاملة لمختلف الأنشطة التي تمارس بالمؤسسة و الأسلاك العاملة بها من خلال الوظائف و المهام المسندة لهذه الأسلاك.
- ✓ **الاستمرارية:** و نعني بها الخاصية المتابعة المستمرة لعملية التقييم وفقا للخطة المسطرة إلى غاية تحقيق الأهداف كلها أو الجزء منها مع الأخذ بعين الاعتبار المؤشرات التي و الأهداف الجزئية التي تم تحقيقها.
- ✓ **التعـــــاون:** عملية تقوم بها الجماعة، فهي لا تنحصر لدى القائد أو المسؤول عن الجماعة التربوية الموجودة بالمؤسسة، بل هي عملية جماعية تسند لمختلف أعضاء الفريق الإداري و التربوي مع مراعاة الاختصاص و الكفاءة عند التفويض.
- ✓ **القابلية والخصوصية:** من الضروري مراعاة مدى قابلية الإنجاز، و ما تحقق لما يبرمج استنادا و قياسا للمؤشرات التي وضعت لهذا الغرض **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص ص. 50_51).**

بناء على ما سبق يمكن القول أن التقييم يتمثل في العملية التي يتم بموجبها إصدار حكم على المنظومة التعليمية من حيث مدى فاعليتها في أداء رسالتها و تحقيق أهدافها و أغراضها و صدقها عن طريق التحفيز و الإنجاز و التنمية و التطور.

لعل من أهم العمليات التربوية تقييم العاملين بالمدرسة و الطلاب على أساس علمي سليم حتى تتحقق الفائدة المرجوة من العملية التعليمية، **أما عناصر التقييم فتشمل:**

- ✓ تقييم التلاميذ.
- ✓ تقييم المناهج و الكتب الدراسية.
- ✓ تقييم أعمال الريادة و المجالس المدرسية.
- ✓ تقييم إمكانات المدرسة المادية و البشرية.
- ✓ تقديم تقارير دورية و سنوية عن المدرسة إلى المختصين.

و العمل المشار إليه بالنسبة للرقابة أو التقييم لابد أن ينصب في المجالات التالية:

- ✓ المجال البيداغوجي.
- ✓ المجال التربـــــوي.
- ✓ التسيير و الحياة المدرسية.
- ✓ العلاقات الداخلية و الخارجية للمؤسسة مع طبيعة هذه العلاقة و نوعها.

و منه **الوظائف الإدارية التربوية** كما عرفها "إبراهيم مطاوع و "أمينه أحمد" في كتابهمـــا: "**الأصول الإدارية للتربية**" مجموعة العمليات المتشابكة: التخطيط ، التنظيم ، التوجيه ، اتخاذ القرارات ، الرقابة، و التقييم التي تتكامل فيما بينها في المستويات الثلاثة الإدارة على المستوى القومي (وزارة المعارف)، المستوى المحلي (إدارة التعليم)، المستوى الإجرائي (الوحدة المدرسية) لتحقيق الأهداف المنشودة في التربية.

ب-الوظائف غير الإدارية:

شهدت السنوات الأخيرة اتجاها جديدا في الإدارة المدرسية، فلم تعد وظيفتها مجرد تسيير شؤون المدرسة سيرا روتينيا، و لم يعد هدف مدير المدرسة المحافظة على النظام في مدرسته، و التأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، و حصر حضور و غياب التلاميذ، و العمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ و توفير كل الظروف و الإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي و الروحي و البدني و الاجتماعي، و التي تساعد على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حلو تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع.

و قد كان هذا التغيير في وظيفة الإدارة المدرسية نتيجة لتغير النظرة نحو العملية التربوية فقد أظهرت البحوث و الدراسات النفسية و التربوية أهمية الطفل كفرد و أهمية الفروق الفردية، و أوضحت أن العملية التربوية عملية نمو في شخصية الطفل من جميع النواحي، حيث أكدت الفلسفات التربوية التقدمية أن الطفل كائن إيجابي نشط، كما أظهرت دور المدرس و المدرسة في توجيهه و مساعدته في اختيار الخبرات المربية التي تساعده على نمو شخصيته، و تؤدي إلى نفعه و نفع مجتمعه، و كانت نتيجة هذه الآراء التقدمية تحول الإدارة المدرسية من الاهتمام بالأعمال الروتينية إلى الاهتمام بالطفل، و ضرورة مساعدته للتمتع بطفولته وحل مشكلاته اليومية، و إعداده لمسؤولياته في حياته الحاضرة و المستقبلية في المجتمع.

كما تغير الاتجاه نحو الإدارة المدرسية نتيجة تغير وظيفة المدرسة في المجتمع فقد أقام المجتمع المدارس بادئ الأمر و أوكل إليها تربية أبنائه، و فهمت المدرسة وظيفتها على أنها نقل التراث الثقافي لهؤلاء الأبناء لإعدادهم لحياة الكبار، كما فهمت أيضا أنها ممكن أن تقوم بهذه الوظيفة بعيدا عن المجتمع، بعيدا عن مشكلاته و أمانيه و أهدافه، و قد ظهر في السنوات القليلة الماضية مفهوم جديد لوظيفة المدرسة و هو ضرورة العناية بدراسة المجتمع و المساهمة في حل مشكلاته و تحقيق أهدافه.

و كانت نتيجة هذا المفهوم زيادة التقارب و الاتصال و المشاركة بين المدرسة و المجتمع، فقامت المدرسة بدراسة مشكلات المجتمع و محاولة تحسين الحياة فيه، و توفير الظروف التي تساعد على إبراز فردية الطفل **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 185_186).**

06 — أهداف الإدارة المدرسية:

- ✓ السعي للوصول إلى تحقيق أهداف التربية و التعليم.
- ✓ بناء شخصية الطالب بناء متكاملا علميا و عقليا و جسميا و اجتماعيا.
- ✓ تنظيم و تنسيق الأعمال الفنية و الإدارية في المدرسة تنظيما يقصد منه تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة.
- ✓ تطبيق و مراعاة الأنظمة التي تصدر من الإدارات التعليمية المسئولة عن التعليم.
- ✓ توجيه استخدام الطاقات المادية و البشرية استخداما علميا و عقلانيا بما يحقق زيادة الكفاءة الإنتاجية.
- ✓ وضع خطط التطور و النمو اللازم للمدرسة في المستقبل.
- ✓ إعادة النظر في مناهج المدرسة و مواردها وأنشطته و وسائلها التعليمية.
- ✓ الإشراف التام على تنفيذ مشاريع المدرسة حاضرا و مستقبلا .
- ✓ العمل على إيجاد العلاقات الحسنة بين المدرسة و البيئة الخارجية عن طريق مجالس الآباء والمعلمين.
- ✓ توفير النشاطات المدرسية التي تساعد على نمو شخصية الطالب نموا اجتماعيا.
- ✓ التعاون مع البيئة في حل ما يستجد من مشكلات تعاونا فعالا و إيجابيا.

تنبثق أهداف الإدارة المدرسية من أهداف الإدارة التربوية و التي تتركز في تحقيق النمو الشامل للتلميذ في جميع الجوانب المختلفة.

فأهداف الإدارة المدرسية لم يعد قاصراً على حفظ النظام و التأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، بل أنه تعدى ذلك إلى تحقيق الأغراض التربوية و الاجتماعية ، فأصبح محور العمل يدور في هذه الإدارة حول التلميذ و تنميته في جميع الجوانب ، و بذل الجهود في تحسين العملية التربوية

كما تهدف إلى الاهتمام بالتلاميذ و المعلمين و المناهج و الأنشطة التعليمية، و توثيق العلاقة بين المدرسة و المجتمع، و نقل التراث الثقافي، إضافة إلى مساهمتها في حل مشكلات المجتمع و تحقيق أهدافه.

و يتضح بأن أهداف الإدارة المدرسية لم يعد قاصراً على تطبيق الأنظمة و الاهتمام بالجوانب الإدارية فقط بل إنها تشمل الاهتمام بالجوانب الفنية و التركيز عليها مع العمل على التقويم الصحيح و التطوير المستمر لجميع عناصر العملية التعليمية بما يحقق نمو الفرد نمواً صحيحاً و متكاملاً، و تنميته في إطار المجتمع الذي يعيش فيه. ***(http://www.jamilrawassschool.com/new_page_114.htm: 11/03/2013, 13 :57) .***

07 — العوامل المؤثرة في الإدارة المدرسية:

تتأثر الإدارة المدرسية بمجموعة من العوامل منها الاجتماعية و الجغرافية و الاقتصادية و السياسية. هذه العوامل تشكل طبيعة الإدارة و ممارستها العملية، و من ثم فإن دراسة و فهم هذه العوامل يعتبر ضرورة لكل من يعمل في مجال الإدارة المدرسية:

و- العوامل الاجتماعية:

تختلف البيئات التي تتواجد بها المؤسسة التربوية، فهي إما ريفية أو حضرية زراعية أو صناعية، و لكل هذه البيئات سمات معينة و ظروف و مؤثرات مختلفة تؤثر في المؤسسة التربوية و تفرض على الإدارة المدرسية التزامات معينة، و المشكلات التربوية التي قد تظهر تختلف باختلاف هذه البيئات (الأوساط).

ز- العوامل الجغرافية:

تؤثر الظروف الجغرافية على الإدارة المدرسية، فالأبنية من حيث شكلها و تنظيمها، و كذا روادها تتحدها بالعوامل الجغرافية و الطبيعية الأمر الذي يفرض على الإدارة المدرسية مقتضيات معينة ينبغي عليها مواجهتها (مواعيد الدخول و الخروج مثلا...)

ح- العوامل الاقتصادية:

تتأثر الإدارة المدرسية بالأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع. فالازدهار الاقتصادي يساعد على توفير الوسائل المختلفة لممارسة الأنشطة التربوية الأمر الذي يسهل عمل الإدارة، و يجعلها تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل، و على النقيض من ذلك، فالتخلف الاقتصادي يشكل عبء على الإدارة كما أن بروز نشاطات جديدة يفرض على الإدارة المدرسية أن تواجهها حسب ظروفها.

ط- العوامل السياسية:

تتأثر الإدارة المدرسية بالسياسة العامة للدولة و اتجاهاتها وتشريعاتها، هناك دول تفرض سلطتها على الإدارة المدرسية و تتدخل في شؤونها كما أن التعددية الحزبية تؤثر بشكل مباشر على الإدارة المدرسية و خاصة مع تغيير الحكومات.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن الإدارة المدرسية تتأثر إلى حد كبير بالإدارة التعليمية (الوصاية) و ذلك من حيث نمط تسيير هذه الأخيرة: التسيير المركزي أو اللامركزي.

(http://www.infpe.edu.dz/COURS/enseignants/Secondaire/psychopedagogie/: 25/08/2013, 11 :42)

08 — أساليب ناجعة في إدارة وتنظيم المدرسة:

أ- في مجال إدارة المدرسة:

- ✓ أسلوب مشاركة العاملين.
- ✓ إصدار الأوامر دون الرجوع للعاملين.
- ✓ عدم المحاباة أو التفرقة بين العاملين.
- ✓ توزيع المسؤوليات في ضوء تخصص و قدرات كل معلم.
- ✓ الحزم و الجدية و عدم التهاون مع العاملين.
- ✓ الربط بين بعض الأنواع السابقة.

ب-في مجال النواحي الإدارية و الإشرافية:

- ✓ التركيز على النواحي الإدارية في إدارة و تنظيم المدرسة.
- ✓ إعطاء وقت كاف و أهمية للأعمال الكتابية.
- ✓ التركيز على النواحي الإشرافية.
- ✓ إعطاء وقت كاف و أهمية للتلاميذ و هيئة التدريس و المجتمع المحلي.
- ✓ التنسيق بين النواحي الإدارية و الإشرافية.
- ✓ الربط بين بعض الأنواع السابقة.

ج-في مجال تنظيم المدرسة:

- ✓ المرونة بالدرجة الكافية.
- ✓ التركيز على المادة الدراسية.
- ✓ التركيز على النشاطات المدرسية.
- ✓ التعليم الذاتي داخل الفصل و خارجه.
- ✓ النمو الوظيفي للعاملين.
- ✓ تشجيع روح عمل الفريق الواحد.
- ✓ الربط بين بعض الأنواع السابقة **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص. 195).**

د- في مجال اتخاذ القرار:

- ✓ مشاركة البعض في اتخاذ قرار متعلق لشؤون المدرسة.
- ✓ إعطاء دور للتلاميذ للمشاركة في اتخاذ القرار.
- ✓ اتخاذ القرار بحضور جميع الأطراف المتعلقة بالقرار.
- ✓ مراعاة الظروف المحيطة بالموقف المتعلق باتخاذ القرار.
- ✓ مراجعة الإدارة التعليمية بعد اتخاذ القرار.

ه- في مجال الفاعلية والكفاءة:

- ✓ العمل على تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية للمدرسة.
- ✓ العمل على تحقيق و إشباع رغبة العاملين.
- ✓ عمل توازن و تكامل بين العلاقات الإنسانية و أداء العاملين و موقف الأداء.
- ✓ الإلمام بالمنهج الدراسي لكل المراحل.
- ✓ فهم النواحي الإدارية و المالية و الإشرافية المتعلقة بالمدرسة **(هيئة تأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص. 195_196).**

خلاصة الفصل:

إن الإدارة بمفهومها الحديث عبارة عن "العملية" أو الاستجابة لتحديات تتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية و المادية و المالية، و توجيهها توجيها سليما و كافيا لتحقيق أهداف المدرسة.

و لن تتمكن الإدارة المدرسية من توظيف إمكانياتها لتحقيق أكبر قدر ممكن من النتاج المعرفي و من التحصيل العلمي إلا في ظل توظيف بشكل أنجع للأدوات الضرورية التي يستعملها الإداري في مهامه الإدارية و معنى هذا أن الإدارة اليوم مطالبة بل ملزمة بالاستجابة لتحديات أفرزتها التطورات الهائلة التي حصلت على عالم الإدارة عامة و الإدارة التعليمية على وجه الخصوص، و من هذه التحديات التطور الذي حصل في طلبات و مستلزمات المجتمعات البشرية في المادة التعليمية من حيث الكم و خاصة من حيث النوعية.

مما أدى إلى التفكير المضني في البحث عن النظريات الحديثة و الاستراتيجيات الناجعة في تسيير الإدارة المدرسية و إعداد شروط و مقومات التخطيط الإداري و وضع مجموعة القواعد و النظم و المبادئ التي تضبط آليات العمل ضمنها، فضلا عن شروط و مقومات خاصة تنسجم و طبيعتها التربوية التعليمية، و لا يتسنى ذلك دون وجود القائد التربوي الذي يشرف على أعمال جميع الأطراف الفاعلية فيها من تلاميذ و عمال و موظفين، على أن الدور الأهم للمدير هو الإسهام المباشر في إعداد معلميه و تنميتهم و تقديم النصح و الإرشاد لهم. فإذا تمكن من أداء هذا الدور الإشرافي، جعل المدرسة وحدة إنتاج و تطوير حقيقي على الصعيدين العلمي و التربوي، و ستكون حقا وحدة بناء المجتمع (بعد الأسرة) و تهذيب الناشئة و إعدادهم لدور منتج في مجتمعهم.

الفصل الرابع:

المدرسة الابتدائية

تمهيد

01 – تعـريـــــــف المدرسة الابتدائية

02 – نـــشـــــــأة المدرسة الابتدائية

03 – خصـائـــــص المدرسة الابتدائية

04 – أهـمـيـــــــة المدرسة الابتدائية

05 – وظائف (مهام) المدرسة الابتدائية

06 – أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية

07 – وسائل المدرسة لتحقيق عملية التربية وأهدافها

08 – دور المدرسة في علاج مشاكل البيئة

خلاصة الفصل

تمهيـد:

شهد ميدان التربية منذ الحرب العالمية الثانية تطورات هامة، و من هذه التطورات دخول التربية مجال التخطيط، فأصبحت لأول مرة في تاريخ البشرية عملية تسبق التنمية و تخطط للمستقبل، و هي بهذه الصفة فرع أساسي من فروع النشاط الاجتماعي.

و في ظل هذه التغيرات أخذت التربية منعطفا جديدا، فتغيرت وظيفة التعليم و أصبحت استثمار له عائد ضخم على مستويات عدة من الحياة.

و كان من البديهي أن يصاحب هذه التغيير، تغيير مماثل في وظيفة المدرسة، التي أصبح مفروض عليها الابتعاد عن الصدفة و الارتجال و العشوائية، و تقديم منتج ملموس ذي نجاعة و فعالية، و هو لاشك الغرض الأسمى للأنظمة التربوية عبر العالم.

و لاشك أن التغييرات الجذرية أمر يحتمه التطور العلمي و التكنولوجي الذي يجتاح العالم بأسره في الوقت الحاضر و لا يمكن للجزائر أن تغض الطرف عنه، فليس من المنطق و لا من المقبول أن تبقى المدرسة الجزائرية محافظة على الأنظمة التعليمية التقليدية التي أصبحت غير صالحة للتعليم و غير مجدية للبلاد في الوقت الذي دخلت فيه عصر الصناعات الثقيلة بكل ما تتطلبه من كوادر قادرة – أو ينبغي أن تكون قادرة – على هضم التكنولوجيا الحديثة و أساليب البحث العلمي الجديد، و هذا كله يتطلب أساليب تربوية حديثة تبتعد بقدر الإمكان عن الأساليب اللفظية و الثرثرة، و بالتالي يكونوا على استعداد للتكيف مع متطلبات العصر لكي يتحقق الهدف المنشود الذي ترمي البلاد إلى تحقيقه من وراء تلك التطورات الشاملة و الجذرية التي أدخلت على المدرسة الجزائرية.

و في سبيل البحث عن سبل تحقيق هذا المسعى، نقع على جملة من النظريات و التجارب و المقاربات إما في مجال طرق التدريس أو في بنية البرامج و جميع الوسائل المدرسية لتحقيق عملية التربية و أهدافها.

01 ــ تعريف المدرسة الابتدائية:

تعتبر المدرسة الحلقة الثانية التي يتعامل معها الطفل في إطار التربية المباشرة، و هي تعاونه على أن يندمج في المجتمع الكبير بسلام، و هي على هذا الأساس حلقة متوسطة بين المنزل أو الأسرة و بين المجتمع و في المدرسة تحدث للطفل عملية فطام ثانية هي الفطام الاجتماعي عن البيت و الأسرة، و هي لا تقل خطرا عن عملية الفطام الأولى عن ثدي الأم، و يشير التراث التربوي إلى أن هناك عوامل عديدة أدت إلى اضطرار الأسرة إلى التخفيف من بعض وظائفها التربوية، الأمر الذي أدى إلى ظهور مؤسسات أخرى تشارك الأسرة في هذه المهمة و تأتي المدرسة في مقدمة هذه المؤسسات **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص. 44).**

- **أما محمد الطيب العلوي:** يعرفها على أنها هي المرآة التي تنعكس عليها التنظيمات و الإدارة التعليمية و تنجب فيها الجهود المبذولة في التخطيط و التشريع و التمويل.
- **و يعرفها محمد زيدان:** المدرسة الابتدائية هي بنية تربوية، توفر للأطفال البالغين سن الدراسة ظروف مدرسية ملائمة، تمنحهم فرص التعليم و تضمن لهم النمو السليم و التكوين المتوازن ، و تجنبهم عوامل الفشل عن طريق أدوات التعليم و أساسيات المعرفة **(بن سالم، 1994، ص. 15).**
- **وهناك تعريف آخر:** المدرسة الابتدائية مؤسسة عمومية تمنح التربية و التعليم للأطفال في طورين من التعليم الأساسي و إذا كان هذا الاسم شائعا منذ الاستقلال فإن أمرية 16 أفريل 1976 أغفلته حيث أدرجت ضمن مصطلح جديد هو المدرسة الأساسية ذات 09 سنوات ثم المدرسة الأساسية المدمجة (مأمن) **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص. 09).**
- **و تعرف المدرسة الابتدائية** على أنها: مؤسسة تعليمية عمومية (تتمتع بالشخصية المعنوية أو وحدة تنظيمية، تربوية) تنشأ و تغلق بقرار (الوزارة–المديرية) تمنح تربية أساسية مشتركة و مستمرة خلال الطورين الأولين من التعليم الأساسي و قد تضم أحد الطورين فقط، و قد تكون مندمجة في مدرسة أساسية بأطوارها الثلاثة **(مرسوم 76، 1976/04/16).**
- **و جاء في المادة 02 من المرسوم 71/76** "يمكن تبعا لحاجات توفير التعليم أن تلحق بالمدرسة الأساسية مدرسة أو عدة مدارس .... و يكون شكل المدرسة طبقا لمقتضيات الخريطة المدرسية" هذه الوحدة يمكن أن تأخذ عدة تنظيمات:

- مؤسسة رئيسية للطور الثالث و مؤسسات للطورين الأوليين.
- مؤسسة رئيسية تستقبل المستويات الثلاثة في مبنى واحد.
- مؤسسة رئيسية تستقبل المستويات الثلاثة في مبنى واحد و مؤسسات للطورين الأوليين.

هذه الوحدة تسمى "المدرسة الأساسية المندمجة (مأمن)" و تسمى مدرسة الطورين الأوليين "المدرسة الابتدائية" و مؤسسة الطور الثالث "المدرسة الإكمالية".

و من خلال هذا التعريف يستوجب ما يلي:

- وضع خريطة موحدة.
- قطاع جغرافي موحد.
- وحدة الميزانية تطبيقا للمادة 01 من المرسوم المتعلق بتنظيم و تسيير المدرسة الأساسية و التي تنص على أن "المدرسة الأساسية مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي".
- التنسيق و التشاور و الحوار(**هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص. 17**).

و يمكن استخلاص تعريف شامل يظهر جليا أن المدرسة الابتدائية هي العامل الثاني من عوامل التربية المقصودة تضمن للأطفال البالغين سن الدراسة حق التعليم خلال الطورين الأول و الثاني، و توفر لهم ظروف تربوية تنسجم و احتياجاتهم.

02 ــ نشأة المدرسة الابتدائية:

أ- نشأة المدارس في العالم:

لا نعرف على وجه التحديد متى و أين نشأت أول مدرسة في التاريخ ... و تدل الآثار التي خلفتها لنا الحضارات القديمة على أن عملية التربية و التطبيع الاجتماعي كانت تقوم بهما الأسرة ثم القبيلة فكانت البنت تتعلم عن طريق المحاكاة و التقليد الشؤون المنزلية من أمها، أما الولد فكان يتعلم عن طريق العمل و التقليد عن والده ثم من شيخ القبيلة ... .

و كانت التربية في الغالب تدور حول تحقيق حاجيات الحياة المادية الأساسية من غداء و ملبس و مسكن و درء للأخطار الطبيعية و الحيوانية و غيرها.

و عندما توفر للإنسانية نوع من الاستقرار و التحضر و نشأت الفنون مثل الموسيقى و الرسم و التصوير و نشأت الكتابة و ظهرت الحكومات المنظمة في مصر و بابل بالعراق ... ظهرت الحاجة إلى المدارس كي يتعلم فيها الكهنة و الموظفون في الدولة عملية ضبط شؤون الحكم، و كانت المدارس في بابل و مصر تابعة للقصر الملكي أو المعابد الدينية.

و كان الغرض من المدرسة في تلك العصور غرضا قاصرا و محدودا جدا و هو إعداد الصفوة المختارة من الكهنة و المهندسين و الكتاب الذين تحتاج إليهم الدولة في تسيير دواليبها...أما عامة الشعب فلم تهتم المدرسة بتعليمهم.

و في القرن السابع قيل الميلاد بدأت المدرسة تظهر كمعاهد تعليمية منفصلة عن القصر أو المعبد في كل من أثينا و إسبارطة ببلاد الإغريق، و كانت وظيفة المدرسة في أثينا هي تعليم الآداب و العلوم و التربية البدنية و الموسيقى، و الفلسفة (أكاديمية أفلاطون) أما في إسبارطة فاقتصرت وظيفتها على إعداد المواطنين إعداد عسكريا فقط.

و كان أفلاطون يرى "أن التربية من الوظائف الأساسية للدولة... و ليس من الجائز الاعتماد على التربية التي تقدمها الأسرة"، كما ورد في كتابه الجمهورية.

غير أن التربية في أثينا و كذلك في إسبارطة كانت تتجه إلى طبقة الأحرار فقط أي الطبقة الارستقراطية التي تسيطر على الحكم، و عجل بظهور المدارس في العالم اختراع الحروف الأبجدية التي يقال أن الفينيقيين في سوريا هم أول من اخترعها في العالم **(عمامرة، 1990، ص. 175)**.

مرت المدارس بتطورات كبيرة على مراحل التاريخ حتى عصرنا الحاضر حيث أصبحت شعبية تخدم كافة أبناء الشعب بقطع النظر عن غناهم أو فقرهم وبقطع النظر عن مركزهم الاجتماعي.

ب- نشأة المدرسة الجزائرية:

مرت المدرسة الجزائرية بمراحل متدرجة من حيث التعقيد و المسؤوليات تبعا لتعقد الحياة و تراكم تراثها و معارفها، و تعاظم مسؤولياتها التنشيئية في مجتمعاتنا الإنسانية، في الوقت الذي كانت تتولى الأسرة مسؤولية التنشئة، و يمكن وصف المراحل التي مرت بها المدرسة الابتدائية في تطويرها فيما يلي :

- **المدرسة البيتية :** في هذا الصنف كانت العائلة - وبخاصة الوالدين - هي المسؤولة عـن تربيـــة الأبنـــاء و تنشئتهم بشكل عرضي غير مقصود، كانت التنشئة عن طريق الملاحظة و التقليد و الممارسة.
- **المدرسة القبلية :** ونظرا لعدم قدرة الوالدين على توفير احتياجات الأبناء في عملية التنشئة، لجأ الوالدين إلى الاستعانة بخبراء قبائلهم فيما يخص تربية الأطفال و هذا في الجانب الروحي و الجسدي.
- **المدرسة الحقيقية :** نظرا لتشعب الحياة و ظهور المعارف المتزايدة المختلفة، نشأت مدرسة أولية يديرها أشخاص ذوي خبرة و دراية بهذا المجال، يتولون توجيه النشء فيهـا بطرق منظمـة و محددة و تطورت المدرسة الحقيقية من صورتها الأولية التي يتولاها المربون إلى صورتها الحديثة الأكثر تعقيدا .(***Site.iugaza.edu.ps/aelholy/files/2010/02/2: 12/01/2014, 14:43***)

و من بين العوامل التي أدت إلى ظهور المدرسة ما يأتي:

- ازدياد التراث الثقافي و تضخمه حتى أنه أصبح من الصعب على الأسرة بمفردها أن تقوم بنقله إلى أبنائها وبالتالي لا تستطيع المحافظة عليه.
- اختراع الكاتبة وتدوين الثقافة ظهور المدرسة أمرا ضروريا لتعليم القراءة والكتابة.
- تعقد التراث الثقافي بنفسه بمضي الزمن، فلم يعد سهلا أن يأخذ الأطفال خبراتهم بالتلقين و التقليد كما كان الحال في الأسرة القديمة، و إنما تطلب الأمر وجود متخصصين يستطيعون تبسيط مظاهر الثقافة و تنظيمها في خبرات تربوية متدرجة في الصعوبة، و تقديمها للنشء على مراحل متدرجة.
- ترقية المرأة و دخولها لمراحل التعليم المختلفة ثم خروجها إلى العمل أدى ذلك كله إلى عدم تفرغها الكامل لتربية الطفل، و بالتالي أدى إلى أن تقوم المدرسة ببعض الوظائف التي كانت تقوم بها الأسرة و الأم خاصة أن المدرسة اليوم هي غيرها بالأمس، فلئن كانت المدرسة القديمة تكتفي بالمحافظة على تراث المجتمع الثقافي و نقله من جيل إلى جيل، و تعليم التلاميذ مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب بطريقة التلقين و التسميع فإن المدرسة الحديثة (**هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص. 45**)،

لم تعد مجرد مكان لحشو أدمغة التلاميذ ببعض المعارف النظرية، و إنما أصبحت حقلا تربويا يتركز الاهتمام فيه على تربية العقل و الجسم و العاطفة جميعا، و ذلك بقصد تكوين الشخصية المتزنة و المتوازنة، و ترتب على ذلك أن أصبح الطفل في المدرسة الحديثة هو الشخص الذي تدور حوله كل الفاعليات، و ليس شخصا هامشيا يعد كما يريد الكبار دون مراعاة لطبيعته النوعية في مداركه و ميوله و قدراته بصفة عامة. **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص. 45)**

إن المدرسة هي الأداة الرسمية للتربية و التعليم و أوجدتها المجتمعات حين تعقدت ثقافتها، و كثرت عناصر هذه الثقافة و اتسعت دائرة المعارف الإنسانية لتخصص إمكانياتها المادية و البشرية في بذل العناية التربوية بالشباب.

لذا فإن الدور التربوي للمدرسة لا يقتصر على نقل المعارف العلمية و المعلومات الجافة التي تحتويها بطون الكتب في المواد الدراسية المختلفة، بل يجب أن تساير طبيعتها التربوية معناها السليم في أنها عملية ممتدة مستمرة شاملة، و بجانب المعرفة النظرية للمهارات العملية في التطبيق.

و تلعب المدرسة دورا تربويا رياديا في حمل التلاميذ عن طريق الإقناع على تبني المثل العليا و القيم الاجتماعية و الأخلاقية و الاتجاهات الدينية التي يعتز بها المجتمع.

ج- إنشاؤها واستلامها:

إن البناءات المدرسية كغيرها من المنشآت تدخل في إطار مخططات التنمية و على هذا الأساس فإنها تمر بإجراءات تختص بها عدة جهات منها مديرية التربية، البلدية، الولاية و وزارة التخطيط مع وزارة التربية الوطنية لكن من يتبنى الفكرة الأولى لإنشاء المدرسة الابتدائية ؟

1) مديرية التربية:

تتولى مصالح الخريطة المدرسية بضبط الإحصائيات المتعلقة بتزايد أعداد التلاميذ ... و بناء على المقاييس المعتمدة تضبط الاحتياجات المتمثلة في هياكل الاستقبال و بناء على هذه الاحتياجات تقدم مديرية التربية إلى المصالح الولائية طلب إنجاز أقسام تربوية وفقا للإحصائيات المختلفة **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص. 09).**

- و نصت **(المادة 12 من المرسوم: 69/67 المؤرخ في: 1976/04/16)** المتعلق بكيفية وضع الخريطة المدرسية: "يجب على مصالح الخريطة المدرسية أن تنهي: الخريطة التقديرية للمؤسسات التي يجب فتحها أو توسيعها أو تغييرها ... "

2) الولاية:

تدرج الولاية طلبات مديرية التربية ضمن مخطط التنمية للولاية و بعد المصادقة عليه من طرف المجلس الشعبي الولائي يرفع إلى وزارة التخطيط، هذه الأخيرة بعد دراسة المخطط الوطني للتنمية وتماشيا مع ميزانية الدولة تخصص لكل ولاية مشاريع تنموية مع الغلاف المالي.

بعد إتمام هذه الإجراءات تتبنى البلدية المشروع المتعلق بإنجاز المدرسة الابتدائية لكن بعد اختيار الأرضية التي سيبنى عليها المشروع من طرف لجنة ولائية تتكون من جميع الأطراف المعنية.

3) البلدية:

تتبنــى البلديــة هـذا المشروع للإنجاز، لأن إنجاز المدارس الابتدائية من اختصاصها، فنصت **(المادة 97 من القانون البلدي رقم: 08/90 بتاريخ: 1990/04/07)** "تختص البلدية بإنجاز مؤسسات التعليم الأساسي (طور1 وطور2) طبقا للمقاييس الوطنية و الخريطة المدرسية و تقوم علاوة على ذلك بصيانة هذه المؤسسات ..."

بعد تبني المشروع تقوم البلدية بالتنسيق مع مكتب الدراسات بفتح ملف المناقصة التي تتوج بمنح إنجاز المشروع لمقاول أو عدة مقاولين.

- **استلام المدرسة:** بعد إتمام إنجاز المشروع من طرف المقاول، و انتهاء الأشغال المسطرة في العقد يتم إنجاز محضر الاستلام من طرف كل المعنيين به: البلدية، مديرية التربية، مصلحة الدراسات و المقاول.
- **قرار الإنشاء:** بعد إتمام كل الإجراءات القانونية و كي تصبح المدرسة موجودة قانونيا تتمتع بالشخصية المعنوية، تقوم مديرية التربية بإعداد وثائق الثبوتية التي تؤكد إنجاز المدرسة، و تقدمها إلى الوزارة التي بدورها تصدر لها قرار الإنشاء مع المناصب المالية أي تصبح لها خريطة إدارية و تربوية و تصبح صالحة و جاهزة للاستعمال **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص ص. 10_11).**

03 ــ خصائص المدرسة الابتدائية:

تتميز المدرسة بمميزات خاصة تتفرد بها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى من بينها:

- ✓ لها مجتمعا محددا خاصا بها، هم المدرسون، التلاميذ، المديرين، ذوي الإعداد الأكاديمي المتخصص فالقائمين بعملية التعليم يتميزون بصفات مهنية معينة، و التلاميذ يتعلمون و يدخلون المدارس بناء على اعتبارات محددة من حيث السن النوع و القدرة على التحصيل أحيانا.
- ✓ لها نظامها و تكوينها الواضح التي يجري التفاعل فيها بين المدرسين و التلاميذ، فعن طريق التفاعل المزدوج الإيجابي تتمكن المدرسة من تغيير الاتجاهات الفكرية عند التلاميذ، و بث العقيدة في نفوس المتعلمين.
- ✓ تمثل مركز للعلاقات الاجتماعية المتداخلة و المعقدة التي تتخذ كمجال للتفاعل الاجتماعي حيث تتفاعل جماعات المدرسة من معلمين و تلاميذ وفقا لدستور أخلاقي.
- ✓ يسود أفرادها الشعور بالانتماء و الفريق الواحد، و يتأكد ذلك الشعور في هذه المرحلة، و يختبرون و يجيبون مع ما يصاحب ذلك من محاولات للتجريب و الحل و التركيب، و من الممكن للمدرسة أن توجه هذه النزعة فتتيح لهم الفرص لدراسة المجتمع المدرسي ثم المحلي، و تنفرد على القيام بأشغال مفيدة.
- ✓ يزيد حب الطفل للتملك إلى أقصاه خلال هذه المرحلة، و بالتالي يصبح استغلال هذا الدافع القوي في المدرسة بجمع و اقتناء و احتفاظ بكل ما يحصل عليه من أشياء كالمجلات و الطوابع ...، و هذا كي نربط هذا الميل بمـــا نريـــد تعليـمـه من أمور تفيـده في المستقبل من معلومات و كتب و نربي فيه عادات النظام و الضبط.

✓ إن هذه المرحلة يكون فيها الطفل ميالا إلى التقليد و اكتساب عادات من يحيطون به ممن يعجب بهم، كما يميل إلى التمثيل، و يمكن استغلال هذه الميزة بإثارة رغباته في أمور إيجابية كمحاورته للشخصيات الإسلامية و التاريخية فينمي فيه التقليد الإيجابي و القدوة الحسنة، و هذه الأمور يجدها عند أ بيه في المنزل أو أفراد عائلته أو المعلم وكل من له صلة بالعملية التعليمية سواء داخل الإطار المدرسي أو المحيط الأسري، و كذلك إعطاء فرصة ليجسد ذاته بشيء ملموس و ظاهر للأعين و للمجتمع

.(*Site.iugaza.edu.ps/aelholy/files/2010/02/2: 12/01/2014, 14:43*)

كما تكمن خاصية هذه المرحلة من التعليم أنها تتركز أساسا حول إكساب الطفل ثلاثة مهارات هي:

- **لغة الكتابة:** و تدور حول جعل الطفل يتقـن المهارات الأساسية للغة العربية من قراءة و كتابة و محفوظات و قواعد و إملاء و إنشاء، إلى غير ذلك بحيث يستطيع في نهاية المرحلة الابتدائية أن يكون قادرا على التعبير و قراءة و كتابة و حديثا و بذلك يستطيع متابعة الدراسة بهذه اللغة في بقية مراحل التعليم الأخرى إذا واصل تعليمه، أو مالكا لناصية اللغــة القومــية التي لا تتــم مواطنة المواطن إلا بمعرفتها قراءة و كتابة و حديثا، في حالة ما إذا غادر المدرسة إلى الحياة العامة يساهم في بناء مستقبله و وطنه.
- **لغة الأرقام:** و تدور أساسا حول أساسيات الحساب و لهندسة حتى يتقن التلميذ لغة الحساب، لكي يستطيع متابعة الدراسة في بقية مراحل التعليم بدون صعوبة، أو يملك زادا كافيا منه للانتفاع به في حياته العملية في حالة ما إذا غادر المدرسة إلى معترك الحياة.
- **العمل على دمج الطفل في بيئته الاجتماعية و الطبيعية:** و هذا يكون عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني و القومي لبلاده، و كذلك تعليمه جغرافية وطنه ثم مبادئ الصحة و العلوم، فهذه المواد مجتمعة هي التي تعمل على دمج الطفل في بيئته و بالتالي تكوينه تكوينا وطنيا و قوميا سليما، و بذلك يصبح مواطنا صالحا في بلاده و مجتمعه **(عمامرة، 1990، ص ص. 105_106).**

أما **"إبراهيم ناصر"** فيحدد مجموعة من الخصائص التي تتصف بها المدرسة و هي:

- **بيئة موسعة:** توسع آفاق التلاميذ و مداركم نحو ذاتهم و الآخرين، و نحو أدوارهم في الماضي و الحاضر و المستقبل.
- **بيئة ظاهرة:** حيث تظهر ميول التلاميذ و خلفياتهم في بقعة واحدة يتسنى لهم التواصل و التفاعل مع بعضهم البعض دون الوقوع عند الفروق الاجتماعية.
- **بيئة مصفاة:** فهي تنقية و تصفية، مما قد يعلق به من أساطير و شوائب و فساد **(بلبل، 2008، ص. 135).**

هذا باختصار تخصص المدرسة الابتدائية الأساسية في جميع بلدان العالم و ليس في الجزائر وحدها والتي تقوم بها المدرسة الأساسية في مرحلتها الأولى التي تستغرق خمسة أو ست سنوات (من 06 إلى 12 سنة)، في الطور الأول تركز على تعلم وسائط التعبير الأساسية الثلاثة (قراءة، كتابة، حساب) وخصائص مستوى النضج تستلزم في هذه المرحلة طرائق نشيطة من خلال الألعاب الاجتماعية التربوية، و التدريب على تعليم التربية الفنية و كل هذه الأنشطة تتم باللغة الوطنية دون غيرها و الطور الثاني هو مرحلة إيقاظ الاهتمام حول دراسة الوسط، و تدخل لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم.

04 ــ أهمية المدرسة الابتدائية:

إن التعليم الابتدائي أو التعليم الإجباري هو القاعدة الأساسية في سلم التعليم ويعتبر من أهم مراحل التعليم على الإطلاق لأنه يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه فيعمل على صهرهم في بوتقة واحدة هي بوتقة القومية و الشخصية للأمة.

و من هنا كانت أهميته لأنه يكون القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة و لذلك نجد جميع الدول المتحضرة تنظر إلى هذه المرحلة كأساس ضروري لتربية كافة الأفراد الناشئة بها، و تزويدهم بقسط من المعرفة التي تؤهلهم ليتوافقوا مع مجتمعهم و التفاعل معه، بحيث يصبح الفرد قادرا على الإسهام في بناء مجتمع ناهض.

و بمقدار سلامة هذه القاعدة في سلم التعليم و رسوخها يندرج السلم قويا صاعدا من خلاله الأجيال إلى ركب الحضارة، و بهذا نجد أهمية المدرسة في هيكلها يعود إلى سببين:

- **السبب الأول:** هو ضمان عدم عودة أطفالنا الذين سيغادرونها إلى الأمية من جديد، كما كان و لا يزال يحدث حتى الآن، حيث يعود معظم أطفالنا الذين يغادرون المدرسة الابتدائية و لا ينجحون في الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى الأمية أو شبه الأمية، نظرا لضعف التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر بسبب ضعف المعلمين من ناحية و بسبب جهل وأمية الأسر الجزائرية و خصوصا في الريف و البادية من ناحية أخرى، فالتعليم ضعيف من ضعف المعلمين و البيئة الاجتماعية فقيرة ثقافيا بسبب عدم وجود مجالات ثقافية تشد إليها الأطفال الذين يغادرون المدرسة بعد نهاية المرحلة الابتدائية، و هذه خسارة وطنية كبيرة للاقتصاد الوطني و للجهود الكبيرة التي بذلت في سبيل تعليم تلك الآلاف المؤلفة التي تلفظها مدارسنا الابتدائية بعد الامتحانات.
- هذه المرحلة من التعليم هي الحقل الخصب الذي تغرس فيه بذور الاتجاهات و أهداف المنظومة التربوية لذلك **فالسبب الثاني** لأهمية المدرسة هو مزجها في نظامها بين التعليمين النظري و التقني، بحيث يجمع تلامذتها في تعليمهم بين مختلف العلوم الإنسانية و العلمية و الرياضيات و اللغات و بين التعليم التقني فيتعلمون إلى جانب تلك العلوم حرفة أو مهنة يستطيعون بها أو يشقوا طريقهم في الحياة بسهولة و يندمجوا في عجلة الاقتصاد الوطني بكل يسر عندما يغادرون مدارسهم إلى معمعة الحياة العملية **(عمامرة، 1990، ص. 104).**

05 – وظائف (مهام) المدرسة الابتدائية:

تختلف الوظائف الأساسية للمدرسة حسب نوعية احتياجات المجتمع الذي نعيش فيه، فتتأثر هذه الوظائف بالعوامل الخارجية المختلفة التي توجد في المجتمع المحلي أو القومي، و لخص المربي الكبير **"جون ديوي"** (1859_1952) في كتابه "الديمقراطية والتربية" وظائف المدرسة في الأمور التالية:

1) **نقل التراث الاجتماعي:** الوظيفة الأولى للمدرسة هي العمل على نقل تراث الجماعة على مر العصور إلى الأجيال الصاعدة بقصد تنشئتهم تنشئة اجتماعية... حتى يستفيدوا منه و يضيفوا إليه ثم يسلموه بعد ذلك الأجيال التالية لهم، و بهذا فالمدرسة تحافظ على التراث عندما تعمل على نقله من جيل إلى جيل و لولاها لضاع هذا التراث.
2) **التبسيط:** و المدرسة عندما تنقل تراث الجماعة إلى الأجيال الصاعدة لا تنقلــه برمتــه لأنــه عظيم جدا و متشابك جدا و معقد للغاية، حيث تتداخل فيــه عوامــل عديدة سياسية، و تجارية، و اقتصادية و فنية و عقائدية، و إنما تعمد إلى تبسيط هذا التراث قبل تقديمه إلى الناشئة و اختيار الأهم منه على المهم ثم تصنف هذا التراث في مراحل متدرجة في الصعوبة بحيث تمهد كل مرحلة منها إلى المرحلة التالية حسب نمو الأطفال العقلي و الجسمي و الوجداني (و من هنا جاءت مراحل التعليم المختلفة مرحلة بعد أخرى حسب مراحل النمو).
3) **التطهير:** لا تقف وظيفة المدرسة عند تبسيـط المعلومات و تنظيمها في مراحل متدرجة في الصعوبة فقط و إنما لها وظيفة أخرى هي إحاطة التلميذ الصغير في المدرسة ببيئة نظيفة راقية، بحيث تخلو من عيوب المجتمع و نقائصه و مفاسده، فالمعروف أن بيئة التلميذ لابد أن تحتوي على بعض العادات غير الصالحة و بعض الخرافات، و التقاليد البالية ... لذلك فإن واجب المدرسة هو أن تعمل على تطهير هذه النواحي السيئة و أن تبث في التلاميذ اتجاهات و ميولا نفسية ضرورية لدوام حياة الجماعة و تقدمها، ففي المدرسة يعتــاد الطفل على النظام و احترام حقوق الغير و التضحيـة بمصالحة الفردية من أجل مصلحة الجماعة و بذلك يتعود على السلوك الاجتماعي السليم كي يطبقه في حياته خارج جدران المدرسة.
4) **إقرار التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية:** فالمدرسة تعمل على صهر تلامذتها في بوتقة واحدة كي تكون منهم كلا منسجما، لان التلاميذ يأتون إلى المدرسة من بيئات مختلفة و ربما من أديان و أجناس مختلفة و طبقات اجتماعية مختلفة، و وظيفتها هي أن تخلق الانسجام بينهم داخل جدرانها بحيث تعمل على تماسك الأمة و وحدتها... **(عمامرة، 1990، ص ص. 176_177).**

5) **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:** الوظيفة الأخيرة للمدرسة هي الوظيفة الاجتماعية، إذ يجب عليها أن تقوم بنشاط اجتماعي و ثقافي في المجتمع مهما كانت طبيعته سواء كان مجتمعا قرويا أو حضريا ويجب أن تكون المدرسة موجهة و مرشدة، أي أداة من أدوات التقدم الاجتماعي، و لذلك يجب عليها أن تكون على اتصال وثيق بأسرة الطفل من ناحية و المجتمع المحلي من ناحية أخرى، كي تصلح ما فيهما من عيوب و أخطاء وبذلك تصبح مركز انطلاق وإشعاع في المجتمع **(عمامرة، 1990، ص. 177).**

هذا و يمكن تلخيص **الوظائف التربوية** للمدرسة في الأمور التالية:

- **من الوجهة التعليمية الصرفة:** أن تعمل المدرسة على تعريف التلاميذ بالمجتمع تعريفا صحيحا واضحا، يشمل تكوين المجتمع، و قوانينه، و نظمه السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية ...، و يشمل مشاكل هذا المجتمع و العوامل التي تؤثر فيها، أي أن تعطيهم صورة "ديناميكية" لهذا المجتمع لا صورة "فوتوغرافية" ساكنة، لأن المجتمع يفقد أهم ميزاته إذا فقد عنصر الحركة.
- **من الوجهة التربوية:** أن تعمل المدرسة على أن يتدرب التلاميذ على الحياة الاجتماعية الصحيحة في داخلها فيمارسون و يواجهون مشاكلها، و يعالجون هذه المشاكل بأنفسهم، و لا يكون ذلك إلا بأن نجعل المدرسة مجتمعا حقيقيا له شكله، و نظامه، و دستوره، بحيث يشترك كل فرد في هذا المجتمع و يستفيد من اشتراكه فيه.
- **من وجهة النظام المدرسي العام:** يجب أن يكون نظام المدرسة مبنيا على التشخيص و العلاج، فتعمل المدرسة على أن تخلص الناشئين من الصفات المناهضة للمجتمع، سواء كانت راجعة إلى طبيعة التربية المنزلية أم إلى مميزات خاصة بالمجتمع الذي تقوم المدرسة فيه، و لذلك يجب أن يبنى النظام التعليمي على دراسة وافية للحياة المنزلية و الاجتماعية، و لنواحي النقص التي يجب الالتفات إليها بصفة خاصة لمعالجتها، و تدعيم النواحي الإيجابية **(عمامرة، 1990، ص ص. 192_193).**

و خلاصة القول: أن المدرسة يجب أن تكون مثالا للمجتمع، لا كما هو في الواقع بعيوبه و نقائصه و سلبياته، بل كما يجب أن يكون حتى تساهم في رقيه و النهوض به.

تضم المدرسة الابتدائية الجزائرية في الغالب الطورين الأولين من التعليم و تخضع إلى سلطتين وصيتين و بالتالي فهي مزدوجة التسيير، من طرف البلدية كذلك فيما يخص الصيانة و الترميم و عمال النظافة و الصيانة **و مهامها** عديدة و متعددة إلا أنه يمكن إجمالها فيما يلي:

- استقبال التلاميذ الذين بلغوا سن التمدرس (ست سنوات).
- توفر لهم تربية قاعدية أساسية مشتركة واحدة.
- تمكنهم من كسب المعارف العلمية عن طريق دراسة اللغة العربية و إتقانها شفاهيا و كتابيا لاستيعاب مختلف المواد الأخرى.
- تدريبهم على اكتساب تقنيات التحليل و الاستدلال و فهم العالم الحي و الجامد.
- تساعدهم على إيقاظ أحاسيسهم الجمالية لإبراز مواهبهم المختلفة.
- تقدم لهم تربية إسلامية إلى جانب التربية البدنية و الرياضية.
- تقدم تعليم اللغات الأجنبية للتعرف على الحضارات الأجنبية و تنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

06 — أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية:

يمكن إجمال أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية و هي الطورين الأول و الثاني من المدرسة الأساسية في الأمور التالية:

- تقديم تعليم مجاني لجميع التلاميذ المتمدرسين.
- تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بتمكين كل فرد من ممارسة حقه في العلم و الثقافة.
- تحرص على محاربة الأمية بتعميم التعليم الأساسي و إجباريته.
- تهدف إلى تنمية المعارف و تطوير التقنيات و تشجيع المواهب لازدهار الطاقات الفكرية و الفنية و البدنية.
- تسعى للتفتح على المحيط لمختلف أنواعه (البيئي، الاقتصادي و الاجتماعي).
- تسعى إلى تنمية الروح الجماعية عن طريق النشاطات التربوية الجماعية **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004، ص ص. 7_8).**

إن التنسيق و التكامل بين المصادر الثلاثة (طبيعة الفرد، طبيعة المجتمع، طبيعة المعرفة الإنسانية) في اشتقاق أهداف التربية أمر حتمي لا جدال فيه لاستخلاص **الأهداف التربوية** التي ينبغي على المدرسة الابتدائية أن تعمل على تحقيقها في تلاميذها و هي:

أ- **مساعدة الطفل على النمو المتكامل:** و يتمثل هذا في وجوب مساعدة الطفل على أن ينمو نموا متكاملا في جميع النواحي الجسمية و العقلية و الوجدانية و الاجتماعية و الروحية إلى أقصى حد تمكنه قدراته و استعداداته في هذه المرحلة من التعليم على النحو التالي:

1) **النمو الجسمي:** و تهدف المدرسة من تحقيق النمو الجسمي السليم للتلاميذ أن يلم الطفل بالقواعد الصحية العامة و يمارسها، و أن يعرف مبادئ التغذية الصحية، و أن يقف على وسائل مقاومة الأمراض المنتشرة في البيئة، و أن تكون لديه العادات الصحية في الأكل و الشرب و النوم و العمل و الراحة، و أن يتعود على ممارسة الرياضة، مؤمنا بأثرها في إكسابه اللياقة البدنية، و بذلك يكون مواطنا صحيح البدن، سليم العادات، كما يصبح مواطنا عاملا على نشر الوعي الصحي، و التحرر من الخرافات الضارة الشائعة في البيئة.

2) **النمو العقلي:** و يستهدف النمو العقلي للطفل في المرحلة الابتدائية إكسابه القدر الضروري اللازم له في حياته من ألوان المعرفة و ما يتصل بها من خبرات و اتجاهات سليمة و يتمثل ذلك فيما يلي:

- أن يتمكن من أدوات المعرفة الأساسية (القراءة و الكتابة و التعبير) بحيث يمكنه أن يقرأ أو يعبر عن نفسه و عن ما يدور حوله في سهولة و يسر.
- أن يتمكن من العمليات الأساسية في الحساب (الجمع و الطرح و الضرب و القسمة) و القدرة على استخدامها استخداما ناجحا و على التعامل بها مع الآخرين.
- أن تصبح القراءة محببة إلى نفسه، و أن ينمو لديه حب الاستطلاع و قراءة الكتب و الصحف و المجلات والنشرات الإرشادية في ميادين مختلفة، و معرفة كيفية الوصول إليها من مصادرها المختلفة.
- أن يقدر على استخدام ما يكسبه فيما يعود عليه و على مجتمعه بالخير و الفائدة.
- أن يتدرب الطفل على التفكير المنظم، وعلى صحة الحكم والبعد عن التعصب، وعلى التحرر من الخرافات.
- أن ينمو لدى الطفل القدرة على الابتكار و التصرف، و الرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تقابله.

3) **النمو الاجتماعي:** و يتمثل فيما يلي:

- أن يفهم الطفل بيئته المحلية فهما صحيحا، و يلم بإمكانياتها و ما فيها من المؤسسات و الهيئات (المستشفيات و مراكز الإسعاف، و الشرطة و الإطفاء و مكاتب البريد ... إلخ)، و يعرف الخدمات التي تؤديها و كيفية الاتصال بها و الاستفادة منها و معاونتها على أداء رسالتها **(عمامرة، 1990، ص ص. 209_211).**

- أن يدرك الطفل العلاقات التي تربط بين أفراد أسرته، و واجباته نحوها من الحب و الاحترام و بذل المعونة، و كذلك العلاقات بين التي تسود بين أفراد المجتمع، و واجباته نحو مجتمعه الخاص و المجتمع العربي بصفة عامة، باعتبار الجزائر جزءا لا يتجزأ من الوطن العربي.
- أن يتعود الطفل ألوان السلوك الصالحة، و يتشرب المبادئ الخلقية، و الاتجاهات السليمة مثل أداء الواجب و تحمــل المســؤولية و التعاون مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة، و في ميادين الإنتاج و الاستهلاك و الخدمات العامة، و احترام الغير و آرائه و المحافظة على حقوقه، و الولاء للجماعة و المشاركة في خدماتها، و احترام ملكية الدولة و ملكية الآخرين، و حسن استخدام المرافق العامة و المحافظة عليها.
- أن يعرف الطفل خلال مجالات نشاطه في المدرسة ما له من حقوق و ما عليه من واجبات.

4) **النمو الوجداني:** و يتمثل في الأمور الآتية:

- أن تكون لدى الطفل الصفات الشخصية الطيبة، و الاتجاهات النفسية السليمة كأن يثق بنفسه و يحترمها و يؤثر الصراحة و الصدق، و يتمسك بحرية الرأي و يتبعه في كل المواقف.
- أن توجه انفعالات الطفل توجيها صالحا، حتى لا يتعرض للكبت و الانحراف.
- أن تنمو قدرة الطفل على الإحساس بالجمال و تذوقه، و ذلك في مظاهر الطبيعة، و التعبير و الأدب والموسيقى و الغناء و التمثيل و التصوير و الرسم.

5) **النمو الروحي:** و يتمثل في النقاط التالية:

- أن يفهم الطفل مبادئ الدين الإسلامية الأساسية.
- أن تتكون لديه العقائد و الاتجاهات الدينية السليمة كالإيمان بالله و رسوله و الرسالات السماوية و الحرص على أداء الشعائر الدينية كالصلاة و الزكاة و الصوم و غيرها.
- أن يتطبع الطفل على يقظة الضمير و الإيمان بالفضائل و القيم الخلقية كالصدق و الأمانة و التعاون والشجاعة و الإخلاص، و الدقة في أداء الواجب و التمسك بما يؤمن به من المبادئ و القيم الصالحة.
- أن ينشأ الطفل على حب الخير و الإسهام في نواحي البر، و بذل المعونة و مساعدة و إغاثة المحتاج.
- أن ينمى في الطفل العزيمة و المثابرة، و القدرة على مقابلة الأحداث في تفاؤل و إيمان.

ب-إعداد الطفل للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها:

و يتمثل ذلك في الأمور التالية: **(عمامرة، 1990، ص ص. 211_213)**

- أن يتعرف الطفل على مصادر الثروة بالبيئة، و مجالات العمل و النشاط فيها، و كيفية استثمارها و الاستفادة منها بحيث يساعده ذلك على الانتفاع بإمكانيات البيئة عن طريق زيادة على الأرض و تصنيع المحصولات، و ممارسة الصناعات الريفية و المنزلية و تحسينها لزيادة الدخل .
- أن يتعود الطفل على احترام العمل اليدوي و من يقوم به.
- أن يكتسب الطفل الاتجاهات السليمة، و المهارات اللازمة الاستثمار أوقات الفراغ.
- أن ينشأ الطفل على الولاء للبيئة التي يعيش فيها، و حبها و الاعتزاز بها، و عدم التعالي عليها.

ج-تنشئة الطفل على الاعتزاز بالوطن و مقوماته الأساسية:

و يتمثل ذلك فيما يلي:

- أن يفهم التلميذ فهما عاما وطنه الخاص الذي يعيش فيه و هو الجزائر، كما ينبغي عليه أن يفهم أيضا بأن وطنه الخاص هو جزء لا يتجزأ من الوطن العربي الكبير، و أن يدرك الروابط التي تربط بين مختلف أجزاء هذا الوطن العربي الكبير.
- أن ينمي الطفل في نفسه عاطفة الولاء لوطنه، حيث يدفعه ذلك إلى محبته و الدفاع عنه، و أن يشعر بقوة هذا الوطن، و وفرة إمكانياته الاقتصادية و البشرية و الحضارية، و أن يعتز بالانتساب إليه.
- أن يدرك أهمية التعاون و التضامن بين أبناء العروبة في تحقيق أهداف العرب في التحرر و النهوض و الوحدة و أن يؤمن بأن وحدتهم هي السبيل في ازدياد قوتهم و نهوضهم.
- لأن يربى الطفل على الولاء للعدالة الاجتماعية كأفضل نظام اجتماعي يحقق العدالة و المساواة لكافة المواطنين و يمنع من استغلال الإنسان لأخيه الإنسان.
- أن يدرك خطر الاستعمال و الصهيونية الذي يتعرض له الوطن العربي حاضرا و مستقبلا، و يؤمن بضرورة مكافحة الطامعين في الوطن و خيراته.

د- تربية الطفل من أجل الحياة في مجتمع حر و عادل:

و يتمثل هذا فيما يلي:

- أن تنمو في نفس الطفل الروح الديمقراطية القائمة على الحرية، و تحرر الفرد و الجماعة من الفوضى و الاستبداد السياسي **(عمامرة، 1990، ص ص. 213_214).**

- أن يدرك الطفل أن الوطن للجميع، و أن كل فرد فيه مسؤول عن حمايته و تقدمه، و يقف على مظاهر العدالة الاجتماعية التي تتحقق في المجتمع من حيث تكافؤ الفرص أمام المواطنين و المساواة بينهم و التمتع بالخدمات العامة و الاستفادة منها.
- أن يتدرب الطفل على أداء خدمات للمنزل و المدرسة في حدود إمكانياته و قدراته.

ه- ضرورة تعاون المدرسة مع المؤسسات الأخرى في خدمة البيئة المحلية:

و يتمثل ذلك في الأمور التالية:

- أن تعمل المدرسة على إذكاء الوعي القومي في البيئة عن طريق استغلال المناسبات القومية مثل (عيد الاستقلال، عيد الثورة، عيد العمل ...) و تتبع الأحداث الجارية بعقد الندوات، و إلقاء المحاضرات و إقامة المعارض، و عرض التمثيليات بقصد توضيح الأهداف القومية.
- أن تعمل المدرسة على النهوض بالبيئة صحيا، و ذلك بنشر الوعي الصحي عن طريق الملصقات و الدعوة إلى نظافة الشوارع و الإسهام فيها إن أمكن ذلك.
- أن تعمل المدرسة على النهوض بالبيئة اقتصاديا و ذلك عن طريق نشر فوائد الادخار، و المساهمة في صناديق التوفير و التنمية، و محاولة تدريب المواطنين على بعض الأشغال اليدوية لاستثمار وقت فراغهم فيما يعود عليهم بالنفع العام.
- أن تعمل المدرسة على تبصير مجتمع البيئة بأضرار الاعتقادات الفاسدة، و الخرافات الشائعة و محاربة البدع، و أن تحاول إشراك سكان البيئة في نشاطات المدرسة الرياضية و الاجتماعية و الثقافية في مختلف المناسبات **(عمامرة، 1990، ص ص. 214_215).**

إن من أهداف التربية الحديثة تعليم التلاميذ كيف يفكرون، و كيف يستدلون، و كيف يجابهون مشكلات حياتهم، و بذلك أصبح اهتمام المربين منصبا على العناية بالتفكير الإنساني من حيث معناه و مقداره و نوعه و بأسلوب التعليم و طرائقه منطلقين من تنمية العقل البشري باعتباره الأهم و الأبقى **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2008، ص. 10).**

07 ــ وسائل المدرسة لتحقيق عملية التربية و أهدافها:

شرحنا وظائف المدرسة الأساسية التي تقوم بها في عملية التربية و التطبيع الاجتماعي للناشئة و الآن نتساءل ما هي وسائل المدرسة لتحقيق تلك الوظائف؟ و من أهم هذه الوسائل نذكر الوسائل التالية:

أ- المعلم الكفء:

المعلم الكفء من أهم وسائل المدرسة لتحقيق عملية تربية الأطفال تربية سليمة و لذلك تبذل كافة الدول الواعية جهودا كبيرة من أجل تكوين المعلمين تكوينا علميا و مهنيا و تربويا راقيا و ذلك عن طريق تكوين معاهد المعلمين و المعلمات على اختلافها لمختلف مراحل التعليم لأن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية.

ب-الكتاب المدرسي الجيد:

و الكتاب المدرسي الجيد و سيلة ثانية من وسائل المدرسة لتحقيق عملية التربية و أهدافها ... و يشترط فيه عدة شروط منها:

- وضوح أفكاره، و سلامة لغته، و بساطة تعبيره.
- اتفاقه مع المنهج الذي ألف بموجبه.
- ملاءمته لمستوى التلاميذ الذين يدرسونه.
- إتقان طبعه، و جودة ورقه، و متانة غلافه.
- وجوب احتوائه على بعض الرسوم و الأشكال التوضيحية الجذابة التي توضح أفكاره، و تجذب انتباه التلاميذ إليه.

ج-المنهج المدرسي:

و المقصود بالمنهج هو الموضوعات المعبئة التي تقرر السلطات التعليمية أن يدرسها التلاميذ في مرحلة تعليمية معينة كالمرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية و يشترط أن يكون ملائما لمستوى نمو التلاميذ الفكري و العلمي.

د- الإدارة المدرسية الواعية:

و الإدارة المدرسية الواعية وسيلة مهمة لأنها متممة لعمل المعلم و الكتاب و المنهج، و وظيفة الإدارة المدرسية هو أن تعمل على تأمين الانسجام بين الوسائل المذكورة، و أن تحقق من أن كل وسيلة منها تحقق غرضها بشكل صحيح عن طريق التقويم، و التوجيه و النصح والتعاون (**عمامرة، 1990، ص ص. 177_179**).

ه- مبنى المدرسة ومحتوياتها:

و هي وسيلة ذات تأثير هام في عملية التربية و التعليم و لذلك يشترط في بناء المدرسة عدة شروط نوجزها في الأمور التالية:

- أن يكون بعيدا عن الطرق العامة بقدر الإمكان.
- أن يكون بعيدا عن بيوت السكن أي عن الأحياء المزدحمة بالسكان.
- أن يكون بعيدا عن الأسواق العامة و المصانع على اختلاف أنواعها.
- إحاطته بالحدائق الاختيارية و الملاعب الرياضية.
- إشرافه على المناظر الطبيعية الجميلة في البيئة التي توجد المدرسة بها.
- أن يكون بعيدا عن الروائح الضارة التي تصدر عن المجاري أو المصانع إلى آخره.
- أن يكون متمتعا بالخدمات العامة مثل المياه و الكهرباء، و المجاري، و السلامة من النيران و سائر الأخطار الأخرى.
- أن يكون في موقع يسهل فيه الوصول إليه عن طريق المواصلات العامة بالنسبة لعموم التلاميذ.

08 — دور المدرسة في علاج مشاكل البيئة:

المدرسة الحديثة ينبغي أن تكون مركز إشعاع في البيئة التي توجد فيها و لذلك يجب أن تساهم في دراسة و علاج مشاكلها و يمكن للمدرسة أن تلعب دورها في هذه الناحية في عدة ميادين منها:

و- المشاكل الاجتماعية للبيئة:

ففي ميدان معالجة البيئة الاجتماعية يمكن للمدرسة أن تلعب دورها في علاج المشاكل التالية:

- المشاكل الاقتصادية (زراعة، تجارة، تعاون ...إلخ)
- مشاكل الأسرة المتعلقة بكثرة الطلاق، و تعدد الزوجات، و الأطفال الجانحين، و كثرة النسل ... إلخ.
- الأمراض الاجتماعية مثل الخمر، و المسكرات، و السرقة، و ارتكاب الجرائم ... إلخ **(عمامرة، 1990، ص ص. 179_180).**

ز- المشاكل الثقافية للبيئة:

كذلك يمكن للمدرسة أن تلعب دورا هاما في علاج مشاكل البيئة الثقافية و ذلك عن طريق ما يلي:

- مكافحة الأمية في صورها المتعددة، الأمية الكتابية، و الأمية الذهنية، و الأمية الاقتصادية، و الأمية الصحية، و الأمية السياسية، و الأمية الاجتماعية.
- حمل التلاميذ على العناية بمشاكل البيئة الثقافية.
- علاج مشكلة عدم وجود مكتبات عامة بالبيئة و ذلك بأن تفتح مكتبتها للجمهور أو تعمل على تكوين مكتبات جماهيرية تنتفع بها التلاميذ و آباؤهم.

ح- المشاكل الصحية للبيئة:

وتنجم هذه المشاكل عن أحد الأمرين:

- إهمال الناحية الوقائية من الأمراض.
- إهمال علاج الأمراض بعد الإصابة بها و انتشارها **(عمامرة، 1990، ص. 180)**.

و بهذا تـؤدي المدرسة دورهـا بكفاءة و فاعلية و ايجابية في المجتمع و تكون حقيقــة مركز إشعــاع و توجيه للبيئة التي توجد فيها.

خلاصة الفصل:

المدرسة هي في الحقيقة و الواقع المعبر الذي يمر فيه الطفل من حياة المنزل الضيقة إلى الحياة الاجتماعية بأوسع معانيها، و لذلك يجب أن تتحول إلى مجتمع حقيقي يمارس فيه الطفل الحياة الاجتماعية الحقيقية، و من هنا يجب أن تقلع المدارس على أن تكون مجرد بناية للتعليم كما يسمونها و أن تتحول إلى مجتمعات حية للتربية بأوسع معانيها.

و من المبادئ الهامة التي تنادي بها التربية الحديثة هي ضرورة التعاون بين الأسرة و لمدرسة في تربية الأطفال، و لذلك ينبغي أن يكون هناك تجاوب كامل و تعاون تام بين الأسرة و المدرسة حتى يمكن للعملية التربوية أن تسير سيرا مرضيا يحقق غرضها و أهدافها لتسد حاجات المجتمع.

فالمجتمع مثلا في حاجة إلى معلمين و مهندسين و أطباء و تجار و صناع ... إلخ، فعلى النظام التربوي أن يقوم بإنشاء مدارس صناعية و زراعية و طبية و هندسية و معاهد لتكوين الأساتذة و المعلمين إلى غير ذلك، لكي يعد التعليم للمجتمع أفرادا تتوافر فيهم صفات اجتماعية معينة (مقومات الشخصية القومية للجماعة) تكفل للمجتمع الوحدة و التضامن، و يتوفر فيهم الطموح إلى رقي المجتمع، و تكون لهم من المثل العليا ما يدفعهم للعمل على الرقي به إلى مستوى أرقى و أمثل.

الإطار التطبيقي

لدراسة

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

01 – منهج الدراسة

02 – عينة الدراسة

03 – أداة الدراسة

04 – الشروط السيكومترية لأداة الدراسة

05 – أدوات المعالجة الإحصائية

06 – عرض وتحليل النتائج الإجمالية

07 – مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الفرضيات

08 – الاستنتاجات والتوصيات

يعتبر الجانب الميداني أداة لتعزيز الجانب النظري و تأكيد مصداقية صحته منهجيا، و يتناول هذا الفصل وصف إجراءات الدراسة الميدانية التي تمت لتحقيق أهداف الدراسة تتضمن:

01 ــ منهج الدراسة:

لكل بحث منهج خاص به أو طريقة يتبعها لمعالجة المشكلة، و يعتبر اختيار منهج الدراسة من الخطوات الأساسية في أي دراسة أو بحث، هذا الاختيار الدقيق يعطي مصداقية و موضوعية للنتائج المتوصل إليها.

إن الاهتمام بالإدارة التربوية دفعنا إلى التركيز على موضوع تربوي، و كوننا بصدد استقصاء درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية، فإننا نجد أن المنهج الأنسب هو المنهج "**الوصفي**" باعتباره "أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو المشكلة و تصويرها كميا، عن طريق جمع البيانات و المعلومات المقننة و تصنيفها و تحليلها، كذلك إخضاعها للدراسة الدقيقة". **(ملحم، 2005، ص. 370)**

و تجدر الإشارة إلى أن البحث الوصفي ليس وصفا بسيطا للظاهرة بعبارة براقة و لبقة بل هو تشخيص علمي، و ذلك بقدر ما يتوافر من أدوات موضوعية ثم يعبر عن هذا التشخيص برموز لغوية و رياضية مضبوطة وفق تنظيم محكم **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص. 23).**

فالمنهج الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة التي هي موضوع الدراسة، و لكنه يذهب إلى أبعد من ذلك، إلى التحليل و هذا ما أكده "هاويتي" في تعريفه للبحث الوصفي حيث يقول: "إن البحوث الوصفية لا تنحصر أهدافها في مجرد جمع الحقائق، بل يجب أن تتجه إلى تصنيف البيانات و الحقائق و تحليلها تحليلا كافيا، ثم الوصول من خلالها لتصميمات للمواقف أو للظاهرة موضوع الدراسة" . **(محمد حسن، 1979، ص. 244)**

كما أن المنهج الوصفي هو أسلوب من أساليب التحليل المركزة على المعلومات الكافية و الدقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، و ذلك من أجل الحصول على نتائج علمية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية و بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة، و هو عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة و تصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها **(دريدي، 2000، ص. 128).**

02 ــ عينة الدراسة:

أصبح من الشائع في مجال البحث العلمي استعمال العينات لدراسة ظاهرة ما، لكن حتى يكون هذا الاستعمال علمي و دقيق، يجب أن يكون التصميم العيني و تطويره منسجما مع المبادئ المنهجية و التقنيات العلمية للمعاينة، و لعل أهم مبدأ هو التمثيل الحقيقي للمجتمع الأصلي من طرف العينة بغية الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم على المجتمع المستخرجة منه.

حيث عرفها (**دليو، 1999، ص. 267**) "إن دقة النتائج و إمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة متعلقة بحجم العينة و بعمليات الاختبار و التقدير المطبقة".

و عرفها (**عبد المنعم، وشحاتة: دون سنة، ص. 78**) "على أنها مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة".

و تم اختيار العينة القصدية بقصد معين – يكون لدينا مجموعة بعينها نبحث عنها وهي مديري المدارس الابتدائية – فالعينة القصدية مفيدة و ذلك للوصول إلى العينة المرغوبة بسرعة بحكم الحدود المكانية (على مستوى بلدية بئر العاتر)، كما تساعدنا في معرفة استجابة المجتمع المستهدف بسهولة.

و قبل أن نتحدث عن عينة دراستنا هذه، نشير إلى وصف للمجتمع الأصلي، و هو مجتمع مديري المدارس الابتدائية لبلدية بئر العاتر، لهذا أخذنا كل أفراد المجتمع الأصلي كعينة مقصودة و هذا ما يتناسب مع المنهج المسحي، أي أننا قمنا بمسح جميع أفراد المجتمع الأصلي بمجموع (42) مدير و تم عزل ستة (06) مديرين للدراسة الاستطلاعية و ستة (06) مديرين لحساب الثبات، فأصبح العدد ثلاثين (30) مديرا.

حصلنا على توزيع المدارس الابتدائية على الأحياء من مصلحة التكوين و التفتيش بمديرية التربية لولاية تبسة و من مكتب أملاك البلدية لبلدية بئر العاتر و هي كالآتي:

جدول 03: توزيع عينة الدراسة حسب المدارس و الأحياء.

الرقم	اسم الابتدائية	الحـــي	الرقم	اسم الابتدائية	الحـــي
01	العقيد لطيفي	حي المجاهدين	05	راهم محمد	الحي العمراني
02	مسعد محمود	حي المجاهدين	06	الشيخ عسول	الحي الجديد
03	ابن سينا	حي المطار	07	ملوك المولدي	حي الجبل
04	براهمي علي	حي الشهداء	08	بوزيان محمد بن أحمد	حي الجبل

09	فارس الطاهر بن محمد	حي السعادة	20	الحرية	الحي العمراني
10	معيوف لزهر	حي الجمارك	21	الأبيض بوقصة	هواري بومدين
11	ابن باديس	حي العتيق	22	المجمع الجديد	حي الشعب
12	بوراس علي	حي الشهداء	23	معبد لخضر	حي الشهداء
13	مصطفى بن بولعيد	الحي الجديد	24	جلايلية محمد	حي هواري بومدين
14	هواري بومدين	حي هواري بومدين	25	بوزيان محمد الصغير	سوكياس
15	موسى بن نصير	الحي الجديد	26	بيزيد يوسف	العقلة الجديدة
16	سليمي محمد بن علي	الحي العمراني	27	معيفي محمد بن الشريف	حي المطار
17	عمار السنوسي	حي العتيق	28	عمارني محمد بن علي	قرية بتيتة
18	تايب علي	حي المجاهدين	29	خالد بن الوليد	هنشير الذهب
19	06 ماي	حي 06 ماي	30	رحال محمد الصالح	عيشة أم شويشة

يبين الجدول 03 الذي يمثل توزيع عينة الدراسة على حسب المدارس و الأحياء، حيث قامت الباحثة بحصر شامل لمديري المدارس الابتدائية لبلدية بئر العاتر، فاشتملت عينة الدراسة على مجتمع الدراسة نفسه المتكون من (42) مدير مدرسة ابتدائية على مستوى بلدية بئر العاتر خلال السنة الدراسية: (2013/2012) و الحاصلين على المؤهلات العلمية التالية: (بكالوريا فأقل، بكالوريا + دبلوم، ليسانس، ماجستير)، و يختلفون في سنوات الخبرة و لكن تم استبعاد (06) مديرين لإجراءات الدراسة الاستطلاعية و(06) مديرين تم حساب الثبات عليهم، و بذلك تصبح الاستمارات التي خضعت للتحليل (30) استمارة.

جدول 04: توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي و الخبرة.

المؤهل العلمي / الخبرة	بكالوريا فأقل		بكالوريا + دبلوم		ليسانس		ماجستير		المجموع	
	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)
دون 05 سنوات	01	3,33	03	10	/	/	/	/	04	13,33
من 05 إلى 15 سنة	11	36,66	01	3,33	03	9,99	01	3,33	16	53,33
من 16 إلى 29 سنة	07	23,33	02	6,66	01	3,33	/	/	10	33,33
المجموع	19	63,33	06	20	04	13,33	01	3,33	30	100

يبين **الجدول 04** أن أعلى نسبة من المديرين هم الذين لديهم مؤهل (بكالوريا فأقل) إذ قدرت نسبتهم بـ: 63,33 % أي (19) مديرا، و تليها نسبة 20% لحاملي (البكالوريا + دبلوم) بعدد (06) مديرين، بينما المرتبة الأخيرة لحاملي (الماجستير) بنسبة 3,33 % بمدير واحد و هي نسبة ضئيلة جدا بالنظر للفئات الأخرى، بعد حاملي (الليسانس) بنسبة 13,33 % بأربعة (04) مديرين.

كذلك أظهر الجدول أن عينة الدراسة مشكلة من ثلاث فئات و هي: ذوي الخبرة (من 05 إلى 15 سنة) يشكلون الأغلبية بنسبة 53,33 % بعدد (16) مديرا، و تليها الفئة المكونة من (10) مديرين بنسبة 33,33 % الذين لديهم خبرة (من 16 إلى 29 سنة)، في حين نجد أن ذوي الخبرة (أقل من 05 سنوات) في المرتبة الأخيرة بنسبة 13,33 % و عددهم (04) مديرين.

03 — أداة الدراسة:

قصد تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، اعتمدت الدراسة الميدانية على استمارة أعدتها الباحثة كأداة للبحث، طبقت على عينة مقصودة من مديري المدارس الابتدائية، و تهدف أداة البحث إلى معرفة درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية.

و استعانت الباحثة في تصميم الاستمارة على المصادر التالية:

أ- الدراسة الاستطلاعية:

إن أهمية الدراسة الاستطلاعية في أي بحث تمكن الباحث من الاطلاع بعمق على جوانب و تفاصيل موضوعه، مما يسهل عليه الفهم الأفضل و التصور لهذا الموضوع باستيعاب أبعاده و مكوناته، كما أفادت الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية بما يلي:

- تحديد موضـوع الدراسة بدقـــة.
- تعديل فرضيات الدراسة و أهدافها.
- المساعدة على تحديد الوسيلة النهائية التي نستخدمها في جمع البيانات.
- التحضير لبناء الشكل النهائـي للاستمارة في ضوء نتائـــج الاستطلاع.

و اعتمدت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية على **المقابلة**، فهي "أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية، و هي تتكون في أبسط صورها من سؤال مفتوح الذي يقوم الباحث بإعداده و طرحه على الشخص موضوع البحث، ثم يقوم بعد ذلك بتسجيل البيانات" **(ملحم، 2005، ص. 295)**.

تمت المقابلة مع ستة (06) مديرين، تم استبعادهم كما سبق و أن ذكرت الباحثة من عينة الدراسة مديري المدارس الابتدائية التالية:

جدول 05: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية.

الرقم	اسم الابتدائية	الحـــي	الرقم	اسم الابتدائية	الحـــي
01	حي الزاوية	حي الزاوية	04	قلبي بلقاسم	حي هواري بومدين
02	طريق الشريعة	حي السعادة	05	مبارك الميلي	حي الشهداء
03	ابن الهيثم	حي المطار	06	عسول عبد الحفيظ	الفريـــد بئرالعاتر

بدأت الباحثة المقابلات النصف موجهة من خلال سؤال مفتوح على النحو التالي : " ما هي مختلف الوظائف الإدارية التي تمارسونها على مستوى المدارس الابتدائية ؟ "، كما تطرقت الباحثة في ذات التوجيه إلى الحديث عن الإدارة المدرسية و المهام المتعلقة بها بطرح سؤال ثاني "ما هي درجة ممارسة هذه الوظائف واقعيا؟"، للإشارة تخلل هذه المقابلات النصف موجهة تدخلات من قبل الباحثة قصد توجيههم نحو موضوع الدراسة، هذه التدخلات تمثلت فيما يلي:

- وضح أكثر من فضلك.
- هل لك أن تفسر ذلك.
- .....

و بعد ذلك تم استرجاع استجابات المديرين كلها، وتفريغ محتوى المقابلات بالاعتماد على تحليل المحتوى الكمي قصد الخروج بمجالات (محاور) الاستمارة.

تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- ✓ أربعة (04) مديرين من ستة (06) أبدوا ممارستهم الفعلية لوظائف الإدارة المدرسية بمختلف مهامها: الفنية (التخطيط واتخاذ القرارات)، التنظيمية (التنظيم والرقابة والتقييم)، الإنسانية (التوجيه).
- ✓ مدير واحد من ستة (06) مديرين أبدى ممارسته للوظائف الإنسانية، حيث يركز على العلاقات الإنسانية داخل المدرسة لإشباع حاجيات العاملين النفسية و الاجتماعية و تحفيزهم على العمل و تحقيق أهداف المدرسة.
- ✓ مدير واحد من ستة (06) مديرين أبدى ممارسته للوظائف التنظيمية، حيث يركز على المهام الإدارية و الفنية التي تعتمد على مهارة التخطيط لإدارة الاجتماعات، اتخاذ القرار، الرقابة و التقييم.

و على ضوء ذلك استنتجت الباحثة من خلال استجابة المديرين أن هناك ستة (06) مجالات كبرى لوظائف الإدارة المدرسية.

ب-بناء الاستمارة

تم بناء الاستمارة على النحو التالي:

- ✓ بالاستناد إلى الأدوات التي تم اعتمادها لجمع المعلومات لبعض الدراسات السابقة و التي لها علاقة بالدراسة الحالية.
- ✓ بالاستناد إلى المناشير التنظيمية التي ضبطت الإطار التنظيمي لمهام مدير المدرسة الابتدائية.
- ✓ بالاستناد إلى برامج تكوين و سندات تكوين مديري المدارس الابتدائية الصادرة عن هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

فاشتملت الاستمارة في صورتها الأولية على مقدمة موجزة (**راجع الملحق رقم 01**) توضح الغرض من البحث و توصيات حول الإجابة، و تألفت من سبعة و خمسين (57) بندا، تمثل درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية، موزعة على ستة مجالات – محاور – الآتي ذكرها:

- ✓ **المجال الأول:** يمارس القادة التربويون وظيفة **التخطيط** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية و يتضمن (11) بند.
- ✓ **المجال الثاني:** يمارس القادة التربويون وظيفة **التنظيم** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية و يتضمن (10) بنود.
- ✓ **المجال الثالث:** يمارس القادة التربويون وظيفة **التوجيه** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية و يتضمن (10) بنود.
- ✓ **المجال الرابع:** يمارس القادة التربويون وظيفة **الرقابة** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية و يتضمن (11) بند.
- ✓ **المجال الخامس:** يمارس القادة التربويون وظيفة **اتخاذ القرار** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية و يتضمن (08) بنود.
- ✓ **المجال السادس:** يمارس القادة التربويون وظيفة **التقييم** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية و يتضمن (07) بنود.

جدول 06: ترتيب بنود الاستمارة الأولية ضمن المحاور.

	عنـــــوان المحـــــور	بنـــود المحـــــور
المحور الأول	يمارس القادة التربويون وظيفة **التخطيط** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.	01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11.
المحور الثاني	يمارس القادة التربويون وظيفة **التنظيم** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.	12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21.
المحور الثالث	يمارس القادة التربويون وظيفة **التوجيه** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.	22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31.
المحور الرابع	يمارس القادة التربويون وظيفة **الرقابة** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.	32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42.
المحور الخامس	يمارس القادة التربويون وظيفة **اتخاذ القرار** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.	43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50.
المحور السادس	يمارس القادة التربويون وظيفة **التقييم** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.	51، 52، 53، 54، 55، 56، 57.

04 — الشروط السيكومترية لأداة الدراسة:

أ- صدق الأداة:

اعتمدت الباحثة على الصدق الوصفي لأداة الدراسة باستخدام طريقة "لوشي" صدق المحكمين أو الخبراء فهو إجراء مراجعة منظمة لمجموع البنود التي يتضمنها الاختبار من قبل الخبراء لتقدير مدى تمثيلها للخاصية التي اعد الاختبار لقياسها" (أبو علام، 2000، ص. 447).

تم عرض الاستمارة في صورتها الأولية على ستة (06) محكمين و هم أساتذة جامعيين يحملون درجة الدكتوراه مختصين في الإدارة و علم النفس و العلوم التربوية، فساهموا في تعديل عبارات الاستمارة بالزيادة أحيانا و بالنقصان أحيانا أخرى، بتعديل الصياغة و إلغاء بعض الكلمات الغامضة، تمت الاستفادة من منابع ومآخذ معارفهم في الحكم على مدى صدق عبارات الاستمارة وقدرتها على قياس ما نتوخاه من الدراسة، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، أي تلك الممارسات الإدارية التي تدخل في إطار الوظائف الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية، للاطمئنان على صدق الأداة من خلال الإجراءات المتبعة.

و أخذت ملاحظات الأساتذة المحكمين بعين الاعتبار، وتم حساب الصدق من خلال معادلة **"لوشي"** وهي:

$$ص\ م = \frac{(ع\ و - ع/_2)}{ع/_2}$$

حيث:

ع و = عدد المحكمين الذين وافقوا على البند.

ع = عدد المحكمين الإجمالي.

ع/2 = عدد المحكمين / 2.

(Muchinskey, 1983, P. 178)

و من خلال تطبيق المعادلة تم حذف سبعة (07) بنود و هم البنود رقم: (05، 08، 09، 18، 26، 39، 42) لتكرار بعضها و عدم انتماء بعضها للمجال، و بعضها الآخر لا يحقق الغرض الذي وضع من أجله، و أشارت نتائج صدق المحكمين إلى أن اتفاق يتجاوز الحد الأدنى لصلاحية البنود الباقية من الاستمارة، و ملاءمتها في صياغتها اللغوية و تغطيتها لمختلف المحاور التي تضمنتها، كما تم تعديل ثمانية (08) بنود تعديلا طفيفا و هم البنود رقم: (01، 12، 16، 21، 27، 30، 31، 57)، و أربعة (04) بنود تعديلا معقولا و هم البنود رقم: (17، 43، 45، 54)، و بذلك أصبحت أداة درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية بصورتها النهائية مكونة من خمسين (50) بندا. **(راجع الملحق رقم 02)**.

اشتملت الاستمارة في صورتها النهائية على مقدمة موجزة توضح الغرض من الدراسة و توصيات حول الإجابة، و تألفت من خمسين (50) بندا موزعة على ستة (06) مجالات كما يلي:

- ✓ **المجال الأول:**

يمارس القادة التربويون وظيفة **التخطيط** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية، و يتضمن ثمانية (08) بنود.

- ✓ **المجال الثاني:**

يمارس القادة التربويون وظيفة **التنظيم** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية، و يتضمن تسعة (09) بنود.

- ✓ **المجال الثالث:**

يمارس القادة التربويون وظيفة **التوجيه** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية، و يتضمن تسعة (09) بنود.

- ✓ **المجال الرابـع:**

يمارس القادة التربويون وظيفة **الرقابة** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية، و يتضمن تسعة (09) بنود.

- ✓ **المجال الخامس:**

يمارس القادة التربويون وظيفة **اتخاذ القرار** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية، و يتضمن ثمانية (08) بنود.

- ✓ **المجال السادس:**

يمارس القادة التربويون وظيفة **التقييم** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية، ويتضمن سبعة (07) بنود.

اطمأنت الباحثة على صدق الأداة من خلال كل تلك الإجراءات التي اتبعتها و لم تكتفي بهذا، فقد أشرفت على توزيع الاستمارة بنفسها و أجابت على الاستفسارات التي طرحت، و التساؤلات التي أثيرت من طرف المديرين المستجوبين.

ب-ثبات الأداة:

لإيجاد ثبات أداة درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية، طبقت الباحثة الاستمارة في صورتها الأولية على عينة عشوائية مكونة من ستة (06) مديرين ممثلة للمجتمع الأصلي ـ تم استبعادهم من عينة الدراسة ـ ، ثم قامت بقياس قيمة الاتساق الداخلي للبنود باستخدام طريقة معامل "ألفا كرونباخ".

"هذه المعادلة اقترحها وطورها 'كرونباخ' ***'Cranback'*** عام 1951 لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار وهي تعميم لمعادلة 'كيودر ورتشاردسن' عندما لا يتم تصحيح المفردات بشكل ثنائي".

(http://www.physch.net/SAEXCEL.htm:12/12/2013, 19:00)

وتستخدم عندما يكون تقدير المفردات: صفر، 1، 2، 3، ... إلخ، ويعتبر معامل ألفا أفضل طريقة لحساب الأوزان المستخدمة في البحوث المسحية كالاستبيانات أو مقاييس الاتجاه، حيث يوجد مدى من الدرجات المحتملة لكل مفردة.

$$\text{ألفا كرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \times \left(1 - \frac{\text{مج } ع^2 \text{ ب}}{ع^2 \text{ ك}} \right)$$

حيث:

- ن = عدد أفراد العينة.
- $ع^2$ ب = تباين كل بند على حدا.
- $ع^2$ ك = التباين الكلي.

(أبو علام، 2006، ص ص. 474-475)

$$ع^2 = \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}} - (\text{ن} \times \text{مج س}^2)$$

حيث:

- $ع^2$ = التباين.
- ن = عدد أفراد العينة.
- س = درجات الفرد على الاختبار.

و كانت قيمة معامل الاتساق الداخلي للبنود **(0,94)**، و هذه القيمة في نظر الباحثة كافية للتأكد من ثبات الأداة لأنها تشير إلى أن هناك اتساقا داخليا جيدا بين البنود.

05 — أدوات المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة المعلومات المتحصل عليها من خلال الاستمارة عن طريق معايير إحصائية، لأن البحث الوصفي لا يقتصر على جمع المعلومات، بل تستحق هذه المعلومات أن تحلل تحليلا إحصائيا دقيقا، وتفسر تفسيرا منطقيا للوصول إلى تعميم نتائج الدراسة، و استخدمت الباحثة في المعالجة الإحصائية لبنود الأداة الوسائل الإحصائية التالية:

د- للإجابة عن السؤال الأول:

- ✓ حساب التكرارات الإجمالية لكل بند تحت البدائل (نعم، أحيانا، لا)، و ذلك حسب محاور الاستمارة.
- ✓ حساب النسب المئوية لعدد التكرارات لكل بند تحت البدائل (نعم، أحيانا، لا)، و ذلك حسب محاور الاستمارة.

ه- للإجالة على السؤال الثاني:

- ✓ حساب التقـاطعـــــات بين المؤهل العلمي (بكالوريا فأقل، بكالوريا + دبلوم، ليسانس، ماجستير) و الخبرة (دون 05 سنوات، من 05 إلى 15 سنة، من 16 إلى 29 سنة) بالاعتماد على حساب الأوساط الحسابية و النسب المئوية لكل مجال من مجلات الدراسة و لكل متغير من متغيرات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي *(Microsoft Office Excel 2007)*. **(راجع الملحق رقم 03 و04)**

06 — عرض و تحليل النتائج الإجمالية:

أ- عرض و تحليل النتائج لمجالات الأداة ككل:

تم حساب النسب المئوية لتكرار درجات أفراد العينة لكل مجال من مجالات أداة درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية من خلال إعطاء البدائل القيم التالية: نعم (3)، أحيانا (2)، لا (1) **(أنظر الملحق رقم 03 و04)**، والجدول التالي يوضح ذلك.

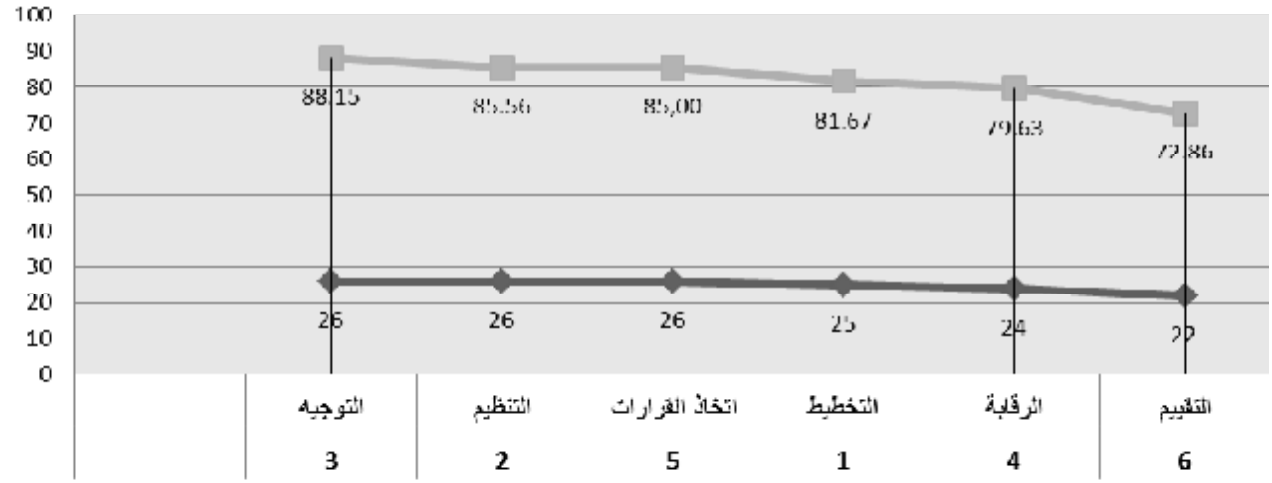
جدول 07: مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب التكرارات و النسب المئوية.

الرتبة	الرقم	المجـــال	التكـرار			النسبة المئوية (%)		
			نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
01	03	التوجيه	26	4	0	88,15	11,85	0,00
02	02	التنظيم	26	4	0	85,56	13,70	1,11
03	05	اتخاذ القرارات	26	4	0	85,00	13,75	1,25
04	01	التخطيط	25	5	1	81,67	16,67	1,67
05	04	الرقابة	24	5	1	79,63	18,15	2,22
06	06	التقييم	22	8	0	72,86	26,19	0,95
الكلـــــــــــــي			**25**	**5**	**0**	**82,14**	**16,72**	**1,20**

قامت الباحثة بحساب التكرارات و النسب المئوية، حيث جاء بالمركز الأول مجال التوجيه بوزن نسبي قدر بـ: 88,15 % و جاء بالمركز الثاني مجال التنظيم بنسبة مئوية مقدرة بـ: 85,56 % و تليه مباشرة في المركز الثالث مجال اتخاذ القرار بنسبة 85,00 %، ثم جاء بالمركز الرابع مجال التخطيط بنسبة مئوية مقدرة بـ: 81,67 %، و جاء في المركز الخامس مجال الرقابة بوزن نسبي قدر بـ: 79,63 %، و بالمركـز السادس و الأخير مجال التقييم بنسبة مئوية قدرها: 72,86 %.

أما النسبة المئوية لجميع مجالات أداة درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية بلغت: 82,14 %. و الشكل 08 يبين ترتيب مجالات الأداة تنازليا حسب التكرارات و النسب المئوية.

شكل 08: مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية.



أما الجدول 08 يوضح بنود أداة الدراسة ككل مرتبة تنازليا حسب التكرار والنسبة المئوية.

جدول 08: ترتيب بنود الأداة ككل تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية.

رقم البند في الأداة	ترتيبه حسب التكرار والنسبة	المجال	البنـــــــــــــــد	التكرار	النسبة المئوية %
9	1	**تنظيم**	أضبط جداول توقيت تمدرس التلاميذ وكذا جداول عمل الأساتذة.	30	100
10	1	**تنظيم**	أضع الإجراءات لتشكيل الأفواج التربوية.	30	100
11	1	**تنظيم**	أسهر على تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المدرسة.	30	100
16	1	**تنظيم**	أحيط العاملين معي بالأوامر والتوجيهات الوزارية لضمان أهداف المدرسة.	30	100
19	1	**توجيه**	أقوم بتوجيه جهود العاملين معي لتحقيق أهداف المدرسة.	30	100
22	1	**توجيه**	أعمل خلق الجو المناسب والمساعد على تماسك الجماعة التربوية.	30	100
26	1	**توجيه**	أزرع حب الوطن وأرفع معنويات الأساتذة.	30	100

27	1	رقابة	أراقب وأصادق على مختلف الوثائق الإدارية والتربوية.	30	100
28	1	رقابة	أتابع تنفيذ البرامج التعليمية وتدرجها.	30	100
39	1	اتخاذ ق	أدعم القرارات بالأسس القانونية الواردة في التقارير والمناشير.	30	100
15	02	تنظيم	أحرص على تطبيق القوانين والتعليمات التنظيمية الخاصة بالعمل المدرسي.	29	96,67
23	02	توجيه	أنمي الشعور بالمسؤولية والتضامن لدى كل العاملين.	29	96,67
36	02	اتخاذ ق	أشخص المعلومات وأحللها وأناقشها قبل اتخاذ القرار المناسب.	29	96,67
18	03	توجيه	أحرص على أن تكون التعليمات واضحة وموجزة وفي الوقت المناسب.	28	93,33
25	03	توجيه	أفعل الحوار لتذليل الصعوبات ولتقوية الروابط والعلاقات.	28	93,33
42	03	اتخاذ ق	أقوم بترتيب المعلومات ترتيبا منطقيا بحيث يسهم في اتخاذ قرار أكثر دقة.	28	93,33
43	03	اتخاذ ق	أتخذ إجراءات حفظ الصحة والأمن والنظافة.	28	93,33
1	04	تخطيط	أحدد الأهداف المستقبلية بدقة ووضوح وأصنفها حسب أولوياتها.	27	90,00
2	04	تخطيط	أقوم بوضع أهداف للمدرسة بحيث تكون منسجمة مع أهداف الوزارة ككل.	27	90,00
8	04	تخطيط	أعمل على إنجاز مخطط الوقاية والأمن.	27	90,00
14	04	تنظيم	أوزع العمل المدرسي على الموظفين حسب درجة الكفاءة.	27	90,00
29	05	رقابة	أراقب مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال.	26	86,97
4	05	تخطيط	أشرك الطاقم التربوي في صياغة الأهداف وإيجاد الحلول لمشكلات التمدرس.	26	86,67
38	05	اتخاذ ق	أعود في كل مرة إلى مصادر القانون والتشريع المدرسي لأخذ القرار المناسب.	26	86,67
40	05	اتخاذ ق	أحرص على توفير بدائل ملائمة تساعدني في اتخاذ قراري التربوي.	26	86,67
45	05	تقييم	أحرص على متابعة أداء العاملين معي بموضوعية وبشكل مستمر.	26	86,67
49	05	تقييم	أحرص على أن يكون التقييم شاملا لجميع النشاطات وجميع الأفراد.	26	86,67
20	06	توجيه	أقوم بشرح الأهداف لإزالة الغموض.	25	83,33
32	06	رقابة	أحرص على أن تقوم رقابتي على العاملين معي بطريقة نمطية تنسجم مع العمل المدرسي.	25	83,33
41	06	اتخاذ ق	أقوم بالتركيز على المعلومات المتعلقة فقط بالمشكلة التي أنوي اتخاذ	25	83,33

			قرار بشأنها.		
48	07	تقييم	أقوم بتقويم أداء الموظفين والأساتذة بصورة مستمرة ودورية.	24	80,00
3	08	تخطيط	أنسق مع بعض الزملاء بالمدارس الأخرى.	23	76,67
31	08	رقابة	تتناسب مهامي الرقابية في المدرسة مع خبرات وقدرات الموظفين.	23	76,67
5	09	تخطيط	أحرص على تبني نظام الباب المفتوح مع جميع العاملين للمساهمة في التطوير.	22	73,33
6	09	تخطيط	أقوم بعقد اجتماعات دورية للتباحث في طبيعة العمل المدرسي بهدف التحسين.	22	73,33
7	09	تخطيط	أقوم بتحديد الوسائل اللازمة للأنشطة وحصر الموارد المادية والبشرية الممكنة.	22	73,33
35	09	رقابة	أقوم بزيارات تفقدية مفاجئة لاكتشاف الأخطاء وتقييم إنجاز المهام في المدرسة.	22	73,33
13	10	تنظيم	أقوم بتأطير التكوين الداخلي للأساتذة.	21	70,00
24	10	توجيه	أصدر تعليمات على تنظيم الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية.	21	70,00
33	10	رقابة	أحرص على أن تتوافر لدي مقاييس ومعايير مناسبة لمراقبة الأعمال والانحرافات إن وجدت	21	70,00
44	10	تقييم	من خلال الملاحظة أحرص على الالتزام بتعبئة سجل الأداء الخاص بالعاملين.	21	70,00
30	11	رقابة	استخدم وسائل رقابية التي تمتاز بالسهولة والوضوح بحيث يعيها كل الموظفين.	20	66,67
46	11	تقييم	أقوم بتوفير التغذية الراجعة للعاملين معي من معلومات وتقييم أدائهم بشكل مستمر وكاف.	20	66,67
47	12	تقييم	أحرص على تنمية قدرات واستعدادات وميول العاملين معي للرفع من كفاءتهم.	19	63,33
17	13	تنظيم	أستعين بأهل الخبرة والاختصاص عند الحاجة لإتقان العمل الإداري المدرسي.	18	60,00
34	13	رقابة	تتوافر لدي المعلومات الضرورية للرقابة على الأعمال والنشاطات الترفيهية.	18	60,00
21	14	توجيه	أقوم باستخدام أساليب اتصال متنوعة مثل: التخاطب المباشر وعقد اجتماعات والنشرات والهاتف	17	56,67

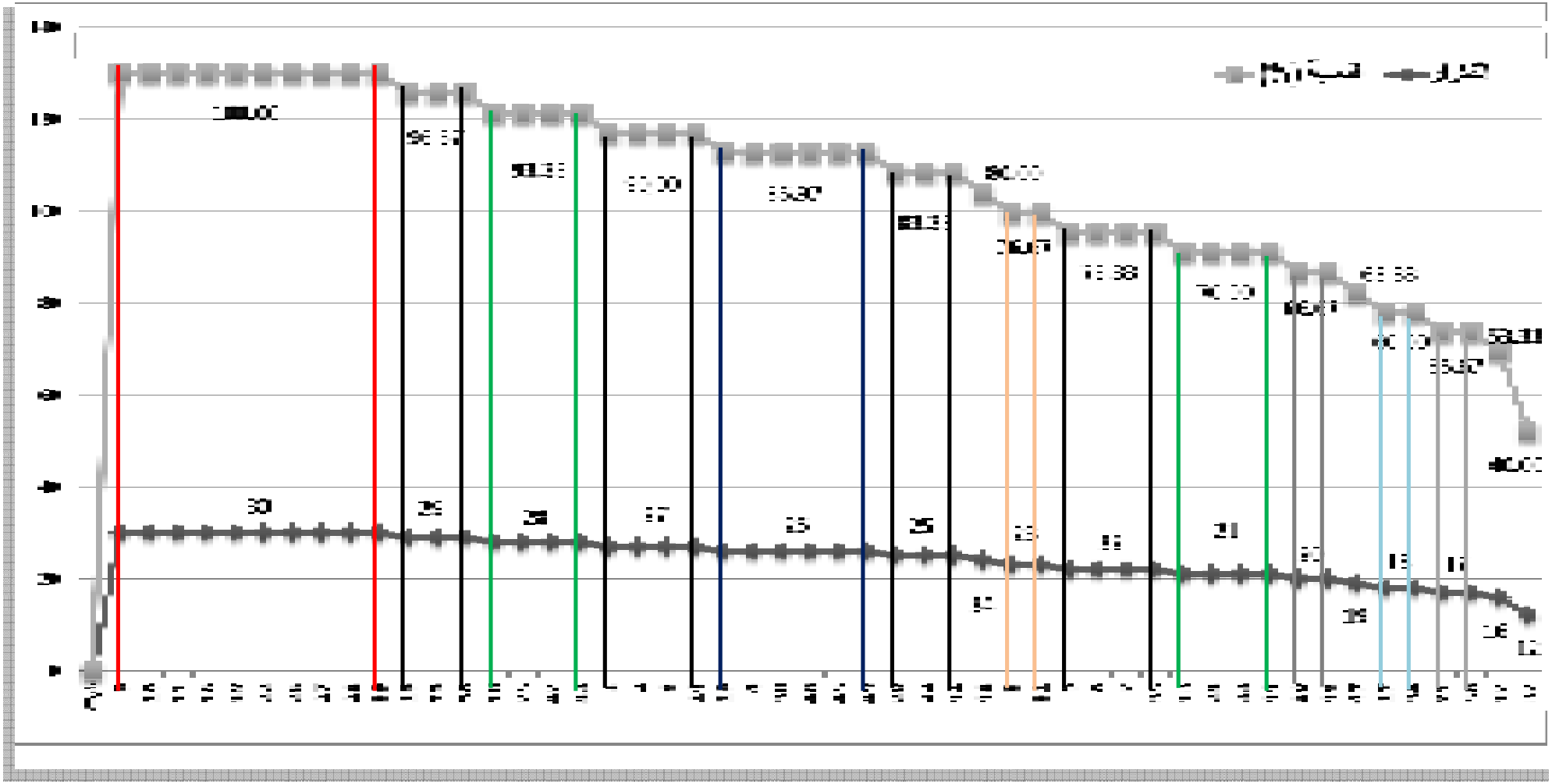
50	14	تقييم	أستشير مفتش التربية والتكوين للمقاطعة في كل عمل تربوي أو بيداغوجي.	17	56,67
12	15	تنظيم	أحضر وأقود مجالس التعليم للأقسام وأنشطها.	16	53,33
37	16	اتخاذ ق	أشرك الجميع في عملية اتخاذ القرارات.	12	40,00

يبين الجدول رقم 08 أن النسب المئوية لبنود الدراسة تراوحت ما بين 100 % و40,00 % بتكرارات ما بين 30 و12، إذ حصلت عشرة بنود على **المرتبة الأولى** بتكرار 30 ونسبة 100 % و هم البنود رقم (9، 10، 11، 16، 19، 22، 26، 27، 28، 39)، و ثلاثة بنود على **المرتبة الثانية** بتكرار 29 ونسبة 96,67 % و هم البنود رقم (15، 23، 36)، و أربعة بنود في **المرتبة الثالثة** بتكرار 28 ونسبة 93,33 % و هم البنود رقم (18، 25، 42، 43)، و أربعة آخرين في **المرتبة الرابعة** بتكرار 27 و نسبة 90,00 % و هم البنود رقم (01، 02، 08، 14)، أما في **المرتبة الخامسة** فنجد ستة بنود بنفس التكرار 26 و نفس النسبة المئوية المقدر بـ: 86,67 % وهم البنود رقم (29، 4، 38، 40، 45، 49)، و في **المرتبة السادسة** فنجد ثلاثة بنود بتكرار 25 و نسبة 83,33 % و هم البنود رقم (20، 32، 41).

و البند رقم (48) نجده في **المرتبة السابعة** بتكرار 24 و نسبة مئوية مقدرة بـ: 80,00 %، و البندين رقم 03 و31 في **المرتبة الثامنة** بتكرار 23 و نسبة 76,67 %، و في **المرتبة التاسعة** نجد أربعة بنود بتكرار 22 و نسبة 73,33 % و هم البنود رقم (05، 06، 07، 35)، و أربعة بنود آخرين بالمرتبة التي تليها –**العاشرة**– بنفس التكرار 21 و نفس النسبة المئوية المقدر بـ: 70,00 % و هم البنود رقم (13، 24، 33، 44)، و بندين اثنين و هما رقم (30، 46) في **المرتبة الحادية** عشر بتكرار 20 و نسبة 66,67 %.

و البند رقم (47) في المرتبة الثانية عشر بتكرار 19 و نسبة 63,33 %، و في **المرتبة الثالثة عشرة** نجد البندين رقم (17، 34) بتكرار 18 و نسبة 60,00 %، و البنديـــن رقم (21، 50) في المرتبة التي تليها –**الرابعة عشر**– بتكرار 17 و نسبة 56,67 %، و البند رقم (12) في المرتبة ما قبل الأخيرة –**الخامسة عشرة**– بتكرار 16 و نسبة 53,33 %، و المرتبـة الأخيـرة –**السادسة عشرة**– كانت للبند رقم (37) بأقل تكرار 12 و أقل نسبة مئوية و التي قدرت بـ: 40,00 %، و الشكل رقم 09 الموالي يوضح بنود أداة الدراسة ككل مرتبة تنازليا حسب التكرارات و النسبة المئوية.

شكل 09: بنود أداة الدراسة ككل مرتبة تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية.



ب-عرض و تحليل النتائج حسب مجالات الدراسة:

التكرارات الإجمالية و النسب المئوية لبنود كل مجال من مجالات أداة درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية على النحو الآتي:

✓ **المجال الأول:** يمارس القادة التربويون وظيفة **التخطيط** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.

جدول 09: ترتيب بنود مجال التخطيط تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية.

رقم البند	ترتيبه في الأداة	التكرارات			النسب المئوية (%)		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
1	18	27	03	00	90,00	10,00	0,00
2	18	27	03	00	90,00	10,00	0,00
8	18	27	03	00	90,00	10,00	0,00
4	22	26	04	00	86,67	13,33	0,00
3	32	23	06	01	76,67	20,00	3,33
5	34	22	06	02	73,33	20,00	6,67
6	34	22	08	00	73,33	26,67	0,00
7	34	22	07	01	73,33	23,33	3,33

تبين من الجدول 09 أن التكرارات و النسب المئوية للبنود التي محورها التخطيط تراوحت بين (27 و22) بنسب 90,00 % و73,33 % على التوالي، إذ حصلت البنود رقم (1، 2، 8) "أحدد الأهداف المستقبلية بدقة وأصنفها حسب أولوياتها، أقوم بوضع أهداف للمدرسة بحيث تكون منسجمة مع أهداف الوزارة ككل، أعمل على إنجاز مخطط للوقاية و الأمن" على **المرتبة الأولى** في المجال بتكرار 27 و وزن نسبي قدر بـ: 90,00 % وجاء البند رقم (04) "أشرك الطاقم التربوي في صياغة الأهداف و إيجاد الحلول لمشكلات التمدرس" بتكرار 22 و نسبة 86,67 % في **المرتبة الثانية**، واحتل البند رقم (03) "أنسق مع بعض الزملاء بالمدارس الأخرى" **المرتبة الثالثة** بتكرار 23 ونسبة مئوية مقدرة بـ: 76,67 %، أما **المرتبة الرابعة و الأخيرة** في هذا المجال كانت للبنود رقم (5، 6، 7) "أحرص على تبني نظام الباب المفتوح مع جميع العاملين للمساهمة في التطوير أقوم بعقد اجتماعات دورية للتباحث في طبيعة العمل المدرسي بهدف التحسين، أقوم بتحديد الوسائل اللازمة للأنشطة و حصر الموارد المادية و البشرية الممكنة" بتكرار 22 و وزن نسبي قدر بـ: 73,33 %.

✓ **المجال الثاني:** يمارس القادة التربويون وظيفة **التنظيم** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.

جدول 10: ترتيب بنود مجال التنظيم تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية.

رقم البند	ترتيبه في الأداة	التكـرارات			النسب المئوية (%)		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
9	1	30	00	00	100	0,00	0,00
10	1	30	00	00	100	0,00	0,00
11	1	30	00	00	100	0,00	0,00
16	1	30	00	00	100	0,00	0,00
15	11	29	02	00	96,67	6,67	0,00
14	18	27	03	00	90,00	10,00	0,00
13	38	21	06	03	70,00	20,00	10,00
17	45	18	12	00	60,00	40,00	0,00
12	49	16	14	00	53,33	46,67	0,00

يبين الجدول 10 أن التكرارات و النسب المئوية للبنود التي محورها **التنظيم** تراوحت بين (30 و16) بنسب 100 % و53,33 % على التوالي، إذ حصلت البنود رقم (9، 10، 11، 16) "أضبط جداول توقيت تمدرس التلاميذ و كذا جداول عمل الأساتذة، أضع الإجراءات لتشكيل الأفواج التربوية، أسهر على تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المدرسة، أحيط العاملين معي بالأوامر و التوجيهات الوزارية لضمان أهداف المدرسة" على **المرتبة الأولى** في المجال بتكرار 30 و وزن نسبي قدر بـ: 100 %، و جاء البند رقم (15) "أحرص على تطبيق القوانين و التعليمات التنظيمية الخاصة بالعمل المدرسي" بتكرار 29 ونسبة 96,67 % في **المرتبة الثانية**، و احتل البند رقم (14) "أوزع العمل المدرسي على الموظفين حسب درجة الكفاءة" **المرتبة الثالثة** بتكرار 27 و نسبة مئوية مقدرة بـ: 90,00 %، أما **المرتبة الرابعة** في هذا المجال كانت للبند رقم (13) "أقوم بتأطير التكوين الداخلي للأساتذة" بتكرار 21 و وزن نسبي قدر بـ: 70,00 % و المرتبة ما قبل الأخيرة – **الخامسة** – رجعت للبند رقم (17) "أستعين بأهل الخبرة و الاختصاص عند الحاجة لإتقان العمل الإداري المدرسي" بتكرار 18 و نسبة 60,00 %، و احتل البند رقم (12) من هذا المجال "أحضر و أقود مجالس التعليم للأقسام و أنشطها" **المرتبة السادسة** و الأخيرة بتكرار 16 و وزن نسبي قدره 53,33 %.

✓ **المجال الثالث:** يمارس القادة التربويون وظيفة **التوجيه** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.

جدول 11: ترتيب بنود مجال التوجيه تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية.

رقم البند	ترتيبه في الأداة	التكـرارات			النسب المئوية (%)		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
19	1	30	00	00	100	0,00	0,00
22	1	30	00	00	100	0,00	0,00
26	1	30	00	00	100	0,00	0,00
23	11	29	01	00	96,67	3,33	0,00
18	14	28	02	00	93,33	6,67	0,00
25	14	28	02	00	93,33	6,67	0,00
20	28	25	05	00	83,33	16,67	0,00
24	38	21	09	00	70,00	30,00	0,00
21	47	17	13	00	56,67	43,33	0,00

يبين الجدول 11 أن التكرارات و النسب المئوية للبنود التي محورها **التوجيه** تراوحت بين (30 و17) بنسب 100 % و53,33 % على التوالي، إذ حصلت البنود رقم (19، 22، 26) "أقوم بتوجيه جهود العاملين معي لتحقيق أهداف المدرسة، أعمل على خلق الجو المناسب و المساعد على تماسك الجماعة التربوية، أزرع حب الوطن و أرفع من معنويات الأساتذة" على **أعلى مرتبة** في المجال بتكرار 30 و وزن نسبي قدر بـ: 100 %، و حصل البند رقم (23) "أنمي الشعور بالمسؤولية و التضامن لدى كل العاملين" على **المرتبة الثانية** بتكرار 29 ونسبة 96,67 % ، و احتل البنديـن رقم (18 و 25) "أحرص على أن تكون التعليمات واضحة و موجزة وفي الوقت المناسب، أفعل الحوار لتذليل الصعوبات و لتقوية الروابط والعلاقات" **المرتبة الثالثة** بتكرار 28 و نسبة مئوية مقدرة بـ: 93,33 %، أما **المرتبة الرابعة** في هذا المجال كانت للبند رقم (20) "أقوم بشرح الأهداف لإزالة الغموض" بتكرار 25 و وزن نسبي قدر بـ: 83,33 %، و المرتبة **الخامسة** رجعت للبند رقم (24) "أصدر تعليمات على تنظيم الأنشطة الثقافية و الفنية و الرياضية" بتكرار 21 ونسبة 70,00 % و احتل البند رقم (21) من هذا المجال "أقوم باستخدام أساليب اتصال متنوعة مثل: التخاطب المباشر وعقد الاجتماعات و النشرات والهاتف" على **أدنى مرتبة** بتكرار 17 و وزن نسبي قدره 56,67 %.

✓ **المجال الرابع:** يمارس القادة التربويون وظيفة **الرقابة** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.

جدول 12: ترتيب بنود مجال الرقابة تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية.

رقم البند	ترتيبه في الأداة	التكرارات			النسب المئوية (%)		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
27	1	30	00	00	100	0,00	0,00
28	1	30	00	00	100	0,00	0,00
29	22	26	01	03	86,97	3,33	10,00
32	28	25	05	00	83,33	16,67	0,00
31	32	23	07	00	76,67	23,33	0,00
35	34	22	08	00	73,33	26,67	0,00
33	38	21	07	02	70,00	23,33	6,67
30	42	20	10	00	66,67	33,33	0,00
34	45	18	11	01	60,00	36,67	3,33

تبين من الجدول 12 أن التكرارات و النسب المئوية للبنود التي محورها **التوجيه** تراوحت بين (30 و18) بنسب 100 % و60,00 % على التوالي، إذ حصلت البنود رقم (27، 28) "أراقب وأصادق على مختلف الوثائق الإدارية و التروية، أتابع تنفيذ البرامج التعليمية و تدرجها" على **أعلى مرتبة** بتكرار 30 و وزن نسبي قدر بـ: 100 %، و حصل البند رقم (29) "أراقب مسك المدونات الحسابية و تداول الأموال" على **المرتبة الثانية** بتكرار 26 و نسبة 86,97 % ، و احتل البند رقم (32) "أحرص على أن تكون رقابتي على العاملين معي بطريقة نمطية تنسجم مع العمل المدرسي" **المرتبة الثالثة** بتكرار 25 و نسبة مئوية مقدرة بـ: 83,33 % أما **المرتبة الرابعة** في هذا المجال كانت للبند رقم (31) "تتناسب مهامي الرقابية في المدرسة مـــع خبـرات و قدرات الموظفين" بتكرار 23 و وزن نسبي قدر بـ: 76,67 %، و المرتبة **الخامسة** رجعت للبند رقم (35) "أقوم بزيارات تفقدية مفاجئة لاكتشاف الأخطاء و تقييم إنجاز المهام بالمدرسة" بتكرار 22 و نسبة 73,33 % و احتل البند رقم (33) من هذا المجال "أحرص على أن تتوافر لدي مقاييس و معايير مناسبة لمراقبة الأعمال و الانحرافات إن وجدت" على **المرتبة السادسة** بتكرار 21 و وزن نسبي قدره 70,00 % و**المرتبة السابعة** رجعت للبند رقم (30) "استخدم الوسائل الرقابية التي تمتاز بالسهولة و الوضوح بحيث يعيها كل الموظفين" بتكرار 20 و نسبة مئوية قدرها 66,67 %، و أدنى مرتبة في هذا المجال كانت للبند رقم (34) "تتوافر لدي المعلومات الضرورية للرقابة على الأعمال و النشاطات الترفيهية" بتكرار 18 و وزن نسبي قدره 60,00 %.

✓ **المجال الخامس:** يمارس القادة التربويون وظيفة **اتخاذ القرار** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.

جدول 13: ترتيب بنود مجال اتخاذ القرارات تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية.

رقم البند	ترتيبه في الأداة	التكـرارات			النسب المئوية (%)		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
39	1	30	00	00	100	0,00	0,00
36	11	29	01	00	96,67	3,33	0,00
42	14	28	02	00	93,33	6,67	0,00
43	14	28	02	00	93,33	6,67	0,00
38	22	26	03	01	86,67	10,00	3,33
40	22	26	04	00	86,67	13,33	0,00
41	28	25	03	02	83,33	10,00	6,67
37	50	12	18	00	40,00	60,00	0,00

يبين الجدول 13 أن التكـرارات و النسب المئوية للبنود التي محورها **اتخـاذ القـرارات** تراوحت بين (30 و 12) و نسب مئوية بين 100 % 40,00 % على التوالي، إذ حصل البند رقم (39) "أدعم القرارات بالأسس القانونية الواردة في التقارير و المناشير" على **المرتبة الأولى** في المجال بتكرار 30 و وزن نسبي قدره: 100 %، و جاء البند رقم (36) "أشخص المعلومات و أحللها و أناقشها قبل اتخاذ القرار المناسب" بتكـــرار 29 و نسبة 96,67 % في **المرتبة الثانية**، و احتل البندين رقم (42، 43) "أقوم بترتيب المعلـومـات ترتيبا منطقيا بحيث يسهم في اتخاذ قرار أكثر دقة، أتخذ إجراءات حفظ الصحة و الأمـن و النظافة" **المرتبة الثالثة** بتكـرار 28 و نسبة مئوية مقدرة بـ: 93,33 %، أما **المرتبة الرابعة** في هذا المجال كانت للبند رقم (38) "أعود في كل مرة إلى مصادر القانون و التشريع المدرسي لأخـذ القـرار المناسب" بتكرار 26 و وزن نسبـي قدر بـ: 86,67 %، و المرتبة ما قبل الأخيرة – **الخامسة** – رجعت للبند رقم (41) "أقوم بالتركيز على المعلومات المتعلقة فقط بالمشكلة التي أنوي اتخاذ قرار بشأنها" بتكرار 25 و نسبة 85,33 %، و احتل البند رقم (37) من هذا المجال "أشرك الجميع في عملية اتخاذ القرار" **المرتبة السادسة** و الأخيرة بتكرار 12 و وزن نسبي قدره 40,00 %.

✓ **المجال السادس:** يمارس القادة التربويون وظيفة **التقييم** على مستوى المدارس الابتدائية بدرجة عالية.

جدول 14: ترتيب بنود مجال التقييم تنازليا حسب التكرارات والنسب المئوية.

رقم البند	ترتيبه في الأداة	التكرارات			النسب المئوية (%)		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
45	22	26	04	00	86,67	13,33	0,00
49	22	26	02	02	86,67	6,67	6,67
48	31	24	06	00	80,00	20,00	0,00
44	38	21	09	00	70,00	30,00	0,00
46	42	20	10	00	66,67	33,33	0,00
47	44	19	11	00	63,33	36,67	0,00
50	47	17	13	00	56,67	43,33	0,00

يبين الجدول 14 أن التكـــرارات و النسب المئوية للبنود التي محورها **التقييم** تراوحت بين (26 و17) و نسب بين 86,67 % 56,67 % على التوالي، إذ حصل البندين رقم (45، 49) "أحرص على متابعة أداء العاملين معي بموضوعية و بشكل مستمر، أحرص على أن يكون التقييم شاملا لجميع النشاطات و جميع الأفراد" على **أعلى مرتبة** في المجال بتكرار 26 و وزن نسبي قدره: 86,67 %، و حصل البند رقم (48) "أقوم بتقويم أداء الموظفين و الأساتذة بصورة مستمرة و دورية" على **المرتبة الثانية** بتكرار 24 و نسبة 80,00 % و احتل البند رقم (44) "من خلال الملاحظة أحرص على الالتزام بتعبئة سجل الأداء الخاص بالموظفين" **المرتبة الثالثة** بتكرار 21 و نسبة مئوية مقدرة بـ: 70,00 %، أما **المرتبة الرابعة** في هذا المجال فكانت للبند رقم (46) "أقوم بتوفير التغذية الراجعة للعاملين معي من معلومات وتقييم أدائهم بشكل مستمر وكاف" بتكرار 20 و وزن نسبي قدر بـ: 66,67 %، و المرتبة **الخامسة** رجعت للبند رقم (47) "أحرص على تنمية قدرات واستعدادات و ميول العاملين معي للرفع من كفاءتهم" بتكرار 19 ونسبة 63,33 %، و احتل البند الأخير من الأداة رقم (50) "أستشير مفتش التربية و التكوين للمقاطعة في كل عمل تربوي أو بيداغوجي" على **المرتبة الأخيرة** في هذا المجال بتكرار 17 و وزن نسبي قدره 56,67 %.

ج- عرض و تحليل النتائج حسب متغيرات الدراسة:

تم حساب النسب المئوية و المتوسطات الحسابية للاستجابات الكلية لأفراد العينة حسب متغيرات أداة درجة ممارسة القادة المدرس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية (المؤهل العلمي والخبرة) **(راجع الملحق رقم 03 و04)**.

- ✓ **المتغير الأول:** هناك اختلاف في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية يعزى إلى متغير **المؤهل العلمي**.

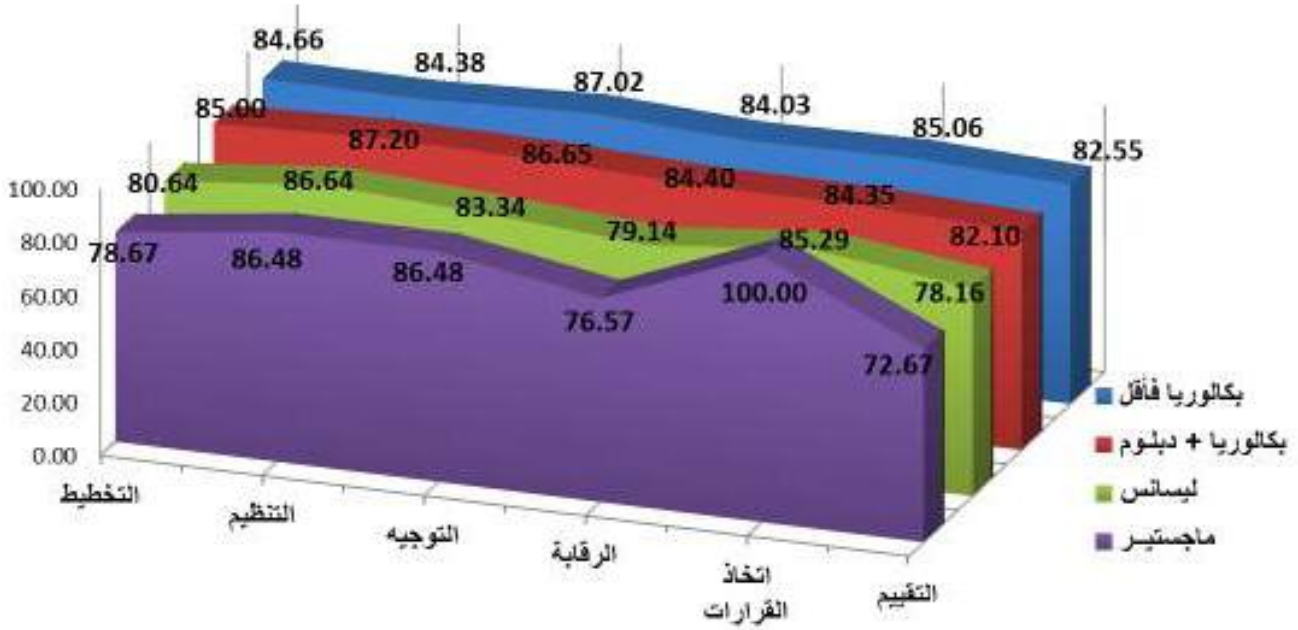
جدول 15: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للاستجابات الكلية لأداة الدراسة

حسب المؤهل العلمي

الخبرة / المجال	بكالوريا فأقل 63,33 %		بكالوريا + دبلوم 20 %		ليسانس 13,33 %		ماجستير 3,33 %		العينة ككل 100 %	
	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	النسبة المئوية (%)	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	النسبة المئوية (%)	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	النسبة المئوية (%)	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	النسبة المئوية (%)	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	النسبة المئوية (%)
التخطيط	2,82	53,62	2,83	17,00	2,68	10,75	2,62	2,62	2,80	81,67
التنظيم	2,81	53,44	2,91	17,44	2,89	11,55	2,89	2,88	2,84	85,56
التوجيه	2,90	55,11	2,89	17,33	2,77	11,11	2,89	2,88	2,88	88,15
الرقابة	2,80	53,22	2,81	16,88	2,64	10,55	2,55	2,55	2,77	79,63
اتخاذ القرارات	2,83	53,87	2,81	16,87	2,84	11,37	3,00	3,33	2,84	85,00
التقييم	2,75	52,28	2,73	16,42	2,61	10,42	2,43	2,42	2,71	72,86
الأداة ككل	2,82	53,59	2,83	16,99	2,74	10,96	2,73	2,73	2,81	82,14
	84,62 %		84,95 %		82,22 %		81,98 %			

يوضح الجدول 15 أنه لا يوجد هناك اختلافا كبير في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية بمجالاتها الستة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار و التقييم) على مستوى المدارس الابتدائية حسب **المؤهل العلمي**، حيث تبين النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي للمديرين الحاصلين على (بكالوريا+دبلوم) كان عاليا بلغ: 2,83 بنسبة ممارسة قدرها 84,95 %، و يليه مباشرة المتوسط الحسابي للمديرين الذين يحملون مؤهل (بكالوريا فأقل) الذي بلغ: 2,82 و نسبة 84,62 %، و كان أدنى متوسط حسابي للمديرين الذين لديهم مؤهل الماجستير حيث بلغ: 2,73 بنسبة ممارسة قدرها 81,98 %، بعد المتوسط الحسابي للمديرين الحاصلين على مؤهل (الليسانس) الذي بلغ: 2,74 و نسبة 82,22 % و الشكل 10 الموالي يوضح هذه الاختلافات بأكثر دقة و تفصيل.

شكل 10: النسب المئوية للاستجابات الكلية لأداة الدراسة حسب <u>المؤهل العلمي</u>



يوضح الشكل 10 النسب المئوية للمجالات الستة المتعلقة بوظائف الإدارة المدرسية حسب المؤهل العلمي حيث تبين النتائج أن أعلى نسبة رجعت إلى مؤهل الماجستير في وظيفة اتخاذ القرار حيث بلغت 100 % في حين أقل نسبة سجلت عند نفس المؤهل الماجستير بوظيفة التقييم بنسبة 72,67 %.

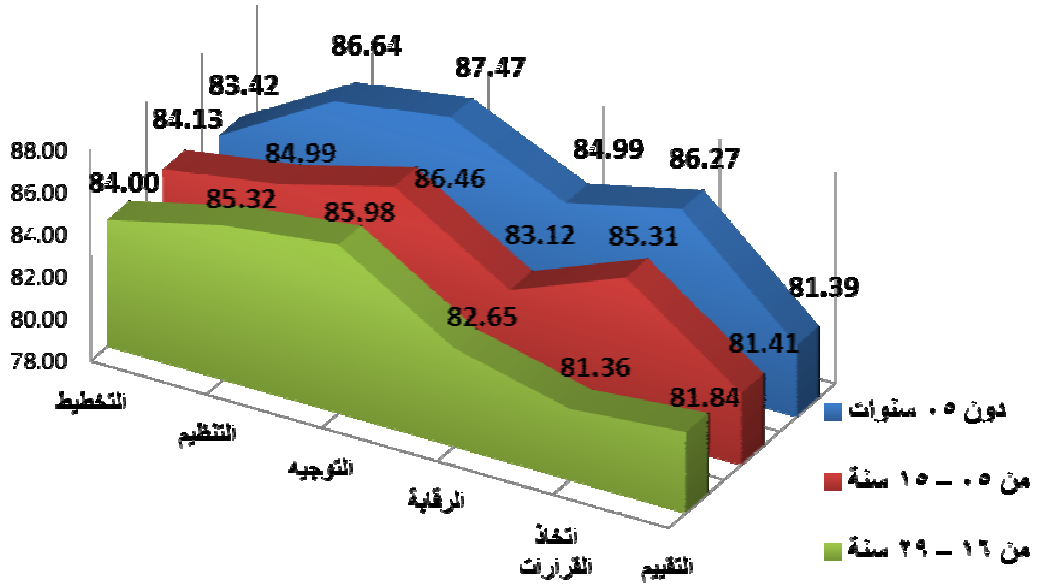
✓ **المتغير الثاني:** هناك اختلاف في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية يعزى إلى متغير **الخبـــرة**.

جدول 16: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للاستجابات الكلية لأداة الدراسة حسب الخبـرة

الخبرة / المجـال	دون 05 سنوات 13,33 %		من 05 – 15 سنة 53,33 %		من 16 – 29 سنة 33,33 %		العينـة ككـل 100 %	
	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	النسبة المئوية (%)	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	النسبة المئوية (%)	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	النسبة المئوية (%)	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	النسبة المئوية (%)
التخطيـط	2,78	11,12	2,80	44,87	2,80	28,00	2,80	81,67
التنظيـم	2,89	11,55	2,83	45,33	2,84	28,44	2,84	85,56
التوجيـه	2,91	11,66	2,88	46,11	2,86	28,66	2,88	88,15
الرقـابـة	2,83	11,33	2,77	44,33	2,75	27,55	2,77	79,63
اتخاذ القرارات	2,87	11,50	2,84	45,50	2,81	27,12	2,84	85,00
التقييـم	2,71	10,85	2,71	43,42	2,73	27,28	2,71	72,86
الأداة ككل	2,83	11,33	2,81	44,92	2,80	27,84	2,81	82,14
	84,99 %		84,23 %		83,52 %			

يوضح الجدول 16 أنه لا يوجد اختلاف كذلك في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية بمجالاتها الستة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار و التقييم) على مستوى المدارس الابتدائية حسب **الخبرة**، حيث تبين أن أعلى متوسط حسابي كلي كان لصالح المديرين الذين تقل خبرتهم عن 05 سنوات بمتوسط حسابي قدره 2,83 و نسبة ممارسة قدرها 84,99 %، في حين المتوسط الحسابي الكلي للمديرين الذين خبراتهم بين (05 – 15 سنة) احتل المرتبة الثانية بمقدار 2,81 و نسبة 84,23 %، و يليه مباشرة في المرتبة الأخيرة المديرين الذين تتراوح خبراتهم بين (16 – 29 سنة) بمتوسط حسابي كلي مقداره 2,80 ونسبة ممارسة قدرت بـ: 83,52 %، والشكل رقم 10 الموالي يوضح هذه الاختلافات بأكثر دقة و تفصيل.

شكل 11: النسب المئوية للاستجابات الكلية لأداة الدراسة حسب الخبـــرة



يوضح الشكل 11 النسب المئوية للمجالات الستة المتعلقة بوظائف الإدارة المدرسية حسب الخبرة حيث نلاحظ أن أعلى نسبة مئوية والتي بلغت 87,47 % لصالح المديرين الذين خبرتهم دون 05 سنوات في وظيفة التوجيه في حين أدنى نسبة سجلت عند نفس الفئة من المديرين و لكن بوظيفة التقييم حيث قدرت بـ : 81,39 %.

و نستنتج مما سبق أنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية يعزى إلى **متغيرات الدراسة ككل**، حيث لم تلاحظ الباحثة اختلافا واضحا في نسبة درجة الممارسة لجميع الوظائف ولمختلف متغيرات الدراسة وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

شكل 12: نسبة ممارسة وظائف الإدارة المدرسية حسب متغيرات الدراسة ككل

07 ــ مناقشة و تفسير النتائج على ضوء الفرضيات:

أ- مناقشة و تفسير النتائج على ضوء مجالات الدراسة:

- ✓ **المجال الأول:** نلاحظ من خلال نتائج المجال الأول و المتعلق بدرجة ممارسة القادة التربويون لوظيفة **التخطيط** على مستوى المدارس الابتدائية، أن النسب المئوية للبنود كانت مرتفعة حيث تراوحت بين 90,00 % و 73,33 % كأدنى درجة، فاتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة "محمد عبود حرارشة" و "محمد قاسم مقابلة" (1996) حيث أن ممارسة وظائف العملية الإدارية و من بينها **التخطيط** كانت بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم من وجهة نظرهم، على خلاف الدراسة التي قام بها "مهيدات" (2001) التي أقرت أن درجة مشاركة القادة التربويين من مديري التربية و التعليم و مساعديهم و رؤساء أقسام التخطيط و المشرفين التربويين في مديريات التربية و التعليم في محافظة إربد في التخطيط التربوي كانت "قليلة" أن تتراوح بين "متوسطة" و"قليلة" حسب المقياس المستخدم فاحتلت البنود رقم 1 و2 و8 أعلى نسبة في المجال بأعلى تكرار 29 فتحديد الأهداف المستقبلية بدقة و وضوح من طرف المديرين و تصنيفها حسب أولوياتها، كما أن أهداف المدرسة عندما تكون منسجمة مع أهداف الوزارة ككل و إشراك الطاقم التربوي في صياغة الأهداف و إيجاد حلول لمشكلات التمدرس يدل على أن هناك ممارسة فعلية لعملية التخطيط، و كذلك البنود 5 و6 و7 بتكرار 22 و نسبة معتبرة قدرت بـ: 73,33 % فتبني القادة التربويين لنظام الباب المفتوح لما له من أثر على المساهمة في التطوير، و القيام بعقد الاجتماعات الدورية للتباحث في طبيعة العمل و تحديد الوسائل اللازمة للأنشطة بحصر الموارد المادية و البشرية الممكنة دل على عدم الارتجال و أن هناك تخطيط محكم لسير المدرسة نحو أهدافها.

و بالتالي أكدت هذه النتائج على أن القادة التربويون للمدارس الابتدائية يمارسون **وظيفة التخطيط** بدرجة عالية، و بناء عليه فإن مجال التخطيط تحقق.

✓ **المجال الثاني:** نلاحظ من خلال نتائج المجال الثاني المتعلق بدرجة ممارس القادة التربويون لوظيفة **التنظيم** على مستوى المدارس الابتدائية، أن درجة ممارسة هذه الوظيفة مرتفعة حيث يبين الجدول رقم 10 أن المديرين يسهرون على ضبط جداول توقيت تمدرس التلاميذ ويضعون الإجراءات لتشكيل الأفواج التربوية ويطبقون التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المدرسة كما أنهم يحيطون العاملين بالأوامر و التوجيهات الوزارية لضمان أهداف المدرسة بدرجة كاملة بنسبة 100 %، فاتفقت نتائج هذه الدراسة كذلك مع دراسة "محمد عبود حرارشة" و "محمد قاسم مقابلة" (1996) حيث أن ممارسة وظائف العملية الإدارية و من بينها **التنظيم** كانت بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم من وجهة نظرهم، كما أن المديرين يحرصون على تطبيق القوانين و التعليمات التنظيمية الخاصة بالعمل المدرسي و يوزعونه على الموظفين حسب درجة الكفاءة بدرجة أكثر من 90,00 %، و تأطيرهم الداخلي للأساتذة و استعانتهم بأهل الخبرة و الكفاءة ممارس بدرجة كبيرة كذلك من 60,00 إلى 70,00 % و عادت أقل درجة ممارسة و التي تعتبر فوق المتوسط في هذا المجال للبند رقم 12 حيث أن المدير يحضر و يقود مجالس التعليم للأقسام و ينشطها بنسبة 53,33 %.

و بالتالي أكدت هذه النتائج على أن القادة التربويون للمدارس الابتدائية يمارسون **وظيفة التنظيم** بدرجة عالية، وبناء عليه فإن مجال التنظيم تحقق كذلك.

✓ **المجال الثالث:** نلاحظ من خلال نتائج المجال الثالث المتعلق بدرجة ممارسة القادة التربويون لوظيفة **التوجيه** على مستوى المدارس الابتدائية، أن درجة ممارسة هذه الوظيفة مرتفعة حيث يبين الجدول رقم 11 أن المديرين يقومون بتوجيه جهود العاملين معهم لتحقيق أهداف المدرسة و يعملون على خلق الجو المناسب و المساعد على تماسك الجماعة التربوية كما أنهم يعملون على رفع معنويات الأساتذة و زرع حب الوطن بنسبة 100 %، كما أن المديرين يحرصون على يحرصون على أن تكون التعليمات واضحة و موجزة و في الوقت المناسب و يفعلون الحوار لتذليل الصعوبات و تقوية الروابط و العلاقات الإنسانية بدرجة كبيرة تفوق 90,00 %، و يشرحون الأهداف لإزالة الغموض و ذلك باستخدام أساليب اتصال متنوعة بدرجة معتبرة من أكثر من 50,00 % إلى 70,00 %. و اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة "أوقاسي لونيس" (2001) حيث بينت النتائج أن معظم مديري المعاهد يولون اهتماما عاليا في

التوجيه و اهتماما منخفضا في المساندة، و اتفقت كذلك مع دراسة "محمد عبود حرارشة" و "محمد قاسم مقابلة" (1996) حيث أن ممارسة وظائف العملية الإدارية و من بينها **التوجيه** كانت بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم من وجهة نظرهم.

و بالتالي أكدت هذه النتائج على أن القادة التربويون للمدارس الابتدائية يمارسون **وظيفة التوجيه** بدرجة عالية، وبناء عليه فإن مجال التوجيه تحقق كذلك.

- ✓ **المجال الرابـع:** نلاحظ من خلال نتائج المجال الرابع المتعلق بدرجة ممارس القادة التربويون لوظيفة **الرقابة** على مستوى المدارس الابتدائية، أن درجة ممارسة هذه الوظيفة مرتفعة حيث يبين الجدول رقم 12 أن المديرين يراقبون مختلف الوثائق الإدارية و يتابعون تنفيذ البرامج التعليمية بدرجة عالية بنسبة 100 %، و اتفقت نتائج هذه الدراسة كذلك مع دراسة "محمد عبود حرارشة" و "محمد قاسم مقابلة" (1996) حيث أن ممارسة وظائف العملية الإدارية و من بينها **الرقابة** كانت بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم من وجهة نظرهم، كما أن المديرين يراقبون مسك المدونات الحسابية و يحرصون على أن تكون رقابتهم على العاملين معهم بطريقة نمطية تنسجم مع العمل المدرسي بدرجة لا تقل عن 80,00 %، كما أن مهاهم الرقابية في المدرسة تتناسب مع قدرات وخبرات الموظفين، و يقومون بزيارات تفقدية مفاجئة لاكتشاف الأخطاء و تقييم إنجاز المهام بالمدرسة و يحرصون على أن تتوافر لديهـم مقاييس و معايير مناسبة لمراقبة الأعمال و الانحرافات إن وجدت بدرجة لا تقل عن 70,00 %، و عادت أقل درجة ممارسة و التي تعتبر كبيرة لا تقل عن 60,00 % في هذا المجال للبندين رقم 30 و34 حيث أن المديرين يستخدمون وسائل رقابية تمتاز بالسهولة و الوضوح بحيث يعيها كل الموظفين كما أنها تتوافر لديهم المعلومات الضرورية للرقابة على الأعمال و النشاطات الترفيهية.

و بالتالي فإن هذه النتائج أكدت على أن القادة التربويون للمدارس الابتدائية يمارسون **وظيفة الرقابة** بدرجة عالية، و بناء عليه فإن مجال التنظيم تحقق كذلك.

✓ **المجال الخامس:** نلاحظ من خلال نتائج المجال الخامس المتعلق بدرجة ممارسة القادة التربويون لوظيفة **اتخاذ القرار** على مستوى المدارس الابتدائية، أن درجة ممارسة هذه الوظيفة مرتفعة حيث يبين الجدول رقم 13 أن المديرين يدعمون قراراتهم بالأسس القانونية الواردة في التقارير و المناشير بنسبة 100 % كما أنهم يقومون بتشخيص المعلومات و تحليلها و مناقشتها، و يرتبون المعلومات ترتيبا منطقيا قبل اتخاذ أي قرار، و كل ذلك يسهم في اتخاذ قرار أكثر دقة، و يتخذون إجراءات حفظ الصحة و الأمن و النظافة بدرجة كبيرة تفوق 90,00 %، و يعودون في كل مرة إلى مصادر القانون و التشريع المدرسي لأخذ القرار المناسب، و يحرصون على توفير بدائل ملائمة تساعدهم في اتخاذ القرار التربوي كما أنهم يركزون على المعلومات المتعلقة فقط بالمشكلة التي ينوون اتخاذ قرار بشأنها بدرجة لا تقل عن 80,00 %. و عادت أقل درجة ممارسة في هذا المجال للبند رقم 37 حيث أن المديرين يشركون جميع العاملين معهم في عملية اتخاذ القرار بدرجة قليلة بنسبة 40,00 %، و اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة "أوقاسي لونيس" (2001) حيث بينت النتائج أن معظم مديري المعاهد يولون اهتماما عاليا في **التوجيه** و اهتماما منخفضا في المساندة، و اتفقت كذلك مع دراسة "محمد عبود حرارشة" و "محمد قاسم مقابلة" (1996) حيث أن ممارسة وظائف العملية الإدارية و من بينها **التوجيه** كانت بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم من وجهة نظرهم، و اتفقت هذه الدراسة كذلك مع دراسة "لاري" (1999) الذي درس "دور المعلومات و البيانات في اتخاذ القرارات لدى الناخبين المدنيين فيما يتعلق باندماج المناطق بالمدرسة، دراسة حالة من مدارس مختارة في ولايتي "نيويورك" و "داكوتو الشمالية" في النظرية النسبية للاختيار العقلاني" و بينت الدراسة ضرورة توافر المعلومات عند عملية اتخاذ القرار لما لها من أهمية كبيرة و دورا مهما و فاعلا في هذه العملية –عملية اتخاذ القرار–

و بالتالي أكدت هذه النتائج على أن القادة التربويون للمدارس الابتدائية يمارسون **اتخاذ القرارات** بدرجة عالية، و بناء عليه فإن مجال اتخاذ القرار تحقق كذلك.

✓ **المجال السادس:** نلاحظ من خلال نتائج المجال السادس المتعلق بدرجة ممارس القادة التربويون لوظيفة **التقييم** على مستوى المدارس الابتدائية، أن درجة ممارسة هذه الوظيفة مرتفعة حيث يبين الجدول رقم 14 أن المديريـن يحـرصـون على متابعة أداء العاملين معهم بموضوعية و بشكل مستمر

و يحرصون كذلك على أن يكون التقييم شاملا لجميع النشاطات و جميع الأفراد، و يقومون بتقويم أداء الموظفين والأساتذة بصورة مستمرة ودورية بدرجة لا تقل عن 80,00 %، وسجل الأداء الخاص بالعاملين يلتزمون بتعبئته بنسبة: 70,00 %، و يقومون بتقييم أداء العاملين معهم بشكل كاف ومستمر مع العمل على تنمية قدراتهم و استعداداتهم و ميولاتهم للرفع من كفاءتهم بنسبة لا تقل عن 60,00 % 50,00 % منهم يستشيرون مفتش التربية و التكوين للمقاطعة في كل عمل تربوي أو بيداغوجي، اتفقت نتائج هذه الدراسة كذلك مع دراسة "محمد عبود حرارشة" و "محمد قاسم مقابلة" (1996) حيث أن ممارسة وظائف العملية الإدارية و من بينها **التقييم** كانت بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم من وجهة نظرهم و بالتالي فإن هذه النتائج أكدت على أن القادة التربويون للمدارس الابتدائية يمارسون **وظيفة التقييم** بدرجة عالية، و بناء عليه فإن مجال التقييم تحقق كذلك.

ب-مناقشة و تفسير النتائج في ضوء متغيرات الدراسة:

✓ مناقشة و تفسير النتائج في ضوء متغير المؤهل العلمي:

يبين الجدول رقم 15 و الشكل البياني رقم 10 أنه لا يوجد اختلاف كبير في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية بمجالاتها الستة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار و التقييم) يعزى إلى متغير المؤهل العلمي، فالمديرين بمختلف مستوياتهم يمارسون وظائف الإدارة المدرسية بدرجة عالية تفوق 80,00 %، حيث نلاحظ درجة الممارسة للمديرين الحاصلين على مستوى (بكالوريا + دبلوم) و الحاصلين على مستوى (بكالوريا فأقل) لا تقل عن 84,00 %. و درجة الممارسة للمديرين الحاصلين على مستوى (ليسانس) و حتى الحاصلين على مستوى (ماجستير) لا تقل عن 81,00 % لأن كل المديرين سواء ذوي المستويات العليا أو الأقل منهم في المؤهل العلمي خضعوا إلى تكوين مكثف بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم "مريم بوعتورة" قسنطينة ناهيك عن المديرين ذوي مؤهل الليسانس و الماجستير الذين يمتلكون المعرفة العلمية الكافية في أداء وظائف الإدارة المدرسية والاطلاع المستمر على أحدث النظريات و البحوث في مجال الإدارة، و اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة "أوقاسي لونيس" (2001) بعنوان: "**الأنماط القيادية السائدة و أساليب التسيير لمدراء المعاهد بجامعات**

الشرق الجزائري" حيث توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي و أسلوب لتسيير المستخدمين يعزى للخبرة **و الرتبة الأكاديمية و التخصص.**

و بالتالي أكدت هذه النتائج على أنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية يعزى إلى متغير **المؤهل العلمي.**

✓ مناقشة و تفسير النتائج في ضوء متغير الخبرة:

يبين الجدول رقم 16 و الشكل البياني رقم 11 أنه لا يوجد اختلاف كبير كذلك في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية بمجالاتها الستة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرار و التقييم) يعزى إلى متغير الخبـــرة، فالمديرين على اختلاف خبراتهم يمارسون وظائف الإدارة المدرسية بدرجة عالية تفوق 82,00 %، حيث نلاحظ درجة الممارسة للوظائف الإدارية للمديرين الحاصلين على مختلف الخبرات سواء كانت (دون 05 سنوات) أو (من 05 إلى 15) أو (من 16 إلى 29 سنة) كانت عالية لا تقل عن 83,00 %، لأن المديرين الذين لديهم خدمتهم دون خمسة سنوات لديهم الحماس و الرغبة في العمل بشكل ممتاز كونهم في مرحلة الشباب و بداية الخدمة، و المديرين الذين تزيد خبرتهم عن 16 سنة فلديهم الخبرة الكافية في أداء وظائف الإدارة المدرسية بشكل ممتاز أيضا و اتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي قام بها "مهيدات" (2001) بعنوان: " **درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في محافظة إربد**" و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في مديريات التربية و التعليم في محافظة إربد، و إلى معرفة أثر متغيرات الوظيفة و الخبرة في هذه المشاركة، و توصلت الدراسة إلى نتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيـــر الخبـرة و اتفقت كذلك مع دراسة "أوقاسي لونيس" (2001) بعنوان: "**الأنماط القيادية السائدة و أساليب التسيير لمدراء المعاهد بجامعات الشرق الجزائري**" التي توصلت إلى أن متغير الخبرة لا يحدث فروق ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي و أسلوب تسيير المستخدمين.

و بالتالي أكدت هذه النتائج كذلك على أنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة القادة التربويون لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية يعزى إلى متغير **الخبرة.**

08 – الاستنتاجات و التوصيات:

أ- الاستنتاجات:

من خلال عرض النتائج يمكن استنتاج ما يلي:

- ✓ في مجال التوجيه يفتقر أغلب القادة التربويون لاستخدام أساليب اتصال متنوعة كعقد الاجتماعات و النشرات و استخدام التقنيات الحديثة.
- ✓ في مجال التنظيم عدد كبير من قادة المدارس الابتدائية لا يستعينون بأهل الخبرة و الاختصاص حتى عند الحاجة قصد إتقان العمل الإداري التربوي.
- ✓ في مجال الرقابة أغلب قادة المدارس الابتدائية لا تتوفر لديهم المعلومات الضرورية للرقابة على الأعمال و النشاطات الترفيهية.
- ✓ في مجال اتخاذ القرارات فالأغلبية الساحقة من قادة المدارس الابتدائية لا يشركون جميع العاملين معهم في عملية اتخاذ القرار.
- ✓ أما في مجال التقييم نجد الكثير من المديرين لا يستشيرون مفتش التربية و التكوين للمقاطعة في كل عمل تربوي أو بيداغوجي.

ب- التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- ✓ العمل على استخدام أساليب متنوعة للاتصال كالتخاطب المباشر و عقد الاجتماعات و النشرات و استخدام التقنيات الحديثة في الحصول على المعلومات التربوية.
- ✓ ضرورة الاستعانة بأهل الخبرة و الاختصاص عند كل عمل إداري تربوي.
- ✓ ضرورة التنويع في الأساليب الرقابية لأعمال الموظفين أثناء قيامهم بمهامهم، و ذلك بوضع برنامج رقابي دوري على الأعمال، و العمل على زيادة الوعي و الاهتمام لدى القادة التربويين على مستوى المدارس الابتدائية بنظم الرقابة و المعلومات.
- ✓ ضرورة إشراك جميع العاملين في المدرسة في عملية اتخاذ القرار و إشراك مفتش التربية و التكوين في كل عمل تربوي أو بيداغوجي.
- ✓ عقد دورات تدريبية داخلية للمديرين من أجل تحسين خبراتهم و معلومات في مجال وظائف الإدارة المدرسية.

ملخص الدراسة:

إن كل وظيفة من وظائف الإدارة المدرسية تتداخل مع الوظائف الأخرى، فالتنظيم و التوجيه و الرقابة ينطوي على التخطيط كما يستخدم التنظيم من أجل وضع و إعداد الخطة، و لا تتم الرقابة بدون تخطيط كما يلزم لإتمامها على الوجه الأكمل ضرورة وجود تنظيم كفء و فعال و توجيه للأفراد الذين يقومون بوظيفة الرقابة. و الهدف من الدراسة يكمن في التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لهذه الوظائف المختلفة.

و اقتضى هدف هذه الدراسة صياغة فرضيات إجرائية لذات الغرض تمثلت في فرضيتين عامتين الأولى حول ممارسة القادة التربويين لوظائف الإدارة التربوية بمجالاتها الستة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة اتخاذ القرارات والتقييم) و الثانية حول الاختلاف في درجة ممارسة القادة التربويين لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية الذي يعزى إلى متغيري المؤهل العلمي و الخبرة.

و قيست درجة ممارسة هذه الوظائف من خلال التعبير على استمارة مؤلفة من (50) بندا موزعة على ستة مجالات صممت لذات الغرض، طبقت على مديري المدارس الابتدائية بلغت 42 مديرا بنسبة 100 % أي مسح شامل للمجتمع الأصلي اختيروا بطريقة قصدية، كما تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على لجنة من الأساتذة المختصين في الإدارة و العلوم التربوية و الاجتماعية للحكم عليها من حيث صياغة البنود، وتقرير درجة صلاحيتها و ملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه، و استخرج معامل الثبات للأداة بطريقة "ألفا كرونباخ" (الاتساق الداخلي للبنود) إذ بلغ معامل الثبات (0,94)، و استخدمت المتوسطات الحسابية و التكرارات و النسب المئوية للمعالجة الإحصائية.

و أعانت نتائج الدراسة على قبول الفروض، حيث جاءت النسب المئوية لمجالات ممارسة وظائف الإدارة المدرسية مرتبة تنازليا كما يلي: مجال التوجيه (88,15 %)، مجال التنظيم (85,56 %)، مجال اتخاذ القرار (85,00 %)، مجال التخطيط (81,67 %)، مجال الرقابة (79,63 %) و مجال التقييم (72,86 %).

و لم تكشفت نتائج الدراسة عن اختلاف واضح حول درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية لوظائف الإدارة المدرسية من خلال متغيرات الخبرة و المؤهل العلمي.

و فسرت هذه النتائج في ضوء المتغيرات السابقة الذكر، و ذيلت نتائج الدراسة ببعض التوصيات قصد تطوير ممارسة وظائف الإدارة المدرسية و جعلها تصل إلى الفاعلية و النجاعة، و ذلك في ضوء ما كشف عنه التوجه العام للمديرين بوجه عام، و ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية من نتائج حسب المتغيرات.

Résumé de l'étude :

Chaque fonction parmi celles de l'administration scolaire interagit avec les autres fonctions, c'est ainsi que l'organisation, l'orientation et le contrôle se trouvent fondés sur la planification.

De même, l'organisation est employée dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan; le contrôle ne peut se faire sans planification, et son meilleur accomplissement nécessite l'existence d'une active et efficace organisation, et l'orientation des personnes chargées de la mission de contrôle.

Le but de la présente étude consiste en la connaissance du degré d'exercice des différentes fonctions de l'administration scolaire, par les gestionnaires des écoles primaires.

Pour ce faire, il a été nécessaire d'émettre deux hypothèses générales et exécutoires, dont la première autour de la pratique des fonctions de l'administration de l'éducation avec ses six domaines (la planification, l'organisation, l'orientation, le contrôle, la prise de décisions, et l'évaluation) par les responsables de l'éducation, et la seconde sur la différence dans le degré d'application des fonctions de l'administration scolaires par ces mêmes responsables, au niveau des écoles primaires une différence liée à deux variables relatives à la compétence scientifique et à l'expérience.

Le degré d'application de ces fonctions a été mesuré à travers le renseignement d'un formulaire-type, constitué de 50 clauses réparties sur les six domaines déjà cités.

Ainsi, le formulaire en question a été soumis à 42 directeurs d'écoles primaires choisies d'une manière ciblées. Ces derniers ont tous (100%) renseigné ledit formulaire, ce qui constitue une sorte de cadastre global du milieu initial.

La vérification de la justesse de cet outil a été l'œuvre d'une commission d'enseignants spécialisés dans l'administration, l'éducation, et les sciences sociales, et ce, par son jugement concernant la rédaction des clauses, décider du degré de sa validité et son adéquation avec le champ de sa mise en place.

L'analyse statistique (moyennes, fréquence, taux) a fait ressortir le coefficient de stabilité de cet outil (0.94), selon la méthode de ALPHA CROMBAKH (Consistance interne des clauses).

La pertinence des hypothèses émises est confirmée par les résultats de l'étude, dont les taux relatifs aux domaines d'application des fonctions de l'administration scolaire sont classés par ordre décroissant, comme suit: domaine d'orientation (88.15%), domaine d'organisation (85.56%) domaine de prise de décisions (85.00%), domaine de planification (81.67%), domaine de contrôle (79.63%), domaine d'évaluation (72.86%).

Toutefois, les résultats de l'étude n'ont pas révélé une nette différence dans le degré d'application des fonctions de l'administration scolaire par les directeurs des écoles primaires, selon les variables concernant l'expérience et les compétences scientifiques.

A la lumière des résultats obtenus, quelques recommandations ont été formulées dont l'objectif est de développer la pratique des fonctions de l'administration scolaire, afin de la rendre plus efficace et plus performante, et ce, dans l'optique des résultats de l'étude pratique, d'une part, et d'autre part de l'orientation générale des directeurs d'une manière générale.

قائمة المراجع العربية:

01- أبوعلام، رجاء محمود. (2006). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. (ط. 1). دار النشر للجامعات: القاهرة.

02- الأغبري، عبد الصمد. (2006). **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**. (ط. 2). دار النهضة العربية: لبنان.

03- الجيوسي، محمد، وجاد الله، جميلة. (2001). **الإدارة علم وتطبيق**. (د. ط). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان-الأردن.

04- الحسينة، سليم. (2002). **مبادئ نظم المعلومات الإدارية**. (د. ط). مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع: عمان.

05- ألخطيب، أحمد، وآخرون. (2008). **تصميم البرامج التدريبية للقيادة التربوية**. (ط. 1). دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع: الأردن.

06- الفقي، عبد المؤمن فرج. (1994). **الإدارة المدرسية المعاصرة**. (ط. 1). جامعة قاريوس: بنغازي.

07- المعايطة، خليل عبد الرحمان. (2007). **علم النفس الاجتماعي**. (ط. 2). دار الفكر: الأردن.

08- المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2007). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. (ط. 1). دار الحامد للنشر والتوزيع: الأردن.

09- الهزايمة، وصفي. (2004). **القيادة وإدارة الأزمات التربوية**. (ط. 1). عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع: إربد-الأردن.

10- بن جودة، جابر. (2004). **علم النفس الاجتماعي**. (ط. 1). دار الثقافة: الأردن.

11- بن سالم، عبد الرحمان. (1994). **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**. (ط. 2): الجزائر.

12- حسان، حسن محمد إبراهيم، والعجمي، محمد حسنين. (2007). **الإدارة التربوية**. (ط. 1). دار المسيرة: عمان.

13- خوجة، عبد العزيز. (2005). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي للعمل**. (د. ط). دار الغريب للنشر والتوزيع: وهران- الجزائر.

14- دريدي، رجاء وحيد. (2000). **البحث العلمي أساساته النظرية وممارساته العملية**. (د. ط). دار الفكر: دمشق.

15- دليو، فضيل. (1999). **أنواع المعاينة في العلوم الاجتماعية**. (عدد. 3). جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

16- شفيق، محمد. (1999). **العلوم السلوكية تطبيقات في السلوك الاجتماعي والشخصية (مهارات التعامل والإدارة)**. (ط. 1). المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية.

17- شيخا، إبراهيم عبد العزيز. (1993). **أصول الإدارة العامة**. (ط. 1). دار منشأ المعارف: مصر.

18- عبد المنعم، عبد اللطيف، و شحاتة، محمود. (د. س). **سيكولوجية الاتجاهات**. (د. ط). دار الغريب: القاهرة.

19- عطوي، جودت عزت. (2004). **الإدارة المدرسية الحديثة**. (ط. 1). دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

20- عمامرة، تركي رابح. (1990). **أصول التربية والتعليم.** (ط. 2). ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

21- عياصرة، علي أحمد عبد الرحمان. (2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية.** (ط. 1). دار ومكتبة الحامد: عمان.

22- عيسوي، عبد الرحمان. (1982). **علم النفس والإنتاج.** (د. ط). مؤسسة شباب الجامعة: مصر.

23- كشك، محمد بهجت. (1997). **إدارة المنظمات الاجتماعية.** (ط. 1). دار النشر: الإسكندرية.

24- محمد محسن، عبد الباسط. (1979). **أصول البحث الاجتماعي.** (د. ط). مكتبة وهبة: القاهرة.

25- ملحم، سامي محمد. (2005). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** (ط. 5). دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

26- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2009). **علم النفس الطفل والمراهق (سند للتكوين المتخصص).** (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

27- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2004). **التربية وعلم النفس (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية).** (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

28- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005). **وحدة التسيير الإداري (سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي).** (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

29- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2009). **أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيق).** (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

30- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2004). **التسيير التربوي والإداري (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية).** (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

31- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005). **المناجمنت وقيادة التسيير (سند تكويني لفائدة سلكي الإدارة والتسيير).** (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

32- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2009). **التربية العامة (سند للتكوين المتخصص).** (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

33- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2004). **وحدة التسيير المالي والمادي (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية).** (د. ط1). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

34- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2004). **التشريع المدرسي والقانون (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية).** (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

35- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2008). **بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية: المنظور النظامي في تصميم الدرس، بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة).** (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

36- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005). **منهجية البحث (سند تكويني لفائدة المفتشين في مختلف الأطوار)**. (د. ط). وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

القرارات والمناشير الرسمية:

37- القانون البلدي رقم: 08/90 المؤرخ في: 1990/04/07.

38- القرار الوزاري رقم: 839 المؤرخ في: 13 نوفمبر 1991 الذي يحدد العناصر الأساسية للتحكم في التسيير.

39- المرسوم التنفيذي رقم: 316/08 الصادر في 11 أكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالمنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.

40- مرسوم 1976 المؤرخ في: 1976/04/16.

قائمة المراجع الأجنبية:

41- *Bulletin officiel de l'éducation national ,(2008).*

42- *Gerges M. gerges, Dictionnaire des termes de pédagogie et d'Enseignement. dar annahda alarabia.* Biarrot.

43- *Mory-euro ,(2003). La rousse, dictionnaire de français, livre manche court.*

44- *Muchinskey ,(1983). Psychologie appliced work an introduction to industrial and organization psychologie, mining project.*

45- *Stephen P. Robin et David A. Decenzo ,(2005) Fundamentals of management. Prentice hall. New jersey.*

المواقع الإلكترونية:

46- *http://al3loom.com/?p=5183*

47- *http://monsh.ahladalil.com/t76.topic*

48- *http://rmin87.blosport.com/2113/01/blog.post*

49- *http://tarbawee.com/thread1881.html*

50- *http://www.infpe.edu.dz/cours/enseignant/secondaire/psychopedagogie*

51- *http://www.jamilrawass.com/new*

52- *http://www.physch.net/SAEXCEL.htm*

53- *Site.iugaza.edu.ps/aelholy/files/2010/02/2*

الاسلام حق

وزارة التعليـــم العالـــي والبحث العلمـي
جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية

إلى الأستاذ(ة): .....
.....

الموضوع: طلب تحكيم استمارة مذكرة تخرج.

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

في إطار إنجاز مذكرة تخرج حول: **درجة ممارسة القادة التربويين لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية لبلدية بئرالعاتر من وجهة نظرهم**، لنيل شهادة الماجستير تخصص تكوين وتسيير المؤسسة التربوية.

يشرفني أن أتقدم إليكم بهذا الطلب والمتمثل في تحكيم الاستمارة المرفقة لهذا الغرض.

لذا نلتمس منكم التعاون ولكم منا جزيل الشكر والعرفان.

وفي ضوء مشكلة البحث والتساؤل الذي أثارته تمت صياغة الفروض التالية:

- يمارس القادة التربويين **وظائف** الإدارة المدرسية بمجالاتها الستة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، اتخاذ القرارات والتقييم) على مستوى المدارس الابتدائية لبلدية بئرالعاتر **بدرجة عالية.**
- هناك اختلاف في درجة ممارسة القادة التربويين لوظائف الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية لبلدية بئرالعاتر يعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة.

إعداد الطالبـــة:
– عليوات سلوى

إشـراف الأستـــاذ:
– بوعامر أحمد زين الدين

ملحق رقم ٠١

وزارة التعليـــم العالـــي والبحث العلمـي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية

الاستمارة في صورتها الأولية

سيدي المديـر:

في إطار التحضير لمذكرة الماجستير في تخصص تكوين وتسيير المؤسسة التربوية يسعدني أن أقدم لكم هذه الاستمارة للإجابة على عباراتها وذلك بهدف معرفة **درجة ممارستكم لوظائف الإدارة المدرسية**، راجية منكم إيلائها العناية اللازمة ونطمئنكم إلى أن كل ما تفيدوننا به من معلومات لا يستخدم إلا في إطار البحث العلمي، وشكرا لكم مسبقا على حسن تعاونكم.

توصيات حول الإجابة :

ضع علامة **X** في الخانة التي تراها مناسبة لإجابتك.

بيانات شخصية

المؤهـل العلمـــي	بكالوريـــا فأقـــل	
	بكالوريـا + دبلـوم	
	ليـســـــــانس	
	ماجســـتـيـــــر	

الخبـــــــــرة	دون 05 سنـــــوات	
	من 05 إلى 15 سنة	
	من 16 إلى 29 سنة	
	30 سنة فما فـــوق	

المجال الأول	يمارس قادة المدارس الابتدائية لبلدية بئر العاتر وظيفة **التخطـــيـــط** بدرجة عالية .			
	العـبـــــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
01	أقوم بوضع الأهداف المستقبلية بصورة واضحة ومحددة.	...	...	...
02	أقوم بوضع أهداف للمدرسة بحيث تكون منسجمة مع أهداف الوزارة ككل.	...	...	...
03	أقوم بالتنسيق بين المدرسة التي تحت إشرافي وبين المدارس الأخرى.	...	...	...
04	أقوم بإشراك العاملين معي في صياغة الأهداف والتخطيط مشكلات العمل.	...	...	...
05	أقوم بمشاركة المعلمين بإيجاد حلول لمشكلات التمدرس.	...	...	...
06	أحرص على تبني نظام الباب المفتوح مع جميع العاملين للمساهمة في التطوير.	...	...	...
07	أقوم بعقد اجتماعات دورية للتباحث في طبيعة العمل المدرسي بهدف التحسين.	...	...	...
08	أقوم بتحديد الأهداف وتصنيفها حسب أولوياتها.	...	...	...
09	أعمل على تقرير الإستراتيجيات المناسبة ووضع البرامج اللازمة للتنفيذ وتحديدها زمنيا.	...	...	...
10	أقوم بتقرير الوسائل اللازمة للأنشطة وحصر الموارد المادية والبشرية الممكنة.	...	...	...
11	أعمل على إنجاز مخطط الوقاية والأمن.	...	...	...

المجال الثاني	يمارس قادة المدارس الابتدائية لبلدية بئر العاتر وظيفة **التنظيـــــم** بدرجة عالية .		
	العبـــــــــارات:	البدائل	
		نعم	أحيانا	لا
12	أعمل على تنظيم تمدرس التلاميذ والأساتذة بضبط جداول التوقيت.	...	...	...
13	أضع الإجراءات لتشكيل الأفواج التربوية.	...	...	...
14	أطبق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المدرسة.	...	...	...
15	أحضر وأقود مجالس التعليم للأقسام وأنشطها.	...	...	...
16	أقوم بتنظيم التكوين الداخلي للمعلمين.	...	...	...
17	أقوم بتحديد الأفراد الذين سيوكل إليهم تنفيذ العمل المدرسي.	...	...	...
18	أقوم بالتنسيق بين الموظفين لمنع تكرار العمل أو الازدواجية فيه.	...	...	...
19	أقوم بإعداد التعليمات التنظيمية الخاصة بالعمل المدرسي.	...	...	...
20	أقوم بإحاطة العاملين معي بالأوامر والتوجيهات كلها لضمان أهداف المدرسة.	...	...	...
21	أقوم بالاستعانة بخبراء مختصين للمساعدة على إتقان العمل الإداري المدرسي والحصول على معلومات من مصادرها المتخصصة.	...	...	...

المجال الثالث	يمارس قادة المدارس الابتدائية لبلدية بئر العاتـــر وظيفة **التـــوجـيـــــه** بدرجة عالية .			
	العـبـــــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
22	أحرص على أن تكون التعليمات واضحة وموجزة وفي الوقت المناسب.	...	...	...
23	أقوم بتوجيه جهود العاملين معي لتحقيق أهداف المدرسة.	...	...	...
24	أقوم بشرح الأهداف لإزالة الغموض.	...	...	...
25	أقوم باستخدام أساليب اتصال متنوعة مثل: التخاطب المباشر وعقد اجتماعات والنشرات والهاتف	...	...	...
26	أقوم بتوجيه أنشطة العمل بواسطة إجراءات نمطية وتوجيهات وقواعد وأوامر رسمية.	...	...	...
27	أعمل على توفير جوا تربويا عاما قصد تكوين جماعة متماسكة.	...	...	...
28	أعمل على تنمية الشعور بالمسؤولية والتضامن لدى كل العاملين.	...	...	...
29	أشجع الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية.	...	...	...
30	أعمل على تذليل الصعوبات بالحوار وربط العلاقات.	...	...	...
31	أعمل على زرع الروح الوطنية.	...	...	...

المجال الرابع	يمارس قادة المدارس الابتدائية لبلدية بئر العاتـــر وظيفة **الرقـابـــــــــــة** بدرجة عالية.			
	العـبـــــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
32	أراقب وأصادق على مختلف الوثائق الإدارية والتربوية.	...	...	...
33	أراقب تنفيذ البرامج التعليمية وتدرجها.	...	...	...
34	أراقب مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال.	...	...	...
35	استخدم وسائل رقابية التي تمتاز بالسهولة والوضوح بحيث يعيها كل الموظفين.	...	...	...
36	تتناسب مهامي الرقابية في المدرسة مع خبرات وقدرات الموظفين.	...	...	...
37	أحرص على أن تقوم رقابتي على العاملين معي بطريقة نمطية تنسجم مع العمل المدرسي.	...	...	...
38	أحرص على أن تتوافر لدي مقاييس ومعايير مناسبة لمراقبة الأعمال والانحرافات إن وجدت	...	...	...
39	أستعين بالوسائل التكنولوجية لاسترجاع المعلومات بسرعة.	...	...	...
40	تتوافر لدي المعلومات الضرورية للرقابة على الأعمال والنشاطات الترفيهية.	...	...	...
41	أقوم بزيارات تفقدية مفاجئة لاكتشاف الأخطاء وتقييم إنجاز المهام في المدرسة.	...	...	...
42	أحرص على وضع برنامج رقابي دوري وتنفيذه على مراحل محددة.	...	...	...

المجال الخامس	يمارس قادة المدارس الابتدائية لبلدية بئر العاتر وظيفة **اتخـاذ القـــرارات** بدرجة عالية.			
	العبـــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
43	أحرص على توفير المعلومات اللازمة والدقيقة لاتخاذ القرار المناسب.	...	...	...
44	أقوم بمشاركة العاملين معي في عملية اتخاذ القرارات.	...	...	...
45	أحصل بالعادة على نتائج أفضل لقراراتي عندما أعتمد على ما يوفره التشريع التربوي من معلومات.	...	...	...
46	أدعم القرارات بالأسس القانونية الواردة في التقارير والمناشير.	...	...	...
47	أحرص على توفير بدائل ملائمة تساعدني في اتخاذ قراري التربوي.	...	...	...
48	أقوم بالتركيز على المعلومات المتعلقة فقط بالمشكلة التي أنوي اتخاذ قرار بشأنها.	...	...	...
49	أقوم بترتيب المعلومات ترتيبا منطقيا بحيث يسهم في اتخاذ قرار أكثر دقة.	...	...	...
50	أتخذ إجراءات حفظ الصحة والأمن والنظافة.	...	...	...

المجال السادس	يمارس قادة المدارس الابتدائيـة لبلديـة بئر العاتر وظيفة **التـقـيـيـم** بدرجة عالية.			
	العبـــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
51	من خلال الملاحظة أحرص على الالتزام بتعبئة سجل الأداء الخاص بالعاملين.	...	...	...
52	أحرص على متابعة أداء العاملين معي بموضوعية وبشكل مستمر.	...	...	...
53	أقوم بتوفير التغذية الراجعة للعاملين معي من معلومات وتقييم أدائهم بشكل مستمر وكاف.	...	...	...
54	أحرص على متابعة قدرات واستعدادات وميول الموظفين والمعلمين من أجل توزيع مهامهم ومسؤولياتهم.	...	...	...
55	أقوم بتقويم أداء الموظفين والمعلمين بصورة مستمرة ودورية.	...	...	...
56	أحرص على أن يكون التقييم شاملا لجميع النشاطات وجميع الأفراد.	...	...	...
57	أعرض كل نشاط بيداغوجي وتربوي على مفتش التربية والتكوين للمقاطعة.	...	...	...

ملحق رقم ٠٢

وزارة التعليـــم العالـــي والبحث العلمـي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية

الاستمارة في صورتها النهائية

سيدي المديـر:

في إطار التحضير لمذكرة الماجستير في تخصص تكوين وتسيير المؤسسة التربوية يسعدني أن أقدم لكم هذه الاستمارة للإجابة على عباراتها وذلك بهدف معرفة **درجة ممارستكم لوظائف الإدارة المدرسية**، راجية منكم إيلائها العناية اللازمة ونطمئنكم إلى أن كل ما تفيدوننا به من معلومات لا يستخدم إلا في إطار البحث العلمي، وشكرا لكم مسبقا على حسن تعاونكم.

توصيات حول الإجابة:

ضع علامة **X** في الخانة التي تراها مناسبة لإجابتك.

بيانات شخصية

المؤهـل العلمـــي

بكالوريـــا فأقـــل	
بكالوريـا + دبلـوم	
ليـســـــــانس	
ماجســـتـيـــــر	

الخبـــــــــرة

دون 05 سنـــــوات	
من 05 إلى 15 سنة	
من 16 إلى 29 سنة	

المجال الأول	يمـارس قـادة المدارس الابتدائية وظيفـــة **التخـطـــيـــط** بدرجة عالية.			
	العـبـــــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
01	أحدد الأهداف المستقبلية بدقة ووضوح وأصنفها حسب أولوياتها.	...	...	...
02	أقوم بوضع أهداف للمدرسة بحيث تكون منسجمة مع أهداف الوزارة ككل.	...	...	...
03	أنسق مع بعض الزملاء بالمدارس الأخرى.	...	...	...
04	أشرك الطاقم التربوي في صياغة الأهداف وإيجاد الحلول لمشكلات التمدرس.	...	...	...
05	أحرص على تبني نظام الباب المفتوح مع جميع العاملين للمساهمة في التطوير.	...	...	...
06	أقوم بعقد اجتماعات دورية للتباحث في طبيعة العمل المدرسي بهدف التحسين.	...	...	...
07	أقوم بتحديد الوسائل اللازمة للأنشطة وحصر الموارد المادية والبشرية الممكنة.	...	...	...
08	أعمل على إنجاز مخطط الوقاية والأمن.	...	...	...
المجال الثاني	يمارس قادة المدارس الابتدائية وظيـفـــة **التنـظـيـــــم** بدرجة عالية.			
	العـبـــــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
09	أضبط جداول توقيت تمدرس التلاميذ وكذا جداول عمل الأساتذة.	...	...	...
10	أضع الإجراءات لتشكيل الأفواج التربوية.	...	...	...
11	أسهر على تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المدرسة.	...	...	...
12	أحضر وأقود مجالس التعليم للأقسام وأنشطها.	...	...	...
13	أقوم بتأطير التكوين الداخلي للأساتذة.	...	...	...
14	أوزع العمل المدرسي على الموظفين حسب درجة الكفاءة.	...	...	...
15	أحرص على تطبيق القوانين والتعليمات التنظيمية الخاصة بالعمل المدرسي.	...	...	...
16	أحيط العاملين معي بالأوامر والتوجيهات الوزارية لضمان أهداف المدرسة.	...	...	...
17	أستعين بأهل الخبرة والاختصاص عند الحاجة لإتقان العمل الإداري المدرسي.	...	...	...

المجال الثالث	يمارس قـادة المدارس الابتدائية وظيفة **التـــوجـيـــــه** بدرجة عالية.			
	العـبـــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
18	أحرص على أن تكون التعليمات واضحة وموجزة وفي الوقت المناسب.	...	...	...
19	أقوم بتوجيه جهود العاملين معي لتحقيق أهداف المدرسة.	...	...	...
20	أقوم بشرح الأهداف لإزالة الغموض.	...	...	...
21	أقوم باستخدام أساليب اتصال متنوعة مثل: التخاطب المباشر وعقد اجتماعات والنشرات والهاتف	...	...	...
22	أعمل خلق الجو المناسب والمساعد على تماسك الجماعة التربوية.	...	...	...
23	أنمي الشعور بالمسؤولية والتضامن لدى كل العاملين.	...	...	...
24	أصدر تعليمات على تنظيم الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية.	...	...	...
25	أفعل الحوار لتذليل الصعوبات ولتقوية الروابط والعلاقات.	...	...	...
26	أزرع حب الوطن وأرفع معنويات الأساتذة.	...	...	...

المجال الرابع	يمارس قادة المدارس الابتدائية وظيفة **الرقـابـــــــــة** بدرجة عالية.			
	العـبـــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
27	أراقب وأصادق على مختلف الوثائق الإدارية والتربوية.	...	...	...
28	أتابع تنفيذ البرامج التعليمية وتدرجها.	...	...	...
29	أراقب مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال.	...	...	...
30	استخدم وسائل رقابية التي تمتاز بالسهولة والوضوح بحيث يعيها كل الموظفين.	...	...	...
31	تتناسب مهامي الرقابية في المدرسة مع خبرات وقدرات الموظفين.	...	...	...
32	أحرص على أن تقوم رقابتي على العاملين معي بطريقة نمطية تنسجم مع العمل المدرسي.	...	...	...
33	أحرص على أن تتوافر لدي مقاييس ومعايير مناسبة لمراقبة الأعمال والانحرافات إن وجدت	...	...	...
34	تتوافر لدي المعلومات الضرورية للرقابة على الأعمال والنشاطات الترفيهية.	...	...	...
35	أقوم بزيارات تفقدية مفاجئة لاكتشاف الأخطاء وتقييم إنجاز المهام في المدرسة.	...	...	...

المجال الخامس	يمارس قادة المدارس الابتدائية وظيفة **اتخـاذ القـــرارات** بدرجة عالية.			
	العـبـــــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
36	أشخص المعلومات وأحللها وأناقشها قبل اتخاذ القرار المناسب.	...	...	...
37	أشرك الجميع في عملية اتخاذ القرارات.	...	...	...
38	أعود في كل مرة إلى مصادر القانون والتشريع المدرسي لأخذ القرار المناسب.	...	...	...
39	أدعم القرارات بالأسس القانونية الواردة في التقارير والمناشير.	...	...	...
40	أحرص على توفير بدائل ملائمة تساعدني في اتخاذ قراري التربوي.	...	...	...
41	أقوم بالتركيز على المعلومات المتعلقة فقط بالمشكلة التي أنوي اتخاذ قرار بشأنها.	...	...	...
42	أقوم بترتيب المعلومات ترتيبا منطقيا بحيث يسهم في اتخاذ قرار أكثر دقة.	...	...	...
43	أتخذ إجراءات حفظ الصحة والأمن والنظافة.	...	...	...
المجال السادس	يمارس قادة المدارس الابتدائيــة وظيفة **التـقـــيـــيـــــم** بدرجة عالية.			
	العـبـــــــــــارات:	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
44	من خلال الملاحظة أحرص على الالتزام بتعبئة سجل الأداء الخاص بالعاملين.	...	...	...
45	أحرص على متابعة أداء العاملين معي بموضوعية وبشكل مستمر.	...	...	...
46	أقوم بتوفير التغذية الراجعة للعاملين معي من معلومات وتقييم أدائهم بشكل مستمر وكاف.	...	...	...
47	أحرص على تنمية قدرات واستعدادات وميول العاملين معي للرفع من كفاءتهم.	...	...	...
48	أقوم بتقويم أداء الموظفين والأساتذة بصورة مستمرة ودورية.	...	...	...
49	أحرص على أن يكون التقييم شاملا لجميع النشاطات وجميع الأفراد.	...	...	...
50	أستشير مفتش التربية والتكوين للمقاطعة في كل عمل تربوي أو بيداغوجي.	...	...	...

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب **الخبرة**

الأفراد	مجـــــال الـتـخـطـيـــــط *** 8 بـنـــــــود										
	1	2	3	4	5	6	7	8	س	$(\Sigma س)^2$	الأفرد %
1	3	3	3	2	3	3	2	3	2,750		91,67
2	2	3	3	3	3	2	3	3	2,750		91,67
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
4	3	3	2	3	3	3	2	2	2,625		87,50
	2,750	3,000	2,750	2,750	3,000	2,750	2,500	2,750	2,781		92,71
									11,125	123,766	
نعم	3	4	3	3	4	3	2	3	3		
أحيانا	1	0	1	1	0	1	2	1	1		
لا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
التكرار	3	4	3	3	4	3	2	3	3	10,42	

دون 05 سنوات

5	3	3	3	3	2	3	1	3	2,625		87,50
6	3	3	2	3	2	2	3	2	2,500		83,33
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
8	3	3	3	3	2	2	2	3	2,625		87,50
9	3	3	3	3	2	2	2	3	2,625		87,50
10	3	3	3	3	3	2	3	3	2,875		95,83
11	3	3	3	3	3	2	3	3	2,875		95,83
12	3	2	3	2	1	3	3	3	2,500		83,33
13	3	2	3	2	1	3	3	3	2,500		83,33
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
18	3	3	3	3	2	3	3	3	2,875		95,83
19	3	3	3	3	3	3	2	3	2,875		95,83
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
	3,000	2,875	2,938	2,875	2,438	2,688	2,688	2,938	2,805		93,49
									44,875	2013,766	
نعم	16	14	15	14	9	11	12	15	13		
أحيانا	0	2	1	2	5	5	3	1	2		
لا	0	0	0	0	2	0	1	0	0	التكرار %	
التكرار	16	14	15	14	9	11	12	15	13	44,17	

من 05 إلى 15 سنة

21	3	3	2	3	3	3	3	3	2,875		95,83
22	2	2	3	3	3	3	3	3	2,750		91,67
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
24	3	3	3	2	2	2	3	2	2,500		83,33
25	2	3	1	3	3	2	3	3	2,500		83,33
26	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
27	3	3	3	3	3	3	2	3	2,875		95,83
28	3	3	2	3	3	3	3	3	2,875		95,83
29	3	3	2	3	3	3	3	3	2,875		95,83
30	3	3	2	3	3	3	2	3	2,750		91,67
	2,800	2,900	2,400	2,900	2,900	2,800	2,800	2,900	2,800		93,33
									28,000	784,000	
نعم	8	9	5	9	9	8	8	9	8		
أحيانا	2	1	4	1	1	2	2	1	2		
لا	0	0	1	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
التكرار	8	9	5	9	9	8	8	9	8	27,08	

من 16 إلى 29 سنة

المجموع	2,900	2,900	2,733	2,867	2,667	2,733	2,700	2,900	2,800		93,33
									84,000	7056,000	
مجموع نعم	27	27	23	26	22	22	22	27	25		
مجموع أحيانا	3	3	6	4	6	8	7	3	5		
مجموع لا	0	0	1	0	2	0	1	0	1	التكرار %	
التكرار الكلي	27	27	23	26	22	22	22	27	25	81,67	
نعم %	90,00	90,00	76,67	86,67	73,33	73,33	73,33	90,00	81,67		
أحيانا %	10,00	10,00	20,00	13,33	20,00	26,67	23,33	10,00	16,67		
لا %	0,00	0,00	3,33	0,00	6,67	0,00	3,33	0,00	1,67		

العينة ككل

المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب **الخبرة**

مجـــــال الـتـنـظـيـــــم *** 9 بـنـــــــود											
9	10	11	12	13	14	15	16	17	س	$(\Sigma س)^2$	الأفراد %
3	3	3	2	3	3	3	3	2	2,778		92,59
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	2	3	3	2	3	3	2,778		92,59
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3,000	3,000	3,000	2,500	3,000	3,000	2,750	3,000	2,750	2,889		96,30
									11,556	133,531	
4	4	4	2	4	4	3	4	3	4		
0	0	0	2	0	0	2	0	1	1		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
4	4	4	2	4	4	3	4	3	4	11,85	

دون 05 سنوات

3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30
3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	2	1	2	3	3	2	2,444		81,48
3	3	3	2	1	2	3	3	2	2,444		81,48
3	3	3	3	2	3	3	3	2	2,778		92,59
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3,000	3,000	3,000	2,563	2,500	2,875	3,000	3,000	2,563	2,833		94,44
									45,333	2055,111	
16	16	16	9	10	14	16	16	9	14		
0	0	0	7	4	2	0	0	7	2		
0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	التكرار %	
16	16	16	9	10	14	16	16	9	14	45,19	

من 05 إلى 15 سنة

3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30
3	3	3	2	2	3	3	3	2	2,667		88,89
3	3	3	3	2	2	3	3	3	2,778		92,59
3	3	3	2	1	3	3	3	3	2,667		88,89
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30
3,000	3,000	3,000	2,500	2,600	2,900	3,000	3,000	2,600	2,844		94,81
									28,444	809,086	
10	10	10	5	7	9	10	10	6	9		
0	0	0	5	2	1	0	0	4	1		
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	التكرار %	
10	10	10	5	7	9	10	10	6	9	28,52	

من 16 إلى 29 سنة

3,000	3,000	3,000	2,533	2,600	2,900	2,967	3,000	2,600	2,844		94,81
									207,309	42976,873	
30	30	30	16	21	27	29	30	18	26		
0	0	0	14	6	3	2	0	12	4		
0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	التكرار %	
30	30	30	16	21	27	29	30	18	26	85,56	
100,00	100,00	100,00	53,33	70,00	90,00	96,67	100,00	60,00	85,56		
0,00	0,00	0,00	46,67	20,00	10,00	6,67	0,00	40,00	13,70		
0,00	0,00	0,00	0,00	10,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,11		

العينة ككل

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب **الخبرة**

مجـــــال الـتـوجـيـــــــــــه *** 9 بـنـــــــــــود											
18	19	20	21	22	23	24	25	26	س	$(س-\bar{س})^2$	الأفراد %
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,889		96,30
3	3	2	3	3	3	2	3	3	2,778		92,59
3,000	3,000	2,750	3,000	3,000	3,000	2,500	3,000	3,000	2,917		97,22
									11,667	136,111	
4	4	3	4	4	4	2	4	4	4		
0	0	1	0	0	0	2	0	0	0		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
4	4	3	4	4	4	2	4	4	4	12,22	

دون 05 سنوات

3	3	3	2	3	3	3	2	3	2,778		92,59
3	3	3	2	3	3	2	2	3	2,667		88,89
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	2	2	3	3	3	3	3	2,778		92,59
3	3	2	2	3	3	3	3	3	2,778		92,59
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	2	3	3	2	3	3	2,778		92,59
3,000	3,000	2,875	2,438	3,000	3,000	2,750	2,875	3,000	2,882		96,06
									46,111	2126,235	
16	16	14	7	16	16	12	14	16	14		
0	0	2	9	0	0	4	2	0	2		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
16	16	14	7	16	16	12	14	16	14	47,04	

من 05 إلى 15 سنة

3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
2	3	3	2	3	3	3	3	3	2,778		92,59
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
2	3	2	3	3	3	2	3	3	2,667		88,89
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	2	2	3	2	2	3	3	2,556		85,19
2,800	3,000	2,800	2,600	3,000	2,900	2,700	3,000	3,000	2,867		95,56
									28,667	821,778	
8	10	8	6	10	9	7	10	10	9		
2	0	2	4	0	1	3	0	0	1		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
8	10	8	6	10	9	7	10	10	9	28,89	

من 16 إلى 29 سنة

2,933	3,000	2,833	2,567	3,000	2,967	2,700	2,933	3,000	2,881		96,05
									86,444	7472,642	
28	30	25	17	30	29	21	28	30	26		
2	0	5	13	0	1	9	2	0	4		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
28	30	25	17	30	29	21	28	30	26	88,15	
93,33	100,00	83,33	56,67	100,00	96,67	70,00	93,33	100,00	88,15		
6,67	0,00	16,67	43,33	0,00	3,33	30,00	6,67	0,00	11,85		
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		

العينة ككل

المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب الخبرة

مجـــــال الـرقـــابـــــــة *** 9 بـنـــــــــود											
27	28	29	30	31	32	33	34	35	س	$(\Sigma س)^2$	الأفراد %
3	3	3	3	3	2	3	2	2	2,667		88,89
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,778		92,59
3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,750	2,750	2,250	2,750	2,833		94,44
									11,333	128,444	
4	4	4	4	4	3	3	1	3	3		
0	0	0	0	0	1	1	3	1	1		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
4	4	4	4	4	3	3	1	3	3	11,11	

دون 05 سنوات

3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	2	3	2	2	2	2	2,444		81,48
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	1	2	2	3	3	3	3	2,556		85,19
3	3	1	2	2	3	3	3	3	2,556		85,19
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	2	1	3	2	2,556		85,19
3	3	3	3	3	2	3	3	2	2,778		92,59
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30
3	3	3	2	2	3	3	2	3	2,667		88,89
3	3	3	2	2	3	3	2	3	2,667		88,89
3	3	3	2	2	3	2	3	3	2,667		88,89
3	3	3	3	3	2	3	3	2	2,778		92,59
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	2	2	2,778		92,59
3,000	3,000	2,750	2,625	2,688	2,750	2,750	2,750	2,625	2,771		92,36
									44,333	1965,444	
16	16	14	10	11	12	13	12	10	13		
0	0	0	6	5	4	2	4	6	3		
0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	التكرار %	
16	16	14	10	11	12	13	12	10	13	42,22	

من 05 الى 15 سنة

3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,778		92,59
3	3	3	2	3	3	2	3	3	2,778		92,59
3	3	3	2	2	3	3	3	3	2,778		92,59
3	3	3	2	2	3	2	2	3	2,556		85,19
3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,889		96,30
3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,889		96,30
3	3	3	3	3	3	1	1	3	2,556		85,19
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	2	2	2,778		92,59
3	3	1	2	3	3	2	3	3	2,556		85,19
3,000	3,000	2,700	2,600	2,800	3,000	2,400	2,400	2,900	2,756		91,85
									27,556	759,309	
10	10	8	6	8	10	5	5	9	8		
0	0	1	4	2	0	4	4	1	2		
0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	التكرار %	
10	10	8	6	8	10	5	5	9	8	26,30	

من 16 الى 29 سنة

3,000	3,000	2,767	2,667	2,767	2,833	2,633	2,567	2,733	2,774		92,47
									83,222	6925,938	
30	30	26	20	23	25	21	18	22	24		
0	0	1	10	7	5	7	11	8	5		
0	0	3	0	0	0	2	1	0	1	التكرار %	
30	30	26	20	23	25	21	18	22	24	79,63	
100,00	100,00	86,67	66,67	76,67	83,33	70,00	60,00	73,33	79,63		
0,00	0,00	3,33	33,33	23,33	16,67	23,33	36,67	26,67	18,15		
0,00	0,00	10,00	0,00	0,00	0,00	6,67	3,33	0,00	2,22		

العينة ككل

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب الخبرة

مجال اتخاذ القرارات *** 8 بنود										
36	37	38	39	40	41	42	43	س	$(\sum س)^2$	الأفراد %
3	2	3	3	2	3	3	3	2,750		91,67
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83
3	3	2	3	3	3	3	3	2,875		95,83
3,000	2,500	2,750	3,000	2,750	3,000	3,000	3,000	2,875		95,83
								11,500	132,250	
4	2	3	4	3	4	4	4	4		
0	2	1	0	1	0	0	0	1		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
4	2	3	4	3	4	4	4	4	11,67	

دون 05 سنوات

3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	2	2,875		95,83
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	2	3	3	2	3	3	3	2,750		91,67
3	2	3	3	2	3	3	3	2,750		91,67
3	2	3	3	3	1	3	3	2,625		87,50
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83
3	2	2	3	3	3	3	3	2,750		91,67
3	2	3	3	3	1	3	2	2,500		83,33
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83
3	2	1	3	3	3	3	3	2,625		87,50
3,000	2,438	2,813	3,000	2,875	2,750	3,000	2,875	2,844		94,79
								45,500	2070,250	
16	7	14	16	14	14	16	14	14		
0	9	1	0	2	0	0	2	2		
0	0	1	0	0	2	0	0	0	التكرار %	
16	7	14	16	14	14	16	14	14	46,25	

من 05 إلى 15 سنة

3	3	3	3	3	2	3	3	2,875		95,83
3	2	3	3	3	2	2	3	2,625		87,50
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83
3	2	3	3	2	3	3	3	2,750		91,67
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
3	2	2	3	3	3	3	3	2,750		91,67
2	2	3	3	3	2	2	3	2,500		83,33
2,900	2,300	2,900	3,000	2,900	2,700	2,800	3,000	2,813		93,75
								28,125	791,016	
9	3	9	10	9	7	8	10	8		
1	7	1	0	1	3	2	0	2		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
9	3	9	10	9	7	8	10	8	27,08	

من 16 إلى 29 سنة

2,967	2,400	2,833	3,000	2,867	2,767	2,933	2,933	2,838		94,58
								85,125	7246,266	
29	12	26	30	26	25	28	28	26		
1	18	3	0	4	3	2	2	4		
0	0	1	0	0	2	0	0	0	التكرار %	
29	12	26	30	26	25	28	28	26	85,00	
96,67	40,00	86,67	100,00	86,67	83,33	93,33	93,33	85,00		
3,33	60,00	10,00	0,00	13,33	10,00	6,67	6,67	13,75		
0,00	0,00	3,33	0,00	0,00	6,67	0,00	0,00	1,25		

العينة ككل

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب الخبرة

X et Fx ET %

	للأداة كـكـــــل			مـجـــال التـقـيـيـــم *** 7 بـنـــــــــــود							
	الأفراد %	$(\Sigma$ س$)^2$	س	الأفراد %	$(\Sigma$ س$)^2$	س	50	49	48	47	46	45	44
دون 05 سنوات	93,342		2,800	95,24		2,857	3	3	2	3	3	3	3
	98,611		2,958	100,00		3,000	3	3	3	3	3	3	3
	94,455		2,834	85,71		2,571	2	2	2	3	3	3	3
	91,578		2,747	80,95		2,429	2	3	3	2	2	3	2
	94,497		2,835	90,48		2,714	2,500	2,750	2,500	2,750	2,750	3,000	2,750
						10,857							
			3			3	2	3	2	3	3	4	3
			1			1	2	1	2	1	1	0	1
	التكرار %		0	التكرار %		0	0	0	0	0	0	0	0
	11,13		3	9,52		3	2	3	2	3	3	4	3
من 05 إلى 15 سنة	95,271		2,858	95,24		2,857	2	3	3	3	3	3	3
	89,385		2,682	90,48		2,714	3	3	2	3	3	2	3
	99,206		2,976	95,24		2,857	2	3	3	3	3	3	3
	91,038		2,731	80,95		2,429	2	1	2	3	3	3	3
	91,038		2,731	80,95		2,429	2	1	2	3	3	3	3
	97,101		2,913	90,48		2,714	3	3	3	3	2	3	2
	97,895		2,937	95,24		2,857	3	3	3	3	3	3	2
	87,456		2,624	90,48		2,714	3	3	3	2	3	2	3
	88,690		2,661	90,48		2,714	3	3	3	2	3	2	3
	94,478		2,834	90,48		2,714	2	3	3	3	3	3	2
	94,632		2,839	90,48		2,714	3	3	3	2	3	3	2
	94,632		2,839	90,48		2,714	3	3	3	2	3	3	2
	93,937		2,818	90,48		2,714	3	3	2	3	3	3	2
	91,678		2,750	85,71		2,571	3	3	3	2	2	2	3
	97,994		2,940	100,00		3,000	3	3	3	3	3	3	3
	93,243		2,797	90,48		2,714	2	3	3	3	2	3	3
	93,605		2,808	90,48		2,714	2,625	2,750	2,750	2,688	2,813	2,750	2,625
						43,429							
			13			12	10	14	12	11	13	12	10
			3			4	6	0	4	5	3	4	6
	التكرار %		0	التكرار %		0	0	2	0	0	0	0	0
	43,98		13	39,05		12	10	14	12	11	13	12	10
من 16 إلى 29 سنة	94,378		2,831	85,71		2,571	2	3	3	2	2	3	3
	93,265		2,798	95,24		2,857	3	3	3	3	2	3	3
	95,249		2,857	90,48		2,714	3	3	3	2	3	3	2
	87,720		2,632	80,95		2,429	3	2	3	2	2	3	2
	93,265		2,798	95,24		2,857	2	3	3	3	3	3	3
	96,561		2,897	90,48		2,714	3	3	3	2	2	3	3
	93,673		2,810	100,00		3,000	3	3	3	3	3	3	3
	97,101		2,913	90,48		2,714	2	3	3	3	3	3	3
	94,654		2,840	95,24		2,857	2	3	3	3	3	3	3
	87,897		2,637	85,71		2,571	2	3	3	2	2	3	3
	93,376		2,801	90,95		2,729	2,500	2,900	3,000	2,500	2,400	3,000	2,800
						27,286							
			8			7	5	9	10	5	4	10	8
			2			3	5	1	0	5	6	0	2
	التكرار %		0	التكرار %		0	0	0	0	0	0	0	0
	27,03		8	24,29		7	5	9	10	5	4	10	8
العينة ككل	93,647		2,809	2,809		2,719	2,567	2,800	2,800	2,633	2,667	2,867	2,700
						81,571							
			25			22	17	26	24	19	20	26	21
			5			8	13	2	6	11	10	4	9
	التكرار %		0	التكرار %		0	0	2	0	0	0	0	0
	82,14		25	72,86		22	17	26	24	19	20	26	21
			82,14			72,86	56,67	86,67	80,00	63,33	66,67	86,67	70,00
			16,72			26,19	43,33	6,67	20,00	36,67	33,33	13,33	30,00
			1,20			0,95	0,00	6,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب المؤهل العلمي

الأفراد	مجـــــال الـتـخـطـيـــــط *** 8 بنـــــــــــود										
	1	2	3	4	5	6	7	8	س	$(س - \bar{س})^2$	الأفرد %
1	3	3	2	3	3	3	2	3	2,750		91,67
2	3	3	3	3	3	2	3	3	2,875		95,83
3	3	3	3	3	2	2	2	3	2,625		87,50
4	3	3	2	3	2	2	3	2	2,500		83,33
	3,000	3,000	2,500	3,000	2,500	2,250	2,500	2,750	2,688		89,58
									10,750	115,563	
نعم	4	4	2	4	2	1	2	3	3		
أحيانا	0	0	2	0	2	3	2	1	1		
لا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
التكرار	4	4	2	4	2	1	2	3	3	9,17	

ليسانس

5	2	2	3	3	3	3	3	3	2,750		91,67
6	3	3	2	3	3	3	3	3	2,875		95,83
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
8	3	3	2	3	3	3	2	2	2,625		87,50
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
10	3	3	3	2	3	3	2	3	2,750		91,67
	2,833	2,833	2,667	2,833	3,000	3,000	2,667	2,833	2,833		94,44
									17,000	289,000	
نعم	5	5	4	5	6	6	4	5	5		
أحيانا	1	1	2	1	0	0	2	1	1		
لا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
التكرار	5	5	4	5	6	6	4	5	5	16,67	

بكالوريا + دبلوم

11	3	3	2	3	3	3	3	3	2,875		95,83
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
13	3	3	3	2	2	2	3	2	2,500		83,33
14	2	3	1	3	3	2	3	3	2,500		83,33
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
16	3	3	3	3	3	3	2	3	2,875		95,83
17	3	3	2	3	3	3	3	3	2,875		95,83
18	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
19	3	3	3	3	3	3	2	3	2,875		95,83
20	3	3	3	3	2	3	3	3	2,875		95,83
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
22	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
24	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00
25	3	2	3	2	1	3	3	3	2,500		83,33
26	3	2	3	2	1	3	3	3	2,500		83,33
27	3	3	3	3	3	2	3	3	2,875		95,83
28	3	3	3	3	2	3	1	3	2,625		87,50
29	2	3	3	3	3	2	3	3	2,750		91,67
	2,895	2,895	2,789	2,842	2,632	2,789	2,789	2,947	2,822		94,08
									53,625	2875,641	
نعم	17	17	16	16	14	15	16	18	16		
أحيانا	2	2	2	3	3	4	2	1	2		
لا	0	0	1	0	2	0	1	0	1	التكرار %	
التكرار	17	17	16	16	15	15	16	18	16	54,17	

بكالوريا فأقل

30	3	3	3	3	2	2	2	3	2,625		87,50
	3,000	3,000	3,000	3,000	2,000	2,000	2,000	3,000	2,625		87,50
									2,625	6,891	
نعم	1	1	1	1	0	0	0	1	1		
أحيانا	0	0	0	0	1	1	1	0	0		
لا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %	
التكرار	1	1	1	1	0	0	0	1	1	2,08	

ماجستير

المجموع	2,900	2,900	2,733	2,867	2,667	2,733	2,700	2,900	2,800		93,33
									84,000	7056,000	
مجموع نعم	27	27	23	26	22	22	22	27	25		
مجموع أحيانا	3	3	6	4	6	8	7	3	5		
مجموع لا	0	0	1	0	2	0	1	0	1	التكرار %	
التكرار الكلي	27	27	23	26	22	22	22	27	25	81,67	
نعم %	90,00	90,00	76,67	86,67	73,33	73,33	73,33	90,00	81,67		
أحيانا %	10,00	10,00	20,00	13,33	20,00	26,67	23,33	10,00	16,67		
لا %	0,00	0,00	3,33	0,00	6,67	0,00	3,33	0,00	1,67		

العينة ككل

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب المؤهل العلمي

مجـــــــال الـتـنـظـيـــــــــــــم *** 9 بـنـــــــــــــود												
9	10	11	12	13	14	15	16	17	س	$(س-\bar{س})^2$	الأفراد %	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30	ليسانس
3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3,000	3,000	3,000	2,750	2,750	3,000	3,000	3,000	2,500	2,889		96,30	
									11,556	133,531		
4	4	4	3	3	4	4	4	2	4			
0	0	0	1	1	0	0	0	2	0			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
4	4	4	3	3	4	4	4	2	4	11,85		
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	بكالوريا + دبلوم
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	2	3	3	2	3	3	2,778		92,59	
3	3	3	2	3	3	3	3	2	2,778		92,59	
3,000	3,000	3,000	2,500	3,000	3,000	2,833	3,000	2,833	2,907		96,91	
									17,444	304,309		
6	6	6	3	6	6	5	6	5	5			
0	0	0	3	0	0	1	0	1	1			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
6	6	6	3	6	6	5	6	5	5	18,15		
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	بكالوريا فأقل
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30	
3	3	3	2	2	3	3	3	2	2,667		88,89	
3	3	3	3	2	2	3	3	3	2,778		92,59	
3	3	3	2	1	3	3	3	3	2,667		88,89	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	2	3	3	3	2	2,778		92,59	
3	3	3	2	1	2	3	3	2	2,444		81,48	
3	3	3	2	1	2	3	3	2	2,444		81,48	
3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3,000	3,000	3,000	2,474	2,421	2,842	3,000	3,000	2,579	2,813		93,76	
									53,444	2856,309		
19	19	19	9	11	16	19	19	11	16			
0	0	0	10	5	3	0	0	8	3			
0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	التكرار %		
19	19	19	9	11	16	19	19	11	16	52,59		
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30	ماجستير
3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,000	2,889		96,30	
									2,889	8,346		
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1			
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2,96		
3,000	3,000	3,000	2,533	2,600	2,900	2,967	3,000	2,600	2,844		94,81	العينة ككل
									85,333	7281,778		
30	30	30	16	21	27	29	30	18	26			
0	0	0	14	6	3	1	0	12	4			
0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	التكرار %		
30	30	30	16	21	27	29	30	18	26	85,56		
100,00	100,00	100,00	53,33	70,00	90,00	96,67	100,00	60,00	85,56			
0,00	0,00	0,00	46,67	20,00	10,00	3,33	0,00	40,00	13,33			
0,00	0,00	0,00	0,00	10,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,11			

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب المؤهل العلمي

مجـــــال الـتـوجـيـــــــــــه *** 9 بـنـــــــــــود												
18	19	20	21	22	23	24	25	26	س	$(س-\bar{س})^2$	الأفراد %	
3	3	2	2	3	2	2	3	3	2,556		85,19	ليسانس
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	2	3	3	2	2	3	2,667		88,89	
3,000	3,000	2,750	2,500	3,000	2,750	2,250	2,750	3,000	2,778		92,59	
									11,111	123,457		
4	4	3	2	4	3	1	3	4	3			
0	0	1	2	0	1	3	1	0	1			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
4	4	3	2	4	3	1	3	4	3	10,37		
2	3	3	2	3	3	3	3	3	2,778		92,59	بكالوريا + ديبلوم
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	2	3	3	3	2	3	3	2,778		92,59	
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
2,833	3,000	2,833	2,667	3,000	3,000	2,667	3,000	3,000	2,889		96,296	
									17,333	300,444		
5	6	5	4	6	6	4	6	6	5			
1	0	1	2	0	0	2	0	0	1			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
5	6	5	4	6	6	4	6	6	5	17,78		
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	بكالوريا + فئة ـــــــــل
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
2	3	2	3	3	3	2	3	3	2,667		88,89	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	2	3	3	2	3	3	2,778		92,59	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	2	2	3	3	3	3	3	2,778		92,59	
3	3	2	2	3	3	3	3	3	2,778		92,59	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	2	3	3	3	2	3	2,778		92,59	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
2,947	3,000	2,842	2,526	3,000	3,000	2,842	2,947	3,000	2,901		96,686	
									55,111	3037,235		
18	19	16	10	19	19	16	18	19	17			
1	0	3	9	0	0	3	1	0	2			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
18	19	16	10	19	19	16	18	19	17	57,04		
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,889		96,30	ماجستير
3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,000	3,000	3,000	2,889		96,296	
									2,889	8,346		
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1			
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2,96		
2,933	3,000	2,833	2,567	3,000	2,967	2,700	2,933	3,000	2,881		96,05	العينة ككل
									86,444	7472,642		
28	30	25	17	30	29	21	28	30	26			
2	0	5	13	0	1	9	2	0	4			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
28	30	25	17	30	29	21	28	30	26	88,15		
93,33	100,00	83,33	56,67	100,00	96,67	70,00	93,33	100,00	88,15			
6,67	0,00	16,67	43,33	0,00	3,33	30,00	6,67	0,00	11,85			
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب المؤهل العلمي

مـجـال الـرقـابـة *** 9 بـنـود												
27	28	29	30	31	32	33	34	35	س	$(س - \bar{س})^2$	الأفراد %	
3	3	1	2	3	3	2	3	3	2,556		85,19	ليسانس
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	1	2	2	3	3	3	3	2,556		85,19	
3	3	3	2	3	2	2	2	2	2,444		81,48	
3,000	3,000	2,000	2,250	2,750	2,750	2,500	2,750	2,750	2,639		87,96	
									10,556	111,420		
4	4	2	1	3	3	2	3	3	3			
0	0	0	3	1	1	2	1	1	1			
0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
4	4	2	1	3	3	2	3	3	3	9,26		
3	3	3	2	3	3	2	3	3	2,778		92,59	بكالوريا + دبلوم
3	3	3	3	3	3	3	2	2	2,778		92,59	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,778		92,59	
3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	2	3	2	2	2,667		88,89	
3,000	3,000	3,000	2,833	3,000	2,833	2,667	2,333	2,667	2,815		93,83	
									16,889	285,235		
6	6	6	5	6	5	4	2	4	5			
0	0	0	1	0	1	2	4	2	1			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
6	6	6	5	6	5	4	2	4	5	16,30		
3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,778		92,59	بكالوريا + فاقل
3	3	3	2	2	3	3	3	3	2,778		92,59	
3	3	3	2	2	3	2	2	3	2,556		85,19	
3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,889		96,30	
3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	3	1	1	3	2,556		85,19	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	3	2	2	2,778		92,59	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	2	3	3	2	2,778		92,59	
3	3	3	2	2	3	2	3	3	2,667		88,89	
3	3	3	2	2	3	3	2	3	2,667		88,89	
3	3	3	2	2	3	3	2	3	2,667		88,89	
3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,889		96,30	
3	3	3	3	3	2	3	3	2	2,778		92,59	
3	3	3	3	3	2	1	3	2	2,556		85,19	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3,000	3,000	2,947	2,737	2,737	2,842	2,632	2,579	2,737	2,801		93,37	
									53,222	2832,605		
19	19	18	14	14	16	14	12	14	16			
0	0	1	5	5	3	3	6	5	3			
0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	التكرار %		
19	19	18	14	14	16	14	12	14	16	51,85		
3	3	1	2	2	3	3	3	3	2,556		85,19	ماجستير
3,000	3,000	1,000	2,000	2,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,556		85,19	
									2,556	6,531		
1	1	0	0	0	1	1	1	1	1			
0	0	0	1	1	0	0	0	0	0			
0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	2,22		
3,000	3,000	2,767	2,667	2,767	2,833	2,633	2,567	2,733	2,774		92,47	العينة ككل
									83,222	6925,938		
30	30	26	20	23	25	21	18	22	24			
0	0	1	10	7	5	7	11	8	5			
0	0	3	0	0	0	2	1	0	1	التكرار %		
30	30	26	20	23	25	21	18	22	24	79,63		
100,00	100,00	86,67	66,67	76,67	83,33	70,00	60,00	73,33	79,63			
0,00	0,00	3,33	33,33	23,33	16,67	23,33	36,67	26,67	18,15			
0,00	0,00	10,00	0,00	0,00	0,00	6,67	3,33	0,00	2,22			

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب المؤهل العلمي

مجال اتخاذ القرارات *** 8 بنود											
36	37	38	39	40	41	42	43	س	$(س - \bar{س})^2$	الأفراد %	
2	2	3	3	3	2	2	3	2,500		83,33	ليسانس
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	3	2	2,875		95,83	
2,750	2,750	3,000	3,000	3,000	2,750	2,750	2,750	2,844		94,79	
								11,375	129,391		
3	3	4	4	4	3	3	3	3			
1	1	0	0	0	1	1	1	1			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
3	3	4	4	4	3	3	3	3	11,25		
3	2	3	3	3	2	2	3	2,625		87,50	بكالوريا + دبلوم
3	2	2	3	3	3	3	3	2,750		91,67	
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	2	3	3	3	3	3	2,875		95,83	
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83	
3	2	3	3	2	3	3	3	2,750		91,67	
3,000	2,333	2,667	3,000	2,833	2,833	2,833	3,000	2,813		93,75	
								16,875	284,766		
6	2	4	6	5	5	5	6	5			
0	4	2	0	1	1	1	0	1			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	التكرار %		
6	2	4	6	5	5	5	6	5	16,25		
3	3	3	3	3	2	3	3	2,875		95,83	بكالوريا + فاقل
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83	
3	2	3	3	2	3	3	3	2,750		91,67	
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83	
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83	
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	2	1	3	3	3	3	3	2,625		87,50	
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83	
3	2	3	3	3	1	3	2	2,500		83,33	
3	2	2	3	3	3	3	3	2,750		91,67	
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83	
3	2	3	3	3	3	3	3	2,875		95,83	
3	2	3	3	3	1	3	3	2,625		87,50	
3	2	3	3	2	3	3	3	2,750		91,67	
3	2	3	3	2	3	3	3	2,750		91,67	
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	
3,000	2,316	2,842	3,000	2,842	2,737	3,000	2,947	2,836		94,52	
								53,875	2902,516		
19	6	17	19	16	16	19	18	16			
0	13	1	0	3	1	0	1	2			
0	0	1	0	0	2	0	0	0	التكرار %		
19	6	17	19	16	16	19	18	16	54,17		
3	3	3	3	3	3	3	3	3,000		100,00	ماجستير
3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000		100,00	
								3,000	9,000		
1	1	1	1	1	1	1	1	1			
0	0	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	%		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	3,33		
2,967	2,400	2,833	3,000	2,867	2,767	2,933	2,933	2,838		94,58	العينة ككل
								85,125	7246,266		
29	12	26	30	26	25	28	28	26			
1	18	3	0	4	3	2	2	4			
0	0	1	0	0	2	0	0	0	التكرار %		
29	12	26	30	26	25	28	28	26	85,00		
96,67	40,00	86,67	100,00	86,67	83,33	93,33	93,33	85,00			
3,33	60,00	10,00	0,00	13,33	10,00	6,67	6,67	13,75			
0,00	0,00	3,33	0,00	0,00	6,67	0,00	0,00	1,25			

X et Fx ET %

المتوسطات الحسابية والتكرارت والنسب المئوية لإستجابات العينة ككل حسب المؤهل العلمي

للأداة كـكـــل				مـجـــال التـقـيـيـــم *** 7 بـنـــــــــــــود								
	الأفراد %	(س ∑)²	س	الأفراد %								
ليسانس	87,90		2,637	85,71								
	97,10		2,913	90,48								
	91,04		2,731	80,95								
	89,38		2,682	90,48								
	91,36		2,741	86,90	2,750	2,750	2,500	2,750	2,500	2,500	2,500	2,607
		120,179	10,963									10,429
			3		3	3	2	3	2	3	2	3
			1		1	1	2	1	2	0	2	1
	التكرار %		0	التكرار %	0	0	0	0	0	1	0	0
		10,08	3	8,57	3	3	2	3	2	3	2	3
بكالوريا + دبلوم	93,26		2,798	95,24	3	3	2	3	3	3	3	2,857
	94,65		2,840	95,24	3	3	3	3	3	3	2	2,857
	99,21		2,976	95,24	3	3	3	3	3	3	2	2,857
	91,58		2,747	80,95	2	3	2	2	3	3	2	2,429
	94,46		2,834	85,71	3	3	3	3	2	2	2	2,571
	93,34		2,800	95,24	3	3	3	3	2	3	3	2,857
	94,42		2,833	91,27	2,833	3,000	2,667	2,833	2,667	2,833	2,333	2,738
		288,831	16,995									16,429
			5		5	6	4	5	4	5	2	4
			1		1	0	2	1	2	1	4	2
	التكرار %		0	التكرار %	0	0	0	0	0	0	0	0
		16,65	5	14,76	5	6	4	5	4	5	2	4
بكالوريا فأقل	94,38		2,831	85,71	3	3	2	2	3	3	2	2,571
	95,25		2,857	90,48	2	3	3	2	3	3	3	2,714
	87,72		2,632	80,95	2	3	2	2	3	2	3	2,429
	93,26		2,798	95,24	3	3	3	3	3	3	2	2,857
	96,56		2,897	90,48	3	3	2	2	3	3	3	2,714
	93,67		2,810	100,00	3	3	3	3	3	3	3	3,000
	97,10		2,913	90,48	3	3	2	3	3	3	2	2,714
	93,24		2,797	90,48	3	3	2	3	3	3	2	2,714
	97,99		2,940	100,00	3	3	3	3	3	3	3	3,000
	91,68		2,750	85,71	3	2	2	2	3	3	3	2,571
	93,94		2,818	90,48	2	3	3	3	2	3	3	2,714
	94,63		2,839	90,48	2	3	3	2	3	3	3	2,714
	94,63		2,839	90,48	2	3	3	2	3	3	3	2,714
	94,48		2,834	90,48	2	3	3	3	3	3	2	2,714
	88,69		2,661	90,48	3	2	3	2	3	3	3	2,714
	87,46		2,624	90,48	3	2	3	2	3	3	3	2,714
	97,89		2,937	95,24	2	3	3	3	3	3	3	2,857
	95,27		2,858	95,24	3	3	3	3	3	3	2	2,857
	98,61		2,958	100,00	3	3	3	3	3	3	3	3,000
	94,02		2,821	91,73	2,632	2,842	2,684	2,526	2,947	2,947	2,684	2,752
		2872,308	53,594									52,286
			16		12	16	13	10	18	18	13	14
			3		7	3	6	9	1	1	6	5
	التكرار %		0	التكرار %	0	0	0	0	0	0	0	0
		52,91	16	47,62	12	16	13	10	18	18	13	14
ماجستير	91,04		2,731	80,95	3	3	3	3	2	1	2	2,429
	91,04		2,731	80,95	3,000	3,000	3,000	3,000	2,000	1,000	2,000	2,429
		7,459	2,731									2,429
			1		1	1	1	1	0	0	0	1
			0		0	0	0	0	1	0	1	0
	التكرار %		0	التكرار %	0	0	0	0	0	1	0	0
		2,58	1	1,90	1	1	1	1	0	0	0	1
العينة ككل	93,647		2,809	90,63	2,700	2,867	2,667	2,633	2,800	2,800	2,567	2,719
		7103,580	84,283									81,571
			25		21	26	20	19	24	26	17	22
			5		9	4	10	11	6	2	13	8
	التكرار %		0	التكرار %	0	0	0	0	0	2	0	0
		82,14	25	72,86	21	26	20	19	24	26	17	22
			82,14		70,00	86,67	66,67	63,33	80,00	86,67	56,67	72,86
			16,66		30,00	13,33	33,33	36,67	20,00	6,67	43,33	26,19
			1,20		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6,67	0,00	0,95