جـــامعـة الجـــزائـر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

البيئة المدرسية وانعكاساتها على الفعالية التنظيمية

- دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي -

رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع العمل والتنظيم

من إعداد الطالبة:

ـ زبيدة مشير

تحت إشراف الأستاذ:

؟ محمد بومخلوف

السنة الجامعية 2007 2008

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

شكر وتقدير

أولا وقبل كل شيء

أتقدم بالشكر والحمد لله عز وجل على توفيقه لي

لإنجاز هذا العمل

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل،

الدكتور محمد بومخلوف الذي أفادنا بنصائحه

وتوجيهاته القيمة

كما نشكر مديري الثانويات – ميدان الدراسة

– على التسهيلات التي قدموها لنا، ونخص

بالشكر مدير ثانوية

" هواري بومدين"

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فهرس المحتوى

الصفحة

مقدمة

الفصل الأول : الاقتراب المنهجي للبحث

تمهيد

أولا : أسباب اختيار الموضوع وأهداف البحث.....1

ثانيا: الإشكالية والفرضيات.....3

ثالثا: المنهج وتقنيات البحث.....6

رابعا: تحديد عينة البحث.....10

خامسا: تحديد المفاهيم.....12

سادسا: الدراسات السابقة والمقاربات النظرية.....19

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الثاني: المدرسة و إدارتها

تمهيد

أولا : المدرسة كتنظيم.....28

ثانيا : المداخل النظرية في دراسة المدرسة كتنظيم.....31

ثالثا: أهمية المدرسة ووظائفها.....34

رابعا: علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.....36

خامسا: الإدارة التعليمية والتربوية.....38

سادسا: الإدارة المدرسية.....42

خلاصة

الفصل الثالث: الفعالية التنظيمية

تمهيد

أولا : مداخل دراسة الفعالية.....51

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثانيا : مقاييس الفعالية التنظيمية.....57
ثالثا : العوامل المؤثرة على الفعالية التنظيمية.....61
رابعا: الإطار النظري للفعالية التنظيمية.....63
خلاصة
الفصل الرابع : العوامل المؤثرة على الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية
تمهيد
أولا : التطور التاريخي للتربية والتعليم.....72
ثانيا : السياسة التربوية.....79
ثالثا : واقع المدرسة الجزائرية.....91
خلاصة
الباب الثاني: الدراسة الميدانية
الفصل الخامس: ميدان وعينة الدراسة
تميد
أولا : تقديم ميدان وعينة الدراسة.....96
ثانيا : دليل تحليل المحتوى.....101
ثالثا: خصائص عينة الدراسة.....105
الاستنتاج
الفصل السادس : المركزية وعلاقتها بالفعالية التنظيمية
تمهيد
أولا: المركزية الإدارية.....111
ثانيا: ضغوط العمل.....115
ثالثا: دور الشركاء في تحقيق الفعالية التنظيمية.....118
الاستنتاج
الفصل السابع: الصلاحيات والفعالية التنظيمية
تمهيد

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أولا : المشاركة في اتخاذ القرار.....120
ثانيا : الإستقلالية في ممارسة العمل.....122
ثالثا: علاقات العمل.....126
رابعا: الاتصال.....129
الاستنتاج

الفصل الثامن : ضغوط البيئة المدرسية والفعالية التنظيمية

تمهيد
أولا : ضغوط البيئة المدرسية الداخلية.....134
ثانيا : ضغوط البيئة المدرسية الخارجية.....
الاستنتاج

الفصل التاسع : تأثير الحجم والبيئة على الفعالية التنظيمية

تمهيد
أولا: ممارسة المهام.....158
ثانيا: ظروف بيئة العمل.....160
الاستنتاج
الاستنتاج العام.....175
الخاتمة
قائمة المراجع
الملاحق

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	ثانويات التعليم العام	98
2	التعليم العام والتقني – ثانويات متعددة الاختصاصات	99
3	التعليم التقني – المتاقن	100
4	توزيع القادة الإداريين حسب المنصب والجنس	100
5	توزيع أفراد العينة (أساتذة، إداريين) حسب الولاية، الثانوية، عدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة ونسبة الاسترجاع	101
6	الفئات البارزة من خلال استخراج وحدات الأجوبة	103-102
7	المواضيع الكبرى بعد دمج الفئات	104
8	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانويات، الفئات (أساتذة، إداريين)، وعدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة	105
9	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	105
10	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية	106
11	توزيع أفراد العينة حسب فئات السن	107
12	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	108
13	توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف	109
14	الأطراف المشاركة في اتخاذ القرار التربوي من وجهة نظر القادة الإداريين	112
15	العلاقة مع السلطة الوصية من وجهة نظر القادة الإداريين	112
16	مدى منح الصلاحيات الكافية من وجهة نظر القادة الإداريين	113
17	القرارات الإدارية وتأثيرها على نجاح الفريق التربوي من وجهة نظر القادة الإداريين	115
18	ضغوط العمل التنظيمية من وجهة نظر القادة الإداريين	117
19	دور الشركاء في تحقيق الفعالية التنظيمية من وجهة نظر القادة الإداريين	118
20	مدى المشاركة في اتخاذ القرار من طرف أفراد العينة	120
21	مدى الأخذ باقتراحات العاملين بالمؤسسة	121
22	مدى منح الصلاحيات لأفراد العينة لممارسة مهامهم	123
23	مدى القدرة على معاقبة التلميذ في حالة إخلاله بالنظام من طرف أفراد العينة	124
24	أهم الصلاحيات الممنوحة لمعاقبة التلاميذ	125
25	أسباب انتشار العنف وعدم الانضباط بالمؤسسة من وجهة نظر أفراد العينة (احتمال أكثر من إجابة)	126
26	طبيعة العلاقة مع مدير المؤسسة (احتمال أكثر من إجابة)	127
27	مدى وجود حدود وظيفية مع مدير المؤسسة	128
28	أسباب وجود الحدود الوظيفية مع مدير المؤسسة	129

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

29	مدى وجود اتصال مباشر من قبل الإدارة مع مختلف الفاعلين (احتمال أكثر من إجابة)	130
30	مدى إعلام أفراد العينة (أساتذة، إداريين) بالمستجدات التربوية	132
31	مدى العلم بمختلف القوانين التي تسير المؤسسة	132
32	مدى ملاءمة ظروف العمل الفيزيقية حسب وجهة نظر الأساتذة والإداريين	135
33	تأثير ظروف العمل على الفعالية التنظيمية (التحكم في التسيير)	136
34	مدى توافر مرافق التدريس من وجهة نظر الأساتذة والإداريين	137
35	مدى توافر المرافق الضرورية من وجهة نظر الأساتذة والإداريين (احتمال أكثر من إجابة)	138
36	درجة الانضباط وعلاقتها بالصرامة في الرقابة على السجلات والوثائق المنظمة للعمل بالمؤسسة	139
37	مدى قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته وأسباب ذلك	140
38	اتجاه العنف المدرسي من وجهة نظر الأساتذة والإداريين	142
39	الجنس الأكثر تعرضا للعنف من وجهة نظر الأساتذة والإداريين	142
40	أهم الإجراءات المتخذة في حالة الإحالة على مجلس التأديب (احتمال أكثر من إجابة)	144
41	أسباب كثرة الشكاوي للعاملين بالقطاع التربوي من وجهة نظر الأساتذة والإداريين (احتمال أكثر من إجابة)	145
42	الرضا عن نظام الترقية وعلاقته بالأقدمية	146
43	الرضا عن الخدمات وعلاقته بالأقدمية	147
44	الرغبة في ترك قطاع التعليم وعلاقته بالأقدمية	148
45	يوضح الروح المعنوية للعاملين بالقطاع التربوي وعلاقته بالجنس	149
46	قرب مكان العمل من مكان الإقامة وعلاقته بتوافر وسيلة نقل	150
47	مدى توفير الأجر لمتطلبات المعيشة وعلاقته بالجنس	151
48	نوعية ملكية السكن وعلاقتها بالأقدمية	152
49	مدى المشاركة في مختلف المجالس من وجهة نظر الأساتذة والإداريين	153
50	تقييم دور جمعية أولياء التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة والإداريين	154
51	مدى تعاون الأولياء لتقويم سلوك أبنائهم من وجهة نظر الأساتذة والإداريين	155
52	حضور الأولياء إلى المؤسسة التربوية (احتمال أكثر من إجابة)	156

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

53	الفئة الأكثر حضورا إلى المؤسسة وعلاقتها بالجنس	157
54	مدى تنظيم أنشطة ثقافية وعلاقته بتوافر الدعم المادي	158
55	المشاركة في اتخاذ القرار التربوي حسب البيئة والحجم	161
56	مدى منح الصلاحيات الكافية لممارسة المهام بالمؤسسة التربوية حسب البيئة والحجم	162
57	مدى التحكم في التسيير حسب البيئة والحجم	163
58	رأي أفراد العينة في عوامل ضعف التحكم في التسيير بالمؤسسة (احتمال أكثر من إجابة)	164
59	مدى تناسب حجم الطاقم الإداري مع حجم المؤسسة التربوية حسب البيئة والحجم	165
60	تقييم درجة الانضباط بالمؤسسة التربوية حسب البيئة والحجم	166
61	مدى قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته حسب البيئة والحجم	167
62	يوضح مدى توافر مرافق التدريس بالمؤسسة التربوية حسب البيئة والجحم	168
63	مدى توافر ظروف عمل فيزيقية مريحة بالمؤسسة التربوية حسب البيئة والحجم	170

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مقدمة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مقدمة:

إننا نعيش عصرا تطلق عليه تسميات مختلفة فهو عصر الاستمرارية عند بيتر دروكر peter druker وعدم التأكد عند ألفن توفل Alvin toffler وعصر القرية العالمية عند مارشال ماكلوهان Marshal macklohan وغيرها من التسميات في عصر الحاسوب ، وما كان ذلك ليحدث لولا التقدم العلمي فالعالم اليوم يتجه نحو نظام عالمي جديد يتغير فيه نمط الحياة تماما ، و الذي تشهد سرعة المتغيرات التي فرضت نوعية جديدة من التكنولوجية المتقدمة ، و الحاجة إلى عمالة على مستوى عالي من التعليم والتدريب والقدرة على اتخاذ القرار و إن كنا نهدف إلى تعليم متميز يواكب العصر فإننا بحاجة إلى التغيير في سياستنا التنظيمية و التسييرية لمؤسساتنا التعليمية ، وهذا حتى نخرجها من قوقعتها ، فالمؤسسة التربوية ليست مجرد بناء و مرافق وأجهزة ولكنها قبل ذلك و غيره بناء إجتماعي ، وأدوار و تفاعلات ، و هي كما يقول جون ديوي : يجب أن تكون صورة مصغرة للمجتمع تعكس ما يدور في المجتمع الكبير ، فالعملية التربوية لا تتم في فراغ، بل هي عملية إجتماعية ، انطلاقا من كونها نظام إجتماعي يتفاعل مع النظم الإجتماعية الأخرى ، ويؤثر فيها و يتأثر بها، بمعنى أن العملية التعليمية تتم في بيئة شاملة تتصدرها البيئة المدرسية حسب هذه الدراسة.

فوضعية مؤسساتنا التربوية وما تواجهه من مشكلات ، سواء من ناحية تسييرها أو تنظيمها كمؤسسة لها هيكلها التنظيمي و طابعها الإداري ، و الذي يخضع في أغلب الأحيان للمركزية التسييرية، والتي أثارت جدلا بين التربويين وهذا لشعورهم بعدم الإنتماء للمؤسسة، و عجزهم عن المشاركة الفعلية و التي وإن كانت موجودة فهي شكلية ، وهو ما انعكس على الناحية التنظيمية لهذه المؤسسات

لذا يعتبر موضوع الفعالية من الموضوعات التي يجب أن تهتم بها المنظومة التربوية و تحققه في جميع مؤسساتها، حتى يتحقق الهدف من التعليم و تصل إلى ما تطمح إليه تزويد المجتمع بالإطار البشري المؤهل والإنسان الصالح، وهذا ما دفعنا لطرح الإشكال التالي:

البيئة المدرسية و انعكاساتها على الفعالية التنظيمية

والذي نتناوله في هذه الدراسة في بابين، وكل باب مقسم إلى عدّة فصول:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تناول الفصل الأول أهمية البحث وأهدافه وإشكالية البحث و فرضياته و العينة والمنهج والتقنيات ومختلف المفاهيم إضافة للدراسات السابقة التي تناولت الموضوع والمقاربات النظرية.

أما الفصل الثاني فقد تناول الحديث عن المدرسة كنظام من خلال تحليل مدخل النظم، كما تم تحليل مفهوم الدراسة كمفهوم سسيولوجي ، إلى جانب مختلف المداخل التنظيمية التي اهتمت بدراسة المدرسة كتنظيم إجتماعي ، ثم أهمية المدرسة و وظائفها ، و علاقتها بالمجتمع المحلي، ثم تحديد مختلف خصائص الإدارة التربوية و المدرسية ومختلف نظريات الإدارة المدرسية.

وتعرضنا في الفصل الثالث إلى مختلف مداخل الفعالية ومقاييسها و مؤشرات دراستها ومختلف النظريات التي تحدثت عن الفعالية.

بينما خصصنا الفصل الرابع لدراسة مختلف العوامل التي أثرت على الفعالية التنظيمية بالمؤسسة التربوية، وقد ركزنا فيها على مختلف المراحل التي عرفها التعليم، وآليات رسم سياسته، وواقع المدرسة الجزائرية و ثقافتها.

وقد تعرضنا في الفصل الخامس إلى التعريف بميدان الدراسة وخصائص العينة ودليل محتوى المقابلات.

وتناولنا في الفصل السادس تحليل مختلف مؤشرات الفرضية الأولى والتي تتمحور حول مختلف الأطراف الفاعلة في اتخاذ القرار التربوي.

أما الفصل السابع فقد خصصناه لتحليل الفرضية الثانية والتي تتمحور حول مختلف الصلاحيات الممنوحة لمختلف الفاعلين التربويين، من مشاركة واستقلالية في ممارسة العمل وعلاقات العمل.

في حين تناول الفصل الثامن مختلف مظاهر ضغوط البيئة المدرسية بنوعيها الداخلية والخارجية.

أما آخر فصل فقد خصصناه للمقارنة بين بيئتي مؤسسات ميدان الدراسة وحجمها، ثم عرض الاستنتاجات العامة والخاتمة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الباب الأول

الجانب النظري

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الأول

الاقتراب المنهجي للبحث

1. أسباب اختيار الموضوع وأهداف البحث
2. الإشكالية والفرضيات
3. المنهج وتقنيات البحث
4. تحديد عينة البحث
5. تحديد المفاهيم
6. الدراسات السابقة والمقاربات النظرية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمهيد:

يعد الجانب المنهجي أهم الجوانب في الدراسات الإجتماعية، لأنه القاعدة التي تبنى عليها الدراسة، فهو يحدد الأركان التي بنيت عليها الدراسة من مناهج وأدوات ومفاهيم ومقاربات وغيرها من الأمور المنهجية التي تتخذ كقاعدة لبناء الدراسة.

أولا- أسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة:

1- أسباب اختيار الموضوع:

هناك عدة أسباب لاختيار الموضوع، وهي بدورها تنقسم إلى قسمين:

1-أ- أسباب ذاتية: تتعلق الأسباب الذاتية لاختيار الموضوع، إلى الميل والاهتمام الشخصي بقطاع التربية من جهة، ولسهولة الدخول لميدان الدراسة من جهة ثانية، إضافة إلى الرغبة في إبراز أهمية هذا القطاع وإعطاءه بعض الأولوية في الدراسات الإجتماعية، خاصة من الناحية التنظيمية لأن أغلب الدراسات تتوجه للمؤسسات الصناعية مع أن المؤسسات التربوية، هي كذلك تنظيم له هيكله الإداري والتنظيمي، ومشاكل تسييرية، لكن معظم الدراسات حولها تتجه للجانب التربوي والتعليمي وتتغاضى عن أهم جانب فيها، وهو نمط تسييرها وأسلوب إدارتها ومختلف المشاكل المطروحة على مستوى جانبها التنظيمي.

1 ــ ب ــ أسباب موضوعية: أما الأسباب الموضوعية لاختيار الموضوع فهي عديدة ولعل أهمها

ــالأسباب المتعلقة بالإدارة: والتي تتمثل فيما نلاحظه من ممارسات بيروقراطية في مؤسساتنا ومن ذلك الإدارة التعليمية

ــ الأسباب المتعلقة بالأستاذ: وتتمثل هذه الأسباب في المشاكل التي أصبح يعاني منها الأستاذ سواء على المستوى البيداغوجي، أو تلك المتعلقة بالوضعية المهنية أو الإجتماعية.

- الأسباب المتعلقة بالأداء والضغوط التي يعاني منها التنظيم المدرسي في بيئته الداخلية والخارجية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2 ــ أهداف البحث:

من الأهداف التي نطمح في الوصول إليها من خلال هذا البحث هي:

ــ الإطلاع على مختلف الظروف التي يجري فيها التعليم

ــ التعرف على مختلف المشاكل التي تواجهها مؤسسات هذا القطاع وخاصة التنظيمية منها.

ــ إبراز أهمية القطاع وضرورة العناية به أكثر لأنه منبع إنتاج الموارد البشرية وكذلك لأنه يعمل على نقل القيم.

3- صعوبات الدراسة:

من دون شك أن أي دراسة علمية، ستواجهها صعوبات تختلف باختلاف طبيعة الدراسة وميدانها، أما عن دراستنا، فقد واجهتنا أثناء إجرائها نوعان من الصعوبات:

1 ــ صعوبات متعلقة بالجانب النظري للدراسة:

تمثلت هذه الصعوبات في النقص في الدراسات التي تحدثت عن المدرسة كتنظيم، وهذا جعلنا نخلط بين بعض الأفكار والمفاهيم.

2 ــ صعوبات متعلقة بميدان الدراسة:

لقد كان ميدان الدراسة (المؤسسات التربوية) أحد أسباب اختيارنا لموضوع الدراسة، وهذا لاعتقادنا بأننا سنلقى دعما أكثر من طرف أفراد العينة، لكن وبدخول الميدان اتضح أن العراقيل التي توجد بها لا تقل عن باقي التنظيمات الأخرى، ومن أهم الصعوبات التي واجهتنا، صعوبة الاتصال بأفراد العينة، مما جعلنا نعتمد استمارة الاستبيان، كما شكلت لنا الإضرابات المتكررة عائقا أمام جمع الاستبيانات الموزعة، وكذا بعض العراقيل التي واجهتنا من طرف بعض المدراء، الذين حددوا لنا مجالات الحركة وهذا شكل لنا عائقا في الحصول على المعلومات.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثانيا: الإشكالية والفرضيات:

لقد شهدت نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين تغيرات على مختلف الأصعدة، سياسية، اقتصادية، اجتماعية، وعلمية، حيث انتقل مجتمع الألفية الثالثة، من المجتمع الصناعي إلى المجتمع ما بعد الصناعي، والذي من أهم صفاته الإنتاج الغزير للمعرفة[1]. أي أنه انتقل من مجتمع يعتمد على وفرة العدد وقوة العضلة، إلى مجتمع يعتمد على تقدم العلم وثورة المعلوماتية، لذلك فقد أصبح التخطيط لتنمية المجتمع، لا يقتصر على التفكير في حجم ما هو متاح من موارد مادية بل أنه يتضمن بجانب ذالك ــ بل وقبله ــ التخطيط لإعداد القوى البشرية والاستثمار في رأس المال البشري رغم صعوبة تحديد عائده والتعرف على نتائجه بصورة نقدية، صار ضرورة من ضرورات التنمية الشاملة باعتبار أن الإنسان هو غاية التنمية وهو وسيلتها في نفس الوقت[2] .

لكن الاستثمار في المورد البشري قائم على التعليم باعتباره الركيزة الأساسية في دفع عجلة التنمية لأي مجتمع، فهو المصدر الرئيسي لتوافر الكوادر الفنية والعلمية الماهرة والمدربة التي تكفل دفع عجلة الإنتاج وحركة الاستثمار والتنمية وتطوير الخدمات[3].

لذلك فقد أولت الدول اهتماما كبيرا بقطاع التعليم ومن ذلك الجزائر، حيث عرفت المؤسسات التربوية تطورا عبر عدة مراحل، وحققت إنجازات معتبرة من حيث الهياكل القاعدية، وعدد المدرسين والأساتذة والمؤطرين والمفتشين وأدوات الدعم والوسائل البيداغوجية[4]، ومختلف الهيئات التنظيمية، من مجالس وجمعيات، ومع ذلك فهناك شبه إجماع على أن المنظومة التربوية تعاني من عدة مشاكل، ومن بينها تلك المرتبطة بالجانب التنظيمي والتسييري للمؤسسة.

فالمؤسسة التربوية كباقي التنظيمات الإجتماعية لها هيكل ووظيفة، ومجموعة علاقات، ونجاحها يتوقف على درجة تنظيمها، ذلك أن التنظيم هو أساس نجاح أي جهد

---

[1] أحمد إبراهيم: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة، مصر، ط2،2001، ص 27

[2] أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية، والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، مصر، دون طبعة، 2000، ص98

[3] بوفلجة غيات: التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع،الجزائر، ط 2، 2002،ص 153

[4] قيس محمد العبيدي: التنظيم المفهوم والنظريات، والمبادئ، الجامعة المفتوحة 1997، ص 2

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بشري،فردي أو جماعي يسعى إلى تحقيق غاية محددة ضمن المؤسسة[1] حيث يعمل على توفير التنسيق والتعاون بين مجموعة أعضائه.

وتعتبر الإدارة التربوية جسر هذه العملية، حيث يمكن إرجاع فعالية المؤسسة إلى فعالية الإدارة، فقوة التنظيم تكمن في إدارته كما يرى الباحثون، إضافة إلى خصائص التابعين فيها، والقدرات المتوافرة لديهم، والظروف السائدة في المنظمة ومدير المؤسسة ــ المدرسة ــ المسئول الأول على هذه العملية، وهذا من خلال التسيير العقلاني للموارد المادية والبشرية، وهذا بغية تحقيق الأهداف المرجوة آخذا بعين الاعتبار مصالح العاملين ومشاعرهم، واستمرار حماسهم من خلال فهم طبيعتهم، فضلا عن تنمية روح الابتكار لديهم، والانتماء للمدرسة التي يعملون بها، ويعزز هذا الانتماء من خلال السماح لهم بالمشاركة في تخطيط العمل التربوي وإشراكهم في اتخاذ القرار.

غير أن مدير المدرسة ليس المسؤول الوحيد عن تسيير المؤسسة، فهو تابع لنظام تربوي وإداري يسير وفق النظرة المتبناة من الدولة والتي تقوم على المركزية الإدارية، فالإدارة التربوية والمتمثلة في وزارة التربية، هي التي تشرف على النظام التربوي والتعليمي ككل، وتتخذ الإجراءات التي تراها ملائمة، وكلما كان الجهاز الإداري بعيدا عن الواقع المدرسي تكون قراراته لا تتناسب معه، بسبب عدم الإلمام الموضوعي به من جهة وعدم إشراك المدرسة في إثرائه لهذه المناشير والقرارات والتعليمات من جهة أخرى، وإذا كان الأمر كذالك، فإن دور المدرسة ينحصر في تطبيق القرارات والتعليمات دون اتخاذ أي مبادرة في الوقت المناسب، مما يخلق نوع من الجمود في هذه المؤسسات وما يندرج تحته من خلل في الإتصال وضعف في التنسيق وانعدامه في بعض الأحيان، بين مختلف الأجهزة التعليمية، فرغم تمتع المؤسسة التربوية (الثانويات) بالاستقلال المالي، إلا أنها غير قادرة على التحكم الفعلي في تنظيمها وهذا لضعف الصلاحيات الممنوحة لمختلف الفاعلين التربويين، من أساتذة وإداريين، هذا من جهة ومن جهة أخرى

[1] جميل المومني واصل: المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية، دار ومكتبة الحامد للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط 2، 2006 ص 13

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الظروف التي تعيشها هذه المؤسسات من قصور في المباني وكثافة في الفصول وضعف في التأهيل ووجود فجوة بين المؤسسة والأولياء ومختلف الشركاء الاجتماعيون،بصورة مباشرة وغير مباشرة.

وهذا خلق العديد من المشاكل التنظيمية، من فوضى وعدم الانضباط، وخروج الطلاب عن اللوائح والقوانين، وما صاحبها من تخريب الممتلكات، وعدم احترام العاملين والاعتداء عليهم، خاصة مع تغلب العنصر الأنثوي 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،وعوامل كامنة في التنظيم[1].

وهذا ما دفعنا لطرح التساؤل التالي:

ما هو واقع البيئة المدرسية وما هي انعكاساته على الفعالية التنظيمية

والذي تتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما تأثير التسلسل الإداري للقرارات التربوية على الفعالية التنظيمية للمؤسسة التربوية ؟
2. ما مدى تأثير السلطة التنظيمية الممنوحة لمختلف الفاعلين على الفعالية التنظيمية ؟
3. ما تأثير البيئة الخارجية وحجم الضغوط على الفعالية التنظيمية للمؤسسة التربوية؟
4. ما تأثير حجم المؤسسة على الفعالية التنظيمية ؟
5. ما تأثير بيئة التنظيم على الفعالية التنظيمية ؟

الفرضيات

1ــ تعدد الأطراف الفاعلة في اتخاذ القرار التربوي يؤثر على السلطة التنظيمية الداخلية للمؤسسة.

2 ــ كلما تمتع الفاعلون التربويون للمؤسسة بسلطة أوسع كلما زادت فعالية التنظيم التربوي.

[1] عبد القادر عكوش: "التنظيم في مؤسسات الإدارة المحلية " رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم إجتماع تنظيم وعمل، جامعة الجزائر ،2004 / 2005، ص 350.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

3ــ تؤثر ضغوط البيئة المدرسية على الفعالية التنظيمية للمؤسسة التربوية.

4 ــ تختلف الفعالية التنظيمية باختلاف البيئة المحلية.

5 ــ تختلف الفعالية التنظيمية باختلاف حجم التنظيم المدرسي.

ثالثا- 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 الإجتماعية للتوصل إلى إجابات موضوعية عن التساؤلات التي ينطلق منها الباحث منذ بداية الدراسة.

1. 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 الإعتماد على المناهج التالية:

1- المنهج الوصفي:

يعرف المنهج الوصفي على أنه: طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي، منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة، لوضعية أو مشكلة اجتماعية أو سكانية معينة[2] فالمنهج الوصفي هو أحد أشكال التحليل والتفسير المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة

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

[2] عمار بوحوش، محمد الدنيبات : مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 155

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

محددة، وتطويرها عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.[1]

ويتميز هذا المنهج بعدد من الخصائص أهمها:

ـــ يقدم معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة الحالي

ـــ يوضح العلاقة بين الظواهر المختلفة، والعلاقة في الظاهرة نفسها

ـــ يساعد في التنبؤ بمستقبل الظاهرة نفسها

ـــ يعتبر المنهج الوحيد الممكن في نظر العديد من الباحثين لدراسة الكثير من المجالات الإنسانية[2]

وتوظيفنا لهذا المنهج يساعدنا على وصف ظروف العمل وسلوكات الفاعلين، والتي تمكننا من إستخلاص المؤشرات والدلائل التي تشير إلى وجود أو غياب الفعالية التنظيمية وفي إطار هذا المنهج استعنا بأسلوب التحليل الكمي.

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب انتشارا، فالإحصاءات هي المادة الخام التي تعتمد عليها كل العلوم الإجتماعية والإنسانية، ويكتسب هذا المنهج قوته وفعاليته من عدة اعتبارات أساسية،منها إخضاع الظواهر محل البحث للتحليل الكمي القياسي، وقد وظف هذا الأسلوب في جمع البيانات وتفريغها، وإيجاد القيم الإحصائية.

2 - المنهج المقارن:

يعرفه دوركايم بأنه: "نوع من التجريب غير المباشر."[3]

وقد استعنا بهذا المنهج من أجل المقارنة بين بيئتي العينة، حيث اخترنا مؤسستين من كل بيئة (عنابة، تبسة) وكذا من ناحية الحجم (مؤسسات كبير، مؤسسات صغيرة).

[1] سامي ملحم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان، ط 1 2000 ص

[2] المرجع نفسه، ص 50

[3] عبد الحميد أحمد رشوان : ميادين علم الأجتماع ، ومناهج البحث العلمي، المكتب الحديث، الإسكندرية، 1989، ص 105

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2. أدوات جمع البيانات:

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

وهناك عدة أدوات لجمع البيانات، والتي اخترنا منها الأدوات التالية:

2 ــ أ ــ الملاحظة العلمية

هي مشاهدة دقيقة لظاهرة ما، مع الاستعانة بأساليب البحث التي تتلاءم مع طبيعة الظاهرة[1]، وقد اعتمدنا الملاحظة العلمية المباشرة،وهذا من خلال المعايشة الميدانية لمجتمع البحث والتي تسمح بالمشاهدة العينية للظاهرة المدروسة.

2 ــ ب - الاستبيان:

تعد استمارة الاستبيان من أهم أدوات جمع البيانات شيوعا وهي نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول الموضوع أو مشكلة أو موقف جاد، ويتم تنفيذ الاستمارة عامة عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد[2] .

وقد اعتمدنا استمارة الاستبيان، وهذا لصعوبة طرح الأسئلة على المبحوثين مباشرة، لعدم توافر الوقت الكافي.

وقد احتوت الاستمارة الإستبيانية على 64 سؤالا، موزعة على أربع محاور:

أولا / محور البيانات الأولية: ويظم 13 سؤالا، من 1 إلى 13

ثانيا / المحور الأول: ويظم 22 سؤال، من 14 إلى 35، وأسئلة هذا المحور تدور حول السلطات الممنوحة لمختلف الفاعلين، والذي ينقسم إلى

ــأسئلة خاصة بالمشاركة في اتخاذ القرار، من 14 إلى16

ــ أسئلة خاصة بالاتصال، من 17 إلى 20

ــ أسئلة خاصة بعلاقات العمل،من 21 إلى 25

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

[2] صلاح مصطفى الفوال: علم الإجتماع المفهوم، التصميم، والمنهج، دار الفكر العربي، 1992، 131

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ــ أسئلة خاصة بالانضباط، من 26 إلى 34

ثالثا /المحور الثاني: ويظم 23 سؤال، من السؤال 35 إلى 57، وأسئلة هذا المحور تدور حول ضغوط البيئة المدرسية، والذي ينقسم إلى

ــ أسئلة خاصة بالظروف المهنية، من 35 إلى 40

ــ أسئلة خاصة بمشاركة الفاعلون الاجتماعيون (المجالس التعليمية، الأولياء،المجتمع المحلي)،من 41 إلى 52

ــأسئلة خاصة بالضر وف الاجتماعية، من 53 إلى 57

رابعا / المحور الثالث: ويضم 5 أسئلة، من 58 إلى 63،وأسئلة هذا المحور، أسئلة عامة

2ــ ج ــ المقابلة

أداة من أدوات جمع المعلومات، تقوم على الاتصال الشخصي، والاجتماع وجها لوجه بين الباحث والمبحوث، كل منهم على حدى، وتجمع منهم المعلومات عن طريق أسئلة يلقيها الباحث لمعرفة رأي المبحوثين في موضوع محدد بالذات وبالتالي هي تبادل لفضي بين السائل والمجيب،.....وهي على حد تعبير وليام جود "عملية من عمليات التفاعل الاجتماعي "[1].

وقد وظفت المقابلة المقننة، الموجهة للعناصر القيادية في كل مؤسسة -ثانوية- والمتمثلين في كل من : مدير المؤسسة، نائب مدير الدراسات، مستشار التربية، وقد دارت الأسئلة حول الصلاحيات الممنوحة لهم في تسيير المؤسسة.

دعمنا هذه التقنية بتقنية تحليل المحتوى، التي تساعدنا على تصنيف الأجوبة وقد عرفها موريس أنجرس بأنها " تقنية غير مباشرة تطبق على مادة مكتوبة مسموعة أو سمعية بصرية، تصدر عن أفراد أو جماعات أو تتناولهم والتي يعرض محتواها بشكل

[1] فاخر عاقل: مرجع سبق ذكره، ص 140

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

غير رقمي وتسمح بالقيام بسحب كمي أو كيفي"[1]، وقد اعتمدنا في هذه التقنية على فئة الموضوع أو الجملة.

رابعا- تحديد عينة البحث:

يعد استخدام العينات من الأمور العادية في البحوث والدراسات العلمية، سواء الاجتماعية أو الطبيعية، والعينة هي عبارة عن مجموعة من الأفراد أو المشاهدات أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي، فبدلا من إجراء الدراسة على كامل مفردات المجتمع، يتم اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة، وعن طريق دراسة ذلك الجزء يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها،على مجتمع الدراسة الأصلي[2].

يضم مجتمع الدراسة الأساتذة والإداريين الذين يعملون بمؤسسات التعليم الثانوي أما عينة الدراسة، فقد شملت 4 ثانويات، موزعة على مجالين جغرافيين، بمعدل ثانويتين لكل منطقة جغرافية، مختارتان على أساس الحجم (صغيرة وكبيرة) وعلى أساس المنطقة الجغرافية المتواجدة فيها (تبسة، عنابة).

وقد تكونت عينة البحث من ثلاث فئات، فئة القادة الإداريين، فئة الأساتذة وفئة الإداريين الذين لهم علاقة بالجانب التربوي.

بالنسبة لفئة القادة الإداريين فقد تمثلت في رئيس المؤسسة، نائب المدير للدراسات ومستشاري التربية لكل ثانوية، من خلال المسح الشامل لأفراد هذه الفئة.

وتم تطبيق دليل المقابلة مع هذه الفئة من خلال اللقاءات المباشرة معهم باستثناء 3 منهم تم ترك دليل المقابلة لهم.

بالنسبة لفئتي الأساتذة والإداريين فقد تم أخذ عينة عشوائية طبقية كان من المفترض استخراجها عن طريق القرعة لكن نتيجة لامتناع بعض أفراد العينة عن الإجابة فقد تم توزيع الاستبيانات حسب الاستجابة والقبول بأخذها.

---

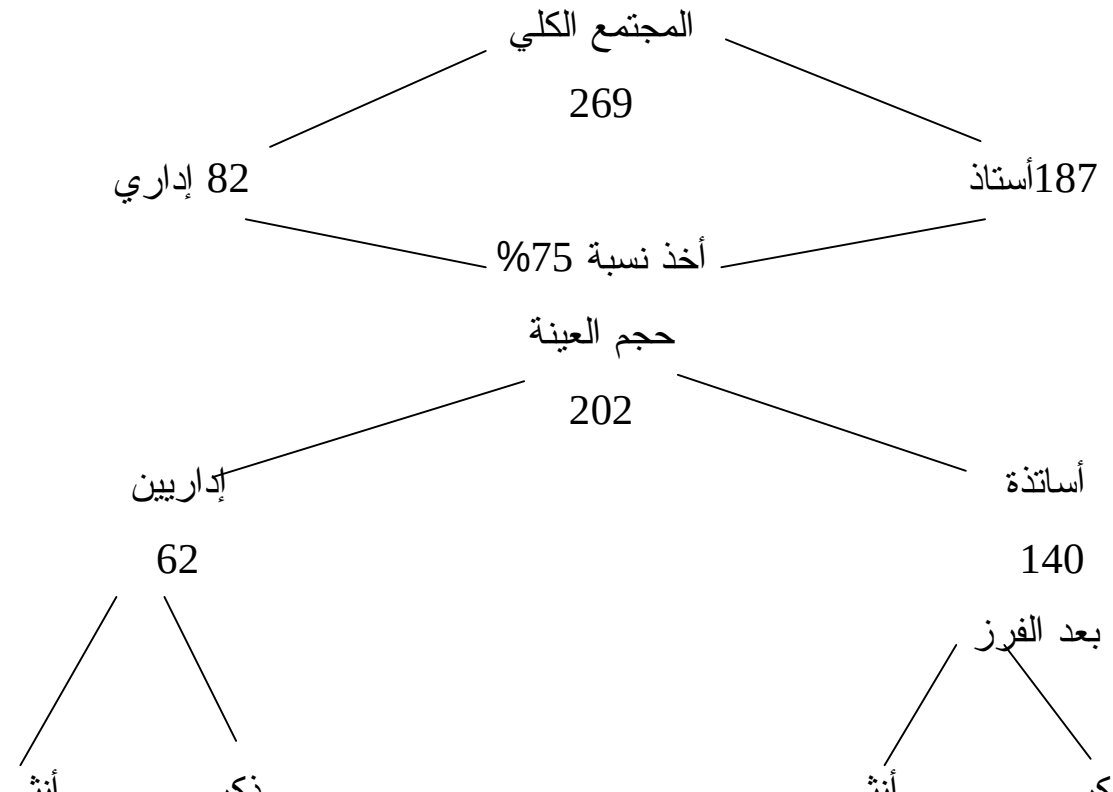
[1] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ت: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص 218.

[2] محمد عبيدات أبو نصار،عقلة مبيضين:منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات،دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط 1، 1999

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقد تكوّن مجتمع البحث من 269 فردا، منهم 187 أستاذ و82 إداري -إداري تربوي- لأننا استبعدنا الإداريين الذين لا توجد لديهم علاقة بالجانب التربوي كعمال الصيانة، والمطبخ والحراسة...

ثم أخذنا نسبة 75% من كل فئة فتحصلنا على عينة حجمها 202 فردا منها 140 أستاذ و62 إداري تربوي وبعد استرجاع الاستبيانات وفرزها واستبعاد غير القابلة للدراسة تحصلنا على 87 استبيان بالنسبة للأساتذة و41 استبيان بالنسبة للإداريين التربويين وهو ما يوضحه المخطط الموالي:



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

خامسا - تحديد المفاهيم:

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

1ــ 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.

1ــ أ ــ الفعالية:

الفعالية تعني حسب المعجم الموسوعي " وصول الأفعال والتصرفات إلى أهدافها وهي إمكانية إنتاج شيء ما "[1] .

ويعرف ويب Webb الفعالية بأنها: " القدر على تنفيذ الأهداف المرجوة "[2] .

أما إتزيوني Etzioni فيعرف المنضمة الفعالة 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 المنضمة في الحصول على الموارد القيمة والنادرة الموجودة في داخل المنظمة أو خارجها واستخدامها[3].

---

[1] Deland – sheere: Introduction a la recherche en éducation ; 5 em édition ; Armand colin bourelio ; P aris ; 1982 ; P 152

[2] غالية خلف إخورشيدة : المسائلة والفعالية في الإدارة التربوية، دار ومكتبة العالية ، ط 1، عمان، الأردن، 2006، ص 20

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

1 ــ ب ــ الفعالية التنظيمية:

يعرف برايس Praice الفعالية التنظيمية بأنها: " القدرة على تحقيق الأهداف في حدود الموارد المتاحة "[1] .

في حين يري جورج بو George Poulos بأنها:" مدى قدرة المنظمة ــ كنظام إجتماعي ــ على تحقيق الأهداف المرجوة دون أن يكون في ذلك إضعاف لوسائلها ومواردها، أو إجهاد قدرات أو طاقات أفرادها "[2].

كما تعرف الفعالية التنظيمية حسب كل من بيمين وجود من Goodman Pennings على أنها النجاح في التعامل مع القيود المفروضة عليها من جمهورها، وإذا كانت النتائج المحققة معادلة أو تفوق مجموعة المعايير المحددة لتحقيق الأهداف المنشودة[3].

أما كاست وروسنزين Kast Rosenzweig فيريان الفعالية التنظيمية: القدرة على تحقيق أهدافها في شكل زيادة حجم المبيعات، والحصص السوقية، وتنمية الموارد البشرية، وتحقيق النمو.

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

1ــ ج ــ التعريف الإجرائي:

الفعالية التنظيمية: قدرة المنظمة أو المؤسسة على توفير مناخ عمل ملائم لمختلف الفاعلين بها، من خلال توفير أكبر قدر من الحرية في حدود الصلاحيات الممنوحة والظروف الملائمة التي تسمح بالتحكم الفعلي في أداء العمل.

---

[1] صلاح الدين عون الله: " مداخل ومشكلات قياس الفعالية التنظيمية "، الإدارة العامة، الرياض، العدد54، جويلية 1987، ص 13

[2] نفس المرجع السابق، ص 14

[3] نفس المرجع السابق، ص 14

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2 ــ البيئة المدرسية

2 ــ أ ــ البيئة: يستخدم مفهوم البيئة على نطاق واسع في ميادين مختلفة ويبقى استخدامه يرتبط ببعض المفاهيم والمرادفة له مثل المناخ وذلك للأبعاد التي تتكون منها البيئة.

البيئة في اللغة: البيئة جمع بيئات، وهي تأخذ عدة معاني منها:

ــ المحيط: نقول الإنسان إبن بيئته، والبيئة الاجتماعية.

ــ الحالة: ونقول أنه حسن البيئة "[1] .

وهي أيضا الهيئة: الوسط الذي يعيش فيه الإنسان[2].

البيئة في الإصطلاح: تنوعت التعاريف المتناولة لهذا المفهوم، والباحث السسيولوجي عليه أن يأخذ في حسابه ذلك التنوع الذي من شأنه توسيع إدراكه لما يحتوي عليه من مؤشرات.

يعرف البعض البيئة بأنها كل ما يثير سلوك الفرد والجماعة ويؤثر فيه[3] .

ويعرفها آخرون بأنها: تلك العوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد أو المجتمع بأسره[4]

أما مادلين كرافاتز m grawitz:فترى أن البيئة " مجموعة من الشروط المادية والإجتماعية موزعة تلقائيا حول عضو وتحمل مظاهر نفسية وإجتماعية وتلقائية وجغرافية أيضا[5] .

كما تعرف البيئة على أنها المجال الذي تحدث فيه الإثارة والتفاعل لكل وحدة حية، وهي كل ما يحيط بالإنسان من طبيعة ومجتمعات بشرية، ونظم اجتماعية وعلاقات شخصية، وهي المؤشر الذي يدفع الكائن إلى الحركة والنشاط والسعي فالتفاعل المتواصل بين البيئة والفرد، والأخذ والعطاء مستمر ومتلاحق.

---

[1] المنجد الأبجدي، دار الشروق، ط 1، بيروت، لبنان، 1967، ص 218

[2] جبران مسعود: معجم لغوي عصري، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، 1990، ص 160

[3] إبراهيم مذكور، معجم العلوم الإجتماعية، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 1975،ص 130

[4] محمد عاطف غيث: قاموس علم الإجتماع، ص 160

[5] Madlein Grawitz ; Lescique de science sociale ; 7 em édition Dalloz ; Paris ; 1999 ; P 154

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتنقسم البيئة إلى قسمين:

أ ــ 1 ــ بيئة طبيعية: تشمل الأرض بأشكالها العديدة من خصبة وصحراوية وجبلية ...والأنهار والبحار والمناخ.

أ ــ 2 ــ بيئة اجتماعية: تظم النظم والعلاقات الإجتماعية والحالات الإقتصادية، والحالات الصحية والعلاقات الإجتماعية والحالات الإقتصادية، والحالات الصحية، والتعليم وكلها متصلة مع بعضها البعض[1].

من التعاريف السابقة يتضح أن البيئة هي تلك المتغيرات والعوامل الطبيعية أو غير الطبيعية التي تحيط بالفرد أو الجماعة أو المجتمع ككل وتكون هذه العوامل والمتغيرات القدرة على التغيير ونتيجة ذلك يستجيب هؤلاء ويتفاعلون معها من خلال سلوكاتهم ويختلف هذا باختلاف البيئة التي تحيط بهم.

والبيئة الإجتماعية من وجهة النظر السوسيولوجية، تنقسم إلى بيئتين اثنين:

ــ البيئة الخارجية: وهي تلك العوامل والمتغيرات التي تقع خارج حدود التنظيم الرسمي، ويرى البعض بأنها تعني كل القوى والمتغيرات الفاعلة والمؤثرة على المنظمة، وهي تقع خارج حدودها[2] .

وهي بذلك تتميز بالتفاعل والتبادل القائم بين جوانب البيئة الداخلية، حيث ينظر للبيئة الخارجية في ضوء كل مل يحيط من أنظمة سياسية واجتماعية واقتصادية والتقنيات المستخدمة والتكنولوجيا.....بمعنى مجموعة من العوامل والموارد الأساسية لنشاط المؤسسة[3].

ــ البيئة الداخلية: وهي "الأفراد والجماعات والتقنيات والتشريعات والنظم التي تعمل داخل المنظمة أو تعمل المنظمة بموجبها "[4].

---

[1] أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية، مكتبة لبنان، دون سنة، ص 135

[2] محمد بومخلوف ، نقلا عن عكوش عبد القادر، مرجع سابق، ص 6

[3] Rolond D rucker : Stratégies organisation ; Economica ; Paris , 1995 ; P 26

[4] محمد بومخلوف، نقلا عن عكوش عبد القادر: مرجع سابق، نفس الصفحة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما يعرفها البعض على أنها: " مجموعة المتغيرات التي تتعلق بالعاملين داخل المنظمة مثل نظام الأجور، الحوافز، أنماط الإشراف، نظام الإدارة، مناخ العمل المادي: كالإضاءة والتهوية وغيرها من العوامل الأخرى التي تحكم إطار العمل وتؤثر في سلوك الأفراد وإنتاجية المؤسسة بوجه عام[1] .

2 ــ ب ــ المدرسة

المدرسة في اللغة، المكان الذي يتعلم فيه التلاميذ[2] .

وفي الاصطلاح نجد أن هناك عدة تعار يف للمدرسة، تختلف باختلاف رواد التربية ومختلف المفكرين أهمها:

تعريف هربرت سبنسر H .Spensre : "هي منضمة اجتماعية ذات طابع خاص "[3].

أما جون ديوي Jonne D 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[4] .

ويعطي الدكتور لبتب النجيجي في كتابه "الأسس الاجتماعية للتربية " تعريفا للمدرسة حيث يقول: "المدرسة مؤسسة أنتجها المجتمع لكي تعد الجيل الصغير للاشتراك في المناشيط الإنسانية التي تسود حياة الجماعة، وللتكيف معها وللإحساس بالأمن..ولذاك فإن شخصية المدرسة تتحدد أبعادها بأبعاد المجتمع الذي تخدمه[5] ويصفها أحمد كمال أحمد: "بأنها مؤسسة تنظيمية، تقوم على خدمة المجتمع، ودراسة البيئة، والتعرف عليها،

[1] عبد الغفار حنفي: السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد، الدار الجامعية للطباعة والنشر الإسكندرية، مصر ، 1990، 50

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

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

[4] المرجع نفسه، ص 73.

[5] محمد لبيب النيجي: الأسس الإجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، 1965، ص 68

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والوقوف على مواردها، واحتياجاتها في تمويل المشروعات وتنفيذها لأنها المؤسسة الوحيدة التي تربط بين جميع أفراد المجتمع[1].

إن التعاريف السابقة تجمع على أن المدرسة وحدة اجتماعية تعكس الحيات 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 ألوان من التفاعل الاجتماعي، كالتعاون والتنافس والصراع والاندماج.

2ــ ج ــ البيئة المدرسية

البيئة المدرسية مفهوم واسع، فالمدرسة لها إطارها الجغرافي وبيئتها الاقتصادية والاجتماعية التي تعمل فيها وتتأثر بها.

والبيئة المدرسية بمفهومها الشامل، هي روح المدرسة وجوهرها، وتعني بصفة عامة، كل ما يستقر في أذهان الإداريين والمعلمين والطلبة من تصورات وإدراكات وتقاليد خاصة تكون في مجموعها خصائص المناخ الاجتماعي والنفسي والمعرفي الذي يعيشون فيه، وهي بعبارة أخرى، إدراك المعلمين والإداريين وغيرهم ــ بطريق تلقائي غير رسمي ــ إدراكهم للطرق والأساليب التي يتم من خلالها تسيير أمور المدرسة، بحيث تظل على الطريق الصحيح، وتمضي في الاتجاه المرسوم[2].

2 ــ ج ــ المفهوم الإجرائي

البيئة المدرسية: هي ذلك الإطار المادي والزماني، والمناخ الاجتماعي والإداري والتنظيمي الذي يحيط بالمدرسة،وتعمل في إطاره.

[1] أحمد كمال أحمد وآخرون: المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1976، ص45

[2] تيسير عبد المطلب الدويك: الإدارة المدرسية الفعالة، جهينة للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، 2005، ص 20

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

3 ــ السلطة التنظيمية

3 ــ أ ــ السلطة

من الناحية اللغوية السلطة بمعنى القهر وكذلك بمعنى الحجة والدليل، ولذلك قيل، للأمراء سلاطين، لأنهم الذين تقام بهم الحجة والحقوق[1].

من الناحية الاصطلاحية: السلطة تأخذ عدة معاني، ودلك حسب التخصصات، وحسب العلماء و توجهاتهم النظرية المختلفة.

ومن الناحية السسيولوجية، السلطة تدرس في ظل اتجاهين:

ــ الاتجاه الأول: يعتبر السلطة بأنها ملكة واستعداد عند شخص معين.

ــ الاتجاه الثاني: يعطي للسلطة طابع العلاقات الإجتماعية، وظهر هذا الإتجاه مع عالم الإجتماع الألماني ماكس فيبر "الشخص(أ) له القدرة على فرض إرادته على الشخص (ب) حتى وإن وجدت مقاومة لهذا الأخير[2] .

أما كانت فيرى السلطة: نظاما يربط الفرد بقوانين إنسانية، وذلك لأن عدم الاحتكام إلى نظام من شأنه أن يجعل تغيير طباع الآخرين شيء صعب[3] .

ويعرفها كل من كونتز وأووسين: السلطة هي الحق الذي بواسطته يتمكن الرؤساء من الحصول على امتثال المرؤوسين.

هربرت سيمون : السلطة هي قوة اتخاذ القرار التي تحكم وتقود أعمال الآخرين .

3 ــ ب ــ السلطة التنظيمية:

السلطة التنظيمية تتكون من كلمتين، سلطة وتنظيم، مما يعني السلطة الممارسة داخل التنظيم والتي لها أهداف معينة يجب تحقيقها.

وتعرف السلطة التنظيمية داخل المؤسسة على أنها: الصلاحيات المخولة للإطارات والإداريين والمشرفين، في اتخاذ القرارات، وإعطاء الأوامر، وكذا القرارات التي تسبقها من أجل تنفيذ مختلف الخطط الإستراتجية والبرامج العلمية في المؤسسة والتي تتوافق مع

[1] إبن منظور: لسان العرب، دار الجيل، دار لسان العرب، بيروت، المجلد

[2] jean merchel Morin: Précis de sociologie ; Edition Nathan ; Paris ; 1997 ; P 38

[3] عرفات عبد العزيز: إستراتجية الإدارة في التعليم، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ص 304.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

السياسة العامة للمؤسسة، فسلطة التصرف واتخاذ القرارات الإستراتجية المتعلقة بنشاط المؤسسة سواء كانت خاصة أو عامة[1].

كما تعرف السلطة التنظيمية على أنها حق التصرف في توجيه تصرفات الغير لتحقيق الأهداف المرجوة، وينطوي هذا التعريف على ثلاثة عناصر هي:

ـــ الحق: أي تعطي لصاحبها المساندة والدعم اللازم لطلب الأشياء، وتوقع الإلتزام من الغير.

ـــ التصرف: إما بنفسه أو بواسطة الغير.

ـــ القوة: وذلك بإستخدام أنظمة الثواب والعقاب حتى يمكن من تحقيق التصرفات المطلوبة[2].

3 ـــ ج ـــ التعريف الإجرائي

السلطة التنظيمية: هي مدي ممارسة الصلاحيات الممنوحة، لتسيير وتنظيم العمل بالمؤسسة، دون ضغوط داخلية أو خارجية تؤثر على مختلف الفاعلين.

الفاعلون التربويون: هم مختلف المشاركين في العملية التربوية من أساتذة، إداريين، مديرين، مفتشين.

سادسا - الدراسات السابقة والمقاربات النظرية:

1 - الدراسات السابقة:

1.أ. الدراسات الأجنبية:

أ. دراسة بفريج Beverage (2003):[3]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوامل التي تمنع فعالية مديري التربية في ولاية فرجينيا Virginia، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب النوعي الكمي في البحث على عينة

[1] ناصر دادي عدوان: إقتصاد المؤسسة، دار المحمدية العامة، ط 2 ، الجزائر ، 1998، ص 236

[2] علي الشرقاوي: التنظيم، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، دون تاريخ.

[3] عالية اخوا رشيدة، المساءلة والفعالية في الإدارة التربوية، دار الحامد، ط1، 2002، ص 127.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مقدارها (11) مدير تربية جديدا، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى العوامل التالية كمحبطات للفعالية في المدارس وهي:

ـــالوضع المالي غير المناسب في المدارس

ـــ المطالب الهامة والكبيرة الملقاة على عاتق المدارس

ـــ الإنصياع للتعليمات التي تصدر من المركز

كما أظهرت التي النتائج بعض العوامل تؤدي إلى الفعالية، كأهمية الإتصال الفعال والعمل بجميع إمكانيات وطاقات المدرسة والعمل على كسب الثقة مع كافة المؤسسات التي لها علاقة بالمدرسة والعمل على كسب قاعدة كبيرة من الخبرة.

ب. دراسة بالن Balen (2004):[1]

هدفت إلى تحديد مؤشرات الفعالية المدرسية في الولايات الجنوبية، ومقارنتها مع المدارس النموذجية، وإستخدمت الدراسة مقياس ليزوت (Lezotte) ولورنس (Lawrence) للفعالية المدرسية، والذي يركز على المناخ المدرسي ومهمة المدرسة والقيادة التعليمية وتوقعات المعلمين لسلوك الطلاب ومراقبة تقدم الطلاب والعلاقة بين المدرسة والبيت.

بينت الدراسة أن مؤشرات المدارس الفعالة ما يلي:

ـــ التحصيل العالي الواضح للطلبة .

ـــ إستخدام إستراتجيات وبرامج تعليمية فعالة.

ـــ تستخدم برامج منظمة وجهود مدرسية لتحقيق أهدافها ومخرجاتها المرجوة.

ج. دراسة دي سيتفانو De Stefano (2003):[2]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد سلوك مدير المدرسة التي تسهم في تحقيق الفعالية المدرسية في المدارس الثانوية العامة في ولاية سسانتا في بروفنس في الأرجنتين وإستخدمت الباحثة أسلوب الملاحظة والمقابلة الشخصية لـــ 45 مشاركا في المدرسة.

[1] عالية اخوا رشيدة، مرجع سابق، ص 127.

[2] المرجع نفسه، ص 128.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب قيادة مدير المدرسة، يعد مفتاح فعالية المدرسة فضلا عن سلوك الإنضباط الذي يظهره مدير المدرسة، بالإضافة إلى بناء العلاقات الطيبة مع المجتمع المحلي.

1.ب. الدراسات العربية:

أ. دراسة شعبان 1993:[1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات مديري المدارس الثانوية ومديرياتها حول درجة أهمية خصائص المدرسة الفعالة، ودرجة توافر هذه الخصائص في مدارسهم وإلى بيان أثر كل من مؤهلات المديرين وسنوات خبرتهم وجنسهم على تصوراتهم لدرجة أهمية الخصائص ودرجة توافرها، وقد كان مجتمع البحث يضم جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد تم جمع البيانات من عينة عشوائية تم إختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، كما قام الباحث بتطوير إستبيان يحدد خصائص المدرسة الفعالة من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية، وإستفاد الباحث من عملية التطوير في الأدب التربوي المتعلق بالفعالية.

وأظهرت الدراسة من نتائجها أن أهم خصائص المدرسة الفعالة هي البناء المدرسي، والمرافق المدرسية الصحية والمعلم الفعال، والقيادة المدرسية القوية والعادلة، بينما كانت أقل الخصائص أهمية هي تفاعل المدرسة مع المجتمع، والإنفتاح عليه، ورضا الفريق التربوي، كما أشارت الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية ومديراتها يدعمون خصائص المدرسة الفعالة، ويرون بأن هذه الخصائص تحتل درجة أهمية أعلى من درجة تحقيقها في مدارسهم، كما أنهم ينظرون إلى أن مدارسهم عالية الفعالية، وأنه ذا دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس الثانوية لدرجة أهمية خصائص المدرسة الفعالة، تعزى إلى المؤهل العلمي أو الخبرة وأن هناك فروق ذات دلالة لصالح المديرات.

[1] شعبان نقلا عن غالية إخوارشيدة ، مرجع سابق، ص 124.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ب. دراسة طناش (1993):[1]

هدفت إلى التعرف على مستوى فعالية المدرسة الثانوية في محافظة إربد في الأردن، ومعرفة أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير هذه الفعالية، وتكونت عينة الدراسة من (280) فردا، 60مديرا و220معلما وإستخدمت الدراسة أداة قياس الفعالية التي أعدتها وطورتها الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فعالية المدرسة الثانوية في محافظة إربد متوسط، إذ حقق مجال سلوك المعلمين أعلى مستوى في تقدير الفعالية المدرسية بينما حقق مجال سلوك التلاميذ أدنى مستوى في تقدير الفعالية المدرسية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية مدارس الإناث أعلى من تقديرات مدارس الإناث، أعلى من تقديرات فاعلية مدارس الذكور وتقديرات فاعلية المدارس الموجودة في المدينة أعلى من تقديرات فاعلية المدارس الموجودة في القرى.

ج. دراسة الفرماوي (2004):[2]

هدفت إلى معرفة خصائص المدرسة الفعالة في البيئة العربية من خلال نمط المناخ المدرسي (ديمقراطي، استبدادي) ومستوى ضغوط المعلمين،وتحصيل التلاميذ، وحضورهم، إذ أجرى الباحث دراسة ميدانية على 180 معلما ومعلمة يعملون في 15 مدرسة من المدارس الإعدادية في محافظتي والغربية (مصر)، وجمع المعلومات عن التحصيل ونسب الحضور خلال 4سنوات.

وبينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين نمط المناخ المدرسي، والضغط المهني لدى المعلمين، وأن ضغوط المعلمين تنخفض لصالح المدارس الديمقراطية، بحيث أن مستوى الضغوط يعد دلالة على المناخ المدرسي، كما تبين أن المناخ المدرسي القائم على

[1] طناش نقلا عن نفس المرجع، ص 125.

[2] الفرماوي، نقلا عن نفس المرجع، ص 125.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الديمقراطية يزيد من التحصيل الدراسي لدى الطلاب، أما العلاقة بين المناخ وحضور الطلاب فلم تتأكد .

وفي الخلاصة تبين أن خصائص المدرسة الفعالة هي التي تضمن مناخا ديمقراطيا وضغوط أقل لمعلميها وتحصيلا دراسيا مرتفعا.

د. دراسة كسواني حنين (2004):[1]

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين شعور المعلمين بالفعالية واعتقادهم حول ضبط الطلبة في المدارس الخاضعة لإشراف قسم المعارف في القدس وذلك بإستخدام مقياس اعتقاد فعالية المعلم، تكونت عينة الدراسة من (224) معلما ومعلمة موزعين على (20) مدرسة

بينت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لاعتقاد الفعالية لدى المعلمين بأبعاده الثلاثة (العام، الشخصي، الكلي) كان متوسطا

ه. دراسة إسماعيل محمد (2001):[2]

تعرضت هذه الدراسة إلى المؤشرات التي تسهم في رفع الفعالية المدرسية من وجهة نظر المديرين ومعلمي الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث لمنطقة الخليل بفلسطين، وأثر كل من متغير المسمى الوظيفي، الجنس، المؤهل والخبرة وموقع المدرسة، والتصنيف الوظيفي على تقدير هذه المؤشرات .

استخدم الباحث الملاحظة والمقابلة والإستبيانية التي تكونت من 60 فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: القيادة التربوية، مشكلات المعلمين، النمو المهني، خصائص التلاميذ وإغناء المناهج والمجتمع المحلي، والتنظيم الفعال، حيث طبقت الإستبانة على مجتمع الدراسة البالغ 121 معلما و27 مديرا ومديرة.

[1] غسان عبد العزيز سرحان، نعمات خالد الشنطي، " الفعالية الإدارية لدى مديري وزارة الشباب والرياضة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر موظفيها "، دراسة حالة بوزارة الشباب والرياضة، فلسطين، نقلا عن www.sirhgh à yahoo.com

[2] المرجع نفسه.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

توصلت نتائج الدراسة إلى أن الخصائص القيادية احتلت المكانة الأولى، ومشكلات المعلمين الثانية، كما أكدت عينة المديرين على أهمية المؤشرات الأخرى مثل إغناء المناهج، خصائص الطلبة، النمو المهني، والتنظيم الفعال، أما المؤشرات التي تسهم في رفع الفعالية من وجهة نظر المعلمين فأكد معظمهم على أهميتها، منها النمو المهني، خصائص التلاميذ التنظيم الفعال وإغناء المناهج، والعلاقة مع المجتمع المحلي[1] .

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين الافتقار إلى النماذج المستخدمة في قياس الفعالية، وان وجدت اختلفت باختلاف الهدف الذي تبحث فيه الدراسة، مثل دراسة كل من الكسواني 2004 وإسماعيل 2001 التي اهتمت بقياس الفعالية التنظيمية بالتركيز على الإفراد مدير المؤسسة، معلميها ...، كما نجد إن كل دراسة اهتمت بقياس الفعالية للمؤسسة في مجالات متعددة داخل المؤسسة وخارجها، سواء كانت إدارية أو تنظيمية، إما في دراستنا فقد حاولنا دراسة بيئة المدرسة ككل.

1.ج. الدراسات الجزائرية:

أ. دراسة بن خروف ربيعة (2001):[2]

تهدف إلى التعرف على درجة رضا الفريق التربوي على الجو التنظيمي، وانطلقت إشكالية البحث من تساءل مركزي حول تأثير الجو التنظيمي كأداة للتسيير وانعكاساته على الفريق التربوي، وهذا من خلال التساؤل عن الجو التنظيمي السائد في المدرسة وآراء الفريق التربوي عن أبعاده، ودرجة رضاهم عنه.

وقد استخدم الباحث عدة تقنيات منها المقابلة نصف الموجهة والملاحظة والاستمارة والتي قسمت إلى قسم يشمل بيانات تصف خصائص أفراد العينة، وقسم يشمل بيانات أبعاد الجو التنظيمي للمدرسة

[1] sirhgh à Yahoo ; com

[2] بن خروف ربيعة: " الجو التنظيمي وتأثيره على رضا الفريق التربوي " رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم الإجتماع ــ عمل وتنظيم ــ جامعة الجزائر، 2001

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقد تمثل مجتمع الدراسة في المدارس الأساسية بطوريها الأول والثاني التابعة لمقاطعة بوزريعة، أما عينة الدراسة فتمثلت في الفريق التربوي المباشر (مدراء ومعلمين)، وتم توزيع 332 استمارة بغرض المسح الشامل لمقاطعة بوزريعة، استرجعت منها80 استمارة

وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف الرضا عن الجو التنظيمي السائد بالمدرسة بين أعضاء الفريق التربوي. حيث أظهرت نتائج الدراسة سلبية مختلف المؤشرات الجو التنظيمي.

ب. دراسة غاوي جمال (1995):[1]

هدفت هذه الدراسة، التعرف على أثر السياسة التربوية على الإدارة المدرسية، وركز الباحث في هذه الدراسة على تكوين رجل الإدارة المدرسية وأثر ذلك على تطوير العمل التربوي، وقد أجريت الدراسة على تسعة (9) ثانويات بالجزائر العاصمة، أما عينة الدراسة فهي تتكون من ثلاث فئات هم: الإداريون، الأساتذة والتلاميذ، وقد إستخدم الباحث استمارة الإستبيان وهي ثلاثة، كل واحدة منها موجهة إلى فئة، وتكونت عينة الدراسة من 180 تلميذ بمعدل 20 تلميذ من كل ثانوية، و180أستاذ بنفس المعدل و23 إداري.

وقد توصل الباحث من خلال دراسته إلى غموض الإنسان الذي تكونه المدرسة وكذا عدم وجود فلسفة تربوية واضحة، والمركزية الإدارية تعوق العمل الإداري والتربوي

2 . المقاربات النظرية:

يسعى أي باحث في تناوله لموضوع بحثه إلى إدراجه ضمن مقاربة نظرية تتيح له فرصة معالجته بدقة وموضوعية، فكما أن النظرية بحاجة للبحث العلمي في سبيل تطويرها وتنقيحها أو حتى ردها، كذالك فإن البحث العلمي بحاجة إلى نظرية التي توفر له

[1] غاوي جمال: " أثر السياسة التربوية على الإدارة المدرسية " رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية، علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1994،-1995.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

النسق المفاهيمي اللازم ولانسجام الفكري الذي يؤدي به إلى التوصل إلى نتيجة صادقة دونما خروج عن الموضوع أو تبعثر الأفكار وتشتتها.

وقد انطلقنا في دراستنا هذه من خلال المدخل البنائي الوظيفي، والذي يمكن أن يستجيب لطبيعة الدراسة.

وهذا المدخل يتناول الجوانب التنظيمية الداخلية للتنظيم وكذا نظر للتنظيم كنسق مفتوح يتأثر بمعطيات بيئته الخارجية، فمن خلال مفاهيمه ومقولاته يمكن فهم الأبعاد المختلفة للواقع التنظيمي للمؤسسات التعليمية، فهو يسمح بدراسة العلاقات المتبادلة بين البناء الاجتماعي للتنظيم والمجتمع المحلي،بمعنى أن التنظيم لا يوجد في فراغ بل يتبادل التأثير والتأثر بالبيئة الخارجية. ويدين هذا المدخل في بروزه إلى بعض العلماء أمثال: بارسونز T Parsons ميرتون R Merton، جولدنر A Goldner، كانتز D Kantz، كانت R Kahn

ويرى أصحاب هذا الإتجاه أن البيئة عالم أساسي يحيا فيها التنظيم ويتبادل معها أوجه التأثير والتأثر فهي المصدر الذي يحصل من خلاله التنظيم على موارده، وهو ما يؤكده بارسونس الذي يرى أن التنظيم نسق اجتماعي يتألف من أنساق فرعية كالجماعات والأفراد الأقسام....[1] وأن التنظيم هو نسق تنظيمي فرعي لنسق أكبر وأشمل هو المجتمع[2]

فهذا المدخل ركز على الجوانب التكاملية للتنظيم أي الانسجام والتوازن والتكامل داخل التنظيم وبيئته، وعلى أساس هذه المرتكزات اشتقت فرضيات أربع تشكل لب النظرية البنائية التنظيمية:

- ـــ المجتمع نظام أو نسق بمعنى هذا الكل يتكون من عناصر تعتمد على بعضها البعض، وهذه العناصر هي الأفراد والجماعات والقواعد، النظم الإجتماعية والإقتصادية
- ـــ هذا الكل يأتي قبل الجزء بمعنى لا يمكن فهم الجزء إلا بإرجاعه إلى الكل
- ـــ دراسة الجزء تعني دراسة وظيفته وهذه الوظيفة تتمثل في

[1] طلعت إبراهيم لطفي: علم اجتماع التنظيم، دار الغريب، القاهرة، مصر، بدون سنة، ص 157 بتصرف.

[2] السيد الحسيني: علم اجتماع التنظيم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994 ص 73

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أ ــ المحافظة على النسق.

ب ــ القيام بوظيفة معينة داخل النسق.

ـ ــ الاعتماد المتبادل داخل الأجزاء وهو اعتماد متبادل ووظيفي.

إن هذه الفرضيات الأربعة للبنائية الوظيفية تؤكد على أهمية البيئة ودورها في أي تنظيم فهي التي تحدد وظائفه وأدواره كما تساعد ه على رسم سياسته التنظيمية

لذا فبارسونس انطلق في معالجته التنظيمية من منظور النسق الطبيعي فاعتبر التنظيمات كائنات بيولوجية تحاول بكل طاقاتها أن تكيف مع التغيرات البيئية[1]

لذا فهو يرى أن هناك أربع متطلبات وظيفية يتعين على كل نسق مواجهتها إذا ما أراد البقاء إثنان منها ذو طابع آلي وهما: الموائمة وتحقيق الأهداف وهما يتعلقان أساسا بعلاقة النسق بالبيئة، أما المطلبان الآخران فهما التكامل والكمون وهما يعبران عن الظروف الداخلية[2] .

إن هذا المدخل يهدف إلى كشف أثار النسق على بنائه من ناحية وعلى التنظيم باعتباره نسقا فرعيا داخل النسق الاجتماعي الأكبر من ناحية أخرى، والمدرسة باعتبارها نسق اجتماعي له حاجاته التي يجب إشباعها، وهذا عن طريق تبادل التأثير والتأثر مع البيئة الخارجية باعتبارها مصدرا للمشكلات التي تواجهها ومصدرا للموارد الاقتصادية والبشرية التي تستعين بها في أداء وظائفها.

فالمدرسة نسق اجتماعي مفتوح، مطالبة بالمحافظة على التوازن التنظيمي الضروري، ومن ثم فهم كل السلوكات الفردية والجماعية والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية المختلفة، وفق منظور شامل لمشكلات التنظيم في علاقته الداخلية.

[1] سعد مرسي بدر: مرجع سبق ذكره، ص 233

[2] السيد الحسيني: مرجع سبق ذكره، ص 74

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الثاني

المدرسة وإدارتها

1. المدرسة كتنظيم
2. المداخل النظرية في دراسة المدرسة كتنظيم
3. أهمية المدرسة ووظائفها
4. علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي
5. الإدارة التعليمية والتربوية
6. الإدارة المدرسية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمهيد:

تعدّ المدرسة أهم عناصر المنظومة التربوية، وأهميتها هذه ليست تلقائية أو آلية تنبثق من مجرد تسميتها مدرسة يخصص لها بناء يضم عدد من الغرف والتلاميذ والمعلمين والإداريين، بل إنها تحظى بهذه الأهمية وتبلغها لأنها المؤسسة الرسمية الأولى التي عهد إليها المجتمع بتربية أبنائه وتعليمهم، لذا يعد فهم طبيعتها وعلاقاتها وآلية أداءها لأدوارها ومدى تكاملها من العوامل الهامة لتحديد فعاليتها وكذا طبيعة إدارتها، لأن نجاح أي تنظيم مهما كانت طبيعته تتوقف على طبيعة إدارته.

أولا- المدرسة كتنظيم:

1 ــ أنماط التنظيمات الاجتماعية

تختلف التنظيمات باختلاف الأهداف المنشأة من أجلها والتي من أهمها:

1 ــ أ ــ المنظمات الصناعية: وهي المنظمات التي تكون أهدافها ذات طبيعة اقتصادية صناعية سواء إستخراجية أو تحويلية.

1 ــ ب ــ المنظمات التجارية: وأهدافها ذات طبيعة تجارية مثل البيع والشراء.

1 ــ ج ــ المنظمات الزراعية: وتنقسم المنظمات الزراعية بدورها إلى عدة أنواع، حيث تكون الأهداف الاقتصادية ذات طبيعة أو نوعية زراعية.

1 ــ د ــ المنظمات المالية: ويمكن تقسيم المنظمات المالية إلى عدة أنواع، عقارية تجارية، سمسرة بورصة، وأهداف هذه المؤسسات ذات طبيعة مالية.

1 ــ ه ــ المنظمات الخدماتية: عادة تكون الأهداف الاقتصادية في المنظمات الخدماتية ذات نوعية خدماتية، كالنقل، الصحة والتعليم.

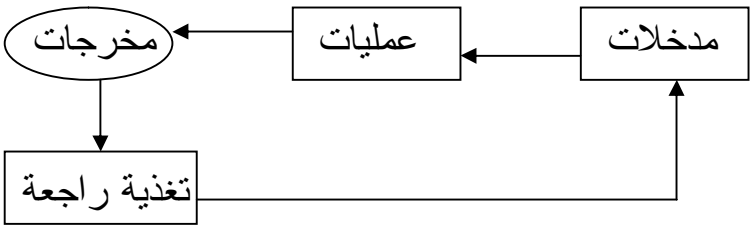
وهذا الاختلاف للتنظيمات يترتب عنه اختلافا في الوظائف المخصصة لها[1] .

[1] فاروق عبده فليه، السيد محمد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار النثر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2005، ص 87 ــ 89

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2 ــ المدرسة كنظام:

النظام التعليمي كنظام مركب ومعقد، يعتبر نظام أصغر في المجتمع الذي يمثل النظام الأكبر، كما أن النظام التعليمي يتكون من أنظمة فرعية، كالتعليم الابتدائي، الثانوي... وهذه الأنظمة متداخلة بصورة معقدة، لا يمكن الفصل الدقيق فيما بينها، والمدرسة باعتبارها جزء من النظام الاجتماعي العام، فهي نفسها يمكن النظر إليها كنظام، وهو ما تشير إليه نظرية النظم، التي ترى أن المدرسة كنظام تعد وحدة متكاملة يجب أن تدرس ككل بما تتضمنه من علاقات متداخلة، بين أجزائها، وكذلك علاقة هذه المنظمة بالبيئة الخارجية[1]، ولأي نظام مكونات أساسية، يعبر عنها بما نسميه عناصر النظام وهي: مدخلات، مخرجات، عمليات وتغذية راجعة



مخطط يوضح بيئة النظام

2 ــ أ ــ المدخلات: تمثل المكونات والعناصر الأساسية الداخلية في النظام سواء كانت هذه المدخلات بشرية أو مادية أو معلومات.

2 ــ ب ــ العمليات: وهي مجموعة الإجراءات والتنظيمات والأداءات التي تعمل على تفعيل هذه المدخلات في اتجاه الحصول على مخرجات جديدة.

2 ــ ج ــ المخرجات: وهي النتائج التي يسعى النظام إلى الوصول إليها بأفضل مستوى ممكن حسب ما هو مخطط.

[1] إسماعيل محمد دياب: الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر، 2001، ص 435

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2 ــ ه ــ التغذية الراجعة: وهي ردود الفعل التي ينبغي اتخاذها على ضوء طبيعة المخرجات، أي الحكم على مدى اقتراب المخرجات أو ابتعادها عن ما هو مخطط وتدفق المعلومات اللازمة نحو المدخلات لتحديد عناصرها[1]

3 ــ المدرسة كمفهوم سوسيولوجي

لقد كثرت الكتابات التي تناولت موضوع المدرسة بالدراسة والتحليل وتعددت مجالاتها، فقد أصبحت المدرسة -كتنظيم اجتماعي وتعليمي وتربوي- موضع اهتمام باعتبارها المؤسسة الاجتماعية الرسمية الأولى في مجتمعنا الحديث المسئولة عن أزمة التعليم وقضايا التربية والأخلاق في الوقت الحاضر[2]، فالمدرسة ليست مجرد بناية متعددة القاعات، تجمع تلاميذ ومعلمين لغرض تزويدهم بالمعلومات والمعارف العلمية والتربوية، لا أكثر ولا أقل بل المسألة أعقد وأعمق من ذلك بكثير وهذا ما ذهب إلية إرنولدكلو Arnold cause عند وصفه للمدرسة حيث قال:" المدرسة نسق منظم من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير، والسلوك، والتي تتجسد في بنية المدرسة "[3].

وقد اهتم علم اجتماع التنظيم بدراسة المدرسة كغيرها من التنظيمات الاجتماعية، وهذا للتعرف على بناءاتها الداخلية والتي ظلت لفترة بعيدة عن اهتماماته.

والمدرسة كمفهوم سوسيولوجي تعتبر بمثابة نسق من الأفعال تسمح بأداء وظائف في إطار البيئة الإجتماعية، وهذا ما يراه بورديو آلان Beardot Alain الذي يقول: " المدرسة شبكة من المراكز والأدوار والتي يقوم بها المعلمون والتلاميذ حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الإجتماعية "[4]. فالمدرسة مكان يجتمع فيه الأفراد حيث تقرر أفعالهم بحسب التصنيف الذي تمليه عليهم الأدوار المخولة لهم، وتحكمهم قوانين

---

[1] السيد سلامة الخميس: قراءات في الإدارة المدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2001، ص 14

[2] عبد الله محمد عبد الرحمان،: علم اجتماع المدرسة، دار المعارف الجامعية، بيروت، 2001، ص 111

[3] Arnold cause نقلا عن، حفيظة بن محمد: "عنف التلاميذ بالثانويات الجزائرية " رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر، 2005، ص 48

[4] Boudot alain: sociologie de l’école, durard, paris,1981, p 56 .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ونظم داخلية، فالمدرسة بذلك نسق من الأدوار، تسعى إلى تحقيق غاية محددة، والمدرسة كنظام اجتماعي تستمد أهدافها من المجتمع المحلي الذي تتفاعل من خلال علاقات التأثير والتأثر، فهي تأخذ منه مدخلاتها (رأسمال، موارد بشرية، ووسائل)، وفي نفس الوقت تصدر له خدماتها، ولذلك وجب عليها أن تستجيب للتوقعات التي تمليها ظروف المجتمع

ثانيا- المداخل النظرية في دراسة المدرسة:

بالرغم من ندرة المنظورات التي تسعى لتحديد المداخل أو النظريات التي تهتم بمعالجة المدرسة من وجهة النظر التنظيمية إلا أننا يمكن أن نشير إلى ثلاث مداخل هي:

1. المدخل البيروقراطي.
2. مدخل الأنساق المفتوحة.
3. مدخل المؤسسات الكلي.

1. **المدخل البيروقراطي**: تتركز الأفكار الأساسية لهذا المدخل في تحليله على ما جاء به ماكس ويبر M. weber ، أو ما يعرف بالنموذج المثالي للتنظيم العقلي، ويعد هذا النموذج هو الأقرب إلى التطبيق في مجال المنظمات التعليمية التقليدية ومنها المدارس

فالمدرسة كتنظيم اجتماعي لا تختلف عن بقية التنظيمات الاجتماعية الأخرى، كما تتحدد الأهداف العامة أو الغايات التنظيمية وفقا للقواعد واللوائح العقلانية وهدا من أجل الوصول للفعالية

فالتنظيم المدرسي هو الصورة الإدارية التي تجسد التصورات النظرية حول "التربية " و" التعليم " وما يلعبانه من أدوار ووظائف اجتماعية، وهو بذلك تعبير وانعكاس لمجتمعه وثقافته[1]، ومن القواعد التي حددها ماكس فيبر في نظريته الكلاسيكية البيروقراطية، والتي سعى بعض المختصين في مجال سوسيولوجيا المدرسة لاختبارها أمثال ديفيز Davies أليرو Alirou وكولنز Collins وغيرهم من الباحثين:

[1] محمد عبد الخالق مدبولي: التخطيط المدرسي الإستراتيجي، مكتبة الدار العربية، مصر، 2001، ص 10

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ــ تقسيم دقيق للعمل على أساس " سلطة التخصص" فالأعمال في إطار التنظيم المدرسي البيروقراطي يتم توزيعها باعتبارها واجبات رسمية، اعتمادا على معايير فنية دقيقة وصفات واضحة، يقابلها غالبا نظم تعليمية للإعداد التخصصي، وهو ما يتمثل في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، وإعداد الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وأخصائيي الوسائل التعليمية.....وغيرهم.

ــ بناء رئاسي للسلطة: ينطوي على نطاق محدد للمسؤولية، وعلى نمط من العلاقات الصورية (غير الشخصية) بين أفراد التنظيم يعتمد على بناء هرمي للسلطة يجعل كل رئيس مسئولا عن مرؤوسيه وعن ما يتخذه من قرارات في إطار ما يتاح له من سلطات، لا بصفته الشخصية، ولكن بصفته الوظيفية المجردة[1] .

وقد تعددت الدراسات التي تبنت هذا المدخل، فمنها من اهتم بتحليل العناصر التنظيمية لفيبر، خاصة الاهتمام بالخبرة، والتدريس المتخصص للمدرس، ومنها من أهتم بأعضاء هيئة التدريس وعلاقاتهم المتبادلة، وهناك من اهتم بالقواعد والإجراءات المحددة داخل التنظيم البيروقراطي للمدارس، وقد أشارت أن الاهتمام أو التركيز على القواعد والإجراءات الرسمية يشكل نوعا من الصعوبة التي تواجه المدرسين بالفصول، وأن العملية التعليمية من الصعب السيطرة عليها لتباين المواقف التفاعلية بين التلاميذ والمدرسين، واختلاف طبيعة المناهج بالإضافة إلى المشاكل المجتمعية الأخرى للتلميذ التي تلعب دورا أساسيا في عملية التفاعل داخل الفصول الدراسية، وهذا ما يجعل القواعد والإجراءات المحددة طبقا للتنظيم البيروقراطي الفيبري صعبة التحقق بصورة كلية.

2 ــ مدخل الأنساق المفتوحة: تكشف التصورات الحديثة في مجال سوسيولوجيا المدرسة وخاصة الدراسات التي تهتم بدراسة المدرسة كتنظيم عن أهمية دراسة المحتوى الثقافي والاجتماعي، أو البيئة الخارجية التي توجد بها المدرسة، وهو ما أشار إليه عالم الاجتماع تالكوت بارسونس T. Parsons في نظريته النسقية والفعل الاجتماعي ، وتركز هذه

[1] نفس المرجع، ص 100

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

النظرية على تحليل التنظيمات الاجتماعية الحديثة باعتبارها تنظيمات معقدة أو أنساق فرعية ترتبط بالنسق الأكبر، باعتبارها أجزاء ومكونات فرعية لهذا النسق ــ المجتمع المحلي ــ

ويركز مدخل الأنساق المفتوحة على اعتبار المدارس كأنساق فرعية وليست أنساق أو تنظيمات مغلقة، وهي تتأثر بالأنساق الفرعية الأخرى التي تحيط بالمجتمع الخارجي أو البيئة الثقافية والاجتماعية التي تحيط بهذه الأنساق أو التنظيمات المدرسية، علاوة على ذلك فإن المدرسة تحصل على المدخلات التعليمية وهم التلاميذ باعتبارهم المواد الخام من المجتمع، وتقوم بإعدادهم، وينتج عن ذلك ما يسمى بالإنتاج التعليمي (مخرجات).

لكن الدراسات أثبتت أن استخدام هذا المدخل في المدارس من الصعب تطبيقه بصورة كلية عند دراسة هذه التنظيمات، شأنه شأن المدخل البيروقراطي، وهذا راجع لخصوصية هذه التنظيمات في حد ذاتها، والتي تختلف عن التنظيمات الصناعية من جهة، ومن جهة أخرى، فهي تختلف فيما بينها، أين نجد أن المدارس الابتدائية تختلف في بنائها عن الأساسية وعن الثانوية، وكلها بناءات تنظيمية تختلف حسب عملياتها، وعلاقاتها التعليمية، والدراسية والتي توجد بين التلاميذ والمدرسين وبالنظام التعليمي، والمجتمع الذي توجد فيه بالفعل.

3 ــ مدخل المؤسسات الكلي: استخدم هذا المدخل لأول مرة من قبل قوفمان عند دراسته لأحد المستشفيات العقلية محاولا تحديد الخصائص العامة التي يتميز بها تنظيم المؤسسة الكلية والتي تنطبق بصورة مباشرة على غيرها من التنظيمات الإدارية والحكومية والسجون، والمدارس والمصانع والشركات، وقد تم تحديد عدد من الخصائص العامة التي تشترك هذه التنظيمات فيها، مثل وصفها بأماكن الإقامة أو العمل لعدد كبير من الأفراد الذين قد ينقطعون أو يعزلون بصفة مؤقتة عن المجتمع الخارجي أو السلطة الإدارية الرسمية التي تحدد نوعية الحياة الداخلية في هذه التنظيمات، ولقد اهتم عدد من الباحثين باختبار تصورات قوفمان السابقة، ودراستهم لعدد من المدارس من أمثال أولفورد، لامبيرت، هاورد وشاون وواير الذين سعوا إلى الكشف عن الحقائق العامة حول تطبيق هذا النموذج، وتوصلوا إلى أن هناك عدد من الخصائص لهذا النموذج يمكن أن تنطبق على مدارس معينة دون الأخرى.

إلا أن هذا المدخل كذلك واجه العديد من الانتقادات لأنه يمكن أن يكون هناك عزل حتى ولو كان بصفة مؤقتة، كذلك هذا المدخل لم يحدد طبيعة العلاقات بين التلاميذ والمدرسين

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

سواء كان ذلك في المدارس ككل أوفي الفصول، وكيف تؤثر هذه العلاقة في العملية التربوية والتعليمية في نفس الوقت[1] .

ثالثا - أهمية المدرسة ووظائفها:

1 ــ أهمية المدرسة: إن المدرسة أشبه ما تكون بالمجتمع المحلي، ومجتمع المدرسة يعتبر بمثابة بنية اجتماعية لها نظامها وأهدافها المبرمجة المبنية على أسس فنية وتربوية.

ولقد تطورت وضيفة المدرسة تبعا لتطور المجتمعات نفسها، وتطورت نظرة تلك المجتمعات إلى المدرسة كوسيلة لإشباع حاجات معينة تراها تلك المجتمعات ضرورية، وترى أن المدرسة كفيلة بتحقيقها[2]، فالمدرسة هي المؤسسة التي عهد المجتمع بتربية أبنائه وإعدادهم للحياة بصورة تتناسب ومستوي التحديات والمسؤوليات التي يتوقع أن تواجههم في حياتهم بحيث يكونون قادرين على التعامل الإيجابي البناء مع هذه التحديات، ومع أن المدرسة لا تنفرد وحدها بدور التنشئة والتهيئة للحياة، فالأسرة والمجتمع يشاركانها هذا الدور بنسب متفاوتة، وبأساليب متعددة، إلا أن دور المدرسة يبقى الأشمل والأكمل لأنها تتميز بالتخصص والخبرة والتناسق والتنظيم، والاستمرارية والتواصل وغيرها من العناصر التي لا تتاح للأسرة والمجتمع إلا في نطاق محدود[3].

ونظرا لتفاوت الأسر في مستوى جهدها واهتمامها وخبرتها وفاعليتها في تنشئة أبناءها وتفاوت الأبناء في مدى تأثرهم بإيجابيات المجتمع وسلبياته وتناقضاته في كثير من الأحيان، فالمدرسة بما يتوافر لها من أدوات وعناصر بشرية.

ومادية، وتأثير مباشر وغير مباشر، تبقى أقوى عناصر المنظومة التربوية وأهمها وهذه الأهمية التي تتمتع بها المدرسة ليست تلقائية أو آلية تنبثق من مجرد تسميتها ، مدرسة تختص بوجود عدد من الغرف الصفية، والمدرسين والطلبة والإداريين، بل أنها تحضي بهذه الأهمية وتبلغها حينما تحقق متطلبات دورها المتمثل في وصولها إلى مستوى المجتمع

[1] عبد الله عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، ص 114 ــ 124

[2] محمد سلامة محمد غباري: أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، دار المعرفة الجامعية،2001، مصر،، ص 217

[3] تيسير عبد المطلب الدويك، مرجع سابق، ص 14.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التعليمي المتكامل، الذي تتفاعل جميع عناصره ومدخلاته لتحقيق أهداف المدرسة القريبة والبعيدة في ضوء رؤية شاملة ورسالة سامية.

2 ــ وظائف المدرسة: تتحدد الوظائف العامة للمدرسة في ضوء الأهداف التي وضعت لها، كمؤسسة أو تنظيم اجتماعي تربوي ضمن المؤسسات التربوية الأخرى للنظام التعليمي، لذلك فقد تعددت الآراء حول وظائفها.

فهناك من يري أن وظيفتها الأساسية هي: "تعريف التلميذ بالمجتمع تعريفا واضحا، وتمنحه صورة ديناميكية لهذا المجتمع، لا صورة فوتوغرافية ساكنة، لأن المجتمع يفقد أهم مميزاته إذا فقد عنصر الحركة ".[1]

كما يرى مصطفى حداب أن وظائف المدرسة: "...تتركز في ثلاث وظائف اجتماعية وهي: إنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات المستعملة في مختلف التطبيقات الاقتصادية والاجتماعية، توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الجماعات المكونة للمجتمع..... "[2] فالمدرسة تقوم بالتوعية والتوجيه للأفراد للتكيف مع المجتمع ومختلف تطوراته وهو ما يؤكده مصطفى حداب: " إن مسؤولية هذه المؤسسة لا يمكن أن تكون محددة عند الأطفال المتمدرسين فقط، لأنها في نفس الوقت يجب عليها أن تأخذ بالاعتبار الواقع الاجتماعي "[3]

كما يرى كل من فنس Fennessey ومجداي Megdi وميسجرافي Musgraves وغيرهم من المختصين في علم اجتماع التربية الذي اهتموا بتحديد الوظائف الأساسية للمدرسة في المجتمع الحديث، والتي تتلخص في عدد من النقاط أهمها:

2 ــ أ ــ نقل الثقافة العامة والحفاظ عليها للأجيال.

2 ــ ب ــ تنشئة التلاميذ وإعدادهم للمشاركة الإيجابية في المجتمع.

2 ــ ج ــ تطوير قدرات التلاميذ وتأهيلهم لاستيعاب المعرفة والمهارات والتكنولوجيا.

2 ــ د ــ تنمية قدرات التلميذ للنقد العقلاني والتثقيف العلمي.

---

[1] رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص 162

[2] Maustapha hadab: Education et engagement socioculturel, O P U, 1979, P 01

[3] Ibid, p 4.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2 ــ ه ــ تخصيص التلاميذ وإعدادهم للمهن المستقبلية للمجتمع[1] .

رابعا- علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي:

تعد المدرسة الأداة الرسمية للتربية والتعليم، أوجدتها المجتمعات، لتتسع دائرة المعارف الإنسانية، ولتتخصص بإمكاناتها المادية والبشرية، وبمكانتها ووقتها في بذل العناية التربوية للأفراد والشباب، تلك العناية التي أقرت المجتمعات والأسر بالعجز عن تقديمها كاملة لهم[2] فالمدرسة نشأت منذ البداية لكي تهيئ الفرد للعيش في المجتمع وتعليمه كيف يتكيف لمسؤوليات الجماعة التي ينتمي إليها[3].

1 ــ الوظائف الاجتماعية للمدرسة تجاه المجتمع:

تعد المدرسة المؤسسة التربوية التي أنشأها المجتمع لتعمل على المحافظة على استمرار وتقدم المجتمع كما تعد جزء لا يتجزأ من المجتمع، تتأثر بثقافته المادية وغير المادية، فتتأثر بقيمه ومعاييره ومعتقداته وأفكاره ومبادئه، كما تعمل باختيار ما تنقله فضلا عن كونها تشجع الابتكار والتجديد ، وهنا تكمن الوظائف الاجتماعية للمدرسة وهي[4]:

1 ــ أ ــ المحافظة على ثقافة المجتمع: وذلك لكي يبقى المجتمع ويستمر، عليه أن ينقل ثقافته إلى الأفراد الصغار كجيل جديد حتى يقوم هؤلاء بدورهم عن طريق المدرسة بنقلها لغيرهم.

1ــ ب ــ تنقية الثقافة وتجديدها: الثقافة في أي مجتمع قد تتضمن سلوكات وعادات لا يشجع المجتمع على بقائها واستمرارها وهنا تعمل المدرسة على القضاء عليها.

1 ــ ج ــ خلق تجانس في الثقافة وتبسيطها: المدرسة مسئولة عن تفاعل ومزج الثقافات المتباينة التي يصل بها المتعلمون وإليها وكذا تبسيطها ليستطيع الأفراد الإلمام بها وإدراكها

[1] عبد الله عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، ص

[2] محمد الهادي وآخرون: التربية ومشكلات المجتمع، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1972، ص 27

[3] منير مرسي: في إجتماعات التربية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1981، ص 195

[4] أحمد كمال، أحمد عدلي وآخرون: مرجع سابق، ص 4 -5.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

1 ــ د ــ التماسك الاجتماعي: كي يصبح الفرد عضوا في المجتمع ويعيش فيه ويتكيف معه عليه أن يشارك الأفراد ثقافتهم، والمدرسة الناجحة هي التي تحقق هذه المشاركة، وربط الأفراد يبعضهم وتماسكهم وتعاونهم.

1 ــ ه ــ خلق مواطنين اجتماعيين: أصبحت غاية المدرسة خلق مواطن اجتماعي قادر على التفكير والعمل والمشاركة في العلاقات الاجتماعية والمساهمة في بناء المجتمع وتقدمه، ويتم ذلك عن طريق تنمية قدراته ومساعدته على كسب ثقافة مجتمعه، بتفاعله مع جماعة أفراده.

كما أن من وظائف المدرسة الاجتماعية داخل المجتمع، غرس الروح الوطنية في النفوس وذهنية الأفراد في مختلف مراحل التعليم، من خلال السعي لتعريفها بتقاليده وعاداته وقوانينه الاجتماعية وأنواع العلاقات بين الأفراد.

2 ــ أهمية المدرسة في المجتمع:

هناك علاقة ارتباطية بين أهداف المجتمع وأهداف المدرسة، فالمدرسة يجب أن تضع أهداف المجتمع في بؤرة اهتماماتها، لأن المجتمع هو الذي يشجع حاجات التلاميذ ويحقق توجيه نموهم في الاتجاه المرغوب فيه، والمعادلة الصعبة كيف يمكن تحقيق التفاعل الإيجابي مع بيئة أو محيط المدرسة (المجتمع بكل قيمه وسياقاته السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية)، وبيئة العمل التي تضغط بثقافتها سواء عن طريق التنظيم أو القيم والمعايير التي تحكم سير سلوك هذه المدرسة[1] .

إن أهمية المدرسة هنا تكمن في استقرار المجتمع، والمحافظة على ثبات أوضاعه، من خلال العمل عل صيانة تراثه الثقافي ونقله إلى الأجيال الناشئة وتعزيز ورفع مستواه إلى أعلى درجات الرقي، وبهذا أصبحت المدرسة تحتل مركزا استراتجيا ممتازا في المجتمع، لما تلعبه من دور في تطويره وإصلاح شأنه والواقع أن إصلاح المجتمع لا يمكن أن يكون ثابتا موطن الأركان لأنه يرسم لنفسه خطة التقدم والتطور، محددا الأهداف التي يود، أن

[1] أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2001، ص 58

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يحققها، ثم تكلف معاهد التعليم بالعمل على تحقيقها، ومن ذلك المدرسة التي تعتبر نفسها مسئولة على بلوغ أهدافه وتحقيق آماله[1] .

إذا المجتمع هو ذلك الوعاء الذي تعمل فيه المدرسة لتشكيل أفراد يعملون فيه بكفاءة، تتناسب مع مستوى نموه الثقافي وإمكاناته، فالمدرسة تتأثر بالإطار الاجتماعي والثقافي للمجتمع، هذا الإطار الذي يرسم لها دورها وأهدافها، ومحتواها، أساليبها، ومبادئها، كما أنه يحدد في نفس الوقت نمط شخصية الأفراد الذين يمثلون المورد البشري لها.

خامسا - الإدارة التعليمية والتربوية:

تعتبر الإدارة نشاطا مهما تتميز به جميع مجالات العمل والإنتاج ومن ثمة، تختلف أنواع الإدارات وأسمائها باختلاف المجالات التي تمارس فيها فما هو مدلول الإدارة التعليمية وما علاقتها بالإدارة بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة.

1 ــ مفهوم الإدارة

1 ــ أ ــ الإدارة: يرجع مفهوم الإدارة كمصطلح إلى الكلمة اللاتينية serve وهي تعني الخدمة، على أساس أن من يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين أو يصل عن طريق الإدارة إلى أداء خدمة[2] .

والإدارة عند ليفن جونستون Livin geston: " الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وأقل تكاليف في حدود الموارد والتسهيلات المتاحة، ويحسن استخدامها "[3] .

أما الإدارة عند تايلور F – Taylor: " المعرفة السليمة لما يريد الأفراد القيام به مع التأكد من أنهم يقومون بذلك متبعين الطرق بأقل تكلفة ممكنة "[4] .

1 ــ ب ــ الإدارة التربوية:

يعرفها فوكس Fox: "كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحققا فعالا ومنتجا[1]

[1] أحمد لطفي السيد: تربية الأطفال في المدينة الفاضلة، القاهرة، مصر، دون تاريخ، ص 581

[2] عبد الغني عبود: إدارة التربية في عالم متغير، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 1992، ص 57

[3] أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، مرجع سبق ذكره، ص 13

[4] المرجع نفسه، ص 11

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أما هارولد Harold فيقول: " تعني العمل المشترك الفعال الذي يقوم به الجهاز الإداري الأعلى بمختلف عناصره وتقسيماته الإدارية، لوضع السياسة التربوية والإدارية وكل نشاط تتحقق من ورائه تلك السياسة "[2].

1 ــ ج ــ الإدارة التعليمية:

يعرفها كل من ليبمان Ipman وجتزل Getzel بأنها: "عملية اجتماعية من حيث البنية والتسلسل الهرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار تنظيم اجتماعي، ولهذا التدرج علاقات من الناحية الوظيفية وتوزيع الأدوار والإمكانيات.

مما سبق يمكن القول أن الإدارة التربوية والتعليمية تشتق اسمها وعملياتها ومبادئها من ميدان الإدارة عامة، كما تكتسب صفتها وطبيعتها من ميدان التربية والتعليم، ولذلك فرجل الإدارة التعليمية يجب أن يكون على علم بالعلوم المتصلة بالفرد الإنسان الذي يربي والأمور الاجتماعية ذات الصلة بالبيئة والمجتمع.

2 ــ مبادئ الإدارة التعليمية:

تستمد الإدارة التعليمية مبادئها من علم الإدارة عامة وعلوم التربية والتعليم وقد انبثقت من خلالها المبادئ التي نوجزها في ما يلي[3]:

2 ــ أ ــ التسلسل الإداري: وهو عبارة عن تنسيق محكم للعمل وتوزيع مدروس ومخطط لتقسيم السلطات والمسؤوليات ولتنفيذ العمليات كل وفق اختصاصه، وهناك مسؤوليات مختلفة داخل إطار التنظيم الإداري.

2 ــ ب ــ التخصص وتقسيم العمل: وتكمن أهميته في تقاسم الأعمال حسب الأذواق والميول في الاختصاص، وبفضل التخصص الدقيق يكتسب الفرد خبرات عملية ترفع من مستوى قدراته على أداء العمل وتحقيق أهداف التنظيم بالكفاءة المطلوبة.

---

[1] فوكس، نقلا عن إبراهيم دمعة، علي هادية وآخرون: الإدارة التربوية، أسسها النظرية ومجالاتها العلمية، مطبعة الجامعة، بغداد، 1976، ص 57

[2] منير مرسي: مرجع سبق ذكره، ص 51 ــ 52

[3] أحسن لبصير: دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص 28

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2 ــ ج ــ التوجيه والرقابة: عملية التوجيه والرقابة هي ترشيد الأعمال (فهي الوظيفة الجوهرية لكل مدير[1]، والرقابة هي قياس وتصحيح أساليب الأداء قبل وقوع الخطأ ومن مهمة الرقابة تقييم الأعمال وتصحيح الانحرافات، فيقوم مدير المؤسسة بالتنسيق بين مختلف الأنشطة لتحقيق عنصر التوازن وعنصر التوقيت.

3 ــ خصائص الإدارة التعليمية

الإدارة كثقافة لها عموميات تشترك فيها الإنسانية عامة وخصوصيات تخص فئة بعينها دون الفئات الأخرى، ولهذا فلكل نوع من أنواع الإدارة هذه الصفات، فهناك صفات عامة تشترك فيها كل أنواع الإدارات وهناك خصوصيات لكل منها، وعن أهم خصوصيات الإدارة التعليمية نذكر ما يلي[2]:

3 ــ أ ــ الإدارة التعليمية مسؤولية جماعية: بما أن الإدارة التعليمية تختص بالتعليم الذي يضم الأساتذة والمعلمين الذين يمكن اعتبارهم المحور الذي ينشط العملية التعليمية والموظفين الإداريين الذين تدور حولهم العملية الإدارية والعمال الذين يقدمون خدمات التي توفر شروط التمدرس المناسبة إلى جانب ما يحتاج إليه هؤلاء من مستلزمات وأدوات وأجهزة ومعدات تمثل محور آخر في التعليم وإدارته، وهناك محور الفلسفة التربوية التي أقرها المجتمع وما يتبعها من تشريعات وقوانين وقرارات، كل هذه تعتبر تنظيمات على المستوى التربوي، ومؤشرات تدل على عمق المسؤولية التي تتحملها الإدارة التعليمية، وإذا كانت الغاية من التعليم النهوض بالمجتمع فإن العملية لا تتم إلا أذا تضافرت جهود الجميع، وأدرك الجميع أن ما يقومون به مسؤولية جماعية.

3 ــ ب ــ الإدارة التعليمية مهمة اجتماعية: الإدارة التعليمية عملية جماعية ومهمة اجتماعية يشترك فيها أغلب أفراد المجتمع الذي تؤثر فيه وتتأثر به، لأنها وليدة حاجات اجتماعية، تسعى لفائدة الجماعة، وتنحصر في تنظيم اجتماعي يتم التعامل فيه رأسيا وأفقيا، بهدف خدمة التلاميذ الذين يعدون حجر الزاوية في نهضة المجتمع، وبالتالي فهي ليست عملية إشرافية وحسب، بل أنها تشمل إلى جانب ذلك التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة

[1] المرجع نفسه، ص 30.

[2] نفس المرجع.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لنسبة كبيرة من فئات المجتمع، وبذلك فأنها تعتبر مهمة اجتماعية تستوجب جماعية العمل وتستهدف فائدة الجماعة.

3 ــ ج ــ الإدارة التعليمية عملية تكنولوجية: التكنولوجيا في اللغة اليونانية القديمة تعني المعالجة المنظمة، وهي مجموعة المهارات والأساليب العملية المنظمة التي تستخدم لحل مشكلات عملية، وبذلك فإن التكنولوجيا الإدارية، هي مجموعة المعارف العلمية التي تستخدم لحل مشكلات عملية ، والأساليب المنظمة التي تطبق مواجهة المشكلات العملية بغية حلها في ميدان الإدارة دون أن يعني ذلك بالضرورة استخدام الآلات في التطبيق

3 ــ د ــ الإدارة التعليمية عملية قيادية: الإدارة التعليمية هي التي تقود المجتمع وهي التي تسير التعليم وهي التي يحتاج إليها كل أفراد المجتمع، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فهي كقيادة تهدف إلى تحقيق السياسة المرسومة لتحقيق أهداف المجتمع، وهي كأداة تعتبر وسيلة للوصول إلى هذه الأهداف بما توفره من ظروف مناسبة وإمكانيات مادية وبشرية، فارتباط القيادة بالإدارة هو جوهر العملية التعليمية، وأساس عملها، فالقائد هو إداري بالضرورة، لكن الإداري قد لا يكون قائدا، لذلك فإن إستراتجية الإدارة في التعليم تتطلب من جميع العاملين بها مشاركة إيجابية وإدراكا كبيرا.

3 ــ ه ــ الإدارة التعليمية عملية معقدة: يظهر أن تسيير المؤسسات التعليمية خاصة القاعدية منها عملية بسيطة، غير أنها تتصف بالتعقد لاعتبارات الوظيفة التي تفرض مخططات دقيقة آخذة بعين الاعتبار التحولات الكمية والنوعية ويمكن هذا التعقيد أيضا في ارتباطها بمختلف مجالات الحيات التي تستدعي النظر في احتياجاتها ومتطلباتها.

3 ــ وــ الإدارة التربوية ذات صفة نوعية: تقوم الإدارة التعليمية برعاية مجال تنمية قدرات التفكير وتطوير الذكاء عن طريق التعليم، إذا التخطيط التربوي أخذ بعين الاعتبار خصوصية هذه المهمة النوعية بالتركيز على المثابرة في البحث عن أفضل سبل التسيير من أجل تحقيق أهداف طويلة المدى، لذلك لبد من الاعتماد على البحوث والدراسات لتحديد سبل التعديل والتغيير[1] .

[1] حسن عبد الله محضر، نقلا عن، غاوي جمال: " أثر السياسة التربوية على الإدارة المدرسية " مرجع سبق ذكره، ص

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

سادسا - الإدارة المدرسية:

إن حجر الزاوية في التربية الحديثة يكمن في توفير الجوّ الملائم للمتعلمين والعاملين على حد السواء، حتى تتحقق العملية التعليمية والتربوية.

وتحتل الإدارة المدرسية الدور الأكبر في توفير هذا المناخ، إذ هي المسؤول الأول عن الإشراف والتوجيه التربوي، فالمهمة التربوية هي مسؤوليتها الأولى، أما العمل التربوي فيعتبر مهمة ثانية، إلا أن المسألة تختلف باختلاف المجتمعات وبمدى وعيها التربوي، فبينما نجد أن البلدان المتطورة تجعل المهام التربوية هي المسؤولية الأولى للإدارة المدرسية، نجد العكس في البلدان النامية، وإن كانت هناك بعض المحاولات المحدودة لتحسين وضعها... فالمفهوم الذي لا تزال يؤمن به الدول النامية في عصرنا الحاضر، هو أن المهمة الأساسية لمدير المدرسة مهمة إدارية محضة، وإن كانت تحاول أحيانا أن تكسر هذا الاعتقاد بثوب شفاف من المهام من أجل المغالطة فقط لا من أجل اعتقادها بذلك.

1 ــ مفهوم الإدارة المدرسية:

هي أصغر جزء من الإدارة التعليمية يعرفها ح الحريري: " مجموعة العمليات التي تقوم بها هيئة التدريس بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم بين جوانبه العملية التربوية، والتعليمية بما يحقق السياسة التعليمية وأهدافها[1].

كما يرى إ.دمعة بأنها: " عبارة عن مجموعة من النشاطات والأعمال والفعاليات الخاضعة للتخطيط والتنسيق والعمل التعاوني بين جميع العاملين فيها بغية الوصول إلى الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها[2].

أما عزت جريدات فيرى أنها: "مجموعة من العمليات والإجراءات التي تعنى بتنفيذ العملية التربوية في إطار التشريعات التربوية المستخدمة، والإمكانيات البشرية والمادية والوسائل التقنية لتحقيق الأهداف المحددة للتربية[3].

[1] الحريري، حسن زيدان، وآخرون: المدرسة الابتدائية، دراسة موضوعية شاملة، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1966، ص 75

[2] إبراهيم دمعة وآخرون: مرجع سابق، ص 195

[3] عزت جريدات: القيادة في الإدارة التربوية ، ص 8

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويعرفها أحمد إبراهيم أحمد بأنها: "ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة أو فلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة[1].

ويضيف محمد أحمد عبد الهادي بأنها: "تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أساس سليم[2].

وعليه يمكن أن نعرف الإدارة المدرسية على أنها جميع الجهود المبذولة من قبل مختلف الفاعلين التربويين من مدي وأساتذة وإداريين من أجل تحقيق المدرسة لأهدافها.

فالإدارة المدرسية تعتبر بمثابة الجهاز التنفيذي لسياسة التعليمية، يرى كينز فينش Kneze vitch أن "خير طريقة لقياس فعالية الإدارة التعليمية على مختلف مستوياتها في الهرم الإداري، هو قياسها على مستوي الإدارة المدرسية[3] .

2 ــ وظائف الإدارة المدرسية

تتحدد وظائف الإدارة المدرسية فيما يلي[4] :

2 ــ أ ــ التخطيط: ونعني به الترجمة العملية للأهداف التعليمية وما يجب أن ينفذ من برامج، ويتضمن التخطيط:

أ ــ 1 ــ توضيح الأهداف وتنسيقها وتصنيفها حسب أهميتها.

أ ــ 2 ــ تحديد الإجراءات اللازمة لتنفيذ البرامج.

أ ــ 3 ــ وضع معايير للأداء وجدولة الأعمال زمنيا .

أ ــ 4 ــ رصد الواقع والحقائق والمتغيرات والمواد المتاحة وطرح البدائل الملائمة.

[1] إسماعيل محمد دياب: الإدارة المدرسية، إدارة الجامعة الجديدة للنشر، مصر، 2001، ص 85

[2] المرجع نفسه.

[3] كينز فتش، نقلا عن، بن خروف ربيعة: مرجع سابق، ص 121.

[4] السيد سلامة الخميس: مرجع سابق، ص 117

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2 ــ ب ــ التنظيم: ونعني به تقسيم أوجه النشاط التعليمي اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وخططها، فهناك الأنشطة الإدارية، والفنية،والتنظيم يعني تجميع مكونات كل نشاط في قسم أو إدارة أو مجال تخصص مناسب،يتطلب تنظيم العمل بالمدرسة تكليف كل فرد أو مجموعة بمهام معينة، أو مسؤوليات محددة، كما يتضمن ذلك منح هؤلاء صلاحيات وسلطات تخول لهم القيام بهذه المهام، مع ضرورة وجود قدر من التنسيق بين هؤلاء الأفراد وهذه المهام ووسائل إنجازها.

2 ــ ج ــ الإشراف: ويعني 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، وتشمل عملية الإشراف:

ج ــ 1 ــ التوجيه المرحلي للسياسة المدرسية وإجراءات تنفيذها.

ج ــ 2 ــ التوجيه المستمر لأفراد المجتمع المدرسي.

ج ــ 3 ــ تذليل الصعوبات وحل المشكلات التي تعرض التنفيذ .

ج ــ 4 ــ التوجيه العلمي والإداري لعمليات تنفيذ السياسة المدرسية وأنشطتها .

2 ــ د ــ المتابعة: وهي عملية هدفها التأكد من أن النتائج التي تحققت طبقا للأهداف المقررة أو غير مطابقة، وتهدف عملية المتابعة إلى:

د ــ 1 ــ معرفة العقبات التي تعترض سبل الأداء الأمثل ومعرفة مظاهرها وأسبابها.

د ــ 2 ــ معرفة مدى تصرف العاملين في إطار سلطاتهم وصلاحياتهم وضوابط عملهم.

د ــ 3 ــ تقويم العاملين للوقوف على درجة كفايتهم .

د ــ 4 ــ الوقوف على مدى التنسيق بين مختلف الوظائف والوحدات.

د ــ 5 ــ تجنب بعض الأخطاء التي يمكن التنبؤ بها قبل وقوعها واكتشاف الأخطاء فور حدوثها.

وتتطلب المتابعة:

ــ وضع معايير مقننة لمستويات الأداء.

ــ تصحيح الأخطاء.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ــ إعادة النظر في السياسات المدرسية وبرامجها ومراجعتها.

2 ــ ه ــ التمويل وإعادة الميزانية : تعد من المهام والوظائف الإدارة المدرسية الرئيسية، تحدد مصادر الحصول على التمويل اللازم لتنفيذ السياسات والبرامج المدرسية وتوزيع الأموال والميزانيات على أوجه الإنفاق المختلفة، وتحديد الأولويات الإنفاق في ضوء أهداف المدرسة، ووضع الميزانيات الخاصة بكل سياسة وأنشطتها وبرامجها، تبعا لطبيعتها وفعاليتها.

3. النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

إن الجهود التي بذلت في مجال الإدارة المدرسية كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال (تايلور) (وهنري فايول) (ولوثر جيوليك)، وغيرهم من رجال الإدارة العامة.[1]

ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي:

أ. نظرية الإدارة كعملية اجتماعية:

وتقوم هذه النظرية على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقاً من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور.[2]

ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

* **نموذج جيتزلز** :ينظر جيتزلز إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين. فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق

[1] الفريجات، غالب الإدارة والتخطيط التربوي: تجارب عربية متنوعة، عمان 2000 ص20

[2] Betty J: Management of the Business classroom, (editor), national Business 2001

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمايز أداءاتهم، بمعنى هل هم متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالجفاء أم بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز.. وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، المؤسسات والأدوار والتوقعات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات وهي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين المدير ومختلف العاملين بالمدرسة.[1]

*** نموذج جوبا للإدارة كعملية اجتماعية:**

ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إله من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل لإدارة التعليمية وغيره .

ب. **نظريـــة العلاقات الإنسانية:**

تهتم بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، وهذه النظرية تؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، ولا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والتلاميذ وليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين والتلاميذ وحاجات المدرسة.[2]

[1] عطوي جودة: الإدارة التعليمية "أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية عمان 2001 ص....

[2] الخواجا عبد الفتاح: تطور الإدارة المدرسية، دار الثقافة، الأردن، 2004، ص 41.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ولا يقصد أصحاب هذه النظرية أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري والمرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تتشتت بعيداً عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة.

ج. نظرية اتخاذ القرار:

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم لاجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ وأولياء أمورهم والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم.

وتعتبر عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته، ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

1- التعرف على المشكلة وتحديدها.

2- تحليل وتقييم المشكلة.

3- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.

4- جمع المادة (البيانات والمعلومات).

5- صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدما أي البدائل الممكنة.

6- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنسب القرارات ؟[1]

د. نظرية القيـــــــادة:

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة لإدارة التعليمية والمدرسية بصفة خاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء لأمور والمدرسين

[1] المرجع السابق، ص 42.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والتلاميذ، والقيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، ويمكن القول إن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان.[1]

هـ. نظريـــــــة الدور:

إذا افترضنا أن مدير المدرسة يخطط لتكوين فريق رياضي لمدرسته – فمن يكلف بهذه المسؤولية – وإذا كلف أحد مدرسي التربية الرياضية ذلك ولم يستطع أن ينجح في تكوين الفريق المناسب، ماذا يفعل مدير المدرسة ؟ ما موقف بقية مدرسي التربية الرياضية الآخرين؟ ليشاورهم كجماعة فربما يحدث تصادماً في الرأي، وعليه في مثل هذه الحالات يجب على مدير المدرسة أن يعرف الدور المتوقع من كل مدرس في المدرسة وكذلك توقعات الجماعة التي ينتمون إليها، مع مراعاة توقعات ومتطلبات المدرسة بشكل عامة .

تهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في لمؤسسات التعليمية. فيجب عليه أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات، القدرات والحاجات الشخصية لكل مدرس ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وتنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابياً وفعالاً ومساعداً على تحقيق هدف المدرسة.[2]

و. نظريـــة النظـــم:

لقد شاع استعمال هذه النظرية في لعلوم البيولوجية والطبيعية، وكذلك شاع استخدامها في لعلوم الاجتماعية الأخرى، والتي من بينها علم الإدارة التعليمية والمدرسية، وتفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية بواسطة تحليلها تفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي بالرغم من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بالتغير في المواقف أو الدراسات الاجتماعية تكون أحياناً غير عملية أو غير دقيقة، تقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعياً أو بيولوجياً أو علمياً يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفراد النظام، جماعاته الرسمية وغير الرسمية، الاتجاهات

[1] المرجع السابق ذكره ص47.

[2] عريفج سامي سلطي: الإدارة التربوية المعاصرة دار الفكر للطباعة والنشر 2001 ص 47.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

السائدة فيه ودافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها.

وترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات)، ومن هنا انتقل إلى الميادين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً، وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن "العشرين" وكان ذلك على يد عالم الاقتصاد بولدنج وبكلي عالم الاجتماع، وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة "لتزايد الاهتمام بالتعليم ونظمه من ناحية، وتركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى".

وأسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية ونظرية النظم تطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، وكذلك عبر النظم المزاملة له، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء. أما مسيرة النظام فإنها تعتمد على المعلومات الكمية والمعلومات التجريبية والاستنتاج المنطقي، والأبحاث الإبداعية الخلاقة، وتذوق للقيم الفردية والاجتماعية ومن ثم دمجها داخل إطار تعمل فيه بنسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة.[1]

[1] العمايرة محمد حسن: مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة، ط3، عمان، 2002، ص 200.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

خلاصة:

ما يمكن قوله في نهاية هذا الفصل، أن المدرسة يمكن دراستها كتنظيم وكمفهوم سوسيولوجي وأنما مؤسسة تتحدد أهدافها وفق ما يرسمه لها المجتمع، فهي تستمد مدخلاتها منه، وتصدر مخرجاتها إليه، لذا فهي تحمل أهدافا اجتماعية وغايات تربوية لا يمكن لأيّ مؤسسة أخرى أن تحققها، فهي المؤسسة الرسمية الأولى التي عهد إليها المجتمع بتربية أبنائه وإعدادهم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الثالث

الفعالية التنظيمية

1. مداخل دراسة الفعالية
2. مقاييس الفعالية التنظيمية
3. العوامل المؤثرة على الفعالية التنظيمية
4. الإطار النظري للفعالية التنظيمية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمهيد:

أصبحت أي منظومة في الوقت الحاضر تكتسب ثقة الفرد والمجتمع، عندما يزيد الرضا عن خدماتها ومنتجاتها كما ونوعا، 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.

أولا- مداخل دراسة الفعالية:

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 فعالة وفقا لمعطيات معينة (طبيعة النشاط،ونوعية البيئة، مستوى الكفاءات التي تتوافر عليها، لذا لا يوجد اتفاق على معيار واحد لتقيم الفعالية، وهذا ما أدى لتعدد هذه المداخل النظري.

1 ــ المداخل التقليدية في دراسة الفعالية التنظيمية

ركزت هذه المداخل في قياس الفعالية على قدرة المنظمة أو المؤسسة في قيامها بالعمليات التالية:

ــ الحصول على مختلف المدخلات: الموارد الضرورية للعملية الإنتاجية

ــالقيام بعملية المعالجة: التفاعل بين مختلف المدخلات

ــ تحقيق المخرجات: والتي تتمثل في الأهداف المسطرة[1]

1 ــ أ ــ موارد النظم : يرى أصحاب هذا المدخل أن الفعالية التنظيمية عبارة عن محصلة أنشطة لوظائف المنظومة الموجهة لاستغلال الحد الأقصى من الموارد المتاحة في البيئة

[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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

على تهيئة عوائد تحققها[1]، لذلك ولقياس فعالية المنظمة لابد من تقييم الانسجام الداخلي للمنظمة، وكفاءتها في استخدام مصادرها ونجاح ميكانزمات 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.

فهذا المدخل يركز على حصول المنظمات على احتياجاتها الضرورية كالتموين أو الكفاءات البشرية، لكن ما يعاب على هذا المدخل في قياس الفعالية هو إهماله لكيفية استخدام وتفاعل هذه الموارد، وكذا المبالغة في التركيز على المدخلات المتمثلة في استقطاب المصادر، الأمر الذي قد يكون له الأثر على المخرجات.

1 ــ ب ــ مدخل التطوير التنظيمي الداخلي (الذاتي): يركز هذا المدخل على قدرة المنظمة على تطوير ذاتها بذاتها كمعيار للحكم على مدي 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، لذا يركز هذا النموذج على تطوي ممارسيها العملية من أجل تعزيز:

1 ــ السلوك الإشرافي الذي يظهر اهتماما بالعاملين.

2 ــ روح الفريق والعمل به بين العاملين بالإدارة.

3 ــ عدم الفصل بين مفهوم الكفاءة والفعالية.

4 ــ عدم ملاءمة هذا المدخل لقياس الفعالية في حالة المنظمات غير الربحية أو الخدماتية وذلك لاستناده على المعلومات الكمية.

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

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

[3] ــ الشواف، نقلا عن نفس المرجع، ص 92

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

5 ــ المبالغة في التركيز على المدخلات المتمثلة استقطاب المصادر، الأمر الذي يكون له أثر على المخرجات.

6 ــ تعدد مكونات النظام الداخلية منها والخارجية، يعني تعدد قيمها واختلاف وجهات النظر فيما يجب أن تكون عليه أهداف المنظمة ووسائل تنفيذها، واختبار وتطبيق مقاييس الفعالية.

7 ــ الافتراض القائم على أن المنظمات خالية من الصراعات والمعوقات الداخلية[1].

1 ــ ج ــ 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 مستوى مرضي منها، كما ينطلق هذا المدخل من افتراضين أساسيين:

1 ــ لكل مؤسسة هدف نهائي تسعى إليه.

2 ــ إمكانية تحقيق الهدف النهائي لكل مؤسسة ومن ثم قياس مدى النجاح في تحقيقها[2]

لذا يجمع مؤيد وهذا المدخل على تعريف الفعالية بأنها تحقيق المنظمة لأهدافها المحددة لها[3].

ولكل مؤسسة أهدافها الخاصة بها إلا أن الباحث Etzioni[4] ميز عامة بين ثلاثة مجموعات من الأهداف:

1 ــ أهداف اقتصادية: خاصة بالمؤسسات التي تنتج سلع وخدمات.

2 ــ أهداف تتصل بالنظام والضبط: أي ضبط السلوك الإنحرافي كمؤسسة السجن والصحة العقلية.

---

[1] ــ الشواف، نقلا عن نفس المرجع، ص 92

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

[3] غالية خلف إخوارشيدة: مرجع سبق ذكره، ص 87

[4] صلاح الدين عون الله: مرجع سبق ذكره، ص 14

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

3 ــ أهداف اجتماعية وثقافية: وتدخل في هذه الخاصية المؤسسات التي ترعى القيم كالجامعات ومراكز البحث.

كذلك أشار الباحثون Kochm ;Cummings ; Huber[1] أن التمايز الهيكلي في المؤسسات له علاقة بتنوع الأهداف وعدم تطابقها، فنظروا إلى أن معظم المؤسسات لها هياكل تنظيمية مختلفة، وأن التعددية وعدم التطابق تأخذ عادة على أنها مسلمات بالنسبة للمؤسسة. وهذا ما يجعل مدخل الأهداف صعب الاستخدام، لكن لا يلغي فائدة استعماله علي الرغم من الانتقادات الكثيرة التي وجهت له ومن أهمها خاصة بالنسبة للمدرسة[2]:

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

2 ــ 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.

3 ــ التعامل مع الأهداف والإجراءات الواقعية غير الرسمية.

4 ــ تجاهل أهداف البيئة وتأثيراتها على المنظمة.

2 ــ المداخل المعاصرة في دراسة الفعالية التنظيمية:

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

2 ــ أ ــ المدخل النظامي: برز المدخل النظامي كطريقة تفكير ومنهجية تحليل في الربع الأخير من القرن 20 كواحدة من أفضل الأساليب الفكرية لحل المشكلات ودراسة الظواهر وتنطلق فكرة النظام من مجموعة عناصر مترابطة ومتفاعلة، من خلال استهلاك الطاقة

[1] عبد الوهاب السويسي: مرجع سبق ذكره، ص 15

[2] غالية خلف إخوا رشيدة: مرجع سبق ذكره، ص 88

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والمعلومات، بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة، ولدراسة مشكلة الفعالية حسب هذا المدخل لابد من معالجتها في إطارها الكلي وهذا ما يؤدي بنا إلى الوقوف على دراسة[1]:

1 ــ تنظيم العلاقات بين الأجزاء المكونة للمؤسسة.

2 ــ تنظيم العلاقة بين المؤسسة وبيئتها.

3 ــ الضبط والتعديل والمراجعة من خلال القيام بتغيرات تسمح بالتطور والتكيف مع روح وهوية المؤسسة.

لكن بالرغم من الاعتمادات 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، وكذالك درجة الرضا.

2 ــ ب ــ مدخل أطراف التعامل (العناصر الإستراتجية)

يركز هذا المدخل على التفاعل البيئي بين المؤسسة وتنظيماتها، كما هو في المدخل النظامي، لكن يتم التركيز بصورة أساسية على العناصر البيئية التي تؤثر استراتجيا في عمل المؤسسة، بمعنى آخر التركيز على الأطراف التي تتعامل معها المؤسسة كمقياس للفعالية، والذين لهم مصلحة في بقاء المؤسسة واستمرارها 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.

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

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

1 ــ عدم تطابق أهداف الأفراد مع أهداف المؤسسة، يؤثر على الفعالية التنظيمية

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

3 ــ 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:

أ ــ النموذج النسبي: يعني إعطاء ترجيح نسبي لكل طرف من أطراف التعامل حتى تكون لهم نفس الأهمية.

ب ــ النموذج القوة: يتم تحديد الطرف الأقوى في معادلة التعامل ومنه تحاول إشباع حاجاته باعتبار أن هذا الطرف يؤثر على بقاء المؤسسة.

ج ــ نموذج العدالة الاجتماعية: وهو يعكس نموذج القوة بحيث تسعى المؤسسة إلى إشباع الطرف الأقل رضا من خلال الرد على تظلماته وشكاويه، وبمعالجة أسباب الشكوى تضمن الرضا جميع الأطراف والتي ترتبط بدورة حياتها فعلى سبيل المثال يكون المستهلك أهم طرف تتعامل معه المؤسسة في مرحلة النشأة، وتختار المؤسسة النموذج الذي يتناسب مع ظروفها وتقاس الفعالية في هذه الحالة بمدى تحقيقها لأهداف أي طرف ومدى إشباعها لحاجاته والتي لها علاقة بنشاط المؤسسة[1].

2 ــ ج ــ مدخل القيم التنافسية : يعتبر هذا المدخل الفعالية التنظيمية مشكلة إدراكية ذات أبعاد ثلاثة تتمثل في:

ــ الاهتمام بالعاملين.

ــ الاهتمام بمرونة التنظيم.

[1] عبد الوهاب السويسي: مرجع سابق، ص 20 ــ 21

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ـــ الاهتمام بالوسيلة التنظيمية.

ومن خلال تحليل هذه الأبعاد باستخدام تحليل الحيز متعدد الأبعاد وإعادة تنظيمها توصل أنصار هذا المدخل إلى نموذج متعدد الأبعاد التنظيمية يتمثل في:

ـــ العلاقات الإنسانية.

ـــ النظام المفتوح.

ـــ العقلانية.

ـــ المالية.

العمليات التنظيمية الداخلية[1] .

ثانيا- مقاييس الفعالية التنظيمية ومؤشراتها

1 ـــ مقاييس الفعالية التنظيمية

توجد مجموعة من المقاييس التي يمكن عن طريقها قياس الفعالية التنظيمية وتتمثل حسب صلاح الدين عون الله في ما يلي[2]:

1 ـــ الفعالية العامة: تتمثل في مجموعة الآراء والأحكام التي تحصل عليها من الخبراء والمتخصصين والذي على علاقة بالمؤسسة.

2 ـــ الإنتاجية: وتتمثل في حجم الإنتاج أو الخدمات التي تقدمها المؤسسة وتقاس علي المستوى الفردي أو المستوى الجماعي لكل وحدة تنظيمية لنفس المؤسسة أو بين مؤسسات تتشابه في النشاط.

3 ـــ الكفاءة: وتعني نسبة أداء الوحدات للتصرفات المترتبة على ذلك الأداء.

4 ـــ الربحية: وهي كمية الإرادات من المبيعات بعد حذف التكاليف.

5 ـــ الجودة والنوعية: ويتصل بنوع الخدمات المقدمة من المنظمة.

[1] شبل بدران الغريب، سلامة عبد العظيم حسن، رضا إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص 148 ـــ

[2] صلاح الدين عون الله: مرجع سبق ذكره، ص 20

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

6 ــ حوادث العمل: وتقاس بمدى تكرارها والزمن الذي يستغرقه التعطيل وما ينجر عنه من خسائر مادية وبشرية.

7 ــ النمو: ونقف عليه بواسطة حجم العمالة أو الطاقة الإنتاجية القصوى للمؤسسة وحجم المبيعات وعدد الابتكارات.

8 ــ دوران العمل: ويشير إلى عدد الأفراد الذين تخلو عن مناصب عملهم بمحض إرادتهم والذي يؤدي إلى عدم الاستقرار الوظيفي.

9 ــ معدل التغيب: والذي يشير إلى الغياب عن العمل دون مبرر.

10 ــ الرضا الوظيفي: ويقاس بارتفاع الروح المعنوية للعامل بحكم المناخ التنظيمي الملائم.

11 ــ التحفيز والدافعية: وتتمثل في درجة استعداد الفرد ومساهمته الفعالة في تحقيق الأهداف المسطرة.

12 ــ الروح المعنوية: ترتبط بالجماعة عكس التحفيز يرتبط بالفرد " وتتمثل في مدى تفهم الجماعة لمعايير المؤسسة ومدى شعورهم بالانتماء.

13 ــ الرقابة: وتسمح بضبط وتوجه سلوكات الأفراد نحو تحقيق الأهداف المسطرة.

14 ــ تحقق التماسك والتقليل من الصراعات: من خلال تحقيق التعاون والتنسيق وتصميم شبكة اتصال فعالة.

15 ــ المرونة والتكيف: والتي تعني إمكانية استيعاب التغيرات التي تحدث على مستوى البيئة بواسطة إعادة صياغة الأهداف المسطرة بما يتفق والظروف المستجدة.

16 ــ درجة الاستقرار: التي تميز المؤسسة وقدرتها على رؤية المستقبل في الحاضر من خلال عملية التخطيط.

17 ــ الاندماج والتوافق بين أهداف المؤسسة وأهداف الأفراد العاملين فيها من خلال عملية التخطيط.

18 ــ تمتع المؤسسة بالشرعية والقبول من قبل المجتمع من خلال القيم الثقافية السائدة بها وانسجامها مع قيم المجتمع.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

19 ــ التطابق في الأدوار وقواعد السلوك: وتعني مدى الاتفاق حول مجموعة من المسائل مثل تفويض السلطة، توقعات الأداء....

20 ــ المهارات العملية للمدراء: والتي تسمح بتحقيق التفاعل الإيجابي بين مختلف المدخلات.

21 ــ المهارات العلمية لدى إدارة التنظيم: والتي تسمح بالاتصال بباقي المؤسسات الأخرى.

22 ــ إدارة المعلومات والاتصالات: والتي ترتبط بانتقال المعلومات بين مختلف الوحدات التعليمية والخصائص التي يجب أن تتوفر في المعلومة من دقة ووضوح .

23 ــ الاستعلام عن تحقق الأهداف الملموسة.

24 ــ الاستفادة من البيئة: من خلال الاستماع الدائم والقرب وحصولها على من له علاقة بالفعالية التنظيمية.

25 ــ التقييم الخارجي: والذي يتمثل في وجهة نظر الأطراف الخارجية والأحكام التقييمية التي تصدر بحكم المصلحة التي تربطهم مع المؤسسة.

26 ــ الاستقرار: ويتمثل في الاستعداد الدائم للمؤسسة لصيانة بنائها الوظيفي وكذا ضمان عملية الإمداد بكل مستلزماتها خاصة في فترة الأزمات "مخزون أمان لمواجهة الطوارئ".

27 ــ تكلفة الإدارة: والتي تتمثل في النسبة بين مرتبات ومكافئات مختلف عناصر القوى العاملة مقابل ما يقومون به من أعمال.

28 ــ مدى المشاركة: من قبل أعضاء المؤسسة في عملية اتخاذ القرار وخاصة التي تكون ذات علاقة مباشرة.

29 ــ برامج التكوين والتطوير: وتمثل حجم الجهد المبذول بغرض توفير فرص للتنمية الموارد البشرية المتاحة لها.

30 ــ التركيز على الإنجاز: وهي الحاجات التي تشكل أحد عناصر التحفيز الأساسية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مما سبق يتضح مدى الاختلاف بين مقاييس الفعالية التنظيمية، بالرغم من ذلك فإن طبيعة المؤسسة وطبيعة أهدافها هي التي تحدد النموذج المناسب لقياس فعاليتها.

2 ــ مؤشرات الفعالية التنظيمية:

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

2 ــ أ ــ المؤشرات الموضوعية:

أ ــ 1 ــ منها ما يتعلق بالأفراد وتشمل:

ــ انخفاض نسب التسرب الوظيفي.

ــ انخفاض نسب الغياب بين العاملين.

ــ زيادة الإنتاجية.

ــ الاهتمام بمراقبة الجودة.

أ ــ 2 ــ منها ما يتعلق بالتنظيم وتشمل:

ــ القدرة الفائقة على تحقيق الموارد اللازمة للتنظيم الفرعية.

ــوجود نسبة مقبولة من تحويل المدخلات إلى مخرجات.

ــ ارتفاع درجة التنسيق بين الأجزاء الفرعية للمنظومة التربوية .

2 ــ ب ــ المؤشرات الذاتية:

ب ــ 1 ــ منها ما يتعلق بالأفراد وتشمل :

ــ ارتفاع الرضا الوظيفي لدى العاملين.

ــ زيادة الدافعية للعمل .

ــ تدعيم الالتزام الوظيفي.

ــ زيادة النمو الشخصي للعاملين.

ب ــ 2 ــ منها ما يتعلق بالتنظيم الداخلي للمنظومة التربوية وتشمل:

ــ الاهتمام بروح الفريق والعمل الجماعي.

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ــ زيادة الثقة بين العاملين.

ــ الاهتمام بالاتصال المفتوح .

ــ المشاركة في اتخاذ القرار.

ــ مساندة القيادة القائمة لأنها نابعة من العاملين أنفسهم وغير مفروضة عليه.

في ضوء هذه المؤشرات الفردية والتنظيمية ــ يزيد نمو المنظومة التربوية ــ ويرتفع العائد الاستثماري لها هذا بالإضافة إلى سرعة تكييف المنظومة التربوية مع التغيرات البيئية وبالتالي تقوى الهوية الذاتية لها.

وعليه فالفعالية التنظيمية ليست شيء واحد، ولا يمكن تعريفها أو قياسها على أساس بعد واحد، كما أن المدرسة أو أي منظمة يمكن أنم تكون فعالة وغير فعالة في نفس الوقت، اعتمادا 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:

ــ علاقة دافئة ومساندة الإدارة للعاملين والتأكيد على المهام الأكاديمية، وأخيرا توافر وسط اجتماعي لعمل المعلمين.

ثالثا ــ العوامل المؤثرة على الفعالية التنظيمية

هناك من يرى أن العوامل المؤثرة في الفعالية التنظيمية يمكن إيجازها على النحو التالي[1]:

1 ــ عوامل فنية: وتشمل العوامل المتعلقة بالأدوات والمعدات المستخدمة في الإنتاج بالإضافة إلى أساليب الإنتاج وأماكن العمل.

2 ــ 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.

[1] شبل بدران الغريب، سلامة عبد العظيم، رضا إبراهيم المليجي: مرجع سبق ذكره، ص 154 ــ 156

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

3 ــ عوامل مرتبطة بالبناء التنظيمي: أثبتت عدة دراسات أن هناك ارتباطا قويا وعلاقة وثيقة بين البناء التنظيمي للمؤسسة وفعاليتها، وكانت أبرز النتائج التي توصل إليها في هذا المجال هي تحديد أثر الأنواع المختلفة من شبكات الاتصال ــ شبكة الاتصال المركزية، شبكة الاتصال بمساعدين للرئيس..... ــشبكة الاتصال الكاملة باعتبارها شكلا من أشكال البناء التنظيمي، وبطبيعة الحال هذه الشبكات تؤثر على الخصائص الرئيسية للبناء التنظيمي، والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الفعالية التنظيمية مثل الدقة في عملية الإنجاز ارتفاع الروح المعنوية للعاملين، درجة وضوح القائد.

4 ــ عوامل متعلقة بعملية تحديد الأهداف: حيث يعتبر تحديد الأهداف العملية للمنظمة وبشكل كمي ونوعي يوفر ــ مؤشرا هاما لقياس فعالية المنظومة ــ وبناءا على ذلك تظهر أهمية العلاقة الوثيقة والمتبادلة بين كل من الأهداف من جهة وبين الفعالية من جهة أخرى.

5 ــ عوامل مرتبطة بتوافر الموارد البشرية: فتوافر الأفراد بالأعداد والتأهيل المطلوب يعد من العوامل التي تؤثر تأثيرا كبيرا في فعالية المنظومة... كما أن سوء استخدام العنصر البشري المتوافر لها يؤثر تأثيرا كبيرا على فعاليتها أيضا.

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

7ــ المناخ التنظيمي: يحتوي بكيانه الموجود، بالصورة الفردية أو على مستوي الجماعة، على الرضا الوظيفي، أداء العاملين، الالتزام بالأهداف التنظيمية وغيرها، وهذه العناصر تأثر في الفعالية التنظيمية.

8 ــ طبيعة التكنولوجيا التي تستخدمها المنظمة: تؤثر التكنولوجيا على الفعالية التنظيمية، فالتكنولوجيا الروتينية تعمل على إيجاد مناخ يتسم بالاعتماد على القواعد والإجراءات والجمود بحيث تكون عوامل الثقة والابتكار في أقل مستوياتها، أما التكنولوجيا الديناميكية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فإنها تؤدي إلى ظهور مناخ يتسم بالاتصالات المفتوحة وبالثقة والابتكار وتحمل المسؤوليات الشخصية في إنجاز العمل.

9 ــ سياسة وتصرفات الإدارة: لها تأثير على الفعالية التنظيمية للمنظمة، فالمدير الذي يستخدم أساليب إرجاع الأثرFeed Back في اتصاله مع المرؤوسين ويسمح لهم بقدر معقول من الاستقلال بطبيعة الحال، فإن ذلك يسهم بدرجة عالية في إيجاد مناخ يشجع الإنجاز وتحمل المسؤولية.

10 ــ تأثير البيئة الخارجية للمنظمة: فعندما تمر المنظمة بظروف طارئة وحرجة لدرجة أنها تضطر للاستغناء عن عدد من العاملين أو حتى تفكر في هذا الاحتمال فإن بقية العاملين يرون أن المناخ السائد يحمل صفات التهديد وتغب عنه عناصر الاستقرار والتحفيز اللازم لتحمل المخاطر.

رابعا: الإطار النظري للفعالية التنظيمية

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

1 ــ التيار الكلاسيكي والفعالية من منظور اقتصادي

نشأت النظرية العقلانية في نهاية القرن19، وبداية القرن 20 وتعرف بنظرية "التنظيم العلمي للعمل " والتي من روادها:

1-أ **ــ تايلور F ;Taylor** : والذي يرى أن كل مشكلة يمكن حلها بطريقة علمية حيث صاغ مبادئ عامة، توجه لأداء العمل في أقل وقت ممكن وأقل جهد، كما توصل إلى تقسيم جيد للعمل بانتقاء أفضل الأدوار[1] فبعد التجارب والأبحاث التي قام بها تايلور، توصل إلى أن هناك "أحسن طريقة لأداء العمل " والتي تعتمد على استخدام قوانين الحركة من أجل الوصول إلى معدلات أداء مناسبة للعمل، وكذا ناد بضرورة تحفيز العمال للوصول إلى هذه المعدلات من خلال وضع نظام لدفع الأجور بالقطعة، حيث يتقاضى كل عامل أجره وفقا

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

للكمية التي ينتجها زيادة على الكمية المحددة له، وحسب الطريقة العلمية التي توصل إليها[1] هذا مع مراعاة التخصص والميول وكذا الرقابة الوظيفية.

إن المتمعن في مبادئ التنظيم التي جاء بها تايلور تظهر بأنه يربط الفعالية بالمستوي الأسفل للمؤسسة، وتتحقق الفعالية من خلال:

ـ الفصل بين المهام بين المهام التخطيطية والتنفيذية.

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

ـ الاعتماد على الأساليب العلمية في التنظيم بناء على الأبحاث والتجارب عوض الاعتماد على التخمين والصدف .

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

لكن بالرغم من النتائج التي توصل إليها إلا أن دراساته تعرضت للنقد وهذا بحكم الاستنتاجات 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

وهذا ما أدى إلى إضرابات عمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، دفعت بالكنغرس الأمريكي إلى استجوابه فكان رده كما يلي[3] " إن الإدارة العلمية ليست كما تعتقدون إنها ابتكار لتحقيق الكفاءة وليست اختراع لتحقيق الإنتاجية، وليست نظاما لدراسة الحركة والوقت، فهذه كلها ليست إلا وسائل للإدارة العلمية وليست في توزيع الفائض بالتعاون ما بين الإدارة والعاملين، إنها نظام عقلي لإحلال المدخل العلمي بدلا من الحكمة الفردية ".

1 ـ ب ـ هنري فايول H .Fayol إن ما قام به تايلور هو الاهتمام بمستوي الورشات والمشاكل الإنتاجية فيها من خلال دراسة الحركة والوقت، وأغفل الإدارة العليا في المصنع

[1] علي الشرقاوي، نقلا عن قيس محمد العبيدي: التنظيم المفهوم النظريات والمبادئ، الجامعة المفتوحة، 199 69

[2] E smard D C: organisation et gestion d'entreprise ; ed ;Dunod ;Paris; 1994 ; P

[3] إبراهيم المنيف: تطور الفكر الإداري المعاصر، دار آفاق للإبداع والنشر والإعلام، الرياض 2000، ص101

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أو العملية الإدارية ككل متكامل، وظهر كتاب فايول "الإدارة العامة الصناعية " في فرنسا عام 1916 والذي ركز فيه على الإنسان كمحور للعملية الإدارية والإنتاجية، وتخفيض التكاليف الصناعية بشقيها المباشرة وغير المباشرة، وهذا من خلال ما سماه بالرشاد الإداري والذي بتحقيقه نقف على مفهوم "الفعالية التنظيمية " إذ اعتبر إن الإدارة نشاط عالمي وقابل للمرونة والتعديل حسب النشاط والحاجة، وصاغ المبادئ التالية المرتبطة بالنشاط الإداري[1].

1 ــ تقسيم العمل 2 ــ تساوي السلطة والمسؤولية 3 ــ الانضباط 4 ــ وحدة القيادة 5 ــ وحدة الأسرة 6 ــ المصلحة العامة فوق المصلحة الخاصة 7 ــ مكافئة الإنجاز 8- المركزية 9- التسلسل الهرمي 10 – النظام (مكان لكل واحد ولكل واحد مكان) 11- العدالة 12- استقرار العمالة 13 – المبادأة 14- روح الجماعة

وقد اعتبر فايول أن هذه المبادئ العمود الفقري لإدارة الفعالية التي ينبغي أن يستند إليها أي مشروع.

إن فايول عكس تايلور ركز في جهوده التنظيمية على[2] :

ــ المستوي الأعلى للتنظيم من خلال النشطات الإدارية ووضع مبادئ تتصف بالشمولية.

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

1 - 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 نصف ما يجب أن يكون عليه سلوك الفرد داخل المؤسسة ويتحقق ذلك من خلال تقسيم العمل والتخصص كقاعدة ذهبية لتحقيق الفعالية.

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

[2] قيس محمد العبيدي: مرجع سبق ذكره، ص 72

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقد حدد ويبر مجموعة من القواعد التي يرى أنها أساس تحقيق الفعالية والنجاعة والتي من أهمها:

ــ النشاطات هي واجبات رسمية منظمة، موزعة على الأفراد.

ــ وضع مجموعة من القواعد والإجراءات التي تضبط وتحدد التخصص.

ــ توزيع السلطة الرشيدة على أصحاب الواجبات.

ــ 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] :

ــ زيادة التركيز على العنصر البشري الاهتمام بالتفاعل بين الأفراد.

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

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

2ــ التيار النيوكلاسيكي والفعالية من منظور اجتماعي

لقد اهتم التيار الكلاسيكي بالفعالية التنظيمية من خلال الاهتمام بالوظائف الإدارية والفنية، ووضع 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:

2 ــ أ ــ الدراسات النظرية البيروقراطية

أ ــ **1 ــ دراسة روبرت مرتن** R Merton: يعتبر مرتن حلقة وصل بين نظريات ومفاهيم وآراء ماكس ويبر والاتجاهات الحديثة التي جاءت فيما بعد.

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يرى مرتن أن ماكس ويبر في دراسته للبيروقراطية أهمل جانب هام، وهو الجانب الشخصي للفرد. فالعنصر البشري حسبه هو أهم العوامل لزيادة الفعالية التنظيمية، حيث لاحظ ما يلي[1]:

ـــ استقرار السلوك الفردي يؤدي إلى جمود التنظيم.

ـــ التمسك بالأنظمة والقواعد يؤدي إلى تغليب الوسيلة على الغاية.

ـــ لا يمكن تعميم السلوكات لاختلاف المكان،والزمان، والبيئة.

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

أ ـــ 2 ـــ دراسة قولدن Goulden: مثله مثل بقية الباحثين في الدراسات البيروقراطية، اتخذ 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:

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

ـــ انخفاض 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] نفس المرجع السابق ، ص 43.

[2] نفس المرجع السابق ، ص 44.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2 ــ ب ــ اتجاه العلاقات الإنسانية:

أسس لهذا الاتجاه النظري إلتون مايو E Mayo، ويركز هذا الاتجاه على أهمية الدور الذي يقوم به الإنسان في المنظمة باعتباره الأساس الذي يؤثر في حركة التنظيم الغير رسمي[1] لقد اكتشف إلتون مايو، من خلال تجاربه والتي أخضع فيها العمال إلى تغيرات في محيط العمل (الإضاءة، التوقيت، فترات الراحة، الأجر)، إن محيط العمل يؤثر على النجاعة وهذا سمح لهم ولأول مرة بإدماج بعد "شروط العمل " كمفتاح حقيقي في تقنيات تنظيم العمل وتسيير المؤسسات[2]. كما جاءت هذه النظرية بمفهوم جديد هو" الكائن الاجتماعي " أو ما يسمى " الشكل الاجتماعي غير الرسمي "[3] والذي يشير إلى التنظيم الغير رسمي، يقول ر سكوت R Scott: إن المنظمات الغي رسمية تظهر في صلب المنظمات الرسمية "[4] فقد توصلت مدرسة العلاقات الإنسانية نتيجة لتطور الدراسات السيكولوجية، إلى إظهار أهمية الاهتمام بالجانب الإنساني في علاقات العمل من أجل تحقيق الفعالية.

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

2 ــ ج ــ نظرية تسلسل الحاجات ماسلو Maslow

ترتبط الفعالية التنظيمية بعملية التحفيز، والتحفيز هو تلك العملية التي يتم فيها جعل الفرد يرغب ويندفع في بذل مستويات عالية من الجهود لتحقيق أهداف المؤسسة، وأهدافه الذاتية[5].

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

[2] Geneviève Lacono: Op.cit, P 19.

[3] قيس محمد العبيدي: مرجع سابق، ص 96

[4] R. Scott نقلا عن بن خروف ربيعة، مرجع سابق، ص 150.

[5] عبد الوهاب السويسي: مرجع سابق، ص 48.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

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.

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

1. الحاجة الفيزيولوجية: الطعام،الشراب،الراحة،النوم.
2. الحاجة للأمان:الحماية من المخاطر الجسدية والنفسية وتخفيض شعور. الفرد بالقلق.
3. حاجات الانتماء: تتضمن الصداقة،الانتماء، إقامة علاقات مع الآخرين وقبول الجماعة للفرد.
4. حاجات الاحترام والتقدير:وتتمثل في الشهرة،المركز الاجتماعي، احترام الآخرين له، الإحساس بالثقة بالنفس والاستقلالية.
5. حاجات تقدير الذات:وتشمل على محاولة الفرد لتحقيق ذاته باستخدام مهاراته وقدراته في تحقيق كبير يلبي طموحاته 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.

وتقوم الإدارة المستنيرة على المبادئ التالية:

أ. الثقة الجماعية: تتم على أساس الاختيار العلمي وتصبح عامل مساعد لتحقيق التفاعل التنظيمي الإيجابي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ب. رغبة الفرد في تطوير قدرته بالمؤسسة:والتي تدل على وجود روح ابتكارية خاصة لدى الإنسان.

ج. السعي المتواصل نحو الكمال الأفضلية:من خلال قيام الفرد بواجباته بكل دقة.

د. الاتجاهات الإيجابية نحو العمل: بغرض الاستفادة من طاقات الفرد وتوجيهها نحو الأهداف المسطرة.

هـــ. العلاقات الديمقراطية: من خلال بث روح التنافس بين الرئيس والمرؤوس.

و. قوة النشاط المؤسسي: من خلال ميل العامل لتحمل مزيد من المسؤولية.

ي. المحافظة على ممتلكات المؤسسة: والذي يعبر عن حب العامل لمكان عمله ومؤشر لفعالية حقيقية.

ن. احترام الرؤساء: والذي يعتبر من العادات والقيم المرغوبة والتي تجعل من نتيجة التفاعل إيجابية .

إن هذه النظرية كذلك تعرضت لعدد من الانتقادات ولعلى أهمها:

- لا يوجد دائما خمس مستويات للحاجات.
- لا يتفق بالضرورة تدرج حاجات السلم المقترح.
- هيكل الحاجات غير مستقر، كما يفترضه النموذج المثالي فهي أكثر حركية مما يتصور.

لكن بالرغم من ذلك يمكن أن نستنتج الدور الذي يلعبه إشباع حاجات الأفراد في زيادة الفعالية التنظيمية من خلال:

.

- الإدراك الجيد للحاجات الإنسانية يسمح للمؤسسة بالاستخدام الأمثل لمواردها.
- التركيز على جزء من الحاجات لا يسمح بتحقيق الأهداف المسطرة من قبل المؤسسات، بحيث تصبح المؤسسة تعاني من قصر نظر في الحاجات.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

خلاصة الفصل:

تعد مشكلة الفعالية التنظيمية في أيّ مؤسسة مهما كان طابعها من أهم المشاكل التي يمكن أن تواجهها، لأنها الأساس الذي عن طريقه تحقق أهدافها، لذا تعددت المداخل النظرية التي اهتمت بهذا الجانب وتنوعت وكذا الإطارات النظرية، لأنه لا يوجد مقياس واحد لقياس الفعالية التنظيمية فهي تختلف باختلاف التنظيمات وكذا باختلاف الجوانب المراد دراستها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الرابع

العوامل المؤثرة على الفعالية التنظيمية بالمدرسة الجزائرية

1. التطور التاريخي للتربية والتعليم
2. السياسة التربوية
3. واقع المدرسة الجزائرية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمهيد:

سنعالج في هذا الفصل مختلف المراحل التي مرّ بها القطاع التربوي الجزائري من عهد الاستعمار إلى آخر إصلاح له، مع التطرق إلى السياسة التربوية في الجزائر، وبنية الجهاز التربوي مع التركيز على الإدارة المدرسية كأحد أهم الهياكل الإدارية في النظام التربوي كما نتعرض لواقع المدرسة الجزائرية وظروفها.

أولا- التطور التاريخي للتربية والتعليم:

1. **الجهاز التربوي الجزائري قبل الاستعمار الفرنسي:**

تمتد هذه المرحلة حسب المؤرخين من دخول الأسبان 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.

1 ــ أ ــ المساجد: وتوجد في المدن وأماكن تجمعات السكانية الكبرى والمتوسطة ويشرف عليها أشهر علماء البلاد ويطلق عليها في الجزائر اسم (جوامع) وهي جمع جامع.

1 ــ ب ــ الكتاتيب: وهي محلات صغيرة نسبيا غالبا 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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

من منزل مطلة على الشارع يتخلى عنها صاحبها من أجل هذه المهنة النبيلة، كما قد تكون ملحقة ببناية كبيرة[1].

1 ــ ج ــ الزوايا: نتيجة التخلف والجهل واستبداد الحكام، ظهور ظاهرة التصوف، وانتشار الزوايا في العالم العربي الإسلامي وكان نتيجة ذلك خلق باب الاجتهاد 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.

1 ــ د ــ الرابطات: تشبه الزوايا في وظائفها الاجتماعية والثقافية إلا أنها تكون قريبة من مواقع الأعداء ويقوم المرابطون فيها بدورهم الجهادي إلى جانب المهام الأخرى من تعليم أو تعلم.

1 ــ ه ــ المدارس: لم تبدأ المدارس كما نراها اليوم والمختصة بالتعليم في مراحل 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].

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة في هذه الفترة مزدهرا نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له وذلك باعتراف الفرنسيين أنفسهم.

2 ــ الجهاز التربوي أثناء الاستعمار

2 ــ أ ــ الفترة مابين 1830 ــ 1930: أول ما قام به الاستعمار الفرنسي 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

[1] بوفلجة غيات: التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1، ص 24

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ذكر "دي توكوفيل D Tocquville "في تقرير له سنة 1847: "لقد استولينا في كل مكان على هذه الأموال-أموال المؤسسات الخيرية التي غرضها سد حاجات الإحسان والتعليم العام –وذلك بأن حولناها جزئيا عن استعمالاتها السابقة وأنقصنا المؤسسات الخيرية، وتركنا المدارس تتداعى وبعثرنا الحلقات الدراسية.لقد انطفأت الأنوار من حولنا وتوقف انتقاد 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 ابتداء من عام 1878 وهي مدارس يسيرها مسيحيون وكان دورها لا يتوقف على تعليم أبناء المعمرين فحسب،وإنما كانت تستقبل التلاميذ المسلمين،وقد انتشرت في القبائل الكبرى البيض وأولاد سيدي الشيخ وورقلة، ولكن مهام هذه المؤسسات حسب "الطاهر زرهوني" (لم تخل من الطابع التبشيري والتمسيحي والسياسي)[2].

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

فقد أنشئت ثلاث مدارس حكومية بكل من قسنطينة، تلمسان والعاصمة، وهذا بموجب مرسوم مؤرخ في 30-09- 1850[3] كما وضعت مشروعا مدرسيا آخر سمي 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[4] .

وبذالك فقد أخذت المدارس في التقلص حيث وصلت إلى 16 مدرسة ابتدائية في 1882 وفي 1883 طبق التشريع الفرنسي في الجزائر، إلا أنه رفض من طرف البلديات، وذلك

[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

[3] المرجع نفسه، ص 15.

[4] STOR Benjamin: Histoire de l'algérie coloniele (1830 – 1954), Ed la découverte, Paris, 1991, P 104

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لكون هذه العملية في رأيهم باهظة التكاليف، كما أن 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[1].

2-ب-الفترة ما بين 1831-1962

لقد كان الجزائريون يعارضون إرسال أبنائهم إلى المدرس الفرنسية،ولم يرتفع الإقبال على هذه المدارس إلا بعد الحرب العالمية الأولى،حيث صار التعليم مطلبا بالنسبة للبعض "ففي عام1930 كان 60000 تلميذا مسلما يرتدون المدارس الابتدائية العامة، ليرتفع إلى 110000عام 1944، و302000 في عام 1954 و ارتفاع معدل ارتياد المدارس من 5% إلى 8.8% إلى 14.6%[2]. فقد حاول المستعمر في 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 "[3]، 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

[1] بوفلجة غيات: التربية ومتطلباتها ، مرجع سبق ذكره، ص 26

[2] المرجع نفسه، ص 27

[3] 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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

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،والعربية لغتنا " وهكذا فتحت جبهة الصراع والمقاومة ضد فرنسا من أجل إثبات الهوية الحضارية للجزائر. وقد اعتمدت في نشاطها على التوجيه الإسلامي والتعليم الديني، معتمدة في ذلك على المؤسسات التربوية التقليدية من مساجد وزوايا وكتاتيب، كما أنشأت مدارس خاصة بها، ومستقلة عن الإدارة الفرنسية والتي من أهمها " مدرسة دار الحديث بتلمسان " و" مدرسة الشبيبة الإسلامية بالعاصمة " و"معهد بن باديس" و" والمعهد الكتاني بقسنطينة "، وقد بلغ مجموع هذه المدارس 150 مدرسة عشية اندلاع الثورة المباركة سنة 1954، تستوعب مقاعدها 50 ألف طفل وطفلة...[1] .

2 ــ التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

2 ــ أ ــ وضعية النظام التربوي بعد الاستقلال: بعد استرجاع الشعب الجزائري للاستقلال، 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.[2] واستمر بعدها التعديل في قطاع التربية والتعليم وأهمها إدخال اللغة العربية كسياسة تقضي على مخلفات الاستعمار بالدرجة الأولى، وقد شملت سياسة الجزأرة كل الأقسام التعليمية، وهذه المبادرة جاءت كنوع من التحدي في قدرة تسيير مدارسها، وقد استعانت الجزائر بعدد من الدول العربية قصد التخفيف من النقص في المعلمين بسبب تخلي المعلمين الأجانب عب عملهم، حيث صرح أحد المسئولين 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 ل 16000مدرس... "[3].

فقد عرف قطاع التعليم بعد الاستقلال مشاكل عديدة أهمها:

[1] زرهوني الطاهر: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مرجع سابق، ص 29

[2] S Benjaman, Op cit, P 105

[3] HADDAB Mustapha: Education et changement socio–culturels, les moniteur de l'enseignement alimentaire en algérie, Ed offices de publication, P 50

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ــ تهيئة المدرسين.

ــ إدخال الأطفال الذين استوفوا السن القانونية .

ــ قلة المدارس، وهذا ما استدعى إلحاق مدارس جمعية المسلمين الجزائريين بالتعليم الابتدائي 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، وهذا ما أدى لظهور نسقين تربويين، والتي ترجع للمرجعية الثقافية والعلمية للمدرسين وهو ما أشار إليه بوزيدة عبد الرحمان: " نسق المستعمر ونسق الزاوية أو المدرسة "[1] وكل واحدة تعكس قيم ومعايير نسق التكوين الذي أنتج منه.

2 ــ ب ــ تنظيم التعليم: تم الشروع في إصلاح عميق للمدرسة الجزائرية وذلك من خلال:

ــ المخطط الرباعي الأول 1970 ــ 1973 إدماج وتكييف المدرسة مع المجتمع.

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

كما أخذت اللجنة المركزية لجبهة التحرير الوطني في 26 / 12 / 1979 قرارات حول التربية والتكوين بناءا على ما جاء في الميثاق الوطني لقرارات مؤتمر الحزب: أن ما يستدعي الاهتمام عند محاولة تحديد مجموعة النقائص التي عرفتها المنظومة التربوية، هو أنه رغم التخطيط لهذه العملية، فإن مسار الخطة لم يكن دقيقا في وضع إستراتجية شاملة لكل الجوانب المختلفة، خاصة بين الإمكانات المتاحة وبين النتائج المحصلة والأهداف المرسومة للتنمية والحاجات الأساسية للمجتمع[2]، وكان أهم إصلاح استهدفه التعليم في الجزائر هو إنشاء المدرسة الأساسية وذلك بمقتضى المرسوم الرئاسي، وأمرية 1976الصادرة في الجريدة الرسمية حيث تقول المادة الأولى منها " يكون التعليم الأساسي إجباري لجميع

[1] ABD RAHMAINE Bouzida: L idiologie de l instituteurs, Ed, SNED Alger, 1976, P 7

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

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[1].

وبدئ 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[2].

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

ـــ المرحلة الأولى: من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.

ـــ المرحلة الثانية: من السنة الرابعة إلى السنة السادسة.

ـــ المرحلة الثالثة: من السنة السابعة إلى السنة التاسعة[3] .

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

ـــ الطور الأول للثانويات: وهو يوازي مرحلة التعليم المتوسط الذي ستحدث فيما بعد.

الطور الثاني للثانويات: وهو ما يوازي التعليم الثانوي بسنواته الثلاثة[4].

وبداية من 1968عرفالتعليم 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.

---

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

[2] نفس المرجع، ص 50

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

[4] عبد الرحمان بن سالم: المرجع السابق ص 19

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وما يلاحظ على مختلف التعديلات التي عرفها القطاع التربوي والمؤسسة التربوية إلا أنها بقيت تعاني من الكثير من النقائص والثغرات، لذا فقد شرع 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) مقدما إياه كحل بديل لمشروع المدرسة الأساسية التي لم تعد مهيأة بالنظر إلى النقائص المسجلة في توجهاتها وأهدافها العامة والإجرائية، وهيكلتها التنظيمية لتلبية الكثير من المطالب التربوية.

ثانيا: السياسة التربوية

إن المتتبع لتاريخ المنظومة التربوية في الجزائر لا يستنبط خلفية نظرية واضحة خاصة في السنوات الأولى للاستقلال، فقد تم تمرير هذه الأخيرة دون تحديد للغايات والمقاصد المرجوة منها، فقد التجأت المنظومة التربوية الحديثة مباشرة بعد الاستقلال 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 الاشتراكي الشائع آن ذاك تحقيقا للثورة الثقافية المعلن عنها رسميا[1] .

ولكن هذه المساعي المتعلقة بامتلاك الرغبة في نشر الثقافة ومحو الأمية الواسعة بين شرائح المجتمع، لم تأتي في حقيقة الأمر بجديد فقد فظلت السياسة اللجوء إلى حلول وتجارب مستنبطة من مخلفات الاستعمار 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 20 نوفمبر 1973 منذ هذا التاريخ بدأ الحديث عن تصورات للتربية في الجزائر.

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

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

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

2 ــ الالتزام بالاتجاهات 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 اتجاهين أساسيين هما:

ــ تكوين مواطن مستحضر لثقافته محصن ضد الاستلاب الفكري والروحي.

ــ ومشبع بالاختيارات الاشتراكي.

غير أن الاشتراكية كتوجه اقتصادي ومنهج إيديولوجي تبنتها الدولة الجزائرية في بداية نشأتها لم يصبح اليم مصدر إلهام التربويين ذاتهم خاصة مع ظهور تغيرات الاتجاه السياسي ودخول الجزائر اليوم اقتصاد السوق، هذه الأوضاع أحدثت انقلابا عاما في المفاهيم، وهدا أثر على التوازن في المنظومة التربوية، لذالك اقتضت 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 استحداث بنيات تنظيمية تربوية سياسية، تسعى لإعادة صياغة الأهداف العامة للمنظومة التربوية، نذكر منها، المجلس الأعلى للتربية[(*)] اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

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

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إن استحداث مثل هذه البنى يكشف إلى أي مدى تحاول السياسة التربوية تجديد النظام التعليمي وعرض إستراتجية تحسينية للتخفيف من الإنزلاقات 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 اقترح المجلس في هذه الدورة توجهات وأهداف وإستراتجية 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 تجاه المنظومة التربوية وتنظيمها وتسييرها والبحث عن الآليات العملية التي في إمكانها تجسيد المبادئ التربوية وعدم الاكتفاء بلغة الخطاب.

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، لا من حيث أهدافه ومبادئه في بناء قاعدة تربوية صلبة، وإنما في إقراره المفاجئ وفي ظروف تهيئته خاصة بالنسبة للفئة العاملة التي اعتادت على النظام التقليدي. ذلك أن أي مشروع يجب أن يراعي الشروط التنظيمية، كما يحتاج إلى وعى كلي بمجمل الأهداف والتجديدات والطرق البيداغوجية اللازمة، وكذا الانطلاق 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 إستراتجية تنظيمية واضحة.

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

4 ــ بنية الجهاز الإداري للمنظومة التربوية

هناك مستويين من الهيكلة، تتمثل الأولى في الإدارة المركزية التابعة لوزارة التربية، تتفرع عنها ثلاث مستويات تنظيمية:

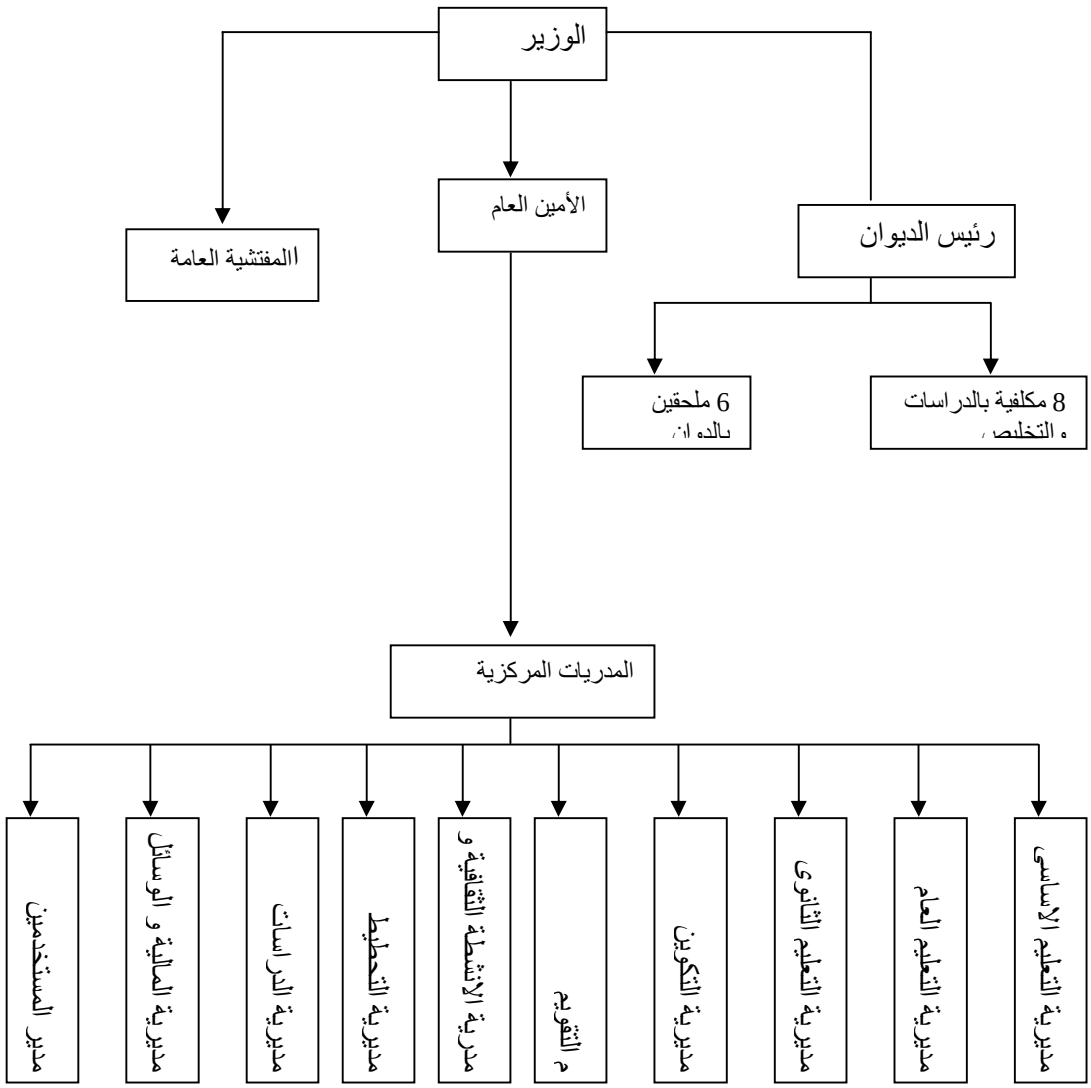
أ ــ ديوان الوزير.

ب ــ المفتشية العامة.

ج ــ المديريات المختلفة التي تتكفل بتسيير عمل الإدارات الفرعية المتواجدة بكل ولاية نذكر منها:

1. مديرية التعليم الأساسي.
2. مديرية التعليم العام.
3. مديرية التعليم الثانوي.
4. مديرية التكوين.
5. مديرية التقويم.
6. مديرية الأنشطة الثقافية.
7. مديرية التخطيط.
8. مديرية الدراسات.
9. مديرية المالية والوسائل.
10. مديرية المستخدمين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com



شكل رقم (1): التنظيم الهيكلي L' organigramme لوزارة التربية

المصدر: النشرة الرسمية[1]

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 وضع القرار الوزاري

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المؤرخ في 29 / 10 / 90 خمسة تصنيفات لهياكل مديريات التربية بالاستناد إلى كثافة وأهمية المؤسسات والموظفين بكل ولاية وهي[1]:

الصنف الأول: هيكلة تتكون من 3 مصالح

ـــ مصلحة البرمجة والمتابعة ـــ مصلحة التمدرس والامتحانات ـــ مصلحة الموظفين والتفتيش.

الصنف الثاني: هيكلة تتكون من 4مصالح

ـــ مصلحة البرمجة والمتابعة ـــ مصلحة التمدرس والامتحانات ـــ مصلحة الموظفين

ـــ مصلحة التكوين والتفتيش.

الصنف الثالث:: هيكلة تتكون من 5 مصالح:

ـــ مصلحة البرمجة والمتابعة ـــ مصلحة المالية والوسائل ـــ مصلحة الدراسة والامتحانات

ـــ مصلحة الموظفين ـــ مصلحة التكوين والتفتيش

الصنف الرابع: هيكلة تتكون من 6 مصالح

ـــ مصلحة البرمجة والمتابعة ـــ مصلحة المالية والوسائل ـــ مصلحة التنظيم التربوي

ـــ مصلحة الموظفين ـــ مصلحة التكوين والتفتيش ـــ مصلحة التوجيه والامتحانات

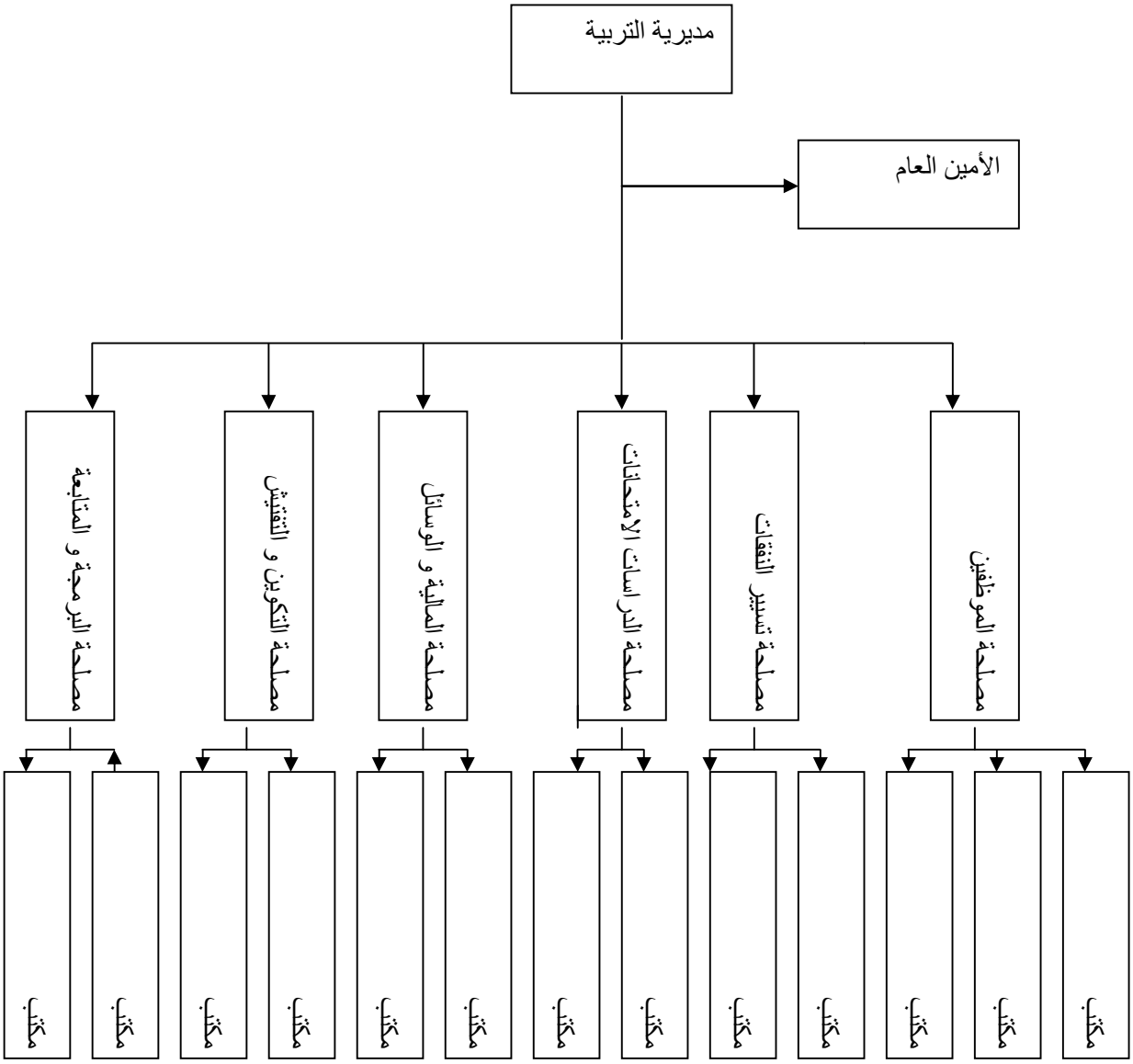
الصنف الخامس: وهو صنف خاص بولاية الجزائر العصمة، أعطيت له تسمية مديرية التربية لمفتشية أكاديمية الجزائر، يتكون هيكلها من 4 مديريات هي:

ـــ مديرية الموظفين و بها 3 مصالح ـــ مديرية البرمجة والمتابعة و بها 3 مصالح

ـــ مديرية التنظيم المدرسي و بها مصلحتان ـــ مديرية التوجيه والتقويم و بها مصلحتان

[1] عبد الرحمان بن سالم: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، المكتبة الوطنية، ط 3 منقحة، الجزائر، 200، ص 38، 39

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com



شكل رقم (2): التنظيم الهيكلي L'organigramme لمديرية التربية

المصدر: من إعداد الباحث

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

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

ــ التخطيط ــ تقويم ومتابعة.

ــ التنظيم التربوي ــ تنشيط ومراقبة.

ــ النشاط الثقافي ــ برمجة وتنسيق وتنظيم ومراقبة .

ــ التوجيه المدرسي ــ إعادة ومتابعة.

ــ التكوين ــ وضع خريطة التكوين، تنظيم، متابعة، تقويم.

ــ الموظفين ــ متابعة صيرورة الموظف المهنية من التعيين حتى التقاعد.

ــ المصالح المالية والمعدات والوسائل.

ــ الخدمات الاجتماعية والوقائية والصحة والتغذية.

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

1 ــ مركزية القرار.

2 ــ التقسيم الإداري.

3 ــ التدرج الهرمي للمسؤوليات.

إن هذه 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.

1 ــ النمط المركزي: ويعني أن تنفرد بالإشراف على التربية والتعليم إدارة أو هيئة أو سلطة واحدة[2] ، وهو النمط السائد في الجزائر، أين نجد أن وزارة التربية هي المسئول الأول عن السياسة التعليمية، من سن القوانين والأنظمة والتشريعات، ووضع الأهداف التربوية والمناهج الدراسية، وإصدار المطبوعات والكتب المدرسية وبناء المدارس وتزويدها

[1] التقرير والمنشور المؤرخ في 09 / 09 / 1971 المحدد لصلاحيات مديرية التربية، قرار رقم 96 ــ 174 المؤرخ في 90 / 06 / 1990 المحدد لكيفية تنظيم مصالح مديرية التربية وسير عملها نقلا عن، عبد الرحمان بن سالم: التشريع المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص 14

[2] عبد الغني عبود، مرجع سابق، ص 76

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بما تحتاج إليه من الوسائل والأجهزة، وتنظيم مواعيد الامتحانات ونقل الطلبة من مستوى إلى آخر، ويمكن أن نلمس مظاهر المركزية في إدارة التعليم في ما يلي:

ـــ تركز السلطة القيادية للتعليم في يد الدولة.

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

ـــ الاعتمادات المالية والقيام بتمويل التعليم من مسؤوليات الدولة.

ـــ للدولة حق الرقابة الإدارية على السلطات المحلية من خلال تنظيماتها وإداراتها.

في ضوء ما تصدره من قرارات وقوانين ولوائح.

ـــ 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 اتجاهات قوية في الآونة الراهنة نحو اللامركزية والاستقلال أو الحكم الذاتي للمدارس، ويعتبر هذا الاتجاه عالميا اليوم في مجال الإدارة بصفة عامة وإدارة التعليم بصفة خاصة، وهذا تماشيا مع التغيرات السياسية والاقتصادية الحادثة في العالم اليوم، من توجه نحو اقتصاد السوق وتوجه نحو الديمقراطية والحرية[1].

2 ـــ النمط اللامركزي: يعني نقل وتوجيه شؤون التربية والتعليم من الأجهزة الحكومية إلي الأجهزة المحلية في إطار نظام إدارة شعبية[2] بمعنى أن يتم منح جزء أوكل مسؤوليات التربية إلى المناطق المحلية.

3 ـــ الهيكل التنظيمي للإدارة المدرسية وواجبات أفراده

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[3]، وطبقا لهذا فالإدارة المدرسية تتألف مما يلي:

ـــ رئيس المؤسسة (المدير) ـــ مستشار التربية

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

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

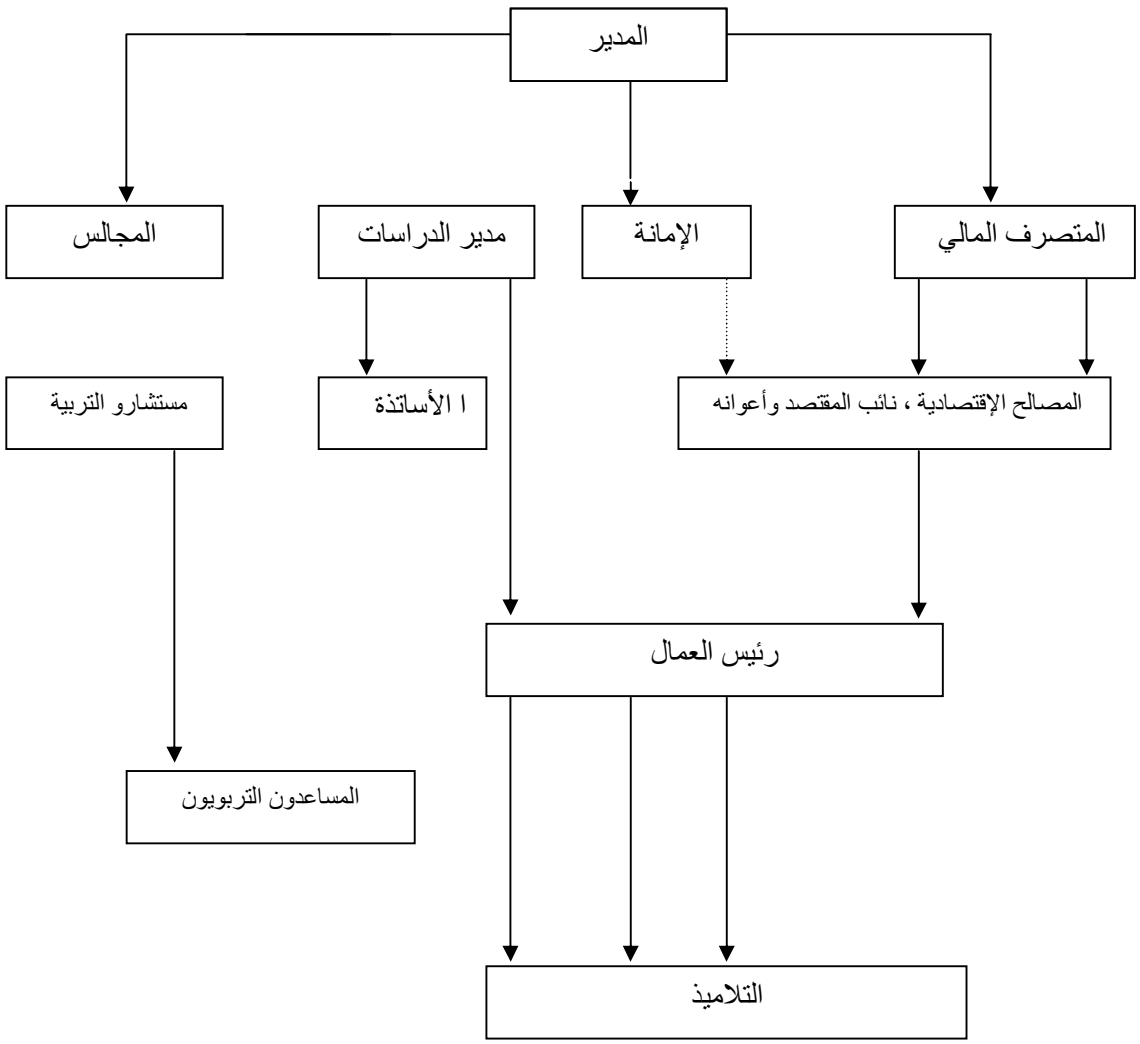
[3] غاوي جمال: مرجع سبق ذكره ، ص 129

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ـــ نائب المدير للدراسات ـــ المساعدون التربويون

ـــ مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي ـــ الكتاب

ـــ المقتصد ونائبه



المخطط رقم (3): التنظيم الهيكلي L' organigramme للمؤسسة التعليمية

المصدر: الطاهر زرهوني[1] .

وقد 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[1]:

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ــ رئيس المؤسسة: جاء في المادة 81 من القانون السالف الذكر " يكلف مدير المؤسسات التعليم الثانوي بالتأطير والتسيير التربوي والإداري للمؤسسة، ويكونون آمرين بصرف ميزانية مؤسساتهم ويشاركون في تكوين الموظفين المبتدئين وتحسين مستواهم، ويمارسون سلطتهم على مجموع الموظفين الذين يقومون بالخدمة داخل المؤسسة ".

هذا يعني أن مدير المؤسسة التربوية هو المسئول الأول عن حسن سير المؤسسة و التأطير والتسيير التربوي والإداري فيها، ويخضع لسلطته جميع الموظفين العاملين فيها.

ــ 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 "[2]

ــ 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 "[3].

ــ 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 "[4].

ــ الكتاب (موظفو الأمانة): يختلف عددهم باختلاف أعداد التلاميذ ونوع نظام الدراسة، وحجم المؤسسة بشكل عام طبقا للمنشور الوزاري رقم 16 / 97 المؤرخ في 06 / 01 / 97، المتعلق بمقاييس فتح المناصب المالية على الخريطة التربوية والإدارية.

وقد حدد القرار الوزاري رقم 1017 المؤرخ في 15 / 09 / 1983 المتعلق بسير الأمانة داخل مؤسسات التعليم الثانوي، مهام موظفي الأمانة[5].

---

[1] إسماعيل محمد دياب: الإدارة المدرسية، مرجع سبق ذكره، 140ص

[2] لحسن لبصير: مرجع سبق ذكره، ص 234

[3] غاوي جمال: مرجع سبق ذكره، ص 130

[4] غاوي جمال: مرجع سبق ذكره، ص 130

[5] لحسن لبصير: مرجع يبق ذكره، ص236

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2 ــ المجالس كأداة للتسيير

تعتبر المجالس التعليمية أداة هامة من أدوات التسيير في المؤسسات التربوية، لأنها تلعب دورا أساسيا في التنسيق والانسجام في مسيرة المؤسسة تربويا وبيداغوجيا، إضافة لما لها من انعكاسات 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:

أ ــ 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:

أ ــ 1 ــ مجلس التنسيق الإداري

القرار الوزاري رقم 156 المؤرخ في 26/ 02 / 91

وهو الإطار للتشاور وتنسيق الجهود بين أعضاء الفريق الإداري للمؤسسة وهو مركز ومصدر القرارات المتخذة بشأن القضايا المدرجة في جدول أعماله.

أ ــ 2 ــ مجلس التسيير والتوجيه

أنشئ هذا المجلس طبقا للقرار الوزاري رقم 151 المؤرخ في 26 / 02 / 1991 المتضمن إنشاء مجالس التوجيه و التسيير وتنظيم عملها في مؤسسات التعليم الثانوي، وهو يتشكل من أعضاء شرعيين وأعضاء منتخبين[1].

ب ــ المجالس التعليمية[2]

4 ــ أ ــ مجلس التعليم طبقا للقرار172 مارس 1991.

[1] المرجع نفسه، ص42

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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

4 ــ ب ــ مجلس الأقسام طبقا للقرار 157 في 26 فيفري 1991 .

4 ــ ج ــ مجلس القبول والتأديب، والذي يعتبر مجلسا تربويا لخصوصياته الطبيعية في المؤسسات التعليمية طبقا للقرار 178 في 2 مارس 1991 .

وبناء على المهام التربوية لرئس المؤسسة فإن أحكام المادة 11 من القرارين الوزاريين 17/ 176 السالفي 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 باعتبارها 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 أنماط 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 المسئولين على الإدارات والوزارة 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] .

ثالثا: واقع المدرسة الجزائرية

1 ــ الأزمة الهيكلية: عرف النسق التربوي منذ الاستقلال أزمة هيكلية، فلا المدارس استوعبت كل التلاميذ ولا الأقسام احتملت الوافدين إليها كل سنة، ولا تزال المدرسة الجزائرية تحمل نفس العبء مع مرور السنوات، لأن التعليم في الجزائر حق مشروع لكل

[1] عبد الله محمد عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، ص 147 ــ 148

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

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 الاستقلال 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]

ب ــ العجز في التجهيز التربوي: إن قيام مهمة التدريس تستوجب أدوات وأجهزة علمية حتى يتسنى للأستاذ تطبيق الدروس، خاصة 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 أدوات البيداغوجية كالكراسي والطاولات، وهذا العجز لا يلمس في المناطق النائية فحسب، ولكنه صار منتشرا في المناطق الحضرية كذلك، وهذا العجز حسب بوفلجة غيات لنقص العناية المادية بقطاع التربية، لأنها في غالبها توجه إلى أجور المستخدمين، إذ أن المتفحص لميزانية التسيير لسنة 1998 المقدرة ب 124 مليار دينار يتبين له أن 95% من الميزانية مخصصة للرواتب ويبقى هامش قليل

[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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

للتغطية البيداغوجية للتلميذ والمعلم في مجال التوثيق والتكوين والوسائل التعليمية من جهة والصيانة وتسيير المؤسسة من جهة أخرى[1] .

2- الثقافة المدرسية

إذا نظرنا للمجتمع نظرة تحليلية فإننا نجده يتكون من عدد من النظم الاجتماعية مثل النظام الاقتصادي والسياسي والديني والتعليمي.... ويتكون كل نظام من قيم معينة تحدد هويته، ويعكس النظام من ناحية أخرى هذه القيم في مجموعة من المعايير التي قد تكون مكتوبة فتأخذ شكل القوانين أو شفهية فتأخذ شكل العرف أو التراث، ويعكس أي نظام مجموعة من التنظيمات الاجتماعية أو الطرائق الشعبية التي تعكس بدورها اتجاهات الأفراد نحو النظام وهو ما يمكن أن نطلق عليه الثقافة.

والثقافة حسب كليكهون Cklukhon: "طريقة بناء التفكير وأحاسيس وردود أفعال مجموعة من الأشخاص..لإيصال وتحويل الرموز وتقديم الهوية الخاصة "[2]، كما تعتبر كالبرمجة الجماعية لخبرات الأشخاص التي تسمح بتمييز عدد من الفئات والأفراد بالمقارنة مع غيرهم [3] .

والمدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية، فهي أكثر التنظيمات الاجتماعية تأثرا بالمجتمع وثقافته، يقول كوستلي Costgy: "هناك مجموعة من القوى والعوامل التي تشكل السلوك الإنساني للفرد منها الجوانب الفسيولوجية والسيكولوجية والثقافة والعادات والقيم والاتجاهات، وثقافة التنظيم وطبيعة العمل في البيئة، وطبيعة التوجه في المجتمع ونوع الفلسفة فيه[4].

من العبارة السابقة يتضح أن المدرسة تتأثر بنوعين من الثقافة: ثقافة البيئة الخارجية (المجتمع) وثقافتها الداخلية (الثقافة التنظيمية) والتي تعرف بأنها: نمط من المعتقدات

[1] بوفلجة غيات: التربية والتكوين بالجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 69

[2] DANIEL BELLINGRE, GEERT HOFSTEDE : Les différence culturelle dans le management , Ed , édition d'organisation , Paris,2002, P 27

[3] DANIEL BELLINGRE, GEERT HOFSTEDE : Op.cit, p 28.

[4] أحمد إبراهيم: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر 2001، ص56

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الأساسية والاتجاهات التي تؤثر بقوة على سلوك الأعضاء في التنظيم، وحوله لفترة طويلة من الزمن، مخترقة المنظمة ذاتها[1] .

وتنتقل الثقافة التنظيمية إلى أعضاء التنظيم الجدد من خلال التطبيع، كما تبقى وتنتقل من خلال شبكة من الطقوس والسنن والمعتقدات والاتصالات وأنماط التفاعل وتتدعم عن طريق معايير الجماعة،ونظام المكافئات والرقابة للمنظمة[2]، وتلعب هذه الثقافة داورا هاما في تنظيم العمل وهذا ما يبرزه كيرزنر ".

ويحتل تنظيم العمل بالضرورة مكانا داخل الثقافة، إذ أنه يتم تشكيله كليا بواسطة الثقافة...[3] لذا فالثقافة المدرسية تلعب دورا هاما في تشكيل السلوك التنظيمي للأفراد داخل المدرسة، ففي حالة وجود نوع من الإنفاق حول معايير وقيم المدرسة يقل الضغط بين الأفراد والعاملين وفي حين تعارض القيم والمعايير التي يحملها الأفراد، يظهر هناك بعض أنواع الضغوط التي تمثل عبئا إداريا على إدارة المدرسة.

والمدرسة الجزائرية كغيرها من المؤسسات الاجتماعية الجزائرية كما يري بوفلجة غيات في دراسته حول تناقض القيم داخل التنظيم، إن التنظيمات الجزائرية تواجه نوعا من المقاومة من طرف العمال لمرؤوسيهم حيث يقول " هناك الكثير من المؤسسات الوطنية تعاني من فشل المسيرين في فهم دوافع العمال وإيجاد أساليب لمسايرة الواقع القيمي للمجتمع، وهو ما أدى إلى ظهور مشاكل معقدة ومتعددة بهذه المؤسسات، وهناك مجموعة من العوامل التاريخية والثقافية والاقتصادية والخبرات الخاصة في تحديد النسق القيمي للعمال وبالتالي تؤثر على اتجاهاته وتحدد طرق معاملاته مع زملائه ورؤسائه ومرؤوسيه وسلوكاته داخل التنظيمات[4] .

فالثقافة تحدد نماذج الأفراد وفعاليتهم داخلها،يقول عامر الكبيسي: "تقول أدبيات التنظيم المعاصر، تعذر عزل تلك التنظيمات عن بيئتها الثقافية والحضارية وفق النظرة العضوية

[1] إسماعيل حجي: مرجع سبق ذكره، ص 125

[2] المرجع نفسه، ص 125

[3] بريجريت برجر، ترجمة محمد مصطفى غيم: ثقافة تنظيم العمل، دار الدولة للنشر والتوزيع، مصر، ط 1 1995، ص52

[4] بوفلجة غيات: القيم الثقافية والتسيير، دار الغرب للطباعة والنشر، وهران، 1998، ص 15

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والإيديولوجية التي تتعامل مع المنظمات باعتبارها كائنات اجتماعية تتنفس من نظامها الثقافي.... "[1] .

خلاصة:

إن التعليم في الجزائر وبالرغم من الحقب الزمانية المتعاقبة عليه، من قبل الاستعمار إلى الاستقلال، إلا أنه لم يوجد له سياسة واضحة، يمشي في خطاها، ففي عهد الاستعمار عانى من السياسة الفرنسية، التي عملت على جعله في خدمتها، من خلال إنشاء مدارس فرنسية، والتقليص من المدارس الجزائرية ومحاولة طمس معالمها.

وعقب الاستقلال بقي يتخبط في ما ورثه عن الاحتلال وبقيت الدراسة منعزلة عن التي توجد فيها وهذا ما صعّب من إدماج مشاكل البيئة الجزائرية فيها ليتم الشروع في إصلاح عميق للمدرسة الجزائرية بعد ذلك، ومن خلال عدة مخططات وإصلاحات، كان أهمها إنشاء المدرسة الأساسية، لكن هذا لم يمنع من وجود ثغرات، جعلت وزارته تفكر في إعادة هيكلت التعليم الأساسي وتقسيمه إلى طورين كبديل للنظام المعمول به إلى غاية 2003/2002.

لكن هدا الأخير قوبل بالانتقاد لأنه هو كذلك تم تمريره دون تحديد للمقاصد والغايات، ولهدا قيل أن ما يفتقر إليه الإصلاح الأخير ليس النوايا الحسنة، وإنما آليات الاستفادة منه في ظل غياب إستراتيجية واضحة، وهدا ما انعكس على وضعية المدرسة ككل، سواء من ناحية تجهيزها أو مبناها أو ثقافتها.

[1] الكبيسي عامر: التصميم التنظيمي، دار الشرق للطباعة والنشر، الدوحة، 1998، ص 68

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الباب الثاني

الجانب الميداني

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الخامس

ميدان وعينة الدراسة

1. تقديم ميدان وعينة الدراسة
2. دليل تحليل المحتوى
3. خصائص عينة الدراسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمهيد:

تعدّ الدراسة الميدانية من أهم خطوات البحث العلمي فهي عبارة عن دراسة كمية لإشكالية البحث وفرضياته والتي تبرهن عن مدى صدقها أو نفيها.

وهي بدورها تتم عبر عدة خطوات منها تقديم لميدان وعينة الدراسة، تحليل مختلف مؤشرات الدراسة، وعرضها كميا في جداول إحصائية، تبرهن عن صدق أو عدم صدق الفرضيات والخروج باستخلاص عام يلخص أهم نتائج الدراسة.

أولا- تقديم ميدان وعينة الدراسة:

1. ميدان الدراسة:

أجريت الدراسة بمؤسسات التعليم الثانوي وهي مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتدعى بالمدارس الثانوية أو التقنية.[1]

أما عن كيفية اختيار مؤسسات ميدان الدراسة فقد اخترتها وفق مقياسين، البيئة والحجم، وهذا لإظهار إن كان هناك اختلاف في ظروف العمل وآلياته حسب هذين المؤشرين.

وقد وقع الاختيار على مدينتي تبسة وعنابة، باعتبارهما تختلفان في خصائصهما الثقافية والاجتماعية والاقتصادية من ناحية وكذا باعتبار الأولى مقر إقامتي، وهذا يسهل علينا إجراء الدراسة بها والثانية باعتبارها الأقرب إلينا من المناطق الأخرى.

أما من ناحية مؤشر الحجم، فقد اختارت الباحثة من كل ولاية ثانويتين إحداهما كبيرة والأخرى صغيرة، وكان المقياس في ذلك عدد الأفواج التربوية وطاقة الاستيعاب، حيث حددت لنا مديرية التربية الثانويات المطلوبة وفقا لهذا المقياس، وهذه الثانويات هي:*

* بالنسبة لولاية تبسة:

ثانوية مالك بن نبي: عدد الأفواج التربوية بها 33 فوجا تربويا، وطاقة استيعاب تقدر بـ 1136 تلميذا.

ثانوية هواري بومدين: عدد الأفواج 15 فوجا تربويا وطاقة استيعاب تقدر بـ 464 تلميذا.

* بالنسبة لولاية عنابة:

[1] أحسن لبصير، مرجع سبق ذكره، ص 39.

[*] الإحصائيات مصدرها الخريطة التربوية لكل مؤسسة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثانوية العربي بن مهيدي: عدد الأفواج 30 فوجا تربويا، وطاقة استيعاب تقدر بـ 973 تلميذا.

ثانوية عمارة العسكري: عدد الأفواج 19 فوجا تربويا وطاقة استيعاب تقدر بـ 551 تلميذا.

1.أ. أنواع مؤسسات التعليم الثانوي:

التنميط القديم: تختلف مؤسسات التعليم الثانوي من حيث الصنف ونوع التعليم الذي تقدمه (أي التخصص) ومن حيث الجنس والنظام.

* من حيث الصنف*:

ثانويات صنف 6: وتضم ثمانية عشر (18) فوجا تربويا، وتصنف المؤسسات التربوية للمرحلة الثانوية من صنف 6 إلى صنف 25 ويكون عدد الحجرات مطابقا لعدد الأفواج التربوية.

* من حيث نوع التعليم:

ثانويات التعليم الثانوي العام: وهي 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 وتلتقي معها في عدة نقاط على الخصوص فيما يتعلق بمستوى التلاميذ، والنظام الإداري والنشاط البيداغوجي التربوي.

المتاقن: وهي موجهة أساسا لتكوين التقنيين والإطارات المتوسطة من المستوى الرابع وتتطابق نوعا ما مع الثانويات التقنية ابتداء من 1978 إلى 1989 من حيث تنظيم الدراسة والتسيير والتكوين.

* من حيث الجنس:

تصنف إلى ثانويات للذكور وثانويات للبنات، وثانويات مختلطة.

* من حيث النظام:

ثانويات ذات نظام خارجي أو نصف داخلي أو داخلي.1

التنميط الجديد:

* الصنف: التقسيم حسب عدد الأفواج.

[1] المرجع نفسه، ص 4245.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بهدف توحيد تنميط المؤسسات التربوية أصدرت وزارة التربية الوطنية منشورا صادرا عن مديرية التخطيط للوزارة ..... رقم 2000/9667 بتاريخ 2000/11/18 تم بموجبه تحديد المعلومات اللازمة حول نمطية المؤسسات وسوف نقتصر هنا على مؤسسات التعليم الثانوي.

جدول رقم (1): ثانويات التعليم العام:

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

* 600 تمثل عدد التلاميذ.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (2): التعليم العام والتقني- ثانويات متعددة الاختصاصات:

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 أو 300/1000	لها هندسة واحدة
ثام إ/1000/ب	23	02/03		لها هندستان
ثام إ/1000/ج	24	02/03		لها هندستان
ثام إ/1300/أ	29	01/04	300/1300 أو 500/1300	لها هندستان
ثام إ/1300/ب	29	02/03		لها هندستان
ثام إ/1300/ج	30	02/03		لها هندستان

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (3): التعليم التقني-المتاقن:

نظام خارجي 1300	عدد الحجرات	المخابر فيزياء/علوم	نظام داخلي أو نصف داخلي	نوع الهندسة				
				مكتبي	ميكانيكية تسيير	مدنية	كهربائية مستخدمة	هندسة كهربائية مستخدمة
نمط -أ-	12	5	300/1300	نعم	نعم	نعم	نعم	لا
نمط -ب-	12	6	300/1300 أو 500/1300	نعم	نعم	نعم	لا	نعم
نمط -ج-	12	6		نعم	نعم	لا	نعم	نعم
نمط -د-	12	6		نعم	لا	نعم	نعم	نعم
نمط -هـ-	7	7		لا	نعم	نعم	نعم	نعم

2. عينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في العاملين بالمؤسسات التربوية -الثانويات- والتي اخترنا منها أربع ثانويات تم اختيارها على أساس البيئة (تبسة، عنابة) والحجم (كبيرة، صغيرة) بمعدل ثانويتين لكل صنف.

أما عينة الدراسة فتنقسم إلى قسمين:

- القادة الإداريين (المديرين، نواب المديرين للدراسات، مستشاري التربية) وقد اعتمدنا على الحصر الشامل لهذه الفئة

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(4): يوضح توزيع القادة الإداريين حسب المنصب والجنس

الجنس / المنصب	ذكر	أنثى	المجموع
مدير	4	0	4
نائب مدير الدراسات	2	1	3
مستشار التربية	4	2	6
المجموع	10	3	13

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- عينة الأساتذة والإداريين الذين لهم علاقة بالجانب التربوي والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة 75 لكل فئة من كل ثانوية وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (5): يوضح توزيع أفراد العينة (أساتذة، إداريين) حسب الولاية، الثانوية، عدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة ونسبة الاسترجاع

الولاية	اسم الثانوية	الفئة	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات المسترجعة	نسبة الاسترجاع
تبسة	مالك بن نبي	أساتذة	46	22	47.82
		إداريين	23	11	47.82
	هواري بومدين	أساتذة	24	20	83.33
		إداريين	12	8	66.66
عنابة	العربي بن مهيدي	أساتذة	44	24	54.54
		إداريين	15	11	73.33
	عمارة العسكري	أساتذة	27	21	77.77
		إداريين	12	11	91.66
المجموع			202	128	63,05

ثانيا- دليل تحليل محتوى المقابلات:

بالنسبة لدليل المقابلة الخاص بالإداريين فقد تم استخراج 38 فئة إجابة من أصل 130 وحدة إجابة، وبعد دمج الفئات تحصلنا على المواضيع التالية:

1. المركزية الإدارية
2. ضغوط العمل بالإدارة المدرسية
3. دور الشركاء في تحقق الفعالية التنظيمية
4. سبل تحقيق الفعالية التنظيمية

وهو ما توضحه الجداول الموالية:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (6): الفئات البارزة من خلال استخراج وحدات الأجوبة

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
1	لا تراعي الوصاية وضعية المؤسسة في أخد قراراتها	8	6.15
2	لا إلا في حالة تعارضها مع الفريق التربوي	8	
3	نعم قوانين العمل تسمح بالتحكيم في التنظيم مع الاجتهاد	8	
4	والتصرف	8	
5	مساهمة الجميع والعمل بمشروع المؤسسة	8	
6	نعم، من طرف الأولياء والمحيط الاجتماعي	6	4.61
7	الوزارة	5	3.84
8	لا علاقة أو تكاد تكون منعدمة	5	
9	غائبة والأولياء لا يقومون بدورهم	4	3.07
10	مقبولة في إطار العمل	4	
11	في أغلب الأحيان تمنح كامل الصلاحيات	4	
12	نعم، تمنح كامل الصلاحيات	4	
13	تمنح وفق القانون	4	
14	نعم تحد من حرية التصرف	4	
15	لا نواجه ضغوطا فيما يتعلق بنقل الطلبة	4	
16	لا توجد مشاكل بالمؤسسة	4	
17	قلة المؤطرين وضعف تأهيلهم	4	
18	الاكتظاظ	4	
19	جمعية أولياء التلاميذ والأولياء يلعبون دورا سلبيا	3	2.30
20	الجميع يشاركون في صنع القرار التربوي	3	
21	نعم تراعي الوصاية وضعية المؤسسة في إصدار قراراتها	3	
22	نظريا نعم	3	
23	دور فعال	2	1.53

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

24	مع مديرية التربية في إطار ما يسمح به القانون	2	
25	المجالس الإدارية والتربوية	2	
26	في كثير من الأحيان تراعي الوصاية وضعية المؤسسة	2	
27	في إصدار قراراتها	2	
28	لا تمنح كامل الصلاحيات لأنها محدودة	2	
29	في معظم الأحيان قوانين العمل تسمح بالتحكم في تنظيم	1	0.76
30	المؤسسة	1	
31	تطبيق قرارات المجالس	1	
32	متابعة الأولياء والانضباط لكل الأطراف	1	
33	علاقة تنفيذ قرارات السلطة الوصية	1	
34	جهات خفية في السلطة	1	
35	الكل إلا أهل التربية	1	
36	القرارات الإدارية أحيانا تعرقل نجاح الفريق التربوي	1	
37	المدير هو الذي يتعرض للضغط	1	
38	أحيانا نواجه ضغوطا فيما يتعلق بتحويل الطلبة	1	
	شعرة معاوية		
	دعم القرارات المتخذة وإعطاء المزيد من الحرية		
	نقص في شعور الأولياء بالمسؤولية		
المجموع		130	99.72

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (7): يوضح المواضيع الكبرى بعد دمج الفئات

الفئات الكبرى (المواضيع)		رقم الفئة المدمجة	التكرار	النسبة
المركزية الإدارية	صنع القرار التربوي	-32-31-24-19 6	13	10
	العلاقة مع السلطة المركزية	7-30-9-23	12	9.23
	منح الصلاحيات	10-12-2611	14	10.76
ضغوط عمل إدارة المؤسسة	تشريعية	-2-21-13-23 20-25-1-3-26	39	30
	تنظيمية	-37-17-16-15 35-14-34-5	26	20
دور الشركاء في تحقيق الفعالية		22-38-18-8	13	10
سبل تحقيق الفعالية		36-28-4	13	10
المجموع			130	99.99

فترة الدراسة:

استغرقت الدراسة الميدانية قرابة 4 أشهر والتي بدأت في 16 أكتوبر 2007 وانتهت في 5 فيفري 2008.

الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ملاحظة أولية للميدان، وهي خطوة هامة وضرورية يجب القيام بها في أي بحث علمي، حيث تعدّ هي القاعدة الأساسية للبحث الميداني.

والدراسة الاستطلاعية كذلك تساهم في الاطلاع على ميدان الدراسة وجمع أكبر قدر من المعلومات من أجل التعمق أكثر في موضوع الدراسة.

1. العينة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 16 أستاذ وإداري، تم اختيارهم بالطريقة العرضية موزعين على ثانويتين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2. نتائج الدراسة:

جدول رقم (8): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانويات، الفئات (أساتذة، إداريين)، وعدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة

الثانوية	الفئة	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المسترجعة	نسبة الاسترجاع
العاشور	أساتذة	4	3	75
	إداريين	4	4	100
عبد الحق بن حمودة	أساتذة	4	2	50
	إداريين	4	2	50

كما قمنا ببعض التعديلات على الاستبيان، بتقديم وتأخير بعض الأسئلة وحذف أسئلة أخرى، وإعادة صياغة أسئلة جديدة حسب ما وجهنا إليه المبحوثون.

ثالثا- خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (9): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الفئة / الجنس	أساتذة	إداريين	المجموع
ذكر	38 %47.75	18 %43.9	56 %56.25
أنثى	49 %56.3	23 %56.1	72 %43.75
المجموع	87 %100	41 %100	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، حيث أن نسبة الإناث تقدر بـ 56.25% مقابل نسبة 43.75% من الذكور

كما نجد أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور حسب الفئات حيث تقدر نسبة الإناث 56.3% من فئة الأساتذة مقابل نسبة 43.7% من الذكور

كما أن نسبة الإناث من فئة الإداريين تقدر بـ 56.1% مقابل 43.9% من الذكور

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

نستخلص من هذه النتائج أن هناك تغليب للعنصر الأنثوي في المؤسسات التربوية، وهو ما يؤكده بوفلجة غياث1 وهذا راجع لخصائص هذا القطاع من جهة، وثقافة المجتمع التي ترى أنه الأنسب للمرأة من القطاعات الأخرى من جهة ثانية

جدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية

الفئة / الأقدمية	أساتذة	إداريين	المجموع
]1-3 سنوات[	10 %11.49	14 %34.14	24 %18.75
[4-6 سنوات]	8 %9.2	5 %12.2	13 %10.15
[7-9 سنوات]	7 %8.5	3 %7.31	10 %7.81
[10-12 سنة]	9 %6.9	2 %4.87	8 %6.25
[13 سنة فما فوق	56 %64.36	17 %41.98	73 %57.03
المجموع	87 %100	41 %100	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أعلى نسبة من المبحوثين لهم أقدمية تفوق 13 سنة فما فوق، وذلك بنسبة 57.03% ثم نسبة 18.75% لفئة أقدمية]1-3 سنوات] فنسبة 10.15% لفئة أقدمية [4-6 سنوات]

وبقراءة الجدول حسب الفئات، نجد أن أعلى نسبة بالنسبة لفئة الأساتذة تقدر بـ 64.36% وتنحصر في فئة أقدمية 13 سنة فما فوق، ثم نسبة 11.49% في فئة]1-3 سنوات] ثم باقي الفئات الأخرى بنسب متقاربة

في حين نجد أن أعلى نسبة بالنسبة لفئة الإداريين تقدر بـ 41.48% في فئة أقدمية 13 سنة فما فوق، ثم نسبة 34.14% وتنحصر في فئة]1-3 سنوات]

[1] بوفلجة غياث: التربية والتكوين في الجزائر، مرجع سابق، ص 45.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبحساب المتوسط الحسابي نجد أن متوسط أقدمية الأساتذة أعلى من متوسط أقدمية الإداريين، حيث يقدر متوسط أقدمية الأساتذة بـ 10.5 سنوات في حين متوسط أقدمية الإداريين 8 سنوات

ونستخلص من هذه النتائج أن الأساتذة يتمتعون بأقدمية وخبرة أعلى من فئة الإداريين

جدول رقم (11): يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات السن

الفئة / السن	أساتذة	إداريين	المجموع
[25-23[	4 %4.6	10 %24.4	14 %10.93
[28-26]	13 %14.94	6 %14.63	19 %14.84
[31-29]	5 %5.74	6 %14.63	11 %8.6
[34-32]	2 %2.3	4 %9.75	6 %4.68
[37-35]	9 %10.34	6 %14.63	15 %11.71
[40-38]	10 %11.49	4 %9.75	14 %10.93
[43-41]	8 %9.2	2 %4.87	10 %7.81
]46-44]	36 %41.37	3 %7.31	39 %30.46
المجموع	87 %100	41 %100	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أعلى نسبة من فئات السن الخاصة بعينة الدراسة هي 30.05% وتنحصر بين فئة [44-46 سنة] ثم نسبة 14.84% وتنحصر بين فئة [26-28 سنة] ففئة [35-37 سنة]، [23-25 سنة] و[38-40 سنة] بنسب متقاربة، 11.71% بالنسبة للفئة الأولى و10.93% بالنسبة للفئة الثانية والثالثة وأخيرا فئة [32-34 سنة] بنسبة 4.68%

أما توزيع فئات السن حسب الفئات المهنية، فنجد أن أعلى نسبة تنحصر بين [44-46 سنة] بالنسبة للأساتذة والتي تقدر بـ 44.37%، ثم نسبة 14.94% وتنحصر بين [26-28 سنة] ثم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفئات الأخرى بنسب متفاوتة، بينما نجد بالنسبة للإداريين أن أعلى نسبة 24.39% والتي تنحصر بين [23-25 سنة] ثم فئتي [26-28 سنة] و[35-37 سنة] بنسبة 14.63%، ثم الفئات الأخرى بنسب متفاوتة

ونستخلص أن الأساتذة متقدمين في السن مقارنة بالإداريين، وهذا مؤشر على عدم وجود توظيف بشكل كبير للفئات الشابة بهذا القطاع

جدول رقم(12): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

الفئة / المؤهل	أساتذة	إداريين	المجموع
ليسانس	60 %57.94	8 %19.5	68 %46.57
ما بعد التدرج	17 %16.20	-	17 %11.65
خريج المدرسة العليا	18 %17.14	-	18 %12.33
أخرى	10 %9.52	33 %80.5	43 %29.45
المجموع	87 %100	41 %100	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين ينحصر مستواهم العلمي ما بين ليسانس وشهادات أخرى، حيث تمثل نسبة 46.57% المبحوثين الذين يحملون شهادة الليسانس، ونسبة 29.45% من عدد المبحوثين الذين يحملون شهادات أخرى، ثم نسبة 21.91% هم من خريجي المدرسة العليا و11.64% من الذين يحملون شهادات عليا

وحسب الفئات المهنية نجد أن أعلى نسبة تقدر بـ 57.14% من فئة الأساتذة تحمل شهادة الليسانس، ونسبة 16.19% يحملون شهادات الدراسات العليا وأخيرا 9.52% يحملون شهادات أخرى

بينما نجد أعلى نسبة 80.5% من الإداريين يحملون شهادات أخرى وهي في أغلبها شهادة تقني سامي أو مستوى الثالثة ثانوي، ولا تمثل نسبة الحاملين للشهادات الجامعية سوى 19.5% وهم يحملون شهادة الليسانس

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وهذا يشير إلى أن الأساتذة أكثر كفاءة بالمقارنة مع الإداريين، كما تؤكد نتائج الجدول السابق، لأن عدم وجود مناصب عمل يجعل المتخرجين يتجهون إلى إعادة التسجيل في تخصصات أخرى أو إكمال دراستهم.

جدول رقم (13): توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف

الفئة / طريقة التوظيف	أساتذة	إداريين	المجموع
مسابقة	34 %39.10	18 %43.9	52 %40.6
تعاقد	16 %18.39	21 %51.2	37 %28.9
توظيف مباشر	36 %41.37	-	36 %28.12
علاقات شخصية	1 %1.94	2 %4.9	3 %2.34
المجموع	87 %100	41 %100	128 %100

يتضح من خلال نتائج الجدول أن هناك أنماط مختلفة للتوظيف بالمؤسسة التربوية، وأن أكثر الأشكال التي يتم بها التوظيف هي المسابقة بنسبة 40.6% ثم التعاقد بنسبة 28.9% فالتوظيف المباشر بنسبة 28.12% بينما لا تأخذ العلاقات الشخصية إلا نسبة 2.34%

وحسب الفئات المهنية، نجد أن أهم نمطين للتوظيف بالنسبة لفئة الأساتذة، هما التوظيف المباشر بنسبة 41.37% وهي تتعلق أساسا بخريجي المدرسة العليا، ثم التوظيف عن طريق المسابقة، حيث تفتح سنويا مسابقات لتوظيف الأساتذة المجازين، ثم عن طريق التعاقد بنسبة 18.39%، وهذا النوع من التوظيف يتم في حالات شغل المناصب الخالية (الاستخلاف) وتنتهي مدته بانتهاء العقد

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أما بالنسبة للإداريين فنجد أن أكثر أنماط التوظيف بالنسبة لهم هم التعاقد بنسبة 51.21% والمسابقة بنسبة 43.9%، في حين تحتل العلاقات الشخصية آخر مرتبة في ذلك بنسبة 4.87%

استنتاج:

في هدا الفصل حاولنا دراسة مختلف خصائص العينة والتي تجلت في:

1- عينة البحث مقسمة إلى ثلاثة فئات: فئة القادة الإداريين، وفئة الأساتذة، وفئة الإداريين التربويين.

2- تحددت خصائص عينة الأساتذة والإداريين، ومن أهمها:

- من حيث الجنس: تبين أن هناك تغلب لعنصر الإناث على الذكور 56,25% مقابل 43,75 %ذكور.
- أما من ناحية الأقدمية: أغلب عناصر العينة لهم أقدمية تفوق 13 سنة وهو ما تمثله نسبة 57,03%.
- المؤهل: الأساتذة دو كفاءة علمية أعلى مقترنة بالإداريين وغيرها من الخصائص التي سمحت لنا بتحليل وفهم مختلف آراء وتوجهات أفراد العينة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل السادس

المركزية و الفعالية التنظيمية

1. المركزية الإدارية
2. ضغوط العمل
3. دور الشركاء في تحقيق الفعالية التنظيمية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمهيد:

في هذا الفصل نحاول دراسة أهم الجوانب التي تؤثر على السلطة التنظيمية للقيادة التربوية، والتي نركز فيها على المركزية الإدارية وضغوط العمل ودور الشركاء.

أولا- المركزية الإدارية:

تعتبر تنظيمات التعليم بأقسامها ومراحلها وأشكالها ومحتواها هي الصورة المرئية للسياسة التعليمية، بينما تعتبر إدارة التعليم وكيفية تسييره هي الصورة أو القوة الدافعة التي تحدد فعاليته، وبالجزائر نجد أن وزارة التربية والتعليم الوطنية تعتبر السلطة المركزية المسؤولة عن التعليم العام، حيث تشرف على المنشآت التعليمية، وتضع المناهج والكتب والمقررات الدراسية، فضلا عن تعيين العاملين، إلى جانب تحملها الأعباء المالية، وتقوم مديريات التربية بالإشراف على شؤون التعليم بصفة عامة في ضوء ما لديها من نشرات ولوائح صادرة من الوزارة، ملتزمة بالقواعد والإجراءات والتعليمات التي توجه إليها، بالإضافة إلى مشاركتها في بعض النواحي المالية على المستوى الإقليمي.

وهذا يبرز التسلسل الإداري الذي تتمتع به المنظومة التربوية والذي يمكن أن يكون نقطة إيجابية أو سلبية في تسيير عملية التعليم والتعلم، وهو ما سنحاول مناقشته فيما يلي:

1. صنع القرار التربوي:

يتفق الكثير من رجال الإدارة ورجال الفكر الإداري على أنه من الضروري إشراك المرؤوسين والمواقع التنفيذية في اتخاذ القرارات التي تؤثر فيهم، وفي أعمالهم وذلك ضمانا لوضوح الرؤية وتبادل الرأي قبل أن تتخذ القرارات، إذ أن إشراك المديرين والقادة في عملية صنع القرار يضمن تعاونهم الاختياري والتزامهم بتنفيذها، كما أنه يحقق ديمقراطية الإدارة[1].

[1] إبراهيم عصمت مطاوع: الإدارة التربوية في الوطن العربي، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، مصر، 2003، ص 205.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (14): الأطراف المشاركة في اتخاذ القرار التربوي من وجهة نظر القادة الإداريين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
6	الوزارة	6	46.15
19	الجميع يشاركون في صنع القرار التربوي	3	23.07
29	المجالس الإدارية والتربوية	2	15.38
39	جهات خفية في السلطة	1	7.7
32	الكل إلا أهل التربية	1	7.7
المجموع		13	100

من خلال مختلف المقابلات مع مختلف القادة الإداريين بالمؤسسات ميدان الدراسة تبين أن هناك ضعف في المشاركة في اتخاذ القرار التربوي، حيث ترى نسبة 46.15% أن الوزارة هي المسؤولة عن صنع القرار التربوي، وهو ما تؤكده نسبة 7.7% التي ترى أن صنع القرار يكون لجهات خفية أو لأناس لا ينتمون لقطاع التربية بصلة، وهذا مؤشر على بعد أهل التربية عن صنع القرار.

بينما ترى نسبة 23.07% بأن الجميع يشاركون في صنع القرار وترى نسبة 15.38% بأن المجالس الإدارية هي التي تشارك في صنع القرار، وهذا يشير إلى أن هناك مشاركة لكن ضئيلة بالمقارنة مع سابقتها، وهذا ما يؤكد غياب أهل التربية عن صنع القرار وهذا ما يضعف من فعاليتها، لأنه لا يستمد من واقعها.

2. العلاقة مع السلطة المركزية:

جدول رقم (15): العلاقة مع السلطة الوصية من وجهة نظر القادة الإداريين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
7	لا علاقة أو تكاد تكون منعدمة	5	41.66
9	مقبولة في إطار العمل	4	33.33
23	مع مديرية التربية في إطار ما يسمح به القانون	2	16.66
30	علاقة تنفيذ قرارات السلطة الوصية	1	8.33
المجموع		12	99.98

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

من خلال مختلف المقابلات التي قمنا بها مع مختلف القادة الإداريين (مدراء، نواب مديري الدراسات، مستشاري التربية) تبين أنه لا توجد علاقة مباشرة مع الإدارة المركزية (السلطة الوصية) حيث نجد أن نسبة 41.66% ترى أنه لا توجد علاقة، وإن وجدت فهي تكاد تكون معدومة، وأجابت نسبة 16.66% بأنها تقتصر على مديرية التربية مع التأكيد على وجود قوانين تحددها، وهو ما تؤكده نسبة 8.33% التي ترى أن علاقتهم بالوصاية هي علاقة تنفيذ القرارات، بينما ترى نسبة 33.33% بأنها علاقة مقبولة في إطار العمل.

وما نستخلصه من هذه الإجابات أن أغلب المبحوثين يؤكدون على الهرمية الإدارية في علاقتهم بالسلطات الوصية القائمة على تنفيذ القرارات، والتي تشير إلى أن الاتصالات بين المؤسسات التربوية والجهات الوصية هي اتصالات رسمية نازلة، قائمة على الاتجاه الواحد (من القمة إلى القاعدة) وهو ما يؤدي إلى الخضوع والتواكل والبيروقراطية والتي تعد من مثبطات الفعالية وهو ما توصلت له دراسة بفريج (2003)[1].

3. منح الصلاحيات:

إن نجاح أي فرد مهما كان المنصب الذي يشغله يرتبط بدرجة كبيرة بالصلاحيات المخوّلة له في ممارسة مهامه، ولعل القادة الإداريين في المؤسسات التربوية هم أكثر الأشخاص حاجة لهذه الصلاحيات، لأنهم يتعاملون مع مورد بشري ذي أداء نوعي وغير كمي مما يجعل من الصعب تقييم أدائهم إلا من خلال المتابعة الدائمة والصارمة والتي تحتاج إلى صلاحيات واسعة لتحقيقها.

فهل للقائد الإداري في مؤسسات ميدان الدراسة هذه الكفاية في الصلاحيات ؟

جدول رقم (16): مدى منح الصلاحيات الكافية من وجهة نظر القادة الإداريين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
11	نعم، تمنح كامل الصلاحيات	4	28.57
10	في أغلب الأحيان تمنح كامل الصلاحيات	4	28.57
12	تمنح وفق القانون	4	28.57
26	لا تمنح كامل الصلاحيات لأنها محدودة	2	14.28
المجموع		14	99.99

[1] غالية خلف إخوا رشيدة: مرجع سبق ذكره، ص 127.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

من خلال البيانات التي جاءت في الجدول يتضح أن نسبة28.57% من إجابات المبحوثين تشير إلى أنها تمنح كامل الصلاحيات لممارسة مهامها، وكذلك نسبة 28.57% التي ترى أنها غالبا ما تمنح كامل الصلاحيات، وهو ما تؤكده نسبة 28.57 %التي ترى أنه تمنح كامل الصلاحيات وفق ما يحدده القانون، وهذا مؤشر إيجابي على حرية التصرف للقادة الإداريين بالمؤسسات التربوية في ممارسة مهامهم.

بينما نجد أن نسبة 14.28 من إجابات المبحوثين ترى أنها لا تمنح الصلاحيات لأنها محدودة حسب وجهة نظرهم.

ويمكن أن نفسر هذه النسب إلى ما يعطيه القانون الجزائري إلى مدير المؤسسة من صلاحيات في إدارة المؤسسة، فهو المسؤول الأول عن إدارة المؤسسة وتسييرها (التسيير المالي والإداري)، لكن منح هذه الصلاحيات هو " نظري فحسب " حسب تعبير أحد المديرين لأنهم في حقيقة الأمر مجرد منفذين لأوامر السلطات العليا (الوصاية) وهو ما توصل إليه كل من المسيليم وزينل (1982) في دراستهما التي شملت 25 ناظرا و23 ناظرة، واللذين توصلا إلى أن معوقات تطبيق الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في دولة الكويت كما يراها النظار والناظرات تتحدد في عاملين هما:

1- إعدادهم المهني.

2- الصلاحيات المتاحة للإدارة لتفسح المجال أمام الطلاب والمعلمين للإبداع[1].

ثانيا- ضغوط العمل:

تشكل ضغوط العمل بالمؤسسة التربوية أحد أهم الموضوعات التي لقيت اهتماما من قبل الباحثين، وفي هذه الدراسة نحاول عرض أهم ضغوط العمل التي تتعرض لها إدارة المؤسسة (ميدان الدراسة) والتي تم حصرها فيما يلي:

[1] حسن محمد، إبراهيم حسان، محمد حسنين العجمي: الإدارة التربوية، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 273.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

1. الضغوط التشريعية:

تتمثل هذه الضغوط في قرارات العمل وقوانينه التي تعد سيفا ذو حدين، فهي من جهة عنصر تنظيمي هام ولا يمكن لأي تنظيم أن يستمر دون الاستناد إليها، كما يمكن أن تكون عامل ضغط على إدارة المؤسسة لأنه يحدد مهامها وسلوكاتها، مما يقتل روح المبادرة والابتكار.

وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (17): القرارات الإدارية وتأثيرها على نجاح الفريق التربوي من وجهة نظر القادة الإداريين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
2	إلا في حالة تعارضها مع الفريق التربوي	8	23.53
3	نعم قوانين العمل تسمح بالتحكيم في التنظيم مع الاجتهاد والتصرف	8	
1	لا تراعي الوصاية وضعية المؤسسة في أخذ قراراتها	8	
25	في كثير من الأحيان تراعي الوصاية وضعية المؤسسة في إصدار قراراتها	2	5.88
20	نعم تراعي الوصاية وضعية المؤسسة في إصدار قراراتها	3	8.82
33	القرارات الإدارية أحيانا تعرقل نجاح الفريق التربوي	1	2.94
13	نعم تحد من حرية التصرف	4	11.76
المجموع		34	99.99

يتضح من خلال مختلف المقابلات أن نسبة 23.53 %من إجابات المبحوثين تشير إلى أن القرارات الإدارية لا تعرقل نجاح الفريق التربوي إلا في حالة تعارضها معه، وهو ما تراه نسبة 2.94% التي ترى أن القرارات الإدارية أحيانا تعرقل نجاح الفريق التربوي، بينما ترى نسبة 23.53 بأنها تعرقل نجاح الفريق التربوي وهو ما تؤكده نسبة 11.76 %التي ترى أن القرارات الإدارية تحد من حرية التصرف.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وهذا يشير إلى أن القرارات في كثير من الأحيان تعرقل نجاح الفريق التربوي، والذي أرجعه الكثير من المبحوثين إلى الثغرات التي تحملها قوانين العمل والتي تقف عائقا أمام تحقيق الفعالية، ومن ذلك القرارات المتعلقة بالدورات التكوينية، حيث يتم -حسب المبحوثين- استدعاء بعض الأساتذة مثلا في دورات تكوينية في فترة تكون المؤسسة في أمسّ الحاجة إليهم (فترة الامتحانات) ... وقد أرجعوا ذلك إلى ضعف القوانين من جهة وضعف التنسيق بين مختلف المصالح من جهة أخرى.

كما أن الحد من حرية التصرف يمكن لها أن تخلق مشاكل بين إدارة المؤسسة ومختلف الشركاء الاجتماعيين (أساتذة، أولياء...) لأنها هي المسؤولة أمامهم عن سير المؤسسة، لكنهم في حقيقة الأمر ما هم إلا منفذين لسياسة رسمت لهم من قبل السلطات العليا، وهذا ما تؤكده نسبة 23.53التي ترى أن الوصاية لا تراعي وضعية المؤسسة في إصدار قراراتها، لأن القرارات هي قرارات موحدة تشمل كافة المؤسسات، وهذا حسب وجهة نظر المبحوثين مجحف بحقهم، لأن ما يلاءم مؤسسة بالشمال لا يلاءم أخرى بالجنوب لذا فهم يطالبون بالخصوصية.

2. الضغوط التنظيمية:

وتتمثل هذه الضغوط في مختلف المشاكل التي تتعرض لها المؤسسة من قبل محيطها الاجتماعي من جهة، وظروف العمل الداخلية من جهة أخرى.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (18): ضغوط العمل التنظيمية من وجهة نظر القادة الإداريين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
5	نعم، من طرف الأولياء والمحيط الاجتماعي	8	30.77
34	المدير هو الذي يتعرض للضغط	1	3.85
14	لا نواجه ضغوطا فيما يتعلق بنقل الطلبة	4	15.38
35	أحيانا نواجه ضغوطا فيما يتعلق بتحويل الطلبة	1	3.85
35	لا توجد مشاكل بالمؤسسة	4	15.38
16	قلة المؤطرين وضعف تأهيلهم	4	15.38
17	الاكتظاظ	4	15.38
المجموع		26	100

من خلال البيانات التي جاءت في الجدول وحسب فئات الأجوبة فإن نسبة 30.77% من إجابات المبحوثين تشير إلى أن هناك ضغوط عمل تتعرض لها المؤسسة من طرف الأولياء والمحيط الاجتماعي، خاصة فيما يتعلق بتحويل الطلبة من مؤسسة إلى أخرى وهو ما عبرت عنه نسبة 15.38% وهذه الضغوط حسب المبحوثين يتعرض لها مدير المؤسسة أكثر من غيره لأنه المسؤول الأول على سير المؤسسة وإدارتها وهو ما عبرت عنه نسبة 3.85%،كذلك من بين الضغوط التي أشار إليها المبحوثون والتي يرونها ذات أهمية كبيرة، الاكتظاظ وهو ما عبرت عنه نسبة 15.38% في حين نجد أن هناك من المبحوثين من ركز على حجم الطاقم الإداري وتكوينه وهو ما عبرت عنه نسبة 15.38% كذلك وترى أن هناك نقصا في عدد المؤطرين وفي تكوينهم وهو ما لمسناه في تحليلنا لخصائص العينة (بالنسبة للإداريين) وهذا النقص نجده خاصة في صفوف المساعدين التربويين هذا إضافة إلى مشكل الجنس الأنثوي (شيوع العنصر الأنثوي) والذي يراه بعض القادة الإداريين عائقا أمام تحقيق الفعالية التنظيمية.

ثالثا- دور الشركاء الاجتماعيين في تحقيق الفاعلية التنظيمية:

بعد التطرق إلى مختلف العراقيل التي تحد من الفعالية التنظيمية بالمؤسسة التربوية، سوف نتطرق لدور مختلف الشركاء، ومدى مساهمتهم في تحقيق الفاعلية التنظيمية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (19): دور الشركاء في تحقيق الفعالية التنظيمية من وجهة نظر القادة الإداريين

رقم الفئة	فئات الأجوبة	التكرار	النسبة
8 18 22 38	غائبة والأولياء لا يقومون بدورهم جمعية أولياء التلاميذ والأولياء يلعبون دورا سلبيا دور فعال نقص في شعور الأولياء بالمسؤولية	5 4 3 1	38.45 30.75 23.1 7.7
المجموع		13	100

من البيانات التي جاءت في الجدول نلمس غياب شبه كلي لدور كل من الأولياء وجمعية أولياء التلاميذ وهو ما عبرت عنه نسبة 38.45% أما عن دورها فهو على حد تعبير أغلب المبحوثين دور سلبي وهو ما تراه نسبة 30.75% من إجابتهم فهم يرون أن هناك نقص في شعور الأولياء بالمسؤولية وهو ما عبرت عنه نسبة 7.7%

كما نجد أن هناك من المبحوثين من يرى أن الأولياء وجمعية الأولياء يلعبان دورا إيجابيا في تحقيق الفعالية التنظيمية وهو ما عبرت عنه نسبة 23.1% فهم يرون أنهم يساهمون في دعم المؤسسة ماديا ومعنويا، من خلال المساهمة في دعم ميزانية المؤسسة، والعمل على تقويم سلوك التلاميذ والتعاون مع إدارة المؤسسة لكن حسبهم هذه فئة قليلة تعد على الأصابع.

استنتاج:

في هذا الفصل تم تحديد أهم المؤشرات المركزية وعلاقتها بالسلطة التنظيمية للقيادة الإدارية بالمؤسسة، وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

1- أن هناك مركزية من خلال مؤشر صنع القرار والذي أكد بعد أهل التربية عن المشاركة في اتخاذ القرار وهو ما عبرت عنه نسبة 40.5 والتي ترى أن الوزارة هي المسؤولة عن صنع القرار.

2- أن هناك هرمية إدارية جعلت من السلطة المركزية بعيدة عن إدارة المؤسسة التربوية وهو ما عبرت عنه نسبة 41.66 والتي ترى أنه لا توجد علاقة مع السلطة المركزية ونسبة 33.33 التي ترى أن علاقتها مع مديرية التربية.

3- غالبا ما يمنح المبحوثون كامل الصلاحيات لممارسة مهامهم لكنهم في نفس الوقت أكدوا على وجود العديد من الضغوطات التي تحد من هذه الصلاحيات كالضغوط التشريعية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

(قرارات السلطات الوصية، قوانين العمل) وهو ما عبرت عنه نسبة 20.51 وضغوط متعلقة ببيئة العمل التنظيمية سواء من طرف الأولياء أو ظروف العمل الأخرى كالاكتظاظ وضعف التكوين وغيرها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل السابع

الصلاحيات و الفعالية التنظيمية

1. المشاركة في اتخاذ القرار
2. الاستقلالية في ممارسة العمل
3. علاقات العمل
4. الاتصال

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمهيد:

في هذا الفصل نحاول تحليل الفرضية الثانية، والتي تتمحور حول مختلف الصلاحيات الممنوحة لأفراد العينة، وتأثير ذلك على تحقيق الفعالية التنظيمية، وهذا من خلال بعض المؤشرات الدالة على ذلك، كالمشاركة، الاستقلالية في ممارسة العمل، وعلاقات العمل خاصة مع مدير المؤسسة وكذلك عملية الاتصال

أولا- المشاركة:

وجود تشاور وتحاور بين إدارة المؤسسة ومختلف العاملين بها حول مختلف مشاكل المؤسسة وقضاياها والتي تخلق لديهم الثقة وروح الانتماء

جدول رقم (20): يوضح مدى المشاركة في اتخاذ القرار من طرف أفراد العينة

المشاركة / الفئة	نعم	لا	المجموع
أساتذة	36 %41.37	51 %58.63	87 %100
إداريين	11 %26.8	30 %73.2	41 %100
المجموع	47 %36.7	81 %63.3	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن 63.3% من المبحوثين عبروا عن عدم مشاركتهم في اتخاذ القرارات في حين عبرت نسبة 36.7% عن مشاركتهم في ذلك

وبقراءة الجدول حسب الفئات يتضح أن هناك إجماع على ضعف المشاركة حيث عبر 58.63% من الأساتذة عن عدم مشاركتهم مقابل 41.37% من الذين أجابوا بنعم، كما عبر 73.2% من الإداريين عن عدم مشاركتهم مقابل 26.8%

من هذه النتائج يتضح أن هناك ضعف في المشاركة في اتخاذ القرار التربوي لدى مختلف العاملين بالمؤسسة، وهو يتزايد عند الإداريين مقارنة بالأساتذة، وهذا يقلل من درجة انتمائهم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وولائهم لها، فتصبح مهمتهم روتينية وآلية تقوم على مجرد أداء للواجبات اليومية والرسمية، وهذا ما يؤكد ما قيل قبل سنة 1979: " أثبتت إدارات التعليم أنها ملكية أكثر منها ملك، تتمسك وتؤمن بما هو قائم وتصدر قراراتها وأوامرها ولا تناقش، حتى ولو كانت غير مفهومة ورؤيتها قاصرة، محدودة في إطار الحاضر ومتمسكة حول المال وروتينية، ولا تهتم إلا بما يعطي نتائج عاجلة "[1]

جدول رقم (21): يوضح مدى الأخذ باقتراحات العاملين بالمؤسسة

الأخذ بالاقتراحات / الفئة	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
أساتذة	6 %16.68	15 %41.66	15 %41.66	36 %100
إداريين	–	2 %18.10	9 %81.8	11 %100
المجموع	6 %12.77	17 %36.17	24 %51.06	*47 %100

يتضح من نتائج الجدول أن 51.06% من المبحوثين يرون أنهم بالرغم من مشاركتهم في اتخاذ القرار إلا أن اقتراحاتهم لا يؤخذ بها من طرف إدارة المؤسسة، في حين عبرت نسبة 36.17% بأنه أحيانا ما يؤخذ باقتراحاتهم، في حين ترى نسبة 12.77% بأن اقتراحاتهم يؤخذ بها دائما.

أما بالنسبة للفئات المهنية فنجد أن نسبة 81.8% من الإداريين يرون بأن إدارة المؤسسة لا تؤخذ باقتراحاتهم أبدا، بينما ترى نسبة 18.1% بأنه أحيانا فقط ما يؤخذ باقتراحاتهم

[1] المنظمة العربية للتربية، نقلا عن بت خروف ربيعة، مرجع سبق دكره، ص 50.

* نتائج هذا الجدول متعلقة بالجدول السابق.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أما فئة الأساتذة فإن نسبة 41.66% ترى أنه لا يؤخذ باقتراحاتهم أبدا، بينما ترى نسبة 41.66% بأنه يؤخذ باقتراحاتهم في بعض الأحيان، في حين لا ترى سوى نسبة 16.68% بأنه يؤخذ باقتراحاتهم دائما.

نستخلص من هذه النتائج أن المشاركة في اتخاذ القرار هي مشاركة صورية فقط، وهذا ما عبرت عنه النسبة الأكبر من المبحوثين الذين يرون أنهم يشاركون في مناقشة مختلف القرارات، لكن لا يؤخذ باقتراحاتهم وهذا ما يضعف من روح المبادرة لديهم، ما يؤثر على فعاليتهم وهو ما توصل إليه كل من ماكنزي Mac Kenzi وكوري Scouray في دراستهم للحوافز " على أن معظم أعمال المسح التي أجريت على اتجاهات الناس نحو العمل تدل على أن الفرص المتاحة أمام المدرسين للاشتراك في حل المشكلات وشعورهم بأن آراءهم تقابل بالتقرير وفوزهم برئيس ومشرف ممتاز كل ذلك أهم في حفزهم على العمل من الراتب "[1].

ثانيا- الاستقلالية في ممارسة العمل:

وهي تشير إلى مدى قدرة أعضاء التنظيم المدرسي (أساتذة، إداريين) على ممارسة مهامهم دون تدخل من طرف إدارة المؤسسة التي يمكن لها أن تعيقهم عن أداء مهامهم بالشكل المطلوب.

[1] اللورد بسورد، نقلا عن غاوي جمال، مرجع سبق ذكره، ص 199.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (22): يوضح مدى منح الصلاحيات لأفراد العينة لممارسة مهامهم

منح الصلاحيات / الفئة	نعم	لا	المجموع
أساتذة	50 %57.47	37 %42.53	87 %100
إداريين	20 %48.78	21 %51.22	41 %100
المجموع	70 %54.68	58 %45.31	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن 54.68% من المبحوثين يرون أنهم يتمتعون بكامل الصلاحيات لممارسة مهامهم، في حين ترى نسبة 45.31% بأنها لا تمنح كامل الصلاحيات لممارسة مهامها.

وبقراءة الجدول حسب الفئات نجد أن نسبة 57.47% من الأساتذة يرون أنهم يمارسون كامل صلاحياتهم مقابل نسبة 42.53% من الذين أجابوا بلا.

بينما نجد أن نسبة 52.12% من الإداريين يرون أنهم لا يمنحون كامل الصلاحيات مقابل نسبة 48.78% من الذين أجابوا بنعم.

من هذه القراءة لمعطيات الجدول يتضح أن هناك تقارب في اجابات المبحوثين حول في الاستقلالية في ممارسة العمل وعلى الرغم من أن النسبة الأعلى في إجابات المبحوثين ترى أنه يتوافر لها كامل الصلاحيات، إلا أن النسبة الثانية تعد مؤشرا هاما على ضعف تحكمهم في آليات العمل خاصة ما يتعلق بالانضباط، خاصة بالنسبة للإداريين وهو ما يؤكده الجدول الموالي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (23): يوضح مدى القدرة على معاقبة التلميذ في حالة إخلاله بالنظام من طرف أفراد العينة

القدرة على العقاب / الفئة	نعم	لا	بدون جواب	المجموع
أساتذة	28 %56	16 %32	6 %12	50 %100
إداريين	6 %30	14 %70	–	20 %100
المجموع	34 %48.6	30 %42.85	6 %8.55	*70 %100

يتضح من نتائج الجدول أن للأساتذة قدرة أكبر على معاقبة التلاميذ من الإداريين، حيث أجاب 56% منهم بنعم مقابل 32% من الذين أجابوا بلا، في حين أجاب 70% من الإداريين بلا مقابل 30% من الذين أجابوا بنعم.

أما الاتجاه العام لإجابات المبحوثين (أساتذة، إداريين) فقد جاءت إجاباتهم متقاربة حيث عبرت نسبة 48.6% بنعم مقابل نسبة 42.85% بلا، كما أن هناك من المبحوثين من امتنع عن الإجابة والذين تقدر نسبتهم بـــ 8.55%.

ولتوضيح هذه النسب أكثر فقد حاولنا معرفة أهم الصلاحيات الممنوحة لهم في ذلك.

* نتائج هذا الجدول متعلقة بالجدول السابق.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (24): يوضح أهم الصلاحيات الممنوحة لمعاقبة التلاميذ

	توبيخ	ضرب	طرد	المجموع
أساتذة	28 %57.14	6 %12.24	15 %30.62	49 %100
إداريين	6 %75	2 %25	–	8 %100
المجموع	34 %59.65	8 %14.03	15 %26.32	*57 %100

يتضح من خلال نتائج الجدول أن أكثر طرق العقاب هي التوبيخ اللفظي وهي تمثل نسبة 59.65% ثم الطرد ويمثل نسبة 26.32% ثم الضرب بنسبة 14.03%.

من هذه النتائج يتضح أن الصلاحيات محدودة، وهي في هذا المثال لا تتعدى التوبيخ اللفظي، وهو ما يضعف من نجاعتها، خاصة في مجتمع اختلت فيه منظومة القيم، وتردى فيه المستوى الأخلاقي، وأصبع التوبيخ اللفظي لا يؤثر في الكثير من التلاميذ.

*نتائج هذا الجدول متعلقة بالجدول السابق.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (25): يوضح أسباب انتشار العنف وعدم الانضباط بالمؤسسة من وجهة نظر أفراد العينة (احتمال أكثر من إجابة)

الأسباب / الفئة	أسباب أخلاقية	المرحلة العمرية	أسباب اقتصادية	المجموع
أساتذة	71 %43.3	60 %36.6	33 %20.01	164 %100
إداريين	29 %45.32	23 %35.33	12 %18.75	64 %100
المجموع	100 %43.85	83 %36.4	45 %19.75	228 %100

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة 43.85% من المبحوثين ترى أن العنف وعدم الانضباط بالمؤسسة ترجع إلى أسباب أخلاقية، بينما ترى نسبة 36.4% بأنها ترجع إلى المرحلة العمرية، في حين لا ترى سوى نسبة 19.75% بأنها ترجع إلى أسباب اقتصادية.

وحسب الفئات نجد أن أعلى نسبة من إجابات الأساتذة ترى أن أسباب العنف وعدم الانضباط ترجع إلى أسباب أخلاقية والتي تقدر بـــ 43.3% وكذلك نجد أن أعلى نسبة بالنسبة للإداريين والتي تقدر بـــ 45.32% ترى أن أسباب العنف وعدم الانضباط ترجع إلى أسباب أخلاقية.

ومن هذه النتائج نستخلص أن هناك تأكيد على تراجع في القيم الأخلاقية وهذا بالتأكيد له أسبابه، ولعل أهمها غياب دور الأسرة، خاصة أن المرحلة التي نعنيها هي مرحلة عمرية هامة جدا وهي مرحلة المراهقة وهو ما تراه نسبة لا بأس بها من أفراد العينة، والتي ترى أنها سبب من أسباب انتشار العنف وعدم الانضباط، وهذا يجعلنا نؤكد على أهمية هذه المرحلة وما تحتاجه من عناية سواء من طرف الأسرة أو المحيط المدرسي، كما أن الأسباب الاقتصادية من بين الأسباب المؤدية للعنف ومؤشر هام يحتاج إلى دراية وأهمية كبيرة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثالثا - علاقات العمل:

جدول رقم (26): يوضح طبيعة العلاقة مع مدير المؤسسة (احتمال أكثر من إجابة)

طبيعة العلاقة / الفئة	صداقة	رسمية	احترام	غير ذلك	المجموع
أساتذة	10 %11.36	34 %32.63	37 %42.04	7 %7.95	88 %100
إداريين	5 %11.36	22 %50	16 %36.36	1 %2.28	44 %100
المجموع	15 %11.36	56 %42.42	53 %40.16	8 %6.06	132 %100

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة 42.42% من المبحوثين ترى أن العلاقة مع مدير المؤسسة هي علاقة رسمية، في حين أجابت نسبة 40.16% بأنها علاقات احترام ثم نسبة 11.36% ترى بأنها صداقة، في حين أجابت نسبة صغيرة بغير ذلك والتي تقدر بـــ 6.06%

أما بالنسبة للفئات فإننا نجد أن نسبة 42.04% من الأساتذة يرون أنها علاقة احترام ثم نسبة 38.63% بأنها صداقة في حين أجابت نسبة 7.95% بغير ذلك وأجابت نسبة 50% من الإداريين بأنها رسمية في حين أجابت نسبة 36.36% بأنها مبنية على الاحترام فنسبة 11.36% ترى بأنها علاقة صداقة ولم تجب سوى نسبة 2.28 بغير ذلك.

مما سبق نستخلص أن هناك نمطين لعلاقات العمل بالمؤسسة، علاقات رسمية مبنية على الامتثال للقوانين والصرامة في العمل، وهي تمس فئة الإداريين أكثر من فئة الأساتذة وعلاقات غير رسمية قائمة على الصداقة والاحترام وهو ما يراه الأساتذة أكثر من الإداريين وهذا يجعلنا نقول أن المديرين أكثر صرامة مع الإداريين مقارنة بالأساتذة، ويرجع ذلك حسب وجهة نظر الإداريين إلى المستوى الثقافي لهذه الفئة بالمقارنة مع فئة الأساتذة والذي يجعل من الصعب التعامل معهم خاصة أنهم يفتقرون للمؤهلات التي تساعدهم على أداء

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وظائفهم، فقد صرح لنا أحد المديرين بأنه في كثير من الأحيان يقوم هو بالعمل بنفسه عوضا عنهم أو يضطر لتعيين أفراد آخرين حسبما سماه " بالفائض " لأنه لا يستطيع تسريحهم.

جدول رقم (27): يوضح مدى وجود حدود وظيفية مع مدير المؤسسة

وجود حدود / الفئة	نعم	لا	المجموع
أساتذة	69 %79.32	18 %20.68	87 %100
إداريين	31 %75.6	10 %24.4	41 %100
المجموع	100 %78.12	28 %21.88	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أعلى نسبة من إجابات المبحوثين ترى أنه توجد حدود وظيفية بين المدير ومختلف العاملين حيث عبرت نسبة 78.12% بنعم مقابل 21.88% ممن أجابوا بلا.

وحسب الفئات نجد أن أعلى نسبة للأساتذة ترى وجود حدود والتي تقدر بـــ 79.32% مقابل نسبة 20.68% ممن ترى عدم وجود حدود.

كما أجابت نسبة 75.6% من الإداريين بوجود حدود مقابل نسبة 24.4% من الذين يرون عدم وجود حدود وهذا يشير إلى أن إدارة المؤسسة التربوية تضع حاجزا بينها وبين مختلف العاملين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (28): يوضح أسباب وجود الحدود الوظيفية مع مدير المؤسسة

الأسباب / الفئة	تسلط	جدية	أخرى	المجموع
أساتذة	31 %44.93	27 %39.13	11 %15.94	69 %100
إداريين	15 %48.40	14 %45.15	2 %6.45	31 %100
المجموع	46 %46	41 %41	13 %13	*100 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب الذين يرون وجود حدود وظيفية مع مدير المؤسسة يرجعونها إلى التسلط في الإدارة بنسبة 46% والجدية في العمل بنسبة 41% في حين أجابت نسبة 13% بأخرى.

وحسب الفئات، نجد أن هناك تقارب في الإجابات بين الجدية والتسلط لكلتا الفئتين، حيث أجابت نسبة 44.93% من الأساتذة بأنها تعود للتسلط بينما ترى نسبة 39.13% بأنها تعود للجدية، ولا ترى سوى نسبة 15.94% بأنها تعود لأسباب أخرى.

كما أجابت نسبة 48.4% من الإداريين بأن أسباب الحدود تعود للتسلط في الإدارة في حين ترى نسبة 45.15% بأنها تعود للجدية في العمل وترى نسبة 6.45% بأنها تعود لأسباب أخرى.

إن هذه النتائج تشير إلى أن علاقات العمل بالمؤسسة التربوية تتأثر بنمط القيادة، كما تظهر أن هناك ميل إلى القيادة التسلطية (النمط الاستبدادي) القائم على التسلط والصرامة في العمل على الرغم من أنها تتعامل مع مورد بشري ذي مستوى عالي وهذا يؤثر على العمل بالمؤسسة، وهو ما توصلت إليه دراسة الفرماوي (2004) التي هدفت إلى التعرف على خصائص المدرسة الفعالة في البيئة العربية من خلال المناخ المدرس (استبدادي، ديمقراطي)

* نتائج هذا الجدول متعلقة بالجدول السابق.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ومدى ضغوط المعلمين وانضباط التلاميذ وحضورهم، وقد أظهرت النتائج أن الضغوط تنخفض لصالح المناخ الديمقراطي، كما اتضح أن المناخ الديمقراطي يزيد من التحصيل[1]، وهذا يعني أن نمط إدارة المؤسسة يؤثر على الفعالية لصالح المناخ الديمقراطي.

رابعا - الاتصال:

عملية نقل المعلومات الخاصة بالمنظمة داخلها وخارجها وهو وسيلة تبادل الأفكار والاتجاهات والرغبات والآراء بين أعضاء التنظيم، والذي يساعد على الترابط والتماسك بين أعضاء التنظيم المدرسي مما يزيد في فعالية أدائهم.

جدول رقم (29): يوضح مدى وجود اتصال مباشر من قبل الإدارة مع مختلف الفاعلين (احتمال أكثر من إجابة)

وجود اتصال / الفئة	نعم	لا	دون جواب	المجموع
التلاميذ	108 %84.37	9 %7.03	11 %8.6	128 %100
الأساتذة	84 %65.62	26 %20.32	18 %14.06	128 %100
الإداريين	48 %37.5	20 %15.62	60 %46.82	128 %100
جمعية أولياء التلاميذ	32 %25	52 %40.62	40 %34.38	128 %100
الجهات المحلية	22 %17.19	31 %24.21	75 %58.6	128 %100
المجموع	294 %45.94	138 %21.56	208 %32.5	640 %100

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة 45.93% ترى أن هناك اتصال مباشر مع مختلف الفاعلين مقابل نسبة 21.56% التي ترى أنه لا يوجد اتصال مباشر من قبل الإدارة مع مختلف الفاعلين في حين امتنعت نسبة 32.5% عن الإجابة.

[1] غالية إخوارشيدة، مرجع سابق، ص 166.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبقراءة الجدول حسب مختلف الفاعلين، نجد أن هناك اختلاف أو تباين في إجابات المبحوثين حول الاتصال بالنسبة لكل منهم، فنجد أن نسبة 84.37% من إجابات المبحوثين حول التلاميذ ترى وجود اتصال مباشر بهم من قبل الإدارة مقابل نسبة 7.03% ترى أنه لا يوجد اتصال مباشر بهم بينما امتنعت نسبة 8.6% من المبحوثين عن الإجابة عن هذا الشطر، كما نجد أن نسبة 65.62% ترى وجود اتصال مباشر مع الأساتذة من قبل الإدارة مقابل نسبة 20.52% التي ترى عدم وجود اتصال مباشر بهم وامتنعت نسبة 14.06% عن الإجابة.

أما بالنسبة للإداريين فنجد نسبة 37.5% ترى أنه يوجد اتصال مباشر بهم مقابل نسبة 15.62% في حين امتنعت نسبة كبيرة 46.87% عن الإجابة.

أما جمعية أولياء التلاميذ فنجد أن نسبة 40.62% ترى عدم وجود اتصال مباشر بما يقابل نسبة 25% ترى وجود اتصال مباشر بها، في حين امتنعت نسبة 34.38% عن الإجابة، وكذلك الجهات المحلية التي نجد أن نسبة كبيرة من المبحوثين امتنعوا عن الإجابة والذين تقدّر نسبتهم بـــ 58.6% بينما ترى نسبة 24.21% عدم وجود اتصال مباشر من قبل الإدارة بهم ولا ترى سوى نسبة 17.19% وجود اتصال مباشر بهم.

من هذه النتائج نستخلص أن هناك اتصال مباشر مع الفاعلين التربويين داخل المؤسسة لكن بنسب متقاربة حيث نجد أن هناك اتصال مباشر مع التلاميذ لكن يوجد ضعف في الاتصال مع الإداريين وهذا يطرح تساؤلا: لماذا هذا الضعف رغم أن الإداري هو الأقرب إلى إدارة المؤسسة من التلميذ.

كما نجد أن هناك ضعف كبير في الاتصال مع الفاعلين التربويين من خارج المؤسسة، رغم أنه أصبح من مهام المدرسة في الوقت الحاضر تدعيم الصلة مع المجتمع المحلي كما يرى أحمد إسماعيل حجي[1].

[1] أحمد إسماعيل حجي: الإدارة المدرسية والتعليمية، مرجع سابق، ص 48.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (30): يوضح مدى إعلام أفراد العينة (أساتذة، إداريين) بالمستجدات التربوية

إعلام الأفراد / الفئة	نعم	لا	المجموع
أساتذة	60 %68.96	27 %31.04	87 %100
إداريين	31 %76.6	10 %24.39	41 %100
المجموع	91 %71.1	37 %28.9	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة 71.1% من إجابات المبحوثين ترى أن هناك إعلام بكل المستجدات التربوية مقابل نسبة 28.9% من الذين يرون أنه لا يتم إعلامهم بهذه المستجدات كما أكدت هذه النسب إجابات المبحوثين من كلتا الفئتين (أساتذة وإداريين) حيث نجد أن 68.96% من الأساتذة يرون أن هناك إعلام بكل المستجدات وكذا نسبة 76.6% من الإداريين مقابل نسبة 31.04% من الذين أجابوا بعدم وجود إعلام بكل المستجدات من فئة الأساتذة ونسبة 24.39% من فئة الإداريين المدرسي بكل المستجدات وهذا مؤشر على إيجابية الاتصال داخل المؤسسة.

جدول رقم (31): يوضح مدى العلم بمختلف القوانين التي تسير المؤسسة

العلم بمختلف القوانين / الفئة	نعم	لا	المجموع
أساتذة	48 %55.17	39 %44.63	87 %100
إداريين	20 %48.70	21 %51.22	41 %100
المجموع	68 %53.125	60 %46.878	128 %100

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتضح من نتائج الجدول أن هناك تقارب في الإجابات بين المجيبين بنعم وبلا، حيث نجد أن نسبة 53.125% ترى أنها على علم بمختلف القوانين التي تسيّر المؤسسة بينما ترى نسبة 46.875% أنها ليست على علم بمختلف القوانين التي تسيّر المؤسسة.

وهو نفس الشيء بالنسبة لتوزيع النسب حسب الفئات حيث نجد أن نسبة 55.17% من الأساتذة ترى أنها على علم بمختلف القوانين مقابل نسبة 44.83% ترى عكس ذلك وكذلك ترى نسبة 48.78% من الإداريين أنها على علم بمختلف القوانين التي تسيّر المؤسسة مقابل نسبة 51.22% من الذين يرون عكس ذلك.

وما نستخلصه من هذه النتائج أن الإعلام التربوي ينقسم إلى نوعين ، إعلام بالمستجدات التربوية، وإعلام بالقرارات الإدارية والتسييرية، فأما الأولى فهي في متناول الجميع وهو ما يؤكده الجدول رقم (26) وأما الثانية فهي حكر على جبهات معينة وهو ما يؤكده الجدول رقم(27)، وهذا هو ما يبرز أزمة الإدارة التعليمية، لأن آليات تسييرها حكر على جبهات محددة وليس على الباقي إلا التنفيذ وهو ما أكده لنا الكثير من المدراء بالمؤسسات، فهم كما يرون " سلطة تنفيذية " وهو ما يعمق من أزمة التنظيم بهذه المؤسسات، لأن السلطات الوصية ليست على علم بأوضاع كل مؤسسة وهذا يجعلها عاجزة عن تحديد السياسية المناسبة خاصة في ظل سياسة التعميم للقرارات وعدم فسح المجال الكافي لحرية التسيير لمختلف المسيرين لهذه المؤسسات فهم مقيدون بقوانين تجعلهم عاجزين عن التصرف بكل حرية.

استنتاج:

لقد حاولنا في هذا الفصل إظهار مدى تأثير الصلاحيات الممنوحة لمختلف الفاعلين بالمؤسسة التربوية على تحقيق الفعالية التنظيمية بالمؤسسة، لأن ضعف الصلاحيات يفسح المجال للتهاون والفوضى وعدم الانضباط، كلها مؤشرات تؤثر على الفعالية التنظيمية بالمؤسسة، وقد اتضح من خلال نتائج الدراسة ما يلي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

1- أن هناك اتجاه نحو السلبية لأغلب المؤشرات المعتمدة، فقد أكد أغلب المبحوثين ضعف المشاركة وسلبيتها في كثير من الأحيان، وهو ما تؤكده نسبة 63.3 من إجابات المبحوثين التي نفت مشاركتها في اتخاذ القرار

2- أن الصلاحيات الممنوحة للمبحوثين في ممارسة العمل محدودة وغير كافية للقيام بالمهام بشكل إيجابي وهو ما عبرت عنه نسبة 45.31

3- علاقات العمل -والتي ركزنا فيها على العلاقة مع مدير المؤسسة- مبنية على الرسمية في العمل بنسبة 42.42 وقائمة على التسلط خاصة بالنسبة لفئة الإداريين، وهم الأكثر احتكاكا بمدير المؤسسة

4- وفيما يخص الاتصال، فهو موجود لكنه اتصال نوعي أو انتقائي حيث لا يتم الاتصال بكل الفاعلين التربويين كما أن وصول المعلومات ليس دائما لأن هناك معرفة لبعض المعلومات وغياب العلم بأخرى لعدم تبليغها من طرف الجهات الوصية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الثامن

ضغوط البيئة المدرسية والفعالية التنظيمية

1. ضغوط البيئة المدرسية الداخلية
2. ضغوط البيئة المدرسية الخارجية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمهيد:

نحاول في هذا الفصل التركيز على أهم الضغوط التي يتعرض لها العاملون بالمؤسسة التربوية سواء من داخلها أو خارجها والتي تؤثر على أدائهم المهني وعلى درجة الفعالية التنظيمية بالمؤسسة

أولا- ضغوط البيئة الداخلية:

وهي مختلف الضغوط المرتبطة بالمحيط الداخلي للمؤسسة (الظروف الداخلية)

1. ظروف العمل:

جدول رقم (32): يوضح مدى ملاءمة ظروف العمل الفيزيقية حسب وجهة نظر الأساتذة والإداريين

ظروف العمل / الفئة	نعم	لا	المجموع
أساتذة	31 %35.63	56 %64.37	87 %100
إداريين	14 %34.15	27 %65.85	41 %100
المجموع	45 %35.18	83 %64.84	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين يرون أن ظروف العمل غير ملائمة وهو ما عبرت عنه نسبة 64.84% مقابل نسبة 35.16% التي ترى أنها ملائمة.

وحسب الفئات نجد كذلك أن هناك إجماع على أن ظروف العمل غير ملائمة وهو ما عبرت عنه نسبة 34.37% من الأساتذة و65.85% من الإداريين.

من هذه النتائج نستخلص أن ظروف العمل بالمؤسسة التربوية غير مريحة ولا تساعد على العمل.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (33): تأثير ظروف العمل على الفعالية (التحكم في التسيير)

التحكم في التسيير / ظروف العمل	نعم	لا	المجموع
ملائمة	25 %55.56	20 %44.44	45 %100
غير ملائمة	18 %21.7	65 %78.3	83 %100
المجموع	43 %33.6	85 %66.4	128 %100

يتضح من الجدول أن نسبة 66.4% من المبحوثين يرون أنه لا يوجد تحكم في التسيير بالمؤسسة مقابل نسبة 33.6% من الذين يرون وجود تحكم في التسيير.

وبربط هذا المتغير، ظروف العمل الفيزيقية نجد أن نسبة 78.30% من الذين يرون أنه لا يوجد تحكم في التسيير، يرون كذلك بأن ظروف العمل الفيزيقية غير ملائمة، مقابل نسبة 21.7% من الذين يرون أنه يوجد تحكم في التسيير لكن ظروف العمل ملائمة.

بينما نجد نسبة 55.56% ترى أنه يوجد تحكم في التسيير وأن ظروف العمل ملائمة مقابل نسبة 44.44% التي ترى أنه لا يوجد تحكم في التسيير لكن ظروف العمل غير ملائمة.

إن هذه النتائج تشير إلى أن هناك إجماعا على أن ضعف التحكم في التسيير له علاقة بمدى توافر ظروف عمل مناسبة، فالبناء المدرسي بما يضمه من حجرات وورش وأماكن للنشاطات... تعد من أهم مدخلات المنظومة التربوية والتعليمية، وعاملا من عوامل فعاليتها وحسن تنظيمها، يقول كومبز " نحن نشكل أبنيتنا، أولا ثم تشكلنا هي بعد ذلك، وهذه هي قصة التعليم كاملة "[1].

وهذا يبين مدى العجز الذي تعاني منه مؤسساتنا سواء في مبناها أو تجهيزها، وهو ما يؤكده الجدول التالي:

[1] أحمد حجي إسماعيل: إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص 27.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (34): يوضح مدى توافر مرافق التدريس من وجهة نظر الأساتذة والإداريين

مرافق التدريس الفئة	بشكل كاف	بشكل كاف نوعا ما	بشكل غير كاف	المجموع
أساتذة	22 %25.28	49 %56.32	16 %18.4	87 %100
إداريين	6 %14.65	22 %53.65	13 %31.7	41 %100
المجموع	28 %21.9	71 %55.45	29 %22.65	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين يرون بأن مرافق التدريس متوافرة بشكل كاف نوعا ما وهو ما عبرت عنه نسبة 55.45% كما ترى نسبة 22.65% بأنها متوافرة بشكل غير كاف في حين لا ترى سوى نسبة 21.9% بأنها تتوافر بشكل كاف.

وحسب الفئات المهنية، نجد أن نسبة 56.32% من الأساتذة يرون أنها متوافرة بشكل كاف نوعا ما في حين ترى نسبة 25.28% بأنها تتوافر بشكل كاف، وترى نسبة 18.4% بأنها تتوافر بشكل غير كاف.

في حين نجد أن نسبة 53.65% من الإداريين يرون أنها تتوافر بشكل كاف نوعا ما، وترى نسبة 14.65% بأنها تتوافر بشكل كاف.

إن هذه النتائج تشير إلى الافتقار إلى الوسائل التعليمية وهذا الأمر يجعل العملية التعليمية ضعيفة، خاصة إذا تعلق الأمر بالدروس العلمية (فيزياء، كيمياء، علوم...) وهذا ينعكس سلبا على أداء كل من الأستاذ والتلميذ، فالأستاذ يكون عاجزا على إيصال المعلومة، والتلميذ لا يستوعب ما يدرّس له، مما يجعله يسئم ويلجأ إلى الفوضى وعدم الانضباط، وهذا يجعلنا نقول أن المنظومة التربوية الجزائرية وبالرغم من الإصلاحات التي عرفتها والتي تنادي بالعلمية والتكنولوجيا إلا أن المدرسة لازالت لم تحظ بالإمكانات الكافية لتحقيق تلك الطموحات وهذا ربما لضعف الميزانية المخصصة لهذا الجانب كما يرى بوفلجة غياث "

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

رغم الارتفاع الظاهري لميزانية قطاع التربية إلا أنها توجه في غالبيتها إلى أجور المستخدمين، إذ أن المتفحص لميزانية التسيير لسنة 1998 المقررة بـــ 124 مليار دينار، يتبين له أن نسبة 95% من الميزانية مخصصة للرواتب ويبقى هامش قليل للتغطية البيداغوجية للتلميذ والمعلم في مجال التوثيق والتكوين والوسائل من جهة والصيانة وتسيير المؤسسة من جهة أخرى "[1].

جدول رقم (35): يوضح مدى توافر المرافق الضرورية من وجهة نظر الأساتذة والإداريين (احتمال أكثر من إجابة)

المرافق الضرورية / الفئة	مكتب خاص	قاعة عمل مناسبة	مكتب لاستقبال الأولياء	لا يوجد	المجموع
أساتذة	30 %29.1	20 %19.4	7 %6.8	46 %44.6	103 %100
إداريين	15 %31.25	12 %25	6 %12.5	15 %31.25	48 %100
المجموع	45 %29.8	32 %21.29	13 %8.6	61 %40	151 %100

يتضح من نتائج الجدول أن 40.4% من المبحوثين يرون أنه لا تتوافر بمؤسساتهم المرافق الضرورية من قاعات مناسبة ومكتب لاستقبال الأولياء ومكاتب خاصة وهو ما لاحظناه في كثير من المؤسسات أين نجد أن قاعات العمل غير مناسبة أو صغيرة الحجم لا تسع كل الموظفين، خاصة المساعدين التربويين، في حين أجابت نسبة 29.8% بأنه يتوافر لهم مكتب خاص، بينما أجابت 21.29% بأنه تتوافر لهم قاعة عمل مناسبة، كما أجاب 8.6% فقط عن وجود مكتب لاستقبال الأولياء.

[1] بوفلجة: التربية والتكوين بالجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 69.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبقراءة الجدول حسب الفئات، نجد أن 44.6% من الأساتذة أجابت بأنه لا يوجد مرافق مقابل نسبة 29.1% من الذين أجابوا بوجود مكتب خاص ونسبة 19.4% التي أجابت بتوافر قاعة عمل مناسبة وكذا نسبة 6.8% التي ترى وجود مكتب لاستقبال الأولياء.

أما بالنسبة للإداريين فنجد أن نسبة 31.25 منهم ترى انه لا توجد المرافق الضرورية مقابل نسبة 31.25 التي ترى وجود مكتب خاص ونسبة 25 التي ترى وجود قاعة عمل مناسبة وكذا نسبة 12.5 التي ترى وجود مكتب لاستقبال الأولياء.

إن هذه النتائج تؤكد أن المؤسسات التربوية لا تعاني من ناحية مبناها وتجهيزها فحسب ولكن من ناحية مرافقها كذلك والذي أرجعه الكثير من المبحوثين إلى الاكتظاظ مما أدى إلى تحويل بعض المرافق إلى قاعات للتدريس.

2. الانضباط:

جدول رقم (36): يوضح درجة الانضباط وعلاقتها بالصرامة في الرقابة على السجلات والوثائق المنظمة للعمل بالمؤسسة

درجة الانضباط / الرقابة على السجلات	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
نعم	15 %29.42	14 %27.45	22 %43.13	51 %100
لا	8 %10.4	25 %32.46	44 %57.14	77 %100
المجموع	23 %17.97	39 %30.47	66 %51.56	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة كبيرة من المبحوثين ترى أن درجة الانضباط بالمؤسسة ضعيفة وذلك بنسبة 51.56% كما ترى نسبة 30.47% بأنها متوسطة في حين لا ترى سوى نسبة 17.97% بأنها كبيرة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ونحاول ربط ذلك بالرقابة على السجلات والوثائق المنظمة للعمل بالمؤسسة (دفتر الدراسة، الحضور...) نجد أن نسبة 57.14% من الذين يرون عدم وجود رقابة على السجلات والوثائق المنظمة للعمل ويرون كذلك أن درجة الانضباط ضعيفة.

وترى نسبة 32.46% بأنها متوسطة بأنه لا توجد صرامة مقابل نسبة 27.45% ممن أجابوا بوجود صرامة في حين لا ترى سوى نسبة 10.4% بأنها كبيرة.

كما نجد نسبة 43.13% من الذين يرون أن هناك رقابة على السجلات والوثائق المنظمة للعمل ويرون أن درجة الانضباط ضعيفة مقابل نسبة 29.42% من الذين يرون أن درجة الانضباط كبيرة بينما ترى نسبة 27.75 بأنها متوسطة.

ما نستخلصه من هذه النتائج أن الانضباط لا يرتبط بدرجة كبيرة بدرجة الرقابة على السجلات والوثائق المنظمة للعمل لكنها عامل من العوامل المساعدة على تحقيقه.

كما نلاحظ أن هناك اتجاه إلى الضعف في الانضباط والرقابة الصارمة على السجلات والوثائق المنظمة للعمل وهذا يؤثر على الفعالية التنظيمية للمؤسسة، وهو يعكس كذلك جانبا من جوانب القصور الإداري في المؤسسات التربوية.

جدول رقم (37): يوضح مدى قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته وأسباب ذلك

القدرة على الضبط / الأسباب	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
طبيعة المادة	6 %28.57	12 %57.15	3 %14.28	21 %100
عدد التلاميذ في القسم	–	14 %80	11 %20	55 %100
تكوين الأستاذ	17 %32.69	33 %63.46	2 %3.85	52 %100
المجموع	23 %17.8	89 %69.71	6 %12.5	128 %100

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتضح من نتائج الجدول أن 69.71% من المبحوثين يرون أن قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته متوسطة بينما ترى نسبة 17.8% بأنها كبيرة في حين ترى نسبة 12.5% بأنها ضعيفة.

ولتحديد أسباب ذلك نجد أن نسبة 80% من المبحوثين الذين يرجعون ذلك إلى عدد التلاميذ في القسم يرون أن قدرة الأستاذ على ضبط فصله متوسطة وترى نسبة 32.69 % منهم أنها كبيرة في حين لا ترى سوى نسبة 3.85 % أنها ضعيفة.

كذلك نجد أن نسبة 57.15 من المبحوثين الذين يرجعون السبب إلى طبيعة المادة، يرون أن القدرة على الضبط متوسطة في حين لا ترى سوى نسبة 28.27 بأنها كبيرة، أما نسبة 14.28 فهي ترى أنها ضعيفة.

مما سبق يتضح أن الاتجاه العام لقدرة الأستاذ على ضبط فصله يتجه نحو المتوسط، وهو ما توصلت إليه دراسة الكسواني التي هدفت إلى التعرف على العلاقات بين شعور الأستاذ أو المعلم بالفعالية واعتقاده حول ضبط الطلبة في المدارس وجاءت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لاعتقاد الفعالية لدى المعلمين بأبعاده الثلاثة (العام، الشخصي، الكلي) يميل إلى المتوسط[1].

أما أسباب ذلك فهي في أغلبها ترجع إلى عدد التلاميذ في القسم، وهذا ما يؤكده الواقع، حيث لا يقل عدد التلاميذ في كل قسم عن 35 تلميذا، وهو عدد لا يسمح للأستاذ بالتدريس، وكذلك بالنسبة للتلميذ الذي يتجه لإثارة الفوضى وعدم الانضباط في القسم، وكذلك تكوين الأساتذة، وهذا ما يفسر لنا تعدد المؤهلات العلمية للكثير منهم، وهذا من أجل تحسين المستوى، وهو ما يشير إلى أن هناك ضعفا في تكوين الأستاذ.

[1] نقلا عن sirhangh@yahoo.com.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (38): يوضح اتجاه العنف المدرسي من وجهة نظر الأساتذة والإداريين

العنف اتجاه / الفئة	أساتذة	إداريين	وسائل المؤسسة	المجموع
أساتذة	36 %37.5	17 %17.71	43 %44.49	96 %100
إداريين	29 %56.86	9 %17.64	13 %25.5	51 %100
المجموع	65 %44.2	26 %17.7	56 %38.1	147 %100

يتضح من نتائج الجدول أن العنف يتجه أكثر نحو الأساتذة بنسبة 44.2% من إجابات المبحوثين في حين ترى نسبة 38.1% بأنه يمس أكثر وسائل المؤسسة بينما لا ترى سوى نسبة 17.7% بأنه يمس أكثر فئة الإداريين.

أما حسب الفئات فنجد أن نسبة 44.49% من الأساتذة يرون أن العنف المدرسي يمس أكثر وسائل المؤسسة، في حين ترى نسبة 37.5% بأنه يمس أكثر فئة الأساتذة ولا ترى سوى نسبة 17.71% بأنه يمس فئة الإداريين.

أما بالنسبة للإداريين فنجد أن نسبة 56.86% منهم يرون أن الأساتذة هم الأكثر تعرضا للعنف المدرسي، ثم نسبة 25.5% منهم ترى أن الوسائل هي الأكثر تعرضا للعنف، في حين لا ترى سوى نسبة 17.64% بأن الإداريين هم الأكثر تعرضا للعنف.

نستخلص من هذه النتائج، أن الأساتذة هم الأكثر تعرضا للعنف المدرسي، وهذا ربما يرجع إلى أنهم الفئة الأكثر احتكاكا بالتلاميذ من غيرهم.

جدول رقم (39): يوضح الجنس الأكثر تعرضا للعنف من وجهة نظر الأساتذة والإداريين

الجنس / الفئة	ذكور	إناث	المجموع
أساتذة	21 %39.6	32 %60.4	53 %100
إداريين	13 %34.2	25 %65.8	38 %100
المجموع	34 %37.36	57 %62.64	91 %100

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتضح من نتائج الجدول أن الإناث أكثر تعرضا للعنف من الذكور، فنسبة 62.64% ترى أن الإناث أكثر تعرضا للعنف مقابل 37.36% من الذين يرون أن الذكور هم الأكثر تعرضا للعنف.

وهو ما يؤكده كل من الأساتذة والإداريين، حيث أجابت نسبة 60.4% من الأساتذة أن الإناث هن الأكثر تعرضا للعنف مقابل 39.21% التي ترى أن الذكور هم الأكثر تعرضا للعنف ونفس الشيء بالنسبة للإداريين، حيث أجابت نسبة 65.8% منهم بأن الإناث أكثر تعرضا للعنف مقابل نسبة 34.2% التي ترى بأن الذكور هم الأكثر تعرضا للعنف.

من هذه القراءة، يتبين أن هناك إجماع من الفئتين (أساتذة وإداريين) على أن العنف يمس فئة الإناث أكثر بالمقارنة مع فئة الذكور، ويمكن أن نفسر ذلك بأمرين اثنين:

1/ نسبة الإناث في المؤسسات التربوية بالمقارنة مع الذكور.

2/ طبيعة المرأة والتي تجعلها أقل صرامة من الرجال وهذا يشجع التلاميذ على التحرش بهن سواء بإثارة غضبهن، أو حتى الاعتداء عليهن.

وهذا الأمر اشتكى منه العديد من المدراء، لأنهم يرون أنه يشكل عنصرا سلبيا بالمؤسسة خاصة بالنسبة لفئة المساعدين التربويين.

وعند سؤالنا لبعض المبحوثين عن سبب هذا الانتشار الواسع للعنف داخل المدارس، أجاب أغلبهم بأنه يرجع أساسا إلى عدم وجود قوانين وإجراءات رادعة، فهم يرون أن القوانين لا تسمح لهم بالتحكم الفعلي في سلوك التلاميذ، كما أن الإجراءات المتخذة غير رادعة وهو ما يؤكده الجدول التالي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (40): يوضح أهم الإجراءات المتخذة في حالة الإحالة على مجلس التأديب (احتمال أكثر من إجابة)

الإجراء / الفئة	استدعاء الولي	طرد نهائي	حرمان من الدراسة	المجموع
أساتذة	39 %37.19	18 %17.15	48 %45.7	105 %100
إداريين	21 %52.5	9 %22.5	10 %25	40 %100
المجموع	60 %41.4	27 %18.6	58 %40	145 %100

إن أكثر الإجراءات المتخذة هي استدعاء الولي بنسبة 41.4% ثم الحرمان من الدراسة لمدة معينة بنسبة 40% فالطرد النهائي والذي لا يمثل سوى نسبة 18.6%.

وهي نفس وجهة النظر سواء بالنسبة للأساتذة أو الإداريين وهذه الإجراءات كما يرى المبحوثون لا تشكل تهديدا أو مصدر ردع للتلميذ، خاصة مع الغياب الشبه كلي للولي والذي يضطرهم إلى العفو على التلميذ خوفا على مستقبله مقابل تعهد يكتبه على نفسه، كما أن الإجراءات غالبا ما تطبق بالنسبة للطرد النهائي أو نادرا ما تطبق إن صح التعبير.

وهذا حسب المبحوثين يرجع إلى الضغوط التي تتعرض لها إدارة المؤسسة، والتي تجعلها غير صارمة في تطبيق هذه القرارات وهذا ما يخلق نوعا من الصراع بين إدارة المؤسسة والمتضررين الذين يرون أن هذا يفسح المجال لسلوكات أكثر إساءة.

3. الحوافز:

تعد الحوافز أهم الوسائل التي يمكن بواسطتها التأثير في معنوية العاملين بشكل مباشر، بحيث ترفع من مستوى أدائهم وتثير الرغبة لديهم للعمل أكثر.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (41): يوضح أسباب كثرة الشكاوي للعاملين بالقطاع التربوي من وجهة نظر الأساتذة والإداريين (احتمال أكثر من إجابة)

الأسباب / الفئة	ضعف الأجور	سوء الأوضاع المهنية	كثرة الالتزامات المهنية	المجموع
أساتذة	66 %42.6	49 %31.6	40 %25.8	155 %100
إداريين	28 %40.6	33 %47.8	8 %11.6	69 %100
المجموع	94 %41.96	82 %36.61	48 %21.43	224 %100

يتضح من نتائج الجدول أن هناك إجماع على أن هناك عدة عوامل تقف أمام رضا العاملين بالقطاع التربوي، وهي متنوعة بين مادية ومعنوية، حيث عبرت نسبة 41.96% بأن أسباب الشكاوي ترجع إلى ضعف الأجور، ثم نسبة 36.61% ترجعها إلى سوء الأوضاع المهنية، وترجعها نسبة 21.43% إلى كثرة الالتزامات المهنية.

وحسب الفئات المهنية نجد أن نسبة 42.6% من الأساتذة يرون أن سبب شكاوي العاملين بالقطاع التربوي ترجع إلى ضعف أجورهم ثم سوء الأوضاع المهنية 31.6% فكثرة الالتزامات المهنية بنسبة 25.8%.

بينما ترى نسبة 47.8% من الإداريين بأنها ترجع إلى سوء الأوضاع المهنية ثم ضعف الأجور بنسبة 40.6% فكثرة الالتزامات المهنية بنسبة 11.6%.

من هذه النتائج نستخلص أن هناك ضعف في حوافز العمل سواء المادية أو المعنوية، وهذا ما يمكن له أن يؤثر على حالة الأداء لمختلف العاملين، خاصة بالنسبة للأساتذة الذين يرون أن لهم التزامات مهنية أكثر من غيرهم، لأن عملهم لا ينتهي عند أسوار المدرسة بل ترافقهم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

حتى إلى منازلهم، وهذا يشكل عنصر ضعف عليهم، كما أن مكانة مهنتهم الاجتماعية قد تراجعت مما جعل البعض ينظر لها على أساس أنها محنة لا مهنة له[1].

جدول رقم (42): يوضح الرضا عن نظام الترقية وعلاقته بالأقدمية

الرضا عن الترقية / الأقدمية	نعم	لا	المجموع
]1-3 سنوات[	9 %37.9	15 %62.5	24 %100
[4-6 سنوات]	5 %41.66	7 %58.33	12 %100
[7-9 سنوات]	3 %30	7 %70	10 %100
[10-12 سنة]	4 %50	4 %50	8 %100
13 سنة فما فوق	30 %41.09	43 %58.91	73 %100
المجموع	51 %39.8	76 %59.2	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة كبيرة من المبحوثين غير راضين عن نظام الترقية بالمؤسسات التربوية، حيث عبر 59.2% عن الرضا عن نظام الترقية بإجابة لا، مقابل 39.8% من الذين أجابوا بنعم.

ولتفسير هذه المواقف نحاول ربطها بمتغير الأقدمية والنتائج كانت كالتالي:

نسبة 70% من المبحوثين الذين أجابوا بعدم رضاهم هم في فئة أقدمية [7-9 سنوات] مقابل نسبة 30 من الراضين ليها نسبة 62.5% من فئة أقدمية]1-3 سنوات] مقابل نسبة 37.9 %من الراضين ثم فئة أقدمية 13 سنة فما فوق بنسبة 58.91% مقابل نسبة 41.09%

ومن هذه القراءة لنتائج الجدول، يتضح أن هناك تفاوت في الرضا حسب الأقدمية، لكن هناك نوع من الميل إلى زيادة الرضا مع زيادة سنوات الخبرة، وهذه النتائج جاءت عكس ما كان

[1] بوظريفة حمو، دوقة أحمد، لوريس عبد القادر: عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي، مخبر الوقاية والأرغونوميا، ط1، 2007، ص 56.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

متوقعا، وهذا ما دفعنا لطرح التساؤل عن سبب ذلك لبعض المبحوثين، والذين أجابوا بأن نظام الترقية في هذا القطاع يعتمد على الأقدمية وهذا يعتبر مؤشرا إيجابيا في جانب لكنه سلبي في جانب آخر لأنه يقتل المبادرة والابتكار والكفاءة.

جدول رقم (43): يوضح الرضا عن الخدمات وعلاقته بالأقدمية

الرضا عن الخدمات الأقدمية	نعم	لا	المجموع
]1-3 سنوات[	10 %44.6	14 %58.33	24 %100
[4-6 سنوات]	4 %30.76	9 %69.23	13 %100
[7-9 سنوات]	–	10 %100	10 %100
[10-12 سنة]	2 %25	6 %75	8 %100
13 سنة فما فوق	19 %26	14 %74	73 %100
المجموع	35 %27.34	93 %72.66	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن 72.66% من المبحوثين غير راضين عن الخدمات الاجتماعية المقدمة بالمؤسسة بينما عبّر 27.34% عن رضاهم عنها.

وبربط هذا المؤشر بمتغير الأقدمية نجد أن 100% من الذين عبروا عن عدم رضاهم هم من فئة أقدمية [7-9 سنوات] ثم فئة أقدمية 13 سنة فما فوق بنسبة 74% مقابل 26 من الراضين ثم فئة [10-12 سنة] بنسبة 75% مقابل 25% من الرافضين.

يتبين من هذه النتائج أن الرضا عن الخدمات المقدمة هو عام ولا يرتبط بفئة معينة، فأغلب النسب جاءت متقاربة، كما نلاحظ أن أغلبها تعبّر عن عدم الرضا وهذا ما يؤكد الافتقار

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الشديد للخدمات، بل غيابها وهو ما صرح لنا به العديد من المبحوثين، فكما يرى أحدهم فإن حتى حق الطباعة لنصوص الاختبارات لا يتوفر لهم وهم يضطرون لطباعته خارج المؤسسة، لكن هذا لا يعني أن هذا في جميع المؤسسات فهناك مؤسسات تتوافر فيها خدمات على أعلى مستوى (هواري بومدين).

ثانيا: ضغوط البيئة المدرسية الخارجية

1- تراجع مكانة التعليم

جدول رقم (44): يوضح الرغبة في ترك قطاع التعليم وعلاقته بالأقدمية

الرغبة في ترك القطاع الأقدمية	نعم	لا	المجموع
1-3 سنوات	11 %45.8	13 %54.2	24 %100
4-6 سنوات	9 %69.23	4 %30.77	13 %100
7 -9 سنوات	8 %80	2 %20	10 %100
10 – 12 سنة	8 %100		8 %100
13 سنة فما فوق	46 %63.01	27 %36.99	73 %100
المجموع	82 %64.1	46 %35.9	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين يفضلون ترك قطاع التربية والتعليم وهو ما عبرت عنه نسبة 64.1% مقابل نسبة 35.9% من الذين أجابوا بلا.

ويربط ذلك بالأقدمية فنجد أنه كلما زادت الأقدمية كلما زادت الرغبة في ترك القطاع، حيث نجد أن نسبة 54.2% ترى أنها لا ترغب في ترك القطاع مقابل نسبة 45.8% من الذين يرغبون في تركه في فئة 1 -3 سموات، في حين نجد أن النسب الأخرى تتصاعد في اتجاه في ترك القطاع وتنخفض في اتجاه الرغبة في البقاء في القطاع مع زيادة سنوات الخبرة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

حيث نجد أن نسبة 80% في فئة 7 -9 سنوات ترى أنها ترغب في ترك القطاع كما نجد أن نسبة 100% ترغب في ترك القطاع في فئة 10 – 12 سنة.

تشير هذه النتائج إلى الميل إلى ترك قطاع التربية والتعليم وهو ما عبر عنه أغلب المبحوثين، حيث صرح أغلبهم بأنهم مستعدون لترك العمل بهذا القطاع إذا توافر لهم منصب عمل في مكان آخر، ويرجع ذلك حسب رأيهم أو كما عبروا عنه "لراحة البال"، و"قطاع مفقر أبديا"، و"كثرة مشاكله ومتاعبه"، أما الذين فضلوا البقاء في هذا القطاع، فمنهم من لا يزال يعتز بالانتماء إليه " إن هذه المهنة نبيلة إلا أنها تتطلب الكثير من الأناة والصبر" وهذا يبرز مدى المعاناة التي يعانيها العاملون بهذا القطاع.

جدول رقم (45): يوضح الروح المعنوية للعاملين بالقطاع التربوي وعلاقته بالجنس

الروح المعنوية / الجنس	عالية	متوسطة	ضعيفة	المجموع
ذكر	5 %8.93	32 %57.14	19 %33.93	56 %100
أنثى	4 %5.55	26 %36.11	42 %58.33	72 %100
المجموع	9 %7.03	58 %45.31	61 %47.66	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن الروح المعنوية للعاملين بالقطاع التربوي تتراوح بين الضعيفة والمتوسطة، حيث ترى نسبة 47.66% من إجابات المبحوثين أن الروح المعنوية ضعيفة، وترى نسبة 45.51 %بأنها متوسطة في حين لا ترى سوى نسبة 7.03% بأنها عالية.

ويربط هذا المؤشر بمتغير الجنس نجد أن الإناث أكثر انخفاضا للروح المعنوية من الذكور وهو ما عبرت عنه نسبة 58.33% من إجابات الإناث، بينما ترى نسبة 57.14% من إجابات الإناث، بينما ترى نسبة 57.14% من إجابات الذكور بأن الروح المعنوية متوسطة.

وما نستخلصه من هذه النتائج أن الروح المعنوية بصفة عامة ضعيفة، لكننا تفاجأنا بانخفاضها بالنسبة للإناث مقارنة بالذكور، على أن الإناث أكثر اتجاها لهذا القطاع (ما توصلنا إليه سابقا) وهذا يجعلنا نتبادل عن سبب ذلك، فهل هو راجع لكون المرآة في الجزائر مجبرة على التوجه إلى هذا القطاع أكثر من غيره، ويرجع لأسباب أخرى.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2. الضغوط الاجتماعية

جدول رقم (46): يوضح قرب مكان العمل من مكان الإقامة وعلاقته بتوافر وسيلة نقل

توافر وسائل النقل قرب مكان العمل	نعم	لا	المجموع
قريب	13 %33.33	26 %66.66	39 %100
بعيد	9 %26.47	25 %73.53	34 %100
نوعا ما	13 %23.63	42 %76.24	55 %100
المجموع	35 %	93 %72.66	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أعلى نسبة 72.06% من إجابات المبحوثين ترى أنه لا يتوافر لها وسيلة نقل مقابل نسبة 27.34%.

وبربط هذا المتغير بمدى قرب مكان العمل من مكان الإقامة نجد أن نسبة 76.24% من الذين يرون بأن مكان عملهم قريب نوعا ما من مكان إقامتهم لا يملكون وسيلة نقل مقابل نسبة 23.63 %من الذين يملكون وسيلة نقل.

وأجابت نسبة 73.63 %من المبحوثين الذين يرون أن مكان عملهم بعيد عن مكان إقامتهم بأنهم لا يملكون وسيلة نقل مقابل نسبة 26.47%.

كما أجابت نسبة 66.66 %من المبحوثين الذين يرون أن مكان عملهم قريب من مكان إقامتهم بأنهم لا يملكون وسيلة نقل مقابل نسبة 33.33%.

مما سبق يتضح أن أغلب المبحوثين يقطنون في أماكن بعيدة عن عملهم سواء نوعا ما أو بشكل كبير، أما امتلاكهم لوسيلة نقل فهي حسب إجاباتهم لا ترتبط ببعد مكان العمل وإنما هي ترتبط بهم كأشخاص، فهناك من يقطن بالقرب من مكان عمله ويملك وسيلة نقل وهذا يرجع للوضع الاجتماعي لكل شخص، وهذا يؤكد أن الأجر ليس المصدر الوحيد للعيش لعمال التربية، وأن من يعتمد عليه كمصدر وحيد لا يستطيع تلبية كل احتياجاته وهو ما يؤكده الجدول الموالي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (47): يوضح مدى توفير الأجر لمتطلبات المعيشة وعلاقته بالجنس

توفير الأجر / الجنس	نعم	لا	المجموع
ذكر	10 %17.25	46 %82.15	56 %100
أنثى	28 %38.9	44 %17.85	72 %100
المجموع	38 %29.7	90 %70.3	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب أفراد العينة يرون أن الأجر لا يلبي متطلبات المعيشة، وهو ما عبرت عنه نسبة 70.3% من المبحوثين مقابل نسبة 29.7% من الذين يرون عكس ذلك.

ولتوضيح هذه النتائج أكثر نحاول ربطها بمتغير الجنس ترى نسبة 82.15% من الذكور أن الأجر لا يلبي متطلبات المعيشة مقابل نسبة 17.85%

كما ترى نسبة 61.10% من الإناث أن الأجر لا يلبي متطلبات المعيشة مقابل نسبة 38.9% من اللواتي ترين العكس.

إن هذه النتائج تؤكد أن الأجر لا يلبي متطلبات واحتياجات أغلب العاملين بالقطاع التربوي، وهذا يؤثر على وضعيتهم الاجتماعية والنفسية والتي تؤثر بدورها على أدائهم للعمل، والذي ينعكس سلبا على الفعالية التنظيمية، لأنه يفسح المجال لظهور سلوكيات سلبية، كالتغيب، عدم الانضباط، خاصة بالنسبة للأستاذ والتلميذ، لأن الأول يحاول أن يبحث عن مصدر رزق آخر (دروس خاصة، تجارة...) والثاني (التلميذ) يبحث عن تعليم خارج المؤسسة التي أصبحت لا تحقق الكفاية التعليمية ولا تعطيه المعلومات الكافية (دروس خاصة).

هذا من جهة ومن جهة أخرى نلاحظ أن الأجر لا يلبي احتياجات الذكور أكثر من الإناث، وهذا يرجع إلى المسؤوليات الاجتماعية للرجل مقارنة بالمرأة والتي غالبا ما يكون عملها تكملة لعمل الرجل الذي يكون مطالبا بتلبية كثير من المتطلبات الاجتماعية (سكن، ضروريات المعيشة...) مقارنة بالمرأة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (48): يوضح نوعية ملكية السكن وعلاقتها بالأقدمية

نوع الملكية / الأقدمية	سكن وظيفي	سكن عائلي*	سكن خاص*	سكن مأجور	المجموع
]1-3 سنوات[	3 %13.04	16 %69.56	3 %13.04	1 %4.34	23 %100
[4-6 سنوات]	1 %7.69	7 %63.84	2 %15.38	3 %23.07	13 %100
[7-9 سنوات]	4 %36.36	4 %36.36	3 %27.27	–	11 %100
[10-12 سنة]	6 %66.66	1 %11.11	2 %22.22	–	9 %100
13 سنة فما فوق	18 %25	29 %40.27	17 %23.61	8 %11.11	72 %100
المجموع	32 %25	57 %44.53	27 %21.09	12 %9.37	128 %100

يتبين من خلال نتائج الجدول أن نسبة 44.53% من المبحوثين يقطنون سكن عائلي وأجابت نسبة 25% بأنها تمتلك سكن وظيفي، وتملك نسبة 21.09% سكن خاص بينما أجابت نسبة 9.37% بأنها تملك مسكن مأجور.

وبربط هذا المؤشر بمتغير الأقدمية نجد أن أعلى نسبة لفئة أقدمية]1-3 سنوات] تمتلك سكن عائلي بنسبة 69.54 كذلك الحال بالنسبة لفئة أقدمية [4-6 سنوات] حيث سجلت أعلى نسبة بها عند المجيبين بمسكن عائلي بنسبة 63.84% فنسبة 23.07 %بالنسبة لسكن مأجور

أما فئة [7-9 سنوات] فقد جاءت النسب متماثلة بين عائلي ومسكن وظيفي بنسبة 36.36 %وسكن خاص بنسبة 27.27%.

بينما في فئة [10-12 سنة] فإن أعلى نسبة سجلت في سكن وظيفي بنسبة 66.06 %فنسبة 22.22% سكن خاص، أما فئة 13 سنة فما فوق سجلت أعلى نسبة بها للمجيبين بمسكن خاص بنسبة 23.61%.

* سكن عائلي: يضم جميع أفراد الأسرة (العائلة الكبيرة).

* سكن خاص: ملك خاص للفرد.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مما سبق يتضح أن أغلب العاملين (المبحوثين) يقطنون إما سكنات عائلية أو وظيفية، كما يتضح أن الأقدمية في العمل لا تشير إلى امتلاك سكن خاص وهذا مؤشر آخر على أن مداخيل عمال هذا القطاع عاجزة عن توفير ظروف حياة مريحة لهم، وهو عامل مهم من عوامل ضعف أدائهم وفعاليتهم وروحهم المعنوية ككل.

3. مشاركة مختلف الشركاء الاجتماعيين:

جدول رقم (49): يوضح مدى المشاركة في مختلف المجالس من وجهة نظر الأساتذة والإداريين

المشاركة في المجالس / الفئة	نعم	لا	المجموع
أساتذة	65 %74.7	22 %25.3	87 %100
إداريين	22 %53.66	19 %46.34	41 %100
المجموع	87 %67.96	41 %32.04	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين هم أعضاء في المجالس التعليمية والتربوية حيث أجابت نسبة 67.96% من المبحوثين بأنها مشاركة في مختلف هذه المجالس، مقابل نسبة 32.04% من الذين أجابوا بعدم مشاركتهم في هذه المجالس.

وهو ما تشير إليه أغلب النسب سواء بالنسبة للأساتذة أو الإداريين، حيث عبرت نسبة 74.7% من الأساتذة بمشاركتها مقابل نسبة 25.3% من الذين أجابوا بلا.

كما عبرت نسبة 53.6% من الإداريين بمشاركتها في هذه المجالس مقابل نسبة 46.34% من الذين أجابوا بعدم المشاركة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مما سبق يتضح أن هناك مشاركة واسعة لكل من الأساتذة والإداريين في مختلف المجالس، لكن عند سؤالنا لهم حول تقييمهم لدور مختلف هذه المجالس فقد صرح أغلبهم بأنه دور سلبي، لأنها شكلية فقط، ولا تأتي بالجديد الذي بإمكانه أن يغير من وضعية المؤسسة، لأنها تطرح القضايا دون الحلول، مما يجعلها مجرد روتين اعتادوا عليه.

جدول رقم (50): يوضح تقييم دور جمعية أولياء التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة والإداريين

دور الجمعية / الفئة	إيجابي	سلبي	المجموع
أساتذة	34 %39.1	53 %60.9	87 %100
إداريين	18 %43.9	23 %56	41 %100
المجموع	52 %40.6	76 %59.4	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين يرون أن دور جمعية أولياء التلاميذ هو دور سلبي وهو ما عبرت عنه نسبة 59.4% مقابل نسبة 40.6% التي ترى أنه إيجابي.

أما حسب الفئات فنجد أن نسبة 60.9% من الأساتذة ترى أن دور جمعية الأولياء دور سلبي مقابل نسبة 39.1% من الذين يرون العكس.

كما ترى نسبة 56.1% من الإداريين بأنه دور سلبي مقابل نسبة 43.9% ممن يرون أنه دور إيجابي.

ولتوضيح هذه النسب أكثر دعمنا سؤالنا عن مدى المشاركة بسؤال عن سبب ذلك وقد أجاب الذين يرون بأن جمعية أولياء التلاميذ دورها سلبي بأن السبب يرجع إلى أنها صورية فقط ولا تظهر إلا في وقت المناسبات، كما أن هناك من صرح بأنها غير موجودة أصلا لأنه لم يلمس نشاطها منذ تعيينها بالمؤسسة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أما الذين أجابوا بدور إيجابي بأن لهذه الجمعية دور في توفير الدعم المادي للمؤسسة كما أنها تساهم في تقويم سلوك الطلاب بالتوعية لأولياء أمورهم كما أنها تسهر على متابعة أوضاع التلاميذ ومشاكلهم مما يساهم في التقليل من المشاكل التي تواجههم.

مما سبق يتضح أن هناك تباين في وجهات النظر حول الدور الذي تلعبه جمعية أولياء التلاميذ، لكن هناك ميل إلى الاتجاه السلبي وهذا مؤشر على ضعف فعاليتها.

جدول رقم (51): يوضح مدى تعاون الأولياء لتقويم سلوك أبنائهم من وجهة نظر الأساتذة والإداريين

تعاون الأولياء / الفئة	دائما	أحيانا	نادرا	المجموع
أساتذة	5 %5.75	57 %65.55	25 %28.7	87 %100
إداريين	4 %9.75	15 %36.6	22 %53.65	41 %100
المجموع	9 %7.03	72 %56.25	47 %36.62	128 %100

يتضح من نتائج هذا الجدول أن نسبة 56.62% من إجابات المبحوثين ترى أن هناك تعاون للأولياء في بعض الأحيان فقط، في حين ترى نسبة 36.62% بأنه نادر أما نسبة 7.03% فترى بأنه دائم.

وحسب الفئات نجد أن نسبة 65.55% من الأساتذة يرون أن تعاون الأولياء معهم لتقويم سلوك التلاميذ أحيانا ما يحدث، في حين ترى نسبة 28.7% بأنه نادرا ما يحدث، ولا ترى سوى نسبة 5.75% بأنه تعاون دائم.

أما بالنسبة للإداريين فإن نسبة 53.65% ترى بأن هذا التعاون نادرا ما يحدث، وترى نسبة 36.6% بأنه يحدث أحيانا في حين لا ترى سوى نسبة 9.75% بأنه يحدث دائما.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إن هذه النسب تشير إلى أن دور الأولياء يكاد يكون غائبا، وهذا لأن أغلب الآباء لهم انشغالاتهم اليومية الخاصة، والمهنية والاجتماعية، لتلبية الحاجات الضرورية لأفراد الأسرة من مأكل وملبس وسكن، ومتطلبات الحياة الأخرى التي تشغل الوليّ عن الاهتمام بأبنائه وجعل دراستهم شيئا ثانويا مقارنة بالتزاماته الأخرى، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ثقافة المجتمع التي اكتسبها الآباء والتي ترى بأن التعليم مسؤولية المدرسة بكل مشاكله وما على الوليّ إلا دفع رسوم بداية السنة، وهذا ما يؤكده الجدول الموالي:

جدول رقم (52): يوضح حضور الأولياء إلى المؤسسة التربوية (احتمال أكثر من إجابة)

حضور الأولياء / الفئة	دائما	أحيانا	لا يحضر أبدا	المجموع
أساتذة	6 %6.66	72 %80	12 %13.34	10 %100
إداريين	5 %12.2	32 %78	4 %9.8	41 %100
المجموع	11 %8.4	104 %79.4	16 %12.2	131 %100

يتضح من نتائج الجدول أن هناك إجماع على أن الأولياء لا يحضرون المؤسسة إلا في حالة الاستدعاء، وذلك بنسبة 79.4% كما أن هناك من يرى أن الأولياء لا يحضرون أبدا والذين تقدّر نسبتهم بـــ 12.2% من المبحوثين، في حين لا ترى سوى نسبة 8.4% منهم بأن الأولياء يحضرون دائما.

إن هذه النسب تشير إلى غياب الولي عن الحياة المدرسية لأبنائه مما يؤثر سلبا على سلوكياتهم وتصرفاتهم داخل المؤسسة لعلمهم بعدم وجود متابعة ومراقبة من طرف أوليائهم، مما يشجعهم على التغيب وعدم الانضباط بالمؤسسة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما أنه وحتى في حالة حضور الأولياء فإن الحضور يكون في الغالب للأمهات أو أطراف أخرى لا تكون لها صلة كبيرة بالطالب (التلميذ) والذين في أغلب الأحيان تكون سلطتهم عليه ضعيفة أو منعدمة، مما يجعل حضوره لا يأتي بالشيء الإيجابي.

جدول رقم (53): الفئة الأكثر حضورا إلى المؤسسة وعلاقتها بالجنس

الفئة الأكثر حضورا / الجنس	الأمهات	الآباء	أطراف أخرى	المجموع
ذكر	45 %80.36	6 %10.71	5 %8.93	56 %100
أنثى	62 %86.1	9 %12.5	1 %1.4	72 %100
المجموع	107 %83.6	15 %11.7	6 %4.7	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن الأمهات هن الأكثر حضورا إلى المؤسسة التربوية، وذلك ما عبرت عنه نسبة 83.6% إجابات المبحوثين في حين ترى نسبة 11.7% بأن الآباء هم الأكثر حضورا للمؤسسة، بينما لا ترى سوى نسبة 4.7% بأن هناك أطرافا أخرى تحضر عوضا عن الولي.

وحسب الجنس نجد أن نسبة 80.36% من الذكور يرون أن الأمهات هن الأكثر حضورا، بينما ترى نسبة 10.71% منهم بأن الآباء هم الأكثر حضورا، في حين ترى نسبة 8.93% أن أطرافا أخرى هي الأكثر حضورا.

كما نجد أن نسبة 86.1 %من الإناث ترى أن الأمهات هن الأكثر حضورا، بينما ترى نسبة 12.8% أن الآباء هم الأكثر حضورا، في حين ترى سوى نسبة 1.4% من حضور أطراف أخرى.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وهذا يشير إلى عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين من كلا الجنسين (ذكور، إناث) حول حضور الأولياء إلى المؤسسة، ويشير كذلك إلى وجود تأكيد على أن الأمهات هن الأكثر حضورا مقارنة بالآباء أو الأطراف الأخرى.

وهذا يعني أن الأمهات أصبحن يحملن عبء متابعة أبنائهن أثناء دراستهم وهذا يشكل عائقا خاصة بالنسبة للمناطق الداخلية، حيث سجلنا شكوى العاملين بالقطاع خاصة مدراء المؤسسات من ذلك، لأنهم يرون أن أغلب الأمهات لا يملكن السلطة الكافية على أبنائهن مما يجعل حضورهن دون فائدة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية أنهن يشكلن عنصر ضغط على إدارة المؤسسة التي تضطر إلى العفو عن الطالب (التلميذ) مهما كان الخطأ المرتكب، وهذا حفاظا على مستقبله من جهة وتكريما لأمه من جهة أخرى، وهذا يبرز مدى تدخل القيم الثقافية في تشكيل سياسة المؤسسة التربوية، وكذا يبرز سبب العجز في الحفاظ على النظام والانضباط لأن التلميذ أو الطالب لا يعي ذلك، وإنما يراه عجزا من إدارة المؤسسة مما يجعله يتمادى أكثر في سلوكاته المنحرفة.

جدول رقم (54): يوضح مدى تنظيم أنشطة ثقافية وعلاقته بتوافر الدعم المادي

تنظيم أنشطة ثقافية / توافر الدعم المادي	بشكل دوري	في بعض الأحيان	نادرا	المجموع
نعم	15 %40.56	13 %35.13	9 %24.32	37 %100
لا	6 %6.6	35 %38.46	50 %54.94	91 %100
المجموع	21 %16.4	48 %37.5	59 %46.1	128 %100

يتضح من نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين يرون أن تنظيم الأنشطة يتم في بعض الأحيان بنسبة 37.5% وترى نسبة 46.1% بأنه غالبا ما يتم تنظيم أنشطة ثقافية، في حين ترى نسبة 16.4% بأنه يتم تنظيم أنشطة ثقافية بشكل دوري.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبربط هذا المتغير بمدى توافر الدعم المادي نجد أن نسبة 54.94% من المبحوثين الذين أجابوا بعدم توافر دعم مادي يرون أنه نادرا ما تنظم مؤسستهم أنشطة ثقافية بينما ترى نسبة 38.46% منهم بأنه أحيانا فقط تنظم المؤسسة أنشطة ثقافية.

في حين نجد نسبة 40.56 من الذين يرون وجود دعم مادي يرون كذلك أن المؤسسة تقوم بتنظيم الأنشطة بشكل دائم بينما ترى نسبة 35.13 منهم أن تنظيم الأنشطة يتم في بعض الأحيان بينما ترى نسبة 24.32 بأنه نادرا ما تنظم أنشطة.

مما سبق يمكن القول أن سبب عدم تنظيم للأنشطة الثقافية هو عدم وجود الدعم المادي الكافي لتنظيمها، فقد صرح لنا أغلب المبحوثين بأن أغلب نفقات المؤسسة هي من الميزانية التي تخصصها لها الدولة وأنهم لا يتلقون دعما من الشركاء الاجتماعيين أمثال جمعية أولياء التلاميذ، المجتمع المحلي إلا نادرا.

استنتاج:

لقد حاولنا في هذا الفصل إثبات ما إذا كان للبيئة المدرسية بنوعيها (الداخلية والخارجية) تأثير على الفعالية التنظيمية، و من خلال استجوابنا للمبحوثين حول مختلف المؤشرات التي اعتمدنا عليها في ذلك توصلنا إلى ما يلي:

1- بيئة المدرسة غير مشجعة على تحقيق الفعالية التنظيمية، فظروف العمل الفيزيقية والوسائل غير ملائمة، والمبحوثون يشتكون من ضغوط العمل المهنية (الفوضى، عدم الانضباط، عدم وجود تحكم في التسيير، عنف مدرسي...) وهو ما عبرت عنه نسبة 78.3% من إجابات المبحوثين.

2- النظرة السلبية للعمل بهذا القطاع والرغبة في تركه وهو ما عبرت عنه نسبة 64.1 %حيث صرح أغلب المبحوثين أنهم لا يفتخرون لانتمائهم لهذا القطاع وأنهم مستعدون لتركه إذا توافر لهم منصب عمل في مكان آخر، خاصة مع عدم قدرة القطاع على تلبية احتياجاتهم الفردية من مسكن، نقل... وهو ما عبرت عنه نسبة 72.60%.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

3- ضعف مشاركة المجتمع المحلي في دعم المؤسسات التربوية بمختلف ممثليه من الشركاء الاجتماعيين (أولياء، جمعية أولياء التلاميذ، جهات محلية) بتوفير ما تحتاجه من دعم مادي ومعنوي لتحقيق الفعالية التنظيمية وهو ما عبرت عنه نسبة 54.49%.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل التاسع

تأثير الحجم والبيئة على الفعالية التنظيمية

1. ممارسة المهام
2. ظروف بيئة العمل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تمهيد:

نحاول في هذا الفصل مقارنة بين المؤسسات التربوية من خلال كل من البيئة والحجم، وذلك بالاعتماد على بعض المؤشرات التي نرى أنها يمكن أن تحقق لنا ذلك.

أولا: ممارسة المهام

جدول رقم (55): يوضح المشاركة في اتخاذ القرار التربوي حسب البيئة والحجم

المشاركة / البيئة والحجم		نعم	لا	dF	x2	مستوى الدلالة
بيئة المؤسسة	تبسة	21 %34.43	40 %65.57	1	0.26	غير دالة
	عنابة	26 %38.8	41 %61.20			
حجم المؤسسة	كبير	17 %25	51 %75	1	8.54	0.01
	صغير	30 %50	30 %50			

يظهر تطبيق اختبار x2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حسب البيئة (تبسة، عنابة) فيما يتعلق بمؤشر المشاركة في اتخاذ القرار.

لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حسب الحجم (صغير، كبير) فيما يتعلق بالمشاركة في اتخاذ القرار.

وحسب النسب نجد أن نسبة 65.57% من إجابات المبحوثين من الثانويات الواقعة بولاية (تبسة) ترى عدم مشاركتها في اتخاذ القرار مقابل نسبة 34.43% التي ترى أنها تشارك في اتخاذ القرار .

كما نجد أن نسبة 61.2% من إجابات المبحوثين من الثانويات الواقعة بولاية (عنابة) ترى أنها لا تشارك في اتخاذ القرار مقابل نسبة 38.8%.

أما بالنسبة للحجم فنجد أن نسبة 75% من إجابات المبحوثين من الثانويات الكبيرة الحجم ترى أنها لا تشارك في اتخاذ القرار مقابل نسبة 25.9%.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في حين نجد أن هناك تمثلا في إجابات المبحوثين من الثانويات الصغيرة الحجم حيث ترى نسبة 50% مشاركتها في اتخاذ القرار، بينما ترى نسبة 50% عدم مشاركتها.

من تطبيق اختبار x2 والقراءة النسبية للجدول يتضح أن هناك مشاركة في اتخاذ القرار للثانويات الصغيرة الحجم عنها في الثانويات الكبيرة الحجم وهذا يعني أن الحجم يؤثر على الفعالية التنظيمية.

بينما نجد أن البيئة لا تؤثر في اتخاذ القرار وهذا يشير إلى أن البيئة لا تؤثر على الفعالية التنظيمية أو أن الفعالية التنظيمية لا تتأثر بنمط البيئة المدرسية.

جدول رقم (56): يوضح مدى منح الصلاحيات الكافية لممارسة المهام بالمؤسسة التربوية حسب البيئة والحجم

منح الصلاحيات / البيئة والحجم		نعم	لا	dF	x2	مستوى الدلالة
بيئة المؤسسة	تبسة	36 %59	25 %41	1	0.88	غير دالة
	عنابة	34 %50.75	33 %49.85			
حجم المؤسسة	كبير	28 %41.2	40 %58.8	1	10.67	0.01
	صغير	42 %70	18 %30			

يظهر تطبيق اختبار x2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حسب البيئة (تبسة، عنابة) فيما يتعلق بمنح الصلاحيات لممارسة المهام، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حسب حجم المؤسسة (كبيرة، صغيرة) فيما يتعلق بمنح الصلاحيات.

وبقراءة الجدول نسبيا نجد أن نسبة 59% من إجابات المبحوثين من الثانويات الواقعة بولاية تبسة ترى أنها تمنح الصلاحية مقابل نسبة 41% التي ترى عدم منحها للصلاحيات الكافية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في حين نجد أن هناك تقارب في إجابات المبحوثين من الثانويات الواقعة بولاية عنابة حيث ترى نسبة 50.75% بأنها تمنح كامل الصلاحيات مقابل نسبة 49.25% التي ترى أنها لا تمنح كامل الصلاحيات.

نستخلص أن بيئة المؤسسة لا تؤثر في درجة منح الصلاحيات.

أما بالنسبة للحجم فنجد أن نسبة 58.8% من إجابات المبحوثين بالمؤسسات الكبيرة الحجم ترى أنها لا تمنح الصلاحيات الكافية لممارسة المهام مقابل نسبة 41.2% التي ترى عكس ذلك في حين نجد أن نسبة 70% ترى أنها تمنح كامل الصلاحيات مقابل نسبة 30% التي ترى أنها لا تمنح الصلاحيات الكافية.

يتضح من هذه النتائج أن الحجم يؤثر على درجة منح الصلاحيات.

نستخلص من هذه النتائج أن البيئة لا تؤثر على منح الصلاحيات في حين تتأثر بحجم المؤسسة، فالمؤسسات الكبيرة الحجم أقل منحا للصلاحيات من المؤسسات الصغيرة الحجم، وهذا ما يمكن أن نفسره بشبكة الاتصال، فالمؤسسات الصغيرة الحجم تسمح بالاتصال بكل أفراد التنظيم عنها بالمؤسسات الكبيرة الحجم.

ثانيا: ظروف بيئة العمل

جدول رقم (57): يوضح مدى التحكم في التسيير حسب البيئة والحجم

التحكم في التسيير / البيئة والحجم		نعم	لا	dF	x2	مستوى الدلالة
بيئة المؤسسة	تبسة	24 %39.35	37 %60.65	1	1.71	غير دالة
	عنابة	19 %28.36	48 %71.64			
حجم المؤسسة	كبير	18 %26.47	50 %73.53	1	3.28	غير دالة
	صغير	25 %41.66	35 %58.33			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يظهر تطبيق اختبار x2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين من كلا النوعين من المؤسسات فيما يتعلق بالتحكم في التسيير بالمؤسسة

وبالرجوع إلى النسب المئوية نجد أن نسبة 60.65% من المبحوثين بالثانويات المتواجدة بولاية تبسة، يرون أنه لا يوجد تحكم في التسيير مقابل 39.35% ممن أجابوا بوجود تحكم في التسيير.

ونجد أن نسبة 71.64% من المبحوثين بالثانويات المتواجدة بولاية عنابة أجابوا بعدم وجود تحكم في التسيير مقابل 28.36% ممن أجابوا بوجود تحكم.

كما نجد أن نسبة 73.53% من المبحوثين من الثانويات الكبيرة الحجم يرون عدم وجود تحكم في التسيير مقابل نسبة 26.47% ممن يرون وجود تحكم في التسيير.

في حين نجد تقارب في إجابات المبحوثين في الثانويات الصغيرة الحجم، حيث أجابت نسبة 58.33% بوجود تحكم مقابل نسبة 41.66% ممن أجابوا بعدم وجود تحكم.

من تطبيق اختبار x2 وقراءة الجدول قراءة نسبية يتضح أن البيئة والحجم لا يؤثران على التحكم في التسيير بالمؤسسة، مع عدم وجود تحكم في التسيير وهذا يشير إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على التحكم في التسيير.

جدول رقم (58): يوضح رأي أفراد العينة في عوامل ضعف التحكم في التسيير بالمؤسسة (احتمال أكثر من إجابة)

العوامل / الفئة	الحجم	قوانين العمل	ضعف الرقابة والإشراف	المجموع
أساتذة	26 %31.7	15 %18.30	41 %50	82 %100
إداريين	10 %35.72	9 %32.14	9 %32.14	28 %100
المجموع	36 %32.73	24 %21.81	50 %45.45	110 %100

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة 45.45% ترى أن ضعف الرقابة والإشراف، من أهم أسباب ضعف التحكم في التسيير بالمؤسسة، بينما ترى نسبة 32.73% بأنه يرجع إلى حجم المؤسسة، وترى نسبة 21.81% بأنه يرجع إلى قوانين العمل.

وهي نفس النظرة سواء بالنسبة للأساتذة والإداريين وهذا يشير إلى عامل أساسي وهام وهو الرقابة من قبل الجهات المعنية، وهي نقطة أشار إليها الكثير من المبحوثين، والذين يرون أن ضعف الرقابة والإشراف سواء على المستوى الداخلي (المؤسسة) أو الخارجي المركزي من أهم الأسباب التي أدت إلى تراجع وضعف الفعالية التنظيمية بمؤسساتهم.

جدول رقم (59): يوضح مدى تناسب حجم الطاقم الإداري مع حجم المؤسسة التربوية حسب البيئة والحجم

مدى التناسب / البيئة والحجم		نعم	لا	dF	x2	مستوى الدلالة
بيئة المؤسسة	تبسة	22 %36.06	39 %63.94	1	0.99	غير دالة
	عنابة	30 %44.77	37 %55.83			
حجم المؤسسة	كبير	29 %42.65	39 %61.67	1	0.16	غير دالة
	صغير	23 %38.33	37 %61.67			

يظهر تطبيق اختبار x2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين من كلا النوعين من المؤسسات فيما يتعلق بتناسب حجم الطاقم مع حجم المؤسسة.

ومن قراءة الجدول قراءة نسبية نجد أن نسبة 63.94% من المبحوثين بالثانويات المتواجدة بولاية تبسة يرون عدم تناسب حجم الطاقم مع حجم المؤسسة مقابل نسبة 36.06% ممن يرون تناسبه، وأجابت نسبة 55.83% من المبحوثين من الثانويات المتواجدة بولاية عنابة مقابل نسبة 44.77%.

كما نجد أن نسبة 61.67% من إجابات المبحوثين من الثانويات الكبيرة الحجم ترى عدم تناسب الطاقم مع حجم المؤسسة مقابل نسبة 42.65% ممن أجابوا بالعكس.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وأجابت نسبة 61.67% من المبحوثين بالمؤسسات الصغيرة بعدم تناسب الطاقم مع حجم المؤسسة مقابل نسبة 38.33% ممن أجابوا بتناسبه.

ومن تطبيق اختبار x2 والقراءة النسبية للجدول يتضح أن هناك افتقار لطاقم إداري كافي بأغلب المؤسسات التربوية وهذا ما أكده لنا العديد من المبحوثين، خاصة بالنسبة للمساعدين التربويين، رغم أن هناك تحديد لعددهم بكل مؤسسة حسب القانون " 1 لكل شريحة من 6 أفواج على ألا يقل مجموع التلاميذ في كل واحدة منها عن 150 تلميذ "[1].

جدول رقم (60): يوضح تقييم درجة الانضباط بالمؤسسة التربوية حسب البيئة والحجم

درجة الانضباط / البيئة والحجم		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	dF	x2	مستوى الدلالة
بيئة المؤسسة	تبسة	11 %18.03	35 %57.37	15 %24.6	2	0.34	غير دالة
	عنابة	8 %11.95	40 %59.7	19 %48.35			
حجم المؤسسة	كبير	11 %16.17	35 %51.47	22 %32.36	2	3.22	غير دالة
	صغير	8 %13.34	40 %66.66	12 %20			

يظهر تطبيق اختبار x2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين من كلا النوعين من المؤسسات

كما تظهر القراءة النسبية للجدول أن أعلى النسب المئوية لإجابات المبحوثين تشير إلى تقييم درجة الانضباط المتوسطة، حيث ترى نسبة 57.37% من المبحوثين بالثانويات المتواجدة بولاية تبسة بأن درجة الانضباط متوسطة وترى نسبة 24.6% بأنها ضعيفة

كما ترى نسبة 59.7% من المبحوثين من الثانويات بولاية عنابة بأنها متوسطة وترى نسبة 28.35% بأنها ضعيفة بينما لا ترى سوى نسبة 11.95% بأنها كبيرة

وهذا يشير إلى أن درجة الانضباط متشابهة مهما كانت بيئتها

[1] أنظر الملحق.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وهو نفس الشيء بالنسبة لقراءة الجدول حسب حجم المؤسسات حيث نجد نسبة 51.47% من المبحوثين بالمؤسسات الكبيرة الحجم بأن درجة الانضباط متوسطة مقابل نسبة 66.66% من المؤسسات الصغيرة، وترى نسبة 32.36% بأنها ضعيفة من المؤسسات الكبيرة الحجم مقابل 20% من المؤسسات الصغيرة الحجم في حين لا ترى سوى نسبة 16.17% من المؤسسات كبيرة الحجم بأنها كبيرة مقابل نسبة 13.64% من المؤسسات الصغيرة الحجم.

مما سبق يتضح أن البيئة والحجم لا يؤثران على درجة الانضباط، وأن هذه الظاهرة عامة في كل المؤسسات.

جدول رقم (61): يوضح مدى قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته حسب البيئة والحجم

قدرة الأستاذ / البيئة والحجم		كبيرة	نوعا ما	ضعيفة	dF	x2	مستوى الدلالة
بيئة المؤسسة	تبسة	8 %13.11	45 %73.77	8 %13.11	2	0.69	غير دالة
	عنابة	15 %22.38	44 %65.68	8 %11.94			
حجم المؤسسة	كبير	18 %26.47	43 %63.23	7 %10.3	2	0.14	غير دالة
	صغير	18 %30	36 %60	6 %10			

يظهر تطبيق اختبار x2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين من كلا النوعين من المؤسسات فيما يتعلق بقدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته.

كما نجد أن أعلى النسب المئوية تشير إلى قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته هي ضعيفة نوعا ما، وهذا يشير إلى وجود مشاكل تنظيمية بهذه المؤسسات مما يؤثر على الفعالية التنظيمية حيث عبرت نسبة 73.77% من إجابات المبحوثين من الثانويات المتواجدة بولاية تبسة بأن قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته ضعيفة نوعا ما وعبرت نسبة 13.11% بأنها كبيرة وكذلك نفس النسبة ترى بأنها ضعيفة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما ترى نسبة 65.68% من المبحوثين من الثانويات المتواجدة بولاية عنابة بأن قدرة الأستاذ على ضبط فصله ضعيفة نوعا ما وترى نسبة 22.38% بأنها كبيرة في حين لا ترى سوى نسبة 10.3% بأنها ضعيفة.

أما تقييم قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته حسب حجم المؤسسة فقد عبرت نسبة 63.23% من المبحوثين من الثانويات الكبيرة الحجم بأنها ضعيفة نوعا ما، وترى نسبة 26.47% بأنها كبيرة أما نسبة 10.3% فترى أنها ضعيفة.

ومما سبق نستخلص أن هناك ضعفا في قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإدارته ولا تؤثر البيئة ولا الحجم على ذلك.

جدول رقم (62): يوضح مدى توافر مرافق التدريس بالمؤسسة التربوية حسب البيئة والحجم

توافر مرافق التدريس / البيئة والحجم		بشكل كاف	بشكل كاف نوعا ما	بشكل غير كاف	dF	x2	مستوى الدلالة
بيئة المؤسسة	تبسة	18 %29.5	27 %44.27	16 %26.23	2	9.26	0.01
	عنابة	8 %11.94	37 %55.23	22 %32.83			
حجم المؤسسة	كبير	8 %11.76	37 %34.42	23 %33.82	2	5.66	غير دالة
	صغير	17 %28.34	28 %46.66	15 %25			

يظهر تطبيق اختبار x2 أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين من كلا النوعين من المؤسسات.

كما تظهر القراءة النسبية للجدول أن هناك ضعفا في توافر مرافق التدريس الضرورية في هذه المؤسسات.

حيث عبرت نسبة 44.27% بأن مرافق التدريس متوافرة وبشكل كاف نوعا ما، وهذا بالنسبة للمبحوثين من الثانويات الواقعة في ولاية تبسة، كما عبرت نسبة 29.5% منهم بشكل كاف، في حين ترى نسبة 26.23% بأنها تتوافر بشكل غير كاف.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما عبرت نسبة 55.23% من المبحوثين بالثانويات الواقعة في ولاية عنابة بأن مرافق التدريس متوافرة بشكل كاف نوعا ما وترى نسبة 32.23% بأنها متوافرة بشكل غير كاف في حين لا ترى سوى نسبة 11.94% بأنها متوافرة بشكل كاف.

وهذا يشير إلى أن مرافق التدريس بالمؤسسات الواقعة بولاية تبسة عنها بالمؤسسات الواقعة بولاية عنابة، وهذا ما يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين من كلا النوعين من المؤسسات.

كما نجد أن نسبة 54.42% من المبحوثين من الثانويات كبيرة الحجم ترى أنها متوافرة بشكل غير كاف نوعا ما في حين عبرت نسبة 33.82% بأنها متوافرة بشكل غير كاف، ولا ترى سوى نسبة 11.76% بأنها متوافرة بشكل كاف.

كما عبرت نسبة 46.66% من المبحوثين من الثانويات الصغيرة الحجم بتوافر المرافق بشكل كاف نوعا ما، وترى نسبة 28.34% بأنها متوافرة بشكل كاف، في حين ترى نسبة 25% بأنها تتوافر بشكل غير كاف.

مما سبق يتضح أن الحجم لا يؤثر على مدى توافر المرافق،فكلها تعاني من نقص في توافر هذه الوسائل، وقد أرجع المبحوثون ذلك إلى الميزانية المخصصة لهذه المؤسسات والتي يرون أنها لا تلبي كامل الاحتياجات خاصة في المؤسسات الكبيرة.

في حين نجد أن هناك فروق فيما يتعلق بالبيئة، فمؤسسات الدراسة الواقعة بولاية تبسة أكثر توافرا للمرافق مقارنة بمؤسسات الدراسة الواقعة بولاية عنابة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (63): يوضح مدى توافر ظروف عمل فيزيقية مريحة بالمؤسسة التربوية حسب البيئة والحجم

توافر ظروف عمل / البيئة والحجم		نعم	لا	dF	x2	مستوى الدلالة
بيئة المؤسسة	تبسة	32 %50.46	29 %47.54	1	15.29	0.01
	عنابة	13 %19.40	54 %80.6			
حجم المؤسسة	كبير	15 %22.1	53 %17.9	1	9.01	0.01
	صغير	30 %50	30 %50			

يظهر تطبيق اختبار x2 أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين من كلا النوعين من المؤسسات فيما يتعلق بتوافر ظروف عمل فيزيقية مريحة.

وحسب النسب المئوية فإن 80.6% من إجابات المبحوثين من الثانويات المتواجدة بعنابة ترى عدم توافرها مقابل 19.40% ممن أجابوا بنعم.

كما أجابت نسبة 52.46% من المبحوثين من الثانويات المتواجدة بولاية تبسة بتوافر ظروف فيزيقية مريحة مقابل 47.54% ممن يرون عدم ملاءمتها.

من تطبيق اختبار x2 والنسب المئوية يتضح أن ظروف العمل الفيزيقية أقل ملائمة في ولاية عنابة بالمقارنة مع ولاية تبسة.

أما من حيث الحجم فإننا نجد أن نسبة 22.1% من إجابات المبحوثين من الثانويات الكبيرة الحجم يرون عدم ملائمة ظروف العمل الفيزيقية مقابل نسبة 17.9% ممن يرون ملاءمتها في حين نجد تقارب كبير في الإجابات بالنسبة للثانويات الصغيرة الحجم 50%.

وهذا يشير إلى تأثير الحجم على ظروف العمل الفيزيقية وهذا لأن أغلب المؤسسات الكبيرة الحجم هي مؤسسات قديمة ولم يتم بعد ترميمها.

ومما سبق يمكن أن نستخلص أن للبيئة والحجم تأثير على ظروف العمل وهذا بدوره يؤثر على الفعالية التنظيمية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

استنتاج:

في هذا الفصل قد حاولنا المقارنة بين المؤسسات وقد اعتمدنا في ذلك على مؤشرين (الحجم والبيئة)، وقد أظهر تطبيق اختبار x2 ما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مختلف المبحوثين من كلا النوعين من المؤسسات فيما يتعلق بالتحكم في التسيير حيث x2 المحسوبة أصغر من المجدولة 1.71% بالنسبة للبيئة و3.28 %بالنسبة للحجم، والانضباط 0.94% بالنسبة للبيئة و3.22% بالنسبة للحجم، وهي أصغر من المجدولة فقيمة x2 بالنسبة 1.71، تناسب حجم الطاقم مع حجم المؤسسة 0.99% بالنسبة للبيئة و0.16% بالنسبة للحجم، وكذا قدرة الأستاذ على ضبط الفصل وإدارته، وأن هذه المؤشرات تميل إلى السلبية مما يشير إلى ضعف في الفعالية التنظيمية.

2- في حين وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين من كلتا الثانويتين فيما يتعلق بتوافر ظروف العمل الفيزيقية x2 المحسوبة 15.29% بالنسبة للبيئة و9.01% بالنسبة للحجم، ومرافق التدريس 9.26% بالنسبة للبيئة و5.66% بالنسبة للحجم، وهذه النتائج تشير إلى أن هناك عدم الملائمة في المؤسسات الكبيرة الحجم عنها في المؤسسات الصغيرة الحجم، وفي المؤسسات الواقعة بالمناطق الساحلية (عنابة) عنها في المؤسسات الواقعة بالمناطق الداخلية (تبسة).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الاستنتاج العام:

بعد إجراء البحث الميداني ومحاولة التحقق من فرضيات البحث توصلنا إلى النتائج التالية:

1. **بالنسبة للفرضية الأولى**: والتي حاولنا من خلالها إظهار الأطراف الفاعلة في اتخاذ القرار التربوي وتأثير ذلك على السلطة التنظيمية للقيادة المدرسية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مركزية في اتخاذ القرار التربوي، فالوزارة هي المسؤول الأول عن صنع القرار كما تبين أن علاقات العمل علاقات هرمية تقوم على تنفيذ قرارات السلطات العليا مع وجود منح للصلاحيات، لكنها مقيدة بقرارات وقوانين العمل، وبالضغوط الداخلية والخارجية الناجمة عن البيئة المحيطة بالمؤسسة (أولياء، جمعية أولياء...).

وهذا يؤكد أن تعدد الأطراف في اتخاذ القرار التربوي يؤثر على السلطة التنظيمية للمؤسسة التربوية.

2. **بالنسبة للفرضية الثانية**: والتي حاولنا من خلالها تحديد مدى توافر الصلاحيات لمختلف أعضاء التنظيم المدرسي وربطها بالفعالية التنظيمية.

وتوصلنا إلى الكشف عن وجود سلبية في منح مختلف هذه الصلاحيات حيث تبين أن هناك ضعف كبير في المشاركة والاستقلالية في ممارسة المهام والذي أدى إلى عدم القدرة على التحكم في سلوك الطلاب سواء بالنسبة للأساتذة أو الإداريين، كما تبين أن علاقات العمل غير مشجعة على وجود حوار وتفاهم بين المديرين ومختلف العاملين وهذا ما يؤدي إلى ضعف التنسيق، مما يقلل من الفعالية التنظيمية بالمؤسسة.

3. **بالنسبة للفرضية الثالثة**: والتي كان الهدف من ورائها إيجاد الترابط بين البيئة المدرسية بنوعيها (الداخلية والخارجية) والفعالية التنظيمية للمؤسسة.

وقد تبين أن هناك ضغوط على المدرسة من بيئتها والتي عملت على إضعاف فعاليتها التنظيمية، والتي ركزنا فيها على ضغوط العمل الفيزيقية والمهنية والتي وجدنا أنها تميل إلى عد الملائمة، وكذا الضغوط الاجتماعية والتي ركزنا فيها على الأجر، السكن، النقل ...الخ وكذا حوافز العمل (ترقية، خدمات...) والتي وجدنا أنها غير مشجعة على العمل بفعالية، كما حاولنا الإشارة إلى دور الشركاء الاجتماعيين (أولياء، جمعية أولياء، مجتمع محلي...) في

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

دعم هذه المؤسسات والذي تبين أنه هو الآخر يميل إلى السلبية، مما ينعكس سلبا على الفعالية التنظيمية بالمؤسسة.

4. بالنسبة للفرضية الرابعة: حاولنا فيها الربط بين بيئة المؤسسة وحجمها، والفعالية التنظيمية وذلك بتطبيق اختبار x2 للاستقلالية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين عن أغلب المؤشرات التي اعتمدناها، وهذا يشير إلى أن الفعالية التنظيمية لا ترتبط بحجم أو بيئة المؤسسة فقط، وإنما هي وليدة عوامل متعددة.

استخلاصات:

ما نستخلصه من هذه الدراسة:

1. وجود ضعف في الفعالية التنظيمية بأغلب المؤسسات التربوية.
2. بيئة المؤسسة التربوية بنوعيها (الداخلية والخارجية) غير مشجعة على تحقيق الفعالية التنظيمية.
3. الهرمية الإدارية للمنظومة التربوية عامل من عوامل ضعف الفعالية التنظيمية.
4. القيادة بالمؤسسة التربوية عنصر هام في تحقيق الفعالية.
5. ضعف المستوى لأغلب الإداريين العاملين بالمؤسسة التربوية من أسباب ضعف الفعالية.
6. الفعالية التنظيمية لا ترتبط ببيئة المؤسسة وحجمها وإنما هناك عوامل أخرى كثيرة ومتعددة.
7. المؤسسات كبيرة الحجم مؤسسات قديمة وذات ظروف فيزيقية صعبة مقارنة بغيرها.
8. المحيط الخارجي للمؤسسة التربوية يؤثر على فعاليتها التنظيمية، فالمؤسسات الواقعة بالأحياء الفقيرة والعامرة بالسكان أقل فعالية من المؤسسات الأخرى.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

خـــاتـــمـــة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الخاتمة:

تتوقف قدرة أي مؤسسة في تحقيق أهدافها على درجة كفاءتها في توظيفها لإمكاناتها ومواردها المادية والبشرية، والتي بدورها ترتبط بدرجة الفعالية التنظيمية لهذه المؤسسة.

والمؤسسة التربوية من أهم هذه المؤسسات التي تحتاج إلى تحقيق هذه المعادلة، وبخاصة إذا أدركنا أنها نظام مفتوح من البيئة وإلى البيئة، وإن تفاوتت درجة التأثير ومداها.

فالفعالية التنظيمية للمؤسسة التربوية لا ترتبط فقط بالإمكانيات المادية ومدى تطورها وملائمتها للعمل، ولو كان ذلك يشكل جانبا هاما من الجوانب التنظيمية، وإنما ترتبط بشكل أساسي بفعالية تنظيمها وكفاءة مواردها البشرية وتكاملها وانسجامها الاجتماعي والتنظيمي، بحيث أنه عندما يكون هناك تنظيم جيدو تفاعل اجتماعي إيجابي للأفراد والجماعات، يمكن القول حينها أنه بإمكان هذه المؤسسات أن تتجاوز الظروف الصعبة التي تمر بها.

وبالنظر إلى واقع المدرسة الجزائرية ومن خلال هذه الدراسة والتي أظهرت أنها مازالت تتخبط في مسالك البيروقراطية الإدارية، الناجمة عن المركزية والتي وإن كانت إيجابية في كثير من النواحي لكنها تحمل من السلبيات ما يجعل المؤسسة عاجزة عن تحقيق الفعالية.

- كما أن ما تعانيه هذه المؤسسات من ضعف في وسائلها وإمكاناتها وضغوطا من طرف محيطها الداخلي (بيئتها الفيزيقية والتنظيمية) والخارجي (الاجتماعي)، وكذا غياب محفزات العمل المادية والمعنوية (أجر، ترقية، خدمات) والتي تساعد العامل على تناس أو مواجهة واقع مؤسسته (فوضى، عدم انضباط، عنف...)، كل هذا أثر على فعاليته أو فعالية التنظيم المدرسي، هذا الأخير الذي ورغم ما يحتله من أهمية في أداء المؤسسة التربوية لمهامها وتحقيقها لأهدافها إلا أنه ما زال بعيدا عن اهتمامات الدارسين والباحثين، الذين يوجهون دراساتهم لقطاع الصناعة، متناسيين قطاع التعليم رغم ما أصبح يحتله من مكانة خاصة مع الثورة العلمية، وما تتطلبته من زيادة في الهياكل التعليمية ومؤسساتها (ما يقارب 24 ألف مؤسسة تربوية)[1].

وطاقة استيعاب تفوق 8 ملايين تلميذ، وهذا بالتأكيد يتطلب وضع استيراتيجية تنظيمية تسمح بالتحكم الفعلي في تسيير هذه المؤسسات وإدارتها.

[1] حسب تعريفات وزير التربية في مجلس الأمة للطفل، دورة أفريل 2008

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لكن الواقع يظهر عكس ذلك (ما أظهرته نتائج الدراسة) ومع ذلك فأغلب الدراسات التي وجدت حول هذا القطاع تتجه إلى الجانب التربوي، والمناهج، وما وجد من دراسات لا يمكنه أن يضع قاعدة تنظيمية تسمح بتحقيق الفعالية التي يرى القادة الإداريين أنها لا تتحقق إلا بالاعتماد على ما يلي:

- مساهمة الجميع والعمل بمشروع المؤسسة.*
- تطبيق قرارات مختلف المجالس، والتي يرون أنها مجرد لقاءات دورية روتينية تناقش نفس القضايا، ولا تأتي بالجديد.
- متابعة الأولياء والانضباط لكل الأطراف.
- دعم القرارات المتخذة وإعطاء المزيد من الصلاحيات.
- العمل بمبدأ المرونة في التسيير " شعرة معاوية " كما عبر عنها أحد المبحوثين.
- كذلك ضرورة وجود رقابة على المؤسسات وأدائها دون تقييد بحرياتها.

فإذا كانت هذه حلول القادة الإداريين على مستوى كل مؤسسة (مؤسسات ميدان الدراسة) فما هي الحلول التي يمكن أن يقترحها الدارسون والباحثون للنهوض بهذا القطاع وتحقيق فعاليته التنظيمية؟.

* مشروع المؤسسة هو عبارة عن مجموعة من الأهداف تحددها المؤسسة وفقا لنتائجها وتسعى إلى تحقيقها خلال الموسم الدراسي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

قائمة المراجع

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1. أحمد إبراهيم: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة، مصر، ط2، 2001.
2. أحمد إبراهيم: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر 2001.
3. أحمد كمال أحمد وآخرون: المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1976
4. الحريري، زيدان حسن ، وآخرون: المدرسة الابتدائية، دراسة موضوعية شاملة، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1966،
5. الحسيني السيد: علم اجتماع التنظيم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994
6. الخميس السيد سلامة: قراءات في الإدارة المدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2001
7. الخواجا عبد الفتاح: تطور الإدارة المدرسية، دار الثقافة، الأردن، 2004،
8. الدويك تيسير عبد المطلب: الإدارة المدرسية الفعالة، جهينة للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، 2005،
9. الذنيبات محمد: " المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين "، مجلة الدراسات، العلوم الإدارية، الأردن، العدد1، 1999
10. السيد أحمد لطفي : تربية الأطفال في المدينة الفاضلة، القاهرة، مصر، دون تاريخ،
11. الشرقاوي علي: التنظيم، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، دون تاريخ.
12. العبيدي قيس محمد: التنظيم المفهوم والنظريات، والمبادئ، الجامعة المفتوحة 1997
13. العمايرة محمد حسن: مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة، ط3، عمان، 2002،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

14. الغريب شبل بدران ، سلامة عبد العظيم حسيني وآخرون: الثقافة المدرسية، دار الفكر، ط 1، عمان، الأردن، 2004،

15. الفريجات غالب: الإدارة والتخطيط التربوي: تجارب عربية متنوعة، عمان 2000

16. الفوال صلاح مصطفى: علم الإجتماع المفهوم، التصميم، والمنهج، دار الفكر العربي، 1992

17. الكبيسي عامر: التصميم التنظيمي، دار الشرق للطباعة والنشر، الدوحة، 1998

18. المنيف إبراهيم: تطور الفكر الإداري المعاصر، دار آفاق للإبداع والنشر والإعلام، الرياض 2000،

19. المومني واصل جميل : المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية، دار ومكتبة الحامد للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط 2، 2006

20. النيجي محمد لبيب: الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، 1965،

21. أنجرس موريس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ت: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004،

22. أورلسان رشيد: التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، ط1، البليدة، 2002.

23. برجر بريجريت، ترجمة محمد مصطفى غيم: ثقافة تنظيم العمل، دار الدولة للنشر والتوزيع، مصر، ط 1 1995،

24. بقطاش خديجة: أوقاف الجزائر بعد الاحتلال الفرنسي 1830، د م ج، 1978،

25. بن سالم عبد الرحمان: المرجع في التشريع المدرسي، المركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية، ط 2، الجزائر، 1994،

26. بن سالم عبد الرحمان: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، المكتبة الوطنية، ط 3 منقحة، الجزائر، 2002

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

27. بوحوش عمار ، محمد الدنيبات : مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.

28. بوفلجة غيات: القيم الثقافية والتسيير، دار الغرب للطباعة والنشر، وهران، 1998

29. بوفلجة غيات: التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع،الجزائر، ط 2، 2002.

30. بوفلجة غيات: التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1،

31. تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

32. حجي أحمد إسماعيل: إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، مصر، 2000.

33. حجي أحمد إسماعيل : الإدارة التعليمية، والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، مصر، دون طبعة، 2000.

34. حنفي عبد الغفار: السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد، الدار الجامعية للطباعة والنشر الإسكندرية، مصر ، 1990.

35. جبران مسعود: معجم لغوي عصري، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، 1990.

36. دمعة إبراهيم ، علي هادية وآخرون: الإدارة التربوية، أسسها النظرية ومجالاتها العلمية، مطبعة الجامعة، بغداد، 1976.

37. دياب إسماعيل محمد : الإدارة المدرسية، إدارة الجامعة الجديدة للنشر، مصر، 2001.

38. دادي عدون ناصر: اقتصاد المؤسسة، دار المحمدية العامة، ط 2 ، الجزائر ، 1998.

39. رشوان عبد الحميد أحمد: ميادين علم الأجتماع ، ومناهج البحث العلمي، المكتب الحديث، الإسكندرية، 1989.

40. زرهوني الطاهر: تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

41. زرهوني الطاهر: التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال، موفم للنشر، الجزائر، 1994، ط 1.

42. طلعت إبراهيم لطفي: علم اجتماع التنظيم، دار الغريب، القاهرة، مصر، بدون سنة.

43. عالية خلف إخوا رشيدة : المسائلة والفعالية في الإدارة التربوية، دار ومكتبة العالية ، ط 1، عمان، الأردن، 2006.

44. عبد الله محمد عبد الرحمان: علم إجتماع المدرسة، دار المعارف الجامعية، بيروت، 2001.

45. عبود عبد الغني: إدارة التربية في عالم متغير، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 1992.

46. عبيدات أبو نصار محمد ،عقلة مبيضين:منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات،دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط 1، 1999.

47. عرفات عبد العزيز: إستراتجية الإدارة في التعليم، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

48. عريفج سامي سلطي: الإدارة التربوية المعاصرة ،دار الفكر للطباعة والنشر، 2001.

49. عطوي جودة: الإدارة التعليمية "أصولها وتطبيقاتها"، الدار العلمية الدولية عمان 2001.

50. عنصر علي إبراهيم: المدخل إلى إدارة الأعمال، منشورات جامعة دمشق، 1997.

51. عون الله صلاح الدين: " مداخل ومشكلات قياس الفعالية التنظيمية "، الإدارة العامة، الرياض، العدد54، جويلية 1987.

52. غباري محمد سلامة محمد: أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، دار المعرفة الجامعية، مصر.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

53. فاخر عاقل: أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، ط 3، دار العلم للملايين، بيروت، 1988.

54. فرانسيس عبد النور: التربية والمناهج، دار النهضة المصرية، القاهرة، دون سنة.

55. فليه فاروق عبده ، السيد محمد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار النثر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2005.

56. محمد الغريب عبد الكريم: البحث العلمي، التصميم والمنهج والإجراءات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،1984.

57. لبصير أحسن: دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، دار الهدى، الجزائر، 2002.

58. محمد الهادي وآخرون: التربية ومشكلات المجتمع، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1972.

59. مدبولي محمد عبد الخالق: التخطيط المدرسي الإستراتيجي، مكتبة الدار العربية، مصر، 2001.

60. مرسي منير: في اجتماعات التربية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1981.

61. ملحم سامي : مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، ط1.

القواميس والمعاجم

1. ابن منظور: لسان العرب، دار الجيل، دار لسان العرب، بيروت، المجلد
2. المنجد الأبجدي، دار الشروق، ط 1، بيروت، لبنان، 1967.
3. بدوي أحمد زكي : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، دون سنة.
4. هادية علي وآخرون: القاموس الجديد للطالب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 7، 1991.
5. مذكور إبراهيم ، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 1975.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الرسائل الجامعية

1. السويسي عبد الوهاب: " الفعالية التنظيمية: تحديد المحتوى أو القياس باستخدام أسلوب لوحة القيادة "، أطروحة دكتوراه دولة في علوم الاقتصاد، جامعة الجزائر، 2003 / 2004.
2. بن خروف ربيعة: " الجو التنظيمي وتأثيره على رضا الفريق التربوي "، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم الاجتماع ــ عمل وتنظيم ــ جامعة الجزائر، 2001 .
3. بن محمد حفيظة: "عنف التلاميذ بالثانويات الجزائرية " رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر، 2005.
4. بوشلاغم هند: أساليب التسيير في المؤسسة التنظيمية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي، شعبة المؤسسات الاجتماعية، جامعة عنابة، 2006/2005.
5. حاجي نادية : " الحركة الوطنية الجزائرية، في الكتاب المدرسي " دراسة تحليلية لمحتوى الكتاب المدرسة لمادة التاريخ، علم اجتماع التربية، جامعة الجزائر، 1999/ 2000.
6. سرحان غسان عبد العزيز ، الشنطي نعمات خالد ، " الفعالية الإدارية لدى مديري وزارة الشباب والرياضة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر موظفيها "، دراسة حالة بوزارة الشباب والرياضة، فلسطين.
7. عكوش عبد القادر: "التنظيم في مؤسسات الإدارة المحلية " رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم اجتماع تنظيم وعمل، جامعة الجزائر ،2004 / 2005،
8. غاوي جمال: " أثر السياسة التربوية على الإدارة المدرسية " ،رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية، علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1994،-1995.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الوثائق

1. مديرية التربية، وزارة التربية: " همزة وصل " عدد10، 1975 / 1976،

2. وزارة التربية: النشرة الرسمية، المديرية الفرعية للتوثيق، عدد خاص، جويلية 2001.

3. عون الله صلاح الدين: "مداخل ومشكلات قياس الفعالية والتنظيم"، الإدارة العامة، الرياض، العدد 54 جويلية 1982.

المراجع باللغة الفرنسية:

1- Bellingere Daniel, Geert Hofstede : Les différence culturelle dans le management , Ed , édition d'organisation , Paris,2002.

2- Betty J: Management of the Business classroom, (editor), national Business 2001.

3- Boudot alain: sociologie de l'école, durard, paris,1981.

4- Bouzida Abd Rahmane : L idiologie de l instituteurs, Ed, SNED Alger, 1976.

5- Drucker Rolond : Stratégies organisation ; Economica ; Paris , 1995.

6- E. Smard D C: organisation et gestion d'entreprise ; ed ;Dunod ;Paris; 1994.

7- Grawitz Madlein: Lescique de science sociale ; 7 em édition Dalloz ; Paris ; 1999.

8- Haddab Mustapha: Education et changement socio–culturels, les moniteur de l'enseignement alimentaire en algérie, Ed offices de publication.

9- Lacono Geneviére: Gestion de ressources humaines, édition casbah, Alger, 2004.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

10- Morin jean merchel: Précis de sociologie ; Edition Nathan ; Paris ; 1997.

11- Pain Jaque : Chronique de l'école caserne, Etaspero, Paris, 1972.

12- Sheere - Delant: Introduction a la recherche en éducation ; 5em édition ; Armand colin bourelio ; P aris ; 1982.

3- STOR Benjamin: Histoire de l'Algérie colonielle (1830 – 1954), Ed la découvèrte, Paris, 1991.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الملاحق

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

دليل المقابلة

1. ما هي علاقتكم بالسلطات الوصية (وزارة، أكاديمية) .....

.....

2. حسب رأيكم من هم أهم المشاركين في صنع القرار التربوي .....

.....

3. هل تراعي الوصاية وضعية مؤسستكم في إصدار قراراتها، وهل لديكم الحق في الطعن في قراراتها في حالة عدم ملاءمتها لوضعية مؤسستكم .....

.....

4. هل تمنحون كامل الصلاحيات لتسيير مؤسستكم .....

.....

5. حسب رأيكم، هل القرارات الإدارية تعرقل نجاح الفريق التربوي، وكيف ذلك .....

.....

6. هل تواجهون ضغوطات فيما يتعلق بنقل الطلبة وتحويلهم من مؤسسة إلى أخرى ..

.....

7. هل ترون بأن قوانين وقواعد العمل تسمح لكم بالتحكم الفعلي في التنظيم بالمؤسسة

.....

8. حسب رأيكم، ما هي أهم المشاكل التنظيمية التي تواجهها مؤسستكم.....

.....

كيف تتعاملون مع هذه المشاكل.....

.....

9. حسب رأيكم، ما هي أنجع الطرق التي ترونها كفيلة بتحقيق الفعالية التنظيمية بمؤسستكم

.....

10. كيف تقيمون دور جمعية أولياء التلاميذ في تحقيق الفعالية للمؤسسة .....

.....

11. كيف تقيمون دور الأولياء في فعالية الأداء بالمؤسسة .....

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كليـــة العلوم الاجتماعيـــة والإنسانيـــة

قسم علم الاجتمـــاع

استمـــارة استبيانيـــة

يُرجى منك ملأ هذه الاستمارة بدقة ووضوح لاستغلالها في بحث علمي من أجل خدمة العلم والمعرفة، لا لأغراض أخرى.

ملاحظة:

- ضع علامة (X) في الخانة المناسبة والمعبرة عن رأيكم.
- هذه الاستمارة تكون محفوظة عند ملئها ولن يطلع عليها أحد آخر مهما كان.

أشكركم على حسن تعاونكم مسبقا.

البيانـــات الأوليـــة

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. السن:.....
3. المؤهل العلمي: ليسانس ☐ دراسات عليا ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐

أخرى، تذكر: .....

4. التخصص الجامعي:.....
5. الوظيفة: أستاذ ☐ المادة المدرسة: .....

إداري ☐ المنصب الذي تشغله: .....

6. الأقدمية: من 1 سنة إلى 3 سنوات ☐

من 4 سنوات إلى 6 سنوات ☐

من 7 سنوات إلى 9 سنوات ☐

من 10 سنوات إلى 12سنة ☐

من 13 سنة فما فوق ☐

7. مكان الميلاد: ..... مكان الإقامة: .....

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

8. كيفية نمط التوظيف بالمؤسسة: عن طريق المسابقة ☐ عن طريق التعاقد ☐
عن طريق التوظيف المباشر ☐ عن طريق العلاقات الشخصية ☐

9. نوع الملكية: سكن وظيفي ☐ سكن عائلي ☐
مسكن خاص ☐ مأجور ☐

10. نوع السكن: فيـــلا ☐ شقة في عمارة ☐
سكن تقليدي ☐ بناية هشة ☐

11. عدد الغرف:.....

12. بعد مكان العمل عن مكان الإقامة:
قريب ☐ بعيد ☐ نوعا ما ☐

13. هل تملك سيارة:
نعم ☐ لا ☐

المحـــــور الأول

14. هل أنتم على علم مختلف القوانين واللوائح التي تسير المؤسسة؟
نعم ☐ لا ☐

15. هل يتم إشراككم في القرارات التي لها صلة بالمؤسسة؟
نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـــ نعم، هل ترى أن إدارة المؤسسة تأخذ باقتراحاتكم واقتراحات العاملين معك؟
نعم ☐ لا ☐

16. هل تمنحك الإدارة كامل الصلاحيات للقيام بمسؤولياتك؟
نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـــ "نعم"، فهل يمكنك ذلك من معاقبة التلميذ في حالة إخلاله بالنظام وعدم الانضباط بالقيم أو المؤسسة:
نعم ☐ لا ☐

- ما هي حدود السلطة الممنوحة لك في ذلك:
توبيخ لفظي ☐ ضرب ☐ طرد ☐

- هل هذا يعزز مكانتك ويزيد من احترامك؟ نعم ☐ لا ☐

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- في حالة الإجابة بـــ "لا"، هل هذا يضعف من سلطتك، ويقلل من احترامك

- لماذا في كل حالة: .....

17. هل هناك اتصال مباشر من قبل الإدارة مع مختلف الفاعلين التربويين؟

تلاميذ: نعم ☐ لا ☐ أساتذة : نعم ☐ لا ☐

إداريين: نعم ☐ لا ☐ جمعية أولياء التلاميذ: نعم ☐ لا ☐

الجهات المحلية نعم ☐ لا ☐

18. هل يتم إعلامكم بكل المستجدات المتعلقة بالميدان التربوي: نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـــ "نعم"، كيف يتم ذلك: عن طريق الإعلانات ☐

النشريات والدوريات ☐

عن طريق الاجتماعات ☐

- أخرى، تذكر: .....

19. من يحدد مواعيد الامتحانات: الإدارة ☐ الوصاية ☐

الأساتذة ☐ بالتشاور ☐

20. هل تجتمعون عادة بالإدارة: في بداية السنة ☐ في الامتحانات ☐

في مجالس الأقسام ☐ في نهاية السنة ☐

- حالات أخرى، تذكر: .....

21. هل ترون أن هناك حدود وظيفته بين المدير ومختلف العاملين؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـــ 'نعم'، إلى ماذا يمكن أن ترجع ذلك:

التسلط في الإدارة ☐ الجدية في العمل ☐

- أخرى، تذكر: .....

22. ما نوع العلاقة السائدة بينك وبين مدير المؤسسة:

صداقة ☐ علاقة رسمية ☐ احترام ☐

- غير ذلك، حدد: .....

23. ما هي المعايير التي تتعامل بها الإدارة معكم:

الكفاءة العلمية والمهنية ☐ الجهورية ☐

المصالح المادية ☐ تفضيل جنس على آخر ☐

- أخرى، تذكر: .....

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

24. في علاقتكم المهنية ما هي المشاكل التي تواجهونها:

.....

.....

25. هل تؤثر تلك المشاكل على أدائكم المهني: نعم ☐ لا ☐

26. هل ترى أن هناك تحكم في التسيير بالمؤسسة: نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـــ "لا"، إلى ماذا يمكن أن ترجع ذلك:

حجم المؤسسة ☐ ضعف اللوائح والقوانين ☐

ضعف الرقابة والإشراف من قبل الجهات المعنية ☐

27. في نظرك، هل يتناسب حجم الطاقم الإداري مع حجم المؤسسة:

نعم ☐ لا ☐

28. كيف يمكن أن تقيم قدرة الأستاذ على ضبط فصله وإرادته؟

كبيرة ☐ نوعا ما ☐ ضعيفة ☐

- في كل حالة هل يرجع ذلك إلى: .....

طبيعة المادة المدروسة ☐ عدد التلاميذ في القسم ☐ تكوين الأستاذ ☐

29. كيف يمكن أن تقيم درجة الانضباط بالمؤسسة؟

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

30. حسب رأيك إلى ماذا يمكن أن ترجع أسباب العنف وعدم الانضباط بالمؤسسة:

أسباب أخلاقية ☐ المرحلة العمرية للتلميذ ☐ أسباب اقتصادية ☐

31. حسب رأيكم ما هي أكثر أشكال العنف عدم الانضباط بمؤسستكم:

إثارة الفوضى ☐ تخريب الممتلكات ☐ الكتابة على الطاولات ☐

الاعتداء الجسدي (ضرب) ☐ المشاجرة ☐

32. هل العدوان من طرف التلاميذ متجه بكثرة نحو:

الأساتذة ☐ الإداريين ☐ وسائل المؤسسة ☐

- إذا كان العدوان متجه نحو الأشخاص (أساتذة، إداريين)، فهل يمس أكثر فئة الإناث فئة الذكور

لماذا في كل حالة .....

33. هل أحيلت بعض قضايا العنف وعدم الانضباط على مجلس التأديب: نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـــ "نعم"، فما هو الإجراء المتخذ في مثل هذه الحالة:

استدعاء الولي ☐ طرد نهائي ☐ الحرمان من الدراسة لمدة معينة ☐

عقوبات أخرى، أذكرها: .....

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

34. في كل حالة هل طبقت هذه الإجراءات فعلا: نعم ☐ لا ☐

- في كل حالة، علل:.....

35. هل ترى أن هناك صرامة في الرقابة على السجلات والوثائق المنظمة للعمل في المؤسسة (سجل الغيابات، دفتر المراسلة...)؟ نعم ☐ لا ☐

المحـــور الثـــاني

36. إلى ماذا يمكن أن ترجع كثرة الشكاوى والتظلمات للعاملين بالقطاع التربوي؟

ضعف الأجور ☐ سوء الأوضاع المهنية ☐ كثرة الالتزامات المهنية ☐

37. هل ترى أن للأستاذ التزامات مهنية أكثر من غيره: نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـــ "نعم"، لماذا: .....

38. هل ترى أن التوزيع الساعي للحصص يلاءم كل الأساتذة؟ نعم ☐ لا ☐

39. هل توافر لكم المؤسسة: مكتبة خاصة ☐ قاعة عمل مناسبة ☐

مكتب خاص لاستقبال الأولياء ☐

40. هل ظروف العمل الفيزيقية بالمؤسسة مريحة (إضاءة، تهوئة، نظافة): نعم ☐ لا ☐

41. هل الوسائل التعليمية ومرافق التدريس (أقسام، ورش...) متوفرة بالمؤسسة؟

بشكل كاف ☐ نوعا ما ☐ غير كاف ☐

- في كل حالة ، هل يؤثر ذلك على العمل التربوي: يؤثر كثيرا يؤثر نوعا ما لا يؤثر أبدا

في كل حالة ، علل: .....

42. هل تشارك في مختلف المجالس التعليمية؟ نعم ☐ لا ☐

43. كيف يمكن أن تقيم دور مختلف هذه المجالس:.....

44. هل ترى أن جمعية أولياء التلاميذ تلعب دورا: ايجابي ☐ سلبي ☐

- لماذا في كل حالة: .....

45. كيف يمكن أن تقيم العلاقة السائدة بين الأساتذة والأولياء؟.....

.....

.....

46. هل تجدون تعاونا من طرف الأولياء لتقويم سلوك أبنائهم؟ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

47. هل ترون أن الأولياء يشكلون بتدخلاتهم عنصر ايجابي؟ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

48. هل هناك تدخلات من طرف الأولياء في حالة طرد أبنائهم لمحاولة إعادتهم للمؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـــ "نعم"، ما هي طريقة هذا التدخل:

الحضور الشخصي ☐ تدخلات لشخصيات معروفة ☐

- أخرى، تذكر: .....

49. متى يحضر الولي إلى المؤسسة؟ دائما ☐ في حالة استدعائه فقط ☐ لا يحضر أبدا ☐

- إجابات أخرى، تذكر: .....

50. عين الأكثر حضورا من الأولياء: الأمهات ☐ الآباء ☐ أطراف أخرى ☐

- أذكرها: .....

51. هل تقوم إدارة المؤسسة بتنظيم أنشطة ثقافية: نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـــ "نعم"، هل يكون ذلك: بشكل دوري ☐ في بعض الأحيان ☐ نادرا ☐

52. هل تتوافر لكم المرافق للقيام بالأنشطة الثقافية: بشكل كاف ☐ غير كاف ☐ لا يتوافر لكم ☐

53. هل يتوافر لكم الدعم المادي للقيام بالأنشطة الثقافية؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـــ "نعم"، هل تحصلون على هذا الدعم من طرف:

وزارة التربية والتعليم ☐ مديرية التربية ☐

جمعية أولياء التلاميذ ☐ السلطات المحلية ☐

- جهات اخرى، أذكرها: .....

54. هل يوفر لك أجرك متطلبات المعيشة؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـــ "لا"، فهل لديك مداخيل أخرى؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـــ "نعم"، هل تحصل عليها عن طريق:

إلقاء حصص إضافية ☐ ممارسة التجارة ☐

- أخرى، أذكرها: .....

55. هل عملك الإضافي يؤثر على مهنتك في التعليم؟ نعم ☐ لا ☐

56. ما نوع المعايير التي يتخذها مدير المؤسسة في منحه للنقطة الخاصة بالمردودية؟

الانضباط والجدية في العمل ☐ العلاقات الشخصية ☐ الجهوية ☐

57. هل أنت راض عن نظام الترقية بالمؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

- في كل حالة، لماذا: .....

58. هل أنت راض عن الخدمات الاجتماعية التي تقدمها لكم المؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المحـــــور الثالث:

59. كيف يمكن أن تقيم مشاركة مختلف العاملين في تحسن وضعية المؤسسة؟

ايجابي ☐ نوعا ما ☐ سلبي ☐

60. كيف يمكن أن تقيم مستوى الروح المعنوية لدى العاملين بالقطاع التربوي؟

روح معنوية عالية ☐ روح معنوية متوسطة ☐ روح معنوية ضعيفة ☐

- إذا كانت ضعيفة، لما يرجع ذلك: وضعيتهم المهنية ☐ وضعيتهم الاجتماعية ☐

كثيرة التزاماتهم المهنية ☐

- أخرى، أذكرها: .....

61. لو وجدت فرص عمل في قطاع آخر فهل تترك قطاع التعليم؟ نعم ☐ لا ☐

- لماذا، في كل حالة: .....

62. ما هي المشاكل التي ترى أنها مطروحة بكثرة في مؤسستكم؟.....

.....

.....

63. هل تفتخر لانتمائك لقطاع التربية والتعليم؟.....

.....

.....

64. هل لديك إضافات وملاحظات وتعليقات أو أسئلة أخرى تقترحها؟.....

.....

.....

.....

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com