وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله –

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

مدرسة الدكتوراه في علم اجتماع المنظمات والمناجمنت

دور مستشار التوجيه في تفعيل الإدارة المدرسية

دراسة ميدانية على مستشاري التوجيه لولاية الجلفة

دراسة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع المنظمات والمناجمنت

إعداد الطالب:

-عزوزي عامر

إشراف الأستاذ:

*أ.د. مقراني الهاشمي

الموسم الجامعي: 2016-2017

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله –

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

مدرسة الدكتوراه في علم اجتماع المنظمات والمناجمنت

دور مستشار التوجيه في تفعيل الإدارة المدرسية

دراسة ميدانية على مستشاري التوجيه لولاية الجلفة

دراسة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع المنظمات والمناجمنت

إعداد الطالب:

-عزوزي عامر

إشراف الأستاذ:

*أ.د. مقراني الهاشمي

الموسم الجامعي: 2016-2017

كلمة شكر

الحمد لله الذي قدر فهدى وخلق فسوى، نحمده سبحانه على نعمه وجزيل فضله وامتنانه؛ فاللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا وأصلي وأسلم على سيد ولد آدم ومن قال فيه ربه "وَإِنكَ لَعَلَىٰ خلُق عظيم" صلاة وسلاما دائمين دائبين ما دامت الأرض والسماء

وبعد:

أتقدم بخالص الشكر والتقدير والامتنان للأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور **الهاشمي مقراني** لقاء وقفته معي بخاصة ومع كامل طلبة الدفعة للوصول إلى هذه اللحظة التي طال انتظارها والتي لم نكن لنصل إليها بعد توفيق الله سبحانه وتعالى لولا موقفه المشرف والتزامه الأخلاقي معنا جميعا، فجزاه الله عنا خير الجزاء وأدام عليه لباس الصحة والعافية ولا حرمنا من النهل من معين علمه.

وعملا بالحديث النبوي الشريف **" من لا يشكر الناس لا يشكر الله "** أتقدم بأوفر الامتنان للأستاذ الدكتور **خريبش عبد القادر** الذي وجدت فيه الأستاذ والأخ والصديق سائلا المولى عز وجل أن يمتعه بموفور الصحة والعافية.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من علمني حرفا اعترافا مني بفضلهم عليّ إلى أن ألقى الله، وأخص بالذكر كل الأساتذة الذين تناوبوا على تدريسي لاسيما جميع أساتذة مدرسة الدكتوراه علم اجتماع المنظمات والمناجمنت.

وأتوجه بالشكر إلى الصديق والأخ الدكتور **عبد القادر حناط** وكذا الصديق والرفيق الأستاذ **عبد الحفيظ الثيزي** على مساهمتهما في هذا العمل نصحا وإرشادا وتشجيعا فاللهم جازهما وكل من أعانني بكلمة طيبة، بدعاء صادق من بعيد أو قريب خير الجزاء.

عامـــر

الإهداء

إلى التي حملتني ولا تزال تحملني، إلى من تعبت لراحتي

إلى من شقيت لسعادتي، إلى التي انتظرت يوم نجاحي

إلى الأم الحنون "عائشة"

إلى من كان سندي بعد الله، إلى الذي جابه الصعاب لأجلي

إلى من تمنى لي النجاح، إلى الذي تعلمت منه دروس الحياة

إلى الرجل العظيم، إلى الأب الغالي "عبد الحفيظ"

إلى جدي وجدتي أطال الله بقائهما ومتعهما بالصحة والعافية

إلى الأعمام والأخوال حفظهم الله

إلى من يهمهم نجاحي إخوتي وأخواتي

إلى رفيقة دربي وأم ولدي "أم معاذ"

إلى بسمة البيت وأمل المستقبل ولدي "معاذ"

إلى الأهل والأحباب والرفقاء، إلى زملاء العمل جميعا

إلى زملاء الدراسة خاصة زملائي بمدرسة الدكتوراه علم اجتماع المنظمات والمناجمنت بالجلفة: نوري، كمال، عثمان وإلى الأخوات الزميلات

إلى كل من له عليّ فضل، إلى كل من أحب لي الخير

أهدي هذا العمل المتواضع

مع تقديري وامتناني.

عامـــر

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور مستشار التوجيه في فعالية الإدارة المدرسية حيث حصرنا مجال بحثنا في الإدارة المدرسية بالثانوية، وتحقيقا لهذه الغاية تم استخدام المنهج الوصفي حيث يوفر هذا المنهج طرقا للتحليل والتفسير العلمي والموضوعي انطلاقا من الوقائع المشاهدة على أرض الواقع، حيث طبق هذا المنهج على عينة من مستشاري التوجيه بولاية الجلفة بلغ قوامها 56 مستشارا (30 ذكر و 26 أنثى) قام الباحث بتوزيع استبيان عليهم يتناول هذا الأخير إضافة إلى محور البيانات الشخصية محورين اثنين هما:

- محور مستشار التوجيه
- ومحور الإدارة المدرسية

وهو ما أوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- يتميز المبحوثون بالعمل وفق عقلانية محدودة استنادا إلى عدم توفرهم على كل المعلومات ولا كل الخيارات فهم يعملون وفق عقلانية تتخذ الخيار الأكثر إرضاء وليس الحل الأمثل.

- يتمتع المبحوثون بربط شبكة من العلاقات الاجتماعية في إطارها المهني مع مختلف الفاعلين لتسهيل مرونة الإدارة المدرسية.

- تميز المبحوثون بالعمل وفق الرشد المحدود بالإضافة إلى مد شبكة من العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين يسهم في فعالية الإدارة المدرسية.

Résumé de l'étude :

Le bute de cette recherche est de Connaître le rôle des conseillers d'orientation dans l'efficacité du management scolaire, on premier temps on a délimité l'intervalle de notre recherche sur le mangement scolaire au niveau des lycées, pour aboutir aux objectifs, on a adopté la méthode descriptive, du fait quelle fournisse les possibilités d'analyses et d'explications scientifiques ainsi que son objectivité concernant les observations et les faits réels sur le terrain.
Notre corpus est reposé sur le nombre de 56 conseillers d'orientation scolaire, dont 30 conseillers de sexe masculin, 26 de sexe féminin de la wilaya de DJELFA.
Le chercheur a réparti un questionnaire au ceins des conseillers visés formé en plus du concentrateur de données personnelles de deux axes:

Le premier axe est celle des conseillers d'orientation
Le second est celle du management scolaire.

Les recherches en abouties aux résultats suivantes :

* Les répondants caractérisé d'une rationalité limitée du au fait quels ne disposent pas d'information suffisantes n'est de choix, travaillant selon une rationalité qui prenne des décisions pour satisfaire loin d'être réalistes.

* Les répondants favoriser d'un réseau de relations sociales dans le cadre professionnel avec touts les acteurs pour faciliter la flexibilité du mangement scolaire.

* Les répondants travaillent selon des évocations limitées, en plus la création d'un réseau de relations sociales avec les acteurs pour faciliter la flexibilité du mangement scolaire.

فهرس المحتويات:

التعيين	الصفحة
مقدمة	أ،ب،ج،د
القسم الأول: الجانب المنهجي والنظري	
الفصل الأول الجانب المنهجي للدراسة	
أولاً: أهمية وأهداف الدراسة	06
ثانياً: مبررات اختيار الموضوع	07
ثالثاً: تصميم الإشكالية	08
رابعاً: فرضيات الدراسة	09
خامساً: تحديد المصطلحات والمفاهيم	10
سادساً: المقاربة النظرية	15
سابعاً: الدراسات السابقة	17
ثامناً: تقييم الدراسات السابقة	23
الفصل الثاني: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	
تمهيد	25
المبحث الأول: التوجيه المدرسي أسسه وتطوره	26
المطلب الأول: مفهوم التوجيه المدرسي وأسسه	26
المطلب الثاني: لمحة عن تطور التوجيه المدرسي في العالم	31
المطلب الثالث: التوجيه المدرسي في الجزائر	36
المبحث الثاني: مستشار التوجيه مكان ووسائل عمله	40
المطلب الأول: التعريف بمستشار التوجيه وصفاته	40
المطلب الثاني: مكان العمل أو مقاطعة تدخل مستشار التوجيه	44
المطلب الثالث: أدوات ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد	47
المبحث الثالث: مهام المستشار وبيئة العمل	53
المطلب الأول: مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	53

المطلب الثاني: علاقات مستشار التوجيه مع مختلف المتعاملين	61
المطلب الثالث: الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه في عمله	65
خلاصة الفصل	68
الفصل الثالث: الإدارة المدرسية والفعالية التنظيمية	
تمهيد	70
المبحث الأول: الماهية العلمية للإدارة المدرسية	71
المطلب الأول: مفهوم الإدارة المدرسية	71
المطلب الثاني: مكونات الإدارة المدرسية	74
المطلب الثالث: أنماط الإدارة المدرسية	78
المبحث الثاني: وظائف الإدارة المدرسية وبيئتها	83
المطلب الأول: وظائف الإدارة المدرسية	83
المطلب الثاني: أهداف الإدارة المدرسية	91
المطلب الثالث: معوقات الإدارة المدرسية	94
المبحث الثالث: الفعالية التنظيمية	97
المطلب الأول: مفهوم الفعالية التنظيمية	97
المطلب الثاني: المداخل الأساسية للفعالية التنظيمية	100
المطلب الثالث: فعالية الإدارة المدرسية	104
خلاصة الفصل	107
القسم الثاني: الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	109
أولاً: التعريف بميدان الدراسة	110
1. المنهج المتبع	113
2. مجتمع البحث	113
3. حدود الدراسة	114
ثانياً: أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها	115

1. أساليب المعالجة الإحصائية	117
2. خصائص المبحوثين	118
الفصل الخامس: تحليل ومناقشة الفرضيتان	
تمهيد	125
أولاً: دور وأهمية مستشار التوجيه	126
الاستنتاج الجزئي الأول	147
ثانياً: فعالية الإدارة المدرسية	150
الاستنتاج الجزئي الثاني	167
ثالثاً: الاستنتاج العام	170
رابعاً: الخاتمة	172
• المراجع	176
• الملاحق	

فهرس الجداول:

رقم الجدول	المحتوى	الصفحة
01	توزيع العينة حسب السن	118
02	توزيع العينة حسب الجنس	119
03	توزيع العينة حسب الحالة العائلية	120
04	توزيع العينة حسب الأقدمية	121
05	توزيع العينة حسب المنصب	122
06	توزيع العينة حسب التخصص الجامعي للمستشار	123
07	توزيع العينة حسب حب العمل والسن	126
08	توزيع العينة حسب حب العمل والجنس	128
09	توزيع العينة حسب توفر ظروف العمل والأقدمية	130
10	توزيع العينة حسب توفر ظروف العمل وطبيعة المنصب	132
11	توزيع العينة حسب العلاقة بالمدير والجنس	135
12	توزيع العينة حسب العلاقة بالمدير والأقدمية	137
13	توزيع العينة حسب توفر ظروف العمل وتقديم المبادرات	139
14	توزيع العينة حسب علاقات العمل مع الزملاء وتقديم المبادرات	141
15	توزيع العينة حسب القيام بالعمل الإضافي والأقدمية	144
16	توزيع العينة حسب اتخاذ القرار العقلاني والجنس	150
17	توزيع العينة حسب اتخاذ القرار العقلاني والأقدمية	152
18	توزيع العينة حسب طريقة اتخاذ القرار والسن	154
19	توزيع العينة حسب تسيير الصراع والأقدمية	156
20	توزيع العينة حسب مشروع المؤسسة والعلاقة بالمدير	159
21	توزيع العينة حسب التنافس مع المؤسسات الأخرى في جانب النتائج وسبل التواصل مع الأولياء	161
22	توزيع العينة حسب النظرة الاستشرافية والأقدمية	163
23	توزيع العينة حسب النظرة الاستشرافية والتخصص الجامعي للمستشار	165

مقدمة:

يتناول مصطلح التنظيم بمعناه السوسيولوجي جانبا مهما ومتشعبا من حياة الأفراد، وذلك لارتباطه بحياة الفرد منذ ولادته وحتى مماته؛ إذن فالتنظيم ليس وليد القرن الحادي والعشرون وعلم الاجتماع بحكم ارتباطه بدراسة التفاعلات والعلاقات التي تنشأ بين الأفراد نتيجة احتكاكهم ببعضهم –والتي لا يخلو منها تنظيم– قد أفرد فرعا خاصا منه هو سوسيولوجيا التنظيم. ولعل بدايات علم اجتماع التنظيم ركزت على التنظيمات الصناعية بحكم الأزمة التي حدثت بعد تضاعف التصنيع في بداية القرن العشرين، ثم اكتسب هذا الفرع من علم الاجتماع تراكما نظريا ومنهجيا ليأتي الدور على المؤسسات ذات الطابع الإداري والخدماتي ومنها: المؤسسات الاستشفائية، القانونية، الجامعات، المؤسسات التربوية،....

ولعل أبرز سمة للعصر الحالي هي كثرة التحولات والتغيرات فإذا رأيت دولة قد تخلفت عن الركب العالمي فهذا غالبا لا يعني أنها تأخرت فسبقها الآخرون بل كل ما عليها فعله هو الوقوف في مكانها ساكنة ليتجاوزها غيرها، إن هذه التغيرات والتحولات قد مست جميع مجالات الحياة وخاصة منها العلمية الأمر الذي أثر على مختلف نواحي الحياة الاجتماعية اليومية، وبالخصوص في مجال التربية بسبب ما لهذه الأخيرة من أهمية في تنمية المجتمع وتقدمه.

إن الدول المتقدمة قد أدركت هذه الحقيقة مبكرا فعمدت إلى تطوير منظوماتها التربوية إيمانا منها –أي الدول المتقدمة– بأن أي تطور سواء على الصعيد السياسي، الاجتماعي، الاقتصادي، التكنولوجي، ... إلى غير ذلك من المجالات لابد وأن ينطلق من المدرسة، إن هذه الأخيرة تمثل المرتكز الذي تقوم عليه باقي الأجزاء لأن للمدرسة مكانة محورية ليست لغيرها من المؤسسات مهما كانت هذه المؤسسات، والملاحِظ للدول المتقدمة يرى أن الدول التي تعتبر ذات تجربة رائدة في مجال التربية والتعليم هي هي الدول الأكثر تقدما وتطورا ورفاهية ولا أدل على ذلك من التقدم الحاصل في الدول الاسكندنافية –التي لا تتمتع بالثروات

الباطنية التي لدى أغلب الدول المتخلفة– حيث تعتبر دولا رائدة في مجال التربية والتعليم وهي كذلك تحتل المراتب الأولى من بين أكثر الدول رفاهية للعيش بها؛ وهذا بناءً على تقارير السنوات الأخيرة من المراكز المتخصصة في دراسة مستوى رفاهية العيش لدى الشعوب، إن مثل هذه الدول قد ولجت اقتصاد المعرفة منذ سنوات بعد ادراكها لأهمية هذا الاقتصاد وحلوله محل الاقتصاد بمفهومه الكلاسيكي.

إن المتتبع لمسيرة الدول التي تُسمى تجاوزا بدول العالم الثالث يرى أنها أهملت الشق التربوي، بل وحتى ميزانية الدولة لا تحظى فيها التربية إلا بالنزر القليل أو ما يفيض عن باقي القطاعات من فتات الميزانية؛ إن مثل هذه الدول –إن لم تغير نهجها– لن تتطور وستبقى في تبعية عمياء لغيرها مهما كانت خيراتها الباطنية والظاهرية وحتى موقعها الاستراتيجي.

وعلى ذكر العالم الثالث فالجزائر ليست استثناءً، فجزائر السبعينات من القرن الماضي اهتمت بالقطاع الاقتصادي –والذي ارتبط بالسياسة الاجتماعية المنتهجة من قبل الدولة كخيار لا رجعة عنه في ذلك الزمن– بإنشاء المصانع والمؤسسات الاقتصادية العمومية الكبرى وبالأرقام القياسية كأكبر مصنع في إفريقيا وأطول طريق معبد في شمال إفريقيا، والاعتماد على سياسة المفتاح في اليد والثورة الزراعية إلى غير ذلك من المشاريع والتي لسنا بصدد الحكم عن مدى جدواها الاقتصادية، لكن اهتمامها بقطاع التربية والتعليم العالي كان أقل، حيث وبعد ولوجنا إلى الألفية الثالثة صرنا نترحم على زمن وجيل السبعينات من القرن الماضي حيث كانت الجامعات الجزائرية تحتل مراتب متقدمة نسبيا إذا ما قارناها بالمستوى الذي آلت إليه الجامعة الجزائرية مع مطلع الألفية، وحينها أيضا لم نكن نتلقى تنبيهات من اليونسكو عن المستوى الذي آلت إليه المدرسة الجزائرية وعن مستوى شهادة البكالوريا التي كانت في زمن مضى مفخرة النظام التربوي الجزائري حيث كانت معادلة لمثيلاتها في الدول المتقدمة أما الآن ....؟

على الرغم مما ذُكر سابقا إلا أننا لا نستطيع أن نغفل أن المشاكل التي تواجه المدرسة الجزائرية حاليا أعقد وأكثر تشابكا مما كانت تواجهه في أي زمن مضى وعلى هذا الأساس شهدت المدرسة الجزائرية –كغيرها– تحولات جذرية سواء في نظامها الداخلي أو برامجها التعليمية، وفي المقابل واجهت عدة مشاكل منها ازدياد عدد التلاميذ الذي نتج عنه عدم مراعاة الفروق الفردية الموجودة بينهم، إلى جانب مشكلة التعرف على قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم، وكذلك توجيههم إلى الفرع الجامعي المناسب، بالإضافة إلى إعدادهم للحياة المهنية.

إن هذه القضايا لم تطرح اشكالا فقط أمام قطاع التربية الوطنية بالجزائر فقط، فالمتتبع لمسيرة التوجيه المدرسي منذ بداياته في العالم سيجد أنه قد انفصل عن التوجيه المهني الذي أملته فترة تضاعف التصنيع بالدول الغربية نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، حيث أحس الخبراء وصناع القرار في الدول الغربية بأهمية هذا الفرع الوظيفي وضرورة تكييفه ليتلاءم مع قطاع التربية والتعليم وذلك انطلاقا من إدراكهم لاختلاف الفروق الفردية والميول المتباينة للتلاميذ، بالإضافة إلى ضرورة توفير المرافقة النفسية للتلاميذ.

كل هذه المشكلات سواء في المجال الدراسي أو المهني جعلت عملية التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر تكتسي أهمية بالغة، ومن ثمة ظهرت الحاجة الماسة إلى وجود شخص متخصص يكون ملما بمختلف أنواع المعارف التي تخص العملية التوجيهية ويعمل على تقديم يد العون للتلميذ، هذا الشخص هو أحد الموارد البشرية في المؤسسة التربوية ويسمى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي هو مناط بحثنا في علاقته بفعالية الإدارة المدرسية التي يعتبر عضوا فيها.

لقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذا الموضوع، حيث اشتملت هذه الدراسة على بابين أولهما جانب منهجي ونظري وثانيهما جانب ميداني تطبيقي، بحيث اشتمل الفصل المنهجي على أهمية وأهداف الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، الإشكالية، فرضيات الدراسة، المقاربة النظرية المعتمدة، تحديد المصطلحات والمفاهيم، الدراسات السابقة وتقييم لهذه الأخيرة.

أما الجانب النظري فقد حوى فصلين: تناول الأول مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وذلك بإعطاء نظرة عامة عن التوجيه، وعنه في العالم وفي العالم العربي والجزائر ثم التركيز على مستشار التوجيه ومكان ووسائل عمله، مهامه، علاقاته والصعوبات التي تعترضه.

أما الفصل الثاني في القسم النظري فقد تناول الإدارة المدرسية وفعاليتها التنظيمية بدأ بالتعريف بها وبمكوناتها وأنماطها وظائفها أهدافها ومعيقاتها لنصل أخيرا إلى الفعالية التنظيمية بدأ بمداخلها وصولا إلى فعالية الإدارة المدرسية.

وفيما يخص القسم الثاني من هذه الدراسة والمتعلق بالجانب الميداني فقد قسم هو الآخر إلى فصلين كان أولهما يتناول الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، أما ثانيهما فقد تناول البناء الكمي لفرضيتان على أساس المتغيرات والمؤشرات المعتمدة في الفرضيتان وفي المفاهيم والمصطلحات المعتمدة في الفصل المنهجي، والذي انعكس في جداول مركبة، قائمة على التحليل الإحصائي والسوسيولوجي لاختبار الفرضيتان ومناقشتهما وبالتالي التحقق من مصداقيتهما أو نفيهما.

واختتمت الدراسة بتقديم نتائج الدراسة وربطها بالفرضيات والاستنتاج العام فالخاتمة.

وفي الأخير نسأل العلي القدير أن يوفقنا لما هو خير، وأن تكون هذه الدراسة تراكما علميا لما سبقتها من الدراسات ومقدمة لدراسات مستقبلية أخرى.

الفصل الأول:

الجانب المنهجي للدراسة

أولا: أهمية وأهداف الدراسة.

ثانيا: مبررات اختيار الموضوع.

ثالثا: تصميم الإشكالية.

رابعا: فرضيات الدراسة.

خامسا: تحديد المصطلحات والمفاهيم.

سادسا: المقاربة النظرية

سابعا: الدراسات السابقة.

ثامنا: تقييم الدراسات السابقة.

أولا: أهمية وأهداف الدراسة:

تتأتى أهمية موضوعنا من تناوله لموضوع الإدارة المدرسية وفعاليتها ومعلوم أن التربية والتعليم أساس نهوض الحياة بشتى أشكالها وذلك من خلال الاستثمار في العنصر البشري والمتمثل في هذه الحال في الأجيال اللاحقة ونظرا لما رأته الدول المتقدمة من أهمية لوجود متخصصين في المجال الاجتماعي والنفسي لمرافقة ومتابعة تلاميذهم بعد وعي هذه الدول بأن التعليم لا يتعلق فقط بتلقين المعارف حيث أن التخصصات المتاحة في الدراسة تتطلب وجود مختص ملم بالعملية التوجيهية لمساعدة التلاميذ، والجزائر وغيرها من الدول بادرت بتتبع خطى الدول المتقدمة علميا وتكنولوجيا بإنشاء جهاز للتوجيه المدرسي ممثلا بمستشار التوجيه على مستوى الثانوية غير أن وظيفة هذا الأخير لا تتعلق بالتلميذ وحده فهي تتعلق بكونه ذاتا فاعلة في المؤسسة يتفاعل مع زملائه.

ونظرا لأهمية الإدارة المدرسية فإن التحسين من فعاليتها يعتبر غاية يصبو إليها المهتمون بهذا الشأن وباستحداث منصب المستشار في الثانوية فإننا سنحاول –خاصة في الجانب الميداني– دراسة ما إذا كان له تأثير في فعالية الإدارة المدرسية وذلك لأننا لم نجد دراسة –على الأقل في حدود امكانياتنا– ربطت هذين المتغيرين (مستشار التوجيه والفعالية التنظيمية للإدارة المدرسية) في علم اجتماع التنظيم وهو الأمر الذي شجعنا على طرق هذا الموضوع، بالإضافة إلى تبيان أهمية العنصر البشري كأهم عنصر ومورد في أي مؤسسة مهما كانت صفتها، طبيعة نشاطها، حجمها،.... بالإضافة إلى محاولة توجيه أنظار المسؤولين خاصة في قطاع التربية للبحث عن الفعالية والحركية في هذا القطاع الحساس.

ثانيا: مبررات اختيار الموضوع:

لا بد لكل باحث من وجود أسباب دفعته لاختيار موضوع دراسته دون غيره ولا تخلو هذه الأسباب من أحد وجهين:

1- أسباب ذاتية:

جاء اختيارنا لموضوع "دور مستشار التوجيه في تفعيل الإدارة المدرسية" انطلاقا من عملنا لمدة جاوزت خمس سنوات قضيناها في سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، هذه المدة تبدو – من وجهة نظر الباحث – كافية نسبياً ليتلمس منها الفرد بعض الملاحظات التي كانت تلح عليه أسئلتها.

2- أسباب موضوعية:

تبنينا دراسة هذا الموضوع انطلاقا من الأهمية البالغة لقطاع التربية الوطنية بصفة عامة ولمستشار التوجيه بصفة خاصة، وللعلاقة التي تربط المستشار بالإدارة المدرسية، بالإضافة إلى أن هذا الموضوع جديد ولم يتم تناوله من قبل –على حد علم الباحث– وهو أمر لاحظناه من خلال بحثنا عن الدراسات السابقة حيث أنه لم يأخذ حقه من الدراسة العلمية والتحليل الموضوعي.

حيث من الأهداف التي وضعنا من أجلها هذه الدراسة:

- إلقاء الضوء على الموضوع والذي لم يأخذ حقه من الدراسة.
- توضيح المفاهيم المتعلقة بالإدارة المدرسية وبمستشار التوجيه والفعالية التنظيمية.
- محاولة معرفة طبيعة العلاقة بين وجود مستشار التوجيه كأحد أعضاء الإدارة المدرسية وتأثير هذا الوجود والتفاعل على فعالية الإدارة والمؤسسة.

ثالثا: تصميم الإشكالية:

إن مستشار التوجيه باعتباره عضوا في الإدارة المدرسية تربطه علاقات مع مختلف المتدخلين في العملية التربوية من مدير وإداريين وأساتذة وتلاميذ وحتى أولياء تلاميذ، من هذا المنطلق فإن أمام مستشار التوجيه شبكة من العلاقات مع هؤلاء الفاعلين، والتفاعل بين هذه المكونات أمر حتمي سواء كان هذا التفاعل إيجابيا أو سلبيا، وبما أن الفاعل وهو في هذا الدراسة مستشار التوجيه فإن أمامه قرارات يتخذها حتى وإن كانت على المستوى الشخصي، وسلوكات ينتهجها بحكم المواقف التي يتعرض لها في عمله وفي علاقته بالمحيطين به في المؤسسة –الثانوية– والتي لا يكون فيها ملما دائما بكافة المعلومات أو متاحا له جميع الخيارات.

وبما أن أي تنظيم مهما كانت صيغته أو طبيعته يحاول بلوغ أعلى درجات الفعالية والكفاءة، وباعتبار المؤسسة التربوية كتنظيم فإنها هي كذلك تسعى لتحقيق الفعالية من خلال الاعتماد على كل ما لديها من موارد مادية وبشرية، من هنا جاء موضوع بحثنا عن العلاقة بين وجود مستشار التوجيه وتفاعله مع أفراد المؤسسة وتأثير دور هذا الأخير على تحقيق فعالية المؤسسة، من هذا المنظور حاولنا مقاربة دور المستشار في فعالية المؤسسة التربوية ولهذا الغرض طرحنا التساؤل المركزي كما يلي:

- كيف يساهم مستشار التوجيه المدرسي في تفعيل الإدارة المدرسية بالثانوية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل حاولنا تفكيكه إلى التساؤلات الفرعية التالية:

-كيف يؤثر سلوك مستشار التوجيه على تجسيد استراتيجية الإدارة المدرسية بالثانوية؟

-كيف تدعم شبكة العلاقات الاجتماعية لمستشار التوجيه مرونة الإدارة المدرسية بالثانوية؟

رابعا: فرضيات الدراسة:

يمكن طرح الفرضية العامة للدراسة كما يأتي:

- يتميز مستشار التوجيه المدرسي بمكانة حاسمة في تفعيل الإدارة المدرسية بالثانوية.

أما الفرضيات الجزئية فهي كالآتي:

- يعتمد سلوك مستشار التوجيه على العقلانية المحدودة في تفعيل إنجازية واستراتيجية الإدارة المدرسية بالثانوية.

- ينسج مستشار التوجيه المدرسي شبكة العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية لتسهيل مرونة الإدارة المدرسية بالثانوية.

خامسا: تحديد المصطلحات والمفاهيم:

المنظومة التربوية:

تعرف على أنها "مجموعة من المكونات والعناصر التي تتفاعل فيما بينها بصورة مستمرة وتبدو مجتمعة في تآلف وانسجام وتعمل من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة"[1]

كما تعرف أيضا بأنها " مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية النشء"[2]

نرى أن التعريفين السابقين أغفلا أهم مرتكز تقوم عليه المنظومة التربوية لأي أمة إذ لا بد من إعطاء البعد الهوياتي لأي منظومة لأنها حاضنة لأفكار هذا المجتمع وضمانته الوحيدة لنقله للأجيال القادمة، وعليه سنعتمد في هذه الدراسة على التعريف الاجرائي.

- التعريف الإجرائي:

المنظومة التربوية هي ذلك الكل من المكونات المتفاعلة والمنبثقة عن الخصوصية الهوياتية للمجتمع الجزائري والتي أوكل لها هذا الأخير إعداد أجياله اللاحقة.

- الإدارة المدرسية:

هي عبارة عن " مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق وتوجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد النشء بما يتوافق وأهداف المجتمع والدولة"[3]

---

[1] حسن شحاتة، زينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية البنانية، 2003، ص 30.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، 2004، ص 12.

[3] محمد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسية**. ط3، الأردن: دار المسيرة للنشر، 2002، ص 18.

وتعرف أيضا على أنها "هي الكيفية التي تدار بها المدارس حتى يمكنها تحقيق أهدافها من أجل إعداد أجيال ناشئة نافعة لأنفسهم ولمجتمعهم وهي مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية"[1]

إن الخاصية التي لم يوردها التعريفان السابقان هي العقلانية في التسيير أو المصطلح المتداول في الآونة الأخيرة الحكامة وبهذا سنعتمد التعريف الإجرائي.

- التعريف الإجرائي:

عملية توظيف للإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المؤسسة التربوية بأقل جهد ووقت ممكنين، وبأقل التكاليف بهدف تحقيق الأهداف المسطرة.

- مفهوم التوجيه المدرسي والمهني:

يعرف التوجيه المدرسي والمهني على أنه " مفهوم يحتوي على مجموعة من الحقائق وهو الإجراء الذي يسمح للتلميذ بعبور المراحل التي يتكون منها النسق المدرسي، فهو يتبعه في مشواره الدراسي وفي كل مرة تحضر أمامه مجموعة من الاختيارات وعليه أن يقرر"[2]

ويعرف أيضا على أنه "مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشاكله وأن يستغل إمكاناته من قدرات ومهارات واستعدادات وميول وأن يستعمل ذلك في حل مشاكله وبذلك يبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في الشخصية"[3]بالنظر إلى التعريفين السابقين نقر أنهما أعطيا أهم الخدمات الآنية التي يقدمها التوجيه

[1] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**. الإسكندرية: دار الوفاء، 2004، ص 22.

[2] F.Andreani,F Bouyé, **Le conseiller d'orientation psychologue.** Paris édition Nathan, 1991, P 05.

[3] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، **مرجع سابق**، ص 139.

المدرسي، لكن تبقى نقطة غاية في الأهمية لم ترد في كلا التعريفين، وهي البعد الاستشرافي للتوجيه وهذا ما يحيلنا إلى التعريف الإجرائي.

- التعريف الإجرائي:

التوجيه المدرسي هو ما يجعل الفرد –التلميذ– مدركا لخصوصياته وكفاءاته الذاتية والعمل على تطويرها ومساعدته على أفضل اختيار من بين الاختيارات المدرسية والمهنية المتاحة، والهدف النهائي من التوجيه تنمية شخصية فرد متوازن يسهم في خدمة مجتمعه.

- مفهوم مستشار التوجيه:

يعتبر مستشار التوجيه أحد الموارد الهامة في المؤسسة التربوية –الثانوية– حيث يعرف بأنه " المورد البشري الذي يمكنه جلب قدر من الرضا لاحتياجات التلميذ فهو يساعده على إعداد مشروعه الدراسي والمهني"[1]

ويعرف أيضا على أنه "شخص متخصص في العملية التربوية يعمل مع التلاميذ فرادى أو كمجموعات حيث يساعدهم في اختيار المواد التعليمية وطرق التعلم المناسبة وهو بشكل عام يساعد المتعلم على بلوغ الأهداف المحددة."[2]

نرى أن هذين التعريفين حتى وإن كانا جامعين لأهم ما يقوم به المستشار إلا أنهما لا يعطياننا نظرة حول المهام التي بها يستطيع المستشار مساعدة هذا التلميذ ولهذا سنورد التعريف الإجرائي الذي سيرافقنا خلال إعداد البحث.

[1] Op.cit., P. 07.

[2] أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996، ص 163.

- التعريف الإجرائي:

مستشار التوجيه هو المورد البشري الذي أوكلت له مهمة مساعدة التلميذ على بناء مشروع شخصي مستقبلي وتتمثل مساعدته من خلال مهام (الإعلام، التوجيه، التقويم والإرشاد)

- الاستراتيجية:

أُخذ المصطلح من المجال العسكري حيث تعرف الاستراتيجية بأنها "فن القيادة في الحرب الشاملة حيث تنسق الخطط العسكرية مع الخطط الاقتصادية والإعلامية والسياسية وتوصف بأنها الخطة العامة لحملة عسكرية"[1]

بعيدا عن الجانب العسكري فالاستراتيجية تعرف على أنها " مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة وتحدد الأساليب والوسائل التي تساعدها على تحقيق تلك الأهداف ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل"[2]

- التعريف الإجرائي:

الاستراتيجية التي نعنيها في بحثنا تنطلق أساسا من نظرة استشرافية بعيدة المدى ومرتكزة في الوقت ذاته على معطيات واقعية وتحديد دقيق للوسائل سواء كانت بشرية أو مادية لتحقيق أهداف ملموسة قابلة للتقييم والتقويم.

- المرونة:

حيث تدل لفظة مرونة " تدل الكلمة من الناحية الاقتصادية على العلاقة بين متغيرين كالعلاقة بين ثمن السلعة والكمية التي يطلبها المستهلكون، أو بين دخل المستهلك وكمية

[1] أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان، 1982، ص 411.

[2] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، مرجع سابق، ص 52.

الطلب على السلع،... فمرونة السعر تدل على المدى الذي يصل إليه التغيير في الطلب على سلعة ما تجاوبا مع التغيير في سعرها"[1]

وتعني أيضا "قدرة الفرد على تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر من خلالها إلى الأشياء والمواقف المتعددة بحيث يستطيع التحرر من القصور الذاتي العقلي بالتحرك بين الفئات المختلفة دون الانحصار في فئة واحدة منها"[2]

ما يلاحظ على التعريفين السابقين إغفالهما للبيئة وبالتالي سنعتمد التعريف الإجرائي.

- التعريف الإجرائي:

نقصد بالمرونة قدرة المؤسسة على التكيف مع المواقف المستجدة بدون أن يؤثر ذلك على أدائها أو يتعارض مع مبادئها بالإضافة إلى التفتح على البيئة الداخلية والخارجية والاستفادة من التغذية الراجعة من البيئتين.

[1] أحمد زكي بدوي، مرجع سابق، ص 129.

[2] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، مرجع سابق، ص 225.

سادسا: المقاربة النظرية

نعني بالمقاربة النظرية أو السوسيولوجية الإطار المرجعي النظري الذي سيتم من خلاله وفي إطاره دراسة موضوع من المواضيع ولذلك تعتبر المقاربة النظرية أمرا محوريا في البحث لأنها تعطي الباحث تصورا عاما ومرتكزا لفهم الوقائع المستقاة من الميدان وذلك مرده إلى أنه لا يمكن بحال الاعتماد فقط على المستوى الميداني "لأن الاقتصار على المستوى التجريبي وحده معناه إنكار علل وأسباب الظواهر الحقيقية سواء كان هذا الانكار ضمنيا أو صريحا، ومعناه بإيجاز تمويه الحقيقة وتزييفها"[1] وهو ما يحتم على الباحث الاعتماد على مقاربة نظرية تتوافق والموضوع الذي هو بصدد البحث فيه وهو ما سيمده بخارطة طريق خاصة على المستوى التحليلي، وانطلاقا من الموضوع الذي نحن بصدد الغوص فيه والمتمثل في دور مستشار التوجيه في تفعيل الإدارة المدرسية وانطلاقا من فرضيات الدراسة المعتمدة والأهداف التي نصبو إلى الوصول إليها فقد تعين علينا اختيار مقاربة نظرية تخدم موضوع بحثنا ونظرا لأن التربوية –الثانوية– بصفتها تنظيما اجتماعيا يتشكل من عدة أنساق هذه الأخيرة تتعاضد فيما بينها لأداء رسالة معينة أو لنقل بالمصطلح التنظيمي لأداء وظيفة معينة وبتركيزنا على الإدارة المدرسية فهي تتشكل من أنساق تتفاعل فيما بينها لتؤثر إحداها في الأخرى وهو ما وجدناه في نظرية الأنساق والتي تم اعتمادها كاقتراب نظري لموضوع بحثنا.

إن نظرية الأنساق أو النسقية أو نظرية النظم يرجع أساسها إلى كتابات عالم البيولوجيا النمساوي لودفيغ فون برتلانفي **Ludwig Von Bertalanffy** (1901–1972) حيث يصف النسق أو النظام بأنه "مجموعة من العناصر ذات التبعية المتبادلة أي المرتبطة فيما بينها بشكل يؤدي تغيير أحدها إلى تغيير الأخرى وبالتالي يتبدل المجموع"[2]

---

[1] عبد الغني مغربي، **التفكير الاجتماعي عند إبن خلدون.** ترجمة: محمد الشريف بن دالي، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986، ص 97.

[2] ريمون بودون، فرانسوا بوريكو، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع.** ترجمة: سليم حداد، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986، ص 565.

غير أنه عند دراستنا للمؤسسة التربوية –الثانوية– مجال بحثنا وجدنا أن أنسب إقتراب للموضوع هو ما طرحه عالم الاجتماع الأمريكي مارفن أولسن **Marvin Olsen** حيث أنه من المتخصصين في دراسة التنظيمات الاجتماعية الرسمية، حيث تعد الثانوية جزء من هذا المجال البحثي.

سابعا: الدراسات السابقة:

إن الاطلاع على الدراسات السابقة يخدم بشكل أساسي الباحث ولعل أحد أهم هذه الخدمات أن يتأكد الباحث من أن الإشكالية التي هو بصدد دراستها لم تتناولها الدراسات السابقة (على الأقل اختلاف زاوية النظر بينه وبين غيره للإشكالية).

غير أن ما لاحظناه من خلال بحثنا عن الدراسات السابقة أننا وجدنا قلة إن لم نقل ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات دراستنا مجتمعة في موضوع واحد، بل ما وجدناه هو دراسات تناولت مستشار التوجيه مقرونا بمتغيرات أخرى وكذلك الأمر بالنسبة للإدارة المدرسية، ضف إلى ذلك أن هذه الدراسات لم تكن في مجال علم اجتماع التنظيم، وسنكتفي بذكر أربع دراسات فقط:

الدراسة الأولى: [1]

" **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي: حالة ولايتي قالمة وسوق أهراس**" وهي رسالة ماجستير في علم اجتماع تنمية وتسيير الموارد البشرية، من إعداد الطالبة **براهمية صونية** للموسم الدراسي 2006/2005 بجامعة منتوري بقسنطينة.

حيث تنطلق هذه الدراسة من تساؤل مركزي مفاده:

- كيف تؤثر الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

وجاءت هذه الدراسة في ستة فصول : خصص الفصل الأول للإشكالية والمعالجة المنهجية، وتناول الفصل الثاني التوجيه المدرسي والمهني، بينما تطرق الفصل الثالث لمستشار التوجيه، في حين تحدث الفصل الرابع عن تأثير الظروف المادية للمؤسسة

[1] براهمية صونية، « **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي: حالة ولايتي قالمة وسوق أهراس** »، (رسالة ماجستير غير منشورة، علم اجتماع تنمية وتسيير الموارد البشرية، بجامعة منتوري بقسنطينة للموسم الدراسي 2006/2005)

على أداء مستشار التوجيه، وتمحور الفصل الخامس حول تأثير الأطر التنظيمية على أداء مستشار التوجيه، وفي الختام تم الحديث في الفصل السادس عن تأثير علاقة مستشار التوجيه بالمتعاملين التربويين على أدائه.

حيث شملت الدراسة عينة مكونة من 19 مستشار من ولاية قالمة و 18 مستشار من ولاية سوق أهراس بمجموع 37 مستشار.

وقسم الاستبيان إلى ثلاثة محاور رئيسية:

المحور الأول: تأثير الظروف المادية للمؤسسة على أداء المستشار.

المحور الثاني: تأثير الأطر التنظيمية على أداء المستشار.

المحور الثالث: تأثير علاقة المستشار بالمتعاملين التربويين على أدائه.

حيث توصلت الباحثة إلى أن المحاور الثلاث التي تناولتها لها تأثير بالغ على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

الدراسة الثانية:[1]

" **واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية**" وهي رسالة ماجستير في أصول التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، من إعداد الطالب **محمود عبد المجيد رشيد عساف**، سنة 2005.

انطلقت هذه الدراسة من سؤال مؤداه:

[1] محمود عبد المجيد رشيد عساف، «**واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية**»، (رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005)

- هل هناك اختلاف بين مديري مدارس محافظة غزة في درجة ممارستهم الإدارية في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية باختلاف الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة.

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تناول واقع الإدارة المدرسية في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية ورصد مدى تطابق هذا النمط الإداري في مدارس محافظة غزة وكذلك التعرف على هذا النمط وقدرته على الإصلاح في ظل التغير الكمي والنوعي في البيئة.

وجاءت هذه الدراسة في 05 فصول:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة / الفصل الثاني: الإطار النظري

الفصل الثالث: الدراسات السابقة / الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات

الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيراتها

وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة غزة وعددهم 128 في العام الدراسي 2005/2004.

وتوصل الباحث إلى أن مديري المدارس لديهم مفاهيم واضحة لمبادئ الإدارة الإستراتيجية واتجاهات ايجابية نحو تطبيقها في الإدارة المدرسية وخلص الباحث إلى عدة توصيات كان أهمها:

- حاجة المدارس إلى تبني ممارسة الإدارة الإستراتيجية والتخطيط الإستراتيجي كنشاط طبيعي واعتيادي داخل المدرسة.

الدراسة الثالثة: [1]

"**التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة**" وهي رسالة ماجستير (غير منشورة) في علم اجتماع التربية، بجامعة منتوري بقسنطينة من إعداد الطالبة **زعبوب سامية**، للموسم الدراسي: 2011/2010.

حيث تنطلق هذه الدراسة من تساؤل محوري مفاده:

- هل يمكن لمستشار التوجيه المدرسي أن يتكيف في مهنته في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة؟

وتناولت الباحثة موضوعها في ستة فصول كانت كالآتي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

الفصل الثاني: التكيف المهني وأساليب الاختيار المهني.

الفصل الثالث: التحليل السيكو–سوسيولوجي لعملية التوجيه المدرسي والمهني.

الفصل الرابع: التعليم الثانوي ومخططات اصلاح التربية والتعليم.

الفصل الخامس: الإصلاح التربوي الجديد (2003–2004)

الفصل السادس: تفسير وتحليل بيانات الدراسة الميدانية.

اشتملت عينة الدراسة على 52 مستشار ومستشارة للتوجيه لولاية سطيف واختارت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات حيث شمل هذا الاستبيان 47 سؤالا وقسم الاستبيان إلى أربعة محاور وهي:

[1] زعبوب سامية، « **التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة** »، (رسالة ماجستير (غير منشورة) في علم اجتماع التربية، بجامعة منتوري بقسنطينة، 2006/2005)

المحور الأول: البيانات الشخصية.

المحور الثاني: بيانات تتعلق بمهنة مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

المحور الثالث: بيانات تتعلق بمستشار التوجيه المدرسي والمهني.

المحور الرابع: بيانات تتعلق بعملية التكيف في ظل هذه الإصلاحات.

لتتوصل الباحثة في الأخير إلى أن المستشارين الذين أجريت حولهم الدراسة متكيفون مهنتهم كمهام يؤدونها ويشعرون بالرضا عما يقومون به بالرغم من الصعوبات والعراقيل التي تواجههم أثناء تأديتهم لمهامهم.

الدراسة الرابعة:[1]

"**دور الإدارة المدرسية في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية(مكة المكرمة – جدة – الطائف)** رسالة ماجستير (غير منشورة) من إعداد الطالب **مصطفى عبد الله الحربي** للموسم الدراسي 1987/1986 بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.

وكانت إشكالية البحث متمحورة حول التساؤل المركزي التالي:

– ما الدور الذي تلعبه إدارة المدرسة في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي بالمرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية.

وقد قسم الباحث دراسته إلى خمسة فصول جاءت كما يلي:

[1] مصطفى عبد الله الحربي، « **دور الإدارة المدرسية في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية (مكة المكرمة – جدة – الطائف)** »، (رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية قسم إدارة التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، للموسم الدراسي 1987/1986)

الفصل الأول: تضمن الإجراءات المنهجية كفصل تمهيدي.

الفصل الثاني: تناول الإطار النظري والدراسات ذات الصلة.

الفصل الثالث: الإجراءات التنفيذية.

الفصل الرابع: تحليل النتائج.

الفصل الخامس: تفسير النتائج والتوصيات والمقترحات.

وقد اعتمد الباحث في جمعه للبيانات على تقنية المقياس حيث طُبق هذا المقياس على 30 مدير لمتوسطة و 30 مرشدا طلابيا حيث قام الباحث بتوحيد الاستبيان وقد أسفرت الداراسة عن النتائج التالية:

- وعي الإدارة المدرسية بأهمية برنامج التوجيه والإرشاد.
- توفير الإدارة المدرسية للدعم للمرشد الطلابي في تطبيق برنامج التوجيه والإرشاد.

ثامنا: تقييم الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات التي تطرقنا إليها سابقا، ومن خلال الاطلاع على الإشكاليات التي حاول أصحبها تناولها، ومن خلال النتائج المتوصل إليها يمكننا القول:

أنه لا توجد دراسة تناولت متغيّري دراستنا مجتمعة بل كانت تتناول أحد المتغيرين مرتبطا بمتغير آخر لا علاقة له بما نبحث عنه في دراستنا وهي دراسات كثيرة على هذه الشاكلة؛ وهو الأمر الذي اضطرنا إلى الاقتصار على هذه الدراسات الأربع تجنبا للحشو والاطناب.

إن الاختلافات كثيرة بين هذه الدراسات والدراسة التي نحن بصدد القيام بها؛ فكل هذه الدراسات ليست في اختصاص علم اجتماع التنظيم؛ وتختلف عنها أيضا فيما يخص مجتمع البحث وكذا ميدان الدراسة، وعلى الرغم من الاختلافات إلا أننا سنحاول الاستفادة من هذه الدراسات لإثراء الجانب النظري ولأخذ تصور عام حول ما طبقه السابقون من إجراءات منهجية وما اعتمدوه من مراجع ومحاولة الاستفادة من أخطائهم سعيا منا للاستفادة مما هو ضروري.

الفصل الثاني:

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

- تمهيد.

أولا: التوجيه المدرسي أسسه وتطوره.

ثانيا: مستشار التوجيه مكان ووسائل عمله.

ثالثا: مهام المستشار وبيئة العمل.

- خلاصة الفصل.

تمهيـــد:

تكتسي عملية التوجيه المدرسي أهمية بالغة ودليل ذلك أن هذه المهمة قد أسندت إلى موظف متخصص وبشروط وكفاءات معينة ألا وهو "مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني" وهذا الأمر الذي سنتناوله في هذا الفصل وسنناقش كذلك مهامه وعلاقاته وكذا الصعوبات التي يتلقاها ولكن قبل هذا وذاك فإننا مطالبون بإعطاء ولو لمحة صغيرة عن ظهور التوجيه المدرسي وعن تطوره في العالم الغربي والعربي وفي الجزائر.

المبحث الأول: التوجيه المدرسي أسسه وتطوره

سنعمد في هذا المبحث إلى تناول موضوع التوجيه المدرسي حيث سننطلق من التعريف بهذا الفرع ثم سنتحدث عن بداياته والتي كانت طبعا في العالم الغربي ثم سننتقل إلى تطور التوجيه في العالم العربي لنصل أخيرا إلى الجزائر متتبعين سيرورة التوجيه بها.

المطلب الأول: مفهوم التوجيه المدرسي وأسسه

لا يمكننا أن نتناول موضوع التوجيه المدرسي دون أن نعرف أولا ما هو التوجيه المدرسي وما هي الأسس التي يقوم عليها.

1- مفهوم التوجيه المدرسي:

إن التوجيه المدرسي هو عملية إنسانية بحتة تتضمن تقديم مجموعة من الخدمات التي يقدمها المختصون في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع وذلك بغية مساعدة الفرد على تفهم نفسه وحاجاته ويدرك مشكلاته ليواجهها وأن يؤمن بقدراته ومواهبه بالإضافة إلى مساعدته على الاختيار الأمثل للتخصص الدراسي الذي يتلاءم مع قدراته وميوله وفيما يلي سنتعرف على مفهوم التوجيه المدرسي، حيث يعرفه **أحمد زكي بدوي** بأنه "العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ والطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة والتي يلتحقون بها والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي حياتهم الدراسية بشكل عام"[1]

أي أن التوجيه المدرسي هدفه مساعدة التلاميذ وإخراجهم من الحيرة التي تصيبهم أثناء إتخاذ القرار حول توجيههم التوجيه السليم الذي يتلاءم مع قدراتهم من جهة وميولهم من

[1] أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. ط05، بيروت: مكتبة لبنان، 1978، ص 49.

جهة أخرى، ويضيف **غيدنس Gaidance** شيئاً آخر إذ يعرف التوجيه المدرسي " بأنه مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يستغل إمكانياته"[1]

إن فهم الفرد لنفسه وتفهمه لمشاكله هو أول خطوات تجاوز المشكلات ولهذا يركز التوجيه المدرسي على هذه النقطة تحديدا، يمكننا إضافة تعريف أخير حيث يعرف التوجيه بأنه " مساعدة التلميذ على اختيار شعب التعليم الأكثر تناسبا مع ميوله وإمكانياته وأن تكون عملية الاختيار ذاتية نابعة من ذات التلميذ وتستند إلى تشخيص لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته وإلى تحليل للفرص التربوية المتاحة له"[2]

وكحوصلة للتعاريف السابقة للتوجيه المدرسي نستطيع القول أن التوجيه المدرسي عبارة عن سيرورة منظمة تتكون من مجموعة متكاملة من الخدمات موجهة لفائدة التلميذ لمساعدته على اختيار نوع الدراسة المرجح أن ينجح فيه أكثر من غيره من التخصصات وذلك نظرا للتقارب بين استعدادات التلميذ وقدراته وميوله مع متطلبات التخصص الدراسي الموجه إليه كما أنه يساعد التلميذ على تجاوز مشكلاته النفسية والتربوية كالتكيف والاندماج والتي غالبا ما تعيق التلميذ وتؤثر سلبا على تحصيله العلمي والهدف من كل ذلك هو تنشئة مواطن فاعل في المجتمع.

2- أسس ومبادئ التوجيه: يمكن ذكر بعض الأسس الآتية

2-1 الأسس الفلسفية:

إن وظيفة مستشار التوجيه والإرشاد تقوم أساسا على مبدأ أن الإنسان حر في اختياره وعمل المستشار ما هو في الحقيقة إلا مساعدة الفرد على الاختيار وذلك بتقديم يد العون لهذا الأخير، ومن الطبيعي أن تعترض الإنسان مهما كان مشكلات يحتاج فيها لمن يساعده

---

[1] بديع محمد مبارك القاسم، **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**. عمان: مؤسسة الرواق للنشر والتوزيع، 2001، ص 150.

[2] عبد العزيز البسام، **المدرسة الثانوية الشاملة**. القاهرة: دار المعارف، 1972، ص 144.

أو يسترشد به لحل مشكلاته والشرط الأساسي هنا أن يشعر الفرد بحاجته إلى طلب المساعدة حتى تؤتي العملية التوجيهية والإرشادية مفعولها حيث "أن الهدف من التوجيه بصورة عامة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ومن دون إكراه أو رهبة، أي يستحسن أن يُحترم حق الفرد في تحديد أهدافه ووضع الخطط التي تحقق تلك الأهداف"[1]

2-2 الأسس النفسية السيكولوجية:

نجد من بينها ما يلي:

- ❖ مراعاة الفوارق الفردية من حيث القدرات، الاتجاهات، الخصائص المورفولوجية، النفسية والعقلية، ....
- ❖ اعتبار عملية الإرشاد النفسي والتوجيه عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة وتعميم ما يكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله والتحديات التي تتطلب حلا ودراية وتخطيطا[2]
- ❖ مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه لأن كل مرحلة نمائية من حياة الإنسان حاجاتها ومشكلاتها الخاصة بها[3]

2-3 الأسس التربوية:

إن عملية التعليم والتعلم عبارة عن سلسلة من الحلقات المترابطة يمثل التوجيه المدرسي أحد أهم هذه الحلقات حيث:

- ❖ يتعاون مستشار التوجيه مع الأساتذة ومع كل الفاعلين في العملية التربوية لإنجاح التوجيه بشكل خاص ولدفع العملية التربوية بأكملها نحو التقدم.

---

[1] يوسف مصطفى القاضي وآخرون، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**. الرياض: دار المريخ، 1981، ص 52.

[2] نفس المرجع السابق، ص 53.

[3] جودة عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. الأردن: مكتبة دار الثقافة،2004، ص 30.

- ❖ يعتبر التلميذ الحلقة الأهم في العملية التعليمية التعلمية وبالتالي فهو بحاجة إلى المرافقة من قبل مستشار التوجيه.
- ❖ يستعان في العملية التوجيهية بكل من يستطيع مد يد العون حتى وإن كان من خارج المؤسسة التربوية كالأولياء مثلا.

ويضيف عصام عوض يوسف العناصر التالية:[1]

- ❖ اعتبار عملية الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي عملية مساندة للدور الأكاديمي في الكليات يستعين بها التلميذ لرسم طريقه في الحياة.
- ❖ تعزيز انتماء التلميذ إلى المدرسة.

2-4 الأسس العلمية والسلوكية لمستشار التوجيه والإرشاد:

على مستشار التوجيه والإرشاد أن يتحلى بالصفات التالية:

- ❖ العلاقة الإرشادية بين المستشار وتلميذه –صاحب المشكلة–ينبغي أن يحيطها السر المهني الذي لا يجوز بحال إفشائه.
- ❖ أن يكون المستشار صاحب نظرة محيطة أي أن ينظر إلى المشكل من جميع أبعاده.
- ❖ الاستمرارية في العملية الإرشادية لأن هناك حالات لبعض التلاميذ تتطلب المرافقة على المدى الطويل.
- ❖ أن يتمتع بالمرونة وأن يكون صبورا والأهم أن يكون مستمعا جيدا.
- ❖ مشاركة الفرد في اختيار الطريقة المناسبة لتوجيهه فهي تساعده على حل المشكلة التي يعاني منها وبالتالي فلابد أن لا يتدخل الموج –مستشار التوجيه–أو مساعديه إلا بالقدر الذي يوضح فيه للفرد جميع احتمالات النجاح أو الفشل لكل طريقة من الطرق المقترحة.[2]

---

[1] عصام عوض يوسف، **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي**. الأردن: دار أسامة، 2006، ص 46.

[2] يوسف مصطفى القاضي وآخرون، مرجع سابق، ص 55.

2-5 الأسس الاجتماعية:

إن إيلاء الأسس الاجتماعية الأهمية البالغة في عملية التوجيه أمر لابد منه ويمكننا أن نذكر أهم هذه الأسس وهي:

- ❖ تعتبر المدرسة أكثر المجالات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للتلميذ أو المراهق أو الشاب سواء عن طريق خدمات التوجيه المنظمة بواسطة أخصائيين مدربين –مستشاري التوجيه– أو عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي بحيث تصدر هذه التعديلات عن وجهة نظر توجيهية.[1]
- ❖ مشاركة الآباء وقادة المجتمع في عملية التوجيه التي تقدم للتلاميذ.[2]
- ❖ أن يكون التلميذ هو مركز اهتمام العملية التربوية بصفة عامة والتوجيهية بصفة خاصة لأنه مشروع مواطن فعال في مجتمعه.

[1] سيد عبد الحميد مرسي، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**. القاهرة: الخانجي للنشر، 1975، ص 83.

[2] أحمد أحمد عواد، **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**. الإسكندرية: المكتب العلمي للكومبيوتر، 1997، ص 74.

المطلب الثاني: لمحة عن تطور التوجيه المدرسي في العالم

قد يظن البعض أن التوجيه والإرشاد بصفة عامة نتاج العصر الحالي بسبب ما أفرزه التطور التكنولوجي من تعقد وتشعب في الحياة، لكن أصول التوجيه مرتبطة بأصل الإنسان ومثال ذلك التوجيه الأسري ففي القديم كانت الأسرة التي يعمل فيها الأب في الفلاحة أو الرعي غالبا سيتوجه الأبناء نحو ما يتقنه أبوهم وذلك لأنهم –أي الأُسر– "لا يعرفون سوى نوع واحد معين يتقرر فيه مصير المرء من الخارج، أعني عن طريق مولده ونسبه ومركزه الاجتماعي فمن قُدِر عليه أن يولد ابن صانع أو زارع أو تاجر أو شريف مثلا فقد تقرر مصيره عن طريق هذه الحقيقة البسيطة وليس أمامه إلا الرضوخ لإرادة المجتمع على أنها اختيار أزلي لا يقبل المناقشة"[1]

وتقول المصادر أن التطبيق الفعلي للتوجيه المدرسي والمهني كان يمارس بطريقة عنصرية لأن المدرسة والتعليم بصفة عامة كان حكرا على أبناء طبقات معينة وبلون بشرة معين إذن فقد كانت قدرة الوالدين المالية على تدريس أبنائهم هي من تتحكم في متابعتهم للدراسة من عدمها ولا تعتبر الاستعدادات والقدرات والميول العلمية ذات أهمية كبرى " واستمرت الأمور على هذه الحال حتى جاء عصر الآلة الصناعية الذي لا يقبل ولا يتحمل الخسارة الناتجة عن سوء استغلال القوى البشرية، وعند ذلك ظهرت حركة إصلاحية شرعت في البحث عن استعدادات الأفراد وقياسها بمقياس دقيق لاختيار أفضل العمال لمهنة معينة من أجل النجاح فيها وبذلك خرج إلى الوجود التوجيه المهني في حدود 1890 بمدينة بوسطن الأمريكية"[2]

---

[1] صالح عبد العزيز، **التربية وطرق التدريس**. ج3، مصر: دار المعارف، 1965، ص 322.

[2] برو محمد، «**أثر التوجيه المدرسي على التحصيل المدرسي في المرحلة الثانوية**»، (أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر)، الجزائر، 2009، ص 37.

أ- **التطور التاريخي للتوجيه المدرسي في العالم الغربي:**

كما ذكرنا سابقا فإن بدايات الاهتمام بالتوجيه كانت في المجال المهني نظرا للحاجة الماسة إليه خاصة بعد تطور التصنيع في الدول الغربية والحاجة إلى التخصص وملائمته لقدرات ومؤهلات الفرد وكذا ميوله واهتماماته وفيما يلي سنذكر نموذجين من الدول الرائدة في مجال التوجيه المدرسي:

أ-1 الولايات المتحدة الأمريكية:

من الطبيعي أن نبدأ بالولايات المتحدة لأن باكورة الأعمال التي لفتت الانتباه إلى التوجيه المدرسي كانت على يد **ترومان كيلي** الذي قدم أطروحة دكتوراه إلى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا الأمريكية سنة 1914 ويقوم التوجيه المدرسي في الولايات المتحدة على أساس أن "عملية توجيه الطلبة إلى هذا التعليم أو ذاك تستخدم في الغالب مختلف أنواع الاختبارات النفسية من مثل اختبارات الاستعدادات والقدرات والميول بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية المقننة من أجل مساعدة كل واحد منهم من أن يدرك أن إمكانات نجاحه في الحياة تكون أقوى في بعض فروع العلم عنها في البعض الآخر"[1] في حين يقوم التوجيه في الولايات المتحدة لتحقيق بعض الأهداف[2]

- المحافظة على حياته وسلامته –أي التلميذ– من التعرض للمخاطر.
- التمتع بالثقة في النفس والاتزان النفسي والثبات والنضج الانفعالي.
- العيش في الواقع والبعد عن الأوهام والخيالات الخاطئة.
- تنظيم أوقات دراسته وراحته والانتفاع منها.
- تحديد أهدافه واتجاهاته بعد تخرجه من المرحلة الثانوية.
- احترام قيمة العمل مهما كانت طبيعته أو الدخل فيه.

[1] ماهر محمود عمر، **الارشاد النفسي المدرسي**. ط2، الولايات المتحدة الأمريكية: أكاديمية ميتشيغان للدراسات النفسية، 1999، ص–ص 145–146.

[2] برو محمد، مرجع سابق، ص–ص 45–46

- القدرة على استيعاب التدريبات اللازمة للالتحاق بوظائف متوفرة.
- اتخاذ القرارات الملائمة بنفسه وخاصة فيما يتعلق باختيار المهنة الأنسب التي تتناسب وقدراته الفعلية.
- التوافق السوي والتكيف السليم مع الدراسة حاضرا والمهنة مستقبلا والانتظام فيهما.

أ-2 فرنسا:

كغيرها من الدول المتطورة سارعت فرنسا إلى إجراء إصلاحات في منظومتها التربوية وذلك لمسايرة التطورات في شتى مناحي الحياة المعاصرة ونستطيع أن نلتمس هذه الإصلاحات من خلال الاضطلاع على بعض مبادئ التعليم في فرنسا:[1]

- ديمقراطية التعليم التي تعني تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء المجتمع في الحضر والريف على حد سواء وللأقليات والمهاجرين دون اعتبار للجنس أو الدين أو الفقر أو غير ذلك.
- الاهتمام بالتوسع في الفرص التعليمية: آداب، اقتصاد، علوم تكنولوجية، علوم صناعية، علوم اجتماعية، التمهين وغيره.
- حرية المتعلمين في اختيار نوع التعليم الذي يتناسب واستعداداتهم وقدراتهم.
- مواكبة ثورة المعلومات والتكنولوجيا من أجل تحقيق التقدم والسبق الدولي.
- تنمية المنظور الدولي في مراحل التعليم المختلفة لتعزيز التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد العالمي.
- الاهتمام بالتعلم ما قبل المدرسة وتكامله مع المدرسة الابتدائية.
- تهيئة الفرص التعليمية التي تتناسب وقدرات وميول التلاميذ والطلاب.

[1] شاكر محمد فتحي وآخرون، **التربية المقارنة: الأصول المنهجية بالتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر**. مصر: بيت الحكمة، 2000، ص-ص 163-180.

الجدير بالذكر أن عملية ملاحظة التلاميذ قصد توجيههم تبدأ مبكرا منذ السنة الأولى متوسط ويعتبر مجلس القسم هو المسؤول الأول عن التوجيه المدرسي للتلاميذ ويتألف هذا المجلس من "المعلم الرئيسي وبعض المعلمين الآخرين والطبيب المدرسي والمُساعِدة الاجتماعية والمرشد النفسي وهو الذي يقرر وضع كل تلميذ في شعبة دراسية معينة كما يقرر نقل التلاميذ إلى مستوى أعلى أو إعادتهم لصفوفهم"[1]

لقد أولت الحكومات الفرنسية المتعاقبة الأهمية القصوى للتعليم بصفة عامة وللتوجيه المدرسي بصفة خاصة هذا التوجيه الذي قلنا عنه سابقا أنه يبدأ منذ مرحلة مبكرة مع التلميذ وهذا ما يسمى بالمرافقة ومساعدة التلميذ على بناء مشروعه الشخصي.

ب- التوجيه المدرسي في العالم العربي:

ب-1 المملكة العربية السعودية:

يسمى التوجيه المدرسي في المملكة العربية السعودية بالإرشاد التربوي كما يسمى مستشار التوجيه المدرسي بالمرشد الطلابي، حيث تعتبر المملكة العربية السعودية من بين الدول العربية التي أولت العملية التوجيهية اهتماما خاصا، ولا يختلف الإرشاد الطلابي في المملكة كثيرا عن غيرها من الدول فهو عبارة عن مرافقة للتلاميذ لتفهم أنفسهم وحل مشكلاتهم سواء الدراسية، النفسية، الاجتماعية،..... ويتولى هذه العملية المرشد الطلابي والذي يعمل على "مساعدة الطالب وتوجيهه وإرشاده ومتابعته طول فترة دراسته في المدرسة بناء على البطاقة العامة أو السجل الشامل للطالب الذي يتضمن بيانات شخصية عن الطالب كالبيئة والأسرة ومستوى التحصيل الدراسي في المرحلة السابقة والميول والنواحي الصحية والاتجاهات والهوايات"[2]

---

[1] برو محمد، مرجع سابق، ص 42.

[2] جانيت خضر بني، فادية عبد الرحمن حسين. **التعليم الشامل في العراق وبعض الأقطار العربية: دراسة مقارنة**. بغداد: وزارة التربية، مركز البحوث والدراسات، 1986، ص-ص 205-207، نقلا عن برو محمد، مرجع سابق، ص 52.

ب-2 الجمهورية العراقية:

تعد الجمهورية العراقية واحدة من أكثر الدول العربية تقدما في المجال التربوي والمدرسي والدليل على ذلك عدد العلماء الكبير حتى في مجال الذرة والتخصصات الدقيقة التي كانت حكرا على الدول المهيمنة، وبالعودة إلى التوجيه المدرسي فإنه يرجع في أصوله التاريخية إلى سنة 1970 ولكن حينها لم يكن مطبقا على الثانويات بل أول ما طبق كان من طرف مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد قصد معرفة ميول الطلبة ودراسة أحوالهم النفسية والاجتماعية وبعد هذا تم إنشاء " مديرية التقويم والتوجيه التربوي التي عملت على إدخال الإرشاد التربوي والتوجيه المهني في المدارس وبالفعل قامت بتطبيق الإرشاد التربوي في 15 مدرسة ثانوية ومتوسطة في محافظة ديالى في السنة الدراسية 1972-1973، إلا أن هذه التجربة لم تستمر بسبب فقدان التخطيط اللازم لها من حيث إعداد المتخصصين في الإرشاد"[1] وبعد ذلك قامت الدولة العراقية باختيار الكفاءات التي ستتولى عملية التوجيه والإرشاد من بين المتخرجين من الجامعات العراقية خاصة في فروع الإرشاد التربوي وعلوم التربية وعلم النفس، بحيث أُوكِلت مهمة مراقبة التلاميذ إلى المرشد التربوي والذي يتمحور دوره حول " التعرف على ميول واتجاهات الطلبة واستعداداتهم وقدراتهم بغرض تنميتها وتوجيههم وفق قدراتهم واستعداداتهم فيما ينسجم ومتطلبات خطة التنمية"[2]

[1] برو محمد، مرجع سابق، ص 52.

[2] فائقة حبيب محمد، **الإرشاد التربوي والتوجيه المهني في أقطار الخليج العربي: دراسة مقارنة**. بغداد: المديرية العامة للتقويم والامتحانات، 1986، ص 15.

المطلب الثالث: التوجيه المدرسي في الجزائر

تعود جذور التوجيه المدرسي في الجزائر إلى الفترة الاستعمارية حيث كانت خدماته موفرة لأبناء المعمرين والمستوطنين حتى من غير الفرنسيين بينما تم استثناء أبناء الشعب الجزائري من هذه الخدمات إلا الفئة القليلة التي كانت تخدم المصالح الاستعمارية وذلك بتطبيق الروائز النفسية عليهم مع العلم أن هذه الروائز وكل ما يتعلق بالتوجيه المدرسي مستورد من فرنسا أي أنه لم يكيف على واقع الشعب الجزائري وخصوصياته الثقافية التي تختلف كليا عن تلك الخلفية التي جاءت منها كل المعارف المتعلقة بالتوجيه المدرسي

وبعد الاستقلال لم تكن هناك هياكل ومصالح كافية للتوجيه في الجزائر حيث "كانت الوصاية آنذاك تحتوي على 06 مصالح مركزية خاصة بتسيير التوجيه المدرسي توظف حوالي 40 مستشارا (الجزائر، عنابة، وهران، قسنطينة، سطيف، مستغانم) ثم تقلص عدد المراكز ولم يستمر العمل إلا في مركزين بولايتين (عنابة، الجزائر) بـ 05 مستشارين منهم 03 جزائريين"[1]

أما البداية الفعلية للتوجيه المدرسي في الجزائر كانت انطلاقا من سنة 1967 وذلك بعد صدور المرسوم 67–85 والمتضمن تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية والذي تم بمقتضاه إنشاء المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي وكلفت هذه المديرية بالمهام التالية[2]

- تنظيم وتسيير المجالس المدرسية ومصالح التوجيه.
- جمع وتوزيع الوثائق المتعلقة بالمهن والمسالك المؤدية إليها.
- توجيه التلاميذ طبقا للاحتياجات وأولويات النشاط الاقتصادي والاجتماعي.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1993، ص 13.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **مذكرة إعلامية رقم 03 بعنوان: تركيب وبناء المديرية الفرعية للتوجيه و التوثيق المدرسي**، صادر بتاريخ 1969/05/06.

- تركيب وإنجاز الخريطة المدرسية وبرامج التجهيز المكيفة حسب ضرورات مخطط التكوين ومطابق للاختيارات السياسية للحكومة فيما يتعلق بالتربية.
- عمل متواصل مباشر مع التلاميذ عن طريق امتحانات وملاحظات جماعية أو فردية يصل في نهاية الأمر إلى مجلس التوجيه
- إعلام متواصل للتلاميذ والأولياء والمربين ونشر توثيق له الخاصيات المدرسية والمهنية بالطرق الجماعية.
- الاتصال بالمصالح المركزية ومراكز التوجيه المدرسي والمهني

هذا فيما يخص المصالح المركزية أما بالنسبة لمستشاري التوجيه فهناك مجموعة كبيرة ومتنوعة من المناشير تنظم عملهم ويعد المنشور 219/91 أحد أهم هذه المناشير والمتضمن تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات حيث كان الهدف اقتراب المستشار ومعاينته ومرافقته لتلاميذه عن قرب وهذا ما ورد في هذا المنشور صراحة على [1] إعادة النظر في مفهوم التوجيه وأساليب الخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأداءات الفردية من خلال العمل المستمر على:

- التعرف على التلاميذ وطموحاتهم.
- تقويم استعداداتهم ونتائجهم التربوية.
- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها.
- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 219/91 والمتضمن تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات**، مؤرخ في 1991/09/18.

وكذلك يعتبر القرار 827/91 من بين أهم الأطر القانونية المنظمة لعمل المستشار لأنه يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه وكذلك يحدد علاقات المستشار ولنأخذ مثالا على ذلك:[1]

المادة 06: يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.

المادة 12: يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة بالتعاون مع نائب المدير للدراسات والأساتذة الرئيسيين ومستشار التربية.

تكلمنا عن المصالح المركزية وكذا بعض النصوص المنظمة لعمل المستشار، وبقي أن نتكلم عن مراكز التوجيه حيث تتوفر كل ولاية على مركز عمومي للتوجيه المدرسي والمهني على الأقل ويرأس هذه الهيئة مدير مركز التوجيه برتبة مفتش التوجيه المدرسي ويعمل تحت إشرافه عدد من الموظفين وينقسم هؤلاء بين:

أ- موظفون إداريون: حيث تتمثل مهامهم في الأعمال الإدارية مثل كتابة التقارير، حفظ الأرشيف، إعداد المراسلات وتوزيعها على المستشارين الذين يزورون المركز،... ويكونون في الغالب من رتب: كاتب، عون إدارة، عون حفظ البيانات (الأسلاك المشتركة).

ب- موظفون تقنيون: وهم مستشارون للتوجيه أوكلت لهم مهام على مستوى المركز حيث يقومون باستقبال الجمهور من أولياء وتلاميذ ويساعدون مدير المركز على إعداد التقارير الدورية، وقد يكلفهم مدير المركز بأعمال متعلقة بالجانب الإعلامي،

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **قرار رقم 827/91 يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية**، مؤرخ في 1991/11/13.

التقويمي، استقصاءات التكوين المهني، الجامعة، عالم الشغل،... وتتمثل أهم أعمال مراكز التوجيه فيما يلي:*

- يستشار المركز ممثلا في مديره أثناء إعداد الخريطة المدرسية.
- إعداد مطويات وملصقات وكتيبات إعلامية وتزويد المستشارين بها لإيصالها للتلاميذ وأوليائهم.
- عقد الاجتماعات التنسيقية ويترأس هذه الاجتماعات مدير المركز قصد الاحتكاك وتبادل الخبرات بين المستشارين ولمناقشة ما تم إنجازه من أعمال وبرمجة ما سيتم إنجازه لاحقا.
- إعداد مقاطعة تدخل كل مستشار.
- الإعداد والمشاركة في مجالس القبول والتوجيه.
- استقبال طعون التوجيه وتصنيفها والتحضير لمجلس الطعن الولائي.
- إنجاز الدراسات المطلوبة من الوزارة خاصة ما تعلق بالدراسات المرتبطة بنتائج الامتحانات الرسمية مثل: امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط، امتحان شهادة البكالوريا.

بقي أن نشير إلى أن مراكز التوجيه تابعة تقنيا لمديرية التقويم والتوجيه والاتصال بالوزارة وتابعة إداريا لمديرية التربية بالولاية.

*هذه الأعمال التي استطاع الباحث ملاحظتها من خلال عمله كمستشار للتوجيه بمركز التوجيه بالجلفة لمدة عامين.

المبحث الثاني: مستشار التوجيه مكان ووسائل عمله

سنتحدث في هذا المبحث عن محور العملية التوجيهية والذي جاءت أهميته من خلال صفاته التي تميزه عن غيره، ثم سنتطرق إلى الأماكن التي يزاول المستشار بها مهامه المختلفة وأخيرا سنتحدث عن أدوات ووسائل عمل المستشار التي تعينه في تأدية وظيفته.

المطلب الأول: التعريف بمستشار التوجيه وصفاته

تتشكل العملية التوجيهية من عدة أطراف ويعتبر مستشار التوجيه محور هذه العملية حيث سنركز على الصفات المميزة له من صفات شخصية ومهنية.

1-التعريف بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

يعتبر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أحد موظفي قطاع التربية وتعمل فئة قليلة من المستشارين بمراكز التوجيه والغالبية العظمى تعمل بالثانويات، أي أن مكتب المستشار يكون بالثانوية ويتبع له قطاع من المتوسطات يكون في العادة للمتوسطات التي يوجه تلاميذها نحو ثانوية إقامة المستشار، ومن شروط التوظيف الأساسية للمستشار هي أن يكون متحصلا على شهادة الليسانس في علم النفس، علم الاجتماع أو علوم التربية ويعرف مستشار التوجيه والإرشاد على أنه "شخص متخصص في العملية التربوية يعمل مع التلاميذ فرادى أو كمجموعات حيث يساعدهم في اختيار المواد التعليمية وطرق التعلم المناسبة وهو بشكل عام يساعد المتعلم على بلوغ الأهداف المحددة."[1]

ولمنصب مستشار التوجيه رتبتان الأولى رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والثانية مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

[1] أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996، ص 163.

2-الصفات التي ينبغي توفرها في مستشار التوجيه: *

وتنقسم إلى صنفين رئيسيين:

2-1 الصفات الشخصية:

وتتعلق كلها بما يتمتع به المستشار من صفات ذاتية مساعدة في العمل التوجيهي والإرشادي ونجملها فيما يلي:

أ- الأمانة: تبنى العلاقة الإرشادية على مبدأ الثقة فإذا فقدت الثقة بين المرشد (مستشار التوجيه) والمسترشد (التلميذ) حينها ينهار ركن الأمانة وينهار العمل الإرشادي برمته.

ب- القدوة الحسنة: تعتبر القدوة العملية للتلاميذ أفضل بكثير من القدوة القولية، فالمستشار ينبغي أن تكون تصرفاته مثالا يحتذى من تلاميذه وحتى من العاملين معه كالاحترام والالتزام بالمواعيد وعفة اللسان وحسن الهندام،..... إلى غير ذلك.

ج- المرونة: إن التعامل مع التلميذ -غالبا في فترة المراهقة وهي مرحلة متقلبة- طوال مسار دراسي لن يكون دائما سهلا ومُيَسَراً حيث قد تعترضه بعض العقبات وفي مرحلة كهذه تؤدي المرونة إلى حسن التكيف مع المواقف المستجدة وتُجَنِب المستشار الكثير من المشاكل الناجمة عن التصلب في الآراء والمواقف بينه وبين التلميذ أو حتى بينه وبين العاملين معه.

د- القدرة على التأثير: إن القدرة على إدارة دفة العملية التوجيهية أو الإرشادية، تتطلب من المستشار قدرا كبيرا من التأثير في المتعاملين معه، فالتلميذ الذي يلجأ للمستشار بسبب مشكل دراسي أو عدم القدرة على الاندماج مع الأقران، يتطلب ذلك من المستشار أن

* من خلال ممارسة الباحث لمهنة مستشار التوجيه والإرشاد لمدة فاقت خمس سنوات، هذه هي الصفات التي رأينا أنها أساسية وينبغي توفرها في المستشار.

يحدث التأثير المرغوب في التلميذ (المسترشد) ليعدل من سلوكه، وبالتالي فالقدرة على التأثير بالغير أساسية في عمل المستشار أي القدرة على المحاجاة والإقناع.

هـ- الرفق واللين: لا تربط المستشار بتلاميذه علاقة النقطة المدرسية كما هو الحال مع الأستاذ، ولا علاقة الانضباط كما هو الحال مع المساعد التربوي (المراقب) أو مستشار التربية (المراقب العام)، بل ما يربطه –أي مستشار التوجيه- بتلاميذه هو علاقة توجيهية إرشادية تتطلب قدرا كبيرا من الرفق واللين وحسن الإصغاء لمشاكل التلاميذ وتطلعاتهم وبهذا يصبح المستشار مصدر طمأنينة لتلاميذه.

و- الدعابة: وهي من الصفات المحببة لدى التلاميذ لأنها تكسر الروتين الذي يعانيه التلاميذ في الكثير من الحصص الدراسية إن لم نقل أغلبها، ولكن هناك شروطا للدعابة فتكون فقط بقدر الحاجة ولا تصل أبدا إلى السخرية من الآخرين.

ز- العفوية: نعني بها عدم التكلف أو التصنع وأن يكون المستشار على سجيته وطبيعته في التعامل مع التلاميذ والزملاء، فيزيد ذلك من مصداقيته أمامهم.

ح- الرغبة في مساعدة الغير: أي أن تكون مساعدة الآخرين أولوية لديه فيسعى لحل ما أمكن من المشاكل، وأن يكون مستمعا جيدا لهموم غيره فالكثير من المشاكل خاصة على المستوى النفسي تحتاج فقط لأذن صاغية ليتجاوز صاحبها مشكلته.

ط- الموضوعية: كل ما ذكر سابقا من الصفات المرغوبة في المستشار كالرفق واللين وحب مساعدة الآخرين إلى غير ذلك لا بد أن تكون في إطارها الموضوعي فلا ينساق المستشار نحو أهوائه وعواطفه فيميل بذلك من الموضوعية إلى الذاتية المفرطة.

ي- الصبر: قد تتطلب مرافقة تلميذ يعاني من مشاكل (وهو ما يسمى في عرف مستشاري التوجيه بالحالات الخاصة) وقتا طويلا قد يمتد لسنوات فلا بد من الصبر وعدم التعجل لحل المشكل، هذا على سبيل المثال وإلا فإن للصبر أبوابا كثيرة على المستشار أن يكون صبورا فيها.

2-2 الصفات المهنية:

أ- الكفاءة النفسية: يعتمد العمل الإرشادي كثيرا على الشق البسيكولوجي والذي يتطلب من المستشار أن يكون قادرا على التعرف على الخصائص والسمات النفسية لمحاوريه، هذا من جهة التعرف على الطرف المقابل، أما من جهة المستشار فعليه أن يتمتع بالثبات الانفعالي وأن يتقن بعض المهارات النفسية كالتحكم في نبرة الصوت مثلا.

ب- الكفاءة العلمية: على المستشار أن يكون واسع الاطلاع في مجال تخصصه وأن يكون منقبا عن كل جديد في هذا المجال الذي يتطور يوما بعد يوم، وأن يعتبر نفسه دائما –مهما بلغت خبرته واطلاعه- في مرحلة تكوين، وأيضا عليه أن يطلع على بعض الاختصاصات التي قد يكون لها ارتباط من قريب أو بعيد بمجال عمله.

ج- القدرة على ربط العلاقات مع الآخرين: بحكم عمل المستشار فإنه يستطيع أن ينوع من علاقاته داخل وخارج المؤسسة، ذلك أن تكوين العلاقات الناجحة سيسهل من عمل المستشار بحكم أنه على مسافة واحدة من الجميع ما يجعله مصدر ثقة وحل للمشاكل.

د- التفاني في العمل: إن حب أي فرد للعمل الذي يقوم به شرط أساسي فهذا يقوده إلى الإخلاص في عمله وبذل الجهد فيه، وهذا ما ينبغي أن يتحلى به المستشار الذي يريد مصلحة التلميذ ومصلحة مؤسسته.

المطلب الثاني: مكان العمل أو مقاطعة تدخل مستشار التوجيه

يتنوع عمل مستشار التوجيه والإرشاد ويتشعب فهو لا يعمل بالثانوية فقط كما أشرنا إلى ذلك آنفا حينما تكلمنا عن المنشور 219/91 والذي يتضمن تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات، حيث يتنوع عمله بين عدة أمكنة وردت في المادة الثانية من المنشور رقم 827 لسنة 1991 والمتضمن تحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية "يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني مهامه في مركز التوجيه المدرسي والمدارس الأساسية (المتوسطات) والثانويات والمتاقن"[1] وسنتناول عمله في هذه المؤسسات بشيء من الاختصار:

1-مركز التوجيه المدرسي والمهني:

كما أشرنا إلى ذلك سابقا فإن مراكز التوجيه هي مراكز عمومية تقدم خدمات تربوية وإعلامية مختلفة للجمهور الواسع بما في ذلك الأولياء، التلاميذ، الأساتذة ولمراكز التوجيه علاقات تربطها بمراكز التكوين المهني والمعاهد الوطنية للتكوين، والجامعات وحتى عالم الشغل ويترأس المركز مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني وهو برتبة مفتش التوجيه المدرسي والمهني ويعمل تحت إشرافه في الجانب التقني مستشاروا التوجيه معينون في المركز ويختلف عددهم من مركز لآخر، كما أنه إذا دعت الحاجة فإن مدير المركز يستعين بمستشاري الثانويات عن طريق التسخير، أما من ناحية أعمال مستشاري التوجيه المعينين في المراكز فإن نشاطاتهم تختلف قليلا عن أقرانهم في الثانويات فيتم توزيع المهام عليهم وتقسيم الأعمال بينهم كأن يخصص مستشار للجانب الإعلامي مثل انجاز دليل التكوين المهني أو إعداد المطويات والكتيبات الإعلامية، أو أن يُخصص مستشار لكل ما يتعلق بالنتائج المدرسية: نتائج تلاميذ الخامسة ابتدائي، الرابعة متوسط، ونتائج تلاميذ التعليم

[1] المنشور 827/91، مرجع سابق.

الثانوي على اختلاف مستوياتهم بالإضافة إلى نتائج الامتحانات الرسمية والمقارنات بينها وبين نتائج التقويم المستمر للولاية....إلى غير ذلك.

2-المتوسطات:

يعمل مستشار التوجيه بثانوية يتبع لها قطاع من المتوسطات على حسب المقاطعة الجغرافية التابعة له حيث يمارس أنشطته التوجيهية والإرشادية مع التلاميذ بدأ بتلاميذ الأولى متوسط وخصوصا في بداية العام الدراسي لمساعدتهم على التكيف والاندماج مع المحيط الجديد الذي لم يألفه التلميذ بعد، ودائما مع تلاميذ الأولى متوسط فقد أوكلت مهمة الإشراف والتنسيق بين أعضاء لجنة الإرشاد والمتابعة إلى مستشاري التوجيه والإرشاد وذلك بناء على المنشور 242 والذي يتضمن مهام هذه اللجنة " أولا الإعلام المدرسي والمهني: ويهدف إلى تزويد التلميذ بمعلومات عن مختلف المسارات المدرسية والمهنية المتوفرة في المحيط الاجتماعي والاقتصادي،....

ثانيا المتابعة والمرافقة النفسية والسلوكية للتلميذ: وهي تهدف إلى إكسابه شخصية سوية تساعده على التكيف مع محيطه المدرسي الجديد، وعلى التحصيل الدراسي الجيد وتنمية تربية الاختيارات لديه"[1]

بالإضافة إلى متابعة ومرافقة كل التلاميذ أصحاب الحالات الخاصة، فإن مستشار التوجيه مكلف بمرافقة تلاميذ الرابعة متوسط بشكل خاص باعتبارها أهم سنة في التعليم المتوسط وكذا باعتبارها مرحلة فاصلة في مستقبل التلميذ وخصوصية هذه السنة تتبع من أمرين: أولهما امتحان شهادة التعليم المتوسط، وثانيهما أنها مفترق طرق في توجيه التلميذ إما إلى جذع مشترك آداب أو جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ولهذا فالمستشار مطالب بإجراء عدة حصص إعلامية لفائدة هؤلاء التلاميذ لتوفير السيولة الإعلامية اللازمة ولمساعدة التلميذ في

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 242/2013 والمتضمن آليات تجسيد الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط**، مؤرخ في 2013/08/29.

اختياره لمصيره، بالإضافة إلى تنظيم حصص إعلامية لتلاميذ الثالثة متوسط والتركيز على أن نتائجهم في هذه السنة ستحتسب عند التوجيه بعد الرابعة متوسط، بقي أن نشير إلى أن المستشار يمارس مهامه في المتوسطات التي سيتوجه أغلب تلاميذها إلى ثانوية إقامته.

3-الثانويات والمتاقن:

وهي مكان العمل الرئيسي لمستشار التوجيه وبها يقضي جل وقته والثانوية هي مكان عمل مستشار التوجيه الذي ركزنا عليه في دراستنا لأن أغلب أعمال المستشار تتم في الثانوية ومع طاقمها من إداريين وأساتذة وتلاميذ وأولياء، ولمستشار التوجيه مكتب خاص به يجري فيه المقابلات ويحضر فيه للحصص الإعلامية.

يرتبط عمل مستشار التوجيه في الثانوية في أغلب حالاته بتلاميذ الأولى ثانوي، نظرا لحساسية هذه السنة حيث يتم فيها توجيه التلميذ من الجذع المشترك إلى مختلف الشعب المفتوحة في التعليم الثانوي، وبالتالي فهؤلاء التلاميذ بحاجة إلى الإعلام وإلى الدعم والإرشاد النفسي، وكذا تلاميذ الثالثة ثانوي حيث يمرون بسنة مصيرية لأن أمامهم اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وفيها يسعى المستشار إلى المرافقة النفسية لتلاميذه بتشجيعهم وتحفيزهم والتخفيف من الضغط الممارس عليهم، بالإضافة إلى النصائح والإرشادات في أساليب المراجعة والتحضير للامتحان.

المطلب الثالث: أدوات ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد

يعتمد مستشار التوجيه والإرشاد على بعض الأدوات والوسائل التي تساعده في عمله وتجعل من عمله أكثر تنظيما، حيث تتنوع هذه الوسائل بتنوع نشاطات المستشار، سنذكر أهمها فيما يلي:[1]

أ- لوحة القيادة: وتتضمن ما يلي:

1- البرنامج السنوي: ويضم مجمل نشاطات المستشار خلال العام الدراسي ويتم إعداده في بداية السنة، ويوضح فيه بدقة الفئة المستهدفة وفترة التدخل ويضم ثلاثة أبواب رئيسية هي:

الإعلام: كل ما يتعلق بالحصص الإعلامية لكل المستويات وللأساتذة والأولياء.

التوجيه: ويضم التوجيه المسبق، تنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه، استغلال بطاقة الرغبات واستبيان الميول والاهتمامات، مجالس الأقسام، مجالس القبول والتوجيه، الطعن،...

التقويم: ويشمل جميع الدراسات المزمع إنجازها مثل: الدراسات المبرمجة من طرف الوزارة، مديرية التربية، مركز التوجيه والدراسات التي تتطلبها خصوصية المقاطعة بالإضافة إلى تحليل نتائج الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم المتوسط، شهادة البكالوريا) ويكون البرنامج في 04 نسخ: نسخة لمفتش التربية الوطنية، نسخة لمدير المركز، نسخة لمدير ثانوية الإقامة والنسخة الرابعة تعلق في لوح القيادة بمكتب المستشار، وللإشارة فالبرنامج السنوي يؤشره المفتش ومدير المركز.

[1] اعتمدنا في هذا العنصر على: **دليل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني**، من إعداد: **تاج محمد لزهر**، مفتش التربية الوطنية للتوجيه والإرشاد المدرسي، 2012، بتصرف.

2- جدول النشاطات الأسبوعية: وفيه يتم ذكر ما ينوي المستشار القيام به خلال مدة الأسبوع المقبل بالتحديد ويطلع عليه مدير المركز ويؤشره في نسختين نسخة يحتفظ بها مدير المركز والأخرى تسلم للمستشار.

3- إحصائيات المقاطعة: وتتناول الجانب العددي الإحصائي لتلاميذ المقاطعة (تلاميذ الثانوية وتلاميذ كل متوسطة على حدى)

4- جدول ساعات فراغ التلاميذ: لكي يستغلها المستشار في برمجة الحصص الإعلامية أو الجلسات الإرشادية الفردية أو الجماعية.

5- قائمة الأساتذة الرئيسيين: وهم الأساتذة رؤساء الأقسام، بغرض التنسيق ولمعالجة الانشغالات التي يطرحها التلاميذ.

6- قائمة الأساتذة مسؤولي المواد: وهم أساتذة أصحاب خبرة في المواد التي يدرسونها ويعتبرون كأساتذة منسقين، يستغل مستشار التوجيه احتكاكه بهم لتبليغ غيرهم من الأساتذة أو لحل الوضعيات العالقة.

7- قائمة مندوبي الأقسام: وهم التلاميذ ممثلي الأقسام ويعتبرون حلقة وصل بين المستشار والتلاميذ.

8- جدول الاختبارات الفصلية: حيث خلال هذه الفترة يجمد النشاط الإعلامي، ويُفعل نشاط الإرشاد والتقويم والدراسات.

9- رزنامة مجالس الأقسام الفصلية: لكي يحضر المستشار النتائج وما استخلصه من بطاقة الرغبات واستبيان الميول والاهتمامات والتوجيه المسبق، بالإضافة إلى ملاحظات المستشار من خلال المقابلات الإرشادية وبالخصوص مع التلاميذ أصحاب الحالات الخاصة.

ب- الملفات:

1- ملف المناشير الوزارية: وفيه توضع المناشير المنظمة لعمل المستشار وتكون مرتبة في مصنف حيث يسهل الوصول إليها مع مراعاة التجديد فيها (مناشير جديدة، معدلة، مناشير ملغاة بمناشير أخرى)

2- ملف الإعلام: ويتضمن المخطط الإعلامي، البطاقات التربوية والتقنية، رزنامة الحصص الإعلامية، بالإضافة إلى الأدلة والكتيبات الإعلامية المتنوعة.

3- ملف التوجيه: يُحفظ فيه نسخ من محاضر القبول والتوجيه بعد الرابعة متوسط (محضر المقاطعة)، وبعد الأولى ثانوي.

4- ملف التقويم: المقارنة بين نتائج التقويم المستمر ونتائج الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم المتوسط، شهادة البكالوريا) المنشور 192، بالإضافة إلى المقارنة بين نتائج الفصول ونتائج الامتحانات التشخيصية (المنشور 444).

5- ملف الطعن: وتكون فيه طلبات الطعون وملفات التلاميذ الذين قدموا الطعون، بالإضافة إلى نسخة من محضر الطعن الولائي مع التبرير للطلبات المرفوضة.

6- ملف الدراسات والبحوث: نسخ من مختلف الدراسات سواء المركزية أو المحلية المنجزة.

7- ملف التقارير الفصلية: يحتفظ فيه المستشار بنسخة من تقرير كل ثلاثي، وللإشارة فهذه التقارير يقدم كل مستشار نسخة منها لمركز التوجيه لاستغلالها في انجاز تقرير مركز التوجيه.

8- ملف التكوين والملتقيات: ويحتفظ فيه المستشار بإضبارات الملتقيات والأيام الدراسية والتكوينية التي شارك فيها والتي من الممكن أن تفيده في مساره المهني.

9- ملف الروائز التقنية والفنية: يسعى المستشار لجمعها والعمل على إثرائها خلال مساره المهني (دليل التقديم، ورقة الإجابة، شبكة التصحيح) والاطلاع على مجالات استعمال الروائز.

10- ملف التوجيه المسبق: يضم عملية التوجيه المسبق، دراسة الميول، وأيضا تقديرات التنظيم التربوي للخريطة المدرسية.

بالإضافة إلى ملف مجالس الأقسام الفصلية، ملف المشاركة في مختلف اللجان، ملف الأسبوع الوطني للإعلام، ملف مقاطعة التدخل، ملف الجداول الأسبوعية وملف الوثائق المتداولة في التوجيه.

ج- السجلات:

1- سجل النشاطات اليومية: وفيه يدون المستشار يوميا كل ما يقوم به من أنشطة موزعة على الفترة الصباحية والمسائية مع ذكر تأجيل أو تعديل النشاط في حال حدوث تغيير لسبب ما في البرمجة مع ذكر النشاط البديل.

2- سجل متابعة التلاميذ: وهو من أهم السجلات بحيث يعد ركيزة المستشار لمتابعة مسار التلاميذ باحتوائه على معلومات شاملة عن التلميذ من نتائجه في السنة الرابعة متوسط ونتائج كل فصل من السنة الحالية بالإضافة إلى الجوانب الدراسية، الاجتماعية والنفسية إلى غاية توجيهه النهائي.

3- سجل المقابلات: ويحوي المقابلات الفردية التي يجريها المستشار في إطار متابعته النفسية والاجتماعية والدراسية والسلوكية للتلاميذ أصحاب الحالات الخاصة بهدف مساعدة التلميذ لتجاوز العقبات وذلك للوصول إلى توافقه الدراسي.

4- سجل التكوين: يرافق هذا السجل المستشار خلال مساره المهني بتدوينه للمعلومات الجديدة، ملخصات، عمليات تكوينية، خلاصات كتب اطلع عليها المستشار في مجال عمله وكل ما من شأنه مساعدته في مجال تكوينه.

5- سجل الاستقبال: ويخص الاستقبالات العادية من التلاميذ، الأساتذة، الأولياء وذلك بطلب معلومات من المستشار وإجابته عن مختلف انشغالاتهم.

6- سجل المداومة: يعمل هذا السجل على حماية المستشار في تنقلاته وخرجاته الميدانية (للجامعة، معاهد التكوين،....) وفيه يذكر نشاطه في تلك المؤسسة مع مصادقة وتأشيرة المؤسسة على النشاط المنجز.

د- خلية الإعلام والتوثيق: وتوفر هذه الخلية كما كبيرا من المعلومات وذلك لاحتوائها على العناصر التالية:

1-النتائج المدرسية.

2-هيكلة التعليم الثانوي.

3-التعليم العالي والجامعة وشروط التسجيل والتخصصات المتوفرة.

4-التعليم والتكوين المهنيين وشروط التسجيل والتخصصات المتوفرة.

5-نصائح وإرشادات مختلفة.

6-أدلة وكتيبات إعلامية.

7-مختلف الملصقات (توعوية، تحسيسية ، تثقيفية، إرشادية،...)

وتكون الخلية في العادة على مستوى مكتب المستشار كما يمكن أن تتم إضافة خلية أخرى في مكتبة المؤسسة بغية الوصول إلى أكبر عدد من التلاميذ وأهم نقطة أن تُحَيَن وتجدد معلومات الخلية والحرص على تزويدها بكل جديد ومفيد.

هـ- مختلف البطاقات:

1-البطاقة التقنية: لكل نشاط من نشاطات المستشار لا بد وأن يكون له بطاقة تقنية وتحتوي البطاقة على: المخطط أو التصميم للنشاط وبرمجته قبل تنفيذه، وتحتوي على (الموضوع، الكفاءة الختامية، الفترة المناسبة، طريقة التدخل، الوسائل المعتمدة "البشرية والمادية" وفي الختام تقييم العملية).

2-البطاقة التربوية: وهي خاصة فقط بالنشاط الإعلامي وتحوي مضمون الحصة الإعلامية المزمع تقديمها، مع ضبط العناصر والخطوات وفق الكفاءة والفترة المناسبة للحصة.

المبحث الثالث: مهام المستشار وبيئة العمل

تفترض سيرورة عمل المستشار أن تكون موكلة له جملة من المهام تمثل مهامه الوظيفية التي عليه القيام بها؛ وأثناء أدائه لمهامه فإنه لا يقوم بها في بيئة خالية بل هناك أطراف تربطه بهم علاقات ولديه صعوبات تواجهه كل هذه العناصر سنتناولها في هذا المبحث.

المطلب الأول: مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

يمارس مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نشاطه كأحد أعضاء الفريق التربوي والاداري للمؤسسة (الثانوية) وبالتعاون مع زملائه من إداريين وأساتذة، وتتنوع هذه المهام بتنوع حاجات التلاميذ وباختلاف الفئات المستهدفة، وفيما يلي سنذكر أهم هذه النشاطات:

1-مجال الإعلام:

يستحوذ النشاط الإعلامي على حيز كبير من نشاطات المستشار وذلك لأن الفئات المستهدفة عديدة ولأنه حجر الأساس في العملية التوجيهية، فلا يمكن بناء توجيه سليم للتلميذ إذا لم يكن لدى هذا الأخير المعلومات الكافية حول الشعب المفتوحة ومتطلباتها وتفرعاتها في الجامعة وفي عالم الشغل.

الفئات المستهدفة من الإعلام:

أ- التلاميذ: ذكرنا هؤلاء التلاميذ في المطلب المتعلق بمقاطعة تدخل المستشار، وسنعيد ذكرهم هنا ولكن بشيء من الاختصار، حيث -على العموم- يركز المستشار نشاطه الإعلامي مع تلاميذ المراحل الانتقالية والتلاميذ المقبلون على الامتحانات الرسمية.

أ-1 تلاميذ الخامسة ابتدائي: حيث يعلمهم بطريقة غير مباشرة، إذ يُطَالَب المستشار بإنجاز سندات إعلامية ويبلغ بها مفتش التعليم الابتدائي للمقاطعة، والذي يقوم بدوره بتسليمها لأساتذة التعليم الابتدائي الذين يتولون إعلام تلاميذهم في السنة الخامسة ابتدائي.

أ-2 تلاميذ المتوسط:

- ❖ تلاميذ الأولى متوسط: ويكون ذلك في بداية السنة الدراسية لمساعدتهم على سرعة الاندماج مع البيئة الجديدة.
- ❖ تلاميذ الثالثة متوسط: وذلك بإعلامهم أن نتائجهم لهذه السنة ستدخل ضمن مجموعات التوجيه في السنة الرابعة متوسط، وبالتالي ستؤثر على توجيههم مستقبلا.
- ❖ تلاميذ الرابعة متوسط: نظرا لأهمية السنة الرابعة متوسط واختتامها بامتحان شهادة التعليم المتوسط ولأنها سنة توجيهية يوليها المستشار عناية خاصة ويقسم الإعلام فيها إلى ثلاث فترات.

أ-3 تلاميذ التعليم الثانوي:

- ❖ تلاميذ الأولى ثانوي: وهي السنة التي سيتحدد فيها توجيه التلاميذ إلى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي، ولاحقا سيؤثر هذا التوجيه في المنافذ الجامعية التي سيوجهون إليها، وبعد ذلك في مساراتهم المهنية، ويقسم الإعلام فيها إلى ثلاث فترات على الأقل.
- ❖ تلاميذ الثالثة ثانوي: حيث سيمتحن في نهايتها التلاميذ باجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وهي سنة تتطلب من المستشار تكثيف الإعلام بها نظرا للتساؤلات العديدة التي تخطر على أذهان التلاميذ خصوصا ما تعلق بالمنافذ الجامعية.

ب- إعلام الأولياء: والهدف النهائي من إعلام الأولياء هو الوصول إلى تحقيق التعاون بين المؤسسة والأسرة وذلك من خلال:

- التعاون المفضي إلى تحسين نتائج التلاميذ وإحساسهم بمرافقة أوليائهم وللمساهمة في حل مشاكلهم النفسية، السلوكية والتحصيلية.
- إعلام الأولياء بمقاييس التوجيه وإيضاح الصورة لهم لمساعدة أبنائهم على حسن الاختيار.
- تبصير الأولياء بأهمية مراعاة ميول أبنائهم وقدراتهم، وضرورة عدم إكراههم على اختيار شعب قد لا يرغبون فيها أو ليست لهم القدرة على النجاح فيها.

• الجدير بالذكر أن إعلام الأولياء يكون إما عن طريق دعوات يوجهها مستشار التوجيه بالتنسيق مع الإدارة لأولياء أمور التلاميذ، وإما عن طريق استغلال حضور الأولياء للمؤسسة لأي سبب كان مثل (تبرير الغياب، تكريم التلاميذ النجباء، تظاهرة ثقافية كعيد العلم 16 أفريل، أو غيرها...) وإما خارج المؤسسة.

ج- إعلام الأساتذة: يعتبر الأستاذ الشريك الإعلامي الأفضل لمستشار التوجيه، بحكم قربه من التلاميذ حيث يعتبر أكثر الناس دراية بأوضاع تلاميذه، ولهذا يستهدف المستشار من إعلام الأساتذة أن يبلغوا تلاميذهم بما يزودهم به من معلومات. وبما أن التلميذ هو الحلقة الأهم في المنظومة التربوية فإن تحقيق التنسيق والتعاون بين المستشار والأستاذ في حل مشاكل التلاميذ يعتبر من الغايات الكبرى ولا يتم ذلك إلا من خلال:

- تقديم المساعدة للأساتذة لتفهم مختلف مشاكل تلاميذهم النفسية، السلوكية، التحصيلية وكيفية تخطيها خصوصا بالنسبة للأساتذة الجدد.
- تبصير الأساتذة بآليات التوجيه والشعب ومتطلباتها ومآلاتها في الجامعة وعالم الشغل

كما رأينا فالجانب الإعلامي جانب كبير ويتطلب تحضيرا جيدا كما يتطلب احترام فترات الإعلام المبينة في البرنامج السنوي للمستشار فمثلا نشاط إعلام تلاميذ الأولى

متوسط والذي يتمحور حول مساعدة التلاميذ المنتقلين حديثا من التعليم الإبتدائي إلى التعليم المتوسط على الاندماج وعلى التعرف على المحيط الجديد وهو نشاط يبرمج في الأسبوع الأول من الدخول المدرسي (شهر سبتمبر)، فلا يعقل أن يقوم المستشار بهذا النشاط في شهر نوفمبر مثلا إذ لن يكون لهذا النوع من الإعلام أي فائدة.

2-مجال التوجيه: إن الغاية من التوجيه هي الوصول بالتلميذ إلى بناء مشروعه الشخصي استنادا إلى رغبته وميوله وقدراته وهو الأمر الذي اهتمت به المنظومة التشريعية في مجال التوجيه المدرسي، حيث أن المناشير في هذا الباب كثيرة جدا ولا يمكن حصرها لأن هناك مناشير توضيحية وأخرى تأكيدية وهناك مناشير تلغي سابقاتها وأيضا هنالك مناشير تعدل وتتمم مناشير سابقة، ولهذا سنقتصر على ذكر المناشير المعمول بها حاليا فقط.

أ- منشور رقم 18/94: اعتمد التوجيه المسبق بداية من الموسم الدراسي 1994/1993 بعدما كان التوجيه يتم على مرحلة واحدة في نهاية السنة حيث وبعد هذا المنشور أصبح التوجيه المسبق يتم بعد نتائج الفصل الأول في المرة الأولى وبعد نتائج الفصل في المرة الثانية حيث " تُستَغل فرصة دراسة التقييم الفصلي للتلاميذ المعمول بها حاليا للإحاطة بملامحهم الدراسية والتعرف على ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم قصد الوصول لأحسن توجيه يناسبهم"[1] وقد حاول هذا المنشور التركيز على " التوافق بين عناصر الثلاثية المتكونة من قدرات التلاميذ ورغباتهم ومتطلبات الخريطة المدرسية.... ولا نسعى من وراء هذه الترتيبات الجديدة إلى تسوية الإشكالية المطروحة في التوجيه كاملة وإنما نهدف إلى التخفيف من حدتها"[2]

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التوجيه والاتصال، **منشور رقم 18/94 والمتضمن إجراءات خاصة بتوجيه التلاميذ في التعليم الثانوي في إطار تحضير الدخول المدرسي**. مؤرخ في 1994/01/30.

[2] نفس المرجع السابق الذكر.

ب- منشور رقم 49/08 [1] : وقد وضع هذا المنشور الترتيبات الواجب اعتمادها حيال توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط والراغبين في التوجه إلى أحد الجذعين المشتركين في التعليم الثانوي، كما ذكر بإجراءات الطعن والحالات التي يمكن لأصحابها طلب إعادة النظر في توجيه أبنائهم وركز هذا المنشور كذلك على ما تناوله المنشور 137/00 "من أن الطعن اجراء استثنائي ويجب أن يبقى كذلك"[2]

ج-المنشور رقم 168/12: واستهدف هذا المنشور تلاميذ الأولى ثانوي الذين سيوجهون إلى مختلف شعب السنة الثانية حيث أدخل هذا المنشور بعض التعديلات الشكلية على بطاقة الرغبات، أما فيما يخص استبيان الميول والاهتمامات فقد أُدخلت عليه تعديلات جذرية بحيث أصبح أكثر تنوعا لتتناول محاوره أسئلة حول: المعلومات العامة (البيانات الشخصية)، الجانب الدراسي، الجانب المهني، الجانب الترفيهي، الجانب الإعلامي والجانب النفسي البيداغوجي. غير أن أهم ما ميز هذا المنشور هو تأكيده على " إجبارية عمل كل الثانويات بالمبرمج المعلوماتي (وافي)"[3] وهو مبرمج يسهل من تتبع المستشار لتلاميذه ويتم تنصيبه[4] بداية السنة الدراسية وفيه يضع المستشار كل ملاحظاته وما استخلصه من خلال مقابلاته مع التلاميذ، ومن خلال نتائجهم وكل هذه المعلومات تخرج في بطاقة المتابعة والتوجيه فرديا لكل تلميذ، وهي الأداة التي من خلالها يتم توجيه التلاميذ بناء على العناصر الثلاثة المكونة لعملية التوجيه (الرغبة، القدرات، الخريطة المدرسية)

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 49/08 والمتضمن توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي**. المؤرخ في 2008/11/13.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 137/00 والمتضمن إعادة تنظيم عملية الطعن**. المؤرخ في 2000/05/02.

[3] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 168/12 والمتضمن توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**. مؤرخ في 2012/01/03.

[4] علي بوعناقة، مسؤول عن جمع المقالات، **التقويم التربوي في المؤسسة الجزائرية**. باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1993، ص 73.

3-مجال التقويم: حيث " يحتل التقويم التربوي جانبا مهما من العملية التربوية ويشكل عنصرا أساسيا من عناصر المنهج الدراسي، حيث يسعى إلى معرفة مدى نمو شخصية المتعلم من جميع نواحيها العقلية والعاطفية والنفسية والسلوكية وغيرها."[1] ويهدف التقويم التربوي كأحد محاور عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى الوصول قدر الإمكان إلى توجيه يتسم بالموضوعية وإلى التحسين من النتائج ما أمكن وأهم ما يقوم به المستشار في هذا الباب يتمثل في :

- دراسة وتحليل نتائج شهادة البكالوريا ومقارنتها بنتائج التقويم المستمر حسب المواد والشعب.
- دراسة وتحليل نتائج شهادة التعليم المتوسط ومقارنتها بنتائج التقويم المستمر.

ولا يكتفي المستشار بالجانب الإحصائي فقط، أي وضع معدلات ونسب إحصائية صماء بل عليه كذلك "تقديم قراءة تحليلية للنتائج وذلك بتعليل:

- عوامل النجاح.
- أسباب الإخفاق.
- التدابير المزمع اتخاذها بالنسبة للسنة الدراسية المقبلة."[1]

- متابعة وتقويم عمليتي الدعم والاستدراك حيث "تسند مهمة التكفل بعملية الاستدراك إلى مستشار التوجيه المدرسي الذي يتولى متابعتها"[2] إلى جانب هذه المهمة أسند له أيضا "تشخيص النقائص وتصنيفها وتشكيل مجموعات الاستدراك وتقويمها، ويتكفل بإعلام وتوعية التلاميذ وأوليائهم بحصص الاستدراك في تحسين المستوى"[3]

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 192/07 والمتضمن دراسة نتائج الامتحانات الرسمية في النظام التربوي**. مؤرخ في 2007/07/09.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 319/97 والمتضمن تنظيم الاستدراك والدعم في التعليم الثانوي**. مؤرخ في 1997/01/22.

[3] نفس المرجع السابق الذكر.

- بالإضافة إلى الدراسات المبرمجة من طرف الوزارة الوصية أو مديرية التربية أو مركز التوجيه والتي تتعلق غالبا بتقويم أعمال التلاميذ وتحصيلهم، فإن المستشار مطالب بإجراء دراسة واحدة على الأقل نابعة من خصوصية مقاطعته وما لاحظه المستشار من إختلالات.

4-المتابعة النفسية والاجتماعية: تتجلى مهمة المستشار في هذا الباب في تذليل كل الصعوبات التي قد تعترض التلميذ والتي من شأنها أن تسبب له سوء التوافق الدراسي لذلك يسعى المستشار إلى كسب ثقة تلاميذه وإلى أن يكون المؤتمن على أسرارهم خاصة من خلال المقابلات الخاصة بغية حلحلة المشاكل النفسية والاجتماعية للتلاميذ وتسمح المقابلات مع أصحاب الحالات الخاصة:[1]

أ- مساعدة التلميذ على نفسه وتقبلها.

ب- مساعدة التلاميذ على التفكير الحر والتعبير عن مشاعرهم بموضوعية وإظهار حاجاتهم الإرشادية التي لم تشبع وذلك بدون خوف أو تردد أو خجل.

ج- تقديم المعلومات الاجتماعية والتربوية التي تهم التلميذ وتستخدم عند الحاجة لها.

د- تساعد التلميذ على إمكانية اتخاذ القرارات المتصلة بحياته.

والجدير بالذكر أن المتابعة الفردية للحالات الخاصة ليست هي كل ما يقوم به المستشار في هذا الباب بل قد يتعدى الدعم النفسي إلى دعم جماعي خاص للتلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم المتوسط، البكالوريا)، وذلك بمحاولة – أي مستشار التوجيه- زرع الثقة في تلاميذه والتخفيف من الضغط الناجم عن هاجس الامتحان، أو الناجم عن الأهل والمحيطين بالتلميذ.

[1] محمد عبد الحميد الشيخ حمود، **الإرشاد المدرسي**. سوريا: منشورات جامعة دمشق، 1994، ص 149.

ونشير أخيرا إلى أن تعرف المستشار على الحالات الخاصة قد يكون بعدة طرق كأن يكتشفها من خلال الحصص الإعلامية، أو أثناء قيامه بتقويم أعمال التلاميذ، أو قد يقصد التلاميذ مكتب المستشار، أو بتوجيه من أحد أعضاء الفريق التربوي والإداري بالمؤسسة.

المطلب الثاني: علاقات مستشار التوجيه مع مختلف المتعاملين

لا شك أن الجانب العلائقي (الاتصالي) يعد أحد أهم المحددات في نجاح المؤسسات من فشلها، وفي هذا السياق فإن علاقات مستشار التوجيه والإرشاد بمختلف المتعاملين معه في المؤسسة وخارجها متنوعة ومتعددة الأوجه، وسنحاول فيما يلي ذكر الخطوط العريضة لهذه العلاقات:

1- <u>علاقته بمدير مركز التوجيه:</u> يعد مدير المركز المشرف التقني المباشر عن المستشار سواء المقيم بالمركز أو الثانوية، حيث تنص على ذلك صراحة المناشير الوزارية المنظمة لعمل المستشار "يتلقى مستشار التوجيه العامل بالثانوية كل الدعم التقني والوثائق الإعلامية من مركز التوجيه، ويقوم بنشاطه التقني تحت الإشراف الكامل لمدير مركز التوجيه، كما يشارك مستشار التوجيه في الاجتماعات التنسيقية الأسبوعية للفريق التقني بالمركز قصد ضبط وتنظيم النشاطات"[1] وورد أيضا "يتولى مدير مركز التوجيه المسؤولية الكاملة على نشاطات مستشار التوجيه الملحق بالثانوية"[2]

وينبغي الإشارة إلى معنى الإشراف التقني الذي يتولاه مدير مركز التوجيه حيث يقوم هذا الأخير:[3]

- بتحديد مقاطعة التدخل للمستشار.
- بالإشراف على وضع البرنامج السنوي لنشاطات المستشار ثم البرمجة الأسبوعية.
- بمتابعة ومراقبة عمل المستشار وتقييمه.

---

[1] المنشور 219/91، مرجع سابق.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 269/91 والمتضمن تنظيم عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات**. مؤرخ في 1991/12/24.

[3] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 245/93 والمتضمن إجراءات تنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات**. مؤرخ في 1993/12/04.

2- <u>علاقته بمدير الثانوية أو المتقن:</u> حيث يتولى هذا الأخير الإشراف الإداري على مستشار التوجيه وهذا ما أشار إليه المنشور 269/91 على سبيل المثال:[1]

- ينصب مدير الثانوية المستشار الذي يعينه مدير التربية ويعد له محضرا للتنصيب..
- يخضع مستشار التوجيه لتوقيت العمل المعمول به في الثانوية المطبق على الهيئة الإدارية بالمؤسسة.....
- يقوم مدير الثانوية بتنقيط مستشار التوجيه لتقييمه في الجانب الإداري ويقترح العلامة على مدير التربية....
- يراقب مدير الثانوية المستشار في التنظيم الإداري للعمل والمواظبة وذلك بمراعاة وجوب تدخل المستشار في المقاطعة كلها.

يمكن لمدير الثانوية أن يكون عونا كبيرا لمستشار التوجيه خاصة المستشار الجديد في الثانوية بأن يسهل عليه الاندماج بسرعة ضمن طاقم المؤسسة، كما أن نمط السلطة المتسم بالديمقراطية وقبول رأي الآخر سيفتح أمام المستشار المجال لإبداء آرائه واقتراحاته في فعالية المؤسسة ولتحسين النتائج وتجاوز العقبات.

3- <u>علاقته مع نائب المدير للدراسات (الناظر):</u> وهي علاقة تتمحور حول التعاون والتنسيق ويتجلى ذلك من خلال:

- برمجة الحصص الإعلامية.
- أن يكون نائب المدير للدراسات منسقا بين المستشار والأساتذة في حال اقتضت الضرورة ذلك.

4- <u>علاقته بمستشار التربية (المراقب العام):</u> وهي أيضا علاقة تندرج ضمن إطار التعاون والتنسيق ويتحدد ذلك من خلال:

[1] المنشور رقم 269/91 ، مرجع سابق.

- في حال ملاحظة مستشار التربية لأي اختلالات متكررة في سلوك تلميذ ما مثل كثرة الغيابات، عدم الانضباط، ... فإنه يبلغ مستشار التوجيه بغية المتابعة والتشخيص ومن ثم الإرشاد والعلاج.
- يقصد مستشار التربية الكثير من الأولياء لأمور تتعلق بأبنائهم مثل تبرير الغيابات فيستغل مستشار التوجيه فرصة تواجد الأولياء في إعلامهم أو يقوم مستشار التربية بتوجيه الأولياء إلى مستشار التوجيه لأمور تتعلق بمتابعة أبنائهم.

5- <u>علاقته بالأستاذ مسؤول القسم:</u> وهي علاقة تنسيق وتعاون وتكامل لصالح التلميذ ويتم ذلك من خلال:

- إبلاغ الأستاذ بنتائج الدراسات التي قام بها المستشار بخصوص قسمه وإبداء ملاحظاته.
- تبادل المعلومات حول أصحاب الحالات الخاصة والوصول إلى آلية لتجاوز هذه المشاكل.

6- <u>علاقته بالأستاذ مسؤول المادة:</u> يعتبر منسقا بين أساتذة مادة ما، ويرجع له الأساتذة الجدد في ما أشكل عليهم ويكون التنسيق بينه وبين المستشار في:

- بناء أسئلة الفروض والاختبارات (مثل التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب).
- التحاور مع مسؤول المادة في حال واجه تلاميذ قسم معين مشاكل مع أستاذ من نفس المادة فيكون مسؤول المادة كحلقة بين الأستاذ وبين المستشار الذي طرح انشغال التلاميذ لتجنب أي سوء فهم.

7- <u>علاقته بالتلاميذ:</u> يعتبر التلميذ أو المتعلم لب العملية التعليمية، ومنصب مستشار التوجيه والإرشاد كغيره من المناصب في المؤسسة وضع لأجل هذا الغرض، حيث يتكفل مستشار التوجيه بالجانب النفسي، الاجتماعي والتحصيلي للتلميذ، ولهذا فإن العلاقة بينهما لا تكون أبدا سلطوية فهي تقوم أساسا على:

- تفهمه لحاجات تلاميذه.
- علاقة احترام متبادل.

- علاقة مستمرة تبدأ بالإصغاء للانشغالات مرورا بالمتابعة والتوجيه ووصولا للعلاج باكتشاف مواضع القوة وتثمينها وباكتشاف مواطن الضعف لتجاوزها.

8- <u>علاقته مع مدراء متوسطات المقاطعة:</u> تدخل متوسطات المقاطعة ضمن مجال عمل المستشار، فينبغي للمستشار زيارة كل متوسطة على الأقل مرة في الأسبوع، ويمكن تكثيف الزيارات في حال الضرورة هذا من جهة المستشار، أما من جهة مدير المتوسطة فهو مطالب بتوفير كل الشروط الملائمة للمستشار لأداء مهامه.

9- <u>علاقته بمراكز التكوين المهني:</u> هنالك فئة كبيرة من التلاميذ ليس لديهم الإمكانية لمواصلة الدراسة بعدما استنفذوا فرصهم في الإعادة، هؤلاء يتخذ فيهم مجلس القسم ثم مجلس القبول والتوجيه قرارا بتوجيههم نحو مراكز التكوين المهني لمواصلة دراستهم في أحد التخصصات المفتوحة، وهنا يأتي دور مستشار التوجيه بالتعاون مع مصالح التكوين المهني في إعلام هؤلاء التلاميذ بالتخصصات المفتوحة وبشروط القبول، وفي الإجابة عن أسئلتهم بالإضافة إلى توفير السندات الإعلامية من مطويات وكتيبات وتنشيط حصص إعلامية بتدخل ممثلين عن التكوين المهني.

10- <u>علاقته مع الأولياء:</u> وهي علاقة تكامل وتعاون تقوم على:

- تحسيس الولي بأهميته في إنجاح مشروع ابنه المستقبلي.
- مساعدة الولي في تفهم مشكلات ابنه -مهما كانت- والوصول إلى حلول ملائمة لها.

11- <u>علاقات أخرى:</u> إن منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يستدعي من صاحبه أن يربط علاقات حسنة مع كل ما من شأنه أن يفيد تلاميذه ويحسن من فعالية مؤسسته، وتتنوع هذه العلاقات بتنوع الغايات من ورائها كالعلاقة مع الجامعة والمعاهد المتخصصة بشأن التخصصات المفتوحة وشروط القبول، ويربط علاقات مع طبيب الصحة المدرسية، وأيضا مع زملائه مستشاري التوجيه بالولاية ويتم ذلك غالبا من خلال الاجتماعات التنسيقية التي تعقد دوريا بمركز التوجيه لتبادل الخبرات، خاصة ما تعلق بمناشير جديدة أو دراسات من الوزارة والتباحث حول آلية تطبيقها، كما أن تكوين مستشاري

التوجيه الجدد لا بد أن يمر عن طريق زيارات مبرمجة لمكاتب مستشارين مشهود لهم بالكفاءة والخبرة.

المطلب الثالث: الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه في عمله

إن الصعوبات والعراقيل التي تواجه أي إنسان في عمله أمر حتمي، سواء كان هذا العمل فكريا أو عضليا، وعمل مستشار التوجيه والإرشاد لا يخرج عن هذه القاعدة فهناك جملة من المشكلات تعترض المستشارين يمكننا تناول أبرزها فيما يلي:

1- صعوبات تكوينية: إن الفئة الأكبر من مستشاري التوجيه يتم توظيفهم على أساس شهادة الليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس بمختلف تفرعاتهما والتي قد لا تكون درجة ارتباطها بمهنة مستشار التوجيه والإرشاد واضحة تماما، وهو ما يحاول تكوين مستشاري التوجيه -الذي يدوم على مدار شهر- تجاوزه، كما أن هيئة التفتيش لا يمكنها القيام بالتكوين الذي يعد أبرز مهام مفتش التربية الوطنية للتوجيه المدرسي، نظرا لأن مفتشي التربية الوطنية للتوجيه يكلفون بمقاطعة تضم على الأقل 03 ولايات (مفتش جهوي Inspecteur régionale) وهو ما يفسر قلة زيارات المفتشين للمستشارين وهذا العائق لا يرتبط بالتوجيه المدرسي وحده بل هو عام في قطاع التربية الوطنية.

2- العائق المادي: لا تتوفر كل المؤسسات على التجهيز اللازم كأجهزة الإعلام الآلي ووسائل الطبع والنسخ، وهو ما يضطر المستشارين في كثير من الحالات إلى القيام بمبادرات ذاتية لتجاوز الوضع القائم.

3- شساعة مقاطعة التدخل: تناولنا مهام مستشار التوجيه والإرشاد في مطلب سابق ورأينا تنوع تدخلاته على غرار تدخله في عدة متوسطات وعلى أكثر من مستوى خاصة إذا كانت المتوسطات متباعدة وهو الشيء الملاحظ بشكل كبير في المناطق النائية بالولاية، وهو الأمر الذي يحد من فعاليته مهما كانت رغبته وجديته في العمل، وهو المشكل الذي طرح على مستوى الوزارة الوصية وكاقتراح من قبل هيئات التوجيه المدرسي في الوطن تعيين

مستشارين في المتوسطات لتخفيف العبء عن المستشار المقيم بالثانوية وللتكفل بشكل أكبر بفئة تلاميذ المتوسط التي لم تحظى –رغم كل الجهود المبذولة من قبل المستشارين– بالعناية اللازمة، وهو المقترح الذي وافقت عليه الوزارة مؤخرا ولكن بشكل جد محدود حيث تم افتتاح مناصب مالية لبعض مستشاري التوجيه ببعض المتوسطات النائية.

4– نقص الموضوعية في التوجيه: إن توجيه تلميذ لشعبة ما أو لجذع مشترك معين يرجع لثلاثة محددات وهي:

- نقاط التلميذ: النقطة ليست معيارا هي مقولة نسمعها تتردد كثيرا في الأوساط التربوية حتى من قبل الأساتذة، فهنالك من التلاميذ من لديه الكفاءة والذكاء اللازمان ولكن لسبب أو لآخر تأتي نتائجه متدنية وهو ما ينعكس سلبا على توجيهه.
- الرغبة: في كثير من الأحيان لا تكون الرغبة المصرح بها في بطاقة الرغبات هي الرغبة الحقيقية والنابعة من صميم التلميذ، فقد يؤثر المحيط عليه في اختياره مثل ضغط الأولياء أو تقليد الرفقاء أو غيرها، وهو ما نلمسه من كثرة الطعون في بداية السنة.
- متطلبات التخطيط التربوي "الخريطة المدرسية" أو (إمكانيات الاستقبال والتأطير): يتحكم عدد المقاعد البيداغوجية –التخصصات– المفتوحة في المؤسسات المستقبلة بشكل كبير في عملية التوجيه وكذلك المناشير المنظمة للتحجيم ونذكر مثالا على ذلك فالتلاميذ المنتقلون من الجذع مشترك علوم يخضعون إلى حد كبير للتحجيم التالي " ويتم توجيه تلاميذ هذا الجذع المقبولين في السنة الثانية ثانوي و فق النسب التالية:

شعبة علوم تجريبية: مابين 50–55%

شعبة رياضيات: مابين 8–11%

شعبة تسيير واقتصاد: مابين 16–20%

شعبة تقني رياضي: مابين 18-22%"[1] وهو نفس الأمر مع الجذع المشترك آداب.

تتضافر هذه المحددات الثلاث في توجيه التلميذ، ولكن هذا يجعل من مهمة المستشار مهمة شائكة ومعقدة وقد تعرضه لاحقا للنقد مع أن دوره دور استشاري –كما يدل عليه اسمه– في توجيه التلاميذ، فهو يقدم مقترحاته إلى مجلس القسم بناء على رغبة التلميذ كأول شرط ثم قدراته وأخيرا متطلبات التخطيط التربوي، ليتم اتخاذ قرار التوجيه جماعيا بإشراك الأساتذة.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 550/06 بخصوص تنصيب شعب السنة الثانية ثانوي**. مؤرخ في 2006/05/31.

خلاصة الفصل:

رأينا من خلال هذا الفصل –بشيء من التبسيط– تطور التوجيه والإرشاد المدرسي في أكثر من بلد، ثم تناولنا أهم عنصر في العملية التوجيهية–الإرشادية وحاولنا أن نحيط –ولو جزئيا– بتعريفه وبمهامه وما يقدمه من خدمات تصب كلها في صالح التلميذ، بالإضافة إلى علاقاته ووسائل عمله، كما أشرنا أخيرا إلى الصعوبات التي تعترضه أثناء أدائه لمهامه.

ولعل أهم ما تلمسناه من خلال هذا الفصل هو حاجة التلميذ إلى شخص يحسن الإصغاء لمتاعبه ومشاكله ويساعده في تخطيها، كما أنه يساعده في بناء مشروعه الشخصي المستقبلي على أسس متينة، وكل هذه الصفات تصب في خانة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

الفصل الثالث:

الإدارة المدرسية والفعالية التنظيمية

- تمهيد.

أولا: الماهية العلمية للإدارة المدرسية.

ثانيا: وظائف الإدارة المدرسية وبيئتها.

ثالثا: الفعالية التنظيمية.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يتفرع مفهوم الإدارة إلى بابين كبيرين هما: الإدارة كعلم والإدارة كممارسة، فأما الإدارة كعلم فهو ذلك الفرع من العلوم الاجتماعية الذي يفسر ويحلل ويتنبأ بالظواهر الإدارية والسلوك الإنساني الذي يتم في التنظيمات المختلفة –وهذا هو مجال علم اجتماع التنظيم والعلوم ذات الصلة– بغية تحقيق الأهداف.

أما فيما يخص الإدارة كممارسة –وهي مناط بحثنا– فهي الاستخدام المعقلن والفعال للموارد البشرية والمادية والمعلومات والأفكار والوقت من خلال المهام التي تميز الإدارة كالتخطيط، التنظيم، التوجيه والرقابة.

ونعني بالموارد البشرية الأفراد الذين يعملون داخل المنظمة والذين يفترض فيهم الكفاءة والولاء للتنظيم مع ما تتمتع به هذه الموارد من مهارات فكرية، إنسانية وفنية، فيما نقصد بالموارد المادية كل ما تتوفر عليه المنظمة من مباني وأجهزة وآلات، ويضاف إلى ذلك الموارد المالية والتي تشمل المبالغ المالية أو الميزانية المرصودة لتسيير الأعمال الجارية أو الاستثمارات، كذلك نقصد بالمعلومات والأفكار كل ما يتعلق بالأرقام والإحصائيات والنصوص والقوانين التنظيمية وفي الأخير نقصد بالوقت الزمن المتاح لانجاز الأعمال المسطرة.

من خلال ما سبق تتضح لنا معالم الإدارة بأنها ذلك العمل الذي يرجى منه الوصول إلى الفعالية والكفاءة في الأداء للمنظمة ككل ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الاستثمار المعقلن والرشيد للموارد وحسن تدبيرها.

المبحث الأول: الماهية العلمية للإدارة المدرسية

سنتطرق في هذا المبحث إلى مفهوم الإدارة المدرسية والذي سنميزه عن الإدارة التعليمية والإدارة التربوية باعتبار هذه المفاهيم الثلاثة لا تمثل شيئا واحدا، وكنقطة ثانية سنتحدث عن مكونات الإدارة المدرسية وسنصل أخيرا إلى الحديث عن الأنماط الشائعة في تسيير الإدارة المدرسية.

المطلب الأول: مفهوم الإدارة المدرسية

إن المتأمل لموضوع الإدارة في ميدان التربية والتعليم يجد نفسه بين ثلاثة مفاهيم شائعة الاستخدام وهي: "الإدارة التربوية"، "الإدارة التعليمية" و"الإدارة المدرسية" والملاحظ أن المفهومين الأول والثاني هما في الحقيقة شيء واحد والتفرقة بينهما إنما جاءت من الخلط الحاصل نتيجة ترجمة المصطلح الأجنبي Education والذي ترجمته طائفة على أنه مرادف للتربية في حين ترجمته طائفة أخرى بأنه مرادف للتعليم ويشير إلى الإدارة التربوية في تراتبيتها بدأ من الوزارة الوصية وصولا إلى مديريات التربية بمختلف مصالحها ومكاتبها، بينما المفهوم الثالث –الإدارة المدرسية فيتضح أنه أكثر تحديدا بحيث يحيلنا إلى الإدارة التي تتولى الإشراف على المؤسسة التربوية وهو مجال بحثنا ويمكننا ابتداء تعريفها من وجهة نظر التشريع المدرسي الجزائري حيث تعرف على أنها "هي الهيئة التنفيذية المكلفة بتطبيق نصوص الدولة بصفة عامة ونصوص الوصاية بصفة خاصة، وتعمل على تقديم الخدمات الضرورية للجمهور المدرسي في إطار برنامجها التربوي والتكويني"[1] كما تُعرف في الأدبيات التربوية على أنها "مجموعة من العوامل الوظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **وحدة التسيير الإداري: سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي**. 2004، ص 05.

آخرين، عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك المعلمين والفنيين والعاملين لتحقيق أهداف المدرسة بفاعلية واعية وبأقل جهد وبأقل تكلفة وبأسرع وقت"[1]

إذن يمكننا القول أن الإدارة المدرسية هي عبارة عن الجهاز الذي أوكلت إليه مهمة تنفيذ السياسة التعليمية العامة للبلاد (الماكرو) على مستوى (الميكرو)، أي أن الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لها ولتنظيماتها وبالتالي تصبح العلاقة بينهما علاقة الخاص (الإدارة المدرسية) بالعام (الإدارة التعليمية)، يمكننا إضافة تعريف ثالث للإدارة المدرسية حيث تعرف على أنها "مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق وتوجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها، وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد النشء بما يتوافق وأهداف المجتمع والدولة"[2] ونظرا لكثرة التعريفات في هذا الباب سنضيف تعريفا أخيرا ونكتفي بهذا القدر لعدم إمكانية ذكر كل التعاريف ولتشابهها، حيث تعرف الإدارة المدرسية بأنها "مجموعة العمليات المقصودة التي يقوم بها الأفراد بفعالية وكفاءة من خلال تنسيق جهود العاملين في المدرسة وتوجيههم وإرشادهم لتحسين وتطوير العملية التعليمية والتربوية لتحقيق الأهداف التربوية"[3]

من خلال ما سبق نستطيع القول بأن الإدارة المدرسية هي عبارة عن مجموعة من العمليات والجهود التي يقوم بها طاقم المؤسسة في تفاعل ضمن مناخ مناسب، داخل وخارج أسوار المدرسة ووفقا للأسس والسياسات المرسومة والفلسفة التربوية المعتمدة من قبل الدولة وذلك حرصا من هذه الأخيرة على إعداد جيل المستقبل بما يتوافق وحاجات المجتمع والرفع من الفعالية المدرسية والارتقاء بمستوى طاقمها. إذن فليست الإدارة المدرسية مجرد الواجبات

---

[1] صلاح مصطفى، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. ط3، المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر، 1999، ص 38.

[2] محمد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسية**. ط3، الأردن: دار المسيرة للنشر، 2002، ص 18.

[3] نادرة بسيسو، 2003، ص 102.

الملقاة على عاتق مدير المؤسسة والموظفين الإداريين بل إنها –أي الإدارة المدرسية– تضم كل أسرة المؤسسة وما يؤدونه من جهد في التخطيط ووضع الأهداف وتنفيذها، ومراقبة العمل وتقويمه وتعزيز العلاقة بين المؤسسة والمؤسسات الأخرى، نظرا لأن المؤسسة التربوية * (الثانوية) عبارة عن نسق مفتوح يؤثر ويتأثر ببيئته.

إذن يمكننا إجمال ما سبق في كلمات قليلة حيث أن المؤسسة التربوية عبارة عن جهاز متكامل من الموظفين، وفريق متعاون يسهم كل من فيه بدوره أيا كان هذا الدور وتجمع هذا الفريق وحدة عضوية من روابط العمل والمشاركة وتحمل المسؤولية والعلاقات الإنسانية.

*كل ما يرد في هذا البحث من مصطلحات: مؤسسة تربوية، مؤسسة تعليمية، مدرسة فنحن نقصد به **الثانوية** لأنها مناط بحثنا، إلا إذا ورد ذلك صراحة كذكرنا لـ: مدرسة ابتدائية، متوسطة.

المطلب الثاني: مكونات الإدارة المدرسية

تعتبر الإدارة المدرسية كمنظومة متكاملة هدفها النهائي القيام بعمليات التخطيط والتسيير وتقويم الموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة سواء كانت هذه المدرسة ابتدائية، متوسطة أم ثانوية فالأمر سيان وذلك للتوصل إلى القرارات التي تؤدي حال تطبيقها إلى بلوغ الأهداف المسطرة والمرجوة بأكبر فعالية ممكنة، إذن ومن خلال ما سبق يمكننا القول أن الإدارة المدرسية تتكون من أربع مكونات أساسية وهي:[1]

أ- المدخلات:

تحتوي المدخلات على عناصر أساسية لأنها هي ما يعطي للإدارة المدرسية مقوماتها الأساسية وهي من تحدد غاياتها النهائية، وتعتبر أيضا هي المعيار الذي يتوقف عليه نجاح أو فشل النظام المدرسي بأكمله، وتحوي هذه المدخلات مجموعة من النظم والمعلومات الفرعية وهي:

1-رسالة المدرسة وفلسفتها وأهدافها: وهي المهمة المحورية للمؤسسات التعليمية وتتلخص عادة في تقديم الخدمة التربوية التعليمية وتنفيذ البرامج الموضوعة للتربية الوطنية للدولة ونشر الثقافة التربوية الحديثة في المجتمع، أما فلسفة المدرسة فتعبر عن التوجه العام لهذه الأخيرة ونوع الخدمة المقدمة لتلاميذها وتعطي هذه الفلسفة تصورا عن أهداف التنظيم المدرسي وقيمه ومعاييره.

2-السياسات والتشريعات: ونعني بها المبادئ التي تنظم قواعد العمل وتساعد بالتالي على تحقيق أهداف المدرسة بنجاح، وتكون عادة مكتوبة للرجوع إليها في القرارات في حين تعتبر التشريعات عبارة عن قوانين وأنظمة ولوائح وإجراءات متبعة في تنظيم الحياة المدرسية.

[1] ضياء الدين زاهر، **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة**. القاهرة: دار السحاب، 2005، ص ص 21-25، بتصرف.

3-الموارد البشرية: تشمل كل الطاقات البشرية الموجودة بالمؤسسة التربوية والتي تعمل وتتفاعل مع بعضها من مدير وطاقم إداري وتربوي وموظفين وتلاميذ.

4-الموارد والإمكانيات المالية والمادية: تعد من أهم المدخلات فالموارد المالية هي ما يمد المؤسسة التربوية بما تحتاج لشرائه من موارد، ونقص المورد المالي يعتبر من بين الأسباب الأساسية في كثير من المشكلات التي تعوق عمل الإدارة المدرسية، وهذا ما يؤثر بشكل أو بآخر على أداء المؤسسة، أما الإمكانات المادية فترتبط بشكل أساسي بالبناء المادي للمؤسسة من أقسام، مخابر، ملاعب، ساحات، ..... ومدى صلاحية ووظيفية هذه الهياكل، وتشمل أيضا التجهيز العلمي من معدات علمية ومخبرية وتكنولوجية كتوفر الإعلام الآلي وآلات السحب كما لا ننسى المكتبة بالإضافة إلى التأثيث المدرسي.

5-منظومات الخدمات الإضافية: ويدخل ضمنها كل ما من شأنه مساعدة الإدارة المدرسية في أداء عملها ونذكر من أهمها وحدات الكشف والمتابعة والتي تهتم بالعناية الصحية للتلاميذ، بالإضافة إلى نظم التغذية ونظم الرعاية البدنية.

6-المنظومة المعلوماتية الفرعية: تعد هذه المنظومة أداة للربط بين مختلف المنظومات الفرعية داخل المؤسسة التربوية وبين عناصر البيئة الخارجية، وتتعلق هذه المعلومات بأساليب العمل والتشغيل التي تستخدمها الإدارة المدرسية في شؤونها الداخلية.

7-الوقت: وهو المورد الذي تحتاجه كل الموارد الأخرى وتتحرك خلاه داخل المنظومة الإدارية.

ب- العمليات:

يقصد بالعمليات "مجموعة التفاعلات بين عناصر النظم المختلفة من ناحية، وبين المدخلات من ناحية أخرى، هذا بمجموعه يمثل سلوك النظام الداخلي"[1]، حيث تمثل

[1] بلال أبو الهدى، محمد الفيومي، **تحليل الأنظمة وتصميمها**. فلسطين: منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1997، ص 14.

العمليات لب عمل الإدارة المدرسية لأنها مرتبطة بنوعية الأنشطة والتفاعلات والتي من خلالها يتم تحويل المدخلات إلى مخرجات للمنظومة المدرسية، وذلك انطلاقا من أن هذه الأخيرة نظام مفتوح، وتتلخص العمليات في ستة عمليات أساسية، لن نقوم بذكرها الآن لأننا قد أفردنا لها أحد المطالب في المبحث المقبل بشيء من التفصيل.

ج- المخرجات:

"تمثل مخرجات النظام ما ينتج من عمليات النظام، وترتبط المخرجات بأهداف النظام والفرق بين المخرجات وهدف النظام يمثل مدى انحراف المخرجات عن الأهداف المرسومة للنظام"[1] من خلال هذا التعريف المبسط يمكننا التمييز بين نوعين من المخرجات:

1-المخرجات الأساسية للنظام.

2-المخرجات المرتدة للنظام: وهي المخرجات التي يعود مستخدمها إلى إدخالها مرة أخرى للنظام أو لنظام آخر، وهذه الأنظمة تسمى المتكاملة.[2]، إذن فالمخرجات تمثل المحطة النهائية لكل تلك الأنشطة والتفاعلات التي تجري داخل المنظمة، والتي تعود بالأساس إلى البيئة أو المجتمع المحلي ومن المخرجات الأساسية للنظام المدرسي ما يلي:[3]

- أداء محسن للأفراد والجماعات الصغيرة في التنظيم المدرسي.
- رضا الأفراد الوظيفي وتوثيق علاقاتهم.
- الإنتاجية التنظيمية (حل المشكلات، اكتساب مهارات إدارية)
- إنتاجية المجتمع.
- مزيد من الخبرات والمعلومات.

---

[1] عبد القادر خالد رباح أبو علي، «**العوامل المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية**»، (رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، جامعة الأزهر بغزة، 2010، ص 38.

[2] بلال أبو الهدى، محمد الفيومي، مرجع سابق، ص 14.

[3] ضياء الدين زاهر، مرجع سابق، ص 29.

د- التغذية الراجعة:

تعتبر التغذية الراجعة الوسيلة التي تنتهجها المنظمة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المسطرة وذلك عن طريق "رصد ردود الأفعال الايجابية والسلبية، الداخلية والخارجية على المخرجات بهدف التعلم وتصحيح الأخطاء، وتكون هذه المعلومات الجديدة بمثابة جزء من المدخلات في العمليات المستمرة"[1]

هـ- بيئة المنظمة:

لكل منظمة بيئة تتفاعل معها وتؤثر وتتأثر بها سلبا أو إيجابا وهذه البيئة نوعان:

1- البيئة الداخلية: وهي تقع داخل المنظمة وتمثل كل ما يتصل بالتنظيم المدرسي الداخلي " كالظروف التي ينشأ فيها –التنظيم– ونوعية الخدمة التي يقدمها، وحجمه وكيفية تشغيل العاملين، وطبيعة وخصائص هؤلاء العاملين والخصائص الهيكلية للتنظيم"[2]

2- البيئة الخارجية: وتقع خارج المنظمة أو المؤسسة التربوية وهي نوعان:

2-1 البيئة الخارجية القريبة: وهي تلك العناصر التي تتبادل التأثير والتأثر مع المؤسسة التربوية مثل الموردين والمنافسين، ..... إلخ.

2-2 البيئة الخارجية البعيدة: وتمثل القوى والظروف الخارجية التي تؤثر على المؤسسة ولكن هذا التأثير قد لا يكون واضحا للمنظمة وتتضمن النظام الإقتصادي، السياسي، الثقافي،... إلخ.

من خلال ما سبق نخلص إلى القول أن المؤسسة التربوية كنظام مفتوح تأخذ المدخلات من المجتمع وتقوم بتحويلها عن طريق العمليات لتنتج لنا المخرجات ولتقويم هذه العملية لا بد من الانتباه إلى التغذية الراجعة والتي تكون أصدق تعبير عن البيئة المحيطة سواء من الداخل أو الخارج.

---

[1] أحمد الخطيب وآخرون، **تقويم مدى فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.** عمان: سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 1998، ص 62.

[2] محمد عابدين، **الإدارة المدرسية الحديثة.** الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2001، ص 57.

المطلب الثالث: أنماط الإدارة المدرسية

إن تعدد وجهات النظر في الإدارة المدرسية أفرز أساليب وأنماطا إدارية مختلفة والمدير بصفته المسؤول عن اختيار نمط قيادي يسير به مؤسسته ويتخذ به القرارات، انطلاقا من شخصيته وفلسفته ونظرته للأمور، من هذا المنطلق فإن العديد من الباحثين قد تناولوا هذا الموضوع بالبحث وخلصوا إلى عدة أنماط، لكننا سنكتفي بذكر التصنيف الأكثر شيوعا:

أ- النمط الأوتوقراطي:

يسمى أيضا بالنمط الديكتاتوري أو التسلطي وكلمة أوتوقراطي " كلمة لاتينية وتعني حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المنظمة لأوامر وآراء ونفوذ واستبداد وسلطة وبطش شخص واحد داخل المنظمة " [1]، إذن من خلال هذا التعريف يمكن تمييز أن هذا النمط يقوم أساسا على مبدأ الاستبداد بالرأي وإلغاء الرأي الآخر وصاحبه يعتبر نفسه دائما على صواب وغيره على خطأ، فهو في هذه الحالة لا يسمع إلا نفسه ويعتبر أوامره نافذة ولا رجعة فيها، وبهذا فسلطة القرار تتركز في يد المدير وحده وهو لا يؤمن بتفويض السلطات، إذن فالملاحظ على المناخ الاستبدادي هو انخفاض الروح المعنوية للأفراد بالإضافة إلى عدة مشاكل أخرى كميل الأفراد إلى السلوك العدواني أو التخريبي وظهور التيارات المتصارعة وبحسب **ماكس فيبر**[2] فإن النمط المتسلط يهدف إلى التأثير المباشر وبضغوط خارجية وأن هذا النوع من النماذج يشتمل على شكلين هما:

3 الرئيس الأوتوقراطي: الذي يفرض نفسه بالتخويف والتهويل والعقاب دون أن يهتم بردود أفعال الآخرين.

[1] اسماعيل محمد دياب، **الإدارة المدرسية**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، 2000، ص 290.

[2] فؤاد حيدر، **علم النفس الاجتماعي**. ط3، القاهرة: دار الفكر العربي، 1994، ص 88.

4 الرئيس الأبوي: ذو الأهداف الأكثر تعقيدا لأنه يسعى في وقت واحد على أن يطاع ويحترم ويكون محبوبا.

ويقوم النمط الأوتوقراطي على عدة أسس يتمثل أهمها فيما يلي:[1]

أ- التدرج في السلطة من الأعلى إلى الأدنى فالمدير يتبع من هم أعلى منه سلطة كمدير التربية مثلا، ويصدر أوامره لمن هم أدنى منه في السلم الوظيفي.

ب- الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ.

ج- سيادة مظاهر الولاء الشخصي الظاهر للمدير من قبل مرؤوسيه فتظهر بذلك مظاهر المداهنة ويقابل هذا شعور متدن بالولاء التنظيمي.

د- غياب الموضوعية والدقة في التوجيه والتقييم فتتم عملية التقييم من قبل المدير لمرؤوسيه بناء على إطاعة أوامره وليس على كفاءة المرؤوسين.

هـ- غياب دور المرؤوسين عن المشاركة في الإدارة فالمدير هو وحده من يخطط وعلى البقية التنفيذ وهذا ما يؤدي إلى طمس شخصية المرؤوسين وعدم احترام فرديتهم.

و- غياب احترام شخصيات التلاميذ وعدم إتاحة الفرصة لهم لمناقشة القرارات التي تمسهم هم بالرجة الأولى.

ز- التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلميذ وإغفال الجوانب الأخرى كالجوانب الروحية، العاطفية، النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى عدم مراعاة الفروق الفردية.

من خلال العناصر أعلاه يتضح أن " هذا النمط غير عملي، وإن رد الفعل المتوقع هو عدم شعور المرؤوسين بالرضا عن العمل وقلة التجاوب بين فئات المجتمع المدرسي والسلبية وانعدام روح التفكير والابتكار وروح التعاون لحل المشكلات " [2]. بقي أن نشير إلى أن

---

[1] محمد منير مرسي، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة: عالم الكتب، 1984، ص ص 132 – 133 بتصرف.

[2] كريم ناصر علي، **الإدارة والإشراف التربوي**. الأردن: دار الشروق، 2006، ص 48.

انضباط المرؤوسين في هذا النمط وَقْفٌ على حضور المدير فإذا غاب ظهر التسيب والانفلات.

ب- النمط التسيبي (الترسلي/ التساهلي/ الفوضوي):

إذا كنا قلنا على النمط السابق بأن فيه إفراط وتشدد فالنمط التسيبي فيه تفريط حيث يمتاز بإعطاء الحرية للموظفين والتلاميذ بدون حسيب ولا رقيب وذلك لتمتع المدير بشخصية متساهلة " ويتميز هذا النوع من القيادة بأنه أقل الأنواع من حيث ناتج العمل ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصية القائد، وكثيرا ما يشعر أفرادها بالضياع وعدم القدرة على التصرف والاعتماد على أنفسهم في مواقف تتطلب المعونة أو النصح أو التوجيه من جانب القائد "[1] ولهذا النمط خصائص نوردها فيما يلي:

1- يعتبر هذا النمط من أسوء الأنماط من حيث ناتج العمل فتحقيق أهداف المدرسة مسألة متروكة للحظ[2]

2- لا يكسب هذا النمط العاملين بالإدارة خبرات ومهارات جديدة ولا يرتفع بمستوى أدائهم المهني[3]

3- العمل على إرضاء جميع العاملين بلا استثناء حتى المقصرين منهم

4- عدم الاهتمام بتنفيذ جميع عمليات وعناصر الإدارة (التخطيط، التنظيم، المتابعة) بشكل جيد[4]

بعدما تطرقنا إلى خصائص النمط التساهلي نمر الآن إلى المساوئ الناتجة عن هذه الخصائص:

---

[1] محمد منير مرسي، **الإدارة المدرسية الحديثة**. القاهرة: عالم الكتب، 2001، ص 126.

[2] محمد عابدين، مرجع سابق، ص 71.

[3] جودت عزت عطيوي، **المدرسة الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. عمان: الدار العلمية الدولية، 2001، ص 28.

[4] محمد حسنين العجمي، **الإدارة المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي، 2000، ص 72.

1-كثرة المناقشات التي لا تنتهي في الغالب إلى رأي قاطع وواضح[1]

2-انعدام روح العمل الجماعي المشترك

3-يسود عدم الانضباط بين الطلاب في المدرسة[2]

4-من الأمور التي تؤخذ على الإدارة المتساهلة إتباعها سياسة الباب المفتوح أمام الحساسيات الشخصية التي تنشأ نتيجة التنافس بين الأفراد وانعدام التخطيط والتوجيه والرقابة على جهود العاملين وأية خبرات ومهارات جديدة يمكن أن ترفع من مستواهم المهني[3]

5-لا توجد رقابة فعالة الأمر الذي يجعل هذه المدرسة لا تحقق أهدافها[4]

6-ضعف التماسك وضيق العلاقات الاجتماعية وضعف الروح المعنوية وعدم التعاون في انجاز المهمات[5]

ج- النمط الديمقراطي:

يقوم هذا النوع من الإدارة على مبدأ احترام الآخر والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه عملا بمقولة من شاور الناس شاركهم عقولهم، فمهمة الإدارة إذن ليست حكرا على المدير بل هي مهمة يمكن للجميع المشاركة فيها وهذا النمط من الإدارة " قد ظهر بغية التأكيد على أهمية الدوافع البسيكولوجية والاجتماعية للتابعين ووجوب مراعاتها "[6]

ويرتكز النمط الديمقراطي على ثلاثة ركائز أساسية هي:

- إقامة العلاقات الإنسانية.
- المشاركة في اتخاذ القرار.

---

[1] طارق عبد الحميد البدري، **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**. عمان: دار الفكر للطباعة، 2001، ص 125.

[2] محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص 72.

[3] بالقاسم العرفي، **مدخل إلى الإدارة التربوية**. ليبيا: منشورات جامعة قاريونس، 1996، ص 82.

[4] زكي محمود هاشم، **الجوانب السلوكية في الإدارة**. الكويت: وكالة المطبوعات، 1978، ص 250.

[5] علي عياصرة، حجازين هشام، **القرارات الإدارية في الإدارة التربوية**. الأردن: دار الحامد، د.ت، ص 68.

[6] مصطفى أبو زيد فهمي، حسين عثمان، **الإدارة العامة**. الإسكندرية: الدار الجامعية الجديدة، 2003، ص 526.

- الولاء للجماعة بأكملها وليس للفرد بذاته.[1]

يمكننا إضافة بعض العناصر لما تم ذكره أعلاه والتي هي من صميم خصائص الإدارة الديمقراطية:

- مراعاة الفروق الفردية انطلاقا من الأفراد ليسوا متساوين في الميول والاستعدادات.
- تغليب المصلحة العامة على الخاصة.
- تفويض السلطة.
- الاهتمام بجودة الاتصالات داخل المنظمة وأن يكون الاتصال في كل الاتجاهات.
- المؤسسة التربوية نظام مفتوح تؤثر وتتأثر بالبيئة المحيطة.

على الرغم من أن النمط الديمقراطي يبدو النموذج الأمثل إلا أنه لا يخلو من العيوب ومن أهم العيوب التي من الممكن أن تظهر نجد:

- من خصائص هذا النمط منح نوع من الحرية للمرؤوسين وهذه الحرية قد تكون مدعاة للتسيب والتقصير.
- اختيار الموظفين لما يناسبهم من أعمال ومهام ليس دائما أمرا صائبا، فقد نجد بعضهم يختار أعمالا لا تناسبهم ولا تتلاءم وقدراتهم.
- هذا النمط من الإدارة لا يصلح عندما يتعلق الأمر بمهام تتطلب الصرامة والدقة، كما أنه ليس الحل الأمثل مع الموظفين غير المبالين.

ولكن هذا لا ينفي أن نمط القيادة الديمقراطية يعتبر أفضل البدائل المتاحة حاليا، خاصة إذا ما قارنه بالنمطين السابقين.

[1] محسن العبودي، **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1991، ص 35.

المبحث الثاني: وظائف الإدارة المدرسية وبيئتها

لم تعد وظيفة الإدارة المدرسية مقتصرة على جوانب العمل الروتيني الذي يلتزم فقط بتطبيق اللوائح التنظيمية المتعلقة مثلا بحضور التلاميذ وتبرير غيابهم والدخول والخروج في الوقت المحدد، بل تجاوزته إلى وظيفة تتماشى والتطور الحاصل في مختلف الجوانب، حيث أصبح التركيز على العنصر الإنساني في العمل هدف الكثير من المؤسسات التربوية بأطوارها الثلاث، وأدركت الكثير من المؤسسات ممثلة في طاقمها الإداري خاصة بأن المؤسسة عبارة عن نسق مفتوح يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة، فلم تعد معزولة عن محيطها ومتقوقعة فقط في الجانب التحصيلي للتلاميذ والأعمال الروتينية. ومن خلال هذا المبحث سنستعرض بشيء من الاختصار وظائف الإدارة المدرسية وأهدافها وكذا أهم معيقاتها.

المطلب الأول: وظائف الإدارة المدرسية

أسالت هذه النقطة بالتحديد الكثير من الحبر لأن هناك عدة اتجاهات لعدة باحثين حول وظائف الإدارة المدرسية، وبالتالي فإننا سنكتفي بذكر أحد هذه التصنيفات والذي هو –من وجهة نظرنا– يشمل أهم وظائف الإدارة المدرسية:

أولا: التخطيط: إن وظيفة التخطيط في الإدارة المدرسية تسبق أي عملية إدارية أخرى حيث أنه يمثل النهج الذي ستسير عليه المؤسسة حيث يعرف **هنري فايول** عملية التخطيط بأنها " التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لمواجهة هذا المستقبل "[1]

إذن ومن خلال تعريف فايول يمكننا تفكيكه إلى عنصرين أساسيين هما:

- االتنبؤ بالمستقبل: ولا يكون هذا التنبؤ من فراغ، بل ينبع من واقع المؤسسة التربوية بين التحديات المحتملة والأهداف المسطرة.

[1] نقلا عن: محمد الجيوسي، **الإدارة علم وتطبيق**. الأردن: دار المسيرة، 2000، ص 59.

- الاستعداد للمستقبل: كذلك فإن الاستعداد للمستقبل يتطلب " توفر المعلومات والإحصاءات والتقديرات للإمكانيات البشرية والمادية التي تساهم في مواجهة الظروف المستقبلية والاستمرار في الخطة حتى تحقيق الأهداف " [1]

بالرغم من وجود اختلافات كثيرة حول تعريف التخطيط إلا أن الثابت أن التخطيط عملية تتطلب إستراتيجية معينة ينبغي إتباعها، حيث يقول **ماينر** Miner أن العوامل التي تجعل للتخطيط أهمية هي على النحو التالي:[2]

- يساعد التخطيط على تقليل الغموض والتناقض عند العاملين ويجعل إمكانية التنبؤ بسلوكهم أكبر.
- يقلل التخطيط الجيد من إمكانية إصدار المديرين لقرارات اعتباطية شخصية فيها إضرار بمصالح المدرسة.
- يساعد التخطيط الإدارة المدرسية على التعامل مع العوامل المفاجئة وغير المتوقعة بكفاءة أكبر، سواء كانت من داخل المدرسة أم من البيئة الخارجية مما يقلل مخاطر المفاجآت والمعاناة الناتجة عنها.
- تؤدي عملية التخطيط إلى قرارات تأخذ بعين الاعتبار عدة متغيرات وهو أمر يعني عدم إهمال عدة بدائل مهمة.
- يساهم التخطيط الجيد في تحقيق الوظائف الإدارية بشكل أفضل.
- يساهم التخطيط في منع الارتجال واللجوء للتجربة والخطأ مما يؤدي إلى تقليل الإسراف في الوقت والنفقات.

إذن ومن خلال ما سبق يظهر لنا أن التخطيط الجيد والمبني على وقائع ثابتة ومعلومات مؤكدة وعلى نظرة استشرافية من شأنه أن يزيد من فعالية المؤسسة.

---

[1] ربحي عليان، عبد الحافظ سلامة، **إدارة مراكز مصادر التعلم**. عمان: دار اليازوري، 2002، ص 43.

[2] نفس المرجع السابق، ص 46.

ثانيا: التنظيم:

لفهم التنظيم أكثر لا بد لنا من إعطاء تعريف له حيث أن التنظيم هو "وضع الترتيبات اللازمة والوسائل التي يتم بها تنفيذ العمل المدرسي، وتحقيق الأهداف وهو عملية تتضمن تقسيم العمل وتوزيعه بين وحدات النشاط في المدرسة وتحديد سلطات واختصاصات كل العاملين بها وذلك لتفادي الخلط والتكرار والتداخل بينها، كما تتضمن إقامة هيكل أو بناء تنظيمي يبين العلاقات."[1]

بعد تعريفنا لعملية التنظيم كإحدى أهم الوظائف التي تقوم بها الإدارة المدرسية نمر الآن إلى ذكر أهم مبادئ التنظيم الجيد:[2]

- مبدأ وحدة الهدف: تعمل الإدارة على تحقيق هدفها الأسمى والذي هو المحطة النهائية التي تتضافر من أجلها جهود كل العاملين بالمؤسسة ألا وهو إخراج مواطن صالح يسهل عليه التكيف والاندماج مع مجتمعه.
- مبدأ وحدة التخصص: كل يعمل في مجال اختصاصه والذي يفترض أنه تلقى تكوينا أكاديميا أو مهنيا ملائما له.
- مبدأ وحدة السلطة: وهي حق إصدار الأوامر وإعطاء التوجيهات المختلفة للموظفين في كافة المستويات الإدارية بالمؤسسة.
- مبدأ المسؤولية: يتحمل كل فرد المسؤولية الكاملة والمباشرة عن تصرفاته وعن أداء مهامه.
- مبدأ تفويض السلطة: يسهم هذا المبدأ في سيولة الأعمال بحيث أن المسؤول في الإدارة يستطيع أن يفوض بعض سلطاته لمن هم أقل منه في السلم الوظيفي ليتفرغ هو لأعمال أخرى قد تتطلب تركيزا أكبر وخبرة أوسع.

---

[1] عرفات عبد العزيز سليمان، **إستراتيجية الإدارة في التعليم: ملامح من الواقع المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو، 2001، ص 391.

[2] إسماعيل محمد دياب، مرجع سابق، ص 428 بتصرف.

- مبدأ وحدة القيادة: يخضع كل من يعمل في الإدارة المدرسية إلى رئيس واحد مباشر من المستوى الأعلى.

ثالثا: التوجيه والإشراف الفني:

أ- التوجيه: لا تكتمل الأعمال فقط بالاعتماد على العنصرين السابقين فهما بحاجة إلى عنصر ثالث يتمثل في توجيه المسؤولين لمرؤوسيهم بإصدار الأوامر وحفزهم بغية رفع روحهم المعنوية للحصول على تعاونهم الاختياري، ويمكننا إدراج التعريف التالي للتوجيه بأنه عملية " إرشاد المرؤوسين وترغيبهم بالعمل للوصول إلى الأهداف، فالتوجيه ليس تنفيذا للأعمال إنما توجيه الآخرين في تنفيذهم للأعمال "[1]، ويفترض في التوجيه أنه يتم وفق احترام الآخر ومعالجة النقائص باللين والحكمة وبُعد النظر، ويمكننا إجمال أهم عناصر التوجيه في:[2]

- توجيه الأساتذة من خلال زيارتهم في أقسامهم وكذا جلسات التنسيق.
- توجيه الموظفين الإداريين في المؤسسة من خلال تعريفهم باختصاصاتهم انطلاقا من النصوص القانونية المنظمة لعملهم.
- توجيه التلاميذ من خلال البطاقات والسجلات المدرسية التي يستعان بها في معاملتهم المعاملة الناجح، والعمل على حل مشاكلهم مع إشراك جمعيات أولياء التلاميذ.
- التوجيه خارج المؤسسة من خلال توجيه الأولياء نحو الندوات واللقاءات لبث روح التعاون بين المؤسسة والأسرة.

ب- الإشراف الفني: يعتبر الإشراف الفني وظيفة أساسية من وظائف الإدارة المدرسية بحيث يهدف إلى توجيه أنشطة الأساتذة للتأكد من كفاءة وفعالية التدريس وهو عبارة عن عملية متبادلة بين المدير والأساتذة. إذن فالإشراف الفني هو أن يقوم المدير بزيارة الأساتذة داخل حجرات التدريس ويقوم بمراقبتهم وباكتشاف مواطن الخلل والقوة، وهذا

[1] كامل بربر، **الإدارة عملية ونظام**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1996، ص 123.

[2] أحمد أحمد إبراهيم، **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة**. القاهرة: دار المعارف الحديثة، 2002، ص 40 بتصرف.

الأمر قد يؤدي إلى حدوث صراعات بين المدراء والأساتذة، خاصة إذا كان الأستاذ صاحب خبرة طويلة ويرفض أن يملي عليه أحد كيفية التدريس، وينبغي الإشارة إلى أن الإشراف الفني لا يتطلب تخصصا وتمكنا في المادة الدراسية ولكنه يتطلب الاطلاع الواسع لبعض نواحي العملية التعليمية [1]

- معرفة خصائص تلاميذ المرحلة الدراسية.
- معرفة حاجات التلاميذ وحاجات المدرسين وظروفهم.
- الإلمام بسيكولوجية التعليم ونظرياته.
- الإلمام بطرق التدريس الحديثة.
- الإلمام بطرق ووسائل تقويم التحصيل العلمي للتلاميذ.

رابعا: الاتصال:

تعتبر الاتصالات بمثابة الجهاز العصبي داخل أي منظمة، فكما أن الكائن الحي لا يستطيع العيش دون جهاز عصبي ينقل المعلومات والأوامر في كل الاتجاهات وإلى كل الأعضاء، فإن المنظمة مهما كانت لا حياة لها بدون الاتصالات فهي " عملية تدفق المعلومات من أحد أطراف العلاقة إلى الأطراف الأخرى، فالمشرف أو المدير يستطيع باستخدام سبل الاتصالات المتاحة له أن يحدد للعاملين أهداف التنظيم بصفة عامة.... من الناحية الأخرى فإن تدفق المعلومات من العاملين إلى الرؤساء ضرورة لا غنى عنها للمدير أو المشرف الناجح "[2]

إذن فلا مجال لإنكار أهمية الاتصال داخل المؤسسة، والنقاط التالية تبين أهمية الاتصال في الجهاز الإداري المدرسي:

- يتم من خلال الاتصال نقل المعلومات والبيانات مما يسهم بشكل أو بآخر في اتخاذ القرارات الإدارية وحل المشكلات المدرسية.

---

[1] عبد المؤمن فرج الفقي، **الإدارة المدرسية المعاصرة**. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس، 1994، ص ص 403–407.

[2] علي السلمي، **السلوك الإنساني في الإدارة**. القاهرة: دار غريب للطباعة، د.ت، ص 229

- الاتصال وسيلة فعالة في إحداث التأثير المطلوب على أفراد الأجهزة التنفيذية من أجل انجاز الأهداف المطلوبة.
- يمثل الاتصال جزء رئيسيا من مهام المسؤولين في الجهاز الإداري داخل المدرسة فهو يساهم في إحكام المتابعة والسيطرة على الأعمال التي يمارسها أعضاء المدرسة.[1]
- تعد عملية الاتصال بين الأفراد ضرورة أساسية في توجيه وتغيير السلوك الفردي والجماعي للعاملين في المدرسة، كما تعد أحد العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم وتوجيه جهودهم المختلفة.
- الاتصال وسيلة مهمة لإبلاغ القيادة العليا بم تم انجازه من أهداف، وما هي المشكلات التي ظهرت أثناء تنفيذ الخطط الإدارية والتعليمية والاقتراحات اللازمة لعلاج تلك المشكلات.
- عملية الاتصال داخل المدرسة يحتوي على جانب انفعالي وآخر نفسي مما يكون له أكبر الأثر على المناخ الأكاديمي والإداري في النظام المدرسي.[2]

خامسا: اتخاذ القرار:

تمثل عملية اتخاذ القرار لب العملية الإدارية برمتها فاتخاذ القرار يأتي بعد سيرورة من الوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه وإشراف واتصال، ويمكننا إعطاء تعريف مبسط لاتخاذ القرار وهو تعريف **نيغرو Nigro** حيث يعرف اتخاذ القرار بأنه " الاختيار المدرك الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين " [3]

إن الوصول إلى قرارات رشيدة وعقلانية قدر الإمكان أمر صعب وذلك بسبب كثرة العوامل والشروط ولأنها تتطلب كما كبيرا من المعلومات المؤكدة والمُحَيَنَة، وإلا كانت

[1] محمد حسنين العجمي، مرجع سابق، ص 116.

[2] ربحي عليان، مرجع سابق، ص 129.

[3] نواف كنعان، **اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق**. عمان: مكتبة دار الثقافة، 1992، ص 83.

عملية اتخاذ القرار ضربا من العبث، إذن فالاتخاذ قرار ما لابد من توفر إستراتيجية محددة وثابتة تشتمل على النقاط التالية:

- الإحاطة بكل جوانب المشكلة.
- وضع خطوات متدرجة ومتأنية لحل المشكلة.
- تجنب الوقوع في أخطاء الماضي.[1]
- تحديد البديل الأفضل من بين البدائل المتاحة ....
- الاهتمام بالتغذية الراجعة عن القرار[2]

سادسا: التقويم:

يكاد مجال التقويم لا ينحصر في الإدارة المدرسية وذلك لأنه يشمل كل الأنشطة التي تتم داخل المؤسسة التربوية بدأ بالإدارة ووصولا إلى التلميذ، إذن فالتقويم هو " العملية الإدارية المنظمة التي تهتم بتحليل جميع الظواهر والمعلومات والإجراءات والإمكانيات ونواتج الأداء من أجل التعرف على مدى قدرة هذا النظام على تحقيق أهدافه "[3]

ولإجراء التقويم لابد لنا من وسائل للتقويم والتي نذكر بعضها فيما يلي :

- الزيارات الدورية.
- الملاحظات الدائمة.
- الاجتماعات واللقاءات الشخصية.
- الأيام التكوينية والملتقيات.
- الاستبيانات ....

---

[1] ربحي عليان، مرجع سابق، ص 180.

[2] جودت عوت عطيوي، مرجع سابق، ص 151 (بتصرف).

[3] محمود عبد المجيد رشيد عساف، «**واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية**»، (رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005، ص 38.

مجالات التقويم:[1]

- تقويم أعمال التلاميذ.
- تقويم أداء الأساتذة.
- تقويم مشروع المؤسسة.
- تقويم المناخ المدرسي.
- تقويم السلوك التنظيمي داخل المؤسسة.
- تقويم المباني والإمكانيات.
- تقويم الأداء.
- تقويم الكتاب.
- تقويم العلاقات والاتصالات المدرسية بين الفئات المختلفة.
- تقويم النظام.

[1] محمد الطيب العولي، **التربية والإدارة**. قسنطينة: دار الشعب، 1982، ص 111. (بتصرف)

المطلب الثاني: أهداف الإدارة المدرسية

يعد التلميذ محور العملية التربوية (التعليمية التعلمية) في المدرسة الحديثة فلم يعد ذلك الفرد الذي يتلقى مجموعة معارف يلقنها له أساتذته ثم يمتحن فيها، حيث أصبحت مهمة الإدارة المدرسية أكبر وأكثر عمقا لأن المؤسسة التربوية مسؤولة عن نقل التراث الثقافي لأي أمة لأجيالها القادمة وفي هذا الخصوص فقد " أظهرت البحوث التربوية الحديثة أهمية الطفل كفرد وأن العملية التربوية عملية نمو في شخصية الطفل في جميع نواحيها، وازداد التقارب والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع "[1]

من خلال بحثنا واطلاعنا على أدبيات الموضوع لم نجد اتفاقا عاما حول أهداف الإدارة المدرسية من قبل الباحثين وذلك لاختلاف منطلقاتهم وكذلك لاختلاف المعايير التي يتبنونها في عملية وضع أهداف الإدارة المدرسية، فهناك من يرى عنصرا مهما بينما لا يراه غيره كذلك، ولذلك سنعمد إلى الأخذ بعدة أهداف للإدارة المدرسية من خلال وجهات نظر الباحثين في هذا المجال ولكن –بطبيعة الحال– سنذكر أهمها فقط، حيث يشير حافظ فرج أحمد إلى جملة من الأهداف صاغها في النقاط التالية:[2]

- توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للقيام برسالة المدرسة.
- توفير الجو الملائم الصالح للعملية التعليمية.
- تحقيق التكامل بين الإدارة الإدارية و الإشراف الفني للعملية التربوية.
- العناية بالعلاقات الإنسانية الطيبة بين جميع العاملين في المدرسة لتوفر جو داعم للتعليم والتعلم.
- توفير قدوة حسنة للتلاميذ.

[1] وهيب سمعان، محمد مرسي، **الإدارة المدرسية الحديثة**. القاهرة: دار العالم العربي، 1975، ص 10.

[2] حافظ فرج أحمد، **إدارة المؤسسات التربوية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1991، ص 27.

ويضيف دخيل الله محمد الصريصري ويوسف حسن الكاف بعض الأهداف المتعلقة بالتلاميذ:[1]

- مساعدة التلاميذ على تنمية مختلف جوانب شخصيتهم الروحية والعقلية، النفسية والجسمية بصورة متزنة بين هذه الجوانب.
- تربية وتشجيع التلاميذ على التفكير الإبداعي، وتقوية كل ميل إلى الابتكار والتجديد وتنمية روح الثقة والجدارة لديهم.
- إعداد التلاميذ لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل.

كذلك فقد تناول عمر مساد أهداف الإدارة المدرسية وذكر كثيرا من النقاط ولكننا سنكتفي بذكر نقطتين فقط تجنبا للتكرار:[2]

- إعادة النظر في مناهج المدرسة وموادها ونشاطاتها، ووسائل تعليمها ومكتبتها وبرامجها الدراسية وتمويلها وبرامجها الرياضية وأنديتها الرياضية ومقصفها (المطعم المدرسي) وجمعياتها.
- تطبيق ومراعاة ومراقبة الأنظمة والقوانين التي تصدر من الإدارات العليا المسؤولة عن التعليم في القطر أو البلد أو الولاية ويخص بالذات الإدارة المدرسية.

ويضيف محمد عابدين نقطة هامة متمثلة في:[3]

- توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نموه الشخصي وتؤدي إلى نفعه مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية المتعلم كفرد وأهمية الفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة ومساعدته في حل مشكلاته وإعداده لمسؤولياته.

وهناك من يأخذ شكلا آخر في تصنيف أهداف الإدارة المدرسية على الشكل التالي:[1]

---

[1] دخيل الله محمد الصريصري ويوسف حسن الكاف، **الإدارة المدرسية: طروحات فكرية، خبرات علمية، تجارب ميدانية**. بيروت: ، 2005، ص 63.

[2] عمر مساد، **الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي**. عمان: دار صفاء، 2005، ص 32.

[3] محمد عابدين، مرجع سابق، ص 62.

الأهداف الثقافية والتربوية:

- تنمية قدراته ومهاراته –التلميذ– من خلال تزويده بالمعلومات والأفكار.
- الاهتمام بتنمية طرق دراسية لظواهر مختلفة الأساليب العلمية السليمة بينه وبين الآخرين من أجل بناء مجتمع إسلامي.

الأهداف الدينية:

- فهم التلاميذ للعقيدة الإسلامية فهما سليما.
- اكتساب التلميذ الخلق القرآني ويكون عضوا نافعا لنفسه وأسرته ومجتمعه الإسلامي.

الأهداف الاقتصادية:

- تعريف التلميذ بمصدر الثروة الطبيعية وكيفية الحفاظ عليها لتطوير المجتمع.
- أن تعمل على غرس قيمة العمل اليدوي لدى التلاميذ واحترامه وكذا تنمية السلوك الاقتصادي الرشيد ليكون منتجا لا مستهلكا فقط.

في حين هناك من يختزل كل الأهداف الواردة أعلاه في هدف وحيد يتمثل في:[2]

العمل الدؤوب لتحسين عملية التعليم والتعلم ورفع مستواهما.

---

[1] عبد الصمد الأغبري، **الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**. بيروت: دار النهضة العربية، 2000، ص ص 109–110.

[2] خالد بن عبد الله الدهيش وآخرون، **الإدارة والتخطيط التربوي: أسس نظرية وتطبيقات عملية**. الرياض: مكتبة الرشد، 2007، ص 64.

المطلب الثالث: معوقات الإدارة المدرسية

ككل عمل إنساني تواجه الإدارة المدرسية كثيرا من المعيقات التي تحول دون فعاليتها في أداء رسالتها وهي متعددة الجوانب والمداخل، وسنحاول من خلال هذا المطلب ذكر أهم المعيقات في سياقها العام ثم سنقوم بوضع المعيقات مفصلة على شكل رؤوس أقلام انطلاقا من آراء الباحثين في الإدارة المدرسية، فمن هذه المعيقات نجد:

معيقات ديداكتيكية: وهي مرتبطة أساسا بالمناهج وآليات وطرق التدريس والتي في كثير من الحالات لا زالت تركن إلى النمط التلقيني التقليدي، رغم اعتماد المقاربة بالكفاءات والتي لا يزال العمل بها في مراحله الأولى.

معيقات إدارية: مثل ضعف المبادرة لدى الفاعلين التربويين وغياب شبه تام للفعل التنشيطي من قبلهم، بالإضافة إلى نمط الإدارة وسوء نظام الاتصال، ....

معيقات مادية وبشرية: وتتعلق بضعف الإمكانات المادية والبشرية المرصودة للمؤسسات التربوية: من خلال ملاحظاتنا في الميدان (على الأقل في الكثير من مؤسسات ولاية الجلفة) رأينا أن الكثير من المؤسسات في حالة يرثى لها من ناحية الهياكل، وهناك مؤسسات قد صدرت في حقها قرارات هدم ولم تنفذ بعد لأن البديل ليس جاهزا، وحتى المؤسسات القائمة تعاني الكثير منها إن لم نقل جلها من مشاكل في الهياكل من قاعات ومخابر وملاعب ومطاعم حيث أنها غير وظيفية ولا تخدم العملية التربوية.

معيقات اجتماعية: على سبيل المثال الأنشطة ذات البعد الثقافي التربوي أو الفني أو الرياضي لا زالت لم تحظى بالقبول من طرف الكثير من الأسر، فالعديد من الآباء والأمهات يمنعون أبنائهم من الانخراط في مثل هذه النشاطات ويعتبرونها مضيعة للوقت.

وفيما يلي سنذكر بعض المعيقات على شكل نقاط، حيث أشار محمد حسن رسمي إلى بعض العراقيل نذكر منها:[1]

- المركزية في الإدارة التعليمية وفي اتخاذ القرار وسيادة والتشدد في البيروقراطية في العمل
- مجانية التعليم وإلزاميته مما يجعل –التلاميذ– وأولياء أمورهم يستغلون ذلك ولا يبدون تعاونهم مع الإدارة المدرسية.

كما أضاف **رو و دريك Roe W et Drake T** بعض الصعوبات نذكر أهمها:[2]

- تركيز اهتمام إدارة التعليم على أمور إدارية داخل المدرسة مثل: إجراء الاختبارات، إصدار الشهادات والنظافة والصيانة للمبنى وتحقيق الانضباط داخل المدرسة وتقليل المشاكل بين العاملين ومع أهمية هذه الأمور إلا أن التركيز عليها من أجل كسب رضا المسؤولين وإعجابهم يفقد مدير المؤسسة التربوية أو يقلل من اهتمامه بالنواحي الفنية الأخرى.
- صعوبة تقويم الأنشطة التربوية والتعليمية التي تخدم العملية التعليمية وتحقق نتائجها على المدى الطويل، وهذا يجعل مديري المؤسسات التربوية يركزون على الجانب التنظيمي الإداري لسهولة تقويمه.
- سيطرة الرقابة الإدارية على عمل مديري المدارس في ظل اختفاء أو غياب المتابعة المهنية التي تركز على مهنية الإدارة المدرسية.

ويمكننا إضافة بعض المعيقات التي لاحظناها ميدانيا من خلال عمل الباحث لمدة قاربت الخمس سنوات كمستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منها:

- الاكتظاظ في الأقسام يصعب من عمل الأستاذ ويقلل فرص الاستيعاب للتلاميذ.

---

[1] محمد حسن رسمي، **أساسيات الإدارة التربوية**. الإسكندرية: دار الوفاء، 2004، ص 157.

[2] Roe W, Drake T, **The principal ship.** 2nd ed, New York, Macmillan publishing, 1980, p 63.

- بناء المؤسسات التربوية لا يخضع –في كثير من الأحيان– إلى تخطيط مسبق نظرا لعدم توفر البنى التحتية في محيط المؤسسة مثل الطرق المعبدة، الربط بشبكة المياه، توفير الخط الهاتفي فضلا عن الإنترنت.
- النقص الكبير في التأطير سواء الإداري، التربوي أو حتى العمال المهنيين، يضطر الإدارة المدرسية إلى التأقلم قدر المستطاع بحيث قد يكلف موظف بأكثر من وظيفة.
- عدم الاستقرار في الكادر التربوي والإداري وكثرة التنقلات الإدارية والتسخيرات.
- الغياب شبه الكلي لجمعيات أولياء التلاميذ.
- النقص الحاد في التجهيز التربوي كأجهزة الحواسيب وعارض البيانات الرقمية Data Show ، نقص الكتب (للمكتبة).
- الانتشار السلبي لظاهرة الدروس الخصوصية والتي أثرت على العملية التربوية حيث أن التلاميذ غير ملتزمين بالحضور المنتظم لأنهم يزاولون دروسا خصوصية بالموازاة، وقدومهم للمؤسسة لا يعدو كونه حضورا شكليا.
- الكثير ممن تم توظيفهم كأساتذة هم خريجوا الجامعات يحملون شهادات ليسانس، ماستر أو مهندس أي أنهم ليسوا خريجي المدارس العليا للأساتذة وبالتالي فهم يفتقرون إلى الجانب البيداغوجي والنفسي في التعامل مع التلاميذ خاصة في مرحلة المراهقة، كذلك تقارب السن بين الأساتذة وبعض تلاميذهم مما ينجم عنه بعض المشاكل.

المبحث الثالث: الفعالية التنظيمية

عُني الفكر التنظيمي بموضوع الفعالية واعتبر ذا أهمية كبرى، فلا يمكننا الحديث عن نجاح أو فشل مؤسسة بدون الحديث عن فعاليتها، وتجدر الإشارة إلى وجود جدل كبير بين الباحثين حول مفهوم الفعالية التنظيمية نظرا لاختلاف منطلقات الباحثين وهو ما سنستعرضه في المطلب الثاني من هذا المبحث.

المطلب الأول: مفهوم الفعالية التنظيمية

كما قلنا سابقا بأنه قد حدث لغط كبير حول تعريف الفعالية التنظيمية بسبب اختلاف منطلقات وأفكار الباحثين ولكننا سنحاول في هذا المطلب أن نعطي بعض التعاريف الشائعة، حيث نجد أن **إتزيوني** قد عرفها على أنها " قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها وتعتمد هذه القدرة والمعايير المستخدمة في قياسها على النموذج المستخدم في دراسة المنظمات، وغالبا ما يستخدم هذا المتغير بوصفه متغيرا تابعا لمتغيرات مستقلة أخرى مثل بناء السلطة وأنماط الاتصال وأساليب الإشراف والروح المعنوية والإنتاجية "[1]

ما يلاحظ على هذا التعريف أنه قام بالربط بين تحقيق الأهداف والعوامل الإنسانية كالسلطة وأنماط الاتصال والإشراف وكل هذه العناصر تؤثر في الروح المعنوية لدى العامل أو الموظف وهذا ما يؤدي بهم إلى البذل والعطاء.

وهنالك من جعل من الفعالية والكفاءة التنظيمية أمرا واحدا وهذا الدمج بين المفهومين في غير محله لأنهما أمران مختلفان، ويمكن ملاحظة أوجه الاختلاف بينهما " فالمنظمات يمكن أن تكون فعالة وفي نفس الوقت غير كفئة إلى حد كبير كما يمكن أن تتمتع بقدر

[1] محمد علي محمد، **علم اجتماع التنظيم: مدخل للتراث والمشكلات والموضوع والمنهج**. ط3، الإسكندرية: دار المعارف الجامعية، 2003، ص 305.

كبير من الكفاءة في حين تكون غير فعالة، ويشار في العادة إلى الفعالية باعتبارها الدرجة التي تحقق بها الأهداف سلفا، أما الكفاءة فتشير إلى الطريقة الاقتصادية التي يتم بها انجاز العمليات المتعلقة بالأهداف "[1] وللتمييز أكثر بين الفعالية والكفاءة يقول محمد عابدين " هذا وإن الكفاءة والفاعلية* مفهومان مختلفان لكنهما مرتبطان، فالكفاءة تعني عمل الأشياء بشكل صحيح وتعني الفاعلية عمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح "[2]

أشار اتزيوني في تعريفه للفعالية بأنها قدرة التنظيم على تحقيق أهدافه التي أوجد من أجلها، لكن من المفكرين من جعل أهم شروط فعالية المنظمة هو مقدرتها على البقاء لأنه في النهاية هذا هو أهم أهداف المؤسسة، هذا ولم يقتصر مفهوم الفعالية التنظيمية فقط على النقطتين السابقتين –وهي أهداف جد عامة– بل تجاوزها بعض الباحثين إلى أهداف جزئية أكثر كمعدل الإنتاجية، الولاء التنظيمي، نظام الاتصالات معدل الدوران الوظيفي، الروح المعنوية،....

وبالعودة إلى الإدارة المدرسية فقد نبه **كاتز Katz** في دراسة حول الإدارات المدرسية إلى أن الإدارة الفعالة تقوم على ثلاث مرتكزات أساسية:[3]

1–المهارات الإنسانية: وهي تلك التي ترتبط بمقدرة الشخص على التعامل مع الأفراد لتحقيق الأهداف.

2–المهارات الفكرية: تتعلق بمعرفة متجمعة تمكن صاحبها من القدرة على رؤية المدرسة كوحدة متكاملة، وفهم الأمور المعقدة فيها والتي تنشأ عن احتكاكها بالبيئة الخارجية.

3–المهارات الفنية: تتعلق بالعمل الذي يؤدى والتعامل مع الأشياء، فهي تتضمن القدرة على التعامل مع التكنولوجيا لتأدية مهمة تنظيمية معينة.

---

[1] بشاينية سعد، « **تنظيم القوى العاملة بالمؤسسة العامة الصناعية الجزائرية**»، (أطروحة دكتوراه، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1995، ص 31).

*في الغالب يستعمل المشارقة مصطلح فاعلية للدلالة على مصطلح الفعالية وهو المصطلح المشهور لدى المغاربة.

[2] محمد عابدين مرجع سابق، ص 229.

[3] محمد ماضي، **الإدارة الإستراتيجية**. القاهرة: منشورات جامعة القاهرة، 2006، ص ص 73–74.

إن اعتبار تحقيق الهدف العام والبقاء هي المعايير الوحيدة التي تنطوي عليها الفعالية التنظيمية أمر قد تجاوزه الزمن، وظهرت محددات أخرى تدل على فعالية التنظيم، حيث يقول محمد قاسم القريوتي في هذا الصدد " كانت بدايات البحث في موضوع الفعالية التنظيمية ترى أن تحقيقها مرهون بقدرة التنظيم على تحقيق الأهداف المتوخاة من إنشائه وهذا مفهوم بسيط ساد في الخمسينات من القرن الماضي، وكانت مجرد قدرة التنظيم على البقاء يعتبر مؤشرا كافيا على الفعالية "[1]

لكن بتطبيق هذه المقولة على المؤسسات الجزائرية خاصة الاقتصادية العمومية الكبرى في مرحلة التسيير الاشتراكي نرى أن مثل هذا الطرح أدى إلى انسداد خطير في الاقتصاد الجزائري، حيث كانت الدولة (الخزينة العمومية) تغطي عجز المؤسسات بضخ مزيد من الأموال والتي كان مصدرها الوحيد والأوحد الجباية البترولية.

الجدير بالذكر أن التعريف قد تغير وتم تحيينه مع التغيرات التي تعيشها المؤسسات، نذكر مثالا على ذلك وهو تعريف **ألفار Alvar 1976** حيث يعرفها على أنها " القدرة على البقاء والتكيف والنمو بغض النظر عن الأهداف التي تحققها "[2]

ما نستطيع استخلاصه من هذا التعريف هو تركيزه على مقدرة التنظيم على البقاء والمنافسة وكذا التكيف مع المستجدات ومع البيئة المحيطة، بالإضافة إلى مسألة مهمة وهي الاستمرار في النمو والتطور، وهذه العناصر السابقة الذكر هي أهم محاور الفعالية التنظيمية في الفكر التنظيمي المعاصر.

[1] محمد قاسم القريوتي، **نظرية المنظمة والتنظيم**. عمان: دار وائل، 2000، ص 83.

[2] خليل محمد حسين الشماع، خضير كاظم حمود، **نظرية المنظمة**. ط4، عمان: دار المسيرة، 2009، ص 327.

المطلب الثاني: المداخل الأساسية للفعالية التنظيمية

إن عدم وجود تعريف موحد للفعالية –كما ذكرنا سابقا– نابع أساسا من تعدد المداخل التي تناولت هذا الموضوع بالبحث، وسنستعرض فيما يلي أهم هذه المداخل بشيء من الاختصار والتي ندرجها ضمن قسمين رئيسيين هما المداخل التقليدية والمعاصرة.

أ– المداخل التقليدية:

يقوم الاتجاه العام لهذه المداخل على ثلاث مرتكزات أساسية وهي الحصول على المدخلات (الموارد) من البيئة الخارجية، ثم القيام بتحويلها وكخطوة أخيرة إخراج الموارد على شكل مخرجات.

1–مدخل تحقيق الأهداف: يمكننا فهم الكثير عن هذا المدخل –والذي يعد أقدم المداخل– بعد الرجوع إلى تعريف **إتزيوني** –والذي يعد من رواد هذا المدخل– للفعالية التنظيمية –والذي أوردناه في المطلب السابق– بأنها "قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها" إذن فالمعيار الأساسي للفعالية هو مدى التقدم في تحقيق الأهداف المسطرة مع افتراض أساسي مؤداه أن لكل مؤسسة أو منظمة أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس. إن هذا المدخل يولي المخرجات اهتماما بالغا حيث أن مخرجات المؤسسة وتوافقها مع أهداف هذه الأخيرة هي الغاية المرجوة " فإذا أنتج عامل عدد الوحدات المطلوبة منه كان فعالا، وإذا حققت منظمة تجارية المعدل الذي وضعته للأرباح كانت فعالة "[1]

الملاحظ على هذا المدخل أنه مبني على أساس منطقي لتحديد الفعالية ولكن هذا لا يعني أنه لا يواجه بعض المشكلات، ولعل أبرزها ما يلي:

- تعدد الأهداف التنظيمية والتي قد يكون من ضمنها أهداف متعارضة.

[1] صالح بن نوار، **فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية**. قسنطينة: مخبر علم الاجتماع الاتصال للبحث والترجمة، 2006، ص 205.

- بعض الأهداف يصعب قياسها كميا وبالتالي لا يمكن تحديد إذا ما تحققت الأهداف أم لا بدقة، مثل درجة رضا المتعاملين مع المؤسسة من موظفين وموردين ومستثمرين.
- صعوبة التوازن بين أهداف المنظمة وأهداف العاملين.
- صعوبة ترتيب الأهداف (تحديد الأولويات) لأنها تتغير عبر الزمن.

2-مدخل النظم: قلنا عن المدخل السابق أنه يركز على المخرجات أما مدخل النظم فإنه يركز على المدخلات أكثر لأن مقياس الفعالية فيه هو قدرة المؤسسة على الحصول على ما تحتاجه من موارد. إذن فالتنظيم يسعى إلى استغلال البيئة التي يعمل فيها للحصول على موارده، وأهم هذه الموارد هو " القدرة التفاوضية للمنظمة في الحصول على مواردها الأساسية، قدرة المنظمة على الاستجابة للتغيرات في البيئة الخارجية وقدرة أصحاب القرار على فهم وتحليل خصائص البيئة التي تعمل فيها المنظمة " [1]

إذن فمدخل النظم جاء بمنطلقات مغايرة لمدخل تحقيق الأهداف الذي اهتم بالنتائج فقط خاصة النتائج المادية كهامش الربح، السيطرة على السوق،.... ومن هنا جاء مدخل النظم الذي اهتم بالبيئة الداخلية والخارجية وعلاقة المؤسسة بمحيطها " وهذا يعني أن هذا الاتجاه ينحو إلى الأداء الكلي للمنظمة وإدخال موضوع الكفاءة إلى جانب الفعالية، وبعبارة أخرى يمكن القول أن مدخل النظم يأخذ في اعتباره كافة العناصر المؤثرة الداخلية منها والخارجية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي فهو يمثل مدخلا متكاملا للفعالية "[2] وبحسب هذا المدخل هنالك عدة مؤشرات يمكن من خلال تحقيقها أن نقول بفعالية مؤسسة ما وهي:

- القدرة على إقامة علاقات طيبة مع البيئة المحيطة تكفل الحصول على المدخلات وتصريف المخرجات.

---

[1] علي عبد الهادي مسلم، **تحليل وتصميم المنظمات**. الإسكندرية: الدار الجامعية، 2001 ، ص 171.

[2] صالح بن نوار، «**الفعالية التنظيمية داخل المؤسسة الصناعية من وجهة نظر المديرين والمشرفين**»، (أطروحة دكتوراه، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة منتوري قسنطينة، 2005، ص 279.)

- المرونة في التجاوب مع المتغيرات البيئية.
- كفاءة العمليات الإنتاجية أو التحويلية.
- وضوح خطوط الاتصالات.
- درجة مقبولة من الصراعات التي يمكن السيطرة عليها.
- مستوى مقبول من الرضا الوظيفي.[1]

ب- المداخل المعاصرة:

قامت المداخل المعاصرة بعد ملاحظة جوانب القصور في المداخل التقليدية حيث طرحت بدائل أخرى نابعة من تعدد جهات التأثير في التنظيم كالأهداف، العمليات والمتعاملين مع التنظيم.

1- مدخل القدرة على إرضاء الجهات الاستراتيجية المؤثرة على التنظيم: يشبه هذا المدخل مدخل النظم في الاهتمام بالبيئة، غير أن المدخل الذي نحن بصدد مناقشته لا يهتم بكل عناصر البيئة المحيطة بل يركز اهتمامه على العناصر المؤثرة في التنظيم بشكل إستراتيجي، حيث يرى كل من **جيفري بفايفر** و **جيرالد صلانسيك** " أن النظم الفعالة هي التي ترضي طلبات الجهات أو الأطراف الموجودة في بيئتها، تلك الأطراف التي تأخذ منها مواردها أو الدعم من أجل ضمان تواصل وجودها"[2]. وفقا لهذا التعريف فعالية المنظمة تقاس بمدى تمكنها من إرضاء الأطراف المؤثرة في بقاء التنظيم ونجاحه مثل المرودون، المالكون، المستثمرون، النقابات العمالية، السلطة السياسية،... إذن فالأطراف المؤثرة على التنظيم عديدة ومن المؤكد أن مصالح هذه الفئات ليست متطابقة ومن هنا يأتي الإشكال الذي تقع فيه المنظمة فعلى أي أساس تقدم مصالح طرف على آخر

[1] محمد قاسم القريوتي، مرجع سابق، ص 91.

[2] مؤيد سعيد السالم، **نظرية المنظمة: الهيكل والتصميم**. الأردن: دار وائل، 2000، ص 45.

وللخروج من هذا المأزق قدم هذا المدخل نماذج يمكن لمسؤولي التنظيم أن يعتمدوها وهي:[1]

- النموذج النسبي: يذهب أصحاب هذا النموذج إلى أن لكل الفاعلين نفس الأهمية (نفس الوزن) فلا نفضل أحدهم على الآخر.
- نموذج القوة: يرى أصحابه أن الأولوية تكون للأقوى أي من يتحكم في بقاء أو فناء التنظيم، فيتم تلبية طلباته حتى ولو كان ذلك على حساب غيره.
- نموذج العدالة الاجتماعية: عكس سابقه فهو يبحث عن الحلقة الأضعف أي أقل الفئات رضا عن التنظيم فيحاول إشباع رغباتها للتقليل قدر المستطاع من عدم الرضا.
- النموذج التطوري: أهمية الفاعلين متغيرة مع مرور الزمن وتغير الظروف، ففي مرحلة نشأة التنظيم قد يكون الزبائن هم أهم الأطراف، ولكن مع استقرار التنظيم قد يكون الطرف الأهم هم المستثمرون، وهكذا فالأطراف المؤثرة تختلف أوزانهم باختلاف الزمن.

2- مدخل القيم المتنافسة: إن فعالية التنظيم بحسب هذا المدخل تختلف من مُقَيِّمٍ لآخر فليس هناك معيار موحد لقياس الفعالية يكون محل إجماع، فالذاتية (أي ذاتية المُقَيّم) هي العامل الأساسي هذا من جهة، ومن جهة ثانية فقد قام كل من **كوين** و **روراباغ** بدراسة توجهات المديرين في العديد من المنظمات ومكنتهما من التمييز بين نوعين من التوجهات:[2]

- التوجه الداخلي: ويعني اهتمام إدارة المنظمة برضا العاملين ورفاهيتهم والعمل على زيادة كفاءاتهم ومهاراتهم في العمل.
- التوجه الخارجي: ويعني اهتمام إدارة المنظمة بدعم مركز المنظمة في تعاملاتها مع البيئة الخارجية والعمل على تنمية علاقات قوية مع أطراف التعامل الخارجي.

---

[1] صالح بن نوار، «**الفعالية التنظيمية داخل المؤسسة الصناعية من وجهة نظر المديرين والمشرفين**»، مرجع سابق، ص ص 284-285. بتصرف.

[2] نفس المرجع الآنف الذكر، ص 286.

المطلب الثالث: فعالية الإدارة المدرسية

لا ينحصر التنظيم في علم الاجتماع فقط بالتنظيمات الاقتصادية كالمؤسسات الإنتاجية والمصانع،... فقط بل يتعداها إلى مختلف أنواع التنظيمات حيث يعرف **سكوت** Scott التنظيم بأنه " كل وحدة اجتماعية تقام بطريقة مقصودة لتحقيق أهداف محددة "[1]، إذن فالمدرسة بأنماطها الثلاث (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) لا تعد استثناء من قاعدة التنظيم وبالتالي فإنه يمكننا تطبيق معايير الفعالية التنظيمية عليها، وبشكل أخص على الإدارة المدرسية التي عليها يقع اللوم أو يرجع الفضل في فعالية المؤسسة وسنتناول فيما يلي خصائص الإدارة المدرسية الفعالة.

قمنا سابقا بالتفريق بين الإدارة التعليمية (ممثلة في الوزارة) والإدارة التربوية (ممثلة في مديريات التربية) والإدارة المدرسية التي تعتبر مسؤولة عن تنفيذ السياسات التربوية، حيث أن علاقتها بالإدارتين السابقتين هي علاقة الخاص بالعام، أما الآن فنحن بصدد تعريف الإدارة المدرسية الفعالة حيث يعرفها **شافرتيز** بأنها " تلك الإدارة التي تتسم بالقيادة المهنية الحازمة والهادفة ذات المدخل التشاركي ووحدة الهدف بين أعضائها والرؤية المشتركة بينهم والتناغم في ممارسة العمل، وكذلك بيئة عمل جذابة تحث على التعلم وزيادة تحصيل الطلاب والمشاركة الفعالة بين المنزل والمدرسة والاهتمام بتنمية أعضاء هيئة التدريس "[2] من خلال التعريف السابق يتضح أنه اشتمل –من وجهة نظرنا– على مختلف جوانب الفعالية في الإدارة المدرسية ويمكننا تفكيك هذا التعريف وفق الشكل التالي:

الإدارة المدرسية الفعالة تتسم بـ:

- قيادة مهنية حازمة وهادفة.
- التشارك وتوحيد الأهداف والرؤى.

---

[1] علي عبد الرزاق جلبي، **علم اجتماع التنظيم**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999، ص 16.

[2] نقلا عن هشام حامد عبد الرزاق أبو شرخ، « **درجة فعالية أداء مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء تكنولوجيا الإدارة المعاصرة وسبل تطويره**»، (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، 2009، ص 23.)

- التناغم وتجنب التوتر والصراع بين الأعضاء.
- الاهتمام بالبيئة.
- التعلم وزيادة تحصيل التلاميذ.
- الأسرة كطرف أساسي في العملية التربوية (التعاون بينها وبين الإدارة المدرسية).
- الاهتمام بتنمية أعضاء هيئة التدريس.

إذن فهذا التعريف –دائما من وجهة نظرنا– قد أحاط إلى حد بعيد بجوانب فعالية الإدارة المدرسية ولذلك سنكتفي به ونتطرق بعده إلى أسس الإدارة المدرسية الفعالة.

الأسس العامة للإدارة المدرسية الفعالة:[1]

لكي تكون الإدارة المدرسية فعالة ينبغي عليها أن تولي المعايير التالية العناية اللازمة:

1- قدرة الإدارة المدرسية على تحقيق الأهداف التربوية: هذا العنصر يتطلب تضافر جهود كل الفاعلين بالمؤسسة، وأن تكون هذه الأهداف واضحة للجميع كل حسب مكانته وكل حسب دوره في بلوغ هذه الأهداف، وهي تتمثل أساسا في الأهداف العامة التي تضعها الوزارة الوصية ومثال ذلك أن تكون مخرجات المؤسسات التربوية (التلاميذ) مواطنين فاعلين في المجتمع.

2- دورها في إشاعة جو من العلاقات الإنسانية ورفع الروح المعنوية: لا يخفى ما للأجواء النفسية المريحة والمرضية من أثر بالغ على كل الأطراف من موظفين وتلاميذ، وهذه وظيفة منوطة بالإدارة المدرسية إذا أرادت أن تصبح إدارة فعالة.

3- مهارتها في تنظيم الجهود وتفعيل روح الفريق: إن تنظيم الجهود وروح الفريق تجنب المؤسسة التربوية العشوائية في العمل، وهذا ما يقود إلى توحيد الصف لبلوغ الأهداف.

4- مسؤوليتها في توفير جو العمل المناسب: إذا لم يوفر للموظف جو العمل الملائم فأي فعالية نتوقع منه؟ إذن فعلى الإدارة المدرسية توفير بعض الشروط نذكر منها:

[1] فاروق شوقي البوهي، **الإدارة التعليمية والمدرسية**. القاهرة: دار قباء، 2001، ص ص 91–98. بتصرف.

- إذا أرادت أكبر قدر من الولاء التنظيمي فعليها بتوفير جو من التفاهم والاحترام بين الموظفين وهو ما يقود إلى تقوية الانتماء للمؤسسة.
- توفير جو من الثقة بين أعضاء المؤسسة التربوية.
- غالبا ما نسمع عبارة الشخص المناسب في المكان المناسب وهي تنطبق –وبشكل كبير– هنا لأن اعتماد هذه المنهجية سيقلص المجهود ويزيد من الفعالية.

5-إيلاء عملية اتخاذ القرار الأهمية اللازمة: إن اتخاذ القرار بعد دراسة مستفيضة للوضع وبعد الحصول على المعلومات الصحيحة والكاملة، وإشراك مختلف الأطراف التي ستمس جراء هذا القرار هو خطوة كبرى نحو الفعالية التنظيمية.

6-مواكبة كل جديد: إن التغير والتطور أمران ملازمان لعصرنا الحالي وما على المؤسسات التربوية سوى مواكبة هذا التطور سواء التطور التكنولوجي باستخدام أحدث الأساليب التكنولوجية قصد تبسيط العمل قدر الإمكان، أو التطور في الجانب التنظيمي باعتماد أحدث المداخل والمقاربات التي تتلاءم مع خصوصية المؤسسة

7-قدرة الإدارة المدرسية على القيام بعملية التقويم: إن عملية التقويم هي عملية غاية في الأهمية حيث أنها تضمن دائما المراجعة والتأكد من المنطلقات والغايات التي يراد بلوغها ويمكن القيام بعملية التقويم قبل اتخاذ القرار مثلا تقويم الأداء، التقويم الذاتي،....

خلاصة الفصل:

إن موضوع الإدارة المدرسية موضوع متشعب ولن نستطيع مهما حاولنا اختزاله في فصل، ولكن كان هدفنا هو تسليط الضوء على بعض النقاط التي رأينا أنها جوهرية في بحثنا، وقد أفردنا أيضا مبحثا للفعالية التنظيمية إذ كان لزاما علينا فعل ذلك بحكم أننا تناولنا في موضوع بحثنا تفعيل الإدارة المدرسية وذلك انطلاقا من أن الإدارة المدرسية تنطبق عليها صفة التنظيم كغيرها من التنظيمات التي تدخل ضمن المجال البحثي لعلم اجتماع التنظيم، وقد خلصنا إلى أنه لكي تكون الإدارة المدرسية ناجحة وفعالة فلا غنى لها عن تضافر جهود كل العاملين بها دون استثناء.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد

أولا: التعريف بميدان الدراسة

1- المنهج المتبع

2- مجتمع البحث

3- حدود الدراسة

ثانيا: أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها

1- أساليب المعالجة الإحصائية

2- خصائص المبحوثين

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية لا تأتي من فراغ ولا تكون مبتورة عما سبقها من مراحل البحث العلمي، بل لا بد أن تسبقها مرحلة هامة هي مرحلة الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، والتي سنتطرق فيها إلى التعريف بميدان الدراسة والمتمثل في بحثنا بمركز التوجيه بالجلفة، وذلك بإعطاء لمحة عامة عن هذه الهيئة، كما سنتناول المنهج المتبع في الدراسة، والمجتمع الذي كان محل الدراسة الميدانية وسنذكر حدود الدراسة الزمنية والمكانية، لنصل إلى أداة الدراسة وما تعلق باعتمادها وإجراءات تطبيقها لتلي ذلك مرحلة أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن طريق الأداة، وختاما سنضع جداول تتناول أهم خصائص المبحوثين تمهيدا للمرحلة اللاحقة في الفصل الخاص بالدراسة الميدانية.

أولا: التعريف بميدان الدراسة:

لا يمكننا أن نطلق لفظ ميدان الدراسة على مركز التوجيه بالجلفة بالمعنى الكامل للكلمة، لأن مجتمع بحثنا عبارة عن مستشارين منتشرين عبر تراب الولاية، وكل يعمل في ثانوية مستقلة عن الآخر ولكن ما يجمعهم دوريا هو مركز التوجيه الوحيد بالولاية وهذا الأخير هو ما سنعطي حوله لمحة موجزة:

أنشئ مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية الجلفة طبقا للقرار الوزاري رقم 184 المؤرخ في 17-03-1976 ويتواجد هذا المركز في مقر الولاية (الجلفة) ويقع بحي بن جرمة.

- التعريف بمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية الجلفة:

عبارة عن مصلحة خارجية من مصالح مديرية التربية تابع إداريا لمديرية التربية للولاية ويخضع للوصايات التالية:

- وصاية محلية: مديرية التربية.

- وصاية مركزية: مديرية التعليم الأساسي / مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي/ مديرية التقويم والاستشراف.

- وصاية تقنية: مفتش التربية الوطنية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

يشرف على تسيير مركز التوجيه لولاية الجلفة مدير مركز التوجيه برتبة مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يقوم بالتسيير التقني والإداري للمركز ويمارس سلطة مباشرة على جميع موظفي المركز.

ويعمل بالمركز طاقم إداري وطاقم تقني مكون من:

الموظفون الإداريون: يعمل بالمركز فريق إداري يتكون من خمسة موظفين وظائفهم هي:

- عون إدارة رئيسي مكلف بأمانة المدير.
- عون حفظ البيانات.
- مهندسة في الاعلام الآلي.
- عونين للأمن والوقاية.

الموظفون التقنيون: الموظفون التقنيون الذين يمارسون عملهم بمركز التوجيه المدرسي والمهني وهما مستشاران:

- مستشارة رئيسية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- مستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ويسهر هذا الطاقم التقني على انجاز كل النشاطات المسندة للمركز والمبرمجة من طرفه في إطار المهام التي يقوم بها مركز التوجيه من إعلام وتوجيه وإرشاد وتقويم ودراسات وتكوين، تحت إشراف المدير وبالتنسيق مع مديرية التربية ومفتش التربية الوطنية للتوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

كما يشرف المركز تقنيا على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المقيمين بالثانويات وعددهم 57 مستشارا حيث ينسقون أعمالهم من خلال اجتماع دوري نصف شهري كل يوم خميس.

وقد أوكلت إلى مدير المركز بعض المهام حددها القانون حيث:

استنادا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 والمرسوم التنفيذي رقم 315/08 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية والمرسوم التنفيذي رقم

240/12 المؤرخ في 29 ما ي 2012 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 315/08 يقوم مدير مركز التوجيه بالمهام التالية :

1- التأطير التقني والتسيير الاداري والمالي للمركز

2- انجاز البرنامج السنوي المستوحى من الرزنامة الإدارية التي تعدها المصالح المركزية ويشتمل على محاور أساسية لعمل المركز من:

3- إعلام، توجيه وإرشاد، تقويم، دراسات وإستقصاءات للتكوين

4- توزيع المهام والأنشطة على الموظفين

5- متابعة أعمال المستشارين والإشراف على تكوينهم

6- القيام بزيارات تفقدية وتفتيشية للمستشارين

7- التحضير والتنسيق والمشاركة في مجالس القبول والتوجيه ولجان الطعن الولائية

8- الإشراف على التظاهرات الإعلامية المدرسية للمركز

9- إثراء خلية الإعلام والتوثيق المدرسي والمهني

10- متابعة عمليات الارشاد المدرسي والتكفل أو المساعدة النفسية للتلاميذ

11- التشاور والتنسيق مع كل أفراد الجماعة التربوية

12- المساهمة في إنجاز الخريطة المدرسية

13- التكوين وتأطير المتربصين والطلبة الجامعيين

1- المنهج المتبع:

تعد معرفة الباحث بالمنهج الذي سيعتمده في دراسته أمرا جوهريا ولا يمكن بحال من الأحوال اختياره اعتباطيا، وذلك لتنوع المناهج وتشعبها وهو الأمر الذي يتطلب الاختيار الدقيق للمنهج المتبع حيث "تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، والمنهج أيا كان نوعه هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة"[1]

ومن هذا المنطلق فقد اخترنا لدراستنا هذه المنهج الوصفي نظرا لأن طبيعة بحثنا هي من تفرض الاعتماد على هذا النوع من المناهج بالإضافة إلى أنه من بين أكثر المناهج المعتمدة في العلوم الاجتماعية وهو ما يمكن ملاحظته من خلال الاطلاع على كتب المناهج البحثية في هذه المناهج وفي البحوث في حد ذاتها.

ويمكننا إعطاء تعريف موجز للمنهج الوصفي حيث يعتبر "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية"[2] إن هذا النوع من المناهج يتطلب كخطوة أساسية القيام بوصف الظاهرة المراد دراستها من خلال جمع أكبر قدر من المعلومات حولها.

2-مجتمع البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مستشاري التوجيه لولاية الجلفة والبالغ عددهم إلى غاية يوم توزيع الاستمارة 59 مستشارا ما عدا الذين لا تتوفر فيهم الشروط والتي من بينها أن يكون مقر عملهم بالثانوية نظرا لأن دراستنا مبنية حول البعد التفاعلي بين المستشار

---

[1] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**. ط3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2001، ص 102.

[2] نفس المرجع السابق الذكر، ص 139.

والإدارة المدرسية بالثانوية، بمعنى آخر فإنه يُستثنى من مجتمع البحث المستشاران العاملان بمركز التوجيه بالإضافة إلى أحد المستشارين والذي كان أثناء فترة توزيعنا للاستمارة يتعرض لعقوبة تأديبية وبالتالي بعد حذفنا لهؤلاء الثلاثة يكون لدينا 56 مستشارا مستهم هذه الدراسة وقد طبق عليهم أسلوب المسح الشامل نظرا لعددهم القليل وهم الذين سلمت لهم الاستمارة وأعادوها جميعا بعد الإجابة عليها ولم تلغى أي منها وبالتالي فهذه الاستمارات الـ 56 هي ما جرى عليها التفريغ والتحليل.

3-حدود الدراسة:

أ- الحدود الزمنية:

تم ابتداء التفكير بالموضوع والاطلاع على الأدبيات رغم ندرتها من أجل أخذ صورة مبسطة عن الوضع بداية من أواخر شهر ديسمبر 2014 وبعدها تم الاتصال بالأستاذ المشرف لطلب موافقته على الاشراف على الدراسة ولطلب المزيد من التوضيحات ثم بعدها بدأت فكرة الموضوع تتبلور شيئا فشيئا، وقد قضينا جزءا مهما من تلك الفترة في المزاوجة بين النزول إلى الميدان والقراءات النظرية بغية إثراء الموضوع، وقد طرحنا الاستمارة في شكلها شبه النهائي على الأستاذ المشرف والذي وجهنا إلى إضافة تعديلات عليها لتخرج في الأخير الاستمارة في شكلها النهائي.

تم توزيع الاستمارة على هامش ملتقى من تنظيم مفتش التربية الوطنية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث تم استغلال مثل هكذا مناسبة لعلمنا بإلزامية حضور جميع المستشارين وهو ما حدث فعلا حيث قمنا بتوزيع الاستمارة يوم 09-02-2015 بثانوية النعيم النعيمي بالجلفة، وفي الأخير تمت استعادة الاستمارات المجاب عنها وكخطوة لاحقة تفريغها ثم أخيرا تحليلها.

ب- الحدود المكانية:

كما قلنا سابقا فليس لدينا حدود مكانية بالمعنى الحرفي ولكن الدراسة شملت مستشاري التوجيه الموزعين عبر تراب ولاية الجلفة وتم توزيع الاستمارة بثانوية النعيم النعيمي بالجلفة على هامش الملتقى كما سبق وأشرنا.

ثانيا: أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها

أ- أداة الدراسة:

لقد عمدنا إلى استخدام استمارة بحث لجمع البيانات من المبحوثين ويرجع ذلك إلى مميزاتها الكثيرة ولاتساقها مع المنهج الوصفي المعتمد في دراستنا والذي يعتبر من المناهج الكمية حيث تعتبر الاستمارة "تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة، ذاك لأن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية وإقامة مقارنات كمية... بهدف استخلاص اتجاهات وسلوكات مجموعة كبيرة من الأفراد إنطلاقا من الأجوبة المتحصل عليها"[1]

ب- بناء أداة الدراسة

تتهيكل الاستمارة في شكل أسئلة تجيب عن محاور الدراسة انطلاقا من بنائنا لنموذج التحليل وقد جاءت استمارتنا على الشكل التالي:

الجزء الأول:

تناول البيانات الشخصية للمبحوثين (السن، الجنس، الحالة العائلية، الأقدمية، طبيعة المنصب والتخصص الجامعي للمبحوث)

الجزء الثاني: وانقسم إلى محورين:

[1] موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**. ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، ط2، الجزائر: دار القصبة، 2008، ص 204.

المحور الأول:

وتناول بالأسئلة مستشار التوجيه واشتمل على 15 سؤالا

المحور الثاني:

خصص للإدارة المدرسية وإحتوى على 16 سؤالا.

ج- صدق الأداة:

إن ما نقصده بصدق الأداة هو ما تعبر عنه **مادلين غراويتز** بقولها "فمن وجهة نظر منطقية تكون أداة صادقة إن كانت تقيس بدقة ما تهدف إلى قياسه" وتقر بقولها "إن هذا ليس دائما سهلا كما نعتقد"[1]

إن ما قمنا به من أجل التأكد من صدق الأداة وأنها فعلا تقيس ما وُضِعَتْ لتقيسه قمنا بطرح النموذج الأولي لما ستكون عليه الاستمارة من خلال لقاءاتنا مع بعض المستشارين على شكل مقابلات فردية، بالإضافة إلى التشاور مع بعض الأساتذة في علم الاجتماع بجامعة الجلفة وأحد هؤلاء كان يشغل منصب مستشار للتوجيه وهو الأمر الذي أفادنا كثيرا، ثم تلى ذلك عرض الاستمارة في شكلها شبه النهائي على الأستاذ المشرف والذي وجهنا إلى إضافة تعديلات عليها لتخرج في الأخير الاستمارة في شكلها النهائي.

د- اجراءات تطبيق الاستمارة:

لم نكن مضطرين للحصول على رخصة من مديرية التربية لاجراء دراستنا بحكم أننا نعمل في القطاع ويمكننا استغلال أي فرصة نراها مناسبة، وهو ما حدث بالفعل حيث وبعد حصولنا على موافقة الأستاذ المشرف على الاستمارة في شكلها النهائي قمنا باستغلال تنظيم السيد مفتش التربية الوطنية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للملتقى

[1] مادلين غراويتز، **مناهج العلوم الاجتماعية "منطق البحث في العلوم الاجتماعية**. ترجمة: سام عمر، دمشق: المركز العربي للتعريب، 1993، ص 34.

وأثناء فترة الاستراحة قمنا بتوزيع الاستمارة على المبحوثين، والذين كانوا جميعا حاضرين نظرا لأهمية الملتقى وتركنا لهم فرصة الاجابة بحرية عن الاستبيان، حيث أخذ كل واحد نسخته من الاستبيان ليجيب عليها حال تفرغه، وطلبنا منهم أن يعيدوا هذه الاستمارة بعد الاجابة عن محاورها إلى مركز التوجيه أين كلفنا أحد الموظفين هنالك باستلام هذه الاستمارات، حيث استعدنا جميع الاستمارات وكانت كلها مُجابة وصالحة للاستغلال.

1-أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد استعادتنا للاستمارة قمنا بتفريغ بياناتها في جدول إكسل Excel وذلك بتقسيم هذا الجدول بحسب الفئات الواردة في الاستبيان، إذ يقابل كل سطر مبحوثا ويقابل كل عمود سؤال ثم قمنا بتفريغ وترميز البيانات ليسهل التحكم فيها وإخضاعها للدراسة الإحصائية.

وبعد هذه الإجراءات قمنا بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروف اختصارا بـ SPSS حيث قمنا بحساب التكرارات والنسب المئوية ووضعها في جداول متقاطعة قصد ربط الأسئلة بعضها ببعض لتصبح ذات دلالة أكبر.

2-خصائص المبحوثين:

نهدف من خلال هذا العنصر إلى إعطاء صورة مبدئية عن مجتمع بحثنا ومناط دراستنا من حيث: السن، الجنس، الحالة العائلية، الأقدمية، طبيعة المنصب والتخصص الجامعي للمبحوث.

جدول رقم (01): توزيع العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة
]25-33]	18	32,1
]33-41]	28	50,0
41 فما فوق	10	17,9
المجموع	56	100,0

من خلال الجدول رقم 01 نلاحظ أن نصف عينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين 33 و41 سنة وتأتي في المرتبة الثانية فئة المستشارين بين سن 25 و33 سنة وبنسبة قدرت بـ32.1 % والفئة الأخيرة والتي يتجاوز سن أصحابها 41 سنة مثلت 17.9% من المبحوثين.

إن الملاحظة المبدئية توحي بأن أكثر من 80% من المبحوثين من فئة الشباب حيث لا يتعدى سنهم 40 سنة وهو مؤشر جيد على أن الطاقات العاملة في التوجيه المدرسي بولاية الجلفة هي طاقات شابة قادرة على العطاء.

جدول رقم (02): توزيع العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	30	53,6
أنثى	26	46,4
المجموع	56	100,0

يتضح من خلال الجدول رقم 02 أن الفئة الأكبر من المبحوثين وبنسبة بلغت 53.6% هم من فئة الذكور، بينما بلغت نسبة الإناث من المبحوثين 46.4%.

إن المتأمل لهذه البيانات يرى التقارب بين نسبة الذكور والإناث من المبحوثين وهو أمر يدل على التنوع في العنصر البشري لكادر التوجيه المدرسي في ولاية الجلفة وهو أمر يراه الباحث إيجابيا نظرا لخصوصية دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والذي قد يتطلب أحيانا توفر مستشارة لمتابعة وإرشاد وتوجيه التلميذات لأن خصوصية المنطقة تفرض ذلك والعكس بالعكس.

جدول رقم (03): توزيع العينة حسب الحالة العائلية:

الحالة العائلية	التكرار	النسبة
أعزب	11	19,6
متزوج	43	76,8
مطلق	2	3,6
المجموع	56	100,0

يتضح من خلال الجدول رقم 03 أن أغلب أفراد العينة وبنسبة بلغت 76.8% هم من فئة المتزوجين، وتحل فئات العزاب في الرتبة الثانية بنسبة 19.6% بينما لم تتجاوز فئة المطلقين نسبة 3.6%.

من المعروف أن الاستقرار العائلي والعاطفي أمر ضروري للإنسان وهو أمر نلاحظه على عينة الدراسة حيث أن الفئة الغالبة هم من المتزوجين، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الفئة تكون أكثر مسؤولية وتفهم بحكم الوضعية العائلية.

جدول رقم (04): توزيع العينة حسب الأقدمية:

الأقدمية	التكرار	النسبة
أقل من 10	34	60,7
]15-10]	9	16,1
15 وأكثر	13	23,2
المجموع	56	100,0

من خلال الجدول رقم 04 نرى أن أغلب أفراد العينة وبنسبة 60.7% هم من يمتلكون أقل من 10 سنوات خبرة في هذا السلك تليهم فئة أكثر من 15 سنة خبرة بنسبة بلغت 23.2% في حين بلغت نسبة من تتراوح خبرتهم بين 10 و 15 سنة أقدمية 16.1%.

الملاحظ على بيانات هذا الجدول أنها جاءت في صالح الطاقات الشبانية من المستشارين حيث يتوقع منهم أن يكونوا أكثر إقبالا على العمل وأكثر قدرة عليه خاصة إذا ما علمنا أن هذا النوع من العمل قد يكون مرهقا خاصة في حالات المقاطعات المتباعدة المؤسسات وكذا المؤسسات البعيدة عن مقر سكنى المستشارين وهو ما يتطلب منهم السفر للالتحاق بأماكن عملهم، بينما جاءت فئة أصحاب الخبرة في المرتبة الثانية وهم أيضا فئة مهمة لأنهم يشرفون على تكوين زملائهم الجدد من المستشارين كما أنهم يزاولون أعمالهم بمؤسساتهم منذ مدة كبيرة وهو أمر مهم كذلك يساعدهم في ربط العلاقات مع مختلف المتدخلين في الشأن التربوي.

جدول رقم (05): توزيع العينة حسب المنصب:

المنصب	التكرار	النسبة
مستشار	36	64,3
مستشار رئيسي	20	35,7
المجموع	56	100,0

يتبين من خلال المعطيات الظاهرة في الجدول رقم 05 أن ما يقارب ثلثي المبحوثين هم من فئة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وبنسبة بلغت 64.3%، بينما بلغت نسبة الفئة الثانية ممثلة في رتبة مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني 35.7%.

إن بيانات الجدول رقم 05 جاءت متسقة مع الجدول رقم 04 حيث أنه من ضمن شروط الترقية إلى رتبة مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد أن يحوز صاحبه على خبرة عشر سنوات على الأقل بالإضافة إلى شروط أخرى وهو أمر أثار جدلا واسعا في أوساط التوجيه المدرسي حيث أن فرص الترقية لا تستجيب لتطلعات المستشارين ولأن الترقية أصلا محصورة في رتبة مستشار رئيسي (صنف 13) وهو نفس الصنف الذي يحوزه أستاذ التعليم الثانوي الذي دخل توا إلى القطاع والذي لديه نفس المؤهل الجامعي الذي يحمله المستشار، حيث أن المستشار قد يقضي أكثر من 30 سنة في السلك ليخرج برتبة مستشار رئيسي (صنف 13).

جدول رقم (06): توزيع العينة حسب التخصص الجامعي للمستشار:

التخصص الجامعي	التكرار	النسبة
علم الاجتماع	20	35,7
علم النفس	20	35,7
علوم التربية	16	28,6
المجموع	56	100,0

من خلال الجدول رقم 06 نجد أن فئة من يحوزون على تخصص علم الاجتماع وعلم النفس من المبحوثين جاءت متساوية وبنسبة بلغت 35.7% في حين بلغت نسبة أصحاب تخصص علوم التربية نسبة 28.6%.

جاءت بيانات الجدول رقم 06 متقاربة بالنسبة للتخصصات الجامعية للمستشارين حيث أن مسابقة توظيف المستشارين تتطلب أن يكون المترشح لهذا المنصب متحصلا على شهادة الليسانس في تخصص علم الاجتماع، علم النفس أو علوم التربية وكلها علوم لها صلة متفاوتة بمجال التوجيه المدرسي، مع أن تخصصي علم النفس وعلوم التربية أقرب لهذا المجال من وجهة نظرنا وهو أمر يسهل من اندماج المستشار في مجال عمله بسهولة.

الفصل الخامس:

تحليل ومناقشة الفرضيتان

- تمهيد

أولا: دور وأهمية مستشار التوجيه

الاستنتاج الجزئي الأول

ثانيا: فعالية الإدارة المدرسية

الاستنتاج الجزئي الثاني

ثالثا: الاستنتاج العام

رابعا: الخاتمة

تمهيد:

بعد نزولنا إلى الميدان وتطبيقنا لأداة الدراسة ومن ثم استعادتها وترميزها وتفريغها، جاء الدور الآن على التحليل والذي يكون على مستويين أولهما احصائي وثانيهما سوسيولوجي، ثم نصل إلى مرحلة مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات المعتمدة لنصل في الأخير إلى الاستنتاج العام للدراسة لنعرض فيه أهم ما توصلنا إليه من نتائج.

أولا: دور وأهمية مستشار التوجيه:

من خلال ما تم عرضه في الجانب النظري وما تضمنته الفرضية الأولى محل الدراسة التي كان نصها كالآتي:

- يعتمد سلوك مستشار التوجيه على العقلانية المحدودة في تفعيل إنجازية واسترتيجية الإدارة المدرسية بالثانوية.

نحاول تقديم الجداول التالية لتحليل واختبار مصداقية هذه الفرضية.

جدول رقم (07): توزيع العينة حسب حب العمل والسن:

حب العمل / السن	نعم	لا	المجموع
]35-25[	17	1	18
	94,4%	5,6%	100,0%
]40-35[	26	2	28
	92,9%	7,1%	100,0%
40 فما فوق	8	2	10
	80,0%	20,0%	100,0%
المجموع	51	5	56
	91,1%	8,9%	100,0%

من خلال الجدول رقم 07 أعلاه نرى أن الاتجاه العام في صالح المستشارين الذين يحبون عملهم وذلك بنسبة بلغت 91.1% في مقابل 8.9% لصالح من لا يحبون عملهم وعند إدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في سن المبحوثين نلاحظ أن أكثر من دعموا هذا

الاتجاه هم من تراوحت أعمارهم بين 25 و 35 سنة وذلك بنسبة 94.4% في حين كانت النسبة الأعلى لمن لا يحبون عملهم هم فئة ما فوق 40 سنة وذلك بنسبة 20%.

إن حب العمل هو أحد أهم المؤشرات التي يجب على الباحث عدم إغفالها وذلك نظرا لمدلوله على مستوى أداء العامل، بطبيعة الحال نحن لا نجزم بأن كل من يحب عمله فهو يؤديه على وجهه ولكن حب العمل قد يكون مؤشرا على السعي للتحسين من مستوى الأداء، وحينما ربطنا حب العمل لدى المبحوثين بسنهم نلاحظ أن حب العمل سمة مشتركة بين أغلب المبحوثين مهما اختلفت فئاتهم العمرية، مع ملاحظة أعلى نسبة بين الفئات الشبانية ممثلة في الفئة بين 25 و35 سنة؛ إن هذه الفئة تتميز ببعض الخصائص من بينها صغر السن كما أن هذه الفئة تحوي 08 عزاب أي ما نسبته 47.06% أي أن هؤلاء يكونون أكثر تفرغا من غيرهم نظرا لعدم ارتباطهم بمسؤوليات عائلية ضف إلى ذلك أن الطاقات الشبانية يُتوقع منها أن تكون أكثر إقبالا على العمل وأكثر قدرة عليه خاصة في الحالات التي تتطلب جهدا كحالات المقاطعات المتباعدة المؤسسات ومثل مجالس القبول والتوجيه التي تكون في آخر السنة والتي تتطلب جهدا مضاعفا.

إن الملاحظة العامة على الجدول أعلاه تقودنا إلى القول باندماج المستشارين في وظائفهم نظرا لتعبيرهم عن حبهم لعملهم كمستشارين للتوجيه، إن مثل هذا الأمر يجعلهم أكثر تقبلا لطبيعة أعمالهم ولطبيعة الظروف التي تفرضها عليهم وظائفهم وهو أمر قد يحسب لصالح المستشارين إذا ما تحدثنا عن انجازية واستراتيجية الإدارة المدرسية فحب العمل يساعد صاحبه في التجاوز عن بعض الصعوبات من أجل عمله لأنه يراه عملا يمثله ويؤدي من خلاله رسالة وهو الشيء الذي ينعكس إيجابا على الإدارة المدرسية باعتبارها أنساقا متكاملة يؤدي التأثير على أحد هذه الأنساق إلى التغيير في النسق الكلي الممثل هنا في الإدارة المدرسية فإن كان هذا التأثير إيجابيا يُتوقع أن يكون مدلوله على الإدارة المدرسية إيجابيا والعكس بالعكس.

جدول رقم (08): توزيع العينة حسب حب العمل والجنس:

حب العمل / الجنس	نعم	لا	المجموع
ذكر	28	2	30
	93,3%	6,7%	100,0%
أنثى	23	3	26
	88,5%	11,5%	100,0%
المجموع	51	5	56
	91,1%	8,9%	100,0%

من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 08 نلاحظ أن اتجاههم العام –المبحوثين– كان لصالح من يحبون عملهم وذلك بنسبة 91.1% مقابل نسبة 8.9% ممن لا يحبون عملهم كمستشاري توجيه وحال إدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في هذا الجدول في متغير الجنس نلاحظ أن من دعموا الاتجاه العام هم فئة الذكور وذلك بنسبة 93.3% في حين الذين لا يحبون عملهم تركز وجودهم في فئة الإناث وذلك بنسبة لم تتجاوز 11.5%.

إن ما يمكن ملاحظته هو التقارب بين نسبة الذكور والإناث المشكلين لمجتمع البحث حيث بلغت نسبة الذكور 53.6% بمجموع 30 مفردة في حين تمثل نسبة الإناث 46.4% بمجموع 26 مفردة، إن هذا التنوع يكون مفيدا في الكثير من الحالات؛ فنظرا لخصوصيات مناطق تدخل المستشارين نجد أن هنالك بعض البيئات المحافظة والتي يتميز تلاميذها بالتكتم حيال الحديث عن مشاكلهم النفسية أو الاجتماعية أو حتى التحصيلية، فالتلاميذ الذكور مثلا قد لا يرتاحون في الحديث عن مشاكلهم لمستشارة التوجيه كما أن التلميذات لا يرتحن في التنفيس عن مشاكلهن لمستشار رجل وهو أمر يتجاوزه مستشاروا التوجيه لولاية

الجلفة بالاستعانة ببعضهم البعض، وهو من الأمور الشائعة أثناء اللقاءات التنسيقية والتي تعقد دوريا بمركز التوجيه أو من خلال المنتديات أو الأيام الدراسية المنظمة من طرف مفتش التربية الوطنية للتوجيه المدرسي، إن هذا الطرح للمشاكل التي تواجه المستشارين أثناء عملهم يساعد في التغلب على كثير من المشاكل خاصة بالنسبة للمستشارين حديثي الخبرة بالاستعانة بمن هم أقدم منهم وأكثر خبرة، وما نستطيع ملاحظته أيضا هو اتفاق بين معظم المبحوثين سواء كانوا رجالا أم نساء حول حبهم للعمل مع ارتفاع طفيف لفئة الذكور ويمكن تفسيره بأن الإناث خاصة المتزوجات يتحملن مسؤوليات أكبر تجاه أزواجهن وأولادهن وهو أمر قد يؤثر في حب العمل لدى البعض منهن نظرا لتعارض الأعباء الوظيفية مع الأعباء العائلية وذلك بسبب كثرة الأعمال والمشاغل واتساع رقعة المقاطعة بالإضافة إلى بعض المشاكل الأخرى كبعد السكن حيث ينبغي في مكان العمل " أن يكون سهل الوصول إليه عن طريق المواصلات العامة بالنسبة لعموم التلاميذ والموظفين"[1] وفي نفس السياق فإن عدم تخصيص مسكن لمستشار التوجيه بالثانوية يعد أمرا مجحفا خاصة إذا ما علمنا أن من يستفيدون من المساكن الوظيفية الملحقة بالثانوية هم إلزاما: المدير، نائب المدير للدراسات (الناظر)، المقتصد، مستشار التربية (المراقب العام)، والحاجب.

[1] تركي رابح، **أصول التربية الحديثة**. ط1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1989، ص 115.

جدول رقم (09): توزيع العينة حسب توفر ظروف العمل والأقدمية:

ظروف العمل / الأقدمية	نعم	لا	المجموع
أقل من 10	21	13	34
	61,8%	38,2%	100,0%
]15-10[	4	5	9
	44,4%	55,6%	100,0%
15 فأكثر	12	1	13
	92,3%	7,7%	100,0%
المجموع	37	19	56
	66,1%	33,9%	100,0%

يتبين من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 09 أن الاتجاه العام للمبحوثين كان في فئة من يقرون بتوفر ظروف العمل لهم بالمؤسسة وذلك بنسبة بلغت 66.1% في مقابل نسبة 33.9% ممن يرون بأن ظروف العمل غير مهيئة لهم في مؤسساتهم وبإدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في هذا الجدول بالأقدمية نرى أن من يعززون الاتجاه العام هم فئة المستشارين الذين في رصيدهم أكثر من 15 سنة أقدمية وذلك بنسبة بلغت 92.3% في حين من دعموا الاتجاه القائل بعدم توفر ظروف العمل هم فئة المستشارين الذين لديهم خبرة بين 10 و 15 سنة وذلك بنسبة 55.6%.

لا شك أن الوضع الطبيعي والذي يُتوقع خلاله أن يقوم الموظف بعمله على وجهه يتطلب أن توفر المؤسسة ظروف العمل لموظفيها وذلك لكي يتفرغوا لمهامهم ولكي لا تكون لديهم حجج حول تقصيرهم في أداء أعمالهم، لكن ما يلاحظ على مجتمع بحثنا أن أكثر من ثلث المبحوثين يعتبرون أنهم لم توفر لهم ظروف العمل الملائمة وهو ما يضطرهم إلى

انتهاج سلوكات تتميز بعقلانية محدودة بحكم محدودية إمكانياتهم ولأنهم ليس لديهم السلطة فهم يتدبرون أمورهم عن طريق علاقاتهم مع الآخرين وعن طريق إمكانياتهم الخاصة، إن ظروف العمل العادية تتطلب أن يكون للمستشار مكتب وظيفي ويكون قريبا من التلاميذ في حال احتياجهم للاستشارة وأن يُجهز هذا المكتب بالتأثيث المناسب لأن المكتب هو واجهة المستشار وهو أول ما يعطي انطباعا عن شخصية المستشار وأهميته ومن هذا التأثيث توفير جهاز إعلام آلي وهو أمر ليس متاحا للجميع، فأثناء اجرائنا للدراسة الاستطلاعية اشتكى العديد من المستشارين بأنهم يحضرون حواسيبهم الشخصية لتغطية هذا العجز ولكي لا تتوقف نشاطاتهم المرتبطة بهذا الجهاز.

بالعودة إلى الجدول نلاحظ أن أكثر من أقروا بتوفر ظروف العمل هم المستشارون أصحاب الخبرة (15سنة فأكثر) ويمكن تفسير ذلك بعلاقاتهم داخل المؤسسة ولأن الكثير من المدراء كانوا فيما سبق زملاء لهم عندما كانوا أساتذة قبل أن ينتقلوا إلى مناصب مدراء ثانويات.

يقر ثلثا المبحوثين بأن ظروف العمل موفرة لهم في مؤسساتهم وهو أمر نراه يساعد في تفعيل انجازية واستراتيجية الإدارة المدرسية، فتوفر ظروف العمل يعد أمرا ضروريا ويساعد على حب العمل، استغلال الوقت وعدم تضييعه، تجنب المشاكل الناجمة عن عدم توفر ظروف العمل، توضيح الحدود بين الزملاء لأن الاشتراك مثلا في جهاز واحد يتناوب عليه أكثر من موظف سيؤدي حتما إلى تعارض الأعمال وإلى عدم تحديد الأولويات وإلى ازياد الاحتكاكات بين الزملاء والتي إن زادت عن حدها قد تتسبب في حدوث صراعات تنظيمية وهو ما يؤدي إلى التأثير على سيرورة العمل.

بينما من قالوا بعدم توفر ظروف العمل فإنهم أيضا يعملون وفقا للعلانية المحدودة وذلك باستغلال المتاح لهم من إمكانيات لأن ظروفهم غير مثالية فهم في سبيل الإبقاء على فعالية الإدارة المدرسية قد يسلكون طرقا أخرى لاستمرارية العمل مثل احضار حواسيبهم الشخصية كما سبق وأشرنا.

جدول رقم (10): توزيع العينة حسب توفر ظروف العمل وطبيعة المنصب:

ظروف العمل / المنصب	نعم	لا	المجموع
مستشار	23	13	36
	63,9%	36,1%	100,0%
مستشار رئيسي	14	6	20
	70,0%	30,0%	100,0%
المجموع	37	19	56
	66,1%	33,9%	100,0%

يتبين من خلال قراءتنا الإحصائية للجدول رقم 10 أن الاتجاه العام هو في صالح من يرون بتوفر ظروف العمل وذلك بنسبة إجمالية بلغت 66.1% في مقابل 33.9% ممن يرون عكس ذلك، وبإدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل هذه المرة في نوع المنصب نجد أن من يدعمون هذا الاتجاه هم المستشارون الرئيسيون في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وذلك بنسبة بلغت 70% في حين كانت أعلى نسبة لمن يرون بعدم توفر ظروف العمل لهم في مؤسساتهم في فئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وذلك بنسبة 36.1%.

إن الحصول على منصب مستشار رئيسي يتطلب اثبات 10 سنوات خبرة في سلك مستشاري التوجيه وأغلب من يملكون مثل هذه الخبرة يحصلون في علاقاتهم مع مدرائهم من خلال توفير ظروف العمل على ما يريدون، وهو ما نلاحظه على مجتمع بحثنا وهو ما يتفق مع ما جاء به ميشال كروزيي **Michel Crozier** حيث ميز بين أربعة أنماط من القوة التي يتمتع بها الفاعل L'acteur في علاقته بالنسق Système الناجمة أساسا عن مصادر عدم

اليقين أو الارتياب ويذكر من بينها "تلك القوة (السلطة) الناتجة عن التمكن من كفاءة والانفراد بها وهي عموما ما نسميه في النظرية السوسيولوجية بالخبرة"[1]

إن هذه الخبرة تعزز من موقع الفاعل داخل التنظيم وتساعده في الحصول على مبتغاه من النسق على حد تعبير كروزيي، ونلاحظ أن كروزيي يركز في تحليلاته على هذه النقطة بالذات ويعتبرها محورية حيث يصرح بأن "الخبير يتمتع بالمهارة Savoir-faire، بالمعارف، بالخبرة في السياق والتي تسمح له بحل مشاكل التنظيم بطريقة حاسمة للتنظيم" [2] إن ما يحصل عليه هؤلاء المستشارون لا يتأتى فقط من الخبرة بل يضاف إلى ذلك حساسية المنصب وهو ما يمنح صاحبه هامشا أوسع من الحرية وقابلا للتوسعة أكثر وهذا ما يعيدنا إلى تحليلات كروزيي أيضا حيث نراه يركز على أهمية الدور المنوط بالفاعل أي مهامه داخل التنظيم أو ما يتمتع به حيث " مادام –الفاعل– يتوقف السير الحسن لنشاط ما، لقطاع ما، لوظيفة مهمة بالنسبة للتنظيم، فيمكنه التفاوض من أجل الحصول على الامتيازات" [3] إن المدير الذكي والذي يرغب في أن تتم نشاطات مؤسسته بسلاسة لابد عليه أن يتحلى بالحنكة في التعامل مع موظفيه خاصة منهم أصحاب التأثير في المؤسسة، حتى وإن كانوا عمالا بسطاء لأن الإشكال لا يتوقف فقط عند ذلك الموظف الذي يبدو بسيطا بل يتعداه إلى ما يمكنه القيام به وما وزن هذا الأخير داخل التنظيم غير الرسمي بحسب تعبير إلتون مايو، وما ينسجه من شبكة للعلاقات الاجتماعية بحسب تعبير مالك بن نبي.

إن منصب مستشار التوجيه في الثانوية يتميز بعدة خصائص لعل أهمها المكانة الوظيفية التي إن أحسن صاحبها استغلالها فإن ذلك سيؤثر إيجابا على عمله وبالتالي على عمل الفريق معه، حيث ومن خلال الجدول أعلاه نرى أن المستشارين الرئيسيين والذين يعتبرون

---

[1] Michel Crozier, Erhard Friedberg, **L'acteur et le système**. Paris: Edition de seuil, 1977, p 83.

[2] Ibid, p84.

[3] Ibid, p85.

كتحصيل حاصل أصحاب أكبر قدر من الخبرة يتمتعون بظروف عمل أحسن من زملائهم الأقل خبرة وهو ما يمكن ارجاعه إلى ربط علاقات مع الإدارة لتوفير ظروف عمل أكثر ملائمة وهو ما يسهم في الختام في زيادة فعالية الإدارة المدرسية.

جدول رقم (11): توزيع العينة حسب العلاقة بالمدير والجنس:

العلاقة بالمدير / الجنس	حسنة	عادية	سيئة	المجموع
ذكر	19	8	3	30
	63,3%	26,7%	10,0%	100,0%
أنثى	16	10	0	26
	61,5%	38,5%	0,0%	100,0%
المجموع	35	18	3	56
	62,5%	32,1%	5,4%	100,0%

من خلال الجدول رقم 11 نلاحظ في القراءة الإحصائية للجدول أن الاتجاه العام للمبحوثين كان في صالح من يقرون بحسن علاقة المستشار بمدير الثانوية وذلك بنسبة عامة بلغت 62.5% في حين من يرون بسوء علاقتهم بالمدير لم تتجاوز نسبتهم 5.4% وحال إدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في هذا الجدول بمتغير الجنس نرى أن الذين عززوا الاتجاه العام أكثر كانوا من فئة المستشارين الذكور وذلك بنسبة بلغت 63.3% في حين الذين اعتبروا علاقاتهم سيئة مع مدرائهم فنسبتهم لم تتجاوز 10% وكانوا أيضا من المبحوثين الذكور.

يخضع المستشار لسلطة مدير المركز كسلطة تقنية ويخضع لسلطة مدير الثانوية كسلطة إدارية، فإذا أراد المستشار تأدية مهامه دون عراقيل فعليه أن يربط علاقات حسنة مع الجميع خاصة مع مديره في الثانوية المسؤول المباشر عنه، وإذا ما حصل خلاف مع المدير فعلى المستشار أن يتجاوز هذا الخلاف لصالح عمله لأن أي تشنج في العلاقات قد يفضي به إلى تعطل عمله وكتحصيل حاصل إلى تعطل جزء مهم من الإدارة المدرسية وهو

ما ينعكس سلبا على التلاميذ وبالتالي فعالية الإدارة المدرسية، ولهذا نلاحظ أن أغلب المستشارين من كلا الجنسين يربطون علاقات حسنة مع مدرائهم الأمر الذي ينعكس إيجابا على فعالية الإدارة المدرسية.

إن تحسين العلاقة مع الآخرين في العمل يعتبر كإستراتيجية طويلة المدى تُعين من ينتهجها على تحقيق أهدافه وأهداف الفريق الذي يعمل معه، حيث أن الفرد الذي يربط علاقات حسنة مع الجميع سيصبح مصدر ثقة لزملائه ويمكن أن يُستشار في بعض الأمور التي ليست له بها علاقة مباشرة، كما أنه قد يصبح عامل تأليف بين الزملاء حيث يسعى المستشارون إلى أن يكونوا على مسافة واحدة من الجميع وهو ما يخولهم التمتع بمكانة مرموقة بينهم.

إن من بين المهام التي يضطلع بها المستشار هي المساهمة الفعالة في إنشاء خلايا الإصغاء، حيث هدف هذه الأخيرة هو الإصغاء لمختلف المشاكل والانشغالات بالمؤسسة والتوسط لحل الخلافات بين جميع الأطراف: تلميذ– تلميذ، تلميذ– أستاذ، أستاذ– إدارة، ... ويعتبر مستشار التوجيه هو العنصر الأبرز فيها بحكم تكوينه ومهامه حيث يعتبر من الأعضاء الدائمين ويشغل داخل الخلية منصب "منسق وأمين الخلية"[1]

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 291/14 والمتضمن إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات**، مؤرخ في 2014/08/20.

جدول رقم (12): توزيع العينة حسب العلاقة بالمدير والأقدمية:

العلاقة بالمدير / الأقدمية	حسنة	عادية	سيئة	المجموع
أقل من 10	20	13	1	34
	58,8%	38,2%	2,9%	100,0%
]15-10[	4	3	2	9
	44,4%	33,3%	22,2%	100,0%
15 فأكثر	11	2	0	13
	84,6%	15,4%	0,0%	100,0%
المجموع	35	18	3	56
	62,5%	32,1%	5,4%	100,0%

نلاحظ من خلال قراءتنا الإحصائية للجدول رقم 12 أن الاتجاه العام للمبحوثين هو لصالح من يصفون علاقاتهم بمدرائهم بأنها حسنة وذلك بنسبة بلغت 62.5% في مقابل 5.4% من المبحوثين الذين يعتبرون علاقتهم سيئة بمدرائهم وعند إدخالنا للمتغير المستقل ألا وهو الأقدمية فنجد أن من يدعمون الاتجاه العام أكثر من غيرهم هم من تجاوزت خبرتهم 15 سنة وذلك بنسبة 84.6% في حين نجد في الطرف المقابل أعلى نسبة ضمن من يصفون علاقتهم بمدرائهم في الثانويات بالسيئة هم فئة من تراوحت مدة خبرتهم بين 10 و15سنة وذلك بنسبة بلغت 22.2%.

كما قلنا في الجدول السابق –رقم 11– فإن حسن العلاقة مع المدراء خاصة يوسع من هامش حرية المستشار ويوسع في خياراته ويسهل مهامه، ولهذا يسعى المستشار إلى تفادي أي صدام مع مديره وهو الأمر الملاحظ على مجتمع بحثنا، وحسن العلاقة بين

المستشار ومديره سيجلب مصالح متبادلة للطرفين، فمن جهة المستشار فإن الفوائد المتوخاة كثيرة نذكر منها تسهيل المهام، عدم الضغط على المستشار وتركه يؤدي عمله بأريحية، السماح بتنقل المستشار في مقاطعته، برمجة الاجتماعات (التنسيقية، مجالس التنسيق،..) بما يتوافق وبرنامج عمل المستشار، توفير التجهيز، مساعدة المستشار على أن يصبح عضوا مرحبا به بين الزملاء (خاصة المستشارون الجدد)،...إلخ، وأما من جهة المدير فهو يحصل على منافع موازية فقد يعمل المستشار على أن يكون همزة وصل بين الأساتذة والإدارة، الوساطة بين الإدارة والتلاميذ والشواهد على ذلك كثيرة من خلال ما يرويه المستشارون عن توسطهم لحل الخلافات بين الإدارة والتلاميذ خاصة حال الاحتجاجات، بالإضافة إلى المساعدة في الأعمال الإدارية التي قد يقوم بها المستشار إذا كان جدول أعماله يسمح بذلك وهي إستراتيجية يتبعها أغلب المستشارين فإذا توفر لهم الوقت فهم يقومون بمساعدة الزملاء أساتذة كانوا أو إداريين على انجاز الأعمال العالقة والتي تكون عادة الإدارة المدرسية مطالبة بتبليغها إلى الوصاية في آجال محددة، وحتى هذه الأعمال الإضافية التي يقوم بها المستشار فإنها تعود عليه وعلى عمله كجزء من الإدارة المدرسية بالنفع، فهو قد يحتاج إلى برمجة حصص إعلامية لتلاميذ مستوى معين ففي هذه الحالة يتوجه إلى أحد الأساتذة والذي يكون قد ساعده سابقا لطلب ساعة من ساعاته لإجراء حصة إعلامية للتلاميذ إلى غير ذلك من المنافع المتبادلة بين الأطراف.

جدول رقم (13): توزيع العينة حسب توفر ظروف العمل وتقديم المبادرات:

ظروف العمل / المبادرات	حسنة	عادية	المجموع
نعم	33	4	37
	89,2%	10,8%	100,0%
لا	8	11	19
	42,1%	57,9%	100,0%
المجموع	41	15	56
	73,2%	26,8%	100,0%

يتبين من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 13 أعلاه أن الاتجاه العام للمبحوثين كان في فئة من يرون بأن ظروف العمل مهيئة لهم بشكل حسن وذلك بنسبة بلغت 73.2% في مقابل من يرون بأن توفير هذه الظروف عادي والذين بلغت نسبتهم 26.8% وبإدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في هذا الجدول بتقديم المبادرات نرى أن من دعموا الاتجاه العام هم فئة من يبادرون بتقديم مقترحات تخص العمل للمدراء وذلك بنسبة بلغت 89.2% في حين الذين لا يبادرون بلغت نسبتهم 57.9%.

هنالك علاقة قوية بين توفر ظروف العمل وتقديم المبادرات والاقتراحات وهو الأمر الذي نلاحظه على بيانات الجدول أعلاه فمن كانت ظروف عملهم مهيأة فهم أكثر مبادرة من غيرهم وهو أمر متوقع ويتسق منطقيا مع مجريات العمل.

يمكن لأي موظف أن ينتهج سياسة أو إستراتيجية سلبية –إن صح القول– وذلك بترك أي مبادرة قد تعود بالنفع على المؤسسة التي يشتغل بها ويكتفي بالقيام بالأعمال الموكلة إليه في حدها الأدنى والملاحظ على هذا الصنف من الموظفين أنه يسعى للقيام

بالأعمال المسندة إليه بأقل جهد ممكن ويتجنب التجديد أو الإبداع في عمله كما أنه يلجأ إلى تجنب الزملاء والرؤساء في العمل هربا منه من أي مسؤولية أو أي أعمال إضافية قد تسند إليه، وهو الأمر الذي يتفق مع النظرية X **لدوغلاس ماك غريغور Douglas Mac Gregor** حيث أن " الفرد يثبت كره (نفور) فطري للعمل ويفعل كل ما بوسعه لتجنبه "[1] غير أن الملاحظ على مجتمع بحثنا أن أغلبهم وبنسبة فاقت 73% يبادرون بتقديم الاقتراحات في عملهم سواء كانت ظروف عملهم مهيأة أم لا وهو أمر نراه إيجابيا ويدل على الاندماج في الفريق وهو ما يشير إلى انتهاج إستراتيجية تتسم بالايجابية حيث يعتمد هؤلاء على سياسة إحداث الفارق وبكلمات أخرى فوجود المستشار كعضو في الإدارة المدرسية وعدم وجوده ليسا سواء وبالتالي إن حسن العلاقة مع المدير هي مجرد وسيلة وليست غاية وقد يُعزى هذا الأمر إلى رغبة المستشار في إبراز دوره وأن منصب المستشار في الثانوية له أهميته وقيمته حيث يعمل هذا الأخير على إثبات الذات.

من خلال الجدول أعلاه فإن تقديم المبادرات في العمل هو سلوك ينتهجه أغلب المستشارين وهو أمر يدل على عدم السلبية في العمل، فتقديم المبادرات قد يشمل أي نشاط في المؤسسة وذلك راجع إلى عضوية وشرعية المستشار في جميع المجالس التي تعقد بالثانوية وهو بالتالي قد يكون مطلعا على كثير من التفاصيل وبالتالي قد يقوم بالمبادرات انطلاقا من ذاته أو بعد أن يطلب منه ذلك وكل ذلك يساعد في تعزيز قدرة الإدارة المدرسية على التعاطي مع المستجدات وعلى الإدارة المدرسية إذا أرادت أن تحقق أعلى مستوى من الفعالية أن تستغل كل الموارد المتاحة لها خاصة مواردها البشرية.

[1] Roger Aïm, **L'essentiel de la théorie des organisations**. Paris : Gualino Editeur , 2006, p46.

جدول رقم (14): توزيع العينة حسب علاقات العمل مع الزملاء وتقديم المبادرات:

علاقات العمل / المبادرات	حسنة	عادية	المجموع
مستمر ودائم	23	7	30
	76,7%	23,3%	100,0%
بطلب	18	7	25
	72,0%	28,0%	100,0%
لا يبادر	0	1	1
	0,0%	100,0%	100,0%
المجموع	41	15	56
	73,2%	26,8%	100,0%

من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 14 أعلاه نرى أن الاتجاه العام للمبحوثين هو في فئة من يعتبرون أن علاقاتهم مع الزملاء في الثانوية هي علاقات حسنة وذلك بنسبة عامة بلغت 73.2% في مقابل 26.8% من المبحوثين الذين يرون أن علاقاتهم بالزملاء هي علاقات عادية، وعند قيامنا بإدخال المتغير المستقل والمتمثل في هذا الجدول بالمبادرات في العمل نلاحظ أن الذين عززوا الاتجاه العام كانوا في فئة من يبادرون بشكل مستمر ودائم حيث بلغت نسبتهم 76.7% في حين الذين يعتبرون أنفسهم يربطون علاقات عادية مع الزملاء ولا يبادرون بتقديم اقتراحات في العمل كانت نسبتهم 100%.

إن المبادرات تدخل ضمن الإطار الذاتي أي أن من يقوم بها فهو يقوم بها من تلقاء نفسه إما لأهداف يريد الوصول إليها في عمله وإما لإثبات الذات وأن وجوده وعدمه ليسا سواء، ولا شك أن جو العمل الذي تطبعه علاقات حسنة بين مكوناته هو أكثر تشجيعا على

العمل وهو ما يتفق مع ما توصل إليه **إلتون مايو Elton Mayo** في تجارب هاوثورن الشهيرة على العاملات بمصنع وسترن إلكتريك حيث يقول في هذا الصدد " حياة الجماعة (روح الجماعة) هذه، لديها تأثير جد مهم على إنتاج كل واحدة من العاملات"[1]

إن هذا الجو هو ما يشد الموظف إلى المؤسسة التي يعمل بها ويزيد من إنتمائه وولائه لها،المواطنة التنظيمية وذلك قد يقوده إلى تبني أهداف المؤسسة إلى حد كبير إذا لم تتعارض تعارضا تاما مع أهدافه الشخصية وذلك بناء على العقلانية المحدودة التي تميز العامل أو الموظف كما نادى بذلك **هربرت ألكسندر سايمون Herbert A Simon** " فإن الأفراد يقومون باختياراتهم انطلاقا من إدراكهم لوضعياتهم التنظيمية وطريقة تصرفهم، وفي أغلب الأحيان لا يختارون الحل الأمثل (Optimale) بل يميلون إلى الحل الأكثر إرضاء (Satisfaisante)"[2].

حيث تم الانتقال من النموذج الذي وضعته المدارس الكلاسيكية في التنظيم وبخاصة مدرسة الإدارة العلمية لرائدها **فريديريك تايلور Frederick Winslow Taylor نموذج الرجل الإقتصادي** والذي يُفترض فيه الرشد المطلق أو العقلانية المطلقة والذي يفترض فيه السعي إلى تعظيم المنفعة انطلاقا من أن العامل أو الموظف لديه عقلانية أو رشد مطلق إلى نموذج الرجل الإداري الذي دافع عنه **هربرت سايمون** والذي يفترض من جملة ما يفترض أن الإنسان –الموظف– ليس لديه الرشد أو العقلانية المطلقة فلهذه العقلانية ما يحدها، نظرا لعدم وضوح جميع الخيارات أو الحلول ونظرا لقلة المعلومات التي قد تحول دون الوصول إلى الحل المثالي، وبالتالي فالموظف لديه عقلانية محدودة فهو لا يسعى إلى تعظيم المنفعة بقدر ما يسعى إلى الحل الأكثر إرضاء والأكثر استجابة للشروط في ظل

---

[1] نقلا عن Philippe Bernoux, **La sociologie des organisations**. 6ème édition, Paris : Editions du seuil, 2009, P 85.

[2] Linda Rouleau, **Théories des organisations** "**Approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde**" , Canada : Presses de l'université du Québec, 2007, P 34.

ظروف العمل المحيطة والمعلومات المتوفرة وهو الأمر الذي نلاحظه على مبحوثينا حيث أن الأغلبية ينسجون علاقات حسنة مع الزملاء ويقدمون مبادرات بناء على تكوينهم حيث نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن من لا يبادرون يتمثلون في مستشار وحيد وهو ما يمثل أقل من 2% من المستشارين وهي نسبة تكاد تكون معدومة.

إن التفاعل هو أحد الخصائص الإنسانية الأصيلة في الأفراد وهو أمر كانت قد أغفلته خاصة مدرسة الإدارة العلمية حيث أصبحت مسألة التفاعل في أي جماعة أمرا مسلما به خاصة إذا كانت هذه الجماعة تعمل في مكان واحد ولديها أهداف مشتركة. إن التفاعل أمر مسلم به ولكن نوع هذا التفاعل إيجابي او سلبي هو ما ينبغي طرحه في هذا المستوى حيث أجاب مبحوثونا بأن علاقاتهم حسنة مع الزملاء وهو ما يسهم في حيوية الجماعة أو ما يعرف في التنظيم بدينامية الجماعة وهي أحد مؤشرات الفعالية التنظيمية للإدارة المدرسية.

جدول رقم (15): توزيع العينة حسب القيام بالعمل الإضافي والأقدمية:

القيام بالعمل الاضافي الأقدمية	الرضا	الإكراه	الرفض	المجموع
أقل من 10	25	4	5	34
	73,5%	11,8%	14,7%	100,0%
]15-10[	7	2	0	9
	77,8%	22,2%	0,0%	100,0%
15 فأكثر	11	0	2	13
	84,6%	0,0%	15,4%	100,0%
المجموع	43	6	7	56
	76,8%	10,7%	12,5%	100,0%

من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 15 والذي يربط بين القيام بالأعمال الإضافية والأقدمية نرى أن الاتجاه العام للمبحوثين كان في فئة من يؤدون الأعمال الإضافية وهم راضون وذلك بنسبة 76.8% في حين من لا يؤدون الأعمال الإضافية فقد مثلوا 12.5% من المبحوثين بينما لم تتجاوز نسبة من يؤدون الأعمال الإضافية وهم مكرهون نسبة 10.7%، وعند إدخالنا للمتغير المستقل ألا وهو الأقدمية نلاحظ أن من دعموا الاتجاه العام هم فئة من تجاوزت خبرتهم 15 سنة وذلك بنسبة 84.6% وأعلى نسبة سجلت في فئة من يرفضون العمل الإضافي كانت 15.4% وذلك عند أصحاب أكبر عدد سنوات من الخبرة، بينما سجلت أعلى نسبة لمن يؤدون الأعمال الإضافية وهم مكرهون فكانت في فئة خبرة 10 إلى 15 سنة وبنسبة بلغت 22.2%.

إن التقوقع والالتزام الحرفي بالقوانين –الأعمال المسندة دون سواها– يُعطي انطباعا بالعزلة أو عدم حب الاختلاط بالزملاء في العمل ويؤدي إلى نوع من الجمود في العمل وهو الأمر السلبي الذي يؤثر على مدى انجازية وفعالية المؤسسة، نحن لا نقول هنا بأن يترك الموظف ما أُسند إليه من عمل والتفرغ لمساعدة الزملاء بل نحن نتحدث عن هامش من المساعدة يؤديه الموظف لمساعدة زملائه في حال سمح له وقته وأعبائه الوظيفية بذلك، لأن ما يعود من هذه المبادرات يؤدي إلى نوع من الحركية والديناميكية لدى جماعة العمل فالملاحظ من خلال الميدان أن العمل لا يكون 100% وفق القانون الجامد لأن هنالك مواقف في العمل تتطلب العمل وفق ما يسمى بروح القانون وهو الشيء الذي نلاحظه على مجتمع بحثنا، فحتى الأعمال التي تكون إضافية وقد يرى فيها البعض عبئا إضافيا فإنها على العكس من ذلك تؤدي إلى الألفة بين الفريق العامل وتؤدي لأن يكون من يطبقها قدوة لغيره وذلك في إطار المصالح المتبادلة والتي تعود أولا وأخيرا بالنفع على المؤسسة بكل مكوناتها.

غير أنه لا يمكننا لوم من لا يقومون بالأعمال الإضافية التي يُكلفون بها من قبل مدير المؤسسة فقد تختلف الخلفيات فهنالك من يرى أن قيامه بالأعمال الإضافية سيؤدي إلى اعتبار هذه الأعمال واجبا على المستشار القيام بها لا لشيء إلا لأنه قام بها العام الماضي مثلا، وهذا راجع في الأساس إلى شخصية المدير وطريقة تعاطيه مع مجريات العمل، كما أن من يقوم بالأعمال الإضافية وهو مكره فهو أمر يمكن إرجاعه إلى الخوف من مغبة رفض العمل لأن المدير قد يحقد عليه ويتتبع عثراته مما سيصعب عليه عمله المُسند إليه قانونا، لذلك فهو يقوم بهذه الأعمال اتقاءً لما قد يترتب عن مغبة الرفض " وقد يصل الإكراه إلى الإقصاء أو التسريح حيث يستعمل المسؤول القوة للحصول على الخضوع وهو ما يعبر عنه **R. Boudon** و **F. Bouricau** أن المرجعية النظرية للقوة متضمنة على

الأقل في كل علاقة سلطة"[1] غير أن الملاحظ على مبحوثينا أن ما نسبته 23.2% هم فقط من يرفضون العمل الإضافي، أو يؤدونه وهم مكرهون تجنبا للمشاكل التي هم في غنى عنها، فيما مثلت الغالبية وبنسبة 76.8% ممن يؤدون الأعمال الإضافية برضاً نظرا لإدراكهم للفائدة المتوخاة من المبادرة بالأعمال الإضافية وإيمانا منهم بأن هذا المجهود الإضافي سيعود بالنفع عليهم وعلى المؤسسة التي ينتمون إليها.

من خلال الجدول أعلاه نرى أن المستشارين المبحوثين يؤدون الأعمال الإضافية والتي ليس لها بالضرورة علاقة مباشرة بمهامهم وهم راضون بأغلبيتهم، فهم لا يرفضون الأعمال الإضافية ولا يعتبرونها عبئا زائدا. إن العقلانية المحدودة التي نادى بها هربرت سايمون لا تفترض الرشد المطلق وذلك انطلاقا من بشرية الإنسان ومن محدودية امكانياته ومعلوماته، فالمستشار في هذه الحالة يؤدي الأعمال الإضافية باعتباره الحل الأكثر إرضاء ضمن الخيارات المتاحة لديه، فهو قد يرفض القيام بها لكنه في تلك الحالة قد يتعرض لبعض المشاكل في علاقاته بالزملاء أو بالمدير، لذلك فهو يؤدي الأعمال الإضافية كلما سمحت له أعبائه الوظيفية وكلما كان قادرا ومؤهلا للقيام بها نظرا للعائد المتوخى من هذه الأعمال. إن مثل هذا الموقف قد يؤدي إلى التسريع في انجاز بعض الأعمال العالقة والتي ان بقيت مجريات العمل على حالها فإن ذلك سيؤدي إلى تعطل جزء من العمل أو على الأقل سيؤدي إلى تراكم الأعمال وزيادة كثافتها مما قد ينجر عنه التسرع في اتخاذ القرارات وهو ما سيؤدي غالبا إلى قلة فعالية –إن لم نقل انعدام– فعالية الإدارة المدرسية.

[1] خريبش، عبد القادر، «التحليل الاستراتيجي عند ميشال كروزيي»، **مجلة جامعة دمشق**، مجلد (27)، العددان (1،2)، 2011، ص 573–599.

الإستنتاج الجزئي الأول:

كانت الفرضية الأولى محل الدراسة كالتالي:

يعتمد سلوك مستشار التوجيه على العقلانية المحدودة في تفعيل إنجازية واسترتيجية الإدارة المدرسية بالثانوية.

وفي دراستنا لتحليل واختبار هذه الفرضية فإننا نلاحظ ما يلي:

- الجدول رقم 07 والذي يدرس العلاقة بين سن المبحوث وحبه لعمله لاحظنا أن أغلب المبحوثين يثبتون حبهم لعملهم مهما اختلفت فئاتهم العمرية حيث جاوزت نسبة من يحبون عملهم 90%.
- الجدول رقم 08 والذي تناول العلاقة بين جنس المبحوث وحبه لعمله حيث تبين أن أغلب المبحوثين يحبون عملهم بغض النظر عن جنسهم أي أنه لا توجد علاقة ارتباطية تذكر بين جنس المبحوث وحبه لعمله.
- الجدول رقم 09 والذي تطرق إلى العلاقة بين أقدمية المبحوث وتوفر ظروف العمل حيث عبر أغلب المبحوثين عن توفير المؤسسة لظروف عمل ملائمة وكانت النسبة الأعلى لدى أصحاب أكبر قدر من الخبرة نظرا لعلاقاتهم ولهامش الحرية الذي يتمتعون به.
- الجدول رقم 10 والذي تناول العلاقة بين طبيعة المنصب وتوفر ظروف العمل وهو جدول مشابه لسابقه نظرا لاعتماد الحصول على رتبة مستشار رئيسي للتوجيه على خبرة لا تقل عن 10 سنوات يوسع من هامش الحرية لديهم ويتيح لهم الحصول على الامتيازات في علاقتهم بالنسق، نظرا لتوفرهم على القوة التنظيمية –إن صح القول– لأن

هذه الخبرة المكتسبة وحساسية المنصب المشغول تجعل مدير المؤسسة يعطي لهذا المستشار أكبر قدر من الامتيازات.

- الجدول رقم 11 والذي يشير إلى العلاقة بين جنس المبحوث وعلاقته بمديره حيث كانت الغالبية من المبحوثين أقرت بربط علاقات حسنة مع المدراء وذلك بنسبة جاوزت 62% وبنسب متقاربة بين الذكور والإناث حيث بلغت على التوالي 63.3% و61.5% في حين من صرحوا بسوء العلاقة مع مدرائهم فلم تجاوز نسبتهم 5.4%.

- الجدول رقم 12 والذي تناول تأثير أقدمية المستشار في علاقته بالمدير وقد جاءت النتائج متسقة مع نتائج الجداول السابقة حيث تبين –مرة أخرى– أن أصحاب الخبرة يتميزون بعلاقات حسنة مع مدرائهم وهو الأمر الذي يسهم في تفعيل عمل الإدارة المدرسية باعتبارها نسقا مترابطا من البناءات التنظيمية.

- الجدول رقم 13 والذي خصص لتناول العلاقة بين تقديم المبادرات في العمل مع توفر ظروف العمل حيث تبين من خلال النتائج أن جل المبحوثين وبنسبة فاقت 73% يبادرون بتقديم مقترحاتهم حول العمل اسهاما منهم في تفعيل الإدارة المدرسية ولا يختلف في هذا من ظروف عملهم مهيأة أم لا فكلهم ينتهجون آلية عمل تتسم بالعقلانية أو الرشد المحدود ويتمثل ذلك في عدم توفرهم على كل المعلومات والامكانيات فهم يبادرون وفق المتاح لهم من الخيارات.

- الجدول رقم 14 والذي تطرق إلى الربط بين علاقات العمل وتقديم المبادرات حيث يلاحظ أن أكثر من 70% من المبحوثين تربطهم علاقات حسنة بالزملاء وأغلب هؤلاء يبادرون بتقديم مقترحات تخص العمل وهو ما يسهم في زيادة انجازية الإدارة المدرسية بتفاعل مختلف المتدخلين في الفعل التربوي.

- الجدول رقم 15 والذي يربط بين الأقدمية والقيام بالأعمال الإضافية نلاحظ أن الأكثرية من المبحوثين وبنسبة بلغت 76% يقومون بالأعمال الإضافية وهم راضون وكانت النسبة الأعلى في صف المستشارين أصحاب أكبر قدر من الخبرة نظرا لإدراكهم للمنافع المتوخاة من القيام بالعمل الإضافي لهم ولمؤسستهم.

من خلال تحليل الفرضية الأولى يمكننا القول بأن النتائج جاءت متوافقة مع الفرضية التي طرحناها حيث يعمل المبحوثون وفق عقلانية محدودة نظرا لعدم توفر كل المعلومات ولا كل الخيارات لهم، فهم يلتجئون إلى الحل الأكثر إرضاء في حدود المتاح لهم، حيث يعمل هؤلاء على تفعيل انجازية واستراتيجية الإدارة المدرسية بالثانوية.

وذلك من خلال محاولة تجاوز الخلافات والتقليص منها بالإضافة إلى المبادرات الشخصية من أجل زيادة فعالية الإدارة المدرسية وذلك نظرا لشعورهم بما يسمى المواطنة التنظيمية فهم يعتبرون أنفسهم جزء من المؤسسة يسعون لتحقيق أهدافها ما لم تتعارض هذه الأهداف تعارضا صريحا مع أهدافهم حيث ينبغي دائما أن لا ننسى أن العقلانية المحدودة لا تعتمد على الحل الأكثر مثالية بل على الحل الأكثر إرضاء في تلك اللحظة بالذات، وفق المعلومات والخيارات المتاحة في ذلك الموقف بالذات، وهذا ما يميز العقلانية المحدودة التي جاء بها هربرت سايمون واعتمدها ميشال كروزيي لاحقا عن النظرة الكلاسيكية مثل الإدارة العلمية التي تتبنى العقلانية أو الرشد المطلق. إن ما نحاول قوله باعتمادنا لهذا النموذج من التحليل أن هؤلاء المبحوثين ليسوا مثاليين فهم لديهم ظروفهم ويتعرضون لضغوط وإكراهات كما يتعرضون لإغراءات ولهذا فلا ينبغي أن نتوقع منهم إلا أن يتمتعوا برشد محدود هذا الرشد يتجلى في سلوكات ينتهجها المستشار أثناء تأديته لعمله وخلال علاقته بالزملاء، صحيح أن المستشار ليس هو المخول لاتخاذ القرارات فهذه وظيفة ومسؤولية المدير، لكن أيضا هنالك شق يتعلق بالمستشار ويكون هو صاحب القرار فيه لأنه صاحب الاختصاص بالإضافة إلى الدور الاستشاري المنوط به.

ثانيا: فعالية الإدارة المدرسية

من خلال ما تم عرضه في الجانب النظري وما تضمن من الفرضية الثانية محل الدراسة التي كان نصها كالآتي:

- ينسج مستشار التوجيه المدرسي شبكة العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية لتسهيل مرونة الإدارة المدرسية بالثانوية.

نحاول تقديم الجداول التالية لتحليل واختبار مصداقية هذه الفرضية.

جدول رقم (16): توزيع العينة حسب اتخاذ القرار العقلاني والجنس:

العقلانية / الجنس	نعم	لا	المجموع
ذكر	23	7	30
	76,7%	23,3%	100,0%
أنثى	19	7	26
	73,1%	26,9%	100,0%
المجموع	42	14	56
	75,0%	25,0%	100,0%

نلاحظ من خلال قراءتنا الإحصائية للجدول رقم 16 أن الاتجاه العام للمبحوثين كان في فئة المبحوثين الذين يرون أن القرارات التي تتخذ في مؤسساتهم هي قرارات عقلانية وذلك بنسبة 75% في مقابل 25% ممن يرون أن القرارات المتخذة هي قرارات غير عقلانية، وبإدخال المتغير المستقل والمتمثل في هذا الجدول في متغير الجنس نرى أن من

دعموا الاتجاه العام أكثر هم فئة الذكور وكان ذلك بنسبة قدرت بـ 76.7% في حين من دعموا الاتجاه القائل بلا عقلانية القرارات في فئة الإناث وذلك بنسبة 26.9%.

كما قلنا سابقا فإن ما نقصده بالعقلانية ليس هو العقلانية المطلقة؛ لأن هذه العقلانية متعذرة ولا يمكن الوصول إليها حتى في أكثر التنظيمات صرامة وانضباطا فما بالك بالمؤسسة التربوية التي تتداخل فيها عوامل لا حصر لها تحد من هذه العقلانية لدى الفاعلين الاجتماعيين، حيث يعتبر ثلاثة أرباع المبحوثين ذكورا كانوا أو إناثا أن القرارات التي تتخذ في مؤسساتهم هي قرارات عقلانية. إن القرار العقلاني يكون أكثر تقبلا من طرف من يشملهم هذا القرار والإدارة التي تعمد إلى اتخاذ قرارات عقلانية فإنها تسهم بذلك في زيادة انجازيتهم وزيادة تقبل أفراد المؤسسة لأهدافها العامة والتي يرى العاملون أنفسهم جزءا لا يتجزأ منها. إن اللوائح التنظيمية المنظِمة لعمل المؤسسات التربوية تشير إلى أن مستشار التوجيه والإرشاد هو عضو شرعي في جميع المجالس التي تعقد بالثانوية بدأً بمجالس التوجيه والتسيير مرورا بمجالس التعليم ومجالس التنسيق الإداري وصولا حتى إلى مجالس التأديب فضلا عن مجالس القبول والتوجيه والتي تعد من اختصاصه المباشر. في اعتقادنا أن إجابات أغلب المبحوثين بأن القرارات التي تتخذ في مؤسساتهم هي قرارات عقلانية راجعة إلى استشارتهم في كل الاجتماعات وإبداء آرائهم بخصوص سير العمل خاصة أولئك الذين يربطون علاقات حسنة بالزملاء والمدير –وهم يشكلون الأغلبية– وللإشارة فإن العرف الساري لدى مستشاري التوجيه أن المستشار هو محامي التلميذ، فأكثر من يُفترض فيه الدفاع عن مصالح التلميذ هو المستشار ولا يمكن لهذا الأخير أن يعتبر القرارات التي تتخذ في مؤسسته عقلانية إذا كانت هذه القرارات تسيء أو تقلص من حظوظ التلميذ في الحصول على كامل حقوقه التي كفلها له القانون باعتباره أساس العملية التربوية برمتها.

جدول رقم (17): توزيع العينة حسب اتخاذ القرار العقلاني والأقدمية:

العقلانية / الأقدمية	نعم	لا	المجموع
أقل من 10	27	7	34
	79,4%	20,6%	100,0%
]15-10[	4	5	9
	44,4%	55,6%	100,0%
15 فأكثر	11	2	13
	84,6%	15,4%	100,0%
المجموع	42	14	56
	75,0%	25,0%	100,0%

من خلال قراءتنا الإحصائية للجدول رقم 17 نلاحظ أن الاتجاه العام للمبحوثين هو في صالح من أجابوا بأن اتخاذ القرار في مؤسساتهم يكون بشكل عقلاني وذلك بنسبة بلغت 75% في مقابل 25% من المبحوثين الذين عارضوا الاتجاه العام وحال إدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في الأقدمية نلاحظ أن من دعموا الاتجاه العام أكثر كانوا في فئة من لهم خبرة أكثر من 15 سنة بنسبة بلغت 84.6% في حين أكبر نسبة سجلت لدى من خالفوا الاتجاه العام كانت في فئة المستشارين ذوي خبرة مابين 10 و 15 سنة بنسبة 55.6%.

تواجه الإدارة المدرسية الكثير من التحديات وذلك نابع من المسؤوليات الكثيرة والكبيرة الملقاة على عاتقها فلديها مسؤوليات تجاه الوصاية ممثلة في مديرية التربية والوزارة، بالإضافة إلى مسؤوليتها أمام التلاميذ وأوليائهم كأهم مسؤولية، بالإضافة إلى مسؤوليتها أمام موظفيها، كل هذه المسؤوليات تتطلب من الإدارة المدرسية اتخاذ قرارات عقلانية تساهم في

تجنيب المؤسسة الكثير من المشاكل التي هي في غنى عنها ويمكن ربط عقلانية القرارات المتخذة بالمؤسسة بأقدمية مستشار التوجيه العامل بالثانوية في أن هذا الأخير باعتبارها عضوا شرعيا في جميع المجالس، هذه المجالس –طبع في الإدارة الديمقراطية– تناقش فيها القرارات عادة، خاصة ما تعلق بتمدرس التلاميذ، إن المستشار خاصة صاحب الخبرة يعمل على ربط علاقات حسنة مع جميع الأطراف حيث تحتم عليه وظيفته أن يكون على مسافة واحدة من جميع المتدخلين في الفعل التربوي لكي يتمكن من خلال الوساطة من حلحلة المشاكل العالقة وهذا ضمن إطار المهام المسندة إليه.

إن الفئة الأكبر تدعم الموقف القائل بعقلانية القرارات في ثانوياتهم هي فئة من تجاوزت خبرتهم 15 سنة وهو أمر يمكن تفسيره بمكانة مستشار التوجيه في الإدارة المدرسية خاصة مع التقادم واكتساب الخبرة وبأخذ المدراء بآراء وتوجيهات المستشارين فمن غير المعقول أن يعتبر المستشار ما يُتخذ في مؤسسته عقلاني إذا كان عكس وجهة نظره أو آرائه وتوجيهاته للإدارة المدرسية.

جدول رقم (18): توزيع العينة حسب طريقة اتخاذ القرار والسن:

اتخاذ القرار / السن	ديمقراطي	متسلط	المجموع
]35-25[	14	4	18
	77,8%	22,2%	100,0%
]40-35[	22	6	28
	78,6%	21,4%	100,0%
40 فما فوق	4	6	10
	40,0%	60,0%	100,0%
المجموع	40	16	56
	71,4%	28,6%	100,0%

يتبين من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 18 أن الاتجاه العام للمبحوثين كان في فئة من أجابوا بأن اتخاذ القرارات في مؤسساتهم يتم بشكل ديمقراطي وذلك بنسبة 71.4% في مقابل 28.6% ممن رأوا أن القرارات تكون بشكل متسلط وعند إدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في الفئات العمرية للمبحوثين نلاحظ أن من دعموا الاتجاه العام تركزوا أكثر في الفئة العمرية 35 إلى 40 سنة في حين 60% ممن تجاوز سنهم 40 سنة أجابوا بأن القرارات تسلطية.

إن بيئة العمل المتسلطة خاصة ما تعلق باتخاذ القرارات لها تأثيرها السلبي على الموظف الذي يرى أنه غير معني ولا أحد يأبه لرأيه، إن مثل هذه البيئة ستؤدي إلى انسحاب الموظف وعدم مبادرته وربما حتى الرغبة في تغيير مؤسسة العمل لعله يجد بيئة عمل أفضل. إن ما يُلاحظ على أغلب المبحوثين أنهم أقروا بأن اتخاذ القرار في مؤسساتهم

يتم بشكل ديمقراطي وهي ظاهرة نراها صحية فالموظف في مثل هذا النوع من الإدارة يُستشار قبل اتخاذ القرار وحتى إن لم يُستشر فإن له الحق في الاعتراض على القرارات التي لا يراها ملائمة. إن نسبة 71.4% من المبحوثين يرون بديمقراطية الإدارة المدرسية وهو أمر يدل على نقطتين مهمتين بحسب وجهة نظرنا أولاهما أن المستشارين يربطون علاقات حسنة مع أصحاب القرار في المؤسسة وثانيهما أن مؤسساتهم تتمتع بالمرونة هذه الأخيرة هي إحدى نتائج الديمقراطية في اتخاذ القرار والتي عكسها التصلب الناتج عن الإدارة المتسلطة.

إن ما نسبته 64.28% من المبحوثين لا يتجاوزون 40 سنة من العمر رأوا أن اتخاذ القرار في مؤسساتهم يتم بطريقة ديمقراطية وذلك راجع إلى المرونة التي يتمتع بها هؤلاء ولحرصهم على ربط علاقات حسنة مع الجميع فهم غالبا لا يتصادمون مع المدراء ومَرَدُ ذلك إلى استقرارهم في مؤسساتهم فأغلب المستشارين –عكس مدرائهم وهو ما يثبته الواقع التربوي في الولاية– لا يغيّرون مؤسساتهم فمنهم –أي المستشارين– من دخل إلى القطاع وأحيل على التقاعد أو هو على مشارف التقاعد ولم ينتقل عن المؤسسة التي عُيّن فيها في أول يوم له كموظف بقطاع التربية على عكس مدراء الثانويات الذين لا يلبثون أن يُغيّروا مؤسساتهم وأغلب المدراء لا يستمر طويلا كمدير نظرا لأنه قد انتقل إلى منصب مدير بعد قضائه أغلب فترة عمله في القطاع كأستاذ للتعليم الثانوي ثم شارك في مسابقة للالتحاق برتبة مدير ثانوية، وبالتالي فالمستشار لا يحاول التصادم مع مديره لأنه يعلم أن هذا الأخير لن يمكث طويلا في المؤسسة فسرعانما سيغيّر مقر عمله أو سيحال على التقاعد ولا أدلّ على ذلك من إحالة **19 مدير ثانوية** على التقاعد بنهاية الموسم الدراسي 2014–2015 بحسب تصريحات مسؤولي مديرية التربية.

جدول رقم (19): توزيع العينة حسب تسيير الصراع والأقدمية:

تسيير الصراع الأقدمية	ودي	مراسلة	انحياز	المجموع
أقل من 10	26	6	2	34
	76,5%	17,6%	5,9%	100,0%
]15-10[	6	2	1	9
	66,7%	22,2%	11,1%	100,0%
15 فأكثر	11	2	0	13
	84,6%	15,4%	0,0%	100,0%
المجموع	43	10	3	56
	76,8%	17,9%	5,4%	100,0%

من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 19 يتبين أن الاتجاه العام للمبحوثين رأى أن الإدارة المدرسية تحل الصراعات ما بين موظفيها بطريقة ودية وذلك بنسبة 76.8% في حين أن من رأوا أن تسيير الصراع يكون عن طريق مراسلة الوصاية بلغت نسبتهم 17.9% فيما لم تتجاوز نسبة من أجابوا بانحياز الإدارة المدرسية إلى أحد الأطراف 5.4% وبإدخالنا للمتغير المستقل ألا وهو الأقدمية نلاحظ أن من دعموا الاتجاه العام بشكل أكبر كانوا في فئة أكثر من 15 سنة خبرة في حين من دعموا الرأي القائل بمراسلة الوصاية كانوا في فئة خبرة 10 إلى 15 سنة وبنسبة 22.2% بينما من عززوا الاتجاه القائل بانحياز الإدارة كانوا أيضا في نفس فئة الخبرة السابقة وبنسبة بلغت 11.1%.

مثلها مثل أي تنظيم فحدوث الصراعات في المؤسسة التربوية أمر متوقع وهو ما يقودنا إلى طرح تساؤلين أولهما لماذا تحدث هذه الصراعات؟ ويمكن أن نجد عددا لا حصر

له من الأسباب كالاختلاف في وجهات النظر، الرغبة في السيطرة، الخلافات الشخصية، ....إلخ، ثانيهما كيف تقوم الإدارة المدرسية بحل مثل هذه الصراعات؟ إن الخيار الأكثر عقلانية وموضوعية هو حل الصراعات بطريقة ودية وهي الإجابة التي اختارها أغلب مبحوثينا فالطريقة الودية قد تعتمد على الوساطة وغالبا ما يكون مستشار التوجيه أحد الأطراف الفاعلة في الوساطة نظرا لتكوينه ونظرا لوظيفته ففي هذا الصدد نعود ونذكر بالمنشور 291/14 المتعلق بإنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات حيث ينص المنشور على الأعضاء المشكلين للخلية "مستشار التوجيه والإرشاد منسقا وأمينا للخلية"[1] حيث من ضمن أهم أهداف إنشاء خلايا الإصغاء حل النزاعات وفض الصراعات المتوقع حدوثها بالوسط المدرسي من خلال الوساطة، وبالعودة إلى الجدول فإن أكثر من دعموا اتجاه الحل الودي كانوا في فئة المستشارين ذوي أكثر من 15 سنة خبرة حيث بلغت نسبتهم 84.6% وهو أمر يبدو متوقعا؛ فأصحاب الخبرة من المستشارين والذين يعتبرون من العناصر القديمة في المؤسسة والذين تربطهم علاقات حسنة مع غيرهم من الموظفين يميلون إلى الحل الودي لأنه أكثر تلائما مع مصلحة المؤسسة ودليل على مرونة الإدارة المدرسية لأن بعض الصراعات تكون ناجمة عن حسن نية فقد تختلف وجهات النظر وكل طرف يدلي بما يراه أصلح للمؤسسة وللتلميذ، وقد تتعارض وجهات النظر هذه ليحدث بعدها تشنج غير مبرر في العلاقات بين أعضاء الفريق الواحد وهو أمر يستدعي الحل الودي كأكثر الحلول نجاعة للمشكل.

كما أشرنا سابقا فحدوث الصراعات يبدو أمرا لا مفر منه إن عاجلا أو آجلا لأن التفاعل الإنساني لا يمكن أن نتوقع منه أن يكون دائما سلسا وبدون مشاكل.

[1] المنشور 291/14، مرجع سابق.

لقد اختار أغلب المبحوثين من المستشارين أن الإدارة المدرسية في مؤسساتهم تقوم بحل الصراعات وديا ودون اللجوء إلى الوصاية لحل المشكل بحسب القانون وكذلك دون الانحياز لأحد الأطراف المتخاصمة. إن الحل الودي لا يمكن أن يُفعّل ما لم تكن هناك شبكة من العلاقات الاجتماعية تتجاوز العلاقات الرسمية والوظيفية بين أعضاء الفريقين التربوي والإداري، إن مهام مستشار التوجيه وتكوينه تحتم عليه أن يكون على مسافة واحدة بين الأطراف وأن لا يدخل في صراعات مع الزملاء لأنه يعتبر المخول لفض النزاعات بالطرق الودية حسب ما تقوله النصوص القانونية التي تنظم سير عمل المستشار. إن مثل هذه الشبكة من العلاقات الاجتماعية تتيح لصاحبها حل النزاعات والصراعات في فترات مبكرة إن لم نقل حتى قبل حدوثها إذا كان هذا المشكل متوقع الحصول، وبالتالي فإن مثل هذه القدرة على تسوية الخلافات يؤثر على السير العام للمؤسسة مما يزيد في مرونتها وعدم تصلب المواقف بها وبالمحصلة يزيد من فعاليتها.

جدول رقم (20): توزيع العينة حسب مشروع المؤسسة والعلاقة بالمدير:

مشروع المؤسسة / العلاقة بالمدير	نعم	لا	المجموع
حسنة	25	10	35
	71,4%	28,6%	100,0%
عادية	12	6	18
	66,7%	33,3%	100,0%
سيئة	2	1	3
	66,7%	33,3%	100,0%
المجموع	39	17	56
	69,6%	30,4%	100,0%

يتبين من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 20 أعلاه أن الفئة الكبرى من عينة البحث أجابت بوجود مشروع للمؤسسة وذلك بنسبة بلغت 69.6% في مقابل 30.4% من المستشارين الذين نفوا وجود مشروع للمؤسسة بثانوياتهم وبإدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في هذه الحالة بعلاقة المستشار بمديره نلاحظ أن من دعموا الاتجاه العام أكثر كانوا في فئة من تربطهم بمدرائهم علاقات حسنة بنسبة 71.4% في حين من دعموا الاتجاه الآخر تركزوا وبنفس النسبة بين فئتي علاقات عادية وسيئة وذلك بنسبة 33.3%.

علينا أولا أن نفهم ماذا يعني مشروع المؤسسة حيث ومن خلال النصوص التشريعية " يعتبر مشروع المؤسسة أسلوبا ومنهج عمل في تسيير المؤسسات التعليمية وخطة ترسم

معالم وأهداف المؤسسة وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية معينة يضعها أعضاء الجماعة التربوية بمساهمة جميع الشركاء"[1]

إن أهمية مشروع المؤسسة تتأتى من العمل الجماعي لكل أعضاء الأسرة التربوية حيث يعتبر كل فرد "عضوا فاعلا يشارك في اتخاذ القرار ويساهم في تنفيذه أي بعبارة أخرى يلقي مسؤولية النهوض بالمؤسسة التربوية على الإدارة والأساتذة والتلاميذ وأوليائهم في آن واحد ضمن مخطط تربوي متكامل ومتناسق واضح الأهداف ألا وهو مشروع المؤسسة"[2]

وبالعودة إلى مستشار التوجيه فقد أوكلت له –داخل إطار مشروع المؤسسة– مهام محددة حيث يعتبر المسؤول الأول عن تقييم النتائج وتحليلها خاصة ما تعلق بنتائج الامتحانات الرسمية، بالإضافة إلى الإعلام والتحسيس من خلال الحصص الإعلامية للتلاميذ وأوليائهم وكذا للأساتذة أيضا ومن خلال تفعيل وتنشيط خلية الإعلام والتوثيق وكذلك من خلال دوره كحلقة وصل بين كل أطراف العملية التربوية وفي اعتقادنا أن حسن العلاقة مع المدير يسهل العمل على المستشار من خلال توفير الدعم المادي مثل تمكينه من وسائل الطبع بالمؤسسة وتوفير الدعم المعنوي مثل حث الأساتذة على التعاون مع زميلهم المستشار خدمة للتلميذ إلى غير ذلك من أشكال المساعدة وهو الأمر الذي نلاحظه على مبحوثينا حيث أن من يربطون علاقات حسنة مع مدرائهم أكدوا وجود مشروع للمؤسسة بثانوياتهم.

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 17/06 والمتضمن تأسيس مشروع المؤسسة والمصلحة والعمل بهما**، مؤرخ في 2006/06/06.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 153/06 والمتعلق بتفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة**، مؤرخ في 2006/06/05.

جدول رقم (21): توزيع العينة حسب التنافس مع المؤسسات الأخرى في جانب النتائج وسبل التواصل مع الأولياء:

النتائج / التواصل	نعم	لا	المجموع
دعوة	15	12	27
	55,6%	44,4%	100,0%
زيارة	15	11	26
	57,7%	42,3%	100,0%
بالخارج	3	0	3
	100,0%	0,0%	100,0%
المجموع	33	23	56
	58,9%	41,1%	100,0%

يتضح من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 21 أن الاتجاه العام للمبحوثين يصب في خانة من يؤيدون أن ثانوياتهم ممثلة في الإدارة المدرسية تعتبر نفسها في حالة تنافس مع المؤسسات الأخرى في جانب النتائج وذلك بنسبة 58.9% في مقابل من لا يرون أن مؤسساتهم تنافس الثانويات الأخرى في جانب النتائج والذين مثلت نسبتهم 41.1% وبإدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في هذا الجدول بكيفية تواصل المستشار مع الأولياء نرى أن من دعموا الاتجاه العام بشكل مطلق أي 100% كانوا في فئة المستشارين الذين يتواصلون مع الأولياء خارج الثانوية بينما أكبر نسبة في الاتجاه المعاكس فسجلت ضمن من يقدمون دعوات للأولياء للحضور إلى الثانوية لإعلامهم وذلك بنسبة 44.4%.

تعد النتائج المدرسية هي المعيار الأبرز على نجاح التلميذ من فشله والمؤسسة الأفضل هي تلك التي تحصل على أعلى المعدلات وأعلى نسب النجاح والنسبة الأكبر من مبحوثينا أقرت بأن مؤسساتهم ممثلة في طواقمها الإدارية والتربوية تعتبر نفسها في حالة تنافس مع المؤسسات الأخرى في جانب النتائج –ولا أدلّ على ذلك مما قاله أحد المستشارين بأن أول ما نسأل عنه بعد صدور النتائج هو نتيجة تلاميذنا ثم السؤال الموالي مباشرة عن الثانويات المجاورة– وتسعى الإدارة المدرسية إلى تلك الغاية باستعمال كل الوسائل لتجنيد كل من يستطيع مد يد العون لها لتحسين نتائجها، ومستشار التوجيه بصفته أحد الفاعلين يسعى للتواصل مع الأولياء وذلك بأشكال متعددة بهدف توعية الولي لأن الولي الواعي بالدور المنوط به في متابعة وتحفيز أبنائه على الدراسة هو شريك استراتيجي للمؤسسة؛ وهو الأمر الذي يسعى المستشار إلى الاستفادة منه وذلك من خلال التواصل مع الأولياء بطرق متعددة مثل ارسال دعوات لهم، لكن هذه الطريقة غير كافية فالتجاوب يكون محدودا بحسب تصريحات بعض المستشارين نظرا لالتزامات الأولياء أو عدم الوعي بأهمية الحصص الإعلامية المخصصة للأولياء، مما يضطر المستشار إلى التفكير في طرق أخرى مثل استغلال قدوم الولي للمؤسسة لأي أمر كتبرير الغياب لابنه، التكريم، ... في إعلام الولي فرديا، وإذا لم تكن الطريقتان السابقتان كافيتان يلجأ إلى إعلام الولي خارج المؤسسة حالما يصادف الولي، وغالبا ما يتمحور إعلام الأولياء حول تحسيس الأولياء بمسؤولياتهم وبأهمية الدراسة في حياة أبنائهم وبإعطاء معلومات حول القبول والتوجيه بالإضافة إلى جانب مهم يتمثل في إرشاد الأولياء إلى كيفية التعامل مع أبنائهم خاصة المقبلين على الامتحانات الرسمية بإعطاء نصائح وتوجيهات تتعلق بإزالة الضغط عن التلميذ وحثه على المراجعة العقلانية والجادة إلى غير ذلك من كل ما من شأنه أن يفيد التلميذ.

جدول رقم (22): توزيع العينة حسب النظرة الاستشرافية والأقدمية:

الاستشراف / الأقدمية	تحسين النتائج	تجاوز الضعف	تحسين العلاقة	المجموع
أقل من 10	22	8	4	34
	64,7%	23,5%	11,8%	100,0%
]15-10[	4	3	2	9
	44,4%	33,3%	22,2%	100,0%
15 فأكثر	9	2	2	13
	69,2%	15,4%	15,4%	100,0%
المجموع	35	13	8	56
	62,5%	23,2%	14,3%	100,0%

يتبين من خلال قراءتنا الإحصائية للجدول رقم 22 أن أكبر فئة من المبحوثين رأت أن الإدارة المدرسية بالثانوية تملك نظرة استشرافية من أجل تحسين النتائج المدرسية وذلك بنسبة بلغت 62.5% وجاءت ثانيا فئة من رأوا أن الإدارة المدرسية لها نظرة استشرافية لتجاوز نقاط الضعف المسجلة بنسبة 23.2% وحلت أخيرا فئة من رأوا تحسين العلاقة مع الأولياء كنظرة استشرافية لإدارتهم المدرسية وبنسبة بلغت 14.3% وحال إدخال المتغير المستقل والمتمثل في الأقدمية نلاحظ أن أكثر من عززوا الاتجاه العام كانوا أصحاب أكبر خبرة بنسبة 69.2% ومن دعموا الاتجاه الثاني كانوا في فئة ما بين 10 و 15 سنة خبرة وبلغت نسبتهم 33.3% ونفس فئة الخبرة دعمت الاتجاه الأخير ولكن بنسبة لم تتجاوز 22.2%.

اكتسب الاستشراف أهمية كبرى في عالمنا اليوم حتى إن الدول أنشأت وزارات تحت هذا المسمى، إن أهمية الاستشراف نابعة من كونه يبنى على حقائق واقعية للوصول إلى نتائج مستقبلية أفضل، والتربية باعتبارها استشرافا لمستقبل شعب أو أمة أولت هذا الجانب أهمية قصوى، حيث ومن خلال مبحوثينا فإن الأهداف المستشرفة من قبل الإدارة المدرسية تمثلت بدرجات متفاوتة بين: تحسين النتائج المدرسية وهو أمر يبدو –من وجهة نظرنا– منطقيا لأنه وكما قلنا في تحليلنا للجدول السابق فإن النتائج المدرسة أمر بالغ الأهمية للتلميذ والمؤسسة والولي، وفي المرتبة الثانية التركيز على تجاوز نقاط الضعف المسجلة وهذا يتداخل مع النقطة الأولى –النتائج المدرسية– ويتعداها إلى أن معالجة نقاط الضعف لا تنحصر فقط في النتائج بل قد تتجاوزه إلى توفير المستلزمات، التأطير التربوي، العلاقة مع البيئة المحيطة، ... وفي المرتبة الثالثة تحسين العلاقة مع الأولياء حيث يُفترض أن الولي شريك استراتيجي للمؤسسة انطلاقا من رغبته في نجاح أبنائه. وبالعودة إلى خبرة المستشار فإن فئة أصحاب الخبرة (أكثر من 15 سنة) وبنسبة 69.2% كانت مع الرأي القائل بتحسين النتائج ويمكن أن نعزو ذلك إلى التحليل الذي يقوم به المستشار للنتائج وذلك في إطار عملية تبليغ النتائج المدرسية؛ حيث يُكلف المستشار من خلال مهامه بإجراء تحليل ومقارنة للنتائج وتبليغها إلى كل الأطراف من تلاميذ، أساتذة، إدارة وأولياء بغرض الوقوف على نقاط القوة وتدعيمها والإقرار بنقاط الضعف وتحديد سبل تجاوزها؛ حيث يتم كل هؤلاء ليقف كل أمام مسؤولياته.

جدول رقم (23): توزيع العينة حسب النظرة الاستشرافية والتخصص الجامعي للمستشار:

الاستشراف / التخصص	تحسين النتائج	تجاوز الضعف	تحسين العلاقة	المجموع
علم الاجتماع	14	4	2	20
	70,0%	20,0%	10,0%	100,0%
علم النفس	12	3	5	20
	60,0%	15,0%	25,0%	100,0%
علوم التربية	9	6	1	16
	56,3%	37,5%	6,3%	100,0%
المجموع	35	13	8	56
	62,5%	23,2%	14,3%	100,0%

من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 23 يتبين أن الاتجاه العام يصب في خانة تحسين النتائج المدرسية بنسبة 62.5% ومثّل تجاوز نقاط الضعف المسجلة ما نسبته 23.2% في حين لم يتجاوز تحسين العلاقة مع الأولياء نسبة 14.3% وبإدخالنا للمتغير المستقل والمتمثل في التخصص الجامعي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نلاحظ أن من دعموا الاتجاه العام تركزوا أكثر في تخصص علم الاجتماع بينما من دعموا اتجاه تجاوز نقاط الضعف فكانوا أكثر في تخصص علوم التربية وذلك بنسبة 37.5% بينما من دعموا اتجاه تحسين العلاقة مع الأولياء فكانوا في تخصص علم النفس ولم تتجاوز نسبتهم 25% من المبحوثين.

الشرط الأساسي للتوظيف في سلك مستشاري التوجيه يتطلب حيازة شهادة ليسانس في أحد التخصصات التالية: علم الاجتماع، علوم التربية، علم النفس بمختلف فروعها ونلاحظ أن هذه العلوم هي علوم متجاورة وبها بعض التداخل مع اختلاف في زاوية الرؤية

طبعا. إن السمة البارزة على الجدول أعلاه هي التقارب بين النسب فلا نرى اختلافات أو فروقات كبيرة بين المبحوثين فأغلبهم كان ترتيبهم لأولوية النظرة الاستشرافية لمؤسساتهم أن يكون تحسين نتائج التلاميذ في المرتبة الأولى، ثم يأتي بعده العمل على تجاوز نقاط الضعف المسجلة بالمؤسسة ليحل أخيرا ضرورة تحسين العلاقة مع الأولياء باعتبارهم امتدادا للمؤسسة وباعتبارهم أهم ما يميز البيئة المحيطة بالمؤسسة.

إن التخصصات الجامعية الثلاث السابقة تندرج ضمن باب أكبر هو حقل العلوم الاجتماعية ونعني بكلمة حقل ما يثبته بيير بورديو والذي يعرفه على أنه "الحقل الجامعي، الحقل الصحفي، الحقل الأدبي، ... هذه "العوالم الصغيرة" تتوافق مع قطاعات المجتمع إنها فضاءات هيمنة وصراع ... لكن كل حقل يمتلك بعض الاستقلالية وله قواعده الخاصة. انها حقول قوة يتصرف الفاعلون، كما في لعبة الشطرنج، كل تبعا لموقعه"[1] إن هذا الحقل هو ما يوجه في الغالب سلوكات صاحبه وطريقة تفاعله مع الأمور، وبالعودة إلى الجدول أعلاه نرى أن مستشاري التوجيه يجمعهم على الأقل حقلان الجامعي والمهني، بطبيعة الحال نحن لا نقول بأن الحقل هو المسؤول عن تصرفات وسلوكات صاحبه، ولكن الحقل يعطي لصاحبه نوعا من التوجيه، وبالحديث عن بورديو فإن لديه مفهوما غاية في الأهمية ويمس تحديدا بحثنا هو رأس المال حيث يعطيه خصوصية مفاهيمية حيث يقول "هناك غير النقود تحتسب في الحياة، يرى بورديو أن رأس المال الثقافي (الشهادات، المعارف، آداب السلوك) ورأس المال الاجتماعي (شبكة العلاقات) يعتبران في كثير من الأحيان أكثر فائدة من رأس المال الاقتصادي"[2] إن شبكة العلاقات هي ما يربطه الفرد من صلات بالمحيطين به حيث يعتبرها بورديو أهم من رأس المال الاقتصادي والذي ليس له ذلك البعد العميق.

---

[1] فيليب كابان، جان فرنسوا دورتيه، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات.** ترجمة إياس حسن، دمشق: دار الفرقد، 2010، ص 221.

[2] نفس المرجع السابق الذكر، نفس الصفحة.

الإستنتاج الجزئي الثاني:

كانت الفرضية الثانية كما يلي:

- ينسج مستشار التوجيه المدرسي شبكة العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية لتسهيل مرونة الإدارة المدرسية بالثانوية.

ومن خلال ما تم عرضه لتحليل واختبار الفرضية الثانية من هذه الدراسة نستطيع أن نستخلص ما يأتي:

- الجدول رقم 16 والذي يدرس جنس المبحوث وعلاقته باتخاذ القرار العقلاني في المؤسسة فكان أن أغلب المبحوثين أقروا باتخاذ قرارات عقلانية على مستوى مؤسساتهم وذلك بنسبة بلغت 75% مع ملاحظة أثر طفيف لصالح الذكور في نظرتهم لعقلانية القرارات المتخذة بمؤسساتهم.

- الجدول رقم 17 والذي خصصناه للربط بين سن المبحوث والعقلانية في اتخاذ القرارات بالمؤسسة حيث رجحت كفة من جاوزت أعمارهم 40 سنة وهم من دعموا الاتجاه القائل بعقلانية القرارات المتخذة بالمؤسسة حيث جاوزت نسبتهم 84% وذلك بناء على نظرتهم نظرا لخبرتهم في العمل والحياة.

- الجدول رقم 18 والذي تطرق إلى العلاقة بين سن المبحوث ونظرته لطريقة اتخاذ القرار بالمؤسسة حيث نجد أن أغلب المبحوثين قد كانوا في فئة من أجابوا بالديمقراطية في اتخاذ القرار، والمعروف أن النمط الديمقراطي يشجع أكثر على الحرية والانفتاح بين الزملاء وبالتالي المزيد من المرونة التنظيمية والتقليل من التصلب، حيث جاوزت نسبتهم 71%.

- الجدول رقم 19 والذي تناول الربط بين أقدمية المستشار ونظرته لحل الصراع في مؤسسته حيث جاءت النتيجة بأغلبية المبحوثين الذين رأوا أن حل الصراع يتم بطريقة ودية بنسبة جاوزت 76% إن هذا النوع من الحلول يصب في خانة تعزيز شبكة العلاقات الاجتماعية بين زملاء العمل وهو ما يقود إلى الاعتقاد بمرونة الإدارة المدرسية حيث أن هذه الإدارة لم تلجأ إلى الحلول الصارمة كحل أول بل تركت المجال مفتوحا للحل الودي والذي لا يسهم في تشنج العلاقات بين الزملاء.

- الجدول رقم 20 والمتضمن الربط بين علاقة المستشار بمديره وعمل الثانوية وفق مشروع المؤسسة حيث توضَح أن أغلبية المستشارين يؤكدون وجود مشروع للمؤسسة خاص بثانويتهم خاصة أولئك الذين تربطهم علاقات مهنية حسنة مع المدراء ومشروع المؤسسة في سياقه التشريعي يفترض تظافر الجهود من خلال كل الفاعلين في العملية التربوية لإنجاحه وبالتالي إنجاح المؤسسة والرفع من فعاليتها ولا يتأتى ذلك إذا لم تتوفر المؤسسة على شبكة من العلاقات الاجتماعية.

- الجدول رقم 21 والذي خصصناه للربط بين سبل تواصل المستشار مع الأولياء وعلاقته بما إذا كانت المؤسسة تعتبر نفسها في حالة تنافس مع المؤسسات الأخرى في جانب النتائج والذي توضح من خلاله بأن ما يفوق 58% من المستشارين يرون أن مؤسساتهم في حالة تنافس مع المؤسسات الأخرى في جانب النتائج وأكثر من دعموا الاتجاه العام هم الذين يتواصلون مع الأولياء خارج المؤسسة حينما تسنح لهم الفرصة وهو ما يثبت ربط هؤلاء لشبكة من العلاقات الاجتماعية امتدت حتى إلى ولي التلميذ خارج أسوار المؤسسة.

- الجدول رقم 22 والذي يربط بين أقدمية المستشار وتأثيرها في النظرة الاستشرافية للمؤسسة حيث اتفق أغلب المبحوثين على وبنسبة فاقت 62% على أن نظرة المؤسسة

الاستشرافية تركز على تحسين النتائج باعتبار أن تحسين النتائج سيحسن نظرة الوصاية والأولياء للمؤسسة لأن الولي دائما ما يربط تقييمه للمؤسسة بنتائج أبنائه.

- الجدول رقم 23 والمتعلق بالتخصص الجامعي للمستشار وربطه بالنظرة الاستشرافية للمؤسسة حيث جاء الاتجاه العام لصالح تحسين النتائج وذلك باتفاق أصحاب التخصصات الجامعية الثلاث من المستشارين وذلك بنسبة كلية فاقت 62%، وبالتالي لا نرى أن الاختلاف في التخصص الجامعي يؤدي إلى الاختلاف في وجهات النظر –على الأقل في هذه النقطة– فما يطغى على النظرة الاستشرافية هو مهنة المستشار من حيث هو مستشار مكلف بتحليل وتبليغ النتائج لمختلف الفاعلين في العملية التربوية.

من خلال كل ما سبق نخلص إلى القول أن نتائج أغلب الجداول جاءت متوافقة مع الفرضية –الثانية–التي طرحناها، حيث أن مستشار التوجيه يتمتع بربط شبكة من العلاقات الاجتماعية، نحن لا نقول هنا علاقات مهنية فقط بل أكثر منها هي علاقات اجتماعية في إطار مهني وهي علاقات نراها مهمة لحسن سير المنظمة أو الثانوية في حالتنا "إذ يبدو جليا أن المنظمة تسير نوعا حسب تقدير مختلف أعضائها للميزات التي تقدمها، فيصبح من الانصاف أن ينظر إليها علماء الاجتماع من هذه الزاوية في أبحاثهم، وحسن سير إحدى المنظمات يتوقف على العلاقات الإنسانية، أي تداخل العلاقات النفسية والاجتماعية التي تنمو بين أعضائها خلال قيامهم بنشاطاتهم ومهماتهم المحددة، بتعبير آخر، الصلات التي تنشأ بينهم"[1]

وتأسيسا على ما سبق من الجداول خاصة ما ارتبط بعلاقة المستشار بمديره، علاقته بزملائه، وبطريقة حل الصراعات،.... يمكن التأكيد على صحة الفرضية الثانية.

[1] جورج فريدمان بيار نافيل، **رسالة في سوسيولوجيا العمل**. ترجمة يولاند عمانوئيل، ج1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1985، ص 36.

ثالثا: الاستنتاج العام:

بعد تتبع النتائج وربطها بالفرضيتين المعتمدتين نخلص إلى القول بأهمية دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الإدارة المدرسية والمكانة التي يتمتع بها وذلك انطلاقا من سلوكاته التي افترضنا فيها العقلانية المحدودة نظرا لأنه ليس مطالبا بأن يكون مثاليا وهو أمر متعذر نظرا لطرفي المعادلة الإغراءات والضغوطات في العمل، إن ما يمكن استخلاصه هو أن مستشار التوجيه وانطلاقا من تسميته فهو الشخص الذي يتم استشارته أي أنه ليس مسؤولا عن إصدار القرارات إلا ما تعلق بعمله في جانب التوجيه المدرسي.

إن الاستراتيجية العقلانية التي يتبعها المستشارون –مجتمع بحثنا– محدودة فالفاعل هنا لا يبحث عن المثالية وفق ما كانت تنادي به المدارس الكلاسيكية في التنظيم وخصوصا مدرسة الإدارة العلمية، والتي تفترض في صاحبها الرشد المطلق فالفاعل تحد من عقلانيته عدة متغيرات فهو يتخذ قرارا أو ينتهج سلوكا مرضيا وفق ذلك الموقف عينه، ووفق المعلومات المتوفرة حينها ووفق متطلبات الحالة التي يتصرفون إزائها، أي أن القرار أو السلوك هنا يُتخذ بناء على الخيار الأكثر إرضاء وليس الأكثر مثالية وهو ما يتيح لنا اعتبار المستشار كذات فاعلة وفق منظور آلان توران حيث يقول هذا الأخير حول هذا المصطلح "لكن على مستوى الفرد أن تكون ذاتا فاعلة يعني امتلاك الرغبة بأن تكون فاعلا، بمعنى أن تبدل محيطك بدل أن تكون محتوما من قبله، وموضوع الخلاف هو التفرد أي الرغبة في أن لا تكون حجر شطرنج في النظام"[1] ومثل هذا ينطبق على أغلب مبحوثينا وهو ما تثبته الجداول المتعلقة بالأعمال الإضافية والمبادرات في العمل لدى مجتمع بحثنا.

[1] فيليب كابان، جان فرانسوا دروتيه، **مرجع سابق**، ص 227.

احتل موضوع العلاقات الاجتماعية داخل التنظيم مكانة مميزة في علم اجتماع التنظيم وكذا في علوم الإدارة بعد صدور نتائج دراسات إلتون مايو، حيث ومنذ تلك اللحظة بدأ المختصون في المجال بإدراك أهمية هذه العلاقات، وهو ما اعتمدناه في الفرضية الثانية من هذه الدراسة والتي بنيت على أن مستشار التوجيه يربط شبكة من العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين والمؤثرين في المنظومة التربوية، هذا الأمر الذي يسهم في مرونة الإدارة المدرسية بالثانوية وهو ما تؤكده نتائج الجداول، حيث وانطلاقا من المهام الموكلة للمستشار من علاقة بالتلميذ، بالأستاذ، بأعضاء الإدارة المدرسية وبأولياء التلاميذ وفق ما ينص عليه توصيف مهام المستشار تبعا للمناشير الوزارية، بالإضافة إلى تكليفه بإنشاء خلايا الاصغاء لتقريب وجهات النظر ولحلحلة المشاكل وحتى التنبؤ بها حتى قبل حدوثها وغيرها الكثير من المهام، كل هذا يساهم في مرونة الإدارة المدرسية في علاقتها مع بيئة المؤسسة الداخلية والخارجية، وذلك بالارتكاز على أن الثانوية نسق مفتوح يؤثر ويتأثر بالبيئة. إن تحسين العلاقة مع الآخرين سواء كانوا زملاء أو تلاميذ أو حتى أولياء تلاميذ يسهم في سيولة الاتصال، الإدارة الديمقراطية، الاستماع للآخر واحترامه،... كل هذه الخصائص هي من خصائص الإدارة المدرسية الفعالة التي تدرك أهمية العنصر البشري في إحداث الفارق وبأنه المورد الأساس (رأس المال البشري) للمنظمة والذي بدونه لا معنى للعناصر المادية أو المالية.

إن تميز مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالعقلانية المحدودة وربطه لشبكة من العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية يؤدي إلى فعالية الإدارة المدرسية وهو ما يثبت صحة الفرضية العامة التي انطلقنا منها، إذا فمستشار التوجيه يتميز بمكانة حاسمة في تفعيل الإدارة المدرسية بالثانوية وبالتالي فالفرضية الرئيسية التي انطلقت منها دراستنا قد تم اثباتها.

رابعا: الخاتمة:

يعتبر المختصون بتاريخ العلوم أن علم الاجتماع هو آخر العلوم انفصالا عن الفلسفة، وقد كانت بدايات علم الاجتماع تمهد لموضوع واحد متكامل متعلق بدراسة المجتمع غير أنه ومع مرور الوقت ظهرت الحاجة إلى تفرع علم الاجتماع إلى عدة اختصاصات نظرا لاستحالة أن يدرس علم الاجتماع –الذي أصبح لاحقا يسمى علم الاجتماع العام– كل المواضيع لتشعب هذه المواضيع وتداخلها مما نتج عنه عدة فروع كان من بين آخرها انفصالا عن علم الاجتماع العام هو علم اجتماع التنظيم ويعتبر هذا الأخير من أحدث ميادين علم الاجتماع وذلك لاتصال مواضيعه بخصائص هذا العصر ممثلة في التنظيم بكل أشكاله ويلاحظ أن موضوعات هذا العلم قد تنوعت وتشعبت بشكل كبير حيث أن مواضيع التنظيم قد تتناول الجوانب الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية،... إلى غير ذلك من المواضيع التي يتعذر حصرها. إن مفهوم التنظيم أصبح مفهوما محوريا ويشكل القاعدة التي تشيد عليها الدراسات العلمية في مختلف مجالات المعرفة السوسيولوجية حيث أن موضوعات هذا العلم تتعلق أساسا بكل أنماط النشاط الإنساني داخل التنظيم.

لقد حاولت الدراسات المبكرة في هذا العلم دراسة الفعالية التنظيمية باعتبارها المقياس الذي يسند إليه نجاح أو فشل أي منظمة فقد حاولت الدراسات الأولى التركيز على الظروف الفيزيقية والمادية في العمل باعتبارها المحدد الأبرز للفعالية لكن وبعد الكثير من الجدل توصل الباحثون إلى أولوية العامل البشري عن العوامل الأخرى التي تسهم كذلك بدورها في فعالية المنظمة.

إن ما يمكننا قوله هو أن الاهتمام بالعنصر البشري أو رأس المال البشري يعد أمرا بالغ الأهمية في التنظيمات الحديثة والتي تجاوزت النظرة القاصرة التي كانت لدى المدارس الكلاسيكية والتركيز فقط على ربحية المؤسسة، حيث أن فعالية أي تنظيم كان سواء تنظيم

اقتصادي، تنظيم صناعي، تنظيم خدماتي،... تعتمد ابتداء وانتهاء على كفاءات عمالها وموظفيها؛ وهذه الكفاءات لا تستطيع أن تتطور إلا إذا وجدت البيئة المناسبة والمشجعة على العمل؛ بيئة تتمتع بهامش من الحرية يعطي للفاعل أكثر استقلالية وديناميه في العمل، بيئة مشجعة من حيث عدم إغفالها أن الفاعل (الموظف أو العامل) جاء من بيئة مختلفة وسيخرج بعد نهاية الدوام ليعود إلى تلك البيئة التي قلنا عنها أنها مختلفة، بيئة مشجعة على ربط علاقات اجتماعية مع الزملاء، بيئة تشجع على الابداع والابتكار وعلى المنافسة خدمة لأهداف التنظيم وغيرها الكثير الذي لا يتسع المجال لذكره.

إن المؤسسات التربوية ليست استثناء مما قلناه سابقا وأن هنالك خطوات لابد أن تتخذ على مستوى الوصاية (الماكرو) لإصلاح الاختلالات الحاصلة في القطاع والتي لا بد أن تستقى وتستقرأ بياناتها من الميدان وأن تجرى عليها دراسات علمية معمقة يشارك فيها خبراء البيداغوجيا، علم النفس، وبالأخص علم اجتماع التنظيم وذلك لما لهذا الأخير من رصيد نظري عن التنظيمات على اختلافها. ولكن أيضا هنالك خطوات لا بد أن تتخذ على مستوى المؤسسات التربوية (الميكرو) والتي يصعب تحديد فعاليتها لكونها لا تنتج سلعا ولكن يعول على أنها ستخرج أجيالاً يُؤمل أن تكون إطارات المستقبل وأملا لأمة بأكملها.

بعد تناولنا لموضوع دور مستشار التوجيه في تفعيل الإدارة المدرسية ومن خلال كل ما سبق من معطيات نظرية وتطبيقية وانطلاقا من الإشكالية المطروحة والمعالجة الميدانية على مجتمع بحثنا والمتمثل في مستشاري التوجيه لولاية الجلفة وبعد عرض النتائج ومناقشتها اتضح أن نتائج هذه الدراسة أثبتت إلى حد بعيد صحة الفرضيات.

لقد قمنا في بحثنا بتناول جزء يسير يربط بين الموظف وهو في هذه الحالة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وبين المنظمة التي يعمل بها وهي المؤسسة التربوية وتحديدا الإدارة المدرسية بالثانوية، إذ أن هذا الموضوع ركز على جزء بسيط وبقي هنالك

الكثير من المجالات التي لم تكن من صلب بحثنا مثل الرضا الوظيفي، الحوافز في العمل، الأداء الوظيفي، الترقية، إلى غير ذلك من المواضيع التي يمكن أن تشكل بحوثا مستقلة في هذا الفرع من العلم والتي نرى أنها بحوث ذات أهمية كبرى خاصة إذا تم تناولها بشكل مناسب أي إذا كان منطلق البحث سليما وهذا يصدق المقولة الشهيرة في علم الاجتماع من أن طرح السؤال المناسب أولى من الإجابة عليه.

المراجع

المراجع:

أ- الكتب

1/ إبراهيم أحمد أحمد، **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة.** القاهرة: دار المعارف الحديثة، 2002.

2/ أبو الهدى بلال، الفيومي محمد، **تحليل الأنظمة وتصميمها.** فلسطين: منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1997.

3/ أحمد حافظ فرج، **إدارة المؤسسات التربوية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1991.

4/ الأغبري عبد الصمد، **الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**. بيروت: دار النهضة العربية، 2000.

5/ أنجرس موريس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية.** ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، ط2، الجزائر: دار القصبة، 2008.

6/ البدري طارق عبد الحميد، **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية.** عمان: دار الفكر للطباعة، 2001.

7/ بدوي أحمد زكي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية.** بيروت: مكتبة لبنان، 1982.

8/ بدوي أحمد زكي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية.** ط05، بيروت: مكتبة لبنان، 1978.

9/ بربر كامل، **الإدارة عملية ونظام.** بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1996.

10/ البسام عبد العزيز، **المدرسة الثانوية الشاملة.** القاهرة: دار المعارف، 1972.

11/ بن نوار صالح، **فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية.** قسنطينة: مخبر علم الاجتماع الاتصال للبحث والترجمة، 2006.

12/ بني جانيت خضر، حسين فادية عبد الرحمن، **التعليم الشامل في العراق وبعض الأقطار العربية: دراسة مقارنة.** بغداد: وزارة التربية، مركز البحوث والدراسات، 1986.

13/ بودون ريمون، بوريكو فرانسوا، المعجم النقدي لعلم الاجتماع. ترجمة: سليم حداد، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986.

14/ بوحوش عمار، الذنيبات محمد محمود، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث.** ط3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2001.

15/ البوهي فاروق شوقي، **الإدارة التعليمية والمدرسية.** القاهرة: دار قباء، 2001.

16/ جلبي علي عبد الرزاق، **علم اجتماع التنظيم.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999.

17/ الجيوسي محمد، **الإدارة علم وتطبيق.** الأردن: دار المسيرة، 2000.

18/ حمود محمد عبد الحميد الشيخ، **الإرشاد المدرسي.** سوريا: منشورات جامعة دمشق، 1994.

19/ حيدر فؤاد، **علم النفس الاجتماعي.** ط3، القاهرة: دار الفكر العربي، 1994.

20/ الخطيب أحمد وآخرون، **تقويم مدى فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.** عمان: سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 1998.

21/ الدهيش خالد بن عبد الله وآخرون، **الإدارة والتخطيط التربوي: أسس نظرية وتطبيقات عملية.** الرياض: مكتبة الرشد، 2007.

22/ دياب اسماعيل محمد، **الإدارة المدرسية.** الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، 2000.

23/ رابح تركي، **أصول التربية الحديثة**. ط1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1989.

24/ رسمي محمد حسن، **أساسيات الإدارة التربوية**. الإسكندرية: دار الوفاء، 2004.

25/ زاهر ضياء الدين، **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة**. القاهرة: دار السحاب، 2005.

26/ السالم مؤيد سعيد، **نظرية المنظمة: الهيكل والتصميم**. الأردن: دار وائل، 2000.

27/ السلمي علي، **السلوك الإنساني في الإدارة**. القاهرة: دار غريب للطباعة، د.ت.

28/ سليمان عرفات عبد العزيز، **استراتيجية الإدارة في التعليم: ملامح من الواقع المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو، 2001.

29/ سمعان وهيب، مرسي محمد، **الإدارة المدرسية الحديثة**. القاهرة: دار العالم العربي، 1975.

30/ شحاتة حسن، النجار زينب، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2003.

31/ الشماع خليل محمد حسين، حمود خضير كاظم، **نظرية المنظمة**. ط4، عمان: دار المسيرة، 2009.

32/ الصريصري دخيل الله محمد، الكاف يوسف حسن، **الإدارة المدرسية: طروحات فكرية، خبرات علمية، تجارب ميدانية**. بيروت: بدون دار النشر ، 2005.

33/ عابدين محمد، **الإدارة المدرسية الحديثة**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2001.

34/ عبد العزيز صالح، **التربية وطرق التدريس**. ج3، مصر: دار المعارف، 1965.

35/ عبد الهادي جودة عزت، العزة سعيد حسني، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. الأردن: مكتبة دار الثقافة،2004.

36/ العبودي محسن، **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1991.

37/ العجمي محمد حسنين، **الإدارة المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي، 2000.

38/ العرفي بالقاسم، **مدخل إلى الإدارة التربوية**. ليبيا: منشورات جامعة قاريونس، 1996.

39/ عطيوي جودت عزت، **المدرسة الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. عمان: الدار العلمية الدولية، 2001.

40/ علي كريم ناصر، **الإدارة والإشراف التربوي**. الأردن: دار الشروق، 2006.

41/ عليان ربحي، سلامة عبد الحافظ، **إدارة مراكز مصادر التعلم**. عمان: دار اليازوري، 2002.

42/ العمايرة محمد حسن، **مبادئ الإدارة المدرسية**. ط3، الأردن: دار المسيرة للنشر، 2002.

43/ عمر ماهر محمود، **الارشاد النفسي المدرسي**. ط2، الولايات المتحدة الأمريكية: أكاديمية ميتشيغان للدراسات النفسية، 1999.

44/ عواد أحمد أحمد، **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**. الإسكندرية: المكتب العلمي للكومبيوتر، 1997.

45/ العولي محمد الطيب، **التربية والإدارة**. قسنطينة: دار الشعب، 1982.

46/ عياصرة علي، حجازين هشام، **القرارات الإدارية في الإدارة التربوية**. الأردن: دار الحامد، د.ت.

47/ غراويتز مادلين، **مناهج العلوم الاجتماعية "منطق البحث في العلوم الاجتماعية.** ترجمة: سام عمر، دمشق: المركز العربي للتعريب، 1993.

48/ فتحي شاكر محمد وآخرون، **التربية المقارنة: الأصول المنهجية بالتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر.** مصر: بيت الحكمة، 2000.

49/ فريدمان جورج، نافيل بيار، **رسالة في سوسيولوجيا العمل.** ترجمة يولاند عمانوئيل، ج1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1985.

50/ الفقي عبد المؤمن فرج، **الإدارة المدرسية المعاصرة.** بنغازي: منشورات جامعة قاريونس، 1994.

51/ فلية فاروق عبده، الزكي أحمد عبد الفتاح، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا.** الإسكندرية: دار الوفاء، 2004.

52/ فهمي مصطفى أبو زيد، حسين عثمان، **الإدارة العامة.** الإسكندرية: الدار الجامعية الجديدة، 2003.

53/ القاسم بديع محمد مبارك، **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق.** عمان: مؤسسة الرواق للنشر والتوزيع، 2001.

54/ القاضي يوسف مصطفى وآخرون، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.** الرياض: دار المريخ، 1981.

55/ القريوتي محمد قاسم، **نظرية المنظمة والتنظيم.** عمان: دار وائل، 2000.

56/ كابان فيليب، دورتيه جان فرنسوا، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات.** ترجمة إياس حسن، دمشق: دار الفرقد، 2010.

57/ كنعان نواف، **اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق**. عمان: مكتبة دار الثقافة، 1992.

58/ اللقاني أحمد حسين، الجمل علي، **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996.

59/ ماضي محمد، **الإدارة الاستراتيجية**. القاهرة: منشورات جامعة القاهرة، 2006.

محمد علي محمد، **علم اجتماع التنظيم: مدخل للتراث والمشكلات والموضوع والمنهج**. ط3، الإسكندرية: دار المعارف الجامعية، 2003.

60/ محمد فائقة حبيب، **الإرشاد التربوي والتوجيه المهني في أقطار الخليج العربي: دراسة مقارنة**. بغداد: المديرية العامة للتقويم والامتحانات، 1986.

61/ مرسي سيد عبد الحميد، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**. القاهرة: الخانجي للنشر، 1975.

62/ مرسي محمد منير، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة: عالم الكتب، 1984.

63/ مرسي محمد منير، **الإدارة المدرسية الحديثة**. القاهرة: عالم الكتب، 2001.

64/ مساد عمر، **الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي**. عمان: دار صفاء، 2005.

65/ مسلم علي عبد الهادي، **تحليل وتصميم المنظمات**. الإسكندرية: الدار الجامعية، 2001.

66/ مصطفى صلاح، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. ط3، المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر، 1999.

67/ مغربي عبد الغني، **التفكير الاجتماعي عند ابن خلدون**. ترجمة: محمد الشريف بن دالي، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986.

68/ هاشم زكي محمود، **الجوانب السلوكية في الإدارة**. الكويت: وكالة المطبوعات، 1978.

69/ يوسف عصام عوض، **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي**. الأردن: دار أسامة، 2006.

ب- المجلات:

70/ بوعناقة علي ، مسؤول عن جمع المقالات، **التقويم التربوي في المؤسسة الجزائرية**. باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1993.

71/ عبد القادر، خريبش، «التحليل الاستراتيجي عند ميشال كروزيي»، **مجلة جامعة دمشق**، مجلد (27)، العددان (1،2)، 2011، ص 573-599.

ج- الدراسات غير المنشورة:

72/ أبو شرخ هشام حامد عبد الرزاق، « **درجة فعالية أدء مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء تكنولوجيا الإدارة المعاصرة وسبل تطويره**»،(رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، 2009).

73/ أبو علي عبد القادر خالد رباح، «**العوامل المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية**»، (رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم أصول التربية، جامعة الأزهر بغزة، 2010).

74/ براهمية صونية، « **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي: حالة ولايتي قالمة وسوق أهراس** »، (رسالة ماجستير (غير منشورة)، علم اجتماع تنمية وتسيير الموارد البشرية، بجامعة منتوري بقسنطينة للموسم الدراسي 2006/2005).

75/ برو محمد،«**أثر التوجيه المدرسي على التحصيل المدرسي في المرحلة الثانوية**»، (أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2009).

76/ بشاينية سعد، «**تنظيم القوى العاملة بالمؤسسة العامة الصناعية الجزائرية**»،(أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1995).

77/ بن نوار صالح، «**الفعالية التنظيمية داخل المؤسسة الصناعية من وجهة نظر المديرين والمشرفين**»، (أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة منتوري قسنطينة، 2005).

78/ الحربي مصطفى عبد الله، « **دور الإدارة المدرسية في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية (مكة المكرمة – جدة – الطائف)** »،

(رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية قسم إدارة التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، للموسم الدراسي 1987/1986).

79/ زعبوب سامية، «**التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة**»، (رسالة ماجستير (غير منشورة) في علم اجتماع التربية، بجامعة منتوري بقسنطينة، 2006/2005).

80/ عساف محمود عبد المجيد رشيد، «**واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية**»، (رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005).

د- الوثائق الحكومية:

81/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 219/91 والمتضمن تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات**، مؤرخ في 1991/09/18.

82/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **قرار رقم 827/91 يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية**، مؤرخ في 1991/11/13.

83/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 269/91 والمتضمن تنظيم عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات**. مؤرخ في 1991/12/24.

84/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 245/93 والمتضمن إجراءات تنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات**. مؤرخ في 1993/12/04.

85/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التوجيه والاتصال، **منشور رقم 18/94 والمتضمن إجراءات خاصة بتوجيه التلاميذ في التعليم الثانوي في إطار تحضير الدخول المدرسي**. مؤرخ في 1994/01/30.

86/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 319/97 والمتضمن تنظيم الاستدراك والدعم في التعليم الثانوي**. مؤرخ في 1997/01/22.

87/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 137/00 والمتضمن إعادة تنظيم عملية الطعن**. المؤرخ في 2000/05/02.

88/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 550/06 بخصوص تنصيب شعب السنة الثانية ثانوي**. مؤرخ في 2006/05/31.

89/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 153/06 والمتعلق بتفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة**، مؤرخ في 2006/06/05.

90/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 17/06 والمتضمن تأسيس مشروع المؤسسة والمصلحة والعمل بهما**، مؤرخ في 2006/06/06.

91/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 192/07 والمتضمن دراسة نتائج الامتحانات الرسمية في النظام التربوي**. مؤرخ في 2007/07/09.

92/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 49/08 والمتضمن توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي**. المؤرخ في 2008/11/13.

93/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 168/12 والمتضمن توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**. مؤرخ في 2012/01/03.

94/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 242/13 والمتضمن آليات تجسيد الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط**، مؤرخ في 2013/08/29.

95/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **منشور رقم 291/14 والمتضمن إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات**، مؤرخ في 2014/08/20.

96/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **مذكرة إعلامية رقم 03 بعنوان: تركيب وبناء المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي**، صادر بتاريخ 1969/05/06.

97/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1993.

98/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، 2004

99/ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **وحدة التسيير الإداري: سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي**. 2004.

100/ **دليل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني**، من إعداد: **تاج محمد لزهر**، مفتش التربية الوطنية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، 2012.

هـ- المراجع باللغة الأجنبية:

101/ Aïm, Roger, **L'essentiel de la théorie des organisations**, Paris : Gualino Editeur , 2006.

102/ Andreani, F, Bouyé, F, **Le conseiller d'orientation psychologue.** Paris : édition Nathan, 1991

103/ Bernoux, Philippe, **La sociologie des organisations**. 6ème édition, Paris : Editions du seuil, 2009

104/ Crozier, Michel, Friedberg, Erhard, **L'acteur et le système**. Paris: Edition de seuil, 1977.

105/ Roe W, Drake T, **The principal ship.** 2nd ed, New York, Macmillan publishing, 1980.

106/ Rouleau, Linda, **Théories des organisations "Approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde"** , Canada : Presses de l'université du Québec, 2007

الملاحق

الملحق رقم 01: استمارة البحث

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله –

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

مدرسة الدكتوراه في علم اجتماع المنظمات والمناجمنت

دور مستشار التوجيه في تفعيل الإدارة المدرسية

دراسة ميدانية على مستشاري التوجيه لولاية الجلفة

إعداد الطالب:

-عزوزي عامر

إشراف الأستاذ:

*أ.د. مقراني الهاشمي

ملاحظة هامة:

إن المعلومات والبيانات المحصل عليها من خلال هذه الاستمارة تبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، لذلك نرجو منكم المساعدة في الإجابة عليها ولكم منا جزيل الشكر والامتنان.

الموسم الجامعي: 2016-2017

الاستمارة:

السيد المستشار المحترم / السيدة المستشارة المحترمة:

يرجى وضع علامة (**X**) أمام الإجابة أو الإجابات الصحيحة

❖ ***البيانات الشخصية:***

1/ السن:.....

2/ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3/الحالة العائلية: أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل ☐

4/الخبرة المهنية بالسنوات:.....

5/ المنصب : مستشار التوجيه والإرشاد ☐ مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد ☐

6/ التخصص الجامعي: علم الاجتماع ☐ علم النفس ☐ علوم التربية ☐

❖ ***المحور الأول: مستشار التوجيه***

7/ هل تحب العمل الذي تقوم به؟ نعم ☐ لا ☐

8/ هل تجد صعوبة في التنقل إلى مكان العمل؟ نعم ☐ لا ☐

9/ هل ترى أن ظروف العمل متوفرة للكبالمؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

10/ عندما تتوقع حدوث خلل وظيفي ما في عملك هل تقوم بـ:

الوقاية قبل حدوث المشكل ☐ معالجة المشكل بعد حدوثه ☐

مناقشة الحلول البديلة مع الزملاء ☐ تأجيل حل المشكل ☐

11/ في حالة اتخاذك لقرار ما بشأن توجيه التلاميذ هل تنظر إليه من زاوية:

تغليب مصلحة التلميذ ☐ تطبيق حرفي للقوانين ☐ التوفيق بينهما ☐

12/ كيف تصف علاقتك بمدير مركز التوجيه؟

حسنة ☐ عادية ☐ سيئة ☐

13/ كيف ترى الاجتماعات التنسيقية التي تعقد دوريا للمستشارين على مستوى مركز التوجيه؟

مهمة ☐ روتينية ☐ غير مهمة ☐

14/ كيف تصف علاقتك بالفريق التربوي والإداري بالثانوية؟

حسنة ☐ عادية ☐ سيئة ☐

15/ كيف تتواصل مع زملائك في العمل؟

من خلال الاجتماعات الرسمية ☐ في أوقات الفراغ بالثانوية ☐
خارج أوقات الدوام (خارج الثانوية) ☐ كل ما ذكر سابقا ☐ تواصل محدود ☐

16/ هل تبادر بتقديم اقتراحات بشأن العمل لمدير الثانوية؟

بشكل مستمر ودائم ☐ فقط إذا طلب منك ☐ لا أبادر ☐

17/ كيف تتواصل مع أولياء التلاميذ:

تقديم دعوات للأولياء ☐ في حالة زيارة الولي للثانوية لأي سبب ☐

عندما تلتقيهم خارج الثانوية ☐ ليس هناك تواصل ☐

18/ برأيك كيف ينظر التلاميذ لمستشار التوجيه؟

يوفر المعلومات ☐ مرشد نفساني ☐ يقوم بالتوجيه ☐ موظف بالثانوية ☐

أخرى أذكرها

.....

.....

19/ العلاقة الحسنة بين أفراد المؤسسة مؤشر على تحقيق الثانوية لأهدافها؟

نعم ☐ لا ☐

20/في حالة الإجابة بـ لا لماذا؟

.....

.....

21/ إذا طلب منك مدير الثانوية القيام بعمل إضافي هل:

تؤديه وأنت راض ☐ وأنت مكره ☐ لا تؤديه ☐

❖ ***المحور الثاني: الإدارة المدرسية:***

22/ هل تعتبر أن القرارات التي تتخذ في مؤسستكم هي قرارات عقلانية؟

نعم ☐ لا ☐

23/ عند اتخاذ القرارات في مؤسستكم هل يتم ذلك:

بشكل ديمقراطي ☐ بشكل متسلط ☐ أخرى ☐

أذكرها.....

.....

24/ هل يتم تغليب لغة الحوار في مؤسستكم على أي لغة أخرى؟

نعم ☐ لا ☐

25/ كيف تصف مسارات الاتصال في مؤسستكم؟

صاعد ☐ نازل ☐ أفقي ☐ في كل الاتجاهات ☐

26/ هل توفر إدارة المؤسسة مناخ عمل مُساعد على تفعيل العلاقات الاجتماعية بين موظفي الثانوية خارج المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

27/ هل تساهم إدارة الثانوية في تنمية روح الابداع الإداري لموظفيها؟

نعم ☐ لا ☐

28/ في حال الإجابة بنعم هل يرجع ذلك إلى:

غياب الروتين المهني بين الموظفين ☐ غياب الرقابة الصارمة ☐

الولاء التنظيمي ☐ أخرى ☐

أذكرها.....

.....

29/ كيف تتصرف الإدارة في حال وقوع صراع بين الموظفين داخل المؤسسة؟

حل الخلاف وديا ☐ مراسلة الوصاية ☐ الانحياز لأحد الأطراف ☐

30/ هل تشجع إدارة الثانوية التنافس الإيجابي بين موظفيها؟

نعم ☐ لا ☐

31/ هل يَعْتَبِر الموظفون بالثانوية المسؤولية عن العمل:

التزام (داخلي) ☐ إلزام (خارجي) ☐

32/ هل تعمل المؤسسة على تفهم حاجات تلاميذها؟

نعم ☐ لا ☐

33/ هل تعمل إدارة الثانوية وفق مشروع المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

34/ هل تعتبر إدارة الثانوية أنها في حالة تنافس مع المؤسسات الأخرى في جانب النتائج؟

نعم ☐ لا ☐

35/ هل تملك إدارة الثانوية نظرة استشرافية لـ:

تحسين نتائج التلاميذ ☐ تجاوز نقاط الضعف المسجلة ☐

تحسين العلاقة مع الأولياء ☐

36/ التلاميذ الذين يمثلون أولوية بالنسبة للفريق التربوي والإداري بالثانوية هم تلاميذ:

الأولى ثانوي ☐ الثانية ثانوي ☐ الثالثة ثانوي ☐ جميع التلاميذ ☐

37/ ما تسعى المؤسسة لتحقيقه هو :

متعلم ناجح دراسيا ☐ مواطن صالح ☐ غير ذلك ☐

أذكرها

.....

.....

.....

.....

شكرا على تعاونكم