الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر2 "أبو القاسم سعد الله"

كلية: العلوم الإجتماعية

قسم:علم الإجتماع و الديمغرافيا

الموضوع :

القيادةُ التربويةُ و مشكلاتُ الفعاليةِ التنظيميةِ بالتنظيماتِ المدرسيةِ

دراسة ميدانية بالثانويات . تبسة نموذجا .

رسالة لنيل درجة دكتوراه دولة

تخصص: علم إجتماع التنظيم والعمل

إعداد الطالبة:

مشير زبيدة

إشراف الأستاذ الدكتور:

بومخلوف محمد

لجنة المناقشة:

د. وحدي نبيلة.....رئيسا
أ.د. بومخلوف محمد.....مقررا
د. ضيف غنية.....عضوا
د. فرفار سامية.....عضوا
د. زعاف خالد.....عضوا

السنة الجامعية: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

{ شكــر وتقديــر }

بعد الحمد لله ربِّ العالمين، وأزكى الصلوات والتسليم على نبيه الأمين

أتوجه بخالص الشكر والإمتنان إلى الأستاذ الدكتور:

بومخلوف محمد

الذي وافق على مهمة الإشراف على هذا الإنجاز الأكاديمي، وقدَّم يد العون في كل مرحلة أو خطوة مرَّ بها

خالص شكري وتقديري موصول إلى اللجنة الموقّرة التي أسندت إليها مهمة مناقشة الأطروحة وتصويبها؛

رئيسًا وأعضاءَ مناقشين.

كما أتقدم بجزيل شكري إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد، خاصة مدراء المؤسسات التربوية، لفتحهم الباب لنا، و تسهيل مهمة إجراء الدراسة الميدانية على مستوى مؤسساتهم.

الإهداء

الشكر لله العظيم الذي أعاننا على إتمام درب العلم ولولاه ما وُفِّقت...

أهدي ثمرة جهدي إلى من جعل الله رضاه من رضاها، إلى التي بدعواتها حمتني وحنانها غمرتني، إلى الشمعة التي تحترق لكي تضيئ دربي ، إلى التي وهبتني الثقة في نفسي؛ إنها أمّي... القلب الحنون والصدر الدافئ...

إلى من علَّمني أنَّ الحياة جهاد والعلم زاد وأصرَّ على مواصلة تحديات الزمان، إلى أغلى ما أملك في الوجود؛ أبي أطال الله في عمره...

إلى من زرع فينا الأمل و علَّمنا العطاء و غرس فينا روح المثابرة و الاجتهاد، إلى أخي و أبي الرُّوحي: ميداني...

إلى إخوتي : كمال ، بلقاسم ، تقي الدين و إلى روح أخي "عبد العزيز" الطاهرة رحمه الله...
إلى أخواتي خاصَّة أختي الغالية مية سندي في الحياة ، برنية ، نورة ، عائشة ، أحلام ، فوزية ، فاطمة الزهراء ، إلهام ، و إلى روح أختي "عيدة" الطاهرة رحمها الله...

إلى رفيق دربي و سندي في الحياة ، و من قاسمني هموم هذا البحث و عنائه من أوله إلى آخره زوجي ...

إلى فلذات كبدي، أبنائي: حسام الدين و آية...

إلى كل أبناء إخوتي و أخواتي و خاصة: حنان ، إكرام ، هديل ، أسامة ، إسراء ، مُحَمَّد الأمين ، بشرى ، لؤي ، ليان...

إلى كل أفراد عائلة الزوج و خاصة أمُّ زوجي "فاطمة"، والده "أحمد"، و العصافير الصغار، ريتاج ، شذى ، باسم...

إلى كل من دعمني من قريب أو من بعيد، أهدي هذا العمل المتواضع ...

ملخَّص الدراسة:

تعدُّ الفعالية التنظيمية مطلبًا أساسيًّا تسعى المؤسسات لتحقيقه و منها المؤسسات التربوية، والتي عرفت في السنوات الأخيرة تذبذبًا واضطرابًا ممَّا أثَّر على فعاليتها، وزاد من مشكلات العمل لديها خاصة تلك المرتبطة بالناحية التنظيمية (مشكلات الفعالية التنظيمية). والتي شكَّلت عائقًا أمام القادة التربويين لأداء مهامهم بكفاءة.

وهذا الموضوع يسعى إلى البحث في هذه المشكلات ودور القيادة في التقليل منها، وقد تناولناه في عشرة فصول؛ أربعة منها نظرية و ستَّة منها ميدانية. وذلك وفق منهجية بحث اعتمدنا فيها المنهج الوصفي مع استخدام تقنية تحليل المحتوى، والمقابلة المقنَّنة كأداة للدراسة، و تمثَّل مجتمع الدِّراسة في العاملين بالمؤسسات التربوية (الثانويات)، والقادة التربويين (مديرين، نواب المديرين للدِّراسات، مستشاري التوجيه) كحالات للدراسة.

و قد توصَّلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مشكلات في الفعالية التنظيمية، وهي مرتبطة أساسًا ب: ممارسة القادة التربويين لمهامهم، المركزية الإدارية، إستجابة الجماعة التربوية، ضغوط البيئة المدرسية واستراتيجيات القادة في التعامل معها.

Résumé de l'étude:

L’efficacité organisationnelle est considérée comme une exigence essentielle dont toutes les institutions, les entreprises s’efforcent à réaliser et parmi ces institutions ; les établissements scolaires et éducatifs qui ont connu ces dernières années une perturbation et une instabilité, ce qui a influencé négativement sur son efficacité, et a augmenté les problèmes de travail dans ces organisations surtout ceux relatifs au côté organisationnel (les problèmes de l’efficacité organisationnelle). Ces problèmes ont constitué un obstacle devant les leaders éducatifs pour exécuter leurs missions à bon escient.

Le but de ce sujet est de chercher dans ces problèmes et dans le rôle du leader pour les diminuer. Nous l’avons abordé dans dix chapitres: Quatre pour la partie théorique et six pour la partie pratique ; Cela selon la méthode de recherche descriptive avec l’emploi de la technique de l’analyse du contenu et la rencontre codifiée comme outil d’étude. La société d’étude est celle des employés des établissements éducatifs (les lycées) et les leaders éducatifs (les directeur, les sous directeurs des études, les conseillers) comme cas d’étude.

Notre étude a abouti qu’il y a des problèmes dans l’efficacité organisationnelle, qui sont reliés essentiellement à : l’exécution des leaders de leurs missions, centralisation administrative, l’acceptation du groupe éducatif, les pressions de l’environnement scolaire et les stratégies des leaders pour se comporter envers ces pressions.

فهـــــــــــرس المحتـــــــــــوى

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

المقدمة .....أ

الباب الأول: الجانب المنهجي و النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المنهجي و المفاهيمي للدراسة.

تمهيد **23**

المبحث الأول: أساسيات الدراسة.....**23**

أولا: أسباب إختيار الموضوع وأهداف الدراسة.....23

ثانيا: الإشكالية والفرضيات.....24

ثالثا: تحديد المفاهيم.....29

المبحث الثاني: المعالجة المنهجية.....**36**

أولا: المنهج و تقنيات البحث.....36

ثانيا: تحديد حالات الدراسة.....39

ثالثا : المقاربة النظرية.....40

خلاصة الفصل.....**43**

الفصل الثاني: الإدارة والقيادة في الفكر الاجتماعي

تمهيد **46**

المبحث الأول: الإدارة العامَّة و التربوية و المدرسية.....**47**

أولا: مفهوم الإدارة و العلاقة بين مختلف أنماطها.....47

ثانيا: أهداف الإدارة التربوية و العوامل المؤثرة فيها.....53
ثالثا: الإدارة المدرسية 58
المبحث الثاني: القيادة النشأة التطور و الخصائص.....60
أولا: نشأة و تطور القيادة 60
ثانيا: الفرق بين القيادة و الإدارة و صفات القيادة.....65
المبحث الثالث: نظريات القيادة و أنماطها.....67
أولا: نظريات القيادة 67
ثانيا: أنماط القيادة 76
خلاصة الفصل.....80

الفصل الثالث: الفعالية التنظيمية و القيادة التربوية

تمهيد.....83
المبحث الأول: ماهية الفعالية.....83
أولا: تطور مفهوم الفعالية 83
ثانيا: الفرق بين مفاهيم الفعالية و الكفاءة والأداء.....84
ثالثا: عناصر ومؤشرات الحكم على فعالية التنظيم.....87
رابعا: مؤشرات الفعالية التنظيمية بالمؤسسات التربوية 92
خامسا: العوامل المؤثرة على الفعالية التنظيمية 93
المبحث الثاني: مداخل دراسة الفعالية التنظيمية.....95
أولا: المداخل التقليدية في دراسة الفعالية التنظيمية.....95
ثانيا: المداخل المعاصرة في دراسة الفعالية التنظيمية.....98
ثالثا: محددات إختيار المدخل المناسب.....101
المبحث الثالث: الإطار النظري للفعالية التنظيمية.....102

أولا: التيار الكلاسيكي و الفعالية التنظيمية من منظور إقتصادي.....102
ثانيا: التيار النيوكلاسيكي و الفعالية من منظور اجتماعي.....104
المبحث الرابع: بعض التصورات حول الفعالية.....108
أولا: تصورات المسييرين الفرنسيين.....108
ثانيا: تصور السيرين الإيطاليين.....109
ثالثا: تصور المسيرين السويسريين.....110
خلاصة الفصل.....112

الفصل الرابع: القيادة التربوية في الجزائر و الفعالية التنظيمية

تمهيد.....115
المبحث الأول: التطور التاريخي للتربية و التعليم و القيادة التربوية.....115
أولا: الجهاز التربوي الجزائري قبل الإستعمار الفرنسي.....115
ثانيا: الجهاز التربوي الجزائري أثناء الاستعمار.....117
ثالثا: التعليم في الجزائر بعد الاستقلال.....120
المبحث الثاني: واقع المدرسة الجزائرية و فعالية القيادة التربوية.....127
أولا: بنية الجهاز الإداري للمنظومة التربوية.....127
ثانيا: الهيكل التنظيمي للإدارة المدرسية وواجبات أفراده.....134
ثالثا: أسباب مشكلات الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية.....142
خلاصة الفصل.....146

الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس: تقديم ميدان و حالات الدراسة

تمهيد 150

المبحث الأول: ميدان الدراسة.....150
أولا: التعريف بميدان الدراسة.....150
ثانيا: أنواع مؤسسات ميدان الدراسة.....151
المبحث الثاني: الدراسة الاستطلاعية و حالات الدراسة.....153
أولا: الدراسة الاستطلاعية.....153
ثانيا: حالات الدراسة.....153
ثالثا: فئات تحليل المحتوى.....154
رابعا: آليات تطبيق أدوات الدراسة.....161
المبحث الثالث: خصائص حالات الدراسة.....165
أولا: من حيث الجنس.....165
ثانيا: من حيث المؤهل العلمي.....166
ثالثا: من حيث السن 167
رابعا: من حيث سنوات الخبرة 169
خامسا: من حيث الخبرة في الوظيفة القيادية.....170
إستنتاجات الفصل.....171

الفصل السادس: ممارسة المهام

تمهيد 174
المبحث الأول: مهام القادة التربويين.....174
أولا: المهام الإدارية.....174
ثانيا: المهام الفنية.....182
المبحث الثاني: صعوبات ممارسة المهام.....189
أولا: ضعف النظام.....189

ثانيا: درجة توافر الأمن.....197
ثالثا: صلاحيات الفصل في المشكلات.....198
إستنتاجات الفصل.....200

الفصل السابع: المركزية الادارية

تمهيد.....204
المبحث الأول : مشكلات المركزية الادارية.....204
أولا: مركزية السلطة.....204
ثانيا: التخطيط.....208
ثالثا: التمويل.....210
المبحث الثاني: السلطة التنظيمية.....214
أولا: منح الصلاحيات.....214
ثانيا: دور القوانين.....215
ثالثا: ممارسة السلطة.....216
إستنتاجات الفصل.....221

الفصل الثامن: إستجابة الجماعة التربوية

تمهيد.....225
المبحث الأول: المناخ التنظيمي 226
أولا: الرضا الوظيفي.....226
ثانيا: فعالية الأداء.....229
المبحث الثاني: التكنولوجيا.....233
المبحث الثالث: التأهيل.....235
المبحث الرابع: تعاون الجماعة التربوية 238

أولا: الإنضباط.....239
ثانيا: إحترام الوقت.....241
ثالثا: إحترام القانون الداخلي 243
إستنتاجات الفصل.....245

الفصل التاسع: ضغوط البيئة المدرسية

تمهيد.....249
المبحث الأول: ضغوط البيئة المحيطة.....249
أولا: الضغوط من طرف الأولياء.....250
ثانيا: ضغوط المجتمع المحلي.....253
ثالثا: ضغوط الوصاية.....254
رابعا: ضغوط من طرف جميع الأطراف.....256
المبحث الثاني: ضغوط ظروف العمل.....257
المبحث الثالث: أهم الضغوط التي تواجهها المؤسسة التربوية وأثرها على العمل..259
أولا: أهم الضغوط.....259
ثانيا: أثر الضغوط على فاعلية العمل.....261
ثالثا: مساهمة المجتمع المحلي في تحقيق الفعالية 263
رابعا: أثر الاضرابات على فعالية العمل.....265
خامسا: لا توجد ضغوط.....267
إستنتاجات الفصل.....269

الفصل العاشر: إستراتيجية القادة التربويين في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية

تمهيد.....**273**

المبحث الأول: استراتيجيات القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية.....**273**

أولا: التخطيط.....274

ثانيا:الأهداف.....277

ثالثا: تخصيص الموارد 279

رابعا: إستراتيجيات أخرى.....281

المبحث الثاني :الفعالية من وجهة نظر القادة التربويين.....**283**

أولا: مفهوم الفعالية التنظيمية.....283

ثانيا: مفهوم القائد التربوي الفعَّال.....286

ثالثا: تقييم الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية.....290

إستنتاجات الفصل.....**298**

النتائج العامة للدراسة و استخلاصاتها.....301

أولا: النتائج العامة.....301

ثانيا: استخلاصات الدراسة.....307

الخاتمة 309

قائمة المصادر و المراجع.....**314**

الملاحق

-الملحق I: دليل المقابلة و التفكيك المفهمي لفرضيات البحث.

-الملحق II: جداول الفئات البارزة من خلال استخراج وحدات الإجابة.

-الملحق III: وثائق إدارية.

فهـــــــرس الجـــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	العلاقة بين الفعالية و الكفاءة و الأداء	86
02	التنميط الجديد لمؤسسات التعليم الثانوي العام	154
03	التنميط الجديد لمؤسسات التعليم العام و التقني	154
04	توزيع حالات الدراسة الاستطلاعية حسب الثانويات	155
05	توزيع المبحوثين حسب الوظيفة والجنس	156
06	توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور الثاني (ممارسة الصلاحيات)	157
07	توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور الثالث (المركزية الادارية)	159
08	توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور الرابع (استجابة الجماعة التربوية)	160
09	توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور الخامس (البيئة المدرسية المحيطة)	161
10	توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور السادس (إستراتيجيات القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية)	162
11	رقم المقابلة و تاريخها و زمن اجرائها و مكان و فئة المقابلة و ملاحظات حول ظروف اجرائها	163
12	توزيع المبحوثين حسب الوظيفة والجنس	167
13	توزيع المبحوثين حسب الوظيفة و المؤهل العلمي	168
14	توزيع المبحوثين حسب الوظيفة و السن	169
15	توزيع المبحوثين حسب الوظيفة و الأقدمية	171
16	توزيع المبحوثين حسب الوظيفة و الخبرة في الوظيفة القيادية	172
17	مهام مديري المؤسسات التربوية من وجهة نظرهم	175
18	مهام نواب المديرين للدراسات من وجهة نظرهم	179

19	مهام مستشاري التوجيه من وجهة نظرهم	180
20	مدى حرية القادة التربويين في ادارة شؤون الموظفين من وجهة نظرهم	182
21	مدى الرضا العاملين على توزيع المسؤوليات عليهم من وجهة نظر القادة التربويين	183
22	تعاون الجماعة التربوية مع القادة التربويين من وجهة نظرهم	185
23	درجة ممارسة القادة التربويين لمهامهم بشكل فعلي	187
24	التأطير و صعوبات حفظ النظام من وجهة نظر القادة التربويين	190
25	القوانين و صعوبات حفظ النظام من وجهة نظر القادة التربويين	192
26	ظروف العمل وصعوبات حفظ النظام من وجهة نظر القادة التربويين	193
27	الجماعة التربوي و صعوبات حفظ النظام من وجهة نظر القادة التربويين	194
28	عدم وجود صعوبات في حفظ النظام حسب القادة التربويين	196
29	مدى توافر الأمن بالمؤسسات التربوية من وجهة نظر القادة التربويين	197
30	صلاحيات الفصل في مشكلات التي تواجهها المؤسسة في الوقت المناسب	198
31	أطراف صنع القرار التربوي من وجهة نظر القادة التربويين	205
32	المشاركون في صنع القرار التربوي من وجهة نظر القادة التربويين	207
33	أثر اتباع سياسة موحدة في التخطيط التربوي على فعالية العمل من وجهة نظر القادة التربوين	208
34	مدى كفاية الميزانية المخصصة للثانويات من وجهة نظر القادة التربويين	211
35	مشكلات تلبية احتياجات المؤسسات التربوية من وجهة نظر القادة التربويين	212

36	مدى توافر الصلاحيات لممارسة المهام	214
37	أثر قوانين و قواعد العمل على السلطة التنظيمية للقائد التربوي من وجهة نظرهم	215
38	صلاحية فرض الانضباط من قبل القادة التربويين من وجهة نظرهم	217
39	صلاحية العقاب للقادة التربويين من وجهة نظرهم	220
40	تقييم درجة الرضا للموظفين من وجهة نظر القادة التربويين	226
41	حرص العاملين و سعيهم لأداء لعمل بكفاءة من وجهة نظر القادة التربويين	229
42	ضرورة التكنولوجيا و مدى التحكم بها من قبل العاملين ، من وجهة نظر القادة التربويين	234
43	كفاية التأهيل لتحقيق جودة الأداء	236
44	درجة الانضباط بالمؤسسات التربوية من وجهة نظر القادة التربويين	239
45	مدى احترام الوقت من قبل العاملين من وجهة نظر القادة التربويين	242
46	احترام القانون الداخلي من طرف العاملين من وجهة نظر القادة التربويين	243
47	الضغوط التي تواجهها المؤسسة التربوية من طرف الأولياء من وجهة نظر القادة التربويين	251
48	الضغوط التي تواجهها المؤسسات التربوية من طرف المجتمع المحلي من وجهة نظر القادة التربويين	253
49	ضغوط العمل التي تواجهها المؤسسات التربوية من قبل الوصايا من وجهة نظر القادة التربويين	255
50	ضغوط العمل من طرف جميع الشركاء حسب وجهة نظر القادة التربويين	256

51	ضغط العمل بالنسبة لظروف العمل من وجهة نظر لقادة التربويين	257
52	الضغوط التي تواجهها مؤسسات ميدان الدراسة من وجهة نظر القادة التربويين	259
53	أثر ضغوط العمل على الفعالية من وجهة نظر القادة التربويين	261
54	مساهمة المجتمع المحلي في تحقق الفعالية التنظيمية	264
55	أثر الظروف الأخيرة التي مرت بها المؤسسات على فعالية العمل بها	265
56	عدم وجود ضغوط عمل من وجهن نظر القادة التربويين	267
57	تخطيط القادة التربويين للتقليل من مشكلات الفعالية التنظيمية	274
58	الأهداف المتوخاة من استراتيجيات العمل لدي القادة التربويين	278
59	استراتيجيات القادة التربويين في ما يتعلق بالموارد	280
60	الاستراتيجيات الأخرى للقادة للتقليل من مشكلات الفعالية التنظيمية	281
61	مفهوم الفعالية التنظيمية من وجهة نظر القادة التربويين	283
62	مفهوم القائد التربوي الفعَّال من وجهة نظر القادة التربويين	287
63	تقييم القادة التربويين للفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية إيجابا	290
64	تقييم القادة التربويين للفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية سلبا	294

فهـــرس الأشـكـــــال

شكل رقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	أنواع الإدارة التربوية	50
02	العلاقة بين أنماط الإدارة	52
03	نتائج نموذج فيدلر	69
04	نموذج القيادة الموقفية لهرسي و بلانشارد	71
05	نظام التأثير في ضوء نظرية التفاعل	72
06	نظرية الشبكة	74
07	العلاقة بين الفعالية و الكفاءة و الأداء	85
08	يمثل تصورات المسييرين الفرنسيين للفعالية	108
09	يمثل تصورات المسيرين الايطاليين للفعالية	109
10	يمثل تصورات المسيرين السويسريين للفعالية	110
11	التنظيم الهيكلي L' organigramme لوزارة التربية	128
12	التنظيم الهيكلي L'organigramme لمديرية التربية	130
13	التنظيم الهيكلي L'organigramme للمؤسسة التعليمية	135
14	نموذج Boyatzis للأداء الفعَّال	232

المُقدِّمة

المقدّمة

لقد تناول الباحثون و علماء الإدارة موضوع القيادة منذ القدم و استمرت الدراسات والأبحاث حولها حتى يومنا هذا، و كانت مشكلة القيادة من المواضيع التي شغلت إهتمام الإنسان حتى أصبحت ذات بعد بالغ الأهمية في وقتنا الحاضر. خاصة في ظل التقدم الهائل، الإنفجار المعرفي و التطور في مختلف مجالات الحياة، التغير في المفاهيم و القيم و تعدد الحاجات و تغير الرغبات و الميول.

ولقد أصبحت الحاجة ماسة اليوم إلى قادة يتميزون بالخبرة، المهارة، الكفاءة المناسبة، المعرفة و القدرة على تحمل المسؤولية و التنبؤ للتكيف مع كل ما هو جديد ومتطور وللقيام بالدور القيادي المطلوب خاصة مع نمو المؤسسات و تطورها و تعقد وتعدد أدوارها.

ومن ذلك القائد التربوي الذي يلعب دورا بارزا في قيام جميع العاملين في المؤسسات التربوية بواجباتهم لتحقيق العملية التربوية أهدافَها، حيث يعتبر المرتكَزَ الرئيسي الذي يعتمد عليه تطوير المؤسسة المدرسية. ذلك لأن القيادة التربوية تتعامل مع أفراد متباينيي الاتجاهات و القدرات و الخلفيات الثقافية و الاقتصادية. ولهذا يتوجب على القائد أن يكون مكتسبًا لمهارات التعامل مع الفروقات الفردية. و ليس بإستطاعته تحقيق ذلك بمعزل عن الآخرين، بل يحتاج إلى تغذية عكسية (راجعة) أو ردود فعل صريحة من الأشخاص الذين يقودهم فيما يتعلق بآثار سلوكه عليهم، و كذا الجهات الوصية.

فالعملية التربوية الحديثة لم تعد مجرد الاهتمام بالإدارة و بطرق التدريس، بل أصبح الأمر يتطلب إلى جانب ذلك بل و قبله الاهتمامَ بالجوانب التي لها إتصال مباشر و غير مباشر بهذه العملية و التي من ضمنها مشكلات الفعالية التنظيمية.

فالفعالية التنظيمية من أهم متطلبات الحكم على نجاح المؤسسات في أداءها لأدوارها، لذا بات عليها أن تولي أهمية أكبر للجانب التنظيمي فيها.

و لأن مسؤولية التنظيمات الإدارية المعاصرة بشكل عام، والتربوية بشكل خاص، ومنها الجزائرية التي أصبحت في مواجهة تحديات كبرى على صعيد تنظيماتها، أساليب العمل بها و أداء العاملين... مما يتطلب إعادة النظر و القيام بوقفة مراجعة و تأمل لإعادة بناء سياساتها التربوية وفق متطلبات العصر.

فالمؤسسة التربوية الجزائرية اليوم لا تزال تتخبط في مشكلات تنظيمية متعددة و ولعل أبرزها: الإنضباط، المواظبة، العنف المدرسي وغياب الشركاء الاجتماعيين وخاصة الأولياء، والذين من المفترض أن يكونوا عنصر دعم للمؤسسة التربوية في حين أن الواقع يقول عكس ذلك، فأغلب الأولياء لا يحضرون إلى المؤسسة التربوية إلا في حالة الاستدعاء أو في بداية السنة من أجل المنحة الاجتماعية أو في آخر السنة في حالة رسوب أبنائهم للضغط على إدارة المؤسسة لإنجاحهم.

هذا زيادة على البيئة المحيطة والتي تعتبر في أغلبها عنصر ضغط على إدارة المؤسسات التربوية، كما تعد القوانين سيفاً ذو حدين فهي من جهة منظمة للعمل و من جهة أخرى عائقا أمام فرض الانضباط و تحقيق الفعالية المطلوبة بحكم ما تفرضه من ضغوط على إدارة المؤسسة وقادتها. في حين أن المدرسة كمؤسسة تربوية يُلقى على عاتقها مهام جسام في إعداد الأجيال و تهيئتهم للمستقبل.

و لذلك فإن الجانب الإداري في المدرسة غاية في الأهمية لما له من تأثير سواء كان سلبيا أم ايجابيا على سير العملية التربوية، و خاصة قادتها باعتبارهم واجهة العمل التربوي و المحرك له، هم المسؤولون عن نجاحه أو فشله و تقع على عاتقهم المساءلة الإدارية و حتى الإجتماعية؛ بغض النظر عما يواجهونه من مشكلات... لذلك فهم مطالبون قبل غيرهم أن تكون لهم إستراتيجيات عمل فعالة تسمح لهم بتجاوز هذه العقبات التنظيمية و تحقيق الفعالية التنظيمية المطلوبة و الارتقاء بمؤسساتهم.

وهذا ما دفعنا لطرح الموضوع التالي:

القيادة التربوية ومشكلات الفعالية التنظيمية في التنظيمات المدرسية : دراسة ميدانية بالثانويات – تبسة نموذجا– .

و قد جاء البناء العام لهذه الدراسة وفق بابينِ وكل بابٍ تضمن عدة فصولٍ.

حيث تضمن الباب الأول: المعالجة المنهجية والنظرية المتعلقة بكيفية إجراء الدراسة من ناحية والتراث النظري المتعلق بموضوع البحث من ناحية أخرى، من خلال أربعة فصول:

تناولنا في أولها أسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة، إشكالية البحث وفرضياته، المفاهيم، المنهج وتقنيات البحث (أدوات البحث التي استعملناها من أجل الوصول إلى إجابات على فرضياته)، فالمقاربة النظرية؛

لنتطرق في الفصل الثاني للمعالجة النظرية لكل من الإدارة والقيادة في الفكر الاجتماعي و ركزنا فيها على القيادة باعتبارها موضوع الدراسة؛

ثم الفصل الثالث و الذي خُصص لطرح مفهوم الفعالية التنظيمية و القيادة في الفكر الاجتماعي من مداخل دراستها، بعض التصورات النظرية حولها والإطار النظري لها.

لنختم هذا الباب بالفصل الرابع و المتعلق بالتطور التاريخي للتربية والتعليم بالجزائر والقيادة التربوية بها، وتضمن التطور التاريخي للتربية والتعليم وواقع قيادته في ظل الفعالية التنظيمية.

أما الباب الثاني فقد تضمن الجوانب المتعلقة بالدراسة الميدانية في ستة فصول:

تناولنا في الفصل الخامس تقديم ميدان و حالات الدراسة، من خلال تحديد آليات العمل المنهجي، بينما خصصت الفصول المتبقية لتحليل نتائج الدراسة وفقا لفرضياتها.

فتطرقنا في الفصل السادس لتحليل نتائج الدراسة للفرضية الأولى، والمتعلقة بممارسة المهام من قبل القادة التربويين،

بينما تضمن الفصل السابع تحليل نتائج الدراسة للفرضية الثانية، و المتعلقة بالمركزية الادارية و السلطة التنظيمية للقائد التربوي،

في حين تضمن الفصل الثامن تحليل نتائج الدراسة للفرضية الثالثة، و المتعلقة باستجابة الجماعة التربوية وفعالية القيادة،

ثم الفصل التاسع و الذي تضمن تحليل نتائج الدراسة للفرضية الرابعة، و المتعلقة بضغوط البيئة المدرسية،

و ختاما للباب الثاني، تضمن الفصل العاشر تحليل نتائج الدراسة للفرضية الخامسة، و المتعلقة باستراتيجيات القادة التربويين في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية.

و في الأخير: النتائج العامَّة للدراسة و استخلاصاتها فالخاتمة.

الباب الأوَّل:

الجانب

المنهجي

والنظري

للدِّراسة

الفصل الأوَّل:

الإطار المنهجي

و المفاهيمي

للدِّراسة

تمهيد

المبحث الأول: أساسيات الدراسة

أولا: أسباب إختيار الموضوع وأهداف الدراسة

ثانيا: الإشكالية والفرضيات

ثالثا: تحديد المفاهيم

المبحث الثاني: المعالجة المنهجية

أولا: المنهج و تقنيات البحث

ثانيا: تحديد حالات الدراسة

ثالثا : المقاربة النظرية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعدُّ المعالجة المنهجية لأي بحث خطوة مهمة من خطواته لأنها الأساس الذي تتضح من خلاله معالم البحث. فهي تحدد الأركان التي بنيت عليها الدراسة من مناهج وأدوات و مفاهيم... وغيرها من الأمور المنهجية التي تتخذ كقاعدة لبناء الدراسة.

المَبحث الأول: أساسيات الدراسة

أوَّلا: أسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة

تختلف أسباب كل باحث وأهدافه من وراء اختيار موضوع بحث من البحوث. وبالنسبة لنا فقد كانت أسباب اختيارنا لهذا الموضوع " القيادة التربوية و مشكلات الفعالية التنظيمية بالتنظيمات التربوية المدرسية" منطلقة أساسا من واقع مؤسساتنا وما تواجهه من مشكلات يلاحظها العام والخاص. ومن خلال ورود هذه الاشكالات و تداولها في نقاشاتنا العائلية (أغلب أفراد العائلة موظفون بالقطاع التربوي)حتى بات الاشكال يفرض جملة من التساؤلات تؤرقنا أحيانا. و مما توصلنا إليه في دراستنا لنيل شهادة الماجستير[1]،ذلك أن القادة التربويين– حسب نتائج الدراسة– تواجههم مشكلات تعيقهم عن تحقيق الفعالية التنظيمية المطلوبة، كما أن هذه الأخيرة تعد من المواضيع الغائبة – نوعا ما– في الدراسات الاجتماعية ،و خاصة بالمؤسسات التربوية .

أما الأهداف المتوخاة من وراء هذه الدراسة فهي تتمثل في :

– محاولة الوصول إلى تصور واضح حول استراتيجيات القيادة التربوية الناجحة لتحقيق الفعالية التنظيمية و ذلك من خلال الاطلاع على مراحل تطور القطاع(التراث النظري) و بالوقوف على واقع المدرسة الجزائرية الحالية والتعمق أكثر في جوانبه التنظيمية؛ من أجل فهمها ومحاولة الوصول إلى بعض الحلول لمشكلاتها.

[1]– مشير زبيدة: "البنية المدرسية وانعكاساتها على الفعالية التنظيمية بالتنظيمات التربوية المدرسية– الثانويات نموذجا– "مذكرة لنيل شهادة الماجستير علم اجتماع تنظيم وعمل، جامعة الجزائر:2009 ص 173.

– محاولة الإلمام أكثر بمفهوم الفعالية التنظيمية و التصورات حولها، لأنها لا تزال غامضة في مجال البحث العلمي.

– المساهمة في نشر الوعي حول الموضوع.

ثانيا: الإشكالية و الفرضيات

تسعى الجزائر كغيرها من دول العالم إلى حركة إصلاح و تطوير تربوي في ضوء المراجعة الشاملة و المستمرة للنظام التربوي بكافة عناصره ، فكانت خطة التطوير التربوي التي تمخضت عن إصلاحات 2001 .

هذه الإصلاحات التي تميزت بإعادة هيكلة المنظومة التربوية ، وذلك من خلال إصلاح المناهج التربوية و التعليمية ، بغية الوصول بالمدرسة الجزائرية إلى الفعالية التعليمية و بالتالي تحقيق نتائج تعليمية عالية.

و ممَّا لاشك فيه أن هذه النتائج لا تتحقق بمجرد التعديل في المنهج الدراسي، وإنَّما تحتاج إلى جانب ذلك بل وقبله إلى بيئة ملائمة و تنظيم فعال لتحقيق الفعالية التنظيمية المطلوبة.

وبالنظر إلى واقع مؤسساتنا التربوية نجد أن الموضوع الذي يستحق أخذ صدارة الاهتمام هو الفعالية التنظيمية بهذه المؤسسات؛ على اعتبار أن جل دول العالم الثالث ومنها الجزائر تشترك في المعاناة من ضعف الفعالية التنظيمية بمؤسساتها التربوية. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها : دراسة إيمان عبده حافظ عبد الصمد (1996)، ودراسة عيسى و آخرون (1997)، و دراسة كايد محمد سلامة (1995)[1].

هذه الظاهرة التي تعدت في كثير من الأحيان الحدود المعقولة لتتحول إلى ظاهرة عامة، تعاني منها مختلف المؤسسات في مختلف الأطوار التعليمية، والتي تجعل من الصعب الوصول إلى الغايات التربوية المخطط لها (المنتظرة).

[1] – أحمد ابراهيم أحمد : القصور الاداري في المدارس ،. الواقع والعلاج ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2000 ، ص 55. 59 (بتصرف).

وتعتبر الإدارة من أهم العناصر المسؤولة عن تحقيق هذه الفعالية ، و القيادة الإدارية من أهم عناصرها و أشخاصها ، بل أنها تعتبر الركيزة الأولى في العملية الإدارية و ضرورة أساسية في نجاح المؤسسة سواء كانت صغيرة أو كبيرة ، وذلك لما للقائد من تأثير على مجريات الأمور في أي مؤسسة ، و من ذلك القيادة التربوية.

على اعتبار أن القائد التربوي الناجح هو الذي يعرف كيف يهيئ جوا من العمل ، ويوفر الانسجام و المناخ الصحي الملائم للعاملين ، وهو الذي يعرف كيف يعمل على زيادة فعالية العاملين معه، و كيف يحصل على تعاونهم الكامل، و هذا يفرض أن يكون على دراية بشبكة العلاقات الإنسانية بينه وبين العاملين، و بين العاملين أنفسهم[1] ، فقد حدد Simon , Mach خمسة عوامل تؤدي إلى نجاح الإدارة المدرسية هي : الاتصال الفعال بين المعلمين ومدير المدرسة، إشباع حاجات العاملين بالمدرسة، أهمية مشاركة الأفراد في تحقيق أهداف المدرسة، أهمية الاتجاهات الإيجابية للعاملين نحو المدرسة ، والإقلاع عن الصراعات في الأدوار بين كافة العاملين، كما يرى Misk , Shoy : "أن فعالية الإدارة المدرسية و التعليمية تتأثر بعوامل و متغيرات من أهمها صفات ناظر المدرسة ،مخرَجات المدرسة، الناحية الخلقية للعاملين و مدى رضا العاملين ...."[2].

فالاتجاهات الحديثة و المرتكزات الأساسية لتطوير فعالية الإدارة التربوية، بالشكل المناسب، تتطلب مديرا ناجحا و قائدا تربويا فعالا، فالإدارة المدرسية علم، وهي تخصص مهني يتطلب قادة تربويين واعين و قادرين على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التربوية ، ولديهم المهارات و الكفايات المعرفية و الأدائية و السلوكية و الوجدانية اللازمة لتفعيل متطلبات دورهم [3].

[1] – أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص 186.

[2] – أحمد إبراهيم أحمد: مرجع سبق ذكره، ص44.

[3] – غالية خلف خورشيد: المسائلة والفعالية في الإدارة التربوية، دار ومكتبة العالية ، ط 1، عمان، الأردن، 2006، ص 92.

وفي الواقع تختلف ممارسات القائمين على إدارات المؤسسات و تصرفاتهم، وفقا لعوامل متنوعة منها ما يتعلق بذات المدير و شخصيته و ادراكاته و فلسفته و إعداده، ومنها ما يتعلق بالنظام الإداري و الإمكانات المادية و البيئية المتوافرة والظروف السائدة في المنظمة.

فالقيادة التربوية ومن ذلك مديري المؤسسات والذين هم الرابط بين المدرسة والجهات الوصية مازالوا يقفون موقف الوسط بين متطلبات منصبهم و بين متطلبات المواقف التي تواجههم، فهم من جهة مطالبون بتحقيق أقصى درجات الفعالية و المردودية التعليمية و من جهة أخري تطبيق القوانين بحذافيرها و العمل وفق ما تمليه عليهم الجهات الوصية.

فالدُّول النامية و منها الجزائر، ما تزال المؤسسة المدرسية بها بعيدة عن تحقيق منظومة تربوية متفتحة ، كما لم تحقق تقدما كبيرا في مسألة النظام و الانضباط و كذا المشاركة و الديمقراطية في اتخاذ القرارات ، ولعلى أبرز سمات ذلك عدم الرضا الذي أكدت عليه دراسة بوظريفة حمو و دوقة أحمد و لوريس عبد القادر حول عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي ، و التي توصلت إلى أن مستوى الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي منخفض ، حيث أن (66.7 ٪) منهم كانوا غير راضين [1] و من أهم العوامل التي كانوا غير راضين عنها : الفرص المتاحة للتفكير و المساهمة في مستقبل المدرسة الجزائرية و تطوير برامجها ...[2].

وهو ما أكدته العديد من الدراسات التي ترى أن المعوقات التنظيمية هي ظاهرة عامة في الدول النامية وأن هناك عجز عن القيام بالدور القيادي ، و حل المشكلات المعقدة التي تواجهها في ظل مراحل التغيير و التطوير التي تشهدها الأجهزة الإدارية في

[1] – بوظريفة حمو ، دوقة أحمد ، لورسي عبد القادر : عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي ، مخبر الوقاية والأرغنوميا ، ط1، جامعة الجزائر ، ط1 ، الجزائر ، 2007 ، ص 143

[2] – المرجع نفسه، ص 154 (بتصرف)

هذه الدول في مرحلتها الحالية ... ومن المشاكل أو المعوقات التي يواجهها المديرون في إدارتهم، والتي لها تأثير على فعالية أدائهم القيادي تلك المتعلقة بالمركزية و ضعف تفويض الصلاحيات و عدم وضوح الاختصاصات و تداخلها أحيانًا... و قصور نظم المعلومات و التقييم و الرقابة و المتابعة، و البيروقراطية...إلخ [1].

فالقائد التربوي (مدير المؤسسة) ليس المسؤول الوحيد عن تسيير المؤسسة ، فهو تابع لنظام تربوي و اداري يُسير وفق النظرة المتبناة من الدولة ، و التي تقوم على المركزية الادارية . فالإدارة التربوية و المتمثلة في وزارة التربية، هي التي تشرف على النظام التربوي و التعليمي ككل و تتخذ الاجراءات التي تراها ملائمة. و كلما كان الجهاز الاداري بعيدا عن الواقع المدرسي ، تكون قراراته لا تتناسب معه لعدم الالمام الموضوعي به من جهة ، و عدم اشراك المدرسة في اثراء هذه المناشير و التعليمات والقرارات من جهة أخرى .

وإذا كان الأمر كذلك ، فان دور المدرسة ينحصر في تطبيق القرارات و التعليمات دون اتخاذ القرار في الوقت المناسب ، مما يخلق نوعا من الجمود في هذه المؤسسة ، وما يندرج تحته من خلل في الاتصال و ضعف في التنسيق و انعدامه في بعض الاحيان، بين مختلف الاجهزة التعليمة. فرغم تمتع المؤسسة التعليمية (الثانويات) بالاستقلال المالي الا أنها غير قادرة على التحكم الفعلي في تنظيمها و هذا لضعف الصلاحيات الممنوحة للقادة التربويين ، هذا من جهة و من جهة أخرى، الظروف التي تعيشها هذه المؤسسات من قصور في المباني و كثافة في الفصول و ضعف في التأهيل، الى جانب الفجوة بين المؤسسة و الأولياء، و مختلف الشركاء الاجتماعيين بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

[1] – نواف كنعان : القيادة الإدارية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط 1 ،عمان الأردن ،2009 ، ص 443 (بتصرف)

وهذا خلق العديد من المشاكل التنظيمية من فوضى و عدم الانضباط و خروج الطلاب عن اللوائح و القوانين ، و ما صاحبها من تخريب الممتلكات و عدم احترام العاملين و الاعتداء عليهم ، خاصة مع تغلب العنصر النسوي على تشكيلة المربين.

وقد كان لكل ذلك تأثيره على الفعالية التنظيمية ، يقول ميرتون : "إن السلوك المنحرف لا ينشأ هكذا عشوائيا بل هو نتيجة لأسباب معينة و عوامل كامنة في التنظيم"[1]

لذا فإن البحث في مشكلة الفعالية بالمؤسسات التربوية، و بالتحديد في دور القائد التربوي في ذلك، بات من الأمور الأساسية للنهوض بالمؤسسة التربوية، ولتفعيل دور القائد التربوي.

وهذا ما دفعنا لطرح التساؤل الرئيسي التالي:

هل يواجه القيادة التربوية مشكلات في تحقيق الفعالية التنظيمية بالمؤسسة المدرسية ؟ و هل يؤثر ذلك على أدوارهم القيادية ؟

و الذي نتناوله في التساؤلات الفرعية التالية:

التساؤلات:

1 هل تختلف درجة ممارسة القادة التربويين لمهاراتهم الإدارية والفنية باختلاف فئاتهم الوظيفية؟

2 هل تؤثر المركزية الادارية على فعالية العمل للقائد التربوي؟

3 . هل تؤثر استجابة الجماعة التربوية على فعالية العمل للقائد التربوي ؟

4 . هل يواجه القادة التربويين ضغوطا من طرف البيئة المدرسية المحيطة تؤثر على فعالية العمل بالنسبة لهم؟

5 . هل تختلف استراتيجيات القادة التربويين في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية باختلاف محدداتهم السوسيومهنية؟

[1] – ميرتون نقلا عن : عبد القادر عكوش : " التنظيم في مؤسسات الادارة المحلية " ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، علم اجتماع التنظيم و العمل ، جامعة الجزائر ، 2004 / 2005 ، ص 350 .

الفرضية الرئيسية

يواجه القائد التربوي مشكلات في تحقيق الفعالية التنظيمية بالمؤسسة التربوية المدرسية ، مما يؤثر على الدور القيادي له.

الفرضيات الجزئية

1 . تختلف درجة ممارسة القادة التربويين لمهامهم باختلاف فئاتهم الوظيفية .

2 . تؤثر المركزية الادارية على السلطة التنظيمية للقائد التربوي.

3 . تؤثر استجابة الجماعة التربوية على فعالية الأداء للقائد التربوي.

4 . يواجه القادة التربويين ضغوطا من طرف البيئة المدرسية مما يؤثر على الفعالية التنظيمية بها.

5 . تختلف استراتيجيات القادة التربويين في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية باختلاف محدداتهم السوسيومهنية.

ثالثا: تحديد المفاهيم

تتطلب الدراسة العلمية ضبطا محكمًا ودقيقًا للمفاهيم التي يستخدمها الباحث في دراسته، وهذا من أجل تجنب الخلط بين المفاهيم وانطلاقا من هذا التصور فإن مسألة تحديدها تعد من الأمور الحساسة في البحث العلمي، لكي يأخذ مجراه الطبيعي دون غموض.

أ – مفهوم القيادة:

أ – أ – القيادة في اللغة :

كلمة يونانية الأصل مشتقة من الفعل " يفعل " أو " يقوم بمهمة ما".

والقيادة حسب آرنوت Arnote تقوم على علاقة اجتماعية متبادلة بين من يبدئ

الفعل و من ينجزه، و أن هذه العلاقة يترتب عليها تمثيل دورين متباينين:

يمثل الأول: من يتولى القيام بالعمل و هو القائد و وظيفته إعطاء الأوامر، وهذا حق مقصور عليه.

يمثل الثاني: من ينجزوا العمل و هم الأتباع و وظيفتهم تنفيذ الأوامر، وهذا واجب عليهم [1].

وتعني كلمة قائد: الشخص الذي يوجه أو يرشد أو يهدي الآخرين بمعنى أن هناك علاقة بين شخص يوجه و آخرين يقبلون هذا التوجيه و الإرشاد، و الذي يستهدف تحقيق أغراض معينة.

أما القيادة في اللغة العربية: فهي القَود نقيض السوق ، يقود الدابة من أمامها و يسوقها من خلفها ، فالقَود من أمام و السَوق من خلف. و القود من الخيل نقاء بمقادها، و جمع قائدها قائد و قواد ، وهو قائد بين في اليعاسيب ، فقال في صفائها : وهي ملوك النحل و قادتها.

و الانقياد : الخضوع ، يقول : قدته فانقاد لي إذا أعطاك مقادته و في حديث على قريش قادة ذادة أي يقودون الجيش و القيادة مصدر القائد و المفهوم اللغوي يقود الآخرين و يؤثر في الأتباع [2].

أ – ب – القيادة في الاصطلاح:

أ – ب – أ– القيادة: لقد حضي مصطلح القيادة بتعاريف متعددة ، ولكن نجد أن كل تعريف منها ينفرد بجانب أو أكثر من جوانبها ، فتتفق في بعض الجوانب و تختلف في جوانب أخرى .

[1] – عبد العزيز عطا الله المعايطة : الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر ، دار حامد ،ط1 ، 2007 ، ص 323

[2] – المرجع نفسه، ص 324

فقد عرفها ألين Allen بأنها: "النشاط الذي يمارسه المدير ليجعل مرؤوسيه يقومون بعمل فعال "[1]. أما كونتز و أونيل Koontz&O'donnell فيعرفانها بأنها : " عملية التأثير التي يقوم بها القائد في مرؤوسيه لإقناعهم و حثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم في أداء النشاط التعاوني."[2] في حين يعرفها كل من بفنز و بروستيز Piffner&Prestus بأنها : "نوع من الروح المعنوية و المسؤولية التي تتجسد في القائد و التي تعمل على توحيد جهود مرؤوسيه لتحقيق الأهداف المطلوبة و التي تتجاوز مصالحهم الآنية" [3].

و يعرف باس Bass القيادة بأنها :" عملية يتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين و إطلاق طاقاتهم و توجيهها في الاتجاه المرغوب "[4].

و يعرفها ليتر J Letterer بأنها : "ممارسة التأثير من قبل فرد على فرد آخر لتحقيق أهداف معينة "[5].

ويعرفها ليكرت بأنها : " قدرة الفرد على التأثير على شخص أو جماعة و توجيههم و إرشادهم من أجل تحقيق الأهداف المرسومة"[6].

يتضح من هذه التعاريف أن القيادة هي عملية التأثر التي يمارسها القائد على مرؤوسيه من أجل توجيههم أو اثارة اهتمامهم نحو موضوع ما بغيت تحقيق الأهداف.

أ – ب – ب– القيادة التربوية : تعرف القيادة التربوية بأنها : إدخال هيكل أو بناء نظام جديد أو إجراءات حديثة من أجل تحقيق أهداف المنظمة و أغراضها أو إجراء تغييرات في أهداف المنظمة و أغراضها .

[1] – محمد حسن محمد حمدات : القيادة التربوية في القرن العشرين ،دار حامد ، ط1 ، 2006 ، ص 16.

[2] – المرجع نفسه، ص 16.

[3] – المرجع نفسه، ص 16.

[4] – رافد عمر الحريري :الادارة التربوية لمدارس المستقبل ، دار الفكر ، الاردن ، ط1 ، 2007 ، ص 144.

[5] – محمد حسن حمدات : مرجع سبق ذكره ، ص 17.

[6] – المرجع نفسه، ص 17.

ويشير هذا التعريف إلى الارتباط بين القيادة و أهمية ملاحظة التغيرات في المؤسسة و ذلك من أجل التطوير و التجديد المستمر [1].

ويشترك هانسون و هيو Hanson & Hoy و مسكل Miskel و آخرون في تعريف القيادة التربوية بأنها : "عملية توجيه جهود الأفراد نحو تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة" [2]. كما تعرف القيادة التربوية بأنها : " قدرة القائد الإداري (مدير المدرسة) على التأثير في سلوك و اتجاهات مرؤوسيه من إداريين و معلمين و تلاميذ و أولياء أمور و تحفيزهم ، و كسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة [3].

أ – ج – التعريف الاجرائي :

القيادة التربوية التي نقصدها في بحثنا فهي تلك الفئة من الموظفين التي تحتل مناصب ادارية عليا بالمؤسسة التربوية المدرسية (الثانويات) و المتمثلين في : مدير المؤسسة، نائب المدير للدراسات ، مستشار التوجيه .

ب – تعريف الفعالية التنظيمية:

هناك اتفاق حول أهمية الفعالية التنظيمية كظاهرة صحية مرغوبة في المؤسسة مهما كانت طبيعتها إلا أن الخلاف قائم حول تحديد ماهيتها وكيفية قياسها.

ب – أ– الفعالية في اللغة:

الفعالية تعني حسب المعجم الموسوعي " وصول الأفعال والتصرفات إلى أهدافها وهي إمكانية إنتاج شيء ما "[4] .

---

[1] – رافد عمر الحريري :الادارة التربوية لمدارس المستقبل ، دار الفكر ، الاردن ، ط1 ، 2007 ، ،ص 144.

[2] – محمد حسن محمد حمدات ، مرجع سبق ذكره ، ص 17 .

[3] – المرجع نفسه، ص 18.

[4] – Deland – Sheere: Introduction à la recherche en éducation ; 5 ème édition ; Armand colin Bourelio ; Paris ; 1982 ; P 152.

ب – ب–الفعالية إصطلاحاً:

ب – ب – أ– الفعالية: يعرف ويب Webb الفعالية على أنها: " القدرة على تنفيذ الأهداف المرجوة "[1].

أما إتزيوني Etzioni فيرى المنظمة فعالة إذا ما نجحت في تحقيق الأهداف المرجوة ،من خلال الاستغلال الأمثل والمتوازن للموارد المتاحة لها في بيئتها الخارجية.

وتعرف فعالية المنظمة بأنها: عبارة عن نجاح المنظمة في الحصول على الموارد القيمة والنادرة الموجودة في داخل المنظمة أو خارجها واستخدامها[2].

ب – ب – ب– الفعالية التنظيمية: يعرف برايس Praice الفعالية التنظيمية : "بأنها القدرة على تحقيق الأهداف في حدود الموارد المتاحة "[3] . في حين يعرفها جورج بولو Poul Gourge بأنها :" مدى قدرة المنظمة – كنظام اجتماعي – على تحقيق الأهداف المرجوة دون أن يكون في ذلك إضعاف لوسائلها وموارردها، أو إجهاد لقدرات أو لطاقات أفرادها "[4]. كما تعرف الفعالية التنظيمية حسب كل من بيمين و جودمان Pennings & Goodman على أنها: " النجاح في التعامل مع القيود المفروضة عليها من جمهورها، وإذا كانت النتائج المحققة معادلة أو تفوق مجموعة المعايير المحددة لتحقيق الأهداف المنشودة"[5]. أما كاست و روسنزين Kast & Rosenzzweig فيريان الفعالية التنظيمية على أنها: "القدرة على تحقيق أهدافها في شكل زيادة حجم المبيعات، والحصص السوقية، وتنمية الموارد البشرية، وتحقيق النمو"[6].

---

[1] – غالية خلف خورشيد :مرجع سبق ذكره، ص 20.

[2] – شبل بدران الغريب، سلامة عبد العظيم حسيني وآخرون: الثقافة المدرسية، دار الفكر، ط 1، عمان، الأردن، 2004، ص 145.

[3] – صلاح الدين عون الله: " مداخل ومشكلات قياس الفعالية التنظيمية "، الإدارة العامة، الرياض، العدد54، جولية 1987، ص 13.

[4] – المرجع نفسه، ص 14.

[5] – المرجع نفسه، ص 14.

[6] – كاظم نزار الركابي : الادارة الاستراتيجية . العولمة و المنافسة . ، دار وائل ، ط1 ، عمان ، الاردن ، 2004 ، ص 320.

التعاريف السابقة تركز على الأهداف كمؤشر لقياس الفعالية التنظيمية، بناء على الموارد المتاحة على مستوى البيئة الخارجية، مع عدم تحديد لهذه الأهداف رسمية أو غير رسمية أو مداها الزمني.

كما عرفها نريانان و نات Narayanan & Nath على أنها : " الحكم الانساني على مدى ممارسة المنظمة لعملها بشكل مرض. وتشكل هذه الأحكام للمديرين الأساس للتغير التنظيمي ، و عندما لا تكون الفعالية مقنعة تكون التغيرات ضرورية " [1].

يؤكد هذا التعريف على ثلاث نقاط أساسية هي :

- ارتباط الفعالية بالمنظمة و ليس بالمديرين .
- تمثل حكما شخصيا لمدى أداء المنظمة.
- تعكس آراء مجموعات مختلفة من الأفراد عن المنظمة [2].

ب – ج –التعريف الإجرائي:

تعرف الفعالية التنظيمية على أنها قدرة المنظمة أو المؤسسة على توفير مناخ عمل ملائم لمختلف العاملين و المنتسبين إليها ، مما يخلق جواً من الرضا و التعاون بين افرادها ، لتحقيق الأهداف ، دون اجهاد لقدرات و طاقات أفرادها أو اضعاف لوسائلها و مواردها ، و كذا تحقيق الانضباط الأمثل لقواعد نظامها الداخلي (التربوية و المهنية).

ج –تعريف المدرسة

ج – أ–المدرسة لغة:

المدرسة في اللغة؛ المكان الذي يتعلم فيه التلاميذ[3] .

ج – ب–المدرسة اصطلاحا:

في الاصطلاح نجد أن هناك عدة تعاريف للمدرسة، تختلف باختلاف رواد التربية

[1] – المرجع نفسه، ص320.

[2] – المرجع نفسه، ص 320.

[3] – علي هادية وآخرون: القاموس الجديد للطالب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 7، 1991، ص 103.

ومختلف المفكرين، أهمها:

هربرت سبنسر H. Spensre يعرف المدرسة على أنها: " منظمة اجتماعية ذات طابع خاص"[1]. أما جون ديوي J. Dewey فيعرفها بأنها: "مؤسسة اجتماعية أساسا ولذلك يجب أن تشتمل على الأهداف الاجتماعية والفردية معا، والعمليات الاجتماعية داخل المدرسة ينبغي أن لا تختلف في جوهرها عن العمليات الاجتماعية خارجها، فالمدرسة ليست للإعداد للحياة بل هي الحياة نفسها"[2] .

ويعطي الدكتور محمد لبيب النجيحي في كتابه "الأسس الاجتماعية للتربية " تعريفا للمدرسة حيث يقول: "المدرسة مؤسسة أنتجها المجتمع لكي تعد الجيل الصغير للاشتراك في المناشط الإنسانية التي تسود حياة الجماعة، وللتكيف معها وللإحساس بالأمن... ولذلك فإن شخصية المدرسة تتحدد أبعادها بأبعاد المجتمع الذي تخدمه"[3].

ويصفها أحمد كمال أحمد بأنها: " مؤسسة تنظيمية، تقوم على خدمة المجتمع، ودراسة البيئة، والتعرف عليها، والوقوف على مواردها، واحتياجاتها في تمويل المشروعات وتنفيذها لأنها المؤسسة الوحيدة التي تربط بين جميع أفراد المجتمع"[4].

إن التعاريف السابقة تُجمع على أن المدرسة هي وحدة اجتماعية تعكس الحياة خارجها، وتعد أفراد المجتمع اجتماعيا ومهنيا للقيام بأدوارهم الاجتماعية وفق متطلبات مجتمعهم، وبالتالي فهي ليست مكان للتعلم فقط، ولكن يجب أن تكون منظمة اجتماعية يشترك فيها الجميع في حياة عامة، يخضعون لنظام معين، ويمارسون أشكال من التفاعل الاجتماعي، كالتعاون والتنافس والصراع والاندماج.

---

[1] – فرانسسيس عبد النور: التربية والمناهج، دار النهضة المصرية، القاهرة، دون سنة، ص 72.

[2] – المرجع نفسه، ص 73.

[3] – محمد لبيب النجيحي: الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، 1965، ص 68

[4] – أحمد كمال أحمد وآخرون: المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1976، ص45

ج – ج–التعريف الإجرائي:

المدرسة هي المؤسسة التعليمية التربوية التي تعنى بتلقين المتمدرسين المبادئ العلمية والتربوية التي تسمح لهم بالتكيف مع بيئتهم الاجتماعية والاندماج بها.

المبحث الثاني: المعالجة المنهجية

أولا: المنهج وتقنيات البحث

من المسلم به أن نجاح أي عمل يتوقف بدرجة ما على التقنيات والمنهجية المتبعة في جمع المعلومات المتعلقة بالدراسة، وتعتمد هذه التقنيات بالأساس على المنهج الملائم، والأدوات العلمية المستخدمة في ذلك، وفي هذا الإطار تتم الاستعانة بمجموعة من الإجراءات في العلوم الاجتماعية ، للتوصل إلى إجابات موضوعية عن التساؤلات التي ينطلق منها الباحث منذ بداية الدراسة.

أ – المنهج المستخدم:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع والمنهج هو:" الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة "[1].

ونظرا لاختلاف المنهج باختلاف الموضوع المطروح للدراسة، فإن طبيعة بحثنا تتطلب الاعتماد على المناهج التالية:

أ – أ– **المنهج الوصفي:** يعتبر المنهج الوحيد الممكن في نظر العديد من الباحثين لدراسة الكثير من المجالات الإنسانية[2].

وتوظيفنا لهذا المنهج يساعدنا في وصف ظروف عمل القائد التربوي، و علاقاته مع مختلف الفاعلين، والتي تمكننا من استخلاص المؤشرات والدلائل التي تشير إلى وجود

[1] – محمد الغريب عبد الكريم: البحث العلمي، التصميم والمنهج والإجراءات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1984 ، ص 79 .

[2] – المرجع نفسه، ص 50.

أو غياب الفعالية التنظيمية ، وكذا المشكلات التي يمكن أن تواجهه في ذلك ، وفي إطار هذا المنهج سوف نستعين بتقنية تحليل المضمون .

أ – ب– **تحليل المضمون** : إن كلمة تحليل تعني تفكيك الشيء إلى مكوناته الأساسية، في حين تشير كلمة مضمون إلى ما يحتويه الوعاء اللغوي أو التسجيل الصوتي أو القلمي أو الايمائي من معان مختلفة ، يعبر عنها الفرد في نظام معين من الرموز، لتوصيلها إلى الآخرين [1] . و يعرفه موريس أنجرس بأنه : تقنية غير مباشرة تطبق على مادة مكتوبة ، مسموعة ، أو سمعية بصرية ، تصدر عن أفراد أو جماعات أو تتناولهم و التي يُعرض محتواها بشكل غير رقمي ، و تسمح بالقيام بسحب كمي أو كيفي [2].

وقد حدد الباحثون أنواع تحليل المضمون و مفاهيمها كما يلي:

–**التحليل الكمي:** و هو التحليل القائم على تفسير البيانات تفسيرا كميا بحساب درجة ترددها في أشكالها المختلفة (المساحة، الزمن، الكلمة، الجملة، الموضوع)، و التي تستخدم كأجزاء مادية تسجيلية في القياس العددي لظهورها في المادة المدروسة.

–**التحليل الكيفي:** و هو التحليل الذي لا يهتم بلغة الأرقام في تفسير المضامين المدروسة، بل يركز على إبراز ما تتميز به الأشياء من خصائص و صفات و تميزها عن بعضها البعض.[3]

و في هذا البحث سنعتمد تحليل المضمون الكمي لتحليل نتائج الاجابات على أسئلة دليل المقابلة ، وذلك باعتماد فئة الموضوع في التحليل ، و تتمثل فئات التحليل

---

[1] – أحمد بن مرسلي : مناهج البحث العلمي في علوم الاعلام و الاتصال ، ط 4، دوان الطبوعات الجامعية ، 2010 ، ص 250 .

[2] – موريس أنجرس : منهجية البحث في العلوم الانسانية ، ت : بوزيد صحراوي و آخرون ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 2004 ، ص 218 .

[3] – أحمد بن مرسلي، مرجع سبق ذكره، ص 258 .

في: التقسيمات، التوزيعات، الأركان التي يعتمدها الباحث في توزيع وحدات التحليل* المتوصل إليها في المادة المدروسة، و هذا بناء على ما تُحدد فيه من صفات أو تختلف فيه من خصائص [1] .

ب – أدوات جمع البيانات:

تعتبر أدوات جمع البيانات ركنًا هاما في عملية التصميم المنهجي للبحث، بحيث تعتبر الوسيلة الأساسية لقياس الظاهرة المبحوثة.

وهناك أدوات عديدة لجمع البيانات، والتي اخترنا منها:

ب – أ – الملاحظة العلمية :وهي مشاهدة دقيقة لظاهرة ما، مع الاستعانة بأساليب البحث التي تتلاءم مع طبيعة الظاهرة[2]، وقد اعتمدنا الملاحظة العلمية المباشرة ، وهذا من خلال المعايشة الميدانية لمجتمع البحث والتي تسمح بالمشاهدة العينية للظاهرة المدروسة. وذلك وفق شبكة ملاحظة قائمة على جملة من المشاهدات التي تفيدنا في موضوع بحثنا و هي : المحيط الفيزيقي ، أجواء العمل و ظروفه، و الامكانات و الوسائل.

ب– ب – المقابلة :أداة من أدوات جمع البيانات ، تقوم على الاتصال الشخصي والاجتماع وجها لوجه بين الباحث و المبحوث ، كل منهما على حدى، و تجمع منهم المعلومات عن طريق أسئلة يلقيها الباحث لمعرفة رأي المبحوثين في موضوع محدد بالذات. وبالتالي هي تبادل لفظي بين السائل و المجيب ... و هي على حد تعبير وليام جود " عملية من عمليات التفاعل الاجتماعي "[3]

---

[1] – المرجع نفسه، ص 265

* و تعرف كذلك لدى العلماء بوحدات العد و التسجيل، كونها تستخدم في الحساب التكراري لمدى ظهور البيانات في المضمون المعالج، و هي لديهم خمسة أنواع: وحدة الكلمة، وحدة الموضوع، وحدة المساحة و الزمن، وحدة الشخصية، وحدة مفردات النشر (للتوضيح أكثر، أنظر المرجع نفسه، ص 260 –263)

[2] – فاخر عاقل: أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، ط 3، دار العلم للملايين، بيروت، 1988،ص 140

[3] – المرجع نفسه، ص 140

وقد وظفنا المقابلة المقننة، الموجهة للعناصر القيادية في المؤسسات التربوية – الثانويات – و المتمثلين في كل من: المديرين، نواب المديرين للدراسات و مستشاري التوجيه . وقد إحتوى دليل المقابلة على ستة (6) محاور، كالآتي:

المحور الأول: تمحور حول المعلومات العامة. و يضم (5) أسئلة من السؤال الأول إلى السؤال الخامس.

المحور الثاني: يدور حول ممارسة المهام، ويضم (8) أسئلة من السؤال السادس إلى السؤال الثالث عشر.

المحور الثالث: تضمن المركزية الادارية ، و يضم (5) أسئلة من السؤال الرابع عشر إلى السؤال الثامن عشر.

المحور الرابع: يدور حول استجابة الجماعة التربوية، و يضم (8) أسئلة من السؤال التاسع عشر إلى السؤال السادس و العشرين.

المحور الخامس: تمحور حول ضغوط البيئة المدرسية ، و يضم (5) أسئلة من السؤال السابع و العشرين إلى السؤال الواحد و الثلاثين.

المحور السادس: تمحور حول استراتيجيات القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية ، يضم(5) أسئلة من السؤال الثاني والثلاثين إلى السؤال السادس و الثلاثين.

أما عن كيفية صياغة الأسئلة ونوعيتها وكيفية تطبيق المقابلة في الواقع الميداني فسوف نتطرق إليه بالتفصيل في الفصل المتعلق بتقديم ميدان وحالات الدراسة.

ثانيا: تحديد حالات الدراسة

في البحوث الكيفية يتم الاعتماد على دراسة الحالات لتحقيق فهم الظاهرة المدروسة، على خلاف البحوث الكمية التي تعتمد على العينات بهدف الفهم والتعميم، وفي بحثنا هذا اعتمدنا على دراسة الحالات وفقا للمنهج الكيفي الذي اخترناه...

وقد تمثلت حالات الدراسة في فئة القادة التربويين، وسوف نوضح كيفية اختيارهم بالجانب الميداني .

ثالثاً: المقاربة النظرية

عندما يشرع الباحث في دراسة ظاهرة من الظواهر في المجتمع ، يجد نفسه مجبرا على التزود بمختلف الوسائل النظرية التي تتعلق بموضوع بحثه من قريب أو من بعيد. لأنه لا يمكن أن ينطلق من فراغ ، بل عليه أن يستعين بمختلف تجارب من سبقوه في مجال تخصصه لتساعده على تحليل موضوع دراسته و تفسيره و مقارنته بما توصلوا إليه.

ولعل موضوع بحثنا و المتعلق بالقيادة التربوية و مشكلات الفعالية التنظيمية في التنظيمات التربوية المدرسية يمكن دراسته انطلاقا من مقاربة التحليل الاستراتيجي ، وهذا لما جاءت به هذه المقاربة بدءا من أصل الكلمة " استراتيجية " اللغوية و الذي يعود إلى لفظة "إستراتيجوس" و يعني العام« général » باللغة اللاتينية ، و في اليونانية تعني قائد من هنا تبلور معنى الاستراتيجية و التي استخدمها آخرون بمعنى فن القيادة و زاد اهتمام العسكريين بهذا الفن خلال القرن التاسع عشر (19) لاسيما في معارك القتال. و يؤكد آخرون كذلك على أنها كلمة يونانية الأصل تعني فن أو علم القيادة العامة لتحقيق النصر [1] .

وفي الاصطلاح و خاصة بعدما تُبُني هذا المفهوم من قبل علم النفس و علم الاجتماع ، أصبح يُشار للاستراتيجية بأنها تحديد الأهداف الأساسية الطويلة المدى للمنظمة و تَبَني مجموعة من الأفعال و تخصيص للموارد الضرورية في سبيل تحقيق تلك الأهداف. و في هذا الاتجاه يؤكد توماس Thomes, 1988 بأن :" الاستراتيجية هي خطة و أنشطة المنظمة التي يتم وضعها بطريقة تضمن خلق درجة من التطابق بين رسالة المنظمة و أهدافها، و بين هذه الرسالة و البيئة التي تعمل فيها بصورة فعَّالة و

[1] – عامر رشيد مبيض ، نقلا عن مختار جعيجع : " استراتيجية التنظيمات الاسلامية و أنشطة الشباب السياسية" . دراسة ميدانية . حركة مجتمع السلم نموذجا . أطروحة لنيل دكتوراه علوم في علم الاجتماع ، جامعة الجزائر 2 ، 2012 ، ص 69.

ذات كفاءة عالية" [1]، و هذا هو المسعى الذي تسعى إليه المؤسسات التربوية و قادتها بالتحديد و المطالبون بتحقيق أعلى درجات الفعالية و الكفاءة بمؤسساتهم بأقل تكلفة ممكنة. و تحقيق هذه الكفاءة و الفعالية مرهون بالبيئة التي يعملون في اطارها ، فالمدرسة تنظيم مفتوح من البيئة و إليها ، وهذا ما أثر على أداء القيادات التربوية لأدوارها ومهامها، لأنها في عملية تأثير و تَأَثر مستمر مع بيئة المدرسة بنوعيها (الداخلية و الخارجية) هذا من ناحية ، و من ناحية أخرى فإن الحكم على مدى فعالية أداء هذه الفئات ليس مرهوناً بمردود مادي يمكن قياسه ، و انما هو مرتبط بمردود معنوي لا يمكن قياسه و حتى إن أمكن ذلك فإنما يكون على المدى الطويل. و من هذا المنطلق فإن تبنينا لهذه المقاربة ينطلق مما جاء به ميشال كروزيه و هو أن: "الفاعلين –عقليون– لكن يتمتعون بعقلانية محدودة و بهامش من المناورة و الحرية التي هي أساس سلطتهم "[2]. فالفعل حسبه مستحيل و الفاعل ليس فردا و لكنه قبل كل شيء تنظيم ، فالفرد داخل التنظيم هو عنصر للتسيير العقلاني ، وسلوكه عبارة عن نتيجة لاستراتيجية عقلانية. و هذه العقلانية ليست خالصة و انما هي محدودة ، فالأفراد لا يتخذون القرارات المثلى و لكن يعتبرونها كافية من خلال ما هو متوافر لديهم من معلومات و الوضعية و شروطها (العقلانية المحدودة)[3] .

فكروزيه و فريدبارغ ؛ و هما من رواد مقاربة التحليل الاستراتيجي ، و التي كان لها تأثير كبير في الانتاج الفرنسي ، لأن عملهما (كروزيه و فريدبارغ) يقع في اطار استمرارية و تجديد الابحاث الأنجلوأمريكية لتلك الحقبة . و قد جاء تفكيرهما معاكسا للنظريات الميكانيكية أو الشرطية ، بحيث يؤكدان على أن السلوك البشري ليس سلوكا

[1] – المرجع نفسه، ص 71.

[2] – بوبكر بوخريسة : سوسيولوجيا بيار بورديو (تحليل في النظرية و المفاهيم و المنهج) ، ط1 ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 2007 ، ص 35 .

[3] – عبد العالي دبلة : مدخل إلى التحليل السوسيولوجي ، دار الخلدونية ، الجزائر ، 2011 ، ص 48 .

ميكانيكيا يعبر عن طاعة الفرد الآلية لأوامر البناء التنظيمي الذي ينتمي إليه ، بل بالعكس هو نتاج استخدام لحريته مهما كانت درجة هذه الحرية ...[1] و معنى ذلك أن الفاعل في التنظيم لا تحركه الأوامر و الارشادات بحيث يستجيب لها آليا (بما يشبه الفعل الغريزي)، بل تكون تصرفاته في الغالب نابعة عن وعي و ادراك يثبت فيه حريته في اختيار قراراته أو الاستجابة لقرارات الآخرين[2]، لكن ذلك لا ينفي حسب كروزيه وجود النسق أو تجاهله لأن الفاعل يصطدم أثناء نشاطه النفعي و الهادف إلى مقاومات و قيود تعود بالخصوص إلى البنيات المختلفة التي يشكل جزءا لا يتجزأ منها [3] . و تمثل التحليل الاستراتيجي إذا في محاولة تعيين (بالنسبة لكل واحد من الفاعلين المنخرطين في وضعية معينة) الاستراتيجيات التي يوظفها و يكون من الصعب التنبؤ بسلوكيات الفاعلين ، لكن يمكن فهمها ... ومن أجل فهمها يجب ملاحظة سلوكياتهم .

و يتطلب التحليل الاستراتيجي فهم كيف يحدد كل فاعل المشكلة و الوضعية التي يشترك فيها. يركز هذا التحليل على الاستقرار ، انطلاقا من آراء الفاعلين و مشاعرهم و بخاصة من حيث سلوكياتهم و الأهداف و الغايات التي يصبون إليها من خلال أفعالهم. و بعبارة أخرى ، يتعلق الأمر بمجموعة من قواعد النسق التي تلزم الفاعلين الذين يتواجدون في وضعية معينة ، يبحثون من خلالها على حل لمشكلة خاصة . و لعل هذا ما نصبوا إليه من خلال بحثنا هذا ، أين نحاول أن نكشف عن الاتجاهات حول مدى ممارسة المهام من قبل القادة التربويين و عن رأيهم حول مشكلات الفعالية و أسبابها و آلياتهم لمواجهتها في ضوء الصلاحيات الممنوحة لهم و مدى تأثير تلك الصلاحيات على تحقيق الفعالية التنظيمية المطلوبة بمؤسساتهم (ميدان الدراسة).

[1] – ميشال كروزيه نقلا عن مختار جعيجع ، مرجع سبق ذكره ، ص 79.

[2] – المرجع نفسه، ص 79.

[3] – بوبكر بوخريسة ، مرجع سبق ذكره ، ص 35.

خلاصة الفصل:

لقد تناولنا في هذا الفصل مختلف الجوانب المنهجية التي يمكن أن تساعدنا في هذا البحث بدءا بإشكالية البحث ، و ذلك بطرح موضوعنا و تحديد التساؤلات و الفرضيات التي توجهنا فيه، ثم حددنا المفاهيم و التي ركزنا فيها على المفاهيم المفتاحية و هي: القيادة ، الفعالية التنظيمية و المدرسة باعتبارها ميدان الدراسة. فالأدوات المستعملة و التي تتمثل في المقابلة المقننة، حيث تم اعداد دليل يضم عدة محاور حسب فرضيات الدراسة . و كذلك المنهج والذي اخترنا منه المنهج الوصفي و تحليل المحتوى كمناهج اساسية في دراستنا مع الاستعانة بالتحليل الكمي، كما اعتمدنا على حالات محددة في دراستنا و هذا لأنها كيفية. فالمقاربة النظرية، و هذا حتى يكون البحث مُؤسسًا و يسير وفق قاعدة منهجية محددة ، فهذه الخطوات المنهجية هي التي تحدد معالمه و تسمح للباحث بالسير بشكل صحيح .

الفصل الثاني:
الإدارة و القيادة
في الفكر
الإجتماعي

تمهيد

المبحث الأول: الإدارة العامَّة و التربوية و المدرسية

أولا: مفهوم الإدارة و العلاقة بين مختلف أنماطها

ثانيا: أهداف الإدارة التربوية و العوامل المؤثرة فيها

ثالثا: الإدارة المدرسية

المبحث الثاني: القيادة النشأة التطور و الخصائص

أولا: نشأة و تطور القيادة

ثانيا: الفرق بين القيادة و الإدارة و صفات القيادة

المبحث الثالث: نظريات القيادة و أنماطها

أولا: نظريات القيادة

ثانيا: أنماط القيادة

خلاصة الفصل

تمهيد

إن أبرز ما تميز به الإنسان عن كثير من المخلوقات أنه كائن اجتماعي، بمعنى أنه لا غنى له عن العيش مع الجماعة و عن الجهد المشترك لتسهيل أمور حياته و معيشته. و لعل هذا ما جعله يحاول اللجوء إلى المنظمات لتحقيق ذلك، فبدأ بالأسرة وانتقل إلى القبيلة ثم الدولة ثم منظمات أخرى، و هذا حتى يتعاون معهم لتحقيق أهدافه.

و في تعاونه هذا يحتاج إلى تنظيم، ووسيلته في ذلك هي الإدارة التي تعمل على تهيئة الظروف المحيطة للجماعة، بحيث تكون صالحة للعمل و تساعد على تحقيق ذلك التعاون. و هي بدورها لا تنجح من غير قيادة، و التي تعتبر روحها، فهيئة المنظمة لا تنبعث من الهيكل الذي تقوم عليه، بل تتوقف أولا و قبل كل شيء على قيادتها، و القيادة ليست وليدة العصر الحديث، بل هي ظاهرة قديمة وجدت منذ البدايات الأولى للإنسان، حيث كان لجميع التجمعات البشرية قادة يتقدمون الجماعة و يوجهون أفرادها و يؤثرون فيهم ويخططون للعمل و يحددون الأهداف المراد الوصول إليها لتحقيق الصالح العام.

و على غرار مختلف العلوم الاجتماعية، نجد أن علم الاجتماع يولي اهتماما كبيرا لموضوع القيادة، و هذا نظرا لما لها من تأثير على كافة الأصعدة و الميادين، في كل المجتمعات و في مختلف مؤسساتها، و من بينها المؤسسات التربوية.

المبحث الأول: الإدارة العامة و التربوية و المدرسية

أولا: مفهوم الإدارة و العلاقة بين مختلف أنماطها

ساهمت المبادئ و الأفكار التي قدمتها مدرسة الكميراليست* في بلورة مفاهيم الإدارة العلمية، التي نادى بها تايلور فيما بعد[1]، والتي كانت منطلقًا للثورة الادارية التي شهدتها الإدارة في مطلع القرن العشرين، حيث وضع أُسسها فريدريك تايلور F. Taylor في مؤلفه الشهير "الإدارة العلمية" و تلاه هنري فايول H. Fayol الذي وضع أول نظرية كاملة للإدارة، حيث تضمنت وظائف الإدارة و مبادئها و أسسها، كما نادى بأهمية تدريس الإدارة كعلم مستقل وذلك في كتابه " الإدارة الصناعية و الادارة العامة " [2].

ويشير جروس Jross في هذا الصدد إلى أن النشأة الحقيقية لعلم الإدارة كان في القرن العشرين، حيث شهدت بداية الفكر الإداري كعلم متميز بالكتابات الموثوقة و الواعية والملاحظات النظرية، بالإضافة إلى المصطلحات المتخصصة. بينما كانت كتابات السابقين تمتاز في أغلبها بأداء النصح و المشورة للحكام و طبقة التجار وذلك لإدارة شؤون البلاد و إدارة أعمالهم [3].

أ – مفهوم الإدارة:

إختلف الباحثون حول تحديد مفهوم الإدارة، و هذا نظرا لحداثة هذا العلم و تعدد مدارسه و اتساع نطاقه و تشابك عملياته. حيث أنها أصبحت موضوع صراع : هل هي علم، فن أم مهنة...؟

---

* مدرسة الكميرالست : تعد أول مدرسة ساهمت في إرساء مبادئ الإدارة الحديثة و تطوير كثير من المبادئ في الفكر الإداري الأوربي و الأمريكي ، فهي أول مدرسة قديمة في مجال الادارة ، نادت بالتكنلوجيا الإدارية لمواجهة متطلبات القرن 19 و الذي شهد فيضا من الاختراعات و الاكتشافات و كل ذلك إقتضى وجود مستوى عالٍ من الإدارة القائمة على أسس علمية ، كما قدمت كثيرا من المبادئ المتطورة التي يمكن للمديرين أن يطبقوها : كالتخصص في العمل و نمط الاجراءات و الرقابة على أعمال الادارة و اختيار الموظفين على أسس علمية.

[1] – نواف كنعان ، القيادة الادارية ، مرجع سبق ذكره ، ص (54 –55) بتصرف .

[2] – عمر محمد خلف: أساسيات في الإدارة و الاقتصاد في التنظيمات التربوية، دار السلاسل ، الكويت ، 1985.،ص 41 .

[3] – المرجع نفسه، ص 42 .

وإختلفت تعاريفها، حيث عرفها فريدريك تايلور F. Taylor بأنها: "المعرفة العلمية الدقيقة لما يريد أن يفعله الآخرين، ثم التأكد من أنهم يقومون بالعمل بأحسن طريقة و بأقل التكاليف"[1]. كما يراها هنري فايول H. Fayol على أنها: " القيام بالتنبؤ و التخطيط والتنظيم و إصدار الأوامر و التنسيق و الرقابة" [2]. ويتضح من خلال هذه التعاريف أنها ركزت على جملة من النقاط يمكن الإشارة إلى بعضها في ما يلي :

- هناك أهداف تسعى الإدارة إلى تحقيقها.
- الإدارة تشمل عمليات و وظائف متعددة.
- الإدارة تقوم على أداء العمل بطريقة علمية و دقيقة.

أ- أ - مفهوم الإدارة العامة:

يرى المختصون في مجال الإدارة عموما أن الإدارة لها ميادين كثيرة: "... لكل منها نشاطها المميز... وهي تتشابه في بعض من ميادينها و أساليبها وتختلف في البعض الآخر..."[3]. و قد فضل البعض تقسيم الإدارة إلى إدارة عامة و إدارة خاصة. فالإدارة العامة هي الإدارة الحكومية التي تتسم بطابع سياسة الدولة و تهدف إلى تقديم خدمات لأفراد المجتمع دون توقع اي ربح مادي، و تكون مسؤولية العاملين (الموظفين) مسؤولية عامة. أما الإدارة الخاصة فهي تهدف إلى تحقيق الربح المادي و ترتبط عموما بالنشاط الاقتصادي مثل إدارة الأعمال و غيرها، وتكون مسؤولية العاملين مسؤولية خاصة. وما يهمنا نظرا لموضوع دراستنا هو الإدارة العامة.

[1] – محمد الخامس سعيد هزاع المخلافي: القيادة و الادارة التربوية في مؤسسات التعليم العالي ، دار زهران للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن ، 2009 ، ص 20 .

[2] – المرجع نفسه، ص 20 .

[3] – احمد عبد السلام دباس ، نقلا عن ، محمد بن محمود : علم الادارة المدرسية –نظرياته و تطبيقاته–في الادارة المدرسية ، دار العلوم ، عنابة ، الجزائر ، 2006 ، ص 43.

و التي وجدت لها تعاريف متعددة أهمها:

تعريف فردور لسون F. Lwossen * الذي يعرفها بأنها : " العمليات التي تهدف إلى تحقيق أهداف الحكومة بأكبر قدر من الكفاءة بما يحقق الرضى لأفراد الشعب " [1].

تعريف ليونا تايلور L. Taylor **، بأنها : " جميع العمليات التي من شأنها تنفيذ السياسة العامة و تحقيق أهدافها " [2].

هذه التعاريف للإدارة العامة تشير إلى أنها تركز على تحقيق الاهداف العامة، والتي من خلالها تحقق رضا الشعب.

ب – مفهوم الإدارة التربوية [3]:

تعتبر الإدارة التربوية جزءاً من الإدارة العامة، ومن ثم فإنها نوع من أنواع الإدارة العامة التي تختص في مجال محدود و هو مجال التربية و التعليم. فالإدارة التربوية إذن، هي جميع نظم الإدارة التي تمارس نوعا من أنواع المهام التربوية المختلفة.

و يعتبر مجال الإدارة التربوية من أوسع المجالات، و يرجع السبب في ذلك إلى اتساع مدلول مفهوم التربية و تعدد أبعادها، بحيث يصعب في الواقع تحديد جميع المؤسسات التي تقوم بالعملية التربوية من جهة وكذا صعوبة تحديد جميع أنواع الأنشطة التربوية المختلفة التي يمكن أن يقوم بها الفرد أو الجماعة داخل المنظمات و خارجها من جهة أخرى.

ومن ثم تغير مفهوم المؤسسات التربوية التي توجد لتحقيق أهداف التربية المختلفة، و هذا ما يتطلب توضيحا لأنواع التربية، و بالتالي أنواع الإدارة التربوية.

---

[1] – عبد العزيز عطاء الله المعايطة : مرجع سبق ذكره ، ص 33 .

* الذي يعتبر من الرواد الأوائل الذين حاولوا دراسة هذا العلم ؛ علم الادارة العامة .

** و هو أول من كتب مؤلفا علميا بعنوان " مقدمة في الادارة العامة " 1926.

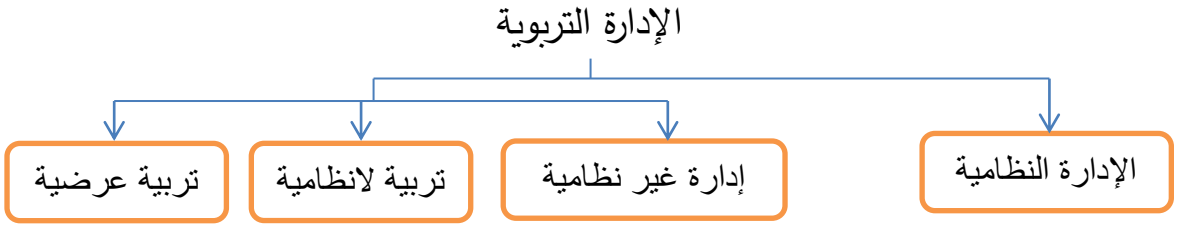
[2] – المرجع نفسه، ص 34

[3] – بوفلجة غيات : التربية و متطلباتها ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1 الجزائر،2002، ص 120.

لقد صُنفت التربية من قبل علماء التربية و المختصين إلى أصناف متعددة، فمنها تربية مدرسية وتربية غير مدرسية، تربية نظامية وتربية غير نظامية. والتي تعد من أبسط التصنيفات و أكثرها شيوعا، و انطلاقا من ذلك يمكن تقسيم الإدارة التربوية إلى نوعين:

- إدارة تربوية نظامية.
- إدارة تربوية غير نظامية.

شكل رقم (01): أنواع الإدارة التربوية



المصدر : بوفلجة غيات ، التربية و متطلباتها ، مرجع سبق ذكره ، 123

وقد عرفت الإدارة التربوية من قبل بعض الكتاب والباحثين، كل حسب اتجاهه وطبيعة عمله على أنها: مجموعة العناصر المتشابكة والمتكاملة فيما بينها سواءا داخل المنظمات التعليمية والتربوية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأهداف التربوية المتفق عليها. وهي أيضا : مجموعة من العمليات والاجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم معين للاتجاه بالطاقات و الامكانيات البشرية نحو أهداف موضوعية، تعمل على تحقيقها في اطار النظام التربوي الشامل و علاقته بالمجتمع [1].

و من التعاريف السابقة للإدارة التربوية يمكن استخلاص الآتي [2]:

- الإدارة التربوية تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية .
- الإدارة التربوية تعنى بالعناصر المادية و البشرية .

[1] – المرجع نفسه، ص 35

[2] – المرجع نفسه، ص 36

– الإدارة التربوية هي انعكاس للفلسفة (الثوابت) الاجتماعية و السياسية للبلاد.

– الإدارة التربوية ميدانها النظام التربوي الشامل.

– تستخدم مجموعة من الاجراءات و العمليات و الوسائل لتحقيق الأهداف التربوية .

أ – ج – الادارة التعليمية:

باعتبار أن التربية أشمل من التعليم، فإن الإدارة التعليمية تكون نتيجة لذلك، فرعا من فروع الإدارة التربوية ، أي أنها تتصل بالتعليم المدرسي. وقد عرفت بأنها: " الكيفية التي يدار بها التعليم في دولة ما وفقا لإيديولوجية المجتمع و أوضاعه... حتى تتحقق الأهداف المرجوة..." أو هي: "... كل عمل منظم منسق يخدم التربية و التعليم و تتحقق من ورائه الأغراض التربوية و التعليمية، تحقيقا يتماشى مع الأهداف الأساسية للتعليم" [1].

من التعاريف السابقة لكل من الإدارة التربوية والإدارة التعليمية يتضح أن الإدارة التعليمية أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة العلمية . لكننا في إطار بحثنا سوف نركز على استخدام كلمة تربية بدل تعليم، تماشيا مع الاتجاهات الحديثة التي تفضلها على اعتبار ان التربية اشمل من التعليم و أن وظيفة المؤسسة التعليمية هي التربية الشاملة، وبذلك تصبح كلمة إدارة تربوية مرادفة لكلمة إدارة تعليمية في هذا البحث .

أ – د – الإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية جزءا من الإدارة التعليمية – التربوية– و التي هي بدورها جزء من الإدارة العامة، و تعرف هذه الأخيرة بأنها: "الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة (إداريين، فنيين ...)، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة. و هذا يعني أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط، تنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها"[2].

[1] – محمد بن حمودة مرجع سبق ذكره ، ص 46.

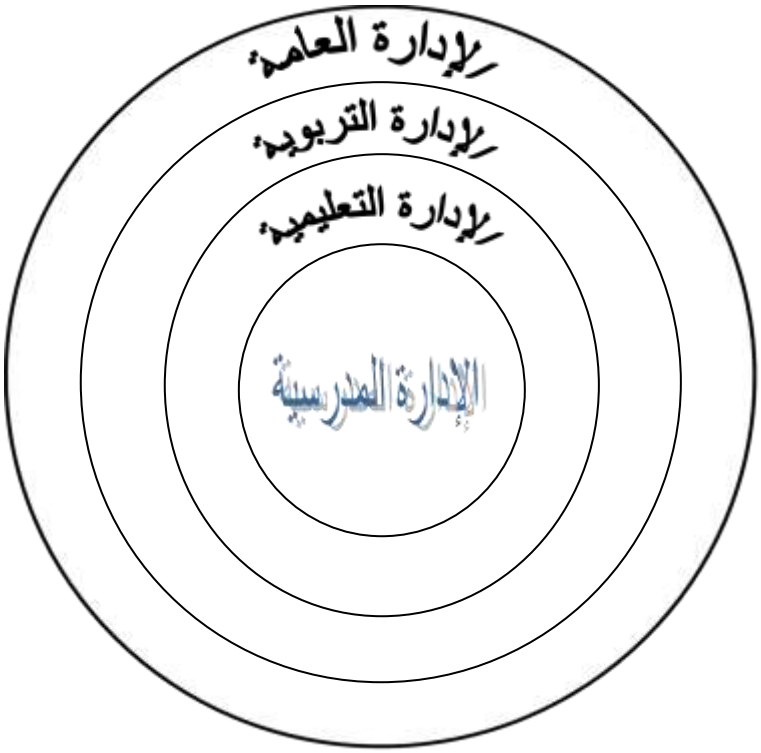
[2] – عبد العزيز عطاء الله المعايطة : مرجع سبق ذكره ، 44.

و يمكن القول أن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من مهام و أنشطة من أجل تحقيق رسالة التربية.

ب – العلاقة بين الإدارة العامة و الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية:

يمكن القول بادئاً ببدإ أن العلاقة هي علاقة شمول، فالإدارة العامة أعم و أشمل من الادارة التربوية وهي أعم و أشمل من الادارة التعليمية و هذه الأخيرة بدورها أعم و أشمل من الإدارة المدرسية و يمكن التعبير عن هذه العلاقة بالشكل الآتي:

الشكل رقم (02): العلاقة بين أنماط الإدارة



المصدر : محمد بن حمودة ، مرجع سبق ذكره ،ص43

ثانيا:أهداف الإدارة التربوية و العوامل المؤثرة فيها

أ- الأهداف

من المعروف أن التربية عملية تتعامل مع (الفرد) في وسط (إجتماعي) ، وفي التربية نهتم (بنمو) الفرد و(تنميته) في إطار(البيئة) التي يعيش فيها، فهو (النظام التربوي) يتكفل ببناء و تنمية رأسمال الأمة و المتمثل في الانسان، فإذا كان النظام التربوي قائماً على أسس وقيم علمية فاعلة إنعكس ذلك على الإنسان و كفاءته ومن ثمة على أدائه كعضو يساهم إيجابا في تطوير مجتمعه و انتاج حضارته والعكس صحيح [1].

و لكي يتحقق ذلك فإنه على رجل الإدارة التربوية والتعليمية أن يكون على وعي كامل بالعلوم المتصلة بالفرد الإنسان الذي يربي، وبالأمور ذات الصلة بالبيئة والمجتمع بالمعنى الواسع لكلمة (اجتماعية).

لذا فان أهداف الإدارة التربوية تتصل بتحقيق أهداف التربية، وهي من هنا تهتم بالأساليب والممارسات التي تحقق هذه الأهداف لذا من المهم أن يضع رجال الإدارة التعليمية نصب أعينهم دائما فلسفة المجتمع و إيديولوجيته وواقعه و ظروفه [2].

و يتطلب تحقيق ذلك مرونة في العمل و الأداء، مراعاة لما بين الأفراد من فروق و ما بين البيئات المحلية من اختلافات، على أن يكون تكافؤ الفرص التعليمية و التربوية مبدءًا أساسيًا من المبادئ التي يؤمن بها الإداريون التربويون .

و نجاح الإدارة التعليمية و التربوية رهن بتحقيق عدة أمور منها:

- أن تكون لديها فكرة شاملة عن سائر مجالات النشاط التربوي.
- أن توفق بين مقتضيات السياسة القومية و المبادرات المحلية الفردية.
- أن تشجع على الاتجاه إلى اللامركزية فيما يتصل باتخاذ القرارات و الإجراءات.
- أن تعمل على اشراك كل من يعنيهم الأمر في سائر مجالات التربية و التعليم.

---

[1] - ابراهيم قيلاتي : الجامع في التشريع المدرسي ، الجزء الاول ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، 2010 ، ص 18 .

[2] - أحمد حجي اسماعيل : مرجع سبق ذكره ، ص 18 .

– أن تتميز بالكفاءة و الفعالية في الإستخدام الأمثل للإمكانات المادية و البشرية.[1]

ب – العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية

تتأثر الإدارة التربوية بالعديد من العوامل التي تختلف من مجتمع إلى آخر، و منها:

ب – أ – العوامل الإجتماعية:

إن التغير في الظروف الاجتماعية من حيث مستوى المعيشة وزيادة النمو السكاني، زاد من المشكلات التي ينبغي على الإدارة التربوية مواجهتها، حيث زاد الطلب الإجتماعي على التعليم وهذا ما تجسد في الجزائر (8 ملايين تلميذ)*، مما تطلب التوسع في عدد المدارس(ما يقارب 24 ألف مؤسسة تربوية)**والبحث عن أنجع الوسائل لتلبية هذا الطلب.

ب– ب – العوامل السياسية:

يقول محمد مهنا العلى في كتابه "الادارة في الاسلام": "إن السياسة والإدارة العامة يوجد بينهما إرتباط وثيق وأساس هذا الارتباط يتمثل في... كون النشاط الحكومي يتكون من عمليتين هما:

–اتخاذ القرار... و هو عملية سياسية.

–تنفيذ القرار ... و هو عملية ادارية".[2]

وبذلك فإن لها أثرها البالغ في بناء و إدارة الإدارة العامة و من ذلك الإدارة التربوية.

ب – ج – العوامل الاقتصادية:

تتأثر سياسة الدولة بالأوضاع الاقتصادية السائدة، فالجيدة منها تساعد الدولة على تقديم الخدمات التربوية المناسبة، من إدارة تربوية متميزة، عناصر بشرية مدربة، مناهج، مختبرات، مكتبات و معلمين أكفاء و تسهيلات مختلفة. أما السيئة فإنها تنعكس سلبا على طبيعة العمل التربوي و قصوره في الوصول إلى الغايات المطلوب تحقيقها.

---

[1] – المرجع نفسه ، ص 18

[2] – محمد بن حمودة ، مرجع سبق ذكره ،ص 122

ب – د – العوامل الطبيعية و الجغرافية:

للعوامل الطبوغرافية أثر كبير على نوعية الخدمة التعليمية، فالمناطق الجاذبة للسكان مثل المناطق المستوية أو الأودية أو الساحلية ... تحضى بخدمة تعليمية جيدة لأسباب عدة أهمها: وجود الكثافة السكانية، سهولة الوصول إلى هذه المناطق و قربها من مناطق الخدمة مثل الإدارات، المواصلات ...

أما المناطق الطاردة للسكان مثل المناطق الوعرة و الصحراوية و مناطق الشتات السكاني، فالخدمة التعليمية بها تكون محدودة لأسباب متعددة منها: ضعف الكثافة السكانية وصعوبة الوصول اليها.

وهذا يفرض على الإدارة التربوية إتباع أساليب و اعتماد وسائل متنوعة لمواجهة مثل هذه العوامل [1].

ب – هـ – العوامل اللغوية:

تعد مشكلة اللغة من أدق المشكلات و أخطرها، و قد اقتنع علماء و مفكرون لغويين و أدباء بأهمية هذا الموضوع، وقاموا بدراسات من زوايا ووجهات نظر مختلفة للوصول إلى ايجاد العلاقة بين اللغة و المستوى التعليمي أو أثرهما على الأداء التربوي بصفة عامة سواء من ناحية التلقي أو من ناحية المعاملات. ففي بعض المناطق في الجزائر –مثلا– يضطر الجزائريون إلى التكلم بثلاثة لغات في آن واحد، هي: العربية الدارجة، الفرنسية والامازغية، مما يؤثر سلبا على نموهم اللغوي و قدرتهم على التعبير بسهولة ووضوح.

ج – وظائف (عناصر) الإدارة التربوية:

إختلف علماء الإدارة حول تحديد الوظائف الأساسية للإدارة عامة و الإدارة التربوية خاصة. ولأنه لا يوجد اتفاق على تحديد العناصر الأساسية للإدارة، فإننا سوف نركز على أهم الوظائف البارزة.

[1] – محمد الخامس سعيد هزاع المخلافي : مرجع سبق ذكره ، ص 44.

ج – أ – وظيفة التخطيط:

تتجلى أهميته في كونه العملية التي يتم عن طريقها تحديد الأهداف و الوسائل و التدابير اللازمة للوصول إلى الأهداف التربوية، و لذلك يأخذ الأولوية على جميع العناصر الأخرى ، لأنه مرحلة التفكير التي تسبق البدء بتنفيذ العمل و التي تنتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما ينبغي عمله و كيف يتم و متى ، قال تعالى : ﴿ **أفمن يمشي منكبا على وجهه أهدى أم من يمشي سويا على صراط مستقيم** ﴾[1].

ج – ب – وظيفة التنظيم:

التنظيم في الإدارة التربوية شأنه شأن أي تنظيم في أي ادارة أخرى، لابد له من مبادئ و أسس يقوم عليها و هي التي تحدد في ضوء السياسة التنظيمية في قطاع التعليم ، و هذه المبادئ تظل ثابتة لأنها الاستراتيجية التي تحدد سيره و توضح مساره ، إلا أن هناك بعض المفاهيم و التصورات في علم الادارة و الاتجاهات العصرية المستجدة فيه ، فقد اقترح دارِسو الادارة التعليمية عدة مبادئ رأوا أنها من المبادئ الأساسية التي يجب أن يقوم عليها التنظيم التعليمي منها [2]:

– أن يقوم التنظيم على أساس فعالية عملية اتخاذ القرار.

– أن يسمح بحرية العمل و المبادرة الذاتية، و مع فرض نوع من الرقابة.

– تنظيم الوظائف الادارية بما في ذلك عملية اتخاذ القرار بحيث يؤدي الأعمال بصورة ديمقراطية لا مركزية .

– أن يقوم التنظيم على أساس توحيد مصدر القيادة في عملية اتخاذ القرار.

– يجب أن يسمح التنظيم الاداري بحكم طبيعته بالتقييم المستمر و المتعاون .

[1] – سورة الملك، آية 22.

[2] – أحمد حجي اسماعيل ، مرجع سبق ذكره ، ص 31.

ج –ج – وظيفة التنسيق:

التنسيق عرفه موني و رايلى بأنه: "تحقيق العمل الجماعي وتحقيق وحدة العمل والتصرف في اتجاه هدف محدد ومتفق عليه"[1]. ومن ذلك يتضح أن من شروط التنسيق:

– وجود قاعدة مشتركة بين العاملين في المؤسسة حتى لا يتم تضارب في أداء المهام.

– توحيد الاتجاهات لدى العاملين و ادراك الدور الذي تلعبه وظيفة كل من منهم وطريقة أدائها و توظيفها في تحقيق الأهداف المرسومة للمنظمة.

فالتنسيق بذلك هو وظيفة بمقتضاها يستطيع المدير الاداري هيكلة الجهود الجماعية المشتركة، والتي يضمن من خلالها تحقيق وحدة التصرفات في اتجاه هدف مشترك.

ج – د – وظيفة التوجيه:

يعتبر التوجيه أحد عناصر الإدارة و عملياتها الرئيسية التي يمكن عن طريقها أن نتحقق من أن جهود الأفراد و العاملين بالمؤسسة تسير في الطريق المرسوم نحو تحقيق الأهداف بكفاءة و فعالية. و يتوقف التوجيه على مدى وضوح الأهداف لجميع الموظفين، مدى دقة و ملائمة السياسات التي وضعت و مدى دقة وملاءمة الاجراءات لتنفيذ العمليات وفق البرامج الزمنية الموضوعة و خطط العمل [2]، و لا يتحقق ذلك الا في حدود تحقيق الأهداف و في إطار السلطة المتاحة و لا تتعارض مع الأنظمة و القوانين السارية و ممكنة التنفيذ.

ج – هـ – وظيفة الرقابة:

الرقابة حلقة هامة من حلقات الإدارة التربوية و ضرورية للتكامل بين هذه الحلقات لأن الرقابة متداخلة مع جميع العمليات الادارية، فهناك الرقابة على التنظيم و الرقابة على الكوادر و القادة لإعدادهم و توجيههم . فالرقابة اذن هي الأداة التي تساعد على كشف الانحرافات و تصحيحها و ملازمة لخطوات تنفيذ المهام في المؤسسة .

---

[1] – محمد سعيد هزاع المخلافي : مرجع سبق ذكره ، ص 54.

[2] – المرجع نفسه، ص58 ، بتصرف.

ج – و – التقويم:

هو تقدير الجهود التربوية و التعليمية التي تبذل لكي تتحقق الأهداف المرسومة بهدف الكشف عن مدى القرب أو البعد عن الأهداف [1]. ومن ثمة يمكن القول أن التقويم عملية ضرورية تقتضيها طبيعة أي عمل بصفة عامة، والعمل التربوي بصفة خاصة، و يمكن توضيح ذلك بما يلي:

– أنه وسيلة هامة لمعرفة مدى التقدم الذي يحرزه الفرد أو الجماعة نحو تحقيق معين.

– يساعد على تحديد نواحي القوة و الضعف في أي برنامج عمل.

– يساعد في الحصول على الأدلة اللازمة التي يمكن ان تستند عليها في الحكم على مدى فاعلية أسلوب أو طريقة معينة .

– يساعد على توفير البيانات و المعلومات اللازمة لتطوير العمل و تحسين نوعه.

ثالثا: الإدارة المدرسية

أ– المفهوم الحديث للإدارة المدرسية

تعتبر المدرسة في وقتنا هذا من أهم التنظيمات الإنسانية في أي بلد على وجه الأرض، و ذلك لضخامة الأعداد الملتحقة بها في الفئة العمرية ما بين الثالثة و الثامنة عشر من مرحلة ما قبل التمدرس، مرورا بالمرحلة الابتدائية و الأساسية و الثانوية.ـو الادارة المدرسية إضافة لاشتراكها مع الادارة العامة من حيث الوظائف و الغايات فإنها تتحمل مسؤوليات اضافية لخصها عمر محمد خلف[2] في ما يلي :

أ – أ – على صعيد المدرسة:

– مسؤوليات تتعلق بالجوانب الفنية و الخاصة بالمناهج؛ طرق تدريسها، تعديلها و الاشراف عليها .

[1] – طارق عبد الحميد البدوي، مرجع سبق ذكره، ص 49

[2] – عمر محمد خلف: مرجع سبق ذكره، ص 34

– مسؤوليات إدارية تتعلق بأعضاء هيئة التدريس في متابعتهم و الاطلاع على شؤونهم و توجيههم .

– مسؤوليات إدارية تتعلق بالطلبة و مشاكلهم و ارشادهم .

– مسؤوليات تتعلق بقضايا القائمين على الخدمات المختلفة

أ – ب – على صعيد المجتمع و السلطات الرسمية:

– تحقيق الأهداف التربوية التي تضعها كل من الوزارة و المدرسة.

– مد روابط الاتصال مع المجتمع و التفاعل معه .

– مسؤولية المدرسة أمام أولياء الطلبة و نصحهم .

ب – وظائف الإدارة المدرسية:

تتحدد وظائف الإدارة المدرسية فيما يلي:[1]

ب – أ– التخطيط:

ونعني به الطريقة العملية للأهداف التعليمية وما يجب ان ينفذ من برامج، ويتضمن التخطيط:

– توضيح الأهداف وتنسيقها وتصنيفها حسب أهميتها.

– تحديد الإجراءات اللازمة لتنفيذ البرامج.

– وضع معايير للأداء وجدولة الأعمال زمنيا.

– رصد الواقع والحقائق والمتغيرات والمواد المتاحة وطرح البدائل الملائمة.

ب – ب– التنظيم:

ونعني به تقسيم أوجه النشاط التعليمي اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وخططها، فمثلا الأنشطة الإدارية، والفنية... والتنظيم يعني تجميع مكونات كل نشاط في قسم من أقسام الإدارة أو مجال تخصص مناسب. يتطلب تنظيم العمل بالمدرسة تكليف كل فرد أو

[1]– السيد سلامة الخمسي: مرجع سبق ذكره ص 117

مجموعة بمهام معينة، أو مسؤوليات محددة كما يتضمن ذلك منح هؤلاء صلاحيات وسلطات تخول لهم القيام بهذه المهام مع ضرورة وجود قدر من التنسيق بينهم لإنجازها.

ب –ج– الإشراف:

يعني تزويد أفراد المجتمع المدرسي بالإرشادات والمعلومات اللازمة لكيفية تنفيذ السياسة المدرسية وأنشطتها المختلفة، فهناك الإشراف والتوجيه الفني وهناك التوجيه المالي والإداري والتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.

ب –د– المتابعة:

تهدف إلى التأكد من أن النتائج تحققت طبقا للأهداف المقررة أو غير مطابقة.

ب –هـ – التمويل وإعداد الميزانية:

تعد من المهام والوظائف الإدارة المدرسية الرئيسية. تحدد مصادر الحصول على التمويل اللازم لتنفيذ السياسات والبرامج المدرسية وتوزيع الأموال والميزانيات على أوجه الانفاق المختلفة، وتحديد أولوياتها في ضوء أهداف المدرسة ووضع الميزانية الخاصة بكل سياسة وانشطتها وبرامجها، تبعا لطبيعتها وفعاليتها.

المبحث الثاني: القيادة النشأة و التطور و الخصائص

أولا: نشأة وتطور القيادة

أ – القيادة في الفكر القديم:

عرفت الإدارات التي سادت في الحضارات القديمة؛ الفرعونية، الصينية، اليونانية والرومانية كثيرا من المبادئ الإدارية المرتبطة بعملية القيادة في الحضارات القديمة، فكان التنظيم الحكومي المصري يضم حكومة مركزية على رأسها الملك الملقب بفرعون، و الذي تتركز في شخصه كل السلطات و يليه في النفوذ وزيره الأول الذي يستعين به الملك باعتباره المنظم لجهاز الحكومة، و يخضع لإشراف الوزير عدد من المصالح الحكومية.

و كان كبار الموظفين ممن يعينهم الملك في المراكز القيادية، يدرسون على يد مدرسين خصوصيين ولم تكن البرامج التدريبية تقتصر على تعريف المرشحين بأعمال إدارتهم، و إنما تشتمل كذلك على إطلاعهم على المجالات الأخرى لتوسيع مدركاتهم وتنمية إستعداداتهم و قدراتهم. [1] هذا يشير إلى أن الإدارة المصرية القديمة أدركت أهمية القيادة والإدارة، فعملت على تدريب كبار موظفي الدولة و توسيع مدركاتهم و تنمية قدراتهم لتمكينهم من القيام بأداء دورهم القيادي في الإدارة [2].

أما القيادة الصينية فقد عرفت كثرة المهام الملقاة على عاتق كبار الموظفين، ما اقتضى تزويد الجهاز الحكومي بالإداريين الأكفاء من ذوي المواهب والقدرات العالية. لهذا كان الإمبراطور "شن" يمتحن كبار موظفيه ممن يشغلون مناصب قيادية كل ثلاث سنوات، ويحدد على ضوء نتائج الامتحان إمكانية ابقائهم في مناصبهم أو عزلهم. وكان نظام الامتحانات على نوعين، احدهما تقليدي: قوامه إلمام طالب الوظيفة بمتطلبات العمل المرشح له، والثاني و هو الأهم، قوامه التعليم الأدبي الذي يحدد به قدرات كبار الموظفين ومراكزهم الاجتماعية. يتضح من هنا أن الإدارة الصينية القديمة، أثْرت الفكر الإداري و أوجدت أكثر الوسائل تقدما لشغل الوظائف والمناصب القيادية.

أما القيادة في الفكر اليوناني [3] ؛ فقد كانت قائمة على تقسيم المدن و كل منها تكون دولية صغيرة مستقلة، أما الجهاز الإداري للمدينة فيقوم على رأسه إداريون يتم إختيارهم من بين مرشحين عن طريق الإنتخاب الشعبي المباشر وليس عن طريق القرعة بينهم. وقد أشاد الفلاسفة اليونان (الإغريق) بديمقراطية الإدارة في عهدهم، وأجمعوا على أن حكم الطغاة هو أسوء نظم الحكم، لأنه يعني حكم القوة الغاشمة غير المشروعة، كما آمنوا بأن القدرة فقط هي التي تحدد مدى نجاح رجل الإدارة في خدمة الحكومة.

---

[1] – نواف كنعان : القيادة الادارية ، مرجع سبق ذكره ، ص 26 – 27.

[2] – المرجع نفسه، ص 28.

[3] – المرجع نفسه ص32 – 35 (بتصرف).

ب – القيادة في الفكر العربي الإسلامي[1]:

لم تظهر قضية و مشكلة السلطة أو إشكالية القيادة في الفكر الاسلامي إلى بعد التطورات التي حدثت عقب وفات الرسول صل الله عليه و سلم و خصوصا أثناء الشقاق التاريخي الكبير حول زعامة الأمة بين متنافسين قويين على الخلافة و هما : علي بن أبي طالب و " رضي الله عنه " و معاوية بن أبي سفيان والي الشام و الذي يعتبر مؤسس العائلة الأموية... و من ثم كانت البداية التاريخية للمجتمعات العربية الاسلامية على الصراع حول القيادة و ما ينتج من التساؤلات عنها حول : من يقود ...؟ ، و كيف يكون القائد ...؟ ، وما هي الصفات التي يجب أن يتميز بها...؟ أما عن اتجاه الفكر العربي الإسلامي حول القيادة، فقد كان اتجاها ديمقراطيا... وهذا إتباعا لما نصت عليه الآيات القرآنية الكريمة من اتباع طريقة التشاور و التحاور و المشاركة في اتخاذ القرار ، فقال تعالى: ﴿ **و أمرهم شورى بينهم** ﴾[2]، وقال لرسوله الكريم ﷺ :﴿ **و شاورهم في الأمر** ﴾[3] فكان الرسول ﷺ يمارس الشورى بنفسه، حيث كان أبرز مستشاريه أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) و عمر بن الخطاب (رضي الله عنه). كما أن الإسلام قد عني بقضية الإمامة أو السلطان أو الأمير أو الحاكم أو الرئيس أو القائد و أوجب الطاعة لهم وأوجب اختيارهم من قبل الجماعة و ذلك لما جاء مصداقا لقوله تعالى: ﴿**يا أيها الذين آمنو أطيعوا الله و أطيعوا الرسول و أولي الأمر منكم** ﴾[4].

و من هذه المرجعية الربانية و من صميم القرآن الكريم فإن سلف الأمة و أهل السنة وجمهور الطوائف قد أجمعوا على تنصيب الامام أو الحاكم أو الرئيس أو القائد وهو أمر واجب على المسلمين شرعا.

---

[1] – أحمد قوراية : مرجع سبق ذكره ، ص(158 .159) بتصرف.

[2] – سورة الشورى ،الآية 38.

[3] – سورة آل عِمران، الآية 159.

[4] – سورة النساء، الآية 59 .

و في السنة المحمدية عدة أحاديث شريفة لنبينا ﷺ و التي توجب و تلزم الامارة، ومنها قوله ﷺ: ﴿**اذا خرج ثلاثة في سفر فليُؤَمروا أحدهم** ﴾[1]، و قوله ﷺ: ﴿**ان أحب الناس إلى الله يوم القيامة و أدناهم منه مجلسا إمام عادل، و أبغض الناس إلى الله و أبعدهم مجلسا إمام جائر**﴾. وقد سار على هذا الدرب أغلب المفكرين، ومن بينهم إبن خلدون الذي أعطى أهمية كبيرة للإمامة بمعنى القائد الذي يقود المجتمع و أن غياب هذا الأخير يجعل الفوضى تَعُمْ... ويرى أن القائد أو الخليفة في حراسة الدين والدنيا. وكذلك لدى الماوردي الذي يرى أن: "خلافة النبوة في حراسة الدين وسياسة الدنيا" ... و يضيف إبن خلدون في ذلك أنواعا من القيادة و الحكم و الخلافة، و هي الحكم الاسلامي ذو مكانة في مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم الآخروية و الدنيوية، و الحكم السياسي بالمعنى الديمقراطي و هو ذو مكانة على النفس العاقلة في جلب المصالح الدنيوية و دفع المضار، و أخيرا الحكم الطبيعي الاستبدادي الذي يوحي به الحاكم لإرضاء شهواته و هو ما أكد عليه الامام أبو حامد الغزالي و الفرابي اللذان حددا جملة من الصفات التي على القادة الالتزام بها و لعل أهمها : الذكاء، العلم، الأخلاق الفاضلة، العدل و المساوات.

و هذا يشير إلى ضرورة و أهمية القائد في قيادة الأمة، و كذلك يشير إلى ضرورة الحكم الديمقراطي القائم على اعطاء كل ذي حق حقه، و هذا ما يجعل القائد مرغوب من طرف مرؤوسيه و يحظى بطاعتهم. وهو ما تسعى النظريات الحديثة لتحقيقه.

أما عن الرؤية للقيادة في الفكر العربي المعاصر فلعل أكبر مثال عنها رؤية عبد الرحمان الكواكبي و جمال الدين الأفغاني و رشيد رضا و محمد عبده و الذين ركزوا على ضرورة الفصل بين القيادة الدينية و القيادة السياسية لتفادي الاستبداد، و ضرورة استعمال الشورى كمبدأ أساسي في الحكم و القيادة. وهذا ما يرسخ الديمقراطية بمختلف أبعادها كما ركزوا على صفات القائد و دورها في نجاحه من جهة و انعكاسها على الأمة ومستقبلها من جهة أخرى.

[1] – سنن أبي داود ، كتاب الجهاد، باب في القوم يسافرون يُأَمِّرون أحدهم،(2608).

ج – القيادة في الفكر الأوربي:

ننطلق في هذه النقطة مما جاء به هيغل من أن القيادة هي صفة فردية تميز أفرادا بعينهم و هم أولائك الأفراد الذين يصنعون الفارق في حياة دولتهم ، فالقادة في نظره هم أفراد أبطال و عظماء، لأن دورهم كقادة لا يظهر الا في أوقات الأزمات أين يعمل هذا القائد على اعادة بعث الدولة من جديد. ليشير ميكيافلي إلى أن السياسة و الإدارة يشكلان مسألة استراتيجية و من ثم فان السياسي القدير أو الإداري الكفء هو الشخص البارع في الاستراتيجية. وهذه البراعة هي التي تؤهله لكي يكون حاكما ناجحا، ويرى كذلك أن الموظف الحكومي النموذجي بعيد في صفاته عن القسوة و اللاإنسانية، و أنه شخص أخلاقي عادل أمين ويهتم بمصالح الجماهير و مصلحته الخاصة [1].

أما سان سيمون فإنه يوافق على دور الفرد أو النخبة في القيادة ... و بالتالي فهو يرى أن كل انسان حسب كفاءته و يؤَمرْ حسب أعماله. [2] لكنه لا يثق بالديمقراطية ويعتبرها كلمة وهمية لا تعني(حكم الشعب)، وانما تعني (حب الشعب)؛ الديمقراطية مجرد تثقيف الشعب.

في حين يعتقد منتسكيو أنه قدم نظرية متطورة للقيادة ، و كان التطور في أفكاره يظهر جليا في تقسيمه لأنواع القيادة وفق التسلسل التالي: القيادة الملكية، القيادة المستبدة، القيادة المعتدلة. و هنا تكمن نتائج تطور نظرية القيادة عند منتسكيو ، فالقيادة المطلوبة هي أن يكون مبدأها (التوازن). بينما يعتبر لوك من المفكرين في مجال القيادة الذين يمكن تسميتهم بالثوريين. فقد قسم لوك القيادات و بين مستوياتها، فالقيادة العليا لديه هي القيادة التشريعية التي تضع القوانين... أما القيادة التنفيذية فهي القيادة الممنوحة للأمير لكي يرعى المصلحة العامة... وعنده أن القيادتين لا تجتمعان في يد واحدة [3]. و بذلك بإمكان الأفراد الثورة على القيادة اذا لم ينالوا حقوقهم.

---

[1] – محمد حسين المخلافي : مرجع سبق ذكره ، ص

[2] – أحمد قوراية : مرجع سبق ذكره ، ص(158 .159) بتصرف

[3] – المرجع نفسه، ص 161.

ولعل أهمَّ ما يمكن أن نلاحظه هنا هو أن الفكر السياسي أخذ يفسر القيادة و طرقها في إطار الطبيعة البشرية و مستواها ومبتعدا عن أي من التفسيرات ما فوق الطبيعة ...

ثانيا: الفرق بين القيادة و الإدارة و صفات القيادة

أ –الفرق بين القيادة و الادارة:

لقد أوضح العديد من رجال الفكر الإداري بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية، ومن خلال مراجعة أدبيات الفكر الإداري نجد أن الغالبية قد ميزوا بين المدير والقائد و التي يمكن توضيحها في الجوانب التالية:

أ –أ- **طبيعة العمل** :

يغلب على عمل المدير الجانب الإداري التنفيذي في المؤسسة، في حين أن القائد يعطي بعدا أعمق ليشمل الجانب الفني و الإبداعي بحيث يدرك القائد الغايات البعيدة والأهداف الكبرى.

أ–ب –**الإهتمام** :

يرتبط بالجانب الفني و الإبداعي للقائد و القدرة على التنبؤ، و يعنى بالتغيير و يدعو للتطوير. أما المدير فهو يهتم بالحاضر فيؤدي العمل وفق الإمكانات المتاحة.

أ–ج- **السلطة و النفوذ:**

المدير يستمد سلطته و نفوذه من مركزه الرسمي (الوظيفي)، و التي تستمد شرعيتها من القانون و قواعد التنظيم. في حين يستمد القائد سلطته و نفوذه من خلال قدرته على التأثير الايجابي و مكانته بين العاملين .

أ–د- **السلوك:**

السلوك القيادي ليس جامدا، ولا يتصف بالروتين، فهو يتصف بالحيوية و الديناميكية، والنشاط الدائم. أما المدير فسلوكه يسير وفق متطلبات العمل.

ب – صفات القائد التربوي:

لقد أقيمت مؤتمرات عديدة و أجريت دراسات مختلفة حول الصفات التي يتمتع بها القائد و من هذه المؤتمرات: مؤتمر فاي دلتا كاب Phi Delta Cappa (1971) حيث تم تحديد صفات القائد التربوي كما يلي :

- أن يكون متعاطفا مع جماعته – أن يكون عريفا للجماعة
- أن يكون معترفا به بين أفراد المجموعة – أن يكون مساعدا لأفراد المجموعة
- أن يكون متحكما في انفعالاته – أن يكون ذكيا
- أن يكون راغبا في تولي زمام القيادة[1]

كما حددت صفات القيادة التربوية الناجحة بما يلي:

ب – أ – **الخصائص المهنية:**

و يقصد بها الخصائص التي تمثل جوهر العمل الاداري مثل الايمان بجوهر العمل الاداري و الالتزام بقواعدها الاخلاقية و أهم الخصائص المهنية التي يتميز بها مدير المدرسة كقائد إداري هي:

–المعرفة التامة بأهداف التعلم في المرحلة التي يعمل بها.

–الايمان بمهنة التربية و التعليم و الاعتزاز بها .

–معرفة خصائص نمو التلاميذ ، و الالمام التام بوسائل تحقيق أهداف المدرسة .

–ملاحظة المستجدات التربوية و التطورات.

–مساعدة المرؤوسين على النمو المستمر.

ب – ب – **الخصائص الشخصية:**

للقائد الاداري خصائص شخصية تميزه عن غيره أهمها: الذكاء ، الطموح و روح المبادرة ، النشاط الدائم و حب الاستطلاع لما يدور حوله و التفهم لما يقوله الآخرون.[2]

[1] – علي عبد الرحمان عياصرة ، مرجع سبق ذكره ، ص(36 – 37).

[2] – رافد عمر الحريري: مرجع سبق ذكره ، ص 117.

المبحث الثالث: نظريات القيادة و أنماطها

أولا: نظريات القيادة

يقوم اختيار القادة التربويين على أساس النظريات التي تفسرها، و قد توصل الباحثون في محاولاتهم لتفسير ظاهرة القيادة إلى عدد من النظريات يمكن حصرها فيما يلي:

أ – النظريات العامة في القيادة :

هناك مجموعة من النظريات التي تعتبر من أقدم و أبسط النظريات في دراسة ظاهرة القيادة، التي بحثت عن سمة أو مجموعة سمات تأهل بعض الأفراد، لأن يكونوا قادة ناجحين و أكفاء دون غيرهم، و من هذه النظريات:

أ – أ – نظرية الرجل العظيم:

التي تعد من أولى النظريات التي تناولت القيادة، من خلال تلك المواهب والقدرات العالية والفردية والاستثنائية التي يتميز بها أفراد عن غيرهم مما يجعلهم مدعاةً للإعتزاز والفخر من قبل أعضاء الجماعة التي يعملون فيها أو ينتمون إليها. كما اعتبرها البعض بأنها تتجسد في الشخص الذي يمكن أن يكون قائدا رسميا وغير رسمي في الوقت ذاته[1].

لكن هذه النظرية واجهت نقدا كبيرا، باعتبار أفكارها جاءت بتصورات و تأملات، ولم تبنى على أسس علمية و منطقية. لذا فقد اختلفت و جهات النظر بين من يرى أن القادة العظماء مولدون بالفطرة هكذا و من يرى أنهم قد صنعوا، و أن القيادة فن يمكن إكتسابه بالتعلم و الممارسة و التدريب .

أ – ب– نظرية السمات:

تعتبر نظرية السمات من أولى المحاولات التي ظهرت في إطار المدخل الفردي لتفسير ظاهرة القيادة ، والكشف على السمات المشتركة للقادة الناجحين[2].

---

[1] – خليل محمد حسن الشماع ، خضير كاظم حمود : نظرية المنظمة ، ط3 ، دار المسيرة ، عمان، 2007، ص 228(بتصرف).

[2] – نواف كنعان : القيادة الادارية ، مرجع سبق ذكره ، ص 311.

ويقوم مفهوم هذه النظرية على أساس أن النجاح في القيادة يتوقف على سمات معينة تمتاز بها شخصية القائد منها : الصفات البدنية أو الفيزيولوجية، الصفات النفسية، الصفات الاجتماعية. وقد تعرضت هذه النظرية كذلك إلى انتقادات وذلك بسبب صعوبة توافر الصفات المذكورة في شخص واحد، بالإضافة إلى اختلاف الباحثين في تحديد السمات القيادية، وعدم تحديد الخصائص التي تميز القادة عن التابعين، وكذلك تجاهل دور المرؤوسين في فعالية عملية القيادة.

ب – نظرية الموقف:*

تدور كل الإسهامات التي قدمها أنصار هذه النظرية – نظرية الموقف – حول إفتراضٍ مؤداه أن نجاح أنماط القيادة يرتبط بمدى ملاءمتها للموقف الذي تستخدم فيه ...[1] ومن أهم هذه النظريات:

ب – أ – نظرية فيدلر:

تركزت كل الجهود التي قام بها فيدلر حول السمات و اختلافها تبعا لتغير واختلاف الموقف الإداري، التي تؤثر في ملاءمة أو عدم ملاءمة النمط القيادي للموقف الإداري المستخدم فيه ، وأنه من خلال تحليل عناصر الموقف الثلاثة التالية [2] :

– العلاقة بين القائد و المرؤوسين: من حيث تقبل المرؤوسين للقائد و مدى ولائهم له.

– تركيب المهمة : وتعني دراسة درجة اجرائية العمل .

– قوة المركز الاداري : من حيث امكانية منح الثواب والعقاب .

---

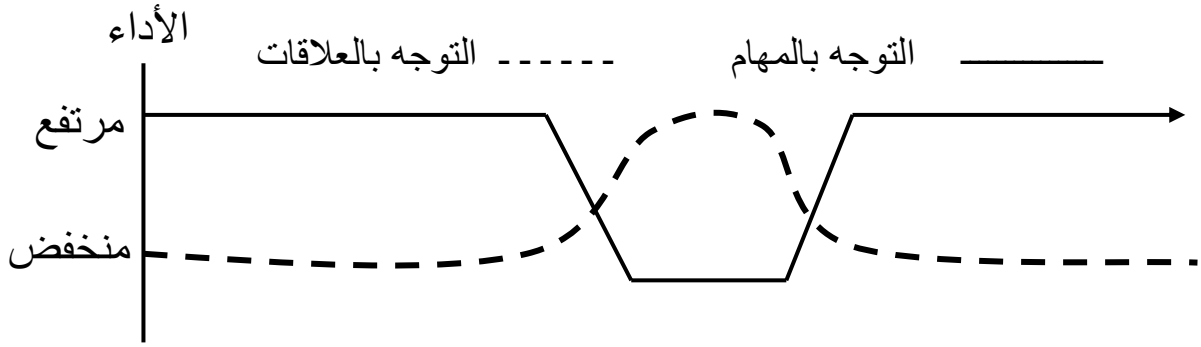
[1] – نواف كنعان : القيادة الادارية ، مرجع سبق ذكره ، ص 358

* حاولت نظرية الموقف تلافي ذلك النقص الذي عرفته نظرية السمات و الرجل العظيم، فاعتبرت البيئة عاملا حاسما في ظهور القيادة، فقد اوضحت الأثر الذي يتركه الموقف في ظهور القيادة. فالقيادة حسب مفهوم هذه النظرية تمثل انعكاسات اجتماعية مختلفة تمر بها الجماعة و تحاول عن طريق ذلك أن تحقق اهدافها.

[2] – John R Schrmerhor ;Janes G Huny ;Richard Nosbon: Comportement humain et organization, 2ème edition, Edition Village mondial; Paris ;2002 ;P 367

أما الخطوة الثانية في نموذج فيدلر فتتمثل في تقييم الموقف اعتمادا على متغيرات الموقف الثلاثة المذكورة آنفا، أي العلاقة بين القائد والأعضاء التي تكون إما جيدة أو سيئة وتركيب المهمة التي قد تكون عالية أو منخفضة و قوة المركز و التي قد تكون قوية أو ضعيفة. وفيما يلى عرض للنتائج التي توصل إلها فيدلر من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (03) : نتائج نموذج فيدلر



الوضعيات	1	2	3	4	5	6	7	8
علاقة القائد بالأفراد	جيدة	جيد ة	جيد ة	جيد ة	سيئة	سيئة	سيئة	سيئة
تركيب المهام	عال	عال	منخفض	منخفض	عال	عال	منخفض	منخفض
قوة المركز	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف

المصدر : Stephen Dibbin ;David Decenzo ;Philippe Gabilliet [1]

يتضح من خلال الشكل أن فيدلر توصل إلى نتيجة مؤداها أن أسلوب القائد المناسب يختلف باختلاف الظروف، و يعتقد كذلك أنه في الظروف المفضلة أو غير المفضلة للقائد (أي إذا كانت المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر) عالية جدا أو منخفضة جدا، يكون النمط أو الأسلوب هو الذي يهتم بالعمل، و يرجع سبب ذلك إلى أن المرؤوسين يكونون على استعداد للعمل تحت إشراف قائدهم الموجه في حالة الظروف المفضلة (الوضعيتين: الأولى والثانية)، و في حالة الظروف غير المفضلة (السابعة والثامنة) ويستلزم الأمر التوجه الدقيق و تدخل القائد.

[1] – Stephen Dobbin ; David Decenzo ; Philippe Gabilliet : Management –L essential des concepts et des critiques – ; Parson éducation ; France;2006; P 334.

أما بالنسبة للظروف المتوسطة (الوضعيات الأربع المتبقية)، حيث أن المتغيرات مختلطة، فالنمط الأنسب هو الذي يهتم بالعلاقات الانسانية [1].

من الإنتقادات الموجهة لنظرية فيدلر هو عدم تقديمها لتفسير مقبول للعلاقات بين عناصر الموقف الثلاثة و اكتفائها بالقول بأن القيادة ترتبط بمعرفة القائد لهذه العناصر.

ب – ب – نظرية دورة الحياة في القيادة *:

حددت هذه النظرية المتغير الموقفي على أنه نضج المرؤوسين أو كما يطلق عليه البعض استعداد المرؤوسين لإنجاز العمل، كما ركزت هذه النظرية في بناء إفتراضاتها على وجوب تفاعل عناصر ثلاثة هي: [2]

–مقدار التوجيه من قبل القائد (السلوك المهتم بالعمل).

–مقدار الدعم العاطفي (الاجتماعي) الذي يقدمه القائد (السلوك المهتم بالعلاقات).

–مستوى النضج (الاستعداد) الذي يظهره الأفراد في عمل معين.

و من ذلك يتضح أن أسلوب القيادة في هذه النظرية يمر بأربعة مراحل وفقا للمراحل التي يمر نضج المرؤوسين بها، و بناء على تطور قدرتهم و رغبتهم في العمل وفق الترتيب الآتي [3]:

– التوجيه : يركز القائد في هذه المرحلة على إعطاء التوجيهات و الإرشادات للمرؤوسين ومحاولة إكتساب كل ما هو جيد في مجال العمل ...

– التدريب : من خلال تقديم القائد للدعم و المساندة اللازمين لتعزيز ثقة المرؤوس بنفسه و بقدراته و إثارة حماسه نحو العمل.

---

[1]– Florence Allard – Poesi : Management d'équipe; 2ème édition ; Dunod ; Paris ; 2006 ;P 70.

[2]– John R Schermerhorm ;David S Chappell : Principe de management ; Education Village ;ondial ; Paris ;2002 ; P 236 .

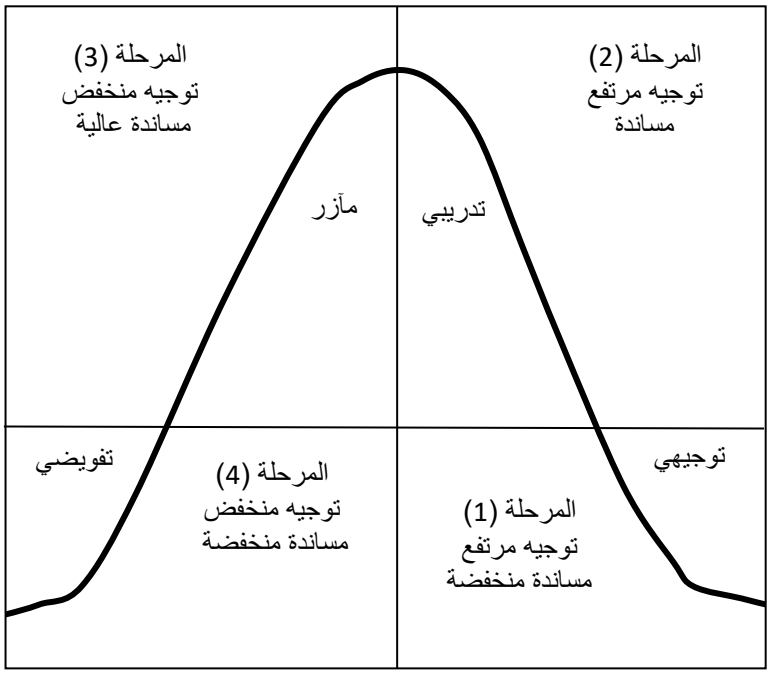
* تفترض هذه النظرية التي تم تطويرها من قبل هيرسي و بلانشارد Hersey et Blanchard سنة 1972 أن مستوى نضج أو استعداد المرؤوسين للعمل و الانجاز تزداد و تتطور عبر مراحل ابتداءا من المرحلة التي يكون فيها المستوى (نضج واستعداد المرؤوسين: غير ناضج حتى يبلغ مرحلة النضج)، حيث يترتب على ذلك درجات مختلفة من السلوك.

[3] – طارق عبد الحميد البدوي : أساسيات علم ادارة القيادة ، دار الفكر للنشر ، 2002 ، ص (175 –176).

– المساندة : في هذه المرحلة يقوم القائد بدعم و مساندة المرؤوس لحل المشاكل التي تواجهه، و تشجيعه لتحمل مسؤوليات أكبر عن طريق مشاركته في صنع القرار.

– التفويض : في هذه المرحلة يكون المرؤوس قد وصل إلى درجة عالية من النضج الوظيفي مما يؤدي بالقائد للعمل على تفويض بعض المهام إليه، و تحميله مسؤولية صنع القرارات.

الشكل رقم (04) : نموذج القيادة الموقفية لهرسي و بلانشارد



المصدر: OP Cit ; John R Schermerhorm ;David S Chappell ; P237

يتضح من الشكل أن مستوى النضج لدى المرؤوسين ينتقل عبر أربع مراحل، حيث ينتقل اسلوب القيادة من التوجيه (المرحلة الأولى) و ينتهي بالتفويض (المرحلة الرابعة)، فالقائد يركز أولا على التوجيه ، أين يكون المرؤوس في حاجة إلى ذلك، ليقوم في المرحلة الأخيرة بخفض المساندة و التوجيه لأن المرؤوس أصبح على قدر من النضج، ومن ثم عدم حاجته لتوجيه و مساندة قائده.

و عليه يمكن القول ان القائد يتبع الأسلوب القيادي الذي يتناسب مع مستوى نضجهم، و يقوم بدعمهم و مساندتهم ، نظرا لاحتياجهم أكثر للاستقلالية و المبادرة .

فنظرية الموقف هنا اقتصرت على عنصر واحد من بين متغيرات الموقف وهو (النضج) وأهملت بقية العناصر والمتغيرات الأخرى إلى جانب إهمالها لخصائص القادة.

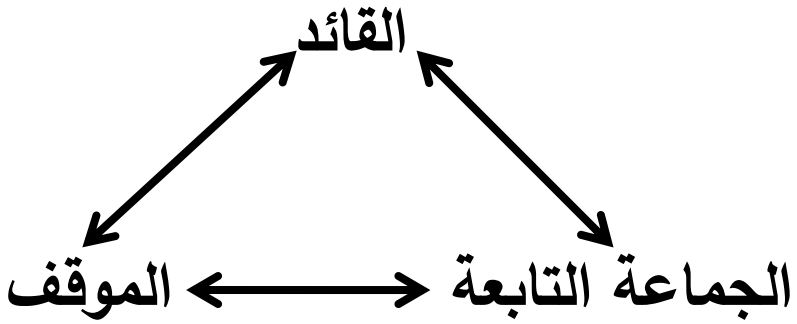
ج – النظرية التفاعلية:

تركز النظريات السابقة في الغالب على عامل واحد و تهمل العوامل الأخرى، أما مفهوم القيادة في الإطار الفكري لنظرية التفاعل فهي عبارة عن عملية تأثير متبادلة بنفس الأهمية و المقدار بين كل من القائد و المرؤوسين و الموقف، فهي ترى أن القيادة علاقة مركبة بين السمات الشخصية للقائد و بين الظروف الموقفية و العوامل الوظيفية معا، ومن أهم الجهود في هذه النظرية:

ج – أ – نظرية هولند و جوليان:

يقوم رأي هولاند و جوليان Hollander et Jullian على أساس النظر للقيادة على أنها عملية تقوم على تأثير القائد في المرؤوسين في موقف معين و تأثير المرؤوسين بالمقابل في القائد في هذا الموقف،[1] و الشكل الآتي يوضح الأبعاد النظرية لعمليةالتفاعل:

الشكل رقم (05) : نظام التأثير في ضوء نظرية التفاعل



المصدر : خليل حسين الشماع ، خضير كاظم حمود ،مرجع سبق ذكره ، ص 219

يتضح من الشكل، أن القيادة هي عبارة عن عملية تفاعل مشتركة بين القائد والجماعة (التابعين) والموقف، حيث أن القائد يؤثر في الجماعة و يمكن للجماعة أن

[1] – نواف كنعان: مرجع سبق ذكره ، ص 377 .

تستجيب لتأثير القائد من خلال تفاعلها مع البيئة، و هكذا يتحقق الهدف لموقف معين من خلال العملية التفاعلية المتبادلة تأثيريا بين القائد و الأتباع و الموقف.

ج – ب – نظرية شيتي و هيرسي:

يربط شيتي و هيرسي Shetty et Hersey بين العناصر الثلاثة السابقة (القائد، المرؤوسين و الموقف) و نمط القيادة، حيث يريان أن القائد الناجح هو الذي لديه القدرة على إيجاد تكامل بين هذه القوى جميعا...[1] كما ركز الباحثان على شخصيات المرؤوسين، حاجاتهم وتوقعاتهم، إذ أن لهم دورا حيويا يحدد القدرات التي يمكن أن يستخدمها القائد في موقف معين... و يريان كذلك أن عملية التفاعل التي تقوم عليها عملية القيادة لا تقتصر على علاقة القائد بالمرؤوسين، وإنما تشمل أيضا علاقاته مع من هم أعلى سلطة منه (رؤساءه) و علاقته مع زملائه...

مما سبق يتضح أن هذه النظرية تقوم على أساس وجود صفات عامة لازمة لأي قائد وصفات خاصة للقائد في كل موقف من المواقف وهي أقرب النظريات إلى الصحة، حيث أثبتت الدراسات بأن التبعية الناجحة و القيادة الناجحة مرتبطان يكمل كل منهما الآخر.[2]

د – بعض النظريات الأخرى المفسرة للقيادة:

لقد ركزت النظريات التقليدية المفسرة للقيادة على معرفة العناصر التي يمكن أن تشكل الأسلوب أو النمط الذي يمكن أن يسلكه القائد مع مرؤوسيه داخل التنظيم ، لتظهر بعدها نظريات حاولت التعمق أكثر في فهم أدق للسلوك القيادي، و التي من بينها :

د – أ – نظرية الشبكة:

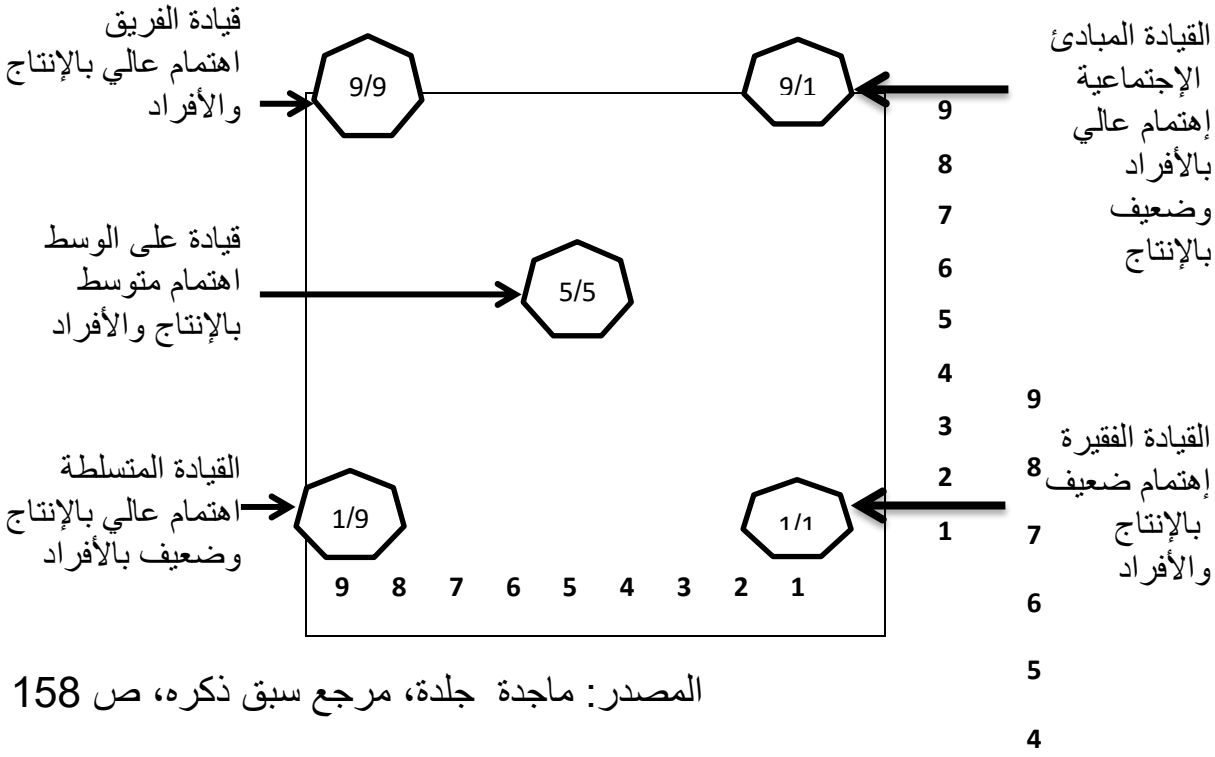
ربما يمثل مدخل شبكة القيادة أبرز المداخل السلوكية لتفسير ظاهرة القيادة، و تعتبر شبكة القيادة وسيلة لتقييم الأنماط القيادية ومن ثم تدريب المديرين على كيفية التحرك تجاه أنماط السلوك القيادي المرغوب أو أكثر فعالية ويتم تمثيل الشبكة على محورين: المحور

[1] – نواف كنعان: مرجع سبق ذكره، ص 377.

[2] – طارق عبد الحميد البدوي: مرجع سبق ذكره، ص 59.

الأول أفقي عادة ، و يمثل مستويات أو درجات الاهتمام بالإنتاج، وهو مفهوم يماثل نمط القيادة الهيكلي الموجه، أما المحور الثاني الرأسي – عادة – فيعكس مستويات الإهتمام بالأفراد، وهو يماثل التوجه بالعاملين أو السلوك[1]. و قد توصل أصحاب هذا المدخل (شبكة القيادة) إلى وجود خمسة مستويات مختلفة من الإهتمام بالأفراد و هو ما يوضحه الشكل الموالي:[2]

الشكل رقم (06) : نظرية الشبكة



المصدر: ماجدة جلدة، مرجع سبق ذكره، ص 158

وقد وجد بليك و موتون أن النمط الأخير (9/9)، هو النمط الذي يعتبر أفضل الأنماط من وجهة نظر المشاركين في برامج التنظيم الإداري التي قاما بها، يليها النمط الثالث (1/9) وهو نمط القيادة المتسلط و يأتي بعدها في الافضلية النمط الرابع (5/5) وهو نمط القيادة الوسط، والشبكة الادارية من أكثر الأساليب القيادة الإدارية التي لقيت قبولا لقربها للواقع و سهولة تطبيقها.

[1] – ماجدة جلدة: السلوك التنظيمي و النظريات الادارية الحديثة ، دار أسامة لنشر ، عمان ، 2006 ، ص 157.

[2] – أحمد حجي اسماعيل: مرجع سبق ذكره ، ص 201.

د – ب – نظرية القيادة التحويلية:

تركز القيادة التحويلية على وجوب التفرقة بين القيادة من أجل التغيير و القيادة من أجل تحقيق الاستقرار، حيث يعد مفهوم القيادة التحويلية حديثًا نسبيًا، حيث ظهر سنة 1978 في أعمال كل من بينس و نانس Bennset et Nanus اللذان عرفا القيادة التحويلية على أنها: " سعي القائد لإحداث التغيرات الايجابية في طرق العمل و تحويل المرؤوسين و المؤسسة لوضع افضل".[1] و هذا لن يكون متاحا لكل قائد، إلا اذا كان يتميز بملامح محددة ، تعتبر أساس القيادة التحويلية و التي تتمثل في الآتي[2]: الرؤية، الزعامة، الرمزية، التكامل، المساندة.

و من هذه الملامح يمكن القول أن الرؤية المستقبلية للقيادة التحويلية هي أهم صفة تميز هذه القيادة، كما أن هذه القيادة ساهمت في فهم العلاقة التحويلية بين القادة ومرؤوسيهم من خلال تشجيعهم على إحداث تغيرات في مواقف و قيم مرؤوسيهم لترسيخ الرؤية المستقبلية التي يطرحونها.

وما يهمنا من عرض النظريات السابقة هو شرح بعض أدبيات القيادة و السلوك القيادي، وكذا الإشارة إلى أن القيادة التربوية تعتبر عملية ثقافية ووسيلة سلوكية، وأنها عملية تتم في إطار تعليمي تربوي و ثقافي و بيئي ، وهي ليست غاية في ذاتها و لكنها وسيلة لتحقيق أهداف التعليم و غاياته، كما أنها ممارسات سلوكية للقائد و المرؤوسين. والقائد الناجح هو الذي يعمل على ترسيخ القيم في التنظيمات، و يذهب إلى ما وراء المطالب التقنية للوظيفة، وهو أيضا مسؤول عن تحقيق أهداف المدرسة كمؤسسة تعليمية مؤكدا ثقافتها، حافظا وحاميا لتكاملها و مؤكدا أنها جزء من بيئتها و مجتمعها.

---

[1] – أحمد سيد مصطفى: إدارة السلوك التنظيمي ' رؤية مستقبلية ' ، جامعة بنها ، القاهرة ، مصر ، 200 ، ص 316.

[2] – للاطلاع أكثر أنظر طارق طه: السلوك التنظيمي في بيئة العولمة و الانترنت ، دار الجامعة الجديدة ، مصر ،2007 ، ص290.

ثانيا: أنماط القيادة

حاولت عدة دراسات التمييز بين أنماط القيادة، لكن يمكن القول أنه و إن اختلفت أنماط القيادة في بعض الجوانب فقد تتفق في جوانب أخرى، و يصبح بينها تداخل...

و قد يجمع القائد بين أكثر من نمط و إن كان يميل إلى سلوك نمط قيادي يمكن تصنيفه على أساسه، و من أنماط القيادة:[1]

أ – أنماط القيادة بناء على مصادر السلطة*:

تبعا لهذا التصنيف قسمت إلى:

أ – أ – النمط التقليدي:

و يعتمد أساسا على بعض الصفات التي يتم من خلالها اختيار القائد مثل كبر السن، البلاغة، الفصاحة في القول و بعد النظر، و نتيجة تلك الصفات يُتوقع من المرؤوسين أن يطيعوا هذا القائد طاعة مطلقة و أن يقدموا له الولاء الشخصي. ويوجد هذا النمط من القيادة في المجتمعات الريفية و القبلية و يشكل القائد من هذا النوع صورة أبوية لمرؤوسيه ، لذا فإن هناك من يطلق عليها القيادة الأبوية. [2]

و يتسم القائد الأبوي بالمحافظة على الوضع الراهن و رفض أي تجديد و يقاوم بشدة أي تغيير، لأن مقاومة التغيير تعتبر عاملا مهما في تعزيز سلطته القيادية و تقوية نفوذه. [3]

أ – ب – النمط الجذاب (الملهم):

تقوم هذه القيادة على أساس أن صاحبها يتمتع بصفات شخصية محبوبة و قوة جذب شخصية يستطيع التأثير القوي بتابعيه و ينظرون إليه على أنه شخص مثالي لا

---

[1] – محمد حسن محمد حمدات: مرجع سبق ذكره ، ص(260. 30) بتصرف.

[2] – للاطلاع أكثر أنظر، على محمد منصور: مبادئ الادارة "أسس و مفاهيم"، مجموعة النيل العربية للنشر ، القاهرة ، 1999 ، ص217.

* يعتبر هذا التصنيف من التصنيفات الأولى المبكرة للقيادة على أساس المصادر الثلاث للسلطة التي حددها ماكس فيبر **Max Weber**

[3] – رافد عمر الحريري: مرجع سبق ذكره، ص 137، (بتصرف).

يخطئ ولديه قوة خارقة، فهو شخص مُلهِم، يعرف ما لا يعرفون و قادر على عمل ما لا يستطيعون عمله، وتكون علاقتهم به على أساس الولاء و الطاعة.[1]

أ – ج – النمط العقلاني:

وهو نمط القيادة الذي يستمد سلطاته و قوة تأثيره من مركزه الرسمي، و ما له من صلاحيات واختصاصات، و يركز اهتمامه على سيادة وتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات في المؤسسة. و يتوقع من مرؤوسيه نفس السلوك أو أن يعملوا نفس الشيء، فقد يوقع العقوبات على الشخص المخالف لتطبيق اللوائح و القوانين .

مثل هذا النمط يتصف بأنه غير شخصي و بالتالي فإن الطاعة و الولاء من التابعين ليست للاعتبارات الشخصية للقائد و إنما للمعايير والقواعد المعمول بها في المؤسسة[2].

ب – أنماط القيادة بناءا على نمط السلوك القيادي المتبع*:

قامت الدراسات في هذا الجانب ببيان أثر السلوك القيادي على التابعين وولاءهم التنظيمي، و من خلال الدراسة صنفوا القيادة على أساس المجموعات إلى :

ب – أ – القيادة الأوتوقراطية:**

القائد من هذا الطراز لا يشرك مرؤوسيه في مباشرة مهامه أو صنع قراراته ... فهو يحدد منفردا سياسات المنظمة و خططها دون مشاورة مرؤوسيه في ذلك. فيرسم الخطط الرئيسة ويكون لديه وحده علم بتتابع خطوات عمل مرؤوسيه في المستقبل لأنه لا يعطيهم معلومات تفصيلية عن خطط المستقبل بل عن الخطوات الآنية التي يجب أن يسيروا

---

[1] – محمد حسن محمد حمادات: مرجع سبق ذكره ، ص 26 .

[2] – المرجع نفسه، ص 26 .

* يعود هذا التصنيف إلى الدراسات التجريبية التي قام بها كل من لوين و لبيت Lewin &Lippit في أواخر الثلاثينات (1939).

** أن سلوك القائد الأتوقراطي المتسلط يتميز بكونه قاسيا و صارما في تعامله مع مرؤوسيه ، ولم يكن يراعي الجو النفسي المحيط به ، أي جو العمل ، و أنه غالبا ما يكون منعزلا عن موظفيه في أكثر الأوقات . حيث لم يكن يتصل بمجموعته إلى عندما كان يعرض نماذج العمل . و لم يكن يبدي مشاعر طيبة نحوهم إلا نادرا ...

عليها و يملي على كل عضو ما عليه أن يعمله ، كما يحدد نوع العلاقة بينه وبين مرؤوسيه في نطاق العمل.[1]

ب – ب– القيادة الديمقراطية:

هي القيادة التي تؤمن بالمشاركة و تبادل الآراء و بالتعاون الايجابي مع أفراد الجماعة الذين تتعاون معهم ، ويتم مناقشة الأهداف ووضع السياسات وحل المشكلات عن طريق الجماعة حيث يتشاور مع أعضاء الجماعة في كل شيء، أما القرارات فهي جماعية و يترك القائد للأعضاء حرية توزيع العمل في ما بينهم.[2]

ب – ج – القيادة التراسلية أو الفوضوية:

هي القيادة الفوضوية أو قيادة عدم التدخل، فيتميز سلوك القائد بعدم التدخل في مجريات الأمور، فهو يترك للتابعين الحبل على الغارب حيث يقوم بتوصيل المعلومات إلى التابعين و يترك لهم مطلق الحرية في التصرف.[3] فالقائد من هذا النوع أخذ يلعب دورا ثانويا في توجيه و الارشاد و التأثير على الآخرين، و أصبح يركز على المعلومات إذا طلبت منه، بدلا من أن يتولى زمام المبادرة و الإستعداد اللازم لتوجيه أتباعه.[4]

ج – أنماط القادة بناءا على إهتمامات القائد*:

توصلت الدراسات إلى تحديد بعدين يحددان نمط القيادة و هما :

ج – أ – بعد المُبادأة:

و يتميز هذا النمط القيادي بالمركزية و عدم مشاركة التابعين في إتخاذ القرارات، مستخدما أسلوب العقاب و الثواب.

---

[1] – نواف كنعان : القيادة الإدارية ،مرجع سبق ذكره، ص 155 .

[2] – كامل بربر : الاتجاهات الحديثة في الادارة وتحديات المديرين ، دار منهل اللبنانية ، ط1 ، لبنان، 2006 ، ص 282 .

[3] – محمد محسن محمد حمادات : القيادة التربوية، مرجع سبق ذكره ، ص 29 .

[4] – مهدي حسن زويلف و آخرون : أساسيات في الادارة ، دار الفكر للطباعة و النشر ، عمان ، 1995 ، ص 172 .

* من خلال الدراسات التي قام بها اندور و هالين عام 1906 و التي تعتبر من أهم الدراسات التي أجريت لتحديد الأنماط القيادية في الولايات المتحدة الأمريكية على مديري التربية و المدارس ، وقد استخدمت ما يسمى باستبيان وصف سلوك القائد.

يتميز بأنه يصدر الأوامر و لا يأخذ برأي التابعين كما لا يسمح بالمناقشة و يصر على تنفيذ الأوامر و التعليمات.

في ظل هذا النمط تتحقق إنتاجية عالية على المدى القريب، و لكن على المدى البعيد تقل الإنتاجية و تتدنى الروح المعنوية للعاملين و تقل دافعيتهم للعمل [1].

ج – ب – بعد الاعتبارية:

يركز القائد هنا على العاملين و تحقيق حاجاتهم المادية و النفسية و الاجتماعية و يراعي ميولهم و رغباتهم و يوفر لهم حرية أكبر للعمل و الحركة و التفكير و المشاركة في اتخاذ القرار.

هنا ورغم إهتمام القائد بالتابعين و الثقة و الرضا تجاه القائد، إلا أن الإنتاجية و على المدى البعيد تكون منخفضة و ذلك لإهتمام القائد بالعلاقات الإنسانية على حساب بعد الإنتاجية.[2]

[1] – محمد حسن محمد حمادات : مرجع سبق ذكره ، ص29 .

[2] – المرجع نفسه، ص 30 .

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل مفهوم الإدارة و التي تعمل على تهيئة الظروف المحيطة بالجماعات و الأفراد، بحيث تكون صالحة للعمل، و تساعد على تحقيق التعاون بينهم، وذلك وفق تنظيم معين. و قد تناولنا هذا المصطلح (الإدارة) ، من حيث مفهومه و مفهوم كل من الإدارة التربوية و التعليمية و المدرسية كمفاهيم محورية في الدراسة و بيَّنا العلاقة بينها ليتبين أنها علاقة شمول بدءًا من الإدارة العامة كأوسع حلقة إلى الإدارة المدرسة كأضيق حلقة فيها... لنركز على الإدارة التربوية من خلال تحديدٍ لتطورها وأهدافها والعوامل المؤثرة فيها، فالإدارة المدرسية و التي تعد نواة الإدارة التربوية، لأنها أساس العمل التربوي ككل من خلال تحديدٍ للمفهوم الحديث لها و مسؤولياتها و وظائفها.

لنتطرق للقيادة، و ما لها من أهمية في تسيير الأمور في شتى الميادين، وفي مختلف التنظيمات، و من ذلك التنظيمات التربوية. هذه الأخيرة التي تحتاج إلى قيادة واعية بدورها ومسؤولياتها و قادرة على التحكم في زمام الأمور، حتى تحقق الفعالية المطلوبة، وقد تناولنا هذا الموضوع من خلال جملة من النقاط منها: التطور التاريخي لظاهرة القيادة و الذي يرجع إلى الحضارات القديمة، الفرق بين مفهوم القيادة و الإدارة حتى لا تأخذ بنفس المعنى، ثم أهم النظريات المفسرة لها و التي تم تقسيمها حسب موضوع دراستها للقيادة وكذا تطورها التاريخي إلى النظريات التقليدية، النظرية الموقفية، النظرية التفاعلية و نظريات أخرى. ثم تناولنا أنماط القيادة و التي بدورها تم تقسيمها حسب مصادر السلطة وحسب نمط السلوك ثم حسب إهتمامات القائد.

الفصل الثالث:

الفعالية

التنظيمية

والقيادة التربوية

تمهيد

المبحث الأول: ماهية الفعالية

أولا: تطور مفهوم الفعالية

ثانيا: الفرق بين مفاهيم الفعالية و الكفاءة والأداء

ثالثا: عناصر ومؤشرات الحكم على فعالية التنظيم

رابعا: مؤشرات الفعالية التنظيمية بالمؤسسات التربوية

خامسا: العوامل المؤثرة على الفعالية التنظيمية

المبحث الثاني: مداخل دراسة الفعالية التنظيمية

أولا: المداخل التقليدية في دراسة الفعالية التنظيمية

ثانيا: المداخل المعاصرة في دراسة الفعالية التنظيمية

ثالثا: محددات إختيار المدخل المناسب

المبحث الثالث: الإطار النظري للفعالية التنظيمية

أولا: التيار الكلاسيكي و الفعالية التنظيمية من منظور إقتصادي

ثانيا: التيار النيوكلاسيكي و الفعالية من منظور اجتماعي

المبحث الرابع: بعض التصورات حول الفعالية

أولا: تصورات المسييرين الفرنسيين

ثانيا: تصور السيرين الإيطاليين

ثالثا: تصور المسيرين السويسريين

خلاصة الفصل

تمهيد:

أصبحت أي منظومة في الوقت الحاضر تكتسب ثقة الفرد والمجتمع عندما يزيد الرضا عن خدماتها ومنتجاتها كمًّا ونوعًا، وتفقد هذه الثقة عندما تتسع الفجوة بين توقعات الفرد والمجتمع والأداء الفعلي لها. وعلى هذا الأساس فقد أخذت جميع الدول تهتم بفاعلية مؤسساتها على اعتبار أنها مؤشر من مؤشرات نجاحها، ومن ذلك المؤسسة التربوية، التي تعتبر الفعالية التنظيمية بها من أهم متطلبات نجاح العمل التربوي، خاصة أنها تتعامل مع فئات إجتماعية مختلفة و متباينة المستوى والأهداف و حتى التفكير... مما يتطلب العمل على تحقيق أعلى درجات التنظيم و كفاءة الأداء و التعاون حتى تحقق الأهداف المرجوة وهو مطلب الحكم على الفعالية التنظيمية بالتنظيمات.

المبحث الأول: ماهية الفعالية

أولا : تطور مفهوم الفعالية

إن مصطلح الفعالية حديث العهد، واقترن منذ ظهوره بالمنظمات أي ما يعرف بالفعالية التنظيمية، و من أوائل الذين كتبوا فيه كامبراي و هال Chambray et Hall وكذلك جيورجيوبولوس و تاميبوم Georgio poulos er Tamebaum سنة 1975.

في البداية ولمدة تم تصور الفعالية و بالأخص فعالية المؤسسة كمرادف لمفهوم الإنتاجية، ثم لمفاهيم أخرى كالمردودية، الكفاءة و الربح... إذ كانت فعالية المؤسسة تقاس فقط بالأرباح المالية المحققة، فإنها تعكس المعنى الاقتصادي المحض الذي كانت تنحصر فيه الفعالية والأهمية التي كانت تكتسبها مشاكل التسيير الداخلية ضمن انشغالات المسيرين، هذا إلى جانب النصيب الهام الذي كان يتمتع به المساهمون في عملية إتخاذ القرار، و كذا الدور الذي تلعبه التغيرات الهامة التي حدثت في السنوات الأخيرة.

والمتمثلة خاصة في ما يلي:

– تطور الطموحات الاجتماعية و المحيط الاجتماعي والسياسي في البلدان المصنعة، (تنوع مطالب المجتمع إزاء المؤسسة)، وبهذا اكتسى مفهوم الفعالية التنظيمية بعدا إجتماعيا أكثر فأكثر.

– إضافة إلى هذا فالتداول المتزايد للاقتصاد و المؤسسات أدى إلى مضاعفة وتكثيف العلاقات بين العوامل التي تمس المؤسسة.

– أصبحت المؤسسة مكان إلتقاء طموحات متعارضة –لعدة جماعات – و هذا ما فرض على المسؤولين البحث عن تسوية، فهم بذلك يلعبون دورا مركزيا في اختيار وإعداد التوجيهات الأساسية للمؤسسة.

– إن طبيعة علاقات السلطة داخل المؤسسة في البلدان المصنعة، و تطور طموحات المجتمع، أثرا على قيم التسيير داخل المؤسسة فيها، بحيث يتم تصور فعالية المؤسسة كأداة تسمح لهم بقياس موضوعي لنجاح مؤسستهم.[1]

ثانيا: الفرق بين مفاهيم الفعالية والكفاءة والأداء

إن إظهار الفرق بين الكفاءة و الفعالية يكون من خلال إبراز المعنى الذي يأخذه كلاهما؛" فالفعالية عادة ما يُنظر إليها من زاوية النتائج التي يصل إليها المسيرون ومن ثم يوصف التسيير بأنه فعال إذا حقق الأهداف المسطرة و بأنه اقل فعالية إذا لم يستطع تحقيقها"،[2] أما الكفاءة فهي:" الإستخدام الأمثل للموارد الإنتاجية المتاحة للمؤسسة، وترتبط بالدرجة الأولى بعنصر التكلفة، العلاقة بين المدخلات و المخرجات وعليه فهي تشكل عنصرا من عناصر الفعالية.

[1] – A. Ged: Comparaisons internationales des perceptions managériales de l'éfficacité, Revue Française des Gestions , 1983 ,P 19

[2] – صالح بن نوارة: "فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية" رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، علم اجتماع تنظيم و عمل، جامعة الجزائر ، 2002 ، ص 195.

و تقاس بالنسبة التالية : الكفاءة =قيمة المخرجات / قيمة المدخلات"[1]

و من هذا المفهوم يمكننا التفريق بين الفعالية و الكفاءة فنقول أن الفعالية هي إستغلال الموارد المتاحة في تحقيق الأهداف المحددة أي أنها تختص ببلوغ النتائج بينما الكفاءة هي الوسيلة أو الطريقة التي اتبعت في الوصول إلى النتائج أو تحقيق الأهداف.

شكل رقم (07): العلاقة بين الفعالية و الكفاءة و الأداء

كفء	عدم تحقيق الأهداف مع عدم وجود إسراف في الموارد	تحقيق الأهداف مع عدم وجود إسراف في الموارد
غير كفء	عدم تحقيق الأهداف مع وجود إسراف في الموارد	تحقيق الأهداف مع وجود إسراف في الموارد
	غير فعَّال	**فعَّال**

المصدر: صالح بن نوارة، مرجع سبق ذكره، ص195

و يعتبر مفهوم الكفاءة ملازما لمفهوم الفعالية و لكن يجب أن لا يُستخدما بالتبادل، فقد تكون المنظمة فعالة و لكنها ليست كفؤة أي أنها تحقق أهدافها و لكن بخسارة و عدم كفاءة المنظمة يؤثر سلبا على فعاليتها فكلما ارتفعت تكاليف تحقيق هدف معين قلَّت احتمالات قدرة المنظمة على البقاء. و يجب أن يؤخذ كلاهما – الكفاءة و الفعالية – في الاعتبار ضمن مقاييس نجاح أي منظمة، فالفعالية هي إنجاز العمل أو الشيء الصحيح أما الكفاءة فهي انجاز العمل بشكل صحيح.

[1] – المرجع نفسه، ص 196

فالكفاءة تشير بالمعنى الصريح إلى البعد الاقتصادي في تحديد الأهداف، و إلى نسبة المخرجات إلى المدخلات إذ يتوجب على التنظيم تحقيق الأهداف المحددة بالموارد الموجودة، و هي موارد محدودة يستلزم إدارتها بشكل اقتصادي بينما تشير الفعالية إلى القدرة على النجاح في تحقيق الأهداف.[1]

أما الأداء و الذي يعرف على أنه : "فعالية العملية و كفاءة استخدام الموارد"[2] وهذا يشير إلى أن الأداء ما هو إلا عملة نعتمدها لتقييم عمل المؤسسة من جهة التكاليف والتي تعبر عن الكفاءة عن طريق النسبة بين الوسائل المستخدمة و النتائج المحققة، ومن جهة أخرى القيمة المضافة و التي هي تعبير عن التآزر و الفعالية من خلال الوقوف على درجة تحقيق النتائج المتوقعة.[3]

الجدول رقم (01) : العلاقة بين الفعالية و الكفاءة و الأداء

	الكفاءة	الفعالية	الأداء
المفهوم	فعل الشيئ بطريقة أفضل Doing the thing right	فعل أفضل شيئ Doing the right thing	فعل أفضل شيء بأفضل طريقة Doing the right thing , right
المدى	جزئي عمودي كمي	شامل أفقي نوعي	متكامل

المصدر: L. Perrah نقلا عن عبد الوهاب السويسي ، مرجع سبق ذكره ، ص 34

من الجدول نستنتج أن الكفاءة ترتبط بالمدى القصير و المتغيرات ذات الطابع الكمي، بينما الفعالية ترتبط بالمدى الطويل و المتغيرات النوعية، بينما الأداء يقدم لنا

[1] – المرجع نفسه، ص196

[2] – مرجع، سبق ذكره، ص 34

[3] – عبد الوهاب السويسي، مرجع سبق ذكره، ص 31

نظاما متكاملا مدخلاته تتمثل في الفعالية و الكفاءة و مخرجاته تتمثل في تحقيق الأهداف المعلن عنها .

ثالثا: عناصر و مؤشرات الحكم على فعالية التنظيم

بالرغم من أن أبعاد الفعالية و العلاقات المتداخلة بينها ليست واضحة بصورة جلية حتى الآن إلا أنه تم الاتفاق على بعد واحد و هو الوقت. حيث أن الاختبار النهائي للفعالية التنظيمية يتمثل فيما إذا كانت المنظمة قادرة على أن تدعم بقاءها بصفة مستمرة في البيئة، فيرى جيزون Jason أن المقياس الأخير لفعالية التنظيم هو عامل الوقت.

أ – في المدى القصيرة:

تتضمن المؤشرات الممكنة ما يلي:

أ – أ – الإنتاج:

و يعكس قدرة المنظمة على الإنتاج (مهما كان ذلك) بالكمية و النوعية التي تتطلبها البيئة.

أ – ب – الكفاءة:

و تستخدم فيها عدة مقاييس مثل تكلفة الوحدة المنتجة و العائد على رأس المال و معدل الضياع من المواد و الخامات و كذلك الوقت الضائع و ما شابه ذلك...

أ –ج – الرضا:

المؤسسة هي عبارة عن نظام إجتماعي يجب أن يحصل العاملون فيه على إشباع لحاجاتهم تماما كما يحصل المستهلكون على السلعة أو الخدمة التي يحتاجونها، وبالتالي فإن الروح المعنوية المرتفعة و رضا العاملين عن المنظمة و التطوع للإستمرار في العمل كلها مؤشرات عن نجاح المنظمة في إشباع حاجات عمالها .[1]

[1] – صالح بن نوار: مرجع سابق, ص216

ب – في المدى المتوسط:

فمؤشرات الفعالية تتمثل في:

ب – أ – التكيف :

و يشير إلى الحد الذي تستطيع فيه المنظمة أن تتجاوب مع التغيرات التي تنشأ في داخل أو خارج المنظمة.

ب – ب – النمو:

الهدف من النمو هو دعم قدرة المنظمة على البقاء في المدى البعيد ويمكن أن يشتمل ذلك على البرامج التدريبية للموظفين أو جهود التطوير التنظيمي.[1] في بداية الأمر كان معيار البقاء و قدرة المؤسسة على الإستمرار هو أهم شرط لنجاح المؤسسة، و لكن في حقيقة الأمر هناك العديد من المؤسسات غير الناجحة و غير الفعالة و لكنها قادرة على البقاء و الاستمرار.

كما يمكن تقسيم مؤشرات الحكم على فعالية المنظمة إلى مؤشرات داخلية ومؤشرات خارجية كما يلي:[2]

أ – مؤشرات داخلية:

و ترتبط بمدخلات المنظمة و عملياتها و منها:

أ – أ – تخطيط وتحديد الأهداف:

أي قدرة المنظمة على تحديد الأهداف و تخطيط المسار الذي من خلاله يتم تحقيق هذه الأهداف.

أ – ب – المهارات الاجتماعية للمدير:

إن توفر المهارات الاجتماعية لدى أعضاء المنظمة من المديرين يضمن توفير الدعم و المساندة للمرؤوسين عند مواجهتهم العثرات في العمل.

---

[1] – جون هـ جاكسون و آخرون: مرجع سابق ، ص 59.

[2] – نجاة قريشي: القيم التنظيمية و علاقتها بفعالية التنظيم ، مرجع سابق ، ص (72–73) بتصرف.

أ – ج – المهارات العملية للمدير:

حتى تتحقق الفعالية التنظيمية فإنه لا بد أن يتحلى أعضاء المنظمة من المديرين بالمهارات و الخبرات الفنية المتعلقة بإنجاز الأعمال.

أ – د – التحكم في سير الأحداث داخل المنظمة:

يؤكد على ضرورة السيطرة على سلوك الأفراد داخل المنظمة مع توزيع السلطة على عدد من الأفراد بدلا من تركيزها في يد شخص واحد .

أ – هـ – المشاركة في إتخاذ القرارات:

يرى الكثير من الباحثين و المديرين أن مشاركة العاملين في إتخاذ القرارات يؤدي إلى تدعيم فعالية التنظيم .

أ – و – تدريب و تنمية قدرات الأفراد:

إن للبرامج التدريبية أهمية بالغة في تنمية قدرات الأفراد و بالتالي إرتفاع مستويات أدائهم في العمل.

أ – ز – التأخر و الغياب بين العاملين:

و يمكن قياس ذلك بعدد الساعات الضائعة نتيجة الأعذار أو التمارض أو أمراض المهنة.

أ – ح – كفاءة استخدام الموارد المتاحة:

بحيث تكون التكلفة منخفضة مقارنة مع عوائد المخرجات.

أ – ط – الرضا الوظيفي:

يعد مؤشرا هاما في تحديد مستوى فعالية أداء الأفراد و منه الأداء العام داخل المنظمة، فمعظم الباحثين و المسيرين يعتبرون أن العامل الراضي أكثر إنتاجية من غيره.

ب – المؤشرات الخارجية:

و ترتبط بصفة أساسية بالمخرجات و بعلاقة المنظمة بالبيئة الخارجية و منها:

ب – أ – إنتاج السلع و الخدمات:

إن تزويدَ المنظمة بيئتَها بالمخرجات من سلع و خدمات و زيادة الطلب عليها يؤكد وجودها كعنصر فعال في المجتمع.

ب – ب – الجودة:

إرتفاع مستوى الجودة الخاص بمخرجات المنظمة يعد مؤشرا ضروريا لفعاليتها.

ب – ج – تحقيق الأرباح:

تحقيق المنظمة للأرباح يساعدها على النمو و الاستمرار و بدون تحقيقها للربح يصعب عليها تحقيق أهدافها.

ب – د – تحقيق أهداف جديدة:

تسعى المنظمة الفعَّالة إلى تحقيق أهداف جديدة و هامة.

ب – هـ – التأهب للإنجاز:

يتمثل في استعداد المنظمة لإنجاز المهام الخاصة الفورية.

ب – و – المسؤولية الاجتماعية:

و تتمثل في المحاولات الجادة التي تبذلها المنظمة لحل المشكلات الإجتماعية.

ب – ز – البقاء:

عندما تنجح المنظمة في البقاء لمدة طويلة، فإن معنى ذلك أن منتجات المنظمة تلائم البيئة التي تعيش فيها.

ب –ح– القدرة على التكيف و التأقلم:

و يقصد بها درجة استجابة المنظمة للتغيير في ظروفها الداخلية و الخارجية عن طريق حصولها على معلومات عن التغييرات و التقلبات الحادثة في البيئة.

ب- ط - التطور:

و يتمثل في نمو المنظمة عن طريق إدخال عناصر التكنولوجيا و إدخال البرامج التدريبية للأفراد و تطوير منتجات المنظمة بشكل يتماشى و التطور العلمي.

من خلال ما سبق يتضح لنا الترابط و التداخل الموجود بين مختلف المؤشرات السابقة فتحقيق أي مؤشر يمكن أن يسهم في تحقيق مؤشر آخر فمثلا : رضا العاملين قد يؤدي إلى تحسين الإنتاج و رفع جودته و بالتالي تحقيق الأرباح.

و كما قلنا فالمعايير تختلف بإختلاف رأي المفكر في الفعالية، حيث يرى برايس Brice أن الفعالية تعني تحقيق الهدف و الوصول إلى المخرجات التي تريد المنظمة أن تنتجها و لكنه في نفس الوقت يضع خمسة عوامل سماها –العوامل الوسيطة – و التي تؤدي إلى النتيجة التي ترغبها المنظمة , و تعتبر هذه العوامل مقومات جادة للفعالية أكثر منها مقاييس لها و هذه العوامل هي :

-**الإنتاجية:** و تعني نسبة المخرجات إلى المدخلات.

-**إتساق السلوك:** أي قبول العاملين للقواعد السلوكية التي تضعها المنظمة وإطاعتهم لها.

-**الروح المعنوية:** و التي تعكس مدى إشباع و دوافع العاملين.

-**التكيف:** و هو إستجابة المنظمة للتغير و السياسات التي تضعها لمواجهته خاصة منها تلك الجوانب المتغيرة في علاقات المنظمة ببيئتها و محيطها الخارجي.

-**إستقرار المنظمة:** و هذا يعني قبول المجتمع لها و إقراره لسياستها و رغبته في منتجاتها.[1]

و تجدر الإشارة إلى أنَّ قياس فعالية التنظيم ليس بالضرورة من خلال كل هذه المؤشرات، فهي مجرد مؤشرات مقترحة نتيجة العديد من الدراسات و البحوث و ليس هناك إتفاق بين الكتاب و الباحثين حولها. و بالتالي لا توجد مؤشرات محددة يمكن من

[1] – صالح بن نوار: مرجع سابق، ص 214

خلالها قياس الفعالية و لكن هناك مؤشرات استخدمت و لا تزال على نطاق واسع أكثر من غيرها مثل: الإنتاجية, الرضا, الربحية, الكفاءة, التكيف, البقاء...إلخ.

رابعًا: مؤشرات الفعالية التنظيمية بالمؤسسة التربوية

هناك من يرى أن الفعالية التنظيمية للمنظومة التربوية لها عدة مؤشرات يمكن أن تتمثل في الآتي[1]:

أ – المؤشرات الموضوعية:

أ – أ – منها ما يتعلق بالأفراد:

– إنخفاض نسب التسرب الوظيفي. – إنخفاض نسب الغياب بين العاملين.

–زيادة الإنتاجية. – الإهتمام بمراقبة الجودة.

أ – ب – منها ما يتعلق بالتنظيم:

–القدرة الفائقة على تحقيق الموارد اللازمة للتنظيم الفرعية.

–وجود نسبة مقبولة من تحويل المدخلات إلى مخرجات.

– إرتفاع درجة التنسيق بين الأجزاء الفرعية للمنظومة التربوية.

ب – المؤشرات الذاتية:

ب – أ – منها ما يتعلق بالأفراد:

– إرتفاع الرضا الوظيفي لدى العاملين. – زيادة الدافعية للعمل.

– تدعيم الالتزام الوظيفي. – زيادة النمو الشخصي للعاملين.

ب – ب – منها ما يتعلق بالتنظيم الداخلي للمنظومة التربوية :

– الإهتمام بروح الفريق والعمل الجماعي. – زيادة الثقة بين العاملين.

– الإهتمام بالاتصال المفتوح . – المشاركة في اتخاذ القرار.

– مساندة القيادة القائمة لأنها نابعة من العاملين أنفسهم وغير مفروضة عليهم.

[1] – غالية خلف إخو رشيدة: مرجع سبق ذكره، ص 103

في ضوء هذه المؤشرات الفردية والتنظيمية يزيد نمو المنظومة التربوية ويرتفع العائد الإستثماري لها، هذا بالإضافة إلى سرعة تكيف المنظومة التربوية مع التغيرات البيئية وبالتالي تقوى الهوية الذاتية لها. وعليه فالفعالية التنظيمية ليست شيئًا واحداً، ولا يمكن تعريفها أو قياسها على أساس بعد واحد، كما أن المدرسة أو أي منظمة يمكن أن تكون فعَّالة وغير فعَّالة في نفس الوقت، إعتمادا على المعايير المستخدمة في قياس فعاليتها وهذا ما يؤكده موس Moos الذي يقترح ثلاث خصائص تسهم في تحقيق الفعالية بالنسبة للمدارس كأحد التنظيمات الاجتماعية وهي: علاقة دافئة ومساندة الإدارة للعاملين ،التأكيد على المهام الأكاديمية وأخيرا توافر وسط اجتماعي لعمل المعلمين.

خامسًا: العوامل المؤثرة على الفعالية التنظيمية

هناك من يرى أن العوامل المؤثرة في الفعالية التنظيمية يمكن إيجازها كالتالي[1]:

أ – عوامل فنية:

وتشمل العوامل المتعلقة بالأدوات والمعدات المستخدمة في الإنتاج بالإضافة إلى أساليب الإنتاج و أماكن العمل.

ب – عوامل متعلقة بأداء الأفراد للعمل:

وتتمثل في التنظيم الرسمي والغير رسمي، والقيادة والعوامل المؤثرة في حاجات الأفراد النفسية والظروف الطبيعية كالإضاءة والسلامة في العمل وغيرها.

ج – عوامل مرتبطة بالبناء التنظيمي:

شبكات الاتصال كأحد أشكال البناء التنظيمي، وبطبيعة الحال فهي تؤثر على الخصائص الرئيسية له، و تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الفعالية التنظيمية من ناحية الدقة في عملية الإنجاز، ارتفاع الروح المعنوية للعاملين، درجة وضوح القائد.

[1] – شبل بدران الغريب، سلامة عبد العظيم، رضا إبراهيم المليجي: الثقافة المدرسية ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان، الأردن ، 2005 ص(154 – 156) بتصرف.

د – عوامل متعلقة بعملية تحديد الأهداف:

حيث يعتبر تحديد الأهداف العملية للمنظمة وبشكل كمي ونوعي مؤشرا هاما لقياس فعالية المنظومة .

هـ – عوامل مرتبطة بتوافر الموارد البشرية:

فتوافر الأفراد بالأعداد والتأهيل المطلوب يعد من العوامل التي تؤثر تأثيرا كبيرا في فعالية المنظومة... كما أن سوء إستخدام العنصر البشري المتوافر لها يؤثر تأثيرا كبيرا على فعاليتها أيضا.

و – توافر الموارد المالية:

في عصرنا هذا تؤثر الإمكانيات المالية تأثيرا كبيرا على قدرة المنظمة على تحقق الأهداف الموضوعة لها، بل إن أهم مؤشرات مستوى التعليم بشكل مباشر هو مدى نصيبه من الدخل القومي، أما سوء إستخدام الموارد عند توافرها فيؤثر بشكل مباشر كذلك على الفعالية.

ز – المناخ التنظيمي:

يحتوي بكيانه الموجود، بالصورة الفردية أو على مستوي الجماعة، على الرضا الوظيفي، أداء العاملين، الإلتزام بالأهداف التنظيمية وغيرها، وهذه العناصر...

ح – طبيعة التكنولوجيا التي تستخدمها المنظمة:

فكلما كانت التكنولوجيا المستخدمة أكثر تطورا و ديناميكية فإنها تؤدي إلى ظهور مناخ يتسم بالإتصالات المفتوحة وبالثقة والإبتكار وتحمل المسؤوليات الشخصية في إنجاز العمل.

ط – سياسة وتصرفات الإدارة:

لها تأثير على الفعالية التنظيمية للمنظمة، فالمدير الذي يستخدم أساليب إرجاع الأثرFeed Back في إتصاله مع المرؤوسين ويسمح لهم بقدر معقول من الإستقلال بطبيعة الحال، يسهم بذلك بدرجة عالية في إيجاد مناخ يشجع الإنجاز وتحمل المسؤولية.

ي – تأثير البيئة الخارجية للمنظمة:

فعندما تمر المنظمة بظروف طارئة وحرجة لدرجة أنها تضطر للاستغناء عن عدد من العاملين أو حتى تفكر في هذا الإحتمال فإن بقية العاملين يرون أن المناخ السائد يحمل صفات التهديد وتغيب عنه عناصر الإستقرار والتحفيز اللازم لتحمل المخاطر.

المبحث الثاني: مداخل دراسة الفعالية التنظيمية

يشير الأدب الإداري المتصل بالفعالية التنظيمية إلى وجود العديد من المداخل والنماذج النظرية التي حاولت تحديد هذا المفهوم وعناصره، ذلك أنه لا يوجد تنظيم أمثل يناسب جميع المؤسسات والظروف، بل لكل نوع من التنظيمات نتائج فعَّالة وفقا لمعطيات معينة (طبيعة النشاط ونوعية البيئة، مستوى الكفاءات التي تتوافر عليها)، لذا لا يوجد إتفاق على معيار واحد لتقيم الفعالية، وهذا ما أدى لتعدد هذه المداخل النظرية.

أولا: المداخل التقليدية في دراسة الفعالية التنظيمية

ركزت هذه المداخل في قياس الفعالية على قدرة المنظمة في قيامها بما يلي:

- الحصول على مختلف المدخلات: الموارد الضرورية للعملية الإنتاجية.
- القيام بعملية المعالجة: التفاعل بين مختلف المدخلات.
- تحقيق المخرجات: والتي تتمثل في الأهداف المسطرة.[1]

[1] – عبد الوهاب السويسي: " الفعالية التنظيمية: تحديد المحتوى أو القياس باستخدام أسلوب لوحة القيادة "، أطروحة دكتوراه دولة في علوم الاقتصاد، جامعة الجزائر، 2003 / 2004، ص 13 .

أ – موارد النظم:

يرى أصحاب هذا المدخل أن الفعالية التنظيمية عبارة عن محصلة أنشطة لوظائف المنظومة الموجهة لإستغلال الحد الأقصى من الموارد المتاحة في البيئة على تهيئة عوائد تحقيقها،[1] لذلك ولقياس فعالية المنظمة لابد من تقييم الإنسجام الداخلي للمنظمة، وكفاءتها في إستخدام مصادرها ونجاح ميكانيزمات عملها وقدرتها على التنافس للحصول على مصادرها وخاصة النادرة والقيمة منها.[2] لذلك ووفقا لهذا المدخل، فالمدرسة الأكثر فعالية هي التي تحافظ على النمو أو تقلل من الإنحدار إلى أدنى درجة من خلال التفاوض البناء مع الآباء والطلبة والجهات الوصية وغيرهم من الفاعلين.

ب – مدخل التطوير التنظيمي الداخلي (الذاتي):

يركز هذا المدخل على قدرة المنظمة على تطوير ذاتها بذاتها كمعيار للحكم على مدى فعاليتها في إطار سلوكي متعدد المتغيرات والأبعاد، ويتم التأكيد على المتغيرات الإنسانية والبيئية التي تؤثر في المنظمة وتتأثر بها.[3] وذلك من خلال وعيها بطبيعة عملياتها الداخلية والعوامل التي تحكم أدائها وتحديد علاقاتها مع بيئتها الخارجية.

و من مؤشرات تحديد الفعالية وفقا لهذا المدخل : وجود مناخ ايجابي و شيوع روح العمل الجماعي بين الأعضاء ، وجود وسائل إتصال فعَّالة بين الإدارة و العاملين وارتفاع دافعيتهم و ولائهم للمنظمة، هذا بالإضافة إلى إرتفاع الكفاءة الاقتصادية الداخلية.

و يتميز مدخل العمليات الداخلية في الفعالية باهتمامه بالموارد البشرية داخل المنظمة باعتبارها موردا استراتيجيا هاما. و رغم ذلك فهو لا يخلو من العيوب؛ من أوجه قصور هذا المدخل تجاهل علاقة المنظمة بالبيئة الخارجية و الإفراط في الاهتمام بالعمليات الداخلية.

---

[1] – شبل بدران الغريب: الثقافة المدرسية، مرجع سبق ذكره، ص 146.

[2] – Hey & Ferguson: نقلا عن غالية خلف إخورشيدة: مرجع سبق ذكره، ص 89.

[3] – الشواف: نقلا عن نفس المرجع، ص 92 .

ج – مدخل الأهداف:

يهتم هذا المدخل في قياس الفعالية التنظيمية بزاوية المخرجات، بمعنى آخر التركيز على الأهداف التنظيمية المعلنة، ثم قياس مدى إمكانية المؤسسة على تحقيق مستوًى مرضٍ منها. وينطلق هذا المدخل من إفتراضين أساسيين:

– لكل مؤسسة هدف نهائي تسعى إليه.

– إمكانية تحقيق الهدف النهائي لكل مؤسسة ومن ثم قياس مدى النجاح في تحقيقه.[1]

لذا يجمع مؤيدو هذا المدخل على تعريف الفعالية بأنها: تحقيق المنظمة لأهدافها المحددة لها،[2] ولكل مؤسسة أهدافها الخاصة بها.

لكن وُجِّهت لهذا المدخل انتقادات من حيث نمط الأهداف، وهذا ما يجعله مدخل صعب الإستخدام، لكن لا يلغي فائدة إستعماله على الرغم من الانتقادات الكثيرة التي وجِّهت له ومن أهمها خاصة بالنسبة للمدرسة[3]:

– أنه في أغلب الأحيان ولقياس الفعالية يتم التركيز على أهداف القادة والرؤساء بدلا من تلك التي توضع من قبل الطلبة والآباء أو الفئات الأخرى.

– في عدة حالات يتغاضى الباحثون عن عدم وضوح الأهداف وتناقضها ويتم التعامل بطريقة منطقية كما كانت ثابتة، دون الأخذ بالاعتبار التغيرات في العوامل البيئية والسلوك المدرسي الوظيفي.

– التعامل مع الأهداف والإجراءات الواقعية غير الرسمية.

– تجاهل أهداف البيئة وتأثيراتها على المنظمة.

---

[1] – محمد الذنيبات: " المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين "، مجلة الدراسات، العلوم الإدارية، الأردن، العدد1، 1999، ص 97.

[2] – غالية خلف إخوارشيدة: مرجع سبق ذكره، ص 87.

[3] – غالية خلف إخوارشيدة: مرجع سبق ذكره، ص 88.

ثانيا: المداخل المعاصرة في دراسة الفعالية التنظيمية

نتيجة القصور الذي ميز المداخل التقليدية في معالجة الفعالية التنظيمية، وتركيزه على النظر للجزئيات، إمَّا: الأهداف أو العمليات أو الموارد، لذلك فقد توجهت الدراسات الحديثة من خلال المداخل التي إعتمدتها إلى دمج العديد من المؤشرات في إطار متكامل لقياس الفعالية التنظيمية يسمح بتحقيق تآزر إيجابي بين متغيرات الفعالية.

أ – المدخل النظامي:

ولدراسة مشكلة الفعالية حسب هذا المدخل لابد من معالجتها في إطارها الكلي وهذا ما يؤدي بنا إلى الوقوف على دراسة[1]:

– تنظيم العلاقات بين الأجزاء المكونة للمؤسسة.

– تنظيم العلاقة بين المؤسسة وبيئتها.

– الضبط والتعديل والمراجعة من خلال القيام بتغييرات تسمح بالتطور والتكيف مع روح وهوية المؤسسة.

لكن بالرغم من الإعتمادات للوصول إلى إيجاد نظرة متكاملة للمؤسسة ومنه العملية التنظيمية من خلال المدخل النظامي، فهو يواجه بعض القصور في تفسير الفعالية التنظيمية، وما يعاب على هذا المدخل هو صعوبة قياس بعض المعايير كالمرونة ومدى الاستجابة للمتغيرات التي تحدث على مستوى البيئة، كذلك معيار البقاء والذي يلفه الكثير من الغموض و درجة الرضا.

ب – مدخل أطراف التعامل (العناصر الاستراتيجية):

يركز هذا المدخل على التفاعل البيئي بين المؤسسة وتنظيماتها، كما هو في المدخل النظامي، لكن يتم التركيز بصورة أساسية على العناصر البيئية التي تؤثر إستراتيجيا في عمل المؤسسة. بمعنى آخر: التركيز على الأطراف التي تتعامل معها المؤسسة كمقياس

[1] – عبد الوهاب السويسي: مرجع سبق ذكره، ص18

للفعالية، والذين لهم مصلحة في بقاء المؤسسة وإستمرارها ومن هذا المنطلق يعتبر الباحث Georziou أن النجاح التنظيمي لا ينظر له من زاوية تحقيق الهدف، وإنما على أساس قدرة المؤسسة على البقاء من خلال حصولها على إسهامات الأعضاء ومكافئتهم بحوافز مقابل ذلك، وهذا يؤكد على أن الفعالية التنظيمية ترتبط بنظام التحفيز المعتمد من قبل المؤسسة لكي يضمن لها البقاء واستمرارية مشاركة مختلف الأطراف في هذا الهدف.

كذلك فإن تناول الفعالية التنظيمية من زاوية المشاركة بطرح مجموعة من المشاكل يمكن تلخيصها كما يلي:

– عدم تطابق أهداف الأفراد مع أهداف المؤسسة، يؤثر على الفعالية التنظيمية.

– الصياغة السيكولوجية للفعالية (فائدة الأطراف للتعامل) تهمل الأنشطة والمهام التي تقوم بها المؤسسة، وهذا يعتبر تجاهلاً لجزء من الحقيقة التنظيمية.

– إهمال حقيقة وجود أفراد خارج المؤسسة يتأثرون بما تقوم به المؤسسة بشكل غير مباشر وينعكس ذلك على فعاليتها التنظيمية.

ولمواجهة هذه المشاكل قدم هذا المدخل أكثر من نموذج يتناسب وظروف وطبيعة عمل المؤسسة، وتتمثل هذه النماذج فيما يلي:

– النموذج النسبي، – نموذج القوة، – نموذج العدالة الاجتماعية، –النموذج التطوري.[1]

د – مدخل القيم التنافسية:

يَعتبِر هذا المدخل الفعالية التنظيمية مشكلة إدراكية ذات أبعاد ثلاثة تتمثل في:

–الإهتمام بالعاملين، –الاهتمام بمرونة التنظيم، –الاهتمام بالوسيلة التنظيمية.[2]

[1] – صالح بن نوار: مرجع سبق ذكره ، ص 208.

[2] – شبل بدران الغريب، سلامة عبد العظيم حسن، رضا إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص 148 .

ينطلق مؤيدو هذا المدخل من إفتراض عدم وجود معيار مثالي و وحيد لقياس الفعالية بحيث يتفق عليه الجميع إذ ليس هناك إجماع على الأهداف التي يسعى التنظيم إلى تحقيقها و لا على أولوية بعضها على البعض الآخر. و قد قام روربوخ و كوين Rohrbaugh et Quinn (1983) بدراسة توجهات المديرين في العديد من المنظمات.

و أمكنهما التمييز بين نوعين من التوجهات هما:

– **التوجه الداخلي:** و يعني إهتمام إدارة المنظمة برضا العاملين و رفاهيتهم والعمل على زيادة كفاءتهم و مهاراتهم في العمل.

–**التوجه الخارجي:** و يعني إهتمام إدارة المنظمة بدعم مركز المنظمة في تعاملاتها مع البيئة الخارجية، والعمل على تنمية علاقات قوية مع أطراف التعامل الخارجيين. كما قاما بالتمييز بين نوعين من الهياكل التنظيمية التي تعكس أنماطا مختلفة للإدارة وهي:

– **الهيكل الجامد** : و يعكس إهتمام الإدارة بإحكام الرقابة ، و الالتزام بإجراءات و نظم العمل.

– **الهيكل المرن:** و يعكس إهتمام الإدارة بعمليات التكيف و التغير من فترة إلى أخرى.

و يقدم مدخل القيم المتنافسة بناءًا على توجه الإدارة و نوع الهيكل أربعة نماذج مختلفة لقياس الفعالية:

د – أ – نموذج العلاقات الإنسانية:

و فيه يكون هدف الإدارة هو تنمية و تطوير العاملين ورفع رضاهم عن العمل، و تكون وسيلتهم في ذلك هي الإهتمام بتدريب العاملين و زيادة عوائدهم المالية.

د – ب– نموذج النظام المفتوح:

تسعى المنظمة الى تحقيق الأهداف من خلال تنمية علاقات طيبة مع اطراف التعامل في البيئة الخارجية.

د – ج – نموذج الهدف الرشيد:

و تهدف المنظمة وفقا لهذا النموذج الى زيادة الإنتاجية و الكفاءة و الربحية. وتسعى المنظمة الى تحقيق هذه الأهداف من خلال وضع خطط و استراتيجيات لتحقيق الأهداف.

د– د – نموذج العمليات الداخلية:

و تهدف المنظمة وفقا لهذا النموذج الى تحقيق الاستقرار الداخلي، و تسعى الى تحقيق هذا الهدف من خلال وضع نظم جيدة للاتصال و المعلومات و صنع القرارات .[1]

تعكس هذه النماذج الأربعة بهذه الصورة تعارض في القيم التنظيمية، و تعتمد الفكرة الأساسية لهذا المدخل على أن المدير يجب أن يحتفظ لنفسه بمكانة وسط بين هذه النماذج المتعارضة. كما يوضح أيضا خطورة الإفراط في الإهتمام بنموذج واحد فقط حيث أنه قد يؤدي الى عدم فعالية المنظمة.

ثالثا: محددات اختيار المدخل المناسب

أ – تفضيلات الإدارة العليا:

حيث أنها المسئولة عن نتائج أعمال المنظمة و هي غالبا ما تمارس نفوذا في وضع الأهداف التنظيمية

ب – مدى قابلية الاهداف للقياس الكمي:

فكلما كانت الاهداف التنظيمية قابلة للقياس الكمي و الموضوعي كلما كانت اكثر مناسبة لتقييم فعالية المنظمة من خلالها .

ج– الظروف البيئية:

فالمنظمات التي تواجه بيئة تتصف بالندرة في الموارد الأساسية اللازمة لها غالبا ما تتجه لقياس فعاليتها بإستخدام مدخل موارد النظام أو العمليات الداخلية. أما في البيئة

[1] – علي عبد الهادي مسلم , مرجع سبق ذكره , ص 179

المتغيرة و المعقدة فقد تصبح الكفاءة الداخلية اقل اهمية ،وتصبح المرونة و القدرة على التكيف من المعايير المناسبة لقياس الفعالية.

المبحث الثالث: الإطار النظري للفعالية التنظيمية

لقد تعددت النظريات والمفاهيم التي تناولت الفعالية التنظيمية واختلفت في تناولها لها والتي من أهمها:

أولا: التيار الكلاسيكي والفعالية من منظور إقتصادي

نشأت النظرية العقلانية في نهاية القرن التاسع عشر (19)، وبداية القرن العشرين (20) وتُعرف بنظرية "التنظيم العلمي للعمل " والتي من روادها:

أ – فريديريك تايلور F. Taylor:

والذي يرى أن كل مشكلة يمكن حلها بطريقة علمية حيث صاغَ مبادئ عامة، توجه لأداء العمل في أقل وقت ممكن وبأقل جهد، كما توصل إلى تقسيم جيد للعمل بإنتقاء أفضل الأدوار.[1] و هذه الرؤية تظهر بأن تايلور يربط الفعالية بالمستوى الأسفل للمؤسسة، وتتحقق الفعالية من خلال:

– الفصل بين المهام التخطيطية والتنفيذية.

– تقييم النشاط الإداري والإنتاجي يكون على أساس تكلفة المنتج، حيث أن الرفع من الكفاية الإنتاجية يوحي إلى انخفاض التكاليف.

– الإعتماد على الأساليب العلمية في التنظيم بناء على الأبحاث والتجارب عوض الإعتماد على التخمين والصدف.

– إستخدام الأسلوب الوظيفي في النشاط الإداري، أي ضرورة منح المدير سلطة وظيفية تصل خارج حدود إدارته.[2]

[1] – Genévrière Lacono: Gestion de ressources humaines, édition casbah, Alger, 2004, p 14.

[2] – E Smard D C: organisation et gestion d'entreprise ; ed ;Dunod ;Paris; 1994 ; P75

لكن بالرغم من النتائج التي توصل إليها إلا أن دراساته تعرضت للنقد وهذا بحكم الإستنتاجات التي أظهرت أن العامل ما هو إلا آلة بيولوجية لتنفيذ خطط ومعايير إنتاجية طموحة، مما يخلق الحقد والمنافسة القاتلة بين العمال، بسبب تباين قدراتهم وطاقاتهم.

ب – هنري فايول H. Fayol:

تظهر رؤية هنري فايول للفعالية التنظيمية في ما أسماه بالرشاد الإداري والذي بتحقيقه نقف على مفهوم "الفعالية التنظيمية "، إذ إعتبر أن الإدارة نشاط عالمي وقابل للمرونة والتعديل حسب النشاط والحاجة، وصاغ المبادئ المرتبطة بالنشاط الإداري[1]. وقد اعتبر فايول أن تلك المبادئ العمود الفقري لإدارة الفعالية التي ينبغي أن يستند إليها أي مشروع. ففايول عكس تايلور ركز في جهوده التنظيمية على[2]:

– المستوي الأعلى للتنظيم من خلال النشاطات الإدارية ووضع مبادئ تتصف بالشمولية.

– دراسة الوظائف التي يتم بها تنظيم الوحدات والعمل على تحديد وتعريف ماهية وطبيعة الوظائف الإدارية.

ج – ماكس ويبر M. Weber:

يرى أنه يمكن الوصول إلى تحقيق الفعالية في مجال التنظيمات من خلال تطبيق البيروقراطية والتي تعني النموذج المثالي للتنظيم، حيث يصف ما يجب أن يكون عليه سلوك الفرد داخل المؤسسة ويتحقق ذلك من خلال تقسيم العمل والتخصص كقاعدة ذهبية لتحقيق الفعالية. وقد حدد ويبر مجموعة من القواعد التي يرى أنها أساس تحقيق الفعالية والنجاعة والتي من أهمها:

– النشاطات هي واجبات رسمية منظمة، موزعة على الأفراد.

– وضع مجموعة من القواعد والإجراءات التي تضبط وتحدد التخصص.

– توزيع السلطة الرشيدة على أصحاب الواجبات.

---

[1] – علي إبراهيم عنصر: المدخل إلى إدارة الأعمال، منشورات جامعة دمشق، 1997، ص 87.

[2] – قيس محمد العبيدي: التنظيم المفهوم و النظريات و المبادئ ،الجامعة المفتوحة ،1997 ، ص 72 .

– تحقيق العقلانية والرشاد يتطلب المهارة والمعرفة.

إن نموذج ماكس ويبر، والذي يقوم على الرشاد في سلوك الأفراد كمتغير هام لتحقيق الفعالية، لكن هذا لا يتحقق إلا من خلال[1]:

– زيادة التركيز على العنصر البشري والإهتمام بالتفاعل بين الأفراد.

–خلق توازن بين المركزية واللامركزية في مجال تفويض السلطة واتخاذ القرار.

– تؤدي مجموعة الإجراءات واللوائح إلى الجمود ولذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات البيئية.

ثانيا: التيار النيوكلاسيكي والفعالية من منظور إجتماعي

لقد إهتم التيار الكلاسيكي بالفعالية التنظيمية من خلال الإهتمام بالوظائف الإدارية والفنية، و وضع مجموعة من المبادئ للعملية التنظيمية القائمة على الرشاد، والعقلانية وتدرج السلطة وغيرها، وتبين أن هذه الدراسات أهملت العنصر البشري والجانب الإنساني وعلاقته بتحقيق الفعالية التنظيمية، لذلك فقد ظهرت عدة دراسات حاولت التركيز على الفرد ودوره في تحقيق الفعالية من خلال التركيز على الجانب الإنساني وتأثيره في رفع كفاءة العمل والتي من أهمها:

أ – الدراسات النظرية البيروقراطية:

أ – أ – دراسة روبرت مرتن R. Merton:

يعتبر مرتن حلقة وصل بين نظريات ومفاهيم وآراء ماكس ويبر والإتجاهات الحديثة التي جاءت فيما بعد. و يرى مرتن أن ماكس ويبر في دراسته للبيروقراطية أهمل جانب هام، وهو الجانب الشخصي للفرد. فالعنصر البشري حسبه هو أهم العوامل لزيادة الفعالية التنظيمية.

[1] – عبد الوهاب السويسي: مرجع سبق ذكره، ص 43.

حيث لاحظ ما يلي[1]:

– إستقرار السلوك الفردي يؤدي إلى جمود التنظيم.

– التمسك بالأنظمة والقواعد يؤدي إلى تغليب الوسيلة على الغاية.

– لا يمكن تعميم السلوكيات لإختلاف المكان، والزمان، والبيئة.

– لتحقيق الرقابة لابد من التعاون مع الأفراد، بإعتبار أن الإدارة العليا هي المسؤولة على تحديد الواجبات والمسؤوليات، وهذا يجعل من الأفراد مسؤولين عن النتائج المحققة.

أ– ب – دراسة قولدن Goulden:

مثله مثل بقية الباحثين في الدراسات البيروقراطية، إتخذ من إسهامات ماكس ويبر قاعدة للانطلاق في تفكيره وفي إسهاماته في مجال التنظيم البيروقراطي، يركز قولدن في دراسته لفعالية التنظيمات على موضوع الرقابة داخل الجهاز البيروقراطي كعامل من عوامل الفعالية، حيث يعتبر أن وضع القواعد والتعليمات التي تحدد مجرى العمل، تنجر عنها تقليص في هامش العلاقات الشخصية بين أعضاء التنظيم، والميل إلى تنميط الأعمال التي يقومون بها تؤدي إلى التقليل من حدة الصراع بين أعضاء الجماعة، لكنها تؤدي إلى سلوكيات غير مرغوبة، تتمثل في قيام الأفراد بالحد الأدنى المطلوب منهم، ويتجلى ذلك في شكل انخفاض لإنتاجية الأفراد، والابتعاد عن الأهداف العامة المسطرة، مما يؤدي إلى:

– زيادة حدة الرقابة والإشراف على أعضاء التنظيم من قبل الإدارة العليا.

– إنخفاض الروح المعنوية ودرجة الولاء التنظيمي وتحقيق المنفعة الشخصية على حساب المنفعة العامة، والنتيجة ظهور الصراعات وعدم التوازن التنظيمي والتي بدورها تؤثر على مستوى الفعالية المنتظرة[2].

[1] – المرجع نفسه، ص 43.

[2] – المرجع نفسه، ص 44.

أ – ج – اتجاه العلاقات الإنسانية:

أسس لهذا الاتجاه النظري إلتون مايوE. Mayo، و الذي يركز على أهمية الدور الذي يقوم به الإنسان في المنظمة بإعتباره الأساس الذي يؤثر في حركة التنظيم الغير رسمي.[1] لقد اكتشف إلتون مايو من خلال تجاربه أن محيط العمل يؤثر على النجاعة وهذا سمح له و لأول مرة بإدماج بعد "شروط العمل" كمفتاح حقيقي في تقنيات تنظيم العمل وتسيير المؤسسات.[2] كما جاءت هذه النظرية بمفهوم جديد هو" الكائن الإجتماعي" أو ما يسمى " الشكل الاجتماعي غير الرسمي".[3] والذي يشير إلى التنظيم الغير رسمي، وتوصلت مدرسة العلاقات الإنسانية إلى إظهار أهمية الإهتمام بالجانب الإنساني في علاقات العمل من أجل تحقيق الفعالية.

إلا أن ما يعاب عليها مغالاتها في تقدير أهمية العوامل النفسية، العاطفية الحسية والمعنوية.

أ– د– نظرية تسلسل الحاجات ماسلو Maslow:

ترتبط الفعالية التنظيمية بعملية التحفيز، و هو تلك العملية التي يتم فيها جعل الفرد يرغب ويندفع إلى بذل مستويات عالية من الجهود لتحقيق أهداف المؤسسة وأهدافه الذاتية.

لقد بينت دراسات العلاقات الإنسانية عدم كفاية المتغير الاقتصادي في تفسير سلوك الأفراد وركزت على أهمية الجماعة في تفسير الفعالية التنظيمية، وجاءت دراسات ماسلو Maslow لتعطي بعدا آخر في الفعالية التنظيمية. و التي تنظم حاجات الإنسان تنظيما هرميا وفق ضرورة الحاجة وأهميتها. حيث أن الحاجات حسب ماسلو "تتطور تدريجيا من حاجات أولية إلى حاجات أكثر أهمية وأكثر تقنية ومنطقية، يمثل هرم ماسلو

[1] – قيس محمد العبيدي: مرجع سبق ذكره، ص 94

[2] – Geneviève Lacono: Op.cit, P 19.

[3] – قيس محمد العبيدي: مرجع سابق، ص 96

ويرتكز على فكرة أن الحاجة الأعلى لا يمكن أن تحقق ما لم تلبى الحاجة الأقل أهمية" وتترتب هذه الحاجات حسب ما يلي:

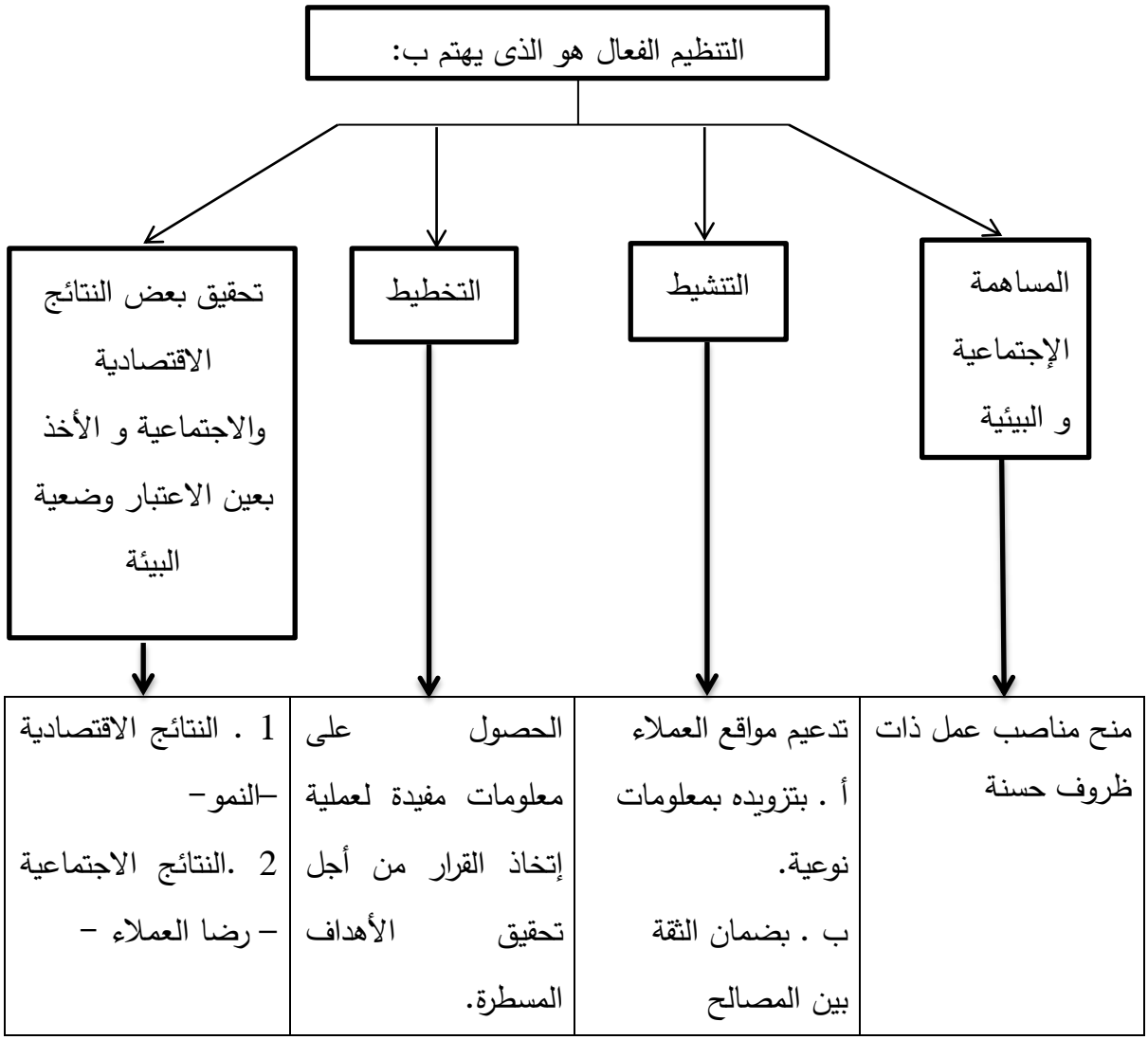
- الحاجة الفيزيولوجية
- الحاجة للأمان
- حاجات الانتماء
- حاجات الاحترام والتقدير
- حاجات تقدير الذات

وقد تناول ماسلو موضوع الإدارة والتنظيم في نظريته حول الحاجات بما أسماه "الإدارة المستنيرة" والتي تقوم على فرضية أساسية تتمثل في التآزر، أي استفادة كل من المؤسسة والعامل بالتعاون مع بعضهما البعض، وتتحقق الفعالية التنظيمية من التفاعل الايجابي بين أطراف العملية التنظيمية.

المبحث الرابع: بعض التصورات حول الفعالية [1]

أولا: تصورات المسيرين الفرنسيين

الشكل رقم (08): يمثل تصورات المسيرين الفرنسيين للفعالية



المصدر : A. Gid, OPIT, P 21

تقاس الفعالية حسب المسيرين الفرنسيين بالكيفية التي يتم بها تحقيق النتائج الإقتصادية و الإجتماعية و بكيفية تسيير عمليات التخطيط و التنشيط بالاضافة إلى المساهمة الاجتماعية و البيئية مع الأخذ بعين الاعتبار وضعية البيئة.

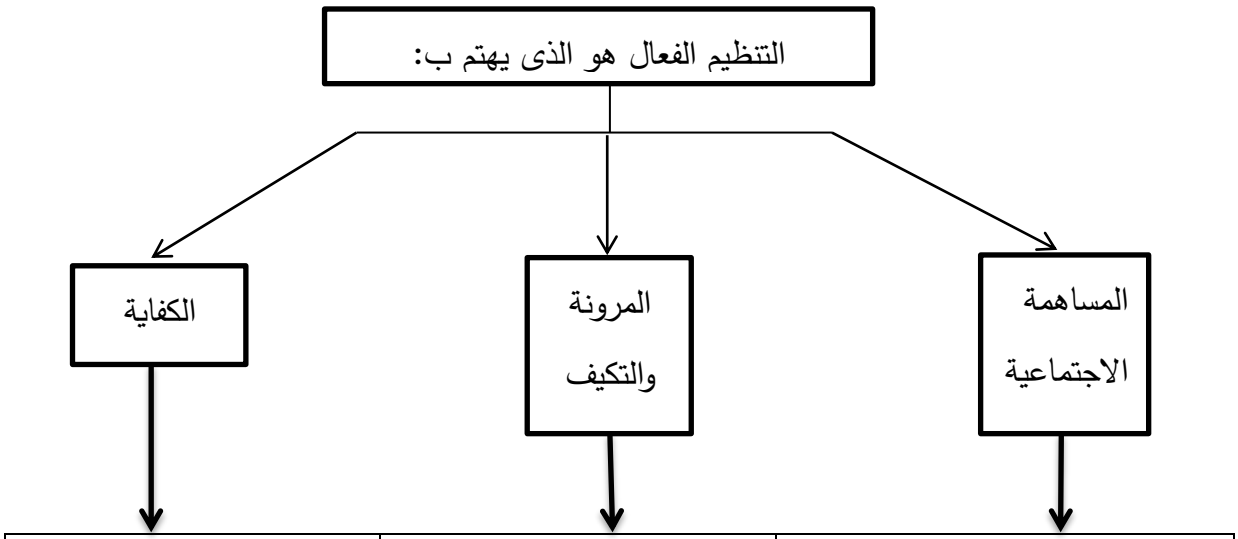
[1] – A. Gid: OPIT, P 21.

و يتم تقدير عمليات تحقيق النتائج بتقويم مستوى النمو المحقق من جهة و مستوى رضا العملاء من جهة أخرى، و يتمثل السير الحسن لعملية التخطيط في القدرة على الحصول على أحسن المعلومات الممكنة لاتخاذ القرارات التي تسمح بتحقيق الأهداف المسطرة و ضمان السير المنتظم للعمليات.

يتمثل سير عمليات التنشيط في تدعيم دوافع العملاء و خاصة بتزويدهم بمعلومات نوعية و المحافظة على الثقة بين مختلف الأطراف، و تتمثل المساهمة الإجتماعية أساسا في منح مناصب عمل ذات ظروف حسنة بينما ترتكز القيمة البيئية للتنظيم على قدرته على المحافظة على البيئة.

ثانيا: تصور المسيرين الايطاليين

الشكل رقم(09) : يمثل تصورات المسيرين الايطاليين للفعالية



1 . تحسين الجو الاجتماعي و المحافظة عليه 2 . المساهمة في استمرار المهن	الاعتماد على خطة رسمية	الاستعمال الأحسن.

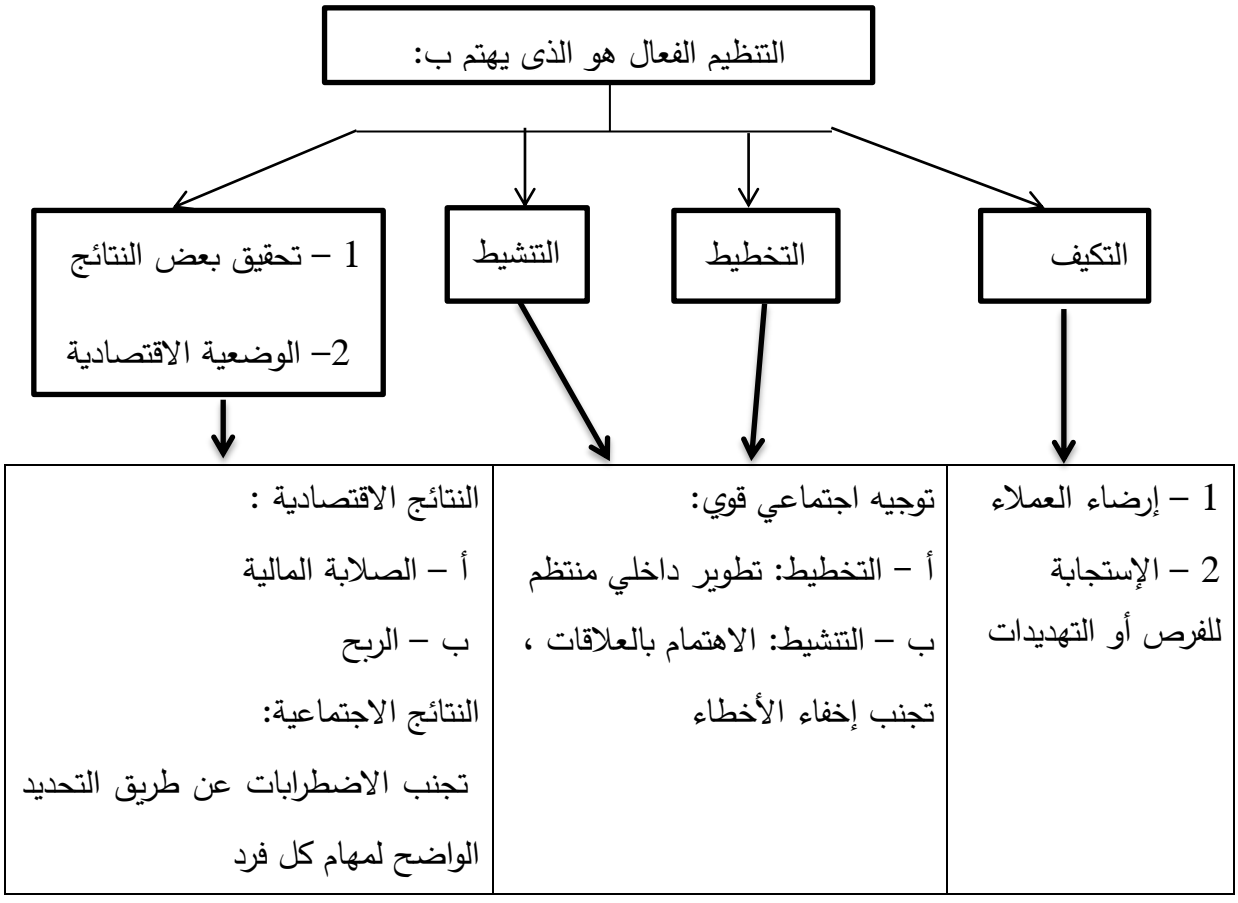
المصدر : A Ged , OPCIT , P 24

تقاس الفعالية حسب المسيرين الايطاليين بكيفية سير عمليات الكفاية ، التكيف والمساهمة الاجتماعية وتحليل هذه العوامل يبرز بعدين هامين آخرين للفعالية هما : المرونة و القيمة الاقتصادية للتنظيم.

يتمثل السير الحسن لعمليات التكيف في إعداد خطة مسطرة للقرارات الإستراتجية و يتركز مفهوم الفعالية على درجة استعمال القدرات.[1]

ثالثا: تصورات المسيرين السويسريين للفعالية

شكل رقم(10) : يمثل تصورات المسيرين السويسريين للفعالية



المصدر : IBID. P25

[1] – IBID , P 24.

تقاس الفعالية حسب المسيرين السويسريين بكيفية سير عمليات تحقيق النتائج، التكيف، التخطيط و التنشيط و كذلك بالمرونة الخارجية و التوجه الإجتماعي للتنظيم.

يتمثل سير عمليات تحقيق النتائج أساسا في المحافظة على الصلابة المالية للتنظيم في إطار بيئته الاقتصادية بالإضافة إلى القيمة الاجتماعية الحسنة التي ترتكز على الكيفية التي يتم بها تعريف و إحترام أدوار و مهام كل فرد مما يسمح بتجنب الصراعات الاجتماعية.

و يمكن أن نلاحظ التوجه الإجتماعي القوي في الأهمية الكبيرة الممنوحة لسير عمليات التنشيط فحسب هؤلاء المسيرين يسمح تزويد العملاء بالمعلومات و تدعيمهم عند حدوث مشاكل أو صعوبات بتخفيض الصراعات.

كذلك؛ ملاحظة الإهتمام بالسير الجيد للموارد البشرية في الدور المسند لعمليات التخطيط، و ذلك بربط المكافآت بتحقيق الأهداف المسطرة. كما لا يَستبعِد التوجه الإجتماعي دور المرونة الخارجية في القدرة على التكيف كمعيار للفعالية.[1]

[1] – IBID , P 25.

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل الفعالية التنظيمية التي تعد من المفاهيم المستحدثة حيث لم تتضح ماهيتها بعد. لذا حاولنا التفريق بينها و بين مختلف المفاهيم المقاربة لها (الكفاءة والأداء) أين تبين أن الكفاءة ترتبط بالمدى القصير و المتغيرات ذات الطابع الكمي ، بينما الفعالية ترتبط بالمدى الطويل و المتغيرات النوعية. أما الأداء فيقدم لنا نظاماً متكاملاً مدخلاته تتمثل في الفعالية و الكفاءة و مخرجاته تتمثل في تحقيق الأهداف المعلن عنها. أما المؤشرات التي نقيس من خلالها الفعالية التنظيمية بالنسبة لمختلف التنظيمات عامة، و مؤشرات الفعالية التنظيمية للمؤسسة التربوية خاصة فأهمها: النمو، الرضا الوظيفي، إرتفاع الإنتاج (نسب النجاح)؛ في ضوء هذه المؤشرات يزيد نمو المنظومة التربوية.

ثم تناولنا مختلف الإتجاهات والتصورات حولها وقد تبين من التراث النظري حولها وجود العديد من المداخل والنماذج النظرية منها المداخل التقليدية التي تهتم أساسا إما بالأهداف أو العمليات أو الموارد، فالمداخل المعاصرة التي تهتم بدمج العديد من المؤشرات في إطار متكامل لقياس الفعالية التنظيمية مما يسمح بتحقيق تآزر إيجابي بين متغيرات الفعالية. بينما النظريات فتمثلت في النظريات الكلاسيكية، و التي أكدت على الإدارة العلمية كأساس لتحقيق الفعالية التنظيمية، و من أمثلتها نظرية فريدريك تايلور وهنري فايول... النظريات النيوكلاسيكية والتي اهتمت بالفعالية من خلال الإهتمام بالوظائف الإدارية و الفنية و وضع مجموعة من المبادئ العملية القائمة على العقلانية والرشاد و تدرج السلطة، و أهمها دراسات روبرت مرتن، قولدن، مدرسة العلاقات الانسانية. لنختم بنماذج تصورية للفعالية التنظيمية والتي تبين التصورات وإهتمامات التنظيمات التي من خلالها تصل إلى تحقيق الفعالية التنظيمية و التي ركزت في أغلبها على الإهتمام بالجوانب الاجتماعية، تحقيق عوائد، التميز بالمرونة و القدرة على التكيف.

الفصل الرَّابع:
القيادة التربوية
في الجزائر و
الفعالية التنظيمية

تمهيد

المبحث الأول: التطور التاريخي للتربية و التعليم و القيادة التربوية

أولا: الجهاز التربوي الجزائري قبل الإستعمار الفرنسي

ثانيا: الجهاز التربوي الجزائري أثناء الاستعمار

ثالثا: التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

المبحث الثاني: واقع المدرسة الجزائرية و فعالية القيادة التربوية

أولا: بنية الجهاز الإداري للمنظومة التربوية

ثانيا: الهيكل التنظيمي للإدارة المدرسية وواجبات أفراده

ثالثا: أسباب مشكلات الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن التعليم و ما يرتبط به من معان و قيم يعود إلى المرجعية التاريخية، السياسية، الاقتصادية و الثقافية للمجتمع. وعلى هذا الأساس ولفهم واقع التعليم في الجزائر لابد من التطرق إلى كيفية تشكل الطلب الإجتماعي على التعليم عبر المراحل التاريخية ووفقا للظروف السياسية، الإجتماعية و الإقتصادية التي عرفتها الجزائر، دون أن ننسى الدور الذي لعبته القيادة التربوية في ذلك.

المبحث الأول: التطورالتاريخي للتربية والتعليم والقيادة التربوية:

أولا: الجهاز التربوي الجزائري قبل الإستعمار الفرنسي:

تمتد هذه المرحلة حسب المؤرخين من دخول الإسلام إلى الجزائر حتى دخول الاستعمار الفرنسي، وتأثرت بالأحداث السياسية التي مرت بها المنطقة، فمع دخول المسلمين، وظهور الحاجة إلى تعليم الواجبات المترتبة على معتنقي هذا الدين من فرائض وسنن وتعلم القرآن الكريم الذي هو دستور المسلمين ومرجعهم في حياتهم الدينية والدنيوية. وهكذا وجدت الكتاتيب، والمساجد في كل بقعة دخلها الإسلام وانتشرت في مناطق مختلفة من الجزائر، ولم تكن هناك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة من الزمن، فالتعليم مسؤولية جماعية يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب ووقف الأموال لخدمتها، ومن أهم المؤسسات التي ساعدت على نشر التربية والتعليم في الجزائر في هذه المرحلة نذكر المساجد، الكتاتيب، الزوايا والروابط والمدارس.

أ – المساجد:

توجد في المدن وأماكن التجمعات السكانية الكبرى والمتوسطة ويشرف عليها أشهر علماء البلاد، ويطلق عليها في الجزائر اسم (جوامع) وهي جمع جامع.

ب – الكتاتيب:

وهي محلات صغيرة نسبيا، غالبًا ما تحتوي على حجرة أو حجرتين ويكون هدفها الأساسي تحفيظ القرآن الكريم للصبيان، وكانت منتشرة انتشارا كبيرا في أحياء المدن والقرى النائية الصغيرة، وقد تكون عبارة عن بناية مستقلة في شكل مدرسة أو حجرة من منزل مطلة على الشارع يتخلى عنها صاحبها من أجل هذه المهنة النبيلة، كما قد تكون ملحقة ببناية كبيرة[1].

ج – الزوايا:

نتيجة التخلف والجهل واستبداد الحكام، وظهور ظاهرة التصوف، انتشرت الزوايا في العالم العربي الإسلامي وكان نتيجة ذلك خلق باب الإجتهاد والزهد في الدنيا وترديد الأذكار وقد انتشرت خاصة في العهد العثماني. والزوايا عبارة عن بنايات ذات حجرات متعددة، بعضها لإقامة الزوار الذين يرغبون في لقاء شيخ الزاوية، وأماكن لحفظ القرآن وتدارسه وكثيرا ما كانت الزوايا تقوم مقام مؤسسات الدراسة الثانوية، ينتقل إليها طلاب العلم بعد إجازتهم لحفظ القرآن الكريم والتفقه في شؤون الدين.

د – الرابطات:

تشبه الزوايا في وظائفها الإجتماعية والثقافية إلا أنها تكون قريبة من مواقع الأعداء ويقوم المرابطون فيها بدورهم الجهادي إلى جانب المهام الأخرى من تعليم أو تعلم.

هـ – المدارس:

لم تبدأ المدارس كما نراها اليوم والمختصة بالتعليم في مراحله المختلفة في الانتشار إلا في القرن 18 باستثناء بعض مدارس تلمسان التي تعود إلى العهد الزياني وكذا مدرسة " مازونة " التي تعود لأواخر القرن 18.[2]

---

[1]– بوفلجة غيات: التربية ومتطلباتها، مرجع سبق ذكره، ص 24.

[2] – بقطاش خديجة: أوقاف الجزائر بعد الإحتلال الفرنسي 1830، د م ج، 1978، ص 28.

وقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة في هذه الفترة مزدهرًا نتيجةً لضخامة الأوقاف المخصصة له وذلك باعتراف الفرنسيين أنفسهم.

ثانيا: الجهاز التربوي أثناء الإستعمار

أ – الفترة ما بين 1830 و 1930:

أول ما قام به الإستعمار الفرنسي هو العمل على تهديم الكثير من الكتاتيب والزوايا، إلا أن أكبر ضربة للتعليم في الجزائر هي مصادرة الأملاك الدينية والأوقاف بقرار من الحاكم العام العسكري الفرنسي "كلوزيل" يوم 07 ديسمبر 1830، فكانت ضربة قاضية للتعليم الإسلامي، أي في جانبها المادي ومصدر تمويلها، فقد ذكر "دي توكوفيل D Tocquville " في تقرير له سنة 1847: "لقد إستولينا في كل مكان على هذه الأموال–أموال المؤسسات الخيرية التي غرضها سد حاجات الإحسان والتعليم العام– وذلك بأن حولناها جزئيا عن إستعمالاتها السابقة وأنقصنا المؤسسات الخيرية، وتركنا المدارس تتداعى وبعثرنا الحلقات الدراسية. لقد إنطفأت الأنوار من حولنا وتوقف إنتقاد رجال الدين ورجال القانون، وهذا يعني أننا جعلنا المجتمع الإسلامي أشد بؤسا وأكثر فوضى وجهلا وأشد همجية بكثير مما كان عليه قبل أن يعرفنا"[1].

وقد حل محل هذه المدارس، مدارس دينية عرفت بالمدارس الدينية المسيحية إبتداءاً من عام 1878 وهي مدارس يسيرها مسيحيون ولم يكن دورها يقتصر على تعليم أبناء المعمرين فحسب، وإنما كانت تستقبل التلاميذ المسلمين وقد إنتشرت في القبائل الكبرى، البيض ،أولاد سيدي الشيخ و ورقلة، ولكن مهام هذه المؤسسات حسب "الطاهر زرهوني" : "لم تخلُ من الطابع التبشيري والتمسيحي والسياسي".[2]

ومع الإستقرار الفرنسي في الجزائر عملت السلطات الفرنسية على إنشاء مدارس حكومية لإبعاد الجزائريين عن الكتاتيب والزوايا وتكوين أعوان في خدمة مصالحها.

---

[1] – بوفلجة غيات: التربية والتكوين بالجزائر، مرجع سابق، ص 24.

[2] – زرهوني الطاهر: التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال، موفم للنشر، الجزائر، 1994، ط 1، ص 14.

فقد أنشئت ثلاث مدارس حكومية بكل من قسنطينة، تلمسان و العاصمة، وهذا بموجب مرسوم مؤرخ في 30-09-1850[1] كما وضعت مشروعا مدرسيا آخر سُمِّيَ بالمدرسة العربية الفرنسية، وهي مدارس ابتدائية، بحيث قدر عدد المدارس آنذاك ب 40 مؤسسة ، لكن بعد 1870 بقي حوالي 29 مدرسة، والباقي أغلق، لأن المواد المدرسة للتلاميذ بعيدة عن الثقافة العربية والمعمرون لم يرتاحوا لتعليم الأهالي. فالمتعلم الذي يخصه الطابع التكويني لا يتعدى أن يكون مجرد "راعي" أو "إسكافي" على حد تعبير أحد القادة الفرنسيين.[2] فقد أخذت المدارس في التقلص حيث وصلت إلى 16 مدرسة إبتدائية في 1882 وفي 1883 طبِّق التشريع الفرنسي في الجزائر، إلا أنه رفِض من طرف البلديات، وذلك لكون هذه العملية في رأيهم باهظة التكاليف، كما أنَّ تكوين أبناء المسلمين خطر على مصالحهم ومستقبلهم.

كما عرفت المدارس التي تحت إشراف السلطات الفرنسية تطورا في هذه الحقبة من الزمن، إلا أن نسبة الملتحقين بها ضئيلة إذا قورنت بعدد الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة.[3]

ب – الفترة ما بين 1931 و1962

لقد كان الجزائريون يعارضون إرسال أبنائهم إلى المدارس الفرنسية، ولم يرتفع الإقبال على هذه المدارس إلا بعد الحرب العالمية الأولى، حيث صار التعليم مطلبا بالنسبة للبعض "ففي عام 1930 كان 6000 تلميذ مسلم يرتادون المدارس الإبتدائية العامة، ليرتفع إلى 110000 عام 1944، و302000 في عام 1954 و ارتفاع معدل إرتياد المدارس من 5% إلى 8.8% إلى 14.6%[4]. فقد حاول المستعمر في

[1] – المرجع نفسه، ص 15.

[2] – STOR Benjamin: Histoire de l'Algérie coloniale (1830 – 1954), Ed la découverte, Paris, 1991, P 104.

[3] – بوفلجة غيات: التربية ومتطلباتها ، مرجع سبق ذكره، ص 26.

[4] – المرجع نفسه، ص 27

هذه الفترة القضاء على اللغة العربية والتي وصفها "أحمد توفيق المدني" حيث قال: "الكارثة الأدبية الفادحة التي تعمد النظام الاستعماري اقترافها....هي قتل اللغة العربية والفتك بلسان أمة كاملة، لتفصل عن دينها وتقطع الصلة بماضيها... وساروا لتنفيذ هذا المنهج وسلكوا طريقتين:

الطريق الأول: وهو طريق الإهمال وتعمد التجهيل فصرنا لا نجد إلا أمة أتلف النظام الفرنسي ما كان قديما من وسائل التعلم، وتركها في بيداء التيه لكي تنسلخ عن دينها وتنسى عروبتها جيلا بعد جيل، فتتكون الجماعة البشرية التي يريدها.

الطريق الثاني: هو طريق التعليم الحكومي في المدرسة الابتدائية حتى لا تقرأ كلمة عربية ولا تكتبها، فكل التعليم فرنسي... وهكذا تنتهك حرمة تاريخ وتعدم لغة قوم من الوجود"[1].

أما التعليم الثانوي في هذه الفترة فكان حكرا على الأوربيين إلى جانب بعض الجزائريين المحظوظين، لأنه لم يكن مجاني كالتعليم الابتدائي، الأمر الذي كان يحول دون مواصلة الكثير من التلاميذ الجزائريين لدراستهم. في الوقت ذاته فقد كانت جمعية العلماء المسلمين تناضل من أجل الحفاظ على الهوية الثقافية، والتي ظهرت رسميا إلى حيز الوجود في 5 ماي 1931 وكان شعارها " الإسلام ديننا والجزائر وطننا، و العربية لغتنا" وهكذا فتحت جبهة الصراع والمقاومة ضد فرنسا من أجل إثبات الهوية الحضارية للجزائر. وقد إعتمدت في نشاطها على التوجيه الإسلامي والتعليم الديني، معتمدة في ذلك على المؤسسات التربوية التقليدية من مساجد، زوايا وكتاتيب، كما أنشأت مدارس خاصة بها، ومستقلة عن الإدارة الفرنسية والتي من أهمها: "مدرسة دار الحديث بتلمسان"، "مدرسة الشبيبة الإسلامية بالعاصمة "، "معهد بن باديس" و"المعهد الكتاني

[1] – أحمد توفيق المدني، نقلا عن حاجي نادية : " الحركة الوطنية الجزائرية، في الكتاب المدرسي " دراسة تحليلية لمحتوى الكتاب المدرسة لمادة التاريخ، علم اجتماع التربية، جامعة الجزائر، 1999/ 2000، ص 34، 35

بقسنطينة". وقد بلغ مجموع هذه المدارس 150 مدرسة عشية إندلاع الثورة المباركة سنة 1954، تستوعب مقاعدها 50 ألف طفل وطفلة...[1]

يتضح مما سبق أن القيادة بصفة عامة و القيادة التربوية بصفة خاصة كانت فرنسية مع تعيين بعض القادة الجزائريين الذين كانوا يشرفون على الكتاتيب و الزوايا وهذا بعد الشكاوى التي قدمها الإداريون الفرنسيون لضرورة وجود أفراد جزائريين معهم بعد الصعوبات التي واجهوها في التعامل مع الجزائريين لكنها "عمدت إلى وضع قادة لم يكونوا في مستوى العلم و الإستقامة اللازمين لقيادة الزوايا و الكتاتيب مما أدى إلى الجمود الفكري و الثقافي و إنتشار البدع والخرافات"[2] فكان الهدف من تعيينهم إستغلالهم في العمل على كسب مودة الجزائريين، لكن هذا لا ينفي عدم وجود قادة تربويين ساهموا بصفة فعَّالة في إرساء دعائم القيادة التربوية و من أهم أمثلتها قادة جمعية العلماء المسلمين، والذين لم تكن مهمتهم سهلة لأنهم يعرفون أهمية التعليم العربي و الاسلامي في تكوين جيل وطني مقاوم للوجود الفرنسي و قادر على المبادرة و الإبداع و التسيير و العمل البناء، مما جعلهم في صراع دائم مع المستعمر.

ثالثا: التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

أ – وضعية النظام التربوي بعد الاستقلال:

بعد إسترجاع الشعب الجزائري للإستقلال، كانت المدرسة في فترة عطلة صيفية، تلاها أول دخول مدرسي في أكتوبر من نفس السنة وأصبحت المدرسة على أثرها تحت إدارة الجزائريين بمعدل 7 ساعات في الأسبوع.[3] واستمرت التعديلات في قطاع التربية والتعليم وأهمها: إدخال اللغة العربية كسياسة تقضي على مخلفات الإستعمار بالدرجة الأولى، وقد شملت سياسة الجزأرة كل الأقسام التعليمية، وهذه المبادرة جاءت

[1] – زرهوني الطاهر: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مرجع سبق ذكره، ص 29.

[2] – بوفلجة غيات : التربية و التكوين بالجزائر، دار الغريب للنشر و التوزيع ، وهران ، الجزائر ، 1998 ص 35.

[3] – S. Benjaman, Op cit, P 105.

كنوع من التحدي في قدرة تسيير مدارسها، وقد استعانت الجزائر بعدد من الدول العربية قصد التخفيف من النقص في المعلمين بسبب تخلي المعلمين الأجانب عن عملهم، حيث صرح أحد المسؤولين في نقابة المدرسين إثر لقاء صحفي في سبتمبر 1962: "إن عدد المدرسين في الجزائر قبل الاستقلال كان 21500 مدرسا وعند الدخول المدرسي سجلنا غيابا نهائيا ل16000مدرس..."[1] فقد عرف قطاع التعليم بعد الإستقلال مشاكل عديدة أهمها:

- تهيئة المدرسين.
- إدخال الأطفال الذين إستوفوا السن القانونية.
- قلة المدارس، وهذا ما إستدعى إلحاق مدارس جمعية المسلمين الجزائريين بالتعليم الإبتدائي العمومي.

هذا إضافة إلى الأساليب التربوية الموروثة عن عهد الاحتلال، وهي أساليب جعلتها مدرسة منعزلة أو شبه منعزلة عن البيئة التي توجد فيها، وهذا ما صعب من محاولة إدماج مشاكل البيئة الجزائرية، خاصة أن أغلب الإطارات التي كانت تشرف عليها إداريا وتربويا، نشأ أغلبها بأفكار وأساليب الاحتلال الفرنسي، وبقيت محافظة على ذلك لا شعوريا، و هذا ما أدى لظهور نسقين تربويين، واللذان يعودان للمرجعية الثقافية والعلمية للمدرسين وهو ما أشار إليه بوزيدة عبد الرحمان: " نسق المستعمر ونسق الزاوية أو المدرسة "[2] وكل واحد يعكس قيم ومعايير نسق التكوين الذي أنتج منه.

[1]–HADDAB Mustapha: Education et changements socio–culturels, les moniteurs de l'enseignement alimentaire en Algérie, Ed office de publication, P 50

[2]–ABD RAHMANE Bouzida: L'idiologie de l'instituteurs, Ed, SNED Alger, 1976, P 7

ب – تنظيم التعليم:

تم الشروع في إصلاح عميق للمدرسة الجزائرية وذلك من خلال:

– المخطط الرباعي الأول 1970–1973: إدماج وتكييف المدرسة مع المجتمع.

– المخطط الرباعي الثاني 1974–1977: المدرسة الجزائرية جزء من المجتمع الجزائري.

كما أخذت اللجنة المركزية لجبهة التحرير الوطني في 26/ 12/ 1979 قرارات حول التربية والتكوين بناءًا على ما جاء في الميثاق الوطني لقرارات مؤتمر الحزب أن ما يستدعي الإهتمام عند محاولة تحديد مجموعة النقائص التي عرفتها المنظومة التربوية، هو أنه رغم التخطيط لهذه العملية، فإن مسار الخطة لم يكن دقيقا في وضع إستراتيجية شاملة لكل الجوانب المختلفة، خاصَّة بين الإمكانات المتاحة وبين النتائج المحصلة والأهداف المرسومة للتنمية والحاجات الأساسية للمجتمع،[1] وكان أهم إصلاح إستهدفه التعليم في الجزائر هو إنشاء المدرسة الأساسية وذلك بمقتضى المرسوم الرئاسي، وأمرية 1976 الصادرة في الجريدة الرسمية حيث تقول المادة الأولى منها: "يكون التعليم الأساسي إجباريا لجميع الأولاد الذين يبلغون السادسة من العمر خلال السنة الدراسية الجارية وذلك طبقا لأحكام المادة 5 من الأمرية رقم 35/ 76 المؤرخة في 1976 والمتعلقة بالتربية والتكوين ولأحكام المرسوم والنصوص التطبيقية المنجرة عنه".[2]

وبُدأ في تنصيب المدرسة الأساسية بتعميم السنة الأولى منها سنة 1989 بعد أن أعدت الوزارة العدة اللازمة لها، بتوفير مختلف الوسائل الضرورية والخاصة بها مثل تحضير البرامج التعليمية والمواقيت وكذا المنهجيات والطرق البيداغوجية.[3]

---

[1] – الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مرجع سابق، ص 120

[2] – الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 33، 23 أبريل 1976، نقلا عن حاجي نادية، مرجع سبق ذكره، ص 43

[3] – نفس المرجع، ص 50

أما عن التنظيم التربوي لهذه المدرسة وحسب المادة 26 فإن المدرسة الأساسية تمثل وحدة تنظيمية توفر تربية مستمرة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة، وهي تضم ثلاثة مراحل حسب ما تنص عليه المادة 27.

- **المرحلة الأولى:** من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.
- **المرحلة الثانية:** من السنة الرابعة إلى السنة السادسة.
- **المرحلة الثالثة:** من السنة السابعة إلى السنة التاسعة.[1]

أما التعليم الثانوي فقد عرف تطورا متذبذبا، فغداة الإستقلال بقي يعمل حسب المخطط الموروث حسب طورين:

- **الطور الأول للثانويات:** وهو يوازي مرحلة التعليم المتوسط الذي إستحدث فيما بعد.
- **الطور الثاني للثانويات:** وهو ما يوازي التعليم الثانوي بسنواته الثلاثة[2].

وبداية من 1968 عرف التعليم الثانوي سلسلة من التحولات كان أهمها صدور أمرية 16 أفريل 1976 المتضمنة تنظيم التعليم والتكوين في الجزائر، ونشر المرسوم الرئاسي المتضمن التنظيم الجديد للتعليم الثانوي والذي لم يطبق أبدا.

وما يلاحظ على مختلف التعديلات التي عرفها القطاع التربوي والمؤسسة التربوية أنها بقيت تعاني من الكثير من النقائص والثغرات، لذا فقد شُرع في إعداد مشروع تربوي من خلال الإصلاحات التي اقترحها المجلس الأعلى للتربية، وذلك بإعادة هيكلة التعليم الأساسي وتقسيمه إلى طورين (طور مدته 5 سنوات وطور مدته 4 سنوات) كبديل للنظام المعمول به إلى غاية 2002 / 2003 بطوريه (6 و3 سنوات) مقدمًا إياه كحل بديل لمشروع المدرسة الأساسية التي لم تعد مهيأة بالنظر إلى

[1] – عبد الرحمان بن سالم: المرجع في التشريع المدرسي، المركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية، ط 2، الجزائر، 1994، ص 67.

[2] – عبد الرحمان بن سالم: المرجع السابق ص 19.

النقائص المسجلة في توجهاتها وأهدافها العامة والإجرائية، وهيكلتها التنظيمية لتلبية الكثير من المطالب التربوية.

إن القراءة لوضعية القطاع التربوي بعد الاستقلال تشير إلى مرحلتين أساسيتين :

ب – أ – المرحلة الأولى: وهي المرحلة التي أعقبت الاستقلال مباشرة و التي عرفت فيها المؤسسة التربوية تبعية في تسييرها رغم أن الدولة عملت جاهدة على النهوض بهذا القطاع إنطلاقا من فكرة أن التنمية التربوية هي الأداة الرئيسية لأي تنمية إقتصادية و إجتماعية ثقافية، و ذلك من خلال عملها على جعل المؤسسات الجزائرية تنسجم مع عهد الإستقلال و التخلي عن الأساليب التسييرية الفرنسية الموروثة عن عهد الإستعمار في كل القطاعات ومن ذلك القطاع التربوي، لكن بمقابل ذلك واجهت مشكلة أن الإطارات و القادة الذين كانوا يشرفون على هذه القطاعات إداريا نشأ أغلبهم في المدرسة الفرنسية، فبقوا محافظين على أغلب الأساليب الفرنسية، كما أن أغلبيتهم كان مستوى تعلُّمهم محدودا، فوجدوا صعوبة في تطبيق المراسيم و الأساليب الجديدة.

ب – ب – المرحلة الثانية: مرحلة الإصلاح التربوي

إن المتتبع لتاريخ المنظومة التربوية في الجزائر لا يستنبط خلفية نظرية واضحة خاصة في السنوات الأولى للإستقلال، فقد تم تمرير هذه الأخيرة دون تحديد للغايات والمقاصد المرجوة منها، فقد لجأت المنظومة التربوية الحديثة مباشرة بعد الإستقلال إلى التكوين الاستثنائي الثقافي، ويتضح ذلك على الخصوص في فتح المئات من المدارس، وأماكن التكوين أمام جميع شرائح المجتمع كأنوية أولى لمدارس وجامعات شعبية وفق النموذج الإشتراكي الشائع آن ذاك تحقيقا للثورة الثقافية المعلن عنها رسميا.[1]

[1] – تلوين حبيب: التكوين في التربية، مرجع سبق ذكره، ص 176

ولكنَّ هذه المساعي المتعلقة بإمتلاك الرغبة في نشر الثقافة ومحو الأمية الواسعة بين شرائح المجتمع، لم تأتي في حقيقة الأمر بجديد فقد فضلت السياسة اللجوء إلى حلول وتجارب مستنبطة من مخلفات الإستعمار ذاته... ومنذ سنة 1973، وهي الفترة التي تبلورت فيها الغايات وأهداف المنظومة التربوية، بدأت تتضح فيها التصورات بشكل أفضل تحديدا بظهور مختلف القرارات الرسمية لأعمال المنظومة التربوية التي تناولت المشاريع التربوية جملة في الخطاب الرسمي المعلن عنه في 20 نوفمبر 1973 منذ هذا التاريخ بدأ الحديث عن تصورات للتربية في الجزائر.

غير أن المتطلع لمحتوى القرارات يلاحظ غياب لغة تربوية واضحة، فقد لخص الخطاب الرسمي المعلن عنه في 20 نوفمبر 1973 أهداف يكتنفها الكثير من الغموض، إذ يستشعر المتصفح لهذا النص ارتباطه الصريح بالخطاب السياسي والأيديولوجية الاشتراكية للدولة، وذلك ضمن ما اعتبرته سياسة التربية غايات ذات منطق وطني أصيل،[1] وقد عرض هذا النص جملة من الأهداف منها:

– تكوين الإنسان المتطور المتماشي مع عصره، والمواطن اليقظ المحب لوطنه والعامل الفعال، والعازم على تطوير وضعه بنفسه في نطاق إتجاهات البلد الأساسية والاختيارات السياسية الأصيلة الوطنية والتي يعتمد عليها المجتمع في تسطير مصيره وبناء مستقبله.

– الإلتزام بالإتجاهات الأساسية الثلاثة الضرورية المتلاحقة التي لا تقبل التجزئة، والتي تحدد حتما تطور المؤسسة التربوية الجزائرية وهي التعريب وديمقراطية التعليم، والتوجه العلمي والتقني، وهذا يشير إلى إتجاهين أساسيين هما: تكوين مواطن مستحضر لثقافته محصن ضد الإستلاب الفكري والروحي ومشبع بالاختيارات الإشتراكية.

[1] – مديرية التربية، وزارة التربية: " همزة وصل " عدد10، 1975 / 1976، ص 11.

غير أن الإشتراكية كتوجه إقتصادي ومنهج إيديولوجي تبنتها الدولة الجزائرية في بداية نشأتها لم يصبح اليوم مصدر إلهام التربويين ذاتهم خاصة مع ظهور تغيرات الإتجاه السياسي ودخول جزائر اليوم إقتصادَ السوق. هذه الأوضاع أحدثت إنقلابا عاما في المفاهيم، وهذا أثر على التوازن في المنظومة التربوية، لذلك إقتضت الحاجة أمام التربويين وضع تصورات تربوية جديدة من خلال المشاريع الإصلاحية المتوالية لبرنامج المنظومة التربوية وإدراجها لبعض الإصلاحات الجزئية أهمها إنشاء المدرسة الأساسية، ولكن ونتيجة للثغرات المسجلة على مستوى التنظيم البيداغوجي، فقد تم إستحداث بنيات تنظيمية تربوية سياسية، تسعى لإعادة صياغة الأهداف العامة للمنظومة التربوية، نذكر منها: المجلس الأعلى للتربية[*] اللجنة الوطنية لإصلاح، المنظومة التربوية.

إن إستحداث مثل هذه البنى يكشف إلى أي مدى تحاول السياسة التربوية تجديد النظام التعليمي، وعرض استراتيجية تحسينية للتخفيف من الانزلاقات، وعدم التوازن الذي أصاب النظام منذ الاستقلال حتى الألفية العشرين.

عقد هذا المجلس دورته التأسيسية في ديسمبر 1996، والذي يتكون من خمسة لجان هي لجنة التعليم، لجنة التكوين، لجنة البحث والاستشراف، لجنة المتابعة والتقويم، لجنة العلاقات بالمحيط الاجتماعي والثقافي.

وقد إقترح المجلس في هذه الدورة توجهات وأهداف واستراتيجية المنظومة التربوية، في جملة من المقترحات التي سعى من خلالها إلى إصلاح هذه المنظومة.

لكن المسألة الأهم في كل هذا هو تحقيق التغيير الجذري للمواقف إتجاه المنظومة التربوية وتنظيمها وتسييرها والبحث عن الآليات العملية التي في إمكانها تجسيد المبادئ التربوية وعدم الإكتفاء بلغة الخطاب.

---

[*] نصب هذا المجلس: بموجب مرسوم رئاسي رقم 96 / 101 المؤرخ في 11 مارس 1996

وبالفعل فقد شرع في تنفيذ الهيكلة التي اقترحها المجلس والمستنبطة في الأساس من النموذج التربوي الكندي[1] للموسم الدراسي 2003 / 2004، والمتصفح لمضمون النظام يلاحظ النقلة في المقاربات التربوية، وإذا كان هذا التغيير هو اليوم واقعيا، يطبق في جميع المؤسسات، فإنه لا يزال واجهة لمواقف متعارضة وأخرى مؤيدة، ليس من حيث أهدافه ومبادئه في بناء قاعدة تربوية صلبة، وإنما في إقراره المفاجئ وفي ظروف تهيئته خاصة بالنسبة للفئة العاملة التي إعتادت على النظام التقليدي. ذلك أن أي مشروع يجب أن يراعي الشروط التنظيمية، كما يحتاج إلى وعى كلي بمجمل الأهداف والتجديدات والطرق البيداغوجية اللازمة، وكذا الإنطلاق من واقع ورأي عام يتفق عليه مختلف الشركاء التربويين، لذا فإن ما يفتقر إليه هذا الإصلاح ليس النوايا الحسنة وإنما آليات الاستفادة منه في ظل غياب استراتيجية تنظيمية واضحة.

المبحث الثاني: واقع المدرسة الجزائرية و فعالية القيادة التربوية

أولا: بنية الجهاز الإداري للمنظومة التربوية

أ –الهيكلة الادارية للجهاز التربوي:

أ – أ – الإدارة المركزية:

هناك مستويان من الهيكلة، يتمثل الأول في الإدارة المركزية التابعة لوزارة التربية، يتفرع عنه ثلاث مستويات تنظيمية:

– ديوان الوزير. – المفتشية العامة.

– المديريات المختلفة التي تتكفل بتسيير عمل الإدارات الفرعية المتواجدة بكل ولاية، نذكر منها:

–مديرية التعليم الأساسي. – مديرية التعليم العام. – مديرية التعليم الثانوي.

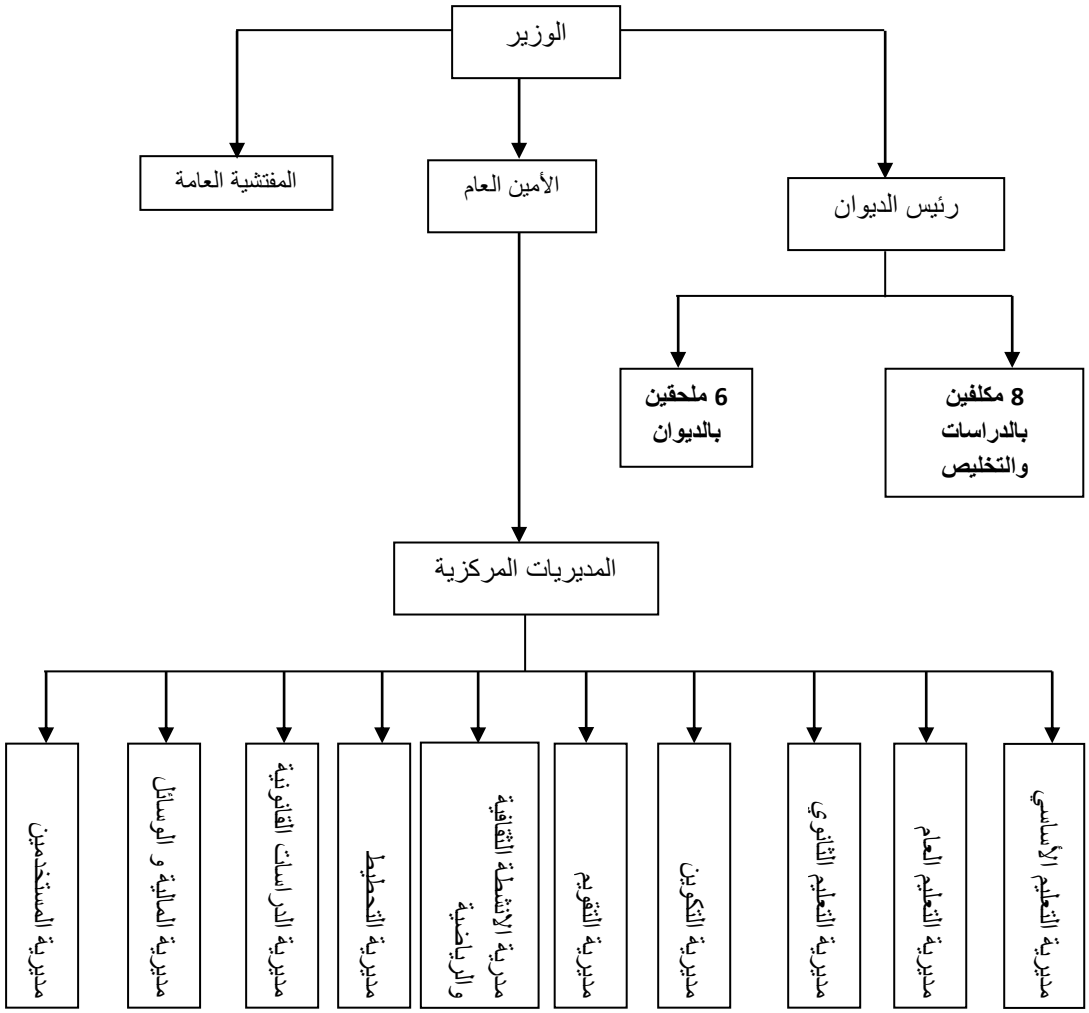
–مديرية التكوين. – مديرية التقويم. –مديرية الأنشطة الثقافية.

[1] – بوشلاغم هند: أساليب التسيير في المؤسسة التنظيمية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي، شعبة المؤسسات الإجتماعية، جامعة عنابة، 2006/2005، ص 154.

-مديرية التخطيط. – مديرية الدراسات. – مديرية المالية والوسائل.

– مديرية المستخدمين

شكل رقم (11): التنظيم الهيكلي "L'organigramme" لوزارة التربية



المصدر: النشرة الرسمية[1]

أ – ب – الإدارات الفرعية:

أما الهيكلة الثانية، فتشمل مختلف الإدارات الفرعية المتواجدة على مستوى كل ولاية، وتتكفل بمتابعتها الإدارة المركزية، يطلق عليها مديريات التربية، وهي هياكل تابعة لوزارة التربية، يدير شؤونها الإدارية والتربوية مدير عام يعرف بمدير التربية، وقد

[1] – وزارة التربية: النشرة الرسمية، المديرية الفرعية للتوثيق، عدد خاص، جويلية 2001، ص 86.

وضع القرار الوزاري المؤرخ في 1990/10/29 خمسة تصنيفات لهياكل مديريات التربية بالإستناد إلى كثافة وأهمية المؤسسات والموظفين بكل ولاية وهي[1]:

الصنف الأول: هيكلة تتكون من ثلاثة مصالح :

– مصلحة البرمجة والمتابعة. – مصلحة التمدرس والإمتحانات.

– مصلحة الموظفين والتفتيش.

الصنف الثاني: هيكلة تتكون من أربعة مصالح:

– مصلحة البرمجة والمتابعة. – مصلحة التمدرس والإمتحانات.

– مصلحة الموظفين. – مصلحة التكوين والتفتيش.

الصنف الثالث: هيكلة تتكون من خمسة مصالح:

– مصلحة البرمجة والمتابعة. – مصلحة المالية والوسائل

– مصلحة الدراسة والإمتحانات. – مصلحة الموظفين

– مصلحة التكوين والتفتيش.

الصنف الرابع: هيكلة تتكون من ستة مصالح:

– مصلحة البرمجة والمتابعة. – مصلحة المالية والوسائل.

– مصلحة التنظيم التربوي. – مصلحة الموظفين.

– مصلحة التكوين والتفتيش. –مصلحة التوجيه والامتحانات.

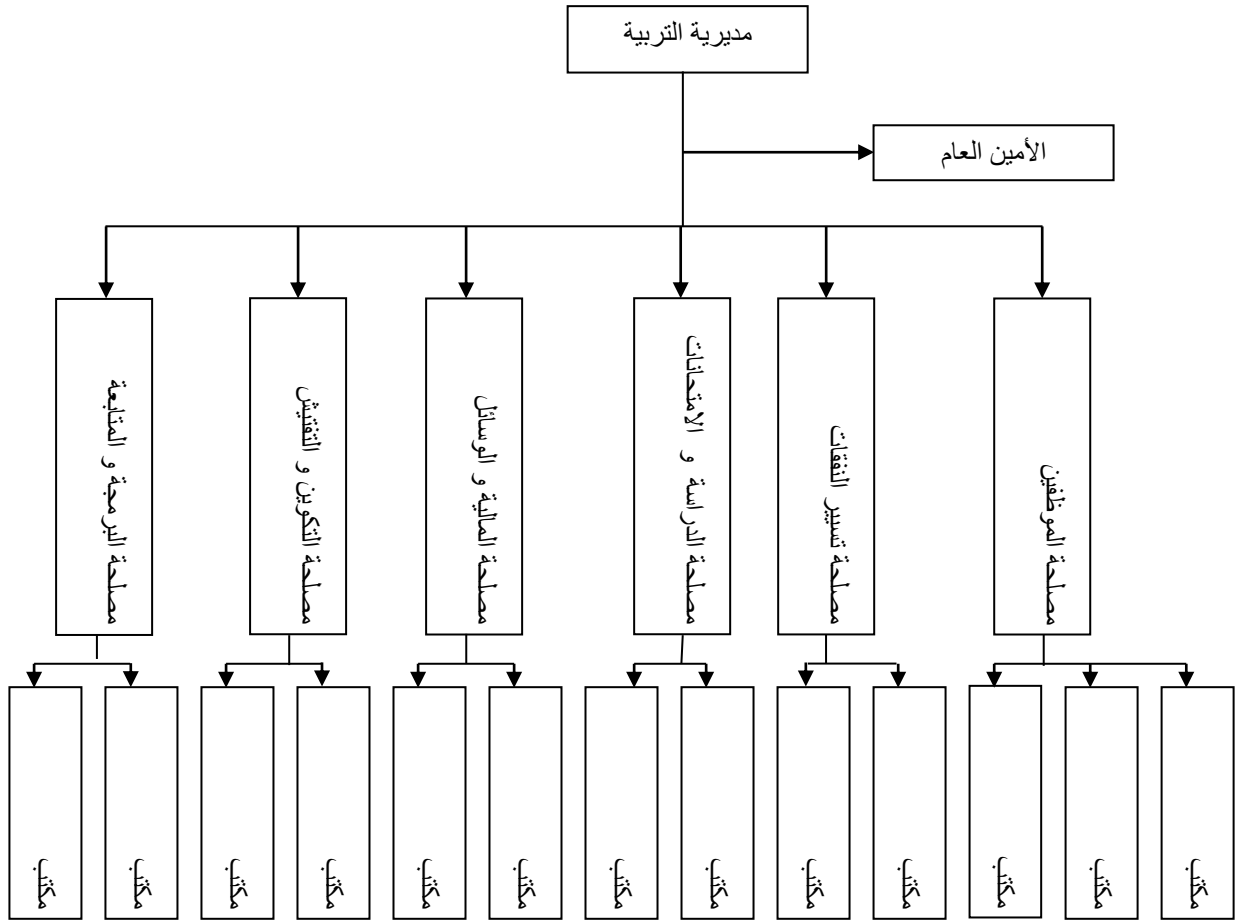
الصنف الخامس: وهو صنف خاص بولاية الجزائر العاصمة، أعطيت له تسمية مديرية التربية لمفتشية أكاديمية الجزائر، يتكون هيكلها من 4 مديريات هي:

–مديرية الموظفين و بها 3 مصالح. – مديرية البرمجة والمتابعة و بها 3 مصالح.

–مديرية التنظيم المدرسي و بها مصلحتان. –مديرية التوجيه والتقويم و بها مصلحتان.

[1] – عبد الرحمان بن سالم: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، المكتبة الوطنية، ط 3 منقحة، الجزائر، 2000، ص 38، 39.

شكل رقم (12): التنظيم الهيكلي "L'organigramme" لمديرية التربية



المصدر: من إعداد الباحث

ولهذه المديريات مهام عديدة في مجالات مختلفة أهمها[1]:

- التخطيط: تقويم ومتابعة.
- التنظيم التربوي: تنشيط ومراقبة.
- النشاط الثقافي: برمجة وتنسيق وتنظيم ومراقبة.
- التوجيه المدرسي: إعادة ومتابعة.
- التكوين: وضع خريطة التكوين، تنظيم، متابعة، تقويم.

[1] – التقرير والمنشور المؤرخ في 09 / 09 / 1971 المحدد لصلاحيات مديرية التربية، قرار رقم 96 /174 المؤرخ في 1990/06/09 المحدد لكيفية تنظيم مصالح مديرية التربية وسير عملها نقلا عن، عبد الرحمان بن سالم: التشريع المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص 14.

– الموظفين: متابعة صيرورة الموظف المهنية من التعيين حتى التقاعد.

– المصالح المالية والمعدات والوسائل.

– الخدمات الاجتماعية والوقائية والصحة والتغذية.

إن هذا التدرج في الهيكلة الإدارية للمنظومة التربوية يبرز أهم خصائصها وهي:

– مركزية القرار.

– التقسيم الإداري.

– التدرج الهرمي للمسؤوليات.

وهذه الخصائص تدفعنا للتطرق لنقطة هامة لطالما أثارت جدلا بين أوساط التربويين، وهي أساليب ممارسة الإدارة التعليمية والمقصود بأسلوب الممارسة في الإدارة التعليمية، هو كيف تتم عملية الإدارة في التعليم، وقد وجد نمطين للإدارة.

–**النمط المركزي:** ويعني أن تنفرد بالإشراف على التربية والتعليم إدارة أو هيئة أو سلطة واحدة،[1] وهو النمط السائد في الجزائر، أين نجد أن وزارة التربية هي المسؤول الأول عن السياسة التعليمية، من سن القوانين والأنظمة والتشريعات، ووضع الأهداف التربوية والمناهج الدراسية، وإصدار المطبوعات والكتب المدرسية وبناء المدارس وتزويدها بما تحتاج إليه من الوسائل والأجهزة، وتنظيم مواعيد الإمتحانات ونقل الطلبة من مستوى إلى آخر، ويمكن أن نلمس مظاهر المركزية في إدارة التعليم في ما يلي:

– تركز السلطة القيادية للتعليم في يد الدولة.

– إتباع سياسة موحدة على مستوى الدولة في التخطيط والتنفيذ على كافة مستويات الإدارة التعليمية.

– الإعتمادات المالية والقيام بتمويل التعليم من مسؤوليات الدولة.

– للدولة حق الرقابة الإدارية على السلطات المحلية من خلال تنظيماتها و إداراتها

[1] – عبد الغني عبود، إدارة التربية في عالم متغير، دار الفكر العربي ،ط1 ، القاهرة ، 1992، ص 76 .

في ضوء ما تصدره من قرارات وقوانين ولوائح.

– للسلطات المركزية أن تفرض على السلطات المحلية ما تراه من نظم أو قواعد، أو إجراء تعديلات مناسبة بما تتفق مع الصالح العام وهذا ما أدى إلى ظهور إتجاهات قوية في الآونة الراهنة نحو اللامركزية والإستقلال أو الحكم الذاتي للمدارس، ويعتبر هذا الإتجاه عالميا اليوم في مجال الإدارة بصفة عامة وإدارة التعليم بصفة خاصة، وهذا تماشيا مع التغيرات السياسية والاقتصادية الحادثة في العالم اليوم، من توجه نحو إقتصاد السوق وتوجه نحو الديمقراطية والحرية[1].

– **النمط اللَّامركزي:** يعني نقل وتوجيه شؤون التربية والتعليم من الأجهزة الحكومية إلي الأجهزة المحلية في إطار نظام إدارة شعبية[2] بمعنى أن يتم منح جزء أو كل مسؤوليات التربوية إلى المناطق المحلية.

ب – المؤسسات المدرسية وأحكامها:[3]

تنقسم المؤسسات المدرسية إلى مؤسسات عمومية ومؤسسات خاصة.

ب – أ – خصائص المؤسسات العمومية:

يخضع إنشاء المدارس التحضيرية والمدارس الإبتدائية إلى سلطة الوزير المكلف بالتربية الوطنية، تنشأ المتوسطات وتلغى بموجب مرسوم، تنشأ الثانويات وتلغى بموجب مرسوم ومن ذلك تكتشف أن الإحداث والإنشاء أو الإلغاء لا يمكن البث فيها إلا بموجب قانون.

ب –أ– أ– الشخصية الإعتبارية: معناها حسب التعريف التشريعي للمؤسسات المدرسية: "هي شخصية معنوية إعتبارية تستمد أهميتها من الغرض الذي أنشئت من

[1] – عرفات عبد العزيز، مرجع سبق ذكره، ص 148.

[2] – عبد الغني عبود، مرجع سبق ذكره، ص 67.

[3] – سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الثاني، دار الهدى، الجزائر، 2010 ، ص (546–548).

أجله حيث تقضي المادة 50 بأنه يكون للشخص الإعتباري أهلية في الحدود التي يعنيها عقد انشائها، والتي يقررها القانون" لأنها تحوز أملاكا تديرها وتتدخل أمام المحاكم دفاعا عن مصالحها.

ب – أ– ب – نشاطها تحت الوصاية: تمارس السلطة الوصية الوصاية على المؤسسات المدرسية العمومية المستقلة ماديا (كمتوسطات والثانويات) وذلك على الشكل التالي:

تعيين الموظفين وتنظيم حركات تنقلهم وتنظيمهم.

تحديد المسؤولية للموظفين طبقا للمهام الموكلة إليهم.

تراقب وتوجه وتصادق على الميزانية والصفقات وتطوير التسيير العام للمؤسسة والحسابات المالية.

ب – أ– ج – تنفيذ الميزانية: بعد مناقشة مشروع الميزانية من طرف (المؤسسة) مجلس التسيير والتوجه (الثانويات) أو مجلس التربية والتسيير (متوسطة) ويصادق عليه يرسل إلى الوصاية للمراقبة والمصادقة النهائية فيكون ذلك بمثابة الضوء الأخضر لمدير المؤسسة لتنفيذ الميزانية لتأمر بالصرف بمعية مسير مالي بصفة محاسب عمومي.

ب – ب – المؤسسات الخاصة:

إن مؤسسات التربية والتعليم الخاصة يسري عليها القانون الخاص، ويجب أن تتوفر فيها الشروط المحددة قانونا لتملك الحق في الفتح عن طريق ما يسمى بالإعتماد، والذي يحدده الوزير، كما يجب أن تلتزم بلغة التعليم العربية، وتطبيق البرامج الرسمية وشروط التوظيف.

ب – ج– إجراءات إنشاء المرافق:

المرافق المدرسية تتمثل في المطاعم والمراقد وهي هياكل ضرورية لتسيير نظام الداخليات ونصف الداخلي.

ويتكون ملف الإنشاء مما يلي: طلب انشاء، البطاقة الفنية و شهادة ملائمة.

ب – د – إلغاء المؤسسة:

عند إقتضاء إلغاء مؤسسة يتوجب تحديد الأسباب القانونية المقنعة ويتكون ملف الإلغاء من: طلب إلغاء، تقرير موجز يوضح فيه الأسباب ومصير الموظفين والتلاميذ و المؤسسة.

ثانيا: الهيكل التنظيمي للإدارة المدرسية و واجبات أفراده

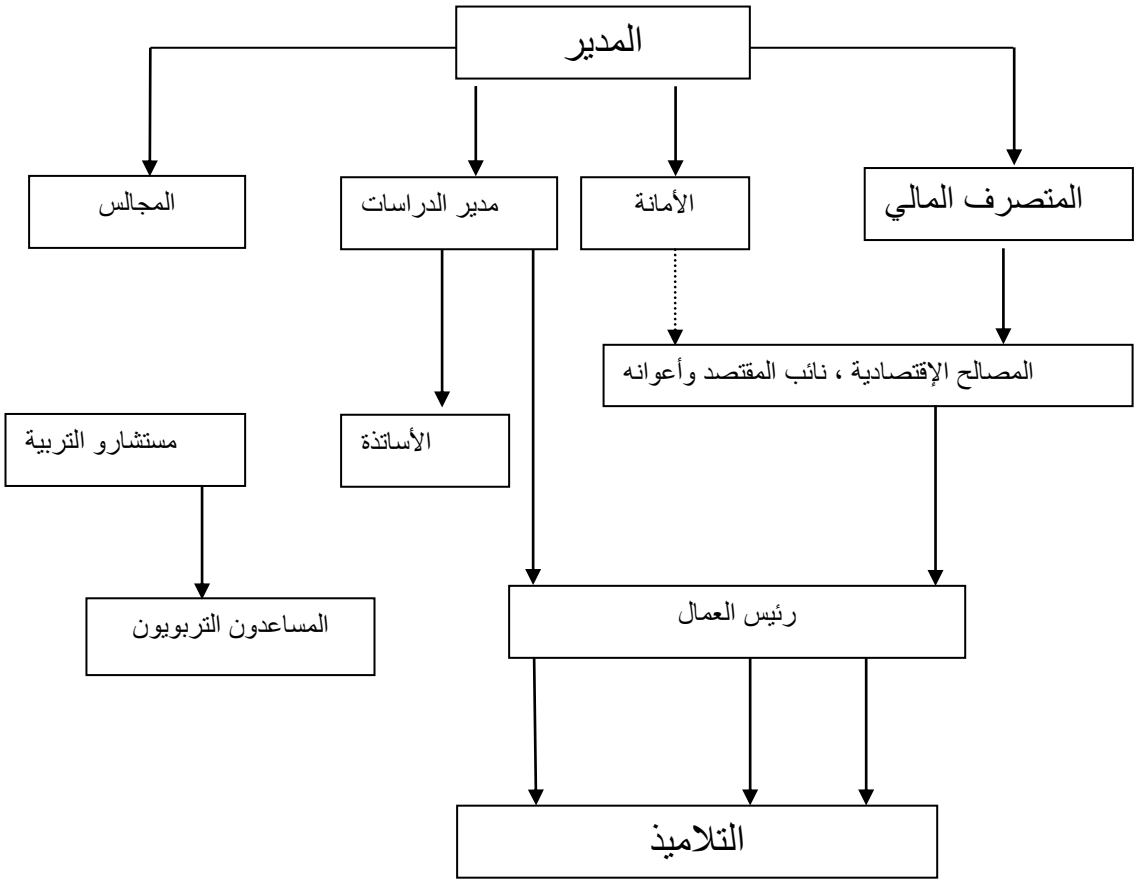
أ – الهيكل التنظيمي للإدارة المدرسية:

يمكن أن يعرف الهيكل التنظيمي بأنه الإطار الذي تتحرك بداخله مجموعة من العاملين في المستويات المختلفة من الإدارة المدرسية بكفاءة وفعالية بغرض التعاون لتحقيق الأهداف المدرسية،[1] وطبقا لهذا فالإدارة المدرسية تتألف مما يلي:

- رئيس المؤسسة (المدير).
- نائب المدير للدراسات.
- مستشار التربية.
- مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي.
- المقتصد ونائبه.
- المساعدون التربويون.
- الكُتَّاب.

[1] – غاوي جمال: مرجع سبق ذكره ، ص 129

المخطط رقم (13): التنظيم الهيكلي L'organigramme للمؤسسة التعليمية



المصدر: الطاهر زرهوني[1] .

ب – واجبات الأفراد في الإدارة المدرسية:

حدد القانون الجزائري الخاص بعمال التربية الصادر في سنة 1990 دور كل واحد من الإداريين الذين لهم علاقة مباشرة مع العمل التربوي وذلك كما يلي[2]:

ب – أ – رئيس المؤسسة:

جاء في المادة 81 من القانون السالف الذكر"يكلف مدير مؤسسات التعليم الثانوي بالتأطير والتسيير التربوي والإداري للمؤسسة، ويكونون آمرين بصرف ميزانية مؤسساتهم ويشاركون في تكوين الموظفين المبتدئين وتحسين مستواهم، ويمارسون

[1] – الطاهر زرهوني: تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991، ص 13 بتصرف.

[2] – إسماعيل محمد دياب: الإدارة المدرسية، مرجع سبق ذكره، ص 140.

سلطتهم على مجموع الموظفين الذين يقومون بالخدمة داخل المؤسسة ". هذا يعني أن مدير المؤسسة التربوية هو المسؤول الأول عن حسن سير المؤسسة و التأطير والتسيير التربوي والإداري فيها، ويخضع لسلطته جميع الموظفين العاملين فيها.

ب – ب – نواب مديري الدراسات:

جاء في المادة 71:" يتولى نواب المديرين للدراسات في التعليم العام تحت السلطة السلمية لمديري المؤسسات، السهر على تطبيق البرامج والمواقيت وطرائق العمل، وبصفة عامة جميع المسائل المرتبطة بالتنظيم التربوي داخل المؤسسة ".[1]

ب – ج – مستشاري التربية:

جاء في المادة 85:" يكلف المستشارون في التربية بالنظام والانضباط داخل مؤسسات التعليم والتكوين، ويشاركون في المهام التربوية والإدارية، وينسقون أنشطة مساعدي التربية ".[2]

ب– د– مساعدي التربية:

في نفس المادة "يكلف مساعدو التربية بالقيام بالخدمة في مؤسسات التعليم في النظام الخارجي، وعند الحاجة في النظام الداخلي ويشاركون في تربية التلاميذ ويشرفون على عملهم وينشطونه "[3].

ب – هـ – الكتاب (موظفو الأمانة):

يختلف عددهم باختلاف أعداد التلاميذ ونوع نظام الدراسة، وحجم المؤسسة بشكل عام طبقا للمنشور الوزاري رقم 16 / 97 المؤرخ في1997/01/06، المتعلق بمقاييس فتح المناصب المالية على الخريطة التربوية والإدارية. وقد حدد القرار الوزاري

[1] – لحسن لبصير: مرجع سبق ذكره، ص 234.

[2] – غاوي جمال: مرجع سبق ذكره، ص 130 .

[3] – المرجع نفسه، ص 130 .

رقم 1017 المؤرخ في 09/15/ 1983 المتعلق بسير الأمانة داخل مؤسسات التعليم الثانوي، مهام موظفي الأمانة[1].

ج – المجالس كأداة للتسيير:

تعتبر المجالس التعليمية أداة هامة من أدوات التسيير في المؤسسات التربوية، لأنها تلعب دورا أساسيا في التنسيق والإنسجام في مسيرة المؤسسة تربويا وبيداغوجيا، إضافة لما لها من إنعكاسات مباشرة على مردودية التعليم وتحسينه، وقد أنشئت مختلف المجالس الإدارية والتعليمية على مستوى المؤسسات التربوية بهدف مساعدة مدير المؤسسة على التسيير، كما تفسح المجال للمشاركين من الأساتذة وموظفين للتعاون والتشاور والتنسيق، وأهم هذه المجالس هي:

ج– أ – المجالس الإدارية:

إلى جانب التسيير اليومي للمؤسسة عن طريق الممارسة أو الإشراف على الأنشطة الرزنامية المبرمجة طبقا لمهام كل عضو من الفريق الإداري، ويتولى مدير المؤسسة توظيف مختلف المجالس الإدارية في التسيير للمزيد من الفعالية وتنسيق الجهود واستثمار الأفكار، وأهم هذه المجالس:

ج– أ – أ – مجلس التنسيق الإداري: حدد وفق القرار الوزاري رقم 156 المؤرخ في 1991/02/26، وهو الإطار للتشاور وتنسيق الجهود بين أعضاء الفريق الإداري للمؤسسة وهو مركز ومصدر القرارات المتخذة بشأن القضايا المدرجة في جدول أعماله.

ج– أ – ب – مجلس التسيير والتوجيه: أنشئ هذا المجلس طبقا للقرار الوزاري رقم 151 المؤرخ في 26/ 02/ 1991 المتضمن إنشاء مجالس التوجيه و التسيير وتنظيم

[1] – لحسن لبصير: دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات و المدارس الأساسية ، دار الهدى ، الجزائر ، 2002، ص236.

عملها في مؤسسات التعليم الثانوي، وهو يتشكل من أعضاء شرعيين وأعضاء منتخبين[1].

ج – ب – المجالس التعليمية:[2]

ج – ب – أ – مجلس التعليم: طبقا للقرار172، مارس 1991.

ج – ب – ب – مجلس الأقسام: طبقا للقرار 157 في 26 فيفري 1991 .

ج – ب – ج – مجلس القبول والتأديب: والذي يعتبر مجلسا تربويا لخصوصياته الطبيعية في المؤسسات التعليمية طبقا للقرار 178 في 2 مارس 1991 .

وبناء على المهام التربوية لرئيس المؤسسة فإن أحكام المادة 11 من القرارين الوزاريين 17/ 176 السَّالفي الذكر تحدد ما يلي:" يرأس المدير مجلس التأديب ويسهر على تحقيق". الهدف منه وهو إقامة النظام بما يضمن حماية الوسط المدرسي ويساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فرديا وجماعيا ".

يشير العرض السابق لبنية كل من الجهاز الإداري التربوي والمدرسي، أن المسؤوليات في قطاع التربية والتعليم، تتحدد وفق تدرج هرمي، تحتل وزارة التربية قمته، فباقي المستويات الإدارية الأخرى التي تعمل على ربط القمة بالقاعدة، وعلى ضوء ذلك تتحدد السلطة التنظيمية التي تتوزع بدورها حسب هذا التدرج.

والإدارة المدرسية بإعتبارها أساس العملية التربوية والتعليمية تتأثر بطبيعة النسق الإداري للمدرسة وطبيعة العلاقات المتبادلة بين مختلف الفئات التنظيمية داخله، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن للمدرسة أنماطًا للسلطة تمارس من خارج أسوارها في إطار العلاقات التأثيرية بين المدرسة كتنظيم أو نسق فرعي ينتمي إلى النظام التعليمي العام وإدارته المركزية، كالسلطة الرسمية التي يمارسها المسؤولين على الإدارات والوزارة

[1] – المرجع نفسه، ص42.

[2] – رشيد أورلسان: التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، ط 1، البليدة، 2002، ص (67–68). بتصرف

التعليمية على كل من المدراء والأساتذة وغيرهم من الفاعلين التربويين، هذا إضافة للسلطات المحلية التي تلعب أنماط متعددة من النفوذ والسلطة على الإدارة المدرسية[1] .

د – إختيار القادة االتربويين بالمدرسة الجزائرية وفقاً للتشريع

تحدد جملة من القوانين التشريعية مهام وشروط التوظيف للقادة التربويين، بالمؤسسات التربوية المدرسية.

د – أ – مديري المؤسسات[2] :

تحدد المادة 82 من التشريع المدرسي شروط توظيف مديري مؤسسات التعليم الثانوي:

يوظف مديرو مؤسسات التعليم الثانوي من بين المترشحين البالغين من العمر (30) سنة على الأقل والمسجلين على قائمة تأهيل تضبط وفقا لعدد المناصب المطلوب شغلها من السلطة المخولة لها صلاحيات التعيين بعد إستطلاع رأي لجنة الموظفين الخاصة بالسلك والذين تابعوا بنجاح فترة من التكوين المتخصص تمتد لسنة دراسية وعند إختتام التكوين يتم تعيين المترشحين على أساس النتائج المحصل عليها. تحدد كيفيات تنظيم التكوين المنصوص عليه أعلاه وتقدمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية، ويمكن أن يسجل على قائمة التأهيل:

– نواب المديرين للدراسات في مؤسسات التعليم الثانوي المثبتون الحائزون على شهادة الليسانس في التعليم العالي والذين يثبتون أقدمية ثلاث (3) سنوات بهذه الصفة.

– الأساتذة المبرزون المثبتون الذين لهم أقدمية خمس سنوات بهذه الصفة والأساتذة المبرزون المثبتون الذين لهم أقدمية خمس سنوات بهذه الصفة.

[1] – عبد الله محمد عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، ص (147 – 148)

[2] – سعد لعمش، الجامع في التشريع المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص 329.

– أساتذة التعليم الثانوي المثبتون الذين لهم اثنتي عشر سنة (12) سنة أقدمية بهذه الصفة.

يعين كمديري مؤسسات التعليم الثانوي التقني المترشحون الذين تكونوا في المواد التقنية أو العلمية بالأولوية.

د – ب – نواب المديرين للدراسات[1] **:**

تحدد المادة 78 من قانون التشريع المدرسي شروط توظيف نواب المديرين للدراسات:

يوظف نواب المديرين للدراسات في التعليم الثانوي من بين المترشحين المسجلين على قائمة التأهيل، ويمكن أن يسجل على قائمته التأهيل:

–أساتذة التعليم الثانوي المثبتون الذين لهم أقدمية ثماني (8) سنوات بهذه الصفة.

–المستشارون الرئيسيون في التربية المثبتون والحائزون شهادة الليسانس أو شهادة معادلة لها واللذين يثبتون أقدمية ثماني (8) سنوات منها (3) سنوات على الأقل من الممارسة الفعلية في التعليم.

–يعين كنواب مديرين الدراسات في مؤسسات التعليم الثانوي التقني بالأولوية المسجلون على قوائم التأهيل الذين تكونوا في المواد التقنية أو العلمية.

د – جـ – مستشاري التربية:

يوظف المستشارون في التربية من بين المترشحين البالغين من العمر ستة وعشرين (26) سنة على الأقل والمسجلين على قائمة تأهيل تضبط وفقا لعدد المناصب المطلوب شغلها من السلطة المخولة لها صلاحية التعيين. وذلك بعد إستطلاع رأي لجنة الموظفين الخاصة بالسلك والذين تابعوا بنجاح فترة من التكوين المتخصص تمتد لسنة دراسية، وعند إختتام التكوين يتم تعيين المترشحين على أساس

[1]– المرجع نفسه ص 328.

النتائج المحصل عليها، تحدد كيفيات تنظيم التكوين المنصوص عليه أعلاه وتقييمه بقرارات مشتركة بين الوزير المكلف بالتربية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية، يمكن أن يسجل على قائمة التأهيل:

-أساتذة التعليم الأساسي المثبتون الذين لهم (5) خمس سنوات أقدمية بهذه الصفة.

-معلمو المدرسة الأساسية المثبَتون الذين لهم أقدمية سبع (7) سنوات بهذه الصفة، منها ثلاث سنوات (3) في الطور الثالث من المدرسة الأساسية أو في التعليم الثانوي.

-مساعدو التربية المثبتون الذين لهم أقدمية سنتين (2 سنة) بهذه الصفة والحائزون على شهادة الليسانس في التعليم العالي.

-مساعدو التربية المثبتون الحاصلون على شهادة الباكالوريا والذين يثبتون سبع (7) سنوات بهذه الصفة.

-مساعدو التربية والمثبتون الذين لهم عشر (10) سنوات أقدمية بهذه الصفة.

د – د- مستشاري التوجيه:[1]

حسب المادة 131: يوظف المستشارون الرئيسيون في التوجيه المدرسي والمهني:

-عن طريق المسابقة على أساس الإختبارات من بين المترشحين البالغين من العمر إحدى وعشرين (21) سنة على الأقل والحائزين شهادة الليسانس في علم النفس، أوعلم الإجماع أوعلوم التربية أو شهادة معادلة لها ومعترف بها.

-عن طريق الإمتحان المهني من بين المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني المثبتين الذين لهم أقدمية خمس (5) سنوات بهذه الصفة.

-في حدود 10% كنسبة قصوى من المناصب المطلوبة شغلها، ومن بين المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني المثبتين الذين اللذين لهم أقدمية عشر (10) سنوات بهذه الصفة والمسجلين على قائمة التأهيل، تحدد كيفيات تنظيم المسابقة والامتحان المهني

[1] - المرجع نفسه ، ص 341.

المنصوص عليهما أعلاه بقرارات مشتركة بين الوزير المكلف بالتربية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

ثالثا: أسباب مشكلات الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية

أ – الأزمة الهيكلية:

عرف النسق التربوي منذ الإستقلال أزمة هيكلية، فلا المدارس إستوعبت كل التلاميذ ولا الأقسام إحتملت الوافدين إليها كل سنة، ولا تزال المدرسة الجزائرية تحمل نفس العبء مع مرور السنوات، لأن التعليم في الجزائر حق مشروع لكل فرد قابل للتعليم، فالأموال التي تصرف سنويا لسد العجز الهيكلي لبنية النسق التربوي تبقى غير كافية أمام مستلزماته المتزايدة، خاصة أن الجزائر مرت بمرحلة زحف للسكان من الريف إلى المدينة، وهذا بعد الإستقلال مباشرة، لتزيد في مرحلة الأزمة التي جعلت السكان يهجرون موطنهم الأصلي ويلجئون إلى المناطق الحضرية الأكثر أمنا وهذا جعل المدرسة في تلك المناطق مجبرة على استيعاب أكثر من طاقتها.

هذا إضافة إلى الناحية المعمارية للمدرسة في حد ذاتها والتي لا تستجيب استجابة وظيفية لأهداف المدرسة وأسلوب التعليم فيها، وضروب النشاط التربوي الذي يمارس في هذه المدرسة،[1] وهو حال أغلب المدارس الجزائرية التي تفتقر في معظمها إلى المقاييس المتفق عليها من البيداغوجيين والمهندسين المعماريين، حيث نجد أن المدرسة مبنية في موقع غير لائق، وسط العمارات أو بالقرب من الطرق الرئيسية و يتسم بالضجيج كما نجد أن البنية الداخلية للمدرسة كما يري Pain Jaques تشبه سجنا، فنلاحظ أسوارا كبيرة تحيط بالمدرسة، يتوسطها فناء ودورة مياه للذكور والإناث، فلا نلاحظ مساحات خضراء ينشرح فيها التلاميذ وقت الاسترخاء، فجوّ المدرسة شبه ثكنة عسكرية.[2]

[1] – أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، مصر، 2000، ص 51.

[2] –Pain Jaque : Chronique de l’école caserne, Etaspero, Paris, 1972 P 14.

وهذا نلاحظه خاصة في المؤسسات القديمة التي تتسم بكبر حجمها وقلة مرافقها، بالرغم من بناء مؤسسات جديدة، إلا أن هذه الأخيرة بقيت مستغلة، وهذا للحجم الكبير الذي تضمه والذي من الصعب توجيهه لمؤسسات جديدة.

ب – العجز في التجهيزات التعليمية:

إن قيام مهمة التدريس تستوجب أدوات وأجهزة علمية، حتى يتسنى للأستاذ تطبيق الدروس، خاصة في الفترة الراهنة التي عرفت تحولات في المناهج الدراسية، والتي أصبحت تعتمد على التجربة أكثر من الإلقاء، لذا كان لزاما على المدرسة الجزائرية أن تكون مجهزة بحيث تسمح للأستاذ بإيصال فكرته وشرح دروسه، هذا إضافة إلى العجز أو النقائص التي تلمس في الأدوات البيداغوجية كالكراسي والطاولات، وهذا العجز لا يلمس في المناطق النائية فحسب، ولكنه صار منتشرا في المناطق الحضرية كذلك، وهذا العجز تفاقم خاصة مع سياسة التقشف التي عرفتها الدولة الجزائرية في الآونة الأخيرة مما جعل الكثير من المؤسسات تعجز عن توفير مستلزمات العمل، خاصة أن القسط الأكبر من الميزانية يوجه لتغطية مصاريف الكهرباء و الغاز.

جـ – المركزية و الهرمية الإدارية:

لقد أكدت الدراسات العلمية أن القيادات في الأجهزة الإدارية في معظم الدول النامية تمارس قدرا كبيرا من المركزية. مما يترتب عليه عدم رغبة هذه القيادات في تفويض الإختصاصات، والصلاحيات للقيادات في الصف الثاني من السلم الإداري...[1] والنظام التعليمي في الجزائر من ضمن هذه الدول التي تتميز بالمركزية الإدارية في تسييرهما. لذا فإن القادة التربويين بالمؤسسات التربوية يواجهون مشكلات في ممارسة مهامهم بسبب عدم منح الصلاحيات الكافية لذلك وخاصة ما تعلق ببعض

[1]– نواف كنعان: القيادة الإدارية، مرجع سبق ذكره ص 443.

القضايا التي لا يستطيع القادة التربويين البت فيها إلا بعد توجيهها للسلطات الوصية. إضافة لما تتسم به من هرمية مما أثر على القيادات في هذه الأجهزة و يحد من فعاليتها، ومن أهم هذه السمات ما يلي:

– تحديد مستويات التنظيم وضيق <<نطاق التمكين>> للمديرين على مرؤوسيهم (كثرة المستويات الإدارية– الهرمية)

– تشتت أقسام ووحدات التنظيم الإداري الواحد: وذلك من خلال بعد السلطة الرسمية عن باقي الوحدات الإدارية. فالمركزية تشل قدرة جميع أقسام ووحدات المنظمة في إتخاذها للقرارات الفورية التي يتطلبها إنجاز العمل.

– التكرار و الإزدواجية في إختصاصات وصلاحيات الأجهزة الإدارية، ويرجع بعض كتاب الإدارة ذلك إلى عدم وجود فلسفة تنظيمية واضحة لتقييم الأعمال بين الأجهزة الحكومية المختلفة، والتباين في المعايير المستخدمة لمنح الصلاحيات.

– وجود التنظيمات الغير رسمية داخل الأجهزة الإدارية: في كثير من الأحيان تتأثر القيادات بالتنظيمات بوجود التنظيمات غير الرسمية التي تؤثر عليها من حيث توجيهها لخدمة أغراضها الخاصة (النقابات، الجمعيات، أولياء، التلاميذ، الجمعيات المحلية).

د – البيروقراطية وتباين وتعقد الإجراءات:

تعاني الإدارة في معظم الدول النامية من مظاهر البيروقراطية التي يترتب عليها مشاكل وعقبات تواجه القيادات الإدارية فيها ... كما تشكل الإجراءات الإدارية والمعقدة عقبة تواجه القيادات الإدارية في الدول النامية ... ذلك أن تعقد الإجراءات يؤدي الى فرض قيود تحد من فعالية هذه القيادات وقد تقضي في أحيان كثيرة على دور المبادأة و الإبتكار لديها.

يضاف إلى ذلك أن الإسراف في وضع "تطبيق النصوص الإجرائية ، التي تحدد الإجراءات والأشكال التي تحدد القرارات وفقا لها". يعتبر من المعوقات التي تعترض القيادات الإدارية في الدول في أداء مهامها ... كما أن هذه الإجراءات تتباين في

الجهاز الإداري الواحد بين فترة وأخرى أو بين شخص وأخر أو بين مشكلة وأخرى، وقد يرجع ذلك الى غموض للوائح والتعليمات أي إختلاف تفسيرها ... إضافة إلى عدم وفرة المعلومات اللازمة لإتخاذ القرارات، فسلامة القرارات التي تتخذها القادات الإدارية بالدرجة الأولى تتوقف على سلامة و وفرت المعلومات التي تبنى على أساسها القرارات...

وقد أكدت معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت الإدارة في الدول النامية، أن معظم الأجهزة الإدارية في هذه الدول تعاني من نقص في المعلومات المطلوب إتخاذ القرارات فيها، وعدم دقتها أو حداثتها، وعدم توفر الأساليب العملية الحديثة للحصول على المعلومات وتنسيقها وحفظها ...

من الصعوبات والعقبات الأخرى التي تواجه القيادات الإدارية في الدول النامية ومنها الدول العربية– في الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ قرارتها – هي قصور أجهزة الإحصاء والأجهزة التنفيذية في إعداد البيانات والمعلومات الضرورية وتنظيمها ومراجعتها... وتردد العديد من المؤسسات والدوائر عن تقديم البيانات والمعلومات لمراكز إتخاذ القرارات وعدم تعاونها في تسهيل مهمة الباحثين أو المسؤولين... و إحجام المختصين في إعطاء البيانات والمعلومات بل وإنكار وجودها في بعض الأحيان عن شعور خاطئ يتملكهم أو لإدعاء سرية هذه المعلومات...

إن جملة هذه العقبات أو الصعوبات التي تواجه القيادات في الدول النامية هي إنعكاس مباشر على القيادات التربوية بالمؤسسات التربوية الجزائرية ، و التي تعاني من هذه العقبات أكثر من غيرها بحكم مركزية قراراتها وما يقابلها من شساعة في المساحة الجغرافية و تعدد هياكلها الإدارية والذي يُصعِّب من وصول المعلومات في الوقت المناسب وهذا حتى في عصر الإنترنيت والمعلوماتية وهذا لما بها من بيروقراطية ناجمة عن هذا التسلسل و حتى على مستوى الإدارة الواحدة والذي يرجع لطبيعة البيئة وكذا الفاعلين، هذا إضافة الى النقص في الحصول على المعلومات...

خلاصة الفصل

يُعدُّ قطاع التربية و التعليم حجر الزاوية في بناء المجتمع، فعلى عاتقه تقع مسؤولية إعداد جيل المستقبل، لكن حتى يتحقق هذا الدور لابد من وجود أرضية خصبة و سليمة يقف عليها ، و هذا ما نطلق علية الفعالية التنظيمية ، و التي لا تتحقق إلا على يد قيادة كفئة ورشيدة. و هذا ما حاولنا طرحه في هذا الفصل والمتعلق بالقيادة التربوية في الجزائر و الفعالية التنظيمية، و الذي تناولناه وفق جملة من النقاط منها : تطور هذا القطاع و دور القيادة في ذلك، فهذا القطاع عرف ثلاث محطات تاريخية كبرى تميزت كل محطة منها بنمطٍ قياديٍّ معين، فكانت مرحلة ما قبل الإستعمار و التي تميز التعليم بها بأن كان مسؤولية جماعية حيث يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب ووقف الأموال لخدمتها، و كان يقوم على خدمته مشايخ يتميزون بالعلم و الحكمة و سعة الإطلاع. أما مرحلة الاستعمار فتميز التعليم بها بسلوك طريقين: طريق الإهمال وتعمد التجهيل فصرنا لا نجد إلا أمة أتلف النظام الفرنسي ما كان قديما من وسائل التعلم بها، و طريق التعليم الحكومي في المدرسة الإبتدائية حتى لا تقرأ كلمة عربية ولا تكتبْ... فكان التعليم فرنسي بإستثناء بعض الجهود لبعض العلماء. ثم مرحلة ما بعد الاستعمار والتي تميزت بمحاولة إسترجاع مكانة التعليم و التركيز عليه كقاعدة لبناء الأمة، و أولى خطواته التعريب.

كما تطرقنا للجهاز الإداري التربوي و ذلك من حيث هيكلته و وظائف مختلف عناصره و خاصة القادة، ثم الصعوبات التي تواجهها الإدارات في الدول النامية (والتي منها الجزائر) و الإدارة التربوية المدرسية على وجه الخصوص، خاصة تلك المتعلقة بالبيروقراطية و تعقد القوانين و عدم وضوح المهام و الصلاحيات و هو ما تعاني منه المدرسة الجزائرية.

الباب الثاني:

الجانب الميداني للدّراسة

الفصل الخامس:

تقييم ميدان و حالات الدراسة

تمهيد

المبحث الأول: ميدان الدراسة

أولا: التعريف بميدان الدراسة

ثانيا: أنواع مؤسسات ميدان الدراسة

المبحث الثاني: الدراسة الاستطلاعية و حالات الدراسة

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: حالات الدراسة

ثالثا: فئات تحليل المحتوى

رابعا: آليات تطبيق أدوات الدراسة

المبحث الثالث: خصائص حالات الدراسة

أولا: من حيث الجنس

ثانيا: من حيث المؤهل العلمي

ثالثا: من حيث السن

رابعا: من حيث سنوات الخبرة

خامسا: من حيث الخبرة في الوظيفة القيادية

إستنتاجات الفصل

تمهيد:

تعدُّ الإجراءات المنهجية من أهم جوانب البحوث العلمية لأنها عبارة عن رسمٍ لمعالم البحث و آفاقه و تعطي للباحثِ الأدوات الفعَّالة التي تسمح له بالسير بخطوات منطقية و ممنهجة. فكلَّما كان الباحث على دراية بالخطوات المنهجية التي عليه إتباعها، بدءًا بميدان دراسته إلى المنهج المتبع، والأدوات المناسبة فحالات الدراسة، وإختيارها بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان؛ كلَّما تحقق الغرض العلمي للبحث، وتوصل الباحث إلى نتائج صادقة تسمح باعتمادها.

المبحث الأول: ميدان الدراسة

أولاً: التعريف بميدان الدراسة

أجريت الدراسة بمؤسسات التعليم الثانوي و هي مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية و الإستقلال المالي و تُدعى بالمدارس الثانوية أو التقنية.

أمَّا عن كيفية اختيار مؤسسات ميدان الدراسة فقد تم اختيارها إنطلاقا من موافقة مدراء الثانويات على إجراء البحث الميداني بمؤسساتهم وذلك بتوجيه من مديرية التربية لولاية تبسة حيث طلبوا منَّا الحصول على موافقة مدراء المؤسسات أولا ثم موافقتهم بعد ذلك وقد تحصلنا على موافقة مدراء خمس عشرة (15) مؤسسة، و قد أجرينا دراستنا هذه بالثانويات التابعة لولاية تبسة ودوائرها. والولاية (تبسة): من الولايات الجزائرية الواقعة في أقصى الجهة الشرقية لها، يحدها شمالا سوق أهراس و من الجنوب الوادي و من الغرب ولايتي أم البواقي وخنشلة ومن الشرق الجمهورية التونسية، وتعتبر تبسة (تيفست) من أقدم مدنِ إفريقيا الشمالية حيث تشير المصادر أن تأسيسها يعود إلى القرن الثالث قبل الميلاد. وقد مرَّت عليها حقب تاريخية عريقة خلَّفت وراءها آثارا لا تزال باقية إلى يومنا هذا مما جعلها تكتسب طابعا خاصا يميزها عن باقي المدن. من

أهم آثارها: متحف تيفاست (الكنيسة سابقا) (1885م) L'Eglise ومعبد مينارف Temple de minerve.

ثانيا: أنواع مؤسسات التعليم الثانوي

أ –التنميط القديم:

تختلف مؤسسات التعليم الثانوي من حيث الصنف، نوع التعليم الذي تقدمه (التخصص) و من حيث الجنس و النظام.

أ – أ – من حيث الصنف:

تصنف المؤسسات التربوية للمرحلة الثانوية من صنف 6 إلى صنف 25 و يكون عدد الحجرات مطابقا لعدد الأفواج التربوية، ثانويات صنف 6 على سبيل المثال تضم ثمانية عشرة (18) فوجا.

أ – ب – من حيث نوع التعليم:

– **ثانويات التعليم الثانوي العام:** و هي مؤسسات تعمل على توفير الإطارات المتوسطة، وتغذية التعليم العالي بالأعداد المؤهلة لمواصلة الدراسة الجامعية، وتنتهي الدراسة بها بالحصول على شهادة البكالوريا في أحد الشعب العلمية أو الأدبية أو الرياضية.

– **الثانويات التقنية:** ولها قاسم مشترك مع ثانويات التعليم العام و تلتقي معها في عدة نقاط على الخصوص فيما يتعلق بمستوى التلاميذ و النظام الإداري و النشاط البيداغوجي التربوي.

– **المتاقن:** و هي موجهة أساسا لتكوين التقنيين و الإطارات المتوسطة من المستوى الرابع و تتطابق نوعا ما مع الثانويات التقنية إبتداءا من 1978 إلى 1989 من حيث تنظيم الدراسة و التسيير و التكوين.

أ – ج – من حيث الجنس:

تصنف إلى ثانويات للذكور و ثانويات للإناث و ثانويات مختلطة.

أ – د – من حيث النظام:

ثانويات ذات نظام خارجي أو نصف داخلي أو داخلي [1]

ب – التنميط الجديد:

بهدف توحيد تنميط المؤسسات التربوية أصدرت وزارة التربية الوطنية منشورا صادراً عن مديرية التخطيط للوزارة ... رقم 9667 / 2000 تم بموجبه تحديد المعلومات اللازمة حول نمط المؤسسات، و سوف نقتصر هنا على مؤسسات التعليم الثانوي.

جدول رقم (02): التنميط الجديد لمؤسسات التعليم الثانوي العام

نظام خارجي	عدد الحجرات	المخابر	نظام داخلي و نصف داخلي
ثانوية 600*	13	4	200 /600
ثانوية 800	20	4	200 /800
ثانوية 1000	25	6	300/ 1000 أو 200/ 1000

جدول رقم (03): التنميط الجديد لمؤسسات التعليم العام و التقني

نظام خارجي	عدد الحجرات	المخابر فيزياء / علوم	نظام داخلي أو نصف داخلي	ملاحظة
ثام إ/800/ أ	15	01 / 02	200 / 200	لها هندستان
ثام إ/ 800 / ب	16	01 / 02	200 / 800	لها هندستان
ثام إ / 800 / ج	16	02 / 02	200 / 800	لها هندستان
ثام إ/1000 /أ	22	01 / 04	200 / 1000	له هندسة واحدة
ثام إ / 1000 / ب	23	01 / 03	أو	لها هندستان
ثام إ / 1000 / ج	24	01 / 03	300 / 1000	لها هندستان
ثام إ 1300 /أ	29	02 / 04	300 / 1300	لها هندستان
ثام إ / 1300 /ب	29	02 / 03	أو	لها هندستان
ثام إ / 1300 / ج	300	02 / 03	500 / 1300	لها هندستان

[1] – أحسن لبصير: مرجع سبق ذكره، ص (42 – 45).

* 600 تمثل عدد التلاميذ.

المبحث الثاني: الدراسة الإستطلاعية و حالات الدراسة

أولاً: الدراسة الإستطلاعية

تعتبر الدِّراسة الإستطلاعية ملاحظة أولية لميدان الدراسة و وسيلة من وسائل البحث التي يتم من خلالها قياس صدق الأداة، و قد أجريت الدراسة الإستطلاعية في الفترة الممتدة من فيفري 2017 إلى مارس 2017.

تضمنت الدراسة الإستطلاعية ثلاثة (3) مدراء، ثلاثة (3) نواب المديرين للدراسات وثلاثة (3) مستشاري التوجيه، و تم إختيارهم بالطريقة العرضية من ثلاثة (3) ثانويات، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) : توزيع حالات الدراسة الإستطلاعية حسب الثانويات

الثانوية	عدد المقابلات	التعديلات	الملاحظات
مالك بن نبي	3	لا تعديلات	/
النعمان بن البشير	3	تغيير في بعض الأسئلة	/
الهادي خديري	3	حذف بعض الأسئلة	تغيير في ترتيب المحاور
المجموع	9		

وقد أسفرت هذه الدراسة على تغيير في بعض بنود دليل المقابلة و حذف و إضافة بعض الأسئلة.

ثانيا: حالات الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في العاملين بالمؤسسات التربوية – الثانويات – و التي تم إختيارها بناءا على توجيه من مديرية التربية لولاية تبسة، و هذا بعد الموافقة من طرف مدراء الثانويات، حيث تم توجيهنا للثانويات لأخذ الموافقة المبدئية منها ثم الموافقة النهائية من طرف مديرية التربية، وقد تحصلنا على موافقة خمسة عشر(15) ثانوية.

أما عن حالات الدراسة و المتمثلين في القادة التربويين و هم: مديري المؤسسات، نواب المديرين للدراسات، مستشاري التوجيه، فقد تم الحصر الشامل لهذه الفئة، وبعد إجراء المقابلات تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (05): توزيع المبحوثين حسب الوظيفة و الجنس

الجنس / الوظيفة	ذكر	أنثى	المجموع
	تكرار	تكرار	
مدير	15	00	15
نائب المدير للدراسات	12	01	13
مستشار التوجيه	01	09	10
المجموع	28	10	38

ثالثا: فئات تحليل المحتوى

بالنسبة لإجابات حالات الدراسة على أسئلة دليل المقابلة فقد تمت معالجتها بطريقة كمِّية من خلال تقنية تحليل المحتوى و ذلك بتفريغها و تجميعها و تصنيفها وفق مواضيع (فئات الموضوع). وقد تضمَّن دليل المقابلة خمسة (05) محاور، وتضمَّن كل محور مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي بنيت إنطلاقا من التحليل المفهمي لفرضيات الدراسة[1] باستثناء المحور الأول الذي تضمن البيانات العامة لأفراد حالات الدراسة.

[1] – أنظر الملحق I.

وانطلاقًا من هذا التفريغ والتصنيف والتجميع، فقد تحصلنا على:

***بالنسبة للمحور الثاني و المتعلق بالفرضية الأولى:** إستخراج خمس و ثمانين (85) وحدة إجابة من أصل مئتين و سبعة و ثمانين (287) فئة إجابة[1]،

وبعد الدمج تحصلنا على المواضيع التالية:

مهام القادة التربويون.

صعوبات ممارسة المهام بالنسبة للقادة التربويين.

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (06) : توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور الثاني (ممارسة الصلاحيات)

الفئات الكبرى (المواضيع)			رقم الفئة المدمجة	التكرار	النسبة
مهام القادة التربويون	المهام الإدارية	مهام المدير	4 ، 25 ، 27 ، 61 ، 63	22	7.66
		مهام نائب المدير للدراسات (الناظر)	6 ، 66 ، 67	12	4.18
		مهام مستشار التوجيه	7 ، 29 ، 65	14	4.87
	المهام الفنية	إدارة شؤون العاملين	3 ، 52 ، 59 ، 60 ، 64 ، 75	18	6.27
		توزيع المسؤوليات	2 ، 5 ،18، 26 ، 28 ، 77 ، 78 ، 79 ، 80	41	14.28
		إستمالة العاملين	14 ، 22 ، 38 ، 39 ، 40 ، 41 ، 73 ، 82 ، 83 ، 84	29	10.10

[1] – أنظر الملحق II، جدول رقم 01.

صعوبات ممارسة المهام	مدى ممارسة المهام	1 ، 11 ، 12 ، 30 ، 43 ، 46 ، 68 ، 70	40	13.93
	صعوبات ضبط النظام	9 ، 19 ، 24 ، 17 ، 23، 43 ، 46 ، 53 ، 36 ، 68 ، 20 ، 35 ، 56، 31 ، 58 ، 55 ، 57، 53 ، 73	51	17.77
	توفير الأمن	8 ، 10 ، 21 ، 50	25	8.71
	المشكلات و الفصل فيها	13 ، 15 ، 16 ، 33 ، 34 ، 47 ، 48 ، 49 ، 61 ، 69 ، 71	35	12.19
المجموع			287	99.96

***<u>بالنسبة للمحور الثالث والمتعلق بالفرضية الثانية</u>**: إستخراج ثلاث و خمسين (53) وحدة إجابة من أصل مئتين و تسعة (209) فئة إجابة،[1]

وبعد الدمج تحصلنا على المواضيع التالية :

مشكلات المركزية الادارية

مشكلات السلطة التنظيمية

و هو ما يوضحه الجدول التالي:

[1] – أنظر الملحق II، جدول رقم 02.

جدول رقم (07) : توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور الثالث (المركزية الادارية)

الفئات الكبرى (المواضيع)			رقم الفئة	التكرار	النسبة
مشكلات المركزية الادارية	مركزية السلطة	صنع القرار	4،7،13،41	25	11.96
		المشاركة	43، 42، 40، 5،30	16	7.65
	التخطيط التربوي		47، 24، 21، 18، 2	29	13.87
	التمويل	المالي	36، 25 ، 23 ،22، 8 44،	20	9.56
		المادي	37،45 ، 33 ، 12، 1 ، 46،	31	14.83
مشكلات السلطة التنظيمية	منح الصلاحيات		34 ، 27، 10، 9، 3 51، 49،	33	15.78
	القوانين		29، 28، 16، 15، 6 39، 32، 31،	28	13.39
	السلطة	فرض الإنضباط	35، 19، 14، 11 52، 38،	21	10.04
		العقاب	59، 50، 48، 20	6	2.87
المجموع				209	99.95

***<u>بالنسبة للمحور الرابع و المتعلق بالفرضية الثالثة</u>**: إستخراج أربع و سبعين (74) وحدة اجابة من أصل مئتين وواحد وخمسين (251) فئة اجابة[1]،

وبعد الدمج تحصلنا على المواضيع التالية :

المناخ التنظيمي.

التكنلوجيا.

التأهيل.

تعاون الجماعة التربوية.

و هو ما يوضحه الجدول التالي:

[1] – أنظر الملحق II، جدول رقم (03).

جدول رقم (08): توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور الرابع (إستجابة الجماعة التربوية)

الفئات الكبرى (المواضيع)		رقم الفئة المدمجة	التكرار	النسبة
المناخ التنظيمي	الرضا الوظيفي	16، 20 ، 21 ، 22 ، 24 ، 37 ، 41 ، 51 ، 52 ، 54 ، 69 ، 70	34	13.54
	الأداء	2 ، 9 ، 10 ، 12 ، 17 ، 23 ، 27، 29، 42، 47 ، 49 ، 53، 55	60	23.90
التكنولوجيا		4 ، 5 ، 15 ، 38 ، 39 ، 40 ، 72 ، 73 ، 74	36	14.34
التأهيل		14، 18، 19 ، 30 ، 31 ، 33 ، 34 ، 48 ، 61 ، 62 ، 63 ، 64	35	13.94
تعاون الجماعة التربوي	الإنضباط	7 ، 8 ، 26 ، 28 ، 35 ، 36 ، 44 ، 45 ، 46 ، 56 ، 57 ، 67	40	15.93
	إحترام الوقت	3 ، 6 ، 32 ، 50 ، 65 ، 66 ، 68	19	7.56
	إحترام القانون الداخلي	1 ، 11 ، 43 ، 58 ، 59 ، 60 ،	27	10.75
المجموع			251	99.96

*<u>**بالنسبة للمحور الخامس و المتعلق بالفرضية الرابعة**</u> : إستخراج سبعين (70) وحدة إجابة من أصل مئتين و ثلاثين (230) فئة إجابة،[1]

وبعد الدمج تحصلنا على المواضيع التالية :

ضغوط البيئة المحيطة

ظروف العمل

أهم الضغوط التي تواجهها المؤسسة

[1] – أنظر الملحق II؛ جدول رقم (03)

أثرها على فعالية العمل

مساهمة المجتمع المحلي في تحقيق الفعالية التنظيمية

أثر الظروف الأخيرة على فعالية المؤسسات

لا توجد ضغوط

و هو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (09): توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور الخامس (البيئة المدرسية المحيطة)

الفئات الكبرى (**المواضيع**)		رقم الفئة المدمجة	التكرار	النسبة
الضغوط البيئة المحيطة	أولياء	8 ، 11 ،23، 32	17	7.39
	مجتمع محلي	12 ، 18 ، 24 ، 35	14	6.08
	الوصاية	13 ، 39 ، 40 ،45، 59 ، 61	14	6.08
	جميع الأطراف	1 ، 38 ، 44 ، 56	22	9.56
ظروف العمل		4 ، 5 ، 17 ، 14 ، 43	32	13.91
أهم الضغوط التي تواجهها المؤسسة		10 ، 21 ، 25 ، 27 ، 28 ، 30 ، 33، 36 ، 42 ، 57 ، 68 ، 69 ، 70	32	13.91
أثرها على فعالية العمل		2 ، 3 ، 26 ، 29 ، 41 ، 48 ، 49 ، 65 ، 66	39	16.95
مساهمة المجتمع المحلي في تحقيق الفعالية التنظيمية		6 ، 7 ، 9 ، 51 ، 52 ، 54 ، 55 ، 67	27	11.73
أثر الظروف الأخيرة		15 ، 20 ، 22 ، 31 ، 46 ، 47 ،50	21	9.13
لا توجد ضغوط		16 ، 34 ، 53 ، 60 ، 63 ، 64	12	5.21
المجموع			230	99.95

***بالنسبة للمحور السادس والمتعلق بالفرضية الخامسة**: إستخراج خمس و سبعين (75) وحدة إجابة من أصل مئة و سبعة و تسعين (197) فئة إجابة،[1]

[1]- أنظر الملحق II ، جدول رقم (05)

وبعد الدمج تحصلنا على المواضيع التالية :

إستراتيجيات القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية.

مفهوم الفعالية التنظيمية.

مفهوم القائد التربوي الفعال.

تقييم الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية.

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (10): توزيع الفئات الكبرى بعد الدمج للمحور السادس (إستراتيجيات القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية)

الفئات الكبرى (المواضيع)		رقم الفئة المدمجة	التكرار	النسبة
إستراتيجية القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية	التخطيط	02 ، 4 ،، 03 16 ، 18 ، 30 ،31 ، 37 ، 57 ، 60 ، 68	37	18.78
	الأهداف	5 ، 6 ، 12 ، 17 ، 20 ، 23 ، 29، 34 ، 38 ، 39 ، 55 ، 58 ، 59 ، 61	38	19.22
	تخصيص الموارد	13 ، 62 ، 65 ، 66 ، 67	8	4.06
	أخرى	8 ، 33 ، 35 ، 36 ، 56 ، 63 ، 64	15	7.61
مفهوم الفعالية التنظيمية		10 ، 14 ، 15 ، 19 ، 40 ، 41 ، 42 ، 69 ، 70	26	13.19
مفهوم القائد التربوي الفعال		1 ، 7 ، 9 ، 21 ، 22 ،24 ، 25 ، 27 ، 28 ، 32 ، 71 ، 72	41	20.81
تقييم الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية		11 ، 26 ،43 ، 44 ، 45 ،46 ، 47، 48، 49 ، 50 ،51، 52 ، 53 ، 54 ، 73 ، 74، 75	32	16.24
المجموع			197	99.91

رابعًا: آلياة تطبيق أدوات الدراسة

أ – المقابلة: تمثلت الأداة المستخدمة في الدراسة في المقابلة المقننة ، وقد تمت مقابلة المبحوثين و طرح أسئلة المقابلة عليهم في جو من الحوار و المناقشة حول كل نقطة من نقاطه في أغلبها، مع وجود بعض المبحوثين الذين فضلوا قراءة الأسئلة بمفردهم و الإجابة عليها كتابيا مع تواجدنا معهم، و شرح ما ألتبس لديهم، و ذلك حسب الجدول التالي:

الجدول رقم(11): رقم المقابلة، تاريخها، زمن إجرائها، مكان و فئة المقابلة و ملاحظات حول ظروف إجرائها

رقم المقابلة	تاريخ المقابلة	زمن الاجراء المقابلة	مكان المقابلة	الفئة	الملاحظات
01	2018/04/16	10:00 11:30	مكتب المدير	نائب المدير للدراسات مكلف بمهام المدير	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مناسبة، تعاون نسبي (الإجابة على دليل المقابلة بمفرده)، مع وجود حركة دائمة أثناء إجراء المقابلة
02	2018/04/16	11:30 12:30.	مكتب مستشارة التوجيه	مستشارة التوجيه	مكتب متواضع في تجهيزه، نقص في مستلزمات العمل، تعاون كبير، تحاور حول كل نقطة من نقاط الدليل، و تفرغ كلي لإجراء المقابلة
03	2018/04/17	14:00 15:30.	مكتب المدير	المدير	مكتب متواضع، ظروف عمل مريحة (مؤسسة حديثة)، تعاون كبير، تفرغ لإجراء المقابلة
04	2018/04/17	15:30 17:30.	مكتب مستشارة التوجيه	مستشارة التوجيه	مكتب متواضع، ظروف عمل مريحة، تعاون كبير، تفرغ لإجراء المقابلة
05	2018/04/18	10:00 12:00	مكتب المدير	المدير	مكتب مجهز، ظروف عمل مريحة، تعاون كبير، تفرغ لإجراء المقابلة، ومحاولة لشرح بعض المناشير والتعليمات

06	2018/04/18	14:00 16:00.	مكتب مستشارة التوجيه	مستشارة التوجيه	مكتب متواضع من ناحية التجهيز، ظروف عمل مريحة، تعاون، تفرغ لإجراء المقابلة
07	2018/04/19	9:30 10:00.	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب مجهز، ظروف عمل مريحة، تعاون كبير، تفرغ لإجراء المقابلة
08	2018/04/19	14:30 15:30.	مكتب المدير	المدير	مكتب مجهز، ظروف عمل غير مريحة، تعاون كبير، تفرغ لإجراء المقابلة
09	2018/04/22	9:30 10:00 .	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مريحة، تعاون نسبي (الإجابة بشكل منفرد)، عدم التفرغ لإجراء المقابلة
10	2018/04/22	14:00 16:30.	مكتب مستشار التوجيه	مستشار التوجيه	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مريحة، تعاون كبير، تفرغ لإجراء المقابلة
11	2018/04/23	14:30 15:30.	مكتب المدير	مدير	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مناسبة، تعاون، تفرغ لإجراء المقابلة
12	2018/04/23	15:30 16:30.	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مناسبة، تعاون، تفرغ لإجراء المقابلة
13	2018/04/24	9:30 . 10:00	مكتب المدير	مدير	مكتب مجهز، نقص في مستلزمات العمل، تعاون نسبي (إجابة منفردة)
14	2018/04/24	10:00 11:30	مكتب مستشارة التوجيه	مستشارة التوجيه	مكتب مجهز، ظروف عمل مريحة (مؤسسة حديثة)، تعاون كبير
15	2018/04/24	11:30 12:30	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب مجهز، ظروف عمل مريحة، تعاون كبير، تفرغ لإجراء المقابلة

16	2018/04/25	12:30 14:00.	مكتب المدير	المدير	مكتب مجهز، ظروف عمل مريحة مع إنعدام الأمن الخارجي، تعاون كبير
17	2018/04/25	14:00 16:00.	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب مجهز، ظروف عمل مريحة مع إنعدام الأمن الخارجي، وجود تعاون
18	2018/04/26	11:00 12:30	مكتب المدير	مدير	مكتب مجهز، ظروف عمل مريحة، تعاون كبير
19	2018/05/02	08:30 9:30	مكتب المدير	المدير	مكتب متواضع من ناحية التجهيز، ظروف عمل غير مريحة، تعاون نسبي (إجابة منفردة)
20	2018/05/02	9:30 10:00 .	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مريحة، تعاون كبير
21	2018/05/02	10:00 11:30.	مكتب مستشار التوجيه	مستشار التوجيه	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مريحة، تعاون كبير
22	2018/05/03	8:30 10:00.	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب متواضع من ناحية التجهيز، ظروف عمل مريحة، تعاون نسبي
23	2018/05/03	.10:00 10:15	مكتب مستشارة التوجيه	مستشارة التوجيه	مكتب متواضع من ناحية التجهيز، ظروف عمل مريحة، تعاون نسبي
24	2018/05/08	10:00 12:00.	مكتب المقتصدة	المدير	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مريحة مع إنعدام الأمن الخارجي، تعاون كبير
25	2018/05/08	14:00 15:00	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مريحة مع إنعدام الأمن الخارجي، تعاون نسبي

26	2018/05/08	15:00 16:30	مكتب مستشارة التوجيه	مستشارة التوجيه	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مريحة، تعاون كبير
27	2018/05/09	14:30 16:30	مكتب المدير	المدير	مكتب متواضع من ناحية التجهيز، ظروف عمل مريحة، تعاون كبير
28	2018/05/13	9:30 10:00 .	مكتب المدير	المدير	مكتب غير مجهز كفايةً، ظروف عمل داخلية مريحة مع إنعدام الأمن الخارجي، تعاون نسبي
29	2018/05/13	10:00 11:30.	مكتب مستشار التوجيه	مستشار التوجيه	مكتب غير مجهز، ظروف عمل مريحة مع إنعدام الأمن الخارجي، تعاون كبير
30	2018/05/13	11:30 12:30.	مكتب نائبة المدير الدراسات	نائبة المدير للدراسات	مكتب غير مجهز مع إنعدام الأمن الخارجي، تعاون كبير
31	2018/05/14	8:30 10:00.	مكتب مستشارة التوجيه	مستشارة التوجيه	مكتب مجهز، ظروف عمل غير مريحة، تعاون
32	2018/05/14	10:30 12:00.	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب مجهز، ظروف عمل مريحة، تعاون نسبي
33	2018/05/14	14:00 15:00	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب غير مجهز، ظروف عمل غير مريحة مع إنعدام الأمن الخارجي، تعاون نسبي
34	2018/05/15	09:00 10:30	مكتب المدير	المدير	مكتب مجهز، ظروف عمل غير مريحة، تعاون كبير
35	2018/05/15	11:30 12:00	مكتب المدير	المدير	مكتب متواضع من ناحية التجهيز، ظروف غير عمل مريحة، تعاون نسبي (إجابة منفردة)

36	2018/05/15	14:00 15:30 .	مكتب نائب المدير للدراسات	نائب المدير للدراسات	مكتب غير مجهز كفاية، ظروف عمل غير مريحة، تعاون نسبي
37	2018/05/16	10:00 11:30.	مكتب المدير	مدير	مكتب غير مجهز، ظروف عمل داخلية مريحة مع انعدام الأمن الخارجي، تعاون كبير
38	2018/05/16	11:30 12:30.	مكتب نائبة المدير الدراسات	نائبة المدير الدراسات	مكتب غير مجهز مع انعدام الأمن الخارجي، تعاون كبير

ب – **الملاحظة:** فيما يخص الملاحظة فقد تم إعتماد شبكة الملاحظة من خلال التركيز على جملة من النقاط المرتبطة مباشرة بموضوع بحثنا و هي:

أ . المحيط الفيزيقي (مبنى ، اضاءة ، تهوية ، نظافة...)

ب . ظروف العمل (وسائل و تجهيزات...)

ج . علاقات العمل (التفاعل و الحوار بين الفاعلين...)

المبحث الثالث: خصائص حالات الدراسة

أولا: من حيث الجنس

جدول رقم (12): توزيع المبحوثين حسب الوظيفة والجنس

الجنس / الوظيفة	ذكر		أنثى		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
مدير	15	100	00	00	15	100
نائب المدير للدراسات	12	92.30	01	7.69	13	99.99
مستشار التوجيه	01	10	09	90	10	100
المجموع	28	73.68	10	26.31	38	99.99

يتضح من نتائج الجدول السابق أن نسبة الذكور أعلى من نسبة الاناث ، حيث نجد الذكور يمثلون نسبة 73.68 ٪ مقابل نسبة 26.31 ٪ للإناث ، وهذا يرجع إلى طبيعة العمل ، كون العمل الإداري يفضله الرجال عن النساء خاصة بالنسبة للمؤسسات التربوية ، لأن الرجال أقدر على هذا الدور من النساء و هذا لما يحيط به من مهام تتجنبها المرأة ، و بقراءة الجدول حسب الفئات نجد أن أعلى النسب لمختلف الفئات تسجل عند الرجال فبالنسبة للمدراء: 100 ٪ للذكور مقابل 00 ٪ للإناث، و بالنسبة لنواب المديرين للدراسات : 92.30 ٪ للذكور مقابل 7.69 ، بعكس فئة مستشاري التوجيه أين نسجل أن نسبة الاناث أعلى من نسبة الذكور؛ 90 ٪ مقابل 10 ٪ و هذا راجع لطبيعة التكوين ، فالإناث أكثر إلتحاقاً بالتخصصات المتعلقة بهذا المنصب من الذكور، كما أن إتجاهات التوظيف لخريجي التخصصات المتعلقة بهذا المنصب بالنسبة للذكور تميل للمؤسسات الاقتصادية بعكس الإناث اللاتي يملن لقطاع الخدمات.

ثانيا: من حيث المؤهل العلمي

جدول رقم(13) : توزيع المبحوثين حسب الوظيفة و المؤهل العلمي

المؤهل / الوظيفة	ماستر		ليسانس		دكتوراه		أخرى		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
مدير	01	6.66	14	93.33	00	00	00	00	15	99.99
نائب المدير للدراسات	01	7.69	10	76.92	01	7.69	01	7.69	13	99.99
مستشار التوجيه	03	30	06	60	01	10	00	00	10	100
المجموع	5	13.15	30	78.94	2	5.26	1	2.63	38	99.98

يتضح من نتائج الجدول رقم (13) أنَّ أغلب أفراد حالات الدراسة (القادة التربويون) ذوي مستوى علمي بين الليسانس والماستر بنسبة 78.94 ٪ بالنسبة لشهادة الليسانس و13.15 ٪ لشهادة الماستر بينما أجاب بقية أفراد حالات الدراسة بحيازتهم لمؤهلات أخرى بنسبة 2.63٪ و أكثر من مؤهل بنسبة 5.26 ٪ (دكتوراه)، وبقراءة الجدول حسب الفئات الوظيفية نجد أنَّ 60 ٪ من فئة مستشاري التوجيه حاملون لشهادة الليسانس و 30 ٪ لشهادة الماستر، و10 ٪ لشهادة الدكتوراه، بينما بالنسبة لفئة نواب المديرين للدراسات نسجل نسبة 76.92 ٪ لحاملي شهادة الليسانس و 7.69 ٪ لكل واحدة من الشهادات المتبقية، أما فيما يخص فئة المديرين نجد نسبة 93.33 ٪ حاملون لشهادة الليسانس، 6.66 ٪ يحوزون شهادة الماستر.

هذه القراءة توضح أنَّ أغلب القادة التربويين ذووا مستويات علمية عالية ويرجع ذلك لسياسة التوظيف في هذه المناصب، والتي تشترط مستويات علمية محددة وهذا يعزز سياسة الدولة الرامية للإرتقاء بهذا القطاع من خلال الإهتمام بالبحث عن الكفاءات.[1]

ثالثا: من حيث السن

جدول رقم (14): توزيع المبحوثين حسب الوظيفة و السن

السن / الفئة	20 إلى 29		30 إلى 39		40 إلى49		50 إلى 59		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
مدير	00	00	04	26.66	07	46.66	04	26.66	15	99.98
نائب المدير للدراسات	00	00	07	53.84	03	23.07	03	23.07	13	100
مستشار توجيه	01	10	05	50	03	30	01	10	10	100
المجموع	01	2.63	16	42.10	13	34.21	08	21.05	38	99.99

[1] – سعد لعمش : مرجع سبق ذكره ، ص52

يتضح من نتائج الجدول أن الفئة العمرية الغالبة هي فئة (من 30 إلى39 سنة) بنسبة 42.10 ٪ تليها فئة (من 40 إلى 49 سنة) بنسبة 34.21 ٪ و هذا يشير إلى أن أغلب القادة التربويين هم من فئة الشباب و هذا يرجع للسياسة الجديدة للترقية بهذا القطاع، و التي كانت موضوع صراع لسنوات عدة، أين تم التعديل في شروط الانتقال من منصب إلى آخر(ترقية)،[1] ثم فئة (من 50 إلى 59 سنة) بنسبة 21.05 ٪ وفئة (من 20 إلى 29 سنة) بأقل النسب أي 2.63٪ و هذا يرجع إلى أن هذه الأخيرة عادة ما تكون متزامنة مع مرحلة البحث عن منصب عمل أو بدايات التوظيف و بالتالي فإن القيادة في هذا السن تعد إنجازاً بحد ذاتها.

و بقراءة الجدول حسب الفئات الوظيفية نجد أن الفئة العمرية الغالبة بالنسبة للمدراء هي فئة (من 40 إلى 49 سنة) بنسبة 46.66 ٪ ثم الفئتين العمريتين (من 30 إلى 39 سنة) و (50 إلى 59 سنة)، أما نواب المديرين للدراسات فإن الفئة العمرية الغالبة هي فئة (من 30 إلى 39 سنة) بنسبة 53.84 ٪ في حين نجد أن مستشاري التوجيه الفئة العمرية الغالبة هي فئة (من 30 إلى 39 سنة) بنسبة 50 ٪ ثم باقي الفئات العمرية بنسب متقاربة.

و هذه القراءة تشير إلى أن المدراء ذوي مستويات عمرية أكبر من نواب المديرين للدراسات و مستشاري التوجيه و هذا يرجع إلى سياسة التوظيف .

[1] – أنظر سعد لعمش ، ص 460 .

رابعًا: من حيث سنوات الخبرة

جدول رقم (15): توزيع المبحوثين حسب الوظيفة و الأقدمية.

الخبرة / الفئة	أقل من سنة		من 01 إلى 10 سنوات		من 11 إلى 20 سنة		من 21 إلى 30 سنة		من 31 إلى 40 سنة		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
مدير	00	00	5	33.33	4	26.66	3	20	3	20	15	99.99
نائب مدير للدراسات	00	00	3	23.07	6	46.15	3	23.07	1	7.69	13	99.98
مستشار التوجيه	01	10	6	60	3	30	0	00	0	00	10	100
المجموع	01	2.63	14	36.84	13	34.21	6	15.78	4	10.62	38	100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب أفراد حالات الدراسة ذوي خبرة تتراوح بين 01 سنة و 20 سنة، وهو ما عبرت عنه نسبة 36.84 ٪ بالنسبة لفئة (من 01 سنة إلى عشر سنوات) و نسبة 34.21 ٪ بالنسبة لفئة (من 11 سنة إلى 20 سنة) بينما نسجل نسب ضعيفة بالنسبة للفئات: فئة (من 21 إلى 30 سنة) بنسبة 15.78 ٪ و فئة (من 31 سنة إلى 40 سنة) بنسبة 10.62 ٪ في حين تمثل فئة (أقل من سنة) نسبة 2.6 ٪.

بقراءة الجدول حسب الفئات الوظيفية؛ نجد أن هناك تقارب في النسب بالنسبة لفئة المديرين بين مختلف فئات الخبرة المهنية و أعلاه تسجل في فئة (من 1 إلى 10 سنوات) بنسبة 33.33٪ و فئة (من 11 إلى 20 سنة) بنسبة 26.66 ثم باقي الفئات بنسبة 20 ٪ لكل منها ، و نسجل تقريبا نفس القراءة بالنسبة لفئة نواب المديرين للدراسات بينما نجد أن فئة مستشاري التوجيه تميل قرائتها إلى فئة (من 01 سنة إلى 10 سنوات) بأعلى نسبة (60 ٪). و هذا يشير إلى أن أفراد حالات الدراسة ذوي خبرة مهنية مقبولة مما يعد مؤشراً هاماً بالنسبة لدراستنا، لأنهم بهذا يشكلون مادة خصبة لموضوع بحثنا خاصة وأن أكثر من 50 ٪ منهم ، هم من ذوي الخبرة التي

تفوق العشر سنوات وهذا يؤهلهم لأن يكونوا على دراية بالعديد من القضايا المتعلقة بموضوع البحث.

خامسا: من حيث الخبرة في الوظيفة القيادية

جدول رقم (16): توزيع المبحوثين حسب الوظيفة و الخبرة في الوظيفة القيادية

الخبرة / الفئة	أقل من سنة		من 01 إلى 10		من 11 إلى 20		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
مدير	00	00	10	66.66	05	33.33	15	99.99
نائب مدير للدراسات	00	00	11	84.61	02	15.38	13	99.99
مستشار توجيه	01	10	06	60	03	30	10	100
المجموع	01	2.63	27	71.05	10	26.31	38	99.98

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين تتراوح خبرتهم المهنية في الوظيفة القيادية بين 1 سنة و 10 سنوات بنسبة71.05 ٪ بينما نسجل نسبة 26.31 ٪ لفئة (من 11 إلى 20 سنة) و بقراءة الجدول حسب الفئات نسجل تقريبا نفس القراءة حيث نلاحظ أن أغلب المديرين تتراوح خبرتهم القيادية بين 1 سنة و 10 سنوات بنسبة 66.66 ٪ و فئة (من 11 إلى 20 سنة) بنسبة 33.33 و هي نفس القراءة تقريبا بالنسبة لفئة نواب المديرين للدراسات أين نسجل نسبة 84.61 ٪ بالنسبة لفئة (1 إلى 10 سنوات) و نسبة 15.38 ٪ بالنسبة لفئة (من 11 إلى 20 سنة) أما بالنسبة لمستشاري التوجيه فان نسبة 71.05 ٪ منهم في فئة (من 1 إلى 10 سنوات) خبرة في الوظيفة القيادية.

و هذه القراءة تؤكد على أن هناك فتح لمجال الترقية بالنسبة للفئات الشابة و هذا في إطار إستغلال الطاقات و تفجير الإبداع ، لأن هذه المراحل العمرية هي أفضل مراحل العطاء و الإبتكار، حسب نظريات القيادة.

إستنتاجات الفصل

إن الاجراءات المنهجية ضرورية لأي عمل بحثي ، فهي ترسم معالم البحث ، التي تسمح بتحقيق أهدافه و في هذا الفصل تناولنا:

– تحديد لميدان الدراسة و المتمثل في المؤسسات التربوية المدرسية (الثانويات) والتعريف بها.

– عرض نتائج الدراسة الإستطلاعية و كذا آليات تطبيق أداة البحث (دليل المقابلة) وتقنية تحليل المحتوى و آلية توظيفها.

– عرض آلية إختيار حالات الدراسة وكذا مختلف خصائصها و التي تميزت ب:

*حالات الدراسة يتمثلون في فئة القادة التربويين (مدير، نائب المدير للدراسات، مستشار التوجيه)

*تحديد خصائص حالات الدراسة:

– من حيث الجنس: تبين أن هناك تغليب لعنصر الذكور على الإناث بنسبة 78.68 ٪ للذكور مقابل نسبة 26.31٪ للإناث.

– من حيث المؤهل العلمي: أغلب أفراد حالات الدراسة يحملون شهادة الليسانس بنسبة 72.4 ٪ .

– من حيث سنوات الخبرة الوظيفية: أغلب المبحوثين ذوي خبرة مقبولة جدًا من 01 سنة إلى 20 سنة بالنسبة لأكثر من 50٪ من أفراد حالات الدراسة.

الفصل السَّادس:
ممارسة المهام

تمهيد

المبحث الأول: مهام القادة التربويين

أولا: المهام الإدارية

ثانيا: المهام الفنية

المبحث الثاني: صعوبات ممارسة المهام

أولا: ضعف النظام

ثانيا: درجة توافر الأمن

ثالثا: صلاحيات الفصل في المشكلات

إستنتاجات الفصل

تمهيد:

أكدت جميع نظريات القيادة الحديثة، أن القيادة الفعالة هي نتاج تفاعل القائد مع التابعين، حيث يحتل دورا رئيسيا في مسؤوليته عن إنتاج الأفراد العاملين معه، وعليه تقع مسؤولية تحقيق أداء يتسم بالكفاية و الفعالية، وهذا لا يتأتى له ما لم تكن لديه الصلاحيات الكافية لممارسة مهامه.

المبحث الأول: مهام القادة التربويين

حتى يستطيع القادة التربويين الإضطلاع بمهامهم يتعين عليهم أن يميزوا بين مجموعة من الممارسات، المتعلقة بالمهام الإدارية ، مثل : الإهتمام بسجلات المدرسة، وإدارة شؤون العاملين و الإشراف على المبنى المدرسي و تحديد إحتياجاته، ثم المتعلقة بالمهام القيادية كاستمالة العاملين للأداء الفعال و العمل كفريق واحد لتحقيق الأهداف المرجوة و توزيع المسؤوليات بينهم.

أولا: المهام الادارية

أ – مهام المدير

في نهاية عام 1960 قام هنري منتسبرك بالدراسة المتعمقة للتعرف على ما يقوم به المدراء لإنجاز أعمالهم، و قد إستنتج أن المدراء يؤدون عشرة أدوار مترابطة، أو مجموعة من السلوكيات المرتبطة بأعمالهم. ويمكن تجميع هذه الأدوار في ثلاث مجموعات: تلك التي تهتم بالعلاقات بين الأفراد، تلك التي تعتني بنقل المعلومات وتلك المعنية باتخاذ القرارات. فماهي مهام مديري المؤسسات التربوية المدرسية بالمدرسة الجزائرية ؟

الجدول رقم (17): مهام مديري المؤسسات التربوية من وجهة نظرهم

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
04	–مهام إدارية ، بيداغوجية و تربوية	12	54.54
25	–لدينا 34 مهمة من أهمها التنسيق بين مختلف المصالح و المتابعة.	04	18.18
27	–تسيير شؤون المرؤوسين بما فيها الأمر بالصرف (التصرف باسم المؤسسة، مرسوم سنة 2017).	04	18.18
61	–الإشراف المباشر على العاملين بالمؤسسة.	01	04.54
63	–ممارسة السلطة على كل الموظفين و حفظ النظام و أمن الأشخاص و الممتلكات و اتخاذ جميع التدابير.	01	04.54
المجموع		22	99.98

يتضح من نتائج الجدول أن هناك جملة من المهام المناطة بمديري الثانويات وهو ما عبروا عنه من خلال الجدول أعلاه، حيث ترى نسب 54.45٪ بأن مهامهم إدارية ، بيداغوجية و تربوية[1]، وهو ما تأكده المادة 159 للتشريع المدرسي: " يكلف مديرو الثانويات بالتأطير البيداغوجي و التسيير الاداري و التنشيط التربوي، و يكون آمرا بصرف ميزانية المؤسسة طبقا للتنظيم المعمول به. و يمارس بصفته موظفا للدولة موكلا من الدولة، سلطته على جميع الموظفين و الأعوان العاملين في المؤسسة و يكون مسؤولا على حفظ النظام و أمن الأشخاص و الحفاظ على الممتلكات. و يكون مؤهلا بهذه الصفة لاتخاذ التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة "[2] بينما ترى نسبة 18.18٪ أن هناك 34 مهمة مناطة بمدير المؤسسة، و من أهمها التنسيق بين مختلف المصالح و المتابعة. و التنسيق هو عملية يقصد بها إيجاد الانسجام بين أوجه النشاط للتأكد من النجاح، و يرى محمد رفيق الطيب أن : " التنسيق مهمته

[1] – أنظر الملحق III

[2] – سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي، الجزء الثاني، مرجع سبق ذكره، ص 715 .

المحافظة على وحدة الهدف و وحدة العمل ، و يتضمن مبدأ وحدة الأمر و وحدة التوجيه على أساس أن الأول يتعلق بالأفراد و الثاني بالعمل ".[1] و ترى نسبة 18.18٪ أن مهمة مدير المؤسسة تتمثل في تسيير شؤون المؤسسة بما فيها الأمر بالصرف ، و هو ما أشارت إليه المادة السابقة ، في حين ترى نسبة 4.54 ٪ بأن مهامه تتمثل في الإشراف و الرقابة على العاملين بالمؤسسة ، و هو ما تؤكده نسبة 4.54 ٪ بأن مهمته هي ممارسة السلطة على كل الموظفين و حفظ النظام و أمن الأشخاص و الممتلكات و إتخاذ جميع التدابير و الاشراف و الرقابة. وهذه الأخيرة من العمليات التي تسمح بالكشف عن مدى تحقيق الأهداف ، كما تعد وسيلة للثواب و العقاب و أداة للإصلاح و التقويم و المراجعة (تعد تغذية عكسية)، ولذا يمكن القول أن كل عملية أو وظيفة من هذه الوظائف هي مهمة للقائد و تحدد جانبا من سلوكه، بحسب الأدوار المنوطة به، لكن يبقى على القائد التربوي أن يكون في تفاعل و تنسيق مستمر مع مختلف الجماعات التربوية (الجماعة التربوية) حتى يستطيع أن يحقق الفعالية المرجوة، لأنها من المهام الأساسية للقائد التربوي. باعتبار أن مهامه هي مهام إنسانية قبل أن تكون إدارية ، و هذا ما يشير إليه التراث النظري، فالقائد التربوي تناط به ثلاث أدوار رئيسية :

أ-أ- **الدور الإداري:**

يرتكز الدور الإداري للمدير أساسا على توفير المحيط المناسب، و كذا استغلال كل الموارد البشرية و المادية المتوافرة إستغلالا موضوعيا لتحقيق الأهداف الموضوعة.

و يرى علاق و مدني عبد القادر أن المهام الإدارية هي تحديد الأهداف التربوية و الإجتماعية التي ترمي المدرسة إلى تحقيقها ، و خاصة التعرف إلى أهداف كل مرحلة تعليمية و إطلاعها على كل موظفي المدرسة من معلمين و عمال، و أن تكون

[1] - محمد رفيق الطيب: مدخل للتسيير، ج1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 67

هذه الأهداف واضحة للجميع، إلى جانب هذا يجب تقدير كل الموارد البشرية و المادية و ملاءمتها لتحقيق الأهداف التربوية و كذا :

– تحديد السياسات و القواعد و الاجراءات التي تحكم سير العمل في المدرسة .

– التحديد الواضح للمسؤوليات بحيث يتم تقسيم العمل و تحديد الاختصاصات و توضيح ذلك لكل المدرسين ، الإداريين و التلاميذ.

– توجيه موظفي المدرسة في تنفيذ أعمالهم و نشاطاتهم و الإشراف على أداءهم والتنسيق في ما بينهم.[1]

أ–ب– الدور القيادي:

لا شك في أن طبيعة عمل مدير المدرسة تفترض عليه أن يقوم بدور قيادي، والذي يتمثل في تحضير القدرات و العناصر البشرية، وقيادتها نحو الوصول إلى الأهداف المرسومة و القائد التربوي يتوقع منه أن يكون داعية للتغيير و التجديد، وتهيئة المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التربوية و الإجتماعية المرجوة ، و يتطلب الدور القيادي القيام بالمهارات التالية :

– المبادأة و المبادرة بتقديم التصورات و المقترحات و الأفكار الجديدة و الطرق الحديثة لتناول المشكلات و علاجها .

– تقديم الآراء و الإقتراحات التي تساعد على النهوض بعمل المدرسة، و تحسين أدائها والعمل على رفع أداء المعلمين و ذلك بتسهيل المناخ المناسب لممارسة تجديداتهم ، وابتكاراتهم بما يعود على العمل المدرسي بالفائدة و التطور.

– تقديم المعلومات و البيانات اللازمة لحسن سير العمل و دفعه في الإتجاه الصحيح و ذلك بحكم موقع مدير المدرسة الذي يتيح له الاطلاع على كل المعلومات التي تتعلق باتجاهات السياسة التعليمية و الرؤية الشمولية للوضع التعليمي.

[1] – عبد الرحمان بن أحمد الصائغ: "مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة "، حوليات كلية التربية ، قطر ، السنة 12 ، العدد 12 ، 1995 ، ص (296 –299) بتصرف

– التنسيق بين جهود المعلمين في المدرسة بحيث يتم توجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

أ–ج – الدور الانساني:

إن العلاقات الإنسانية في أي مؤسسة أو إدارة لها أهميتها. و في المجال التربوي تكتسي أهمية خاصة، و ذلك لخصوصية الأهداف السامية للتعليم، ألا و هي إعداد النشء الصالح.

و لمدير المدرسة الدور البارز في تطوير العلاقات الانسانية بين كل الأساتذة و التلاميذ و العاملين و حتى الأولياء.

و تعرف العلاقات الإنسانية على أنها عبارة عن الاتجاهات التي تهدف الى تطوير العمل الجماعي داخل الإدارة عن طريق تجميع الجهود و المواهب البشرية ، ومحاولة خلق نوع من التكامل بينها في جو يحفز على العمل التعاوني المنتج ، وتشعر فيه الجموع العاملة بالراحة و الرضى إقتصاديا ، نفسيا ، اجتماعيا.[1]

كما يعتبر مدير المدرسة المسؤول الأول على خلق روابط بين كل العاملين داخل المؤسسة ، و السعي إلى تفادي كل الحساسيات الموجودة، و العمل على معالجة كل الصراعات و النزاعات التي يمكن أن تحدث ، إلى جانب هذا يجب أن تكون له قدرة على إرساء الحوار داخل المؤسسة و الإعتماد على الأساليب العلمية للإتصال و كل هذه الجهود تحتاج إلى مهارات و استراتيجيات واضحة.[2]

هذه القراءة تأكد على أن هناك كم هائل من المهام المنوطة بالقائد التربوي (المدير) لكنَّها تركِّز أساسًا على التسيير الإداري للمؤسسة و الأساليب المتبعة في ذلك.

[1] – المرجع نفسه، ص 167

[2] . Jean pierre : OpCit. 1999 P 50

ب – مهام نائب المدير للدراسات (الناظر):

تشير المادة 93 [1] من القانون التوجيهي 08 /04 : يكلف نظار الثانويات بالتنظيم البيداغوجي و التنشيط التربوي و تنسيق عمل الأساتذة و متابعته و يسهرون تحت سلطة مدير المؤسسة على تطبيق البرامج و المواقيت و الطرق التعليمية و حسن سير المخابر و الورشات. و يساعدون مدير الثانوية في المهام الإدارية و ينوبون عنه في حالة حدوث مانع، باستثناء وظيفة الأمر بالصرف، و يمارسون أنشطتهم في الثانويات.

إن هذه المادة تشير إلى أهم المهام التي يمارسها الناظر المحددة قانونا ، فما هي مهامه التي يمارسها بشكل فعلي و من وجهة نظره؟

جدول رقم (18): مهام نواب المديرين للدراسات من وجهة نظرهم

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
06	–مهام بيداغوجية يحددها القرار 154 / 12 بالمواد من 01	10	83.33
	إلى 06.	01	08.33
66	–متابعة تنفيذ المناهج .	01	08.33
67	–تنسيق العمل في إطار الجماعة التربوية.		
المجموع		12	99.99

نواب المديرين للدراسات هم السلطة الثانية بعد مدير المؤسسة وهم بدورهم معنيون بجملة من المهام منها حسب ما عبر عنه الجدول أعلاه، مهام [2] يحددها القرار 154 / 12 بالمواد من 01 إلى 06 بنسبة 83.33 ٪ و هذا لأنهم يرون أنه من الصعب حصر المهام المناطون بها لأنها متعددة و متشعبة، فهم مسؤولون عن الأساتذة و المكتبة و الرقابة، و كل مصلحة من هذه المصالح بها جملة من الإلتزامات

[1] – سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الثاني، مرجع سبق ذكره، ص 701

[2] – أنظر الملحق رقم (02)، جدول رقم 01

المهنية التي يرون أنها تشكل عبءا كبيرا بالنسبة لهم ، لذا يرون أنهم أحيانا يؤدون حتى المهام التي لا تتعلق بهم لعدم وجود توصيف دقيق للمسؤوليات. ثم نسبة 8.33٪ التي ترى أن مهامهم هي متابعة تنفيذ المناهج و هذا يندرج في إطار المهام المتعلقة بمصلحة التدريس (الأساتذة) و التي تعد من أهم المهام، لأنها تمس التحصيل العلمي للتلميذ. ثم نسبة 8.33٪ و التي أجابت بأن دورها يتمثل في تنسيق العمل في اطار الجماعة التربوية .

ج – مهام مستشار التوجيه

تشير المادة 97 [1] من القانون التوجيهي 04/08: يكلف مستشارو التوجيه المدرسي و المهني بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي و توجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم و استعداداتهم و مقتضيات التخطيط التربوي. يكلفون بتقييم النتائج الدراسية و تحليلها و تلخيصها، و كذا عمليات السبر والاستقصاء. يشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس. يمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي و المهني و في المتوسطات و الثانويات. و هو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (19): مهام مستشاري التوجيه من وجهة نظرهم

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
07	–الاعلام و التوجيه و التقويم وإرشاد التلاميذ و التكفل النفسي بهم	09	64.28
29	–مرافقة بيداغوجية و متابعة النتائج	04	28.57
65	–الإشراف و التقويم للتقليل من صعوبات التمدرس لدى التلاميذ	01	07.14
المجموع		14	99.99

[1] – سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الثاني، مرجع سبق ذكره، ص 701

يتضح من نتائج الجدول أن أهم المهام المناطة بمستشاري التوجيه هي الإعلام و التوجيه و التقويم و ارشاد التلاميذ، و التكفل بهم [1] و هو ما عبرت عنه نسبة 64.28 ٪. و كل مهمة من هذه المهام تعد مهمة للتلميذ لزيادة التحصيل الدراسي من جانب و من جانب آخر زيادة وعيه و فهمه لميولاته و توجهاته، و كذا لجوانبه النفسية. مما يقلل الضغط لديه و يرفع من معنوياته و يسير به إلى الاتزان النفسي والسلوكي، وهذا بالطبع ينعكس ايجابا على النواحي التنظيمية بالمؤسسة. ثم نسبة 28.57 ٪ التي ترى أن من مهام مستشاري التوجيه هي المرافقة البيداغوجية والاشراف و التقويم للتقليل من صعوبات التمدرس لدى التلميذ ، و هذا بنسبة اجابة تقدر ب 7.14 ٪ و هي كذلك من المهام الهامة لمستشاري التوجيه ، كما عبرت أحد المبحوثات، التي قالت بأن مدير المؤسسة يصفها في تعاملاتها مع التلميذ بالأم الحنون. لأنها تحاول التحاور معهم، و حل إنشغالاتهم و التخفيف من توترهم وتفهمهم و هذا بالطبع يقلل من السلوكيات العدوانية لديهم خاصة مع المرحلة العمرية التي يمرون بها، وهي مرحلة التحول من الطفولة إلى المراهقة والتي تعتبر من: " ...أكثر الفترات حرجا لأنه يمر خلالها بتغيرات جسمية و نفسية متنوعة و سريعة نسبيا و فيها يقترب التلميذ من إكتمال نموه الجسمي و العقلي". [2]

و هذه المرحلة هي مرحلة الثورة و التمرد على كل شيء بحيث " أن علاقة المراهق بالكبار كالآباء و المعلمين و غيرهم تتميز بأنها مصدر صعوبات متكررة. ذلك أنه يشعر بأنه وصل إلى مرحلة النضج التي تأهله للاستقلال عن رقابة الكبار والتمتع بحريته إلا أن الكبار يظلون يعاملونه على أنه لا يزال طفلا ".[3]

[1] – أنظر الملحق II ، جدول رقم (01).

[2] – عائشة بورغدة : " المدرسة الجزائرية و الاستراتيجيات الاسرية (دراسة ميدانية في الجزائر العاصمة ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم اجتماع التربية ، جامعة الجزائر ، 2007 / 2008 ، ص 194

[3] – المرجع نفسه، ص 194

ثانيا: المهام فنية

أ – ادارة شؤون الموظفين

الجدول رقم (20): مدى حرية القادة التربويين في إدارة شؤون الموظفين من وجهة نظرهم

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
03	–نعم لدينا كامل الصلاحيات في ادارة شؤون الموظفين في إطار القانون	12	66.66
52	–نعم، إلا في الحالات الخاصة التي لا تندرج ضمن خصوصية المؤسسة	02	11.11
59	–ليس تماما؛ سلطة تقديرية	01	05.55
60	–إدارة شؤون الموظفين تحكمها نصوص و قوانين	01	05.55
64	–الوظيفة القيادية سلطة داخل المؤسسة تسمح بإدارة الموظفين العاملين بها بكل أصنافهم	01	05.55
75	–نعم بالتصرف بحكمة و الرجوع للعمل التشاركي	01	05.55
المجموع		18	99.97

يتضح من نتائج الجدول أن هناك حرية في ممارسة المهام بالنسبة للقادة التربويين بمختلف فئاتهم الوظيفية وهذا ما عبرت عنه نسبة 66.66 ٪ التي ترى أنها تتمتع بكل الحرية في ممارسة المهام، لكن في اطار القانون، وهو ما تؤكده نسبة 11.11 ٪ التي أجابت بنعم، إلا في الحالات الخاصة التي لا تندرج ضمن خصوصية المؤسسة، و هو ما تؤكده كذلك نسبة 5.55 ٪ التي ترى أن الوظيفة القيادية سلطة داخل المؤسسة و تسمح بإدارة الموظفين العاملين بكل أصنافهم .

هذه القراءة تشير إلى أن المبحوثين يركزون في إجاباتهم على أن هذه الحرية مشروطة بمحيط المؤسسة بمعنى أن هناك قضايا لا يستطيعون تسييرها بحرية لأنها تتعدى أسوار المؤسسة، و هنا يحتكمون للقانون كما عبرت عنه نسبة 5.55 ٪ التي

ترى أن ادارة شؤن الموظفين تحكمها نصوص قانونية. فالقانون هو الفيصل في كثير من القضايا خاصة أن القادة التربويين يتعاملون مع أفراد مختلفي الذهنيات والتصورات، كما ترى نسبة 5.55 ٪ أن التصرف بحكمة و الرجوع للعمل التشاركي يسمح للقائد التربوي بممارسة مهامه بحرية ، و هو ما أكدته دراسة تيرون Tyrone التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات مديري التعليم و مديري المدارس و مجلس المعلمين لدور مدير المدرسة ... و كذا دراسة شحاته التي توصلت إلى أن نسبة تنفيذ مديري و مديرات المدارس لمهامهم مرتفعة.[1]

ب – توزيع المهام (المسؤوليات)

جدول رقم (21): مدى رضا العاملين على توزيع المسؤوليات عليهم من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
02	– نعم توزيع المسؤوليات يلقي رضا العاملين لأنه محدد قانونا	13	31.70
05	–لا يوجد موظفين تحت وصايتي	10	24.39
18	–نعم توزيع المهام يلقى الرضا بسبب حسن التسيير و توزيع المسؤوليات بطريقة عادلة مع مراعات ظروف الأفراد و طبيعتهم	06	14.63
26	–لو رجعنا إلى الحقيقة فان توزيع المسؤوليات لا يلقى رضا أي طرف لأنه أصبح هناك تغليب لمنطق عدم القناعة و عدم القبول	04	09.75
28	–لا، لأن بعض المسؤوليات تتعارض	04	09.75
77	–كل شخص أدرى بمسؤولياته ، كما أن هناك حالة تضامن في حالة قصور في بعض المهام لإتمامها	01	02.43
78	–في أغلب الأحيان يكون هناك رضى إذا تم توزيع المهام بعقلانية و عدل	01	02.43

[1] – أنظر غالية خلف اخو رشيد، مرجع سبق ذكره، ص 35

79	–توزيع المهام يخضع لمنطق السيطرة (يد من حرير وقفاز من حديد)	01	02.43
80	–نعم، باستثناء بعض الأساتذة القدامى الذين يطالبون بحجم ساعي أقل	01	02.43
المجموع		41	99.94

نلاحظ أن توزيع المسؤوليات على العاملين بالمؤسسات التربوي بصفة عامة يلقى الرضا، ولكن بشروط و من أهمها مراعات القانون في ذلك و هو ما عبرت عنه نسبة 31.70٪ ، توزيع المهام بشكل عادل و مراعات ظروف العاملين (من حيث البعد ، الالتزام ، ...)، و هو ما عبرت عنه نسبة 14.63 ٪، وهو ما أكدت عليه نسبة 2.43 ٪ التي ترى أنه في أغلب الأحيان يكون هناك رضا إذا تم توزيع المهام بعقلانية و عدل، في حين ترى نسبة 2.43 ٪ أن كل شخص أدرى بمسؤولياته. كما أن هناك حالة تضامن في حالة قصور في بعض المهام لإتمامها ، كما نجد أن هناك من يرى أنه لا يوجد رضا حول توزيع المهام لأن هذا يرجع لطبيعة المجتمع الذي أصبح يغلب عليه الأنانية و حب الذات. و هذا ما عبرت عنه نسبة 9.75٪ بالقول لو رجعنا إلى الحقيقة فإن توزيع المسؤوليات لا يلقى رضا أي طرف لأنه أصبح هناك تغليب لمنطق عدم القناعة و عدم القبول، هذا من جانب و من جانب آخر، التعب من المسؤولية خاصة بالنسبة للأساتذة القدامى الذين يرون أنه من حقهم تقليص الحجم الساعي لهم بحكم أقدميتهم ، و هو ما عبرت عنه نسبة 2.43 ٪، و هو ما تؤكد عليه نسبة 9.75 ٪ التي ترى أن توزيع المسؤوليات لا يلقى الرضا، لأن بعض المسؤوليات تتعارض ، بينما ترى نسبة 2.42 ٪ أن توزيع المسؤوليات يخضع لمنطق القوة و الفرض ، ولا يحتاج لقياس الرضا عنه أو عدم الرضا .

هذه القراءة تشير إلى أن القادة لتربويين يختلفون في طرق تعاملاتهم مع العاملين معهم فمنهم من يعتمد منطق القانون في تسيير مؤسسته و منهم من يعتمد منطق

الحرية لأنه يرى أن العاملين معه واعون و هم قادرون على تحمل مسؤولية تصرفاتهم، بالرغم من أن أغلب إجابات حالات الدراسة تشير إلى أن هناك رضا عن توزيع المهام، و الذي حسب نظرهم يرجع إلى النمط القيادي المتبع. فإذا كان القائد عادلا إنسانيا و مرنا فإنه سيحقق الرضا، فحسب التراث النظري يعد نوع الاشراف و نمط الإدارة من العوامل المؤثرة على درجة الرضا ، فالمدير الدكتاتوري و الذي ينفرد وحده باتخاذ القرارات ، يعمل على أن يكون المعلمون غير راضين عن عملهم و ينخفض مستوى الرضا بازدياد أنظمة الرقابة الصارمة و ازدياد مقدار الضغط على المعلمين أثناء العمل، وكلما ساد النمط الديمقراطي للإدارة بالمدرسة بواسطة المديرين الموجهين كلما زاد رضا المعلمين عن عملهم و كلما شارك المعلمين في ادارة المدرسة كلما زادت درجة رضاهم عن عملهم.[1]

ج – إستمالة العاملين

جدول رقم (22): تعاون الجماعة التربوية مع القادة التربويين من وجهة نظرهم

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
14	– هناك تعاون كبير من طرف الفريق التربوي، و هذا لأننا نتبع سياسة التشاور و الحوار و فسح المجال للتعبير عن الرأي و التحفيز لكسب ثقتهم.	07	24.13
22	– التعاون مقبول على العموم ،على الرغم من وجود بعض الصعوبات .	05	17.24
38	– وجود تفاعل و انسجام و تنسيق بين جميع أطراف الجماعة التربوية.	03	10.34
39	–علاقة حسنة، بحكم العادات و التقاليد التي تحكم المؤسسة (ثقافة المؤسسة)	03	10.34
40	–التعاون موجود لكن التنسيق ضعيف	03	10.34
41	–يوجد تعاون لكن نسبي، لغياب روح العمل	05	17.24

[1] – محمد حسنين العجمي، مرجع سبق ذكره، ص 163

73	–توافق و تنسيق بين أفراد الجماعة التربوية تحت رعاية الوصاية	01	03.44
82	–التشاور أساس كل نجاح للجماعة التربوية في إطار القوانين المنصوص عليها	01	03.44
83	–يبقى تعاون أولياء التلاميذ ضعيف جدا بسبب عدم تحمل المسؤولية في متابعة و مراقبة أبناءهم	01	03.44
84	–نعم يوجد تعاون	01	03.44
المجموع		29	99.95

يتضح من الجدول أن الجماعة التربوية متعاونة مع القيادة التربوية، و هو ما عبرت عنه أغلب إجابات حالات الدراسة، حيث ترى نسبة 24.13 ٪ أن هناك تعاون كبير من طرف الفريق التربوي، و هذا لأننا نتبع سياسة التشاور والحوار وفسح المجال للتعبير عن الرأي و التحفيز لكسب ثقتهم، كما ترى نسبة 10.34 ٪ أنه يوجد تفاعل وانسجام وتنسيق بين جميع أطراف الجماعة التربوية ونفس النسبة ترى أن هناك علاقة حسنة، بحكم العادات و التقاليد التي تحكم المؤسسة (ثقافة المؤسسة)، بينما ترى نسبة 17.24 ٪ أن التعاون مقبول على العموم، على الرغم من وجود بعض الصعوبات، وهو ما تراه كذلك النسبة 17.24٪ أن هناك تعاون لكن نسبي، لغياب روح العمل، ونسبة 10.34 ٪ التي ترى أن التعاون موجود لكن التنسيق ضعيف، بينما ترى نسبة 3.44 ٪ أن هناك توافق و تنسيق بين أفراد الجماعة التربوية تحت رعاية الوصاية، وأن التشاور أساس كل نجاح للجماعة التربوية في إطار القوانين المنصوص عليها، كما يبقى تعاون أولياء التلاميذ ضعيف جدًا بسبب عدم تحمل المسؤولية في متابعة و مراقبة أبناءهم بنسب إجابة ؛ 3.44 ٪ لكل منها.

هذه القراءة تشير إلى أن تعاون الجماعة التربوية، تعاون نسبي و ضعيف خاصة بالنسبة للأولياء كأحد أهم الأطراف التي من المفترض أن تكون اليد المساعدة للمدرسة و للقيادة التربويين.

وهذا يرجع حسب إجابات القادة التربويين إلى متطلبات الحياة من جهة و نقص الوعي من جهة ثانية، فمتطلبات الحياة جعلت كل فرد يسعى وراء أعماله دون إعطاء أولوية لأسرته و أبناءه من حيث المتطلبات اللامادية و منها متابعة تمدرس الأبناء، رغم أنها أصبحت من الضروريات لما شاع في المجتمع من تسرب مدرسي و آفات إجتماعية يمكن أن تمس كل فرد، ومن جهة ثانية لقلة الوعي، هذه الأخيرة التي أصبحت لا تقتصر على الأولياء الغير متعلمين بل تشمل المتعلمين كذلك، لأنه وحسب تصريحات القادة التربويين فإن الأولياء لا يتابعون أبناءهم بنسبة كبيرة، حتى أن كثير من المؤسسات لم تتأسس جمعية أولياء التلاميذ بها لغياب الأولياء، لأن من شروط تأسيسها حضور ربع الأولياء وهذا لم يتحقق.

مما سبق يتضح أن تعاون الجماعة التربوية مع القادة التربويين تعاون نسبي وهذا ما يؤثر على القائد التربوي و ممارسة مهامه. و هو ما يؤكده الجدول الموالي:

جدول رقم (23): درجة ممارسة القادة التربويين لمهامهم بشكل فعلي

رقم الفئة	فئات الإجابة	التكرار	النسبة
01	-حرية في ممارسة المهام في إطار القانون مع أنها تشكل عبئاً	13	32.50
11	-ممارسة محدودة لأن هناك أمور تخرج عن نطاقنا، بسبب إرتباط المؤسسة بالوصاية	10	25
12	-ممارسة جيدة في حدود الصلاحيات و الامكانيات	07	17.50
30	-نمارس هذه المهام بطريقة فعَّالة بالتنسيق مع مختلف المصالح	04	10
43	-نمارس مهامنا إنطلاقا من تطبيق التعليمات بحذافيرها	02	05
46	-يوجد مشكل في ممارسة المهام بسبب تداخل الصلاحيات	02	05
68	-نمارس مهامنا بصفة عادية	01	02.50
70	-نعم القانون ييسّر للمطَّلع عليه التصرف بحرية	01	02.50
المجموع		40	100

يتضح من نتائج الجدول أنَّ القادة التربويين يمارسون مهامهم لكن ليس بشكل فعلي أين تحدهم جملة من الصعوبات كالقوانين، تداخل الصلاحيات، والإرتباط بالوصاية وهو ما عبرت عنه إجابات القادة التربويين، حيث ترى نسبة 32.50 ٪ من إجاباتهم أن هناك حرية في ممارسة المهام في إطار القانون مع أنها تشكل عبئا وترى نسبة 25 ٪ أنها ممارسة محدودة لأن هناك أمور تخرج عن نطاقها، بسبب إرتباط المؤسسة بالوصاية.

بينما تشير نسبة 17.50 ٪ من إجاباتهم أنها ممارسة جيدة في حدود الصلاحيات والإمكانيات، في حين ترى نسبة 10 ٪ أنها تمارس هذه المهام بطريقة فعالة بالتنسيق مع مختلف المصالح، بينما تشير باقي النسب إلى الممارسة و عدمها بنسب متفاوتة و ضعيفة حيث ترى نسبة 2.50 ٪ أن القانون ييسر للمطلع عليه التصرف بحرية، و ترى نسب 5 ٪ و 2.5 ٪ على التوالي أن ممارسة المهام تكون إنطلاقا من تطبيق التعليمات بحذافيرها، و يوجد مشكل في ممارسة المهام بسبب تداخل الصلاحيات، وتمارس مهامها بصفة عادية.

هذا يشير إلى أن هناك محدودية في ممارسة المهام ترجع أساسا إلى القوانين التي تعتبر سيف ذو حدين فهي من جهة تحدد المهام و تساعد على حسن سير العمل، و من جهة أخرى تعمل على تقييد حريات التصرف مما يشكل عائقا أمام القائد التربوي؛ فمحدودية الصلاحيات يجعله عاجزا عن التصرف في الوقت المناسب، خاصَّة في بعض القضايا التي لا تحتمل التأجيل، أين صرَّح أغلبهم أن من مشكلات التي يسببها ضعف منح الصلاحيات مثلا: إنتشار السلوكيات السلبية بين التلاميذ كالغيابات، الشغب، و التي الفصل فيها يعود إلى الوصاية، رغم أن الإجراءات تتخذها المؤسسة من خلال المجالس، لكن دورها يقتصر على الإقتراح و ليس العقاب، كما أنهم يرون أنه في أغلب الأحيان لا يتم الأخذ بإقتراحاتهم.

المبحث الثاني: صعوبات ممارسة المهام

تواجه القادة التربويين جملة من الصعوبات التي تعيقهم عن أداء مهامهم بكفاءة و فعالية، و التي سنتطرق إليها في هذا المبحث و من بينها:

أولا: ضعف النظام

يقول جون جاك روسو: "إن النظام جزء من العملية التربوية و هو من أبرز الأنشطة التربوية التي يجب أن توليها المدرسة أهمية و رعاية خاصة، مما يؤدي إلى إنعكاسه كسلوك عام في حياة التلميذ"[1] فهو يعلِم التلميذ لماذا ؟ و كيف ؟ و لأي غرض يستخدم ؟ في المدرسة و في البيت و في الشارع و في العمل. فالنظام وحدة لا تتجزأ ولكنها تختلف باختلاف الموقف الحياتي المطلوب، ولذا فهو مطلب أساسي بالمؤسسة المدرسية حتى نربي النشء عليه، فهل هو متوافر بالمدرسة الجزائرية ؟

أظهرت نتائج الدراسة أن القادة التربويين يواجهون صعوبات متعددة في حفظ النظام داخل المؤسسة و التي أرجعوها إلى:

أ – نقص التأطير:

يعد التأطير البشري أمرًا ضرورياً و مهماً لنجاح المؤسسات بمختلف أنواعها وأشكالها، و المؤسسات التربوية أكثر حاجة لذلك بالمقارنة مع غيرها من المؤسسات، لأن نقص التأطير بها سيخلق مشكلات في العمل، و هذا راجع لطبيعة العمل بها. والذي يتطلب كفاية عدد الأستاذة، الإداريين و المشرفين، لأن لكل منهم دوره ، ومسؤولياته وغيابه يعني خللا في أدواره مما ينعكس على المنظومة ككل، خاصة و أن المهام بها مترابطة و متكاملة، فما واقع ذلك في مؤسسات ميدان الدراسة؟ وما أثره على حفظ النظام داخلها؟

[1] – طارق عبد الحميد البدوي: مرجع سبق ذكره، ص 203

جدول رقم (24) : التأطير و صعوبات حفظ النظام من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
09	– نعم تواجهنا صعوبات في حفظ النظام بسبب نقص التأطير التربوي الكافي للحفاظ على الإنضباط	08	47.05
19	– نقص التأطير مقارنة بالخريطة التربوية	05	29.41
24	– نواجه صعوبات حفظ النظام بسبب حداثة التأطير و عدم تلقيهم للتكوين الكافي	04	23.52
المجموع		17	99.98

يوضح الجدول أنَّ نسبة 47.05 ٪من إجابات حالات الدراسة، تقول نعم تواجهنا صعوبات في حفظ النظام بسبب نقص التأطير التربوي الكافي، و نسبة 29.41 ٪ ترى أن هناك نقص في التأطير مقارنة بالخريطة التربوية، بينما ترى نسبة 23.52 ٪ أنها تواجه صعوبات في حفظ النظام بسبب حداثة التأطير و عدم تلقيهم للتكوين الكاف، وهذا يشير إلى عاملين أساسيين بالنسبة للتأطير التربوي:

-- **العامل الأول:** نقص التأطير بالمقارنة مع الخريطة التربوية [1] حيث نجد أن أغلب المؤسسات تعاني من هذا المشكل، و هذا أرجعه المبحوثين إلى سببين كذلك:

– عدم توافر المناصب المالية.

– التصنيف الإداري.

فبالنسبة للأولى: عدم توافر المناصب المالية، يرجع إما للتكوين أو للميزانية التي لا تسمح بفتح مناصب جديدة، ولذا يضطر القادة التربويين بالمؤسسة التربوية المدرسية للعمل بما هو متوافر، ولعلَّ هذا هو سبب خلق مشكل توزيع المسؤوليات، لأنه وحسب المبحوثين في كثير من الأحيان، يؤدي العاملون وظائف غيرهم لعدم تعيين أفراد في المناصب الشاغرة رغم أهمية دورها؛ من أمثلتها: منصب مشرف تربوي يؤديه الناظر

[1] ـ أنظر الملحق III

(نائب المدير للدراسات) رغم أن القانون يقر بأنه على كل 200 تلميذ لابد من وجود مشرف تربوي (مراقب عام). [1]

وبالنسبة للثانية (التصنيف الإداري): فإن المبحوثين يرون أن هناك عزوف عن الترقيات من منصب إلى آخر لعدم و جود التصنيف المناسب للمنصب الجديد فمثلا الترقية من أستاذ إلى ناظر تقلص من الدرجة (يبقى في نفس الدرجة، و أحيانا يكون أعلى في التصنيف و بالتالي لا يقبل من طرف الوظيف العمومي).

-- **العامل الثاني (نقص التكوين):** في إطار سياسة التوظيف الجديدة الرامية إلى إدماج أكبر عدد ممكن من الشباب في العمل، أثر ذلك على مستوى اليد العاملة وكفاءتها خاصة بالنسبة لهذا القطاع بصفة عامة، و المرحلة العمرية للمتمدرسين بها (الثانوي) بصفة خاصة، والذين ينظرون للموظفين الشباب على أنهم في نفس مرحلتهم العمرية ولذلك لا ينالون نفس الإحترام خاصة مع نقص التدريب لهم من قبل الفئات السابقة (سياسة التقاعد الجماعي)، حيث لاحظنا أن هناك مؤسسات جديدة و بطاقم شاب بمختلف فئاته الوظيفية، و التي إشتكى قادتها من هذا الجانب لإنعدام الخبرة، التي تساعد على تعليم آليات التعامل مع المواقف المختلفة.

[1] – حسب تصريحات المبحوثين

ب – عدم فهم القانون، وقصور العمل به بطريقة فعَّالة:

الجدول رقم (25):القوانين و صعوبات حفظ النظام من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
17	– نعم تواجهنا صعوبات في حفظ النظام منها عدم فهم لتطبيق القانون من طرف بعض العناصر أو الفاعلين مما يؤثر على سير العمل	06	75
70	– نوع العقوبة	01	12.50
75	–من ضمن المشكلات مثلا نجد عدم الإلتزام بتطبيق القانون الداخلي	01	12.50
المجموع		08	100

يتضح من نتائج الجدول أن المبحوثين يرون أن القوانين تؤثر على حفظ النظام بالمؤسسة، وهو ما عبرت عنه نسبة 75 ٪ من إجاباتهم، لتأكيدهم مواجهتهم صعوبات في حفظ النظام، منها: عدم الفهم لتطبيق القانون من طرف بعض العناصر أو الفاعلين مما يؤثر على سير العمل، وهو ما تؤكده نسبة 25 ٪ من إجاباتهم بالقول أنه من ضمن المشكلات مثلا نجد: عدم الإلتزام بتطبيق القانون الداخلي بنسبة 12.50 ٪ و نوع العقوبة بنفس النسبة.

هذه الإجابات تشير إلى أن القوانين تؤثر على عمل القادة التربويين، و يرون أن هذا التأثير ليس منبعه القوانين في حد ذاتها و لكن هو عدم الفهم لها (الثقافة القانونية)؛ حيث يرون أن عددًا كبيرًا من الموظفين يفتقرون لهذا الجانب سواء في ما يتعلق بواجباتهم أو حتى حقوقهم، مما يصعب من عملية العمل معهم، وهذا حسبهم لا يقتصر على الموظفين و العاملين بل يشمل كذلك التلاميذ و أوليائهم الذين لا يحترمون القانون الداخلي للمؤسسة وهذا أرجعوه كذلك لنوع العقوبات التي لا تعد رادعة، خاصة في ما يتعلق بالغياب و الإنضباط.

ج – ظروف العمل

تتمثل ظروف العمل في مختلف الأجواء التي تعمل المؤسسة التربوية في ظلّها من مبنى، هيكل، محفزات عمل، إمكانات و وسائل ...إلخ، والتي يمكن أن تكوّن عنصرا إيجابيا أو سلبيا بالنسبة لها و لنجاحها في تحقيق الأهداف المطلوبة و الغايات المرجوة.

جدول رقم (26): ظروف العمل وصعوبات حفظ النظام من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
23	–هيكل المؤسسة بإعتبارها مؤسسة قديمة (غير وظيفي)	05	35.71
43	–الكثافة خاصة بالنسبة للمؤسسات الكبيرة	02	14.28
46	–نعم في بعض الأحيان يكون الإكتظاظ و عامل الكثافة سببا في عرقلة حفظ النظام الداخلي	02	14.28
53	–نعم تواجهنا صعوبات لأن المؤسسة غير وظيفية	01	07.14
36	–عدم وجود تحفيزات، أجر زهيد للعاملين	03	21.42
68	–نواجه مشكل في حصص الإعلام و التوجيه بسبب الإنتقال من مقاطعة إلى مقاطعة	01	07.14
المجموع		14	99.97

تشير نتائج الجدول أن ظروف العمل تتمثل أساسا في: الكثافة والإكتظاظ وعدم وظيفية المؤسسة، وهو ما عبرت عنه النسب 14.28 ٪، 14.28 ٪ و35.71٪ من إجابات المبحوثين على التوالي، كذا الظروف الاجتماعية للموظفين بها وهو ما عبرت عنه نسبة 21.42 ٪ التي ترى عدم وجود تحفيزات وأجر زهيد للعاملين.

إن هذه القراءة تشير إلى أن ظروف العمل المادية و المعنوية غير مناسبة على الأغلب وخاصة ما تعلق بالكثافة و الإكتظاظ والتي تعد من أهم المشكلات التنظيمية التي تواجهها المؤسسات التربوية، لأنها تؤثر على السير الحسن لعملية التمدرس وللعملية التربوية ككل، كما أنها تعيق عمل القيادة التربوية مهما كانت كفاءتها. هذا

إضافة للظروف الاجتماعية للموظفين والعاملين و التي تنعكس على أداءهم، خاصة مع غياب التحفيزات، وعدم كفاية الأجر، مما يضعف الروح المعنوية لديهم.

د – الجماعة التربوية

تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ و من كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية و تكوين التلاميذ، وفي الحياة المدرسية و تسيير المدرسة.[1]

و هي بدورها تؤثر بطريقة أو بأخرى على سير العمل بالمؤسسات التربوية المدرسية باعتبارها أحد الفاعلين الأساسيين في العملية التربوية.

جدول رقم (27): الجماعة التربوية وصعوبات حفظ النظام من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الإجابة	التكرار	النسبة
20	– الغيابات و سلوك التلاميذ (المرحلة العمرية)	05	31.25
35	– نعم لأن أغلب المشكلات التي نواجهها تتعلق أساسا بتوجيه التلميذ، ولدينا كل المبررات القانونية، و بالتالي لا يؤثر الضغط الخارجي	03	18.75
56	– تكون الصعوبات في حالة عدم وجود تفاعل بين الجماعة التربوية	01	6.25
45	– نعم نواجه صعوبات في حفظ النظام خاصة من طرف الأولياء لأنهم يعطون الحق لأبنائهم و لا يهمهم القانون الداخلي	02	12.5
31	– من الصعوبات كذلك رفض الخضوع للأوامر الإدارية خاصة من طرف بعض الأساتذة و موظفي عقود ما قبل التشغيل	04	25
58	– نعم تواجهنا صعوبات في التحكم في التلاميذ كمراهقين	01	6.25
المجموع		16	100

[1] . سعد لعمش: مرجع سبق ذكره، ص 540

أرجع المبحوثون صعوبات حفظ النظام للعامل البشري، خاصة التلاميذ وهو ما عبرت عنه نسبة 31.25 ٪ من إجاباتهم و التي ترجع للغيابات و سلوك التلاميذ (المرحلة العمرية)، و هو ما تؤكده نسبة 6.25 ٪ بالقول أنهم تواجههم صعوبات في التحكم في التلاميذ كمراهقين و كذا نسبة 18.75 ٪ التي ترى أن أغلب المشكلات تتعلق أساسا بتوجيه التلميذ، ولكن تتوفر كل المبررات القانونية، و بالتالي لا يؤثر الضغط الخارجي، ثم الضغوط من طرف الأولياء لأنهم يعطون الحق لأبنائهم و لا يهمهم القانون الداخلي بنسبة 12.25 ٪ من الإجابات، فالعاملين وهو ما عبرت عنه نسبة 25 ٪ من الصعوبات برفض الخضوع للأوامر الإدارية خاصة من طرف بعض الأساتذة وموظفي عقود ما قبل التشغيل، فالجماعة التربوية ككل بنسبة 6.25 ٪ من الإجابات حيث تكون الصعوبات في حالة عدم وجود تفاعل بين الجماعة التربوية.

هذه القراءة تشير إلى أن الجماعة التربوية تؤثر بشكل كبير على حفظ النظام داخل المؤسسة التربوية، لأنها لا تستجيب بشكل إيجابي مع القيادة التربوية والنظام المعمول به في المؤسسة التربوية خاصة التلاميذ و أولياءهم، فالمرحلة العمرية للمتمدرسين جعلت منهم عنصر مشاغب بالمؤسسة و لا يلتزم بالقواعد و القوانين، وكذا إلى ثقافة البيئة المحيطة والغير مشجعة على إعداد نشأ مثقف و واعٍ، لأن النظام و الإنضباط حسبَهم مرجعه الأسرة و المحيط الاجتماعي قبل المدرسة و ما هي (المدرسة) إلا مقوم له فقط. و هذا ينقلنا إلى العامل الثاني و هو الأولياء و الذين يرى فيهم القادة التربويون الفئة التي من المفترض أن تكون سندًا للمؤسسة لأنها تعلِّم أبناءهم، لكن كان العكس، فهي التي تشكل عنصرا سلبيا (بعضهم طبعا)، وهذا راجع إلى البيئة المحيطة، فمؤسسات الدراسة تم إختيارها من مناطق مختلفة من ولاية تبسة. و منها مؤسسات تقع في مناطق معزولة و نائية نوعا ما و مؤسسات تقع في أحياء شعبية وفقيرة و طبعا كل ذلك يؤثر على ظروف التمدرس للتلميذ.

هذا من جانب التلاميذ وأولياءهم، أما من جانب العاملين فهم كذلك حسب وجهة نظر القادة التربويين يؤثرون على درجة حفظ النظام لأنهم لا يحترمون القوانين المعمول بها و هذا ينعكس بشكل سلبي على درجة النظام .

الجدول رقم (28): عدم وجود صعوبات في حفظ النظام حسب القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الإجابة	التكرار	النسبة
55	-لا، لوجود إحترام للقانون الداخلي	01	25
73	-لا توجد صعوبات نظرا لكفاية التأطير و تفعيل النشاطات الثقافية و الرياضية	01	25
53	-لا توجد صعوبات إلا في حالات نادرة	01	25
57	-لا توجد صعوبات، المشكل الوحيد في هو تغليب العنصر النسوي في التأطير	01	25
المجموع		04	100

كما نجد أن هناك من يرون بأنهم لا يواجهون صعوبات في حفظ النظام، وهذا يرجع حسبهم لوجود إحترام للقانون الداخلي بنسبة 25٪ من إجابتهم ، و إلى وجود كفاية الطاقم و تفعيل النشاطات الثقافية و الرياضية بنسبة 25 ٪ من مجموع الإجابات، و هناك من نفى وجودها إلا في حالات نادرة أو بسبب تغليب العنصر النسوي في التأطير بنسبة 25 ٪ لكل منها.

و هذا يشير إلى أنه رغم ما تعانيه المؤسسات التربوية بصفة عامة من صعوبات إلا أن هناك مؤسسات أخرى تقل فيها هذه الصعوبات أو المشكلات، و هذا يعدُّ أمرا ايجابيا لأنه يؤكد أن بالإمكان إنشاء مؤسسات قادرة على تحقيق الفعالية التنظيمية و الوصول إلى الأداء الفعَّال.

ثانيا: درجة توافر الأمن

جدول رقم (29):مدى توافر الأمن بالمؤسسات التربوية من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
08	– الأمن بصفة عامة غير كافٍ، لعدم توافر الحماية داخل المؤسسة خاصة المؤسسات كبيرة الحجم (غير وظيفية)	09	36
10	– نعم متوافر سواءا من ناحية الأمن الداخلي أو الخارجي ، رغم عدم وجود كفاية للطاقم ، لكن الاجراءات و السياسات هي التي ساعدت على توافر الأمن	08	32
21	– نعم بحكم وجودنا الدائم و وجود أعوان الأمن و الوقاية	05	20
50	– لا، نقص العمال نقص أعوان الأمن و الوقاية, وعدم توافر المساعدة من طرف الجماعات المعنية (شرطة)	02	08
82	– الأمن متوافر بصفة مقبولة	01	04
المجموع		25	100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين يقرون بأن الأمن غير كاف بالمؤسسات التربوية ، وهو ما عبرت عنه نسبة 36 ٪ من إجاباتهم ، أن الأمن بصفة عامة غير كاف، لعدم توافر الحماية داخل المؤسسة، خاصة المؤسسات كبيرة الحجم (غير وظيفية) و كذا نسبة 08 ٪ بسبب نقص العمال، نقص أعوان الأمن و الوقاية وعدم توافر المساعدة من طرف الجماعات المعنية (شرطة)، بينما ترى نسبة 52 ٪ أنه متوافر، بالإجابة : نعم متوافر سواءا من ناحية الأمن الداخلي أو الخارجي، رغم وجود عدم كفاية للطاقم لكن الاجراءات و السياسات هي التي ساعدت على توافر الأمن بنسبة 32 ٪ ، نعم بحكم وجودنا الدائم و وجود أعوان الأمن و الوقاية بنسبة 20 ٪. ثم القول بأنه متوافر بصفة مقبولة بنسبة 4 ٪ من إجاباتهم.

من هذه الإجابات يتضح أن مؤسسات ميدان الدراسة في أغلبها تواجه مشكلات عدم توافر الأمن الكافي، و الذي يصعِّب من مهمة القادة التربويين لحفظ النظام داخل

المؤسسة المدرسية، لأن أساس نجاح أي عمل هو الأمن و الاستقرار، و إذا كان هذا العنصر غائبا أو ضعيفا، فهذا يؤثر على الفعالية التنظيمية.

ثالثا: صلاحيات الفصل في المشكلات

جدول رقم (30): صلاحيات الفصل في المشكلات التي تواجهها المؤسسة في الوقت المناسب

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
13	-حرية تامة في ممارسة الصلاحيات المخولة قانونا	07	20.00
15	-حسب نوع المشكل، فالبعض منها يمكن الفصل فيها مباشرة خاصة المشاكل الداخلية و البعض الآخر فيحل من طرف الوصاية	06	17.14
16	-نعم، لدينا كامل الصلاحيات في إطار القانون	06	17.14
33	-الصلاحيات الموجودة لا تؤدي إلى الفصل النهائي	04	11.42
34	-نعم، بكل دقة و موضوعية و متابعة كل المشكلات مع الادارة	03	08.57
47	-نعم، باستثناء بعض المشكلات التي تحتاج إلى وساطة إن أمكن أو تقتضي الصرامة في تفعيل القانون	02	05.71
48	-لا، لأن هناك المشكلات التي تتطلب حلها على مستوى مجلس التسيير و التوجيه	02	05.71
49	-لا، لأن هناك قضايا لا تسمح بالفصل فيها إلا على مستوى الوصاية	02	05.71
61	-لدينا كامل الصلاحيات إلى في حالة الوساطة أو المصالحة	01	02.85
69	-طبقا للقانون، لكنه لا يتصرف إلى بعد التحري	01	02.85
71	-لا توجد حرية كاملة للفصل في المشكلات بسبب ارتباط المؤسسة بالوصاية	01	02.85
المجموع		35	99.95

من نتائج الجدول يتضح أن المبحوثين يرون أن صلاحياتهم محدودة في حل المشكلات التي تواجههم في وقتها، و يرجع ذلك لكون كثير من القضايا لا تحل على مستواهم و إنما تحتاج إلى الوصاية مما يمثل مشكلا بالنسبة للفعالية التنظيمية حسبهم، وقد أجاب المبحوثون بنسبة 20٪ بحريتهم التامة في ممارسة الصلاحيات المخولة قانونا، وأكدت ذلك نسبة 17.14٪ بالإجابة بنعم، و لديهم كامل الصلاحيات في إطار القانون، بينما ترى نسبة 17.14٪ من المبحوثين أنه حسب نوع المشكل فالبعض منها يمكن الفصل فيها مباشرة (المشاكل الداخلية) و البعض الآخر فيحل من طرف الوصاية. و نسبة 8.57٪ كانت إجابتهم: نعم، بكل دقة و موضوعية و متابعة كل المشكلات مع الإدارة، وكذا نسبة 5.71٪ بنعم، باستثناء بعض المشكلات التي تحتاج إلى وساطة إن أمكن أو تقتضي الصرامة في تفعيل القانون، بينما ترى نسبة 11.42٪ أن الصلاحيات الموجودة لا تؤدي إلى الفصل النهائي، و هو ما تؤكده النسبة 5.71٪ ب: لا، لأن هناك مشكلات يتطلب حلها على مستوى مجلس التسيير و التوجيه، و نفس النسبة ب: لا، لأن هناك قضايا لا تسمح بالفصل فيها إلا على مستوى الوصاية. و هو نفس الشيء بالنسبة لباقي الإجابات أين يرى المبحوثون أن فصلهم في المشكلات يخضع لإجراءات عدة تؤخر في الفصل فيها و تزيد من أثرها.

من هذه القراءة يتضح أن حل المشكلات يعود حسبهم إلى طبيعة المشكلات فمنها البسيطة والروتينية التي يمكن حلها على مستوى المؤسسة كالتأخيرات، الشغب... ومنها التي لا تستطيع إدارة المؤسسة حلها بشكل مباشر وإنما تقترح الحلول من خلال مجالسها (على مستوى المجالس الإدارية إذا كانت متعلقة بالموظفين والعاملين، وعلى مستوى المجالس التربوية إذا كانت متعلقة بالتلاميذ)،[1] لكنهم يؤكدون أن هذا يؤثر على درجة الفعالية التنظيمية بالمؤسسة.

[1] – لمزيد من التوضيح أنظر الجانب النظري.

إستنتاجات الفصل

إن نجاح القادة التربويين في تحقيق الفعالية التنظيمية المطلوبة يرتبط بدرجة ممارستهم لمهامهم بشكل فعلي، وقد تبين من إجابات المبحوثين حول الأسئلة المتعلقة بالمؤشرات المتعلقة بهذا الجانب، أن القادة التربويين في أغلبهم لديهم كامل الصلاحيات لممارسة مهامهم باختلاف فئاتهم الوظيفية (مدراء ، نواب المديرين للدراسات "النظار " و مستشاري التوجيه) حيث اتضح أن:

بالنسبة للمهام الإدارية: المديرين و نواب المديرين أقل حرية في ممارسة المهام بالمقارنة مع مستشاري التوجيه و يرجع ذلك لثقل المهام الموكلة لهم من جهة وتداخلها من جهة أخرى.

بالنسبة للمهام الفنية: و التي تعد مؤشرات على درجة ممارسة المهام و منها:

أ – الحرية في إدارة شؤون الموظفين: يرى القادة أنَّ لهم كامل الحرية في إدارة شؤون الموظفين التابعين لهم ولكن في إطار القانون وهو ما عبَّرت عنه نسبة 66.66 ٪ من إجاباتهم.

ب – توزيع المهام: إتضح من إجابات المبحوثين أن توزيع المهام على العاملين والموظفين يلقى رضاهم على العموم و هو ما تراه نسبة 31.71 ٪، لكن بشرط أن يتم في إطار القانون و بعقلانية.

ج – إستمالة العاملين: من المؤشرات الدَّالة على وجود إستمالة للعاملين و الموظفين، تعاونهم مع القادة، و قد إتضح أن هناك إختلافا بين القادة التربويين في رؤيتهم لتعاون العاملين و الموظفين معهم، مما يشير إلى نسبية التعاون مع القيادة.

أما فيما يخص صعوبات ممارسة المهام فقد اتضح أن القادة التربويين تواجههم صعوبات في ممارسة مهامهم و منها:

صعوبات حفظ النظام: و التي أرجعها المبحوثين إلى:

أ- نقص التأطير و حداثته و هو ما عبرت عنه نسبة 47.05 ٪ من إجابات المبحوثين.

ب- عدم فهم القوانين و العمل بها بطريقة فعالة و هو ما عبرت عنه نسبة 75 ٪ من إجاباتهم.

ج- ظروف العمل و خاصة ما تعلق بهيكلة المؤسسات و عدم وظيفيتها (قديمة) وهو ما عبرت عنه النسب 35.79 ٪ و 21.42 ٪من إجاباتهم.

د- الجماعة التربوية و التي أثرت على ممارسة القائد التربوي لمهامه من حيث عدم التعاون، خاصة من طرف الأولياء باعتبارهم من أهم الشركاء الاجتماعيين و الغيابات بالنسبة للتلاميذ خاصة في الطور النهائي.

كذلك من الصعوبات التي يواجهها القادة التربويين في ممارسة مهامهم عدم توافر الأمن الكافي و الذي أرجعوه لعدم توافر التأطير الكافي و كذا عدم وظيفية المؤسسات و التي أثرت على درجة حفظ الأمن بها، و كذلك ضعف ممارسة الصلاحيات لعدم فهم القانون و العمل به بفعالية من طرف الأغلبية (ضعف الثقافة القانونية).

الفصل السَّابع:
المركزية الإدارية

تمهيد

المبحث الأول : مشكلات المركزية الادارية

أولا: مركزية السلطة

ثانيا: التخطيط

ثالثا: التمويل

المبحث الثاني: السلطة التنظيمية

أولا: منح الصلاحيات

ثانيا: دور القوانين

ثالثا: ممارسة السلطة

إستنتاجات الفصل

تمهيد

تواجه المؤسسات التربوية الجزائرية في عصرنا الحالي مشكلات متعددة، ولعلَّ أهمها تلك المشكلات التنظيمية التي تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على سير العمل وعلى أداء العاملين، و لعلَّ من بين الأسباب المؤدية لذلك المركزية الإدارية والتي أصبحت تشكل عائقاً أما الوصول إلى الفعالية المطلوبة، خاصة أنها لا تفسح المجال للإبداع و الابتكار اللَّذَين أصبحا من سمات الادارة الحديثة، ومن ذلك الادارة التربوية المدرسية.

المبحث الأول: مشكلات المركزية الإدارية

يُقصد بالمركزية الإدارية قصر الوظيفة الإدارية في الدولة على ممثلي الحكومة في العاصمة و هم وزارة دون مشاركة من هيئات أخرى. فهي بالتالي تقوم على توحيد الإدارة و جعلها تنبثق من مصدر واحد مقره العاصمة.[1]

ففي ضوء النظام المركزي تباشر السلطة المركزية الشؤون الوطنية و المحلية عن طريق ممثليها في العاصمة. فهي إذن، تقوم على استقطاب السلطات الادارية و تجميعها في يد شخص واحد أو هيئة واحدة. في بحثنا هذا وزارة التربية الوطنية هي الهيئة المعنية، أين نجد أنها هي المسؤول الأول عن السياسة التعليمية من سن القوانين والأنظمة والتشريعات، وضع الأهداف التربوية و المناهج الدراسية، وإصدار المطبوعات و الكتب المدرسية ، و تنظيم مواعيد الامتحانات و نقل الطلبة من مستوى إلى آخر ...[2]

أولًا: مركزية السلطة

تمثل السلطة أحد العناصر الحاسمة في التنظيم و في الإدارة بشكل عام ، سواءًا تعلق الأمر بمعرفة من يمتلك السلطة أو أسلوب ممارستها، و بالنسبة للتنظيمات التربوية المدرسية، فان استئثار الإدارة المركزية في العاصمة بكل السلطات المخولة لها إداريا،

[1] – عمار بوضياف : التنظيم الادري في الجزائر (بين النظرية و التطبيق)، جسور للنشر و التوزيع ، الجزائر، 2010، ص13

[2] – للتوضيح أكثر أنظر الجانب النظري ، (الفصل الرابع)

ترتب عنه تجريد أعوان الإدارة في مختلف الأجهزة و النواحي من سلطة القرار و التفرد به. وهذا لا يعني أن يقوم الوزير المختص بكل صغيرة و كبيرة في إقليم الدولة لأن هذا الأمر من المحال تحقيقه في أرض الواقع العملي. بل القصد من ذلك أن يتولى الاشراف و الهيمنة على معاونيه مهما اختلفت مستوياتهم، و سواءا وجدوا في العاصمة أو في بقية أجزاء الاقليم.[1]

أ- صنع القرار:

يتطلب تسيير المؤسسة دومًا، إتخاذ القرارات التي تعتبر فعلا إراديا من خلاله يمكننا أن نفصل و أن نتخذ موقفا بعد دراسة المشكلة المطروحة، وهو ما يؤكده H. Mintzberg [2] على اعتبار القرارات سيرورة مستمرة أمام حالة الإختيار. ويعتبر القرار التربوي من أهم القرارات لأنه يرسم مسار الأجيال، و لذا يطرح التساؤل التالي: من هو المسؤول عن صنع القرار التربوي بالمدرسة الجزائرية ؟

الجدول رقم (31): أطراف صنع القرار التربوي من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
04	- جميع الهيئات بالمؤسسة، وهناك حرية في ما يتعلق بالتسيير الداخلي	10	40
07	-وزارة التربية، الجهة الوحيدة المسؤولة عن اتخاذ القرار التربوي	09	36
13	- بالإضافة إلى السلطة الوصية، صانعو القرار هم الطاقم الإداري و الأساتذة	05	20
41	- على مستوى الوصاية، صناعة القرار من طرف كل الساهرين على المنظومة التربوية و على رأسهم وزارة التربية و برعاية فخامة رئيس الجمهورية	01	4
المجموع		25	100

[1] - عمار بوضياف : مرجع سبق ذكره ، ص 14.

[2] - H. Mintzberg ، نقلاعن ، مداح عرايبي الحاج : إدارة الأعمال و الاستراتيجية، دوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2015 ، ص 72.

يتضح من نتائج الجدول أن هناك إختلافا بين القادة التربويين حول صناعة القرار التربوي فهناك من يرى أنه من صنع الهيئات المسيرة للمؤسسة، وهو ما عبرت عنه نسبة 40 ٪ التي ترى أن هناك حرية في ما يتعلق بالتسيير الداخلي بينما ترى نسبة 36 ٪ بأن وزارة التربية هي الجهة الوحيدة المسؤولة عن اتخاذ القرار التربوي، في حين ترى نسبة 20٪ أنه بالإضافة إلى الجهة الوصية، صانعو القرار هم الطاقم الإداري و الأساتذة، بينما ترى نسبة 4٪ أنه يتم على مستوى الوصاية من طرف الساهرين على القطاع.

هذه القراءة تشير إلى أن صناعة القرار تتم على مستوى الوصاية وما القادة التربويين إلا منفذون له و هو ما عبر عنه القادة التربويين وهذا يؤكد مركزية القرار التربوي، و الذي اعتبروه من مثبطات الفعالية التنظيمية، لأنه لا يسمح للقادة التربويين بإتخاذ القرارات في الوقت المناسب، مما يضعف المبادأة و المبادرة و الإبداع لديهم ويجعلهم تابعين، كما أنه يؤثر على نوعية القرار، فحسبهم هناك بعض القرارات الصادرة من الوصاية سواءا من وزارة أو من مديرية التربية لا تتناسب مع وضعيات مؤسساتهم وبحكم أنهم مجرد منفذين فانهم مضطرون لتطبيق هذه القرارات، ومن الأمثلة على ذلك طاقة الاستيعاب، حيث يوجه إليها التلاميذ دون مراعاة عامل الإكتظاظ، وكذا التأطير الكافي ... و كل ذلك يؤثر على السلطة التنظيمية للقائد التربوي.

ب – المشاركة :

لطالما أثار موضوع المشاركة إهتمام الباحثين، لما له من أهمية في تحسين علاقات العمل و رفع الروح المعنوية للعاملين مما ينعكس إيجابا على سير العمل والوصول للفعالية، و هذا ما تؤكد عليه نظريات العلاقات الانسانية.

الجدول رقم (32): المشاركون في صنع القرار التربوي من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
05	–المجالس و مختلف الأعضاء	11	68.75
30	–المدير ليس لديه الحق في اتخاذ القرارات التي تعود على التربية بالمردود الايجابي	02	12.5
40	– بالنسبة لصناعة القرار داخل المؤسسة: كل الشركاء	01	6.25
42	– صانعو القرار التربوي، كل من لهم سلطة التنفيذ و الاقتراح كالمفتشين التربويين و المسؤولين الفاعلين داخل المؤسسة	01	6.25
43	– القرار التربوي يكون بالتنسيق مع مديرية التربية و مفتشي التربية	01	6.25
المجموع		16	100

يوضح الجدول أن المشاركين في صنع القرار التربوي هم المجالس بإعتبارهم الهيئة المسيرة للمؤسسة التربوية، و هو ما عبرت عنه نسبة 68.75 ٪ و هو ما أكدته نسبة 6.25٪ التي ترى أنه بالنسبة لصناعة القرار داخل المؤسسة كل الشركاء من خلال التنسيق مع مديرية التربية و مفتشي التربية بنسبة 6.25 ٪ في حين ترى نسبة 12.5٪ أن المدير ليس لديه حق في اتخاذ القرارات التي تعود على التربية بالمردود الإيجابي، وأن صانعي القرار هم كل من لهم سلطة التنفيذ و الاقتراح و هو ما عبرت عنه نسبة 6.25٪. و هذا يؤكد ما سبق بأن صناعة القرار التربوي يكون من طرف الوصاية ، لكن يتمثل دور القيادة التربوية المدرسية و مختلف المجالس بالمؤسسات التربوية في العمل على تنظيم العمل و توجيهه إلى الوجهة الصحيحة من خلال متابعة سير المؤسسة وتقديم الاقتراحات و الحلول لمختلف المشكلات التي يمكن أن تواجهها هذه المؤسسات، والوصاية تفصل فيها.

ثانيا: التخطيط

التخطيط هو العنصر الأول في الإدارة و المهم لنجاح أي مشروع ، وهو كذلك وضع الأسس للتنبؤ بالمستقبل عن طريق حسن الاختيار، حيث يقول فايول:"إن التخطيط يضع إفتراضات عما ستكون عليه الأحوال في المستقبل و يختار أحد هذه الإفتراضات بعد وضع خطة و هدف للوصول إليها، مثبتا العناصر الواجب إستخدامها لتحقيق هذا الهدف و كيفية السير و المراحل المختلفة الواجب المرور بها، ومن ثم تحديد الوقت اللازم لتحقيق ذلك". [1]

الجدول رقم (33): أثر إتباع سياسة موحدة في التخطيط التربوي على فعالية العمل من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
02	–نعم يؤثر إتباع سياسة موحدة في التخطيط ، لأن لكل مؤسسة خصوصيتها التي تميزها.	17	58.62
18	– توجد خصوصية في التخطيط التربوي، وتلبية الحاجات يتم وفقها.	05	17.24
21	– لا تراعى خصوصية كل مؤسسة في التخطيط التربوي.	03	10.34
24	– نعم، عدم التخطيط التربوي المناسب يؤثر على فعالية العمل بالمؤسسات التربوية.	03	10.34
47	– لابد من إتباع سياسة تتماشى و خصوصية كل مؤسسة .	01	3.44
المجموع		29	99.98

يرى القادة التربويون أن إتباع سياسة موحدة في التخطيط التربوي يؤثر على فعالية العمل ،لأن لكل مؤسسة خصوصيتها التي تميزها، و هو ما عبرت عنه نسبة 58.62٪ من إجابات المبحوثين، بينما ترى نسبة 17.24 ٪ أنه توجد خصوصية في التخطيط

[1] – فايول ، نقلاعن ، طارق عبد الحميد البدوي : الأساليب القيادية والادارية في المؤسسات التعليمية ، دار الفكر للطباعة ، ط1 ، عمان ،الأردن ، 2001 ، ص 22

التربوي وتلبية الحاجات يتم وفقها، في حين ترى باقي النسب عكس ذلك أين عبرت نسبة 10.34٪ أن الوصاية لا تراعى خصوصية كل مؤسسة في التخطيط التربوي ، وهو ما أكدته نسبة 10.34٪ بالقول: نعم، عدم التخطيط التربوي المناسب يؤثر على فعالية العمل بالمؤسسات التربوية، كما أن هناك من يرون أنه من الضروري اتباع سياسة تتماشى وخصوصية كل مؤسسة و هو ما عبرت عنه نسبة 3.44 ٪.

وبذلك يتضح أن التخطيط التربوي عملية جوهرية بالنسبة للمؤسسات التربوية وللقطاع ككل، فرسم السياسات المتعلقة بهذا القطاع الحيوي يعد من أهم الخطوات في طريق إنجاحه. لذا فان أفراد حالات الدراسة يرون أن الوصاية تبذل مجهودات جبارة للنهوض بهذا القطاع لكنَّ ما يعيبها هو التخطيط الشامل بحيث لا تراعي وضعية المؤسسات من حيث مناطق تواجدها، زمن إنشاءها، متطلباتها الخاصة، و هذا حسبهم يؤثر على الأداء. ففي المؤسسات التي لا تتوافر على التجهيز الكاف أو التأطير لابد على الوصاية أن تراعي ذلك في خططها، أو على الأقل إتباع لما جاء بالخريطة المدرسية والتي تعتبر خارطة طريق تسير وفقها المدرسة بعد إقرار سياسة الوفاق الاجتماعي والاتفاق مع هيئة التخطيط ، فهي بذلك تهدف إلى تنظيم الإنشاء المؤسساتي لقطاع التربية لضمان أحسن خدمة للشريحة المعنية بالتمدرس. وتنص المادة 100 من الفصل الخامس من القانون التوجيهي 04/08 على كيفية الإعداد بدقة متناهية : " إعداد الخريطة المدرسية مهمة مشتركة بين القطاعات و تندرج ضمن السياسات العامة للسكن و التهيئة العمرانية و يرتكز إعداد الخريطة المدرسية على :

–إستشارة دورية بين مصالح الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و الإدارات المعنية والجماعات المحلية

–جمع و معالجة البيانات الواردة من البلديات، الولايات و مديريات التربية بالولايات ".[1]

[1] – سعد لعمش: مرجع سبق ذكره، الجزء 2، ص 866

و هذا الأمر نظري فحسب، فإنشاء المؤسسات و تجهيزها و تزويدها بالمورد البشري لا يتم بشكل كلي بل تبقى بها نقائص يرى فيها القادةُ التربويون سببا من أسباب ضعف الفعالية التنظيمية؛ فكثير من مؤسسات ميدان الدراسة تعاني من نقص التأطير رغم أن الخريطة الإدارية[1] تشير إلى عدد المناصب التي من المفترض أن تكون حسب عدد الأفواج التربوية المتوافر.

كما أن المؤسسات القديمة ذات تجهيزات قديمة أو مهترئة ولكنها تخضع لنفس الميزانية بالمقارنة مع مؤسسات أخرى أكثر ملاءمة في ظروف عملها، أو بالمقارنة مع مؤسسة أنشئت حديثا و تحوي جمع المرافق و التجهيزات، وهذا ما يشكل إحباطا لدى العاملين، لأن ظروف العمل هي التي ترفع من المعنويات لزيادة الدافعية للعمل حسب ما توصلت إليه الدراسات (مدرسة العلاقات الانسانية).

ثالثا: التمويل

يعد التمويل و إعداد الميزانية من أهم وظائف الإدارة المدرسية، من خلال تحديد المصادر، مصادر الحصول على التمويل اللازم لتنفيذ السياسات و البرامج المدرسية وتوزيع الأموال و الميزانيات على أوجه الإنفاق المختلفة و تحديد الأولويات.[2]

[1] . أنظر الملحق III

[2] . السيد سلامة الخميس: مرجع سبق ذكره، ص 117

أ – التمويل المالي

جدول رقم (34): مدى كفاية الميزانية المخصصة للثانويات من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
08	–لا، هناك ميزانية تبنى على أساس صنف المؤسسة.	06	33.33
22	– نعم، بسبب حداثة المؤسسة و سياسة التقشف.	03	16.66
23	–لا، بإستثناء قرار سياسة التقشف.	03	16.66
25	–الوصاية لا تراعي وضعية المؤسسات و الميزانية تكون موحدة مهما كانت كبيرة أو قديمة.	03	16.66
36	–نعم، نظرا لقلة الإعتمادات المالية، و عدم القدرة على التصرف في الأبواب الخاصة بصرف الميزانية.	02	11.11
44	–في بعض الأحيان خاصة بعد قرار التقليص في الميزانية	01	5.55
المجموع		18	99.97

يرى القادة التربويون أن الميزانية تراعي وضعية المؤسسة و هو ما عبرت عنه نسبة 33.33 ٪ لكنها لا تكفي حسبهم وهذا راجع إلى عدة أسباب ركز عليها باقي المبحوثين منها وأهمها: سياسة التقشف و حداثة المؤسسة بنسب 16.66 ٪ لكل منها، قلة الاعتمادات المالية و عدم القدرة على التصرف في الأبواب الخاصة بصرف الميزانية وهو ما عبرت عنه نسبة 11.11 ٪ ، بينما ترى نسبة 16.66 ٪ من إجابات أن الوصاية لا تراعي وضعية المؤسسة و الميزانية تكون موحدة مهما كانت كبيرة أو صغيرة و هذا يؤثر على فعالية العمل للقائد التربوي.

حسب هذه القراءة النسبية وحسب إجابات المبحوثين فإن المشكل الأساسي المرتبط بالميزانية هو سياسة التقشف التي أثرت بشكل كبير على العمل لأن بعض المؤسسات أصبحت عاجزة على تلبية مستلزمات العمل بسبب عدم كفاية الميزانية التي يوجه جزء

كبير منها لتغطية مصاريف الكهرباء و الغاز و الباقي لا يلبي الإحتياجات، هذا من جانب ، و من جانب آخر تحديد إتجاهات إنفاقها مما يولد عجز في جوانب أخرى.

ب – التمويل المادي

جدول رقم (35): مشكلات تلبية احتياجات المؤسسات التربوية من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
01	–نعم، تواجهنا مشكلات في تلبية احتياجات المؤسسة، لأن لكل مؤسسة احتياجاتها	20	62.5
12	–نعم، توجد مشكلات خاصة في التجهيز	05	15.625
33	– نعم، نواجه مشكلات في تلبية الإحتياجات خاصة ما تعلق بالتأطير	02	6.25
37	– نعم نواجه مشكلات، و لكننا في هذه الحالات نلجأ إلى العلاقات الشخصية من أجل تلبيتها، وهي لا تؤثر على سير العمل	02	6.25
45	–لا، لكن حتى في حالة عدم توافرها يرجع إلى ادارتها أو مدير المؤسسة الذي يلجأ إلى سياسته الخاصة في تلبية هذه الاحتياجات	02	6.25
46	– على حسب المؤسسة، وعلى العموم كل الاحتياجات متوافرة	01	3.125
المجموع		32	100

يوضح الجدول مشكلات تلبية إحتياجات المؤسسة التربوية من وجهة نظر القادة التربويين، و الذي تبين من خلاله أن هناك مشكلات في تلبيتها و هذا ما عبرت عنه نسبة 62.5 ٪ من الإجابات التي كانت: نعم، تواجهنا مشكلات في تلبية إحتياجات المؤسسة ، لأن لكل مؤسسة إحتياجاتها، و نسبة 15.625٪ من إجاباتهم بقولهم: نعم، توجد مشكلات خاصة في التجهيز، و نسب 6.25٪ بالقول: نعم، نواجه مشكلات في تلبية الاحتياجات خاصة ما تعلق بالتأطير، وبالقول: نعم نواجه مشكلات ، و لكننا في

هذه الحالات نلجأ إلى العلاقات الشخصية من أجل تلبيتها ، وهي لا تؤثر على سير العمل.

هذه القراءة تشير إلى أن هناك عجز فعلا في تلبية الاحتياجات و هذا ما جعل القادة يعتمدون على الإجتهاد الشخصي لتلبية إحتياجات مؤسساتهم و هو ما تؤكده نسبة 6.25٪ التي ترى أنه لا يوجد هذا المشكل ، لكن حتى في حالة عدم توافرها يرجع إلى إدارتها أو مدير المؤسسة الذي يلجأ إلى سياسته الخاصة في تلبية هذه الإحتياجات في حين ترى نسبة 3.125٪ أنه تتحدد على حسب المؤسسة و على العموم كل الإحتياجات متوافرة.

المبحث الثاني: السلطة التنظيمية

تعرَّف السلطة التنظيمية داخل المؤسسة على أنها: "الصلاحيات المخولة للإطارات و الاداريين و المشرفين ، في إتخاذ القرارات و إعطاء الأوامر و كذا القرارات التي تسبقها من أجل تنفيذ مختلف الخطط الاستراتيجية و البرامج العلمية في المؤسسة، و التي تتوافق مع السياسة العامة للمؤسسة، كسلطة التصرف وإتخاذ القرارات الاستراتيجية المتعلقة بنشاطها، سواء كانت خاصة أو عامة".[1] و هذا يشير إلى أن القادة بمختلف فئاتهم هم بحاجة إلى السلطة التنظيمية حتى يحققوا الأهداف، لأنها الأداة التي تسمح لهم بتوجيه تصرفات الأفراد من أجل تحقيقها، و لعل من أهم آليات تحقيق السلطة التنظيمية : منح الصلاحيات، دور القانون و ممارسة السلطة.

[1] – دادي ناصر عدوان: اقتصاد المؤسسة ، دار المحمدية ، ط2 ، الجزائر ، 1998، ص 236

أولا: منح الصلاحيات

جدول رقم (36): مدى توافر الصلاحيات لممارسة المهام

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
03	–نعم، نُمنح الصلاحيات وفقا للقانون المعمول به وفي حدود المهام المناطة	15	45.45
09	–نمنح الصلاحيات نوعا ما و ذلك لتداخلها فيما بينها	06	18.18
10	– لا، لا نمنح كامل الصلاحيات	06	18.18
27	– تقريبا، نمنح كامل الصلاحيات ، وما يؤخرنا هو التأخر في الاجراءات على مستوى الادارات العليا	02	6.06
34	– صلاحيات محدودة	02	6.06
49	– نظريا، نعم، لدينا كامل الصلاحيات	01	3.03
51	– الصلاحيات الممنوحة يجب التكيف معها بأن تكون لدينا شخصية ذات قرار حازم في بعض المواقف المتعلقة بالانضباط	01	3.03
المجموع		33	99.99

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك منحا للصلاحيات، وهو ما عبرت عنه نسبة 45.45٪ حيث كانت الإجابة: نعم، نمنح الصلاحيات وفقا للقانون المعمول به وفي حدود المهام المناطة ، بينما ترى نسبة 18.18 ٪ من إجابات المبحوثين أنهم يمنحون الصلاحيات نوعا ما و ذلك لتداخلها، بينما يرى باقي المبحوثين أنهم لا يمنحون الصلاحيات الكافية لممارسة المهام و هو ما عبرت عنه نسبة 18.18٪ بالقول: لا، لا نمنح كامل الصلاحيات، وكذا نسبة 6.06 ٪ من إجاباتهم ب: تقريبا، نمنح كامل الصلاحيات وما يؤخرنا هو التأخر في الإجراءات على مستوى الإدارات العليا و نمنح صلاحيات محدودة بنفس النسبة. في حين ترى نسبة 3.03 ٪ أن الصلاحيات الممنوحة هي صلاحيات نظرية، لذا من الأفضل للقائد التربوي التكيف معها من خلال الشخصية التي تسمح له بالتحكم في زمام الأمور و هو ما عبرت عنه نسبة 3.03 ٪.

هذه القراءة تشير إلى أن هناك منح للصلاحيات و لكنه نسبي و مشروط وهذا ما جعل أفراد حالات الدراسة يرون أنهم مقيدون في ممارسة مهامهم.[1]

ثانيا: دور القوانين

تعد القوانين القواعد التي تحكم سلوك الفرد في المجتمع و التي يتعين الخضوع لها و لو بالقوة إذا لزم الأمر، لأنها تعمل على تنظيم الحياة الاجتماعية للمجتمعات سواء كانت صغيرة أو كبيرة و من ذلك المنظومة التربوية و من ضمنها المدرسة حتى لا تعم الفوضى و تضيع مصالح الافراد و الجماعات .

جدول رقم (37): أثر قوانين و قواعد العمل على السلطة التنظيمية للقائد التربوي من وجهة نظرهم

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
06	-لا تؤثر لأنها تعتبر سلطة تنظيمية.	10	35.71
15	-نعم، لأن بعض القوانين تتعارض مع بعضها البعض، كما تتعارض مع الواقع الميداني.	05	17.85
16	- لا، يوجد معوقات قانونية، لوجود ثغرات قانونية، وكذا معوقات إجتماعية.	04	14.28
28	- لأنها عنصر دعم أكثر منها عنصر سلب، لأنه دون قانون لن تكون هناك سلطة، فنحن نتكلم باسم القانون.	02	7.14
29	- نعم، حسب التقيد بهذه القوانين ، مثلا قانون التعامل مع الغيابات.	02	7.14
31	- هناك بعض القوانين و المراسيم مقيدة للسلطة التنظيمية.	02	7.14
32	- نعم تؤثر بأشكال عدة، خاصة منها المفروضة دون الأخذ بعين الإعتبار القاعدة.	02	7.14
39	- نعم، تطبيقه غير كافٍ.	01	3.57
المجموع		28	99.97

[1] - أنظر الفصل السادس

نلاحظ من خلال الجدول أن المبحوثين يرون أن القوانين لا تؤثر على السلطة التنظيمية لهم لأنها حسبهم تعتبر سلطة تنظيمية، و هو ما عبرت عنه نسبة 35.71 ٪ و هو ما تؤكده نسبة 7.14 ٪ لكونها عنصر دعم أكثر منها عنصر سلب ، لأنه دون قانون لن تكون هناك سلطة ، "فنحن نتكلم باسم القانون"، بينما ترى نسبة 17.85 ٪ أنها تؤثر بالقول: نعم، لأن بعض القوانين تتعارض مع بعضها البعض ، كما تتعارض مع الواقع الميداني و ترى نسبة 14.28 ٪ أن القوانين لا تؤثر ولكن يوجد معوقات قانونية لوجود ثغرات بها، وكذا معوقات اجتماعية. ونسبة 7.14 ٪ من الإجابات ب: نعم، حسب التقيد بهذه القوانين، مثلا: قانون التعامل مع الغيابات، وترى نسبة 7.14 ٪ أن هناك بعض القوانين و المراسيم المقيدة للسلطة التنظيمية، في حين ترى نسبة 7.14٪ أنها تؤثر بأشكال عدة، خاصة منها المفروضة دون الأخذ بعين الاعتبار القاعدة، وهذا يؤكد الدور الفعال للقانون كعامل تنظيمي أساسي يسمح بتحقيق فعالية أكبر بالمؤسسة التربوية.

وهذا يشير إلى أن القوانين حقيقة عنصر تنظيمي، لكنها في بعض الأحيان تعتبر معوقا تنظيميا، إذا لم تطبق أو تفهم بشكل الصحيح.

ثالثا: ممارسة السلطة

تعرَّف السلطة من الناحية السوسيولوجة في ظل إتجاهين:

الإتجاه الأول: يعتبر السلطة على أنها ملكة و إستعداد عند شخص معين، والسلطة بهذا المفهوم موجودة منذ هوبز: " السلطة بمفهومها الواسع هي الوسائل التي يعتمد عليها في الوقت الحاضر للحصول على المصالح المحتملة و المنتظرة ".[1]

[1] – Pierre Collerette ، نقلاعن محمد خالدي : " تماثلات السلطة التنظيمية لدى عمال الصناعة بالجزائر – دراسة ميدانية بمؤسسة مانطال لصناعة الأغطية بمدينة تلمسان – "، رسالة ماجيستير في علم الاجتماع ، تنظيم وعمل ، جامعة الجزائر ، 2005 – 2006 ، ص 14 (رسالة غير منشورة)

الإتجاه الثاني: يعطي للسلطة طابع العلاقات الاجتماعية، وظهر هذا الإتجاه مع عالم الإجتماع ماكس فيبر: " الشخص أ له القدرة على فرض إرادته على الشخص ب... حتى و إن وجدت مقاومة لهذا الأخير ".

و يتجسد هذا الاتجاه بقوة مع تيار علم الاجتماع التنظيمي، خاصة مع كروزيه، الذي يفسر نشاط التنظيمات على أساس علاقة السلطة بواسطة التحليل الاستراتيجي للفاعلين الإجتماعيين داخل التنظيم، هؤلاء الفاعلون الاجتماعيون يعتمدون على موارد يوظفونها في علاقاتهم السلطوية.[1]

أ – فرض الإنضباط

يعد الإنضباط نقطة جوهرية في تحقيق الفعالية والتقليل من مشكلات العمل خاصة بالنسبة للمؤسسة التربوية، باعتبارها كيانًا إجتماعيًّا يقوم على التفاعل الدائم بين العديد من الأطراف المختلفين في المستويات الوظيفية والثقافية والتعليمية وحتى العمرية. هذا يخلق نوعًا من عدم التجانس مما يتطلب درجة من الإنضباط حتى يتحقق الإستقرار في العمل.

فهل القادة التربويون قادرون على فرض الإنضباط بمؤسساتهم

جدول رقم (38): صلاحية فرض الإنضباط من قبل القادة التربويين من وجهة نظرهم

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
11	– نعم، لدينا صلاحية فرض الانضباط ، لكن ليس لدينا صلاحية العقاب.	07	33.33
14	–نواجه مشكلات خاصة في بعض الأمور التي تتطلب التعجيل أو سرعة التنفيذ.	05	23.80
19	– تسمح الصلاحيات الممنوحة لنا بفرض الانضباط إذا طبقت مع مراعاة العلاقات بين الجماعة التربوية.	04	19.04

[1] – Jean Miechel Moain نقلا عن ، محمد خالدي ، المرجع نفسه ، ص 15

35	. نعم، لدينا صلاحية حفظ الانضباط لأن هذا يعود إلى سياسة التسيير الداخلي للمؤسسة.	02	9.52
38	–تؤثر خاصة في حالة شغور المناصب و عدم اتخاذ الاجراءات من طرف الوصاية.	02	9.52
52	–نعم، لدينا صلاحية فرض الانضباط، إلا في الحالات التي تدخل فيها الوصاية.	01	4.76
المجموع		21	99.97

يتضح من الجدول أن القادة التربويون يرون أن فرض الانضباط قضية نسبية لأنهم قادرون على فرضه، لكن هناك معوقات تنظيمية تقف حائلا أمام تحقيق ذلك، وهو ما عبرت عنه نسبة 33.33 ٪ التي تقول: نعم لدينا صلاحية فرض الانضباط، لكن ليس لدينا صلاحية العقاب، وهذا يشكل بالنسبة لهم إشكالا، لأن عدم وجود عقاب يجعل بعض العناصر تتمرد لعدم وجود رادع، خاصة بالنسبة للتلاميذ، كما ترى نسبة 23.80٪ أن ما يؤثر على سلطة فرض الانضباط هو طول الاجراءات بالقول: نواجه مشكلات خاصة في بعض الأمور التي تتطلب التعجيل أو سرعة التنفيذ، لأن هذا يؤثر على سير العمل و على فعاليته، كما أن فرض الانضباط لا يرتبط بالمعوقات الخارجية فقط و لكن حتى بسياسة التسيير الداخلية والتي تتطلب مراعاة الجوانب الاجتماعية في الحياة المدرسية وهو ما عبرت عنه نسبة 19.04 ٪ من إجابات المبحوثين بالقول: تسمح الصلاحيات الممنوحة لنا بفرض الإنضباط إذا طبقت مع مراعات العلاقات بين الجماعة التربوية، لأن تطبيق الإجراءات القانونية دون مراعاة الظروف أو الخلفيات يؤدي إلى الصراعات و عدم الرضا خاصة بالنسبة للموظفين.

فعلى القائد أن يكون إنسانيًا في بعض الأحيان حتى يحقق الإتِّزان بالمؤسسة، كما أن الوصاية لها الأثر البارز في ذلك لأنها إذا لم توفر الظروف التي تسمح بذلك فإنها تعد هي كذلك مساهمة في عدم وجود الإنضباط، و من ذلك عدم توفيرها للمناصب

الكافية مما يجعل بعض الأفراد يؤدون مهام غيرهم و هذا يصعب من محاسبتهم و المحافظة على انضباطهم و هو ما عبرت عليه نسبة 9.52 ٪ من إجابات المبحوثين التي ترى أن الإنضباط يتأثر خاصة في حالة شغور المناصب و عدم إتخاذ الإجراءات من طرف الوصاية، هذا من جانب ومن جانب آخر تدخل الوصاية في بعض القضايا المتعلقة بالانضباط و هو ما عبرت عنه نسبة 4.76 ٪ من المبحوثين: نعم، لدينا صلاحية فرض الإنضباط، إلا في الحالات التي تتطلب تدخلا من طرف الوصاية.

ب – العقاب

تضمن القرار رقم 171/2 للنصوص المرجعية للنظام التربوي ، منع العقاب البدني و العنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية، أين جاء في :

المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى منع إستعمال العقاب البدني و العنف تجاه التلاميذ منعا باتا في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها.

المادة الثانية: ينطبق المنع المشار إليه في المادة الأولى أعلاه على جميع أشكال الضرب و الشتم و التمثيل و كل ما من شأنه أن يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالتلاميذ.

المادة الثالثة: يجب على التلاميذ أن يتقيدوا بالإنضباط المنصوص عليه في النظام الداخلي لمؤسستهم و أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين و الأساتذة و أفراد الجماعة التربوية داخل المؤسسة و خارجها.

المادة الرابعة :يؤدي كل تصرف منافٍ لقواعد حسن السلوك و الانضباط التي تستلزم مقتضيات العملية التربوية، إلى عقوبات يتعرض لها التلميذ المخالف وفقا للإجراءات التأديبية المنصوص عليها في التنظيم المدرسي.[1]

فما هو واقع العمل في ظل هذه النصوص القانونية؟

[1] – سعد لعمش: مرجع سبق ذكره، ص(838 – 839)

جدول رقم (39): صلاحية العقاب للقادة التربويين من وجهة نظرهم

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
20	–الوصاية هي التي لديها حق العقاب و دورنا هو إرسال تقرير أو المطالبة بإرسال لجان تحقيق لحل الإشكال	03	50
48	–نتبع القرارات و القوانين التي تسير المؤسسة	01	16.66
50	–نعم في بعض المجالس فقط	01	16.66
59	–الصلاحيات الخاصة بنا لا تسمح لوحدها بفرض الانضباط و العقاب لأن هناك صلاحيات تفوقنا	01	16.66
المجموع		6	100

إن القوانين التربوية تنص على منع العقاب المادي والمعنوي، وهو ما عبرت عنه المواد القانونية المذكورة أعلاه و كذا إجابات القادة التربويين بنسبة 16.66 ٪ التي ترى أن الصلاحيات الممنوحة لا تسمح لوحدها بفرض الانضباط والعقاب، لأن هناك صلاحيات تفوقها، وبذلك فهم يُسيّرون الأمور وفق القرارات و القوانين التي تسير المؤسسة، وهذا ما صعب من مهامهم كقادة تربويين، لأن هناك قضايا تحتاج للعقاب حتى يكون هناك ردع، خاصة ما تعلق بالسلوك؛ بالنسبة للتلميذ أو حتى للمستخدم، وصلاحية العقاب هي حسب إجابات المبحوثين من إختصاص الوصاية، وهو ما عبرت عنه نسبة 50 ٪ من إجاباتهم؛ الوصاية هي التي لديها حق العقاب و دورنا هو إرسال تقرير أو المطالبة بإرسال لجان تحقيق لحل الإشكال، وهذا حسبهم لا يكفي لأنهم يرون أن هذا الإجراء يستغرق وقتا و هناك قضايا لا تحتمل التأجيل أو تتطلب سرعة الفصل فيها، من جانب و من جانب آخر، أن الوصاية في أغلب الأحيان لا يأتي فصلها في القضية المطروحة منصفا، لأنها ليست على دراية بالحيثيات الحقيقية لها.

إستنتاجات الفصل

تناولنا في هذا الفصل أثر المركزية الإدارية على السلطة التنظيمية للقادة التربويين و قد تم التوصل للنتائج التالية :

–وجود مركزية في الإدارة التربوية الجزائرية و التي تتجلى في مركزية إتخاذ القرار وخاصة ما تعلق بالتخطيط التربوي وهو ما عبرت عنه نسبة 58.62 ٪ من إجابة المبحوثين و كذا ضعف مشاركة القيادة في صنع هذا القرار، فمصدره الوصاية و خاصة وزارة التربية التي تعتبر السلطة الأولى في صنع القرار، و هو ما عبرت عنه نسبة 36٪ من إجاباتهم.

– تأثير سياسة التقشف التي إتبعتها الدولة الجزائرية على الإدارة التربوية المدرسة (القيادة التربوية)، ذلك أن التقليص في حجم الميزانية بسبب سياسة التقشف جعل القادة عاجزين عن تلبية مختلف المستلزمات التعليمية، ذلك أن أغلبها (الميزانية) توجه لتغطية مصاريف الكهرباء و الغاز، كما أن التمويل المادي (التجهيز) بها يعاني من نقائص جمة، خاصة بالنسبة للمؤسسات القديمة التي تعاني من اهتراء تجهيزها و نقص في الكثير من متطلبات العمل بها مثل الأجهزة الالكترونية و كذا المكاتب؛ حيث لاحظنا من خلال شبكة الملاحظة أنها قديمة جدا و لا تساعد على العمل بالإضافة لوجود نقص في التجهيز كما عاينّا في أحد المؤسسات أنَّ الأعوان الإداريين يتداولون على الكراسي.

ومن النقاط التي تناولها هذا الفصل كذلك، المؤشرات الدالة على السلطة التنظيمية للقيادة التربوية وقد تبين أن هناك عدة مؤشرات لها منها:

–منح الصلاحيات: وقد تبين أن هناك منح للصلاحيات وهو ما عبرت عنه نسبة 45.45 ٪ من إجابات المبحوثين، لكنها غير كافية لتحقيق الفعالية التنظيمية.

–القوانين: يرى المبحوثون أن القوانين لا تؤثر على السلطة التنظيمية لهم، لأنها حسبهم تعتبر سلطة تنظيمية و هو ما عبرت عنه نسبة 35.71 ٪، لكنهم أكدوا في نفس

الوقت على أن هناك مشكل تعارض بعض القوانين مع بعضها البعض و مع الواقع الميداني و هو ما تراه نسبة 14.28 ٪ كما توجد معوقات قانونية، لوجود ثغرات قانونية.

-ممارسة السلطة: يرى القادة التربويون أن ممارستهم لسلطتهم محدودة ولا تساعد على تحقيق الفعالية التنظيمية، و ذلك لأنهم يواجهون مشكلات في ما يتعلق ببعض القضايا كالانضباط و فرض العقوبات.

أ – الانضباط: يرى القادة التربويون أن فرض الانضباط قضية نسبية على اعتبار أنهم يرون أنهم قادرون على فرضه، لكن هناك معوقات تنظيمية تقف حائلا لتحقيق ذلك، وهو ما عبرت عنه نسبة 33.33 ٪.

ب – العقاب: يرى القادة التربويون أن هناك قضايا تحتاج للعقاب حتى يكون هناك ردع، خاصَّةً ما تعلق بالسلوك بالنسبة للتلميذ أو حتى للمستخدم، و هذه الصلاحية (العقاب) هي حسب إجاباتهم من اختصاص الوصاية، و هو ما عبرت عنه نسبة 50 ٪ من إجاباتهم مما يؤثر على سلطتهم التنظيمية بالمؤسسة.

الفصل الثامن:

إستجابة الجماعة التّربوية

تمهيد

المبحث الأول: المناخ التنظيمي

أولا: الرضا الوظيفي

ثانيا: فعالية الأداء

المبحث الثاني: التكنولوجيا

المبحث الثالث: التأهيل

المبحث الرابع: تعاون الجماعة التربوية

أولا: الإنضباط

ثانيا: إحترام الوقت

ثالثا: إحترام القانون الداخلي

إستنتاجات الفصل

تمهيد

يرى معجم " العلوم الإجتماعية " أنه لكي يكون لتعريف الجماعة دلالة يجب أن يرتبط بنوع البناء المتكامل، لا بمجرد مجموعة من الأفراد، و لذلك فالأفراد يشكلون جماعة إذا حدث بينهم طراز محدد من الإندماج، يمكن تحديد درجته.[1]

و قد ذهب سميث إلى أن: "...الجماعة الإجتماعية تتألف من مجموعة من الأعضاء يدركون وحدتهم الجماعية، و لديهم المقدرة على العمل، أو أنهم يعملون بالفعل بطريقة متحدة إزاء البيئة التي تجمعهم".[2]

وتوصل "ليكرت " إلى أهمية جماعات العمل في التأثير على الأفراد، ذلك أن شعور الفرد بالعزة و الأهمية أو الضعف و عدم الإهتمام تتحدد نتيجة علاقاته بجماعة عمله، فهي مصدر تلك المشاعر الإيجابية أو السلبية ، فالإنسان ينفق جزءا كبيرا من وقته في علاقات مباشرة مع جماعته، و على هذا فالفرد أن يسلك الطريق الذي يتفق مع أهداف الجماعة حتى و لو تعارض ذلك مع التنظيم.[3] و لعل الجماعة التربوية من أكثر الجماعات حاجة لذلك لأنها تشكل (الجماعة التربوية) نسيجا متماسكًا، و أي خلل أو فشل أو تهاون في أحد عناصره يؤثر على المجموعة ، لذا فان المطالبة بالعمل الجماعي من أجل تحقيق الفعالية المطلوبة يعد من أولويات نجاح العمل التربوي، ولا يتحقق ذلك إلا بإستجابة الجماعة الفعلية للقائد التربوي و إدارته، و إستجابة الجماعة التربوية: هي مدى التعاون من طرف الجماعة التربوية مع إدارة المؤسسة (قادتها) للسير الحسن للمؤسسة و تحقيق أعلى مستويات الفعالية التنظيمية، و تتحدد هذه الاستجابة من خلال جملة من المؤشرات.

---

[1] – حسان الجيلاني: الجماعات في التنظيم . دراسة نفسية اجتماعية للجماعات في المنظمة. ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 2015، ص 16

[2] – المرجع نفسه، ص 16

[3] – المرجع نفسه، ص 104

المبحث الأول: المناخ التنظيمي

يرتبط نجاح العملية التربوية في أي نظام تعليمي بعدد من المتغيرات التي من شأنها أن تسهم في تحقيق ذلك النجاح، فطبيعة العمل داخل المدرسة، نوع العلاقات والتفاعلات السائدة بين العاملين به تقوم بدور كبير في نجاح و تحقيق الأهداف التي تنشدها العملية التربوية.

أولا: الرضا الوظيفي

إن الرضا عن العمل يمكن إيجاز تعريفه على أنه: "تحقيق التوقعات سواء كانت التوقعات شعورية أو لا شعورية، كما يمكن أيضا تعريفه على أنه الإنطباع العام و شعور الإنسان بأن وجوده و دوره ضروريان، و أنه باستطاعته القيام بدور إجتماعي".[1] فالرضا لدى الجماعة التربوية يعكس الإستجابة الإيجابية لهم مما يساعد على تحقيق الأهداف.

جدول رقم (40): تقييم درجة الرضا للموظفين من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
16	-مقبول بشكل نسبي، لظروف العمل و توزيع المهام.	05	14.70
20	-إلى حد ما بالنسبة للمؤسسة، أما عموما يمكن القول أنه غائب.	05	14.70
21	-عدم وجود رضا لتدهور أمور القطاع ككل.	05	14.70
22	-التربية و التعليم هي وظيفة سامية فكل لها راض، لكنه غير راض على ظروف العمل من الناحية المادية و المعنوية.	05	14.70
24	-مقبولة نوعا ما، لأن نظرة العاملين بالقطاع مرهونة بنظرتهم المادية (العمل بقدر الأجر).	04	11.76
37	-يوجد رضا باعتبار أن المؤسسة تتوافر على الكثير من العوامل المساعدة على العمل.	03	8.82
41	-الرضا جيد لأن القيادة جيدة.	02	5.88

[1] . محمد مسلم : مدخل إلى علم النفس العمل ، دار قرطبة ، ط 1 ، الجزائر، 2007، ص 67

51	–عدم الرضا كلية.	01	2.94
52	–يمكن القول أن هناك رضا بنسبة 90٪ على الأقل.	01	2.94
54	–غير راض لأن القانون الأساسي لم يفصل بدقة في مهام بعض العاملين بالقطاع.	01	2.94
69	–نعم لشعوره أنه في خدمة أبناءه.	01	2.94
70	–روح التعاون تسود الطاقم الإداري و التربوي.	01	2.94
المجموع		34	100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن هناك ميل لعدم الرضا لدى العاملين بالقطاع وهذا ما عبرت عنه إجابات القادة التربويين حيث ترى نسبة 14.70٪ من اجاباتهم أن الرضا مقبول بشكل نسبي لظروف العمل و توزيع المهام ، كما ترى نسبة 14.70 ٪ أنه هناك رضا إلى حد ما بالنسبة للمؤسسة، أما عموما يمكن القول أنه غائب وهو ما تبرره نسبة 14.70 ٪ التي ترى أن عدم وجود رضا يرجع لتدهور أمور القطاع ككل، وكذا نسبة 14.70 ٪ التي تقول أن: التربية و التعليم هي وظيفة سامية فكل لها راض، لكنه غير راض على ظروف العمل من الناحية المادية و المعنوي.

مجمل هذه الإجابات تشير لعدم الرضا و هذا حسبهم لظروف العمل الغير منصفة كما ترى نسبة 11.76 ٪ أن درجة الرضا مقبولة نوعا ما لأن نظرة العاملين بالقطاع مرهونة بنظرتهم المادية (العمل بقدر الأجر)، والذين يرون أنه لا يلبي الطموحات، و لعل هذه النظرة تتوافق مع ما جاءت به نظرية العاملين المقترحة من طرف هرزبرغ عن أن يكون العامل راضيا ولا راض في عمله .

أ – عوامل الرضا:

– ظروف العمل الجيدة.

– الأجر المناسب.

– علاقات عمل جيدة أو على الأقل مقبولة.

– معرفة سياسات المؤسسة و طريقة تسييرها (أن يعرف العامل الدور الذي يلعبه في المؤسسة).

يؤدي عدم اشباع عوامل الرضا هذه إلى ظهور الصراعات، غير أن إشباعها لا يؤدي إلى رضا إضافي أو دافعية لدى العمال، ومن هنا فإن عبارة اللارضا تختلف عن عبارة عدم الرضا.

ب – عوامل اللارضا أو الدافعية:

– الحاجة إلى التقدير.

– الحاجة إلى المسؤولية و الاستقلالية.

– أهمية العمل في حد ذاته.

– الحاجة إلى الانجاز و فهم العامل لدوره و أهميته.

وهذه العوامل أساس الدافعية إذا تم إشباعها.[1]

كما نجد أن هناك من يرى أنه يوجد رضا، و هو ما تراه النسبة 8.82 ٪ ونسبة 5.88 ٪ على التوالي، بالقول: يوجد رضا بإعتبار أن المؤسسة تتوافر على الكثير من العوامل المساعدة على العمل، و الرضا جيد لأن القيادة جيدة، هذا يشير إلى أن هذا الرضا يعكس الظروف الخاصة لهذه المؤسسات. و هذا ما تؤكده الإجابات التالية : نعم لشعوره أنه في خدمة أبناءه، روح التعاون تسود الطاقم الاداري و التربوي بنسب إجابة 2.94 ٪ لكل منها.

[1] – عبد الكريم بوحفص: تطور الفكر التنظيمي ،الرواد و النظريات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2017، ص92

و بذلك فهناك ميل لعدم الرضا بالمؤسسات التربوية بشكل عام و هذا يرجع إلى أوضاع القطاع و المؤسسات التربوية بشكل خاص.

ثانيا: فعالية الأداء

حتى تصبح الجماعة منتجة يجب إدخالها في جو التنشيط المنظم المسمى "ديناميكية الجماعة " حيث يشير رولاند لويس R. Lewis " أن مصطلح ديناميكية الجماعة هو عبارة عن بحث في عمليات داخل الجماعات الصغيرة " التي تؤثر و تتأثر بنتائج التفاعل بين أفراد الجماعة الواحدة و فيما بين الجماعات مما يؤدي إلى تغيرات على مستوى أداء الوظائف و التي تنعكس على تركيبة الجماعة من الناحية السلوكية ولعل أبرز العوامل المؤدية لهذا التغيير هو متابعة الأداء و تنشيط الأفراد بالبحث عن قائد ينشط و يوطد عرى الاتصال و تمتين قنواته[1]، هذا من جانب و من جانب آخر حرص الأفراد على الأداء الجيد و الكفء لتحقيق الأهداف.

جدول رقم (41): حرص العاملين و سعيهم لأداء العمل بكفاءة من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
02	–الأغلبية يسعون لأداء العمل بكل طاقاتهم، وهذا يرجع إلى شخصية الأفراد و ضميرهم المهني.	14	23.33
09	–لا، ليسوا حريصين على ذلك، فهو عمل ناقص لغياب الضمير المهني عند البعض و الإفتقار للروح المعنوية و الضعف القاعدي.	07	11.66
10	–نعم، حريصون في حدود الإمكان.	07	11.66
12	–لا يسعون لذلك، للتهاون وعدم المبالات و غياب الضمير المهني.	07	11.66
17	–تقريبا، حريصون على ذلك، لأن الأفراد يختلفون و كل حسب ضميره المهني.	05	8.33
23	–نعم يسعون في حدود الامكان .	04	6.66

[1] – سعد لعمش: مرجع سبق ذكره ، ص 846

27	–نعم حريصون، لأن هناك وعي و احترام كل فرد لمهامه ووظيفته.	04	6.66
29	–بعض العاملين حريصون على تأدية أعمالهم و البعض الآخر ﴿إلا ما دمت عليهم رقيبا ﴾(آل عمران).	04	6.66
42	–يسعون نوعا ما.	02	3.33
47	–حسب فعالية القائد التربوي في التسيير أو مدى حرصه على حثهم و توعيتهم على تحقيق الهدف العام للمؤسسة.	02	3.33
49	–نعم، خاصة من باب الارادة و الطاقة الفعالة لأداء المهام والرغبة في العمل.	01	1.66
53	–حسب الضمير المهني.	01	1.66
55	–البعد عن مكان العمل أثر سلبا على الأداء خاصة بالنسبة للأساتذة و في فصل الشتاء.	01	1.66
71	–لا، لأنه لا يوجد دافعية للعمل كافية.	01	1.66
المجموع		60	99.98

يتضح من نتائج الجدول أن حرص الأفراد على أداء العمل من وجهة نظر قادتهم يرجع إلى أمرين أساسيين: الضمير المهني و ظروف العمل. فالضمير المهني إذا كان حيا فانه يدفع بالأفراد لأداء العمل بحرص دون رقابة لأنه هو الرقيب عليهم و هو ما تراه نسبة 23.33 ٪ من إجابات المبحوثين بالقول: الأغلبية يسعون لأداء العمل بكل طاقاتهم، وهذا يرجع إلى شخصية الأفراد و ضميرهم المهني، و هو ما تؤكد عليه نسبة 11.66٪ التي ترى أنهم تقريبا حريصون على ذلك، لأن الأفراد يختلفون و كل حسب ضميره المهني، بينما ترى نسبة 11.66٪ من إجاباتهم أنهم ليسوا حريصين على ذلك، فهو عمل ناقص، لغياب الضمير المهني عند البعض و الإفتقار للروح المعنوية والضعف القاعدي، و كذا نسبة 11.66 ٪ التي ترى أنهم لا يسعون لذلك، للتهاون وعدم المبالات و غياب الضمير المهني، بينما هناك من يرى عكس ذلك بالقول نعم حريصون لأن هناك وعي و إحترام كل فرد لمهامه و وظيفته و هو ما عبرت عنه نسبة 6.66٪ من اجاباتهم،

و هو ما تؤكده نسبة 1.66 ٪ من إجابات المبحوثين: نعم ، خاصة من باب الإرادة والطاقة الفعالة لأداء المهام و الرغبة في العمل. في حين ترجع نسبة 1.66 ٪ الأمر إلى محفزات وظروف العمل و التي ترى أن البعد عن مكان العمل هو الذي يؤثر على الحرص على أداءه، بينما يرجعه البعض الآخر لغياب الدافعية للعمل و هو ما تراه النسب 3.33 ٪ و 1.66 ٪ من إجابات المبحوثين على التوالي: حسب فعالية القائد التربوي في التسيير أو مدى حرصه على حثهم و توعيتهم على تحقيق الهدف العام للمؤسسة، و بالقول: لا ، لأنه لا يوجد دافعية كافية للعمل.

من هذه القراءة نلاحظ أن القادة التربويين يرون أن العاملين بالمؤسسات التربوية أغلبهم حريصون على أداء العمل بفعالية، لكن هناك معوقات هي التي تؤثر على هذا الأداء رغم أن المشرع الجزائري ضبط العلاقة بين أعضاء الجماعة التربوية التي تتكون من التلاميذ و الموظفين و أولياء التلاميذ و بين المدرسة و محيطها بما يحقق الأهداف التالية :

-توفير الجو الملائم و ظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من إنجاز المهام المرسومة لها

-تنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسة و ضبط العلاقة بين أعضاء الأسرة التربوية بمختلف أطرافها.

-إلتزام جميع الأطراف بقواعد النظام و الإنضباط و إشاعة روح التعاون و إحترام الغير و تكريس مبدأ التشاور و الحوار.

-ضبط العلاقات بين المدرسة و محيطها.

-تحصين المدرسة من الصراعات الحزبية و تأثيرها و تبيان مبدأ كونها مرفقا عموميا في خدمة المجتمع بأكمله ...[1]

[1] - سعد لعمش: مرجع سبق ذكره، ص 848

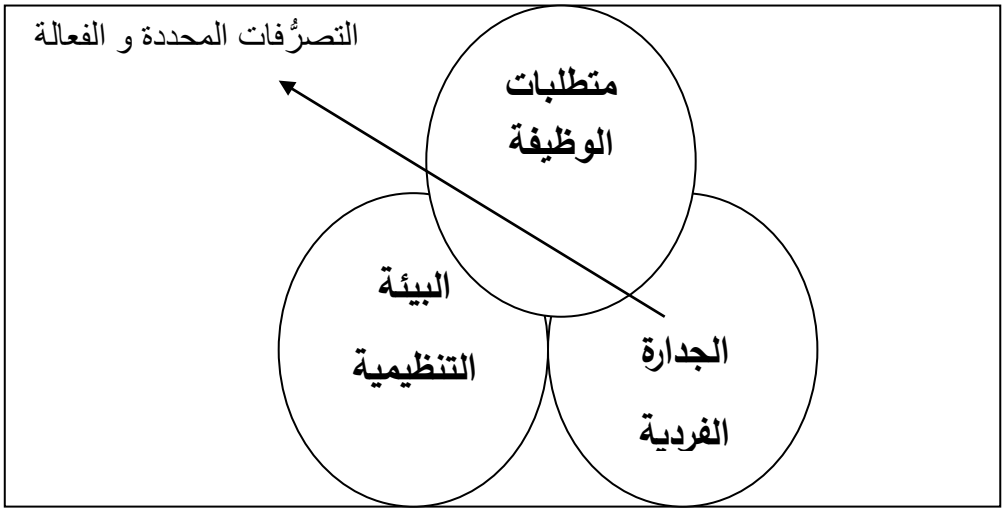
ومن ذلك فالأداء الفعال كما يرى بيوتزBoyatzis هو الوصول إلى نتائج محددة مطلوبة من قبل الوظيفة من خلال تصرفات محددة و ذلك في إطار السياسات والإجراءات و شروط البيئة التنظيمية.[1]

وهذه الرؤية تشير إلى ثلاث عناصر أساسية :

- جدارة الفرد.
- متطلبات الوظيفة.
- البيئة المنظمة التي توجد بها الوظيفة.

فهذه العناصر الثلاثة يجب أن تعمل مع بعضها البعض للحصول على الأداء المتميز. و لو تم أخذ أي عنصرين معا فقط، فانه من غير المحتمل الحصول على أداء فعال مستمر، و الشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (14): نموذج Boyatzis للأداء الفعال



المصدر: خضير كاظم ، روان منير الشيخ : مرجع سابق ، ص 105

[1] – خضير كاظم حمود ، روان منير الشيخ : ادارة المواهب و الكفاءات البشرية ، زمزم ناشرون و موزعون ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2013 ، ص 104

هذا ينادي بأن السلوك هو نتاج الفرد و البيئة. وهنا تمثل الجدارة الفردية القدرات التي يحضرها الشخص في موقف عمل معين، أما عنصر متطلبات الوظيفة فيمثل السياق الأوسع لمتطلبات الوظيفة و السياسة المنظمية، الاجراءات ، الهياكل التنظيمية، الأنظمة، العمليات، و ثقافة المنظمة.[1]

ولعل هذا ما أشار إليه القادة التربويين من أن عدم الحرص على أداء العمل إنما لظروف العمل الغير مشجعة، أو للضمير المهني و الذي يرونه من الأمراض المهنية التي يجب أن تحارب و لو بسلطة القانون بإعتباره الرادع أمام هذه الحالات، لكنهم يؤكدون على أن ذلك يتعلق بفئات دون أخرى.

المبحث الثاني: التكنولوجيا

يمكن تعريف التكنولوجيا بأنها التطبيق الفعلي للمعارف العلمية أو التقنيات في مجال تصميم، تطوير و تصنيع المنتوجات أو تقديم الخدمات.[2] و التكنولوجيا المعنية بعنواننا هي التكنولوجيا الحديثة للإعلام و الإتصال و التطور الإلكتروني، حين نجد أن هناك رهانات كبيرة بخصوص إدارة المنظمات بما يتيح إمكانية الوصول إلى كميات ضخمة من المعلومات من مصادر متعددة ... حيث أشار الأستاذ Michel Kalika في دراسته حول نشأة "الإدارة الالكترونية " بقوله: " كل القطاعات، كل المهن، و كل وظائف المؤسسة ستتأثر بالأنترنت إن لم تكن قد تأثرت به قبلا ، لأن ظهور الأنترنيت ، هذه الوسيلة العالمية للتواصل(بالنصوص، الأصوات و الصور) قد أحدث تغيرات كبيرة في إدارة المؤسسة و في القواعد الاقتصادية ككل مما دفع إلى إستخدام عبارة « Net-économie » ".[3] و قد صاحب ذلك غزو الكتروني شمل مختلف المجالات

[1] – المرجع نفسه، ص 106.

[2] – ثابتي الحبيب ، بن عبو الجلالي : تطوير الكفاءات و تنمية الموارد البشرية ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، ط 1، الاسكندرية مصر ، 2009 ، ص 40 .

[3] – المرجع نفسه، ص45 .

منها ... التعليم الالكتروني... و هذا يشير للدور الكبير الذي أصبحت تلعبه التكنولوجيا في المنظمات و منها المؤسسة التربوية، و هو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (42): ضرورة التكنولوجيا و مدى التحكم بها من قبل العاملين ، من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
04	–نعم ضرورية و العاملين لا يتحكمون بها لعدم خبرتهم في مجال الإعلام الآلي.	11	30.55
05	–أكيد، أمر ضروري، و هناك تحكم من طرف العاملين كل حسب مؤهلاته.	10	27.77
15	–التكنولوجيا و المعلوماتية أصبحت ضرورة و مطلب أساسي لتحقيق الفعالية، و درجة تحكم العاملين بها متفاوتة.	06	16.66
38	–أكيد، من أجل تحقيق الفعالية، بعض الموظفين فقط يتحكمون بها.	03	8.33
39	–نعم، لقلة الجهد و الوقت ، أغلبهم أميون بها .	02	5.55
40	–التكنولوجيا أمر ضروري ، خاصة بظهور رقمنة القطاع والعاملون يحتاجون إلى تكوين خاص بها.	01	2.77
72	–بالتأكيد، بنسبة 60٪ يتحكمون بالتكنولوجيا و هي غير كافية لأننا نسعى إلى رقمنة القطاع.	01	2.77
73	–أمر ضروري لأنها لغة العصر.	01	2.77
74	–و من لم يتحكم بها فهو أمي خاصة مع السعي إلى رقمنة القطاع.	01	2.77
المجموع		36	99.94

تؤكد أغلب إجابات المبحوثين على أن التكنولوجيا أمر ضروري بالمؤسسات التربوية لأنها لغة العصر و كذا لأن الوزارة تسعى لرقمنة القطاع، ولذا فهم يرون أنها ضرورية لكن هناك نقص في التحكم بها لدى الأغلبية، حيث تقول نسبة 30.55٪ من إجابات المبحوثين: نعم، ضرورية و العاملين لا يتحكمون بها لعدم خبرتهم في مجال

الاعلام الآلي، وهو ما تأكده نسبة 27.77 ٪ بالقول : أكيد أمر ضروري، و هناك تحكم بها من طرف العاملين، كل حسب مؤهلاته، فهي حسبهم (التكنولوجيا و المعلوماتية) أصبحت ضرورة و مطلبا أساسيا لتحقيق الفعالية ، و درجة تحكم العاملين بها متفاوتة وهوما تراه نسبة 16.66 ٪ من إجابات المبحوثين، لذا فهم يرون أن التحكم بها غير كاف و لابد من التكوين و هو ما تعبر عنه النسب التالية : نسبة 5.55 ٪ التي ترى أن العاملين لا يتحكمون بها لأنهم لا يسعون لذلك (نعم لقلة الجهد و الوقت، أغلبهم أميون بها) ونسبة 2.77٪ من إجابات المبحوثين ترى أن: التكنولوجيا أمر ضروري ، خاصة بظهور رقمنة القطاع و العاملون يحتاجون إلى تكوين خاص بها ، و أنهم يتحكمون بها بالتأكيد بنسبة 60٪ يتحكمون بالتكنولوجيا و هي غير كافية لأننا نسعى إلى رقمنة القطاع.

إن هذه القراءة تعد سلبية بالنسبة للقطاع ، فاذا كان هو أساس العلم و لا يتحكم في مخرجاته (التكنولوجيا) فهذا يعد اشكالا كبيرا ، خاصة ونحن في زمن تقاس فيه قوة الدول و المنظمات و درجة تفوقها بمقدرتها الابتكارية ، وهذا يشير إلى أن القادة التربويين يعانون من ضعف التكوين و التأهيل للعاملين معهم في مجال التكنولوجيا ، رغم أهميتها خاصة في ظل رقمنة القطاع ، كما تبين أن هناك عدم وجود رغبة لدى العاملين لتطوير أنفسهم و مؤهلاتهم ، و هذا بدوره يؤدي إلى انخفاض الدافعية للعمل ، مما ينعكس على استجاباتهم خاصة ما تعلق بالمواظبة : لأن الحرص على الوقت و الانضباط مع المواعيد سر نجاح أي جماعة.

المبحث الثالث: التأهيل

يعد التأهيل مطلبا أساسيا لنجاح العمل و هو لا يقاس بالشهادات بقدر قياسه بكفاءة الأداء، لذا فهو مطلب تسعى المنظمات لتوفيره للعاملين بها طيلة مسارهم المهني، حتى يتحقق الأداء الفعال.

جدول رقم (43): كفاية التأهيل لتحقيق جودة الأداء

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
14	–ليس بالشكل الكبير الذي نطمح إليه، بحكم حداثة السن و ضعف التكوين و الرغبة في الوظيفة.	06	17.14
18	–بنسب متفاوتة و لذا لابد من التكوين و التدريب على طول المسار المهني.	05	14.28
19	–نسبي لعدم رغبة بعض الموظفين في التعلم.	05	14.28
30	–نعم، كاف نظرا للخبرة المهنية المتوافرة.	04	11.42
31	–نعم، لكن نظريا فقط، لأن جودة الأداء لا تتحقق بالشهادات فقط.	03	8.57
33	–لا، غير مؤهل التأهيل الكاف لتحقيق جودة الأداء.	03	8.57
34	–نعم، مؤهل التأهيل الكاف لتحقيق جودة الأداء.	03	8.57
48	–نعم، مؤهل رغم نقص التأطير .	02	5.71
61	–حسب تأدية المهام، هو كاف، لأنهم يؤدون المهام بشكل مرض، لكن من ناحية التكوين يرجع لكل و رغبته في تطوير نفسه بنفسه.	01	2.85
62	–الطاقم الاداري مؤهل التأهيل الكافي، لكن ينقصه التدريب حسب الحاجة و حسب مقتضيات العمل .	01	2.85
63	–الطاقم الاداري مؤهل و لكنه يحتاج إلى وضوح المهام و لوجود نصوص و قوانين .	01	2.85
64	–نعم، خاصة في ظل الرسكلة المستمرة للطاقم الاداري.	01	2.85
المجموع		35	99.94

يتضح من نتائج الجدول أن هناك اجماع على أن التأهيل غير كاف لتحقيق جودة الأداء، و التي تعتبر عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة حيث تستند على الاحساس العام للحكم على الأشياء ، وعلى ضرورة تحسين ظروف العمل و بيئته الإدارية التي اتسمت بالخوف و الحذر وترتكز الجودة على الجهود الإيجابية التي يبذلها شخص ما.[1] و هو ما عبرت عنه أغلب إجابات

[1] – رافد عمر الحريري: إعداد القيادات الادارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن ، 2007 ، ص 12.

المبحوثين، حيث ترى نسبة 17.14 ٪ من إجاباتهم أن التأهيل ليس بالشكل الكبير الذي نطمح إليه، بحكم حداثة السن و ضعف التكوين و الرغبة في الوظيفة، كما ترى نسبة 14.28٪ أن هناك تأهيل و لكن بنسب متفاوتة و لذا لابد من التكوين و التدريب على طول المسار المهني، و هو ما تؤكده نسبة 8.57 ٪ من اجابات المبحوثين التي ترى أن التكوين نظري فقط، لأن جودة الأداء لا تتحقق بالشهادات فقط ،هذا من جانب و من جانب آخر أن بعض الأفراد لا يسعون لتطوير أنفسهم و مهاراتهم و هو ما عبرت عنه نسبة 14.28٪ من اجابات المبحوثين التي ترى أنه نسبي لعدم رغبة بعض الموظفين في التعلم، لكن بالرغم من ذلك فهناك من يرى أن التأهيل كافي لتحقيق جودة الأداء ولكن العاملين بحاجة للتكوين و التدريب الدوري لمواكبة التطورات و هو ما عبرت عنه نسبة 8.57 ٪ (نعم مؤهل التأهيل الكاف لتحقيق جودة الأداء)، و نسبة 5.71 ٪ التي ترى أنه مؤهل و لكن ينقصه التأطير، و كذا نسبة 2.58 ٪ من اجابات المبحوثين التي ترى أنه حسب تأدية المهام كاف، لأنهم يؤدون المهام بشكل مرض ، لكن من ناحية التكوين يرجع لكل و رغبته في تطوير نفسه بنفسه، و نسبة 2.85٪ من اجابات المبحوثين التي ترى أن الطاقم الاداري مؤهل التأهيل الكافي، لكن ينقصه التدريب حسب الحاجة و حسب مقتضيات العمل ، و كذا الطاقم الاداري مؤهل و لكنه يحتاج إلى وضوح المهام و إلى وجود نصوص و قوانين.

من هذه القراءة النسبية يتضح أن القادة التربويين يرون أن العاملين معهم ليس لديهم التأهيل الكاف لأداء المهام بفعالية و قد أرجعوا ذلك إلى :

-التكوين.

- ضعف الرغبة في التطوير.

يؤكد المشرع الجزائري على ضرورة التكوين كأولوية من أولوياتها و هذا ما تنص عليه المادة 78 من قانون 08 / 04: " كل أصناف المستخدمين معنية بالعمليات

التكوينية المستمرة طوال مسارها المهني " و تنص المادة 89 من القرار 778 على :" تهدف عمليات التكوين باعتباره حقا وواجبا على مساعدة الموظفين المبتدئين على التكيف مع منصب العمل و على تأهيل الموظفين و ترقيتهم مهنيا و إلى رفع المردود و نوعية التعليم".[1] و هو الذي من المفترض أن يكون، لكن القادة يرون أن هناك تكوين لكنه لا يكفي أو لا يلبي الطموحات، كما أن أغلب الأفراد يتلقون التكوين ولكن لا يستفيدون منه، إما لأنه روتيني أو لأن الأفراد ليس لديهم الرغبة للتطوير، و على العموم فالقادة يرون أن التأهيل لا يرتبط بالشهادة و لكن بالرغبة الذاتية التي يحملها الأفراد لتطوير أنفسهم، و للأسف هي غائبة حسبهم لدى الأغلبية منهم. وهذا أرجعه أغلبهم لوضعية القطاع التي تحبط من الروح المعنوية و إرادة التطوير و التغيير.

المبحث الرابع: تعاون الجماعة التربوية

يرى شستر إرفيين برنارد (C .I .Barnard) أن التنظيم بالنسبة له عبارة عن نظام تعاوني يقوم على أساس تعاون شخصية أو أكثر من أجل تحقيق هدف محدد و من هذا المنطلق يمثل التنظيم وحدة فرعية في نظام أكبر من ناحية، كما يضم و حدات أصغر منه من ناحية أخرى ، و بدورها تتضمن الأنساق الفرعية نسقا تعاونيا داخليا و على هذا الاعتبار يمكن القول أن التنظيم بالنسبة لبرنارد نظام مفتوح .[2] و بذلك فالتعاون حسب برنارد يعد أمرا ضروريا لنشوء المنظمات، و حسب دراستنا فان تعاون الجماعة التربوية مع قادتها يتحقق من خلال: الإنضباط ، إحترام القانون و إحترام القانون الداخلي بصفة خاصة.

[1] – سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري ، الجزء الأول ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، 2010 ، ص 408

[2] – عبد الكريم بوحفص : مرجع سبق ذكره ، ص 107

أولًا: الإنضباط

جدول رقم (44): درجة الانضباط بالمؤسسات التربوية من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
07	-الانضباط بالمؤسسة التربوية مقبول عموما	09	22.50
08	-الانضباط ليس في المستوى المطلوب كمؤسسة تربوية، بالنسبة للمستخدمين أو التلاميذ، لأنه يوجد تسيب	08	20
26	-الانضباط نسبي ، وهذا يرجع للضمير المهني	04	10
28	-هناك انضباط بشكل دائم و جيد	04	10
35	-يتحقق الانضباط بالنسبة للتلاميذ باحترام النظام الداخلي للمؤسسة (القرار 78 / 77، أما بالنسبة للمستخدمين باحترام القواعد و القوانين التي تعمل على تسيير الموظفين)	03	7.50
36	-وجود صعوبات في التحكم في غيابات بعض التلاميذ لسهولة تبريرها ، و بالنسبة للمستخدمين هناك صرامة في تطبيق القوانين	03	7.50
44	-الانضباط يحدد حسب مدير المؤسسة	02	5
45	-هناك نقص في الانضباط و هذا يرجع إلى نقص التأطير	02	5
46	-هناك انضباط بالمؤسسة و هذا راجع إلى كفاءة الفريق التربوي و الاداري و كذا التلاميذ ، أما بالنسبة للمؤسسات التربوية ككل يختلف	02	5
56	-لكل مؤسسة ظروفها و محيطها المؤثر على درجة الانضباط ، ولكن يطرح اشكال الخروج المكثف للطاقم القديم و توظيف فئة شابة بشكل مكثف	01	2.50
57	-غياب تام للانضباط	01	2.50
67	-لا أرى ذلك باعتبار أن التأخيرات كثيرة و الغيابات أيضا و حتي الاستدعاء للأولياء لا يحضرون إلا قلة منهم	01	2.50
المجموع		40	100

من ملاحظة الجدول يمكن أن نقسم اتجاهات أو تقييم القادة التربويين للانضباط بالمؤسسات التربوية إلى:

أ – الانضباط بشكل عام:

يرى المبحوثون أن الإنضباط مقبول على العموم و هو ما عبرت عنه نسبة 22.50 ٪، بينما هناك من يرى أن الانضباط ليس في المستوى المطلوب كمؤسسة تربوية، بالنسبة للمستخدمين أو التلاميذ، لأنه يوجد تسيب وهو ما عبرت عنه نسبة 20٪ من اجابات المبحوثين، كما أن هناك من يرجعه لنقص التأطير و هو ما عبرت عنه نسبة 5 ٪ ،في حين يرجعه البعض الآخر إلى طبيعة المؤسسة و ظروفها و هو ما عبرت عنه نسبة 2.50 ٪ من اجابات المبحوثين بالقول : لكل مؤسسة ظروفها ومحيطها المؤثر على درجة الانضباط ، كما يطرح اشكال الخروج المكثف للطاقم القديم و توظيف فئة شابة بشكل مكثف، و هذا يجعلها غير قادرة على التحكم الفعلي في الانضباط ، لقلة الخبرة من ناحية و من ناحية أخرى التقارب العمري بينها و بين التلاميذ مما يقلل من درجة هيبتها عندهم و هو ما اشتكى منه العديد من القادة التربويين.

ب – الانضباط بالنسبة لمؤسسات ميدان الدراسة:

يرى المبحوثين ان الانضباط بمؤسساتهم جيد على العموم وهو ما عبرت عنه نسبة 10 ٪ من إجابات المبحوثين التي ترى أن هناك انضباط بشكل دائم و جيد، و نسبة 7.50 ٪ التي ترى بأن الانضباط يتحقق بالنسبة للتلاميذ باحترام النظام الداخلي للمؤسسة (القرار77/78)، أما بالنسبة للمستخدمين باحترام القواعد و القوانين التي تعمل على تسيير الموظفين. و لكن توجد صعوبات في بعض الأحيان حسبهم ترجع إلى القوانين أحيانا و إلى شخصية مدير المؤسسة أحيانا أخرى و هو ما عبرت عنه النسب: 7.50 ٪ و 5 ٪ على التوالي.

و حسب التراث النظري فإن أهم أسباب المشكلات الانضباطية خاصة بالنسبة للتلميذ ترجع إلى :

-الاستياء من طريقة العمل.

-عدم الاستقرار العاطفي في العلاقات الفردية بين أفراد الجماعة.

-اضطراب أجواء الجماعة.

-الأخطاء في تنظيم و قيادة الجماعة و من أمثلة هذه الأخطاء :

-الضغط المبالغ فيه.

-عدم وجود الاطمئنان.

- تعقد النظم و القواعد و التفاوت في تطبيقها.

-التفاوت و التباين الحاد في مستويات السلوك المطلوبة للجماعة.

-التبدل أو التحول الفجائي في السلوك.

-الاجهاد العاطفي أو التغير المفاجئ.

-تكوين الجماعة أو سوء عملية توزيع المهام. [1]

ثانيا: إحترام الوقت

الوقت مورد نادر في الحياة؛ و هو كما يقال :"الوقت كالسيف، إن لم تقطعه قطعك"، كما أنه يعد بعدا أساسيا من أبعاد وجود الإنسان، فإذا كان الإنسان يعيش في مكان معين ، فهو كذلك يعيش في زمن معين.

ومن هذا المنطلق فهو كذلك يمثل مورد حساس من موارد المؤسسات ، و الذي لا يمكن لها التحكم فيه إلا من خلال حسن إدارته ، ومن ذلك المؤسسة التربوية التي تعد من أكثر المؤسسات حاجة للوقت و استثماره باعتبارها تسير وفق رزنامة عمل محددة وعليها انجازها في وقتها و أي تأخير يؤثر على مخرجاتها والتي ليست سلعة يمكن تحديد

[1] – طارق عبد الحميد البدوي: مرجع سبق ذكره، ص (208 – 209) بتصرف

مقدار الخسارة الناجمة عنها ولكنها مورد بشري لا تظهر أثار الخسارة فيه إلا على مر السنين، لذلك فهي مطالبة باستغلال هذا المورد بأعلى الدرجات، و ذلك من خلال احترام كل أطرافها(أفراده) له و تثمينه.

جدول رقم (45): مدى إحترام الوقت من قبل العاملين من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
03	–نعم، لأن هناك ساعات محددة للعمل على الكل الالتزام بها بحكم طبيعة العمل	12	63.15
32	–لا احترام للوقت لغياب روح المسؤولية	03	15.78
50	–هناك احترام للوقت بحكم القيادة	01	5.26
65	–من قبل الأغلبية باستثناء حالات خاصة ، خاصة الاداريين الذين ليس لديهم التزام مباشر بالتلاميذ	01	5.26
66	–إحترام الوقت من قبل الجماعة التربوية تتحكم فيه عوامل كالبعد عن المؤسسة و الظروف الطبيعية غير العادية، وحالات خاصة	01	5.26
68	– عدم تقيد الجميع بعامل الوقت رغم أهميته	01	5.26
المجموع		19	99.98

يرى أغلب المبحوثين أن احترام الوقت أمر إلزامي بالمؤسسات التربوية، لأنه هناك ساعات محددة للعمل على الكل الالتزام بها بحكم طبيعة العمل و هو ما تراه نسبة 63.15 ٪ من إجابات المبحوثين، وهو ما تؤكده نسبة 5.26 ٪ من إجابات المبحوثين التي ترى أن هناك احترام للوقت من قبل الأغلبية باستثناء حالات خاصة، خاصة الاداريين الذين ليس لديهم التزام مباشر بالتلاميذ، أو للظروف المهنية كالبعد عن المؤسسة و الظروف الطبيعية غير العادية و حالات خاصة و هو ما عبرت عنه نسبة 5.26 ٪ من اجاباتهم، بينما هناك من يرى أنه لا يوجد احترام للوقت من قبل العاملين بالمؤسسات التربوية لعدم المسؤولية و عدم تثمينه رغم أهميته، و هو ما عبرت عنه النسب 15.78 ٪ و 5.26 ٪ من اجابات المبحوثين على التوالي.

و هذا يشير إلى وجود إحترام للوقت بصفة عامة مع وجود حالات خاصة من نقص المسؤولية لدى بعض العاملين و الموظفين (كما عبر عنه القادة التربويين غياب الضمير المهني) ، مما يجعلهم عاجزين أو جاهلين للعواقب التي تنجم عن هذا التهاون في احترام الوقت وتثمينه .

ثالثا: إحترام القانون الداخلي

لكل مؤسسة قانونها الداخلي و الذي تسنه ادارة المؤسسة مع ممثلي أولياء التلاميذ و الذي يوضح قواعد العمل داخل المؤسسة.[1]

جدول رقم (46): إحترام القانون الداخلي من طرف العاملين من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
01	–نعم، هناك احترام للقانون الداخلي للمؤسسة.	15	55.55
11	–يوجد قانون داخلي و هو محترم، لكن هناك من يخالفه، و يرجع ذلك لأسباب و ظروف شخصية و اجتماعية و نفسية...	07	25.92
43	–لا يوجد احترام للقانون الداخلي لجهل القوانين.	02	7.40
58	–نعم، لأنه العامل التنظيمي بالمؤسسة، و عدم احترامه يعني الخروج عن القواعد مما يعرض مخالفه للاجراءات القانونية.	01	3.70
59	–نعم، هناك احترام للقانون الداخلي لأنه المساهم في اعداده.	01	3.70
60	–القانون الداخلي حتى يتم احترامه، يجب على الجميع العمل به، و يبقى الإشكال دائما في أولياء التلاميذ	01	3.70
المجموع		27	99.97

[1] . انظر الملحق رقم (03)

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن أغلب إجابات المبحوثين تؤكد على احترام القانون الداخلي من طرف العاملين، و هو ما عبرت عنه نسبة 55.55 ٪ ، وذلك لأنه العامل التنظيمي بالمؤسسة، و عدم احترامه يعني الخروج على القواعد مما يعرض مخالفه للإجراءات القانونية، و هو ما عبرت عنه نسبة 3.70 ٪ من اجابات المبحوثين ، كما أن هناك من يرى أن ذلك يرجع إلى أنه هناك احترام للقانون الداخلي لأنهم المساهمون في اعداده و، هو ما عبرت عنه نسب: 3.70 ٪ من اجابات المبحوثين ، بينما هناك من يرى أنه لا يوجد احترام للقانون الداخلي، و ذلك إما للجهل به ، أو لظروف و أسباب شخصية ، اجتماعية و نفسية أو لعدم العمل به خاصة من طرف الأولياء، و هو ما عبرت عنه اجابات المبحوثين بالنسب التالية : 7.40 ٪ للأولى و25.92 ٪ و3.70 للثانية والثالثة على التوالي.

وهذا يشير إلى أنه يوجد على العموم إحترام للقانون الداخلي من طرف الأغلبية وليس هناك خرق له إلا في حالات خاصة و التي ترجع حسب المبحوثين للجهل به أو لظروف معينة.

إستنتاجات الفصل

حاولنا في هذا الفصل تناول أهم المؤشرات الدالة على استجابة الجماعية التربوية للقيادة التربوية و التي تعد مؤشرات تحقق الفعالية التنظيمية و من هذه المؤشرات:

المناخ التنظيمي: والذي تناولناه من خلال:

-الرضا الوظيفي: و قد تبين أن هناك ميل لعدم الرضا خاصة عن ظروف العمل بالقطاع.

-فعالية الأداء: و الذي يتمثل في حرص الأفراد على أداء العمل وتبين أنه مرتبط بأمرين:

-الضمير المهني: حيث رأت نسبة 23.33 ٪ بأنه يوجد ضمير مهني مما يؤدي إلى الحرص على أداء العمل بفعالية ، بينما ترى نسبة 11.66 ٪ أن هناك غياب للضمير المهني مما يؤدي إلى عدم الحرص على فعالية العمل .

-ظروف العمل: والتي يرى فيها القادة التربويين أنها غير مشجعة على العمل مما يؤدي إلى الاستياء و عدم الرغبة في العمل (انخفاض الروح المعنوية) .

كذلك من المؤشرات التي تؤثر على استجابة الجماعة التربوية

التكنولوجيا: باعتبارها تعمل على زيادة الدافعية للعمل إذا كان الأفراد يتحكمون بها ، لكن و حسب اجابات المبحوثين فان نسبة كبيرة من الأفراد لا يتحكمون بها و هو ما عبرت عنه نسبة 31.42 ٪ من اجابات المبحوثين، و هذا ما يؤثر على درجة أداء الأفراد للعمل.

التأهيل: و الذي تبين بأنه غير كاف لأداء العمل بفعالية و قد أرجع المبحوثون ذلك إلى ضعف التكوين من جهة و انعدام الرغبة في التطوير من جهة أخرى.

التعاون: و الذي هو المقياس الحقيقي لاستجابة الجماعة التربوية للقادة التربويين و قد تبين من اجابات المبحوثين أن هناك تعاون ويتجلى ذلك من خلال :

-الانضباط : و الذي يرى فيه المبحوثون أنه مقبول على العموم .

-احترام الوقت: هناك احترام للوقت لأن طبيعة العمل بالمؤسسة تفرض ذلك.

-احترام القانون الداخلي للمؤسسة : و الذي يرى المبحوثون أنه محترم لما يتبعه من إجراءات الردع و لمساهمتهم في إعداده.

الفصل التَّاسِع:
ضغوط البيئة المدرسية

تمهيد

المبحث الأول: ضغوط البيئة المحيطة

أولا: الضغوط من طرف الأولياء

ثانيا: ضغوط المجتمع المحلي

ثالثا: ضغوط الوصاية

رابعا: ضغوط من طرف جميع الأطراف

المبحث الثاني: ضغوط ظروف العمل

المبحث الثالث: أهم الضغوط التي تواجهها المؤسسة التربوية وأثرها على العمل

أولا: أهم الضغوط

ثانيا: أثر الضغوط على فاعلية العمل

ثالثا: مساهمة المجتمع المحلي في تحقيق الفعالية

رابعا: أثر الاضرابات على فعالية العمل

خامسا: لا توجد ضغوط

إستنتاجات الفصل

تمهيد

لقد أصبح موضوع ضغوط العمل محل اهتمام الكثير من الأفراد و المنظمات التي يعملون بها، و ذلك بسبب الآثار الناجمة عن مثل هذه الضغوط حيث تتنوع ما بين الضغوط الايجابية التي تعطي دافعا للفرد لإنجاز العمل، و تساعده على التفكير والشعور بالإنجاز و بين الضغوط السلبية التي قد تسبب انخفاضا في الروح المعنوية و زيادة الاحباط و بالتالي تدني مستوى أداء الفرد بالمدرسة التي يعمل بها.

وفي هذا الموضوع سنتطرق إلى مختلف الضغوط التي تواجهها مؤسسات ميدان الدراسة و التي صنفها أفراد عينة البحث إلى:

-ضغوط البيئة المحيطة

-ضغوط ظروف العمل

المبحث الأول:ضغوط البيئة المحيطة

البيئة هي مجموعة العناصر التي تتعامل معها المنظمة و تشكل علاقات سببية مركبة معها؛ إنها الإطار الكلي لمجموعة العوامل المؤثرة على عمل المنظمة.[1] وهذه العوامل المؤثرة هي ضغوط العمل. يعرف روبينز Robbins الضغوط على أنها:" حالة دينامية يواجه فيها الفرد فرصة، قيدا، أو مطلبا يتعلق بما يرغب فيه و الذي يتم إدراكه أو تصور نتيجته على أنها مهمة لأداء العمل".[2] وهذا التعريف يعني أن الضغوط ليست بالضرورة سيئة في حد ذاتها على الرغم من مناقشتها في سياق سلبي، إلا أنها لها قيمة إيجابية. ترتبط الضغوط بالقيود و المطالب، فالأولى تمنعك من فعل ما ترغب فيه، والثانية تشير إلى فقد شيء مرغوب.

كما عرفت من طرف هيلريجل و آخرون Hellrigel et al هي: " نتيجة أو استجابة عامة لحدث أو موقف يضع مطالب بيئية أو نفسية خاصة على الشخص، وبهذا

[1] – مؤيد سعيد السالم : أساسيات الإدارة الاستراتيجية ، دار وائل للنشر ، ط1 ، قطر ، 2005 ، ص 87.

[2] – المرجع نفسه، ص 87.

فإن الضغوط تشمل تفاعلا للفرد مع البيئة، والتي تسبب الضغوط المسماة بالضواغط ، و التي يمكن أن تتخذ أشكالا عديدة على الرغم من اشتراكها في شيئي واحد و هو خلق الضغوط أو إمكانية التوافق معها عند إدراك الفرد لها على أنها تمثل مطلبا ربما يفوق قدرته على الاستجابة.[1]

إن التعريف الثاني هو الأقرب لموضوع البحث لأنه يتناول أثر البيئة كعنصر ضغط على أفراد التنظيم، و من أهم الضغوط التي تواجهها مؤسسات ميدان الدراسة:

أولا: الضغوط من طرف الأولياء

تنص المادة 26 [2] من القانون التوجيهي 08 /04 على: يشارك الأولياء بصفتهم أعضاءا في الجماعة التربوية، مباشرة في الحياة المدرسية بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين و المربين و رؤساء المؤسسات و بالمساهمة في تحسين الاستقبال و ظروف تمدرس أبنائهم كما يشاركون بطريقة غير مباشرة عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية، المنشأة لهذا الغرض، يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات إنشاء و سير المجالس المذكورة أعلاه.

إن هذه المادة تشير إلى الدور الذي يلعبه الأولياء في الحياة المدرسية كأحد أهم الشركاء الاجتماعيين، لكنهم في نفس الوقت يمكن أن يشكلوا عنصر ضغط على المؤسسة.

[1] – شبل بدران الغريب، سلامة عبد العظيم حسين، رضا ابراهيم المليجي: الثقافة المدرسية ، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط 1، عمان ، الأردن ، 2005 ، ص 162.

[2] – سعد لعمش، الجزء 1، مرجع سبق ذكره، ص 52.

جدول رقم (47): الضغوط التي تواجهها المؤسسة التربوية من طرف الأولياء من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
08	– تعنت الأولياء وعدم التفهم (عدم وجود ثقافة قانونية).	06	35.29
11	–إبتعاد الأولياء عن مرافقة أبنائهم (متابعة بشكل يكاد يكون معدوماً).	05	29.41
23	– ضغوط من طرف الأولياء خاصة في ما يتعلق بإعادة السنة و المنح الاجتماعية.	04	23.52
32	–بعض الضغوط من طرف الأولياء الذين لا يعطون أهمية لبعض المؤسسات التعليمية الأخرى كالتكوين المهني والتكوين عن بعد.	02	11.76
المجموع		17	100

يتضح من نتائج الجدول أن هناك جملة من الضغوط التي يتعرض لها القادة التربويون من قبل الأولياء، و التي تؤثر على فعالية العمل لديهم و هو ما عبرت عنه إجاباتهم، حيث ترى نسبة 35.29 ٪ من حالات الدراسة أنهم يواجهون ضغطا بسبب تعنت الأولياء وعدم التفهم (عدم وجود ثقافة قانونية)، كما ترى نسبة 29.41 ٪ منهم أنها ترجع إلى ابتعاد الأولياء عن مرافقة أبنائهم بشكل كاف، و ترى نسبة 23.52 ٪ أن الضغوط من طرف الأولياء ترجع خاصة إلى إعادة السنة و المنح الاجتماعية، بينما ترجعها نسبة 11.76 ٪ إلى الضغوط من طرف الأولياء و إلى عدم إعطاء أهمية لبعض المؤسسات التعليمية الأخرى (كالتكوين المهني والتكوين عن بعد)، لأنهم يؤمنون أن المدرسة هي المؤسسة الوحيدة القادرة على التعليم و إعداد جيل المستقبل، و هذا يرجع إلى نقص الوعي بأدوار المؤسسات الأخرى.

من مجمل هذه الإجابات يمكن تقسيم الضغوط التي تواجها المؤسسات التربوية (حسب قادتها) من طرف الاولياء إلى:

- ضغوط مرتبطة بثقافة الأولياء.
- ضغوط مرتبطة بالوضع الإجتماعي للأولياء.

أ – الضغوط المرتبطة بثقافة الأولياء

يرى المبحوثون أن الأولياء يشكلون عائقا أمام تحقيق الفعالية التنظيمية، لأن الولي الذي لا يفقه لغة الحوار ولا يعترف بخطأ ابنه ولا يحترم نظام العمل بالمؤسسة، يمكن أن يكون حجرة عثرة أمام فعاليتها، وهذا يرجع إلى نقص في الثقافة القانونية و حتى الثقافة العامة، و التي بدورها ترجع إما للمستوى التعليمي للأولياء، حيث نجد الكثير منهم حسب المبحوثين ذوي مستوى علمي محدود أو منعدم، مما يجعلهم عاجزين على تفهم بعض القضايا المدرسية، كضرورة متابعته لإبنه المتمدرس، والتجاوب مع استدعاءات إدارة المدرسة من أجل مصلحته أو حتى الاعتراف بأخطائه و محاولة توجيهه، وكل ذلك بالطبع تتحمل تبعاته المدرسة و إدارتها.

ب – الضغوط المرتبطة بالوضع الاجتماعي للأولياء

يرى المبحوثون أن الوضع الإجتماعي للأولياء يؤثر كذلك على الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية، لأن الأولياء الذين يسعون وراء لقمة العيش ولا يسألون عن أبناءهم، وكذلك الذين لا يعرفون المؤسسة التربوية التي يتمدرس فيها أبناءهم إلا في فترة المنحة الاجتماعية؛ هذا حسبهم، لا يرجع إلى الظروف الإجتماعية فقط ولكنه مرتبط كذلك (بالثقافة)، فمثلا، هناك أولياء فقراء ولكنهم يتابعون أبناءهم و يساهمون بكل طاقاتهم في العمل على السير الحسن للمؤسسة لضمان التمدرس الأفضل لأبنائهم، بينما نجد فئة أخرى لا يهمها من تمدرس أبناءها سوى انتقاله من سنة إلى أخرى بغض النظر عن مستواه ، تحصيله و سلوكه داخل المؤسسة.

ثانيا: ضغوط المجتمع المحلي

حسب مضمون المادة 32 [1] من القانون التوجيهي 08 /04: يمكن للإدارات و الجماعات المحلية و الجمعيات ذات الطابع العلمي و الثقافي و الرياضي و الاجتماعي و المهني أن تساهم في أنشطة مكملة للمدرسة دون أن تحل هذه النشاطات محل النشاطات التربوية الرسمية.

وهي بذلك تشكل شريكا اجتماعيا مهما في الحياة المدرسية، لما تساهم به من دعم للمدرسة في الإثراء الثقافي و الرياضي و الاجتماعي و الذي يخفف الضغط عليها و يزيد من فعاليتها، فهل هذا الدور متجسد حقيقة في مؤسسات ميدان الدراسة ؟

جدول رقم (48): الضغوط التي تواجهها المؤسسات التربوية من طرف المجتمع المحلي من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
12	–الجمعيات: يتمثل دورها في بعض المحاضرات في المناسبات	05	35.71
18	–هناك ضغوط كثيرة يمكن أن تواجهها المؤسسات التربوية من قبل بيئتها المحيطة و هذا يرجع للثقافة المحيطة	04	28.57
24	–الجمعيات؛ عدم تقديم الدعم المعنوي و المادي و التدخل في شؤون التسيير الداخلي للمؤسسة	03	21.42
35	–عدم تفعيل الجمعيات بالمؤسسات التربوية	02	14.28
المجموع		14	99.98

تواجه المؤسسات التربوية ضغوطا من طرف المجتمع المحلي، و هو ما تؤكده نسبة 28.57 ٪ من إجابات القادة التربويين التي ترى أن هناك ضغوط كثيرة يمكن أن تواجهها المؤسسات التربوية من قبل بيئتها المحيطة، و هذا يرجع للثقافة المحيطة، وهم يقصدون بالثقافة المحيطة ثقافة المجتمع المحلي، و التي اشتكى منها القادة التربويين

[1] - المرجع نفسه، ص 53

خاصة في بعض المؤسسات الواقعة في مناطق معزولة، والتي تتميز بجهل أهل التلاميذ مما يؤثر على درجة وعيهم لبعض القضايا كالإعادة أو الفصل بالنسبة لأبنائهم مما يجعلهم يحتجون و لا يتفهمون التبريرات المعطاة لهم.

كما أن هناك من أثنى على ثقافة البيئة المحيطة باعتبارها كانت عاملا ايجابيا بحكم تحضر أفرادها و تفهمهم مما ينعكس على سلوكيات أبنائهم، و ترى نسبة 35.71 ٪ من اجابات المبحوثين أن الجمعيات يتمثل دورها في بعض المحاضرات في المناسبات، و هو ما تؤكده نسبة 21.42٪ التي أجابت بأن الجمعيات لا تقدم الدعم المعنوي و المادي ولكنها تتدخل في شؤون التسيير الداخلي للمؤسسة وهناك من ينفي وجودها أصلا. و هو ما تراه نسبة 14.28٪ عدم تفعيل الجمعيات بالمؤسسات التربوية ، وخاصة جمعية أولياء التلاميذ التي تعد من أهم الشركاء الاجتماعيين، لكنها غائبة في أغلب مؤسسات ميدان الدراسة و هذا أرجعه المبحوثون إلى عدم مبالات الأولياء لأنه من المفترض أن تتأسس إذا وصل نصاب أولياء التلاميذ أثناء تنصيبها على الأقل الثلث لكنهم يرون أنهم لا يحضرون – الأولياء– أثناء إستدعاءهم لذلك الا بنسب ضعيفة جدا لا تمثل الثلث، لدرجة أن بعض المؤسسات أسسوا الجمعيات بهذه النسب و هذا اعتبروه مخالفا للقانون لكن هم بحاجة اليها.

ثالثا: ضغوط الوصاية

تتمثل الوصاية في الهيئات الادارية العليا التي تعتبر مصدر اتخاذ القرارات، التخطيط التربوي و المدرسي و المتمثلة في وزارة التربية الوطنية، كهيئة إدارية على المستوى الوطني وهي السلطة الأولى في تسيير المؤسسات التربوية المدرسية و مديريات التربية كهيئات إدارية على المستوى المحلي و كسلطة ثانية، و هذه الهيئات بدورها تشكل مصدر ضغط على المؤسسة التربوية.

جدول رقم (49): ضغوط العمل التي تواجهها المؤسسات التربوية من قبل الوصاية من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
13	– الوصاية فهي تبذل كل ما في وسعها لاصلاح المنظومة، رغم كل العراقيل المحيطة بها.	05	35.71
39	–الوزارة، المناشير الوزارية تسبب ضغطاً على الادارة.	03	21.42
40	–المطالبة بإنجاز الوثائق في وقت قياسي.	02	14.28
45	–ضغوط من طرف مديرية التربية من حيث استقبال التلاميذ أكثر من طاقة الاستعاب.	02	14.28
59	–الوزارة تؤثر في اتخاذ القرار.	01	7.14
61	–الوزارة تحمل مسؤولية أمور من الصعب التحكم بها.	01	7.14
المجموع		14	100

تشكل الوصاية السلطة الأولى على المؤسسات التربوية و يعد دورها مهما في تحقيق الفعالية التنظيمية، و هو ما تراه نسبة 35.71 ٪ من إجابات المبحوثين ، فهي تعمل كل ما في وسعها لإصلاح المنظومة رغم كل العراقيل المحيطة بها، و هذا يشير إلى أن الوصاية في حد ذاتها تواجه مشكلات تنظيمية، مما يؤثر بشكل مباشر على المؤسسات التربوية، من خلال السياسات التسييرية لها، وهو ما عبرت عنه نسبة 21.42 ٪ بالقول: الوزارة، المناشير الوزارية تسبب ضغطا على الإدارة، وكذا نسبة 14.28 ٪ التي ترى أن الوصاية تطالب بإنجاز الوثائق في وقت قياسي و نسبة 7.14٪ التي ترى أن الوزارة تحملهم مسؤولية أمور من الصعب التحكم بها، وهذا كله يشكل ضغطا على القادة التربويين، هذا من جانب الوزارة، أما من جانب مديريات التربية فإن الضغط الذي اشتكى منه المبحوثون من جانبها، هو استقبال التلاميذ أكثر من طاقة الاستيعاب و هو ما عبرت عنه نسبة 14.20 ٪ من إجابات المبحوثين.

هذه الضغوط يتضح أنها في أغلبها ضغوط ذات طابع إداري متعلقة أساسا بالمناشير و التقارير المرتبطة بإنجاز المهام، و يتمثل وجه الضغط فيها في عدم تزامنها مع وقتها حيث يرى أغلب المبحوثين أنها ترسل في آخر لحظة و يطالبون بإعداد محتواها في ظرف قياسي و هذا ما يؤثر على دقة إنجازها خاصة ما تعلق بالإحصائيات أو رزنامات العمل ...

رابعا: ضغوط من طرف جميع الأطراف

إضافة للضغوط التي تواجها المؤسسات المدرسية من طرف مختلف الشركاء الإجتماعيين؛ كل و نمط الضغوط التي يمكن أن يؤثر بها على عمل هذه المؤسسات، هناك من يرى أنها لا تقتصر على طرف واحد و لكنها عامة ... و هو ما يوضحه الجدول االتالي :

جدول رقم (50): ضغوط العمل من طرف جميع الشركاء حسب وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
01	–نعم واجهتنا ضغوط جمة	17	77.27
38	–نعم نواجه ضغوطات من طرف المجتمع المحلي و الوصاية	02	9.09
44	–الضغوط موجودة و بصفة ظرفية حسب ثقافة المجتمع السائدة ويمكن معالجتها، كل بأسلوبه	02	9.09
56	–نعمل جاهدين على فتح مجال التواصل، حتى أنه يمكن القول أنهم فعالون لانهم شركاء اجتماعيون (حسن استغلال العلاقات)	01	4.54
المجموع		22	99.99

يتضح من نتائج الجدول أن ضغوط البيئة المحيطة هي متعددة ولا يمكن حصرها و هو ما عبرت عنه نسبة 77.27 ٪ من إجابات المبحوثين، بالقول : نعم، واجهتنا ضغوط جمة، كما ترى نسبة 9.09 ٪ بأنه تواجههم ضغوط خاصة من طرف المجتمع المحلي و الوصاية، ويرى باقي المبحوثين حسب إجاباتهم بأنه يمكن معالجة هذه

الضغوط والتحكم فيها و توجيهها في خدمة المؤسسة و هو ما عبرت عنه النسب 9.09٪ و 4.54 ٪ بالقول: الضغوط موجودة و بصفة ظرفية حسب ثقافة المجتمع السائدة و يمكن معالجتها كل بأسلوبه، و نعمل جاهدين على فتح مجال التواصل حتى أنه يمكن القول أنهم فعالون لأنهم شركاء اجتماعيون (حسن استغلال العلاقات).

بمعنى أن أفراد حالات الدراسة يرون أن الإتصال الجيد بهؤلاء الشركاء يعد مكسبا للمؤسسة، فالدعم الإجتماعي للجماعة يؤثر بشكل كبير في القضاء على المشكلات التي تتعرض لها المدرسة بحيث تسود روح الجماعة، و في حالة نقص هذا الدعم تتولد عنه الضغوط.

المبحث الثاني: ضغوط ظروف العمل

لكل عمل ظروف مختلفة تؤثر بالإيجاب أو السلب على اتجاهات الأفراد العاملين نحوه، و هذه الظروف هي الضوضاء، درجة الحرارة، الضوء، التهوية، الأجور، الحوافز والأمان الوظيفي ... أي تلك الأجواء التي يتم العمل في اطارها، ويرى المبحوثون أنها تعد عامل ضغط بالنسبة لهم، لأنها في أغلبها ليست في صالح العمل الفعال ولا تمثل مؤشرا للفعالية التنظيمية.

جدول رقم (51): ضغوط العمل بالنسبة لظروفه من وجهة نظر لقادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
04	–نعم، تؤثر ظروف المؤسسة بشكل كبير، خاصة المحيط	12	37.5
05	–نعم، من ناحية الموقع و الهيكل.	09	28.12
14	–نعم، كلها عوامل تؤثر على فعالية العمل	05	15.62
17	–نعم، تأثر كثيرا خاصة الامكانيات	04	12.5
43	–امكانيات ضئيلة جدا مع طلبات تعجيزية	02	6.25
المجموع		32	100

يتضح من نتائج الجدول أن هناك ضغوطا أخرى يمكن أن تؤثر على فعالية العمل بالمؤسسة التربوية و المتمثلة في ظروف المؤسسة بشكل عام و هو ما عبرت عنه نسبة 37.5 ٪ من اجابات المبحوثين؛ نعم تؤثر ظروف المؤسسة بشكل كبير خاصة المحيط، في حين ترجعها نسبة 28.12 ٪ إلى الموقع و الهيكل، حيث يرى المبحوثون أن الموقع يشكل ضغطا بالنسبة لبعض مؤسسات ميدان الدراسة، لأن هناك مؤسسات تقع في وسط أحياء شعبية و التي تشكل لها ضغط من حيث الضوضاء و كذا الهيكل لأن بعضها ذا هيكلة غير وظيفية خاصة القديمة منها و التي لا تسمح لقادتها بالمراقبة الفعلية والوقوف على مختلف أجواء العمل بسهولة، حتى أن أحد المبحوثين يرى أن هيكلة المؤسسة لا تسمح بالزيارات المفاجئة لأن " الانتقال من جناح إلى أخر يتطلب "النقل " و هذا لبعدها عن بعضها البعض وكذا انفصالها، كما أنه من حيث الموقع وخاصة بالنسبة للمؤسسات الحديثة فإن أغلبها بنيت في أماكن معزولة عن التجمعات السكانية مما جعلها بعيدة عن المتمدرسين وحتى العاملين بها و هذا يمثل ضغطا من ناحية التأخيرات، ضعف الحماية بالنسبة لها (الأمن) خاصة ليلا، مما أضطر بعض المدراء لتعيين حراس ليلا على حسابهم الخاص لأن المناصب المتوافرة لا تلبي الاحتياجات.

وهذا ما تأكد لنا من خلال شبكة الملاحظة، أين سجلنا أن أغلب مؤسسات ميدان الدراسة هي مؤسسات حديثة من ناحية المبنى ووظيفية من ناحية العمل الداخلي من حيث سهولة المراقبة (مبنية بشكل مربع و يقع فناءها في الوسط و تقع الادارة في الطابق الأول مما يسهل على مدير المؤسسة مراقبة العمل من نافذة مكتبه، لا يحتاج للانتقال لأن طريقة البناء جعلت الأقسام، الرقابة، المكاتب الإدارية الأخرى مكشوفة)، لكنها تعاني من مشكلة العزلة.

كما يرى المبحوثون، أن هناك ظروفا أخرى تؤثر على فعالية العمل منها: الامكانات و هو ما عبرت عنه نسبة 12.32 ٪ بالقول: نعم تأثر كثيرا خاصة الامكانيات، و كذا نسبة ٪6.25 التي ترى أنها امكانيات ضئيلة جدا مع الطلبات التعجيزية.

هذا يشير إلى أن المؤسسة التربوية المدرسية إضافة إلى ضغوط بيئة العمل هي تواجه كذلك ضغط انجاز المهام في وقت قصير مع العلم، بنقص الامكانات الكافية لإنجازه بسرعة واتقان. وهو ما اشتكى منه أغلب القادة باختلاف وظائفهم و مؤسساتهم، فالإمكانات حسبهم نصف العمل، فاذا لم يكن لديهم الحواسيب الكافية أو الطابعات أو الماسحات أو حتى الأنترنت (رقمنة القطاع) فهذا بالتأكيد سوف يعيقهم عن أداء العمل في وقته بكفاءة وفعالية.

المبحث الثالث:أهم الضغوط التي تواجهها المؤسسة التربوية وأثرهاعلى العمل

أولا: أهم الضغوط

تطرق أفراد حالات الدراسة إلى جملة من الضغوط التي يواجهونها في أداءهم لأعمالهم منها:

جدول رقم (52): الضغوط التي تواجهها مؤسسات ميدان الدراسة من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
10	– تدخل الوصاية و الزملاء و الوساطة	06	18.75
21	– احراج من طرف الأولياء نتيجة الحاحهم لإعادة التلميذ	04	12.5
25	– الضغوط لإعادة السنة خاصة بالنسبة للطلبة الذين لا تتوافر فيهم شروط اعادة السنة	03	9.375
27	– وساطة و تهديد	03	9.375
28	– ضغوط اجتماعية (وساطة)	03	9.375
30	– التدخلات	03	9.375

33	– التراجع في بعض القرارات رغم أنها قرارات المجالس	02	6.25
36	– ضغوط في ما يخص اعادة قرار التوجيه النهائي	02	6.25
42	– نعم هناك ضغوط نفسية، اجتماعية و مادية مما يؤثر على العمل	02	6.25
57	– من الضغوط الانتقال و النقلة من مؤسسة إلى أخرى	01	3.125
68	– نعم بالنسبة للنقل، بالنسبة للفصل نوعا ما	01	3.125
69	– نعم حق التلميذ في اعادة السنة	01	3.125
70	– رفض الفصل بالنسبة للولي و رفض التحويل من مؤسسة إلى أخرى	01	3.125
المجموع		32	100

نلاحظ من الجدول أن الضغوط التي تواجهها المؤسسة التربوية من بيئتها متعددة، منها ما يتعلق بالوصاية، و منها ما يتعلق بالأولياء، و منها ما يتعلق بالأوضاع الاجتماعية و النفسية للعاملين و التلاميذ، ومن أهم هذه الضغوط:

أ –التدخلات و الوساطة:

و هو ما عبرت عنه النسبة 18.75 ٪ التي ترى أن هناك تدخل الوصاية، الزملاء و الوساطة، و نسبة 9.375 ٪ التي ترى أن هناك تدخلات بصفة عامة .

ب – الاحراج:

و خاصة من طرف الاولياء في ما يتعلق بإعادة السنة و الانتقال من سنة إلى أخرى و كذا التوجيه و هو ما عبرت عنه النسب: بنسبة 12.5٪، إحراج من طرف الأولياء نتيجة إلحاحه لإعادة التلميذ، بنسبة 9.375 ٪ ، الضغوط لإعادة السنة خاصة بالنسبة للطلبة الذين لا تتوافر فيهم شروط اعادة السنة، بنسبة 6.25 ٪، ضغوط في ما يخص اعادة قرار التوجيه النهائي.

ج-التهديد و رفض القرارات:

يرى المبحوثون كذلك، أن من بين الضغوط التي تواجههم التهديد و الوساطة وهو ما عبرت عنه نسبة 9.375 ٪، ونسبة 6.25 ٪ بالقول: التراجع في بعض القرارات رغم أنها قرارات المجالس و رفض الفصل بالنسبة للولي، و رفض التحويل من مؤسسة إلى أخرى بنسبة 3.125 ٪. كذلك من الضغوط : الانتقال والنقلة من مؤسسة إلى أخرى بالقول: نعم، بالنسبة للنقلة، بالنسبة للفصل نوعا ما، و نعم، حق التلميذ في اعادة السنة بنسبة 3.125 ٪ لكل منها.

هذه القراءة تشير إلى حجم الضغوط التي تواجهها المؤسسة من طرف بيئتها وخاصة من طرف الأولياء و التي أثرت على السير الجيد للعمل.

ثانيا: أثر الضغوط على فعالية العمل

جدول رقم (53): أثر ضغوط العمل على الفعالية من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
02	- نعم، خاصة فيما يتعلق بالتأخرات في البرامج و هذا يؤثر على سير المؤسسة.	13	33.33
03	- تأثر على فعالية العمل وعلى الاكتساب المعرفي للتلميذ.	12	30.76
26	- نعم، على نفسية التلميذ و كذا الاستاذ	03	7.69
29	- تجاوز طاقة الاستيعاب خاصة بالنسبة لإعادة السنة	03	7.69
41	- التأخرات و الغيابات بسبب بعد المؤسسة	02	5.12
48	- بعض المشاكل مع الأولياء	02	5.12
49	- تعرقل نوعا ما من مهامي الارشادية و التوجيهية	02	5.12
65	- اظهار نوع من الفوضى	01	2.56
66	- تكريس الاحباط و الفشل	01	2.56
المجموع		39	100

يتضح من الجدول أن هناك جملة من الآثار التي تخلفها ضغوط العمل على بيئته و الفعالية التنظيمية به.

أ – المتعلقة بفعالية العمل و التحصيل العلمي للتلميذ:

تؤثر الضغوط حسب المبحوثين على فعالية العمل و التحصيل العلمي للتلميذ، والذي يعد الهدف الأساسي الذي أنشئت من أجله المؤسسات التربوية، و هو ما عبرت عنه نسبة 33.33٪، بالقول: نعم، خاصة فيما يتعلق بالتأخر في البرامج و هذا يؤثر على سير المؤسسة، و كذا نسبة 30.76 ٪ التي ترى أن الضغوط تؤثر على فعالية العمل و على الاكتساب المعرفي للتلميذ، و هذا عكس الأهداف التي ترمي إليها التربية المحددة في المادة 2 [1]:" تضطلع المدرسة بمهام التعليم و التنشئة الاجتماعية و التأهيل". و هو ما تؤكد عليه المادة 4 [2] من القانون التوجيهي 08 /04: تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل و المنسجم و المتوازن لشخصية التلاميذ و تمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام و كذا معارف نظرية و تطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة. و من ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

–ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية و تحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية و المنهجية بما يسهل عمليات التعلم و التحضير للحياة العملية.

–اثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي و الأدبي والفني، و تكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية و الثقافية و التكنولوجية و المهنية.

–تنمية قدرات التلاميذ الذهنية و النفسية و البدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية و الرمزية و الجسمانية ...

ب – المتعلقة بالفوضى و عدم الانضباط:

تؤثر الضغوط على السير الجيد للعمل و هو ما عبرت عنه نسبة 2.56 ٪ من إجابات المبحوثين و ذلك خاصة في ما يتعلق ب: تجاوز طاقة الاستيعاب، إعادة السنة

[1] – أنظر سعد لعمش: المرجع في التشريع المدرسي، الجزء الأول، مرجع سبق ذكره، ص 47.

[2] – المرجع نفسه، ص 47.

و التأخيرات و الغيابات بسبب بعد المؤسسة بنسبة 7.69٪ من اجاباتهم، و اظهار نوع من الفوضى بنسبة 2.56 ٪ من الاجابات.

ج-المتعلقة بالأولياء:

تتمثل الضغوط من هذا النوع في ظهور بعض المشاكل مع الأولياء، و هو ما عبرت عنه نسبة 5.12 ٪، و هذا ما أثر على فعالية العمل خاصة من ناحية نفسية أفراد الفريق التربوي و هو ما عبرت عنه النسب 7.69 ٪ بالقول : نعم على نفسية التلميذ وكذا الاستاذ، تكريس الاحباط و الفشل لكل منها.

وهذا يبرز جانبا آخر من جوانب أثر ضغوط العمل على فعالية العمل المدرسي، والذي تجاوز التحصيل العلمي للتلميذ إلى الأداء المهني للعاملين و الموظفين. يرى شبل بدران و آخرون أن الضغوط تؤثر على الأداء بشكل سلبي، فالضغوط ذات المستوى المعتدل أو المتوسط يمكن أن تكون مشتتة للانتباه، بمعنى أن الأشخاص الذين يمرون بالضغوط ربما يركزون في مشاعر غير سارة للضغوط، و ليس في المهمة التي بين أيديهم، وبعض المستويات متوسطة للضغوط الطويلة أو المتكررة ربما تمارس تأثيرات ضارة على الصحة و التي تتدخل في قدرة الشخص على أداء العديد من المهام.[1] و هذا طبعًا سوف ينعكس على الأداء و فعاليته.

ثالثا : مساهمة المجتمع المحلي في تحقيق الفعالية

يلعب المجتمع دورا كبيرا في تحقيق الفعالية التنظيمية.

فهل يلعب مجتمع ميدان الدراسة هذا الدور فعلا ؟

[1] – شبل بدران ، سلامة عبد العظيم حسين، رضا ابراهيم المليجي: مرجع سبق ذكره ، ص 177

جدول رقم (54): مساهمة المجتمع المحلي في تحقق الفعالية التنظيمية

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
06	– اضافة ايجابية و هو شريك قانوني و فعلي	07	25.92
07	– ليس له أي دور (غائب)	07	25.92
09	– ضعيفة جدا مقارنة بالمطلوب	06	22.22
51	– المساهمة الفعالة في الارتقاء بالمؤسسة حسب طبيعة المنطقة وطبيعة المجتمع	02	7.40
52	– يوجد فقط دور الولي و الباقي غائب	02	7.40
54	– مساهمة المجتمع المحلي أثرت سلبا على فعالية العمل بالمؤسسة التربوية عن طريق البيروقراطية	01	3.70
55	– تكاد تكون منعدمة	01	3.70
67	– المجتمع شريك اجتماعي و يساهم بشكل حسن خاصة جمعية أولياء التلاميذ	01	3.7
المجموع		27	99.98

نلاحظ بشكل عام أن مساهمة المجتمع المحلي في تحقيق الفعالية التنظيمية بالمؤسسات التربوية ضعيفة نوعا ما، رغم أن أعلى نسبة اجابة تقول بانها اضافة ايجابية و هو شريك قانوني و فعلي وذلك بنسبة 25.92 ٪ ومنها الجماعات المحلية وهو ما يؤكده المشرع في المادة 9 [1] من القانون التوجيهي 08 /04: تساهم الجماعات المحلية، في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونا في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لاسيما في انجاز الهياكل المدرسية و صيانتها و ترقية النشاطات الثقافية و الرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي المدرسي.

بينما ترى باقي النسب عكس ذلك، حيث ترى نسبة 25.92 ٪ أنه ليس له أي دور (غائب) و ترى نسبة 22.22 ٪ أنها ضعيفة جدا مقارنة بالمطلوب و كذا النسب 7.4 ٪ التي ترى أن مساهمة المجتمع المحلي أثرت سلبا على فعالية العمل بالمؤسسة

[1] – سعد لعمش: المرجع في التشريع المدرسي، الجزء الأول مرجع سبق ذكره، ص 49

التربوية عن طريق البيروقراطية و أنها تكاد تكون منعدمة لكل منها. بينما يرى بعض المبحوثين أن المجتمع المحلي شريك اجتماعي و يساهم بشكل حسن خاصة جمعية أولياء التلاميذ و هو ما عبرت عنه نسبة 3.7 ٪ من اجابات المبحوثين، و ما أكدت عليه نسبة 7.4 ٪ بالقول: يوجد فقط دور الولي و الباقي غائب، وهذا باعتبار المدرسة امتدادا للأسرة، فهي تعمل على تنشئة التلميذ على احترام القيم الروحية و الأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، و القيم الانسانية و كذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع والتي يأخذ الطفل أصولها من الأسرة، التي أصبحت مطالبة في وقتنا الحالي بالمتابعة الدائمة والمستمرة لأبنائها في مسارهم الدراسي، حتى يتحقق الهدف من التعليم، وبذلك فالولي أضحى عنصرا فعالا في الحياة المدرسية.

رابعا: أثر الاضرابات على فعالية العمل

الجدول رقم (55): أثر الظروف الأخيرة (الإضرابات خاصة) التي مرت بها المؤسسات على فعالية العمل بها

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
15	– نعم أثرت الظروف الأخيرة بشكل سلبي	05	23.8
20	– نعم بشكل واضح من حيث الغيابات و التزام التلاميذ و تقديم البرامج	04	19.04
22	– في بعض الأحيان لها أثر على التحصيل و الحضور و على الشغب	04	19.04
31	– لا لم تؤثر الظروف الأخيرة	02	9.52
46	– أثرت نوعا ما	02	9.52
47	– نعم أثرت الظروف الأخيرة على التلميذ من حيث زيادة وعيه	02	9.52
50	– ليس لها أي أثر	02	9.52
المجموع		21	100

يتضح من نتائج الجدول أن المؤسسة بالإضافة للضغوط التي تواجهها بصفة دائمة فإن الظروف الأخيرة (الظرفية) هي كذلك تعد مصدر ضغط بالنسبة لأغلب المؤسسات، و مثال ذلك ما مرت به المدرسة الجزائرية (الاضرابات) و ذلك للانعكاسات السلبية التي خلفتها على أجواء العمل، و هو ما عبرت عنه نسبة 23.8 ٪ بالقول: نعم، أثرت الظروف الأخيرة بشكل سلبي، و من ذلك التأثير على الحضور والالتزام والشغب وكذا التحصيل بالنسبة للتلميذ و هو ما عبرت عنه نسبة 19.04 ٪ من الإجابات؛ نعم، بشكل واضح من حيث الغيابات و التزام التلاميذ و تقديم البرامج ، و نسبة 19.04٪ التي ترى أنها أثرت على التحصيل و الحضور و على الشغب.

كما يرى آخرون أنها أثرت على التلميذ من ناحية زيادة وعيه و هو ما عبرت عنه نسبة 9.52 ٪ و هذا الأثر إيجابي و سلبي في نفس الوقت، ايجابي من ناحية أن التلميذ لم يعد ذلك الإمَّعة الذي يقبل بكل الظروف و الذي ليس له أي دور في الدفاع عن مستقبله، وهذا طبعا صنعته فيه مواقع التواصل الاجتماعي، و سلبي من ناحية أن بعض التلاميذ لم يفهموا الرسالة الموجهة لهم من زملاءهم و لم يصلوا لدرجة الوعي الكافي للدفاع عن حقوقهم بالشكل الصحيح، وبالتالي كان دفاعهم سلبيا من خلال أعمال الشغب و الغيابات و غيرها من السلوكيات الغير مدروسة و التي تزيد من الضغوط على إدارة المؤسسة، بينما هناك من يرى أنه لم يكن لها ذلك الأثر الكبير أو لم يكن لها أثر إطلاقا و هو ما عبرت عنه النسبة 9.52 ٪ لكل منها، وهي ربما المؤسسات التي لم يُضرِب أساتذتها، و التي حسب ملاحظتنا كانت مؤسسات حديثة النشأة و أغلب موظفيها حديثي التوظيف، و الذين لم يضربوا خوفا على مناصبهم خاصة الغير مثبتين (مرحلة التربص).

خامسا: لا توجد ضغوط

جدول رقم (56): عدم وجود ضغوط عمل من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
16	– لا، لم تواجهنا ضغوط في ما يتعلق بنقل التلاميذ أو التراجع في قرارات اعادة السنة أو الفصل، خاصة بالتطبيق الفعلي للقانون	05	41.66
34	– لا توجد ضغوط	02	16.66
53	– المؤسسة لم تعاني من قبل هذه الاضرابات الأخيرة بصفة عامة	02	16.66
60	– المؤسسة لا تواجه ضغوط من طرف البيئة المحيطة بل علاقة تعاون	01	8.33
63	– عدم الاستجابة لهذه الضغوط و محاولة تجاوزها دون الاضرار بمصالح المؤسسة	01	8.33
64	– ليس لها أثر كبير على فعالية العمل، لأنها ظرفية و يمكن التعامل معها بصفة آنية	01	8.33
المجموع		12	100

يرى بعض المبحوثين أنه لا تواجههم ضغوط عمل بمؤسساتهم أو أنها ضغوط ظرفية يمكن تجاوزها و هو ما عبرت عنه اجاباتهم، لا لم تواجهنا ضغوط في ما يتعلق بنقل التلاميذ أو التراجع في قرارات اعادة السنة أو الفصل، خاصة بالتطبيق الفعلي للقانون بنسبة 41.66 ٪، لا توجد ضغوط، و المؤسسة لم تعاني من قبل هذه الاضرابات الأخيرة بصفة عامة وذلك بنسب 16.66 ٪، كما ترى نسبة 8.33 ٪ أن الضغوط ليس لها أثر كبير على فعالية العمل، لأنها ظرفية و يمكن التعامل معها بصفة آنية، من خلال عدم الإستجابة لهذه الضغوط و محاولة تجاوزها دون الإضرار بمصالح المؤسسة وهو ما عبرت عنه نسبة 8.33 ٪، بينما ترى نسبة 8.33 ٪ أن المؤسسة لا تواجه ضغوطا من طرف البيئة المحيطة بل هناك علاقة تعاون.

و هذه مؤشرات إيجابية و تشير إلى أن هناك مؤسسات مستقرة و ظروف العمل بها مناسبة لتحقيق الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية و حسب ملاحظاتنا فانه حقيقة توجد مؤسسات من هذا القبيل، أين سجلنا بها جو عمل مريح من ناحية المحيط الفيزيقي و العلاقات. هذه الأخيرة التي تبين أنها علاقات تعاون و تواد إن صح التعبير(أسرة واحدة)، من حيث الوسائل و الامكانات، متوافرة وجديدة لأن المؤسسات في حد ذاتها حديثة الانشاء، من حيث وظيفيتها، وظيفية بحكم: حداثة الإنشاء، قائمة على النموذج الجديد (على شكل مربع، محيطه الأقسام و القاعات و يتوسطه الفناء) والذي يسمح بالوقوف على أداء المهام و المراقبة، هذا إضافة إلى قياداتها و سياسة العمل لديهم، والذين أفادونا خاصة ذوو الخبرة منهم (القدماء في الميدان).

إستنتاجات الفصل

نستنتج مما سبق أن البيئة المدرسية لها تأثير كبير على العمل و فعاليته، على إعتبار أن المدرسة بيئة مفتوحة على المحيط الخارجي لها فهي جزء منه تأخذ منه وتعطيه (في تفاعل دائم) و هذا جعلها تواجه جملة ضغوط من طرف هذه البيئة منها:

- **ضغوط البيئة المحيطة:** التي تتمثل في ضغوط الأولياء خاصة ما تعلق بتعنتهم والذي يرجع إلى ثقافتهم وكذا أوضاعهم الإجتماعية، و هو ما عبرت عنه نسبة 35.49٪ من إجابات المبحوثين، وكذا ضغوط المجتمع المحلي من حيث عدم تقديمه للدعم المادي و المعنوي للمؤسسات التربوية رغم أنه شريك اجتماعي وغيابه نهائيا في بعض المؤسسات و هو ما عبرت عنه نسبة 21.52 ٪ من الإجابات، ثم الوصاية و التي يرى المبحوثون أنها تضغط من ناحية حجم الأعباء دون إعطاء الوقت الكافي لإنجازها (تعليمات و منشورات في آخر لحظة)، و هو ما عبرت عنه نسبة 35.41 ٪ من اجاباتهم.

- **ضغوط ظروف العمل:** والتي تتمثل في مختلف الظروف الفيزيقية التي تعيشها المؤسسات التربوية و التي يرى المبحوثون أنها تتمثل أساسا في:

الموقع و الهياكل: فأغلب المؤسسات تقع في مناطق غير مناسبة، إما بسبب العزلة والبعد عن التلاميذ و العاملين على حد سواء وهو ما عبرت عنه نسبة 37.5 ٪ أو لوقوعها في أحياء سكنية تتميز بالفوضى و الضجيج.

التجهيزات: تعاني المؤسسات من نقص التجهيز و حتى الجديدة منها و هو ما عبرت عنه نسبة 18.75 ٪.

كذلك تم في هذا الفصل التطرق لنمط الضغوط التي يواجهها القادة التربويون من طرف البيئة المحيطة و التي تمثلت أساسا في:

التدخلات و الوساطة.

التهديد و رفض القرارات.

و تمثل أثرها حسبهم في:

-التأثير على التحصيل العلمي للتلاميذ و هو ما عبرت عنه نسبة 33.33 ٪.

-إنتشار الفوضى و عدم الانضباط مما يؤثر على سير العمل و كذا غياب المجتمع المحلي بمختلف فئاته؛ أولياء، جمعيات و جماعات محلية.

الفصل العاشر :

إستراتيجيات القادة التربويين في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية

تمهيد

المبحث الأول: استراتيجيات القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية

أولا: التخطيط

ثانيا:الأهداف

ثالثا: تخصيص الموارد

رابعا: إستراتيجيات أخرى

المبحث الثاني :الفعالية من وجهة نظر القادة التربويين

أولا: مفهوم الفعالية التنظيمية

ثانيا: مفهوم القائد التربوي الفعَّال

ثالثا: تقييم الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية

إستنتاجات الفصل

تمهيد

تعني كلمة إستراتيجية في معناها الاصطلاحي فن أو علم القيادة العامة في الحرب، أي التدابير اللازمة لتحقيق النصر.[1]

ولعل هذا هو المعنى الذي تبنته العلوم الإجتماعية، التي ترى أن الإستراتيجية هي وسيلة لتحقيق غاية أو هدف. لكن تحقيق هذه الأهداف مرتبط بجملة من العوامل والظروف والتي ترتبط بطبيعة التنظيم الذي تتعلق به، يرى دياس Dess وميلر Miler أن نجاح أي تنظيم في استراتيجيته يعود بالدرجة الأولى إلى قدرته على التكيف مع بيئته بحسب مواردها الخاصة، ولذلك يعرفان " الاستراتيجية "بأنها " أهداف و خطط وسياسات تتعلق بتحقيق التناسب بين موارد المنظمة الداخلية و ظروف البيئة الخارجية المحيطة بها، إن تحقيق التناسب يؤدي إلى تحقيق الأهداف الاستراتيجية بكفاءة وفعالية.[2]

وقد اختلفت اتجاهات أفراد حالات الدراسة نحو الاستراتيجية المناسبة للتقليل من مشكلات العمل و تحقيق الفعالية المطلوبة.

المبحث الأول: إستراتيجيات القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية

أشار القادة التربويون إلى جملة من الاستراتيجيات التي يرونها كفيلة بالتقليل من مشكلات الفعالية والتي تجسدت من خلال تجميع إجاباتهم و تبويبها في جملة من الخطوات أهمها: التخطيط، الأهداف، التمويل و استراتيجيات أخرى...

[1] – عامر رشيد مبيض: موسوعة السياسة الثقافية و السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية و العسكرية –مصطلحات و مفاهيم–، ط1، دار المعارف للنشر و الطباعة و التوزيع، سوريا، 2000 ، ص66

[2] – فلاح حسن العداي الحسين ، نقلا عن مختار جعيجع، مرجع سبق ذكره ، ص72

أوّلًا: التخطيط

تعد عمليات التخطيط المدرسي بالجزائر لونًا من ألوان النشاط المركزي التنفيذي المبرمج لما تتضمنه الخطط التعليمية الموضوعة من قبل السلطات المركزية، في حين اقتصرت مهمة المخطط المدرسي على مجرد وضع خطة العمل التنفيذية الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية –المتشابهة إلى حد بعيد في أغلب المدارس– ومتابعة تنفيذ ما يتطلبه ذلك من إجراءات، وكذلك متابعة من يتولى تلك المهام على المستوى المدرسي، لكن تبقى على المدرسة معالجة مشكلات الفعالية التنظيمية على مستواها ومن أمثلتها مؤسسات ميدان الدراسة، فما هي خطط العمل التي يراها القادة التربويون كفيلة بالتقليل من مشكلات العمل بمؤسساتهم، و المؤسسات التربوية ككل ؟

الجدول رقم (57): تخطيط القادة التربويين للتقليل من مشكلات الفعالية التنظيمية

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
02	– أهم الاستراتيجيات، تفعيل القانون.	08	21.62
03	– العمل على العلاقات التشاركية و التي تهدف إلى خدمة	07	18.91
04	التلميذ.	07	18.91
16	– تحفيز كل الشركاء و اشراكهم في اتخاذ القرار و العمل به.	03	8.10
18	– اتخاذ اجراءات استراتيجية لأداء المهام بفعالية.	03	8.10
	– الالتزام بالعمل أو الحرص على أداء المهام يمكن أن يقلل أثر المشكلات.		
30	–توفير القيادة الناجحة و التشاركية.	02	5.40
31	– البحث عن الكفاءة.	02	5.40
37	– الاعتماد على الخبرة المهنية في التوظيف.	02	5.40
57	–غربلة التلاميذ أثناء الانتقال من طور إلى آخر.	01	2.70
60	– محاولة حل المشاكل بشكل ودي.	01	2.70
68	– تفعيل البطاقة التركيبية للتلميذ.	01	2.70
المجموع		37	99.94

من أولى الخطوات التي ركَّز عليها القادة التربويون في تخطيطهم هي:

أ- تفعيل القانون:

تعد القوانين مجموعة القواعد التي تحكم سلوك الفرد في المجتمع، و التي يتعين الخضوع لها و لو بالقوة إذا لزم الأمر، لأنها تعمل على تنظيم الحياة الإجتماعية للمجتمعات سواءًا كانت صغيرة أو كبيرة، و من ذلك المنظومة التربوية، و من ضمنها المدرسة حتى لا تعم الفوضى وتضيع مصالح الأفراد و الجماعات، و نتيجة لذلك فقد أولاها أفراد مجتمع البحث الدور الهام في استراتيجيتهم، وذلك من خلال الحث على تفعيلها بنسبة 21.62 ٪ من إجاباتهم و ذلك من خلال:

- ضرورة وضع قوانين صارمة تضبط بدقة عمل كل عامل داخل المؤسسة.
- تحقيق العدالة على مستوى جميع الجهات و الأطراف.
- حماية الموظفين و العاملين حماية قانونية كافية و جيد.
- الاطلاع على القوانين كل بحسب صفته.
- الالتزام بتطبيق النصوص الواردة من الوصاية بشكل صحيح.

ب - تحفيز كل الشركاء و إشراكهم في اتخاذ القرار و العمل به:

يتضح من إجابات القادة التربويين أن من استراتيجياتهم كذلك ضرورة التحفيز والمشاركة في العمل التربوي و هذا ما تؤكده نسبة 18.91 ٪ من إجابات أفراد حالات الدراسة الذين يرون ضرورة:

- إعطاء الدافعية للعمل بتحسين ظروف المعيشة و معاقبة كل من يتسبب في الإخلال بالقوانين التنظيمية.
- دعم و تحفيز كل العاملين و الجماعة التربوية.
- العمل على توفير الحد الأدنى من استقرار العاملين.
- إعادة إحياء نفسية جديدة داخل المؤسسة و محيطها.

ج – إتخاذ إجراءات إستراتيجية لأداء المهام بفعالية:

و هو ما عبرت عنه نسبة 8.10 ٪، و ذلك حسبهم يتم من خلال:

- ضرورة العمل الجماعي و القيادة الجماعية.
- الحوار و المنافسة.
- إلتزام المشاركة الفعَّالة في حل مختلف المشكلات.
- مشاركة أولياء التلاميذ في المؤسسة.
- التعاون المشترك بين أفراد المؤسسة التربوية.
- التنسيق بين مختلف المصالح الموجودة بالمؤسسة.
- التنسيق بين جميع المصالح لمواجهة جميع العوائق والمشاكل و محاربتها.

د – البحث عن الكفاءة:

و التي تعرف حسب الباحثان Jean Marc & Daniel Hiss بأنها: "القدرة على إنجاز النشاطات المهنية المنتظرة من شخص ما في إطار الدور المنوط به في المنظمة أو المجتمع. و إذا أردنا فهي مجموع المعارف النظرية، المعارف العلمية والمعارف السلوكية المستخدمة في سياق معين"[1]، و هذا التعريف يربط بين الأفراد وكفاءاتهم من جهة و الهياكل التنظيمية و النشاطات الواجب إنجازها من جهة ثانية، وبالتالي يميز بين البعد الفردي و البعد التنظيمي بغرض إدماجهما فيما يسميه الباحثان بالقدرة على الأداء. كما تعرَّف بأنها: " تركيبة من المعارف والمهارات و الخبرة والسلوكيات التي تمارس في إطار محدد. و تتم ملاحظتها من خلال العمل الميداني، والذي يعطي لها صفة القبول، و من ثم فإنه يرجع للمؤسسة تحديدها و تقويمها وقبولها وتطويرها".[2] و هذا ما يرمي إليه القادة التربويون، و ذلك بنسبة 5.40٪ من إجابات

[1] ـ ثابت الحبيب ، بن عبو الجلالي : مرجع سبق ذكره ، ص 113
[2] ـ المرجع نفسه، ص 113

المبحوثين وهو ما تؤكده نسبة 5.40٪ بالقول بضرورة الإعتماد على الخبرة المهنية في التوظيف، و التي تعد حسبهم من دعائم الكفاءة.

هـ – التركيز على التلميذ

و ذلك من خلال العمل على العلاقات التشاركية و التي تهدف إلى خدمة التلميذ بنسبة إجابة 18.91 ٪ والعمل على غربلة التلاميذ أثناء الإنتقال من طور إلى آخر و هو ما عبرت عنه نسبة 2.70 ٪ و ذلك للوصول إلى النوعية في التعليم، و ذلك من خلال تفعيل البطاقة التركيبية للتلميذ، و هو ما عبرت عنه نسبة 2.70٪ و البطاقة التركيبية هي: بطاقة يتم من خلالها تقييم التلميذ.

ثانيا: الأهداف

يجمع مؤيدو مدخل الأهداف على تعريف الفعالية بأنها تحقيق المنظمة لأهدافها المحددة لها.[1] ولكل مؤسسة أهدافها الخاصة بها إلا أن الباحث Etzioni [2] ميَّز عامَّة بين ثلاثة مجموعات من الأهداف:

– **أهداف اقتصادية:** خاصة بالمؤسسات التي تنتج سلعًا وخدمات.

– **أهداف تتصل بالنظام والضبط:** أي ضبط السلوك الإنحرافي كمؤسسة السجن والصحة العقلية.

– **أهداف اجتماعية وثقافية:** وتدخل في هذه الخاصية المؤسسات التي ترعى القيم كالجامعات ومراكز البحث، و كذا المؤسسات التربوية.

فماهي الأهداف التي يرمي القادة التربويين لتحقيقها من إستراتيجياتهم؟

[1] – غالية خلف خورشيد: مرجع سبق ذكره، ص 87

[2] – صلاح الدين عون الله: مرجع سبق ذكره، ص 14

جدول رقم (58): الأهداف المتوخاة من استراتيجيات العمل لدي القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
05	– التشاركية في عملية التسيير ولا تكون على عاتق المدير فقط.	07	18.42
06	.– تفعيل القوانين المنظمة للعمل.	06	15.98
12	– الاستراتيجية هي العمل بمشروع المؤسسة.	04	10.52
17	– تفعيل دور الشركاء.	03	7.89
20	– توفير جو عمل مريح بعيد عن كل أنواع الضغوط الداخلية والخارجية.	03	7.89
23	– تفعيل دور المجالس و تطبيق القرارات التي تصدرها.	03	7.89
29	– التكوين العام و التام و الكامل من جميع النواحي و العمل على تحقيق الانضباط سواء بالنسبة للتلميذ أو للعاملين.	02	5.26
34	– تكاثف الجهود من طرف الجميع و الشعور بالمسؤولية الجماعية.	02	5.26
38	– العمل على توفير الأمن.	02	5.26
39	– العمل على توعية التلاميذ و تحسيسهم.	02	5.26
55	– اعطاء الصلاحيات حسب خصوصية المؤسسة.	01	2.63
58	– تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ.	01	2.63
59	– فتح مؤسسات أخرى لتفادي الضغط.	01	2.63
61	– العمل على استقرار المؤسسة.	01	2.63
المجموع		38	99.99

كان الهدف من جملة تلك الاستراتيجيات التخطيطية هو: الوصول إلى التشاركية في عملية التسيير ولا تكون على عاتق المدير فقط و هو ما عبرت عنه نسبة 18.42٪ من إجابات المبحوثين و هذا يسمح بتفعيل دور الشركاء و هو ما عبرت عنه نسبة 7.89 ٪ و ذلك من أجل الوصول إلى:

– توفير جو عمل مريح بعيد عن كل أنواع الضغوط الداخلية والخارجية و هو ما عبرت عنه نسبة 7.89 ٪ من إجاباتهم.

– تكاثف الجهود من طرف الجميع و الشعور بالمسؤولية الجماعية و هو ما عبرت عنه نسبة 5.26 ٪ من إجاباتهم.

– تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ وهو ما عبرت عنه نسبة 2.63٪ من إجاباتهم.

– العمل على توفير الأمن و هو ما عبرت عنه نسبة 5.26 ٪ من إجاباتهم.

– العمل على توعية التلاميذ و تحسيسهم و هو ما عبرت عنه نسبة 5.26 ٪ من اجاباتهم.

و هذا لا يتحقق ما لم يتم في إطار العمل بمشروع المؤسسة الذي يعد "خطة تهدف إلى نقل المؤسسة من بؤرة المعضلات و الصعوبات المسببة للرداءة إلى محطة جديدة تتسم بفعالية الجهد المبذول وفق منهجية علمية تحدث تغييرا نحو الأفضل بتحقيق الأهداف المرسومة سلفا و المتمثلة في تحسين المردود التسييري و بالتالي التربوي المنشود".[1] و هو ما عبَّرت عنه نسبة 10.52 ٪ من إجابات حالات الدراسة، كما دعوا إلى:

– فتح مؤسسات أخرى لتفادي الضغط و هو ما عبرت عنه نسبة 2.63 ٪ من إجاباتهم.

– العمل على استقرار المؤسسة بنسبة 2.63 ٪ من اجاباتهم.

ثالثا: تخصيص الموارد

ركزت المداخل التقليدية في قياس الفعالية على قدرة المنظمة أو المؤسسة في قيامها بالعمليات التالية:

– الحصول على مختلف المدخلات: الموارد الضرورية للعملية الإنتاجية.

– القيام بعملية المعالجة: التفاعل بين مختلف المدخلات.

– تحقيق المخرجات: والتي تتمثل في الأهداف المسطرة.[2]

[1] – سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الثاني، مرجع سبق ذكره، ص 881 .

[2] – عبد الوهاب السويسي: مرجع سبق ذكره ، ص 13.

و منها مدخل موارد النظم فهذا المدخل الذي ركَّز على حصول المنظمات على احتياجاتها الضرورية كالتمويل أو الكفاءات البشرية، و من أهم هذه المؤشرات: القدرة التفاوضية للمنظمة في الحصول على مواردها الأساسية، وقدرة المنظمة على الاستجابة للتغيرات في البيئة الخارجية، و القدرة على فهم و تحليل خصائص البيئة التي تعمل فيها المنظمة.[1]

الجدول رقم (59): إستراتيجيات القادة التربويين في ما يتعلق بالموارد

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
13	– العمل على توفير التأطير الكافي.	04	50
62	– ترشيد النفقات و التركيز على ما هو مهم.	01	25
65	– العمل بالإمكانات المتوافرة.	01	25
66	– العمل على توفير إحتياجات المؤسسة قدر الإمكان.	01	25
67	– تحسين الجانب المادي للعاملين.	01	25
المجموع		08	100

يتضح من خلال الجدول أنه إضافة إلى الاستراتيجيات السابقة من رسم الخطيط و تحديد للأهداف لابد من مرافقتها بالموارد التي تعد العنصر الفاعل في أي خطة أو هدف نرمي لتحقيقه، و هذه الموارد منها المادي و غير المادي ، و يرى أفراد البحث أنه من أهم الإستراتيجيات للتعامل مع الموارد ، العمل على توفير التأطير الكافي و هو ما عبرت عنه نسبة 50٪، و العمل بالإمكانات المتوافرة و هو ما عبرت عنه نسبة 25٪ من إجاباتهم ،و كذا ترشيد النفقات و التركيز على ما هو مهم ،و العمل على توفير احتياجات المؤسسة قدر الامكان و هو ما عبرت عنه نسبة 25٪ من الاجابات ثم تحسين الجانب المادي للعاملين و هو ما عبرت عنه نسبة 25٪ من اجابات المبحوثين، هذه الاستراتيجيات تعمل على تحقيق الرضا و رفع الروح المعنوية ،

[1] – علي عبد الهادي مسلم : تحليل و تصميم المنظمات ,،الدار الجامعية ، الاسكندرية ، ب س، ص171

خاصة و أنه من أهم أسباب عدم الرضا و انخفاض الروح المعنوية هو الوضع المادي و ظروف العمل .

رابع: إستراتيجيات أخرى

جدول رقم(60):الإستراتيجيات الأخرى للقادة للتقليل من مشكلات الفعالية التنظيمية

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
08	– تدخل المدير في إيجاد طرق التأهيل للأساتذة و الاداريين و العمال ، باستشارة الأفراد ذوي أكثر خبرة و كفاءة في المؤسسة.	05	33.33
33	–التواجد الدائم بالمؤسسة و الحرص التام على تأدية كل المهام على أكمل وجه.	02	13.33
35	– الاعتماد على لغة الحوار و الليونة في بعض الأحيان والصرامة في أحيان أخرى.	02	13.33
36	– المتابعة و الاجتهاد الفردي.	02	13.33
56	–المشكلات حسب ظروف كل مؤسسة، وبالتالي تختلف الاستراتيجية حسب ظروفها.	02	13.33
63	– تبقى الحكمة أولوية في التعامل مع المشكلات.	01	6.66
64	– العمل بذكاء و حنكة من طرف القادة لاحتواء هذه المشكلات.	01	6.66
المجموع		15	99.97

كذلك من الإستراتيجيات التي يرى فيها المبحوثون القدرة على التقليل من مشكلات الفعالية التنظيمية بالتنظيمات التربوية المدرسية:

– تدخل المدير في إيجاد طرق التأهيل للأساتذة والإداريين والعمال، باستشارة الأفراد ذوي أكثر خبرة وكفاءة في المؤسسة، و هو ما عبرت عنه نسبة 33.33 ٪، والتواجد الدائم بالمؤسسة و الحرص التام على تأدية كل المهام على أكمل وجه، و هو ما عبرت عنه نسبة 13.33 ٪،

كذا المتابعة و الاجتهاد الفردي و هو ما عبرت عنه نسبة 13.33 ٪ من اجابات المبحوثين و ذلك من خلال :

– الاعتماد على لغة الحوار و الليونة في بعض الأحيان و الصرامة في أحيان أخرى و هو ما عبرت عنه نسبة 13.33 ٪ من اجاباتهم.

– اعتماد الحكمة كأولوية في التعامل مع المشكلات وهو ما عبرت عنه نسبة 6.66 ٪ من اجاباتهم.

– العمل بذكاء و حنكة من طرف القادة لإحتواء هذه المشكلات و هو ما عبرت عنه نسبة 6.66 ٪.

كما يرى المبحوثون أنه على العموم، التعامل مع المشكلات حسب ظروف كل مؤسسة، وبالتالي تختلف الاستراتيجية حسب ظروفها و هو ما عبرت عنه نسبة 13.33 ٪ من الاجابات.

المبحث الثاني: الفعالية من وجهة نظر القادة التربويين

أولًا: مفهوم الفعالية التنظيمية

جدول رقم (61): مفهوم الفعالية التنظيمية من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
10	– هي التسيير المنظم و القدرة على استغلال الطاقات والوسائل المتاحة والعوامل لتحقيق الأهداف المسطرة.	05	19.23
14	– هي العمل التشاركي وفق قوانين العمل وأهداف المؤسسة، والتحلي بروح المسؤولية و تبادل الأفكار من خلال المجالس التي تسير المؤسسة.	04	15.38
15	– هي القيام بالمهام على أكمل وجه و الحرص على أداءها في وقتها المحدد مع حسن التخطيط لاتخاذ القرار.	06	23.07
19	– هي النجاح في تحقيق الأهداف بأقل جهد.	03	11.53
40	– الفعالية التنظيمية هي مدى تفاعل الأفراد فيما بينهم.	02	7.69
41	– الفعالية التنظيمية تتجسد في مشروع المؤسسة.	02	7.69
42	– هي مدى فعالية التسيير في تنظيم المؤسسة و إشراك جميع الفاعلين في المؤسسة و اعتماد التخطيط.	02	7.69
69	– هي مدى تفعيل الامكانات المادية و البشرية و البيداغوجية في نجاح المؤسسة.	01	3.84
70	– القدرة على التسيير و ضبط الأمور في نطاقها و بُعدها الاستراتيجي الهادف.	01	3.84
المجموع		26	99.96

يتضح من نتائج الجدول أن القادة التربويين ركزوا في تعريفهم للفعالية التنظيمية على جملة من النقاط أهمها:

أ – التسيير الفعال:

يعتبر التسيير نشاطا يستهدف أفعالا تنظيمية للتحكم في الموارد المالية، البشرية و التقنية تفاديا لهدر الوقت وتبذير المال وتبديد الجهد وإتلاف الوسائل، و ذلك سعيًا

لتحقيق الأهداف المنشودة بأقصر الطرق و أيسرها، ولا يتم ذلك إلا بالمراقبة المستمرة و وسائل إتصال راقية و فعَّالة بين أفراد المجموعة المنفذة داخل المنظمة.[1] و من أهم ما يشير إلى ذلك حسب إجابات أفراد البحث هو التسيير المنظم و القدرة على إستغلال الطاقات و الوسائل المتاحة و العوامل لتحقيق الأهداف المسطرة و هو ما عبرت عنه نسبة 19.23٪ من إجابات المبحوثين، و كذا هو مدى فعالية التسيير في تنظيم المؤسسة و إشراك جميع الفاعلين في المؤسسة و اعتماد التخطيط بنسبة 7.69٪ من إجابات المبحوثين، ثم هو: مدى تفعيل الامكانات المادية و البشرية والبيداغوجية في نجاح المؤسسة بنسبة 3.84٪ من الاجابات، و أخيرا هو القدرة على التسيير و ضبط الأمور في نطاقها و بعدها الاستراتيجي الهادف بنسبة 3.84 ٪ من مجموع الاجابات.

مجمل هذه التعاريف إضافة لاعتمادها على التسيير الفعال كمبدأ لتحقيق الفعالية فهي كذلك تشير إلى الاستغلال الأمثل للطاقات و الامكانات المتوافرة و هي غاية الفعالية التنظيمية.

ب – التشاركية في العمل:

تعد المشاركة كما أشرنا سابقا من أهم محددات العلاقات الانسانية التي طالب الباحثون بالعمل على تحقيقها في المنظمات فهي : تصور آثار أهمية الجانب الإنساني للعامل، ردًّا على الأفكار التي نادى بها فردريك تايلور و من تزامن معه والتي كانت تركِّز بالدرجة الأولى على الإنتاج دون النظر إلى العامل كإنسان له حاجاته و آلامه و ظروفه و قدراته (إهمال الجانب النفسي)، منهم التون مايو، عالم الاجتماع في جامعة هارفارد الأمريكية و زملائه الذين أجروا العديد من التجارب عرفت بتجارب الهاوثورن إبتداءًا من عام (1927) و التي أثبتوا من خلالها أن العامل الإنساني عنصر مهم لأخذه بعين الإعتبار، و من هنا وجد مبدأ العلاقات الانسانية كركن هام من أركان العملية الإدارية، و التي عرِّفت بأنها: العلاقات التي تقوم بين

[1] – سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري ، الجزء الثاني ، مرجع سبق ذكره ، ص 555

أفراد الجماعة نتيجة التفاعل الإجتماعي، لذا فهي مهمة في مجال الإدارة بإعتبارها الوسيلة الفاعلة في تحريك دوافع الفرد و إطلاق قدراته، وإستعداداته للعمل مع زملائه بروح الفريق و ذلك لتحقيق أهدافه وأهداف الجماعة وأهداف المنظمة التي يعملون فيها.[1]

لذا فقد ركَّز القادة التربويون في تعريفهم للفعالية التنظيمية على المشاركة، و هو ما عبرت عنه نسبة 15.38 ٪ من اجاباتهم بتعريفها بأنها: "العمل التشاركي وفق قوانين العمل و أهداف المؤسسة، والتحلي بروح المسؤولية و تبادل الأفكار من خلال المجالس التي تسير المؤسسة". كما عرفتها نسبة 7.69٪، بالقول: "الفعالية التنظيمية هي مدى تفاعل الأفراد فيما بينهم". هذه التعاريف تؤكد على أن المشاركة المقصودة هي المشاركة في إطار التنظيم (داخلية) و هذا حسب وجهة نظرهم لأنه باستطاعتهم تحقيقها إذا اتُّبع نمط إداري يؤمن بالتشاركية و يكرس مبدأ حرية التعبير و هو ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها كل من Rohrbaugh وQuinn (1983) الذين قاما بدراسة توجهات المديرين في العديد من المنظمات و أمكنهما التمييز بين نوعين من التوجهات هما:

– **التوجه الداخلي:** و يعني إهتمام إدارة المنظمة برضا العاملين و رفاهيتهم، والعمل على زيادة كفاءتهم و مهاراتهم في العمل. و هو ما أشار إليه أفراد حالات الدراسة في تعريفاتهم.

– **التوجه الخارجي:** و يعني إهتمام إدارة المنظمة بدعم مركز المنظمة في تعاملاتها مع البيئة الخارجية، و العمل على تنمية علاقات قوية مع أطراف التعامل الخارجيين.

ج –تحقيق الأهداف:

ترى نسبة 11.53 ٪ من المبحوثين أن الفعالية التنظيمية هي:" النجاح في تحقيق الأهداف بأقل جهد"، و هو ما أكَّد عليه مدخل الأهداف، و الذي يهتم في

[1] – رافدة عمر الحريري ، مرجع سبق ذكره ، ص 58 ، بتصرف

قياس الفعالية التنظيمية بزاوية المخرجات، بمعنى آخر التركيز على الأهداف التنظيمية المعلنة، ثم قياس مدى إمكانية المؤسسة على تحقيق مستوى مرضي منها، كما ينطلق هذا المدخل من إفتراضين أساسيين:

– لكل مؤسسة هدف نهائي تسعى إليه.

– إمكانية تحقيق الهدف النهائي لكل مؤسسة ومن ثم قياس مدى النجاح في تحقيقها.[1]

و بالنسبة للمؤسسات التربوية فإن الأهداف المعلنة و المنتظر تحقيقها على المدى القصير هو تحقيق أعلى نسب نجاح لتلاميذها ، أما الأهداف الغير معلنة والتي يمكن أن تتحقق على المدى البعيد فهي إمداد المجتمع بالكوادر الكفؤة، أين وجدنا نوعا من الفخر لدى قادة بعض المؤسسات بخرجيها الذين صنعوا مكانات إجتماعية لهم (النخبة)، و اعتبروهم نتاج مجهوداتهم.

ثانيا: مفهوم القائد التربوي الفعَّال

إن القائد التربوي لا يمكن أن يعمل بمفرده أو بمعزل عن الآخرين، مما يتطلب منه أن يمتلك مهارة عالية و قوة في التأثير على الآخرين و استمالتهم و كسب ثقتهم عن طريق الاقناع والاقتناع، كما أنه بحاجة لأن يتفهم قدرات و حاجات و إستعدادات كل فرد ممن يعملون معه و تقبل إنفعالاتهم، هذا ما يمكن أن نقول عنه القيادة الفاعلة و التي تُعرَّف على أنها: " تلك القيادة التي تتمكن من الربط بين الأفراد و المصادر المتوافرة في المؤسسة، و إنجاز أشياء قد يكون من المستحيل تحقيقها دون هذا النوع من الرابط"،[2] و في ضوء ذلك فقد إختلفت إتجاهات القادة التربويين نحو القائد التربوي الفعَّال.

[1] – محمد الذنيبات: " المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين "، مجلة الدراسات، العلوم الإدارية، الأردن، العدد1، 1999، ص 97.

[2] – رافدة عمر الحريري ، مرجع سبق ذكره ، ص 115.

جدول رقم (62): مفهوم القائد التربوي الفعَّال من وجهة نظر القادة التربويين

رقم الفئة	فئات الإجابة	التكرار	النسبة
01	– هو الذي يمتلك القدرة على التحكم و السيطرة و توجيه الآخرين و التأثير فيهم لما يتحلى به من صفات قوة الشخصية و القدرة على إدارة المؤسسة التربوية لتحقيق أهدافها.	10	24.39
07	– هو الذي بإمكانه تنشيط جميع أفراد الجماعة التربوية وتحقيق الأهداف.	06	14.63
09	– هو الذي بإمكانه تنشيط جميع أفراد الجماعة التربوية لتحقيق الأهداف.	05	12.19
21	– هو المسؤول الأول و المباشر الذي يسهر على تحقيق الأهداف المرجوة.	03	7.31
22	– هو القادر على استغلال الامكانات المادية و البشرية والبيداغوجية لتحقيق أهداف المؤسسة و دون الوقوع في المشاكل و الاضطرابات.	03	7.31
24	– هو الذي يعمل بتشارك و مانجمنت و يناقش و يراعي طبيعة المؤسسة.	03	7.31
25	–هو الذي يوزع المهام بشكل عادل و في اطار القانون.	03	7.31
27	– يوفر جو عمل ملائم و في خدمة الجميع.	02	4.87
28	– هو المدير الناجح.	02	4.87
32	– التحلي بروح المبادرة.	02	4.87
71	– هو رجل يجيد الاتصال و يفقه لغة الجماعة.	01	2.43
72	–هو المسير الناجح بفريق اداري مؤهل.	01	2.43
المجموع		41	99.92

يرى القادة التربويون أن القائد التربوي الفعَّال هو:

أ – المسير الناجح:

يرى أفراد البحث أن القائد التربوي الفعَّال هو: "المسير الناجح بفريق إداري مؤهل"، و هو ما تراه نسبة 2.43٪ من اجاباتهم و ذلك مما يتوافر له من مواصفات أهمها:

–هو: "رجل يجيد الاتصال و يفقه لغة الجماعة" بنسبة 2.43٪ من إجابات المبحوثين، و هو كذلك "المدير الناجح" و هو ما تراه نسبة 4.87 ٪ من إجاباتهم.

–هو: " الذي يوزع المهام بشكل عادل و في إطار القانون"، و "يوفر جو عمل ملائم و في خدمة الجميع" بنسبة إجابة 4.87 ٪ للأولى و4.87 ٪ للثانية.

–هو الذي بإمكانه "تنشيط جميع أفراد الجماعة التربوية و تحقيق الأهداف" بنسبة 12.19 ٪ من إجابات المبحوثين، ثم "التحلي بروح المبادرة" و هو ما عبَّرت عنه نسبة 2.43 ٪.

و مجمل هذه التعاريف تشير إلى تلك الخصائص و الصفات التي تميزه عن غيره حسب ما أشار اليه الأغبري:[1]

أ – أ – الخصائص المهنية:

- المعرفة التامة بأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها.
- الإلمام التام بوسائل تحقيق أهداف المدرسة.
- الإيمان بمهنة التربية و التعليم و الاعتزاز بها.
- معرفة خصائص نمو التلاميذ.
- متابعة المستجدات التربوية و التطورات.
- مساعدة المرؤوسين على النمو المستمر.

[1] – رافد عمر الحريري: مرجع سبق ذكره، ص 117.

أ – ب– الخصائص الشخصية:

- الذكاء و الطموح و روح المبادرة.
- النشاط الدائم و حب الاستطلاع لما يدور حوله.
- يميل إلى إخضاع إقتراحاته و آرائه للنقد و الاختبار.
- التفهم لما يقوله الآخرون.

ب–القائد المتحكم:

تلعب شخصية القائد دورًا كبيرًا في درجة تحكمه، حيث أن لكل شخص قدراته ومميزاته ومهاراته وهيئته وأسلوبه في التعامل والتفاعل مع الآخرين، و بالتالي فإنَّ كل ذلك سيؤثر على درجة تأثيره و تحكمه، و يرى القادة التربويون أن التحكم من مواصفات القائد التربوي الفعَّال و هو ما عبرت عنه نسبة 24.39 ٪ من اجاباتهم بتعريفهم له بأنه: " هو الذي يمتلك القدرة على التحكم و السيطرة و توجيه الآخرين والتأثير فيهم لما يتحلى به من صفات قوة الشخصية و القدرة على إدارة المؤسسة التربوية لتحقيق أهدافها"، كما عرفته نسبة 7.31 ٪ من إجاباتهم بأنه: "القادر على استغلال الامكانات المادية و البشرية و البيداغوجية لتحقيق أهداف المؤسسة و دون الوقوع في المشاكل و الاضطرابات"، هذا الأخير ربط درجة التحكم بمدى الاستغلال الأمثل للإمكانيات.

ج –التشاركي:

إن القيادة الناجحة و المقبولة عادة هي تلك القيادة أو ذلك النمط الديمقراطي القائم على إحترام الانسان، و الإيمان بقدرته على حكم نفسه بنفسه، و على الإسهام في تحمل المسؤولية في عمل المؤسسة التي ينتمي إليها و بالفروق الفردية،[1] و هذا هو النمط التشاركي الذي أشار إليه أفراد حالات الدراسة، حيث يرون أن القائد التربوي

[1] – طارق عبد الحميد البدوي: مرجع سبق ذكره، ص 109.

الناجح هو: "الذي يعمل بتشاركية و مانجمنت و يناقش و يراعي طبيعة المؤسسة" بنسبة 7.31 ٪ من إجاباتهم.

وعلى العموم وحسب إجابات المبحوثين فان القائد التربوي الناجح هو القادر على تطبيق الوظائف الإدارية بالشكل الصحيح من تخطيط و تنظيم و تنسيق و رقابة إضافة إلى القدرة على تقدير الأعمال الجيدة، و تقديم الحوافز اللازمة لدفع العمل إلى الأمام دائما و التمكن من تحقيق الأهداف المنشودة.[1]

ثالثا: تقييم الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية

من خلال تقييم القادة التربويين للفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية، تبين لنا أن هناك اتجاهين نحوها، إتجاه ايجابي و هو الذي يقول أو مقر بوجودها و اتجاه سلبي وهو النافي لوجودها.

أ – الإتجاه الإيجابي:

يرى مؤيدو هذا الاتجاه أن هناك فعالية تنظيمية بالمدرسة الجزائرية اليوم.

جدول رقم (63): تقييم القادة التربويين للفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية إيجابا

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
44	– هي موجودة مع وجود نقص في وعي الأطراف سواء من إداريين أو تربويين لأن المصلحة العليا فوق المصلحة الشخصية.	02	18.18
45	– مقبولة، إذ توجد فعالية تنظيمية اليوم في المدارس الجزائرية، لكنها فتية و تحتاج إلى الاهتمام أكثر بالرقمنة و مواكبة التطورات و البحث عن الفضاءات و السبل الملائمة التي تخدم التلميذ و المستخدم على حد سواء.	02	18.18
47	– الفعالية بالمدرسة الجزائرية في يومنا هذا حسنة بالمقارنة مع الماضي.	02	18.18

[1] – رافدة عمر الحريري: مرجع سبق ذكره، ص 121.

48	– المدرسة الجزائرية تسعى إلى ذلك .	02	18.18
51	–الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية جيدة.	02	18.18
75	–حتى تتحقق فعالية تنظيمية بالمدرسة الجزائرية لابد على المدراء القدامى أن يراعو القوانين الجديدة و يعملوا بالمناجمنت، و المشكل أنهم يكونون المدراء الجدد على أن يكونوا مدراء وليس قادة، وهنا هناك تضارب، حيث يصبح القديم والجديد في نفس الشكل (صراعات).	01	9.09
المجموع		11	99.99

تشير إجابات المبحوثين إلى أن الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية، موجودة وهو ما تبين في نسبة 18.18 ٪ من الإجابات، بالقول: الفعالية بالمدرسة الجزائرية في يومنا هذا حسنة بالمقارنة مع الماضي و لكن ينقصها الوعي، و هو ما أشارت له نسبة 18.18 ٪ بالقول: هي موجودة مع وجود نقص في وعي الأطراف سواء من إداريين أو تربويين لأن المصلحة العليا فوق المصلحة الشخصية، كما ترى نسبة 18.18 ٪ من الإجابات، أنها مقبولة، إذ توجد فعالية تنظيمية اليوم في المدارس الجزائرية، لكنها فتية و تحتاج إلى الإهتمام أكثر بالرقمنة و مواكبة التطورات و البحث عن الفضاءات و السبل الملائمة التي تخدم التلميذ و المستخدم على حد سواء، و هذه الإجابات تشير إلى وجود الفعالية ولكنها ترتبط بعنصرين هامين و هما:

– الوعي بأهميتها.

– توفير متطلبات تحقيقها.

و هذا من أجل السعي إلى تحقيقها وهو ما عبرت عنه نسبة 18.18 ٪ من إجاباتهم، و حتى نصل للحكم بأنها جيدة، كما ترى نسبة 18.18 ٪ من الإجابات، وهذا كله يتطلب الإهتمام بنوعية القيادة ، التي يجب أن تعمل بالأساليب الحديثة، وتعمل على تكوين القادة الجدد تكوينا يتناسب و التطورات الحديثة، ولا نكون قيادة بنفس نمط القيادة القديمة، و هذا ما تراه نسبة 9.09 ٪ من إجابات القادة التربويين

بالقول: حتى تتحقق فعالية تنظيمية بالمدرسة الجزائرية لابد على المدراء القدامى أن يراعوا القوانين الجديدة و يعملوا بالمناجمنت، و المشكل أنهم يكونون المدراء الجدد على أن يكونوا مدراء وليس قادة، وهنا تضارب حيث يصبح القديم والجديد في نفس الشكل(صراعات).

و هذا يشير إلى أن القادة التربويين يربطون الفعالية بالمدرسة الجزائرية كذلك بنمط التكوين، الذي يرون فيه أنه لا يتناسب مع متطلبات العصر و هو ما طالب به مدخل الإحتياجات التدريبية للمديرين التربويين.[1] الذي يرى أن قضية تدريب و تنمية المدراء التربويين تعتبر من القضايا الهامَّة المطروحة على الساحة التعليمية، و موضع اهتمام الدول المتقدمة، و يستهدف هذا المدخل زيادة قدرات المدراء و مهاراتهم وإعطائهم قدرة أكبر على إدارة و قيادة المدرسة بأسلوب عصري من خلال تزويدهم بالمعارف و المهارات و الاتجاهات الجديدة و تكوين عادات فكرية و عملية مناسبة في أعمالهم الحالية أو المنتظر القيام بها في المستقبل، و لذلك أصبح مدير المدرسة هدفًا لجهود شتى تبذل في تنمية قدراته و تطويره و تسخير كثير من الموارد لأجل تدريبه واحداث تغييرات جذرية سلوكية محددة في معلوماته و اتجاهاته و مهاراته لتنميته مهنيا و علميا و ثقافيا.

فهذا المدخل عملية مقصودة لإكساب المدراء المهارات و القدرات و ما يرتبط بها من كفايات أدائية لتمكينهم من مقابلة التطور المستمر في أداء واجبات وظائفهم وإنجاز أعمالهم وفقا للأسلوب العصري.

و يتم إعداد هذه البرامج التدريبية للمديرين انطلاقا من مجموعة من الأسس مثل تخطيط البرامج بناءًا على واقع المشكلات الموجودة بالفعل و تجسيدها بناءًا على ما يستجد في حقل المعرفة التربوية و الإدارية و السلوكية من طرق و نظريات.

[1] – محمد حسنين العجمي: مرجع سبق ذكره، ص (264 – 266) بتصرف

و بالتالي فإن الإحتياجات التدريبية ما هي إلا مجموعة من التغيرات المطلوبة لدى المدراء في المعارف و المعلومات و كذلك المهارات المختلفة بكافة أنواعها سواء فنية أو ذهنية أم إنسانية بالإضافة إلى الخبرات و التطبيقات العملية لمواجهة مشكلات العمل.

و من أمثلة البرامج: برنامج المدير العصر The Modern Program Manager و يقدم هذا البرنامج للمديرين و المسؤولين و المنفذين طرقًا فعَّالة لتحديث و تحسين أدائهم، من خلال توفير ما يحتاجونه من معارف و معلومات عن الإدارة الحديثة و كيفية التخطيط و كيفية أداء المهام بفعالية و كفاءة أكثر و كيفية التغلب على المعوقات التنظيمية، كما تهتم هذه البرامج بإكساب المدير مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة المتطورة.

كذلك نجد برنامج التوجيه الهادف الى النجاح Success Oriented Supervision حيث يقدم مجموعة من المهارات العامة و أهداف المنظمة التعليمية كوحدة تنظيمية و يتكون التوجيه من مجموعة من المهارات و المعارف التي يمكن تحسينها باستمرار و وفقا لهذا البرنامج فإن المدير المتفهم كموجه لديه إمكانية التعامل بفعالية أكثر مع وظائف التوجيه، و قد صمِّم هذا البرنامج لتوفير متطلبات التدريب التوجيهي الأساسي للعاملين في مجال إدارة المؤسسة التعليمية و لمساعدتهم على اكتساب المسؤوليات التوجيهية.

ب –الإتجاه السلبي (عدم وجود فعالية تنظيمية)

الجدول رقم (64): تقييم القادة التربويين للفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية سلبًا

رقم الفئة	فئات الاجابة	التكرار	النسبة
11	– الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية تعاني، ضعيفة، مريضة، وغير محققة لما هو متوقع.	05	23.8
26	–لا وجود للفعالية التنظيمية حقا بالمدرسة الجزائرية فهي تعاني من مشكلات الفعالية التنظيمية .	03	14.28
43	– الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية تحتاج إلى إعادة النظر في بعض الأمور وتحسين طرق العمل والعمل على مواكبة العصر و إعادة النظر في بعض القوانين.	02	9.52
46	– الجو العام في إنهيار تام بالمدرسة الجزائرية.	02	9.52
49	– إلى حد الآن المدرسة الجزائرية تسير عرجاء، نظرا لعدم الاتفاق على مشروع واحد يسهر على تحقيق الأهداف بعيدا عن المؤثرات، و بالتركيز على موردها البشري.	02	9.52
50	– بدأت تتراجع نظرا لعدة ظروف تحتاج إلى العودة إلى الأصول الصحيحة.	02	9.52
52	– معظم المؤسسات التربوية الجزائرية اليوم تعاني نقص الامكانيات المادية و البشرية و الروح الجماعية مما يعيقها عن تحقيق الفعالية التنظيمية.	01	4.76
53	– على مستوى الظاهر عمومًا هناك تطور تكنولوجي و هناك هياكل جديدة، لكن هناك بعد عن مستوى الفعالية التنظيمية خاصة إنجاب الكفاءات.	01	4.76
54	– المدرسة الجزائرية لم تحقق الأهداف التي أنشأت من أجلها، رغم أن الوزارة عملت جاهدة على توفير جملة من الاجراءات القانونية و التنظيمية التي تعنى بكل جوانب الحياة التربوية لكن تطبيقها على أرض الواقع يعد من التحديات التي تعيشها المدرسة الجزائرية.	01	4.76

73	– لا يمكن أن تتحقق الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية ما لم تكن لدى جميع الشركاء الاجتماعيين فكرة تغليب مصلحة البلاد و التفكير في جيل الغد.	01	4.76
74	– إن إحالة الكثير من ذوي الخبرة و الكفاءة على التقاعد واستبدالهم بآخرين حديثي العهد بالوظيفة و عدم وجود قاعدة مسبقة تأهلهم لأداء مهامهم على أحسن وجه، مما أحدث تذبذبا وارتباكا على كل المستويات، كما أن فتح باب التوظيف من أجل إمتصاص البطالة ليس منطقيا للرقي بالمدرسة الجزائرية نحو الأفضل.	01	4.76
المجموع		21	99.96

يرجع مؤيدو الاتجاه السلبي نحو الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية، نظرتهم هذه إلى جملة من الأعراض والعوامل التي تظهر على المؤسسات.

أ – أعراض ضعف الفعالية التنظيمية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن من الأعراض الدالة على عدم وجود فعالية تنظيمية أو من بين الأسباب المؤثرة على الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية هي: أنها مريضة و تعاني و هو ما عبرت عنه نسبة 23.8 ٪ بالإجابة بأن: الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية تعاني، ضعيفة، مريضة، وغير محققة لما هو متوقع، كما وصفتها نسبة 14.28٪ من إجاباتهم بأنه : لا وجود للفعالية التنظيمية حقا بالمدرسة الجزائرية فهي تعاني من مشكلات الفعالية التنظيمية و هي إلى حد الآن (المدرسة الجزائرية) تسير عرجاءاً نظرًا لعدم الاتفاق على مشروع واحد يسهر على تحقيق الأهداف بعيدًا عن المؤثرات، و بالتركيز على موردها البشري و هذا ما أكدته نسبة 9.52 ٪ بالقول: إن الجو العام في إنهيار تام بالمدرسة الجزائرية و هذا أرجعوه إلى عدة عوامل.

ب – عوامل ضعف الفعالية:

معظم المؤسسات التربوية الجزائرية اليوم تعاني نقص الإمكانيات المادية والبشرية والروح الجماعية مما يعيقها عن تحقيق الفعالية التنظيمية و هو ما عبرت عنه نسبة 4.76 ٪ من إجابات المبحوثين، و هذا بسبب سياسة التقشف التي أثرت على المؤسسات، خاصَّة كبيرة الحجم منها و التي أصبحت تواجه مشكلات في العمل خاصة مع الأساتذة الذين يطالبون بمستلزمات العمل و التي أصبحت غير كافية.

على المستوى الظاهر عموما، هناك تطور تكنولوجي و هناك هياكل جديدة، لكن هناك بعد عن مستوى الفعالية التنظيمية خاصَّة إنجاب الكفاءات و هو ما عبرت عنه نسبة 4.76 ٪ من إجابات المبحوثين و الذين يرون أن الفعالية التنظيمية لا تتحقق إلا بوجود تكامل بين مستلزماتها المادية و البشرية، فلا يكفي أن نوفر التجهيز في غياب المورد البشري و كذلك لا يكفي توفير الموارد البشرية في غياب التجهيز والهياكل، وكذا في ظل غياب سياسة رشيدة تسمح بالوصول بالمؤسسة إلى تلبية المأمول منها.

المدرسة الجزائرية لم تحقق الأهداف التي أنشأت من أجلها، رغم أن الوزارة عملت جاهدة على توفير جملة من الإجراءات القانونية و التنظيمية التي تعنى بكل جوانب الحياة التربوية لكن تطبيقها على أرض الواقع يعد من التحديات التي تعيشها المدرسة الجزائرية و هو ما عبرت عنه نسبة 4.76 ٪ من إجابات المبحوثين، وقد أرجعوا ذلك إلى الثقافة المدرسية، فعلى الرغم من غموض الرابط بين كل من ثقافة المدرسة و الفعالية نسبيا إلا أن تحديد مفهوم الفعالية يرتبط بصورة قوية بالثقافة والمعتقدات التي يعتنقها الأفراد تجاه ما يرونه هامًّا كالرضا الوظيفي لدى العاملين وزيادة معدل الحضور، معدل دوران العمل، زيادة انتاجية المدرسة، التحصيل الأكاديمي للطلاب كمعيار للفعالية. و يحتاج تحقيق فعالية المدرسة إلى وجود ثقافة جيدة داخل المدرسة و هيكلًا تنظيميًّا مرنًا، توقعات عالية لتحصيل الطالب و أداء

العاملين و مناخ مدعِّم لعملية التعلم و التعليم،[1] وهو ما تفتقر إليه المدرسة الجزائرية، التي أصبح يسودها التذبذب وعدم الاستقرار لما مرت به من أزمات (الاضرابات المتكررة، الاصلاحات...)، و هذا أثَّر على درجة الفاعلية بها رغم محاولة توفير إحتياجاتها.

إنَّ إحالة الكثير من ذوي الخبرة و الكفاءة على التقاعد و استبدالهم بآخرين حديثي عهد بالوظيفة و عدم وجود قاعدة مسبقة تأهلهم لأداء مهامهم على أحسن وجه أحدث تذبذبًا و ارتباكًا على كل المستويات، كما أن فتح باب التوظيف من أجل إمتصاص البطالة ليس منطقيًّا للرقي بالمدرسة الجزائرية نحو الأفضل و هو ما تراه نسبة 4.76 ٪ من إجابات المبحوثين الذين يرون أنه لابد من البحث عن الجودة والكفاءة في التعليم حتى نحقق الفعالية التنظيمية المطلوبة.

لا يمكن أن تتحقق الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية ما لم تكن لدى جميع الشركاء الاجتماعيين فكرة تغليب مصلحة البلاد و التفكير في جيل الغد و هو ما عبرت عنه نسبة 4.76 ٪ من إجابات المبحوثين، و هذا يعد مطلبًا يرى فيه القادة التربويون ضرورة للرقي بالمدرسة الجزائرية.

[1] – شبل بدران الغريب، سلامة عبد العظيم الحسين، رضا ابراهيم المليجي: مرجع سبق ذكره ، ص 157.

إستنتاجات الفصل

تشير القراءة السوسيولوجية لمحتوى هذا الفصل إلى الاستنتاجات التالية:

– تختلف رؤية القادة التربويين للإستراتيجيات الواجب اتباعها لتحقيق الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية، و قد لاحظنا من خلال إجراءنا للمقابلات أن هذه الاختلافات ترجع أساسًا للسِّن و الخبرة المهنية، فالقادة ذوي الخبرة الأكبر وكذا ذوي السنوات العمرية الأكبر، أكثر موضوعية في رؤيتهم للإستراتيجيات الواجب إتباعها من ذوي الخبرة أقل و السن أقل.

– هناك اتفاق على بعض الاستراتيجيات من طرف القادة التربويين من أهمها ضرورة وضع برنامج عمل تسير وفقه المؤسسة التربوية من خلال: التخطيط ، تحديد الأهداف و توفير الإمكانات الواجبة لإنجاز أو تنفيذ هذه المخططات و الوصول للأهداف المرجوة.

– هناك اختلاف في رؤية القادة التربويين لمفهوم الفعالية التنظيمية و هي مرتبطة بالسن، فالقادة الأقل سنا أكثر وعيا بمفهوم الفعالية التنظيمية وهذا ربما يرجع إلى برامج التكوين التي يتلقونها والتي أصبحت أكثر مواكبة للتطورات الحديثة. و كذا بالجنس، حيث لاحظنا أن أغلب الاناث وجدن صعوبة في تعريف هذا المصطلح رغم أنهن من خريجي علم الإجتماع، لأن أغلبهن من فئة مستشاري التوجيه، وهذا يشير إلى ضعف التكوين الأكاديمي و كذا ضعف التكوين أثناء الخدمة.

– كذلك هناك اختلاف في تعريف هذا المصطلح فهناك من ربطه بالتسيير الفعَّال، وهناك من ربطها بالتشاركية في العمل، وهناك من ربطها بتحقيق الأهداف وهذه الرؤية ترتبط بدورها بالخبرة المهنية فالقادة الأقل خبرة مهنية يربطون الفعالية التنظيمية بتحقيق الأهداف والتشاركية؛ أمَّا الأكثر خبرة مهنية فيربطونها بالتسيير الفعال و تحقيق الأهداف.

– أما القائد التربوي الفعال، فإن أغلب القادة التربويين يرون أنه المسير الناجح والقائد المتحكم و التشاركي.

– أمَّا عن رؤيتهم للفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية فإنَّ هناك من ينظر إليها بنظرة إيجابية و هناك من ينظر إليها بنظرة سلبية و هذه الرؤى مرتبطة بالخبرة المهنية فالقادة الأكثر خبرة أقل تفاؤلا بها من القادة الأقل خبرة مهنية.

النتائج العامَّة للدِّراسة و استخلاصاتها

النتائج العامَّة للدراسة

إن عملية القيادة بالمؤسسات التربوية المدرسية عملية جوهرية، لأنها الأساس الذي يعزِّز روح العمل لدى الفريق التربوي، و يزيد من مردوديته – و هذا طبعا – عندما يتوافر للقائد الجو المناسب للعمل من جهة و يكون هو في حد ذاته يحمل إتجاها إيجابيا نحو مؤسسته و دوره كقائد تربوي.

المدرسة الجزائرية بحكم ما عاشته من إصلاحات، و ما تعيشه من إضرابات وتذبذبات في مسارها العملي، فقد واجهتها عدة مشكلات تنظيمية، مما أثَّر على الدور القيادي للقائد التربوي و على درجة الفعالية التنظيمية بها.

وهذه الدراسة تحاول أن تقدم صورة حول مهام القادة التربويين والمشكلات والعوامل التي تؤثر على أدائهم لها (دور القائد التربوي)، و على تحقيقهم للفعالية المطلوبة بمؤسساتهم و كذا استراتيجياتهم في التعامل مع هذه المشكلات.

و قد توصَّلت هذه الدراسة بعد التحليل الكمِّي و الكيفي من تفريغ للبيانات ومعالجتها إحصائيا و تحليلها كيفيا للإجابة على تساؤلات الدراسة و فرضياتها إلى خمسة قضايا أساسية وهي: ممارسة المهام ، المركزية الإدارية ، استجابة الجماعة التربوية ، البيئة المدرسية المحيطة ثم إستراتيجيات القادة التربويين في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية بالمؤسسة التربوية.

أوَّلًا: بالنسبة للفرضية الأولى، و التي حاولنا من خلالها تحديد مدى تأثير المحددات السوسيومهنية على ممارسة المهام

جاءت آراء القادة التربويين حول ممارسة مهامهم باختلاف فئاتهم الوظيفية وباختلاف محدداتهم السوسيومهنية الأخرى إيجابية بالتأكيد على حرية ممارسة المهام بنسبة 66.66 ٪ من مجموع الإجابات، وهذ ما يتأكد من خلال مؤشرات: الرضا عن توزيع المهام بنسبة 31.70 ٪ و مؤشر إستمالة العاملين و الذي يظهر من خلال

درجة التعاون والذي تبيَّنَ أنه نسبي لأن إجابات المبحوثين أشارت لوجود التعاون ولكنه نسبي وهو ما عبرت عنه نسبة 34.48 ٪ من إجاباتهم.

كما يرى القادة التربويون أن هناك عوائق تعيقهم عن أداء مهامهم لتحقيق الفعالية التنظيمية و يتجلى ذلك في جملة الصعوبات التي يواجهونها في ممارستهم لمهامهم، والتي منها: صعوبة حفظ النظام و التي أرجعوها إلى نقص التأطير بنسبة 47.05 ٪ من إجابات المبحوثين، وإلى القوانين بنسبة 75 ٪ من إجاباتهم، وظروف العمل بالمؤسسات التربوية (الهيكلة، وظيفية المؤسسة، المحيط ...)، و للعامل البشري خاصَّة غيابات التلاميذ ثم صعوبة حفظ الأمن بهذه المؤسسات و هو ما أظهرته نسبة 36٪ من إجابات المبحوثين، وكذا صلاحيات الفصل في المشكلات فأغلب أفراد حالات الدراسة يرون أنهم يواجهون مشكلاً في الفصل في مشكلات العمل في وقتها لأنهم مرتبطون في ذلك بالوصاية لغياب صلاحية الفصل المباشر فيها.

هذه النتائج تؤكد ما جاء به ميشال كروزيه في مقاربته من أن الأفراد مهما كانت محدودية الصلاحيات الممنوحة لهم لممارسة المهام لكنهم يجدون مجالات للحركة، والاقتناع بالحرية في ممارسة المهام فأفراد حالات الدراسة يرون أن هناك مشكلات في ممارسة المهام، لكنهم يؤكدون في نفس الوقت على الحرية في ممارستها.

<u>ثانيًا:</u> بالنسبة للفرضية الثانية و التي كان الهدف من ورائها إظهار أثر المركزية الإدارية على السلطة التنظيمية للقيادة التربوية.

تبيَّن من خلال إجابات المبحوثين أن المركزية الإدارية بالقطاع التربوي تؤثر على إتخاذ القرار التربوي و صنعه، فالقادة التربويون بالمؤسسات التربوية المدرسية يرون أنهم مسؤولون عن صنع القرار التربوي على المستوى المدرسي (على مستوى مؤسساتهم)، وهو ما عبرت عنه نسبة 40 ٪ من إجاباتهم، بينما على المستويات العليا فالقرار التربوي هو من صنع الوصاية و هو ما عبرت عنه أغلب النسب، و بذلك فمشاركتهم في صنعه محدودة هذا إلى جانب أن التخطيط التربوي و التمويل و

الذي المسؤول عنه الوصاية مما جعلها في كثير من الأحيان لا تتناسب مع وضعية المؤسسات، خاصَّة مع عدم مراعاتها وضعية المؤسسات، و هذا حسبهم أثَّر على السلطة التنظيمية لهم، خاصة من ناحية منح الصلاحيات، التي يرى فيها المبحوثين أنها غير كافية لتحقيق الفعالية، رغم أن نسبة 45٪ منهم يرون أنهم يمنحون كامل الصلاحيات ولكن في اطار القانون، كما يرى البقية أن منح الصلاحيات مشروط و هو ما يعيقهم عن أداء مهامهم ويتجلى ذلك من خلال: قوانين العمل، و التي تعد من محددات السلطة التنظيمية، لأنها في كثير من الأحيان تتعارض مع بعضها البعض. كما توجد بها ثغرات قانونية و كذا من ناحية تطبيقها ميدانيا، من ذلك الانضباط، فهو موجود لكن من الصعب التحكم به لغياب بعض الصلاحيات، كصلاحية العقاب.

ثالثا: بالنسبة للفرضية الثالثة و التي حاولنا من خلالها إظهار مدى استجابة الجماعة التربوية للقيادة و أثرها على تحقيق الفعالية التنظيمية

تبين من خلال إجابات القادة التربويين حول مختلف المؤشرات المتعلقة باستجابة الجماعة التربوية و أثرها على الفعالية التنظيمية، أنها جاءت في أغلبها سلبية فقد تبين أن هناك ميل لعدم الرضا لدى العاملين عن العمل و ظروفه و هو ما عبرت عنه أغلب الإجابات، و هذا ما أثَّر على أداءهم لمهامهم، الذي اِتَّسم في أغلبه بعدم الكفاءة و قد أرجع القادة التربويون ذلك إلى الضمير المهني، و كذا إلى ظروف العمل الغير محفِّزة على الأداء الفعَّال و هو ما عبَّرت عنه نسبة 23.33 ٪ من الإجابات، كما تبيَّن أن هناك ضعف في التحكم في التكنولوجيا و نقص التأهيل و الذي أرجعه القادة التربويون لضعف التكوين من ناحية و انعدام الرغبة في التطوير من ناحية أخرى و كلها مؤشرات على ضعف الإستجابة للجماعة التربوية و التي ترجع لانخفاض الروح المعنوية لديهم، وهو ما انعكس على درجة الانضباط سواءا بالنسبة للعاملين والموظفين أو بالنسبة للتلاميذ و الذي يتجلى في عدم إحترام الوقت وعدم إحترام القانون الداخلي وهذا ما ينعكس على الفعالية التنظيمية.

رابعًا: بالنسبة للفرضية الرابعة و التي كان الهدف من ورائها إيجاد ترابط بين ضغوط البيئة المدرسية المحيطة و الفعالية التنظيمية

كشفت الدراسة أن البيئة المدرسية المحيطة تؤثر على الفعالية التنظيمية بالمؤسسات التربوية المدرسة، و ذلك من خلال مختلف الضغوط التي تواجهها من طرفها، وهذه الضغوط هي ضغوط متعلقة بالبيئة المحيطة و ضغوط متعلقة بظروف العمل، كما تبيَّن أن الأولياء هم من أكثر العناصر تأثيرا بحكم أنهم شريك إجتماعي مباشر، وسبب هذه الضغوط هو الثقافة و الوضع الإجتماعي للولي، ثم المجتمع المحلي و الوصاية لكنها أقل تأثيرا بالمقارنة مع الضغوط التي يواجهها القادة من طرف الأولياء، و من أكثر أشكال هذه الضغوط تأثيرا: التدخلات و الوساطة ، الاحراج ، التهديد ورفض القرارات ، و يرى أفراد حالات الدراسة أن هذه الضغوط أثرت على فعالية العمل خاصة في ما يتعلق بالتحصيل العلمي للتلاميذ، و الذي يعد أساس تواجد المدرسة و كذا زيادة الفوضى و عدم الإنضباط خاصَّة مع ما تمر به المؤسسات التربوية في المرحلة الأخيرة من اضطرابات وهذا ما يؤثر على الفعالية التنظيمية.

لكن هذا لا يعني أن كل المؤسسات تواجهها هذه الضغوط ، فقد تبين أن هناك مؤسسات مستقرة من جميع النواحي و هذا حسب قادتها يعود لموقعها و وظيفيتها (مؤسسات حديثة) و كذا سياسات تسييرها (تقاليدها) و قد تأكد ذلك من خلال ملاحظتنا للجو العام بها و لنتائج تلاميذها الدراسية و ترتيبها العام.

خامسًا: بالنسبة للفرضية الخامسة و التي حاولنا من خلالها اظهار دور مختلف الخصائص السوسيومهنية في إستراتيجيات القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية

في هذا الجانب تمت مناقشة الاستراتيجيات التي يرى فيها أفراد حالات الدراسة (القادة التربويون) أنها الأكثر قدرة على تحقيق الفعالية و التقليل من مشكلاتها،

و قد بيَّنت نتائج الدراسة أنَّ القادة التربويين ركَّزوا على جملة من الخطوات التي يرون أنها منبع مشكلات الفعالية وأن العمل على الإهتمام بها سيقلل من سلبياتها و يزيد من فعاليتها و هي: التخطيط ، تحقيق الأهداف ، تخصيص الموارد.

أ – يرى القادة التربويين أن التخطيط للعمل يكون من خلال:

ضرورة تفعيل دور القوانين وهو ما عبرت عنه نسبة 21.62 / من المبحوثين،

التحفيز و إشراك العاملين ممَّا يزيد من فعاليتهم و هو ما عبرت عنه نسبة 18.91٪ من إجابات المبحوثين،

العمل على تحسين أداء العاملين من خلال اتخاذ الاجراءات المناسبة لذلك ثم ضرورة البحث عن الكفاءة و التركيز على التلميذ .

ب – من الاستراتيجيات التي ركَّز عليها القادة التربويون كذلك؛ العمل على تحقيق الأهداف: و من جملة الأهداف التي سعوا لتحقيقها،

العمل على تحقيق التشاركية في العمل و هو ما عبرت عنه نسبة 18.42٪ من إجاباتهم،

و كذا السعي لتحقيق الاهداف المسطرة في مشروع المؤسسة و هو ما عبرت عنه نسبة 10.52٪.

ج – تخصيص الموارد: يرى القادة أن من الاستراتيجيات الواجب التركيز عليها كذلك لتحقيق الفعالية التنظيمية هي تخصيص الموارد المساعدة على أداء العمل بشكل جيد وخاصة ما تعلق بالتأطير.

و لتوضيح مدى وعي القادة التربويين بأهمية الفعالية التنظيمية، وفهمهم لها كمصطلح و كواقع فقد تم البحث في مفهومها و مفهوم القائد التربوي الفعَّال و كذا واقعها بالمدرسة الجزائرية و قد تبين من خلال نتائج الدراسة أن:

أ – لم يتفق القادة التربويين على تعريف واحد و محدد للفعالية التنظيمية فمنهم من ربطها بالأهداف و منهم من ربطها بالتسيير و منهم من ربطها بالتشاركية في العمل .

ب – لم يتفقوا كذلك على مفهوم القائد التربوي الفعال، فمنهم من يرى أنه المسير الناجح و منهم من يرى أنه القائد المتحكم و هو ما يراه القادة ذوي الأقدمية في الميدان بينما يرى القادة الأقل خبرة أنه القائد التشاركي .

أما عن رُؤيتهم للفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية فقد توصلت نتائج الدراسة أنهم انقسموا إلى فريقين في رؤيتهم نحوها:

أ – فريق يقيمها بإيجابية: و هو الفريق الذي يرى أن المدرسة الجزائرية اليوم أفضل حالا مما سبق لما أصبح يتوافر لها، و هو ما أهَّلها لأن تكون لها فرصة تحقيق الفعالية، خاصة مع الهيكلة الجديدة التي سمحت بتحكم أكبر في جو العمل و هذه الفئة هي الفئة الشابة.

ب – فريق يقيمها بالسلب: و هذا الفريق يرى أن المدرسة الجزائرية في طريق التدهور المستمر بالرغم مما توفره لها الدولة من إمكانات و قد أرجعوا السبب في ذلك إلى المجتمع و المنظومة الأخلاقية و ليس إلى الهياكل.

إستخلاصات الدراسة:

ما نستخلصه من هذه الدراسة :

1 – ممارسة المهام هي ممارسة روتينية تقوم على التسيير وفق القوانين و تنفيذ التعليمات دون وجود للمبادرة و الابتكار.

2 –السلطة التنظيمية للقيادة التربوية المدرسية، محدودة بمعوقات تنظيمية و قانونية، تحد من الصلاحيات الممنوحة لهم.

3 –الجماعة التربوية تتميز بانخفاض الروح المعنوية و التي انعكست سلبًا على أداء العمل و الاستجابة الفعلية للقيادة التربوية للوصول لتحقيق الفعالية التنظيمية المطلوبة.

4 –البيئة المدرسية هي بيئة ضاغطة أكثر منها متعاونة و هذا ما زاد من مشكلات الفعالية التنظيمية و التأثير على الدور القيادي للقائد التربوي.

5 –تعد المؤسسات القديمة من أكثر المؤسسات معاناةً من مشكلات الفعالية التنظيمية وهذا لعدم وظيفيتها.

6 –مشكلات الفعالية التنظيمية التي تعاني منها المؤسسات التربوية هي مشكلات متماثلة في أغلب المؤسسات و هذا ما جعل استراتيجياتهم في مواجهتها متقاربة.

7 –لا يوجد وعي حقيقي لدى القادة التربويين بالمؤسسات التربوية بمفهوم الفعالية التنظيمية و القائد التربوي الفعَّال.

8 –الجيل الجديد أكثر إيجابية في رأيته للفعالية التنظيمية و أكثر تفاؤلا بالنسبة لمستقبل المدرسة الجزائرية بالمقارنة مع الجيل القديم.

الخاتمة

الخاتمة

تعد الفعالية التنظيمية هدفا أساسيا في أي تنظيم، فهي الطريقة الأنجع لتحقيق نجاح التنظيم و تطوره، و لعلَّ التنظيم التربوي من أولى التنظيمات المطالبة بتحقيق ذلك بمؤسساتها، خاصة في ظل التوجه الجديد الداعي إلى تحقيق الجودة الشاملة التي أصبحت مطلبا تسعى كل المجتمعات لبلوغه و جني ثمارها، من خلال تجنيد كل الطاقات و الاستفادة من كل جديد في مجال البحوث العلمية لتحقيق نجاح أي خطوة تستهدف تحسين العملية التربوية.

و القيادة التربوية من أولى الركائز التي يتوقف عليها نجاح هذا المسعى، لأنها الطاقة المحركة للمؤسسة، و للنظام التربوي ككل، فعلى عاتقها تتم عملية التسيير، وهي الصانعة للقرار التربوي، لكنَّها في الدول النامية و من ضمنها الجزائر مازالت تتخبط في أوحال البيروقراطية، التي باتت تشكل حجر عثرة أمام نجاح العمل التربوي، فهي تحدُّ من حرية العمل بالنسبة للقائد التربوي، و للجماعة التربوية ككل، و تؤثر على أدائهم الوظيفي.

فكثير من القضايا لا تتحمل تأجيلها لحين الفصل فيها من قبل الجهات الوصية وكذا مختلف المشكلات التنظيمية التي باتت تمس مختلف المؤسسات بمختلف أنماطها، وهذا ما يجعل القائد التربوي عاجزا عن تحقيق الفعالية التنظيمية المطلوبة و الأهداف المسطرة مهما كانت درجة كفاءته.

و قد جاءت دراستنا هذه لتسليط الضوء على هذه القضايا، و ذلك من خلال الإعتماد على التحليل الكيفي و الكمِّي للإجابة على تساؤلات الدراسة و فرضياتها والوقوف على مختلف القضايا المرتبطة بالقيادة التربوية و بالفعالية التنظيمية من خلال جانبين نظري و ميداني.

أين تم من الناحية النظرية حصر التراث النظري المتعلق بالإدارة و القيادة، وخاصة التربوية منها من خلال: التركيز على مفهوم كل منهما وتوضيح الفرق بين الإدارة والإدارة التربوية، و الذي يتجلى في عناية هذه الأخيرة بالإدارة في المجال التربوي، كما بيَّنَّا العلاقة بين مختلف أنماطها، و التي تبينت أنها علاقة شمول فالإدارة، العامة أشمل من الإدارة التربوية و هي بدورها أشمل من الإدارة التعليمية و هي أشمل من الإدارة المدرسية.

ثم ركَّزنا على القيادة التربوية أين تناولناها من جانب التطور التاريخي، حيث تبيَّن أنها حديثة النشأة رغم وجود ممارسات لها منذ القدم، و الفرق بين مفهوم القائد والمدير حتى لا تأخذ بنفس المعنى ثم أهم النظريات المفسرة لها و التي تم تقسيمها حسب موضوع دراستها للقيادة، وكذا التطور التاريخي لهذه النظريات حتى نقف على وجه التغيير و وجه القصور في توجه كل منها و من أهمها : النظريات التقليدية ، النظرية الموقفية ، النظرية التفاعلية و نظريات أخرى.

و قد تبيَّن من إجابات المبحوثين أنهم يتبنُّون إتجاهات النظرية التفاعلية لأنهم يؤمنون أن تفاعلهم الإيجابي هو الذي يوصل لتحقيق الأهداف و أن نجاحهم رهن بفسح المجال لمرؤوسيهم لمشاركتهم للعمل، ثم تناولنا أنماط القيادة و التي بدورها تم تقسيمها حسب: مصادر السلطة وحسب نمط السلوك ثم حسب إهتمامات القائد، و قد لمسنا من حالات الدراسة و خاصة أن أغلبهم من الفئات الشابة، مَيلًا لبُعد المبادأة لنشير لأهم خصائصها خاصة بالنسبة للقائد التربوي الفعَّال.

كما تطرقنا في هذا العرض للتراث النظري للبحث للفعالية التنظيمية بإعتبارها متغيرا أساسيًّا في الدراسة خاصة من ناحية إبراز الفرق بينها و بين الكفاءة و الأداء، و كذا من ناحية النظريات المفسرة لها و مداخل دراستها و المؤشرات الدالة عليها بالنسبة للمؤسسة التربوية من رضا، ارتفاع الروح المعنوية، أداء العمل بفعالية ... بالنسبة للعاملين، إنخفاض نسب التسرُّب المدرسي، مواظبة، انضباط ... بالنسبة

للتلاميذ، و التي كانت بالنسبة لمؤسسات ميدان الدراسة في أغلبها سلبية مما يعكس ضعف الفعالية التنظيمية بها.

تناولنا كذلك القطاع التربوي بالجزائر من تطوره إلى هيكلته إلى مشكلاته، فالقطاع التربوي عرف محطات هامة تباينت بين الرقي و الانحطاط أو الضعف و البحث عن قاعدة له من خلال سياسة التعريب وتعميم التعليم ... ثم هيكلته و هذا للوقوف على أسلوب إدارته فمشكلاته، والتي هي إنعكاس لمشكلات التربية بالدول النامية ككل من تعقد قوانين، مركزية القرار، تعقد الجهاز الاداري ... و هذه تعدُّ من أبرز ملامح النظام التربوي بالجزائر.

ثمَّ الجانب الميداني و الذي يعد لب الدراسة لأنَّه القراءة الحقيقية لواقع مشكلة الدراسة و الذي تم من خلاله الإجابة على تساؤلات الدراسة و فرضياتها من خلال إظهار مدى ممارسة القادة التربويين لأدوارهم القيادية سواء الإدارية أو الفنية، و المشكلات التنظيمية التي تعترضهم في ذلك.

من هذه المشكلات؛ تلك المرتبطة بمركزية القرار التربوي ومنح الصلاحيات وتحقيق السلطة التنظيمية و كذا مدى استجابة الجماعة التربوية، و التي تعكس مستوى الفعالية التنظيمية بالمؤسسة خاصة من ناحية درجة الرضا الوظيفي، ووُجود حرص على أداء العمل بفعالية من طرف الموظفين و العاملين، و وجود تعاون مع قيادة المؤسسة حتى تحقق الأهداف المرجوة، و العمل على التطوير الذاتي من خلال الاستفادة من برامج التأهيل و التدريب خاصة ما تعلق بالتكنولوجيا (رقمنة القطاع) لمواكبة المستجدات. هذا إضافة إلى ضغوط البيئة المدرسية سواءًا الداخلية من هيكلة، تجهيز و حتى تمويل أو الخارجية من طرف الأولياء و الجمعيات و المجتمع المحلي و حتى الوصاية.

و من خلال التحليلات الكمية و الكيفية التي أجريت تبين أن القادة التربويين لا يمارسون مهامهم بشكل فعلي و هذا عائد أساسًا للمركزية التي تميز النظام التربوي الجزائري.

أثرت المركزية الإدارية على العمل التربوي من حيث ضعف المشاركة في صنع القرار التربوي مما جعله بعيدًا عن واقع المؤسسة التربوية، و كذا ضعف الصلاحيات الممنوحة خاصة بالنسبة للفصل في المشكلات التي تواجه القادة في وقتها مما أثر على السلطة التنظيمية لهم، وكذلك ضعف تعاون الجماعة التربوية من ناحية الانضباط واحترام القوانين و أداء العمل بفعالية ... و ما يواجهونه من ضغوط عمل من طرف البيئة المدرسية المحيطة (أولياء، مجتمع محلي، جمعيات ...إلخ)؛ من وساطة، تدخلات وحتى تهديد، خاصَّة في ظل غياب منظومة قانونية فاعلة تسمح بالفصل في مختلف المشكلات التي تواجههم.

كما تبيَّن أنه لا توجد رؤية واضحة لمفهوم الفعالية و القائد التربوي الفعَّال، و واقع الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية لدى القادة التربويين، أين تباينت إتجاهاتهم حولها وحول القائد التربوي الفعَّال، و كذا حول مدى وجود الفعالية أو تحقيقها بالمؤسسات التربوية الجزائرية بين من يؤكد وجودها و بين من ينفيه.

إنطلاقا مما سبق يمكن القول أن الفعالية التنظيمية مفهوم حديث و الوقوف على مؤشرات قياسها أو حتى تقييمها صعب خاصة بالمؤسسات التربوية لإعتمادها على النتائج طويلة المدى و كذا لمرونتها و عدم تحديد المعيار الأنسب للحكم على فعاليتها، هل هو نسب النجاح أو تعداد الكفاءات أو درجة التنظيم.

قائمة

المصادر

والمراجع

قائمة المصادر و المراجع

*المصادر:

القرآن الكريم.

الحديث النبوي الشريف.

*المراجع باللغة العربية:

01- ابراهيم قيلاتي: **الجامع في التشريع المدرسي ، الجزء الأول** ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، 2010 .

02- أحمد إبراهيم أحمد: **القصور الإداري في المدارس ، الواقع والعلاج** ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2000.

03- أحمد إسماعيل حجي: **إدارة بيئة التعليم والتعلم**، دار الفكر العربي ، مصر، 2000.

04- أحمد إسماعيل حجي: **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر، 2001.

05- أحمد بن مرسلي: **مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام و الإتصال** ، ط4 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 2010.

06- أحمد سيد مصطفى: **إدارة السلوك التنظيمي ' رؤية مستقبلية** ' ، جامعة بنها ، القاهرة ، مصر، 2000.

08- أحمد كمال أحمد وآخرون: **المدرسة والمجتمع**، مكتبة الأنجلومصرية ، القاهرة ، 1976.

09- إسماعيل محمد دياب: **الإدارة المدرسية**، ادارة الجامعة الجديدة للنشر، مصر، 2001.

10- بقطاش خديجة: **أوقاف الجزائر بعد الإحتلال الفرنسي 1830، د م ج**، 1978.

11- بوبكر بوخريسة: **سوسيولوجيا بيار بورديو (تحليل في النظرية و المفاهيم و المنهج)** ، ط1 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2007.

12- بوظريفة حمو ، دوقة أحمد ، لورسي عبد القادر: **عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي ، مخبر الوقاية والأرغنوميا ،** ط1 ، جامعة الجزائر ، ط1 ، الجزائر ، 2007.

13- بوفلجة غيات: **التربية و متطلباتها** ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1 الجزائر، دون سنة

14- بوفلجة غيات: **التربية والتكوين بالجزائر**، دار الغرب للنشر و التوزيع ، ط2 ، الجزائر ، 2002.

15- ثابتي الحبيب ، بن عبو الجلالي: **تطوير الكفاءات و تنمية الموارد البشرية** ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، ط 1، الاسكندرية مصر ، 2009.

16- حسان الجيلاني: **الجماعات في التنظيم . دراسة نفسية اجتماعية للجماعات في المنظمة.** دوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2015.

17- خضير كاظم حمود ، روان منير الشيخ: **إدارة المواهب و الكفاءات البشرية** ، زمزم ناشرون و موزعون ،ط1 ، عمان ، الأردن ، 2013.

18- خليل محمد حسن الشماع ، خضير كاظم حمود: **نظرية المنظمة** ، ط3 ، دار المسيرة ، عمان ، 2007.

19- رافد عمر الحريري: **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة** ، دار الفكر ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2007.

20- رافد عمر الحريري: **الإدارة التربوية لمدارس المستقبل** ، دار الفكر ، الأردن ، ط1، 2007.

21- رشيد أورلسان: **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم** ، قصر الكتاب، ط 1، البليدة ، 2002.

22- زرهوني الطاهر: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال،** موفم للنشر، ط1 ، الجزائر، 1994.

23- زرهوني الطاهر: **تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم،** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.

24- سعد العمشي: **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الثاني،** دار الهدى، الجزائر 2010.

25- سعد لعمش : **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري ، الجزء الأول** ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، 2010.

26- سنن أبي داود 34/2 ، كتاب الجهاد، باب في القوم يسافرون يُأَمِّرون أحدهم.

27- شبل بدران الغريب ، سلامة عبد العظيم حسين ، رضا ابراهيم المليجي: **الثقافة المدرسية ،** دار الفكر للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن ، 2005.

28- طارق طه: **السلوك التنظيمي في بيئة العولمة و الأنترنت** ، دار الجامعة الجديدة، مصر ، 2007.

29- طارق عبد الحميد البدوي: **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية** ، دار الفكر للطباعة ، ط1 ، عمان ،الأردن ، 2001.

30- عبد الرحمان بن سالم: **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري،** المكتبة الوطنية، ط 3 منقحة ، الجزائر، 2000.

31- عبد الرحمان بن سالم: **المرجع في التشريع المدرسي،** المركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية، ط 2، الجزائر، 1994.

32- عبد العالي دبلة: **مدخل إلى التحليل السوسيولوجي،** دار الخلدونية، الجزائر ، 2011.

33- عبد العزيز عطاء الله المعايطة: **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، دار حامد ، ط1 ، 2007.

34- عبد الغني عبود: **إدارة التربية في عالم متغير** ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة، مصر ، 1992 .

35- عبد الكريم بوحفص: **تطور الفكر التنظيمي** . الرواد و النظريات ، دوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،2017.

36- علي محمد منصور: **مبادئ الإدارة "أسس و مفاهيم"**، مجموعة النيل العربية للنشر، القاهرة ، 1999.

37- علي إبراهيم عنصر: **المدخل إلى إدارة الأعمال**، منشورات جامعة دمشق، 1997.

38- علي عبد الهادي مسلم :**تحليل و تصميم المنظمات**، الدار الجامعية، الاسكندرية، ب س.

39- عمار بوضياف: **التنظيم الادري في الجزائر (بين النظرية و التطبيق)** ، جسور للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2010.

40- عمر محمد خلف: **أساسيات في الإدارة و الإقتصاد في التنظيمات التربوية** ، دار السلاسل ، الكويت ، 1985.

41- غالية خلف اخوارشيد: المسائلة والفعالية في الإدارة التربوية ، دار ومكتبة العالية ، ط 1، عمان، الأردن، 2006.

42- فاخر عاقل: **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية** ، ط 3 ، دار العلم للملايين، بيروت ، 1988.

43- فرانسيس عبد النور: **التربية والمناهج**، دار النهضة المصرية ، القاهرة ، دون سنة،

44- قيس محمد العبيدي: **التنظيم المفهوم و النظريات و المبادئ** ، الجامعة المفتوحة ، 1997.

45- كاظم نزار الركابي: **الإدارة الاستراتيجية . العولمة و المنافسة** . ، دار وائل ، ط1 ، عمان ، الاردن ، 2004.

46- لحسن لبصير : **دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات و المدارس الأساسية** ، دار الهدى ، الجزائر ، 2002.

47- ماجدة جلدة: **السلوك التنظيمي و النظريات الادارية الحديثة** ، دار أسامة لنشر ، عمان ، 2006.

48- محمد الخامس سعيد هزاع المخلافي: **القيادة و الإدارة التربوية في مؤسسات التعليم العالي ،** دار زهران للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2009.

49- محمد الغريب عبد الكريم: **البحث العلمي، التصميم والمنهج والإجراءات**، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1984.

50- محمد بن محمود: **علم الإدارة المدرسية –نظرياته و تطبيقاته–في الإدارة المدرسية** ، دار العلوم ، عنابة ، الجزائر ، 2006.

51- محمد حسن محمد حمدات: **القيادة التربوية في القرن العشرين** ، دار حامد ، ط1 ، 2006.

52- محمد حسنين العجمي: **القيادة التربوية . الاشراف التربوي الفعال و الادارة الحافزة.** ، دار الجامعة الجديدة ، مصر ، 2008.

53- محمد رفيق الطيب: **مدخل للتسيير، ج1**، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1995.

54- محمد لبيب النيجي: **الأسس الإجتماعية للتربية** ، مكتبة الأنجلومصرية ، القاهرة ، مصر، 1965.

55- محمد مسلم: **مدخل إلى علم النفس العمل** ، دار قرطبة ، ط 1 ، الجزائر، 2007.

56- محمد منير مرسي: **في اجتماعات التربية**، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر، 1981.

57- مداح عرايبي الحاج: **إدارة الأعمال و الإستراتيجية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2015.

58- مهدي حسن زويلف و آخرون: **أساسيات في الادارة** ، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان ، 1995.

59- موريس أنجرس: **منهجية البحث في العلوم الانسانية** ، ت: بوزيد صحراوي و آخرون ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 2004.

60- مؤيد سعيد السالم: **أساسيات الادارة الاستراتيجية** ، دار وائل للنشر ، ط1 ،قطر ، 2005.

61- ناصر دادي عدوان **: إقتصاد المؤسسة** ، دار المحمدية ، ط2 ، الجزائر ، 1998.

62- نواف كنعان : القيادة **الإدارية** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط 1 ،عمان الأردن ، 2009.

***المعاجم و القواميس:**

63- علي هادية وآخرون: **القاموس الجديد للطالب**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 7، 1991.

64- عامر رشيد مبيض: **موسوعة السياسة الثقافية و السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية و العسكرية –مصطلحات و مفاهيم، ط1**، دار المعارف للنشر و الطباعة والتوزيع، سوريا، 2000.

*الرسائل و الأطروحات

رسائل الماجستير

65- بوشلاغم هند: "**أساليب التسيير في المؤسسة التنظيمية**"، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي، شعبة المؤسسات الاجتماعية، جامعة عنابة، 2006/2005.

66- حاجي نادية: " **الحركة الوطنية الجزائرية**"، في الكتاب المدرسي " دراسة تحليلية لمحتوى الكتاب المدرسي لمادة التاريخ ، علم اجتماع التربية ، جامعة الجزائر، 2000/1999.

67- مشير زبيدة: "**البنية المدرسية وانعكاساتها على الفعالية التنظيمية بالتنظيمات التربوية المدرسية- الثانويات نموذجا- "**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير علم إجتماع تنظيم وعمل، جامعة الجزائر،2009 .

68-محمد خالدي:" **تماثلات السلطة التنظيمية لدى عمال الصناعة بالجزائر – دراسة ميدانية بمؤسسة مانطال لصناعة الأغطية بمدينة تلمسان – "** ، رسالة ماجيستير في علم الاجتماع ، تنظيم وعمل ، جامعة الجزائر ، 2005 /2006.

69- صالح بن نوار: "**فعالية التنظيم في المؤسسات الإقتصادية**" رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، علم اجتماع تنظيم و عمل، جامعة الجزائر ، 2002 .

أطروحات الدكتوراه

70- مختار جعيجع: " **استراتيجية التنظيمات الإسلامية و أنشطة الشباب السياسية . دراسة ميدانية . حركة مجتمع السلم نموذجا** . أطروحة لنيل دكتوراه علوم في علم الاجتماع ، جامعة الجزائر 2 ، 2012

71- عبد الوهاب السويسي: " **الفعالية التنظيمية: تحديد المحتوى أو القياس باستخدام أسلوب لوحة القيادة "**، أطروحة دكتوراه دولة في علوم الاقتصاد، جامعة الجزائر، 2004/2003

72- عائشة بورغدة : " **المدرسة الجزائرية و الاستراتيجيات الاسرية (دراسة ميدانية في الجزائر العاصمة ،** اطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم اجتماع التربية ، جامعة الجزائر ،2007 / 2008.

***المجلات و الجرائد**

73-عبد الرحمان بن أحمد الصائغ:"**مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة**"، حوليات كلية التربية ، قطر ، السنة 12 ، العدد 12 ، 1995 .

74- محمد الذنيبات: " **المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين** "، مجلة الدراسات، "**همزة وصل** " العلوم الإدارية، الأردن، العدد1، 1999.

75- صلاح الدين عون الله: " **مداخل ومشكلات قياس الفعالية التنظيمية** "، **الإدارة العامة**، الرياض، العدد54، جويلية 1987.

76- مديرية التربية، **وزارة التربية**: عدد10، 1975 / 1976.

77- وزارة التربية: **النشرة الرسمية**، المديرية الفرعية للتوثيق، عدد خاص، جويلية 2001

***المراجع باللغة الأجنبية**

01-Abd rahmene Bouzida: **L'idiologie de l'instituteur, Ed**, SNED Alger, 1976.

02-Daniel Goleman ; Richard Boyatzis ; Annie MckeeL: **intelligence otionnelle qutrqvail**, Editions Village Mondial ; Paris ;2002 .

03-Deland – Sheere: **Introduction à la recherche en éducation**; 5 ème édition ; Armand colin ; Bourelio ; Paris ; 1982.

04-Esmard D C: **organisation et gestion d'entreprise** ; Ed. Dunod ; Paris ; 1994.

05 -Florence Allard – Poesi **: Management d equips** ; 2ème édition ; Dunod : Paris : 2006 .

06-Geneviére Lacono**: Gestion de ressources humaines**, édition Casbah, Alger, 2004, .

07-Haddab Mustapha: **Education et changements socio–culturels, les moniteur de l'enseignement alimentaire en Algérie**, Ed offices de publication.

08-John R Schrmerhorn; Janes G Huny ;Richard Nosbon: **Comportment humain et organisation**.2ème édition. Edition Villagemondial; Paris ;2002 .

09-Pain Jaque : **Chronique de l'école caserne, Etaspero**, Paris, 1972 .

10-Stephen Dobbin ; David Decenzo ; Philippe Gabilliet : **Management –Lessentiel des concepts et des critiques** - ; Parson éducation ; France;2006.

11-John R Schermerhorm ;David S Chappell : **Principes de management** ; Education Village mondial ; Paris ;2002.

12-Stor Benjamin: **Histoire de l'Algérie colonelle (1830 – 1954),** Ed la découverte, Paris, 1991.

***المجلات و الجرائد باللغة الأجنبية**

01-A.Ged **: Comparaisons internationales des perceptions - managériales de l'éfficacité** . Revue Française des Gestion . 1983 .

الملاحِق

الملحق I: دليل المقابلة و التفكيك المفهمي لفرضيات البحث.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية: العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم: علم الاجتماع

دليـــــــــــــــــل مقابـــــــــــــــــلة

الموضـــــــوع:

القيادة التربوية و مشكلات الفعالية التنظيمية بالتنظيمات التربوية المدرسية

دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية المدرسية ـ الثانويات نموذجا.

رسالة لنيل درجة الدكتوراه

التخصص : علم اجتماع التنظيم والعمل

إعداد الطالبة: مشير زبيدة

إشراف الأستاذ الدكتور: بومخلوف محمد

ملاحظة :

بعد التحية

أتقدم إليكم بهذه الدليل، والمتعلق بموضوع: القيادة التربوية و مشكلات الفعالية التنظيمية بالتنظيمات التربوية المدرسية، و الذي يهدف إلى معرفة أهم أسباب مشكلات الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية، و دور القيادة في التقليل منها، و كونكم على علاقة مباشرة بهذه المؤسسات، فأنتم أقدر من غيركم على إفادتنا في هذا الموضوع، وأعلموا أن هذا الدليل سري والمعلومات التي ستفيدوننا بها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الشكر المسبق على تعاونكم معنا

السنة الجامعية : 2017 /2018

أسئلـــــــــة دليـــــــــل المقابلـــــــــة

المحور الأول : المعلومات العامة

س1 : الجنس :.....

س2 :السن :.....

س3 :المستوى التعليمي :.....نوع الشهادة :.....هل أنتم من خريجي المدرسة العليا للأساتذة: .....

س4 : الوظيفة : مدير .....نائب المدير للدراسات .....مستشار للتربية .....مستشار توجيه .....

س5 :الخبرة المهنية :.....مدة التدريس.....مدة ممارسة الوظيفة القيادية .....

المحور الثاني: ممارسة المهام

س6 : ماهي المهام المناطة بكم كقادة تربويين في منصبكم هذا ؟

.....

.....

.....

س7 : ما مدى ممارستكم لمهامكم هذه ؟

.....

.....

.....

س8 : هل لديكم كامل الحرية في إدارة شؤون الموظفين العاملين تحت وصايتكم؟

.....

.....

.....

س9 : هل لديكم كامل الصلاحيات للفصل في المشكلات التي تواجهها المؤسسة في الوقت المناسب.؟

.....

.....

.....

س10: هل تواجهكم صعوبات في حفظ النظام داخل المؤسسة؟

.....

.....

.....

ـ في حالة وجودها ، فيم تتمثل ؟

.....

.....

.....

س11 : هل توزيع المسؤوليات على الموظفين العاملين معكم يلقى رضاهم ؟

.....

.....

.....

س12 : هل الأمن بالمؤسسة متوافر بشكل كاف؟

.....

.....

.....

س13 : كيف تقيمون تعاون الجماعة التربوية معكم؟

.....

.....

.....

المحور الثالث: المركزية الادارية

س14 : حسب رأيكم من هم المشاركون في صنع القرار التربوي؟

.....

.....

.....

س15 : هل ترون أن القوانين و قواعد العمل تأثر على السلطة التنظيمية لكم ؟و فيم يتمثل وجه التأثير؟

.....

.....

.....

س16 : هل تواجهكم مشكلات في تلبية احتياجات المؤسسة من قبل الهيئات المسؤولة في وقتها (كتب ، تجهيزات ..)؟

.....

.....

.....

هل يؤثر ذلك على فعالية العمل؟

.....

.....

.....

س17 :هل ترون أن اتباع سياسة موحدة في التخطيط التربوي ، يؤثر على فعالية العمل بالمؤسسات التربوية (لا توجد خصوصية)؟

.....

.....

.....

س18 :هل ترون أنكم تمنحون كامل الصلاحيات لتسيير مؤسستكم ؟

.....

.....

.....

في كل الحالات، هل الصلاحيات الممنوحة لكم ، تسمح بفرض قواعد الانضباط والامتثال لها من قبل الجماعة التربوية ، و معاقبة المخالف لها ؟

.....

.....

.....

المحور الرابع: استجابة الفريق التربوي

س19 : كيف تقيمون الانضباط بالمؤسسات التربوية ، (بالنسبة للتلاميذ ، وبالنسبة للمستخدمين) ؟

.....

.....

.....

س20 : هل ترون أن العاملين معكم حريصون على تأدية أعمالهم على أكمل وجه ؟

.....

.....

.....

س21 : هل ترون أن هناك احترام للقانون الداخلي للمؤسسة من قبل الجماعة التربوية ؟

.....

.....

.....

س22 : هل ترون ان الطاقم الاداري العامل معكم ، مؤهل التأهيل الكافي لتحقيق جودة الأداء؟

.....

.....

.....

س23 : هل ترون أن هناك احترام للوقت من قبل الجماعة التربوية ؟

.....

.....

.....

س24 : ما تقيمكم لدرجة الرضا الوظيفي للعاملين معكم ؟

.....

.....

.....

لماذا في كل الأحوال ؟

.....

.....

.....

س25 : هل ترون أن العاملين معكم يسعون لأداء العمل بكل طاقاتهم؟

.....

.....

.....

س26 : هل ترون أن التكنلوجيا أمر ضروري، لتحقيق الفعالية ؟ وهل العاملون معكم يتحكمون بها ؟

.....

.....

.....

المحور الخامس: ضغوط البيئة المدرسية

س27 : ماهي الضغوط التي يمكن أن تواجهها المؤسسات التربوية من قبل البيئة المحيطة بها (أولياء ، مجتمع محلي ، جمعيات ، وزارة) ؟

.....

.....

.....

وما أثرها على فعالية العمل لديكم ؟

.....

.....

.....

س28 : كيف تقيمون مساهمة المجتمع المحلي في تحقيق الفعالية التنظيمية بالمؤسسات التربوية المدرسية؟

.....

.....

.....

س29 : هل ترون أن ظروف العمل بالمؤسسة تؤثر على الفعالية التنظيمية بها (موقع المؤسسة ، توافر الامكانات ....)؟

.....

....

.....

....

س30: هل سبق و أن واجهتكم ضغوط فيم يتعلق بنقل التلاميذ ، أو التراجع في قرارات اعادة السنة أو الفصل؟

.....

.....

.....

ما نوع هذه الضغوطات ؟

.....

.....

.....

س31 : هل أثرت الظروف الأخيرة التي مرت بها المؤسسات التربوية (الاضرابات) على سير العمل بها ؟

.....

.....

.....

المحور السادس : استراتيجيات القادة في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية

س32 : في حالة ما إذا كانت مشكلات الفعالية التنظيمية تواجهها مؤسستكم ، ماهي استراتيجياتكم لمواجهتها ؟

.....

.....

.....

س33: حسب خبرتكم و تجربتكم، ما هي أنجع الطرق التي ترونها كفيلة بتحقيق الفعالية التنظيمية بالمؤسسات التربوية

.....

.....

.....

س34: كيف تعرفون الفعالية التنظيمية؟

.....

.....

.....

س35 : كيف تعرفون القائد التربوي الفعال؟

.....

.....

.....

س36 : كيف تقيمون الفعالية التنظيمية اليوم في المدارس الجزائرية عموما؟

.....

.....

.....

.....

التفكيـــــــــــك المفهـــــــــــــــــمي

الفرضية الأولى:

تختلف درجة ممارسة القادة التربويين لمهامهم باختلاف محدداتهم السوسيومهنية

المتغير التابع: ممارسة المهام

ممارسة المهام: هي كل ما يؤديه القادة التربويين من المهام المتعلقة بدورهم كقادة تربويين من أجل السير الحسن للمؤسسة

المهام الإدارية: ← الاهتمام بالسجلات
- ← الاشراف على المبنى المدرسي
- ← تحديد احتياجات المؤسسة
- ← اتخاذ القرارات المناسبة

المهام الفنية : ← توزيع المسؤوليات بين العاملين
- ← إستمالة العاملين
- ← السعي للعمل كفريق

المتغير المستقل: المحددات السوسيومهنية

المحددات السوسيومهنية : وهي مختلف الخصائص التي يتميز بها القادة التربويين و المتعلقة ب

المحددات السوسيومهنية ← الجنس
- ← السن
- ← المؤهل العلمي ← نوع الشهادة ← (ليسانس ، شهادة المدرسة العليا ...)
- ← سنوات الخبرة ← (مدة التدريس ، مدة ممارسة الوظيفة القيادية)
- ← الوظيفة ← (مدير ، نائب المدير للدراسات ، مستشار للتربية ، مستشارالتوجيه)

الفرضية الثانية:

تؤثر المركزية الادارية على السلطة التنظيمية للقائد التربوي

المركزية الإدارية: وتعني أن تنفرد بالإشراف على التربية و التعليم إدارة أو هيئة أو سلطة واحدة، و هو النمط المتبع في الجزائر.

المتغير المستقل: المركزية الادارية

المركزية الادارية ← تركز السلطة في يد الدولة
- ← سن القوانين و الأنظمة التشريعية
- ← السلطة المسؤولة عن تحديد الأهداف
- ← توفير احتياجات المؤسسات التربوية

السلطة التنظيمية : الصلاحيات المخولة للاطارات و الاداريين و المشرفين ، في اتخاذ القرارات و إعطاء الأوامر و كذا القرارات ، من أجل تنفيذ مختلف الخطط و الاستراتيجيات و البرامج العملية في المؤسسة و التي تتوافق مع السياسة العامة للمؤسسة.

المتغير التابع: السلطة التنظيمية للقيادة التربوية

السلطة التنظيمية
- الصلاحيات ← (فرض قواعد الانضباط و الامتثال بالنسب للأساتذة و الموظفين و التلاميذ، فرض العقوبات و الجزاءات)
- اتخاذ القرارات ← القدرة على تنفيذ القرارات و الالتزام بتنفيذها
- اعطاء الأوامر
- تنفيذ مختلف المخططات

الفرضية الثالثة:

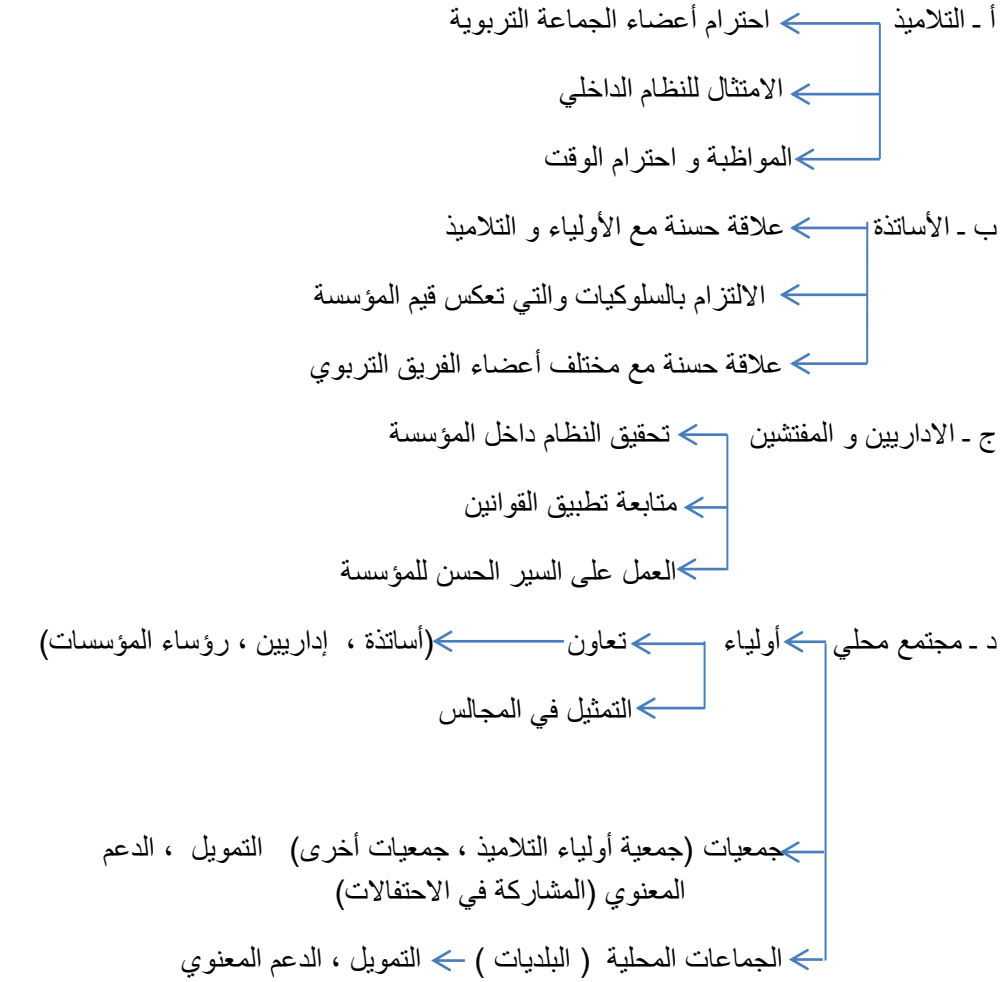
تؤثر استجابة الفريق التربوي(الجماعة التربوية)على فعالية الأداء للقائد التربوي

المتغير المستقل : استجابة الفريق التربوي

استجابة الفريق التربوي : وهي مدى التعاون من طرف الفريق التربوي (الجماعة التربوية) مع إدارة المؤسسة (قادتها) للسير الحسن للمؤسسة و تحقيق أعلى مستويات الفعالية التنظيمية

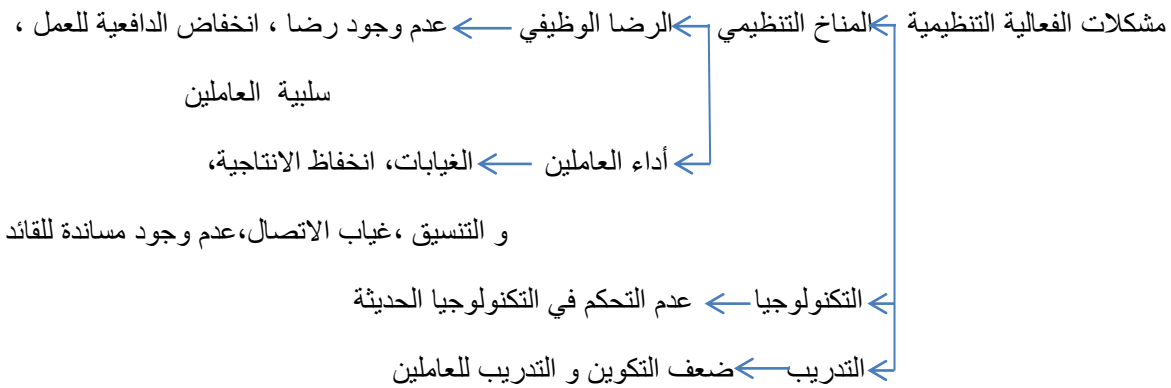
الفريق التربوي (الجماعة التربوية): تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ و من كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية و تكوين التلاميذ ، وفي الحياة المدرسية و تسيير المدرسة

الفريق التربوي (الجماعة التربوية)
- التلاميذ
- الأساتذة و الاداريين
- المفتشين
- أولياء
- جمعيات و مجتمع محلي



المتغير التابع : فعالية الأداء للقائد التربوي

فعالية الأداء للقائد التربوي: ويتمثل في الصعوبات التي يمكن أن تعيق القائد التربوي في أدائه لعمله ، مما ينعكس على الفعالية التنظيمية المطلوبة (مشكلات الفعالية التنظيمية

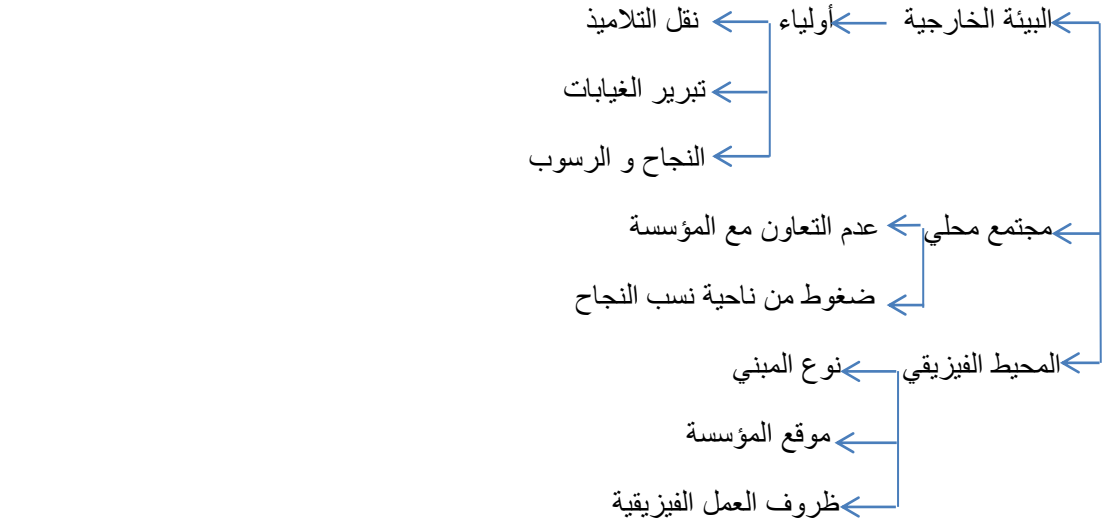


الفرضية الرابعة

يواجه القادة التربويون ضغوطا من طرف البيئة المدرسية مما يؤثر على الفعالية التنظيمية بها

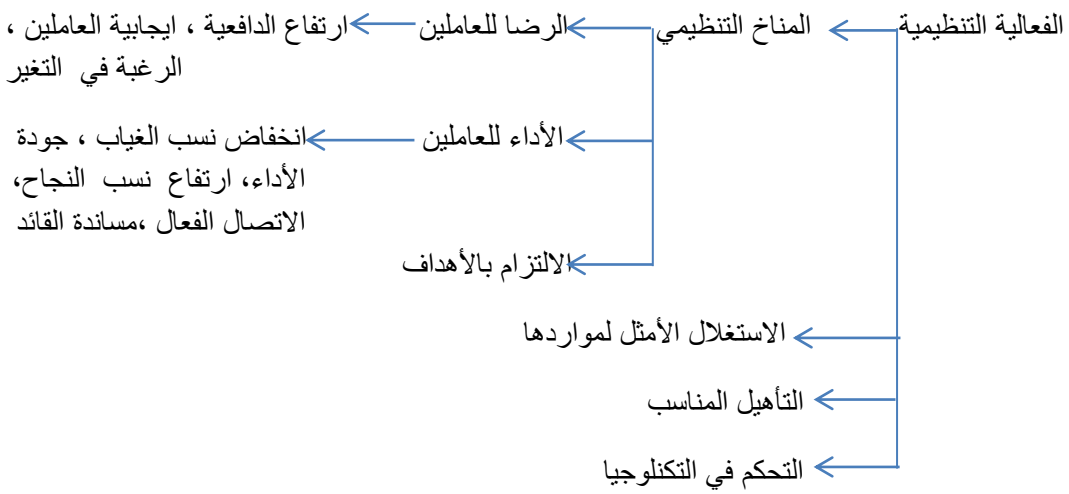
المتغير المستقل: ضغوط البيئة المدرسة

ضغوط البيئة المدرسية: مختلف الضغوط التي يواجهها القادة التربويون من بيئة العمل الداخلية و الخارجية



المتغير التابع: الفعالية التنظيمية

الفعالية التنظيمية : هي قدرة المنظمة على توفير مناخ عمل ملائم لمختلف العاملين ،و المنتسبين إليها مما يخلق جو من الرضا و التعاون بين أفرادها ، لتحقيق الأهداف ، دون إجهاد لقدرات و طاقات أفرادها ، أو اضعاف لوسائلها و مواردها ،و كذا تحقيق الانضباط الأمثل لقواعد نظامها الداخلي(التربوية و المهنية)



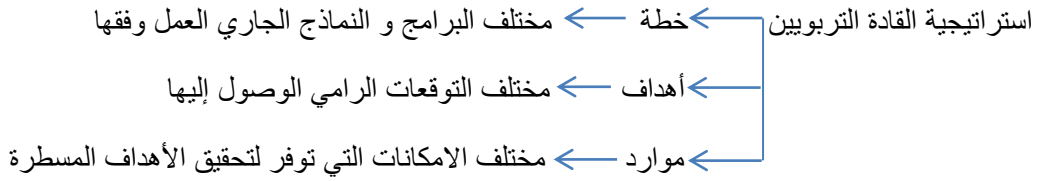
الفرضية الخامسة

تختلف استراتيجيات القادة التربويين في التعامل مع مشكلات الفعالية التنظيمية باختلاف محدداتهم السوسيومهنية

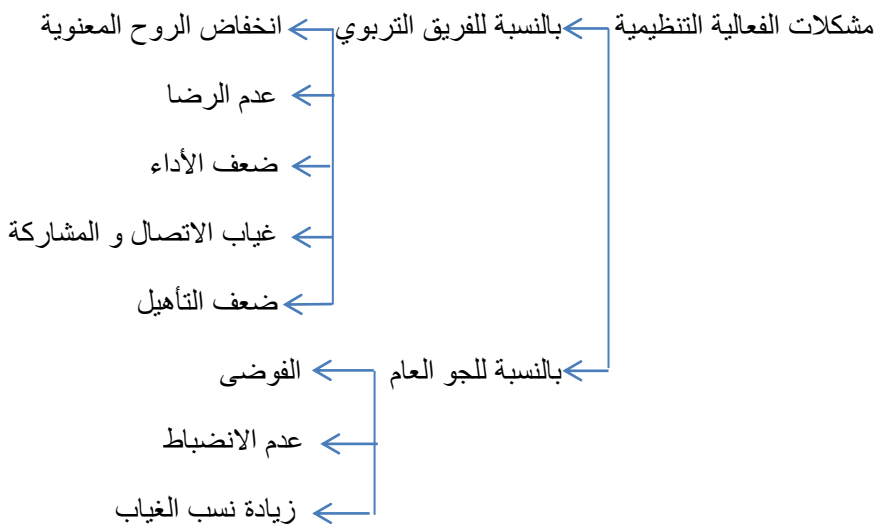
المتغير المستقل: المحددات السوسيومهنية

المتغير التابع: استراتيجيات القادة التربويين

الاستراتيجية: الخطة التي يتبعها القادة التربويون في تسييرهم للمؤسسة من أجل تحقيق أهدافها في المدى القريب أو البعيد من خلال تحضير العمليات و تخصيص الموارد الضرورية لتحقيق ذلك



مشكلات الفعالية التنظيمية : هي مختلف المشكلات التي تواجها المؤسسة و بالتحديد القائد التربوي و التي تأثر على درجة الفعالية التنظيمية من فوضى ، عدم انضباط ، عدم احترام للوقت ،عم الرضا ، عدم فعالية الفريق التربوي ، عدم وجود اتصال فعال، انخفاض نسب النجاح ، عدم القدرة على توفير احتياجات المؤسسة



الملحق II: جداول الفئات البارزة من خلال استخراج وحدات الإجابة .

الجدول رقم (01): الفئات البارزة من خلال استخراج وحدات الإجابة

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
01	-حرية في ممارسة المهام ، في اطار القانون ، مع أنها تشكل عبءا	13	4.11
02	-نعم توزيع المسؤوليات يرضى العاملين لأنه محدد قانونا	13	4.11
03	-نعم لدينا كامل الصلاحيات في إدارة شؤون الموظفين في إطار القانون	12	3.79
04	-مهام إدارية ، بيداغوجية ، تربوية	12	3.79
05	-لايوجد موظفون تحت وصايتنا	12	3.79
06	-مهام بيداغوجية يحددها القرار 21/154 بالمواد من 1 إلى 6	10	3.16
07	-الاعلام و التوجيه و التقويم و إرشاد التلاميذ و التكفل النفسي بهم	09	2.84
08	-الأمن بصفة عامة غير كافٍ، لعدم توافر الحماية داخل وخارج المؤسسة خاصة في المؤسسات الكبيرة (غير وظيفية)	09	2.84
09	-نعم، تواجهنا صعوبات حفظ النظام بسبب نقص التأطير التربوي الكافي للمحافظة على الانضباط	08	2.53
10	-نعم، متوافر سواءا من ناحية الأمن الداخلي أو الخارجي ، رغم عدم وجود كفاية للطاقم، لكن الاجراءات و السياسات هي التي ساعدت على توفير الأمن	08	2.53
11	-ممارسة محدودة لأن هناك أمور تخرج عن نطاقنا، بسبب ارتباط المؤسسة بالوصاية	10	3.16
12	-ممارسة جيدة في حدود الصلاحيات و الامكانيات	07	2.21
13	-حرية تامة في ممارسة الصلاحيات المخولة قانونا	07	2.21
14	-هناك تعاون كبير من طرف الفريق التربوي ، و هذا لأننا نتبع سياسة التشاور و الحوار، وفسح المجال للتعبير عن الرأي و التحفيز لكسب ثقتهم	07	2.21
15	-حسب نوع المشكل، فالبعض منها يمكن الفصل فيه مباشرة خاصة المشاكل الداخلية و البعض الآخر فيحل من طرف الوصاية	06	1.89
16	-نعم لدينا كامل الصلاحيات في إطار القانون	06	1.89
17	-نعم تواجهنا صعوبات في حفظ النظام منها عدم الفهم لتطبيق القانون من طرف بعض العناصر أو الفاعلين مما يؤثر على سير العمل	06	1.89
18	-نعم توزيع المهام يلقى الرضا بسبب حسن التسيير وتوزيع المسؤوليات بطريقة عادلة مع مراعاة ظروف الأفراد و طبيعتهم	06	1.89
19	-نقص التأطير مقارنة بالخريطة التربوية	05	1.58
20	-الغيابات و سلوك التلاميذ (المرحلة العمرية)	05	1.58
21	-نعم بحكم وجودنا الدائم و وجود أعوان الأمن و الوقاية	05	1.58
22	-التعاون مقبول على العموم ، على الرغم من وجود بعض الصعوبات	05	1.58
23	-هيكل المؤسسة باعتبارها مؤسسة قديمة (غير وظيفية)	05	1.58
24	-نواجه صعوبات حفظ النظام بسبب حداثة التأطير و عدم تلقيهم التكوين الكاف	04	1.26
25	-لدينا 34 مهمة و من أهمها التنسيق بين مختلف المصالح والمتابعة و	04	1.26

26	–لو رجعنا إلى الحقيقة ، فان توزيع المسؤوليات لا يلقى رضا أي طرف لأنه أصبح هناك تغليب لمنطق عدم القناعة و عدم القبول	04	1.26
27	–تسيير شؤون المرؤوسين ، بما فيها الأمر بالصرف(التصرف باسم المؤسسة مرسوم 2017)	04	1.26
28	–لا ، لأن بعض المسؤوليات تتعارض	04	1.26
29	–مرافقة بيداغوجية و متابعة النتائج	04	1.26
30	–نمارس هذه المهام بطريقة فعالة بالتنسيق مع مختلف المصالح	04	1.26
31	–من الصعوبات كذلك؛ رفض الخضوع للأوامر الادارية خاصة من طرف الأساتذة و وموظفي عقود ما قبل التشغيل	04	1.26
32	–من الصعوبات التي تواجهها المؤسسة: الذهنيات أو الخلفيات	04	1.26
33	–الصلاحيات الموجودة لا تؤدي إلى الفصل النهائي	04	1.26
34	–نعم، بكل دقة و موضوعية و متابعة كل المشكلات مع الادارة	03	0.94
35	–نعم، لأن أغلب المشاكل التي تواجهنا تتعلق أساسا بتوجيه التلميذ ، و بالتالي لدي كل المبررات القانونية و بالتالي لا يؤثر الضغط الخارجي	03	0.94
36	–عدم وجود تحفيزات للعمال (أجر زهيد للعامل المهني)	03	0.94
37	–الأمن الداخلي متوافر، الأمن الخارجي نوعا ما نتيجة تواجد المؤسسة في مكان غير مناسب	03	0.94
38	–ايجابي ، مع منح فرص المبادرة و التحفيز	03	0.94
39	–وجود تفاعل و انسجام و تنسيق بين جميع أطراف الجماعة التربوية	03	0.94
40	–علاقة حسنة ، بحكم العادات و التقاليد التي تحكم المؤسسة (ثقافة المؤسسة)	03	0.94
41	–التعاون موجود لكن التنسيق ضعيف	03	0.94
42	–يوجد تعاون، لكنه نسبي	03	0.94
43	–تعاون نسبي ، لغياب روح العمل بالمؤسسة	03	0.94
44	–الكثافة خاصة بالنسبة للمؤسسات الكبيرة	03	0.94
45	–نمارس مهامنا انطلاقا من تطبيق التعليمات بحذافيرها	03	0.94
46	–نعم نواجه صعوبات في حفظ الانضباط خاصة من طرف الاولياء لأنهم يعطون الحق لأبناءهم ولا يهمهم النظام الداخلي	02	0.63
47	–في بعض الأحيان يكون الاكتظاظ و عامل الكثافة سببا في عرقلة حفظ النظام الداخلي	02	0.63
48	–يوجد مشكل في ممارسة المهام ، بسبب تداخل الصلاحيات	02	0.63
49	–نعم، باستثناء بعض المشاكل التي تحتاج إلى وساطة ان أمكن أو تقتضي الصرامة في تفعيل القانون	02	0.63
50	–لا، لأن هناك مشكلات يتطلب حلها على مستوى مجلس التسيير و التوجيه	02	0.63
51	–لا، لأن هناك قضيا لاتسمح بالفصل فيها إلا على مستوى الوصاية	02	0.63
52	–لا، نقص العمال ، نقص أعوان الوقاية عدم توافر المساعدة من قبل الجماعة المعنية (شرطة)	02	0.63
53	–نعم، إلا في بعض الحالات الخاصة التي لا تندرج ضمن خصوصية المؤسسة	02	0.63
54	–نعم، تواجهنا صعوبات لأن المؤسسة غير وظيفية تمام	02	0.63

55	-لا، توجد صعوبات إلا في حالات نادرة	02	0.63
56	-لا ، لوجود احترام القانون الداخلي	02	0.63
57	-تكون الصعوبات في حالة عدم وجود تفاعل بين الجماعة التربوية	02	0.63
58	-لا توجد صعوبات ، المشكل الوحيد هو تغليب العنصر النسوي في التأطير التربوي	01	0.31
59	-نعم تواجهنا صعوبات في التحكم في التلميذ كمراهق	01	0.31
60	-ليس تماما ، سلطة تقديرية	01	0.31
61	-إدارة شؤون الموظفين تحكمها نصوص وقوانين	01	0.31
62	-الاشراف المباشر على العاملين بالمؤسسة	01	0.31
63	-لدينا كامل الصلاحيات إلا في حالة الوساطة أو المصالحة	01	0.31
64	-ممارسة السلطة على كل الموظفين و حفظ النظام و أمن الأشخاص و الممتلكات و اتخاذ جميع التدابير	01	0.31
65	-الوظيفة القيادية سلطة داخل المؤسسة تسمح بإدارة الموظفين العاملين بها بكل أصنافهم	01	0.31
66	-الاشراف و التقويم للتقليل من صعوبات التمدرس لدى التلميذ	01	0.31
67	-متابعة تنفيذ المناهج	01	0.31
68	-تنسيق العمل في إطار الجمعة التربوية	02	0.63
69	-نواجه مشكلة في حصص الاعلام و التوجيه بسبب الانتقال من مقاطعة إلى مقاطعة	01	0.31
70	-نمارس مهامنا بصفة عادية	01	0.31
71	-طبقا للقانون ، لكنه لا يتصرف إلا بعد التحري(الفصل في المشكلات)	01	0.31
72	-نعم القانون ييسر للمطلع عليه التصرف بحرية	01	0.31
73	-لا توجد حرية كاملة للفصل في المشكلات بسبب ارتباط المؤسسة بالوصايا	01	0.31
74	-لا توجد صعوبات نظرا لكفاية التأطير وتفعيل النشاطات الثقافية و الرياضية	01	0.31
75	-توافق و تنسيق بين أفراد المؤسsة تحت رعاية الوصاية	01	0.31
76	-نعم بالتصرف بحكة و الرجوع إلى العمل التشاركي	01	0.31
77	-نوع العقوبات	01	0.31
78	-كل شخص أدرى بمسؤولياته ، كما أن هناك حالة تضامن في حالة قصور في بعض المهام من أجل اتمامها	01	0.31
79	-في أغلب الأحيان يكون رضًا إذا تم توزيع المهام بعقلانية و عدل	01	0.31
80	-توزيع المهام يخضع لمنطق السيطرة (يد من حرير قفاز من حديد)	01	0.31
81	-نعم، باستثناء بعض الأساتذة القدامى الذين يطالبون بحجم ساعي أقل	01	0.31
82	-من ضمن المشكلات نجد مثلا عدم الالتزام بتطبيق النظام الداخلي	01	0.31
83	-الأمن متوافر بصفة مقبولة	01	0.31
84	-التشاور أساس كل نجاح للجماعة التربوية في اطار القوانين المنصوص عليها	01	0.31
85	-يبقى تعاون أولياء التلاميذ ضعيف جدا بسبب عدم تحمل المسؤولية في متابعة و مراقبة أبناءهم	01	0.31
86	-نعم، يوجد تعاون	01	0.31
المجموع		316	99.97

جدول رقم (02): الفئات البارزة من خلال استخراج وحدات الإجابة

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
01	–نعم، تواجهنا مشكلات في تلبية الاحتياجات ،لأن لكل مؤسسة احتياجاتها	20	9.30
02	–نعم، يؤثر اتباع سياسة موحدة في التخطيط ،لأن لكل مؤسسة خصوصياتها التي تميزها	17	7.90
03	–نعم، نمنح الصلاحيات وفقا للقانون المعمول به و في حدود المهام المناطة	15	6.97
04	–جميع الهيئات بالمؤسسة ، وهناك حرية في ما يتعلق بالتسيير الداخلي	10	4.65
05	–المجالس و مختلف الأعضاء	11	5.11
06	–لا تؤثر ، لانها تعتبر سلطة تنظيمية	10	4.65
07	–وزارة التربية الجهة الوحيدة المسؤولة عن اتخاذ القرار التربوي	09	4.18
08	–لا ، هناك ميزانية تبني عل أساس صنف المؤسسة	06	2.79
09	–نمنح الصلاحيات نوعا ما وذلك للتداخل في الصلاحيات	06	2.79
10	–لا ، لانمنح كامل الصلاحيات	06	2.79
11	–نعم، نواجه مشكلات ، خاصة في بعض الأمور التي تتطلب التعجيل أو سرعة التنفيذ	05	2.32
12	–نعم، توجد مشاكل خاصة في التجهيز	05	2.32
13	–بالاضافة إلى السلطة الوصية ، صانعو القرار هم الطاقم الاداري و الأساتذة	05	2.32
14	–تسمح الصلاحيات الممنوحة لنا بفرض الانضباط إذا طبقت مع مراعات العلاقات بين الجماعة التربوية	05	2.32
15	–نعم لأن بعض القوانين تتعارض مع بعضها البعض، كما تتعارض مع الواقع الميداني	04	1.86
16	–لا ، يوجد معوقات قانونية ، لوجود ثغرات قانونية ،و كذا معوقات اجتماعية	04	1.86
17	–كثيرة هي المشكلات التي تواجهها المؤسسات لعدم تلبية الاحتياجات من قبل الجهات المسؤولة ،خاصة ماتعلق بالتجهيز و في ظل سياسة التقشف	04	1.86
18	–توجد خصوصية في التخطيط التربوي و تلبية الحاجات يتم وفق	05	2.32
19	–نعم لدينا صلاحية فرض الانضباط ، لاكن ليس لدينا صلاحية العقاب	07	3.25
20	–الوصاية هي التي لديها حق العقاب و دورنا هو ارسال تقرير أو المطالبة بارسال لجان تحقيق لحل الاشكال	03	1.39
21	–لا تراعى خصوصية كل مؤسسة ، في التخطيط التربوي	03	1.39
22	–نعم، بسبب حداثة المؤسسة و سياسة التقشف	03	1.39
23	–لا، باستثناء قرار سياسة التقشف	03	1.39
24	–نعم، عدم التخطيط التربوي المناسب يؤثر على فعالية العمل بالمؤسسات التربوية	03	1.39
25	–الوصاية لا تراعي وضعية المؤسسات و الميزنيات تكون موحدة مهما كانت المؤسسات كبير أو قديمة	03	1.39
26	–نعم هناك تماطل في تلبية الاحتياجات ، و قرارات تسيطر عليها الجهات المسؤولة	03	1.39
27	–تقريبا نمنح كامل الصلاحيات ، ما يؤخرنا هو التأخير في الاجراءات على مستوى الادارات العليا	02	0.93
28	–لا لأنها عنصر دعم أكثر منها عنصر سلبي، لانه دون قانون لن تكون هناك سلطة	02	0.93

	، فنحن نتكلم باسم القانون		
29	–نعم حسب التقيد بهذه القوانين ، مثلا قانون التعامل مع الغيابات	02	0.93
30	–المدير ليس له الحق في اتخاذ القرارات التي تعود على التربية بالمردود الاجابي	02	0.93
31	–هناك بعض القوانين و المراسيم مقيدة للسلطة التنظيمية	02	0.93
32	–نعم تأثر بأشكال عدة ، خاصة منها المفروضة دون الأخذ بعين الاعتبار القاعدة	02	0.93
33	–نعم نواجه مشكلات في تلبية احتياجات المؤسة خاصة في ما يتعلق بالتأطير	02	0.93
34	–صلاحيات محدودة	02	0.93
35	–نعم لدينا صلاحيا حفظ الانضباط ، لان هذا يعود إلى سياسة التسيير الداخلي للمؤسسة	02	0.93
36	–نعم نظرا لقلة الاعتمادات المالية و عدم القدرة على التصرف في أبواب الخاصة بصرف الميزانية	02	0.93
37	–نعم تواجهنا مشكلات ، و لكننا في هذه الحالات نلجأ إلى العلاقات الشخصية من أجل تلبيتها ، وهي لا تؤثر على سير العمل	02	0.93
38	–تؤثر خاصة في حالة شغور المناصب و عدم اتخاذ الاجراءات من طرف الوصاية	02	0.93
39	–نعم ، تطبيقه غير كاف	01	0.46
40	–بالنسبة لصناعة القرار داخل المؤسسة كل الشركاء	01	0.46
41	–على مستوى الوصاية ، صناعة القرار من طرف كل الساهرين على المنظومة التربوي و على رأسهم وزارة التربية و برعاية فخامة رئيس الجمهورية	01	0.46
42	–صانعو القرار التربوي كل من لهم سلطة التنفيذ و الاقتراح كالمفتشين التربويين والمسؤولين الفاعلين داخل المؤسسة	01	0.46
43	–القرار التربوي يكون بالتنسيق مع مديرية التربية و مفتشي التربية	01	0.46
44	–في بعض الأحيان خاصة بعد قرار التقليص في الميزانية (سياسة التقشف)	01	0.46
45	–لا ، لكن حتى في حالة عدم توافها يرجع إلى ادارتها أو مدير المؤسسة الذي يلجأ إلى سياسته الخاصة في تلبية هذه الاحتياجات	02	0.93
46	–على حسب المؤسسة وعلى العموم كل الاحتياجات متوافرة	01	0.46
47	–لابد من اتباع سياسة تتماشى و خصوصية لك مؤسسة	01	0.46
48	–نتبع القرارات و القوانين التي تسير المؤسسة	01	0.46
49	–نظريا نعم، لدينا كامل الصلاحيات	01	0.46
50	–نعم ، في بعض المجالس فقط	01	0.46
51	–الصلاحيات الممنوحة يجب التكيف معها بأن تكون لدينا شخصية ذات قرار حازم في بعض المواقف المتعلقة بالانضباط	01	0.46
52	–نعم لدينا صلاحية فرض الانضباط ، إلا في الحالات التى تتدخل فيها الوساطة	01	0.46
53	–الصلاحيات الخاصة بنا لاتسمح لوحدها بفرض الانضباط و العقاب لأن هناك صلاحيات تفوقنا	01	0.46
المجموع		215	99.96

جدول رقم (03): الفئات البارزة من خلال استخراج وحدات الإجابة

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
01	–نعم، هناك إحترام للقانون الداخلي للمؤسسة	15	5.49
02	–الأغلبية يسعون لأداء العمل بكل طاقتهم ، وهذا يرجع إلى شخصية الأفراد و ضميرهم المهني	14	5.12
03	–نعم، لأن هناك ساعات محددة للعمل على الكل الالتزام بها بحكم طبيعة العمل	12	4.39
04	–نعم ضرورية ، و العاملين لا يتحكمون بها لعدم خبرتهم في مجال الاعلام	11	4.02
05	–أكيد، أمر ضروري ، و هناك تحكم من طرف العاملين كل حسب مؤهلاته	10	3.66
06	–هناك احترام للوقت إلى حد ما	10	3.66
07	–الانضباط بالمؤسسات التربوية مقبول على عموم	09	3.29
08	–الانضباط ليس في المستوى المطلوب كمؤسسة تربوية بالنسبة للمستخدمين و التلاميذ، لأنه يوجد نوع من التسيب	08	2.93
09	–لا، ليسوا حريصين على ذلك ،فهو عمل ناقص ، لغياب الضمير المهني عند البعض و الافتقار للروح المعنوية ، والضعف القاعدي	08	2.93
10	–نعم حرصون في حدود الامكان	07	2.56
11	–يوجد قانون داخلي و هو محترم ، لكن هناك من يخلفه ، و يرجع ذلك لأسباب و ظروف شخصية و اجتماعية و نفسية	07	2.56
12	–لا يسعون لذلك ، للتهاون و عدم المبالات و غياب الضمير المهني	07	2.56
13	–نعم، هناك احترام للقانةن الداخلي على الأغلب و هذا لثقافة المؤسسة و سياسة الادارة و الخبرة	06	2.19
14	–ليس بالشكل الكبير الذي نتطلع إليه ، بحكم حداثة السن و ضعف التكوين و الرغبة في الوظيفة	06	2.19
15	–التكنلوجيا و المعلوماتية أصبحت ضرورة و مطلب أساسي لتحقيق الفعالية ، و درجة تحكم العاملين بها متفاوتة	06	2.19
16	–مقبولة بشكل نسبي ، لظروف العمل و توزيع المهام	05	1.83
17	–تقريبا حرصون على ذلك ، لأن الأفراد يختلفون و كل حسب ضميره المهني	05	1.83
18	–بنسب متفاوتة ، و لذا لابد من التكوين و التدريب على طول المسار المهني	05	1.83
19	–نسبي ، لعدم رغبة بعض الموظفين في التعليم	05	1.83
20	–إلى حد ما بالنسبة للمؤسسة ، أما عموما يمكن القول أنه غائب	05	1.83
21	–عدم وجود رضا لتدهور أمور القطاع ككل	05	1.83
22	–التربية و التعليم هي وظيفة سامية ، فكل منهم لها راض ، لكنه غير راض على ظروف العمل من الناحية المادية و المعنوية	05	1.83
23	–نعم يسعون في حدود الامكان	04	1.46
24	–مقبولة نوعا ما لأن نظرة العاملين بالقطاع مرهونة بنظرتهم المادية (العمل بقدر الأجر)	04	1.46
25	–الغالبية منهم حرصون عل تأدية أعمالهم على أكمل وجه و هذا راجع إلى الروح الوطنية و الضمير المهني الغائب لدى البعض	04	1.46

26	–الانضباط نسبي ، وهذا يرجع للضمير المهني	04	1.46
28	–نعم، حريصون ، لأن هناك وعي و احترام كل فرد لمهامه و وظيفته	04	1.46
29	–هناك انضباط بشكل دائم و جيد		
30	–بعض العاملين حرصون على تأدية أعمالهم و البعض الآخر " الا ما دمت عليهم رقيبا"آلي عمران	04	1.46
31	–نعم، كاف نظرا للخبرة المهنية المتوافرة	04	1.46
32	–نعم، لكن نظريا فقط ، لأن جودة الأداء لا تحقق بالشهادات فقط	04	1.46
34	–لا احترام للوقت لغياب روح المسؤولية	03	1.09
35	–لا ، غير مؤهل التأهيل الكاف لتحقيق جودة الأداء	03	1.09
36	–نعم، مؤهل التأهيل الكاف لتحقيق جودة الأداء	03	1.09
37	–يتحقق الانضباط بالنسبة للتلاميذ باحترام النظام الداخلي للمؤسسة (القرار 7778) أما بالنسبة للمستخدمين باحترام القواعد و القوانين التي تعمل على تسيير الموظفين	03	1.09
38	–وجود صعوبات في التحكم في غيابات بعض التلاميذ لسهولة تبريرها ، و بالنسبة للمستخدمين هناك صرامة في تطبيق القانون	03	1.09
39	–يوجد رضا باعتبار أن المؤسسة تتوافر على الكثير من العوامل المساعدة على نجاح العمل	03	1.09
40	–أكيد من أجل تحقيق الفعالية ، بعض الموظفين فقط يتحكمون بها	03	1.09
41	–نعم، لقلة الجهد و الوقت ، أغلبهم أميون بها	03	1.09
42	–التكنولوجيا أمر ضروري ، خاصة بظهور رقمنة القطاع و العاملون يحتاجون إلى تكوين خاص بها	02	0.73
43	–الرضا جيد لأن القيادة جيدة	02	0.73
44	– يسعون نوعا ما	02	0.73
45	–لا يوجد احترام للقانون الداخلي ، لجهل القانون	02	0.73
46	–الانضباط يحدد حسب مدير المؤسسة	02	0.73
47	–هناك نقص في الانضباط و هذا يرجع إلى نقص التأطير	02	0.73
48	–هناك انضباط بالمؤسسة و هذا راجع إلى كفاءة الفريق التربوي و الاداري و كذا التلاميذ ، أما بالنسبة للمؤسسات التربوية ككل فيختلف	02	0.73
49	–حسب فعالية القائد التربوي في التسيير أو مدى حرصه على حثهم و توعيتهم على تحقيق الهدف العام للمؤسسة	02	0.73
50	–نعم مؤهل ، رغم نقص التأطير	02	0.73
51	–نعم، خاصة من باب الارادة و الطاقة الفعالة لأداء المهام و الرغبة في العمل	02	0.73
52	–هناك احترام للوقت بحكم القيادة	02	0.73
53	–عدم الرضا كلية	01	0.36
54	–يمكن القول أن هناك رضا بنسبة 90 ٪ على الأقل (رضا كامل)	01	0.36
55	–حسب الضمير المهني	01	0.36
56	–غير راض ، لأن القانون الأساسي لم يفصل بدقة مهام بعض العاملين بالقطاع	01	0.36
57	–بعد الاقامة عن مكان العمل أثر سلبيا على أداء العمل خاصة الأساتذة و في الشتاء	01	0.36
58	–لكل مؤسسة ظروفها و محيطها المؤثر على درجة الانضباط ، و لكن يطرح اشكال	01	0.36

	الخروج المكثف للطاقم القديم و توظيف فئة شابة بشكل مكثف		
59	-غياب تام للانضباط	01	0.36
60	-نعم، لأنه العامل التنظيمي بالنسبة للمؤسسة و عدم احترامه يعني الخروج على القواعد مما يعرض مخالفه للاجراءات القانونية	01	0.36
51	-نعم، هناك احترام للقانون الداخلي لأنه المساهم في اعداده	01	0.36
62	-القانون الداخلي حتى يتم احترامه ، يجب على الجميع العمل به ، و يبقى دائما الاشكال في أولياء التلاميذ	01	0.36
63	-حسب تأدية المهام هو كاف ، لأنهم يؤدون المهام بشكل مرض ، لكن من ناحية التكوين يرجع لكل و رغبته في تطوير نفسه و امكاناته	01	0.36
64	-الطاقم الاداري مؤهل التأهيل الكافي ، لكن ينقصه التدريب الدوري حسب الحاجة و حسب مقتضيات العمل	01	0.36
65	-الطاقم الاداري مؤهل ، لكنه يحتاج إلى وضوح المهام و لوجود نصوص و قوانين	01	0.36
66	-نعم خاصة في ظل الرسكلة المستمرة للطاقم الاداري	01	0.36
67	-من قبل الأغلبية باستثناء حالات خاصة ، خاصة الاداريين الذين ليس لديهم التزام مباشر بالتلميذ	01	0.36
68	-احترام الوقت من قبل الجماعة التربوية تتحكم فيه عوامل البعد عن المؤسسة و الظروف الطبيعية غير العادية و حالات الأشخاص	01	0.36
69	-لا أرى ذلك باعتبار أن التأخرات كثيرة و الغيابات أيضا و حتى عند استدعاء الأولياء لا يحضرون إلا قلة منهم	01	0.36
70	-عدم التقيد الجميع بعامل الوقت رغم أهميته	01	0.36
71	-نعم لشعوره أنه في خدمة أبناءه	01	0.36
72	-روح التعاون تسود الطاقم الاداري و التربوي	01	0.36
73	-لا ، لأنه لا يوجد دافعية للعمل كافية	01	0.36
74	-بالتأكيد بنسبة 60 ٪ يتحكمون بالتكنلوجيا ، وهي غير كافية لأننا نسعى إلى رقمنة القطاع	01	0.36
75	-أمر ضروري لأنها لغة العصر ، و من لم يتحكم بها فهو أمي ، خاصة مع السعي إلى رقمنة القطاع	01	0.36
76	-تشكل التكنلوجيا رسالة هامة لا غنى عنها ، خصوصا في الدراسات العلمية لعصرنة القطاع ، ولكن هناك قلة يتحكمون بها	01	0.36
المجموع		273	99.98

الجدول رقم (04) : الفئات البارزة من خلال استخراج وحدات الاجابة

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
01	- نعم واجهتنا ضغوط جمة	17	7.52
02	- نعم ، خاصة فيما يتعلق بتأخرات في البرامج و هذا يؤثر على سير المؤسسة من ناحية تكثيف العمل	13	5.75
03	- تأثر على فعالية العمل و على الاكتساب المعرفي للتلميذ	12	5.30
04	- نعم تؤثر ظروف المؤسسة بشكل كبير خاصة المحيط	12	5.30
05	- نعم من ناحية الموقع و الهيكل التنظيمي	09	3.98
06	- اضافة ايجابية و هو شريك قانوني و فعلي	07	3.09
07	- ليس له أي دور (غائب)	07	3.09
08	- تعنت الأولياء و عدم تفهم (عدم وجود ثقافة قانونية)	06	2.65
09	- ضعيفة جدا مقارنة بالمطلوب	06	2.65
10	- تدخل الوصاية و الزملاء و الوساطة	06	2.65
11	- ابتعاد الأولياء عن مرافقة أبنائهم بشكل يكاد يكون منعدما ، ولا مد يد العون لها باعتبارها شريك اجتماعي	05	2.21
12	- الجمعيات : يتمثل يتمثل دورها في بعض المحاضرات في المناسبات ،	05	2.21
13	- أما الوزارة فهي تعمل كل ما في وسعها لاصلاح المنظومة و تحديثها ، رغم كل العراقيل المحيطة بها	05	2.21
14	- نعم كلها عوامل تؤثر على فعالية المؤسسة	05	2.21
15	- نعم أثرت الظروف الأخيرة بشكل سلبي	04	1.76
16	- لا لم تواجهنا ضغوط في ما يتعلق بنقل التلاميذ أو التراجع في قرارات اعادة السنة أو الفصل ، خاصة بالتطبيق الفعلي للقانون	04	1.76
17	- نعم تؤثر كثيرا خاصة توافر الامكانات	04	1.76
18	- هناك ضغوط كثيرة يمكن أن تواجهها المؤسسات التربوية من قبل بيئتها المحيطة وهذا يرجع إلى الثقافة المحيطة	04	1.76
19	- بصفة عامة المؤسسة تواجهها ضغوطات من خاصة في جانب التضامن الشركاء أولياء ، مجتمع محلي	04	1.76
20	- نعم بشكل واضح من حيث الغيابات و التزام التلاميذ و تقديم البامج	04	1.76
21	- احراج من طرف الأولياء نتيجة الحاحهم في اعادة التلميذ	04	1.76
22	- في بعض الأحيان لها أثر على التحصيل و الحضور و على الشغب	03	1.32
23	- ضغوط من طرف الاولياء خاصة في ما يتعلق بإعادة السنة و المنح الاجتماعية	03	1.32
24	- الجمعيات عدم تقديم الدعم المعنو ي و المادي و التدخل في شؤون التسيير الداخلي للمؤسسة	03	1.32

25	- الضغوط في اعادة السنة خاصة بالنسبة للطلبة الذين لاتتوافر فيهم شروط إعادة السنة	03	1.32
26	- نعم على نفسية التلميذ و كذا الاستاذ	03	1.32
27	- وساطة و تهديد	03	1.32
28	- ضغوط اجتماعية (الوساطة)	03	1.32
29	- تجاوز طاقة الاستعاب خاصة بالنسبة لاعادة السنة	02	0.88
30	- التدخلات	02	0.88
31	- لا ، لم تؤثر الظروف الاخيرة	02	0.88
32	- بعض الضغوطات من طرف الأولياء الذين لا يعطون أهمية لبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى (التكوين ، التكوين عن بعد)	02	0.88
33	- التراجع في بعض القرارات رغم قرارات المجالس	02	0.88
34	- لا توجد ضغوط	02	0.88
35	- عدم تفعيل الجمعيات في المؤسسات التربوية	02	0.88
36	- ضغوط في ما يخص اعادة قرار التوجية النهائي	02	0.88
37	- ا تواجهنا ضغوط لأن قرار مجلس التأديب هو السائد	02	0.88
38	- نعم نواجه ضغوطات من طرف المجتمع المحلي و الوصاية	02	0.88
39	- الوزارة : المناشير الوزارية تسبب ضغط على الادارة (رفض الشكاوي، الانتقال)	02	0.88
40	- المطالبة بانجاز الوثائق في وقت قياسي	02	0.88
41	- التأخرات و الغيابات بسبب بعد المؤسسة	02	0.88
22	- نعم هناك ضغوط نفسية اجتماعية و مادية مما يؤثر على العمل	02	0.88
43	- امكانيات ضئيلة جدا مع طلبات تعجيزية	02	0.88
44	- الضغوط موجودة و بصفة ظرفية حسب ثقافة المجتمع السائدة و يمكن معالجتها كل بأسلوبه (الذهنيات)	02	0.88
45	- ضغوط من طرف مديريات التربية من حيث استقبال التلاميذ أكثر من طاقة الاستعاب	02	0.88
46	- أثرت نوعا ما	02	0.88
47	- نعم أثرت الظروف الأخيرة على التلميذ من حيث زيادة وعيه ، مما جعله يشكل مصدر ضغط	02	0.88
48	- بعض المشاكل مع الأولياء	02	0.88
49	- تعرقل نوعا ما من مهامي الارشادية و التوجهية	01	0.44
50	- ليس لها أي أثر	01	0.44
51	- المساهمة الفعالة في الارتقاء بالمؤسسة التربوية ، حسب طبيعة المنطقة و طبيعة المجتمع	01	0.44
52	- يوجد فقط دو الولي و الباقي غائب	01	0.44
53	- المؤسسة لم تعاني من قبل هذه الاضرابات بصفة عامة	01	0.44
54	- مساهمة المجتمع المحلي أثرت سلبا على فعالية العملبا لمؤسسات التربوية عن طريق البيروقراطية	01	0.44

55	-	تكاد تكون منعدمة	01	0.44
56	-	نعمل جاهدين على فتح مجال التواصل حتى أنه يمكن القول أنهم فعالون لأنهم شركاء اجتماعيون (حسن استغلال العلاقات)	01	0.44
57	-	من الضغوط الانتقال ،و النقلة من مؤسسة إلى أخرى	01	0.44
58	-	أن يأخذ الشخص ممثلا في الموظف و التلميذ حقا غير حقه و عدم المساوات و تكافئ الفرص	01	0.44
59	-	الوزارة و تأثر باتخاذ القرار	01	0.44
60	-	المؤسسة لا تواجهها ضغوط من طرف البيئة المحيطة بل علاقة نعاون	01	0.44
61	-	الوزارة تحمل مسؤولية أمور من الصعب التحكم بها	01	0.44
62	-	في هذا الجانب هناك غياب كلي للأولياء و السلطات و كذا الجمعيات و حتى الوزارة و بالتالي لا يمكن أن نقول أن هناك ضغوطات	01	0.44
63	-	عدم الاستجابة المباشرة لهذه الضغوط و محاولة تجاوزها دون الاضرار بمصالح المؤسسة	01	0.44
64	-	ليس لها أثر كبير على فعالية العمل ، لأنها ظرفية و يمكن التعامل معها بصفة آنية	01	0.44
65	-	اضهار نوع من الفوضى	01	0.44
66	-	تكرس الاحباط و الفشل	01	0.44
67	-	المجتمع شريك اجتماعي و يساهم بشكل حسن خاصة جمعية أولياء التلاميذ	01	0.44
68	-	نعم بالنسبة للنقل ، بالنسبة للفصل نوعا ما	01	0.44
69	-	نعم ، حق التلميذ في الاعادة في نظره	01	0.44
70	-	رفض الفصل بالنسبة للولي و رفض التحويل من مؤسسة إلى أخرى	01	0.44
المجموع			226	99.98

الجدول رقم (05) : : الفئات البارزة من خلال استخراج وحدات الاجابة

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
01	– هو الذي يمتلك القدرة على التحكم و السيطرة و توجيه الآخرين و التأثير فيهم لما يتحلى به من صفات قوة الشخصية و القدرة على ادارة المؤسسة التربوية لتحقيق أهدافها	10	4.92
02	– أهم الاستراتيجيات تفعيل القانون	08	3.94
03	– العمل عل العلاقات التشاركية و التي تهدف إلى خدمة التلميذ (رجل المستقبل)	07	3.44
04	– تحفيز كل الشركاء و اشراكهم اتخاذ القرار و العمل به	07	3.44
05	– التشاركية في عملية التسيير ولا تكون على عاتق المدير فقط	07	3.44
06	– تفعيل القوانين المنظمة للعمل	06	2.95
07	– هو الذي بامكانه تنشيط جميع أفراد الجماعة التربوية ، وتحقيق الاهداف	06	2.95
08	– تدخل المدير في ايجاد طرق التأهيل للأساتذة و الاداريين و العمال ، باستشارة الأفراد ذوي الخبرة و الكفاءة أكثر لدى المؤسسة	05	2.46
09	– هو الذي بامكانه تنشيط جميع أفراد الجماعة التربوية ، لتحقيق الأهداف	05	2.46
10	– هي التسيير المنظم و القدرة على استغلال الطاقات و الوسائل المتاحة و العوامل لتحقيق الأهداف المسطرة	05	2.46
11	– الفعالية التظيمية بالمدرسة الجزائرية تعاني ، ضعيفة و مريضة و غي محققة لما هو متوقع	05	2.46
12	– الاستراتيجية هي العمل بمشروع المؤسسة	04	1.97
13	– العمل على توفير التأطير الكاف	04	1.97
14	– تطبيق القانون بذكاء (روح القانون)	04	1.97
15	– هي العمل التشاركي وفق قوانين العمل و أهداف المؤسسة ، والتحلي بروح المسؤولية و تبادل الأفكار من خلال المجالس التي تسير المؤسسة	04	1.97
16	– هي القيام بالمهام على أكمل وجه و الحرص على أداءها في وقتها المحدد مع حسن التخطيط لاتخاذ القرار	06	2.95
17	– اتخاذ اجراءات استراتيجية لأداء المهام بفعالية	03	1.47
18	– تفعيل دور مختلف الشركاء	03	1.47
19	– مهما كانت المشكلات التي تواجهها المدرسة فان الالتزام بالعمل أو الحرص على أداء المهام يمكن أن يقلل أثرها	03	1.47
20	– هي النجاح في تحقيق الأهداف بأقل جهد	03	1.47
21	– توفير جو عمل مريح و بعيد عن كل أنواع الضغوط الداخلية و الخارجية	03	1.47
22	– هو المسؤول الأول و المباشر الذي يسهر على تحقيق الأهداف المرجوة	03	1.47
23	– هو القادر على استغلال الامكانات المادية و البشرية و البيداغوجية لتحقيق أهداف المؤسسة و دون الوقوع في المشاكل و الاضطرابات	03	1.47
24	– تفعيل دور المجالس وتطبيق القرارات التي تصدرها	03	1.47

25	– هو الذي يعمل بتشارك و مانجمنت و يناقش و يراعي طبيعة المؤسسة	03	1.47
26	– هو الذي يوزع المهام بشكل عادلو في اطار القانون	03	1.47
27	– لاوجود للفعالية التنظيمية حقيقة بالمدرسة الجزائرية ، فهي تعاني من مشكلات الفعالية التنظيمية	03	1.47
28	– يوفر جو عمل ملائم و في خدة الجميع	02	0.98
29	– هو المدير الناجح	02	0.98
30	– التكوين العام و التام و الكامل من جميع النواحي العمل على تحقيق الانضباط سواء بالنسبة للتلميذ أو العاملين	02	0.98
31	– توفير القيادة الناجحة و التشاركية	02	0.98
32	– البحث عن الكفاءة	02	0.98
33	– التحلي بروح المبادرة	02	0.98
34	– التواجد الدائم بالمؤسسة و الحرص التام على تأدية كل المهام على أكمل وجه	02	0.98
35	– تكاثف الجهود من طرف الجميع و الشعور بالمسؤولية الجماعية	02	0.98
36	– الاعتماد على لغة الحوار و الليونة في أحيان و الصرامة في بعض الأحيان الأخرى	02	0.98
37	– المتابعة و الاجتهاد الفردي	02	0.98
38	– الاعتماد على الخبرة المهنية في التوظيف	02	0.98
39	– العمل على توفير الأمن	02	0.98
40	– العمل على توعية التلاميذ و تحسيسهم	02	0.98
41	– الفعالية التنظيمية هي مدى تفاعل الأفراد فيما بينهم	02	0.98
42	– الفعالية التنظيمية تتجسد في مشروع المؤسسة	02	0.98
43	– هي مدى فعالية التسيير في تنظيم المؤسسة و اشراك جميع الفاعلين في المؤسسة و اعتماد التخطيط	02	0.98
44	– الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية تحتاج إلى اعادة النظر في بعض الأمور و تحسين طرق العمل و العمل على مواكبة العصر و اعادة النظر في بعض القوانين	02	0.98
45	– هي موجودة مع وجود نقص في وعي الأطراف سواء اداريين أو تربويين لأن المصلحة العليا فوق المصلحة الشخصية	02	0.98
46	– مقبولة اذ توجد فعالية تنظيمية اليوم في المدارس الجزائرية ، لكنها فتية و تحتاج إلى الاهتمام أكثر بالرقمنة و مواكبة التطورات و البحث عن الفضاءات و السبل الملائمة التي تخدم التلميذ و المستخدم على حد سواء	02	0.98
47	– الجو العام في انهيار تام بالمدرسة الجزائرية	02	0.98
48	– الفعالية بالمدرسة الجزائرية في يومنا هذا حسنة بالمقرنة مع الماضي	02	0.98
49	– المدرسة الجزائرية تسعى إلى ذلك	02	0.98
50	– إلى حد الآن المدرسة الجزائرية تسير عرجاء نظرا لعدم الاتفاق على مشروع واحد يسهر على تحقيق الأهداف بعيدا عن المؤثرات ، و بالتركيز على موردها البشري	02	0.98
51	– بدأت تتراجع نظرا لعدة ظروف تحتاج إلى تحتاج إلى العودة إلى الأصول الصحيحة	02	0.98
52	– الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية جيدة	02	0.98
53	– معظم المؤسسات التربوية الجزائرية اليوم تعاني نقص الامكانيات المادية و البشرية و الروح الجماعية مما يعيقها على تحقيق الفعالية التنظيمية	02	0.98

54	– على مستوى الظاهر عموما هناك تطور تكنلوجي و هناك هياكل جديدة ، لكن هناك بعد على مستوى الفعالية التنظيمية خاصة انجاب الكفاءات	02	0.98
55	– المدرسة الجزائرية لم تحقق الأهداف التي أنشأت من أجلها ، رغم أن الوزارة عملت جاهدة على توفير جملة من الاجراءات القانونية و التنظيمية التي تعني بكل جوانب الحياة التربوية لكن تطبيقها على أرض الواقع يعد من التحديات التي تعيشها المدرسة الجزائرية	01	0.49
56	– اعطاء صلاحيات حسب خصوصية المؤسسة	01	0.49
57	– المشكلات حسب ظرفية كل مؤسسة و بالتالي تختلف الاستراتيجيات حسب ظروفها	01	0.49
58	– غربلة التلاميذ أثناء الانتقال من مرحلة أو طور إلى آخر	01	0.49
59	– تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ	01	0.49
60	– فتح مؤسسات أخرى لتفادي الضغط	01	0.49
61	– محاولة حل المشاكل بشكل ودي	01	0.49
62	– العمل على استقرار المؤسسة	01	0.49
63	– رشيد النفقات و التركيز على ما هو مهم	01	0.49
64	– تبقى الحكمة أولوية في التعامل مع المشكلات	01	0.49
65	– العمل بذكاء و حنكة من طرف القادة لاحتواء هذه المشكلات	01	0.49
66	– العمل بالإمكانات المتوافرة	01	0.49
67	– العمل على توفير احتياجات المؤسسة قدر الامكان	01	0.49
68	– تحسين الجانب المادي للعاملين	01	0.49
69	– تفعيل البطاقة التركيبية للتلميذ (سلوك ، مواظبة ، نشاط)	01	0.49
70	– هي مدى تفعيل الامكانات المادية و البشرية و البيداغوجية في نجاح المؤسسة	01	0.49
71	– القدة على التسيير و ضبط الأمور ي نطاقها و بعدها الاستراتيجي و الهادف	01	0.49
72	– هو رجل يجيد الاتصال و يفقه لغة الجماعة	01	0.49
73	– هو المسير الناجح بفريق اداري مؤهل	01	0.49
74	– لا يمكن أن تتحقق الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية ما لم تكن لدى جميع الشركاء الاجتماعيين فكرة تغليب مصلحة البلاد و التفكير في جيل الغد	01	0.49
75	– ان احالة الكثير من ذوي الخبرة و الكفاءة على التقاعد و استبدالهم بأخرين حديثي العهد بالوظيفة و عدم وجود قاعدة مسبقة تأهلهم لأداء مهامهم على أحسن وجه ، مما أحدث	01	0.49
76	–تذبذب و ارتباك على كل المستويات ، كما أن فتح باب التوظيف من أجل امتصاص البطالة هو ليس منطقي للرقي بالمدرسة الجزائرية نحو الأفضل	01	0.49
77	– حتى تتحقق فعالية تنظيمية بالمدرسة الجزائرية لابد علا المدراء القدامى أن يراعو القوانين الجديدة و يعملوا بالمناجمنت ، و المشكل أنهم يكونون المدراء الجدد على أن يكونوا مدراء وليس قادة ، وهنا تضارب حيث يصبح القديم والجديد في نفس الشكل (صراعات)	01	0.49
المجموع		203	99.95

الملحق III:

وثائق إدارية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2 – أبو القاسم سعد الله-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

مصلحة الدراسات العليا

رخصة البحث

يشهد رئيس قسم علم الاجتماع أن: **الطالب(ة):** .....

مسجل بقسم(الماجستير – الدكتوراه) علم الاجتماع تخصص: .....

ويعد مذكرة لنيل شهادة (الماجستير – الدكتوراه) تحت عنوان: .....

.....

إشراف الدكتور(ة): .....

سلمت هذه الشهادة للمعني (ة) بناء على طلبه بغرض تسهيل الدخول إلى المؤسسات والشركات ومراكز البحث العلمي ومصادر المعلومات ومجمعات الوثائق والمحفوظات وفق مايسمح به القانون.

الجزائر في: 2015/11/30 .....

رئيس القسم

جامعة الجزائر 2 – قسم علم الاجتماع – كلية العلوم الاجتماعية

ثانوية أول نوفمبر 54 بولحاف الدير
البريد الوارد
تحت رقم: 2016/243
بتاريخ: 20 أكتوبر 2016

ثانوية فاطمة الزهراء - تبسة
الوصول
التاريخ: 2016.10.19
الرقم: 316

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبسة
مصلحة التمدرس والامتحانات
مكتب التنشيط الثقافي والرياضي
الرقم: 1559/م ت إ/ 2016

تبسة في:02 /2016/10

مديرة التربية

إلى السيدة :

مشير زوبيدة

ثانوية الهادي خذيري - تبسة
البريد الوارد
رقم: 455
بتاريخ: 2016.10.19

الموضوع: ب/خ الترخيص بإجراء تربص ميداني بالمؤسسات التربوية.

المرجع: مراسلتكم رقم /بتاريخ :/.

ثانوية سعد الصديق
الوصول تبسة
التاريخ 2016/10/18
الرقم 527

وفقا لما ورد بالمرجع المذكور أعلاه،

يشرفني إعلامكم أننا رخصنا لكم إجراء تربص ميداني بالثانويات التالي ذكرها

الرقم	المؤسسة
01	ثانوية حردي محمد تبسة
02	ثانوية النعمان بن البشير الشريعة
03	ثانوية هواري بومدين تبسة
04	ثانوية حي الوجد تبسة
05	ثانوية سعد الصديق تبسة
06	ثانوية بولحاف الدير
07	ثانوية فاطمة الزهراء تبسة
08	ثانوية شرفي الطيب الشريعة
09	ثانوية الهادي خذيري تبسة

ع/مديرة التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية: تبسة (12)

السنة الدراسية: 2018/2017

الخريطة التربوية

المؤسسة: ثانوية شرفي الطيب	البلدية: الشريعة	الدائرة: الشريعة

الجذعان المشتركان	علوم و تكنولوجيا		آداب		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	102	3	52	2	154	5

المستويات / الشعب		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	تلاميذ	أفواج
آداب و فلسفة		22	1	84	2	106	3
لغات أجنبية		8	1	25	1	33	2
علوم تجريبية		52	2	132	3	184	5
رياضيات		9	1	28	1	37	2
تسيير و اقتصاد		25	1	40	1	65	2
تقني رياضي	ه.ميكانيكية	6	1	13	1	19	2
	ه.كهربائية	6	1	9	1	15	2
	ه. مدنية	7	1	7	1	14	2
	ه. الطرائق						
المجموع		135	9	338	11	473	20

المناصب المالية المفتوحة

لغة عربي	6	لغة ايطالية	1
لغة انجليزية		تقني رياضي: ه. ميكانيكية	2
علوم اسلامية	3	ه. كهربائية	1
فلسفة	3	ه. مدنية	2
تاريخ و جغرافيا	4	ه. الطرائق	
رياضيات	6	رئيس اشغال	
علوم فيزيائية	6	رئيس ورشة	
علوم طبيعية	5	تسيير و إقتصاد	2
لغة فرنسية	4	تربية بد و رياضية	3
لغة انجليزية	4	إعلام آلي	1
لغة المانية		موسيقى	1
لغة اسبانية		رسم	

مجموع المناصب المالية المفتوحة	53

الحصيلة: المستوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
التلاميذ	154	135	338	627
الأفواج	5	9	11	25

الرقم:	التاريخ : 2017-08-24
هذه الخريطة تلغي سابقتها	
بتاريخ: 2017/07/17	تحت رقم: 919

ملاحظات :

يكمل أستاذ مادة الإيطالية 10 ساعات بثانوية بطريق العقلة الشريعة

يكمل أستاذ مادة الفلسفة 04 ساعات بثانوية القطب السكني الجديد الشريعة

مديرية التربية

مختصر عبد المجيد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية: تبسة (12)

السنة الدراسية: 2018/2017

المؤسسة: ثانوية القطب السكني الجديد

البلدية: الشريعة

الدائرة: الشريعة

الجذعان المشتركان	علوم و تكنولوجيا		آداب		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	84	2	39	1	123	3

المستويات / الشعب		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
اداب و فلسفة		31	1			31	1
لغات أجنبية							
علوم تجريبية		51	2			51	2
رياضيات							
تسيير و اقتصاد							
تقني رياضي	ه.ميكانيكية						
	ه.كهربائية						
	ه. مدنية						
	ه. الطرائق						
المجموع		82	3			82	3

المناصب المالية المفتوحة

ادب عربي	2	لغة إيطالية		
لغة أمازيغية		تكنولوجي	ه. ميكانيكية	
علوم إسلامية	1		ه. كهربائية	1
فلسفة			ه. مدنية	
تاريخ وجغرافيا	1		ه. الطرائق	
رياضيات	2	رئيس أشغال		
علوم فيزيائية	2	رئيس ورشة		
علوم طبيعية	2	تسيير و إقتصاد		
لغة فرنسية	1	تربية ب ورياضية		1
لغة إنجليزية	1	إعلام آلي		
لغة المانية		موسيقى		
لغة إسبانية		رسم		

مجموع المناصب المالية المفتوحة	14

الحصيلة	المستوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
	التلاميذ	123	82	0	205
	الأفواج	3	3	0	6

الرقم:	التاريخ : 2017-07-18
هذه الخريطة تلغى سابقتها	
بتاريخ: 2016/11/22	تحت رقم: 1170

ملاحظات :

يسند الإعلام الآلي لأستاذ الهندسة الكهربائية

مدير التربية

منصر عبد المجيد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية :	تبسة

2

السنة الدراسية : 2018/2017

الخريطة الإدارية

المؤسسة : ثانوية القطب السكني الجديد البلدية : الشريعة الدائرة الشريعة

عدد الأفواج :	الأولى : 3	الثانية : 3	الثالثة : 0	المجموع : 6

تعديلات المناصب

مناصب مستحدثة	العدد
ناظر ثانوية	1

مناصب محذوفة	العدد	ملاحظات

التشكيلة الجديدة

موظفو باب 02-31/31	م مفتوحة
مدير ثانوية	
ناظر ثانوية	1
مقتصد رئيسي	1
مستشار رئيسي للتربية	
مقتصد	
مستشار التربية	1
مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي و المهني	1
مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني	
نائب مقتصد مسير	1
مشرف رئيسي للتربية	
مستشار التوجيه المدرسي والمهني	
ملحق رئيسي بالمخبر	
تقني سامي للمخبر	1
نائب مقتصد	
مساعد وثائقي أمين محفوظات	
مشرف التربية	2
ملحق ادارة	
ممرض مؤهل	
مساعد رئيسي للتربية	
ملحق بالمخبر	

موظفو باب 02-31/31		م مفتوحة
تقني في المخبر والصيانة		
تقني للمخبر		
عون ادارة رئيسي		1
كاتب مديرية		
عون ادارة		
معاون تقني للمخبر		
مساعد التربية		
مساعد المصالح الإقتصادية		
عون تمريض		
كاتب		
عون مكتب		
عون تقني في المخبر		
عون حفظ البيانات		1
مسؤول مخزن	عامل مهني خارج الصنف	
م خدمة داخلية		
مسؤول مطبخ		
عامل مهني صنف 1	عامل مهني من صنف الأول	
مخزني		
طباخ صنف 1		
مسؤولة غسيل		

موظفو باب 02-31/31		م مفتوحة
بواب مؤسسة	عامل مهني من صنف الثاني	
عامل مهني صنف 2		
طباخ صنف 2		
بياضة مرقعة		
سائق سيارة من الصنف 1		
سائق سيارة من الصنف 2		
عامل مهني صنف 3		
رئيس مخزن	مناصب عليا	
رئيس مطعم		
م المصلحة الداخلية		
موظفو باب 33/31		م مفتوحة
عون الوقاية من المستوى 2		
عون الوقاية من المستوى 1		1
عامل مهني من المستوى 3		
عامل مهني من المستوى 2		
سائق سيارة من المستوى 2		
سائق سيارة من المستوى 1		
عامل مهني من المستوى 1		
مجموع المناصب المالية المفتوحة		

الرقم:	التاريخ: 2017-11-15
هذه الخريطة تلغي سابقتها	
بتاريخ : 2017/07/26	تحت رقم: 946

مدير التربية

مديرية التربية لولاية :	تبسة

السنة الدراسية : 2017/2016

الخريطة الإدارية

المؤسسة : ثانوية ثليجان | البلدية : ثليجان | الدائرة : الشريعة

خمسة الأنواع	سنة أولى = 03	سنة ثانية =03	سنة ثالثة = 04	المجموع
				10

تعديلات المناصب

مناصب مستحدثة	23

المناصب المحذوفة	البلدية	الإلغاء

التشكيلة الجديدة

موظفو باب 02-31/31	م مفتوحة	موظفو باب 02-31/31		م مفتوحة	موظفو باب 02-31/31		م مفتوحة
مدير ثانوية	1	تقني في المخبر والصيانة			بواب مؤسسة	عامل مهني من صنف الثاني	1
ناظر ثانوية	1	تقني للمخبر			عامل مهني صنف 2		
مقتصد رئيسي		عون ادارة رئيسي			طباخ صنف 2		
مستشار رئيسي للتربية		مكاتب مديرية			بياضة مرقعة		
مقتصد	1	عون ادارة			سائق سيارة من الصنف 1		
مستشار التربية	1	معاون تقني للمخبر			سائق سيارة من الصنف 2		
مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد م م		مساعد التربية			عامل مهني صنف 3		
مستشار التوجيه والإرشاد م م	1	مساعد المصالح الإقتصادية			رئيس مخزن	مناصب عليا	
نائب مقتصد مسير		عون تمريض			رئيس مطعم		
مشرف رئيس للتربية		مكاتب			م المصلحة الداخلية		
مستشار التوجيه المدرسي والمهني		عون مكتب			موظفو باب 33/31		مناصب ملغاة
ملحق رئيسي بالمخبر	1	عون تقني للمخبر			عون الوقاية من المستوى 2		
تقني سامي للمخبر		عون حفظ البيانات		1	عون الوقاية من المستوى 1		1
نائب مقتصد		مسؤول مخزن	عامل مهني خارج الصنف		عامل مهني من المستوى 3		4
مساعد وثائقي أمين محفوظات		م خدمة داخلية			عامل مهني من المستوى 2		2
مشرف التربية	2	مسؤول مطبخ			سائق سيارة من المستوى 2		
ملحق ادارة		عامل مهني صنف 1	عامل مهني من صنف الأول		سائق سيارة من المستوى 1		
ممرض مؤهل		مخزني			عامل مهني من المستوى 1		6
مساعد رئيسي للتربية		طباخ صنف 1			مجموع المناصب المالية المفتوحة		23
ملحق بالمخبر		مسؤولة غسيل					

الرقم:	التاريخ: 2016/06/15
هذه الخريطة تلغي سابقتها	
بتاريخ :	تحت رقم:

وزارة التربية الوطنية

السنة الدراسية : 2018/2017

مديرية التربية لولاية : تبسة

الخريطة الإدارية

الدائرة : الشريعة

المؤسسة : ثانوية بومعراف بن احمد البلدية : ثليجان

عدد الأفواج :	الأولى : 3	الثانية : 2	الثالثة : 4	المجموع : 9

تعديلات المناصب

مناصب مستحدثة	العدد
عامل مهني من المستوى 1	1

مناصب محذوفة	العدد	ملاحظات
عامل مهني من المستوى 3	1	حذف

التشكيلة الجديدة

موظفو باب 02-31/31	م مفتوحة	موظفو باب 02-31/31		م مفتوحة	موظفو باب 02-31/31	
مدير ثانوية	1	تقني في المخبر والصيانة			بواب مؤسسة	عامل مهني من صنف الثاني
ناظر ثانوية	1	تقني للمخبر			عامل مهني صنف 2	
مقتصد رئيسي		عون ادارة رئيسي			طباخ صنف 2	
مستشار رئيسي للتربية		كاتب مديرية			بياضة مرقعة	
مقتصد	1	عون ادارة			سائق سيارة من الصنف 1	
مستشار التربية	1	معاون تقني للمخبر			سائق سيارة من الصنف 2	
مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني		مساعد التربية			عامل مهني صنف 3	
مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	1	مساعد المصالح الإقتصادية			رئيس مخزن	مناصب عليا
نائب مقتصد مسير		عون تمريض			رئيس مطعم	
مشرف رئيس للتربية		كاتب			م المصلحة الداخلية	
مستشار التوجيه المدرسي والمهني		عون مكتب			موظفو باب 33/31	
ملحق رئيسي بالمخبر	1	عون تقني في المخبر			عون الوقاية من المستوى 2	
تقني سامي للمخبر		عون حفظ البيانات		1	عون الوقاية من المستوى 1	
نائب مقتصد		مسؤول مخزن	عامل مهني خارج الصنف		عامل مهني من المستوى 3	
مساعد وثائقي أمين محفوظات		م خدمة داخلية			عامل مهني من المستوى 2	
مشرف التربية	2	مسؤول مطبخ			سائق سيارة من المستوى 2	
ملحق ادارة		عامل مهني صنف 1	عامل مهني من صنف الأول		سائق سيارة من المستوى 1	
ممرض مؤهل		مخزني			عامل مهني من المستوى 1	
مساعد رئيسي للتربية		طباخ صنف 1			مجموع المناصب المالية المفتوحة	
ملحق بالمخبر		مسؤولة غسيل				

الرقم: 946 التاريخ: 2017-07-26

هذه الخريطة تلغى سابقتها

بتاريخ : 2016/06/15 تحت رقم: 1108

مدير التربـ

منصر عبد المج

مديرية التربية لولاية: تبسة (12)

السنة الدراسية: 2016/2017

الخريطة التربوية

المؤسسة:	ثانوية شريط لزهر	البلدية:	الحمامات	الدائرة:	بئر مقدم

الجذعان المشتركان	علوم و تكنولوجيا		آداب		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	152	4	69	2	221	6

المستويات / الشعب		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
آداب و فلسفة		49	2	42	1	91	3
لغات أجنبية		24	1	32	1	56	2
علوم تجريبية		101	3	92	3	193	6
رياضيات		12	1	22	1	34	2
تسيير و اقتصاد		27	1	40	1	67	2
تقني رياضي	هـ.ميكانيكية						
	هـ.كهربائية	9	1	7	1	16	2
	هـ. مدنية	15	1	10	1	25	2
	هـ. الطرائق						
المجموع		237	10	245	9	482	19

المناصب المالية المفتوحة

أدب عربي	6	لغة إيطالية		لغة إيطالية	1
لغة أمازيغية		تقني رياضي	هـ. ميكانيكية		
علوم إسلامية	3		هـ. كهربائية		1
فلسفة	2		هـ. مدنية		2
تاريخ وجغرافيا	4		هـ. الطرائق		
رياضيات	7	رئيس أشغال			
علوم فيزيائية	7	رئيس ورشة			
علوم طبيعية	5	تسيير و إقتصاد			2
لغة فرنسية	5	تربية ب ورياضية			3
لغة إنجليزية	5	إعلام آلي			1
لغة ألمانية		موسيقى			1
		رسم			

مجموع المناصب المالية المفتوحة	55

التلاميذ المسجلين	المستوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
	التلاميذ	221	237	245	703
	الأفواج	6	10	9	25

الرقم: [illegible]	التاريخ : 2017-11-16
هذه الخريطة تلغى سابقتها	
بتاريخ : 2017/08/29	تحت رقم:945

ملاحظات :

يكمل أستاذ الإيطالية نصابه 05 ساعات بثانوية الشيخ العربي التبسي

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية: تبسة (12)

السنة الدراسية: 2017/2016

الخريطة التربوية

المؤسسة: ثانوية بورقعة مباركة

البلدية: بئر مقدم

الدائرة: بئر مقدم

الجذعان المشتركان	علوم و تكنولوجيا		آداب		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	106	3	46	2	152	5

المستويات / الشعب		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
آداب و فلسفة		61	2	94	3	155	5
لغات أجنبية							
علوم تجريبية		78	2	102	3	180	5
رياضيات							
تسيير و اقتصاد		36	1	42	1	78	2
تقني رياضي	ه.ميكانيكية	25	1	23	1	48	2
	ه.كهربائية						
	ه. مدنية						
	ه. الطرائق						
المجموع		200	6	261	8	461	14

المناصب المالية المفتوحة				
أدب عربي	5	لغة إيطالية		
لغة أمازيغية		تكنولوجيا	ه. ميكانيكية	1
علوم إسلامية	2		ه. كهربائية	
فلسفة	2		ه. مدنية	
تاريخ وجغرافيا	4		ه. الطرائق	
رياضيات	5	رئيس أشغال		
علوم فيزيائية	4	رئيس ورشة		
علوم طبيعية	4	تسيير و إقتصاد		2
لغة فرنسية	4	تربية ب ورياضية		2
لغة إنجليزية	4	إعلام آلي		1
لغة ألمانية		موسيقى		
لغة إسبانية		رسم		

مجموع المناصب المالية المفتوحة	40

الحصيلة	المستوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
	التلاميذ	152	200	261	613
	الأفواج	5	6	8	19

الرقم: التاريخ : 2016/07/21

هذه الخريطة تلغي سابقتها

تاريخ :2016/07/17 تحت رقم:

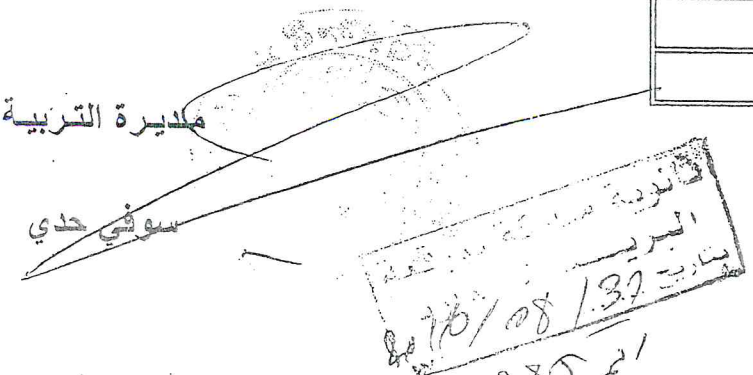
ت :

ختيار هندسة الطرائق لأساتذة مادة العلوم الطبيعية

ختيار هندسة كهربائية لأساتذة مادة العلوم الفيزيائية

مديرة التربية

سوفي حدي



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية: تبسة (12)

السنة الدراسية: 2017/2016

الخريطة التربوية

المؤسسة: ثانوية حردي محمد

البلدية: تبسة

الدائرة: تبسة

الجذعان المشتركان	علوم و تكنولوجيا		آداب،		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	131	4	52	2	183	6

المستويات / الشعب		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
آداب و فلسفة		42	1	54	2	96	3
لغات أجنبية		36	1	35	1	71	2
علوم تجريبية		96	3	110	3	206	6
رياضيات							
تسيير و اقتصاد		33	1	42	1	75	2
تقني رياضي	ه.ميكانيكية	25	1	30	1	55	2
	ه.كهربائية						
	ه. مدنية						
	ه. الطرائق						
المجموع		232	7	271	8	503	15

المناصب المالية المفتوحة

آداب عربي	6	تكنولوجيا	لغة إيطالية	1
لغة أمازيغية			ه. ميكانيكية	2
علوم إسلامية	2		ه. كهربائية	
فلسفة	2		ه. مدنية	
تاريخ وجغرافيا	4		ه. الطرائق	
رياضيات	6		رئيس أشغال	
علوم فيزيائية	6		رئيس ورشة	
علوم طبيعية	5		تسيير و إقتصاد	2
لغة فرنسية	5		تربية ب ورياضية	2
لغة إنجليزية	5		إعلام آلي	1
لغة ألمانية			موسيقى	
لغة إسبانية			رسم	

مجموع المناصب المالية المفتوحة	49

الحصيلة	المستوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
	التلاميذ	183	232	271	686
	الأفواج	6	7	8	21

الرقم: 10/12 التاريخ : 2016/07/17

هذه الخريطة تلغى سابقتها

بتاريخ : تحت رقم:

مديرة التربية

سوفي حدي

ملاحظات :

يكمل أستاذ الإيطالية 05 ساعات لتدريس س 03 لغات بثانوية مساني عجال تبسة

يسند اختيار هندسة الطرائق لأساتذة مادة العلوم الطبيعية

يسند اختيار هندسة كهربائية لأساتذة مادة العلوم الفيزيائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

1

مديرية التربية لولاية :	قبسة

السنة الدراسية : 2017/2016

364
2016/07/17

الخريطة الإدارية

المؤسسة : ثانوية حردي محمد | البلدية : قبسة | الدائرة : قبسة

عدد الأفواج :	س01: 07	س02: 06	س03: 07	مج :	20

تعديلات المناصب

مناصب مستحدثة	العدد
مقتصد	1
مشرف رئيس للتربية	1
مشرف التربية	6
عون ادارة	1
رئيس مخزن	1
عامل مهني من المستوى 2	2
عامل مهني صنف 2	1
عون ادارة رئيسي	1
عامل مهني صنف 3	1
عامل مهني من المستوى 1	2

مناصب محذوفة	العدد	ملاحظات
مساعد رئيسي للتربية	4	ترقية
عامل مهني صنف 1	1	حذف
مساعد التربية	2	حذف
مقتصد رئيسي	1	حذف

التشكيلة الجديدة

موظفو باب 31/31-02	م مفتوحة	موظفو باب 31/31-02		م مفتوحة	موظفو باب 31/31-02		م مفتوحة
مدير ثانوية	1	تقني في المخبر والصيانة			عامل مهني من صنف الثاني	بواب مؤسسة	1
ناظر ثانوية	1	تقني للمخبر				عامل مهني صنف 2	3
مقتصد رئيسي		عون ادارة رئيسي		1		طباخ صنف 2	
مستشار رئيسي للتربية		كاتب مديرية				بياضة مرقعة	
مقتصد	1	عون ادارة		1	سائق سيارة من الصنف 1		
مستشار التربية	1	معاون تقني للمخبر			سائق سيارة من الصنف 2		
مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد جم	1	مساعد التربية		1	عامل مهني صنف 3		1
مستشار التوجيه والإرشاد جم		مساعد المصالح الإقتصادية			مناصب عليا	رئيس مخزن	1
نائب مقتصد مسير		عون تمريض				رئيس مطعم	
مشرف رئيس للتربية	1	كاتب				م المصلحة الداخلية	
مستشار التوجيه المدرسي والمهني		عون مكتب			موظفو باب 33/31		مناصب مفتوحة
ملحق رئيسي بالمخبر	1	عون تقني للمخبر			عون الوقاية من المستوى 2		
تقني سامي للمخبر		عون حفظ البيانات		1	عون الوقاية من المستوى 1		2
نائب مقتصد	1	مسؤول مخزن	عامل مهني خارج الصنف	1	عامل مهني من المستوى 3		
مساعد وثائقي أمين محفوظات		م خدمة داخلية		1	عامل مهني من المستوى 2		2
مشرف التربية	8	مسؤول مطبخ			سائق سيارة من المستوى 2		
ملحق ادارة		عامل مهني صنف 1	عامل مهني من صنف الأول		سائق سيارة من المستوى 1		
ممرض مؤهل		مخزني			عامل مهني من المستوى 1		7
مساعد رئيسي للتربية		طباخ صنف 1			مجموع المناصب المالية المفتوحة		40
ملحق بالمخبر	1	مسؤولة غسيل					

الرقم: 1807	التاريخ: 2016/06/09
هذه الخريطة تلغي سابقتها	
بتاريخ :	تحت رقم:

مدير(ة) التربية

محفوظي حدي

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية :	تبسة

السنة الدراسية : 2017/2016

الخريطة الإدارية

المؤسسة : ثانوية فاطمة الزهراء — البلدية : تبسة — الدائرة : تبسة

عدد الأفواج	س01: 08	س02: 09	س03: 14	مج :	31

تعديلات المناصب

مناصب مفتوحة	العدد
ملحق رئيسي بالمخبر	1
مشرف التربية	7
مساعد التربية	1
مسؤول مخزن	1
م خدمة داخلية	1
مسؤول مطبخ	1
رئيس مخزن	1
رئيس مطعم	1
ملحق رئيسي بالمخبر	1
م المصلحة الداخلية	1
مشرف رئيس للتربية	1
عامل مهني من المستوى 1	2

مناصب مغلوقة	العدد	ملاحظات
مساعد رئيسي للتربية	9	ترقية
عون ادارة رئيسي	1	حذف
عامل مهني صنف 1	1	حذف
مخزني	1	حذف
عامل مهني صنف 2	2	تحويل
عامل مهني من المستوى 3	1	حذف

التشكيلة الجديدة

موظف باب 31/31-02	م مفتوحة	موظف باب 31/31-02	م مفتوحة	موظف باب 31/31-02	م مفتوحة
مدير ثانوية	1	تقني في المخبر والصيانة		عامل مهني من صنف الثاني — بواب مؤسسة	1
ناظر ثانوية	1	تقني للمخبر		عامل مهني من صنف الثاني — عامل مهني صنف 2	
مقتصد رئيسي		عون ادارة رئيسي		عامل مهني من صنف الثاني — طباخ صنف 2	
مستشار رئيسي للتربية		كاتب مديرية		عامل مهني من صنف الثاني — بياضة مرقعة	
مقتصد	1	عون ادارة	1	سائق سيارة من الصنف 1	
مستشار التربية	2	معاون تقني للمخبر		سائق سيارة من الصنف 2	
مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد م م		مساعد التربية	1	عامل مهني صنف 3	
مستشار التوجيه والإرشاد م م	1	مساعد المصالح الإقتصادية		مناصب عليا — رئيس مخزن	1
نائب مقتصد مسير		عون تمريض		مناصب عليا — رئيس مطعم	1
مشرف رئيس للتربية	1	كاتب		مناصب عليا — م المصلحة الداخلية	1
مستشار التوجيه المدرسي والمهني		عون مكتب		موظف باب 33/31	مناصب مفتوحة
ملحق رئيسي بالمخبر	2	عون تقني للمخبر		عون الوقاية من المستوى 2	
تقني للمخبر		عون حفظ البيانات	2	عون الوقاية من المستوى 1	2
نائب مقتصد	2	عامل مهني خارج الصنف — مسؤول مخزن	1	عامل مهني من المستوى 3	
مساعد وثائقي أمين محفوظات	1	عامل مهني خارج الصنف — م خدمة داخلية	2	عامل مهني من المستوى 2	1
مشرف التربية	10	عامل مهني خارج الصنف — مسؤول مطبخ	1	سائق سيارة من المستوى 2	
ملحق ادارة		عامل مهني من صنف الأول — عامل مهني صنف 1		سائق سيارة من المستوى 1	
ممرض مؤهل		عامل مهني من صنف الأول — مخزني		عامل مهني من المستوى 1	10
مساعد رئيسي للتربية		عامل مهني من صنف الأول — طباخ صنف 1		مجموع المناصب المالية المفتوحة	48
ملحق بالمخبر	1	عامل مهني من صنف الأول — مسؤولة غسيل			

الرقم: 1158	التاريخ: 2016/06/09
هذه الخريطة تلغى سابقتها	
بتاريخ :	تحت رقم:

مديرة التربية
سوفي حدي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ثانوية فاطمة الزهراء - تبسة
الوصول
التاريخ: 2016.07.18
الرقم

مديرية التربية لولاية تبسة (12)

السنة الدراسية: 2017/2016

الخريطة التربوية

المؤسسة:	البلدية:	الدائرة:
ثانوية فاطمة الزهراء	تبسة	تبسة

الجذعان المشتركان	علوم و تكنولوجيا		آداب		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	153	4	75	2	228	6

المستويات / الشعب		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
آداب و فلسفة		59	2	38	1	97	3
لغات أجنبية		42	1	41	1	83	2
علوم تجريبية		83	2	182	5	265	7
رياضيات		25	1	22	1	47	2
تسيير و اقتصاد		38	1	43	1	81	2
تقني رياضي	هـ.ميكانيكية	16	1	16	1	32	2
	هـ.كهربائية	16	1	16	1	32	2
	هـ. مدنية						
	هـ. الطرائق						
المجموع		279	9	358	11	637	20

المناصب المالية المفتوحة

أدب عربي	6	لغة إيطالية		1	
لغة أمازيغية		تكنولوجيا	هـ. ميكانيكية	1	
علوم إسلامية	3		هـ. كهربائية	2	
فلسفة	2		هـ. مدنية		
تاريخ وجغرافيا	4		هـ. الطرائق		
رياضيات	6	رئيس أشغال			
علوم فيزيائية	6	رئيس ورشة			
علوم طبيعية	6	تسيير و إقتصاد		2	
لغة فرنسية	5	تربية ب ورياضية		3	
لغة إنجليزية	5	إعلام آلي		1	
لغة ألمانية		موسيقى		1	
لغة إسبانية		رسم			

مجموع المناصب المالية المفتوحة	54

الحصيلة	المستوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
	التلاميذ	228	279	358	865
	الأفواج	6	9	11	26

الرقم: 1130	التاريخ : 2016/07/17
هذه الخريطة تلغي سابقتها	
بتاريخ :	تحت رقم:

مديرة التربية

سوفي حدي

ملاحظات :

يكمل أستاذ الإيطالية نصابه بتدريس 05 ساعات قسم السنة الثانية لغات بثانوية سعدي الصديق تبسة

وتدريس 05 ساعات قسم السنة الثانية لغات بثانوية حي الوجد تبسة

يسند اختيار هندسة الطرائق لأساتذة مادة العلوم الطبيعية

يكمل أستاذ مادة الهندسة الكهربائية نصابه بثانوية بولحاف الدير لتدريس الإعلام الآلي

يكمل أستاذ مادة التربية البدنية نصابه بثانوية بولحاف الدير

يكمل أستاذ مادة التربية الإسلامية نصابه بثانوية بولحاف الدير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة الدراسية: 2017/2016

مديرية التربية لولاية تبسة
البريد الوارد
رقم: 3.0.6
بتاريخ: 31/07/2016

الخريطة التربوية

المؤسسة:	البلدية:	الدائرة:
ثانوية الهادي خذيري	تبسة	تبسة

الجذعان المشتركان	علوم و تكنولوجيا		آداب		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	250	7	118	3	368	10

المستويات / الشعب		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
آداب و فلسفة		57	2	60	2	117	4
لغات أجنبية		15	1	40	1	55	2
علوم تجريبية		92	3	145	4	237	7
رياضيات		13	1	17	1	30	2
تسيير و اقتصاد		32	1	41	1	73	2
تقني رياضي	ه.ميكانيكية	21	1	27	1	48	2
	ه.كهربائية						
	ه. مدنية						
	ه. الطرائق						
المجموع		230	9	330	10	560	19

المناصب المالية المقترحة

أدب عربي	7	لغة إيطالية	1		
لغة أمازيغية		تكنولوجيا	ه. ميكانيكية	1	
علوم إسلامية	3		ه. كهربائية		
فلسفة	3		ه. مدنية		
تاريخ وجغرافيا	5		ه. الطرائق		
رياضيات	8	رئيس أشغال			
علوم فيزيائية	8	رئيس ورشة			
علوم طبيعية	7	تسيير و إقتصاد		2	
لغة فرنسية	6	تربية ب ورياضية		4	
لغة إنجليزية	6	إعلام آلي		2	
لغة ألمانية		موسيقى		1	
لغة إسبانية		رسم			

مجموع المناصب المالية المقترحة	64

الحصيلة	المستوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
	التلاميذ	368	230	330	928
	الأفواج	10	9	10	29

الرقم: 1170	التاريخ : 2016/07/17
هذه الخريطة تلغى سابقتها	
بتاريخ :	تحت رقم:

ملاحظات :
يكمل أستاذ الإيطالية 05 ساعات لتدريس السنة 03 لغات بثانوية مطروح العيد تبسة
يسند اختيار هندسة الطرائق لأساتذة مادة العلوم الطبيعية
يسند اختيار هندسة كهربائية لأساتذة مادة العلوم الفيزيائية

مديرة التربية
سوفي حدي

مديرية التربية لولاية: تبسة

السنة الدراسية: 2016/2017

الخريطة الإدارية

البلدية: تبسة

الدائرة: تبسة

س01: 09	س02: 08	س03: 10	مج:	27
تعديلات المناصب				

مناصب مشغولة	ع
مشرف رئيسي للتربية	1
مشرف التربية	5
عامل مهني صنف 2	2
مقتصد	1
معاون تقني للمخبر	1
عامل مهني من المستوى 2	1
مخزني	1
عامل مهني من المستوى 1	1

مناصب شاغرة	العدد	ملاحظات
مستشار التربية	1	حذف
معاون تقني للمخبر	1	حذف
مساعد رئيسي للتربية	4	ترقية
عون ادارة رئيسي	1	حذف
مساعد التربية	4	ترقية
عامل مهني صنف 3	1	حذف
عامل مهني صنف 2	1	حذف

التشكيلة الجديدة

موظفو باب 31/31-02	م مفتوحة	موظفو باب 31/31-02		م شغورة	موظفو باب 31/31-02	م مفتوحة
مدير ثانوية	1	تقني في المخبر والصيانة			بواب مؤسسة	1
ناظر ثانوية	1	تقني للمخبر	عامل مهني من صنف الثاني		عامل مهني صنف 2	4
مقتصد رئيسي	1	عون ادارة رئيسي			طباخ صنف 2	
مستشار رئيسي للتربية		كاتب مديرية			بياضة مرقعة	
مقتصد	1	عون ادارة		1	سائق سيارة من الصنف 1	
مستشار التربية	1	معاون تقني للمخبر			سائق سيارة من الصنف 2	
مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد م		مساعد التربية		1	عامل مهني صنف 3	
مستشار التوجيه والإرشاد م	1	مساعد المصالح الإقتصادية			رئيس مخزن	
نائب مقتصد مسير		عون تمريض			رئيس مطعم	
مشرف رئيس للتربية	1	كاتب			م المصلحة الداخلية	
مستشار التوجيه المدرسي والمهني		عون مكتب			موظفو باب 31/31-02	مناصب المالية
ملحق رئيسي بالمخبر	1	عون تقني للمخبر			عون الوقاية من المستوى 2	
تقني سامي للمخبر		عون حفظ البيانات		1	عون الوقاية من المستوى 1	2
نائب مقتصد	1	مسؤول مخزن	عامل مهني خارج الصنف		عامل مهني من المستوى 3	1
مساعد وثائقي أمين محفوظات	1	م خدمة داخلية			عامل مهني من المستوى 2	1
مشرف التربية	8	مسؤول مطبخ			سائق سيارة من المستوى 2	
ملحق ادارة		عامل مهني صنف 1	عامل مهني من صنف الأول	1	سائق سيارة من المستوى 1	
ممرض مؤهل		مخزني		1	عامل مهني من المستوى 1	6
مساعد رئيسي للتربية		طباخ صنف 1			مجموع المناصب المالية المفتوحة	39
ملحق بالمخبر	1	مسؤولة غسيل				

الرقم: 1108 التاريخ: 2016/07/17

هذه الخريطة تلغي سابقتها

بتاريخ: 2016/06/09 تحت رقم: 1108

مديرة التربية

سوفي حدي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

1

مديرية التربية لولاية :	تبسة

السنة الدراسية : 2017/2016

الخريطة الإدارية

المؤسسة : ثانوية هواري بومدين — البلدية : تبسة — الدائرة : تبسة

عدد الأفواج	س01: 05	س02: 08	س03: 08	مج :	21

تعديلات المناصب

مناصب مستحدثة	العدد
مشرف رئيس للتربية	1
مشرف التربية	4
مخزني	1
رئيس مطعم	1

مناصب محذوفة	العدد	ملاحظات
مساعد رئيسي للتربية	3	ترقية
مساعد التربية	2	ترقية
مساعد المصالح الإقتصادية	1	حذف
عامل مهني صنف 2	1	حذف
مسؤول مطبخ	1	حذف
عامل مهني من المستوى 2	1	حذف

التشكيلة الجديدة

موظفو باب 02-31/31	م ملتوحة	موظفو باب 02-31/31	م ملتوحة	موظفو باب 02-31/31	م ملتوحة
مدير ثانوية	1	تقني في المخبر والصيانة		عامل مهني من صنف الثاني — بواب مؤسسة	1
ناظر ثانوية	1	تقني للمخبر		عامل مهني من صنف الثاني — عامل مهني صنف 2	
مقتصد رئيسي		عون ادارة رئيسي	1	عامل مهني من صنف الثاني — طباخ صنف 2	
مستشار رئيسي للتربية		كاتب مديرية		عامل مهني من صنف الثاني — بياضة مرقعة	
مقتصد	1	عون ادارة		سائق سيارة من الصنف 1	
مستشار التربية	1	معاون تقني للمخبر		سائق سيارة من الصنف 2	
مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد مم	1	مساعد التربية	1	عامل مهني صنف 3	
مستشار التوجيه والإرشاد مم		مساعد المصالح الإقتصادية		مناصب عليا — رئيس مخزن	1
نائب مقتصد مسير		عون تمريض		مناصب عليا — رئيس مطعم	1
مشرف رئيس للتربية	1	كاتب		مناصب عليا — م المصلحة الداخلية	
مستشار التوجيه المدرسي والمهني		عون مكتب		موظفو باب 33/31	مناصب مفتوحة
ملحق رئيسي بالمخبر	1	عون تقني للمخبر		عون الوقاية من المستوى 2	
تقني سامي للمخبر		عون حفظ البيانات	1	عون الوقاية من المستوى 1	1
نائب مقتصد	1	عامل مهني خارج الصنف — مسؤول مخزن		عامل مهني من المستوى 3	
مساعد وثائقي أمين محفوظات	1	عامل مهني خارج الصنف — م خدمة داخلية		عامل مهني من المستوى 2	1
مشرف التربية	6	عامل مهني خارج الصنف — مسؤول مطبخ		سائق سيارة من المستوى 2	
ملحق ادارة		عامل مهني من صنف الأول — عامل مهني صنف 1	1	سائق سيارة من المستوى 1	1
ممرض مؤهل		عامل مهني من صنف الأول — مخزني	1	عامل مهني من المستوى 1	7
مساعد رئيسي للتربية		عامل مهني من صنف الأول — طباخ صنف 1		مجموع المناصب المالية المفتوحة	34
ملحق بالمخبر	1	عامل مهني من صنف الأول — مسؤولة غسيل			

الرقم: 1118	التاريخ: 2016/06/09
هذه الخريطة تلغى سابقتها	
بتاريخ :	تحت رقم:

مديرة التربية

سوفي حدي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة الدراسية: 2016/2015

مديرية التربية لولاية تبسة (12)

صورة طبق الأصل

الخريطة التربوية

المؤسسة: ثانوية هواري بومدين | البلدية: تبسة | الدائرة: تبسة

الجذعان المشتركان	علوم و تكنولوجيا		آداب		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	167	4	81	2	248	6

المستويات / الشعب		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
آداب و فلسفة		22	1	44	1	66	2
لغات أجنبية		20	1	40	1	60	2
علوم تجريبية		95	3	126	3	221	6
رياضيات							
تسيير و اقتصاد		32	1	40	1	72	2
تقني رياضي	هـ.ميكانيكية	11	1	9	1	20	2
	هـ.كهربائية	12	1	14	1	26	2
	هـ. مدنية						
	هـ. الطرانق						
المجموع		192	8	273	8	465	16

المناصب المالية المفتوحة

أدب عربي	5	لغة إيطالية	
لغة أمازيغية		تكنولوجيا هـ. ميكانيكية	1
علوم إسلامية	2	تكنولوجيا هـ. كهربائية	1
فلسفة	2	تكنولوجيا هـ. مدنية	
تاريخ وجغرافيا	4	تكنولوجيا هـ. الطرانق	
رياضيات	5	رئيس أشغال	
علوم فيزيائية	5	رئيس ورشة	
علوم طبيعية	5	تسيير و إقتصاد	2
لغة فرنسية	4	تربية ب ورياضية	2
لغة إنجليزية	4	إعلام آلي	1
لغة ألمانية		موسيقى	
لغة إسبانية		رسم	

مجموع المناصب المالية المفتوحة	43

الحصيلة

المستوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
التلاميذ	248	192	273	713
الأفواج	6	8	8	22

الرقم:	التاريخ: 14 جويلية 2015

مديرة التربية

سوفي حدي

ملاحظات :
الإختيار الثالث تكنولوجيا سنة أولى هندسة طرانق يسند لأساتذة العلوم الطبيعية
تسند الإيطالية لأستاذ المادة من ثانوية أبو عبيدة تبسة كتكملة نصاب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

قرار رقم 778/ و.ت / ا.خ.و
يتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية

إن وزير التربية

- بمقتضى الأمر رقم 76.35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية و التكوين.
- و بمقتضى القانون رقم 05.84 المؤرخ في 7 يناير 1984 المتضمن تخطيط مجموعة الدراسيين في المنظومة التربوية
- و بمقتضى القانون رقم08.90 المؤرخ في 7أفريل سنة 1990 و المتعلق بالبلدية.
- و بمقتضى القانون رقم14.90 المؤرخ في 2يونيو سنة 1990المتضمن كيفيات ممارسة الحق النقابي.
- و بمقتضى القانون رقم 90.31 المؤرخ في 1 ديسمبر 1990 والمتعلق بالجمعيات.
- و بمقتضى المرسوم رقم 115.70 المؤرخ في أول أغشت سنة 1970 المتضمن انشاء معاهد تكنولوجية للتربية .
- و بمقتضى المرسوم رقم 71.76 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 و المتضمن مؤسسات التعليمالثانوي وسيرها.
- و بمقتضى المرسوم رقم 353.83 المؤرخ في 21 مايو سنة 1983 و المتضمن تنظيم التكوين واختتام الدراسة و القانون الأساسي لتلاميـ المعاهد التكنولوجية للتربية .
- و بمقتضى المرسوم رقم59.85 المؤرخ في 23 مارس 1985 والنتضمن القانون الاساي النموذجي الخاص بعمـال المؤسسـات و الادارا العمومية.
- و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 49.90 المؤرخ في 06 فبراير سنة 1990 و المتضمن القانون الاساسي الخاص بعمال التربية.
- و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم174.90 المؤرخ في 09 يونيوسنة 1990 و الذي يحدد كيفيات تنظيم مصالح التربية على مستوى الولا وعملها.
- و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم88.91 المؤرخ في 6 أفريل سنة 1991 و الذي يحدد صلاحيات وزير التربية.
- و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم167.91 المؤرخ في 28 مايو سنة 1991 و المتعلق باستعمال مؤسسات التربية والتكوين وحمايتها.

يقرر مايلي:

الفصل الأول

أحكام عامة

المادة 01: يهدف هذا القرار في إطار التشريع و التنظيم الجاري بها العمل ، إلى وضع نظام للجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية و التكوينية .

المادة 02: يتعلق هذا النظام خاصة بضبط العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية التي تتكون من التلاميذ و الموظفين و أولياء التلاميذ وبين المدرسة و المحيط بما يحقق الأهداف التلية:

- توفير الجو الملائم وظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من إنجازالمهام المرسومة لها
- تنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسة و ضبط العلاقات بين أعضاءالأسرة التربوية بمختلف أطرافها.
- إلتزام جميع الأطراف بقواعد النظام والإنضباط و إشاعة روح التعاون و احترام الغير وتكريس مبدا التشاور و الحوار.
- ضبط العلاقة بين المدرسة و محيطها .
- تحصين المدرسة من الصراعات الحزبية وتأثيرها و تثبيت مبدأ كونها مرفقا عموميا في خدمة المجتمع بأكمله .
- التقيد في اداء الانشطة التربوية و التعليمية بالبرامج و المواقيت والتوجيهات والتعليمات الرسمية .
- تشجيع ممارسة النشاطات الثقافية و الرياضية والترفيهية وتطويرها بهدف تنمية شخصية التلميذ وتدريبه على تحمل المسؤولية .
- ترسيخ حب الوطن و الإعتزاز بالإنتماء اليه وتمجيد القيم الحضارية للامة واحترام الرموز والثوابت الوطنيـة والتمسـك بحقـوق الانسـا والحريات الاساسية.
- إقرار التدابير المناسبة في ميدان النظافة و الصحة و حفظ أأمن الاشخاص و المحافظة على الممتلكات و صيانتها.

الفصل الثاني

أحكام خاصة بسير المؤسسة

المادة03: تتكون المؤسسات التعليمية من موظفين للتعليم و التاطير و الخدمات وهيئات استشارية وهياكل وتجهيزات ووسائل مالية تسخر كلها في خدمة التلاميذ.

المادة04: تستعمل المؤسسات لاستقبال التلاميذ وتسخرللتكفل بالانشطة التربوية والتعليمية طبقاللاهداف المحدد في التنظيم الجاري به للعمل .

المادة05: يجري تمدرس التلاميذ في مؤسسات البنين او البنات او مؤسسات مختلطة ويزاولون الدراسة بصفة خارجيين او نصف داخليين او داخليين حسب التنظيم الذي تقرره المصالح المختصة.

المادة 06: تلتزم المؤسسات بالسهر على اداء انشطة التلاميذ التربوية السنويةالتي تقررها وزارة التربية .

المادة07: تشتغل المؤسسات وفقا لمقتضيات التنظيم التربوي و متطلبات الانشطة المبرمجة فيها بصفة قانونية .

المادة08: يتعين على المؤسسات ان تستخدم الوسائل الموضوعة تحت تصرفها وفقا للاهداف المرسومة لها بصفة كاملة وناجعة.

المادة09: تستعين ادارة المؤسسات في اطار التشاور وحسن التسيير بالمجالس المنصوص عليها في التنظيم الجاري به العمل.

المادة10: يسمح الدخول الى المؤسسات للاشخاص الآتي ذكرهم:

- التلاميذ المتمدرسون بها واوليائهم والموظفون الذين يعملون فيها.
- الموظفون الذين يسكنون فيها وافراد عائلتهم .
- الموظفون المعتمدون للقيام بمهام المراقبة و التفتيش و التحقيق.
- الموظفون المشاركون في انشطة التربية و التكوين المبرمجة فيها بصفة قانونية.
- الموظفون والاشخاص الذين يقومون بمهام خاصة ذات منفعة عمومية في ميدان الصحة المدرسيةو الوقاية والامن والصيانة و التموين الخدمات.
- و تخضع كافة اشكال الدخول الاخرى الى المؤسسات لرخصة يمنحها حسب الحالة مدير المؤسسة او السلطة التربوية على مستوى الولاية.

المادة11: يسمح بالدخول الى الاقسام و المخابر و الورشات و القاعات والمساحات التربوية الاخرى أثناء اوقات الدروس للتلاميذ و المعلمين والاساتذة و الموظفين المكلفين بالمراقبة والتفتيش التربوي و اعوان المخابر و الورشات فقط.

المادة12:يمكن للمؤسسات في اطار التربية المتواصلة وانفتاح المدرسة على المحيط ان تاوي خارج اوقات الدروس نشاطاتها تتعلق بترقية الشباب و تكوين العمال حسب كيفيات يحددها وزير التربية .
وتدخل الدروس المحروسة و الاستدراكية المنظمة لفائدة التلاميذالمتمدرسين في إطار احكام الفقرة أعلاه.

المادة13:يتكفل المستعملون المرخص لهم في اطار احكام المادة12 اعلاه بحماية المنشآت والتجهيزات الموضوعة تحت تصرفهم بما يضمن الاداء العادي للدروس.

المادة14: ان اللجوء الى المؤسسات المدرسية لايواء الاشخاص المنكوبين او ضحايا الكوارث الطبيعية لايكون الا غي حالات قاهرة و المدة لاتتجاوز الثمانية(8) أيام بقرار مطابق للتشريع و التنظيم الجاري بهما العمل تتخذه السلطة المخولة لها الصلاحية.

المادة15: تعقد الفروع النقابية وجمعية اولياء التلاميذ المعتمدة في المؤسسة اجتماعاتها بعد الحصول على موافقة من مدير المؤسسة.
ويجب ان تنعقد هذه الاجتماعات خارج اوقات عمل المشاركين في الاجتماع.

المادة16: تحافظ الفروع النقابية و جمعيات اولياء التلاميذ على المحلات والتجهيزات التي توضع تحت تصرفها و تمارس نشاطها طبقا للاحكام القانونية و التنظيمية المعمول بها.

المادة17:لايمكن باي حال من الاحوال استعمال المؤسسات التربوية اوالتكوينية للنشاطات السياسية او الحزبية.

المادة18: يتعين على مدير المؤسسة ، في اطار الاعلام و التكوين المستمر نشر التعليمات وتبليغ المعلومات التي توجهها السلطات السليمة الى التلاميذ و الموظفين.

المادة19:تخضع كل اشكال الالصاق و الاشهار في المؤسسات الى تاشيرة مدير المؤسسة وتمنع الملصقات ذات الطابع السياسي و الحزبي ، ويسهر مدير المؤسسة على تطبيق هذه الاحكام.

المادة20: تخصص المؤسسة ، في حدود الوسائل المتوفرة قاعة للمكتبة و التوثيق توضع تحت تصرف اعضاء الاسرة التربوية وتستجيب لمختلف الاهداف التربوية و التعليمية.

المادة21: تخصص المؤسسة ، في حدود الامكان قاعةللصلاة خاصة في المؤسسة ذات النظام الداخلي وتتكفل بنظافتها وصيانتها وتسهر من اجلها وبكيفية لاتعرقل مزاولة التي جعلت من اجلها وبكيفية لاتعرقل مزاولة التلاميذ لدروسهم.

المادة22:تساعد المؤسسة ، عند الامكان و في اطار الخدمات الاجتماعية للموظفين بانشاء التعاونية والنادي و يكون تسييرها وفقا للاحكام التنظيمية الجاري بها العمل .

المادة23:يسهر مدير المؤسسة على ان تجرى العمليات المتعلقة باخدمات والصيانة و التموين في ظروف واوقات لاتعرقل النشاط التربوي للتلاميذ ولاتعرض امنهم للخطر.

المادة24: يتخذ مدير المؤسسة التدابير اللازمة، بالتعاون مع مصالح الحماية المدنية، على اعداد مخططات الوقاية والامن وتنظيم التدخلات والاسعاف في حالة الكوارث و الاخطار.

المادة25:يمنع داخل المؤسسة القيام بتظاهرات جماعية من شانها الاخلال بقواعد الانضباط والاضرار بتمدرس التلاميذوعرقلة سير المؤسسة .

المادة26:يجب على مدير المؤسسة في حالة وقوع حوادث تهدد امن الاشخاص و الممتلكات ان يخبر السلطات الادارية المعنية.

المادة27: باستثناء الرسوم المدرسية والتبرعات والاشتراكات المسموح بها قانونا يمنع أي شكل من الاشكال الاخرى للتحصيل النقدي والعيني و ممارسة انشطة بغرض الكسب والربح داخل المؤسسة.

المادة 28:يسهر مدير المؤسسة على رفع العلم الوطني في الحرم المدرسي طبقا للاحكام القانونية و التنظيمية السارية المفعول.

الفصل الثالث

أحكام خاصة بالتلاميذ

المادة29:يخضع تمدرس التلاميذ الى قواعد تنظيمية، و تضبطه برامج و مواقيت وتعليمات وتوجيهات رسمية تلتزم بها جميع الاطراف كل فيما يخصه.

المادة30:يلزم التلاميذ بالحضور بصفة منتظمة في جميع الدروس النظرية او التطبقيةالمقررة في جدول التوقيت و المواظبةعليها.

المادة31:ينخرط التلاميذ برخصة من اوليائهم في النوادي والجمعيات المنشاة داخل المؤسسة في اطار النشاطات الثقافية و الرياضية و الترفيهية و يشاركون في هذه النشاطات وفقا لهوياتهم يواظبون على ممارستها .

المادة32:يبلغ جدول التوقيت الرسمي للدروس و البرمجة الخاصة بالنشاطات المكملة الى التلاميذ و اوليائهم في بداية السنة الدراسية.

المادة33:لا يكون الاعفاء من حصص التربية البدنية و الرياضية الا لاسباب صحية و بناء على شهادة طبية يمنحها طبيب الصحة المدرسية و ان تعذر فطبيب من القطاع الصحي العمومي او من طبيب محلف او معتمد.

المادة34: يجب على التلاميذ حيازة الكتب و الادوات و اللوازم المدرسية و البذلة الرياضية الضرورية لمزاولة انشطتهم المدرسية بما يحقق الغرض منها.

المادة35:تكون مراقبة حضور التلاميذ و مواظبتهم على الدروس بصفة صارمة و دائمة.

المادة36:يطلب من التلاميذ احترام مواعيد الدوام في المؤسسة و لايسمح لهم في حالة التاخر بالدخول الا بترخيص من مدير المؤسسة او الموظف المكلف ولاتتحمل المؤسسة مسؤولية التلاميذ الذين يبقون خارج المؤسسة بعد اغلاق ابوابها.

المادة37:لايسرح التلاميذ من المؤسسة في حالة غياب المعلم او الاستاذ بصفة طارئة الا اذا كانت حصة التغيب في اخر الفترة الصباحية او المسائية.

المادة38:يبلغ الاولياء عن تاخرات ابنائهم و تغيباتهم و يتوجب عليهم تبريرها إما بالحضور أو بالكتابة.

المادة39:يترتب عن التاخرات او الغيابات غير المبررة ثلاثة مرات في الشهر انذار مكتوب يبلغ الى الاولياء و تحفظ نسخة منه في ملف التلميذ.

المادة40:تعرض الغيابات المتكررة غير المبررة التلميذ المخالف الى عقوبات قد تؤدي الى الفصل النهائي و طبقا للاجراءات التاديبية الجاري بها العمل .

المادة41:يطلب من التلميذ، في اطارتنظيم الحياة الجماعية و توفير ظروف العمل الملائمة بالمؤسسة، الامتثال لقواعد النظام و الانضباط المعمول بها .

المادة42:تقوم علاقة التشاور و التحاور بين التلاميذ و ادارة المؤسسة عن طريق مندوبي الاقسام الذين يمثلونهم طبقا للتنظيم الجاري به للعمل.

المادة43:ينبغي للتلاميذ ان يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين و الاساتذة و افراد الاسرة التربوية داخل المؤسسة و خارجها، وان يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام و روح التعاون وان يتجنبوا كل انواع الاساءة و الاهانة المعنوية و المادية.

المادة44: يعتني التلاميذ بهندامهم جسما ولباسا و يرتدون المآزر و يحرصون على الظهور في هيئة تتماشى مع الآداب العامة.

المادة45:يحترم التلاميذ قواعد حفظ الصحةو النظافة و يمتنعون عن تعاطي التبغ وتناول المواد التي تضر بصحتهم او تسيئ الى نظافة مؤسستهم و جمالها.

المادة46:يتعين على التلاميذ واوليائهم اخبار ادارة المؤسسة في حالة الاصابة بامراض معدية، وتقوم المؤسسة، عند الضرورة، و بالاتصال مع الجهات المعنية، باتخاذ التدابير الوقائية المناسبة.

المادة47:يمتثل التلاميذ لقواعد الوقاية والامن و يمتنعون عن ارتداء البسة و حيازة اشياء قد تعرضهم وزملائهم الى الحوادث و الخطر اثناء حركتهم و نشاطاتهم المدرسية داخل المخابر و الورشات و القاعات و الساحات الرياضية.

المادة48:يلتزم التلاميذ بالنظام و الهدوء في حركتهم داخل المؤسسة، و تتخذ ادارة المؤسسة اثنائها التدابير الضرورية لتاطيرهم و مراقبتهم.

المادة49:تتولى ادارة المؤسسة في حالة تعرض تلميذ الى حادث مدرسي اتخاذ الاجراءات اللازمة و القيام بالتصريح به الى الجهات المعنية وفقا للتنظيم الجاري به للعمل .

المادة50:يؤدي كل سلوك يعرقل الانشطة المدرسية و يخل بقواعد النظام و الانضباط داخل المؤسسة الى عقوبات و تقديم التلميذ المخالف الى مجلس التاديب .

المادة51:يحترم التلاميذ مؤسستهم باعتبار المدرسة ملكية عمومية و المحافظة عليها غاية تربوية و سلوكا مدنيا، و يتوجب عليهم العناية بها و يشاركون في تجميلها و صيانتها.

المادة52:يترتب عن كل اتلاف للمحلات و التجهيزات تعويض مادي او مالي يتحمله التلاميذ و اوليائهم.

المادة53:يدفع التلاميذ في مطلع السنة الدراسية المصاريف المدرسية المقررة في التنظيم المعمول به.

المادة54:يسجل التلاميذ للاستفادة من النظام الداخلي او نصف الداخلي طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة55:يقوم التلاميذ في بداية كل فصل بتسديد نفقات الاستفادة من النظام الداخلي او النصف الداخلي.

المادة56:يشترط على التلاميذ المقبولين في النظام الداخلي ان يكون لهم مراسل وان يكون بحوزتهم المتع الشخصي الضروري وفقا للتعليمات الرسمية .

المادة 57:يلتزم التلاميذ المعنيون باحترام الضوابط و الترتيبات المتعلقة بالنظام الداخلي اونصف الداخلي.

المادة58:يتعرض التلاميذ، في حالة الغياب غير المبرر عن المرقد او المطعم او قاعة المذاكرة او الاخلال بقواعد الحياة الجماعية الى عقوبات يمكن ان تؤدي الى حرمانهم من النظام المستفاد منه، بعد مثولهم امام مجلس التاديب .

المادة59:يخضع تمدرس التلاميذ و نشاطاتهم الى تقييم طيلة السنة الدراسية وفقا للتعليمات و التوجيهات الرسمية .
المادة60:يقيم العمل المدرسي للتلاميذ بالطرق الشفوية و الكتابية طبقا للكيفيات و الإجراءات التي تحددها التعليمة الرسمية.

المادة61:يجب ان تكون الفروض و الامتحانات محل عرض في القسم و ان تسلم أوراق الفرض و الاختبار للتلاميذ للإطلاع على العلامات الممنوحة و تقديم ملاحظاتهم ويحتفظ التلاميذ باوراق الفروض بينما تحتفظ المؤسسة باوراق الاختبارات التي يمكن للاولياء الاطلاع عليهاعند الطلب في عين المكان .
المادة62:يخبر التلاميذ و اوليائهم بالجدولة الزمنية للاختبارات الدورية .
المادة63:يتريب عن ثبوت الغش او التزوير في الفروض و الاختبارات الحصول على علامة الصفر بالاضافة الى العقوبات الاخرى المنصوص عليها في التنظيم الجاري به العمل.
المادة64 : ينجر عن الغيابات غير المبررة في الفروض و الاختبارات الحصول على علامة الصفر.
المادة65: تكون القرارات المتعلقة بالمردود المدرسي للتلاميذ و مجازاتهم من اختصاص مجالس الاقسام وفقا للصلاحيات المخولة لها في التنظيم الجاري به العمل.
المادة66: تقوم المؤسسة بتبليغ التلاميذ و اوليائهم النتائج المدرسية بصفة دورية ومنتظمة حسب الطرق و بواسطة الوثائق التي تحددها التعليمات الرسمية.

الفصل الرابع

أحكام خاصة بالموظفين

المادة67:يساهم الموظفون بجميع فئاتهم، وكل في مجال اختصاصه، في توفير الظروف الملائمة و الشروط الضرورية التي تساعدعلى انجاز المهام وتحقيق الاهداف المرسومة للمؤسسة التربوية و التكوينية.
المادة68: يمارس الموظفون صلاحياتهم وفقا للاحكام القانونية الاساسية الخاصة المنصوص عليها في التشريع و التنظيم الجاري بهما العمل و تقدم لهم ادارة المؤسسة كل الدعم والمساعدة للاضطلاع بها بصفةكاملة و ناجعة .
المادة69: يخضع الموظفون الى قواعد السر المهني ويحترمون السلم الاداري وتسهر ادارة المؤسسة على تحويل المراسلات و المستندات الادارية الخاصة بهم.
المادة70: يلزم موظفو التاطير بالحضور الدائم في المحلات المدرسية و يمكن استحضارهم في أي وقت من الليل او النهار طبقا للاحكام القانونية الاساسية المطبقة عليهم
المادة71: يقوم الموظفون الاداريون واعوان الخدمات بالمداومة أثناء العطل المدرسية على اساس التناوب طبقا للترتيبات النظمية السارية المفعول.
المادة72: يستفيد الموظفون من جميع حقوقهم وتسهر المؤسسة على ضمان الرعاية و الحماية لهم طبقا للقوانين و التنظيمات الجاري بها العمل.
المادة73: يعد التاديب البدني اسلوبا غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ و تعتبر الاضرار الناجمة عنه خطا شخصيا يعرض الموظف الفاعل الى تبعات المسؤولية الادارية و الجزائية التي لا يمكن للمؤسسة ان تحل محل الموظف في تحملها.
المادة74: يتولى مدير المؤسسة مسؤولية تسيير المؤسسة و ينسق ويتابع كافة الانشطة يخضع الى سلطته جميع الموظفين طبقا للتنظيم الجاري به العمل.
المادة75: يقوم مدير المؤسسة بتوزيع الاعمال على الموظفين وفقا لصلاحيات كل منهم ونصابه الاسبوعي طبقا للتنظيم الجاري به العمل ويراقب حسن تنفيذها .
المادة76: تجرى العلاقات بين المؤسسة و مختلف المصالح الادارية الخارجية عن طريق المدير الذي يسهر على القيام بها وفقا للقواعد القانونية و طبقا للتوجيهات الرسمية.
المادة77: يضطلع المعلمون و الاساتذة بدور اساسي في عملية التربية و التكوين، و يتعين عليهم القيام به كاملا في اطار الاهداف المرسومة للمدرسة.
المادة78: يجب ان يكون المعلمون و الاساتذة وكل المظفين قدوة في سلوكهم و عملهم داخل المؤسسة و خارجها لما يحظون به من تقدير المجتمع وثقته.
المادة79: يقوم المعلمون والاساتذة باداءالانشطة التعليمية و التربوية المكلفين بها في حدود البرامج و المواقيت و التعليمات الرسمية التي تقررها وزارة التربية ويلتزمون القيام بها بما تقتضيه الامانة التربوية و الموضوعية العلمية و النزاهة الاخلاقية.
المادة80:ينبغي ان يكون الموظفون في اداء مهامهم فريقا متماسكا ومنسجما تسوده روح التعاون و التضامن .
المادة81: يشارك الموظفون في الاجتماعات و المجالس المنعقدة في المؤسسة طبقا للتنظيم الجاري به العمل.
المادة82: يخضع الحق النقابي الى الاحكام القانونية او التنظيمية الجاري بها العمل، ويراعي في ممارسة النشاط النقابي عدم الاخلال بها وعدم المساس بالطابع الحيادي للمدرسة.
المادة83: تقتصر ممارسة النشاط النقابي في المؤسسة على الموظفين الذين يعملون فيها.
المادة84: تقدم المؤسسة المساعدة الممكنة لتسهيل ممارسة النشاط النقابي طبقا لما تنص عليه الاحكام القانونية.
المادة85: تخصص المؤسسة اماكن ملائمة للاعلانات و المنشورات النقابية تكون في متناول الموظفين و بعيدة عن المرافق التي يتواجد بها التلاميذ.
المادة86: يتمتع الموظفون في المؤسسة بحق الاضراب طبقا لاحكام الدستور و يمارس وفقا للقواعد التشريعية و التنظيمية الجاري بها العمل.

المادة87: يحرص الموظفون وممثلوهم النقابيون في اطارالتشاور مع ادارة المؤسسة على تفضيل الحوار والمصلحة لفض النزاعات المهنية.
المادة88: يشارك الموظفون في عمليات التكوين المختلفة كمستفدين و مؤطرين وفقا للأحكام التنظيمية وطبقا للتعليمات التي تقررها وزارة التربية
المادة89: تهدف عمليات التكوين، باعتباره حقا وواجبا، الى مساعدة الموظفين المبتدئين على التكيف مع منصب العمل والى تحسين تاهيل الموظفين وترقيتهم مهنيا والى رفع المردود المدرسي ونوعية التعليم.
المادة90: يستوجب كل غياب عن العمل ترخيصا مسبقا او تبريرا يقدم الى ادارة المؤسسة على الاكثر خلال الثماني و الاربعين (48) ساعة التي تلي الغياب عن المؤسسة.
المادة91: باستثناء حالات الغياب المنصوص عليها صراحة في التشريع و التنظيم المعمول بهما لايمكن للموظف ان يتقاضى اجرا عن فترة عمل غير مؤدي في المؤسسة .
المادة92: يمكن الترخيص للموظفين بغيابات استثنائية ولاغراض شخصية غير مدفوعة الاجر طبقا للاحكام التنظيمية السارية المفعول.
المادة93: تتولى المؤسسة في حالة تعرض موظف الى حادث عمل القيام بالتصريح به الىالجهات المعنيةوفقا للتشريع و التنظيم المعمول بهما.

الفصل الخامس

أحكام خاصة بالعلاقات بين الأولياء و المؤسسة

المادة94:يقوم الاولياء في اطار التكامل بين الاسرة و المدرسة بمتابعة تمدرس ابنائهم و المواظبة عليه.
المادة95: يجب على المؤسسة اطلاع الاولياء قصد تمكينهم من اداء الدور المطلوب منهم، خاصة على ما يلي:
- جدول التوقيت المقرر للتلاميذو التغيرات التي قد تدخل عليه.
- التغيبات و التاخرات و السلوكات التي تسجل عليهم.
- النتائج المدرسية التي يتحصلون عليها من خلال عمليات التقييم التي تجرى عليهم.
- برمجة النشاطات الثقافية و الرياضية و الترفيهية التي تنظم في فائدتهم

المادة96: تنظم المؤسسة لقاءات دورية بين الاولياء و المعلمين و الاساتذة هدفها اقامة حوار مباشر بين المدرسة و الاسرة، و تلتزم الاطراف المذكورة بالمشاركة فيها بما يخدم مصلحة التلاميذ و يرفع المردود المدرسي.
المادة97: تستعين المؤسسة في الاضطلاع بوظيفتها بالدعم الذي يقدمه الاولياء مشاركة منهم في المجهود الذي تبذله المدرسة من اجل التلميذ وتكون هذه المشاركة في اطار جمعيات اولياء التلاميذ ووفقا للانظمة المعمول بها.
المادة98: تبادر ادارة المؤسسة الى اتخاذ التدابير اللازمة لتسهيل انشاء جمعية اولياء التلاميذ باعتبارها الاطار المفضل للربط بين الاسرة والمدرسة و تدعيم العلاقة بينهما.
المادة99: تساهم جمعية اولياء التلاميذفي اطار الاحكام القانونية و التنظيمية السارية في تقديم الدعم المعنوي و المادي للمؤسسة .
المادة100: تقدم جمعية الاولياءعند الامكان مساهمة مادية لتحسين الظروف و الامكانيات التي يجرى فيها تمدرس التلاميذ.
المادة101: تشارك جمعية الاولياء في تقديم المساعدة المعنوية للمؤسسة على معالجة المعضلات وتذليل الصعوبات التي قد تحول دون مزاولة التلاميذ لانشطتهم المدرسية بصفة طبيعية.

الفصل السادس

أحكام ختامية

المادة102: يسهر مدير المؤسسة على نشرهذا القرار وتوزيعه و تنفيذ احكامه .
المادة103: يلتزم الموظفون و التلاميذ و اوليائهم كل فما يخصه بتطبيق احكام هذا القرار و التعهد باحترامها.
المادة104: تسهر السلطة التربوية على مستوى الولاية و اعضاء هيئة التفتيش على متابعة تنفيذ هذا القرار.
المادة105: يلغي هذا القرار احكامه النظام الداخلي الخاص بمؤسسات التعليم الصادر في 21 يونيو1987 تحت رقم081 / وتو.
المادة106: يصدر هذا القرار في النشرة الرسمية للتربية.

حرر بالجزائر في يوم 26 أكتوبر 1991

وزير التربية

علي بن محمد

مهام نائب مدير الدراسات في الثانويات (الناظر(

حددت مهام نائب المدير للدراسات بناء على القرار الوزاري رقم: 154 المؤرخ في: 26 . 02. 1991.
وتندرج مهامه ضمن ثلاثة أبواب رئيسية هي:

أ – المهام البيداغوجية
ب – المهام التربوية
ج – المهام الإدارية والمالية

وقبل التطرق لهذه المهام لا بد من ذكر بعض الأحكام العامة.

الأحكام العامة: من الأحكام العامة:

– 1يسهر نائب المدير للدراسات على تطبيق التنظيم التربوي للمؤسسة، وتنفيذ برامج التعليم ومواقيته، ومناهجه.
– 2ينسق وينشط عمل الأساتذة.
– 3يتابع كافة المسائل المتعلقة بالتنظيم التربوي داخل المؤسسة.
– 4يكلف في الثانويات التقنية تحت إشراف المدير بتنظيم التعليم التقني النظري والتطبيقي وتنسيقه ومراقبته.
– 5هو المساعد الأول لمدير الثانوية في كل ما يتعلق بتنظيم الحياة البيداغوجية، والتربوية، وتنشيطها في المؤسسة.
– 6يتلقى التوجيهات والتعليمات من مدير المؤسسة، ويقدم إليه تقريرا يوميا عن الوضعية في المؤسسة.
– 7يخلف مدير المؤسسة في حالة الغياب في جميع صلاحياته باستثناء مهمة الآمر بالصرف التي لا يمكن إن يكلف بها إلا بمقرر وزاري .
– 8يلزم بالحضور الدائم في المؤسسة، ويمكن أثناء آدائه لمهامه أن يستحضر في أي وقت من الليل أو النهار.
– 9يعتبر عضوا شرعيا في جميع المجالس القائمة في المؤسسة.
– 10يمارس في المؤسسة مهام :
أ - بيداغوجية.
ب - تربوية.
ج - إدارية ومالية.

أ - المهام البيداغوجية : يقوم نائب المدير للدراسات بالمهام التالية:

– 1إعداد جداول توقيت الأقسام وخدمات الأساتذة وضبطها .
– 2مراقبة دفاتر النصوص والسهر على تطبيق البرامج والمواقيت.
– 3إعداد الرزنامة الخاصة بطريقة تقييم التلاميذ ومراقبة تنفيذها.
– 4ضبط جداول التوقيت في الثانويات التقنية والمتاقن بالتنسيق مع رئيس الأشغال.
– 5السهر على ترشيد استعمال المحلات والوسائل التربوية التجهيزات.
– 6ينظم الزيارات والتداريب المبرمجة رسميا.
– 7يشكل الأقسام والأفواج التربوية.
– 8يطبق التوجيهات والتعليمات البيداغوجية.
– 9يشارك في تنظيم الإمتحانات والمسابقات وتصحيحها ولجانها وفي عملية التكوين وتحسين المستوى، وتجديد المعارف.
– 10في حالة إنشغال مدير المؤسسة ، يمكن لنائب المدير للدراسات أن يرافق مفتش التربية والتكوين لحضور درس مع أستاذ في المؤسسة.

ب - المهام التربوية: يمارس نائب المدي للدراسات إما مباشرة، أو بمساعدة الأساتذة ومستشاري التربية المهام التالية :

– 1تقوية العلاقات المنسجمة ضمن المجموعة التربوية.
– 2تحسين شروط تمدرس التلاميذ .
– 3تطوير وتحسين النشاطات التربوية والإجتماعية بالمؤسسة.
– 4حماية الوسط المدرسي.
– 5تنظيم الحياة في النظام الداخلي.
– 6تنظيم وإثراء المكتبة ، والمحافظة عليها ، والسهر على أداء عملها.
– 7تمتين العلاقات مع أولياء التلاميذ وتنشيطها.
– 8تفقد التلاميذ الداخليين في قاعات المداومة والمذاكرة والمطعم والمراقد وقاعات التمريض بصفة منتظمة.

ج - المهام الإدارية والمالية: تتمثل في الجوانب التالية:

– 1تسجيل التلاميذ ومعاينة حضورهم بمسك سجل خاص بدخول وخروج التلاميذ، وسجل آخر خاص بتلاميذ كل قسم.
– 2متابعة حضور الأساتذة وموظفي الرقابة ومواظبتهم، وإعداد الجداول الشهرية لغياباتهم.
– 3إعداد مختلف الوثائق والشهادات التي تتضمن حضور التلاميذ والشروط التي يجري فيها تمدرسهم.
– 4يخول له صلاحية الإمضاء على الوثائق الخاصة بالتلاميذ الذين يزاولون دراستهم بالمؤسسة فقط.
– 5يعد الجداول الخاصة بخدمة الأساتذة والتي تحمل ختم مدير المؤسسة .
– 6يعرض المراسلات التي توجه خارج المؤسسة على المدير ليؤشر عليها .
– 7تخضع غيابات نائب المدير للدراسات إلى رخصة يمنحها مدير المؤسسة، أو السلطة السلمية وفقا لطبيعة الغيابات ومدتها .
– 8يكون مسؤولا عن المكتبة ، ويحتفظ بالوثائق التعليمية والوسائل السمعية البصرية، بعد أن يقوم المقتصد بإجراء جرد لها.
– 9ضبط مختلف الجداول القانونية الخاصة بالتعويض عن الساعات الإضافية والإستخلافات التي يقوم بها الأساتذة.
– 10إعداد العقود الإدارية التي تعتمد في تحصيل الإرادات المتعلقة بالرسوم المدرسية ، والأضرار الملحقة بالتجهيزات.
– 11يمارس مهام مالية بصفة غير مباشرة، ولا يجوز له أن يتداول الأموال الخاصة بالمؤسسة والتلاميذ.
– 12تقوم العلاقات بين نائب المدير للدراسات والمصالح الإقتصادية عن طريق المقتصد أو الموظف المكلف بالتسيير المال.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

رقم: 11/ م.ث.ع.ت/ 2011 الجزائر في 17 أفريل 2011

إلـــــــى :

- السيدات و السادة مديري التربية
- السيدات و السادة مديري المؤسسات التعليمية

الموضوع : التذكير بمهام مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في المؤسسات التربوية.

المرجع : - القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08- 04المؤرخ في 23 جانفي 2008 – فبراير 2008

- المرسوم التنفيذي رقم 08- 315 المؤرخ في 11أكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية

- القرار رقم : 827. 92 المؤرخ في : 91.11.13، المتضمن تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني .

بلغنا أن بعض المؤسسات التعليمية – و بالأخص الثانويات – تكلف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بمهام غير منصوص عليها في النصوص الرسمية المذكورة في المرجع أعلاه .

و عليه أذكر مديري المؤسسات التعليمية ، بأن مهام مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني محددة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، والقانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين إلى أسلاك التربية الوطنية و كذا في القرار رقم : 827. 91 المؤرخ في : 91.11.13، و تتلخص فيما يلي :

أ - يعمل مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير مركز التوجيه تقنيا ويسير المؤسسة إداريا و بالتعاون مع الناظر والأساتذة ومستشار التربية .

ب- تتمثل نشاطات مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في **مجال التوجيه** خصوصا فيما يلي:

1° مرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي و توجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم و استعداداتهم و مكتسبات التخطيط التربوي .

2° تقييم نتائج التلاميذ المدرسية و دراستها و تحاليلها و تبليغها للفريق التربوي للمؤسسة .

3* الاطلاع على ملفات التلاميذ و على جميع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائفه من أجل معرفة تكوينهم و مسارهم الدراسي ، مع إخضاعه إلى قواعد السر المهني .

4* يشارك مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في مجلس الأقسام بصفة استشارية على أن يوضح برأيه في مجال تخصصه .

ج - تتمثل نشاطات مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في مجال البحث و المتابعة خصوصا فيما يلي :

1* القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلميذ على التكيف مع النشاط التربوي .

2* متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس .

3* يشارك المستشارون الرئيسيون للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في تأطير حلقات التكوين التحضيري ، و في أعمال البحث التربوي التطبيقي .

4* يشارك في إعداد مشاريع المؤسسات فيما يتعلق بمجال اختصاصه .

د - تتمثل نشاطات المستشار في مجال الإعلام خصوصا فيما يلي :

1* ضمان مهمة الإعلام و تنمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية ، و إقامة علاقات بغرض استقبال الأساتذة و التلاميذ و الأولياء .

2* تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء و المتعاملين المهنيين طبقا لبرنامج تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية .

3 * تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرفة والمنافذ الجامعية والمهنية المتوفرة في عالم الشغل .

4* تنشيط مكتب التوثيق و الإعلام في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة و مساعدي التربية و تزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ .

و نظرا للمهام العديدة و المهمة المسندة لمستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ، نؤكد أنه يبقى على مدير الثانوية تقديم الدعم المادي على غرار تخصيص مكتب مجهز بما يمكنه من أداء عمله على أحسن وجه ، و كذا تقديم السند المعنوي الذي من شأنه أن يسهل عليه القيام بنشاطاته في أحسن الظروف و أكملها .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية

رقم 96 / و.ت ت / م.ت وت

قرار يتضمن إنشاء

مجلس القبول و التوجيه

في السنة الثانية من التعليم الثانوي .

إنّ وزير التربية ،

- بمقتضى الأمر 76- 35 المؤرخ في 16- 04 - 1976 و المتضمن تنظيم التربية و التكوين ،
- بمقتضى المرسوم 76-72 المؤرخ في 16- 04 - 1976 و المتضمن مؤسسات التعليم الثانوي و سيرها ،
- و بمقتضى القرار رقم 157 المؤرخ في 26 - 02 -1991 و المتضمن انشاء مجالس أقسام و تنظيمها و عملها في المدارس الأساسية و مؤسسات التعليم الثانوي .

- يقرر مايلي -

المادة الأولى : ينشأ في كل ثانوية و متقنة مجلس للقبول و التوجيه في السنة الثانية ثانوي

المادة 02 : تتمثل مهام مجلس القبول و التوجيه في السنة الثانية ثانوي فيما يلي :

- دراسة اقتراحات مجالس الأقسام فيما يتعلق بتقويم و توجيه تلاميذ الجذوع المشتركة .
- أخذ القرار النهائي في قبول و توجيه تلاميذ الجذوع المشتركة في مختلف الشعب و التخصصات المفتوحة في السنة الثانية بالمؤسسة أو في مؤسسة أخرى في حالة عدم وجود الشعبة التي يوجه اليها التلميذ بالمؤسسة الاصلية .

-أخذ قرار القبول و التوجيه في الشعب و التخصصات غير المرتبطة بالجذوع المشتركة الاصلية اذا كانت المتطلبات التربوية تستلزم ذلك .

- أخذ القرار باعادة السنة الأولى ثانوي في الجذع المشترك الذي قضى فيه التلميذ سنته أو في الجذع المشترك الذي يناسب الملمح التربوي للتلميذ .

المادة 03 : يتشكل مجلس القبول و التوجيه في السنة الثانية ثانوي من :

- مدير التربية أو ممثله ، رئيسا .
- مدير الثانوية أو المتقنة .
- مدير الدراسات .
- مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني أو مستشار التوجيه المكلف بالمقاطعة .
- الأساتذة الرئيسيين مسؤولي الأقسام في السنة الأولى ثانوي حسب كل جذع مشترك .
- المستشار الرئيسي للتربية .
- أستاذ المادة الرئيسية لكل شعبة من شعب السنةالثانية ثانوي المفتوحة في المؤسسة .
- ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ بالمؤسسة .

المادة 04 :يتولى مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني أو مستشار التوجيه المكلف بالمقاطعة مسؤولية أمانة المجلس .

المادة 05 : يجتمع مجلس القبول و التوجيه بعد الانتهاء من اختبارات الفصل الثالث و انعقاد مجالس الاقسام .

المادة 06 : تخضع مداولات مجلس القبول و التوجيه في السنة الثانية ثانوي للسرية المهنية .

المادة 07 : تسجل قرارات مجلس القبول و التوجيه في السنة الثانية ، في محضر يعد لهذا الغرض و يوضع في نسختين يوقعه أعضاء المجلس .

المادة 08 : تعلق نسخة موقعة من قرارات مجلس القبول والتوجيه في مكان من المؤسسة يكون بارزا للجميع بحيث يستطيع الاطلاع على تلك القرارات كل من يشاء ذلك من التلاميذ و أوليائهم و سائر المعنيين . وتبقى تلك القرارات معلقة الى نهاية الفصل الأول من السنة الدراسية الموالية.

المادة 09 : تبلغ القرارات النهائية للتلاميذ و أوليائهم في كشوف النقاط الخاصة بالفصل الثالث .

المادة 10 : تكون قرارات مجلس القبول و التوجيه في السنة الثانية ثانوي نافذة سواء في المؤسسة الاصلية أو في أية مؤسسة ينتقل اليها التلميذ .

المادة 11 : يحتفظ الاولياء بحق الطعن في قرارات المجلس في حالات محددة و عبرة .

المادة 12 : توضح مناشير لاحقة اجراءات تطبيق أحكام هذا القرار الذي ينشر في النشرة الرسمية للتربية .

الجزائر في 06 / أفريل / 1993 .

وزير التربية

علي بن محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة الدراسية :2018/2017

مديرية التربية لولاية تبسة
ثانوية النعمان بن بشير - الشريعة -

القانون الداخلي للمؤسسة

(مستخرج من القرار رقم 778 في 1991/10/26 أحكام النظام الجماعية التربوية المطبقة في المؤسسات المدرسية والمتعلق بالتلاميذ و الأولياء)

إن تنظيم الحياة المدرسية في المؤسسات التربوية يتطلب من الجميع إحترام النصوص القانونية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية وتطبيقها

أبنائي التلاميذ اعلموا بأن إدارة المؤسسة والأسرة التربوية العاملة بها توفر لكم كل الوسائل اللازمة من أجل سنة دراسية ناجحة وما عليكم إلا التحلي بالأخلاق الحسنة والإلتزام بما يلي من القانون الخاص بالمؤسسة.

أولا :التمدرس والنشاطات :

1 - يلزم التلاميذ بالحضور في جميع الدروس النظرية والتطبيقية المقرر في جدول التوقيت.
2- مواقيت الدخول محددة :07:45 صباحا - 13:15 مساءا.
3- الاصطفاف 07:50 و10:05 صباحا - 13:20 و15:35 مساءا.
4- يشارك التلاميذ في النوادي والجمعيات المنشأة داخل المؤسسة في إطار النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية وفق لهوايتهم والبرامج المسطرة إلا بإعفاء مبرر.
5- يتوجب على التلاميذ حيازة الكتب والأدوات واللوازم المدرسية والبدلات الرياضية الضرورية لمزاولة أنشطتهم وارتداء المئزر القانوني.
6– يلزم التلاميذ بالحضور أثناء الإختبارات وفق الرزنامة المعلنة وكل محاولة غش يمنح صاحبها الصفر.
7- نتائج مجالس الأقسام والتوجيه غير قابلة للطعن يجب احترامها والرجوع لها عند الحاجة.

ثانيا :المواظبة والإنضباط :

1- لا يسمح للتلاميذ المتأخرين بالدخول إلا بترخيص من مدير المؤسسة أو الموظف المكلف ولا تتحمل الإدارة مسؤولية الباقون في الخارج بعد إغلاق الأبواب ويبلغ الأولياء بهذه الغيابات والتأخرات وتكرارها يؤدي الى الفصل النهائي.
2- ينبغي للتلاميذ التحلي بالسلوك الحسن مع جميع الأساتذة والأسرة التربوية والإدارية كافة العاملين بالمؤسسة ويتجنب كل أنواع الأساءة والإهانة ويكون التعامل يسوده الإحترام والمودة والتعاون.
3-على التلاميذ إحترام مؤسستهم بإعتبارها ملكية عمومية ويشاركون في تجميلها وصيانتها و يترتب على كل تلف تعويض مادي يتحمله التلاميذ و أولياؤهم.
4-يتعرض التلاميذ في حالة التغيب عن الدراسة أو المطعم أو المذاكرة أو الإخلال بقواعد الحياة الجماعية إلى عقوبات والإحالة على مجلس التأديب.

ثالثا :أحكام مالية:

1-يدفع التلاميذ في بداية كل سنة دراسية المصاريف المدرسية المقررة سواء كانت حقوق أو مستحقات الإطعام بالنسبة للنصف داخليين.
2-كل إتلاف عمدي يترتب عنه غرامة مالية تقدرها الإدارة لتعويض الإتلاف للمؤسسة.

أحكام عامة:

1-يعتني التلاميذ بهندامهم جسما ولباسا ويرتدون المئزر وفقا للآداب العامة وإحترام قواعد حفظ الصحة والنظافة بإمتناعهم عن تعاطي التبغ وغيرها و الحفاظ على نظافة المؤسسة وجمالها والإمتثال لقواعد الأمن والوقاية.
2-على الأولياء إخبار إدارة المؤسسة في حال إصابة أبنائهم المتمدرسين بمرض معدية قصد الإتصال بالجهات المعنية لإتخا تدابير الوقاية المناسبة كما هو الحال حين تعرض التلاميذ إلى حادث مدرسي
3-على الأولياء الزيارة الدورية لمؤسسة لمتابعة أبنائهم قبل استفحال الأمر وفوات الأوان لمساعدة الإدارة في تربية الطف وتحسين مستواه.
4-على الأولياء الإستجابة للدعوات والإتصال بإدارة المدرسة قصد التشاور.

بعد قراءة هذه الأحكام أتعهد على أن ألتزم و إبني بكل ماورد في القانون الداخلي

إمضاء ولي التلميذ

مصادقة البلدية على صحة الإمضاء

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

صورة شمسية حديثة
خلفية بيضاء

مديرية التربية لولاية تبسة

ثانوية النعمان بن بشير- الشريعة-

السنة الدراسية : 2018/2017

إستمارة التسجيل

هام :تملأ جميع الفراغات وجوبا

القسم : ..... رقم التسجيل : .....

اللقب : ..... الاسم: .....

الجنس : ..... الصفة : .....

تاريخ الميلاد : ..... مكان الميلاد : .....

لقب واسم الولي: ..... مهنته : .....

لقب و إسم الأم : ..... مهنتها : .....

عنوان الولـي: .....

رقم هاتف الولي : .....

المؤسسة السابقة : .....

- أكتب نعم أو لا في الخانة المناسبة

يتيم الأب : ☐ يتيم الأم : ☐ ضحية إرهاب: ☐ معوز: ☐ معيد: ☐

الإعاقة الجسدية (إن وجدت): .....

عددالإخوة: ..... ذكور : ..... إناث : ..... الرتبة في العائلة: .....

1- هل لديه بطاقة التعريف البيومترية ؟ نعم: ☐ لا ☐ (نسخة من بطاقة التعريف البيومترية)

2- هل قدم ملف لإستخراج بطاقة التعريف البيومترية ؟ نعم: ☐ لا ☐

3- هل يمتلك جواز سفر بيومتري ؟ نعم: ☐ لا ☐ (نسخة من جواز السفر البيومتري)

4- هل قدم طلبا الكترونيا للحصول بطاقة التعريف البيومترية ؟ نعم: ☐ لا ☐ (نسخة من قسيمة الطلب)

الشريعة في :

مستشار التربية	المقتصد	الناظر
مراقبة الملف	تحصيل رسوم التسجيل	استلام الملف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبسة
مركز التوجيه المدرسي والمهني
رقم : 51 *م.ت.م.م*2017

مديرية التربية لولاية تبسة
ثانوية طريق القلعة الشرقية
2017/09/17

مفتش التوجيه والارشاد المدرسي والمهني
الى السيدات والسادة
مستشاري التوجيه والارشاد
ع/ط السيدات والسادة مديري
الثانويات و المتوسطات

رزنامة ومذكرة عمل خاصة بالثلاثي الاول[01] 2018/2017

1 رزنامة الجلسات التنسيقية بالمركز:

رقم الجلسة	تاريخ الجلسة	المؤسسة	ملاحظات
1	2017 * 09 * 24	مركزالتوجيه المدرسي والمهني	
2	2017 * 10 * 15		
3	2017 * 11 * 05		
4	2017 * 11 * 26		
5	2017 * 12 * 17		

2 مواعيد تسليم الوثائق والتقارير للمركز: (مع احترام النماذج المعمول بها)

. التوزيع السنوي لبرنامج نشاط مستشار (ة) التوجيه والارشاد بالمقاطعة التابعة له (الأسبوع الأول للدخول).

. مقارنة نتائج الامتحانات الرسمية بالتقويم المستمر السنوي (الأسبوع الثاني للدخول) .

. تعداد التلاميذ والأفواج لشهر نوفمبر (وضعية 15نوفمبر2017)

. حصيلة عمل لجان الارشاد والمتابعة بمتوسطات المقاطعة (قبل 18ديسمبر 2017).

. حصيلة عمل خلايا الاصغاء بالثانويات (قبل 18ديسمبر 2017).

. حصيلة نتائج التلاميذ للثلاثي الاول (ثانوي متوسط) (النموذج الوزاري في قرص مضغوط C.D) : عند نهاية مداولات مجالس الأقسام .

. التقريرالفصلي لنشاط مستشارالتوجيه بالمقاطعة : (قبل 18ديسمبر 2017)

. تحليل النتائج و التوجيه المسبق على ضوء نتائج الفصل الاول وفق النموذج في قرص مضغوط (النموذج الوزاري في قرص مضغوط C.D) .

. حصيلة متابعة نتائج الامتحانات الاستدراكية على ضوء نتائج الفصل الاول(النموذج الوزاري في قرص مضغوط C.D) . .

ملاحظة : نسخة لإعلام :

. السيدة مديرة التربية لولاية تبسة .

. السيد مفتش التربية الوطنية للتوجيه والإرشاد المدرسي للقطاع .

تبسة في 03 - 09 - 2017

مفتش التوجيه والارشاد المدرسي والمهني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبسة

ثانوية شريط لزهر – الحمامات –

النظـــام الدّاخلـي للمؤسســـــــة

يستهدف موضوع النظام الدّاخلي لمؤسستنا مايلـــــي:
* توفير الجو الملائم و ظروف العمل التي تمكّن المدرسة من أداء المهام المرسومة لها .
* ضبط العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية التي تتكون من التلاميذ و الموظفين و أولياء التلاميذ.
* ضبط العلاقة بين المدرسة و المحيط.
* إقرار التّدابير اللاّزمة في ميدان النظافة و الصحة و المحيط و المحافظة على الممتلكات و صيانتها.

ولتحقيق ذلك يلتزم التلاميذ و الأولياء بما يلي:

1) يلـــزم التلاميذ بالحضور بصفة منتظمة في جميع الدّروس المقررة في جدول التّوقيت.
2) ينخرط التلاميذ برخصة من أوليائهم في النوادي و الجمعيات الثقافية و الرياضية و التّرفيهية.
3) لا يعفى التلميذ من حصص التربية البدنية و الرياضية إلاّ لأسباب صحيّة و بناء على شهادة طبيّة تسلم من القطاع الصحي المدرسي العمومي أو من طبيب محلف أو معتمد.
4) يجب على التلاميذ حيازة الكتب و الأدوات المدرسيّة و البذلة الرياضية.
5) يجب على التلاميذ إحترام مواعيد الدّوام في المؤسسة و لا يسمح لهم في حالة تأخر بالدخول إلاّ بترخيص من مستشار للتربية و لا تتحمل المؤسسة مسؤولية التلاميذ الذين يبقون خارج المؤسسة بعد إغلاق أبوابها.
6) لا يسمح بخروج التلاميذ من المؤسسة أثناء الغياب الطارئ للأستاذ إلاّ إذا كانت حصّة التّغيب في آخر الفترة الصباحية أو المسائية.
7) يبلغ الأولياءعن تأخر أبنائهم وتغيباتهم ويتوجب عليهم تبريرها إما بالحضور الشخصي للولي الشرعي أو الكتابة.
8) يترتب عن التأخرات و الغيابات غير المبررة ثلاث مرات في الشهر إنذار مكتوب يبلغ إلى الأولياء و تحفظ نسخة منه في ملف التلميذ.
9) تعرّض الغيابات المتكررة غير المبررة التلميذ المخالف إلى عقوبات تؤدي إلى الفصل وطبقاً للإجراءات التّأديبية الجاري بها العمل.
10) يطلب من التلاميذ الإنضباط و الإمتثال للنّظام داخل المؤسسة.
11) ينبغي للتلاميذ أن يتحلوا بالسّلوك الحسن مع جميع الأساتذة وأفراد الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودّة و الإحترام وروح التعاون وأن يتجنبوا كل أنواع الإساءة و الإهانة المعنوية و الماديّة.
12) يجب على التلاميذ الإعتناء بهنداهم جسماً ولباساً ويرتدون المآزر ويحرصون على الظهور في هيئة تتماشى مع الآداب العامة.
13) يلزم التلاميذ بقواعد حفظ الصّحة و النظافة و يمتنعون عن تعاطي التبغ و تناول المواد التي تضر بصحتهم و تسيء إلى نظافة مؤسستهم و جمالـــها.
14) يتعين على التلاميذ و أوليائهم إخبار إدارة المؤسسة في حالة الإصابة بأمراض معدية.
15) الإمتناع عن إرتداء ملابس و حيازة أشياء تشكل خطراً على حياتهم.
16) يؤدي كل سلوك يعرقل الأنشطة المدرسية و يخل بالنظام داخل المؤسسة إلى عقوبات وتقديم التلميذ المخالف إلى مجلس التأديب.
17) التلاميذ مطالبون بدفع المصاريف المدرسية في مطلع كل سنة دراسية.
18) التلاميذ مطالبون بالمحافظة على المؤسسة و يشاركون في تجميلها و صيانتها.
19) يترتب عن كل إتلاف للمحلات و التجهيزات تعويض مادي أو مالي يتحمله التلاميذ و أوليائهم.
20) يترتب عن حالة الغياب غير المبرر أو الغش أثناء الفروض أو الإمتحانات الحصول على علامة الصفر الإضافة إلى عقوبات أخرى.
2) يجب أن تكون الفروض و الإختبارات محل عرض في القسم وأن تسلم أوراق الفروض و الاختبارات للتلاميذ للإطلاع على العلامات الممنـوحة و تقديم ملاحظاتهم.
2) يحتفظ التلاميذ بأوراق الفروض بينما تحتفظ المؤسسة بأوراق الإختبارات التي يمكن الأولياء الإطلاع عليها عند الطلب في عين المكان.
) يخبر التلاميذ و أوليائهم بالنتائج المدرسية بصفة دورية و منتظمة حسب الطرق و بواسطة الوثائق التي تحددها التعليمات الرسمية.

الحمامات في : 2017/09/01

المديـــر