



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية



تحليل محتوى برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية

في ضوء مهارات القيادة الإدارية

دراسة تحليلية لبرنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

- تخصص الإدارة والتسيير التربوي -

إشراف
د. جبالي نورالدين

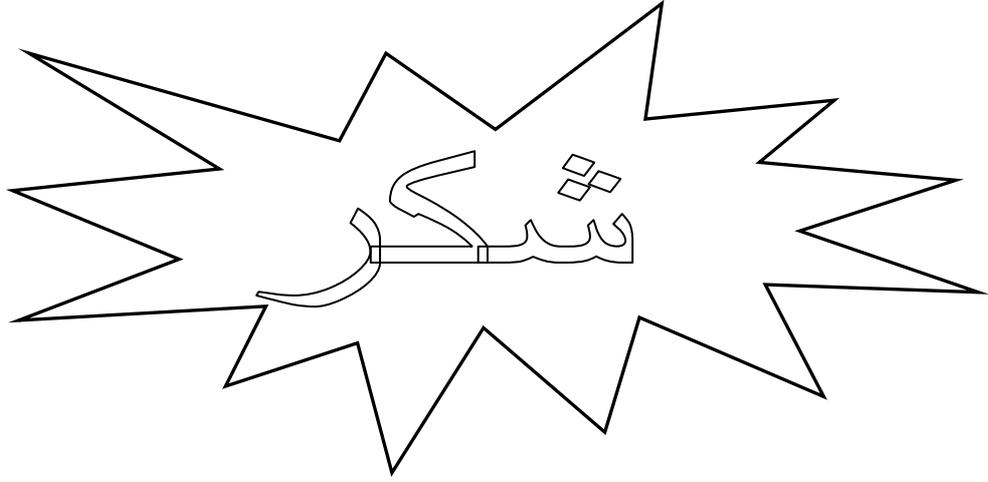
إعداد الطالب:
جغلاب نورالدين

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة باتنة	أستاذ التعليم العالي	أ.د/ العربي فرحاتي
مقررا	جامعة باتنة	أستاذ محاضر	د /جبالي نورالدين
مناقشا	جامعة قسنطينة	أستاذ التعليم العالي	أ.د/ يوسف معاش
مناقشا	جامعة باتنة	أستاذ محاضر	د/ السعيد عواشرية

2009/2008

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



بِحَمْدِ اللَّهِ تَعَالَى وَالثَّنَاءِ عَلَيْهِ بِمَا هُوَ أَهْلُ لَهُ، وَالصَّلَاةِ عَلَى حَبِيبِهِ مُحَمَّدٍ مَرْبِيِّ الْبَشَرِيَّةِ الْأُولَى

فإنه من لا يشكر الناس لا يشكر الله...

فأول شكر أتقدم به للأستاذ المشرفة: فادية بعيج، التي منحتني ثقتها لإنجاز هذا

البحث، ولم تبخل علي بنصائحها العلمية والمنهجية، كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل الأطراف التي قدمت لي يد المساعدة لإنجاز هذه الدراسة:

- أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية، وعلى رأسهم أولئك الذين كانت إفاداتهم المنهجية الأثر البارز في بناء أداة الدراسة، دون أن أنسى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على هذا الجهد العلمي، وأخص بالذكر الأستاذ بجامعة بسكرة أخي: إسماعيل مارجي.

- موظفو المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم بالحراش، الذين وفروا لي برامج التكوين المتخصص وبعض السندات التي كانت عوناً لي في إنجاز هذه الدراسة، وموظفو مكتب الأرشيف والوثائق التربوية بمديرية التربية لولاية البويرة، نظير إسهامهم ببعض الوثائق التربوية التي تم توظيف بعض محتوياتها في هذه الدراسة.

الإهداء

إلى من جعلها حبيباً لله أحق الناس بصحبتى..... إلى أمي الغالية التي ما تفتأ

تظللني بدعواتها في حلي وترحالي.

إلى من تعلمت من كده وتعبه أن الحياة يصنعها الرجال..... إلى والدي الكريم

الذي تظل وحياءه هاتفاً في كل أن وحين.

إلى من دفعني فراقه الأبدي لأسلك دروب العلم والبحث رغم الصعاب....إلى

أخي حسان رحمه الله، الذي شاءت الأقدار أن تضع حداً لمشواره العلمي.

إلى الأجنحة التي أستظل بظلها ... إلى إخواني أحامهم الله.

إلى رفيقة الدرب وشريكة العمر... إلى زوجتي الكريمة.

إلى رياحين القلب، وقرّة العين ... إلى أبنائي: أسامة... خوله ... حسان ... هنال

إلى رفقاء الدرب في الدراسة وفي العمل وفي السفر، وإلى كل من علمني،

ومن شجعني، ومن كان لي دفعة قويا لإنجاز هذا العمل ...

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع.

نورالدين

فهرس المحتويات

1	ملخص الدراسة.....
5	فهرس الأشكال.....
6	فهرس الجداول.....
7	مقدمة.....
	الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة.
9	I- الإشكالية.....
12	II- فرضيات الدراسة.....
12	III- أهمية الدراسة.....
13	IV- أهداف الدراسة.....
13	V- الدراسات السابقة.....
18	VI- تحديد مصطلحات الدراسة.....
	الفصل الأول: مقارنة نظرية لبرامج التكوين المتخصص.
21	تمهيد.....
22	I- مفهوم التكوين.....
23	II- تطور النظرة إلى التكوين.....
24	III- أهمية التكوين وأهدافه.....
25	IV- أسس وقواعد العملية التكوينية.....
26	V- استراتيجيات التكوين وأساليبه.....
29	VI- برامج التكوين.....
31	1. مبادئ تنظيم برامج التكوين.....
31	2. أنواع البرامج.....
31	VII- برامج التكوين المتخصص.....
32	1. دواعي إعداد البرامج.....
32	2. أهداف إعداد البرامج الجديدة.....
32	3. خصائص إعداد البرامج.....
33	4. المعايير المعتمدة في صوغ البرامج.....
34	5. الأبعاد الكبرى لتكوين أسلاك التأطير الإداري.....
35	1.5 ملامح التكوين المستهدفة.....

35	..... 2.5 القدرات المشتركة في تكوين أسلاك التأطير الإداري.
36	..... 3.5 مصنف الكفايات
39	..... 6. منظومة التقويم.
40	..... 7. تنظيم تكوين أسلاك التأطير الإداري.
40	..... 1.7 صيغة التكوين التناوبي وفتراتها.
41	..... 2.7 تنظيم المواد النظرية والتدريب التطبيقية
42	..... 8. منهجية وأدوات التكوين.
43	..... 9. برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية.
43	..... 1.9 الوحدات الخاصة بمديري المدارس الابتدائية.
55	..... 2.9 الوحدات المشتركة مع بقية أسلاك التأطير الإداري.
	الفصل الثالث: وظائف الإدارة المدرسية ومجالاتها الإجرائية.
66	..... تمهيد
67	..... I. المدرسة الابتدائية
67	..... 1. تعريفها
67	..... 2. وظائف المدرسة ومهامها
69	..... 3. خصائصها
72	..... 4. إنجازها وإنشائها
75	..... II. إدارة المدرسة الابتدائية
77	..... 1. مفهوم الإدارة المدرسية.
78	..... 2. نظريات الإدارة المدرسية
79	..... 1.2 الإدارة التعليمية كعملية اجتماعية
80	..... 2.2 الإدارة التعليمية كعملية اتخاذ للقرار
80	..... 3.2 الإدارة التعليمية كوظائف ومكونات
81	..... 4.2 نظرية الأبعاد الثلاثة
82	..... 3. وظائف الإدارة المدرسية
82	..... 1.3 التخطيط
90	..... 2.3 التنظيم
94	..... 3.3 التنسيق
96	..... 4.3 الرقابة
98	..... 5.3 التقويم

99	6.3 التوجيه
103	4. مجالات الإدارة في المدرسة الابتدائية
103	1.4 اتخاذ القرارات
105	2.4 إدارة الاجتماعات
107	3.4 إدارة الأفراد
108	4.4 إدارة المبنى المدرسي
111	5.4 إدارة الوقت
116	6.4 حفظ النظام المدرسي
119	7.4 الاتصال
123	5. سجلات الإدارة المدرسية
الفصل الثالث: مدير المدرسة الابتدائية المهام والمهارات	
125	تمهيد
126	I- تعريف مدير المدرسة الابتدائية
127	II- نظريات الطبقة الإدارية
129	III- شخصية مدير المدرسة الابتدائية
133	1. السمات الشخصية لمدير المدرسة المعاصر
134	2. معايير الفاعلية في شخصية مدير المدرسة
136	IV- مهام مدير المدرسة الابتدائية
138	1. في المجال البيداغوجي
138	2. في المجال التربوي
139	3. في المجال الإداري
139	V- علاقات مدير المدرسة الابتدائية
141	VI- اختيار مدير المدرسة الابتدائية
142	VII- مهارات القيادة الإدارية لمدير المدرسة
143	1. مفهوم القيادة
144	2. مفهوم القيادة الإدارية
145	3. القيادة في الفكر الإداري
147	4. مصادر القوة في القيادة الإدارية
149	5. صفات القائد الإداري
149	6. تصنيف مهارات القيادة الإدارية

151	.....	1.6 تصنيف موندي Mondy
153	.....	2.6 تصنيف مينزبرج Mintzberg
154	.....	3.6 تصنيف Burgoyne
155	.....	4.6 تصنيف Robert Katz
155	.....	أولاً: المهارات الفنية
158	.....	ثانياً: المهارات الإنسانية
161	.....	ثالثاً: المهارات الإدراكية التصورية
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.		
164	.....	I- التذكير بالفرضيات
164	.....	II- تحديد منهج الدراسة
165	.....	III- العينة
166	.....	IV- تحديد فئات المحتوى ووحداته
166	.....	V- أدوات الدراسة
166	.....	VI- الصدق
167	.....	VII- الثبات
168	.....	1. معامل الثبات لقائمة المهارات الفنية
168	.....	2. معامل الثبات لقائمة المهارات الإنسانية
169	.....	3. معامل الثبات لقائمة المهارات الإدراكية التصورية
الفصل الخامس: تحليل ومناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضيات.		
170	.....	I- وصف عام لنتائج الدراسة
172	.....	II- وصف النتائج في ضوء الفرضيات الجزئية
172	.....	1. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الفنية
175	.....	2. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الإنسانية
178	.....	3. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الإدراكية التصورية
180	.....	III- مناقشة وتفسير النتائج
180	.....	1. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى
181	.....	2. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية
182	.....	3. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة
184	.....	IV- توصيات البحث
185	.....	الخاتمة

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

ملخص الدراسة

يشير الكثير من المشتغلين بالبحث العلمي أن الواقع الميداني الذي يعيشه الباحث يحدد المعالم الكبرى لأهم المواضيع التي يعالجها ويبحث فيها، فيظل يخالج الباحث حالة من الحيرة العلمية تدفعه إلى المضي قدماً، والبحث في موضوع بعينه دون غيره من المواضيع الأخرى، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على برامج التكوين المتخصص لمدير المدارس الابتدائية، والهادفة إلى تحليل محتوى هذه البرامج للكشف عن المستوى الذي تتوافر فيه مهارات القيادة الإدارية، بعد تصنيفها إلى أنواع ثلاث؛ هي المهارات الفنية والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية، منطلقين في ذلك من تصور روبرت كاتز الذي بناه وحدد فيه هذه المهارات، معتمدين الوصف منهجاً وتحليل المضمون أسلوباً، ولتحديد الأبعاد الرئيسية للبحث اعتمدت فرضية عامة صيغت في ضوءها ثلاث فرضيات جزئية.

وللتحقق من هذه الفرضيات تم الاعتماد على عينة قصدية عنصرها الأساسي ثمان وحدات تكوينية بنسبة تمثيل تُقدر بـ 100%، حيث تتكون كل وحدة من مجموع من العناصر التي تشكل أهم الأبعاد الأساسية لها، وللإشارة فإن هذه البرامج أعدت من طرف هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الكائن مقره بالجزائر العاصمة، وتم إصدارها سنة 2005 تحت مسمى برامج التكوين المتخصص لأسلاك الإدارة.

وقبل مباشرة عملية التحليل تم ضبط فئات التحليل من خلال الاعتماد على ثلاث أدوات تحليل أساسية، خُصت كل واحدة منها لصف من هذه المهارات، وإرفاقها بقائمة المهارات معرفة تعريفاً إجرائياً، بعد البحث في التراث النظري وأدبيات الاختصاص، وكذا النصوص القانونية المحددة لمهام مديري المدارس الابتدائية، وبعد القيام بالإجراءات المتعلقة بالصدق والثبات، تمت المرحلة الأساسية للبحث وهي عملية التحليل من خلال البحث عن المؤشرات التي تشير صراحة أو ضمناً إلى كل مهارة من هذه المهارات.

وبعد اكتمال عملية التحليل شُرع في المرحلة الموالية، وهي صب النتائج وتفريغها في جداول أعدت لهذا الغرض، وحساب القيم المتعلقة بظهور مؤشرات هذه المهارات باستعمال مقاييس إحصائية بسيطة على غرار حساب التكرارات والنسب المئوية، تبعاً لما تقتضيه طبيعة البحث والهدف من الدراسة، وقد كانت نتائج الدراسة تصب في الاتجاه المبدئي المحدد في الفرضيات التي تم تبنيها، حيث تم التوصل إلى نتيجة عامة تشير إلى توافر مهارات القيادة الإدارية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية عند مستوى **33.32%**، مع ارتفاع ملحوظ للقيم الضمنية (**70.08%**) على القيم الصريحة (**29.91%**)، وهذا ينسجم مع الفرضية العامة. وعلى ضوء هذه النتيجة تتحد النتائج الجزئية التالية:

- بروز المهارات الفنية في هرم مهارات القيادة الإدارية بنسبة **50.03%**، مع ارتفاع نسبي مقارنة مع الصنفين الباقيين للقيم الضمنية (**59.78%**) على القيم الصريحة (**40.21%**) وهذا ما يتوافق مع الفرضية الجزئية الأولى.

- انخفاض مستوى توافر المهارات الإنسانية حيث سجلت نسبة **16.42%** مع ارتفاع ملحوظ للقيم الضمنية (**64.22%**) على القيم الصريحة (**35.77%**) ، وهذا ينسجم مع الطرح الذي تبينناه في الفرضية الجزئية الثانية.
- توافر المهارات الإدراكية التصورية في برامج التكوين المتخصص لمديري الابتدائية بنسبة **33.53%** مع ارتفاع كبير للقيم الضمنية (**88.31%**) على القيم الصريحة (**11.68%**)، وهذا ما يتلاءم مع الفرضية الجزئية الثالثة.

Résumé de l'étude

Indique un grand nombre de chercheurs scientifiques, la réalité de la recherche identifie les principales caractéristiques des principaux thèmes abordés par la recherche, le chercheur reste en termes d'incertitude scientifique à aller de l'avant, et de la recherche dans un domaine particulier à d'autres d'autres sujets, et dans cet esprit que cette étude est venue faire la lumière sur les programmes de formation spécialisée pour le Directeur de l'école primaire, qui vise à analyser le contenu de ces programmes afin de détecter le niveau de la disposition administrative des compétences en leadership, avoir classé en trois types, les compétences techniques et les compétences humaines et les compétences cognitives, de perception des points de la vision, qui a été construit par Robert Katz Il a identifié ces compétences, en utilisant la méthode de description de contenu et de méthode d'analyse, et d'identifier les principales dimensions de la recherche a adopté l'hypothèse générale formulée à la lumière des trois hypothèses en partie.

Pour vérifier ces hypothèses ont été délibérément s'appuyer sur un échantillon de huit de ses unités de formation de base par la représentation d'un montant estimé à 100%, chaque unité comprenant tous les éléments qui constituent la plupart des dimensions de base, et de signaler le programme établi par le contrôle de la composition de l'Institut national de l'éducation des utilisateurs et d'améliorer le niveau situé à Alger, a été publié en 2005 sous le nom de programmes de formation spécialisée pour la gestion des fils.

Avant de contrôler directement le processus d'analyse des catégories d'analyse en s'appuyant sur les trois outils de base de l'analyse, chacune consacrée à un type de ces compétences, et de les joindre à la liste des compétences définies de procédure, après les travaux de recherche théorique et le patrimoine de la compétence, ainsi que les textes juridiques des fonctions de gestionnaires des écoles primaires, Après avoir effectué les procédures pour la vérité et de la stabilité, la phase de recherche de base, un processus d'analyse au cours de la recherche d'indicateurs qui, explicitement ou implicitement fait référence à la compétence de chacune de ces compétences.

Après l'achèvement de l'analyse procède en le suivant, qui est répandu et le rejet des résultats dans les tableaux préparés à cet

effet, le calcul des valeurs des indicateurs de l'émergence de ces compétences à l'aide de simples mesures statistiques comme le calcul de fréquences et de pourcentages, en fonction des exigences de la nature et l'objet de l'étude, les résultats de l'étude a été est dans la direction indiquée dans les hypothèses initiales qui ont été adoptées, avec le résultat d'une nature générale de la disponibilité de compétences en leadership administratif spécialisé dans les programmes de formation pour les gestionnaires des écoles primaires au niveau de 33,32%, avec une augmentation remarquable des valeurs implicites (70,08%) sur les valeurs explicites (29,91%), et ce qui est cohérent avec la prémisse générale. À la lumière de ce résultat d'unir les résultats partiels suivants:

- l'émergence de compétences professionnelles dans la hiérarchie administrative de leadership, ou de 50,03%, relativement élevé en comparaison avec les deux autres catégories de valeurs implicites (59,78%) sur les valeurs explicites (40,21%) et ce qui est cohérent avec l'hypothèse d'une partielle.
- faible niveau de disponibilité de compétences humaines, où le taux de 16,42% avec une augmentation remarquable des valeurs implicites (64,22%) sur les valeurs explicites (35,77%), et ce qui est cohérent avec l'approche que nous avons adopté l'hypothèse de la deuxième partie.
- la disponibilité des compétences cognitives de perception dans les programmes de formation spécialisée pour les responsables des principaux par 33,53%, avec des valeurs sensiblement plus élevé du sous-jacent (88,31%) sur les valeurs explicites (11,68%), et ce qui est cohérent avec l'hypothèse de la troisième partie.

Summary of the study

Indicates a lot of scientific research workers, the reality faced by the field researcher identifies the major features of the main topics addressed by the searching, the researcher remains in terms of scientific uncertainty him to move forward, and research in a particular subject with others of other topics, and in this spirit that this study came to shed light on the specialized training programs for the Director of primary schools, aimed to analyze the content of these programs to detect the level of available administrative leadership skills, having classified into three types; the technical skills and human skills and cognitive skills, perceptual points of the vision, which was built by Robert Katz He identified these skills, using the description method and content analysis method, and to identify key dimensions of research adopted the general hypothesis formulated in the light of three hypotheses in part.

To verify these hypotheses have been deliberate reliance on a sample of eight of its basic training units by the representation of an estimated 100%, with each unit consisting of all elements which constitute the most basic dimensions, and to signal the program prepared by the supervision of the composition of the National Institute of Education users and improve the level located

in Algiers, was issued in 2005 under the name of the specialized training programs for wire management.

Prior to directly control the process of analysis of the categories of analysis by drawing on the three basic tools of analysis, each devoted to one type of these skills, and attach them to the list of defined procedural skills, after the research literature and theoretical heritage of jurisdiction, as well as the specific legal texts of the functions of managers of primary schools, After carrying out the procedures for the truth and stability, the phase of basic research, a process of analysis during the search for indicators that explicitly or implicitly refers to the skill of each of these skills.

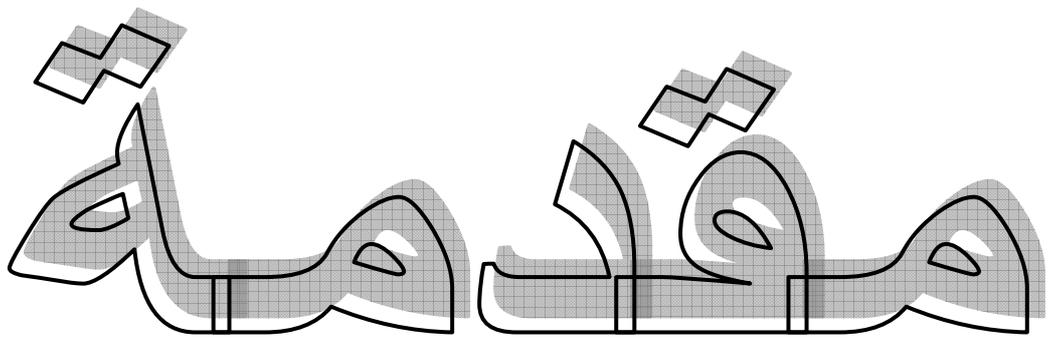
After the completion of the analysis proceeded in the following, which is poured and the discharge results in the tables prepared for this purpose, the calculation of values of indicators of the emergence of these skills by using simple statistical measures like the calculation of frequencies and percentages, depending on the requirements of the nature and purpose of the research study, the results of the study was is in the direction specified in the initial assumptions that have been adopted, with the result of a general nature to the availability of administrative leadership skills in specialized training programs for managers of primary schools at the level of 33.32%, with a remarkable increase of the values implicit (70.08%) on the explicit values (29.91%), and this is consistent with the general premise. In the light of this result unite the following partial results:

- the emergence of professional skills in the hierarchy of administrative leadership skills, or 50.03%, with relatively high compared with the remaining two categories of values implicit (59.78%) on the explicit values (40.21%) and this is consistent with the hypothesis of partial one.
- low level of availability of human skills, where the rate of 16.42% with a remarkable increase of the values implicit (64.22%) on the explicit values (35.77%), and this is consistent with the approach we have adopted the hypothesis of partial second.
- the availability of cognitive perceptual skills in specialized training programs for managers of the primary by 33.53%, with significantly higher values of the underlying (88.31%) on the explicit values (11.68%), and this is consistent with the hypothesis of partial third.

الصفحة	عنوان الشكل
70	الشكل (1) التنظيم الهيكلي للمدرسة الجزائرية في المرحلة الأولى 1962-1970.
71	الشكل (2) التنظيم الهيكلي للمدرسة الجزائرية في المرحلة الثانية 1970-1980.
72	الشكل (3) التنظيم الهيكلي للمدرسة الجزائرية في المرحلة الثالثة 1970-1980.
75	الشكل (4) التنظيم الهيكلي الحالي للمدرسة الجزائرية.
86	شكل (5) دوائر الاختصاص لمستويات الإدارة في النظام التربوي.
88	شكل (6) التفاعل بين الجانب التنظيمي والجانب الإنساني ضمن السياق الاجتماعي.
103	شكل (7) هيكل إدارة المدرسة الابتدائية.
105	شكل (8) أبعاد التنسيق في الإدارة المدرسية.
106	شكل (9) خطوات عملية الرقابة.
113	شكل (10) يبين مراحل اتخاذ القرار.
130	شكل (11) يبين شبكة الاتصالات الرسمية وغير الرسمية.
139	شكل (12) أبعاد شخصية المدير حسب هلغارد وزملاؤه.
160	شكل (13) المهارات الضرورية للمدير في المستويات المختلفة حسب مونداي.
174	شكل (14) يبين محتوى كل وحدة تكوينية من وحدات برامج التكوين المتخصص.
179	الشكل (15) يبين توزيع مهارات القيادة الإدارية حسب شدة تكرارها.
180	الشكل (16) يبين التوزيع الكلي لمهارات القيادة الإدارية حسب شدة تكرارها.
182	الشكل (17) يبين توزيع المهارات الفنية حسب شدتها تكرارها.
182	الشكل (18) يبين توزيع المهارات الفنية حسب درجة تكرارها.
182	الشكل (19) يبين التوزيع الكلي للمهارات الفنية حسب شدة تكرارها.
185	الشكل (20) يبين توزيع تكرارات المهارات الإنسانية حسب شدتها.
185	الشكل (21) يبين توزيع المهارات الإنسانية حسب درجة تكرارها.
185	الشكل (22) يبين التوزيع الكلي للمهارات الإنسانية حسب شدة تكرارها.
188	الشكل (23) يبين توزيع تكرارات المهارات الإدراكية التصورية حسب شدة تكرارها.
188	الشكل (24) يبين توزيع المهارات الإدراكية التصورية حسب درجة تكرارها.
188	الشكل (25) يبين التوزيع الكلي للمهارات الإدراكية التصورية حسب شدة تكرارها.

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول
26	الجدول (1) الأبعاد الرئيسية لاستراتيجيات التكوين، وما يترتب عنها من أساليب.
36	الجدول(2) يمثل القدرات المشتركة في تكوين أسلاك التأطير الإداري.
39	الجدول(3) يمثل مصنف الكفايات لأسلاك التأطير الإداري.
44	الجدول (4) يمثل محتويات وحدة تسيير المجال البيداغوجي.
46	الجدول (5) يمثل محتويات وحدة وحدة التسيير الإداري.
51	الجدول (6) يمثل محتويات وحدة التسيير المادي والمالي.
54	الجدول (7) يمثل محتويات وحدة القانون والتشريع المدرسي.
59	الجدول (8) يمثل محتويات وحدة المنظومة التربوية.
63	الجدول (9) يمثل محتويات وحدة علم النفس الاجتماعي التربوي .
64	الجدول (10) يمثل محتويات وحدة منهجية البحث.
141	الجدول (11) صفات مدير المدرسة ذي الشخصية المتكاملة .
142	الجدول (12) صفات مدير المدرسة ذي الشخصية غير المتكاملة .
177	الجدول (13) معاملات الثبات لقائمة المهارات الفنية.
177	الجدول (14) معاملات الثبات لقائمة المهارات الإنسانية.
178	الجدول (15) معاملات الثبات لقائمة المهارات الإدراكية التصورية.
179	الجدول (16) يبين تكرارات مهارات القيادة الإدارية حسب شدتها من حيث الظهور الصريح أو الضمني.
181	الجدول (17) يبين تكرارات المهارات الفنية حسب شدتها من حيث الظهور الصريح أو الضمني.
184	الجدول (18) يبين تكرارات المهارات الإنسانية حسب شدتها من حيث الظهور الصريح أو الضمني.
187	الجدول (19) يبين تكرارات المهارات الإدراكية التصورية حسب شدتها من حيث الظهور الصريح أو الضمني.



مقدمة

مما لا شك أن الإنسان هو رأس المال الحقيقي الذي تُبنى عليه التنمية البشرية، بل إنه المتغير الرئيس الذي تتوقف عليه سيرورة الحراك السياسي والاقتصادي والاجتماعي، ولعل هذا ما ذهبت إليه " نظرية رأس المال البشري **Human capital theory** التي أكدت على أهمية العنصر البشري لإحداث التنمية، واعتبار رأس المال البشري استثماراً حقيقياً في الموارد البشرية، وأنه لا يقل أهمية عن رأس المال المادي"¹

إنها النظرة الحديثة للإنسان ليس باعتباره محركاً لآليات التنمية ووسائل الإنتاج فقط، بل لكونه كذلك منتجاً قابلاً للإجادة والتحسين، من خلال إخضاعه لمجموعة من المساقات التأهيلية أو التدريبية التي تزيد من فعالياته العقلية والأدائية وحتى الاجتماعية والإنسانية.

ولذلك فإن معظم النظم التربوية تولي اهتماماً كبيراً لآليات التطوير الذاتي، ولعل ما يشغل بال الباحثين هو الاهتمام بتكوين المكونين والمؤطرين الإداريين والبيداغوجيين على أسس علمية منظمة، وهم يتفقون أن التكوين كغيره من الأنشطة التربوية عملية هادفة ومقصودة لإحداث تغييرات مرغوب فيها، والذي يحدد ما يُعرف بأهداف التكوين من حيث هي المخرجات النهائية للعملية التكوينية، والتي تتضح فيها جليا مواصفات وخصائص المتكون الذي سيعمل على بلورة وتحقيق أهداف النظام التربوي في أي مستوى كان.

وإذا اعتبرنا أن التكوين عملية تدخل في إطار الاستثمار في الموارد البشرية بغية تحسين أدائها وإيصالها إلى درجة الإجادة، وإذا من انطلقنا تصور مؤداه أن مدير المدرسة " يُعد مسؤولاً مهما في سير العملية التربوية في مدرسته، إذ أن الكثير من البرامج الناجحة التي تحقّقها المدرسة تنبع من مقدراته على قيادة مصادره البشرية والمادية وإغنائها بالمعلومات، واستثارة روح المناقشة والبحث بين أفرادها"²، فإذا انطلقنا من هذين التصورين يتضح لنا جليا أهمية هذه العملية في سبيل إيجاد قادة تربويين يجمعون بين إدارة العمليات المختلفة، وقيادة الأفراد نحو تحقيق أهداف المدرسة.

وهذا الأمر يطرح ضرورة أن تتضمن برامج التكوين المتخصص، قدراً كافياً من المعارف المتخصصة في الاتجاه الذي يفضي إلى تنمية مهارات القيادة الإدارية، لما لها من بالغ الأثر في الارتقاء بالعمل الإداري ومن ورائه العمل التربوي بالمؤسسة المدرسية، من خلال المزاجية بين الروح الأكاديمية المطلعة المتبصرة، والروح التقنية الخبيرة، بشكل يفرز مجموعة من المعارف ذات الطابع الأكاديمي، والمعارف ذات الطابع التقني العملياتي.

وفي هذا الإطار وبغرض الكشف عن مدى توافر مهارات القيادة الإدارية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، ارتأى الباحث الخوض في هذه الدراسة التي تتمحور حول تحليل محتوى هذه البرامج، من خلال اعتماد الوصف منهجاً وتحليل المضمون أداة، حيث نُثرت أوراق هذه الدراسة على ستة فصول؛ أربعة منها نظرية وفصلان خصصتهما للجانب التطبيقي.

¹ . محمد منير مرسي: تخطيط التعليم واقتصادياته، بدون طبعة، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص13.

² . هاني عبد الرحمن صالح الطويل: الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 1999، ص343.

وحتى ألقى نظرة على الإطار العام للدراسة خصصت الفصل التمهيدي للحديث عن إشكالية البحث متطرقا خلالها إلى الخلفية النظرية، خاتما إياها بتساؤلات حاولت الإجابة عليها من خلال فرضية عامة وثلاث فرضيات جزئية، ولإلقاء الضوء على بعض الأبعاد الأخرى للموضوع تطرقت في هذا الفصل إلى أهمية الدراسة وأهدافها وبعض الدراسات السابقة التي حاولت الاسترشاد بها من خلال تقاطعاتها مع هذه الدراسة، ولتكون الصورة أوضح حاولت أجرات المفاهيم المحورية خاصة ما تعلق منها بمتغيرات البحث الرئيسية.

أما الفصل الأول فقد تم تخصيص جزء كبير من صفحاته للحديث عن برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، وحتى أضع الموضوع في إطاره الكلي، حاولت التطرق إلى مفهوم التكوين وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، وفي نفس السياق تم الحديث عن أهمية التكوين وأهدافه وأساليبه، ولدى الحديث عن برامج التكوين المتخصص، ولأن مدير المدرسة الابتدائية جزء من سلك التأطير الإداري، خصصت جزء من الفصل للحديث عن الإطار المرجعي لهذه البرامج، اعتمدت فيها بشكل كبير على ما جاء في وثيقة برامج التكوين المتخصص لسلك الإدارة الذي أعدته هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

وفي الفصل الثاني خُصص الجزء الأكبر منه للحديث عن وظائف الإدارة المدرسية ومجالاتها الإجرائية، محاولين ربطها بواقع المدرسة الابتدائية في الجزائر، التي حاولنا أن نلقي عليها بعض الضوء من خلال الحديث عن تطورها في سياق تطور التنظيم الهيكلي للمدرسة الجزائرية، وتعريفها وإبراز بعض خصائصها المميزة لها، وكان الحديث عن مدير المدرسة الابتدائية من حيث هو أحد المتغيرات الأساسية في البحث، علامة مميزة في الفصل الثالث وذلك بتعريفه وإبراز بعض خصائصه وصفاته، ومهامه القانونية ومهارات القيادة، محاولين ربط كل هذا بما جاء في التراث النظري وأدبيات الاختصاص بغرض إعطاء بعد أكاديمي للموضوع.

أما الجانب الميداني فيحتوي على فصلين، يتناول الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية من حيث تحديد مجال التحليل والمنهج المتبع والأدوات المستخدمة وخصائصها السيكمترية، في حين خُصص الفصل الخامس لعرض البيانات وتحليلها وتفسيرها، وربطها بالجوانب النظرية للموضوع (الخلفية النظرية)، وصولاً إلى عرض نتائج البحث والتوصيات المترتبة عنه.

الباب الأول

النظري

الجانب

الفصل الأول : الإطار النظري للدراسة

- I. الإشكالية.
- II. فرضيات الدراسة.
- III. أهمية الدراسة.
- IV. أهداف الدراسة.
- V. الدراسات السابقة.
1. دراسة محمد مطير مجبل.
2. دراسة أحمد إبراهيم أحمد.
3. دراسة ليستر.
5. دراسة بوعبد الله لحسن.
4. دراسة سامية كواشي.
5. دراسة المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم
- VI. تحديد مصطلحات الدراسة.
1. التكوين المتخصص.
2. برامج التكوين المتخصص.
3. المدرسة الابتدائية
4. الإدارة المدرسية
5. الإدارة التعليمية
6. الإدارة التربوية
7. مدير المدرسة الابتدائية
8. القيادة الإدارية
9. مهارات القيادة الإدارية
10. المهارات الفنية
11. المهارات الإنسانية
12. المهارات الإدراكية التصورية

1. الإشكالية

تحتل مهنة الإدارة المدرسية مكانة متميزة ضمن المستوى الإجرائي للتنظيم الهرمي للمستويات الإدارية التي يشملها النظام التربوي، وهي على تماس مباشر مع المعلمين والتلاميذ وأفراد المجتمع المحلي، كما أن للإدارة المدرسية موقعا مهما حساسا دقيقا لما لها من أثر كبير على تسيير العمل اليومي للعملية التعليمية وعلى تحقيق أهدافها ومراميتها.¹

وانطلاقا من أن المدرسة هي المؤسسة التي اختارها المجتمع لإعداد الجيل الذي يحمل على عاتقه مسؤولية التنمية الشاملة، وإيماننا بأهمية القيادة التربوية المتطورة اتجاهات وأنماط وسلوكات وممارسات، وحتى تؤدي الدور الموكل إليها بكفاءة وفعالية عاليتين ينبغي اعتماد ميكانيزمات تأهيلية الغرض منها تنمية مهارات القيادة الإدارية التي تمكن من إحداث نقلة نوعية في أساليب الإدارة والتسيير بما يحقق أهداف العملية التربوية بشكل أفضل، والعمل على تعميق الدور القيادي الشامل والمتكامل.

إن إلقاء نظرة إجمالية على المهام التي يفترض أن يمارسها المدير قد تكون كافية للدلالة على مهنية عمل مدير المدرسة وفنية هذا العمل، فمدير المدرسة معني بالتعامل مع فلسفة التربية والتعليم بشكل عام والأهداف العامة والخاصة للمرحلة التي يقوم على إدارتها، كما أنه معني بإدارة الأمور المالية للمدرسة، وإدارة شؤون العاملين فيها، والتعامل مع المجتمع، والتعامل مع المنهج أو عملية تعليم وتعلم التلاميذ والبناء المدرسي، وما إلى ذلك من أمور ذات مساس بالعمليات التي يشملها النظام المدرسي في مستواه الإجرائي وهذه المهام كلها تعكسها مواد تخصصية تسهم في صقل فكر مدير المدرسة وبناء شخصيته بشكل يمكنه من القيام بمهام دوره بالشكل الأنسب.²

ومن هذا المنظور فإن حساسية المهام المنوطة بمدير المدرسة الابتدائية المعروفة بخصوصيتها وتميزها عن باقي المؤسسات التعليمية في بلادنا، من حيث هي المحطة الأولى في المسار التعليمي للفرد الجزائري تفرض على من يتولى إدارتها الإلمام بفنون القيادة الإدارية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تعريض هذا الأخير لمساقات تكوينية تتولاها معاهد متخصصة تسهر على التأهيل المعرفي والمهني لمن تتوفر فيهم صفات الخبرة الميدانية والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، وذلك من خلال اعتماد برامج تكوينية تجعل من مدير المدرسة الابتدائية قائدا تربويا يعمل جاهدا لتحقيق التفاعل بين أقطاب العملية التعليمية من خلال اعتماد أساليب تسيير مبنية على أسس علمية وتحقق الانفتاح على المجتمع المحلي.

وتتفق كل الجهات المختصة التي انكبت على دراسة التحولات الجارية حاليا في عالمنا المتغير على أن البلدان المؤهلة أكثر من غيرها لنيل نسب السبق في العلوم والتكنولوجيا هي تلك التي تسعى إلى تمكين إطاراتها من تكوين رفيع المستوى، وفي ظل هذا التغير والتطور السريع في عالم التكنولوجيا والمعلوماتية، لم نعد اليوم بحاجة إلى تكوين عدد أوفر من الإطارات بقدر ما نحن مطالبين بتكوين إطارات تتمتع بكفايات

¹ . هاني عبد الرحمن صالح الطويل (الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق) مرجع سابق، ص19.

² . هاني عبد الرحمن صالح الطويل (الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق) المرجع نفسه، ص19.

تضطلع بحل مشكلات القطاع وتستجيب لتطلعات المدرسة، فالعصر يفرض علينا تنشأة إطارات تكون قادرة على الابتكار والإبداع، مسايرة للتقدم والعصرنة، مهياة لتحمل المسؤولية والارتقاء، لأن فعالية المنظومة التعليمية تتوقف على الطريقة التي تدار بها مؤسساتها، إذ تعتبر المؤسسة المدرسية الميدان الحقيقي الذي تتجمع فيه كل جهود العاملين في مجال التعليم متضافرة متكاملة.¹

ويعتبر التكوين المتخصص لأسلاك الإدارة في الجزائر فضاء مناسباً للارتقاء بالكفاءات التربوية إلى الحد الذي يمكنها من اكتساب المهارات القيادية في الإدارة المدرسية وتنميتها بشكل يخولها ممارسة العمليات الإدارية بشكل أكثر علمية وفعالية، غير أن التركيز على الجوانب الفنية في برامج التكوين المتخصص وعلى أهميتها في سيرورة العمل الإداري يبقى غير كاف ما لم تغطي هذه البرامج المهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية وتنميتها بالقدر الذي يحقق للمدير التوافق الداخلي والتكيف الخارجي مع الأنظمة الاجتماعية المزملة للمدرسة.

وهذا ما أشارت إليه بعض البحوث والدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية من أن المدير الجيد والكفاء كما يراه رؤوسه قد حصل على تأييدهم وحبهم والتفافهم حوله لأنه يمتلك المهارات اللازمة في فهم السلوك الإنساني والتعامل معه من خلال التحفيز وإثارة الدافعية للعمل، واستخدام وسائل الاتصال المختلفة، والإحساس بمشكلات الآخرين.

ويرى بلمبرغ و جرينفيلد (Blumberg , Greenfield, 1986) أن لمدير المدرسة الفعال عدداً من المواصفات تتلخص في رغبته في أن تكون مدرسته ذات سمعة وشهرة عاليتين، وإقدامه - بسرعة- على طرح المبادرات والأفكار الجديدة، ومعرفته الواسعة باستراتيجيات التعليم المختلفة والإدارة الصفية الفعالة، وأمنه النفسي وجرأته على المحاوراة والتجديد والتجريب، وقدرته على التعامل مع المستجدات والأحداث بما ينفع المعلمين والتلاميذ.²

ويعتبر "رنسيس ليكارت" Rensis Likert من أكثر العلماء دوراً وإسهاماً في دراسة التنظيم الإنساني، وبعض العلماء الذين أسهموا أيضاً مثل "دوجلاس ماكجريجور" Douglas Mc gregor و "أرجريس" Argris ، وقد أكد ليكارت Likert أن النظام 4 "system 4" القائم على الصداقة بين القائد والمؤوسين والثقة المتبادلة والعمل بروح الفريق، بالإضافة إلى مشاركة الأعضاء في اتخاذ القرار واندماجهم في وضع الأهداف هو أفضل النظم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.³

وقد أشار كل من "بليك وموتون" Blake and Mouton في الشبكة الإدارية أن النمط (9,9) الذي يسمى المدير الفعال أو الإدارة الجماعية، ومن خلاله " يتضح سلوك القائد من حيث اهتمامه بالإنتاج ، واهتمامه بالأفراد أو بكليهما معاً، ويؤكد بليك Blake أن على القائد أن يهتم بجانبين جوهريين

¹ . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم "هيئة التأطير": برامج التكوين المتخصص لأسلاك الإدارة، بدون طبعة، بدون دار نشر، الجزائر، 2005، ص6.

² . محمد عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، فلسطين، 2001، ص231.

³ . أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، ط1، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، مصر، 2002، ص83.

عندما يفكر بممارسة مسؤولياته القيادية؛ الاهتمام بإنجاز وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، والاهتمام بأفراد أسرة المدرسة في نفس الوقت.¹

وقد قدم **Robert Katz** تصورا بناه على أساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام الموكلة إليه، ويرى **Robert Katz** " أن هذه المهارات تعد أساسا لازما لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة. وتتشكل هذه المهارات مما يأتي:²

- المهارات الفنية Technical Skills
- المهارات الإنسانية Human Skills
- المهارات الإدراكية/ التصورية Conceptual Skills

ومما لا شك فيه أن المدير يعتبر جوهر العملية الإدارية إذ أنه المحرك الأساسي للفريق الذي يعمل معه، فهو يعمل على عقد اللقاءات والاجتماعات المتخصصة لمعلمي مدرسته بهدف رفع الأداء التعليمي، وكذلك اهتمامه بحاجات المعلمين وتنمية العلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، ومساعدة المعلمين على نموهم مهنيا، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات التربوية والاهتمام بمستوى التحصيل ورعايتهم.

غير أنه وانطلاقا من المعايير الميدانية لواقع التعليم والاحتكاك الدائم بمديري المدارس الابتدائية معلما ثم مشرفا على نشاطاتهم، وقفت على أمور جديرة بالملاحظة والدراسة، وهي أن سبب النزاعات المهنية في المدرسة يعود في المقام الأول إلى غياب الانسجام في الفريق التربوي، وبروز الحسابات الفئوية، ونقص قنوات الحوار والاتصال بين أقطاب العملية التعليمية، وإهمال البعد العلائقي في الممارسات الإدارية والتربوية، وكلها مؤشرات على غياب مهارات القيادة الإدارية في إدارتنا المدرسية. وانطلاقا مما سبق تتحدد إشكالية البحث من خلال التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية التالية:

التساؤل الرئيسي:

ما مستوى توافر مهارات القيادة الإدارية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية؟

التساؤلات الفرعية:

- ما مستوى توافر المهارات الفنية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية؟
- ما مستوى توافر المهارات الإنسانية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية؟
- ما مستوى توافر المهارات الإدراكية التصورية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية؟

¹ . أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الهناء للطباعة، مصر، 2002، ص194 .
² - هاني عبد الرحمن صالح الطويل (الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق): مرجع سابق، ص26.

II. فرضيات الدراسة

للإجابة على التساؤلات الواردة في الإشكالية والتي تستدعي الشرح والتفسير قام الباحث بصياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

الفرضية العامة:

- نتوقع توافر مهارات القيادة الإدارية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أقل من مستوى 50%.

الفرضيات الجزئية:

- نتوقع توافر المهارات الفنية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أكثر من مستوى 50%.
- نتوقع توافر المهارات الإنسانية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أقل من مستوى 50%.
- نتوقع توافر المهارات الإدراكية التصورية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أقل من مستوى 50%.

III. أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من حساسية المرحلة التعليمية التي تتولاها المدرسة الابتدائية، إذ أن هذه الأخيرة أوكلت لها مهمة بالغة التعقيد، تتوقف على نجاحها أو فشلها – إلى حد كبير- مسيرة التحصيل الدراسي للمتعلم في باقي المراحل التعليمية الأخرى، وانطلاقاً من واقع التجربة ورجوعاً إلى بعض الأدبيات التربوية، يتبين أن مدير المدرسة الابتدائية هو المحرك الرئيس لأطراف العملية التعليمية، وأثبت الواقع أن المدرسة تستمد نجاحها في المناسبات المختلفة من فعالية مديرها وبراعته في أداء مهامه.

ولا يختلف اثنان في أن بعض المديرين يتميزون باستعدادات فطرية تسهل عليه مهمة القيادة الإدارية، غير أن المتفق عليه أن هذه الاستعدادات، وما يعززها من الخبرة الحياتية والممارسة العملية، تبقى غير كافية ما لم تدعم بمعارف أكاديمية تزيد من فعاليتها، وتوجهها في الاتجاه الصحيح، ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث الذي أردناه دراسة تحليلية لبرامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، الهدف منه الكشف عن مدى توافر مهارات القيادة الإدارية في هذه البرامج.

ومما لا شك فيه أن التكوين المتخصص الذي يستفيد منه المرشح لمنصب مدير المدرسة الابتدائية يشكل رافداً مهماً يزود هذا الأخير في خضم ممارسته لمهنته بالمهارات القيادية التي تمكنه من تفعيل دوره بشكل يضمن نجاعة العمليات الإدارية المختلفة، سيما بعد أن صار العمل بمشروع المؤسسة ضرورة تقتضيها الحاجة إلى العمل المخطط، وقتنتها نصوص تشريعية جعلت منه محورا لسيرورة مختلف النشاطات المدرسية.

IV. أهداف الدراسة

يرى الكثير من الدارسين أن مواضيع البحث العلمي تنشأ في بداياتها الأولى كما ينشأ الجنين في بطن أمه، فتبدأ مسيرة البحث في موضوع ما من شعور يضل يخالج الباحث حتى يدفعه إلى الخوض في غماره، محاولاً تجاوز كل الصعاب في سبيل الوصول إلى الحقيقة العملية، التي هي الهدف الأسمى من كل بحث أو دراسة، ويتحدد الهدف الرئيس من البحث في الكشف عن مستوى توافر مهارات القيادة الإدارية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، وهذا لا يمنعنا من أن نحدد العناصر التالية كأهداف محورية لهذه الدراسة:

- الكشف عن مستوى توافر المهارات الفنية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية.
- الكشف عن مستوى توافر المهارات الإنسانية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية.
- الكشف عن مستوى توافر المهارات الإدراكية التصورية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية.
- البحث في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية بغية الكشف عن مواطن القوة ومكامن الخلل، حتى تتجلى آفاق جديدة للبحث في هذا المجال.

V. الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة معالم في طريق البحث العلمي لما تقدمه للباحث من مساعدة في الكثير من الأمور التي تخدم غرض البحث، فقد تساهم في الإشارة إلى بعض متغيرات الدراسة، أو تساعد في الإجراءات المنهجية من خلال تبني بعض الأدوات والمقاييس الإحصائية، كما يمكن للباحث أن ينطلق من نتائجها وتوصياتها إما إكمالاً لأبعاد أخرى لم يتم التطرق إليها، أو توظيفاً لما توصلت إليه في صياغة الفرضيات وتحليل وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

وبصد هذه الدراسة وعند تصفحنا للتراث النظري وأدبيات الاختصاص وجدنا الكثير من الدراسات التي اهتمت بموضوع المهارات، وما يجب أن يتوفر في مدير المدرسة لزيادة فعاليته في إدارته المدرسية، غير أن هذه الدراسات لم تكن كاملة من حيث المعلومات الخاصة بالإجراءات المنهجية، واقتصرت على ذكر النتائج المتوصل إليها فقط، وقد كان توظيفها من خلال إثراء الجانب النظري، كما وفرت مادة مهمة ساعدت في ضبط قامة مهارات القيادة الإدارية.

1. دراسة محمد مطير مجبل

هي رسالة ماجستير في تخصص الإدارة التربوية بكلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا، أشرف عليها الدكتور حسين محمد المؤمني، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الحاجات الإدارية

والفنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للعام الدراسي للعام الدراسي 2006/2005، والبالغ عددهم (111 مديراً ومديرة ، وانقسموا حسب متغير الجنس إلى (54) مديراً و (57) مديرة واشتملت عينة الدراسة على مجتمع الدراسة بالكامل ، ولقد بلغت نسبة الاسترجاع % 87.4، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة من قبل الباحث والتي تكونت من (86) فقرة مقسمة على سبعة مجالات. وقد خلصت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:¹

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متغيري القدرة والأهمية على عدد من الكفايات الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت .
 - ومن أهم التوصيات في ضوء نتائج الدراسة إعداد برنامج تربوي متكامل من قبل وزارة التربية لإعداد مديري ومديرات المدارس وتأهيلهم بالتنسيق مع الجامعات وأصحاب المؤهلات والخبرات الإدارية ، في ضوء نتائج هذه الدراسة والتركيز على الحاجات الفعلية للمديرين التي أظهرتها نتائج هذه الدراسة.
- 2. دراسة أحمد إبراهيم أحمد (1998) ***

وهي دراسة ميدانية بمحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية حاول الباحث من خلالها استكشاف واقع ممارسة العلاقات الإنسانية لدى نظار/ مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، فبالإضافة إلى الهدف الرئيس من الدراسة حدد الباحث مجموعة من الأهداف الفرعية الأخرى، تمثلت في تحديد مهارات العلاقات الإنسانية لتنمية الإدارة المدرسية لدى نظار/ مديري المدارس، والتعرف على تأثير بعض متغيرات البحث على مهارات العلاقات الإنسانية ، بالإضافة إلى التعرف على أهم المعوقات التي تعوق نظار/ مديري المدرسة عن تحقيق العلاقات الإنسانية داخل المدارس وخارجها، أما الإطار النظري لهذه الدراسة فقد تمثل في التصور الذي تبناه ودعا إليه روبرت كاتز من خلال اقتراحه ثلاث مهارات خاصة ومطلوبة لكل المستويات الإدارية، وهي المهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية التصورية.

ولقد لجأ الباحث في هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي مستخدماً أداة الاستبيان، التي طبقها على عينة تتكون من 250 من نظار/مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الشرقية، الذين كانوا متواجدين في المركز الرئيسي للتدريب خلال العام الدراسي 1997، استبعد منهم 10 لعدم اكتمال بيانات استماراتهم ليبقى العدد المطبق عليه في حدود 240. ومن بين أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن هناك فروقا بين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً لصالح المؤهلين، لذا يوصي بضرورة تكثيف دورات تدريبية لغير المؤهلين لممارسة الإدارة بطريقة فعالة، والتركيز على برامج تشمل مجال ممارسة العلاقات الإنسانية.

¹ محمد مطير مجبل: تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، رسالة ماجستير تخصص الإدارة التربوية، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان للدراسات العليا، 2006.

* للمزيد من التوضيح حول هذه الدراسة يمكن الرجوع إلى أحمد إبراهيم أحمد: (العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية)، ص 173.

3. دراسة ليستر (Lester, 1993)¹

استهدفت هذه الدراسة تحديد المهارات اللازمة للمرشح للوظائف القيادية والتي يمتلكها لعام 2000، والاحتياجات اللازمة والبرامج التي يجب أن تقدمها الجامعات لتلبية الاحتياجات اللازمة للمرشحين. وتم جمع المعلومات من خلال التليفون والمقابلات الشخصية، وبلغت العينة الكلية 280 من المراحل التعليمية المختلفة، وبينت نتائج الدراسة أم معظم أفراد العينة أقروا بأهمية امتلاكهم مهارات العلاقات الإنسانية، وضرورة امتلاكهم مهارات الاتصال وأيضا حددت الموضوعات المطلوبة لتنمية هذه المهارات، ومن أهم هذه الموضوعات: التمويل، قانون المدرسة وتطبيقات الكمبيوتر. ومن أهم توصيات الدراسة أن قسم الإدارة التربوية والقيادة رأى ضرورة تقديم دراسات خاصة في مجال العلاقات الإنسانية، والإدارة واتخاذ القرار، واستخدامات الكمبيوتر والاتصال، ومهارات العلاقات الشخصية والقيادة.

5. دراسة بوعبد الله لحسن (1993)*

هي دراسة ميدانية أنجزت في إطار الأبحاث التي قامت فرقة البحث التي تأسست سنة 1993 ، وقد كانت تحت عنوان تقويم العملية التكوينية بالجامعة، انطلق فيها الباحثان من تساؤل مفاده:

- هل يمتلك خريجو الجامعة الذين التحقوا بالعمل المهارات المطلوبة في أعمالهم؟ وهل يجيدون فعلا استخدام هذه المهارات؟

وقد حاول الباحثان الإجابة على هذا التساؤل من خلال تبني ثلاث فرضيات إجرائية، تم التحقق منها من خلال الإجراءات المنهجية المناسبة، حيث اعتم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبيان كأداة لتحقيق البحث، حيث تم بناؤه اعتمادا على بعض الدراسات السابقة، وقبل تطبيقه تم عرض على طلبة الدراسات العليا بجامعة سطيف لإثرائه ومناقشته، ليتم بعد ذلك ضبط 20 فقرة التي كونت الاستبيان، وطُبقت أداة البحث على عينة مكونة من 25 طالبا تم اختياره بطريقة عشوائية وبنسبة 56%، وفي المعالجة الإحصائية تم اعتماد النسبة المئوية في عرض نتائج البحث التي كانت على النحو التالي:

- لم تحقق المعاهد العلمية بجامعة سطيف أهدافها المتمثلة في إعداد إطارات مكتسبة للمهارات التي يتطلبها العمل الميداني.
- لا توجد علاقة كبيرة بين مضمون التكوين وبين الممارسة الفعلية في الميدان.
- لا زالت طرق التدريس المتبعة تقليدية لا تتوافق مع التطورات التي حدثت في تقنيات التدريس الحديثة.

¹ . أحمد إبراهيم أحمد (العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية)، المرجع نفسه، ص 207.

* لمزيد من التفصيل حول هذه الدراسة يمكن الرجوع إلى محمد مقاد وأخرون: كتاب الرواسي (قراءة في التقويم التربوي)، ط1، مطبعة عمار قرفي، باتنة الجزائر، 1993، ص299.

وتتويجا لهذه الدراسة اقترح الباحثان جملة من التوصيات تتمحور حول إعادة النظر في برامج وموضوعات كل اختصاص، ووضع استراتيجية جديدة للتدريبات الميدانية، والاهتمام باختيار الأساتذة ذوي الكفاءات العالية، وغيرها من التوصيات.

4. دراسة سامية كواشي (2005)

هي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، بكلية العلوم الاجتماعية والإسلامية بجامعة الحاج لخضر بباتنة، أشرف عليها الأستاذ الدكتور سعيد بشاينية، كانت تحت عنوان: **العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية دراسة ميدانية في ضوء النسق المفتوح**، وقد كان الهدف الرئيس من الدراسة التعرف على مدى كفاية التكوين بالجامعة للتحكم في متطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية، وللإجابة على تساؤلات الدراسة تبنت الباحثة فرضية عامة وفرضيات جزئية.

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وتحديد المسح الاجتماعي بالعينة بأخذ عينتين، تضم الأولى خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية العمومية بمدينة باتنة وعدده ثمانية، وتضم الثانية مجموعة من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة والكفاءة العالية بجامعة الحاج لخضر بباتنة أيضا، ولجمع البيانات تم اعتماد الملاحظة والاستمارة والمقابلة، حيث كانت الاستمارة الموجهة للخريجين تضم 45 سؤالاً فيما كانت الاستمارة الموجهة إلى الأساتذة تضم 30 سؤالاً.

وبعد تطبيق الأداة وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً تم الوصول إلى أن العملية التكوينية بالجامعة لا تستجيب لمتطلبات العمل في الميدان، وأن خريجو الجامعة رغم النقائص المسجلة في تكوينه يمتلك المعارف والقدرات اللازمة والمناسبة لمناصب العمل، كما توصلت الدراسة إلى أن غياب التعاون بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية يعود أساساً إلى غياب الأطر القانونية والتشريعية الملزمة للتعاون بين الطرفين، وغياب التغذية الرجعية والمعلومات المرتدة من المؤسسة إلى الجامعة. وفي ضوء هذه النتائج توصلت الدراسة إلى أن خصائص النسق المفتوح لم تتوفر في التكوين بالجامعة في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية.

5. دراسة المهدي الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

حاول الباحث الحصول على الدراسة في حد ذاتها أو على بعض المعلومات الخاصة بالجوانب المنهجية المتعلقة بالدراسة الميدانية، إلا أن ذلك لم يتحقق، ونظراً لأهمية هذه الدراسة لارتباطها المباشر بالبحث الذي نحن بصدد سنقتصر على ذكر أهم النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات التي انبثقت عنها مستندين إلى الوثيقة الخاصة ببرامج التكوين المتخصص لأسلاك الإدارة الصادرة سنة 2005.

فما تم استخلاصه من النظرة الفاحصة للبرامج التكوينية الحالية بعد إخضاعها إلى دراسة معمقة وتشخيص منسق أن العملية التكوينية قد تميزت بالمساهمة في ملء فراغات كانت قبلها وسد ثغرات عديدة لدى مسيري المؤسسات المدرسية ومستشاري التربية. لكن تماشياً مع سنة التطور عامة وخصوصية عالم التربية

خاصة بات من الضروري أن يعاد النظر في هذه البرامج حيث أسفرت عملية تشخيصها على نتائج بينت أن أهم مؤشرات الاختلال تتمثل فيما يلي:

- صياغة الأهداف تنقصها الدقة وقابلية التقويم والتحديد الإجرائي.
- الربط بين الأهداف والمحتويات ضعيف.
- مضامين تخلفت عن مسايرة للمستجدات التربوية والإدارية.
- بعض طرائق التكوين المنتهجة لا تتوافق مع التطورات التقنية الحديثة.
- الوسائل التكوينية نادرة وهي تقتصر على بعض المطبوعات.
- التقييم تنقصه الموضوعية المطلوبة ولا يسمح بالتمييز بين المجد والمتهاون.
- التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية ضعيف.

وبعد الوقوف على مواطن القوة والضعف توجت اللجنة المكلفة بتشخيص برامج التكوين أعمالها بجملته من التوصيات والمقترحات، نورد أهمها فيما يلي:

- إعداد مناهج التكوين الخاصة بموظفي التأطير الإداري مع إدخال مستجدات التسيير الإداري والتربوي.
 - الاستفادة من البحوث الحديثة المتعلقة بطرائق التكوين.
 - الاهتمام باختيار المؤطر الكفاء في الجانبين النظري والتطبيقي وفق مقاييس انتقاء مضبوطة.
 - تحضير المكلفين بالتسيير لمباشرة مهامهم الجديدة والعمل على أن يستفيد المكلفون وغير المكلفين بالتسيير من الحصص التطبيقية.
 - مراجعة الأشكال التنظيمية للتكوين الحالي.
 - إيلاء التداريب الميدانية ما تستحقه من عناية.
 - تنوع أساليب التقويم وأدواته وتوسيع مجالاته.
 - مراجعة ملامح ومقاييس الدخول والخروج للمتكون.
- واستجابة لهذه التوصيات، فقد شرع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم في إطار المهام الجديدة للمرسوم التنفيذي رقم 2000/35 المؤرخ في 2000/02/07 المسندة إليه ، في إعداد مناهج التكوين وتنفيذها و متابعتها و تقويمها وفقا وذلك بتشكيل لجان لهذا الغرض تعمل وفق دفتر شروط تضمن دواعي إعداد المناهج التكوينية وأهداف إعدادها ومواصفاتها.

التعليق على الدراسات السابقة

إن المتأمل لهذه الدراسات لا يجد تشابها كبيرا مع الدراسة التي نحن بصدددها، وهذا لا يعني انعدام الفائدة من عرضها، والتطرق إلى أهم نتائجها وتوصياتها، لأن هناك نقاط تقاطع وإشارات اتفاق، وإن لم تكن في صلب الموضوع فإنها في أحد جزئياته أو بعض متغيراته الفرعية، كما أن بعضها لا يخلو من نقاط ضوء

تنير سبيل هذا البحث، وللتوضيح أكثر يمكن تضمين بعض جوانب الاستفادة من هذه الدراسات في العناصر التالية:

- أغلب هذه الدراسات تشترك في المنهج المعتمد في البحث وهو المنهج الوصفي، كما أن أغلبها يدور في فلك إطار نظري واحد هو مدرسة العلاقات الإنسانية التي تمثل الخلفية العلمية لتصورات روبرت كاتز المعتمدة في هذه الدراسة.
- أغلب هذه الدراسات يوصي بالاهتمام ببرامج التدريب، والإعداد والتأهيل المناسب لمدير المدرسة مهما اختلفت مستوياته، من حيث هو الحلقة المهمة والمنفذة للسياسة التربوية، ونظراً لحساسية المهمة المنوطة به.
- ضرورة إلمام هذه البرامج بالجوانب الفنية ذات الطبيعة الإدارية المحضة يبقى غير كاف لتطوير الممارسة التربوية داخل المدرسة، بل لا بد من إقحام المدير، أو من يتقدم لهذا المنصب في مساقات تأهيلية تمكنه من تنمية مهاراته القيادية.
- ضرورة أن تُعد هذه البرامج بمشاركة خبراء وأكاديميين، وعلى ضوء الحاجات التكوينية الفعلية للمديرين، وما توصلت إليه الدراسات العلمية في هذا المجال.
- بعضها تطرق إلى العملية التكوينية التي تعتبر متغيراً رئيساً في الدراسة التي نحن بصددنا على الأقل من الناحية النظرية، بشكل جعلنا نوظف ما جاء فيها، كما أن بعضها حاول الربط بين المفاهيم النظرية التي يتلقاها المتكون في المعاهد المتخصصة وتطبيقاتها الميدانية، من خلال الكشف عن الارتباط الوثيق بين الجانبين.

VI. تحديد مصطلحات الدراسة

1. التكوين المتخصص: مجموعة من البرامج الدراسية قامت بإعدادها هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، والتي تهدف إلى إعداد أسلاك التأطير الإداري (مديري الثانويات ومديري المتوسطات ومستشارو التربية ومديري المدارس الابتدائية)، مدته 406 ساعات، يشمل دروساً نظرية وأعمالاً تطبيقية ومحاضرات وعروضاً وتداريب تطبيقية.

2. برامج التكوين المتخصص: مجموعة من الوحدات الدراسية وعددها تسعة، تتمثل في مادة تسيير المجال البيداغوجي، ومادة التسيير الإداري، التسيير المادي والمالي، ومادة القانون والتشريع المدرسي، ومادة المنظومة التربوية، ومادة علم النفس، ومادة علم النفس الاجتماعي والتربوي، ومادة منهجية البحث، ومادة الإعلام الآلي، وكذا تربية ميدانية، يتم تنفيذها على مدار 406 ساعات موزعة على ثلاث دورات تكوينية.

3. المدرسة الابتدائية: مؤسسة تعليمية عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية أو وحدة تنظيمية تربوية، تنشأ وتغلق بقرار من السلطة الوصية، تمنح تربية أساسية مشتركة ومستمرة من السنة الأولى إلى السنة السادسة

سابقا الخامسة حاليا.¹ تخضع لسلطة البلدية في مجال الصيانة والترميم والتمويل، وتخضع للسلطة الإشرافية لمديرية التربية.

4. الإدارة المدرسية: هي أصغر وحدة في التنظيم الإداري للنظام التربوي في الجزائر، ويُقصد بها في هذه الدراسة إدارة المدرسة الابتدائية التي يُشرف من خلالها المدير على المعلمين والتلاميذ والعمال.

5. الإدارة التعليمية: هي ثاني وحدة في التنظيم الإداري للنظام التربوي، يتحدد اختصاصها الإقليمي على مستوى الولاية، ويُقصد بها في البحث مديرية التربية، تحدد مهامها وفق التنظيم المعمول به والمحدد في النصوص القانونية، ويشرف عليها مدير التربية للولاية.

6. الإدارة التربوية: هي أول وحدة في التنظيم الإداري للنظام التربوي الجزائري، تهتم بشؤون التربية على المستوى الوطني، يُقصد بها في البحث وزارة التربية الوطنية، تتحدد مهامها وفق التنظيم المعمول به، ويشرف عليها وزير التربية الوطنية.

7. مدير المدرسة الابتدائية: هو الشخص المؤهل المكلف بالمهام المحددة في النصوص القانونية، والمتمثلة في التأطير البيداغوجي والتربوي للمدرسة تنظيما وتخطيطا ومتابعة وتقييما، يقوم بتسيير شؤون الأفراد والهيكل، ويحرص على الاتصال بالسلطة الوصية والسلطات المحلية وهيئات المجتمع، بغرض التنسيق معها بما يخدم مصلحة المدرسة ويحقق أهدافها.

8. القيادة الإدارية: هي التأثير المباشر أو غير المباشر الذي يمارسه مدير المدرسة على سلوك المعلمين باعتبارهم نواة الفريق التربوي، والعمال من حيث هم أحد الشركاء في العملية التعليمية، والتلاميذ باعتبارهم محور العملية التربوية، بغية حفزهم على الأداء الجيد والفعال بشكل يضمن تحقيق الأهداف المسطرة.

9. مهارات القيادة الإدارية: يُقصد بها في البحث المهارات الفنية والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية، ويعبر عنها بحصول الفرد على درجة أكبر أو تساوي 50% عند تطبيق قائمة مهارات القيادة الإدارية.

10. المهارات الفنية: يُقصد بها في البحث تحكم مدير المدرسة الابتدائية في إعداد التنظيم التربوي للمدرسة وضبط خدمات المعلمين، القيام بإعداد السجلات الإدارية ومختلف الأعمال المكتبية، متابعة سير العمل ومراقبة تنفيذ البرامج ورفع التقارير للإدارة التعليمية، إدارة شؤون الأفراد والمرافق المدرسية، تنظيم الاجتماعات الخاصة بالمجالس وكتابة التقارير، ويعبر عنها بحصول المدير على درجة أكبر أو تساوي 50% عند تطبيق قائمة المهارات الفنية.

11. المهارات الإنسانية: يُقصد بها في البحث تمكن مدير المدرسة الابتدائية من توفير بيئة تربوية ودية ومشجعة ومحفزة على العمل، إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي والشركاء والسلطات الوصية، العمل مع المعلمين على تطوير الأنشطة المدرسية وإشراكهم في اتخاذ القرارات المهمة، التأثير في المعلمين وتوجيه

¹ . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: التسيير التربوي والإداري (سند تكويني)، الجزائر، 2004، ص7.

سلوكهم توجيهها إيجابيا، حل الخلافات والنزاعات ومعالجة الاضطرابات، ويعبر عنها بحصول المدير على درجة أكبر أو تساوي 50% عند تطبيق قائمة مهارات الإنسانية.

12. المهارات الإدراكية التصورية: يُقصد بها في البحث تمكن مدير المدرسة الابتدائية من المعرفة الواسعة بأهداف التعليم الابتدائي وباستراتيجياته، الإلمام بطبيعة الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية والوعي بوظائف وأهداف كل مستوى، تفعيل القدرات العقلية بحيث تمكنه من إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، الإلمام بطبيعة الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والوعي بدرجة التأثير، الإلمام بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية وتنفيذ المناهج الدراسية، ويعبر عنها بحصول المدير على درجة أكبر أو تساوي 50% عند تطبيق قائمة مهارات الإنسانية.

الفصل الثاني:

مقاربة نظرية لبرامج التكوين المتخصص

تمهيد

- I- مفهوم التكوين.
- II- تطور النظرة إلى التكوين.
- III- أهمية التكوين وأهدافه.
- IV- أسس وقواعد العملية التكوينية.
- V- استراتيجيات التكوين وأساليبه.
- VI- برامج التكوين.
 1. مبادئ تنظيم برامج التكوين.
 2. أنواع البرامج.
- VII- برامج التكوين المتخصص.
 1. دواعي إعداد المناهج.
 2. أهداف إعداد المناهج الجديدة.
 3. خصائص إعداد المناهج.
 4. المعايير المعتمدة في صوغ المناهج.
 5. الأبعاد الكبرى لتكوين أسلاك التأطير الإداري.
 6. منظومة التقويم.
 7. تنظيم تكوين أسلاك التأطير الإداري.
 8. منهجية وأدوات التكوين.
 9. برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية.

تمهيد

تعد عملية إعداد المدير إحدى الموضوعات التي شغلت ومازالت تشغل بال المتخصصين في دول العالم بوجه عام، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص، حيث يعتبر المدير من بين العوامل المسهمة في تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق أهداف التعليم، وقد أجريت الكثير من البحوث والدراسات في العديد من الدول لمحاولة خصائص المدير الفعال والأنشطة التي من شأنها إحداث تنوع في آليات العمل الإداري، بغرض البناء عليها والانطلاق منها في صياغة برامج تكوينية تخدم الجوانب السالفة الذكر.

وبعد اختيار الطالب المدير المتقدم إلى مؤسسات التكوين، تأتي المهمة الكبرى للفوز بمدير ناجح في المستقبل، ألا وهي إعداد المعرفي والمهني داخل المؤسسة التي يقضي فيها الطالب فترة حاسمة يمكن اعتبارها منعطفا مهما في مساره المهني، ومرحلة انتقالية تنقل المعلم أو الأستاذ من موقف المرؤوس إلى موقف الرئيس وما يفرضه عليه من تحديات إدارية وقيادية. ومع أن هناك من يقول بأن الخبرة والممارسة العملية هي التي تجعل من الشخص مديرا فاعلا، إلا أن الاتجاه الحديث والأبحاث والدراسات العديدة والتطور العلمي والمعلوماتي، أكدت على أهمية الإعداد من حيث هو محطة مهمة لها دورها في عملية التحول المهني.

وعند بحثنا في موضوع التكوين وجدنا ارتباطه ببعض المفاهيم من قبيل الإعداد، التدريب، التعليم، فإذا كان التكوين مفهوم واضح بعد تحديده إجرائيا في هذه الدراسة، وهو يقابل الإعداد في دول المشرق العربي، فإن الكثير من الباحثين يرى أن التعليم " يهتم أساسا بإعطاء المعلومات وتحقيق الفهم بشكل عام، في حين أن التدريب كما ورد في قاموس أوكسفورد يُعرف بأنه نقل الفرد إلى مستوى أو معيار مرغوب من الكفاية سواء بالتعليم أو الممارسة"¹

فما يقابل التدريب في منظومتنا التكوينية التكوين أثناء الخدمة، أما التعليم بمفهومه الحالي فإنه يرتبط بالتكوين من خلال توظيف هذا الأخير لبعض الاستراتيجيات التعليمية، وتكييفها بشكل يناسب تعليم الكبار، وهذا راجع لكون التكوين في جوهره عملية أحد أهم أبعادها نقل مجموعة من المعارف الأكاديمية المتخصصة للمتكلم، بشكل يستهدف إنماء للمهارة وتعديلا للسلوك، مما جعلنا ننطلق من هذا الجدول لتحديد الأبعاد الرئيسية لاستراتيجيات التكوين، وما يترتب عنها من تحديد لأهم الأساليب المعتمدة.

وسنحاول في هذا الفصل أن نبرز مفهوم التكوين عموما، والتكوين المتخصص خصوصا، قبل أن نتطرق إلى بعض العناصر المرتبطة به محاولين التوسع أكثر في برامج التكوين المتخصص، من حيث مرجعياتها ومحتوياتها التي وُضعت لتحقيق جملة من الكفايات والمهارات الأدائية المحددة.

¹ . السيد عليوة: تحديد الاحتياجات التدريبية، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001، ص5.

I- مفهوم التكوين

1. المعنى اللغوي: كَوّن الشيء ركبه بالتأليف بين أجزائه، وكون الله الشيء أخرجه من العدم إلى الوجود، وتكون فلانا تصور بصورته.¹ وقد ورد في قاموس مصطلحات علم النفس للدكتور حامد عبد السلام زهران أن مصطلح التكوين يقابله في اللغة الإنجليزية formation.²

2. المعنى الاصطلاحي

مصطلح التكوين مشتق من الكلمة اللاتينية **FARMARE** التي يُقصد بها تشكيل الأشخاص أو الأشياء أو غيرها. وهي العملية العميقة التي تجري على الإنسان بغية تعديل آلياته وأساليبه ومهاراته وأنماطه الفكرية، وهي العملية التي تهدف إلى إكساب الفرد جملة من المعارف **Des savoirs** وجملة من المهارات **savoirs-faire** وممارسة المدنية والتحضر وآداب السلوك **savoirs-etre**، ويشير **Foulkie** أن هذا المفهوم يُقصد به ترقية الفرد وتنمية ملكاته الخاصة والإرادة ومفهوم الخير والجمال، فحسب **ميشال فابر MICHEL FABRE** أن التكوين يحدد إما حسب المضامين المخصصة له أو حسب انعكاساته وتأثيراته على المتكون ، أو حسب أهداف المؤسسة وغاياتها الاجتماعية. ويرى أن للتكوين ثلاثة أبعاد هي ؛ المنطق النفسي ويُقصد به تطوير الشخصية بصفة عامة والمنطق الاجتماعي والاقتصادي المتمثل في الفائدة من عملية التكوين، والمنطق الديدكتيكي المتعلق بالمضامين وطرائق التدريس.³

ونظرا لأن عملية التكوين تشمل جوانب عديدة، لذا حاول العديد من الباحثين ضبط معانيه وفق مجموعة من التحديات، ويمكن أن نلخص هذه التعاريف فيمايلي:⁴

تعريف دي موننتو مولان De Montomollin,N: التكوين يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية.

تعريف مياليري Mialaret,G : التكوين عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتائج هذه العمليات.

تعريف بوستيك Postic,M: التكوين يتضمن فعل تعلم لأشكال السلوك الذي يُكتسب عن طريق ممارسة دور .

تعريف فيري Ferry,G: يدل التكوين على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص؛ فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك .

تعريف مورينو ميناجير Morineau Menager,N : يقدم مورينو مفهومًا إجرائيًا عن التكوين، مفهومًا يجعله فعلا بيداغوجيا يُكتسب ويُنسى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات

¹ . إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط (الجزء الأول)، بدون طبعة، المكتبة الإسلامية، تركيا، بدون سنة، ص 806.

² . حامد عبد السلام زهران: قاموس علم النفس (إنجليزي-عربي)، ط2، عالم الكتب، مصر، 1987، ص194.

³ . مسمودي زين الدين: بعض مشكلات المكونين في التعليم الجامعي، مداخلة في الملتقى الدولي المنعقد أيام 28.29.30 أفريل 2001 حول إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، المداخلة صدرت في العدد الأول 2004 من سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، ص265.

⁴ . لحسن بو عبدالله: تقييم العملية التكوينية بالجامعة، نقلا عن محمد مقداد وآخرون: كتاب الرواسي، ط1، مطبعة عمار قرفي، باتنة الجزائر، 1993، ص302.

والكفاءات البيداغوجية مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة، بقدر الإمكان.

3. التعريف الشامل: التكوين هو منظومة شاملة، مدخلاتها أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المدير و خطة دراسية تحتوي التخصص المعرفي والمهني، وعملياتها الوسائل والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق الأهداف، أما مخرجات هذا النظام فهي المدير المتربص الذي يبدأ مهامه بالإشراف على إحدى المدارس الابتدائية.

II- تطور النظرة إلى التكوين

ومن المنظور المهني تعتبر الإدارة التعليمية كعمل مهني يرتكز على التدريب مهنة حديثة بالمقارنة مع غيرها من المهن، وفي داخل حقل التعليم ذاته، تعتبر الإدارة التعليمية تخصصا جديدا بالمقارنة بغيرها من التخصصات، فحتى عام 1900 لم يكن هناك معهد أو كلية جامعية على الصعيد العالمي تقدم برنامجا متخصصا في إعداد مديري المدارس، بل كان من يقوم بمهمة إدارة المدارس أفراد من أعضاء أسرة التعليم، تمرسوا في العمل بالمدارس لفترات طويلة من حياتهم، وعرفوا لكثير من مشكلات وديناميات العمل بها. ومنذ منتصف هذا القرن، بدأت السلطات التعليمية في غالبية الدول المتقدمة تحس بأن إدارة مرافق التعليم قد أصبح أكبر وأضخم من أن يقوم بها الهواة، مهما كانت خبراتهم، وبدأت هذه الدول تؤمن بأن الأمر أصبح يتطلب إعداد أفراد معينين، قد أحسن اختيارهم، إعدادا علميا أكاديميا، للقيام بإدارة المؤسسات التعليمية في جميع مستوياتها.¹

أما عن صورة الإدارة التعليمية اليوم، فإنها تختلف تماما عن صورة الأمس، وبخاصة في الدول الغربية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية، نجد أن الإعداد العلمي والمهني لمديري المدارس قد أصبح أحد متطلبات شغل مناصب الإدارة التعليمية، بحكم القوانين التي تنظم العمل في مجال التعليم، وأصبحنا نجد كليات التربية بالجامعات الغربية تقدم ضمن المناهج الدراسية المعتادة بعض المقررات المتخصصة في الإدارة المدرسية، بينما يقدم البعض الآخر منها برامج متخصصة لتدريب وإعداد مديري المدارس.

أما في الجزائر فمنذ العام 1990 شرعت وزارة التربية الوطنية في إعداد مديري المدارس الابتدائية في المعاهد التكنولوجية للتربية بمقتضى " القرار الوزاري المشترك رقم 971 المؤرخ في 17 نوفمبر 1990 المتضمن تنظيم وفتح دورة تكوينية لفائدة المرشحين لوظيفة مديري ملحقات المدارس الأساسية من بين المسجلين على قائمة التأهيل المنصوص عليها في المادة 69 من المرسوم التنفيذي 90.49 المؤرخ في 6 فيفري 1990".² وتطبيقا لهذا القرار جاء "المنشور الوزاري رقم 0/02.0.4 الصادر بتاريخ 07 جانفي 1991 ليحدد المقاييس التي يجب تطبيقها للتسجيل في قائمة التأهيل للرتب الخاصة بقطاع التربية سواء كانت مسيرة من طرف الإدارة المركزية أو من طرف مديريات التربية".³

¹ صلاح الدين جوهر (الإدارة التعليمية في عالم متغير): نقلا عن إبراهيم عصمت مطاوع (الإدارة التربوية في الوطن العربي أوراق عربية - عالمية)، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة مصر، 2003، ص ص 91، 90.

² وزارة التربية الوطنية: النصوص المنظمة لتكوين المكونين في قطاع التربية، النشرة الرسمية للتربية، عدد خاص، ديسمبر 2005/ ص 115.

³ وزارة التربية الوطنية: مجموعة المنشورات الصادرة خلال الموسم الدراسي 1990-1991، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر 1991، ص ص 105، 111.

وقد كان التكوين في هذه الفترة تكويناً إقامياً لمدة سنة كاملة يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية على مستوى كل ولاية، ليتحول بعد 1996 إلى تكوين تناوبي يتم في المعاهد الجهوية للتكوين أثناء الخدمة على ثلاث فترات أو تجمعات، وفق رزنامة وطنية محددة، وما ميز سنة 2005 اتخاذ الوزارة لقرار مهم تمثل في إحداث مسابقة وطنية لجميع أسلاك التأطير الإداري بما فيها مديرو المدارس الابتدائية، بعد صدور المرسوم التنفيذي 394/05 بتاريخ 09 أكتوبر 2005 المعدل والمتم للمرسوم التنفيذي 49/90 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية، حيث نصت المادة 69 على أن مديري المدارس الابتدائية " يوظفون عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من بين المترشحين البالغين ثماني وعشرين سنة على الأقل والمسجلين على قوائم التأهيل" * وبالتالي لم يعد كافياً أن يُسجل ويُرتب المرشح على قوائم التأهيل، بل أصبح مجبراً على اجتياز امتحان كتابي وآخر شفهي يلتحق الناجحون فيه بالمراكز الجهوية للتكوين أثناء الخدمة، حيث يتلقون تكويناً تناوبياً.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الصيغة الجديدة فتحت المجال أمام الإطارات الشابة والمؤهلة، خاصة المعلمين الذين واصلوا تكوينهم الجامعي، أو الذين حسنوا مستواهم من خلال الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة، مما مكنهم من الجمع بين الخبرة المهنية والمعرفة الأكاديمية، إلا أن ما صاحب هذه العملية من تحيز ومحاباة ومحسوبية أفقدها بعض فعاليتها، كما أن اعتماد صيغة التكوين التناوبي تبقى في نظرنا غير كافية لتكوين مدير المدرسة الابتدائية، نظراً لأهمية مرحلة التعليم الابتدائي وما تفرضه من وجود قيادات تربوية ترتقي بالعملية التعليمية، فضلاً عن كونها مضرّة بتمدرس التلاميذ لأن الكثير من مديريات التربية لا تلجأ إلى الاستخلاف أثناء الفترات التكوينية.

أما صيغة التكوين المتخصص فقد استحدثت بمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 03 فبراير 2004 المتضمن تحديد إطار تنظيم التكوين المتخصص للالتحاق ببعض الأسلاك الخاصة بقطاع التربية، ومن ضمنها مديرو المدارس الابتدائية، حيث أشارت المادة السادسة منه إلى مدة التكوين والحجم الساعي (406 ساعات بالنسبة لمديري المدارس الابتدائية). * وإذا كان التكوين في المرحلة السابقة يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية على مستوى الولايات، فإنه في هذه المرحلة صار يتم في المعاهد الجهوية للتكوين أثناء الخدمة، وتحت إشراف المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الذي يشرف على إجراء المسابقات الخاصة بالالتحاق بهذه الأسلاك، كما أنه هو الهيئة التي تشرف على إعداد برامج التكوين المتخصص، وتقوم بمنح شهادات التخرج بعد نهاية التكوين.

III- أهمية التكوين وأهدافه

يستهدف التكوين في مفهومه الحديث تحقيق أغراض أساسية من أهمها:¹

- رفع مستوى أداء الفرد عن طريق اكتسابه المهارات المعرفية والعملية المستحدثة في ميدان عمله.

* للمزيد من التوضيح حول هذه الجزئية يمكن الرجوع إلى النشرة الرسمية للتربية، العدد 494، 2005، ص 6.

* للمزيد من التوضيح حول هذه الجزئية يمكن الرجوع إلى النشرة الرسمية للتربية، العدد 482، 2004، ص 4.

¹ . محمد منير مرسى: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، طبعة معدلة ومنقحة، عالم الكتب، القاهرة مصر، 1998، ص 176.

- زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية ومواجهة مشكلاته و التغلب عليها من ناحية أخرى.
- تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه.

ولما كان المجتمع البشري دائم التجدد وسريع التغير كان من الضروري أيضا أن تتجدد معه باستمرار مطالب المهنة وتستحكم معه بالتالي ضرورة التدريب، ومن هنا تصبح عملية التدريب في حد ذاتها عملية متجددة من وقت لآخر، ولعل الحاجة إلى برامج التدريب في الدول النامية تزداد ضرورتها وإلحاحها حتى تستطيع هذه الدول أن تسد العجز في قواها البشرية المدربة من ناحية وأن تواجه التوسع في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى.

IV- أسس وقواعد العملية التكوينية¹

1. **البعد العلمي:** بمعنى أن تكون البرامج مبنياً على دراسات علمية ميدانية، تكشف عن مشكلات القادة التربويين وحاجاتهم الفعلية للتدريب.

2. **البعد الوظيفي:** بمعنى أن تكون البرامج متنوعة لكي يرتبط كل برنامج منها بالوظائف التي يؤديها القادة الملتحقون بالبرنامج فعلياً، مما يتصل اتصالاً مباشراً بأدوارهم ومسؤوليتهم في إطار المؤسسات التي يعملون فيها، وعلى ضوء التجديدات في عالم متغير يضع تحديات أمام القادة في تحديد أهدافهم و تقرير وسائلهم.

3. **الشمولية و المشاركة:** بمعنى أن تكون هناك برامج لتطوير كفايات القيادات على مختلف المستويات، كما يفترض أن تؤخذ وجهة نظر المرشحين للالتحاق بالبرنامج بعين الاعتبار عند التخطيط للبرنامج من حيث محتواه ومدته ووقت ومكان تنفيذه.

4. **الدافعية وتوفير التجهيزات:** لكسب اهتمام المشاركين بفعاليات البرنامج، وضمان جديتهم في الاستفادة من أوجه النشاط فيه، يراعي تحفيز المشاركين لبذل أقصى جهد من خلال ربط الترقيات بحضور مثل هذه البرامج أو صرف علاوات للمشاركين أو احتساب ساعات معتمدة لهم عن فترة التدريب يستكملونها بساعات أخرى تؤدي إلى نيل دبلومات أو درجات علمية.

وقد أشار **Grayk 1984** إلى مجموعة من مبادئ التعلم تجعل تكوين وتنمية المدير أكثر فعالية ومن أهمها يمكن أن نذكر ما يلي:²

- وجود هدف محدد وواضح من التعلم يساعد على معرفة الأفراد لمدى تعلمهم لما كان متوقعا منهم ويعطيهم معلومات مرتبطة مفيدة.

¹ . سامي سلطي عريفج: الإدارة التربوية المعاصرة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2001، ص ص 121،120.
² . محمد إسماعيل بلال: مبادئ الإدارة بين النظرية والتطبيق، بدون طبعة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2004، ص356.

- يجب أن يحدث التعلم من خلال وحدات صغيرة، لأن الأفراد يتعلمون أكثر عندما يتم تقديم المقررات على شكل وحدات صغيرة بشكل مرحلي حيث يساعد ذلك على الإتيقان وتنمية الشعور بالإنجاز مما يدعم الرغبة في التعلم.
- ضرورة توافر التعزيز بصفة عامة والتعزيز الإيجابي بصفة خاصة على النحو الذي يجعل التعلم خبرة إيجابية.
- أن تُوفر فرص ملائمة للممارسة العملية في مجال المهارات المراد تعلمها والمهارات المرغوب في تنميتها يؤدي إلى سرعة وفعالية التعلم والتدريب.
- توفير توقعات إيجابية عن النتائج التي تسعى إلى الوصول إليها من خلال عملية التعلم والتدريب، حيث يتأثر المتعلم بتوقعات القائم بعملية التعلم ، لذلك ينبغي على المشرفين دائما أن ينفقوا التوقعات الإيجابية الواقعية التي تشجع جهود الموظف في التعلم.

V- استراتيجيات التكوين وأساليبه

قلنا فيما سبق في التمهيد أن هناك استعمالا مختلفا لمفهوم التكوين وبعض المفاهيم المرتبطة، كالتدريب والإعداد والتأهيل، ولكل خلفيته في استعمال هذا المصطلح أو ذاك، وقلنا أيضا أن التكوين بصيغته الحالية ومنذ البدء بتطبيق البرامج الجديدة، صار أقرب ما يكون إلى التدريب، أما عن علاقة التكوين بالتعليم فإنها تتحدد من خلال توظيف هذا الأخير لأساليبه، مما جعلنا ننتقل من هذا الجدول لتحديد الأبعاد الرئيسية لاستراتيجيات التكوين، وما يترتب عنها من تحديد لأهم الأساليب المعتمدة.

نحن نطبق:	في ضوء:	وهذا يحدد لنا:
1. فلسفات ونظريات التعليم.	- الأهداف النهائية. - الأفراد المستهدفون. النظام الأشمل.	الاستراتيجيات التعليمية
2. الاستراتيجيات التعليمية.	- الأهداف التفصيلية. - مدخل المهارات. - الموارد والقيود الفعلية.	الخطط التعليمية (مجموعة من الطرق التعليمية في تتابع)
3. الخطط التعليمية.	- المحتوى. - تمكين الأهداف. - تصنيفات المعرفة والمهارة.	الأساليب التعليمية (لكل خطوة في الجلسة/الدرس)
4. الأساليب التعليمية.	خبرة الممارسة الفعلية في تطبيقها على مشكلات التعليم/التدريب.	تمارين تعليمية/تدريبية محددة.

الجدول (1) الأبعاد الرئيسية لاستراتيجيات التكوين، وما يترتب عنها أساليبه.

انطلاقاً من هذا الجدول حدد المستشار في تنمية المنظمات **عبد الحكيم أحمد الخزامي** في كتابه **تنمية مهارات مسؤولي التدريب استراتيجيتين** مهمتين في بناء البرامج التدريبية وحتى التكوينية، على ضوءها يمكن تحديد أهم الأساليب في العملية التكوينية، ومن هذا المنطلق فهو يرى أن الاستراتيجيات التعليمية الشاملة هي ترجمة لموقف الفلسفة والنظريات التي تتعلق بالعمليات التعليمية إلى بيان يعبر عن الطريقة التي يجب أن ينفذ بها التعليم في إطار نمط ظروف معينة.

1. التعليم الاستقبالي **Reception Learning**: يدعم هذا الموقف معسكر السلوكيين بالإضافة إلى عدد

محدود من الفلاسفة التقليديين، تحدث هذه العملية داخل حجرات أو فصول الدراسة، خطواتها الرئيسية:

- استقبال المعلومات التي تتناول مبدأ أو قاعدة عامة، وتستخدم أمثلة معينة للتوضيح.
- الفهم للمبدأ العام. يمكن اختيار الفهم عن طريق الاختبارات التي تتطلب إعادة ذكر المبدأ أو إعطاء أمثلة.
- التخصيص ويعني القدرة على استنتاج تطبيق خاص من المبدأ العام، يختبر عن طريق شرح كيفية تطبيق مبدأ عام في موقف معين.
- الفعل بمعنى التحرك من منطقة تشغيل المعرفة والرموز إلى منطقة الفعل والتنفيذ، إنها تتضمن استخدام المعلومات التي استقبلت في الخطوة (1) وتطبيقها على مشكلات واقعية.

2. التعلم الاكتشافي **Discovery Learning** بصفته تشغيل للخبرة (أو التعليم عن طريق المعيشة الفعلية)،

يدعم هذا المنهج بعض الفلاسفة التقليديين، ومعظم المدرسة المعرفية من علماء النفس والإنسانيات، تسير تقريبا في تتابع عكسي.

- الفعل في موقف معين حيث ينفذ المرء الفعل ويرى آثاره، قد تعمل التأثيرات كحالات مكافأة أو عقاب، أو قد يزود ببساطة معلومات عن علاقة السبب والتأثير الموجودة.
- الفهم للحالة المعنية، ومن ثم إذا ظهرت مجموعة الظروف مرة أخرى فقد يتوقع المرء التأثيرات، قد تعلم الفرد تتابع الفعل ولذلك قد تعلم كيف يتصرف لكي يحصل على أهدافه في هذه الحالة المعنية.
- التعميم من موقف معين إلى فهم الموقف العام الذي يقع في إطاره الموقف المعين، قد يتطلب هذا الفعل عددا من الحالات قبل أن يصبح المبدأ واضحا، حيث أن فهم المبدأ العام لا يتضمن بالضرورة القدرة على التعبير عنه في وسط من الرموز كالكتابة.
- الفعل في ظروف جديدة يُطبق فيها المبدأ، ويتم توقع تأثيرات الفعل.

أما وسائل الإعداد والتدريب فإنها تختلف باختلاف نوع البرنامج إن كان تأهيليًا أو تجديديًا، أو كان قبل الخدمة أو أثناءها، فبرامج ما قبل الخدمة يطغى عليها الجانب النظري أكثر من التطبيقي، بينما تتركز البرامج

أثناء الخدمة على رفع مستوى الأداء، وتطوير التفكير الإداري من خلال المؤتمرات وحلقات النقاش والزيارات ودراسة الحالات، وفيما يلي وصف موجز لبعض وسائل الإعداد والتدريب:¹

أولاً: دراسة الحالات

وهي إحدى وسائل التدريب العلمي، وذلك بأن يقوم المشرف على برنامج التدريب بعرض إحدى الحالات التي واجهت أحد القادة في عملية على أرض الواقع، ويترك للمتدربين فرصة دراستها وتحليلها، ويقدم لكل واحد منهم البيانات والمعلومات التي يستوضح عنها فيما يتصل بالحالة، بطبيعة الحال إن المشرف على التدريب لا ينتظر من المتدربين وصفة لمعالجة الحالة، وإنما يستهدف تدريبهم على استقصاء المعلومات وتحليلها، والاستقراء من البيانات بما يؤدي إلى بدائل متعددة توضع موضوع التقييم من جانب المتدربين، ولا يخفى ما لهذه الوسيلة من أثر على دفع المتدربين للمشاركة الإيجابية في تقصي المعلومات وتنظيم البيانات وتبويبها، والتفكير والتحليل وتطوير البدائل ونقدها وتقييمها، بالإضافة إلى توكي الدقة في الاستنتاج والحكم.

ثانياً: لعب الأدوار

حيث يوضع المتدربون أمام موقف تتطلب معالجته حل الخلافات التي تنتج من صراع الأدوار، ويشترك بعضهم في تمثيل الأدوار المتصارعة بينما يراقب الآخرون مجريات الأمور، ويسجلون ملاحظاتهم ويحللون الموقف ويطورون البدائل اللازمة لاتخاذ قرار يتجاوز أسباب الصراع ويؤدي إلى إعادة تكامل الأدوار.

ثالثاً: الزيارات الميدانية

وتمثل الزيارات جانباً من جوانب أنشطة برامج التدريب، حيث يخطط القائمون على البرنامج لزيارات ميدانية إلى بعض المؤسسات ذات الطبيعة الريادية في عملها ليطلع المتدربون مباشرة على الترتيبات المتخذة لممارسة أسلوب معين في واحدة من العمليات الإدارية. مما يثري تصورات القادة الإداريين، ويفتح أمامهم آفاقاً جديدة لربما كانت تغيب عن أذهانهم، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالأخذ بأحد وسائل التكنولوجيا الحديثة كإدخال خدمة (الحاسوب) في المؤسسات و الدوائر.

رابعاً: المؤتمرات

حيث تلقى محاضرات أو تطرح مشكلات من جانب المشاركين في المؤتمر، ويدور حوار حول موضوع المحاضرة أو يجرى نقاش للمشكلة المطروحة يساهم فيه المشاركون الذين يعرفون مسبقاً الموضوعات التي ستتم مناقشتها ويعدون أنفسهم لذلك. ويؤدي تداول الموضوعات، والبحث في المشكلات على هذا المستوى الذي يتم اختيار المشاركين فيه بعناية إلى إثراء المفاهيم الإدارية لدى المشاركين وتلاقح الأفكار والخروج بتوصيات.

خامساً: الورش والمشاغل Work shop

وهي إحدى الوسائل التي انتهجتها الإدارات في الولايات المتحدة لمعالجة مشكلات محددة بعينها، حيث يجتمع المتدربون للمشاركة الفعلية في تطوير إحدى المهارات التي يشعرون ببعض جوانب القصور فيها. من ذلك على سبيل المثال تطوير مهارة المدير في إعداد الجداول المدرسية باستخدام الحاسوب (الكمبيوتر). أو تطوير مهارة

1 . سامي سلطي عريفج: مرجع سابق، ص ص 121، 122.

المدير في استخدام أنظمة الحوافز وإثارة الدافعية. ويكون التدريب على هذه المهارة مباشرةً بالمشاركة الفعلية من جانب كل فرد ضمن خطة عمل معدة لذلك، تضع في الحساب تقسيم العمل على المشاركين أنفسهم.

سادساً: حلقات النقاش والحوار: هي حلقات يديرها قائد خبير متمرس لا يسمح لأحد المشاركين بأن يظل سلبياً يقوم بدور المستمع وحسب. وذلك بتكليف المشاركين بين اللحظة والأخرى بوضع تصوراتهم عن البدائل الممكنة التي تطورت في أذهانهم بعد كل مرحلة من مراحل النقاش وكذلك تكليفهم بإعداد تقارير عما يدور النقاش حوله.

سابعاً: الاشتراك في الدوريات المتخصصة

وهي دوريات قد أصبحت مألوفة في كل ميدان من ميادين المعرفة والتخصص في هذه الأيام والمشاركة في الكتابة في هذه الدوريات المحكمة أو في الإطلاع على ما ينشر فيها تؤدي في الغالب إلى النمو المهني في حقل الاختصاص وإلى مواكبة التطور فيه.

ثامناً: الالتحاق بمراكز التأهيل وكليات الإدارة في الجامعات

خصوصاً بالنسبة لمرحلة الإعداد قبل الخدمة - حيث يغطي الملحقون متطلبات عدد من الساعات المعتمدة في الإدارة و الاجتماع وعلم النفس ومناهج البحث ودراسة الحالات والتطبيقات الميدانية وما إلى ذلك.

VI- برامج التكوين

تعتبر برامج التكوين رافداً مهماً من روافد البناء المعرفي والفني للقيادات التربوية، والتي تسهم بشكل فعال - إن أحسن استغلالها - في تبني أساليب تسيير حديثة من شأنها ترقية الأداء المهني للجماعة التربوية داخل المدرسة، وتقتضي سياسة الإصلاح التربوي التفكير المعمق في مساقات تكوينية من خلال استغلال التطور الكبير في البحوث العلمية والمعلوماتية وتوظيفاً ومواكبة، تساهم في تخريج دفعات من القيادات التربوية المشبعة بالقيم الإدارية الفعالة التي تتحدد أساساً بمجموعة من مهارات القيادة الإدارية.

وأصل كلمة برنامج يوناني وتعني "كل ما حُطّط مسبقاً"، وقد اعتمدت هذه الكلمة في القاموس الأوروبي منذ القرن 17، ويعرف علماء التربية البرنامج بأنه: مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها، حيث ينتج عن هذا الاحتكاك والتفاعل تعلم وتعديل في سلوكهم، الذي يؤدي بدوره على تحقيق النمو الشامل المتكامل وهو الهدف الأسمى للتربية.¹

ونتيجة لتراكم التجارب الإنسانية في مجال التكوين والتدريب، فقد تفتنت العديد من الدول لأهميتهما في صناعة القادة الذين يضطلعون بمهام التخطيط والإشراف والتوجيه وغيرها، واستغلال ما " ما تقدمه الجامعات والمعاهد العلمية من برامج دراسية تؤهل صاحبها للعمل في سلك الإدارة التعليمية، وتختلف هذه البرامج الدراسية بالطبع من جامعة لأخرى. ومن معهد إلى معهد. و سنشير هنا إلى أهم هذه البرامج في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية كنماذج يهتدي بها. ففي ولاية نيويورك يتكون برنامج الدراسة في أكبر معاهد إعداد

¹ . نادية بعبع: دراسة تحليلية لمادتي التاريخ والتربية الإسلامية من التعليم الأساسي في ضوء قوائم اختيار محتوى المنهج الحديث، مداخلة في إطار فعاليات الملتقى الدولي حول إشكاليات التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي أيام 28-29-30 أبريل 2001، المداخلة صدرت في العدد الأول 2004 من سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، ص335.

رجال الإدارة التعليمية بها على أساس برنامج أساسي، و تدريب ميداني، ومقررات دراسية متخصصة في الإدارة، و مقررات في التربية و ما يرتبط بها، وبعض المواد الاختيارية غير التربوية. هذا البرنامج الجامعي مدته ستون ساعة، منها 12 ساعة للبرنامج الأساسي، و يؤدي البرنامج في نهايته إلى الحصول على دبلوم في الإدارة التعليمية. وفي جامعة هارفارد يتكون البرنامج الأساسي من:¹

- وحدة دراسية عن تحليل مشاكل الإدارة التعليمية مصحوبة بدراسات وقرارات في الجانب النظري والتطبيقي للإدارة.

- وحدة دراسية عن مختلف جوانب علم الاجتماع والعلاقات الاجتماعية المرتبطة بالإدارة التعليمية.

- سلسلة متصلة من دراسة الحالات في الإدارة التعليمية وما يرتبط بها من مفاهيم في شتى ميادين المعرفة.

- مشروع بحث ميداني اجتماعي يقوم فيه الطلبة بأداء أدوارهم كأعضاء فريق بحث اجتماعي.

- إعداد دراستين (أو واحدة على الأقل) عن نظم التعليم يقوم فيها الطلبة بعملهم مرة كمسؤولين عن رسم السياسة التعليمية ومرة كأعضاء عاملين ومنفذين.

- القيام بمسؤولية إدارية فردية تعادل وزن العمل ، وتتضمن القيام بمسؤولية رئيسية في تحديد وتخطيط وتطوير وتنفيذ أحد الواجبات الإدارية. يأتي ذلك عادة عند اقتراب الطالب من إنهاء دراسته. وفي الغالب يقوم الطالب بهذا الدور في المكان الذي سيعمل به بعد انتهاء دراسته.

- مقررین اختياريين على الأقل من المقررات التي تقدمها الكليات الأخرى للجامعة.

وفي كلية المعلمين بجامعة كولومبيا هناك أربعة مقررات دراسية في شعبة الإدارة؛ المقرران الأولان لمستوى الماجستير والمقرران الآخران لما بعد الماجستير. وتدور هذه المقررات الأربعة حول أربعة ميادين أساسية الإدارة و المجتمع - الإدارة والفرص التعليمية - الإدارة وهيئة العاملين - إدارة الشؤون المالية والخدمات، وينبغي أن تشير إلى أنه في الجامعات المصرية وغيرها من الجامعات العربية توجد مقررات وبرامج دراسية مماثلة للحصول على دبلوم أو ماجستير أو دكتوراه في الإدارة التعليمية والمدرسية كما توجد برامج أخرى لإعداد القادة التربويين منها نظام البعثات الداخلية الذي كان معمولاً به في كلية التربية بجامعة عين شمس، وبرامج التدريب المختلفة التي تعدها وزارة التربية والتعليم.²

ومن المفيد أن نذكر أن الاهتمام بتدريس مقررات الإدارة التعليمية قد اقتصر - بادئ الأمر - على وصف البنين التعليمي ووصف أنظمتهم وحصص وظائفهم، ثم تحول هذا الاتجاه الوصفي البسيط تدريجياً إلى دراسة أكثر عمقا واتساعا لإدارة التعليم، وساعد على ذلك التقدم الكبير في العلوم السلوكية، وفي استخدام نتائج بحوثها في مجالات الإدارة الأخرى.³

1 . محمد منير مرسي (الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها): مرجع سابق، ص 171.

2 . محمد منير مرسي (الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها): المرجع نفسه، ص 172.

3 . إبراهيم عصمت مطاوع: مرجع سابق، ص 91.

1. مبادئ تنظيم برامج التكوين

تسلسل المحتوى التدريبي خطوة مهمة في عملية وضع المنهج/البرنامج، إذا اشتق المحتوى من تحليل الوظيفة أو المهمة، فإنه من الواضح أن الوظيفة أو المهمة لها تتابع منطقي وأحيانا ضروري، يضاف إلى ذلك أن هناك تتابعا ضروريا في التعلم. تتناول الصفحات التالية خمسة مبادئ عامة لتنظيم المحتوى الذي سوف يجعل التدريب أكثر فعالية وأكثر كفاءة.¹

- التحرك من البسيط إلى المعقد، فالأفراد بإمكانهم أن يتفاعلوا مع الأحداث ، المهام ، الحقائق الأكثر سهولة مما يستطيعون مع تلك المعقدة.
- التحرك من العام إلى الخاص باعتبار أن المفاهيم العامة تشكل مدخلا منطقيًا ومناسبًا للمفاهيم الخاصة ومنها إلى المفاهيم المتخصصة.
- التحرك من المعلوم إلى المجهول، فالأفراد يبنون معرفتهم ومهارتهم بإضافتها وربطها إلى ما يعرفونه أو يستطيعون ممارسته.
- استخدام نظام أداء الوظيفة الذي يتضمن التدريب طبقا للنظام الطبيعي الذي تُجز على أساسه مهام الوظيفة.

2. أنواع البرامج: هناك نوعان أساسيان من برامج التدريب في أثناء الخدمة²

أ - البرامج التجديدية **Refresher Courses**: وهي تهدف إلى تجديد الجوانب المهنية للفرد بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله.

ب - البرامج التأهيلية **Qualifying Programmers**: وهي تهدف إلى تأهيل الأفراد للوظائف الأعلى التي يرقون إليها بعد تدريبهم، وينبغي أن يقوم هذا النوع من البرامج على الأسس التالية:

- شرح وتحليل الأسس القانونية والتشريعية التي تحكم العمل المقبل في علاقته مع الأعمال الأخرى.
- تحليل المهارات الوظيفية ومستويات أدائها.
- اعتماد التدريب على تمثيل الدور **Role playing**.

وهذه البرامج الموجودة في الأنظمة التعليمية في البلاد المختلفة بما فيها مصر والبلاد العربية، وهي برامج متنوعة و تختلف في مداها الزمني.

VII - برامج التكوين المتخصص

وقبل التطرق إلى محتوى برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، لا بد أن نلقي نظرة على بعض الأدبيات التي تشكل الإطار المرجعي لهذه البرامج، والتي استندت في توثيقها - كما وردت - في وثيقة برامج التكوين المتخصص لأسلاك التأطير الإداري، الصادرة سنة 2005 عن المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (المركز الوطني لتكوين إطارات التربية سابقا).

¹ . عبد الحكيم أحمد الخزامي: تنمية مهارات مسؤولي التدريب، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة مصر، 2001، ص ص 60، 61.
² . محمد منير مرسي (الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها): مرجع سابق، ص 177.

1. دواعي إعداد برامج التكوين المتخصص

دخل المجتمع الجزائري عهد اقتصاد السوق والعولمة والتعددية السياسية التي تفرض منطق دولة القانون والمؤسسات القوية، ويتطلب منا ذلك حتما إعادة النظر في أساليب التكوين ومراجعة أهدافه ومضامينه، وتتفق كل الجهات المختصة التي انكبت على دراسة التحولات الجارية حاليا في عالمنا المتغير على أن البلدان المؤهلة أكثر من غيرها لنيل نسب السبق في العلوم والتكنولوجيا هي تلك التي تسعى إلى تمكين إطاراتها من تكوين رفع المستوى.

وفي ظل هذا التغير والتطور السريع في عالم التكنولوجيا والمعلوماتية ، لم نعد اليوم بحاجة إلى تكوين عدد أوفر من الإطارات بقدر ما نحن مطالبين بتكوين إطارات تتمتع بكفايات تضطلع بحل مشكلات القطاع وتستجيب لتطلعات المدرسة، فالعصر يفرض علينا تنشأة إطارات تكون قادرة على الابتكار والإبداع، مسايرة للتقدم والعصرنة، مهياة لتحمل المسؤولية والارتقاء، لأن فعالية المنظومة التعليمية تتوقف على الطريقة التي تدار بها المؤسسات، إذ تعتبر المؤسسة المدرسية الميدان الحقيقي الذي تتجمع فيه كل جهود العاملين في مجال التعليم، متظافرة ومتكاملة.

2. أهداف إعداد البرامج الجديدة

يمثل تطور الإدارة المدرسية ضرورة تفرضها الاستجابة لحاجيات التحديث والتطوير في المجتمعات المعاصرة وفي نظمها التربوية، ومن هذا المنظور يهدف إعداد المناهج التكوينية إلى:

- الاسترشاد بمنطلقات السياسة الوطنية وغاياتها في مجالي التربية وإدارة المؤسسات التعليمية.
- اعتماد الاحترافية والانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين.
- الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج.
- اعتماد ملامح تكوين على أساس المقاربة بالكفايات.
- رفع الأداء التربوي.
- تحقيق التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- الانتقال من جهاز التقييم التحصيلي إلى منظومة تقويم متعددة الأغراض والأشكال.

3. خصائص إعداد البرامج

إن تطوير الإدارة المدرسية وتحديث أساليبها يفرض أن إدخال تعديلات في برامج تكوين موظفي التأطير الإداري بمراعاة دفتر الأعباء المسطر وتضمينها ما يلي:

- اعتماد المواصفات البيداغوجية للمنهاج شكلا ومضمونا.
- اعتماد المقاربة بالكفايات والقدرات في بناء المخططات التكوينية.
- إدراج النظريات والتوجهات العالمية الحديثة في ميدان التسيير والإدارة.
- تحديد مخرجات التكوين في ضوء الاحتياجات والنقائص التي أفرزتها الدراسات التشخيصية.

- تصميم المدخلات والموضوعات الرئيسية (حسب طبيعة كل مادة تكوينية مع تحديد المضمون) والزمّن اللازم لإنجازه.
- تقسيم الموضوعات إلى عناصر فرعية.
- تصميم منهجية تنفيذ المنهاج.
- إخراج مركبات المناهج المتعلقة بالوسائل والطرائق والتقييم.
- اقتراح الأنشطة التطبيقية المناسبة.
- الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- إدخال علم النفس التربوي والاجتماعي وإعادة إدخال المعلوماتية ودمج الوحدات والمواد التي تتطلب ذلك.
- مواكبة النصوص الرسمية الجديدة.
- ضبط قائمة أهم المصادر التكوينية والمراجع المعتمدة.
- وأهم ما في المسعى يرمي إلى ضبط استراتيجيات التكوين، ووصف ملامح التكوين المنتظرة، والتنظيم الإجرائي برصد القدرات والكفايات، وكذا إعداد جهاز للتقويم متنوع المجالات والأدوات.

4. المعايير المعتمدة في صياغة البرامج

- اعتمادا على ما ورد في الدراسة التشخيصية لبرامج التكوين المتخصص الموجه للأسلاك المذكورة أعلاه حسب كل وحدة تكوينية، تم اعتماد جملة من المعايير المحددة في مجالات كالتالي:
- المنهجية ومخطط التكوين والأهداف محددة في اعتماد مرجعية رسمية (اختيارات منظومة التكوين- مركبات مخطط التكوين- الأهداف العامة- التكامل بين الوحدات).
- انسجام كفايات التكوين وملامح الأسلاك المكونة محددة في الملامح المطلوبة.
- وضوح المفاهيم محددة في المفاهيم الأساسية التي ارتكزت عليها المناهج (شرحها، ذكر المصادر) - المفاهيم الموظفة بتوفيق (مقابلها باللغة الأجنبية)، وتحديد المفاهيم التي تحول معناها (ذكرها، تحديد المعنى المعتمد).
- وفرة الدعائم ممثلة في المراجع الرسمية (التوثيق ، النسخ ، التقنيات والوسائل، الأعمال التطبيقية ، الطرائق).
- الأداء اللغوي محددة في الوضوح السلاسة، الثراء الدقة (الالتزام بالتعاريف) واختيار المصطلحات وتوظيفها بكيفية ملائمة.
- توزيع الوقت على المواد/الوحدات محددة في نسبة التوازن بين النظري والتطبيقي، ودرجة التوازن بين الأحجام الزمنية الممنوحة لكل وحدة ومضامينها، ومدى احتساب الأوقات المستعملة للتقويم.

5. الأبعاد الكبرى لتكوين أسلاك التأطير الإداري

يندرج التفكير الحالي في تكوين مستخدمي التربية عموماً وموظفي تأطير الإدارة المدرسية خصوصاً ضمن رسم معالم سياسة إصلاحية تتكون من جانبين هما إصلاح المنظومة التربوية، وإصلاح مهام الدولة وهاكلها. وقد شرع في التحضير لتطبيق السياسة الوطنية الجديدة للتكوين من خلال المهام المعدلة والمذكورة في المادة 6 من المرسوم التنفيذي رقم 35 2000 المؤرخ في 7 فبراير 2000 والمتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني لتكوين إطارات التربية وتغيير تسميته إلى معهد وطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، حيث تضمن مهمة ضمان متابعة تطبيق برامج التكوين والقيام بتقويمها المنتظم في مجالات المتابعة والتقويم المسندة إليه.

كما جاء في المرسوم 96 - 92 المؤرخ في 3 مارس 1996 والمتعلق بتكوين الموظفين وتحسين مستواهم وتجديد معلوماتهم في مادته الثانية ما يلي " تسمح الأعمال المنصوص عليها فيما يخص العمليات الآتية:

- تكوين متخصص من أجل شغل منصب أو الالتحاق بسلك أو رتبة عليا بالنسبة للموظفين الموجودين في وضعية خدمة بالتحضير للمسابقات والامتحانات المهنية.
- تحسين المستوى بتحسين المعارف والكفايات الأساسية للموظفين وإثرائها وتعميقها وضبطها.
- تجديد المعلومات بالتكيف مع وظيفة جديدة نظراً لما لتطور الوسائل والتقنيات ولما للتغيرات الهامة في تنظيم الإدارة وعمالها أو مهامها.

ومن هذا المنظور يستجيب الإطار المرجعي إلى جملة من الانشغالات التي تطرحها هذه المتابعة وهذا التقويم الذي ينبغي أن تخضع له مناهج التكوين مستقبلاً ومنها:

- إدخال الانسجام والفعالية على تكوين مستخدمي التربية وهذا ما قد يستوفى من خلال مكونات الإطار المرجعي المبني على أساس ملامح تكوين محددة وقائمة القدرات المطلوبة، وجرد الكفايات التي يتم وفقها أداء الموظفين ومهامهم حسب ما تقتضيه النصوص الرسمية الصادرة بهذا الشأن مع مراعاة الاستجابة لمتطلبات تنمية المنظومة التربوية وتطور هياكل الدولة ومهامها.
- إبراز المعنى لما يجري في قطاع التربية وما يتم من عمليات متعددة الأطراف والتدخلات داخله وخارجه، إذ ينبغي اعتبار الإطار المرجعي أرضية يجب على كل المعنيين به أن يعودوا إليها من أجل تفسير وضعية أ و حدث ما ، مع بقاء حس مشترك ومتجه نحو الغايات المشتركة التي يتغير بموجبها.
- توضيح مغزى التكوين ومنطق الأولويات المختارة بالنسبة لجميع الأطراف المعنية به.
- تحسيس المكونين والمتكونين بمختلف الأبعاد والمتطلبات المهنية مستقبلاً.
- بناء مخططات تكوين سنوية أو متعددة السنوات على أساس حاجات كمية وأخرى نوعية تحدد في إطار مرجعي ينطلق من تحليل المهام المسندة إلى كل موظف.
- تمكين التكاملية بين فترات التكوين التناوبي وبين التكوين النظري والتطبيقي.

ينبغي أن نؤكد أن الإطار المرجعي جهاز مؤقت يجب أن يخضع للفحص دوري (بعد مرور سنة أو سنتين أو ثلاثة على الأكثر) حسب وتيرة التطور، وذلك من أجل اختبار مدى صلاحيته ووظيفيته وتماشيه مع المستجدات والتغييرات.

1.5 ملامح التكوين المستهدفة

على أساس ما سبق ذكره من أهداف تقع على عاتق التكوين، نقترح أن تتبنى المناهج الجديدة البدء بتوظيف تحليل الخصائص والمحاسن الضرورية المميزة لممارسة وظائف كل فئة معنية على حدة بالنظر إلى المهام المحددة في النصوص الرسمية. هذه الخصائص أو الميزات Qualités تتضمن جملة من الكفايات Compétences والاستعدادات Aptitudes

- **الكفايات** : تتمثل في معرفة قاعدية جيدة للتعليم وأهدافه وبيداغوجيته وبرامجه وللمنظومة التربوية وتنظيمها الإداري والتربوي من أجل فهم سيرها والاندماج مع هيكلها والتأقلم والتلاؤم مع الوضعيات الجديدة والمستحدثة وتشتمل هذه الكفايات على قدرات تقنية (Capacités techniques) حيث يتحتم
- على كل موظف في التعليم التحكم في ميدان اختصاصه ومستجداته، وعلى من هم في الإدارة التعليمية واجب التحكم في التقنيات الإدارية المألوفة والمستعملة سواء كان عليهم تطبيقها وقيادة التغييرات التقنية والتنظيمية المتصلة بها أو إخضاع استعمالها للغايات المتبعة.
- **استعدادات شخصية** : متمثلة في ممارسة القيادة، الإبداع، روح المسؤولية، القدرة على الحوار، والاتصال، وربط العلاقات، والمواقف نحو المخاطبين حسب نوعياتهم، السلوك في علاقات العمل والدراسة و في العلاقات اليومية.

2.5 القدرات المشتركة في تكوين أسلاك التأطير الإداري

القدرات المشتركة المطلوبة في الملامح النموذجية التكوينية لموظفي الإدارة خاصة منهم المدير، هي خصال قابلة للتطور تحتاج إليها كل الأسلاك المعنية بدرجات متفاوتة حسب طبيعة كل سلك، وتعتبر هذه القدرات مرجعا ننطلق منه لبناء الكفايات وإعداد المواصفات المرجوة لدى جميع الفئات المعنية وهذه القدرات كالتالي:

الرقم	تصنيف القدرات	مضمون القدرات
01	قدرات على الاتصال	<ul style="list-style-type: none"> ● يعبر بكيفية سليمة ومفهومة من طرف غيره (البساطة). ● يتفهم غيره (بيدي روح الإنسانية). ● يكون حسن الهندام والملبس والكلام. ● يتكيف مع الوضعيات المختلفة (الوعي الشامل). ● يقدر الحوادث حسب أهميتها (التحكم في النفس، التماسك).

<ul style="list-style-type: none"> • يصغي وينصت. • ينمي روح التعاون والحوار وربط العلاقات مع المحيط. 		
<ul style="list-style-type: none"> • القدرة على البحث والإطلاع المستمر والحس النقدي. • القدرة على ترقية مبادرات غيره. • القدرة على اكتشاف الحلول الناجعة. • القدرة على المبادرة (النشاط). • القدرة على التلاؤم مع المستجدات التربوية. 	<p>02</p> <p>قدرات على التجديد</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • الإلمام بالنصوص و التشريع. • اكتساب الحس السليم. • التحرير والكتابة. • قيادة العمل بمنهجية. • الالتزام بمهمة وإتمامها في آجالها. 	<p>03</p> <p>قدرات على التحكم في التسيير</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • يحلل ويركب ويلخص. • يعتمد أسلوب المشاركة في العمل. • يحسن توزيع الوقت على مجالات عمله العديدة. • يفك النزاعات ويسيرها. • يحفز و يقنع. • يستعلم و يتصل. • يفوض بعض صلاحياته. • يتخذ القرارات (يفصل ويحسم). • يراعي واجب التحفظ. • يكون صادقا و شفافا (لديه بعد الحس المدني والخدمة العمومية). • يكون قادرا على تقديم التسهيلات في مؤسسته. • يتقن العمليات الإدارية :التخطيط التنظيم التنشيط الرقابة التقويم. 	<p>04</p> <p>- قدرات على القيادة</p>	

جدول(2) يمثل القدرات المشتركة في تكوين أسلاك التأطير الإداري.

3.5 مصنف الكفايات

مصنف الكفايات مجموع الصلاحيات والمهام الرسمية المنوطة بأسلاك التأطير الإداري كل حسب منصبه، لكن يجب أن يضاف عليها كل ما ورد من تعليمات وتوصيات وتوجيهات تضمنتها نصوص مكملة

جاءت على شكل مناقشير توضيحية أو قرارات وزارية مدعمة، وارتأينا أن تقوم منهجية تصنيف الكفايات على أساس صياغة تربط بين المهام الرسمية والخصال والمزايا التي يطلب من منظومة التكوين أن تضيفها عليها بمراعاة التناسق والانسجام، وردت المهام الرسمية لأسلاك التأطير الإداري في النصوص الرسمية المنظمة للوظائف أو تلك التي تضمنتها مجموعة القرارات المنظمة للحياة المدرسية، و لكن لن نأخذ بعين الاعتبار من جرد المهام في صياغة الكفايات إلا ما بدا منها ذا طبيعة تكوينية، ونغفل ما تعلق منها بمجرد تحمل المسؤولية دون اشتراط تأهيل خاص للتكفل بها . و أما بشأن معايير العمل والخصال والموصفات التي يجب أن تضاف على بعض هذه المهام وفق كل فئة فإننا نجد آثارها متناثرة في مناقشير متفرقة للتكوين وأدبياته.

الرقم	تصنيف الكفايات	مضمون الكفايات
01	التخطيط والتصور العام لتسيير المؤسسة في إطار المنظومة التربوية	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتعرف على الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الهامة في مجتمعه من أجل إعداد المتطلبات التربوية في ضوء معلومات منسجمة مع مرجعية عامة ورسمية. • أن يلم بالتصورات الشاملة للمنظومة التربوية والسياسة التعليمية من أجل التدخل الموفق فيما يتعلق بمتطلبات المؤسسة وترجمة البرامج و المناهج إلى خطة واقعية. • أن يخطط لتطوير المؤسسة خلال فترة زمنية عن طريق تحديد الأولويات الخاصة بمشروع مؤسسة يتماشى مع السياسة التربوية وتوجهاتها الوطنية. • أن يقيم خطة تربوية ويقدر فعالية أي إطار تنظيمي في ضوء المتغيرات الاجتماعية والأغراض التربوية فيحلل و يكيف و يوجه وينشط العمل البيداغوجي والإداري للمؤسسة. • أن يتعامل مع المحيط والهيكل الإدارية الوصية المركزية أو المحلية بمسؤولية قائمة على دراية وبعد نظر و ترقب الجوانب الإيجابية والسلبية واتخاذ التدابير لمواجهتها.
02	تنظيم المجال البيداغوجي	<ul style="list-style-type: none"> • أن ينظم تدرس التلاميذ وفق قانون داخلي محين، يتماشى مع نظام الجماعة التربوية ويساعد على وعي الحقوق و الواجبات من طرف الجميع. • أن يعد مشاريع التنظيم التربوي والخريطة انطلاقا من دراسة ملامح التوجيه المسبق والتوقعات الإحصائية المبينة على أساس

<p>نتائج التحصيل الدراسي.</p> <ul style="list-style-type: none"> • أن يضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التنسيق الأفضل والتكيف الأنسب في عمل الأساتذة. • أن يضبط خدمات المدرسين وفق المعايير البيداغوجية الواردة في المناشير الرسمية وتوجيهات البرامج والمناهج. • أن ينظم التكوين الداخلي للمدرسين أو يشارك فيه، وفق خطة تساعد على تنمية كفايات لدى التلاميذ ويساعد المدرسين من خلال إجراء مقابلات منتظمة معهم حول ممارسة وظيفتهم وإمكانيات تطويرها من خلال زيارتهم في أقسامهم واتخاذ الإجراءات الكفيلة بالأخذ بيد المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة ترشيدا لعملهم. • أن يحضر ويقود مجالس التعليم والأقسام وفق خطط مشاريع بيداغوجية يعدها المدرسون استنادا على المناهج التعليمية الرسمية بمشاركة التلاميذ. 		
<ul style="list-style-type: none"> • أن يتأكد من التوافق والتطابق بين النشاطات والشروط التي تقرضها التشريعات والنصوص الرسمية في مختلف مجالات التسيير. • أن ينشئ مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات المحتملة وتفاديها. • أن ينمي الشعور بالمسؤولية لدى عناصر الجماعة التربوية ويقوي الثقة المتبادلة واحترام الشخصية والصدقة والتضامن. • أن يشجع تطوير الأنشطة الاجتماعية والتربوية ويعمل على جعلها مدرسة حقيقية لاكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية. • أن يحمي الوسط المدرسي ويساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فرديا وجماعيا من خلال تنشيط الحياة المدرسية والمشاريع التربوية بمشاركة التلاميذ وتشجيعهم على المبادرة والمشاركة في النشاطات التربوية وتحمل المسؤولية. 	<p>03 تنشيط المجال التربوي</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • أن يتولى التسيير الإداري للموظفين من خلال تقويمهم وتحفيزهم والقيام بمختلف العمليات الإدارية والمكتبية المتعلقة بمسك الملفات والمراسلات والتخطيط لتنفيذ الرزنامة الإدارية... الخ. • أن يضبط كافة الإجراءات الضرورية والتنظيمية من أجل ضمان أمن الأشخاص والتجهيزات داخل المؤسسة وإقامة التدابير اللازمة في مجال حفظ الصحة والنظافة. • أن يعقد مجلسي التسيير والتنسيق الإداري وينشطهما من أجل اتخاذ قرارات وتدابير مبنية على أساس معلومات قانونية تقنية وتربوية واضحة منتظمة وشفافة.¹ 	<p>04</p> <p>ممارسة المسؤولية الإدارية</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • أن يتولى دور الأمر بالصرف من خلال التحكم في عمليات الالتزام بالنفقات وتصفياتها ودفعها وفق الشروط المطلوبة. • أن يراقب ويتابع مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال والمواد التابعة للمؤسسة من خلال المراقبة الدورية لصندوق المال والعتاد والجرد والسجلات المالية. • أن يعد مشاريع الميزانية وتسييرها بالتعاون مع الموظف المكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة. • أن يعد مخططا للوقاية والأمن بمساعدة مصالح الحماية ويراجعه دوريا. 	<p>التحكم في التسيير المالي والمادي:²</p>	

جدول (3) يمثل مصنف الكفايات لأسلاك التأطير الإداري

6. منظومة التقويم

تقوم منظومة التقويم الحالية على أساس تغليب التقويم التحصيلي على أنواع التقويم الأخرى خاصة منها التقويم التكويني، فضلا عن اقتصاره على تقويم المتكويين وحدهم، وبقيت محاولات تقويم الجوانب الأخرى محتشمة جدا، إذ نعاني في هذا المجال من تخلف الذهنيات التي لازالت لم ترق إلى مستوى متطلبات التقويم الحديث الذي تتنوع أدواته وتمتد لتشمل تقويم مختلف مركبات التكوين كمنظومة، حيث يكون الاهتمام بتقويم أداء المكون وظروف التكوين وطرائقه ودعائمه، ويعنى بتقويم المتكون لذاته وفي كل مرحلة يقاس التحصيل وتطور الكفايات، وتحصر الصعوبات وتعالج العوائق وتدخل التسهيلات، كما يسعى كل طرف في إحداث التغييرات الواجبة باستمرار، ففي مثل هذه المنظومة يكتسب المتكون ثقة في النفس ويطمئن المتكون إلى حسن أدائه و

¹ هذا المجلس موجود في كل من الثانوية والمتوسطة، أما المدارس الابتدائية فيوجد فيها مجلس المدرسة.

² تختلف طبيعة التسيير المالي في المدرسة الابتدائية عن المتوسطات والثانويات، فهي تقتصر على ضبط حسابات التعاضدية المدرسية، والمطعم المدرسي، وبعض الحسابات المتعلقة بأجور المعلمين.

تتأكد المؤسسة التكوينية من نجاعة عمله، ولكي يتضح تصور منظومتنا لتقويم التكوين على منوال ما سبق ذكره سنقوم

فيما يلي بطرح أسئلة نجيب عليها بإيجاز من أجل تركيز الأفكار ثم نقدم الإجراءات التي يجب اعتمادها ووصفا لأهم الأدوات التقويمية التي يبدو العمل بها ممكنا في ظروفنا الراهنة. أما أهم الإجراءات المعتمدة التي تتطلبها هذه المنظومة التقويمية فإننا نوجزها فيما يلي:

- التخلص من السلبيات التي أفرزتها طريقة التسجيل على قوائم التأهيل.
- العمل بتقويم ملمح الدخول من خلال دراسة استمارة ومقابلة تجريها لجنة مؤهلة.
- ممارسة تقويم المتكون لذاته واعتماد هذه الممارسة كجزء من منظومة التقويم.
- إدراج تقويم التربصات التكوينية والعمل بنتائجه.
- تقويم الجانب التطبيقي على أساس تقرير يقدمه المتكون.
- اعتماد تقويم مستمر مبني على أساس عرض مكتوب يقدمه ويناقشه المتكون في مواضيع أو مشاريع مشتركة بين مجموعة من المواد أو في كل مادة على حدة.
- الإبقاء على تقويم الجانب النظري بامتحان تحصيلي في المعهد في نهاية التربص على أن تعتمد تقنية الأسئلة المغلقة والمتعددة الاختيار إلى جانب الأسئلة المفتوحة.
- تقويم الجانب التكويني على أساس تقديم رسالة تخرج يراعى فيها تطبيق كل مقاييس البحث الأكاديمية المعروفة على أن يتم عرضها أمام جمهور.

7. تنظيم تكوين أسلاك التأطير الإداري

1.7 صيغة التكوين التناوبي وفتراتها: فرضت صيغة التكوين الحالية وجودها واعتمدت لأسباب إدارية وتنظيمية متعددة، وهي في حقيقة الأمر تخلو من صفة التناوب بين نوعي التكوين؛ النظري في المعهد والتطبيقي في الميدان، كما لا تسمح بتحضير الموظف المكلف بالتسيير من تحمل بعض مسؤولياته الجديدة والخطيرة، وغالبا ما تكون نتائج هذا الأسلوب وخيمة على المؤسسة والمعني ذاته، ويمكن تصحيح هذه الصيغة وجعلها تستجيب لمتطلبات الميدان وتطلعاته من خلال معالجة نقائصها الحالية، وتفعيل هذه الصيغة يكمن في إعادة ترتيب الفترات والدورات التكوينية الثلاثة المعمول بها من خلال*:

- برمجة التجمع الأول في الفترة الممتدة من 16 جوان إلى 31 جويلية وتكون مدته ثلاثة أسابيع يتم فيها تحضير المتربصين للمنصب المأمول، ذلك لأن حاجات الإدارة إلى موارد بشرية لتسيير المؤسسات يحتم اللجوء إلى تكليف هؤلاء المتربصين بمهام يجب أن يكون لهم فيه حتما إعداد أولي لمواجهتها في شهر سبتمبر، وبذلك نتجنب الوضعيات السلبية المعروفة في نظام التكليف وحتى عند اعتماد هذا

* . الواقع الميداني يؤكد أن هذه الصيغة لم تُطبق كما كان مخططا لها بسبب الخلل الموجود في برمجة هذه السابقات من جهة، والتأخر في إعلان النتائج من جهة أخرى مما أربك المعاهد المختصة واضطرها إلى برمجة دورات تختلف زمانا ومكانا عن رزنامة الدورات التكوينية.

الإجراء يجب أن يعين مؤطر لمتابع أعمال الموظف المكلف ابتداء من سبتمبر ليأخذ بيده ويكفله مهنيا، ولا يبقى مجال للارتجال أو مبرر للهروب من المسؤولية.

- أما التجمعان الباقيان فيكونان في عطفتي الشتاء والربيع أي يأتيان بعد حصول المعنيين على تجربة عملية تجعلهم قادرين أكثر على تفكير معمق في المنظومة التربوية ومهنة الإدارة والتسيير، موفقين بذلك بين البيداغوجيا والإدارة ومسترشدين بمعايشة ميدانية تسمح لهم بتعميق تناول كل المواضيع.
- كما ينبغي التغلب على الاعتبارات التي جعلت من التسجيل على قوائم التأهيل عملية إدارية شكلية قليلة المصادقية والانسجام والموضوعية، وتسترجع هذه العملية كل قيمتها إذا أعيد ارتباطها ببعض متطلبات التقويم وقواعده العصرية بعد مراجعة شكلية بسيطة لنصوص الوظيف العمومي المتعلقة بهذا الشأن، فنتم هذه العملية بتحليل استمارة تتناول جوانب من شخصية المعني وتقدير ملمحه وحوافزه واستعداداته الأولية لممارسة المهنة من طرف لجنة تقنية مؤهلة تساعد برأيها اللجنة المتساوية الأعضاء، ويمكن إدراج هذه العملية التقديرية في مهام سلك التفتيش باعتبارها من اختصاصاته.

2.7 تنظيم المواد النظرية والتدريبات التطبيقية: يضم المنهاج 08 مواد تكوينية أساسية تقابله تدريبات تطبيقية مبروبة وفق مجالات أربعة تدرس بالتناوب:

المواد النظرية: ينظم التكوين النظري في 07 أسابيع موزعة كالتالي:

- التجمع الأول: 03 أسابيع خلال عطلة الصيف من 06 إلى 27/ جويلية فترة التحضير للمنصب والتدريبات التطبيقية و توزيع مواضيع الرسائل والمشاريع والعروض.
- التجمع الثاني: أسبوعان خلال عطلة الشتاء وهي فترة الحصيلة الأولية والدعم.
- التجمع الثالث: أسبوعان خلال فترة الربيع وهي فترة الحصيلة النهائية والتقويم.

في التجمعين الثاني والثالث يُخصص الجزء الأكبر من الحصص للعروض والمناقشات ودراسة انشغالات المتربصين و توجيههم، وفي الأسبوع الثاني من التجمع الثالث يخصص يوم للتقويم التحصيلي ويوم للرسالة. أما عن تنظيم التدريبات التطبيقية فقد روعيت في هذا المجال الاعتبارات التالية:

- ضرورة جمع منسجم للتدريبات التطبيقية في وحدات أربعة هي الإدارة، المالية، البيداغوجية، التربية ووجوب اندماجها مع واقع المؤسسة اليومي.
- ضرورة ملاءمتها لتنظيم المؤسسة ومصالحها.
- مراعاة تلاؤم التدريبات التطبيقية مع ما يناسبها في المواد النظرية مع تفادي الازدواجية والنمطية الشكلية.

وتحديد توقيتها الإجمالي بثماني ساعات أسبوعيا، بمعدل ساعتين لكل وحدة، ويمكن توزيع هذه الساعات على حصتين أو القيام بها مجمعة في يوم واحد في حالة بعد إقامة المتربص عن مؤسسة التطبيق.

8. منهجية وأدوات التكوين: على المكون أن:

- كيف موافقه، فينطلق من وجهات نظر المتكويين ومعلوماتهم بدلا من اعتماد طريقة تلقينهم المباشر فيتفادى اللجوء إلى أساليب التحسيس والشرح والتفسير القديمة ليسأل عن المعارف الجديدة التي سيكتسبونها وغالبا ما يأتي المتربصون بمعلومات وخبرات وكفايات لا تحتاج إلا إلى قليل من التنظيم أو التحيين أو التكيف كي توظف مهنيا .
- كيف مفرداته، فيتفادى عند صياغة الأهداف كل الأفعال الذهنية الغامضة المعالم والتي لا يمكن ملاحظتها من الخارج، ويستبدلها بأفعال نشاط تصف سلوكا دقيقا يقوم به على المتربص فيستطيع أي ملاحظ أن يعاينه بدون نقاش .
- توجد طرائق وتقنيات حديثة في مجال تنشيط الكبار ترمي كلها إلى تفريد التكوين وتشجيع المتكون على التكوين الذاتي.
- تبتعد طرائق التكوين الحديثة عن الوصفات الجاهزة والمعارف المستهلكة، ودور المكون هو تحفيز الآراء وتسهيل التبادل والعمل على تنشيط الفوج حسب خصوصياته، أي على المكون أن يتكفل بتناول الأفكار وإنتاجها من خلال تسهيل طرحها أو تذكيرها أو تنسيقها، فيساعد الفوج على تجاوز صعوباته ودوارنه في حلقة مفرغة من خلال تخطيط الحصة ورسم أهدافها .
- أن يدقق المفاهيم، علما أن المفهوم العلمي هو الوحدة القاعدية للمعرفة العلمية، فهو أداة المكون الذي يريد نقل هذه المعرفة، وهي تسمح للمتربص بالفهم وتمكنه من شبكة روابط ذهنية تقتصد الجهد الفكر وتسهل التعلم من خلال تمثل الصور والنشاطات والأهداف والوظائف وربط العلاقات بين الأسباب و الأغراض.
- أن يتحسب لدعائم التكوين، فيحضر ما ينبغي من وسائل العرض والتوضيح والتواصل وبناء عليه تتضح الأهمية التي تكتسيها الدعائم البيداغوجية في إبراز الأقوال وتدقيق التواصل وجذب الانتباه، ومن هذه الدعائم نذكر:

- مختلف أنواع السيورات .

- الجهاز العاكس (EPISCOPE) .

- جهاز الإسقاط (RETROPROJECTEUR)

- الحاسوب .

- الشفافات (DIAPOSITIVES)

- فيلم سينما، شفافات على الحاسوب .

- الداتاشو .

- الداتاشو بكاميرا رقمية .

- المسجلة (MAGNETOSCOPE) .

وينبغي في كل الأحوال أن تكون الدعامة المختارة لتنشيط الحصة مناسبة لطبيعتها وأغراضها علماً أن لهذه الوسائل فنيات خاصة في استعمالها.

9. برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية

تتكون برامج التكوين المتخصص من 8 وحدات دراسية، أربعة منها مشتركة مع باقي أسلاك التأطير الإداري، أم باقي الوحدات فهو خاص بمديري المدارس الابتدائية يُضاف إليها التدريب الميداني.

1.9 الوحدات الخاصة بمديري المدارس الابتدائية

أ- وحدة تسيير المجال البيداغوجي: يُرمز لها في برامج التكوين بالرمز **تسييد**، حجمها الزمي 28 ساء، أما الكفايات المنتظرة منها فهي مصنفة إلى مجالين، يتعلق الأول بالمجال البيداغوجي الذي يُنتظر من المتكون فيه:

- أن يسجل التلاميذ الجدد في إطار التنظيم الجاري به العمل.
 - أن يضبط خدمات المدرسين و ينظيها.
 - أن يطبق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم و موافقته في المؤسسة.
 - أن يحضر المجالس التربوية وينشط اجتماعاتها.
 - أن يشارك في عملية التكوين المبرمجة.
 - أن يراقب ويصادق على مختلف الوثائق الإدارية والتربوية.
- أما الثاني فيتعلق بالمجال التربوي، حُدثت كفاياته في العناصر التالية:
- أن يوفر جو تربويًا عامًا قصد تكويني جماعة متماسكة.
 - أن ينمي الشعور بالمسؤولية لدى كل المتعاملين.
 - يشجع الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية.
 - أن يسهر على العناية بالصحة البدنية والخلقية للتلاميذ الموجودين بالمؤسسة.

أما المحتوى النظري لهذه الوحدة فيبينه الجدول التالي:

رقم	الموضوع	العناصر الأساسية	القدرات	الكفاءات	أنشطة / طرائق / وسائل	المدة	التقويم
1.1	الدور التربوي للمدير	مهامه: - تربوية - بيداغوجية - ثقافية - اجتماعية	• يخطط • ينظم • ينفذ • يتابع • يقويم	أن يحقق بنجاعة الأداء التربوي للفريق	القرار الوزاري رقم 839 المؤرخ في 16.11.91 المتضمن تحديد مهام مدير المدارس الابتدائية الجانب التربوي و البيداغوجي	04	سرد مهام المدير في المجال التربوي - تصنيفها - تحليلها
2.1	التنظيم البيداغوجي	- تعريفه - أهدافه - عناصره : الخريطة التربوية -المواقيت الرسمية - جداول	• يعرف • ينجز • ينفذ • يراقب • يتوقع • يوظف	- أن يستخدم الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأداء التربوي الأمثل بين	المرسوم التنفيذي رقم 49/90 المؤرخ في 90/2/6 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية المادة 31		تحديد شروط مقاييس إعداد تنظيم تربوي

			الأنشطة البيداغوجية	استعمال الزمن			
3.1	مجلس النشاط التربوي	- تعرفه - تشكيلته - مهامه	يعرف يحدد ينشط يسير يقود يقنع يحاور يفصل يفاوض يلخص	أن يطبق قواعد دينامكية العمل الجماعي داخـل المدرسة	دراسة نماذج تنظيمية مختلفة دراسة مكونات خريطة تربوية رسمية - المرجع: المنشور الوزاري رقم 91/148 المؤرخ في 91/1/22 المتضمن إنشاء المجالس الصادر عن مديرية التعليم الأساسي	06	سرد مهام المجلس تصنيفها تحليلها (انظر الجانب التطبيقي)
4.1	تفعيل الجماعة التربوية في إطار مشروع بيداغوجي	دور الجماعة التربوية في المجال التربوي - تفعيل أدائها في إطار خطة مشروع بيداغوجي	يفعل يضبط يشجع يتواصل	- أن يكتشف الموارد البشرية ذات المهارات المتميزة في الجماعة التربوية لاستثمارها في المجال البيداغوجي و التربوي - أن يوجه الجماعة التربوية لتحقيق الأهداف البيداغوجية المرسومة	القرار الوزاري رقم 778 المؤرخ في 90/10/26 المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية و التكوينية طريقة المنهاج و المشروع		توظيف الأدوات و المفاهيم المستعملة في المجال التربوي
5.1	علاقات المدير في المجال التربوي	-علاقاته بكل من: المفتش - التلميذ- الزملاء- الأولياء مراقبته للأداء التربوي للمعلم و توجيهه - التوجيه التربوي للتلميذ -اتصالاته التربوية بالزملاء	ينمي يقترح يتقبل يوجه يتفاعل	أن يتحكم في تسيير العمل التربوي و حسن أدائه بعلاقات التعاون و التكامل مع مختلف الأطراف	- القرار الوزاري رقم 778 المؤرخ في 91/2/6 المتضمن نظام الجماعة التربوية - القرار الوزاري رقم 839 المؤرخ في 91/11/13 المحدد لمهام مدير ملحقة (الجانب المتعلق بالمجال التربوي)	02	- تحديد الجوانب التربوية التي يجب أن يركز عليها المدير أثناء زيارته للمعلم
6.1	خطة المشروع البيداغوجي	- مفهومه - تقنياته - خطواته	يخطط يوظف ينفذ يقوم	أن يعد المتكـون مشروعا بيداغوجيا تمهيديا	- نماذج لخطط مشاريع بيداغوجية - مناقشة مشاريع بيداغوجية	02	- إعداد مخطط مشروع بيداغوجي نقـوـم مشروع

			يوظف فيه جميع التقنيات				
ربط العلاقات بين المجال التربوي و النشاطات الثقافية و الرياضية ثراء الخيال لدى المتكون	02	دراسة مختلف المناشير المنظمة للنشاطات الثقافية والرياضية	- أن يجعل ممن المؤسسة مركز حياة و إشعاع أن يبني برامج أنشطة رياضية و ثقافية تشبع حاجات التلاميذ و تنمي مواهبهم	• يعرف • يخطط • يتابع • يحفز • يقوم • ينمي	- تعرفها - تنظيمها - أهميتها - أنواعها - تسييرها	مساهمة النشاطات الثقافية و الرياضية في المجال التربوي	7.1
الجدول (4) يمثل محتويات وحدة تسيير المجال البيداغوجي.							

ب- وحدة التسيير الإداري: رمزها في البرامج تساد GA، أما حجمها الزمي فهو 36 سا، يُنتظر من المتكون فيها:

- أن يمارس القيادة الفعلية في تسيير الموارد البشرية إداريا.
- أن يجند الوسائل و الموارد الضرورية للمحافظة على صحة التلاميذ و أمنهم.
- أن يحلل و ينفذ النصوص القانونية و التنظيمية.
- أن يوظف التقنيات الإدارية في التعامل اليومي مع الوصاية و المحيط .

رقم	الموضوع	العناصر الأساسية	القدرات	الكفايات	أنشطة / طرائق / وسائل	المدة	التقويم
1.2	إدارة المدرسة الابتدائية	- تعريفها - وظائفها - مكانة المدرسة في المجتمع - مكائنها بالنسبة للإدارات الأخرى (بلدية، دائرة ...)	• يعرف • يميز • يحلل • يصنف	أن يحدد ويلتم بخصائص الإدارة المدرسية الفعالة	1- وضع تصميم للدرس من طرف المكون 2- مناقشة المضمون وفق التصميم المقترح 3- استخلاص حصيلة وظائف الإدارة المدرسية	4 سا	إنجاز مخطط بياني يبرز فيه موقع الإدارة ووظائفها المختلفة
2.2	الدور الإداري للمدير	مهامه: - التخطيط - التنظيم - التنسيق - التقويم دوره القيادي دوره كمنشط صفات المدير الناجح	• يخطط • ينظم • ينسق • يقوم • يقود • ينشط • يتفهم	أن يلتم بمختلف قواعد التسيير الإداري أن يقود الجماعة التربوية و ينشط أعمالها	القرار الوزاري رقم 839 المؤرخ في 91/11/13 المحدد لمهام مدير المدارس الابتدائية المواد من 19 إلى 20 استدراج المتكونين نحو الربط بين النصوص التشريعية لدور المدير و مهامه القيادية	4 سا	حصر العلاقات بين النشاطات المنوطة بالمؤسسة و وظائفها
3.2	تنظيم الأعمال المكتبية	- تنظيم المكتب الوثائق الإدارية: أهميتها مسكها- أنواعها- استغلالها - توظيفها	• يعرف • ينظم • يصنف • يصمم	أن يكتسب مهارة إدارية تمكنه من تنظيم أعماله	- الاستعانة بنماذج و دراسة حالات - مخطط إحصاء و تصنيف الوثائق المتداولة في	4 سا	تمارين تصنيف وثائق مختلفة

		المؤسسات التعليمية (مكيف) - دليل تنظيم و تسيير أرشيف الإدارة التعليمية (أفريل 96)	بمنهجية و فعالية	<ul style="list-style-type: none"> • يحتفظ • يفرز • يوظف 	البريد: أنواعه - معالجته- متابعته - التصنيف و الأرشيف: تعريفهما- تسييرهما - منهجية العمل		
4.2	التحرير الإداري	دراسة بعض المراسلات الإدارية نماذج من المراسلات الإدارية	أن يوظف صيغ و أساليب التحرير الإداري بدقة و وضوح و إيجاز وفق شروط المراسلة الإدارية.	<ul style="list-style-type: none"> • يعرف • يحدد • يوظف 	-تعريفه- صيغه- أساليبه أنواعه: تقارير، محاضر، مراسلات تحقيقات، معينة ميدانية		
5.2	تسيير شؤون الموظفين	المناشير السنوية الخاصة بتسيير شؤون الموظفين نماذج المطبوعات المتداولة الرزنامة الإدارية	أن يسير شؤون الموظفين من خلال التوظيف السليم للأساليب الإدارية أن يتحكم في استعمال المطبوعات و المعلومات و الآجال أن يوظف الطرائق و الأساليب التقنية للخدمة العامة	<ul style="list-style-type: none"> • يكون ملفا • يسير • ينظم • يقوم • يقدر • يبلغ • يراقب • يتابع 	1- ملفات الموظفين: محتوياتها- مسكها - تسييرها - تحيينها- ضبطها- حفظها. 2- تنصيب الموظف 3- تقييم الموظفين: أساليبه - أدواته -دورياته - 4-الإجراءات الخاصة: الحركة - التسجيل على قوائم التأهيل - الامتحانات المهنية انتخابات في الهيئات المختلفة. العطل المرضية و الغيابات - الأوسمة الشرفية.		
6.2	تسيير شؤون تـمـدرس التلاميذ	مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية	أن يسجل التلاميذ أن يتابع تـمـدرسهم أن ينظم عملية التضامن و المساعدات المختلفة - أن يضمن التكفل السليم بـتـمـدرس التلاميذ	<ul style="list-style-type: none"> • يسجل • يتابع • يضبط • يتحكم • يسير • ينظم • يطور • يوظف 	ملفات التلاميذ: مكوناتها- مسكها - أرشفتها المدار التسجيلي: أهميته - توظيفه -تسيير النظام الداخلي و نصف الداخلي للتلاميذ. -تسيير ملفات المنح و تجديدها - دفاتر المراسلة		
7.2	علاقات المدير مع المحيط	القانون 31/90 المؤرخ في 90/12/1 المتعلق بالجمعيات - قرار 778 المؤرخ في 90/10/26 المتعلق بالجماعة	أن يربط العلاقات مع المحيط بجميع مكوناته و	<ul style="list-style-type: none"> • يقدر • ينظم • يحصن • يتوقع • يحدد 	1- العلاقات الإدارية: تعريفها - أهميتها- أنواعها 2- جمعية أولياء التلاميذ: تأسيسها - تجديدها-		

		التربوية . - استعمال بعض المواد من النصوص السابقة بكيفية تختلف عن تناولها. الاستعانة ببعض المواد المتعلقة بالموضوع دون تفصيل. دستور 1996 مرسوم تنفيذي رقم 167 في 91/5/28 المتضمن استعمال المؤسسات التربوية و حمايتها	ينظم الحوار و الاستقبال و المقابلات وفق ما يحصن المؤسسة إداريا و معنويا و يجعلها أداة إ شعاع على المحيط.	• يستقبل • يتحاور • يقنع • ينسج	دورها 3- علاقة الإدارة المدرسية ب : البلدية - الدائرة- الحماية المدنية- مصالح الأمن التعامل مع الجمعيات و الأحزاب و الإعلام و المؤسسات الاقتصادية و الهيئات النقابية		
التميز بين خصائص الوثيقة الإدارية الرسمية تحديد المواصفات المطلوبة في السجلات أرشفة و تصنيف وثيقة ما	04	القرار 839 المؤرخ في 91/11/13 المحدد لمهام المدير الإدارية دليل الوثائق الإدارية المتداولة في المؤسسة التعليمية الصادرة سنة 1985 تقديم نماذج من السجلات و المطبوعات الإدارية المقررة	أن يتحكم في استغلال مختلف أنواع الوثائق والسجلات أن يتحكم في تنظيم التصنيف و الأرشيف	• يصنف • يرتب • يستخدم • يستغل • يتابع • يعالج • يوزع	السجلات و السدقات: أنواعها - مسكها- توظيفها البريد : أنواعه - معالجته - متابعتها - توزيعه التقارير و المراسلات الإدارية: أنواعها - استخدامها - تنظيمها - استغلالها التصنيف و الأرشيف: تعريفهما - تسيير هما.	الوثائق و السجلات الإدارية	8.2
الجدول (5) يمثل محتويات وحدة وحدة التسيير الإداري.							

ج- وحدة التسيير المادي و المالي:

يُرمز لها بالرمز **GFM** ، حجمها الزمني 28 ساء، يُنتظر من المتكون فيها مجموعة من الكفايات مصنفة إلى ثلاث مجالات:

من حيث المهام:

- أن يكتسب المعرفة الجيدة للنصوص الخاصة بالتسيير المالي و المادي و الإجراءات المتعلقة بتنفيذها.
- أن يتمكن من مواجهة المستجدات و يتخذ المبادرات الضرورية و الفعالة.

من حيث العمليات:

- أن يتمكن من مسك السجلات و الوثائق لضبط الحركات المالية طبقا لنصوص المحاسبة العمومية الجاري بها العمل.
- أن يوظف الوسائل المادية و المالية و البشرية لخدمة الفعل التربوي.
- أن يسير بشفاافية و مسؤولية.
- أن يتحكم في تسيير مطعم مدرسي.

من حيث تسيير أملاك الدولة:

- أن يقوم بحماية المؤسسة و ممتلكاتها.
- أن يتأكد من تطابق شروط تنفيذ النشاطات مع الأنظمة القانونية في المجال الصحي وأمن الأشخاص والممتلكات.
- أن يقوم بعملية الجرد ومسك سجله.

رقم	الموضوع	العناصر الأساسية	القدرات	الكفايات	أنشطة/طرائق/ وسائل	المدة	التقويم
1.3	المدرسة الابتدائية مؤسسة عمومية	- تعريفها - إنشائها - إنجازها - استلامها	• يعرف • يتعامل • يتابع • يحدد • يدقق	- أن يعرف صلاحيات كل الأطراف المعنية بمراحل الإنشاء و الإنجاز و الاستلام - أن يوظف شروط الاستلام - أن يتعرف على معايير إنشاء و إنجاز بناية مدرسية.	- القانون 08/90 المؤرخ في 90/4/7 المادة 97 المتعلق بالبلدية - القانون 09/90 المؤرخ في 90/4/7 المتعلق بالولاية. - المرسوم 77/68 المؤرخ في 68 /4/3 (الممواد 2 و 6) المتعلقة بالبنائيات المدرسية. - المرسوم 377/81 المؤرخ في 81/12/26 (المادة 2) المتعلق بصلاحيات البلدية و الولاية في قطاع التربية - القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 68/4/3 المتعلق بكيفية إنجاز بنايات التعليم الابتدائي (المادة 12)	3 سا	نذكر اختصاصات البلدية و الولاية في قطاع التربية مع إبراز الصلاحيات المشتركة.
2.3	التجهيز المدرسي	- مصدره - أنواعه - أهميته	• يعرف • يراقب • يميز • يصنف • يوظف • يقدر	- أن يعرف أنواع التجهيز و مطابقتها مع المقاييس القانونية - أن يحسن الاستخدام العقلاني للتجهيز	- المرسوم 94/89 المؤرخ في 89/12/09 المتضمن تأسيس المركز الوطني للتموين بالتجهيزات والوسائل التعليمية - المرسوم 377/81 المؤرخ في 81/12/26 (المادة 2) المتعلق بصلاحيات البلدية و الولاية في قطاع التربية. - القرار 839 المؤرخ في 91/11/13 الذي يحدد مهام مدير المدرسة الابتدائية (المادة: 21)	2 سا	معالجة وضعية افتراضية في مجال التجهيز المدرسي
3.3	المحاسبة	- تعريفها	• يعرف	أن يتمكن من حسن	تحليل القانون 21/90	3 سا	تحديد دور

رئيس المؤسسة في إطار المحاسبة العمومية ومجالات إنفاق الأموال		المؤرخ في 90/08/15 (المواد 9 إلى 12 و 33-51 و 52) المتعلق بالمحاسبة العمومية	استغلال الموارد المالية و المادية طبقا لشروط المحاسبة العمومية	<ul style="list-style-type: none"> ▪ يحدد ▪ يميز ▪ يصنف ▪ ينفذ 	<ul style="list-style-type: none"> - الجوانب المتعلقة بقطاع التربية - تعريف المحاسبة المالية و المحاسبة المادية 	العمومية
<ul style="list-style-type: none"> - إعداد تقرير فصلي خاص بتسيير المطعم المدرسي - تحديد وصفات الوجبات الغذائية المتوازنة - تحديد تكلفة الوجبة الغذائية - تحديد مهام مفتش و مستشار التغذية المدرسية 	4 سا	<ul style="list-style-type: none"> - المنشور الوزاري 5439 المؤرخ في 91/9/17 المتضمن إعادة تنظيم تسيير مفتشية التغذية المدرسية. - المرسوم 70/65 المؤرخ في 65/3/11 المتعلق بتنظيم المطاعم المدرسية في التعليم الابتدائي - المنشور 377 المؤرخ في 2000/4/30 المتعلق بالكيفيات الجديدة لتسيير الاعتمادات المالية للمطاعم المدرسية - دليل مسير المطعم المدرسي من إنجاز وزارة التربية الوطنية و وزارة الصحة و السكان تحت إشراف اليونسيف (ديسمبر 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يعرف أهميه المطعم المدرسي و دور المدير فيه - أن يتحكم جيدا في التسيير و المحاسبة الخاصة بالمطعم 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ يعرف ▪ ينظم ▪ يسير ▪ يصفي ▪ يتابع ▪ يتحسب 	<ul style="list-style-type: none"> أهميته - أهدافه - شروط تأسيسه - تجهيزه - تموينه - تنظيمه و تسييره - نظام التغذية - السجلات : - سجل المستفيدين ▪ سجل توزيع المواد الغذائية ▪ سجل المحاسبة المالية سند الطلب 	4.3 تسيير المطعم المدرسي
<ul style="list-style-type: none"> - ذكر مكونات سجل المحاسبة الخاص بالتعاضدية و كيفية تنظيمه - تحديد كيفية توزيع نفقات التمدرس و مجالات إنفاق الأموال - دراسة حالات واقعية لتوضيح شروط ممارسة المسؤولية 	3 سا	<ul style="list-style-type: none"> القرار 778 المؤرخ في 91/10/26 (المادة 27) المتعلق بنظام الجماعة التربوية 	<ul style="list-style-type: none"> أن يتحكم في التسيير و المحاسبة - أن يسخر الموارد المالية لخدمة الفعل التربوي 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ينظم ▪ ينشط ▪ يتابع ▪ يوجه ▪ يراقب 	<ul style="list-style-type: none"> - أهميتها - تأسيسها - نشاطاتها - مواردها و ممتلكاتها - تسييرها - السجلات و الوثائق *سجل الارادات و النفقات *سجل الحساب الجاري البريدي *الوثائق المبررة للنفقات 	5.3 تسيير التعاضدية المدرسية

المالية و الانعكاسات المترتبة عنها قانونيا . - استعراض كيفية إنشاء التعااضدية .					الحساب السنوي		
6.3	مسك الجرد	1- الجرد العام: - تعريفه - أهميته - هدفه - كيفية استغلاله - وحدة الجرد - مسؤولية الجرد - تعريف الأشياء الخاضعة للجرد - إجراءات مسكه - الإسقاط و شروطه 2- الجرد الدائم: - تعريفه - هدفه - إجراءات مسكه 3- جرد العقار: - تعريفه - هدفه - إجراءات مسكه	يعرف النصو ص يسير ينظم يميز يتابع يصنف يتحسب	أن يحسن المحافظة على أملاك الدولة	4 سا	- القانون 21/90 المؤرخ في 90/8/15 (المادة 32) المتعلق بالمحاسبة العمومية - القانون 30/90 المؤرخ في 90/12/1 المتعلق بأملاك الدولة - القانون 21/01 المؤرخ في 2000/12/22 (المادة 83) المتعلق بقانون المالية لسنة 2003 - المرسوم 455/91 المؤرخ في 91/11/23 المتعلق بجرد الأملاك الوطنية - المنشور الوزاري 143 المؤرخ في 97/7/30 المتعلق بمسك جرد الممتلكات المنقولة و العقارية - منشور وزارة المالية رقم 03/01 المؤرخ في 03/2/3 المتعلق بتطبيق الإجراءات المنصوص عليها في المادة 83 من قانون المالية لسنة 2003 - الإطلاع على نموذج السجل الرسمي للجرد	تحرير مراسلة إلى الوصاية المعنية حول صيانة الممتلكات و التصليحات الكبرى مع مراعاة الشكل و المضمون
7.3	صيانة الممتلكات	- صيانة الأقسام و المرافق و الأثاث المدرسي - التصليحات الكبرى و التهيئة.	ينظم يتابع يسير يتوقع يميز يحافظ يصون	- أن يتوقع و يتخذ الإجراءات الملائمة لصيانة الممتلكات في الوقت المناسب - أن يتابع أعمال الصيانة	3 سا	- المرسوم 377/81 المؤرخ في 81/12/26 المتعلق بصلاحيات البلدية و الولاية في قطاع التربية. (المادة 4) - القرار رقم 839 المؤرخ في 91/11/13 الذي يحدد مهام مدير المدرسة الابتدائية. (المواد 21	

8.3	التكفل بالصحة المدرسية	- الإجراءات الوقائية الواجب اتخاذها في مجال النظافة بالمؤسسات المدرسية - شروط العزل والحماية الصحية في حالة الإصابة بمرض معد	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ينظم ▪ يحسس ▪ ينشط ▪ يتابع ▪ يراقب ▪ يعلن ▪ يقن 	<p>و (22)</p> <p>أن يوظف الإمكانيات و يتابع مختلف الوضعيات الوقائية لضمان النظافة و الحماية الصحية في الوسط المدرسي.</p> <p>بالمؤسسات المدرسية.</p> <p>- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 87/6/21 المتعلق بشروط العزل و الحماية الصحية في حالة الإصابة بمرض معد في المؤسسات التعليمية.</p> <p>- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 97/1/14 الذي يحدد الرزنامة الجديدة للتلقينات المضادة لبعض الأمراض المتقلة.</p> <p>التعليمية الوزارية المشتركة رقم 03 المؤرخة في 99/5/24 المتعلقة بالتلقينات في الوسط المدرسي.</p>	3 سا	<p>- إعداد تقرير فصلي حول النشاطات الصحية و الوقائية مدعم بالإحصائيات للفحوص - افتراض وقوع حادث و كيفية مواجهته في إطار النصوص</p>
9.3	مخطط الوقاية و الامن	- حماية الممتلكات و الأشخاص - الوقاية من الكوارث الطبيعية	<ul style="list-style-type: none"> ▪ يحسس ▪ ينظم ▪ يخطط ▪ يبادر ▪ يجند ▪ يراقب 	<p>- أن ينظم التدخل السريع عند وقوع حادث</p> <p>- أن يجند كافة الوسائل المادية و البشرية للسهر على امن المؤسسة</p> <p>- الأمر 24/95 المؤرخ في 95/09/25 بحماية الممتلكات العمومية و أمن الأشخاص.</p> <p>- المرسوم 231/85 المؤرخ في 85/8/25 المحدد كيفية تنظيم التدخلات في حالة كارثة</p> <p>- المنشور المؤرخ في 85/11/4 المتعلق بوضع مخطط وطني للوقاية و تنظيم التدخل في حالة كارثة.</p> <p>- التعليم 18 المؤرخة في 1996/4/10 الصادرة عن رئيس الحكومة حول التدابير الخاصة</p>	3 سا	<p>إعداد مخطط خاص بتنظيم التدخلات و الإسعافات في حالة وقوع كارثة.</p> <p>- الإجراءات الوقائية لتفادي أخطار التسمم.</p>

		بحماية الأملاك العمومية.				
الجدول (6) يمثل وحدة التسيير المادي و المالي						

د- وحدة القانون و التشريع المدرسي

تُعرف بالرمز تمقاد DLS، حجمها الزمني : 24 سا، أما الكفايات المنتظرة منها فهي محددة في العناصر التالية :

- يعرف النصوص القانونية و التنظيمية.
- يميز بين أنواع النصوص الرسمية حسب قوتها.
- يوظف المصطلحات القانونية.
- يحلل النصوص التشريعية المدرسية و ينفذها.
- يتحسب للإجراءات القانونية في العمل.
- يدعم المواقف الرسمية بأسس قانونية.
- ينظم الأنشطة.
- يحمي حقوق التلاميذ و المؤسسة و العاملين بها.

رقم	الموضوع	العناصر الأساسية	القدرات	الكفايات	أنشطة / طرائق/ وسائل	المدة	التقويم
1.4	القانون الإداري و التشريع المدرسي	- تعريفه - مصادره - أهدافه	أن يطلع يعرف يميز	يكون المتكون قادرا على أن: - يعرف القانون الإداري و التشريع المدرسي - يميز بين مختلف النصوص القانونية و التنظيمية	دستور الجمهورية الجزائرية المستفتى عليه سنة 96 المرجع في التشريع المدرسي الجزائري لعبد الرحمن بن سالم طبعة 2000	4 سا	ترتيب نصوص قانونية حسب أهميتها.
2.4	تدرج النصوص القانونية التنظيمية	- أنواع النصوص القانونية و التنظيمية - قوة النصوص القانونية و التنظيمية	يحدد يصنف	يكون المتكون قادرا على أن: - يصنف النصوص القانونية و التنظيمية حسب أهميتها.	دستور الجمهورية الجزائرية المستفتى عليه سنة 96 مجموعة نصوص قانونية	4 سا	يحدد أهمية كل نص قانوني
3.4	الوظيفة العمومية	تعريف الوظيفة العمومية شروط التعيين في الوظيفة العمومية	يعرف يحدد	يكون المتكون قادرا على أن: يحدد شروط الالتحاق بالوظيفة العمومي.	- مرسوم 133/66 المؤرخ في 66/6/2 المتضمن قانون الوظيفة العمومية - القانون 18/12 المؤرخ في 78/8/5 المنظم لعالم الشغل	4 سا	يذكر شروط التعيين في الوظيفة
4.4	القانون العام للعامل و القوانين الأساسية	تعريف القانون العام للعامل تعريف القوانين الأساسية المنبثقة	يعرف يحلل ينفذ	يكون المتكون قادرا على أن: يميز بين القانون العام للعامل	قانون رقم 12/78 المؤرخ في 78/8/5 المتضمن القانون العام للعامل	4 سا	يذكر حقوق و واجبات

الموظف		مرسوم 59/85 المؤرخ في 85/3/23 المتضمن القانون الأساسي النموذجي لعممال الإدارة و المؤسسات العمومية	و القوانين الأساسية المنبثقة عنه		عنه أهداف القانون العام للعامل	المنبثقة عنه	
يصنف الأخطاء المهنية	4 سا	قانون رقم 302/82 المؤرخ في 82/9/11 المتعلق بكيفية تطبيق الأحكام التشريعية الخاصة بعلاقات العمل	يكون المتكون قادرا على أن: - يوظف النصوص القانونية في خدمة الصالح العام - السهر على تطبيق النصوص و احترامها	يعرف يحدد	تعريف علاقة العمل - علاقة العمل و النزاعات المهنية - الحقوق و الواجبات - حوادث العمل - إنهاء علاقة العمل اللجان المتساوية الأعضاء: - تشكيلها - مهامها - الفروع النقابية: تشكيلها - تنصيبها - مهامها	علاقة العمل	5.4
- يخطط لنشاط جمعية - يقيم أعمال جمعية من خلال برنامج معد مسبقا	4 سا	- الأمر 35/76 المؤرخ في 76/4/16 المتضمن تنظيم التربية و التكوين - المرسوم 71/76 المؤرخ في 76/4/16 المتضمن تنظيم و تسيير المدرسة الأساسية. - القرار الوزاري رقم 7788 المؤرخ في 91 المتضمن نظام الجماعة التربوية	يكون المتكون قادرا على أن: يرشد الجمعيات لخدمة الفعل التربوي	يعرف ينشط يتابع يقيم	اتحادية الأعمال المكملة للمدرسة الجمعية الثقافية و الرياضية الاتحادية الجزائرية للرياضة المدرسية	الجمعيات المكملة للخدمات المدرسية	6.4
دراسة حالات مشاكل حديثة داخل المؤسسة و حلها عن طريق تطبيق النص في مادة من مواد	4 سا	مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية (النشرة الصادرة في مارس 93 عن الوزارة) - دون تفصيل - القرار رقم 778 الصادر في 91/10/26 المتضمن نظام الجماعة التربوية - بالتفصيل -	ان يكتسب القدرة على توظيف التشريع المدرسي في خدمة الفعل التربوي. ان يضبط الأدوار و المهام و الصلاحيات المختلفة للمتعاملين مع المؤسسة أن ينظم السلوكات و التصرفات و الأعمال أن يتحكم في آليات تنظيم العمل بالمؤسسة.	يلم يوظف يوجه ينظم يضبط يسلك يتحكم يتعامل	الحياة المدرسية: تناول مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم أحكام مختلفة و توظيفها دون تفصيل لان هذه النصوص تدرس في مواد أخرى بالتفصيل. - الجماعة التربوية: تعريفها، الأحكام العامة الخاصة بـ: التسيير - بالتلاميذ - بالموظفين - بالأولياء	تنظيم الحياة المدرسية و الجماعة التربوية	7.4
كيفية التصرف	4 سا	قانون 04/90 المؤرخ في 90/2/6 المتعلق	1. ان يوظف النصوص في معالجة الخلافات	يعرف يشخص	- تعريف النزاعات الفردية	الوقاية من النزاعات	8.4

المهنية (الفردية و الجماعية)	- إجراءات التسوية:(ودية، قضائية، نقابية) - تعريف النزاعات الجماعية في العمل: - إجراءات التسوية: (وقائية علاجية، محلية مع الضمان الاجتماعي	2. ان يتمكن من تجنب النزاعات و تهدنتها أو حلها على مستوى المؤسسة	بالنزاعات الفردية . قانون 28/91 المؤرخ في 91/12/21 معدل و متتم قانون 02/90 المؤرخ في 90/2/6 المتضمن الوقاية من النزاعات الجماعية في العمل قانون 27/91 المؤرخ في 91/12/21 معدل و متتم	ف و المعالج ة عن حدوث مشكل ما للعامل
9.4 حماية التلاميذ	1. تامين التلاميذ: التعاضدية المدرسية للحوادث المدرسية التعريف القانون الأساسي المهام شركات التأمين المختلفة 2. الوقاية و الصحة المدرسية شروط العزل و الحماية الصحية في حالة الإصابة بمرض معد تنسيق نشاطات الحماية الصحية في الوسط المدرسي سجل الوقاية و الصحة المدرسية الملف الصحي - المجلس الصحي وحدات الكشف و المتابعة	1. ان يوظف النصوص لتأمين التلاميذ و للمحافظة على صحتهم 2. ان يسير مجلس الصحة 3. ان يتخذ إجراءات حفظ الصحة بدراية قانونية.	عرض نموذج للقانون الأساسي للتعاضدية عرض نموذج لقانون التأمين لبعض الشركات قانون 05/85 المؤرخ في 85/2/16 المتعلق بحماية الصحة و ترقيتها قرار وزاري مشترك في 87/6/21 يتعلق بشروط العمل و الحماية الصحية منشور وزاري مشترك رقم 176 المؤرخ في 89/12/27 يتعلق بتنظيم و تقييم نشاطات الحماية في الوسط المدرسي مناشير رقم 408، 409، 410 المؤرخة في 91/1/15 يتعلق: بالسجل الصحي، الملف الصحي، الصحة المدرسية (المجلس الصحي) تعليمية وزارية مشتركة رقم 02 بتاريخ 95/4/27 تتعلق بإنشاء و تسيير وحدات الكشف و المتابعة	ما الفرق بين الإجراء ت الخاصة بجداث وقع لتلميذ و بين الإجراء ت الخاصة بجداث وقع لموظف ظهور مرض معد في الوسط المدرسي ي يستوج ب حماية مجموع ة التلاميذ الآخرين ' كيف ذلك؟
10. 4 تعامل المدير مع قضايا العدالة	الشخصية الطبيعي و الشخصية الاعتبارية اختصاصات المحاكم المحاكم: 1-رفع الدعوى و المعارضة	-ان يكتسب أساليب التعامل مع قضايا العدالة و يتقن إجراءات التبليغ و التنفيذ	- المواد من 25 - 48 ق م - المواد 49 - 52 ق م - المادة 135 ق م - ق . م . - ق.إ.م سنة 2000 - القانون رقم 90 - 23 المؤرخ في 18 أوت 90	معالجة حالات قضائية مثل: الاستيلا ء على قطعة أرض

تابعة للمؤسسة هيئة إدارية	المبين للاختصاصات المحكمة العليا. - ص 55 من قانون الإجراءات المدنية سنة 2000 - القانون العضوي رقم 98 - 01 المؤرخ في 30 ماي 98 المتعلق باختصاصات مجلس الدولة و تنظيمه و عمله ص 150 و بعدها من قانون الإجراءات المدنية سنة 2000		• ينفذ	2- الاستئناف - تسجيل عريضة الاستئناف - في الإجراءات المتبعية أمام المجلس القضائي في المواد الإدارية • - في القضاء المستعجل 3- في الإجراءات المتبعية أمام المحكمة العليا 4- اختصاصات مجلس الدولة: ذات الطابع القضائي	
الجدول (7) يمثل محتويات وحدة القانون و التشريع المدرسي.					

2.9 الوحدات المشتركة مع بقية أسلاك التأطير الإداري

أ. وحدة المنظومة التربوية: رمزها في البرامج هو تساد SE. حجمها الزمي: 28 سا، يُنتظر من المتكون فيها أن يحصل الكفايات التالية:

- يعرف أسس المنظومة التربوية و مرجعيتها.
- يحدد مكانة المنظومة التربوية في محيطها كمنظومة فرعية من المنظومة العامة للدولة.
- يعرف توجهات السياسة العامة للتنمية الوطنية و مكانة التربية فيها
- يحدد المسؤوليات ضمن هياكل المنظومة التربوية.
- يحسن التعامل مع استراتيجيات التعليم و التعلم.
- يربط وظائف المنظومة التربوية بمتطلبات مجالات التسيير.
- يمارس التخطيط و التنظيم لمستقبل المؤسسة بمنظور شامل.
- يصوغ مشاريع للمؤسسة و ينشطها.
- ينشط الإعلام و الاتصال و يحلله و يقيمه في إطار تطوير المنظومة التربوية.
- يوظف مفاهيم المنظومة في تسيير المؤسسة.
- يسيّر المؤسسة في انسجام مع مبادئ السياسة التربوية الوطنية.
- يستثير الفكر لتحقيق تطلعات المنظومة التربوية.
- يحقق ازدهار المؤسسة و ترقيتها و إشعاعها.
- يعرف منهجية التحليل المنظومي (L'analyse systémique) و يوظفها عند اتخاذ القرارات.
- يكتسب تقنيات التدبير (Management) الحديثة و يوظفها لرفع الأداء.

رقم	الموضوع	العناصر الأساسية	القدرات	الكفايات	أنشطة/طرائق/ وسائل	المدة	التقويم
1.5	منهجيات مطبقة على تحليل المنظومة التربوية	1. مفهوم المنظومة: تعريده، أسسه، تمييزه عن مفهوم تنظيم ومنظمة ونظام، استعمالاته. 2. التحليل المنظومي: تعريفه، أسسه، قواعده، استعمالاته. 3. منهجيات تحليل أخرى: • التحليل التنظيمي: تعريفه وخصائصه المميزة. • التحليل المؤسسي: تعريفه وخصائصه المميزة. 4. تطبيقات على مجال التربية.	• يعرف • يحلل • يوضح • يتذكر • يوظف • يطابق • يشخص.	- أن يوظف مجموعة من المفاهيم والمنهجيات في تحليل المنظومة التربوية ويعمل النظرة الشاملة في تناول ابعاد السياسة الوطنية في التربية.	- إستعانة بكتاب د.عمار بوحوش: الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة- علم المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر- ط1984 لتناول نظرية تحليل الأنظمة ص78. - فتح مناقشة وحوار حول المفاهيم قبل تعريفها.	2 سا	تقديم استمات المفاهيم من حيث: الدقة والملاءمة والوظيفية. تقدير أعمال النظرية الشاملة من خلال التمييز بين العلاقات الهامة بين عناصر المنظومة والجزئيات.
2.5	معرفة المنظومة التربوية في الجزائر	سياسة المشروع التربوي في الجزائر: 1. من حيث التصورات 2. من حيث المنطلقات 3. من حيث المبادئ 4. من حيث الغايات 5. من حيث المرجعية التشريعية 6. من حيث مكانة التلميذ والمربي.	• يعرف • يوضح • يميز • يتذكر • يتصور • يستند • إلى مرجع • يحدد مكانته	أن يعرف أبعاد المشروع التربوي ويشارك في تطويرها. أن يحدد مكانة المنظومة التربوية ويربطها بالسياسة التنموية العامة للدولة. أن يكيف نشاطاته وفق مستجدات السياسة التربوية الوطنية.	دستور 1996 أمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين ديباجته وما تبعه من المراسيم. أمر 09/03 المؤرخ في 2003/8/13 الملء دل والمتمم لأمر 35./76	4 سا	إجراء مقارنات بين منظومات وبين مرجعي الأمر 35/76 والأمر المعدل له.
3.5	تاريخ المنظومة التربوية في الجزائر	السياسة التربوية في الجزائر: 1. مراحل تطورها التاريخي 2. تطورها الهيكلي 3. التطور الكمي والنوعي 4. الرهانات والتحديات 5. الآفاق	• يعرف • يخطط • يقدر • يقيم • يتوقع • يتحقق • يتخذ • موافق • يوظف • يستدل	أن يجند مهاراته المهنية في تحقيق السياسة التربوية . أن يوظف المعلومات المكتسبة في تبني مواقف مسؤولة عند تأدية المهام بروية إيجابية تجاه المهنة. أن يعرف الرهانات والتحديات التي يجب مواجهتها من	الاستناد إلى كتاب الأستاذ ب.دمرجي: الدليل في التشريع المدرسي- د.و.م-الجزائر. النشرة الرسمية لوزارة التربية- عدد خاص، جويلي 2001 بعنوان: تنظيم	2 سا	الاستدلال بأمثلة من الواقع عن مدى تحقيق المنظومة التربوية الجزائرية لأهدافها بموضوعية. تقدير قوة الحجة ووزانة

التدخل ومنهجيته.	وزارة التربية ومهامها وصلاحياتها (2001/1963)	أجل المساهمة والمشاركة في التغلب عليها.	المستقبلية	هيكلية المنظومة التربوية	4.5
دقة تسمية مصطلح مديرية التربية بولاية العمل او الإقامة. ذكر مديريات الوزارة. ذكر المؤسسات الوطنية وتعريف بأدوارها.	2 سا اعتماد نفس المراجع اعلاه. نشرة الرسمية للمديرية الفرعية للتوثيق بعنوان: المراكز الوطنية لوزارة التربية إحداثها، تنظيمها، مهامها. فيفري 1992	- أن يعرف الهيكلية التنظيمية لقطاع التربية. - أن يميز بين أدوار الهياكل واختصاصاتها. - ان يعرف أين يتجه وبمن يتصل لطرح قضايا المؤسسة التعليمية وحلها.	• يعرف • يعمل • يوظف • يتعامل • يميز • يتجه • يصنف • يتصل	- وزارة التربية الوطنية: هياكلها ومهامها - سياسة اللامركزية واللامركزية: - مديريات التربية ومفتشية أكاديمية الجزائر : هياكلها، مصالحها، مهامها -المؤسسات والدواوين الوطنية والجهوية - أدوار الولاية، الدائرة، البلدية - المنظومات الفرعية الأخرى ومؤسسات التعليم العالي و التكوين والتعليم المهنيين	هيكلية المنظومة التربوية
تقديم متغيرات العمليات التعليمية. استخراج جداول للمقارنة بين مفاهيم وتصورات منها البرامج والمنهاج. التمييز بين تقويم عمل الأستاذ والتلميذ والمنهاج.	4 سا بعد تقديم التعاريف المختلفة يمكن القيام باستخلاص وتلخيص أسس البرامج والمنهاج بقراءة بعض مواد أمر 35 /76 وأمر 09/03 المعدل. ذلك يسهل تقديم برامج تعليمية لمستويات مختلفة ويربط بينها ويبرز أهدافها دون الغوص في تفاصيل تقنية من اضطلاع الأساتذة أو ذوي الاختصاص	أن يتعامل مع استراتيجيات التعليم والتعلم. أن يميز بين مختلف المفاهيم ومكونات البرامج والمنهاج ويوظفها بدقة في مجالس التعليم وعند مخاطبة الأساتذة وتوجيههم. ان يوظف التقنيات والاستراتيجيات الحديثة للتربية والتعليم في مجالات التسيير. أن يحلل نتائج التقويم من أجل معالجة بيداغوجية.	• يعرف • يحدد • يميز • يندخل • يشرح • ييسر • يصوغ • يوجز • يصمم • يوظف • يقدر • يخطط • يطابق • يقارن • يجانس	1. الأهداف: تعريفها، مستوياتها، اجرائتها... 2. التقويم التربوي: تعريفه، مجالاته، انواعه، تقنياته، أدواته، استعمالاته... 3. البرامج التعليمية الوطنية ومراميتها في مختلف مراحل التعليم. بيداغوجية الدعم وبيداغوجية الفروق الفردية. 5. مناهج التعليم ومقارنتها بالكفايات والقدرات: • تعريف المفاهيم المستعملة. • مقارنتها ببعضها الصنفات • مراحل تطور استراتيجيات	استراتيجيات التعليم والتعلم

					التعليم والتعلم		
6.5	التخطيط التربوي	التخطيط: تعريفه، أهميته، مجالاته، مستوياته، مبادئه، مراحلها، عناصره الأساسية. التخطيط على مستوى المؤسسة: خصائصه، مجالاته...	<ul style="list-style-type: none"> يخطط يستكشف يوظف يتوقع يطابق 	ان يوظف التوقع وأساليب التخطيط على مستوى المؤسسة فيعد مخططات للعمل الفصلي و السنوي.	استخدام وسائل التخطيط في مختلف المجالات التعليمية. مراعاة خصوصيات المؤسسة	2 سا	اسـتـظـهـار خصائص التخطيط.
7.5	خطة مشروع المؤسسة	<ol style="list-style-type: none"> مشروع المؤسسة: تعريف ميزاته تطوره منهجيته أهدافه نشاطاته أدوات صياغة المشاريع. التغيير: ضرورة، يتم التكفل بها عن طريق خطة المشروع. أمثلة لمضامين المشروع. تقويم المشاريع: معرفة بعض شبكات التقويم استعمال الاستبيانات معايير التقويم ومؤشراته: تعريدها، استعمالها. 	<ol style="list-style-type: none"> يحلل يخطط يبرمج يشارك يقنع يكتشف يوظف يقارن يقوم يتصور يميز يجند ينتقي يقود يحفز يفوض يبلغ يضمن يستشير يعتمد على النفس 	<ol style="list-style-type: none"> أن يتوصل إلى صياغة سياسة تسير عليها المؤسسة وتعمل على ترقية الأداء التربوي والتكفل بحل المشاكل الخاصة بالمؤسسة وضمان المشاركة التي تلبي طموح الجماعة التربوية في مسعاها المهني. أن يتكفل بحل المشاكل الخاصة بالمؤسسة بإرادة التغيير الإيجابي بتوظيف التقنيات والأدوات والمنهجيات المختلفة الحديثة. أن يوظف منهجية المشروع لتخطيط عمل المؤسسة وفق أهداف المنظومة التربوية. أن يخصص وضعية المؤسسة بمنهجية التحليل 	المنشور رقم 184 المؤرخ في 1994/8/13 والمتعلق بوضع مشاريع للمؤسسات. القرار رقم 97/51 المؤرخ في 1997/6/4 والمتعلق باعتماد العمل بمشروع المؤسسة في المؤسسات التعليمية. استعمال منشورات وزارة التربية الوطنية المخصصة للعمل بمشروع المؤسسة. تركز منهجية صياغة مشروع على أساليب التخطيط وتقنيات حل المشاكل التي تستتوجب المشاركة ومنهجية تنشيط	4 سا	التمييز بين أنواع المشاريع. عد مراحل بناء مشروع. تمارين على أجـرأة الأهداف. نموذج في مشروع يبدأ عوجي وتقويم نتائجه.

			<p>المنظـومي و جمع المعطيات واسـتعمال أدوات أخرى. 5. أن يحدد الأهداف ويتقن صياغتها الإجرائية ويعمل على ضمان الإنسجام بينها وقابليتها للتحقيق ويرتبها حسب أولويات. 6. أن يقيم المشاريع ويستعمل أدوات ترتكز على انتقاء مؤشرات ملائمة لتقدير مدى بلوغ الأهداف المسطرة في مشروع.</p>				
فك النزاعات باستخدام وسائل الاتصال.	2 سا	توظيف الإعلام والاتصال في مختلف المجالس التعليمية واستخدام الاتصال مع ممثلي الفئات المختلفة. إبراز أهمية الاجتماع والرسالة والإعلان والمذكرة والمقابلة ودفتر الإعلام وحسن استعمالها كأدوات اتصال.	أن يتحكم في بعض تقنيات الاتصال ويوظفها لتحفيز أعضاء الجماعة التربوية في إطار خطة مشروع يعمل على التغيير.	<ul style="list-style-type: none"> يعرف يعلم يتصل يبلغ يوظف ينبه يتحاور يتحكم يحقق. 	الاتصال : تعريفه، أهميته، نظرياته، وظائفه، أنزاعه، مبادئه، شروطه، عوائقه، تقنيات الاتصال: وسائلها في المؤسسة المدرسية، توظيفها في خطة مشروع.	تقنيات الاتصال	8.5
مقارنة بين أنواع المديرين في مجال التسيير. ذكر طرائق الحفز المعنوي. روابط مفهوم التدبير	4 سا	تقنيات التسيير في الإدارة. التزود بمقالات في الأترنات (دروس المناجير في الإدارة الحديثة).	1. أن يكتسب مهارات من مدارس الفكر الإداري الحديث ليوظفها في قيادة المؤسسة وتسيير مشاريع ها. 2. أن يطور أساليب الإدارة قصد التكفل	<ul style="list-style-type: none"> يعرف يخطط يوجه ينشط يقوض يحفز يدير يغير يقود يتحكم يغير 	1. تطور مفهوم الإدارة 2. التدبير: تعريفه، صفاته. 3. المدير مدبر (مناجير) 4. تقنيات التدبير في : • تسيير المؤسسة والمجالس • التحفيز	تقنيات التدبير (المنجمان ت)	9.5

بالعلاقات.			بمتطلباتها ويسـاير مستجداتها. 3. أن يحقـق النشـاط والحيوية في التسـيير ومعالجـة المشاكل تفاديا للركـود والارتجـال والتسلط.		<ul style="list-style-type: none"> التفويض إدارة التغيير تسيير الوقت صنع القرارات في تسيير المشاريع. 		
تقويم نتائج البكالوريا في شعبة معينة. مقارنة نتائج السنة الدراسية.	2 سا	مناشير وزارة التربية الوطنية. المنشور 215 / 98 (إجراءات عملية الطعن)	أن يتحكم في عوامل التوجيه ومقتضيات تسيير مجالسه وعملية الطعن.	<ul style="list-style-type: none"> يقوم يتوقع يراقب يوجه 	<ul style="list-style-type: none"> تعريفه أهميته مجاس القبول والتوجيه 	التوجيه المدرسي	10. 5
الجدول (8) يمثل محتويات وحدة المنظومة التربوية.							

ب- وحدة علم النفس الاجتماعي والتربوي: رمزها: **عنفجت PSP** ، حجمها الزمني 28سا، أما الكفايات المنتظرة منها فهي محددة في العناصر التالية:

- يحدد على مفهوم علم النفس التربوي والاجتماعي والعلاقة بينهما.
- يوظف المناهج المطبقة في البحث التربوي في حل مشكلات ميدانية.
- يتدخل علميا في مجال دعم المكتسبات التربوية لدى التلاميذ والمدرسين.
- يتعامل مع التلاميذ وفق مراحل نموهم النفسي الاجتماعي.
- يوظف معارف نفسية اجتماعية جديدة من أجل معالجة مشكلات الحياة المهنية.
- يعالج التطورات النفسية والسلوكية التي تظهر على شخصية الطفل.
- يتصرف في العوامل المؤثرة على عملية التعلم داخل القسم والمؤسسة.
- ينسجم مع محيطه الاجتماعي والثقافي.
- يجد الحلول الملائمة للآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي.
- يدعم أساليب القيادة الناجعة بنظريات علم الاجتماع.

رقم	الموضوع	العناصر الأساسية	القدرات	الكفايات	أنشطة/طرائق/ وسائل	المدة	التقويم
1.6	علم النفس التربوي	1. تعريفه، موضوعه، أهدافه، أهميته. 2. ميادين علم النفس التربوي <ul style="list-style-type: none"> علم نفس الطفل علم نفس المراهق 	يعرف يتصرف يتعامل يتصل يوضح يميز يوظف	أن يعالج بعض الوضعيات والظواهر الميدانية على ضوء نتائج بعض الدراسات ومنهجيات التحليل النفسية والاجتماعية.	الاستعانة بكتاب د.صالح محمد علي أبو جادو في علم النفس التربوي طبعة 2002 سنة 200 من ص 21 إلى ص 40. وكتاب علم النفس	4 سا	التمييز بين الميادين وربط العلاقات بين أهم عناصره.

		الاجتماعي لـ د.زين العابدين درويش طبعه 3 سنة 1999 من ص 2 إلى ص.20			<ul style="list-style-type: none"> • علم النفس التربوي الفارقي • علم النفس التحليلي • علاقته علم النفس التربوي • بفروع علم النفس الأخرى. • السلوك الإنساني. • الانفعالات والعواطف • العمليات المعرفية الإنسانية • الفروق الفردية. • الشخصية. 		
2.6	علم الاجتماع التربوي	تعريفه، تطوره. السلوك الاجتماعي ومحدداته البنائية. تكافؤ الفرص التعليمية. اقتصاد التربية	يتدخل يحدد يميز يوظف	أن يتدخل بدرائيات من علم الاجتماع عند معالجة الوضعيات التنظيمية ذات الصلة بالمحيط الاجتماعي و الطبيعي.	2 سا	كتاب علم النفس الاجتماعي لـ: د.زين العابدين ط3 سنة 1999 من ص 2 إلى ص 20 و ص37	
3.6	علم النفس الاجتماعي التربوي	تعريفه، مجاله، مفاهيمه الأساسية: الدوافع، المعايير، القيم، الأدوار، الاتجاهات، التعصب، الرأي العام التنبؤ بسلوك طرف مقابل، تصور الطرف داخل الوضعية التربوية، العلاقة التربوية.	يتدخل يتنبأ يوظف يتمثل	أن يكتشف أساليب التدبير والتنبؤ من أجل صيانة العلاقات التربوية والتدخل في الوقت المناسب.	2 سا		
4.6	طرائق البحث في علم النفس التربوي	- المنهج الوصفي - المنهج الإحصائي - المنهج التجريبي - المنهج الإكلينيكي	يعرف يتعامل يوظف	أن يوظف بعض طرائق البحث في معالجة قضايا مطرح في المجال التربوي.	2 سا	كتاب: علم النفس التربوي للدكتور محمد علي أبو جادو ط2 سنة 2000 ص.45	
5.6	نظريات	- التعلم: مفهومه،	يعرف	أن يوظف نظريات التعلم	3 سا	الاستعانة بنفس	
						كيفية دراسة إكلينيكية: جمع المعلومات تشخيص الحالة تفسير الحالة وضع التصميم العلاجي اختيار الفروض النتائج تعلم حل	

المشكلات تغيير الاتجاهات بتقنية لعب الأدوار		الكتاب المذكور سابقا ص 160 إلى ص 230 من ص 317 إلى ص 340 تحديد نتائج التعلم: تكوين العادات والمهارات والاتجاهات النفسية، الخ. نظرية بياجيه في الاستعداد للتعلم، تقنية لعب الأدوار.	من أجل دعم أداء الأساتذة والتلاميذ ومعالجة قضايا تربوية تطرحها العلاقة التربوية عامة أوتثار في إطار مجالس التعليم والأقسام خاصة أو تدخلات يستوجبها تحسين المرود التربوي.	يتعامل يطبق يحلل يكتشف	نتائجاته. - نظريات التعلم: المحاولة والخطأ، المنعكس الشرطي، الملاحظة... الخ. العوامل المؤثرة في التعلم داخل القسم و المؤسسة: الاستعداد، الدافعية، التدريب.	التعلم	
إجراء مقارنات	2 سا	الاستعانة بنفس الكتاب المذكور سابقا من ص 240 إلى ص 270. توضيح مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند إيركسون: مرحلة الاستقلال مقابل الشك، والخجل	أن يوظف معرفته بمراحل نمو الشخصية و مفهوم النمو النفسي الاجتماعي في معالجة قضايا التعامل مع الفتوة والمراهقة والشبية.	يميز يلاحظ يوجه يدون يتدخل	- النمو الاجتماعي - نمو الشخصية	النمو الاجتماعي و نمو الشخصية	6.6
الحاجة إلى الانتماء: شرح وتطبيق على حالات ميدانية	2 سا	كتاب علم النفس الاجتماعي د/ زين العابدين درويش د/ أسامة أبو سريع طبعة 3 سنة 1999 ص 119	أن ينمي سلوك التعاون بين الأشخاص. أن يعالج سوء التوافق الاجتماعي. أن يجد الحلول للنزاعات والخلافات الجماعية.	يعرف يتصرف يتواصل يحفز ينشط يحلل	1. تعريفها 2. دوافع تكوين الجماعة الصغيرة (الحاجة إلى الانتماء التجاذب بين الأعضاء جاذبية نشاط الجماعة و أهدافها) 3. محاور الإهتمام في دراسة دينامية الجماعة: تماسك الجماعة، بناء الجماعة، المجارة الاجتماعية، القوة الاجتماعية، أهداف الجماعة، مستوى طموح الجماعة	دينامية الجماعة	7.6
ما الفرق بين الزعيم والقائد والمدير الناجح	4 سا	كتاب علم النفس الاجتماعي د/ زين العابدين درويش د/ طريف شوقي طبعة 3 - 1999 ص 153	أن يوظف السمات القيادية المطلوبة من أجل تسيير فعال للمؤسسة.	يتعرف يتحكم يقرر يتشاور يفصل	- القيادة: تعريفها، أهميتها. أنواع القيادة - السمات القيادية - أساليب التدريب على القيادة وتنمية دور القائد	القيادة والسلوك القيادي	8.6
طرح مشكلات ميدانية للعلاج	4 سا	كتاب علم النفس الاجتماعي د/ زين العابدين	أن يعالج الظواهر الاجتماعية والنفسية ويتخذ التدابير والحلول الوفائية والعلاجية من أجل حماية	يتعرف يتصرف يحتاط يرشد	1. ظاهرة الإدمان على المخدرات 2. ظاهرة الإلتفات 3. ظاهرة التدخين	الإفآت الاجتماعي ة في الوسط	9.6

		درويش د/ أسامة أبو سريع ص 245 1. نوع التأثير الذي تحدثه المواد النفسية على متاؤها مهبطات الجهاز العصبي، منبهات، منشطات، النيكوتين، الكولا، المهلوسات، المسكنات، الأفيون 2. مواجهة ظاهرة الاتلافات عن طريق تنشيط الثقافي ودور مندوبي الأقسام 2. معالجة ظاهرة العنف عن طريق الحوار.	الوسط المدرسي.	يعالج يوجه	4. ظاهرة العنف 5. ظاهرة السرقة • دراسة من حيث الأسباب والعوامل النفسية الاجتماعية والمسؤولية والآثار المترتبة عنها • أساليب الوقاية والمعالجة.	المدرسي	
10. 6	السلوك العدواني عند الأفراد	1. تعريف العدوان 2. العوامل المهنية للسلوك العدواني أ - متغيرات الفرد - الإحباط - خصائص فيزيولوجية - التعصب - التعرض لمشاهدة العنف ب- متغيرات الطرف الأخر ج- متغيرات ثقافية اجتماعية - التنشئة الأسرية - تدعيم العدوان - توزيع غير عادل للدخل - تهميش اجتماعي د- متغيرات البيئة الطبيعية 3. العوامل المفجرة للعنوان 4. آثار السلوك العدواني	أن يكتشف أسباب السلوك العدواني من أجل تجنب انعكاساتها السلبية على الوسط المدرسي. أن يعالج ظواهر السلوك العدواني.	يعرف يحسس يرشد يسير يتحسب	كتاب علم النفس الاجتماعي د/ زين العابدين درويش و د/ طريف شوقي ط 3 سنة 1999 ص 327 من خلال - بالعقاب المبرح - التمييز بين الأبناء - تجاهل الأبناء - تشجيع الطفل على القصص بنفسه.	3 سا	للأسرة قسط كبير في إكتساب الطفل الميول العدواني: كيف ذلك؟

الجدول (9) يمثل محتويات وحدة علم النفس الاجتماعي والتربوي.

ج- وحدة منهجية البحث: رمزها مبحث MRA ، حجمها الزمني 28 ساء، يُنتظر من المتكون فيها أن:

- يتحكم في تقنيات البحث التربوي.
- ينقب عن الحقائق بنفسه و يكتشف الآفاق الجديدة من المعرفة لمواضيع مهنية متجددة.
- ينشئ رصيذا وثائقيا يساعد على إيجاد حلول للمشكلات الميدانية.

- يسعى في الحصول على المعلومات من مختلف مصادرها .
- يثري خبرته التربوية بالأدوات التي تساعد على مواجهة المشاكل وفق أساليب علمية .
- يوظف أدوات البحث و أساليبه من أجل إحداث التغييرات الإيجابية في المؤسسة .
- ينتهج طرق البحث العلمي وجعلها تقليدا عمليا ومهنيا لتناول المشكلات في قطاع التربية .

رقم	الموضوع	العناصر الأساسية	القدرات	الكفايات	أنشطة/ طرائق/ وسائل	التقويم
1.7	أهمية البحث وخصائصه	<ul style="list-style-type: none"> تعريف البحث أنواع البحث أهمية البحث في التربية صعوبات البحث صفات الباحث 	<ul style="list-style-type: none"> يفسر يميز يقارن يحلل 	<ul style="list-style-type: none"> أن يحدد المتكون مكانة البحث كأداة ضرورية في التطور التربوي، وتحسين الفعل التعليمي-التعلمي. 	تعتمد الطريقة الحوارية مدعمة بالعرض	تقويم ختامي يتمثل في تقديم المذكرة التي تناقش أمام اللجنة لاستخلاص مدى تمكن المتكون من أدوات البحث المتناولة في هذه المادة.
2.7	مناهج البحث	<ul style="list-style-type: none"> تعريف المنهج أنواع المناهج 	<ul style="list-style-type: none"> يمنهج يميز يشرح يقارن يحلل 	<ul style="list-style-type: none"> أن يختار المتكون نوع المنهج الذي ينبغي استخدامه لدراسة كل ظاهرة انطلاقا من عدة وضعيات. 	و المناقشة مع إمكانية الاستعانة	تقويم ختامي يتمثل في تقديم المذكرة التي تناقش أمام اللجنة لاستخلاص مدى تمكن المتكون من أدوات البحث المتناولة في هذه المادة.
3.7	تصميم البحث	<ul style="list-style-type: none"> نظرة موجزة حول التصاميم المعمول بها اختيار التصاميم الشائعة منها للدراسة 	<ul style="list-style-type: none"> يصمم يميز يشرح يقارن يحلل 	<ul style="list-style-type: none"> أن يقترح المتكون نوع التصميم الملائم للدراسة بالعودة إلى الظواهر التي عرضت سابقا. 	برسائل سابقة و وثائق من المكتبة	تقويم ختامي يتمثل في تقديم المذكرة التي تناقش أمام اللجنة لاستخلاص مدى تمكن المتكون من أدوات البحث المتناولة في هذه المادة.
4.7	تحديد مشكلة البحث صياغة الإشكالية	ما هي المشكلة؟ صياغة المشكلة	<ul style="list-style-type: none"> يصوغ يفسر يختار يحلل يحكم 	<ul style="list-style-type: none"> أن يضبط المتكون انطلاقا من الواقع المعيش مشكلة تربوية، و يصوغها بدقة منهجية 		
5.7	الفرضية	تعريف الفرضية أنواع الفرضيات تحليل الفرضية	<ul style="list-style-type: none"> يشرح يميز يقارن ينتقي يحلل يفترض 	<ul style="list-style-type: none"> أن يقترح المتكون فرضية أو (عدة فرضيات) اعتمادا على إشكالية مصاغة مسبقا، مع تحليلها. 		
6.7	أدوات البحث	العينة و أنواعها الاستبيان المقابلة الملاحظة تحليل المحتوى مبادئ الإحصاء في التربية.	<ul style="list-style-type: none"> يفسر يميز يختار 	<ul style="list-style-type: none"> أن يختار المتكون أداة البحث الملائمة بالعودة إلى الفرضيات المقترحة. 		
7.7	التوثيق	<ul style="list-style-type: none"> تعريف التوثيق أساليب توثيق المراجع أنواع التوثيق 	<ul style="list-style-type: none"> يبوب ينظم يفسر يميز يتوثق 	<ul style="list-style-type: none"> اعتمادا على مجموعة من الوثائق التي تعرض (كتب - مجلات - جرائد) على المتكون توثيقها. 		

	2 سا	أن يقدم المتكون مذكرة، يتناول فيها بالدراسة مشكلة تربوية، على أن يوظف فيها كل ما درس في هذه المادة، و يعرضها أمام اللجنة للمناقشة.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ يخطط ▪ ينظم ▪ يشرح ▪ يحلل ▪ يقارن ▪ يحكم ▪ ينتقي ▪ يقنع ▪ يتقبل ▪ النقد ▪ يقدم ▪ يوجز 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ الترتيبات الأساسية للبحث ▪ وضع البحث في صيغته النهائية ▪ بتسلسل ▪ كتابة الهوامش ▪ كيفية ترتيب و تصنيف المراجع 	إعداد البحث وتقديمه في شكله النهائي	8.7
الجدول (10) يمثل محتويات وحدة منهجية البحث.						

د- وحدة الإعلام الآلي: رمزها إعلامية Inf، حجمها الزمني 28 ساعة، يُنتظر من المتكون فيها أن:

- يتعرف على مكونات جهاز الحاسوب الفردي PC.
- يصف كيفية سير أهم مركبات الجهاز مستعملا اللغة الاصطلاحية الملائمة.
- يشغل جهاز كمبيوتر بطريقة سليمة.
- يتحكم في عمليات إعلامية بسيطة تقتضيها المهام الإدارية.
- يتدخل في الاستعمال اليومي للإعلام الآلي وفق ما تستوجبه مهمته.
- يستخرج ملفا ويدخل عليه تعديلات.
- يستعمل الإعلام الآلي في الاتصال عبر شبكة الأنترنت والأنترانت.
- ينشئ رصيذا من المبرمجيات التي تساعد على إيجاد حلول لقضايا التسيير اليومي للمشكلات الميدانية.
- يواصل السعى في الحصول على المبرمجيات البيداغوجية والمعلومات من مختلف مصادر ها.
- يثري خبرته التربوية بإمكانات المعلوماتية التي تساعده على مواجهة مشاكل التعليم والتسيير وفق أساليب علمية.
- يوظف أدوات الحاسوب أساليبه من أجل إحداث التغييرات الإيجابية في المؤسسة.
- ينتهج الطرق الحديثة في معالجة الاتصال والأرشيف والمراسلات .

الفصل الثالث:

وظائف الإدارة المدرسية ومجالاتها الإجرائية

تمهيد

I. المدرسة الابتدائية

1. تعريفها

2. وظائف المدرسة ومهامها

3. خصائصها

4. إنجازها وإنشائها

II. إدارة المدرسة الابتدائية

1. مفهوم الإدارة المدرسية

2. نظريات الإدارة المدرسية

3. وظائف الإدارة المدرسية

4. مجالات الإدارة في المدرسة الابتدائية

5. سجلات الإدارة المدرسية

الفصل الثالث: وظائف الإدارة المدرسية ومجالاتها الإجرائية.

تمهيد

I. المدرسة الابتدائية.

1. تعريفها.
2. وظائفها وأهدافها.
3. خصائصها.
4. مرافقها.
5. إنجازها وإنشائها.

II. إدارة المدرسة الابتدائية.

1. مفهوم الإدارة المدرسية.
2. نظريات الإدارة المدرسية.
3. وظائف الإدارة المدرسية.
4. مجالات الإدارة في المدرسة الابتدائية.
5. السجلات والملفات والوثائق.

تمهيد

لا يختلف اثنان حول أهمية التربية في حياة المجتمعات، إذ أنها تعتبر المتغير الرئيس في صناعة الحضارة الإنسانية، وتنبع أهميتها من كونها تستثمر في المورد البشري الذي أثبتت التجارب التاريخية على أنه المورد الذي لا ينضب، وأنه هو الذي يوجه حركية التاريخ في الاتجاه الذي يحفظ للإنسانية وجودها وديمومتها إلى ما شاء لها الله تعالى، وهذا الكائن البشري عموماً يتحدد تأثيره في الإقلاع الحضاري بمدى فعالية التربية التي منحت له.

فإذا كانت التربية هي إحداث تغيير إيجابي في حياة الأفراد والجماعات، فإن إحداث هذا التغيير يعتبر من أعقد المهمات التي واجهت وتواجه البشرية على مر العصور، وإذا كانت الهيئات التي تقوم بهذه المهمة تتعدد وتختلف في غاياتها وأهدافها وحتى فلسفاتها التي تقوم عليها، فإن المدرسة هي المؤسسة النظامية التي اختارها المجتمع ووضع ثقته فيها وأسند لها هذه المهمة، ومن هنا يتضح الدور الريادي للمدرسة في صناعة النخبة التي توجه قاطرة المجتمع في الاتجاه الذي يحقق تطوره في مختلف الميادين.

إن العبء الكبير يقع على المدرسة الابتدائية في القيام بهذا الدور، ذلك أنها أول مرحلة في التعليم القاعدي، والمحطة الأولية التي تتبلور فيها شخصية المتعلم وتتحدد معالمها النفسية والانفعالية والعقلية وغيرها، وتظهر فيها المعالم الكبرى التي تشكل أهم الأبعاد للشخصية والتي يمكن أن تستغل حتى في عمليات التوجيه العلمي وحتى المهني.

ولا يمكن للمدرسة الابتدائية أن تقوم بدورها الذي حددته المواثيق الرسمية والتشريعات التنظيمية التي يفترض أن تكون منطلقة من الفلسفة التربوية، ما لم تتوفر على إدارة مدرسية أهم ميزاتها الأساسية الفعالية التي تمكن من توجيه جميع الجهود في الاتجاه الذي يضمن الاستثمار الناجع في الموارد البشرية والإمكانات المادية، والاقتصاد في الوقت والجهد والمال، وبما يضمن قيام المدرسة الابتدائية بدورها الطلائعي في سياق المراحل التعليمية المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن الإدارة المدرسية تتحدد فعاليتها بطبيعة الظروف والمتغيرات التي المحيطة بالمدرسة في حد ذاتها، إن على مستوى القيادة والتسيير الإداري والتربوي والبيداغوجي، أو على مستوى التمويل المالي، وحتى الجانب العلائقي على اعتبار أن المدرسة الابتدائية أحد الموضوعات المهمة للرأي العام، والمدرسة الابتدائية في الجزائر تتميز بخصوصيتها في العديد من الجوانب التي تؤثر على السير الحسن لإدارتها المدرسية.

وسنحاول في هذا الفصل أن نتطرق إلى عنصرين مترابطين؛ فأما الأول فيتناول حول المدرسة الابتدائية في الجزائر بيئة ومرافقا وخصائصا، أما الثانية فسنحاول من خلالها التطرق إلى الإدارة المدرسية من حيث مبادئها ونظرياتها ووظائفها، محاولين التركيز على مجالاتها الإجرائية وربطها بإدارة المدرسة الابتدائية في الجزائر، وحتى نضع الإدارة المدرسية في إطارها التنظيمي نختم الفصل بالحديث عن الهيكل التنظيمي لإدارة التربية الوطنية.

1. المدرسة الابتدائية.

المدرسة بناء أساسي من أبنية المجتمع، أي أنها مؤسسة اجتماعية أساسية أوجدها المجتمع بفعل غزارة التراث الثقافي وتراكمه وتعقده لتقوم بتنشئة أبنائه وتربيتهم تربية مقصودة، وصبغهم بصبغة مستندة إلى فلسفته ونظمه ومبادئه، ومنسجمة معها، ولهذه المؤسسة خصائصها وميزاتها التي تميزها عن غيرها من المؤسسات المسؤولة عن تنشئة الأجيال.¹

تسمية المدرسة الابتدائية قديمة وتكاد تكون عالمية الاستعمال، فهي مستعملة في أغلب دول العالم، وقد كانت السلطات الاستعمارية في الجزائر تطلقها على المرحلة التعليمية التي تسبق التعليم الثانوي، بينما كان التعليم الحر يكتفي بتسمية مدرسة للتدليل عليها، وأبقي على هذه التسمية بعد الاستقلال كما أبقى على تنظيمها الذي كان يشمل سبع سنوات من التعليم، كانت تدعى السنة السابعة منه سنة انتهاء الدروس والتي كانت تتوج بامتحان شهادة التعليم الابتدائي، وبعد تنصيب المدرسة الأساسية عوضت هذه التسمية بملحق المدرسة الأساسية، وصارت لا تشمل إلا ست سنوات فقط موزعة على طورين اثنين، وأزيلت السنة السابعة بالانطفاء التدريجي، وابتداء من سبتمبر 1991 أعيدت تسمية المدرسة الابتدائية إلى الاستعمال من جديد.²

1. تعريفها

يعرف إبراهيم ناصر (1992) المدرسة بأنها مؤسسة عمومية تنفذ الأهداف التي يتبناها المجتمع ويرسمها لنفسه وفقا لخطط ومناهج محددة، وعمليات تتفاعل وأنشطة متنوعة ومبرمجة داخل الصفوف وخارجها، ويصف محمد لبيب النجحي (1997) المدرسة بأنها وسيلة وآلة ومكان في آن واحد، حيث ينتقل الفرد في ذلك المكان وبواسطة تلك الآلة من حياة تتمركز حول ذاته إلى حياة تتمركز حول الجماعة، وبحيث يصبح من خلال تلك الوسيلة إنسانا اجتماعيا وعضوا منتجا وفاعلا في المجتمع.³

أما المدرسة الابتدائية فهي " مؤسسة تعليمية عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية أو وحدة تنظيمية تربوية، تنشأ وتعلق بقرار من السلطة الوصية، تمنح تربية أساسية مشتركة ومستمرة من السنة الأولى إلى السنة السادسة سابقا الخامسة حاليا.⁴ تخضع لسلطة البلدية في مجال الصيانة والترميم والتمويل، وتخضع للسلطة الإشرافية لمديرية التربية.

2. وظائف المدرسة ومهامها

يرى (إبراهيم ناصر 1992، ص 78-79) أن وظائف المدرسة تتحدد على النحو التالي:⁵

- تنمية شخصية التلميذ في جوانبها الجسمانية والعقلية والفكرية والروحية والاجتماعية والنفسية.
- نقل التراث الثقافي للتلاميذ منظما ومرتبيا ومهذبا، وتبسيطه لهم وفقا لميولهم وقدراتهم ومستوياتهم، وتطهيره من الشوائب والخرافات والاحتفاظ به مضبوطا مدونا بما يضمن بقاءه واستمراره.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 41.

² . عبد الرحمن بن سالم: المرجع في التشريع المدرسي، ط3، مطبعة عمار قرفي، الجزائر، 1994، ص 72.

³ . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص 41.

⁴ . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (هيئة التأطير): (التسيير التربوي والإداري)، مرجع سابق، ص 7.

⁵ . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص 46.

- إتاحة الفرصة للتلاميذ للاتصال بالبيئة الأكبر، فالمدرسة توفر لهم فرصة التعرف على خبرات الأفراد والشعوب والأمم الأخرى، وتجاربهم ومعارفهم وبيئاتهم، فينطلق الواحد منهم إلى أبعد من مجرد الاتصال بعائلته ومعارفه وجيرانه.
- عرض المشاكل التي تواجه التلاميذ أو غيرهم، وتدارسها والتعرف على طرق حلها والتخلص منها بطرق مناسبة بإشراف المدرسين والموجهين وتوجيههم مما يحمي التلاميذ من الوقوع في المنزلقات والمهالك.
- العمل على توفير بيئة اجتماعية ذات قسط وفير من التوازن والانضباط، ويتم ذلك عبر الأنظمة والضوابط التي يراعيها التلاميذ في تفاعلهم مع المدرسة تحت إشراف المختصين وتوجيههم، وذلك يؤثر في تكوين شخصية متوازنة وسليمة اجتماعيا ونفسيا.

وقد حدد القانون التوجيهي للتربية الصادر بتاريخ 2008/01/23 مهام المدرسة في ثلاث مجالات هي:¹

1.2 في مجال التعليم

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في مختلف أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.
- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.
- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.
- ضمان تكوين ثقافي في مجال الفنون والآداب والتراث الثقافي.
- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة وممتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل.
- ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة، في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.
- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.
- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل، للفتح على العالم، باعتبار اللغات وسيلة للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.
- إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه، والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتدرس.
- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

¹. وزارة التربية الوطنية (القانون التوجيهي للتربية): مرجع سابق، ص 61، 62، 63، 64.

2.2 في مجال التنشئة الاجتماعية

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة وحقوق الإنسان، بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان، وتنمية ثقافة الديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية، وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملاً حاسماً من أجل حياة كريمة ولانقاة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.
- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمان.
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

3.2 في مجال التأهيل

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.
- الالتحاق بتكوين عالٍ أو مهني، أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.
- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.
- الابتكار واتخاذ المبادرات.
- استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي، وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية.

3. خصائصها

- يتحدث إبراهيم ناصر (1992، ص 80) عن مجموعة خصائص تميز المدرسة عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى مبيناً أن المدرسة تتصف بمايلي:¹
- بيئة مبسطة: فهي تبسط المواد التعليمية للتلاميذ، وتنظمها وفقاً لأسس تربوية محددة ليسهل تعلمها واستيعابها.
 - بيئة موسعة: فهي توسع أفاق التلاميذ ومداركهم نحو ذواتهم والآخرين، ونحو أدوارهم، ونحو الماضي والحاضر والمستقبل.
 - بيئة صاهرة: فهي تصهر ميول التلاميذ وخلفياتهم فهي بوتقة واحدة ليتسنى لهم التواصل والتفاعل مع بعضهم بعضاً دون التوقف عند الفوارق الاجتماعية أو غيرها.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 45.

- **بيئة مصفاة:** في تنقي التراث وتصفيته مما قد يعلق به من أساطير وشوائب وفساد، وتعزز الفضائل والاتجاهات الجديدة.
- وتتميز المدرسة بميزات خاصة تفرد بها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية، وقد أشار **عبد الله الرشدان ونعيم جعيني (1994، ص 282، 283)** إلى بعض منها:¹
 - أنّ لها مجتمعا خاصا بها وهم المدرسون والتلاميذ، فالمدرسون ذوو الإعداد (الأكاديمي) المتخصص يقومون بعملية التعلم، ويتصفون بصفات مهنية معينة، والتلاميذ يتعلمون ويدخلون المدارس بناء على اعتبارات محددة من حيث السن والنوع، وأحيانا المقدرّة على التحصيل.
 - أنها تمثل مركزا للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة التي تتخذ مدخلا للتفاعل الاجتماعي، حيث تتفاعل جماعات المدرسة من مدرسين وطلبة وفقا لدستور أخلاقي.
 - أنه يسود أفراد مجتمعها الشعور بالانتماء والفريق الواحد، إذ يشعر كل المدرسين والتلاميذ أنهم فريق واحد يرتبط بالمدرسة، ويشكل جزء منها، ويتأكد ذلك الشعور في المسابقات والمناسبات والمهرجانات والأنشطة المدرسية.
- وفي مقال له في العدد الأول من مجلة التربية التي كانت تصدرها وزارة التربية الوطنية سنة 1982 حدد **محمد الطيب العلوي** خصائص المدرسة الأساسية في النقاط التالية:^{*}
 - ضمان تسع سنوات دراسية لكل طفل.
 - ضمان قدر متساو من المعلومات لكل طفل.
 - توحيد لغة التعليم وربط المحتوى بالقيم الإسلامية.
 - ترغيب وتكوين الطفل على العمل اليدوي.
 - الاهتمام بالبحث التربوي والعناية بالتوجيه.
 - تمتع المؤسسات بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.
 - إنشاء مجالس للتربية والتسيير.
 - الاهتمام بالطفل من الناحية الاجتماعية.
 - بعث حياة اجتماعية بالمدرسة.
 - ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتربية.
 - إشراك الأسرة في عمل المؤسسة.
 - مراعاة الطفل في وضع البرامج.
 - تحديد الغايات والأهداف.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص ص 44، 45.

* للمزيد من التفصيل حول هذه الجزئية يمكن الرجوع إلى مجلة التربية التي كانت تصدرها وزارة التربية والتعليم الأساسي، العدد الأول، سنة 1982، ص 11.

- اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة.

أما خصائص المدرسة الابتدائية في الجزائر فيمكن التعرض إليها من الأبعاد التالية:

1.3 التمويل: لا تتميز المدرسة الابتدائية بالاستقلالية المالية على غرار المتوسطات والثانويات، وتعتمد على البلدية بشكل كبير في تمويلها بالأدوات المكتبية ووسائل العمل وبعض الوسائل التعليمية، وكذا أعمال الصيانة المختلفة، من خلال ميزانية محددة لكل مدرسة بحسب عدد الأفواج التربوية، تمنح للمدرسة على شكل أدوات عينية أو سندات يتم صرفها من طرف المدير. فيما تقوم مصلحة البرمجة والمتابعة على مستوى مديرية التربية بتمويل المدرسة بالتجهيزات الضرورية من الطاولات والكراسي والمكاتب والسبورات والمدافئ، وكذا التجهيزات الخاصة بالمطاعم المدرسية. فقد أشار المرسوم 377/81 المؤرخ في 1981/121/26 المتضمن تحديد اختصاصات البلدية والولاية في قطاع التربية إلى أن اقتناء التجهيزات الأولية من أثاث مدرسي وتربوي يدخل في دائرة اختصاص البلدية، كما تتولى هذه الأخيرة حسب المرسوم المذكور صيانة المدارس الابتدائية لا سيما فيما يتعلق بما يلي:

- التدفئة والإنارة والهاتف والتزويد بالماء.
- إصلاح وترميم الأقسام الدراسية وملحقاتها والمسكن الممنوحة بمقتضى ضرورة الخدمة.
- إصلاح التجهيزات الأثاثية وتجديدها وكذلك إلغاء استعمالها إن اقتضى الأمر.
- ترميم الأفنية والسقوف.
- كما تتولى البلدية القيام بمايلي:
- التكفل بالنقل والشحن والتفريغ عند الضرورة للتجهيزات والوسائل التربوية والمواد الغذائية، ومختلف المواد والأدوات المخصصة لمؤسسات التعليم الأساسي والمطاعم المدرسية.
- احترام القواعد المتعلقة بالأمن وحفظ الصحة المدرسية والتغذية المدرسية في مؤسسات التعليم الأساسي والتحضيري.
- تحمل النفقات المرتبطة بصيانة مؤسسات التعليم الأساسي والتحضيري، والهياكل الأساسية الملحقة والمطاعم المدرسية.
- وانطلاقا من واقع التجربة فإن هذا الأسلوب لم يثبت فعاليته في الاستفادة من الاعتمادات المالية المخصصة للمدرسة، ولتغيير هذا الوضع كانت هناك محاولات عديدة، كإجراءات التنظيمية الخاصة بالمدرسة الأساسية المندمجة (المنشور الوزاري 91/122/098 المؤرخ في 15 ماي 1991 المتضمن إعادة تنظيم المدرسة الأساسية) التي أحدثت آليات تسيير جديدة خاصة في الجانب المالي، من خلال إحداث قطاعات جغرافية تربوية يتكون كل منها من مدرسة أساسية (متوسطة) وملحقات لها (ابتدائيات) في إطار ما كان يُسمى بالمدرسة الأساسية المندمجة (المأمن)، يسيرها مجلس التنسيق الإداري الذي يضم في عضويته مديري المدارس الابتدائية*،

* للمزيد من التوضيح حول دور مدير المدرسة الابتدائية في المأمن يمكن الرجوع إلى مجموعة المنشور الصادر خلال الموسم الدراسي 1991-1992، ص12.

ومن بين مهامه مناقشة الميزانية وتحديد الاعتمادات المالية، غير أن هذه المحاولة جوبهت بعراقيل أفقدتها فاعليتها، وبقي التنسيق في الجوانب المالية الخاصة برواتب الموظفين فقط.

2.3 الإشراف: تخضع المدرسة الابتدائية من الناحية الإدارية إلى سلطة مديرية التربية على مستوى الولاية، ويمكن اعتبار الإدارة المدرسية أصغر وحدة في سلم التنظيم الهرمي للإدارة التربوية، أما مفتش المقاطعة فمن الناحية القانونية فإن مهامه محصورة في الرقابة والتفتيش والتكوين ومهام الدراسات والبحث، غير أنه من الناحية العملية فإن المفتشية تمثل وحدة تنظيمية يمكن اعتبارها حلقة وصل بين الإدارة التعليمية ممثلة بمديرية التربية على مستوى الولاية والإدارة المدرسية على مستوى المدرسة الابتدائية.

3.3 الإدارة والتسيير: من الناحية القانونية فإن مدير المدرسة هو الذي يتولى إدارتها، ويشاركه في تسييرها مجلس المدرسة الذي أنشأ بموجب القرار الوزاري رقم 296 المؤرخ في 17 جوان 2006 والذي يتشكل من المدير رئيسا والمعلمين ورئيس جمعية أولياء التلاميذ أعضاء، تتمحور مهمته حول مناقشة بعض القضايا وأهمها مشروع المؤسسة واعتماده، غير أن وجود بعض الأنماط القيادية التي تتمركز حول الذات، وسلبية بعض أفراد الطاقم التربوي، وغياب ثقافة العمل الجماعي لدى بعض الأولياء، كلها حدثت من فعالية المجلس في رسم السياسة العامة للمدرسة.

4. إنجازها وإنشائها

في إطار التوسع العمراني للبلدية تقوم هذه الأخيرة بتسطير برامج المباني المدرسية الخاصة بالتعليم الابتدائي، وذلك بالتنسيق مع مصلحة الدراسة والامتحانات ومصلحة البرمجة والمتابعة على مستوى مديرية التربية لتوفير المعطيات الكافية حول الخريطة المدرسية، كما تقوم كذلك بالتنسيق مع مديرية التخطيط ومديرية البناء والتعمير على مستوى الولاية، فقد أشار المرسوم 377/81 المؤرخ في 1981/121/26 المتضمن تحديد اختصاصات البلدية والولاية في قطاع التربية إلى أن إنجاز برامج المباني المدرسية من مؤسسات المرحلتين الأولى والثانية (الطور الأول والثاني) من المدرسة الابتدائية، وكذا المطاعم المدرسية.*

فيما أشارت المادة 82 من القانون التوجيهي للتربية إلى أن إنشاء وإلغاء المدارس التحضيرية والمدارس الابتدائية يخضع لسلطة الوزير المكلف بالتربية الوطنية، أما المادة 57 من نفس القانون فقد أشارت إلى أن فتح مؤسسات التربية والتعليم والخاصة لاعتماد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقا للقانون ووفقا لدفتر شروط وإجراءات وشروط تُحدد عن طريق التنظيم.

1.4 موقع المدرسة

إن أول ما يتبادر إلى الذهن عند التفكير في إنشاء مدرسة هو ما يتعلق بموقعها، وهناك عدة اعتبارات تحكم عملية اختيار الموقع، في مقدمة هذه الاعتبارات:

- أن يتوسط المبنى المجموعة السكنية الحالية أو المستقبلية التي تخدمها المدرسة لا سيما المدارس الابتدائية ومدارس الأطفال الصغار.

* للمزيد من التوضيح يمكن الرجوع إلى الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 52، سنة 1981.

- أن تكون المواصلات إليها سهلة وأن يكون قريبا من مراكز الخدمات الأخرى لا سيما الخدمات الصحية وأن تكون الجيرة المحيطة بالمدرسة مفتوحة ومنتسعة بها من المناظر ما يحجب النفس ويبعث السرور والارتياح.
- أن يكون الموقع بعيدا عن البرك والمستنقعات والأماكن الرطبة وبعيدا عن ضوضاء المصانع وطرق السكة الحديدية، والمواصلات العامة وبعيدا عن الغبار والدخان والأخطار الصحية الأخرى.
- وينبغي أن يكون حجم الموقع كبيرا بحيث يتسع للأنشطة التربوية المختلفة التي تقوم بها المدرسة

2.4 مبنى المدرسة ومرافقها الأساسية

يعتبر مبنى المدرسة من العوامل الرئيسية الهامة التي تساعد بصورة مباشرة على النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة من التربية، وذلك أن المدرسة في تكاملها العام تمثل البيئة أو الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية، وقد تغيرت الصورة التقليدية للمدرسة فأصبح المبنى المدرسي الحديث يخضع لشروط ومواصفات علمية، من حيث اختيار الموقع والتنظيم العام للمبنى وتوزيع الإضاءة والفصول المدرسية والكراسي المريحة ووجود حجرات متعددة الأغراض، والملاعب والورش والمخازن والمكتبة والمتحف، وغيرها من العناصر الهامة في تشكيل المدرسة، وأصبح من الضروري أن يكون مبنى المدرسة في تنظيمه العام على أساس وظيفي يسهم بصورة مباشرة في العملية التربوية ويكون في خدمتها، وإذا كانت تجهيزات المدرسة من الداخل تمثل أهمية كبيرة بالنسبة لكفاءة المدرسة وفعاليتها، فإن الشكل الخارجي لمدرسة وما يتطلبه من جمال الطلاب وزينته يمثل أيضا عنصرا هاما في المدرسة الحديثة.¹

وتقتضي النظرة العملية من جانب السلطات التعليمية أن تعمل على توفير المدارس وفق ظروف البلاد وإمكانياتها ولكن في نفس الوقت ينبغي أن تضع السلطات في اعتبارها العمل باستمرار على تحسين المبنى المدرسي باستمرار وتجهيزه كلما أمكن ذلك، ولمدير المدرسة في نفس الوقت مسؤولية هامة في العمل على تحسين المبنى المدرسي والارتفاع بمستوى كفاءته لتحقيق الهدف المنشود من المدرسة. ومن الوسائل التي يمكن أن يستعين بها في ذلك حسن استخدام الفصول والحجرات والمساحات والفراغات في المدرسة حتى لا يكون هناك حجرة أو مكان معطل أو مغلق أو مستخدم بطريقة غير اقتصادية.

ومن الأساليب التي يشير إليها **محمد منير مرسى** ويرى أنه تساعد في الاستغلال الأمثل للمبنى المدرسي يمكن أن نذكر ما يلي:

- اختيار الأثاث المتين الرخيص والعملية الذي يتوفر فيه الذوق والبساطة.
- الاجتهاد في توفير التجهيزات الأساسية والضرورية اللازمة للمعامل والورش والمكتبة والألعاب الرياضية والفنون.
- الحرص على صيانة المدرسة ونظافتها وتوفير الإضاءة والتهوية الكافية لمرافقها.

¹ . محمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، طبعة معدلة ومنقحة، القاهرة، مصر، 1999، ص 47.

- إشراك التلاميذ في عمليات النظافة المختلفة التي تتم على مستوى مرافق المدرسة لتحسيسهم بأهمية المحافظة على نظافة مدرستهم.
- ويجب أن تخطط المدارس الحديثة لتلائم الزيادة المستمرة في أعداد التلاميذ كما يجب أن تحوي مرافق كافية، وقد جرت العادة في النظم الحديثة على ألا تقل مساحة المرافق عن 44 % من المساحة الكلية للمبنى، وحتى بالنسبة للأبنية المدرسية القديمة يمكن أن تخلق منها إدارة المدرسة بيئات جذابة وذلك بإجراء بعض الإصلاحات الداخلية، مثل تحسين المناخ الداخلي للفصل والمظهر العام للمبنى، ويمكن لمدير المدرسة أن يحث السلطات التعليمية على عمل هذه الإصلاحات حتى تصبح المدرسة بيئة تعليمية تثير حماس التلاميذ للدراسة.¹ وهناك عدة اعتبارات رئيسة تحكم مبنى المدرسة، في مقدمتها:²
 - أن يكون المبنى مناسباً للوفاء باحتياجات المنهج المدرسي، وأغراضه التربوية.
 - وأن يتوفر في المبنى الحماية والأمن بمعنى أن يحمي صحة التلاميذ والمعلمين من أي أخطار وأن يحافظ عليهم وعلى سلامتهم سواء من حيث الإضاءة أو التدفئة أو التهوية أو غيره.
 - ينبغي أن يتوفر في المبنى التنسيق الوظيفي الداخلي، بمعنى أن تكون أماكن الأنشطة المختلفة كل منها وظيفي في حد ذاته ووظيفي بالنسبة للأنشطة الأخرى، وهذا يعني على سبيل المثال أن تكون الأنشطة التي يترتب عليها أصوات عالية مثل الموسيقى والغناء بعيدة عن الأماكن التي تتطلب الهدوء.
 - ينبغي أن يتميز المبنى المدرس بالوحدة والفاعلية، بمعنى أن يسمح المبنى المدرسي بإدارة المدرسة بصورة فعالة تحقق اليسر والسهولة للعاملين والمعلمين والتلاميذ والآباء في تعاملهم مع المدرسة.
 - أن يتميز المبنى المدرسي أيضاً بالمرونة والتأقلم، وهذا يعني أن يسمح بإمكانية استخدام الحجرات لأكثر من غرض وأن يتكيف مع التغيرات المستقبلية، وأخيراً ينبغي أن يكون المبنى المدرسي اقتصادياً وجميلاً في نفس الوقت.
- ما ذكر سابق هو على المستوى النظري فقط، أما واقع الحال فإن أغلب المدارس الابتدائية التي بُنيت في وقت سابق فلم يُراعى في أغلبها هذه المواصفات، خاصة إذا تعلق الأمر بالمدارس الريفية، غير أن استحداث ما يُعرف بالمجمعات المدرسية مع بداية التسعينيات، والتي جاءت مواكبة لصيغة المدرسة الأساسية المندمجة حاول من خلالها المختصون مراعاة بعض المعايير دون غيرها.
- أما مرافق المدرسة فيتفق أغلب المهتمين بالشأن التربوي على أنها تلعب دوراً مهماً في الحياة المدرسية، بل أنها تشكل جزءاً لا يتجزأ منها، وتختلف أهميتها من مرفق لآخر، ويمكن أن نذكر أهم هذه المرافق فيما يلي:
 - الحجرات الدراسية أو ما يسميها البعض بالفصول.
 - حجرة الطعام أو المطعم المدرسي.
 - قاعة المسرح المدرسي.

¹ . محمد منير مرسي (الإدارة المدرسية الحديثة): مرجع سابق، ص48.

² . محمد منير مرسي(الإدارة المدرسية الحديثة): المرجع نفسه، ص ص49،50.

- دورات المياه وصنابير الشرب وتسمى المرافق الصحية.
 - فناء المدرسة وهو فضاء مكاني مخصص لفترات الراحة وتنظيم الدخول والخروج وممارسة التربية البدنية.
 - مقر إدارة المدرسة.
 - حجرة المكتبة المدرسية.
- ورغم أهمية المكتبة المدرسية كنشاط مكمل للتعلم فإن وجودها والاستفادة منها يكاد يقتصر على قلة قليلة من المدارس المحضوة التي تتوفر على إمكانيات مالية تتحصل عليها من اشتراكات التلاميذ، أو كمساهمات من طرف الأولياء، أو كمساعدات من طرف البلدية، ولعل غيابها في أغلب المدارس ربما يرجع إلى ما يلي:
- عدم وجود مخصصات مالية لشراء الكتب.
 - غياب الوعي لدى بعض المديرين بأهمية هذا المرفق.
 - الاكتضاظ ونقص هياكل الاستقبال.
 - نقص المقرئية في المجتمع ككل لأن المطالعة ثقافة اجتماعية.

أما بقية المرافق الأخرى على غرار قاعة المسرح المدرسي والساحات الخاصة بممارسة التربية البدنية فإن وجودها يكاد يكون منعدما، عدا بعض المدارس التي بُنيت حديثاً، أو بعض الابتدائيات التي يديرها مديرون بروح المبادرة من خلال استغلال بعض القاعات في مختلف النشاطات المدرسية ذات الطابع التثقيفي أو الترفيهي، على غرار المطعم المدرسي أو بعض الحجرات غير المستعملة.

IV. إدارة المدرسة الابتدائية

لا شك أن المدارس تتفاوت فيما بينها من حيث مستوى أدائها العام لإدارتها على تقديم تعليم جيد لتلاميذها، ومن المعروف أن بعض التلاميذ يتحسن مستوى أدائهم وقدرتهم على التحصيل إذا ما انتقلوا من مدرسة على أخرى، وهذا يعني أن المدارس تتفاضل في مدى تأثيرها على تعليم تلاميذها، وإذا ما تيسر لنا البحث عن الأسباب المسؤولة عن إحداث هذا التفاوت أو التفاضل بين المدارس نجد أمامنا عدة أسباب متشابهة ترتبط بعضها ببعض، يأتي في مقدمتها الإدارة الناجحة والإدارة الحازمة، وجودة ونوعية المعلمين والعاملين وتوفير التجهيزات الضرورية.¹

وقديما كانت النظرة إلى إدارة التعليم على أنها شخص بعينه (المدير)، يجيد الضبط والربط والتحكم والسيطرة، وتنفيذ النظم واللوائح والقوانين بحرفيتها، ثم تطورت النظرة إليها فأصبحت تعني مجموعة العمليات التي يتم بها تعبئة الموارد المادية والبشرية المتوافرة والممكنة، من أجل تحقيق أهداف مؤسسة التعليم، ومنذ أواخر الثمانينيات من هذا القرن، أصبحت النظرة إلى إدارة التعليم تعني السيطرة والتحكم في التغييرات المؤثرة في حركة التعليم، وتوجيهها جميعاً لخدمة أغراض التعليم بأعلى كفاءة ممكنة.²

¹ . محمد منير مرسى (الإدارة المدرسية الحديثة): مرجع سابق، ص 13.

² . صلاح الدين جوهر: مرجع سابق، ص 90.

ويرتبط مفهوم الإدارة التربوية بما طرأ على مفهوم الإدارة من جهة، ومفهوم التربية، وتطور مؤسسة المدرسة وتعقدتها من جهة أخرى، فحيث أن الإدارة تهتم بجملة عمليات إدارية تتطلب رسماً للسياسات واتخاذاً للقرارات فإن الإدارة التربوية أخذت هذا الجانب من الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وحيث أن التربية نشاط إنساني له غاياته، ويتفاعل فيه إنسان مرب مع إنسان متعلم لينتج إنساناً ومواطناً صالحاً تتوافر فيه أمور رئيسة ثلاثة: حقائق ومعلومات، قيم واتجاهات، عادات ومهارات، فإن قطاع الإدارة والإشراف وما يتبعهما من خدمات وتسهيلات هي محور الإدارة التربوية.

ولا يمكننا الحديث عن الإدارة المدرسية بمعزل عن سياقها العام المتمثل في الإدارة التربوية التي في جوهرها "مجموعة عمليات متشابكة وشاملة لكل النظام التربوي في المجتمع المتمثل في جهاز التربية والتعليم الرسمي (الوزارة) وما يضعه من سياسة تربوية وأنظمة، وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية، وتُعنى الإدارة التربوية بتنظيم العناصر البشرية (المعلمين والموظفين وأولياء الأمور)، وتنظيم العناصر المادية (الأبنية والتجهيزات والأثاث والأدوات والأنظمة والتشريعات)، وتنظيم الأفكار والقيم والاتجاهات (المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة)، ويؤكد المفهوم الحديث لها على التعاون والعمل الجماعي، وعلى ترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها البعض".¹

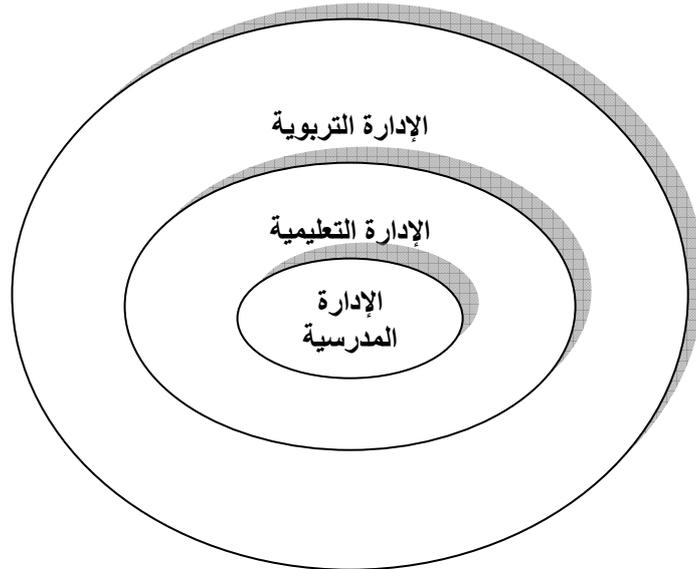
ويرتبط مفهوم الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية التي " تُعنى بتحقيق الأغراض التربوية، وبالطريقة التي تُوضع فيها تلك الأغراض موضع التنفيذ، وهي تمثل الحلقة المباشرة والمسؤولة عن إدارة التعليم في مجتمع ما، ويعرفها **عرفات عبد العزيز (1978)** إذ يعتبر أنها الكيفية التي يُدار بها التعليم في المجتمع بما يتلاءم وفلسفته وطبيعته وظروفه ومثله واتجاهاته الفكرية والتربوية، وذلك بتنفيذ السياسات المرسومة له في المستويات المختلفة في الدولة: المحافظة اللواء والمدينة والقرية، غير أن هناك من لا يرغب بالتفريق بين المفهومين معتبراً الفرق بينهما مجرد اختلاف في الاستخدام أو الترجمة عن المصطلح الأجنبي Education (محمد منير مرسي، 1977)، ففي حين أن التربية تقوم بها مؤسسات رسمية وغير رسمية متعددة منها: الأسرة والمسجد والإعلام والرفاق والمدرسة وغيرها، فإن المقصود بالإدارة التربوية هو إدارة التعليم الذي يتم من خلال المؤسسات الرسمية"²

وتشكل الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التعليمية والإدارة التربوية، إذ أن صلتها بهما صلة الخاص بالعام، وهي لا تشكل كياناً قائماً بذاته، بل إنها وحدة مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية والإدارة التعليمية وأهدافهما، وحيث أن الإدارة المدرسية هي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة من خلال صلتها المباشرة بالطلبة، فإنها تتمتع بحرية أكبر في التصرف والقيام بالأدوار المنوطة بها واتخاذ القرارات – وبخاصة في الدول المتقدمة – مما يجعلها أهم وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربوية، ويعطيها مكانة كبيرة من الناحية الإدارية.³

1 . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 52.

2 . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص 53.

3 . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص 54.



شكل (5) دوائر الاختصاص لمستويات الإدارة في النظام التربوي الجزائري.

1. مفهوم الإدارة المدرسية

تُعرف الإدارة المدرسية بأنها:¹

- العملية التي يتم بها تعبئة الجهود البشرية والمادية وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وهي في هذا الإطار تُعنى بالنواحي الفنية والإدارية معا وتهتم بالمعلمين والمناهج وطرق التدريس والأنشطة المدرسية، والإشراف الفني وتمويل البرامج التعليمية، وتنظيم العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، وغير ذلك من النواحي التي تؤثر في العملية التعليمية.
- كما يعرفها موت بأنها التأثير في جماعة من البشر هم التلاميذ حتى يواصلوا نموهم نحو أهداف محددة بواسطة جماعة أخرى هي المعلمين، وتعمل تلك الإدارة في مجال من جماعة ثالثة هي الجمهور وهي تهتم بكل من الأهداف ووسائل تحقيقها.

كما تُعرف بأنها:²

- نظام ذو أهداف يتم تحقيقها بالتخطيط السليم للعمل، ومن خلال التوزيع والتنسيق ومتابعة التنفيذ ثم تقويم الإدارة، إلى جانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع، وجعل مسؤوليات التنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار جماعي تسوده روح التعاون، ويتم بعلاقات إنسانية. وهذا ما ذهب إليه عبد الغني عبود (1979).
- يؤكد صلاح عبد الحميد مصطفى (1994) أن الإدارة المدرسية منظومة متماسكة من العمليات التي يُنجز بها العمل المدرسي بشكل تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية- التعليمية على أتم وجه وبأقل جهد وفي أقصر وقت.
- ويشير أحمد إبراهيم أحمد (1991) إلى أن الإدارة المدرسية هي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق

¹ حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ، إدارة المؤسسات التربوية، ط1، عالم الكتب، مصر، 2003، ص45.

² محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص ص 54،55.

وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها.

المتأمل لهذه التعاريف يمكن أن يلاحظ أنها تشير إلى العناصر التالية التي تشكل جوهر الإدارة المدرسية:

- الإدارة المدرسية عملية يُراد من خلالها تخطيط وتنظيم وتوجيه جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف.
- الإدارة المدرسية عملية قيادية تهدف على التأثير في سلوك المرؤوسين.
- الإدارة المدرسية منظومة متماسكة من العمليات التي يُنجز من خلالها العمل المدرسي.

التعريف الشامل: الإدارة المدرسية هي منظومة متماسكة من العمليات التي يقوم بها مدير المدرسة وفريقه القيادي، الهادفة إلى استثمار الموارد البشرية والإمكانات المادية بغية تحقيق الأهداف التعليمية داخل المدرسة وخارجها، وبما يتمشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة.

2. نظريات الإدارة المدرسية

يتخوف كثير من المهنيين من كلمة "نظرية" لا سيما المديرون الذين يتصورون أنهم ممارسين عمليين، والواقع أن كثيرا من الناس يتصورون أن النظرية لا تخرج عن كونها مبادئ نظرية مجردة قليلة الجدوى أو عديمتها في المواقف العملية... غير أنه ما يجب أن نفهمه أن النظرية في الإدارة موجهة للعمل ومرشدة له، فالممارسة العملية الموجهة بالنظرية تقوم على أسس علمية موضوعية أفضل بكثير من أسلوب المحاولة والخطأ أو الاجتهاد الشخصي، إن النظرية الإدارية تساعدنا على فهم الموقف وتقديم لنا أفضل بدائل التصرف أو الإجراء الذي يمكن أن يتخذ، والمدير الناجح هو الذي يستطيع أن يزوج بين النظرية أو النماذج وبين ظروف الموقف، ويحاول من خلال ذلك أن يفهم أبعاد الموقف ثم يناقش ذلك مع المعنيين الآخرين، وبعد ذلك يتوصل إلى اتخاذ القرار أو الإجراء، والواقع أن كل رجال الإدارة بلا استثناء لهم نظرياتهم غير المعلنة التي توجه سلوكهم الإداري.¹

وقد حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، ولقد

كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من **بول مورت P.mort** ومساعدته **دونالد ه.روس Donald H.Ross** لوضع أسس لنظرية الإدارة ورد في كتابهما " مبادئ الإدارة المدرسية " كما حاول **جيس ب. سيرز Jess.Serars** البحث في وظيفة الإدارة في دراسة عام 1950 تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية، كما أعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج لتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية، ومنها كتاب عام 1955 بعنوان "أساليب أفضل للإدارة المدرسية"، واستحدث **سيمون** في كتابه "مفهوم الرجل الإداري" عام 1945 طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، وفي عام 1968 وضع "**يعقوب جيتزلز J.W.Getzels** "نظرية علمية في الإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحلل العملية

¹ . محمد منير مرسى(الإدارة المدرسية الحديثة): مرجع سابق، ص 13.

الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية، ويمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال (تايلور) (وهنري فايول) (ولوثر جيوليوك)، وغيرهم من رجال الإدارة العامة.¹ ويمكن حصر أهم النظريات التي كان لها تأثير واضح في الإدارة المدرسية فيما يلي:

1.2 الإدارة التعليمية كعملية اجتماعية Educational Administration as a Social Process

تعتبر هذه النظرية من أشهر النظريات المعاصرة في مجال الإدارة التعليمية، وتعود بدايات هذه النظرية إلى الدراسات التي أجراها كل من جوبا Guba وبارسونز Parsons، إلا أن هذه النظرية تُنسب إلى رائدها يعقوب جيتزلز J. Getzels والتي سادت عام 1968، ويرى جيتزلز أن الإدارة هي عبارة عن تسلسل هرمي بين الرؤساء والمرؤوسين، ويتم توزيع المهام الموكلة لكل فرد داخل المؤسسة التربوية في إطار اجتماعي، بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

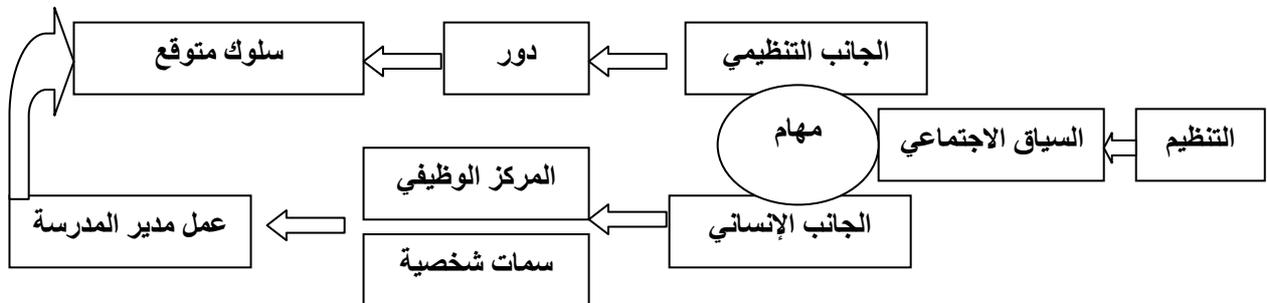
ويرى جيتزلز أن النظام الاجتماعي للمؤسسة التعليمية يتكون من جانبين هما:

أ- الجانب التنظيمي: يوضح دور العاملين فيه والصفات التي ينبغي توافرها لكل عضو فيها، ومن ثم يمكن التعرف على مدى قيام الشخص بأداء عمله من خلال ما يسمى توقعات الدور Role Expectation أي الالتزام بتنفيذ الواجبات المحددة على أكمل وجه. فالدور يمثل المهام والأهداف المطلوب تحقيقها، ولكل دور توقعات تتم بأداء معين، يمكن التحقق منها عبر معايير محددة.

ب- الجانب الإنساني: هو الجانب الذي يتمتع به الشخص الذي ستسند إليه وظيفة معينة (مثل مدير المدرسة والجانب الشخصي للمدير) حيث يتطلب الأمر إجراء تحليل علمي ونفسي للشخصية باعتبار أن علم الإدارة هو علم إدارة السلوك البشري كما يعبر عنها جوبا، حيث أشار إلى أن عمل رجل الإدارة يتم من خلال محورين:

- الدور أو المركز الوظيفي (السلطة الرسمية) وذلك كما توضحه طبيعة المؤسسة.
- الشخصية والسمات التي يتصف بها (السلطة غير الرسمية)، فعمل مدير المدرسة لا يمكن أن يتم إلا من خلال توفر هذين الجانبين معا حيث يكمل كل منهما الآخر.

ويمكن التعبير عن ذلك من خلال الآتي:



شكل (6): التفاعل بين الجانب التنظيمي والجانب الإنساني ضمن السياق الاجتماعي.

¹ الفريجات (2000): نقلا عن محمد عوض الترتوري (النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية)، موقع المنشاوي للدراسات.

* للمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2000، ص68-75.

فمدير المدرسة الذي يمارس النمط البيروقراطي يتقيد بدوره الذي حددته اللوائح والقوانين، ويصبح تأثير شخصيته شبه مفقود، ولهذا فإن نجاح العمل الإداري في أي مؤسسة تربوية لا سيما المدرسة، يتوقف على قدرة رجل الإدارة (مدير المدرسة) في التوفيق بين فهم واستيعاب الجانب التنظيمي المتمثل في السلطة الرسمية الممنوحة له في المدرسة (الدور)، والجانب الإنساني المتمثل في السلطة غير الرسمية (الشخصية)، من خلال تحقيق التوازن الذي ينسجم مع أهداف المدرسة وتطلعات رؤوسيه.

2.2 الإدارة التعليمية كعملية اتخاذ للقرار

يعتبر Educational Administration as Decision Making Process

كل من جريفثز **Griffiths** و سيمون **Simon** من أهم رواد هذه النظرية والتي تدور حول تأثير العوامل السلوكية في عملية اتخاذ القرارات، وطريقة اتخاذها وأساليب حركتها وتنقلها عبر مختلف المستويات الإدارية، ويرى سيمون وهو أحد تلاميذ ماكس فيبر أ اتخاذ القرارات يعتبر جوهر العملية الإدارية، وأن مفاهيم نظرية الإدارة ينبغي أن تبع من منطق وسيكولوجية الاختيار الإنساني.

إن التركيز على عملية اتخاذ القرارات بالنسبة لـ **سيمون** ربما تعود على كتابه الخاص بالسلوك الإداري **Administrative Behavior** الذي صدر عام 1947، حيث أفرد له عنواناً فرعياً أسماه دراسة عملية اتخاذ القرار في التنظيم الإداري، حيث أشاد من خلاله بمدى أهمية اتخاذ القرارات في الإدارة، لأنها تمثل مظهراً للسلوك الإنساني، أو بعبارة أخرى كونها تمثل الترجمة الحقيقية للأفكار والآراء والطموحات.

ويرى سيمون أن القرار الإداري يتكون من عنصرين أساسيين؛

- **تكلفة القرار** وتعني حجم وقيمة عملية اتخاذ القرار من بداية مرحلة الإعداد وتجميع المعلومات وتصنيفها واختيار البدائل وتقويمها، وما يصاحب ذلك من وقت وجهد ومال.
- **نتائج القرار** تعني الأهداف النهائية التي تحققت سواء كانت أرباحاً أو خدمات عامة، بالإضافة إلى مدى انسجام هذا القرار ومواءمته للخطوط العريضة أو السياسة العامة للمنظمة.

تعقيب: يرى بعض المستغلين بالإدارة أن اتخاذ القرار هو أهم العمليات الإدارية، بل إن بعضهم يجعله لب العملية الإدارية وجوهرها، وكل العمليات الأخرى من تخطيط وتنظيم ورقابة وتقييم وتوجيه تدور حوله، ولأن عملية اتخاذ القرار في جوهرها هي اختيار بين بدائل مطروحة فإن هذه النظرية تنتظر إلى اتخاذ القرار على أنه عملية سيكولوجية ذات بعد ذهني بالغة التعقيد.

3.2 الإدارة كوظائف ومكونات

يعتبر سيرز **Sears** و هالبن **Halpin** من رواد هذه النظرية التي أسهمت في إعطاء صورة واضحة عن طبيعة العمل الإداري، والعناصر الرئيسية التي يتكون منها بغض النظر عن نوع المؤسسة؛ تجارية، صناعية، تربوية، عسكرية، سياسية... فقد أوضح سيرز في كتابه **طبيعة العملية الإدارية** الذي أصدره عام 1950 أن أهم وظائف العمل الإداري تشمل التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة، وتكشف هذه الوظائف بجلاء مدى تأثير سيرز بأفكار وأعمال الكثير من رجال الفكر الإداري مثل **تايلور** و **فايول** وغيرهما، حيث حاول استيعاب كل ما

تعلمه من مبادئ في مجالات الإدارة المختلفة وتطويرها لميدان التربية التي يعمل بها ولا سيما في الإدارة التعليمية، والتي أصبحت تدريجيا توازي في أهميتها تلك الإدارات التي انبثقت منها كإدارة الأعمال والإدارة العامة.

وكانت أفكار **هالبن** تدور حول مكونات الإدارة الأساسية، سواء أكانت في مجال التربية، أم في الصناعة (إدارة الأعمال)، أم في الحكومة (الإدارة العامة)، ويرى **هالبن** أن للإدارة أربع مكونات أساسية هي:

- **المهمة The Task** وهو أساس وجود وبقاء أي منظمة إدارية حيث ينتهي بانتهائها.
- **المنظمات الرسمية Formal Organization** تتسم بهذه المنظمة المجتمعات الحديثة، والتي تشمل توصيف الوظائف، وتفويض السلطات، وتحديد المسؤوليات وبناء هياكل تنظيمية يوضح فيها التسلسل الهرمي للمستويات الإدارية ونطاق الإشراف.
- **جماعة العمل Work Group** وهم الأفراد المنوط بهم إنجاز العمل في المنظمة.
- **القائد The Leader** هو الشخص الذي يتولى توجيه الأفراد نحو تحقيق أهداف المنظمة، وذلك من خلال حسن استغلال الموارد البشرية، وفي حدود الإمكانيات المتاحة.

4.2 نظرية الأبعاد الثلاثة The Tri-Dimensional Theory

تمثل امتدادا حقيقيا لما جاء به كل من **سيرز** و **هالبن** حيث كانت هذه النظرية إحدى ثمار البرنامج التعاوني الذي برز في منتصف القرن العشرين بما هو معروف بـ **Co-Operative Program in Educational Administration** حيث عقد هذا البرنامج بكلية **جورج بيبودي** بأمريكا، وتمخض عنه صدور كتاب بعنوان **أفضل الأساليب للإدارة المدرسية عام 1955**.

والإدارة في مفهوم هذه النظرية هي مجموعة من العناصر والمكونات ، فهي ليست مركزا وظيفيا أو مديرا مسؤولا عن عمل ما، ولكنها مجموعة من المهارات التي يضطلع بها الإداري، ويحاول من خلالها التكيف والتأقلم مع الوسط الاجتماعي بما من شأنه إنجاح العمل الإداري، وتحتوي نظرية الأبعاد الثلاثة على ثلاث محاور أساسية هي:

- **العمل The Job** ويتناول الحديث عن طبيعة العمل، والإمكانيات المتاحة للقيام به والمشكلات التي تعترضه وصلته بالمجتمع.
- **رجل الإدارة The Administrator** من حيث طاقته الجسمية وقدرته العقلية والعاطفية.
- **البيئة الاجتماعية The Social Setting** أي العوامل والضغوط الاجتماعية التي تؤثر على قرار رجل الإدارة.

3. وظائف الإدارة المدرسية *

يطلق البعض على العمليات الإدارية **Process**، بعموميات الإدارة أو وظائف الإدارة **Function**، وهي العناصر الأساسية التي تلجأ كل مؤسسة أو منظمة إلى ممارستها بغض النظر عن طبيعة عملها أو نشاطها حيث قام أستاذ الإدارة سيرز بتحليلها متأثراً بأراء من سبقوه من علماء الإدارة الحكومية (الإدارة العامة)، والإدارة الصناعية والتجارية (إدارة الأعمال) بما فيهم **فريديريك تايلور** و**فايول** وغيرهم، فقسم سيرز وظائف الإدارة إلى خمسة عناصر هي:¹

- التخطيط **Planning**
- التنظيم **Organizing**
- التوجيه **Directing**
- الرقابة **CONTROLLING**
- التنسيق **Co-ordinating**

ونظراً للاهتمامات التربوية لسيرز فقد حاول تكييف مبادئ وأسس الإدارة العامة وإدارة الأعمال في مجال التربية بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية، وهو في هذا يرى أن الإدارة المدرسية تمارس الوظائف السابقة التي أشارت إليها مدرسة عمليات الإدارة ما عدا وظيفة التنسيق التي تسير جميع الأنشطة المتعلقة بالخطة المدرسية. ويرى أصحاب مدرسة عمليات الإدارة أن الإدارة عملية تحدد بوضوح الوظائف التي يجب على المدير أن يتولاها، وأن الخبرة الطويلة قد أظهرت حقائق أساسية أو عموميات، يشار إليها على أنها مبادئ، وإن اكتشاف هذه المبادئ يدفعنا للبحث عن وسائل تحسينها بجعلها قابلة للتطبيق، فالإدارة وفقاً لهذه المدرسة هي ما يتولاه المدير من تخطيط وتنظيم واتخاذ القرارات وتنسيق ورقابة، بصرف النظر عن مستواه وبصرف النظر عن نشاط المنظمة التي يعمل فيها، فقد عالج هذه الأمور كل من **فايول**، **جوليك**، **سيرز**، **جريج**. فلقد عالج كل من **فايول** و**جوليك** موضوع الإدارة من منظور إدارة الأعمال والإدارة الصناعية، أما **سيرز** و**جريك** فقد عالجاها من منظور الإدارة التربوية إلا أن هناك عدداً من العناصر والمكونات المشتركة بينهم جميعاً مثل: التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ والتقييم، محاولين إسقاط هذه المبادئ والأسس على إدارة التربية والتعليم، ويمكن أن نشير على أهم هذه الوظائف أو العمليات من خلال العناصر التالية:

1.3 التخطيط

التخطيط هو حجر الأساس في العملية الإدارية، ويمكن تعريف التخطيط بأنه عبارة عن مجموعة من النشاطات الإدارية التي تهدف إلى تكييف المنظمة مع المستقبل، وإلى التأكد من أن القرارات المتعلقة بالمدخلات

* للمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى سامي سلطي عريفج: مرجع سابق، ص 44-62.
 1. عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص 168.

تساعد على إيجاد النواتج المطلوبة لتحقيق الأهداف. كما ينظر إلى التخطيط من ناحية أخرى على أنه عبارة عن عملية اختيار بين البدائل التي تتاح مستقبلاً، لما يناسب المنظمة ككل وما يناسب كل إدارة من إداراتها الفرعية.¹ وينظر إلى التخطيط باعتباره الوظيفة المحورية في العملية الإدارية، حيث تتخذ القرارات الإستراتيجية في الإدارة على ضوء التخطيط الفعال، واتخاذ القرارات هو مفتاح العمليات الإدارية، ويكون التخطيط فعالاً حين تصاغ الأهداف المترجمة للطموحات المستقبلية على حصر كامل للمشكلات والاحتياجات القائمة، وعلى بنية التقدير الدقيق للمصادر والإمكانات المادية والبشرية المتاحة فعلياً.

إن ما يهمننا معالجته في هذا العنصر هو التخطيط الذي يتم على مستوى المدرسة، والذي يُعبر عنه بالخطّة المدرسية، ولكن قبل الحديث عن هذه الجزئية أن نشير إلى إطارها العام وسياقها المحدد، وذلك من خلال الإشارة إلى عناصر أعم وأشمل، ونقصد بها مفاهيم التخطيط التربوي والتخطيط التعليمي.

فالتخطيط التربوي يتم في مستويات إدارية عليا ممثلة بوزارة التربية والتعليم، ويستوحي أهدافه من السياسة العامة التي تحددها السلطة العليا في الدولة، حيث تقوم وزارة التربية والتعليم ببلورة هذه الأهداف في إطار السياسة العامة، لتشمل مختلف المؤسسات التربوية، مثل التعليم العام، وقد يمتد في بعض الدول إلى التعليم الجامعي، وربما يشمل حتى مؤسسات التربية الموازية في المجتمع، وذلك بهدف تنمية جميع جوانب شخصية الفرد، الروحية والعقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية والثقافية والنفسية والمهارية حتى يكون إنساناً سوياً، مؤمناً وفعالاً قادراً يشارك في تحقيق أهداف مجتمعه بصورة عامة، وأهدافه التي يطمح لها على وجه الخصوص.² والتخطيط التربوي يمثل الإطار العام للتخطيط التعليمي والمدرسي، فهو يُعنى بإجراء التنبؤات والإسقاطات المتعلقة بسير العملية التعليمية في مختلف مراحلها من جانبين:

- **الجانب الكمي:** ويشمل التنبؤ بأعداد التلاميذ والطلاب والمعلمين وكذلك أعداد المدارس والمرافق المدرسية بصورة عامة، بالإضافة إلى عدد الأجهزة الخاصة بذلك.

- **الجانب الكيفي:** ويشمل الاهتمام بمحتوى المناهج وفعالية الإدارة المدرسية والوسائل التعليمية الهادفة، ويهدف التخطيط التربوي إلى تحقيق التوازن بين الكم والكيف في العملية التربوية.

أما **التخطيط التعليمي** فيتم في مستويات إدارية متوسطة، مثل إدارات التعليم في المناطق أو المحافظات أو الولايات، وهو يُعنى بترجمة السياسة التي تضعها وزارة التربية والتعليم من خلال خطط وبرامج يقوم بالإشراف والرقابة عليها ومتابعة تنفيذها في مؤسسات التعليم العام المختلفة بعد توفير جميع الإمكانيات المادية، والطاقات البشرية والموارد المالية الضرورية، لإنجاز وتنفيذ هذه الخطط والبرامج في فترة زمنية محددة.³

كما يمثل التخطيط التعليمي - في إدارات التعليم، حلقة وصل بين التخطيط المدرسي والتخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم. فالتخطيط التعليمي أوسع من التخطيط المدرسي، حيث لا يقتصر على تنفيذ السياسة التربوية والإشراف عليها، وتوجيهها، ومتابعة تنفيذها ورفع التقارير الخاصة بسير العملية التعليمية بمختلف

¹ . جمال الدين لعويسات: مبادئ الإدارة، بدون طبعة، دار هومة للطباعة، الجزائر، 2005، ص 51.

² . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص 216.

³ . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص 217.

عناصرها، بل يقوم بعمل التنبؤات والإسقاطات المتعلقة بالعملية التعليمية بكافة أبعادها مثل عدد المباني المدرسية، أعداد المعلمين، أعداد الطلاب، الكتب والتجهيزات، الخدمات الاجتماعية، التخطيط لتصميم الهيكل التعليمي الذي يعكس طبيعة نشاط إدارة التعليم وأقسامها المختلفة، في حين أن **التخطيط المدرسي** يضطلع بمهام كثيرة مرتبطة بتطوير العملية التعليمية على مستوى المدرسة بصورة أساسية، بالإضافة إلى الجهات ذات العلاقة من الناحية الإشرافية والتخطيطية ممثلة بإدارة التعليم ووزارة التربية والتعليم، ومن بين المجالات التي يُعنى بها التخطيط المدرسي:¹

- المشكلات الخاصة بالتلاميذ.
- المشكلات المتعلقة بالمدرسة عموماً.
- تطوير المناهج وطرق التدريس.
- توفير وتفعيل مرافق المدرسة والأجهزة التعليمية.
- توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- تحسين البيئة المدرسية وتجميلها.
- تطوير النمو المهني للمعلمين.
- التنظيم المالي والإداري للمدرسة.

فالتخطيط المدرسي يتم في المستوى الإجرائي أو المباشر، كما أنه يعتبر جزءاً لا يتجزأ من التخطيط التعليمي، ويهدف إلى إنجاح العملية التعليمية داخل المدرسة بما يتماشى مع السياسة التعليمية. كما يهدف للإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسية هي:

- ما واقع المدرسة (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) بشكل عام من حيث الطلاب، والمعلمون والإمكانات المادية بعمومها، والمرافق المدرسية والتجهيزات، والتمويل، والمجتمع. الخ...
- ما الذي تسعى لتحقيقه المدرسة؟ أي ما هي الأهداف المراد تحقيقها؟
- كيف يتم تحقيق تلك الأهداف في ضوء الواقع والإمكانات البشرية والمالية المتاحة.

أ- دور مدير المدرسة

يتم التخطيط المدرسي على مستوى المدرسة، حيث يضع مدير المدرسة تصوراً لتطوير الخطط السابقة والتفاعل داخل البيئة المدرسية وخارجها، بشكل يجعله قادراً على بلورة خطط ومتطلبات السياسة التعليمية التي تشرف عليها إدارات التعليم من خلال خطط عملية سنوية وبرامج فصلية وشهرية وأسبوعية تنسجم مع السياسة العامة للتربية، ويقوم بعملية التنظيم لتنفيذ أهداف محددة، فهو يتولى تنظيم الأنشطة المدرسية وذلك من خلال تحديد المسؤوليات والسلطات، ونواحي الإشراف.

¹ . عبد الصمد الأغبري: المرجع نفسه، ص 218.

وبمعنى آخر، فالمدير يحدد المهام، ويحدد الموارد التي يحتاجها، وتوقيت الأداء، وتحديد الأفراد والمهام الموكولة لكل فرد، والأفراد المنوط بهم تلك الأهداف، ثم يحدد المسؤوليات، ويمنح السلطات، ويحدد طبيعة العلاقات فيما بينهم، وبعد ذلك يحدد معايير تقويم سير العملية التعليمية، كما يقوم مدير المدرسة بالتنسيق والاتصال بالناس، وتحديد المهام، وتوفير الموارد، وتحديد الوقت لتحقيق أهداف المدرسة.

إن التخطيط الجيد لا يعني بالضرورة تحقيق الأهداف، وإنما يؤدي التنفيذ الجيد إلى تحقيق أهداف التخطيط، وتتوقف فاعلية التخطيط على مشاركة المرؤوسين في تنفيذ كافة خطط المدرسة ضماناً لسلامة التنفيذ.

ب- أهمية التخطيط المدرسي¹

يلعب التخطيط دوراً هاماً في إنجاح أي عمل من الأعمال ولا سيما في مجال التعليم، فهو يُعنى بأعلى وأهم الموارد على الإطلاق، ألا وهي الموارد البشرية التي تمثل أساس مل تنمية وجوهر كل تقدم أو حضارة وتتمثل أهمية التخطيط في جوانب عدة منها:

- التخطيط يؤدي إلى تحديد مسؤولية المرؤوسين، ومن ثم يقلل من تداخل الأعمال وتضاربها وتكرارها، فيوفر الوقت والجهد والمال.
- التخطيط يساعد في الاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمالية والمادية، فيعزز من الكفاءة الإنتاجية، ويؤدي إلى الإسراع في إنجاز الأعمال.
- التخطيط يضيف طابع الجدية على المدرسة، فيعرف كل واحد المهام الموكولة إليه على وجه الدقة وهذا بالتالي يؤدي إلى الإسراع في تحقيق الأهداف.
- التخطيط يعمل على التنبؤ بالمشكلات التي قد تواجه المدرسة، وتشخيصها والعمل على تقديم الحلول الناجحة قبل حدوثها.
- التخطيط يسهل عملية الرقابة باعتباره يضم مقاييس للأداء لمعرفة مشاركة العاملين ومعرفة الانحرافات وتصحيحها.
- التخطيط يعمل على إيجاد التنسيق بين مختلف المستويات الإدارية بالمدرسة ومختلف الأنشطة، مما يساعد في انسياب سير العملية التعليمية بطريقة سهلة وميسرة.
- التخطيط يعتبر سبباً من الأسباب الذي أمرنا الله سبحانه بالأخذ به وتطبيقه في حياتنا اليومية حيث حثّ عليه القرآن الكريم، وطبقه سيد البشرية النبي صلى الله عليه وسلم في حله وترحاله، فكان أداة فاعلة في تحقيق رسالته.

¹ . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص 221.

ج- ضوابط التخطيط المدرسي¹

تبين لنا أن التخطيط عملية واعية تقوم على دراسة الواقع والبدائل الممكنة تضاف واعتمادها للارتفاع بالواقع إلى مستوى الطموحات، ولكن الابتعاد عن الارتجال والتوجه نحو التخطيط لا يضمن النجاح إن لم يراعي فيه الضوابط التالية:

- **الواقعية:** وتأتي الواقعية في التخطيط من دراسة الواقع بإمكاناته ومشكلاته قبل رسم الأهداف، فإن كانت الطموحات تتجاوز الإمكانيات، فإن مصير أية خطة تتخذ من هذه الطموحات هدفا لها سيكون الفشل والإحباط، أما إذا كانت مستوى طموح الخطة منخفضا فإن الجهود التي تبذل في رسم الخطة تذهب هدرا، لأن الهدف من التخطيط أن يوجه الجهود لاستثمار الطاقات والإمكانات والوقت إلى أقصى حد ممكن، فليس التخطيط عملية شكلية ولم يعد بالإمكان تهميش دوره بعد أن غدا الربط بين التعليم والاقتصاد أمرا مألوفاً.
 - **الشمول:** بمعنى أن يراعي التخطيط جميع الأبعاد والعناصر المؤثرة على الخطة، فلا يمكن للإدارة التربوية على سبيل المثال أن تخطط لتتنوع التخصصات في المؤسسات التعليمية بمعزل عن الفلسفة السائدة في المجتمع، فقد اقتنع التربويون بأهمية التعليم المهني، وخططوا لزيادة نسبة الملتحقين به بتخصيص أموال ضخمة لإنشاء المباني وتجهيزها لمثل هذا النوع من التعليم في العالم العربي، ولكنهم واجهوا تحدياً قوياً من جانب المجتمع الذي اعتاد على إعطاء التعليم الأكاديمي منزلة فوق المنزلة التي تكون للتعليم المهني، وظل الضغط الشعبي على مؤسسات التعليم الرسمي يدفع باتجاه التوسع في التعليم الأكاديمي، لقد أخذ التخطيط بأحد الأبعاد ولم يشمل الأبعاد الأخرى ولذلك واجه العقبات.
 - **المرونة:** فالتخطيط يأخذ صورة للمستقبل على ضوء مؤشرات الواقع، ولكن المتغيرات التي يمكن أن تعترض تنفيذ الخطط في الطريق نحو أهدافها المستقبلية يصعب تقديرها بشكل دقيق، ولذلك لا بد أن تعطي الخطة قدراً من المرونة يسمح بالتعديلات الضرورية التي تفرض نفسها.
- ويضيف **عبد الصمد الأغبري** شرطين يرى أنهما على قدر كبير من الأهمية:

• المشاركة Participation

ينبغي ألا ينفرد مدير المدرسة بالتخطيط لأنشطة المدرسة دون إشراك وكلاء المدرسة والمعلمين من ذوي الخبرة والمهارة والأقدمية، وما قد يتطلب ذلك من تشكيل لجان تمثل كافة الأطراف ومختلف الأنشطة، لوضع تصوراتهم حيال إصلاح وتطوير العملية التعليمية بمختلف جوانبها، وناقش معهم ما توصلوا إليه، ومن ثم يشارك مع رؤوسيه في وضع الخطط الخاصة بتنفيذ ما تم الاتفاق عليه.

فهذا النوع من السلوك، وهذا النمط من المشاركة، تدفع الجميع للعمل بروح الفريق لشعورهم بالانتماء لهذه الخطط وهذه الأعمال التي صاغوها سوياً، فيعلمون بحماس وهمة عالية لإنجاحها وتحقيقها.

¹ . سامي سلطي عريفيج، مرجع سابق، ص 46، 47.

• التوقيت السليم Accurate Timing

على مدير المدرسة أن يحدد الوقت المناسب الذي يرتبط بكل نشاط من أنشطة المدرسة المختلفة، فعدم اختيار الوقت الملائم قد يعرض النشاط للتعثر والفشل.

د- متطلبات التخطيط المدرسي:

يرى الكثير من المختصين في الإدارة المدرسية أنه لكي يؤدي التخطيط دوره ويضمن فعاليته، لا بد من توافر بعض المتطلبات:

- وجود كوادر مؤهلة ومدربة على عملية التخطيط من ذوي الخبرة والتجربة الواسعة في مجال التخطيط بشكل عام، والتخطيط المدرسي على وجه الخصوص.
- تحديد جميع الإمكانيات البشرية والمالية والمادية لتحقيق أهداف التخطيط.
- دراسة الواقع، و توفير المعلومات الخاصة بالموضوع المخطط له، و تحليل تلك المعلومات والبيانات للاسترشاد بها في وضع خطة نهائية.
- إتاحة الفرصة أمام المستويات الإدارية التنفيذية لدراسة مشروع الخطة والمشاركة في تحديد الأهداف.
- اتسام التخطيط بالواقعية في أهدافه، بحيث تكون قابلة للتنفيذ، وفي إطار الإمكانيات والظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية للمجتمع.
- المرونة والتكيف مع الظروف الطارئة لتحقيق الأهداف.

هـ- إعداد الخطة المدرسية¹

تعتبر الخطة المدرسية ملخص لجوهر العمل التربوي الذي يسعى مدير المدرسة إلى تحقيقه من خلال إشراك جميع منسوبي المدرسة في فترة زمنية محددة، وغالبًا ما تتضمن هذه الخطة المحاور التالية: المناهج، المعلمين، التلاميذ، البناء المدرسي و مرفقاته، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ويبدأ مدير المدرسة استطلاع معرفته حاجات المعلمين والتلاميذ بهدف تحديد الأهداف التي تؤدي إلى تحقيقها، وللحصول على المعلومات الخاصة بالمعلمين، على المدير القيام بالآتي:

- دراسة ملفات المعلمين: يستطيع مدير المدرسة الوقوف على أداء المعلم داخل غرفة الفصل أو خارجها و ذلك من خلال سجل المعلم التراكمي.
- دراسة تقارير الزيارات الصفية التي يقوم بها مدير المدرسة أو المشرف التربوي باعتبار هذه التقارير من المصادر الهامة لمعرفة الحاجات الفينة للمعلمين و سلوكهم التعليمي.
- القيام بزيارات استطلاعية Pilot Visits للصوف في بداية العام الدراسي بهدف التأكد أو رصد حاجات المعلمين التي يمكن مساعدتهم فيها.

وللحصول على المعلومات الخاصة بالتلاميذ، على المدير القيام بالآتي:

¹ . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص234.

- دراسة نتائج التلاميذ من خلال الاختبارات التشخيصية للوقوف على نقاط القوة و الضعف في مختلف المواد الدراسية و ما يتطلب ذلك من إعداد خطط لمواجهة الضعف الذي قد يظهر على التلاميذ.
- دراسة نتائج التلاميذ من خلال الاختبارات التحصيلية الفصلية و غيرها وتحليل نتائجهم من خلال الموضوعات التي عالجها الاختبارات.
- دراسة مشكلات جنوح التلاميذ، و في الغالب يحتفظ مدير المدرسة بسجلات تراكمية تتصل بمشكلات التلاميذ المختلفة (النفسية، الصحية، الاجتماعية... الخ)، و التي من خلالها يمكنه التعرف على المشكلات التي يواجهها التلاميذ في مدرستهم. و قد يلجأ مدير المدرسة إلى إجراء بحوث إجرائية لمعالجة مشكلات معينة.

و- مراحل إعداد الخطة المدرسية

يقوم مدير المدرسة بالاشتراك مع المعلمين بإعداد خطة المدرسة للعام الدراسي، والتي تتضمن جميع الأهداف في مختلف المجالات و الأنشطة الإشرافية المناسبة والتقويم، كما ينبغي أن تكون الأهداف واضحة و محددة و مصاغة بأسلوب يعكس تمامًا ما يود مدير المدرسة إنجازه مع معلميه، لتحقيق هذه الأهداف، و الأنشطة و الإجراءات و البعد الزمني المحدد لكل نشاط ضمن جدول الخطة على مدار العام الدراسي، أما التقويم، فلا بد أن يكون بدلالة الأهداف، فإذا لم يتمكن مدير المدرسة من تحقيق بعض الأهداف، فيمكنه الرجوع إلى فعاليات الأنشطة الإشرافية و إجراءاتها للوقوف على نقاط الضعف و القوة فيها، مما يساعد في بناء الخطة المدرسية المقبلة على أسس سليمة.¹

ز- مشروع المؤسسة كخطة مدرسية

موازاة مع الإصلاح التربوي في الجزائر جاء القرار الوزاري رقم 17 المؤرخ في 06 جوان 2006 الذي أحدث آلية جديدة في العمل الإداري من خلال تبني العمل بمشروع المؤسسة ابتداء من الموسم الدراسي 2006/2007 كخطة مدرسية قصيرة المدى، يشرف على إعدادها مدير المدرسة ويعتمدها مجلس المدرسة، ولتقنين هذه الآلية صدر القرار الوزاري رقم 292 المؤرخ في 17 جوان 2006 الذي يعدل ويتمم القرار 839 المؤرخ في 13 فبراير 1991 المحدد لمهام مديري المدارس الأساسية للطورين الأول والثاني (الابتدائيات)، والذي ينص في مادته العاشرة مكرر على مايلي: " يقوم مدير المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني (الابتدائية) بالإشراف على إعداد مشروع المدرسة ويسهر على تنفيذه وتقييمه"². كما صدر القرار الوزاري رقم 296 المؤرخ في 17 جوان 2006 المتضمن إنشاء مجلس المدرسة الابتدائية، والذي ينص في مادته الثالثة على " يتولى مجلس المدرسة على وجه الخصوص اعتماد مشروع المؤسسة، وإبداء الرأي في التنظيم العام للمؤسسة وتقديم مقترحات لتحسين ظروف العمل"³

¹ . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص235.

² . وزارة التربية الوطنية: مشروع المؤسسة، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، جوان 2006، ص39.

³ . وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه، ص37.

ومشروع المؤسسة هو خطة تفرض نفسها بدافع الحاجة إلى الانتقال من وضع قائم على وضع مرغوب فيه، وتتميز هذه الخطة بكونها متكاملة العناصر متناسقة، تسعى إلى تحقيق الأهداف التي حققتها لنفسها، وذلك بعد تشخيص محكم وضبط دقيق للإمكانيات المادية والبشرية، وترتيب الأولويات مع مراعاة الوسط المدرسي والمحيط الخارجي.¹

أما عن أسس ومرتكزات العمل بمشروع المؤسسة فقد حددتها الوثيقة الوزارية الصادرة في جوان 2006 في الضرورات التالية:

- وضع المتعلم في مركز العملية التربوية.
- تحرير المبادرات وتحميل المسؤولية.
- إشراك مختلف الفاعلين في تجسيد المشروع.
- جعل المؤسسات التربوية فضاء تربويا حقيقيا.
- تفتح المؤسسة التربوية على المحيط.
- تحديث طرق تسيير وتنظيم المدرسة.

أما عن مراحلها فقد حددتها نفس الوثيقة في العناصر التالية:

- تشخيص وضعية المؤسسة.
- تحليل المعطيات والبحث عن أسباب الإشكاليات وترتيب الأولويات.
- تحديد الأهداف للإشكاليات المشخصة.
- الجدولة الزمنية للعمليات المبرمجة لتحقيق الأهداف المسطرة.
- صياغة المشروع واعتماده من طرف مجلس المدرسة.
- تنفيذ المشروع تحت إشراف ومسؤولية مدير المدرسة واحترام آجال تنفيذ كل عملية.
- التقييم المترام مع كل خطوات ومراحل مشروع المؤسسة لتصويب الأخطاء وتصحيح المسار.
- غير أن المتأمل لواقع العمل بمشروع المؤسسة على مستوى مدارسنا الابتدائية يجد أن هناك نوعا من الشكلية في التعامل مع هذه الآلية التي تحدد مسار المؤسسة لمدة سنة كاملة، ولعل هذا راجع إلى الاعتبارات التالية:
- نقص أو انعدام الاعتمادات المالية بشكل يحد من المبادرات التي تحتاج إلى تغطية مالية.
- نقص الوعي الإداري لدى مديري المدارس بأهمية هذه الآلية، ودورها في تحسين العمل بالمدرسة.
- غياب ثقافة التخطيط في حياتنا الشخصية وحي حياتنا المهنية.
- السلبية في التعامل مع كل جديد ومستحدث من منطلق مقاومة التغيير.
- إفراغ مشروع المؤسسة من محتواه من طرف بعض المسؤولين في الإدارة التعليمية، وحتى في الإدارة التربوية مما جعله لا يعدو أن يكون وثيقة شكلية فقط.

¹ . وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه، ص 1.

2.3 التنظيم Organization

إن العملية التنظيمية تعطي للمؤسسة هيكلًا عامًا يجعل مجريات العمل لا تحتاج إلى مجريات يومية، خصوصًا عندما ننظر إلى العملية الإدارية من بعديها الزمني والمكاني، فمن حيث البعد الزمني تحتاج الإدارة أن يكون لها خط سير معروف لفترة من الوقت، فلا يمكن أن تستمر الأمور على المدى الطويل على نهج إدارة الطوارئ والأزمات، وهذا معناه أن يكون للإدارة تقاليد مستقلة عن الأشخاص تتمثل في أسلوب تنظيم المؤسسة، فلا يشل تغيير الأشخاص حركية المؤسسة، ولا يؤدي قدوم مدير جديد على انقلاب الأمور رأسًا على عقب، بل يكون تأثير القادم الجديد تطويرًا، لأنه في العادة يكون للإدارة العليا عند اتخاذ قراراتها في عملياتها التنظيمية نظرة بعيدة المدى تعطي للتنظيم فرصة الدوام لوقت طويل.¹

أ- مفهوم التنظيم

يعتبر التنظيم من العناصر الأساسية في الإدارة، إذ بدونها لا يمكن للمديرين القيام بعملهم، فهو الوسيلة التي يتمكن الأفراد بواسطتها من العمل معًا بكفاءة، وذلك لكونه الإطار الذي يتضمن إعداد الجهاز اللازم لإنجاز الأهداف المحددة، وتوزيع الواجبات على أعضاء هذا الجهاز بدرجة كبيرة من التنسيق. فالتنظيم يحدد التقسيمات الإدارية اللازمة التي تستدعيها طبيعة العمل، وكذلك يحدد ويبين العلاقات وأنماط الاتصال بين الأجهزة المختلفة داخل كل منها، كما يحدد المسؤوليات والواجبات لكل فرد في الأجهزة المختلفة والسلطات والصلاحيات اللازمة لتحمل هذه المسؤوليات.²

تجلى أهمية التنظيم من مقولة **أندرو كارنجي Andrew Carnegie** مؤسس صناعة الصلب في أمريكا: " خذوا منا كل مصانعنا، و كل تجارنا و طرق مواصلتنا و أموالنا، و لا تتركوا سوى تنظيمنا، وفي أربع سنوات سوف نسترد مجدنا". وتقول ماري فوليت **M.Follett 1868 – 1933** في التنظيم: " لا يمكننا أن نتنبأ الآن بمدى التغييرات التي يمكن أن يحدثها التغيير في التنظيم الداخلي على السياسات الإدارية للمنظمات". ويعرف التنظيم بأنه:³

- العمود الفقري للمنظمة أيًا كان نوعها، حيث يعتبر وسيلة لتحقيق أهدافها بكفاءة عن طريق تنسيق جهود العاملين بالمنظمة، و توحيد اتجاهاتهم و توضيح مسؤولية كل فرد تجاه نفسه ورفاقه، و ذلك لتلافي التناقض والتضارب و الازدواج في الأداء، و الذي قد يؤدي إلى فشل المنظمة.
- توزيع أوجه النشاط المختلفة على أفراد الجماعة وتفويضهم السلطة لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال بأعلى مستوى للأداء، و بأقل جهد ووقت وتكلفه.
- هو النشاط المبني على علاقة التعاون و التجميع للأعمال و المناشط التي يستوجبها تحقيق الأهداف.

¹ . سامي سلطي عريفج: مرجع سابق، ص52.

² . محمد قاسم القريوتي: مبادئ الإدارة النظرية والعمليات والوظائف، ط3، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2006، ص199.

³ . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص260.

والتنظيم ليس هدفًا في حد ذاته، وإنما وسيلة لتحقيق أهداف المؤسسة (المدرسة)، وذلك من خلال رفع كفاءتها الإنتاجية وتنسيق الجهود والمرونة في مواجهة الظروف المتغيرة المحيطة بها، وتزداد أهمية التنظيم مع تعقد المشكلات الإدارية، واتساع المؤسسة التربوية (المدرسة)، وتنوع الأنشطة التي تزاولها. وتختلف التعريفات الخاصة بعنصر التنظيم وتتباين...، وربما يرجع الاختلاف إلى التباين بين وجهتي نظر مدرستين هما:

- المدرسة التقليدية التي تركز بصورة أكبر على الهيكل التنظيمي على حساب العنصر البشري، حيث يعكس الهيكل التنظيمي البناء الرسمي للمؤسسة (المدرسة) والذي من خلاله تتبين طبيعة العلاقات والمستويات الإدارية بمختلف اتجاهاتها.
- المدرسة السلوكية التي تركز المدرسة بصورة أساسية على الجانب الإنساني على حساب الخريطة التنظيمية، ومن ثم يصعب وضع خريطة تنظيمية مثالية تعكس طبيعة نشاط وخصوصية كل مؤسسة.

ب- مفهوم التنظيم المدرسي

في ضوء التعريفات السابقة للتنظيم، يمكن تعريف التنظيم المدرسي بأنه عبارة عن عملية تقسيم الأعمال والمهام المدرسية بين العاملين فيها كل حسب الوظيفة التي تم تشغيلها، مع منحهم الصلاحيات والسلطات اللازمة لتمكينهم من القيام بأداء واجباتهم بأعلى مستوى من الكفاءة وبأقل وقت وجهد وتكلفة، بما يحقق الأهداف المحددة والواضحة للمدرسة.¹

وغالبًا ما يهتم التنظيم المدرسي الجيد بأمور كثيرة منها:

- دعم اللامركزية من خلال تفويض السلطات اللازمة للمستويات الإدارية المختلفة.
- تحديد مواعيد اجتماع المجالس المدرسية المختلفة.
- وضع قواعد لحسن استخدام المرافق المدرسية والأدوات والأثاث.
- حسن توزيع التلاميذ على الفصول وفق أسس علمية سليمة.
- تنظيم الجدول المدرسي بشكل يضمن التوازن في توزيع الأنشطة التعليمية.
- تحديد القواعد المناسبة لمحاسبة كل منسوبي المدرسة (التلاميذ و العاملين) و ذلك في حالة الإحلال أو التقصير في تطبيق الأنظمة و اللوائح المدرسية.
- التنسيق بين مختلف الأنشطة المدرسية و زيادة فاعليتها.
- تهيئة المناخ المدرسي الملائم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لمختلف الأنشطة المدرسية.

مؤشرات التنظيم المدرسي الفعال

هناك بعض المؤشرات التي من خلالها تستطيع أن نتعرف على نوعية التنظيم المدرسي ومنها:

- مدى دقة توزيع الأعمال على موظفي المدرسة.

¹ . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص 261.

- مدى التزام الموظفين والعاملين في المدرسة بالدوام المدرسي.
- مستوى الكفاءة الإنتاجية لدى الموظفين في المدرسة.
- مدى توفر الإعلانات واللوحات الإرشادية في ردهات المدرسة.
- حالة الملاعب والأنشطة التي يمارسها الطلاب.
- مستوى النظافة العامة و تطبيق النظام المدرسي.
- مستوى العلاقات الإنسانية بين أسرة المدرسة و طلابها.
- مدى سرعة الرد على المكاتبات المدرسية.
- مدى ارتباط المدرسة و تفاعلها بالبيئة المدرسية.

ج- أهمية التنظيم المدرسي Organization

تقوم العملية الإدارية على أساسين هامين؛ أولهما تقسيم العمل و ثانيهما تدرج السلطات و تحديد المستويات،

إن مراعاة الأساس الأول تكفل الأمور التالية:¹

- توزيع المسؤوليات حسب الكفاءة.
- يتولى الأعمال المتشابهة أشخاص متكافئون في التأهيل.
- إنتاجية كبيرة وعالية المستوى بجهد اقتصادي.
- الاستقرار في التنظيم بسبب تحديد الصلاحيات والمسؤوليات.
- يتمكن المدير المباشر من توجيه النشاط دون تعثر.
- لا يكون هناك مجالاً للازدواجية واختلاط الأدوار.
- تتوفر الاتصالات غير الرسمية ببساطة مما يحقق تبادل الخبرات.

أما مراعاة الأساس الثاني والمتمثل بتدرج السلطة و تحديد المستويات، فيضمن الأمور التالية:

- وحدة القيادة في الإدارة الواحدة.
- تدرج السلطة بما يضمن اتخاذ قرارات عملية لا تتجاوز الصلاحيات، وتخدم المسؤوليات الموكولة لكل مستوى إداري انطلاقاً من الإدارة العامة وحتى الإدارات التنفيذية المباشرة.
- التنسيق بين الأقسام ضمن الإدارة الواحدة، من أجل تحقيق التكامل والاستخدام الأمثل للموارد البشرية.
- عدم تجاوز المنطق في مدى الإشراف، فعندما يكون الإشراف مباشرة يكون مداه أضيق مما لو كان غير مباشر، حيث أن لكل مشرف قدرة محدودة على متابعة المرؤوسين والإشراف عليهم وتوجيههم.
- إتاحة الفرصة لممارسة سلطات أخرى غير السلطة التنفيذية والقانونية التي يكون للإدارة بحكم مركزها مثل السلطة الاستشارية والسلطة الوظيفية، والتي تأتي بحكم المعرفة والخبرة، وهذا النوع الأخير من السلطات يساهم في ترشيد خطوات العمل دون أن يشكل ضغطاً نفسياً على المرؤوسين.

¹ . سامي سلطي عريفيج: مرجع سابق، ص 51.

د- مراحل التنظيم في المدرسة

وحيث إنّ إدارة الأفراد تتطلب تنظيمهم، فلا بدّ لذلك من تنظيم العمل. ويمرّ تنظيم العمل في المدرسة بثلاث

مراحل هي:¹

- **مرحلة الدراسة:** وتشمل التعرفّ على أهداف التعليم، وأهداف المدرسة، والقوانين والتعليمات المتعلقة بذلك، والتعرفّ على جغرافية المدرسة وحالة مبانيها ومرافقها، والتعرفّ على التشكيلات المدرسية وأعداد الطلبة وتوزيعهم، والتعرفّ على ميزانية المدرسة المالية.
- **مرحلة التخطيط:** ويتمّ ذلك بالتشاور مع المعلمين وإشراكهم في وضع قواعد العمل، والإطار العام للإجراءات العملية الأخرى كوضع الجدول المدرسي، وتوزيع الطلبة، وتحديد الأنشطة، وتوزيع الميزانيات*، وغير ذلك.
- **مرحلة التوزيع والتنفيذ:** حيث تسند الأعمال المطلوبة لأصحابها المحدّدين مع مراعاة أن يدخل العمل المسند للشخص في اختصاصه، وأن يتم التوزيع بعدالة ليتمّ الانتفاع بكل الكفايات، وأن يوضع الشخص المناسب في المكان المناسب والصالح للعمل، وأن يؤخذ بعين الاعتبار رأي الأشخاص فيما يجبون من أعمال (ولكنه لا يشترط النزول عند رغباتهم ونزعاتهم الشخصية)، وأن تتمّ إشاعة جو من التعاون والمشاركة والديمقراطية في المدرسة، وأن يتحدد شخص محدّد لكل عملية ليكون مرجعية لها.

هـ - التنظيم في إدارتنا المدرسية

يتجلى التنظيم المدرسي أكثر في إدارة الثانويات والمتوسّطات على اعتبار أن كلا منهما يتوفر على ثلاثة

أنواع من المؤطرين:

- فريق التأطير التربوي وهم الأساتذة.
- فريق التأطير البيداغوجي والإداري.
- عمال الصيانة والتغذية المدرسية وغيرهم.

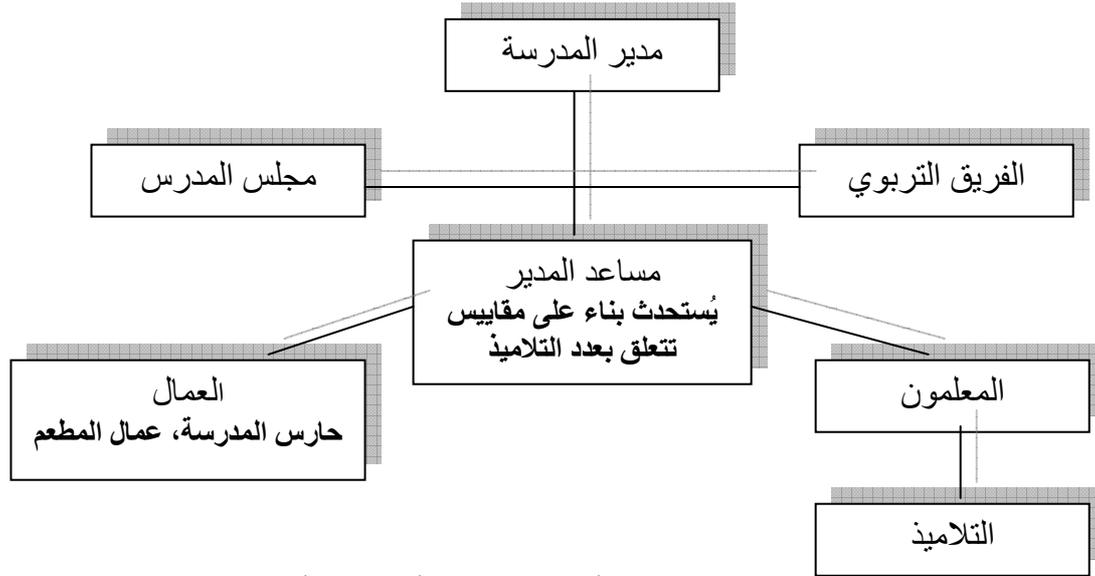
وهذا الأمر يحتاج إلى تنظيم فعال لضمان تدرج السلطات وتحديد المسؤوليات، وهنا يظهر التنظيم الرسمي في

أجل صورته.

أما إدارة المدرسة الابتدائية فإن أغلبها لا يتوفر في أحسن الحالات إلا على نائب للمدير يساعده في بعض الأمور الروتينية، وفريق تربوي مكون من المعلمين بمثابة هيئة استشارية قد يرجع إليها المدير في بعض الحالات الضرورية، الأمر الذي يؤدي إلى طغيان التنظيم غير الرسمي، ومع هذا فإن الأمر يرتبط إلى حد ما بالنمط القيادي السائد في الإدارة المدرسية.

¹ . حسن مصطفى وآخرون (1989): نقلا عن محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 139.

* توزيع الميزانيات يتم على مستوى إدارة الثانويات والمتوسّطات، وهي مؤسسات تتمتع بالاستقلالية المالية، خلافاً للابتدائيات التي تتبع البلدية في الأمور المالية.



شكل (7) هيكل إدارة المدرسة الابتدائية.

3.3 التنسيق

مع أن العمليتين الإداريتين السابقتين – التخطيط والتنظيم – مطلوبتان على مستوى إدارة الجماعة وإدارة الفرد لشؤون نفسه، فإن الحاجة إلى عملية التنسيق تبرز بشكل واضح حين نتحدث عن الإدارة على مستوى الجماعة، لأن الحاجة للإدارة العلمية في الأساس تنشأ في إطار هذا المستوى لتنظيم استخدام الموارد المادية والبشرية المتباينة، وتوجيه جهود الأفراد المتعددين على تنوعها نحو هدف منشود مشترك، بشكل متكامل فيه هذه الجهود لتعطي أفضل مردود وفي الحالة الأخيرة يكون للتنسيق مكانة جوهرية في العملية الإدارية منعا للازدواجية وهدر الطاقات بعيدا عن الأهداف المخطط لها.

إن الإداري في العملية التنسيقية يكون مدركا لتنوع الأعمال التي يمارسها الأفراد، ولكنه يعمل على محصلة القوى المسيرة للمؤسسة تأتي من تضافر هذه القوى واجتماعها لتثري النتائج في نفس المصعب وإن جاءت من اتجاهات مختلفة، بدل أن تتبعثر في اتجاهات مختلفة، فتكون محصلتها النهائية هزيلة بسبب تضاربها وتعطيلها بعضها للبعض الآخر.

أ- قواعد وأصول التنسيق

يقدم الدكتور طارق البدر في كتابه الأساليب القيادية والإدارية مجموعة من القواعد والأصول التي تحكم عملية التنسيق نوردتها على النحو التالي:¹

- كلما زاد العمل في المؤسسة تنوعا اتسع مدى التنظيم في التقسيم، مما يستدعي عمليات تنسيق أشمل لضمان ترابط المكونات فيما بينها تحقيقا لأهداف المؤسسة.
- يحقق التخصص وتقسيم العمل قدرا كبيرا من الكفاية المطلوبة، ولا تتحقق الكفاية بغياب التنسيق.
- يتحقق التكامل بين الوظائف المختلفة غير المتجانسة من خلال أداء الأفراد والجماعات لأعمالهم في إطار البرامج المتفرعة من البرنامج العام للمؤسسة.

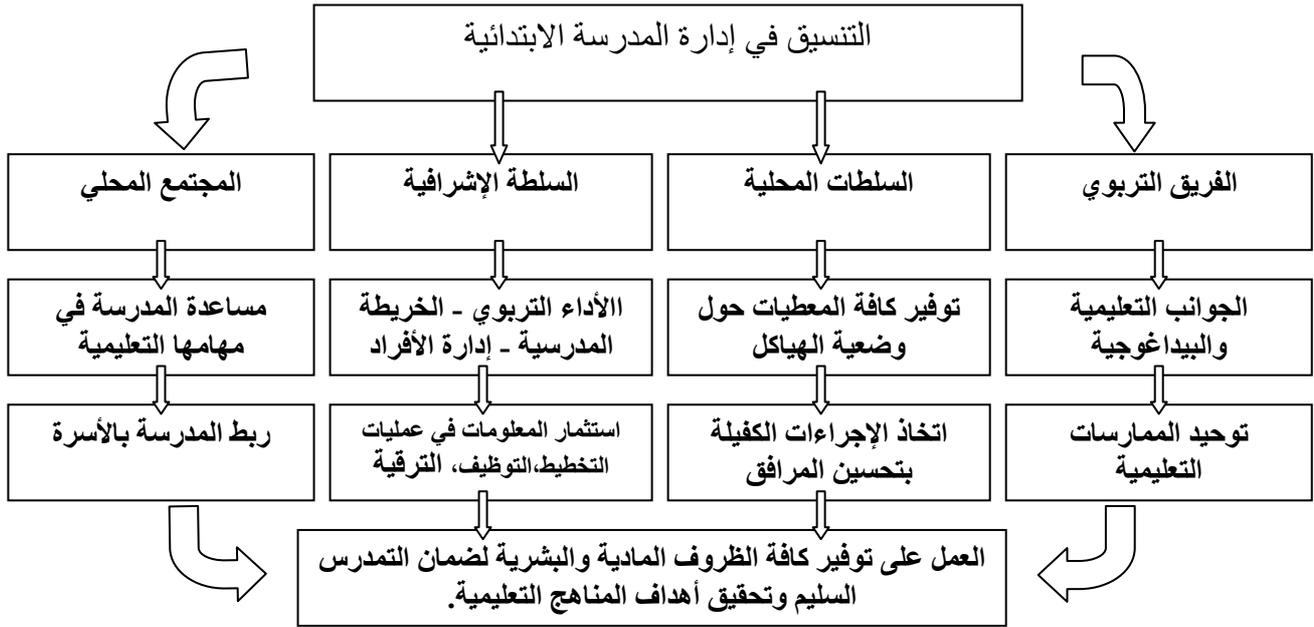
¹ . سامي سلطي عريفج: مرجع سابق، ص57.

- كلما زاد فهم الأفراد في التنظيم لأهداف البرنامج وتقبلوها كلما سهل تحقيق التنسيق بانضباط وتوجيه ذاتي.
- كلما كانت طرق ومنافذ الاتصالات جيدة ومباشرة كلما تحقق التنسيق دون صعوبات.
- عندما يتم تفويض السلطات وفقا للمسؤوليات يتم تحقيق التكامل الذي هو أساس التنسيق.
- يتحقق التعاون الذي يؤدي إلى التكامل داخل التنظيم عندما يتوفر عامل الثقة بين الأعضاء والحافز الإيجابي على العمل.
- التنسيق بين المؤسسة وغيرها من المؤسسات، أي مع المحيط الخارجي مع بيئة المؤسسة ضروري ولكنه يتطلب وقتا وجهدا متفردا بالقياس لما يتطلبه التنسيق الداخلي.
- يتضمن التنسيق كل الجهود والوظائف والأنشطة، كما يتضمن الانتفاع بالأدوات والأجهزة والتسهيلات المادية المتوفرة للتنظيم أو المؤسسة.
- تغطي عمليات التنسيق الوحدات التنظيمية على المستوى الأفقي، كما تغطي العلاقات بين الوحدات التي تترابط مع بعضها بعلاقة رأسية.

ب- مظاهر التنسيق في الإدارة المدرسية

تتجلى مظاهر التنسيق في الإدارة المدرسية في أبعاد ثلاثة:

- التنسيق مع المرؤوسين من خلال توحيد الرؤى والأفكار حول المناهج الدراسية والبرامج التعليمية، وما يرتبط بهما من طرائق وأساليب تربوية، وما يترتب عنه من توحيد للممارسات التعليمية في الميدان، ويظهر التنسيق أيضا في عملية التقويم التربوي بتبني أساليب تقويمية مدروسة تتسجم مع الأهداف التعليمية المحددة في المناهج الدراسية، كما يتجلى التنسيق في توزيع النشاطات الصفية واللاصفية بشكل متوازن يحفظ للمدرسة سيرورتها الطبيعية، وتعتبر جلسات الفريق التربوي والندوات التربوية واجتماعات مجلس المدرسة فضاءات لمناقشة هذه المواضيع.
- التنسيق مع السلطات المحلي ونقصد بها البلدية باعتبار أن المدرسة الابتدائية تخضع لمليتها، وذلك من خلال توفير المعطيات الكافية حول الهياكل التربوية والمرافق المختلفة للمدرسة، وحتى تتمكن مصالحها من برمجة ما تراه مناسبا من ترميمات وإصلاحات.
- التنسيق مع السلطة الإشرافية من خلال العلاقات المستمرة والدائمة مع مفتش المقاطعة الذي يعتبر عمليا حلقة الوصل بين الإدارة التعليمية ممثلة بمديرية التربية والإدارة المدرسية، بغرض توفير المعطيات الكافية المتعلقة بالخريطة المدرسية وكل ما له علاقة بإدارة شؤون الأفراد معلمين وتلاميذ.
- التنسيق مع المجتمع المحلي وعلى رأسه جمعية أولياء التلاميذ التي يفترض أن تقدم يد العون إلى المدرسة، من خلال التنسيق معها في توفير الظروف المناسبة لتدريس التلاميذ، كما تعمل على مد جسور التعاون بين الأسرة والمدرسة، ومساعدتها ماديا في الكثير من المناسبات.



شكل (8) أبعاد التنسيق في الإدارة المدرسية

4.3 الرقابة Controlling

الرقابة عبارة عن قياس وتصحيح أداء المرؤوسين، للتأكد من أهداف المنظمة والخطط الموضوعية لبلوغ هذه الأهداف قد تم تنفيذها بشكل مرض.¹

كما تُعرف بأنها "متابعة تقوم على أحكام تقييمية لظروف المؤسسة ومجريات العمل فيها للتأكد من أنها تسير بشكل فعال باتجاه الأهداف المرحلية والنهائية التي ت للمؤسسة".²

وتهدف الرقابة إلى التأكد من أن الأداء الفعلي يسري حسب الخطط الموضوعية، ومن ثم فهي تنطوي على عمليات متابعة وتعديل الأنشطة التنظيمية اتجاه الأهداف، ومن ثم توجد علاقة تكامل بين التخطيط والرقابة، وهما وجهان لعملة واحدة أي أن التخطيط بدون رقابة يكون غير فعال، والرقابة بدون تخطيط ليس لها معنى - في هذه الحالة- تفتقد إلى المعايير التي تستخدم كأساس للتقييم والمتابعة.³

أ- خطوات العملية الرقابية

تتجه الأنظار هذه الأيام إلى رقابة من نوع المتابعة **Follow-up** وليس تصيد الأخطاء من أجل معاقبة مرتكبيها، ومن ثم تصويبها بعد أن تكون قد حصلت **Corrective Controlling**، وهذا معناه تهيئة المتطلبات والترتيبات اللازمة للمسؤولين عن التنفيذ للقيام بعملهم بشكل يحول كليا أو جزئيا دون وقوع الأخطاء، وذلك عن طريق وسائل اتصال فعالة بين المستويات الإشرافية والتنفيذية، وعن طريق تعليمات واضحة ومحددة انطلاقا من عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق، ولأن الرقابة توازن على ضوء الأحكام التقييمية بين مجريات العمل والأهداف المنتظرة من القيام به، فإنها تمتلك معيارا للتوصية بالتوجيه أو القيام به بشكل مباشر.

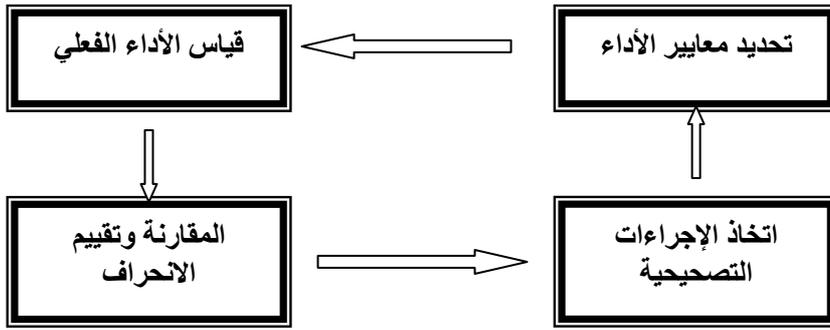
¹ . جمال الدين لعويسات (مبادئ الإدارة): مرجع سابق، ص143.

² . سامي سلطي عريفيج: مرجع سابق، ص58.

³ . محمد إسماعيل بلال: مرجع سابق، ص367.

وتتم العملية الرقابية بأربع خطوات أساسية:¹

- تحديد معايير الأداء.
- قياس الأداء الفعلي.
- مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المعياري وتحديد الفرق.
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة.



ش (9) خطوات عملية الرقابة.

ب- أهداف الرقابة وأغراضها

إن الهدف الرئيس للرقابة هم التأكد من أن جميع الموارد المالية والبشرية تستثمر بشكل سليم وتخدم أهداف المؤسسة، ولزيادة التوضيح نورد التفاصيل التالي:

- تفادي الأخطاء قبل وقوعها، ومنع تفاقمها إذا حدثت.
- كشف الأخطاء في التخطيط أو التنظيم أو التنسيق والتي تظهر من خلال التنفيذ.
- اكتشاف العقبات والعراقيل التي تعيق التقدم في العمل، وتقصي الأسباب، ووضع التصورات المناسبة للعلاج.
- تذليل الصعوبات وحل المشكلات التي تعترض التنفيذ.
- التوصية بالتوجيه الفني وتجديد الاستراتيجيات الإدارية.
- ترشيد عملية اتخاذ القرارات.
- التأكد من أن العاملين يحصلون على حقوقهم، ويؤدون ما عليهم من التزامات.
- التأكد من أن القوانين والأنظمة والتعليمات تخدم الغرض المقصود، وأن العمل يجري بمقتضاها.

ج- أنواع الرقابة²

- الرقابة الداخلية والرقابة الخارجية ويقصد بالرقابة الداخلية ذلك النوع من المتابعة الذي يقوم بها رئيس الوحدة أو مدير الدائرة مباشرة أو من خلال المسؤولين فيها، لمتابعة العمل والإشراف عليه، وتقييم الأداء وتوجيهه، لضمان تحقيق الأهداف بأفضل صورة، أما الرقابة الخارجية فتأتي من خارج المؤسسة التي يتم

¹ وظائف الإدارة،

² . سامي سلطي عريفج: مرجع سابق، ص59.

فيها التنفيذ، وفيما يعتبر مدير المدرسة كمشرف تربوي يقيم في مدرسته رقابة فنية داخلية على أداء المعلمين، فإن جهاز الإشراف في الوزارة أو مديرية التربية يمثل رقابة خارجية على عمل المعلم.

- الرقابة الفنية والإدارية والمالية يخضع عمل المعلم في المدرسة لرقابة من بعد آخر هو البعد الإداري، ويتعلق بالدوام والانتظام والمشاركة في أنشطة المدرسة، وقيامه بواجبه كمربي صف، والتزامه بالامتحانات ونظمها وغير ذلك. ومثلما يخضع الجانب الفني والإداري للرقابة، فإن هناك مراقبة مالية تتم فيها متابعة وجوه الإنفاق، والتدابير المتخذة لضبط النفقات وعدم هدر الأموال واختلاسها.

د- قواعد عملية الرقابة

- هناك قواعد تحكم العمل الرقابي يمكن توضيحها فيما يلي:¹
- أن تكون الرقابة من نوع المتابعة **Follow-up** تنفادي الوقوع في الأخطاء، بدل أن تكون رقابة لضبط الأخطاء وإنزال العقوبة بمرتكبيها وتصويبها بعد وقوعها.
- أن تكون شاملة فتغطي الأشخاص وجميع جوانب نشاطهم، كما تغطي التجهيزات والأدوات وتنظيم الوقت وظروف العمل.
- أن تكون مستمرة تبدأ من انتقاء العاملين وتوزيع المسؤوليات عليهم، وتشرف على التنفيذ وتشارك في التقييم وتطلع على نتائجه.
- أن تستمد الرقابة صورتها من طبيعة عمل المؤسسة، ويعكس نشاط القائمين عليها التركيز على المهمات الأساسية.
- أن يُراعى التدرج في المستويات الإدارية عندما تُفوض صلاحيات الرقابة إلى المسؤولين عنها.
- أن يكون من يتولى العمل الرقابي متمثلاً لخطط المؤسسة، مطلعاً على التنظيم فيها، مدركاً لوجوه التنسيق القائمة، ويعمل على جعل الأفراد الذين يقوم بمراقبتهم مطلعين على الأصول الصحيحة للعمل على ضوء أهدافه، بمعنى الوضوح والفهم المتبادل بين المراقب والمراقب.
- أن تكون الرقابة دقيقة وموضوعية في أحكامها وتوصياتها.
- أن تكون الرقابة مرنة في إستراتيجيات عملها.
- أن تكون اقتصادية في عملها وتكلفة أدائها لدورها.

5.3 التقييم

إن التقييم لغويًا يعني إضفاء قيمة على شيء أو أمر أو شخص تبعاً لدرجة توافقه مع غرض منشود. والتقييم بهذا المعنى يستند إلى القياس ويتجاوز إلى معنى أشمل، إذ القياس يقف عند حدود المعطيات بينما يتعدى التقييم هذه الحدود من خلال تفحص المعطيات التي تم قياسها أو تحديد أوصافها على أساس الغرض المنتظر استثمارها فيه.

¹ . سامي سلطي عريفج: المرجع نفسه، ص60.

والتقييم عملية هدفها المساعدة على تشكيل حكم مبني على حقائق وعلى مشاهدات دقيقة عن نوعية وفاعلية نظام ما، وقد تنوعت طرق تناول التقييم بتنوع الأطر المرجعية للمدارس التربوية التي تناولته، فالمدرسة المتأثرة بتطور مفاهيم الإحصاء والقياس التربوي نظرت إلى التقييم على أنه مرادف للقياس التربوي وهذا واضح في كتابات **ثورنديك و هاجن 1969**، والمدرسة التي تأثرت بالإجراءات والأسس التي قامت عليها فكرة اعتماد المؤسسات التربوية نظرت إلى التقييم على أنه حكم مهني تعتمد نتائج التقييم فيه على آراء الخبراء، أما المدرسة التي تأثرت بأعمال **تايلر** فتتظر إلى التقييم على أنه عملية يتم من خلالها مقارنة بيانات الأداء ومدى ارتباطها بتحقيق أهداف محددة واضحة.¹

إن التقييم بهذا المعنى يشمل بالدراسة مدخلات الموضوع والعمليات التي تجري عليها والمخرجات التي تنتج عنها، فالمقيم إذن يحدد الأوضاع ويدرسها في نطاق الظروف والأهداف، ثم يصدر حكماً عليها استناداً إلى محك أو معيار أو عدة معايير. وبشكل منهجي يمكن أن نعرف التقييم فنقول: هو تلك العملية التي يجري من خلالها تحقيق الأهداف المنوي تحقيقها، ومن ثم دراسة المعطيات في إطار ظروفها كميًا أو كيفيًا للتعرف على مدى اقترابها من الأهداف، ومن ثم إصدار الحكم على الأمر المقيم، وبيان مدى مناسبتها باستخدام معايير أو محكات تصلح لذلك.

أ- أهمية التقييم في الإدارة المدرسية

إن العمل الإداري يتطلب على الدوام اتخاذ قرارات بعضها يخدم أغراضاً وقتية، وبعضها يتعلق بالغايات البعيدة. وهذه القرارات لا تكون صائبة إن لم تستند إلى عمليات التقييم المستمر للموارد المادية والبشرية، وللخطط والبرامج وللإستراتيجيات المتبعة والوسائل المستخدمة ولتنظيم الوقت وما إلى ذلك، وبطبيعة الحال يستند التقييم إلى القياس الذي يعطي للإدارة بيانات ومعلومات ذات طبيعة كمية رقمية عن أمور كالتالي:²

- كمية الإنتاج وتزايد أو تناقصه.
- عدد العاملين والتغيرات في نسب توزيعهم على الوحدات التنظيمية.
- مقدار المال المستثمر في تغطية المتطلبات المختلفة للمؤسسة.
- الوقت المستغرق في العمل ومدى الفترات المخصصة للعمل والاستراحة.
- الأدوات والأجهزة التي يستعان بها.

إن هذه البيانات والمعلومات الرقمية لا تصبح ذات معنى إلا إذا تم معالجتها على ضوء أهداف المؤسسة وأوضاع العاملين والصلاحيات المعطاة لهم، والظروف الفيزيائية والنفسية والاجتماعية التي يعملون في إطارها.

6.3 التوجيه

يعتبر التوجيه من أبرز عناصر الإدارة التي تجعلنا نراها وهي تُمارس فعلياً دورها المزدوج كسلطة وكصدر للمعرفة معاً، وهذا يتطلب أن تكون الإدارة على وعي بأهداف العمل وطبيعة القوى الاجتماعية المؤثرة

¹ . هاني عبد الرحمن صالح الطويل (الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق): مرجع سابق، ص 258.

² . سامي سلطي عريفج: مرجع سابق، ص 61.

عليه، ويتطلب التوجيه وسائل اتصال فعالة، فالتوجيه يقتضي الاتصال بالمرؤوسين، وكلما كانت شبكة الاتصالات التي تربط أعضاء المؤسسة كلما هيأت مناخا يساعد على وصول المعلومات والتعليمات المحددة والإرشادات الواضحة، وتبادل الخبرات وبالتالي تصويب خط سير العمل وتحقيق أداة أكثر كفاءة.

ولما كانت عمليات التوجيه تتركز على ترشيد خطوات العاملين في العمل الذي يتصل بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم فقد ارتبط نجاحه بالأسس التي اعتمدت في تفويض السلطات وتوزيع الصلاحيات، وفهم المرؤوسين لأدوارهم ومتطلباتها وحدودها، إذ أن هذا الفهم يعطي معنى للتوجيه، ويحقق الفائدة المرجوة منه ويمنع المواقف المعطلة له، ومن هذا المنطلق فإن التوجيه في الإدارة المدرسية يرتبط ارتباطا وثيقا بالإشراف التربوي.

فقد حدّد **فوكس وبش و وافنر (Fox, Bish & Ruffner)** الإشراف على المعلمين على أنه أحد نواح ثلاث ستضمنها عمل مدير المدرسة وهي: الإدارة، والإشراف، والتقويم. وأشار فوكس وزميلاه إلى أن "واجباته (أي المدير) في الإشراف تهتمّ أولاً بالموظفين، بتحسين حالة كل هيئة المدرسة عن طريق التعلم، وتشمل هذه الواجبات: تعرّف حالة التدريس في الصفوف عن طريق الملاحظة وعقد الاجتماعات وغيرها، وتنظيم برنامج لتدريب المدرسين أثناء الخدمة، وتقويم المدرسين الجدد، وتهيئة الفرص للاجتماعات العامة".¹

والإشراف التربوي عبارة عن "جهود مبذولة لمساعدة المعلمين على النمو مهنيًا وعلميًّا، وفهم وظيفتهم، واستيعاب الأهداف التربوية، واختيار المادة التعليمية والأدوات المناسبة وأساليب وطرق القياس والتقويم التي تكفل تعلم التلاميذ وفعاليتهم، وتضمن نموًّا مطردًا وفق أهداف المجتمع التربوية، والعمل باستمرار لتحسين العملية التربوية بتوفير المستلزمات، وتذليل الصعوبات التي تعوق تحقيق الأهداف المنشودة بالكيفية والنوعية المطلوبة".² وعليه فإن الإشراف يتضمن مساعدة المعلمين على النمو مهنيًا وعلميًّا، وعلى فهم أدوارهم ومسؤولياتهم والتوقعات نحوهم، وعلى الفهم الدقيق للأهداف التربوية والتعليمية، وعلى اختيار المادة التعليمية وتنظيمها، وعلى اختيار الطرائق والوسائل المناسبة لتنفيذ عملية التدريس وتقويمها وتقويم تعلم التلاميذ، وعلى التفاعل مع الآخرين في المدرسة.

أ- أهداف الإشراف على المعلمين:

وانطلاقاً من المفهوم العام المشار إليه للإشراف على المعلمين، فهناك مجموعة أهداف له يناط بالمدير والمشرف التربوي تحقيقها، يمكن أن نشير إليها في العناصر التالية:

- تحسين عملية التدريس من خلال مساعدة المعلم على دراسة الجوانب المتعلقة بالمناهج الدراسية والكتب المدرسية، والتعرف على بعض الجوانب من طبيعة المتعلم، والتطرق إلى بعض الصعوبات الدراسية والعمل على معالجتها.
- تشجيع النمو المهني للمعلم من خلال تشجيع اشتراكه في الندوات التربوية والملتقيات التكوينية والأيام الدراسية المختلفة.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق ص187.

² . إبراهيم أبو فروة: الإدارة المدرسية، بدون طبعة، ليبيا، 1997، ص 202.

- تقدير احتياجات المعلمين في مجال عملهم، والعمل على توفيرها، والاطمئنان إلى أن جهودهم تسير في الاتجاه الصحيح.
- التعرف على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، وتشخيصها، واقتراح الحلول العملية لها.
- الاستثمار الأمثل للإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة في المدرسة والبيئة المحلية، والاستفادة منها في تحسين العملية التربوية وتطويرها.
- توضيح الأهداف العامة والخاصة للتربية، وخصائص المجتمع وظروفه وما تتطلبه من جهود تربوية لمواكبة التغيير الاجتماعي المستهدف.
- تقييم أداء المعلمين والوقوف على جوانب القوة والضعف فيه.

ب- المدير مشرف تربوي

يضطلع بمهمة الإشراف على المعلمين أكثر من شخص، فهناك المشرف التربوي المختص، وهناك مدير المدرسة، وهناك الزملاء، ويؤدي أولئك الأشخاص وظائف الإشراف ذاتها تقريباً بدرجات متفاوتة، إلا أن مدير المدرسة - باعتباره قائداً تربوياً - ليس مجرد رجل إدارة يضطلع بمسؤوليات إدارية تقليدية ويقتصر دوره عليها، بل إنه يتولى التنسيق بين كافة الجهود في المدرسة، وتوفير أقصى ما يمكنه من تسهيلات وإمكانيات مادية وبشرية لتحقيق أهداف المدرسة، ومساعدة معلميه وحفزهم على العمل الجاد لتحقيق تلك الأهداف، والأخذ بأيديهم لتطوير أنفسهم وأساليبهم وتنمية خبراتهم، ولذلك فالمدير بحاجة لأن يكون مؤهلاً ومعداً وممتلئاً لكفايات تساعده في تنفيذ مهمته، ومن خلال ما ورد حول دور مدير المدرسة الإشرافي، يمكن تصنيف مهامه ومسؤولياته الإشرافية في ثلاثة مجالات¹:

- **مجال المعلم:** يقوم مدير المدرسة الابتدائية بمرافقة المعلمين خاصة المبتدئين منهم من خلال تسهيل تعرفهم على محتويات المناهج التعليمية وما يرتبط بها من أهداف وطرائق وأساليب، والتخطيط بكل مستوياته، وطرق التعامل مع المتعلمين، ودراسة مشكلاتهم ومعالجتها. كما يقوم بتوفير سبل قيام المعلم بالأنشطة غير الصفية، وتنمية اتجاهات المعلمين الإيجابية ومبادراتهم الإبداعية، وبمساعدة المعلم ذي الحاجة الخاصة والمعلم المنقول، وتنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين ومساعدتهم في فهم مهنتهم وتعزيز انتمائهم لها وإيمانهم بفضلها، وبالتواصل المستمر مع المعلمين لتوعيتهم بالأنظمة والقوانين والتغيرات والوقوف على حاجاتهم، وبالتعرف على حاجات المعلمين ومظاهر الرضى عن العمل أو السخط عليه لديهم.
- **مجال إثراء المنهاج وتقويمه:** يقوم المدير بتوضيح الأهداف وتحديدها مع المعلمين، وكتابة الإرشادات لتطبيق المنهاج، وتحليل بعض الوحدات الدراسية لإثراء المنهاج وتقويمه، واقتراح التعديلات في الطرائق والأساليب، وبالحكم على مناسبة المواد التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي، وبتهيئة الفرصة لتفاعل المدرسة بالبيئة المحلية واستغلال مواردها في الأنشطة غير الصفية.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص، ص 191-192.

● **مجال المتعلم:** يقوم المدير بالتعاون مع الفريق التربوي بالوقوف على حاجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم، ودراسة مشكلات التعلم وتقصي أسبابها والعمل على علاجها، وبالعامل على الاستفادة من قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وهواياتهم، وتوفير الظروف والأجواء المساعدة على التعلم، وتحليل النتائج المدرسية وتفسيرها، وجمع البيانات عن التلاميذ وتسجيلها، والاتصال مع أولياء الأمور والتباحث معهم فيما يتعلق بتعلم أبنائهم وإعدادهم للمستقبل.

ج- أساليب الإشراف التربوي:

يتوقف اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب على مقدرته على معالجة مشكلات المعلمين وسد احتياجاتهم، ومدى ملاءمته لخصائصهم، وعلى مرونته ومراعاته لظروف المدير والمعلم والمدرسة، وعلى طبيعة الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة وخارجها، وعلى طبيعة الأسلوب الإشرافي ذاته وحاجته للمكان والزمان الملائمين، ومدى إشراكه المعلم في تخطيط عملية الإشراف وتنفيذها، وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد أهم أساليب الإشراف التربوي فتشير معظم الكتابات إلى أن أهمها هي:¹

- **الأساليب الفردية:** أهمها الزيارة الصفية التي تعتبر أسلوباً إشرافياً تقليدياً، بل هي من أقدم الأساليب وأكثرها شيوعاً، ويشترط فيها أن تكون مخططة، وهادفة، وتعاونية، ومقومة، وموجهة، وضمن وسائل أخرى أو مكملة لها، وكاملة غير مقاطعة. وإلى جانب الزيارة الصفية هناك المقابلة الفردية التي هي عبارة عن اجتماع شخصي بين المدير والمعلم خارج غرفة الصف، ويمكن أن يكون هذا الاجتماع قبل الزيارة الصفية أو بعدها أو دونها. ويعتبر تبادل الزيارات بين المعلمين من الأساليب الإشرافية الفردية التي يخطط لها المدير بالتعاون مع المعلم، من أجل تمكينه من زيارة زملائه الأكثر تأهيلاً وتميزاً، والأطول خبرةً.
- **الأساليب الجماعية:** يلخصها الباحثون في عدة أساليب على رأسها **الاجتماعات العامة مع المعلمين** لتعريفهم بأهداف التربية والتعليم، للتغلب على الصعوبات التي لم يتمكنوا من تخطيها، والاتفاق على الإستراتيجيات وطرائق العمل التي ستؤدي إلى تحسين التعليم والتعلم، ولحثهم على مساعدة أنفسهم والتنسيق فيما بينهم، و**الدروس التوضيحية** وهي عبارة عن نشاط عملي يقوم به المشرف التربوي، أو المدير، أو أحد المعلمين المتميزين داخل الصفوف العادية، وبحضور عدد من المعلمين، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة الأفكار المطروحة للتطبيق العملي في الميدان، أو لتجريب طريقة تعليمية مبتكرة لمعرفة مدى فاعليتها. و**النشرات الإشرافية** كالمجلات والدوريات العلمية المتخصصة في المعارف المختلفة، أو في طرائق التدريس واستراتيجياته، أو في إدارة الصف، أو في علم النفس التربوي. والنشرات والمجلات التي تصدرها المؤسسات التربوية المسؤولة مثل: وزارة التربية والتعليم وإدارتها المختلفة بقصد تعريف المعلم بالاتجاهات المستحدثة، وبالنظمة والسياسات المعتمدة. و**الورشات التكوينية** باعتبارها لقاءات تدريبية مكثفة إلى حد ما تتم هذه بمشاركة خبراء ومختصين يقومون بتطوير مهارات وظيفية مطلوبة بناءً على الحاجات الميدانية للمعلمين وخصائصهم العامة.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص 195.

4. مجالات الإدارة في المدرسة الابتدائية

1.4 اتخاذ القرارات

تعددت وجهات نظر الباحثين والدارسين حول وظائف الإدارة وعملياتها، غير أن ما أمكن الاتفاق عليه اعتبارها كلا متشابكا لا يمكن تقسيمه إلى عناصر مجزأة أو مراحل منعزلة عن بعضها، وتتكامل تلك الوظائف مشكلة إطارا متكاملًا يقع اتخاذ القرار في وسطه، بحيث يكون لب العملية الإدارية والمحور الذي تدور حوله الوظائف والعمليات المختلفة. إن ارتباطه بكافة عمليات الإدارة ووظائفها جعله كالقلب من الجسد، بل إن صلاح الدين جوهر (1974) عده بمثابة محك حقيقي لقدرة الإداريين والرؤساء على القيادة والإدارة والتوجيه.¹

وفي الإدارة المدرسية يواجه مدير المدرسة مواقف ومشكلات متعددة يوميا، أو خلال العام الدراسي بشكل عام، وتختلف تلك المواقف والمشكلات باختلاف حجم المدرسة ومرحلة التعليم فيها وموقعها الجغرافي ومتغيرات أخرى، وقد تكون تلك المواقف والمشكلات بسيطة متكررة تحتاج لاتخاذ قرارات بسيطة روتينية تنفيذية لا تحتاج إلى قدر كبير من التفكير والمناقشة، ولا إلى البدائل المتنوعة (مثل تحديد موعد اجتماع، أو معالجة تأخر معلم أو غياب عن المدرسة)، أو كون المواقف والمشكلات معقدة تتطلب التفكير والمناقشة والتروي، واستدراج البدائل والتمييز بينها (مثل تدني دافعية المعلمين، انصراف الطلبة عن المشاركة في الأنشطة التعليمية، نقص المرافق والتجهيزات المدرسية).

أ- مفهوم اتخاذ القرار

إنّ اتخاذ القرار هو عملية اختيار بين البدائل. فالأساس في اتخاذ القرار أنّ هناك موقفاً غامضاً أو مشكلة تتطلب حلاً، وأنّ هناك مجموعة خيارات (أي حلول و بدائل) للاختيار بينها، فإن لم تكن ثمة بدائل فلا معنى لاتخاذ القرار. ويُعرف اتخاذ القرار بأنه "البديل الأفضل الذي يتم اختياره من بين عدد من البدائل الممكنة التنفيذ"، أمّا عن مفهوم القرار ذاته، فيُعرف بأنه: "عملية ذهنية عقلية بالدرجة الأولى، تتطلب قدراً كبيراً من التصوّر والمبادأة والإبداع، ودرجة كبيرة من المنطقية والبعد عن التحيز أو التعصب أو الرأي الشخصي، بما يمكن معه اختيار بدائل متاحة تحقق الهدف في أقصر وقت وبأقل تكلفة ممكنة".²

ب- خطوات اتخاذ القرار

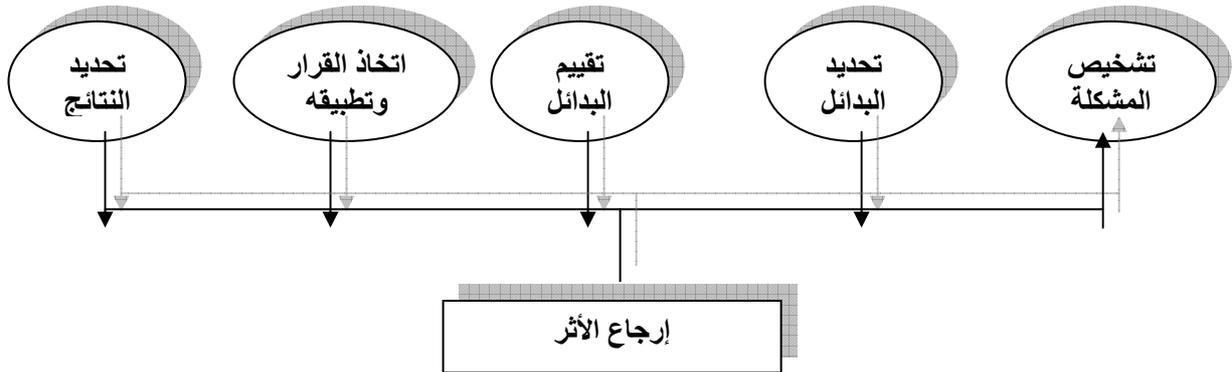
ويمكن القول أنّ عملية اتخاذ القرار هي عملية ديناميكية متشابكة ومتداخلة في مراحلها المختلفة، وبذلك فهي تحتاج إلى الدقة، والموضوعية، وحسن البصيرة، والحصافة من جانب متخذ القرار خلال مراحل صنعه واتخاذها فقد أشار كل من "فبيير و شيرون (Faber & Shearron, 1970)" إلى ست خطوات في اتخاذ القرار باعتبارها الطريقة العلمية الهادفة إلى عقلنة القرارات (rationalization of decisions) ويطلق على الخطوات الثلاث الأولى خطوات صنع القرار لأنها الاختيار بين البدائل، وهذه الخطوات هي:³

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 123 .

² . صلاح عبد الحميد مصطفى: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، ط2، دار المريخ، الرياض السعودية، 1994، ص 145، 154 .

³ . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص 126 .

- تحديد الهدف من القرار، بحيث واضحاً وله معايير مناسبة لقياسه ومن الضروري الحذر من جمع معلومات مضللة ومشوّهة للحقيقة قد تؤدي إلى عدم دقة الهدف أو عدم وضوحه.
- وصف المشكلة وتشخيصها: حيث يتم التعرف على الهدف والمشكلة التي يعالجها بدقة، كما يتم جمع البيانات والإحصاءات، وتصنيفها، وتحليلها، والتنبؤ بآثارها المحتملة.
- وضع الحلول البديلة: إذ من المهم جداً ألا يأخذ المدير بأول بديل يظهر له دون أن يقارنه بغيره، وإنّ الادعاء بعدم وجود بدائل للمشكلة الواحدة أو الموقف الواحد هو خطأ فادح يرتكبه المديرون، ويتطلب وضع البدائل تبيان النتائج المترتبة عليها ومتطلبات الأخذ بكلّ منها، وإعمال الفكر، والبحث، وطرح الآراء والمقترحات.
- موازنة البدائل والمفاضلة بينها وتقييمها استناداً إلى فائدة كل بديل، وكلفته، ووفرة الموارد له، وإمكانية تنفيذه، وحاجته إلى التدريب، وغير ذلك. وهذه الخطوة هي في حقيقتها ثمرة للخطوات الثلاث الأولى، حيث يتم اختيار البديل الأنسب أو الأفضل.
- تنفيذ القرار ومتابعته من خلال وضع برنامج تفصيلي، وتوفير الموارد والإمكانات والوسائل المادية والبشرية لذلك. ويذكر أنّ المتابعة هي الإشراف على التنفيذ، والتعرف على الأخطاء قبل وقوعها من أجل تجنبها، والتعرف على ردود الفعل من المعنيين ومن يرتبط بهم القرار.
- تقييم النتائج: وهذه عبارة عن عملية تحليل للنتائج التي يتم الوصول إليها في ضوء الهدف أو الأهداف التي تم تحديدها. ويمكن أن تقود عملية التقويم إلى تحديد أهداف جديدة، وبالتالي يتم اتخاذ قرارات جديدة، وهكذا.



شكل (10) يبين مراحل اتخاذ القرار¹

ج- مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية:

تتسم الإدارة المدرسية الحديثة بأنها تنتهج نهجاً ديمقراطياً، وأنها تتجه صوب القيادة الجماعية، بحيث أنها تشرك المعلمين - بل التلاميذ - في اتخاذ القرارات. ومما لا شك فيه أنّ توسيع قاعدة مشاركة المعلمين

¹ . جمال الدين عويسات: الإدارة وعملية اتخاذ القرار، بدون طبعة، دار هومة، الجزائر، 2002، ص 26.

والمروّسين في اتخاذ القرارات يقرب القرارات من الفاعلية والرشد، ويجعل المرؤوسين على وعي بمغزاها و ظروفها، وهو ما يجعلهم أكثر حماسة واستعداداً لتحمل المسؤولية، وأكثر رضا عن أعمالهم وانتماء لمهنتهم¹. واستنتج من بعض الدراسات أنّ من فوائد المشاركة في اتخاذ القرارات أن تكون القرارات المتخذة حكيمية وقابلة للتنفيذ بسهولة، وتفهم المعلمين والتلاميذ للقرار وإزالة مخاوفهم وزيادة التزامهم به وقبولهم له، وإشباع حاجات المعلمين والتلاميذ للشعور بالاستقلال والطمأنينة والذاتية والإنجاز، وتحسن الاتصال بين أفراد مجتمع المدرسة وزيادة فرص التعاون وروح الفريق الواحد بينهم، وشعور المعلمين بالقدرة على ضبط أعمالهم ومهنتهم، وإزالة الخلافات والصراع مع المدير، وعدم لجوء المدرّسين إلى وسائل ضغط خارجية².

ومن المجالات التي يتم إشراك المرؤوسين فيها في عملية اتخاذ القرارات: التخطيط للعام الدراسي، ولتنظيم وتوزيع الأعمال، وشؤون التلاميذ، والأنشطة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والتقييم (تقييم المعلمين). ويشترط للمشاركة في اتخاذ القرارات أن يوجد وقت كاف للمشارك قبل اتخاذ القرار، وأن يكون الموضوع المطروح للمشاركة ذا صلة بالمدرسة ويثير اهتمام المشاركين، وأن يكون المشاركون ذوي كفاءة ومعرفة في الموضوع، وأن يكون الموقف خالياً من السلبية كالخوف والتهديد. ولا بدّ للمشاركة أن تكون متزنة ومتوازنة، إذ لا يتوقع المدرسون - ولا يريدون - أن يكونوا مشاركين في كلّ قرار، وإنّ اللجوء للمشاركة باستمرار قد يؤدي إلى نتائج عكسية وسلبية، منها:

- استغراقها لكثير من الوقت، وإفسادها لبعض القرارات وبخاصّة في المواضيع التي تتطلب قرارات طارئة وعاجلة.
- احتمال زيادة طموحات المعلمين والتلاميذ واتساع توقعاتهم إلى المشاركة في مجالات أخرى لا تتناسب طبيعتها مع إشراكهم فيها.
- احتمال فهم المعلمين والتلاميذ سبب المشاركة على أنه قلة خبرة المدير أو قلة كفاءته وضعف ثقته بنفسه.
- احتمال شيوع المسؤولية، وبالتالي صعوبة تحديد من يستحق الثناء ومن يستحق اللوم، وتحديد مسؤولية كلّ في القرار.

2.4 إدارة الاجتماعات

تلعب الاجتماعات دوراً هاماً في الإدارة المدرسية، وهي وسيلة أساسية من وسائل الاتصال والاتصال عملية يتمّ خلالها نقل البيانات والمعلومات والأفكار، كما يتم توجيه السلوك أو تعديله وتغييره بما يحقق الأهداف المطلوبة، وتعطي الاجتماعات الأفراد شعوراً بالانتماء والأهمية، وتتيح لهم فرصة المشاركة، كما تقدّم لهم وسيلة لتبادل المعلومات، وبالرغم من مزاياها المذكورة، فلاجتماعات مساؤها، فقليل من الأفراد يشاركون بفاعلية فيها، وهي تستغرق وقتاً كبيراً، وتحتيز للمتحدث البارع البليغ حتى وإن لم يقم بطرح أحسن الأفكار وأفضل الحلول³.

¹ . عيسى العجيلي وعابدة الأشهب: نقلا عن محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص128.

² . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص129.

³ . هشام الطالب (1995): نقلا عن محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص133.

و يحتاج مدير المدرسة إلى الاجتماعات للتعرف على المجتمع المدرسيّ، وربط أفرادهم ببعضهم بعضاً، وإخبارهم بما يعنيههم ويلزمهم للقيام بما هو متوقع منهم، ولجمع المعلومات، والمساعدة في اتخاذ القرار، ولتوفير الحوافز.

أ- الاعتبارات الواجب مراعاتها في عقد الاجتماعات

ويكون للاجتماعات المدرسية أثرها الفعال إذا ما أحسن تنظيمها وتمت إدارتها بشكل يؤدي الغرض الحقيقي منها، وهو تحقيق التواصل بين المدير والمعلمين، وبين المعلمين والهيئة الإدارية بعضهم بعضاً لاتخاذ القرارات الحكيمة والرشيّدة، ولتحسين البرنامج المدرسيّ، وتعزيز الثقة بين المعلمين ومدير المدرسة، بل وبين أفراد المدرسة جميعاً.¹ وغالباً ما تفشل الاجتماعات في تحقيق هدفها إذا كان تنظيمها فاشلاً، أي إذا لم تتم بطريقة غير صحيحة بعيدة عن مستلزمات النجاح والفعالية، ومن الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في إدارة الاجتماعات ما يلي:

- التحضير الفعليّ للاجتماع وفقاً لجدول الأعمال، بحيث يراجع الموضوعات المدرجة للنقاش، ويُلم بالمعلومات والبيانات المتعلقة بها، ويلخص المناقشات والمداومات والقرارات السابقة، ويراجع القوانين والأنظمة المرتبطة بها أيضاً بعض المقترحات لحلّ المشكلات.
- توفير جوّ من للاجتماع خال من التكلّف، ومثّم بطابع الجدّ، وأن يبدأ الاجتماع بالبسملة والدعاء، فكلّ ما لم يبدأ باسم الله فهو أقطع وأبتر.
- من الضروري أن يتم السير في الاجتماع وفقاً لجدول أعمال معدّ مسبقاً، وتذكير الحاضرين ببنوده والتي من المستحسن أن يكون قد تمّ تعريفهم بها، وإشراكهم في تحديدها.
- تشجيع الملاحظات التي يبديها الحاضرون، مع الحرص على الحياد عند مناقشة النقاط المثيرة للجدل.
- توجيه المناقشات وتفكير الأفراد في الاجتماع بما يخدم هدف الاجتماع وجدول الأعمال.
- العمل على تدوين ملاحظات الحاضرين والقرارات التي يتمّ اتخاذها في محضر (ملف) خاص، يعتبر سجلاً قانونياً للأعمال التي أنجزت، بحيث تكون الملاحظات والقرارات موثقة ويمكن الرجوع إليها.

ب- أهم الاجتماعات في المدرسة الابتدائية

كغيرها من المؤسسات العمومية والمنظمات الاجتماعية تلجأ المدرسة الابتدائية إلى الاجتماعات، باعتبارها فضاءات يتم من خلالها مناقشة العديد من المواضيع ذات الاهتمام المشترك، والتطرق على الكثير من المشكلات التي تتطلب الدراسة والتحليل، بغرض إيجاد الحلول المناسبة لها، ومن أهم الاجتماعات في الإدارة المدرسي على مستوى التعليم الابتدائي ما يلي:

- **الاجتماع الخاص بالتحضير بالدخول المدرسي:** يخص لدراسة النقاط المتعلقة بإسناد الأفرج التربوية، وتوزيع الحجرات الدراسية والتوقيت على المعلمين، كما يتم من خلالها استلام الوثائق التربوية والمناهج

¹ . كيمبول وايلز (1973): نقلا عن محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص134.

الدراسية، كما يتم من خلالها التطرق إلى أهم الإجراءات الخاصة بتوزيع الكتاب المدرسي، وغيرها من المواضيع ذات العلاقة بأشكال التضامن المختلفة.

- **اجتماع مجلس المعلمين:** يكون في نهاية السنة ويُخصص لدراسة النتائج النهائية للتلاميذ في الاختبارات التحصيلية، ويتوج بقرارات تحدد المسيرة التعليمية للتلاميذ إما انتقالاً إلى الصفوف العليا أو إعادة.
- **اجتماعات الفريق التربوي:** تُعقد أسبوعياً ويحتسب وقتها ضمن نصاب العمل الأسبوعي للمعلم الذي لا يتجاوز الثلاثين ساعة، تُخصص لدراسة بعض الإشكالات التربوية والبيداغوجية المتعلقة بتمدرس التلاميذ، كما يُستعرض من خلالها أهم الصعوبات المتعلقة بتطبيق المناهج الدراسية، ويمكن أن تكون فضاءات تكوينية يتم من خلالها قراءة عروض ومداخلات تتم مناقشتها والاستفادة منها في تطوير الممارسة التعليمية.
- **اجتماعات مجلس المدرسة:** استحدث هذا المجلس بموجب القرار الوزاري رقم 292 المؤرخ في 17 جوان 2006، يتكون هذا المجلس من مدير المدرسة رئيساً والمعلمين ورئيس جمعية أولياء التلاميذ أعضاء، يناقش مشروع المؤسسة ويصادق عليه.

3.4 إدارة الأفراد

الأفراد هم العناصر البشرية العاملة في جميع الأنشطة والأعمال التي تمارسها المدرسة لتحقيق أهدافها، سواءً أكانوا مدرسين، أم إداريين، أم غيرهم من موظفي الخدمات المدرسية، وإدارة الأفراد هي نشاطٌ متخصصٌ محوره العنصر البشري في المدرسة وكل ما يتعلق به من أمور وظيفية، وتُعرف بأنها: "النشاط الإداري المتعلق بتحديد احتياجات المشروع من القوى العاملة وتوفيرها بالأعداد والكفاءات المحددة، وتنسيق الاستفادة من هذه الثروة بأعلى كفاءة ممكنة"¹ وتقوم إستراتيجية إدارة الأفراد على مساعدة المدرسة على اجتذاب العناصر البشرية المطلوبة لتحقيق أهداف المدرسة، والمحافظة عليها قوة عاملة مستقرة ومنتجة، وتطويرها وتحفيزها، بحيث يتم التأكد من أنه تتوفر لتلك العناصر البشرية القدرة والدافعية والإبداع.²

أ- متطلبات إدارة الأفراد وأهمية تنظيم العمل

- وتتطلب إدارة الأفراد تنظيمهم، وتوزيع الأعمال والواجبات عليهم، وتنسيق أعمالهم، وتحديد مسؤوليات كل منهم وعلاقاته الأفقية والرأسية في المدرسة، وتحديد مسارات الاتصال لنقل القرارات والمعلومات والتعليمات أو تلقيها، وترتيب جهودهم، ووضع القوانين واللوائح موضع التنفيذ ومتابعتهم، والإشراف عليهم، وتقويتهم، وتتسع إدارة الأفراد في المدرسة في بعض الأنظمة التربوية لتشمل مهمات أخرى كالتخطيط لتعبئة العناصر البشرية واستيعابها في المدرسة، وتحديد الشروط الواجب توافرها فيهم، وتحديد واجباتهم ومتطلبات عملهم، ومقابلتهم، واختيارهم، وتوظيفهم.

¹ . علي السلمي: إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية، ط3، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1985، ص 17.
² Castetter (1981): نقلا عن محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 137.

ب- دور المدير في إدارة الأفراد

يمكن تحديد دور مدير المدرسة في مجال إدارة الأفراد بالأنشطة التالية:

- المساهمة في تحديد الاحتياجات الإشرافية والتدريبية للمعلمين في ضوء أعمالهم الحالية والمرتبقة.
- المساهمة في تنمية المعلمين والعاملين في المدرسة وتطويرهم وتأهيلهم بشكل أفضل، وذلك باستخدام الوسائل الإشرافية الممكنة، وإرشادهم إلى المصادر المساعدة، والتوصية بالتحاقهم بالدورات التدريبية، ودعم التحاقهم بها وبالبرامج التعليمية.
- حماية المعلمين وكافة العاملين من مخاطر العمل، وتوفير مناخ مادي مناسب لذلك.
- تحفيز المعلمين وكافة العاملين، وترغيبهم في العمل، ورفع روحهم المعنوية، ودعم تحقيق التكامل بين مصالحهم واهتماماتهم من جهة، ومصالح واهتمامات المدرسة من جهة أخرى، ودعم تحقيق انتمائهم للمدرسة والمهنة.
- توفير المعاملة الإنسانية الطيبة للمعلمين وكافة العاملين، وتعزيز العلاقات الداخلية البيئية (interpersonal) بينه وبينهم، ومساعدتهم في التعرف على مشكلاتهم الفنية والشخصية ومعالجتها.
- تنظيم مختلف الإجراءات التي تمس المسار المهني للموظف، (تنصيب، ترقية، انتداب، استبعاد، عطل مرضية أو استثنائية وغيرها من الحالات الأخرى).
- تقدير جهود العاملين وكفاءاتهم في العمل، وتقويمهم من أجل مكافأة المحسن منهم، ومساعدة ضعيفي الكفاءة لتلافي ضعفهم، و لتطوير أدائهم.

4.4 إدارة المبنى المدرسي

للمبنى المدرسي أهمية واضحة في تنفيذ العملية التربوية، وفي مساعدة إدارة المدرسة على النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، ويعتبر المبنى المدرسي بمثابة البيئة أو الوسط الذي تجري فيه العملية التربوية، وقد يكون مسهلاً لتنفيذها بنجاح وفاعلية، أو يكون عائقاً دون القيام بها على الوجه الأكمل، ودون تنفيذ الأنشطة والبرامج المتنوعة، وقد دفع الشعور بهذه الأهمية للمبنى المدرسي المسؤولين والمخططين التربويين إلى مراعاة معايير وشروط فنية ونفسية وصحية وتربوية في اختيارهم لمواقع المدارس، وتنظيمهم لمبانيها ومرافقها، وأصبح من الضروري أن يتم اختيار مبنى المدرسة، أو إعداده وتنظيمه، على أساس وظيفي يسهم بشكل مباشر في خدمة عمليتي التعليم والتعلم.

أ- مهام مدير المدرسة في إدارة المبنى المدرسي

- إن لمدير المدرسة دوراً في العمل باستمرار على تحسين المبنى المدرسي وتجهيزه ما أمكن ذلك، كما وعليه مسؤولية الارتفاع بمستوى كفاءته لتحقيق أهداف المدرسة وتتضمن إدارة المبنى المدرسي ما يلي:
- حُسن استخدام الحجرات والصفوف والمساحات والساحات في المدرسة، وتوزيعها على الأنشطة التعليمية والتعلمية المتنوعة بحيث لا تترك غرفة أو مساحة مهملة، أو معطلة أو مستخدمة بطريقة غير اقتصادية.

- صيانة المبنى والمرافق المدرسية، والتأكد من صلاحيتها وجاهزيتها للعمل، ومن خلوها ممّا قد يعرض التلاميذ، أو العاملين، أو الزائرين للخطر.
- العمل على توفير الإضاءة والتهوية الكافية للمرافق المدرسية لما لذلك من أثر في توفير بيئة صالحة مثيرة للعملية التعليمية ولحماس التلاميذ ودافعيتهم للتعلّم.
- المحافظة على نظافة المبنى والمرافق (الغرف الصفية والساحات ودورات المياه ...) لضمان سلامة كافة أفراد مجتمع المدرسة، وهذا ما أشار إليه المنشور الوزاري المشترك رقم 495 المؤرخ في 1983/11/21 المتعلق بالإجراءات الوقائية الواجب اتخاذها في مجال النظافة بالمؤسسات المدرسية، ويمكن للمدير الاستعانة بلجان من التلاميذ للإشراف على النظافة في الساحات والملاعب ودورات المياه خلال فترات الاستراحة بين الحصص.
- إعداد مخطط خاص بتنظيم التدخلات في حالة وقوع كارثة طبيعية كالزلازل والفيضانات، وقد تم تقنين هذا الإجراء بعد صدور المرسوم 231/85 المؤرخ في 1985/08/25 المحدد كليات تنظيم التدخلات في حالة كارثة، والمنشور المؤرخ في 1985/11/14 المتعلق بوضع مخطط وطني للوقاية وتنظيم التدخل في حالة كارثة.*

ب- الاعتبارات الواجب مراعاتها في إدارة المبنى المدرسي¹

- العمل على أن يفى المبنى المدرسي باحتياجات المنهج الدراسي وأغراضه التربوية (curriculum adequacy).
- العمل على أن تتوفر في المبنى المدرسي الحماية والأمن (safety and wellbeing)، بمعنى أن يحمي صحة التلاميذ والمعلمين من أية أخطار، وأن يحافظ عليهم وعلى سلامتهم، سواء من حيث الإضاءة أو التهوية أو التدفئة أو غيرها.
- العمل على أن يتوفر في المبنى المدرسي التنسيق الوظيفي الداخلي (inter-functional coordination)، بمعنى أن يكون كلّ واحد من أماكن الأنشطة المختلفة وظيفياً في حدّ ذاته، ووظيفياً بالنسبة للأنشطة الأخرى. وهذا يعني على سبيل المثال أن تكون أماكن الأنشطة التي تترتب عليها أصوات عاليّ مثل (الأناشيد) والغناء بعيدة عن الأماكن التي تتطلب الهدوء.
- العمل على أن يتميّز المبنى المدرسي بالوحدة والفاعلية (efficiency and unity)، بمعنى أن تتم إدارة المدرسة بصورة فعالة تحقق اليسر والسهولة للعاملين، والمعلمين، والتلاميذ، والآباء في تعاملهم مع المدرسة.
- العمل على أن يتميّز المبنى المدرسي بالمرونة والتأقلم (flexibility and adaptability)، وهذا يعني أن يسمح بإمكانية استخدام الحجرات لأكثر من غرض، وأن يتكيف مع المتغيرات المستقبلية.

* للمزيد من التوضيح حول هذا المرسوم يمكن الرجوع إلى الجريدة الرسمية، العدد 36 سنة 1985.
¹ . وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، بدون طبعة، عالم الكتب، القاهرة، 1975، ص14.

- العمل على أن يكون المبنى المدرسي جميلاً.
- ويقترح بعض المختصين سلة من الإجراءات التي تساعد مدير المدرسة في الإدارة الفعالة للمبنى المدرسي ومرافقه، ويمكن الإشارة إلى أهمها:
- في حالة وجود قاعة اجتماعات فمن الضروري النظر إليها على أنها ذات وظائف متعددة، بحيث تستخدم للاجتماعات المدرسية، واجتماعات أولياء التلاميذ، والأنشطة الثقافية والرياضية والثقافية والفنية، والمهرجانات، والمعارض المدرسية.
- في حالة وجود المطعم المدرسي يمكن استخدامه كحجرة للدراسة والمراجعة في أوقات الامتحانات، أو صالة للاحتفالات والمهرجانات والأنشطة الثقافية.
- فيما يتعلق بدورات المياه يجب التأكد من تهويتها جيداً، ومن نظافتها وخلوها من الروائح الكريهة، ومن ملاءمتها من حيث العدد والحجم والأطوال لأحجام الطلبة وأعدادهم، والتفتيش عليها دورياً لإزالة ما يمكن أن يرسمه التلاميذ أو يكتبونه على الجدران والأبواب، واستخدام المواد المطهرة والمعقمة فيها.
- فيما يتعلق بصنابير المياه: التأكد من سلامتها وصلاحياتها ونظافتها وملاءمتها للطلبة حجماً وعدداً، والعمل على استخدام المواد المطهرة والمعقمة فيها دورياً لمنع حدوث تلوثات بيئية وصحية، والحيلولة دون انتقال الأمراض بين الطلبة.
- القيام بفحص دوري للشبكة الكهربائية والمصابيح والأنابيب والمدافئ وأجهزة الغاز في المختبرات وغرف الطعام للكشف عن أي خلل أو خطر محتمل مبكراً، وكتابة تقرير عنه إلى الجهات المختصة لإصلاحه. وكذلك القيام بكشف منتظم على الغرف والممرات وجدرانها والشبابيك والأبواب للتأكد من سلامتها وخلوها من أسباب الأخطار المحتملة. وقد يتطلب الأمر إجراء أعمال وإصلاحات فورية، أو تحدد الأعمال المطلوبة (مثل أعمال الطلاء والترميم والبناء...) لإجرائها في العطل المدرسية.
- اتخاذ الاحتياطات اللازمة ضد الأخطار، بحيث تتوفر في المدرسة أجهزة إطفاء الحريق، والإسعافات الأولية، و مخارج للطوارئ، وبحيث يتم إعداد المعلمين التلاميذ وتدريبهم على إخلاء مواقعهم في حالة حدوث خطر مفاجئ.
- تدريب التلاميذ على الدخول إلى الصفوف والخروج منها واستخدام الممرات بشكل منتظم ودون أي تدافع، وتخصيص مشرفين يتواجدون في مفترقات طرق التلاميذ، وداخل المبنى المدرسي لتنظيم مرورهم.
- الاهتمام بجمال المبنى المدرسي وزينته، بحيث تزين الجدران والممرات بالصور الجميلة، أو الأعمال الفنية، والأشغال اليدوية للطلبة.
- إعداد خريطة لمبنى المدرسة وتنظيمها ومرافقها المختلفة تبين العلاقة بين المرافق المختلفة وتسهل التعرف عليها واستخدامها وظيفياً.

- توزيع الحجرات والمساحات المتوفرة في المبنى المدرسي بشكل يضمن توفرَ غرف دراسية للتلاميذ، وحجرات للخدمات الإدارية، وحجرة انتظار للزائرين، ومكتبة للتلاميذ والمعلمين، ومستودعات، وحجرات للأنشطة المختلفة.

5.4 إدارة الوقت

على الرغم من أهمية الوقت وخصوصيته، ليس في حياة المديرين فحسب، بل في حياة الإنسان بشكل عام، فإن الكثير من المديرين لا يحرصون عليه، وقليلٌ منهم يستخدمونه استخدامًا فعالاً، بينما هم يعتقدون أنهم ناجحون في أعمالهم، فالكثير من المديرين لا ينظرون إلى مشكلات إدارة الوقت إلى أنها شيء يمكن مواجهته أو تخفيفه، فتجدهم يؤدون أعمالاً هي في الواقع ليست مهمة، ولا يتمتعون بالقدرة على أداء المهام حسب الأولويات، فتأتي جهودهم غير متناسبة مع النتائج المحققة، ويرجع السبب في ذلك إلى أنهم لا يدركون واجبات مهامهم وأعمالهم، أو أنهم لا يعرفون كيف يحددون الأولويات، وبذلك فإنهم يبذلون معظم وقتهم في القيام بواجبات ومسؤوليات تتصل ببعض ما يحققونه من نتائج.

وهذا التحرك لا يعني انشغال المديرين بالعمل لفترة طويلة، فهذا أمرٌ غير سليم على العكس مما يظنه المديرين ويفعلونه. فقد أشارت دراسة **غراهام (Graham,1997)** أن المديرين يقضون ما بين (46) إلى (60) ساعة أسبوعياً في الفعاليات المدرسية حيث تذهب معظم أوقاتهم في الأعمال الروتينية. بل المطلوب أن يعمل المديرين بطريقة أذكى (smarter not harder)، وفعالية (effectively) أي أن المطلوب أن يتم عمل الأشياء الصحيحة بطريقة صحيحة، وليس مجرد العمل بكفاءة (efficiently)، أي عمل الأشياء بطريقة صحيحة.¹

إن الطريقة التي تتم بها إدارة الوقت من قبل المدير تحدد قيمه واتجاهاته في العمل، ومدى إدراكاته لقدرته على التأثير والرقابة على البيئة المحيطة به. وإدارة الوقت ليست وسيلة لتوفيره، ذلك أن كل فرد يستعمل الوقت وفقاً لأولوياته، وخططه، وإجراءاته. إنما تعني إدارة الوقت الاستعمال الفعال له بحيث ينجز الفرد الأعمال المهمة من ناحية، ويستمتع بنشاطات حرة للنفس ومروحة عنها من جهة أخرى.

ويعرف **نادر أبو شيخة** إدارة الوقت بأنها تعني "إدارة الذات، وإدارة شؤون الوظيفة بما يكفل الحصول على النتائج المحددة في الوقت المتاح... وهي تعني الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، بما فيها الوقت".

أ- متطلبات إدارة الوقت

إذا أراد المدير تحسين إدارته للوقت، فإن ذلك يفرض عليه أموراً نحو:²

- الالتزام (Commitment) حيث الإدارة السيئة للوقت تشبه إحدى العادات القبيحة التي ينبغي على المدير أن يتخلص منها، وهذا يستدعي منه السعي الدؤوب والمتواصل للتطوير ولتصحيح الوضع تصحيحاً سليماً.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 145.

² . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص 146.

- التحليل (Analysis) وهذا يتطلب أن تتوافر لدى المدير بيانات توضح طريقة قضائه لوقته وتوضح المشكلات الناتجة عن ذلك وأسبابها كي يستطيع البدء في حلها.
- التخطيط (Planning) وربما يقول شخصاً ما: إنه لا يجد الوقت الكافي للتخطيط في كل عمل، وهذا هراء، فإن الإدارة الفعالة تتطلب التخطيط في كل عمل. وإن كل ساعة يقضيها المدير في التخطيط توفر ساعات طويلة، بل أياماً طويلاً، عند التنفيذ.
- المتابعة وإعادة التحليل (Follow-up and Reanalysis) للخطة: فمهما تكن الخطة جيدة، فإنها معرضة للتعتير والمشكلات، وبالتالي فلا بد من التعرف على النتائج والمشكلات بهدف تعديل الخطة وفقاً لذلك.

ب- إدارة الوقت في ضوء العمليات الإدارية

يرتبط الوقت بكلّ عمليات الإدارة ووظائفها: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، واتخاذ القرار، والرقابة، ممّا يزيد من أهميته ومن ضرورة امتلاك لمهارة إدارته، وتدريبه على ذلك، فبالنسبة للتخطيط، فيدخل الزمن في كلّ مراحل وأجزائه وخطواته المتسلسلة والمتعاقبة، وإنّ إعداد خطة يتطلب مراعاة التسلسل الزمنيّ، وتوزيع الزمن على مراحلها المحددة بشكل مناسب، بحيث يكون مجموع الأزمنة مساوياً للزمن الكليّ، وفي مجال التنظيم، فإنّ التنظيم الجيد يقلص الزمن المطلوب لإتمام العمل، وإنّ ارتباط إدارة الوقت بالتنظيم يكون في عدة نواح، منها: تحديد مهام العاملين واختصاصاتهم وتقسيم العمل بينهم بموضوعية وعدل، وتحديث إجراءات العمل وتبسيطها واستبعاد ما هو غير ضروري، والاتجاه نحو تفويض السلطة.

وفي مجال التوجيه، فإنّ المدير يحتاج إلى أن يكون على دراية بالتوقيت المناسب له، وبنفسية العاملين، وبظروف المدرسة كي يكون التوجيه في محله، ولئلا يدخل الملل والسأم في نفوس العاملين فيفقد فائدته وتضيع ثمرته. أما عملية اتخاذ القرارات، فتحتاج لفترة زمنية معينة وفقاً لنوعية المشكلات واختلاف الظروف وطبيعة القرارات التي يتم اتخاذها. وتظهر أهمية الوقت في الرقابة من خلال الكشف عن الأخطاء والمشكلات، أو منع وقوعها، في الوقت المناسب.

ج- عوامل ضياع الوقت

أظهرت نتائج دراسة لـ هارفي (Harvey, 1986) أنّ حواليّ (21.2%) من أوقات المديرين وقتٌ ضائعٌ، بينما يقضي المديرين (37.2%) من أوقاتهم في متابعة شؤون الطلبة وأحوالهم، و (11.8%) في مساعدة المعلمين وحلّ مشكلاتهم، و (18.7%) في عمل إداري مكتبي، و (11.6%) في استقبال الزائرين وأولياء الأمور. وليس بعيداً عن هذه النتيجة ما أورده بلمبرغ وجرينفيلد (Blumberg & Greenfield, 1980) أنّ المديرين يقضون (28.8%) من أوقاتهم في متابعة السجلات والتقارير، و (53.5%) في التنظيم الإداري، و (11.8%) في إدارة المبنى المدرسيّ والتجهيزات، و (5.9%) في متابعة النظام المدرسيّ. ويستنتج من النتائج السابقة أنّ هناك هدراً واضحاً في أوقات المديرين، وتركيزاً على أعمال ليست بتلك الأهميّة، وألا تتناسب أهميتها والوقت المصروف فيها، وفي دراسة لـ عابدين (Abdeen, 1987) أظهرت النتائج أنّ أكثر الأعمال استنفاداً

للووقت والتي تستغرق ما بين (32%) و (18%) من وقت المدير من وجهة نظر مديري المدارس الخاصة في القدس هي: مقابلة الزائرين، وأعمال السكرتارية، ومتابعة الشؤون المالية، وصيانة المبنى المدرسي وتفقدّه، و حفظ النظام، و هي أمورٌ في مجملها ترتبط بالوسائل و ليس بالغايات.¹

ومن أهم العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت حسب دركر (Drucker):

- سوء الإدارة وعدم كفاية التنظيم.
- تضخم عدد العاملين.
- عدم كفاية المعلومات وأنظمة الاتصال.
- التردد والتسويف والمماطلة في اتخاذ القرارات، واتخاذ قرارات متسرعة.
- التفويض غير السليم.
- سوء ترتيب الأولويات، والاهتمام بالمسائل الروتينية قليلة الأهمية.
- المقاطعات أثناء العمل، ومنها: الزيارات المفاجئة، والاجتماعات غير المخططة.
- المجاملات والتفاعل الاجتماعي المبالغ فيه داخل المدرسة.
- المكالمات الهاتفية، وقراءة الصحف والخطابات، ومطالعة الكتب الواردة والصادرة.
- البدء بتنفيذ أية خطوة قبل التفكير فيها والتخطيط لها، والانتقال من مهمة إلى أخرى قبل إنجاز المهمة السابقة.

د- فعالية إدارة الوقت

وللوصول إلى إدارة فعّالة للوقت يتطلب الأمر اتخاذ إجراءات إيجابية لمواجهة مضيعات الوقت، و التزام المدير بذلك، و إصراره على مواصلة تطوير نفسه ومحاسبتها. ومن الأمور التي تعين مدير المدرسة على إدارة وقته وعدم هدره ما يلي:²

- أن يحدّد الوقت الذي يكون فيه ذروة إنتاجه من أجل استغلاله في إنجاز الأعمال والنشاطات ذات الأهمية العالية، بينما يؤجل الأعمال الروتينية (المكالمات الهاتفية وتصنيف الأوراق، ومطالعة الكتب الواردة،... الخ) إلى الأوقات التي تتدنّى فيها لإنتاجيته. ولذلك فوائد فرعية، فهو يساعده في الترويج عن نفسه من جهة، و يقلل من السأم والملل من جهة أخرى.
- أن يحدّد كيفية استعماله للوقت ومما يعينه على ذلك: أن يحتفظ بسجلّ يدوّن فيه لفترة أسبوع مثلاً جميع الأعمال التي يقوم بها طوال اليوم والمقاطعات الهاتفية والاجتماعات واللقاءات والوقت الذي يقضيه في كلّ منها. ثم يدرس السجلات ويلخص الوقت الذي قضاه في المسؤوليات الرئيسية المهمة محدّداً فيما إذا كان قد استعمل وقته بفاعلية. وإذا تبين عدم فاعلية قضائه للوقت، يقوم بإعادة جدولة وقته وفقاً للأولويات ودرجات الأهميّة ودرجات الاستعجال، بحيث يبدأ بالعمل المهمّ والعاجل.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 148.

² . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص ص 151 ، 152.

- تنظيم الملفات التي يحتاج إليها، بحيث يمكن استخراج الأوراق والمواد التي يحتاجها بسرعة دون الغوص والتشتت في أكوام من الأوراق.
- وضع جدول زمني للاجتماعات ونشاطاتها، محددا ما إذا كانت هناك ضرورة لاجتماع عام، أم لقاء قصير،... فإذا أمكن قضاء المهمة أو إنجاز العمل المطلوب من خلال الهاتف، أو مذكرة مكتوبة، فلا ضرورة لهدر الوقت في عقد اجتماع مع المعلمين.

هـ إدارة الوقت في المدرسة الابتدائية

يعتبر الوقت عامل مهم وحاسم في سير العمل على مستوى المدرسة الابتدائية، سيما المدارس التي يكثر فيها عدد التلاميذ ويقل فيها عدد الحجرات الدراسية، مما يتطلب مهارة في إدارة الوقت التي تهدف إلى التنظيم المعقول لفضاء الزمان والمكان في المدرسة الابتدائية، وعموما يتم ضبط التوقيت المخصص للدراسة من خلال ما يسمى بالتنظيم التربوي والتوقيت الأسبوعية.

التنظيم التربوي: وهو وثيقة إدارية ذات طابع بيداغوجي يقوم بإعدادها مدير المدرسة الابتدائية وفقا لما جاء في المادة 10 من القرار الوزاري رقم 839 المؤرخ في 1991/11/13 المتضمن تحديد مهام مدير المدرسة الابتدائية، يتم من خلالها ما يلي:*

- إسناد الأفواج التربوية وتوزيع فترات العمل على المعلمين.
 - توزيع الحجرات الدراسية على الأفواج التربوية.
 - توزيع حصص المعالجة التربوية وتحديد الحجرات المستغلة لذلك.
 - تحديد التوقيت المخصص لاجتماعات الفريق التربوي.
 - تحديد أهم النشاطات التربوية الخاصة باستكمال النصاب القانوني الأسبوعي للمعلم.
- يقوم بعض مديري المدارس الابتدائية بإشراك المعلمين في إعداد التنظيم التربوي، رغبة منهم في تحقيق أعلى درجات التفاهم والانسجام داخل الفريق التربوي، غير أن الطرف المؤهل من الناحية القانونية هو مدير المدرسة، الذي يقوم بإعداده وعرضه على مفتش المقاطعة للمصادقة عليه واعتماده إذا كان يتطابق مع مختلف النصوص القانونية التي يحددها التنظيم المعمول به.

التوقيت الأسبوعية: وهي عبارة عن جداول زمنية يتم من خلالها تحديد أيام العمل، وتوزيع الأنشطة التعليمية على فترات زمنية تتسجم مع طبيعتها (أي الأنشطة)، يقوم بإعدادها المعلم وفقا للتنظيم التربوي للمؤسسة، ويصادق عليها مدير المدرسة، كما يمكن لمفتش المقاطعة أن يطلع عليها. وبداية من الموسم الدراسي 2009/2008 شرع في تطبيق بعض التعديلات التي مست محتويات المناهج التعليمية، والتي أقر تطبيقها المنشور الوزاري رقم 071 المؤرخ في 2008/06/03 والمتعلق بتطبيق التخفيفات المدخلة في محتويات مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط، وما اجر عنه من تعديلات طالت شبكة المواقيت وكيفيات استعمال الزمن بعد صدور

المنشور 356 المؤرخ في 2008/07/15 المتضمن تنظيم الزمن المخصص للدراسة في المدارس الابتدائية، وطبقاً لهذا المنشور فقد تمثلت التعليقات فيما يلي:¹

- تقليص توقيت بعض المواد المكملّة للتعلّيمات الأساسيّة.
 - إدراج نشاط التربية الخلقية في بداية صبيحة كل يوم مدته 15 دقيقة.
 - تنظيم حصص المعالجة التربوية في اللغات الأساسيّة (اللغة العربيّة والرياضيات والفرنسيّة).
 - توحيد مدة الحصص التعليميّة بحيث تصبح 45 دقيقة.
 - تفرّغ يوم الخميس من الدراسة لتكوين المعلمين ولتنسيق نشاطات التعلّم واستقبال الأولياء.
 - تنظيم الأنشطة اللاصفية وحصص الدعم، خصوصاً لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أيام الاثنين مساءً بالنسبة للمدارس التي تعمل بنظام الدوام الواحد.
- جداول الحراسة:** هي جداول مكملّة يقوم بإعدادها مدير المدرسة، يحدد من خلالها الفترات الزمنية التي يقوم فيها المعلم بحراسة التلاميذ أثناء فترات الراحة، وفي أوقات الدخول والخروج حفاظاً على النظام داخل أروقة المدرسة. كما يحدد من خلال هذه الجداول الوقت المخصص لكل معلم أثناء فترات التغذية المدرسية من منطلق أن المطعم المدرسي تربية قبل أن يكون تغذية.

ولإعداد الجداول المدرسية لابد من مراعاة مجموعة من الأسس النفسية والتربوية منها:²

- أن يوضع الجدول المدرسيّ متوافقاً مع الخطة الدراسية المقرّرة من قبل الإدارة التعليميّة من حيث المواد الدراسية وعدد الحصص الأسبوعيّة المقرّرة لكل مادة، وعدم اختصار أو شطب أية مادة في أي وقت خلال العام الدراسي.
- أن تراعي قدرات التلاميذ على الانتباه والتركيز الذهني، بحيث لا يتم إرهاقهم بسلسلة متتابعة من الدروس التي تتطلب نشاطاً وتركيزاً ذهنياً كبيرين، بل تتوزع تلك الدروس على اليوم الدراسي ككله مع مراعاة إيجاد نوع من التوازن في اليوم الدراسي وإدخال شيء من الترويح فيه بما يعين التلاميذ على تجديد نشاطهم الدراسي.
- أن تراعي طاقة المعلم وقدرته على التدريس، فلا يكلف بعدد كبير من الحصص في يوم بعينه، أو بعدد من الدروس المتتالية التي لا يقوى على أدائها أو تسبب له الإعياء، بل توزع الدروس في جدول المعلم على مدار الأسبوع بصورة متناسقة تمكنه من أداء عمله بدقة وراحة وكفاية واطمئنان.
- أن توزّع الدروس النظرية على مدار الأسبوع توزيعاً متناسقاً ومتوازناً حتى يتمكن التلاميذ من تنظيم الدراسة والمذاكرة بشكل سليم، وكما يتوفر لديهم الوقت لأداء واجباتهم المدرسية بعناية ودون إرهاق.

¹ . وزارة التربية الوطنية: المنشور 356 المؤرخ في 2008/07/15 المتضمن تنظيم الزمن المخصص للدراسة في المدارس الابتدائية، ص 1.

² . إبراهيم أبو فروة: مرجع سابق، ص ص 185 - 182.

- أن يراعي العدل بين المعلمين من قبل مدير المدرسة في شكل البرنامج وتوزيعه، بحيث تسند لكل معلم حصص في أول اليوم الدراسي وأخرى في آخره طوال أيام الأسبوع، مع الحرص بأن يخلو سبيله في فترة صباحية وأخرى مسائية متى أمكن ذلك وليس تقييده في المدرسة.
- أن يراعي التنسيق بين الصفوف المختلفة في توزيع حصص التربية الرياضية والتربية الفنية والتدبير المنزلي والمكتبة بما يضمن استخدام الملاعب والأدوات والورش والمرافق بصورة تحقق الأهداف المنشودة من دراسة تلك المواد والمباحث وممارسة نشاطاتها المتنوعة بشكل خال من التضارب.
- أن يراعي تخصيص حصة أو اثنتين في الأسبوع لكل صف دراسي لعقد الاجتماعات بين المعلمين وإدارة المدرسة والتلاميذ، ولمزاولة نشاطات ثقافية واجتماعية وروحية ورياضية وسياسية تحت إشراف هيئة تدريس متخصصة أو خبراء متخصصين.
- أن يتم إدخال شيء من المرونة في الجدول المدرسي، بحيث لا يترك التلاميذ في قوالب جامدة (الصفوف) لا يخرجون منها، بل يسمح لهم بالتنقل بين المدرسين والمرشدين ومسؤولي الخدمات المختلفة للإفادة منها، وذلك ضمن الحد المعقول وبما لا يقلب موازين النظام المدرسي.

6.4 حفظ النظام المدرسي

يعتبر النظام المدرسي هدفاً رئيساً للإدارة المدرسية، وهذا ما جعله ينال قسطاً وافراً من اهتمامها، كما أن تحقيقه واحدٌ من أهم المهام الإجرائية التي يقوم بها مدير المدرسة والمسؤوليات التي تقع على عاتقه، ويدل دلالة واضحة على مدى الجودة التي تتميز بها المدرسة، ويرتبط النظام المدرسي ارتباطاً وثيقاً بالفلسفة التربوية التي يستند إليها مدير المدرسة في سلوكياته، وبنمطه في الإدارة، لذلك فقد اختلفت النظرة الحديثة للنظام المدرسي عن النظرة القديمة التي سادت في العصور لخالية.

أ- ماهية النظام المدرسي

يُعرف النظام المدرسي بأنه "عملية تربوية تُعنى بضبط سلوك الطلبة، وعواطفهم، وانفعالاتهم تحت قيادة موجهة من أجل تحقيق هدف معين"¹. ويتطلب ذلك مطابقة سلوك المتعلم لمعايير السلوك السوي والمقبول في الشرع، وفي الأنظمة والمبادئ التربوية ولدى المجتمع، ولتكوين عادات مرغوبة ومضبوطة، واتجاهات سليمة يخضع الفرد بموجبها سلوكه وتصرفاته تعاليم الشرع، وأعراف مجتمعه، وقوانين التعليم وأنظمتها، ويزكي بها نفسه، ويُعرف أيضاً بأنه: "السلوك الواعي للتلاميذ و المكتسب عن طريق الفرص التي تهيئها المدرسة لهم، وينبع من التلاميذ أنفسهم، ولا يفرض عليهم، ويتحقق بوسائل مختلفة"².

وقد اتجهت الإدارة المدرسية إلى التفريق بين نظرتين للنظام المدرسي؛ النظرة الأولى هي النظرة القديمة التي ترى أن النظام المدرسي يتحقق من خلال الإخضاع والسلطة والانصياع المطلق، وإشاعة الخوف والرهبنة بين التلاميذ بحيث لا يترك لهم المجال للمناقشة وإبداء الرأي، أو الاعتراض على التعليمات، أو المشاركة في وضعها

¹ . وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: مرجع سابق، ص 137.

² . صلاح عبد الحميد مصطفى: مرجع سابق، ص 85.

وتحديد اتجاهاتها، وكان الهدف الأساسي لهذه العملية تحقيق انتظام الطلبة في دوامهم وانصياعهم الكامل لتعليمات المدرسة وأوامرها الصادرة عن المدير والمعلمين، وبالتالي كان الطلبة يقبلون على المدرسة وينتظمون في الدوام ويحرصون على تحصيلهم بدافع الخوف من العقاب والردع.

أما النظرة الثانية للنظام المدرسي فتقوم على أساس ما يعرف بالقيم الديمقراطية، حيث يقوم الطلبة بحكم أنفسهم بأنفسهم دون إخضاع أو تسلط، بل بالإقناع والمشاركة، أي أنّ المدرسة تحترم كيان التلاميذ وحياتهم، وتقدرهم، وتبنى علاقتها معهم على الثقة والاحترام المتبادل.

إنّ الحديث عن نظرة قديمة وأخرى حديثة للنظام المدرسي ليس بتلك السهولة، ذلك أنه لا يوجد حدٌ زمنيّ فاصلٌ بين النظرتين، بل إنهما مرتبّتان بالفلسفة التي تقوم عليها لتربية، وبالنظرة إلى وظيفة المدرسة، وإلى الطالب، فحينما كانت وظيفة المدرسة تنحصر في التلقين ونقل المعرفة وخبرات الكبار للصغار، كان لا بدّ أن يلتزم الصغار بما يقوله الكبار وما تمليه عليهم المدرسة دون مراعاة لحاجاتهم النفسية والاجتماعية، وبالتالي كان النظام المدرسي يقوم على الإخضاع والانصياع، وحينما كانت وظيفة المدرسة مساعدة الطالب على النمو المتكامل، وصقل شخصيته، وتنمية مواهبه ومهاراته، كان لا بدّ من مراعاة حاجاته النفسية والاجتماعية بإحسان توجيهه واحترام ذاته، فكان النظام المدرسي يقوم على غرس الرغبة لدى التلاميذ في القيام بالعمل الصحيح السويّ، والمحافظة على حرمة المدرسة والمجتمع.

هذا لا بدّ أن يُعنى بتوجيه سلوك الطالب الوجهة القومية، بحيث يتمّ تكوين عادات واتجاهات مرغوبة والالتزام بمعايير مقرّرة، واحترام الذات، وتوليد الرغبة الصادقة لدى الطالب للقيام بالعمل الصحيح، ويعتبر تحقيق النظام المدرسيّ في غرفة الصف من مسؤولية المعلم الذي عليه تحقيقه دون مساعدة من الخارج من خلال التدريس الجيد والفعال.

ب - العوامل المؤثرة في النظام المدرسي

ويتأثر النظام المدرسيّ بعوامل متعدّدة ومتداخلة، بعضها يقع داخل المدرسة، وبعضها يقع عبّوه على الإدارة التعليمية، ومن تلك العوامل التي قد تجعل من النظام المدرسي نظاماً مدرسيّاً سليماً، أو نظاماً غير سليم يمكن ذكر ما يلي:¹

- الإدارة المدرسية والمدرسون (أنماطهم الإدارية والقيادية، واتجاهاتهم، وقيمهم، وإدراكهم، ودافعيتهم، و إعدادهم، وخبراتهم، وانتمائهم....).
- البيئة المحيطة بالمدرسة واتجاهات أولياء الأمور ومجالس الآباء والمعلمين.
- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لطلاب المدرسة.
- تقاليد المدرسة والعلاقات بين مدير المدرسة والمدرسين والتلاميذ.
- المناهج و طرق التدريس المتبعة والأنشطة ونوعيتها.

- الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة.
- التوجيه والإرشاد في المدرسة والتقويم والامتحانات وكذا التنظيم المدرسي.
- الخدمات الترفيهية والصحية والاجتماعية المقدمة للطلاب.

ج - متطلبات النظام المدرسي الجيد

ومن أجل تحقيق النظام المدرسي الذي يعتبر شرطاً لنجاح المدرسة وفعاليتها، لا بدّ أن تراعي الإدارة المدرسية ثلاثة أمور هي:¹

- العمل الجماعي الفعال بين المدير والمعلمين والتلاميذ وغيرهم من أفراد مجتمع المدرسة، بحيث يفهم كل فرد دوره الصحيح، ويدعم دور غيره بما يحقق الأغراض المنشودة.
- وضع برنامج مناسب للنشاط غير الصفّي، بحيث تتاح الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الأعمال المختلفة، والتدرب على تحمل المسؤولية وإظهار قدراتهم ومهاراتهم المتنوعة.
- تنشيط تنظيمات الطلبة المحلية من خلال مجالس ولجان للطلبة تسهم في قيادة الطلبة، وتنظيمهم، ومراقبة سلوكهم، ووضع أسس لضبط السلوك وإثابة المحسنين ومعاقبة المسيئين.
- ويمكن أن تقوم المدرسة بمجموعة إجراءات تساعد في تحقيق النظام في المدرسة، منها:²
- الاهتمام بجغرافية المدرسة، وحالة مبانيها، ومرافقها، وساحاتها، وأثاثها، بحيث يستكمل النقص ويصلح العطب في أي جزء منها لأنّ ذلك مدعاة لحفظ النظام إلى حد كبير.
- وضع تخطيط شامل للعمل وتوزيعه بشكل واضح ومحدّد، وكذلك تخطيط للوسائل الممكنة لحفظ النظام.
- ضمان الإشراف على النظام في المدرسة، بحيث يتحدّد مشرف (مناوب) لكل قسم من أقسام المدرسة أو مرفق من مرافقها ليتولى الإشراف على التلاميذ ومراقبتهم - وبخاصة أثناء الاستراحة - وللتأكد من سير العمل في الصفوف دون معوقات، ولمساعدة المعلمين في معالجة المشكلات التي تطرأ لهم.
- الاهتمام بإعداد الجدول المدرسي بشكل جيّد ومناسب في ضوء خصائص المدرسة المتمثلة في عدد المعلمين وكفاية كلّ منهم واستعداده، وفي إمكانات المدرسة المادية، مع مراعاة العدالة في تنظيمه وتوزيع الأعمال الإضافية على المعلمين.
- إشراك التلاميذ في وضع الأسس اللازمة لحفظ النظام، ومعالجه مشكلاته، والعمل على تقديمه، بحيث يصير النظام نابعاً من التلاميذ وليس مفروضاً عليهم.
- توجيه التلاميذ إلى السلوك الاجتماعي السليم، وتعليمهم آداب الحديث والمناقشة، وآداب المشي والجلوس، وأساليب المحافظة على حقوق الأفراد واحترام حقوق الآخرين.

¹ . وهيب سمعان ومحمد منير مرسي (1975): مرجع سابق، ص 138.

² . رياض منقريوس (1970): نقلا عن محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص ص 167، 168.

- الحرص على تنفيذ ما يتفق عليه من خطط وإجراءات للمحافظة على النظام في المدرسة بدقة وحرص، وتقييم النتائج بين الفنية والأخرى، وإعادة النظر في الوسائل والإجراءات المستخدمة في ضوء النتائج التي تتوصل إليها المدرسة.
 - فهم مشكلات التلاميذ والعمل على علاجها، إذ إن ذلك يعمل على حلّ كثير من مشكلات النظام المدرسي.
 - دقة الإشراف على مواظبة التلاميذ ومتابعة غيابهم، واتخاذ الإجراءات الدقيقة اللازمة لتحقيق ذلك.
- ومن الأمور التي ينبغي التنبيه عليها أنه لا بد من تعريف التلاميذ باللوائح الكفيلة بإقرار النظام المدرسي وحفظه، وأن يتم تنظيم الإشراف على مواظبتهم، وأن يتولى المعلمون أنفسهم مشكلات النظام فلا يلتجئون إلى المدير إلا في الحالات الشديدة، وأن يتعاون المدير والمعلمون في بناء علاقات إنسانية طيبة قائمة على المسؤولية والتراحم داخل المدرسة وخارجها، وأن يهتم المدير والمعلمون بتوجيه خبرات التلاميذ ورغباتهم في التعلم وسلوكهم الشخصي، وفي هذا الإطار جاء القرار الوزاري رقم 778 المؤرخ في 1990/10/26 المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية الذي يُعد بحسب المتبعين للتشريع المدرسي في الجزائر نقلة نوعية من حيث تبنيه لمجموعة من القواعد القانونية التي تضبط العلاقات بين مختلف الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، كما يمكن الإشارة إلى القرار رقم 833 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والذي يتعلق بمواظبة التلاميذ في المؤسسات التعليمية* الذي كان يهدف إلى ضبط الكيفيات والإجراءات المتعلقة بمتابعة مواظبة التلاميذ في المؤسسات التعليمية.

7.4 الاتصال

الاتصال وظيفة أو مهمة من مهام مدير المدرسة، وهو عملية يتم خلالها نقل المعلومات والبيانات والأفكار والإرشادات والمقترحات من شخص لآخر أو لمجموعة أشخاص، وإحاطتهم علمًا بها وتبادلها بينهم بوسيلة أو أكثر من الوسائل الممكنة، ويصفه يعقوب نشوان (1982) بأنه: " وسيلة نقل المعلومات والقيم والاتجاهات ووجهات النظر". ويهدف هذا الاتصال، الذي يشكل المدير أحد طرفية بينما يشكل المعلمون أو المرؤوسون أو التلاميذ أو أولياء الأمور أو غيرهم - مجتمعين أو متفرقين - الطرف الآخر، إلى إيجاد نوع من التفاهم والتناغم بين الطرفين، وإلى التأثير على سلوكهم الوظيفي، وتوجيه جهودهم في الأداء.¹

وعملية الاتصال ضرورية لمساعدة جميع أفراد المجتمع المدرسي على فهم أغراض المدرسة وواجباتهم، وعلى التعاون فيما بينهم بطريقة بناءة، كما أنها ذات أهمية بالغة في تخطيط العمل في المدرسة، وتنظيمه، وتوجيهه، وتقويمه، وفي اتخاذ القرارات. ويقضي المدير كثيرًا من وقته العملي في الاتصال، أي في نقل أفكاره للآخرين أو في تلقي رسائلهم شفويًا وكتابيًا باستخدام رموز ووسائل مختلفة. وتسهم عملية الاتصال في ربط أفراد المجتمع المدرسي ببعضهم بعضًا، وبالبيئة الخارجية التي يتعاملون معها، وفي رفع روحهم المعنوية، وتنمية روح الفريق بينهم، وتقوية الشعور بالانتماء إلى المدرسة والاندماج فيها، كما أنها تسهم في أن يتعرف المدير القائد إلى

* للمزيد من التوضيح يمكن الرجوع إلى النشرة الرسمية للتربية، عدد خاص (جويلية 2005)، ص 130.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 179.

حاجات المرؤوسين وأهدافهم وردود الفعل لديهم تجاه أهداف المدرسة وسياستها. ويمكن الاتصال المدير من حماية البرامج في المدرسة من الدعايات الضارّة والفهم غير السليم لها.

ولعملية الاتصال عدة عناصر مكوّنة لها، فهناك الشخص البادئ بها (المرسل)، وهناك الغرض الذي يؤمل تحقيقه (التأثير المرغوب إحداثه) نتيجة الاتصال، وهناك موضوع الاتصال أو المحتوى الذي يريد المرسل نقله إلى الطرف الآخر، وهناك وسيلة الاتصال أو واسطته المستخدمة لإحداث التواصل بين المرسل والمستقبل، وهناك الشخص أو الأشخاص الذين يتمّ الاتصال بهم (المستقبل)، وهناك استجابة المستقبل للرسالة أو الأثر الذي يتركه على مرسلها (التغذية الراجعة).

أ- اتجاهات الاتصال

يصنف العديد من المختصين الاتصال الذي يجري في المدرسة وفقاً لثلاثة اتجاهات:

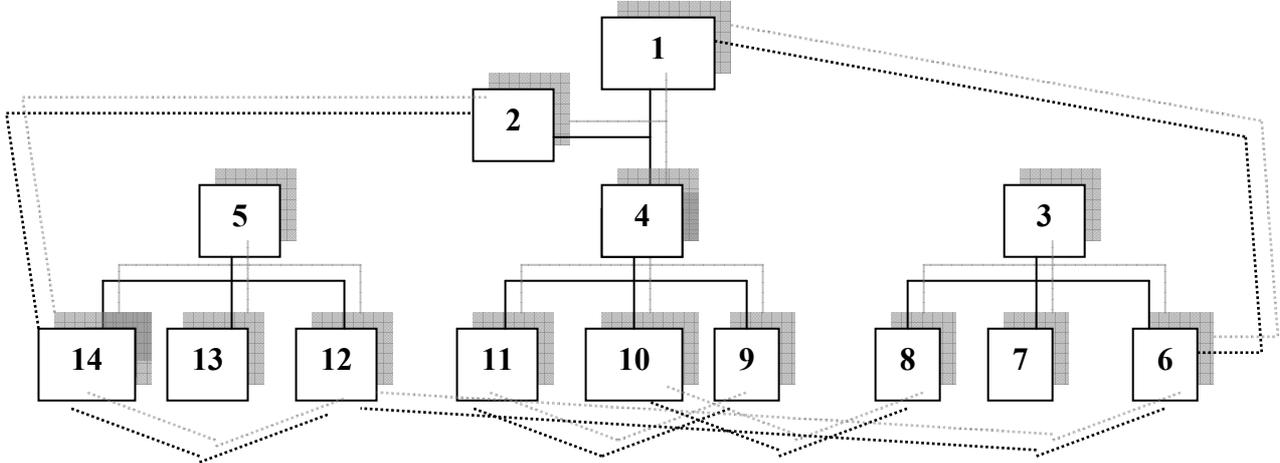
الاتصال الهابط ويُقصد به الاتصال من أعلى الهرم أو الهيكل التنظيمي إلى أسفله، أي من المدير إلى المرؤوسين بشكل متدرج ملتزماً بالقواعد البيروقراطية. وهذا الشكل من الاتصالات ضروري وهامّ، ومن خلاله يتمكن المدير من توضيح أهمية المدرسة وسياستها وبرامجها للمعلمين، ومن إعلامهم باللوائح والأنظمة والقرارات والكتب الواردة. وبالرغم من الأهمية الكبيرة للاتصال الهابط، إلا أنّ الاكتفاء به و اتخاذه سبباً وحيداً من قبل المدير للاتصال مع المعلمين والعاملين والتلاميذ يمنع التواصل الحقيقي بين المدير والآخرين، ويحدّ من فرص فعالية المدرسة، ومن فرص بناء الثقة بين المدير والمجتمع المدرسيّ.

الاتصال الصاعد وهو الاتصال من الأسفل إلى الأعلى، أي من التلاميذ إلى المعلمين، ومن المعلمين إلى أمين المدرسة أو نائب المدير، ومنه إلى المدير وهكذا، ويكون ذلك عادةً في صورة تقارير أو مقترحات أو شكاوى ومذكرات ونحو ذلك، ومن فوائده أنه يوفرّ للمدير معلومات وفيرةً وأساسية تمكنه من إصدار تعليمات واتخاذ إجراءات مناسبة، كما أنه يمكن المدير من الوقوف على حاجات المرؤوسين ومشكلاتهم أو أحاسيسهم نحو العمل والمدرسة ومديرها، وأنه يعين المدير على تقييم العمل ومدى فعاليته، ويعينه في تكوين صورة شاملة كاملة الأبعاد عن المدرسة وما يجري فيها.

الاتصال الأفقي يشكّل هذا الأخير صورةً أخرى من اتجاهات الاتصال، ويكون عادةً بين المعلمين ، أو بين الأقسام في المدرسة، أو بين الفرد ونظرائه، أو بين المدرسة وأولياء الأمور. ويعتبر هذا الاتصال ضرورياً لإتمام التنسيق، ولتسهيل تدفق المعلومات والأفكار بين الأشخاص الذين يقومون بمسؤوليات متشابهة، سواء أكانوا في مدرسة واحدة أو في مدارس مختلفة، ولتعزيز الروابط المهنية والشخصية والاجتماعية بين الأشخاص.

والاتصالات الفعالة تأخذ شكل الحوار باتجاهين أو أكثر، وليس على شكل أوامر هابطة فقط، أو شكاوى صاعدة فحسب، بل تجري بتواصل حقيقيّ بين طرفي عملية الاتصال بحيث ينتبه مدير المدرسة لردّ الفعل عند الطرف الآخر ولتعبيرات وجهه، وينصت جيداً، ويصيغ عباراته بدقة ووضوح، ويختار الوقت المناسب الذي يسمح بقبول الرسالة عند أكبر عدد من العاملين في المدرسة.

وإضافة إلى هذه الاتجاهات الثلاثة، هناك ما يعرف بالاتصال الرسمي الذي يتم في إطار القواعد الرسمية التي تحكم عمل المدرسة وفقاً للفتوات والأنظمة المرعية وللبناء التنظيمي الرسمي، وهناك الاتصال غير الرسمي الذي يحدث خارج المسارات الرسمية، كحديث المعلم أو المدير مع زملائه عن مشكلات تهمّه أو مواقف تسترعي اهتمامه، وكنحو تبادل المعلومات خارج الإطار الرسمي، أي في الجلسات الخاصة وغيرها.



1. شبكة الاتصالات الرسمية: خطوط مستمرة تربط بين مراكز الهيكل التنظيمي.

2. شبكة الاتصالات غير الرسمية: خطوط متقطعة تربط بين أشخاص يحتلون مراكز غير مرتبطة ببعضها مباشرة بعلاقة وظيفية والهيكل التنظيمي.

شكل (11) يبين شبكة الاتصالات الرسمية وغير الرسمية¹.

ب - وسائط الاتصال

تتنوع وسائط الاتصال المتاحة لمدير المدرسة، فمنها المجالس المدرسية واللجان، والاجتماعات، والتقارير، والمقابلات، وغيرها. ويقسمها رجال الإدارة والعلاقات العامة إلى ثلاثة أصناف: وسائط اتصال شفوية، ووسائط اتصال كتابية، ووسائط اتصال مصورة. ويتوقف اختيار واسطة الاتصال أو وسيلتها على عدة اعتبارات منها: السرعة المطلوبة في إجراء الاتصال، وعدد الأشخاص المطلوب الاتصال بهم، ونوع الرسالة (المحتوى) المطلوب نقلها وأهميتها، ومدى وضوح الرسالة أو غموضها وحاجاتها إلى الشرح والتفسير، والدرجة الواجب توافرها، والتكلفة المالية للوسيلة المستخدمة².

ومن أهم وسائط الاتصال في الإدارة المدرسية في مدارسنا الابتدائية يمكن أن نشير إلى:

- الاجتماعات المختلفة التي يعقدها مدير المدرسة مع الفريق التربوي، وقد تكون هذه الاجتماعات عادية، أو استثنائية بسبب الظروف الطارئة.
- إجراء المقابلات مع المرؤوسين أو التلاميذ وحتى أفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور.
- كتابة التقارير التي يتم من خلالها نقل المعلومات، والبيانات، والأفكار، والمقترحات من مدير المدرسة إلى السلطات التعليمية ذات المستوى الأعلى بهدف تسهيل مهمتها في المتابعة والتوجيه والتقييم، ولزيادة معرفتها بالأحداث في الميدان بما يساعدها على استمرارية التخطيط والتطوير.

¹ . مصطفى حجازي: الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة المدرسية، ط3، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2000، ص129.

² . سيد الهواري (1996): نقلا عن محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 182.

- المراسلات الإدارية التي تتم بين الإدارة المدرسية والسلطات الإشرافية ممثلة بالإدارة التعليمية، والسلطات المحلية ممثلة بالبلدية.

ج- عوائق الاتصال

إنّ عملية الاتصال هي في حقيقتها عملية تواصل، أي أنّها عملية تفاعلية وليس مجرد نقل للأفكار والبيانات والمعلومات، وتقف بعض العوامل في طريق حدوث اتصال فعال أو تواصل تفاعلي بين المدير والآخرين. ومن تلك العوامل:¹

- عوائق تتعلق باللغة من خلال استخدام كلمات غير محدّدة وغير متعارف عليها، ممّا يؤدي إلى سوء الفهم بحيث يقصد بها المرسل شيئاً بينما يفهمها المستقبل بمعنى مغاير، وبالتالي لا يتطابق سلوكه أو أدائه الجديد مع ما يتوقعه المرسل، ويتبع ذلك أفعال وردود فعل غير مناسبة أو غير متلائمة بفعل الفهم الواقع.
- عوائق تتعلق بالاتجاهات والقيم: من المعلوم أنّ الاتجاهات والقيم لدى الأفراد ذات أثر واضح في سلوكهم المنظمي، ونظراً لاختلاف تلك الاتجاهات والقيم، وكذا الإدراكات لدى المدير والمرؤوسين وأولياء الأمور وغيرهم، فقد تتأثر المعاني المقصودة في الاتصال تبعاً لذلك، وتعطى معان غير مقصودة فتتعرّض عملية الاتصال وتفقد الغرض منها.
- عوائق تتعلق بالانطباعات والآراء المسبقة: فنتيجة للاختلافات المفاهيمية واختلاف الانطباعات والتصورات بين الأفراد، فإنهم يفهمون الرسائل التي يتلقونها بأشكال مختلفة، بحيث يبنى الفهم على مواقف وأحكام مسبقة فتقلّ فرص التأثير في سلوكهم.
- عوائق تتعلق بالمستوى الثقافي والتخصّص: ذلك أن يستخدم المدير عبارات أو رموزاً نابعة من تخصّص معين ولا تتلاءم والمستوى الثقافي للطرف الآخر، سواء أكانوا معلمين أو أولياء أمور أو طلبة أو خلاف ذلك، وهذا يعني أنّ ما قد يظنّه المدير أمراً بديهيّاً من مصطلحات أو سلوكيات قد يكون غير ذلك الآخرين، وفي هذه الحالة ينعدم التواصل والتفاعل.
- عوائق تتعلق بحجم المدرسة وتعدد قنوات الاتصال: إذ قد يكون حجم المدرسة سبباً في عدم إتاحة الفرصة للمعلمين والتلاميذ للتواصل مع المدير، أو العكس، فيكون الاتصال عبر قنوات وسيطة أو أشخاص آخرين، مع ما قد يرافق ذلك من تحريف للرسالة أو المعنى المقصود لقلة الانتباه أو عدم التركيز.

د- مقومات الاتصال الفعال:

- قد يتساءل المديرون عن كيفية مواجهة العوائق التي تقلل من فعالية عملية الاتصال. وللإجابة عن ذلك التساؤل فإننا نقترح الأمور التالية:
- التخطيط الجيد لعملية الاتصال وذلك بتحديد الهدف المنشود من عملية الاتصال، ثمّ بتحويل المعنى المقصود إلى كلمات، أو رموز، أو إشارات ذات دلالات معروفة، وواضحة، ومحدّدة، و متناسقة.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 185.

- اختيار الوسيلة المناسبة للاتصال و نقل الموضوع إلى الطرف الآخر، بحيث تتناسب الوسيلة المستخدمة مع خصائص المستقبل من جهة، ومع الموضوع الذي تجري عملية الاتصال من أجله، ومثال ذلك أن تنظيم العمل و تفويض الصلاحيات لبعض المرؤوسين لا يصلح لها الاتصال الشفوي، بل لا بدّ له من توثيق وكتابة.
- إعطاء المستقبل الفرصة المناسبة والكافية ليستوعب موضوع الاتصال ويفهمه جيداً، ويتطلب ذلك إتاحة الفرصة له للاستفسار والاستيضاح والحصول على التوجيهات أو التغذية الراجعة (feedback) الملائمة.
- عدم التسرع في فهم الرسالة موضوع الاتصال من قبل المستقبل، والنظر إلى الموضوع نظرة كليّة تساعد في فهمه.
- ابتعاد المدير دومًا عن السلوك التهديديّ.
- النظر إلى الاتصال على أنه عملية تأثير هادفة، وليس مجرد نقل رسالة أو معلومة.

5. سجلات الإدارة المدرسية

إن الدفاتر الإلزامية في حقيقة الأمر ليست قضية خاصة بالمدرسة الابتدائية فهي عامة بجميع المؤسسات التعليمية والتكوينية، ونجد أن مختلف النصوص التنظيمية المحددة لمهام مديري المؤسسات تشير لبعضها في بعض موادها، والدفاتر الإلزامية هي وثائق يتوقف على وجودها وحسن مسكها تسيير المؤسسة بصفة عامة كتسجيل كل وارد وصادر من الموارد البشرية والمادية والمالية والمراسلات، أو التي تضبط حركة أفراد المجموعة التربوية داخل المؤسسة وتنظيمها. وسنشير لدى تعرضنا لكل دفتر أو سجل إلى المادة التي تشير إليه صراحة أو تلميحا بطريقة ضمنية توحى بإلزاميته، ومما يلاحظ أن بعض المديرين يبالغ في عددها مما يسبب صعوبات في حسن مسكها، وما جرت به التقاليد الإدارية وما هو مطلوب من المدير استحضاره لدى الزيارات التفقدية لا يكاد يتجاوز عدد أصابع اليد وهي:¹

سجل الجرد: ويدعى أحيانا دفتر الحصر، وهو دفتر تُسجل عليه مختلف أنواع الأثاث والتجهيزات التي ترد إلى المؤسسة أو التي حصلت عليه، فتُسجل كل وحدة فيه ويُعطى لها رقم خاص بها يلازمها على الدوام ويلتصق بها مع ملاحظة حالتها لدى التسجيل (المادة 8 من قانون الأملاك الوطنية رقم 30/90 المؤرخ في 1990/12/01).

سجل القيد: وهو دفتر خاص بتسجيل الموارد البشرية من تلاميذ مزاولين أو معلمين معينين بالمؤسسة، فيسجل كل تلميذ لدى قبوله بالمؤسسة سواء كان جديدا أو انتقل إليها من مؤسسة أخرى، ويُمنح رقما تسلسليا مع تسجيل بعض المعلومات المطلوبة، وملاحظة ما يجب ملاحظته لدى انقطاع التلميذ عن الدراسة بالمؤسسة إما بالانتقال أو بالطرده. (المادة 9 من القرار 839 المحدد لمهام مدير المدرسة الابتدائية).

¹ . عبد الرحمن بن سالم: مرجع سابق، ص ص 75، 74.

سجل البريد الصادر والوارد: ويستعمل لضبط تواريخ الرسائل الصادرة والواردة ومواضيعها والجهات الباعثة أو المبعوث إليها، مع ذكر بعض الخصائص المطلوبة في جداول السجل. (المادة 5 من القرار 292 المؤرخ في 2006/06/17 المعدل والمتمم للقرار 839 المحدد لمهام مدير المدرسة الابتدائية).

سجل زيارات المعلمين: تُسجل عليه مختلف الزيارات التكوينية التي يقوم بها المدير إلى المعلمين أثناء قيامهم بالتدريس (المادة 13 من القرار 839 المحدد لمهام مدير المدرسة الابتدائية).

سجل الحضور: يسجل عليه غيابا المعلمين مع ذكر المبررات المقدمة من طرفهم والإجراءات المتخذة من طرف الإدارة كالاستخلاف أو غيره. (المادة 11 من القرار 839 المحدد لمهام مدير المدرسة الابتدائية).

سجل المكتبة: إن وجدت مكتبة بالمدرسة (المادة 35 من القرار 778 المنظم للجماعة التربوية).

سجلات المناداة: وتكون عادة لدى المعلمين المكلفين قانونيا بمراقبة المواظبة (المادة 35 من القرار 778 المنظم للجماعة التربوية).

كما أن هناك سجلات ليس لها تأسيس قانوني إلا أنه يتم استغلالها في الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية بسبب الحاجة إليها، على غرار سجل التعاضدية المدرسية، وسجل الصحة المدرسية، وسجل المطعم المدرسي.

الفصل الرابع: مدير المدرسة الابتدائية المهام والمهارات

تمهيد.

- I. تعريف مدير المدرسة الابتدائية.
 - II. نظريات الطبقة الإدارية.
 - III. شخصية مدير المدرسة الابتدائية.
 - 1.3 السمات الشخصية لمدير المدرسة المعاصر.
 - 2.3 معايير الفاعلية في شخصية مدير المدرسة.
 - IV. مهام مدير المدرسة الابتدائية.
 - 1.4 في المجال التربوي.
 - 2.4 في المجال البيداغوجي.
 - 3.4 في المجال الإداري.
 - V. علاقات مدير المدرسة الابتدائية.
 - 1.5 علاقة المدير بالمعلمين.
 - 2.5 علاقة المدير بالتلاميذ.
 - 3.5 علاقة المدير بالمجتمع المحلي.
 - 5.4 علاقة المدير بالسلطات التعليمية.
 - VI. اختيار مدير المدرسة الابتدائية.
 - VII. مهارات القيادة الإدارية لمدير المدرسة.
 - 1.6 مفهوم القيادة.
 - 2.6 مفهوم القيادة الإدارية.
 - 3.6 القيادة في الفكر الإداري .
 - 4.6 مصادر القوة في القيادة الإدارية.
 - 5.6 صفات القائد الإداري.
 - 6.6 تصنيف مهارات القيادة الإدارية.
- أولاً: المهارات الفنية.
- ثانياً: المهارات الإنسانية.
- ثالثاً: المهارات الإدراكية التصورية.

تمهيد

لا شك أن المدرسة هي وحدة بشرية قوامها مجموعة من الأفراد يشكلون جماعة منتظمة، تحكمها جملة من القواعد والضوابط تحدد الاختصاصات والأدوار، وتتقاطع فيها المهام بشكل يضمن التفاعل بين الأفراد، ويسير بها (الجماعة) نحو تحقيق أهدافها من حيث هي محطة أولية تسبق تحقيق الغايات التربوية التي هي المبرر الأساسي لوجود المدرسة.

وحيث أن سيرورة المدرسة وسريان العمل فيها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها، يحتم وجود إدارة مدرسية قائمة على أسس علمية، وتسيّر وفق ضوابط تنظيمية وهيكلية يحددها التشريع المعمول به حتى يتسنى لها القيام بوظائفها الأساسية المنوطة بها، مستغلة في ذلك الإمكانيات المادية ومستثمرة الموارد البشرية بغرض تحقيق الأهداف التربوية بأقل جهد وأبسط تكلفة.

فإذا أخذنا في الاعتبار كون الإدارة المدرسية خلاصة نشاطات وعمليات و جهود منسقة يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة، فإن المدير هو أحد أهم أركانها الأساسية باعتباره الإداري الأول في المدرسة ورأس التنظيم فيها، وعلى عاتقه تقع مسؤولية النجاح أو الفشل أما السلطة التعليمية والمجتمع، وهذا يفرض وجود مهارات قيادية تمكنه من التأثير في سلوك المرؤوسين، وترجمة العمليات الإدارية بشكل سليم.

وتجدر الإشارة إلى أن "هناك اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية ترى ضرورة التجديد في عمل جهاز الإدارة المدرسية، وألا يكون مدير المدرسة مجرد إداري تقليدي. وتعددت الإشارة على تلك الاتجاهات من خلال دراسات عديدة؛ ومثالا على ذلك ما أشار إليه كل من صلاح عبد الحميد مصطفى (1994) وراتب السعود (1994) وسيرجيو فاني (sergiogiovanni, 1994) من أنه أصبح ينظر إلى مدير المدرسة باعتباره قائدا تربويان ومعلما أولا، وقوة للعاملين"¹.

ونظرا لما لهذه الطبقة من أهمية بالغة في نجاح العملية التربوية برمتها، خاصة في أول مراحلها وأهمها على الإطلاق وهي المرحلة الابتدائية، بل إن نجاح هذه الأخيرة في تحقيق أهدافها في غالب الأحيان يتوقف على جدية المدير، ومدى فاعليته في التسيير الإداري، وتمكنه من مهارات القيادة الإدارية التي من شأنها تحفيز المعلم وإثارة دافعيته للعمل ورفع الروح المعنوية لديه، وهو ما ينعكس بالضرورة على مخرجات العملية التعليمية في هذه المرحلة.

وما أحوج المدرسة الجزائرية في ظل تجربة الإصلاح التربوي إلى قيادات تربوية تعي مهامه جيدا، وتحاول جاهدة القيام بها بشكل يضمن تناغم وانسجام الجماعة التربوية، ولا يتم ذلك إلا بتوافر مجموعة من المهارات القيادية تظهر في شكل ممارسات يومية لمدير المدرسة مع الفريق التربوي الذي يعمل تحت إشرافه، ويتم التركيز فيها على العمل الإداري من جهة وعلى القيادة التربوية من جهة أخرى.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص223.

1- تعريف مدير المدرسة

• المديرون هم الطبقة من الناس التي تتولى توجيه جهود الجماعات المنظمة نحو تحقيق أهداف محددة. وهم يعملون في مراكز مختلفة المستويات التنظيمية، ويوجهون أنشطة مختلفة الطبيعة، ويُطلق عليهم ألقاباً متعددة ورغم اختلافهم في أنواع النشاط الذي يديرونه، وفي المراكز التنظيمية التي يحتلونها، فإن السمة المميزة لهم فهي تمتعهم بسلطة توجيه الغير لأداء أو الامتناع عن أداء أشياء معينة.¹

• ويُعرف أيضاً بأنه الشخص الذي يكون مسؤولاً عن تحديد وصياغة أهداف المنظمة ويعمل على تحقيقها من خلال التخطيط لتوفير الموارد والإمكانات اللازمة، والتنسيق بين الجهود وتوجيهها ومتابعتها وتقويمها بما يحقق تلك الأهداف. أو بمعنى آخر، أن كل فرد تدور مهامه حول وظائف التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة بغرض تحقيق أهداف المنظمة، يمكن أن نطلق عليه مديراً.²

• يعرفه أحمد إبراهيم أحمد بأنه الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة، وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وتربية تلاميذها، وهو حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها بين المدرسين ببعضهم، وبين المدرسين والتلاميذ، وبين الآباء والمدرسين، وبين الموجهين والمعلمين. وهو دائماً في المركز الرئيس للعملية التعليمية، فعليه عبء تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة، وهو الذي يوجه رسم الخطط المختلفة وتنفيذها.³

تعقيب: رغم أن التعريفين الأول والثاني يتميزان بالعمومية، فإن أولهما يركز على بعد القيادة ودورها في تعديل سلوك المرؤوس من خلال توجيه نشاطات الجماعة، أما الثاني فإنه يركز أكثر على العمليات الإدارية التي هي من صميم عمل المدير في جميع المستويات والمراكز التنظيمية.

في حين أن التعريف الثالث أكثر خصوصية ويشير بشكل واضح إلى مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن مؤسسته من حيث هي أصغر وحدة في التنظيم الهيكلي، كم يركز أيضاً على البعد العلائقي، وأهمية عملية الاتصال التربوية في تدعيمه بشكل يحفظ استمرار العلاقات بين جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، كما يشير أيضاً إلى البعد العملي في الإدارة المدرسية.

وإذا كانت التعاريف السابقة تختلف في بعض الجزئيات إلا أن القراءة الأولية لها تشير إلى أنها

تتشارك في بعض الأمور المهمة:

• المدير هو رأس التنظيم الهيكلي في المؤسسة.

¹ . علي الشرقاوي: العملية الإدارية ووظائف المديرين، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001، ص99.

² . مصطفى محمود أبوبكر: دليل المدير المعاصر، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001، ص18.

³ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص89.

- يمارس مهامه وفق بعدين؛ أحدهما يركز على القيادة والإشراف في حين أن البعد الثاني يركز على العمليات الإدارية.
- لا وجود لمدير دون فريق عمل ولا وجود لجماعة دون قائد.
- ضرورة وجود قائد يوحد وينسق جهود المرؤوسين.

1. التعريف الشامل

مدير المدرسة هو الشخص المؤهل الذي يشرف على الفريق التربوي، يقوم بإدارة و تسيير شؤون الموظفين والعاملين والتلاميذ والبنائات المدرسية على مستوى وحدته التنظيمية ، كما يسهر على التنسيق مع السلطة السلمية، والسلطات المحلية، والمجتمع المحلي في الاتجاه الذي يحقق الأهداف التربوية.

2. التعريف الإجرائي لمدير المدرسة الابتدائية

هو الشخص المؤهل المكلف بمهام التأطير البيداغوجي والتربوي للمدرسة تنظيماً وتخطيطاً ومتابعة وتقييماً، يقوم بتسيير شؤون الأفراد والهيكل، ويحرص على الاتصال بالسلطة الوصية والسلطات المحلية وهيئات المجتمع، بغرض التنسيق معها بما يخدم مصلحة المدرسة ويحقق أهدافها.

-II- نظريات الطبقة الإدارية

لقد تزايد نفوذ هذه الطبقة، واكتسبت مكانة اجتماعية متميزة، بسبب تأثيرها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، حتى أن البعض تنبأ بظهور ما يسمى بالثورة الإدارية، حيث يلعب المديرون دوراً بارزاً في إحداث نوع مشابه للتغيير الذي أدى على التحول من البرجوازية إلى الرأسمالية.¹ وقد تعرض نفوذ وقوة طبقة الإداريين للتحليل والدراسة منذ منتصف القرن الماضي، واختلفت في شأنها مختلف وجهات النظر، فالبعض يرجع مصدر قوتها ومركزها التأثيري لظواهر اقتصادية، واجتماعية، والبعض الآخر يرى أن ظهورها يرجع للتغيرات التكنولوجية، وسوف نتعرض لعدد من وجهات النظر هذه من خلال خمسة مفاهيم أو نظريات هي:*

1. النظرية الماركسية

يعتبر "ماركس" من أوائل الكتاب الذين ناقشوا مشاكل الطبقة في المجتمع، ورغم أن نظريته لا تعترف إلا بوجود الطبقة العاملة الصناعية، إلا أنها اعتمدت في ذلك على تفسير الصراع والتناقض التاريخي بين الطبقات في المجتمع فيما سمي "بالمراحل الخمس للتاريخ" حيث يوجد في كل مرحلة جماعات تقود التطور وتنتقل بالمجتمع من مرحلة على أخرى.

وهكذا يرى "ماركس" أن القوة في المجتمع يتمتع بها هؤلاء الذين يقدمون رأس المال ويمارسون رقابتهم على وسائل الإنتاج، وأن السلطة التي يمارسها هؤلاء داخل المنظمات هي سلطة مطلقة... أما

¹ . علي الشرفاوي، مرجع سابق، ص100.

* للمزيد من التوضيح يمكن الرجوع إلى علي الشرفاوي: المرجع نفسه، ص 102.

الطبقة الإدارية في رأي "ماركس" فليس لها وجود إلا ضمنيا إذ ربما كان يُقصد بها تلك الجماعة التي تقود التطور وتنتقل بالمجتمع من مرحلة على أخرى.

2. نظرية "برنهام" للثورة الإدارية

تُنسب هذه النظرية إلى "برنهام" الذي يرى أن العالم الصناعي في مرحلة تحول مستمر، وأن التغيرات السريعة في الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي حدثت بعد الحرب العالمية الأولى، قد مهدت السبيل لظهور المنظمات الكبيرة، وأن كبر الحجم قد أفسح المجال لظهور طبقة الإداريين التي اكتسبت اعترافا متزايدا، بسبب نفوذها وقوتها في مواجهة التغيرات والإفادة منها، وقد تنبأ "برنهام" بتزايد نفوذ هذه الطبقة بحيث تكتمل لها أسباب القوة والنفوذ في المستقبل. وهو يدعي بان التغير في الظروف لا بد أن يصاحبه تغيرا جوهريا في هيكل القوة في المجتمع، يتخذ شكل "الثورة الإدارية".

تعقيب: هذه النظرية تبرر وجود طبقة الإداريين، وتؤسس لمفهوم الثورة الإدارية التي تعني في مضمونها تغيير الوضع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، باعتماد أساليب تسيير تفرضها التطورات الحاصلة في الميادين المختلفة، غير أن تغيير هذه الأوضاع يرجع في الكثير من الأحيان إلى متغيرات أخرى تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تغيير الأنظمة، وانطلاقا من هذه النظرية فإن وجود الطبقة الإدارية لا بد منه لتنفيذ السياسات في المجالات المختلفة، باعتبارها الفئة المؤهلة التي تشارك في اتخاذ القرارات والسهر على متابعة تنفيذها، وتقييم نتائجها.

3. نظرية الطبقات الفنية " التكنوقراط"

تُنسب هذه النظرية إلى أراء "جلبرت" الذي ضمنها في عرضه لشكل الدولة الصناعية، وهو يرى أن ظهور المنظمات الكبيرة أملتتها التطورات التكنولوجية، وصاحبها انفصال بين الملكية والإدارة أفسحت المجال ليس لظهور طبقة الإداريين فحسب، ولكن لظهور كيان جديد أسماه الطبقة الفنية أو التكنوقراط. فالمنظمات الكبيرة كما يراها فاقت في مشاكلها قدرة رجل واحد، أو عدة رجال يستطيعون التحكم والرقابة عليها، فزيادة الحجم أحدثت انفصالا بين الإدارة العليا والمواقع التشغيلية، وتزايد اعتماد الإداريين على المعلومات التي يتم تداولها ومعالجتها مرات عديدة قبل استخدامها في المستويات العليا، بالإضافة إلى ذلك فإن تزايد التطورات التكنولوجية، وضع قيودا على مقدرة المتخصصين الذين بحكم تخصصاتهم، لا يمتلكون سوى قدرا محدودا من المعلومات. ومرة أخرى يجد رجال الإدارة العليا أنفسهم مضطرين إلى الاعتماد على معلومات غير كاملة، أو على تلك التي تُرسل إليهم من الوحدات المتخصصة. وعلى هذا الأساس يرى "جلبرت" أن القرارات في المنظمات الكبيرة قد أصبحت عملية جماعية بسبب حجم وتراكم

العمليات، والحاجة إلى المعلومات السريعة والدقيقة والمتخصصة، الأمر الذي جعل من الصعب على مدير واحد التحكم في نتائج الأحداث.¹

تعقيب: انطلاقاً مما سبق فإن هذه النظرية تؤسس لمبدأين مهمين في العمل الإداري:

- ضرورة المشاركة في اتخاذ القرار.
- ضرورة توفر المعلومات والمعطيات الكافية والدقيق والمتخصصة.

وعلى اعتبار أن الإدارة المدرسية هي أصغر وحدة في التنظيم الهيكلي، فإن وجود مدير مؤهل متخصص من شأنه توفير المعطيات اللازمة، واقتراح ما يراه مناسباً من قرارات، وهذا يقتضي وجود هامش أكبر من حرية التصرف للمدير، عكس الواقع الصعب الذي يعمل في مدير المدرسة الابتدائية بسبب ثنائية التبني بين وزارتي التربية من جهة، ووزارة الداخلية من جهة أخرى.

4. تحليل "شومبيتر" لدور المنظم

يرى "شومبيتر" أنه لم يعد للمنظم الفرد الدور الكبير الذي كان له في الماضي بسبب انفصال المنظمات عن ملاكها، وظهور طبقة المثقفين والموظفين، وتغير الفئات السياسية التي كانت سائدة في الماضي واختلافها عن الفئات السياسية الجديدة، كل ذلك بالإضافة إلى انتقال الدور التنظيمي من المنظم إلى أفراد ليسو من ذوي المواهب، يتطلب في رأي "شومبيتر" تطبيق إصلاحات سياسية واقتصادية.²

تعقيب: التطور والتغير في الرؤى السياسية التي تتميز في أغلب جوانبها بالعموم، أدى إلى ظهور طبقة من الإداريين مهمتها بلورة هذه الرؤى وترجمة الغايات الكبرى إلى أهداف قابلة للتحقيق، والحرص على تبليغها للمرؤوسين ومتابعة تنفيذها.

III- شخصية مدير المدرسة

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعزل سلوكياتنا وممارساتنا اليومية في العمل وفي المنزل، في الشارع وفي كل مكان يعج بالحياة، عن نمط الشخصية لدينا، دوافعنا وحاجاتنا التي تعتبر من المحددات الرئيسية لسلوكياتنا وتصرفاتنا. فالشخصية من مفاهيم علم النفس الشائعة والمألوفة، ولكنها مفهوم صعب ومعقد، وعلى الرغم من شيوع استخدامها من قبل الكثيرين فما زال هناك تباين في تعريفها. ومن أكثر التعاريف استخداماً تعريف ألبورت (Allport) الذي وصفها بأنها "تنظيم دينامي لأنظمة الفرد الفيزيائية- النفسية التي تحدد طريقة تكيفه الفريدة مع بيئته"، وكذلك تعريف روتش (Rutch) الذي وصفها بأنها "كيفية تأثير شخص ما على الآخرين، وكيفية فهمه ورؤيته لنفسه ولنمط خصاله الداخلية والخارجية"³

¹ . علي الشرقاوي: مرجع سابق، ص103 .

² . علي الشرقاوي: مرجع سابق، ص104 .

³ . هاني عبد الرحمن الطويل: الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1998، ص153 و154.

إذن فالشخصية متغير أساسي يلعب دورا في تحديد الاتجاه الذي يمكن أن يسلكه الفرد في حياته ، ويرى أغلب الدارسين أن هذا المركب يتبلور في السنوات الأولى من الطفولة المبكرة ويمتد بتأثيره الإيجابي أو السلبي على بقية المراحل العمرية. والمعاش لواقع التأطير البيداغوجي والتربوي في المدرسة الابتدائية يمكنه أن يلاحظ تنوعا في شخصيات المديرين، وما يترتب عليه من تأثير على أدوارهم القيادية وممارستهم لمهامهم الإدارية، الأمر الذي يؤثر بدوره على شبكة العلاقات داخل المدرسة وخارجها، وبالتالي التأثير على سيرورة العملية التعليمية.

وعليه تعتبر شخصية مدير المدرسة من المظاهر الهامة التي تصف حياته، وسلوكه ونمطه في العمل وتأثيره على المدرسين والتلاميذ والعاملين وأولياء الأمور، وكيفية فهمه لنفسه وخصائصه الداخلية والخارجية. وشخصية الإنسان هي محصلة تفاعل لثلاثة أنواع من العوامل: وراثية وبيئية وموقفية.

وكما بين هلغارد وزملاؤه يمكن فهم جوانب شخصية المدير في بعدين هما:¹

البعد الأول: متوازن (stable) أو غير متوازن (unstable).

والبعد الثاني: انبساطي (extravert) أو إنطوائي (introvert).

وينتج عن هذين البعدين أربعة أنماط من الشخصية:

- شخص متوازن - انبساطي.
- شخص غير متوازن - انبساطي.
- شخص متوازن - انطوائي.
- شخص غير متوازن - انطوائي.



شكل (12) أبعاد شخصية المدير حسب هلغارد وزملاؤه.

من خلال أدبيات الاختصاص يتصف مدير المدرسة المتوازن بأنه شخص منضبط هادئ ولا تسهل إثارته، أما المدير غير المتوازن فهو شخص متقلب ومزاجي وقلق ، وفي البعد الآخر فالمدير الانبساطي شخص اجتماعي ينخرط في الجماعة، ويندمج في العمل ويتفانى فيه بخاصة في أوقات التوتر والصراع، أما المدير الانطوائي فهو شخص يميل إلى الانسحاب والانطواء على نفسه وبخاصة أوقات التوتر والصراع، ويفضل العمل بمفرده.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 98.

وهناك دراسات عديدة حول الشخصية وتطورها ونظرياتها وأنماطها ليس المقام هنا البحث فيها، ولكن من المؤكد أن للشخصية أثرها في سلوك المدير الإداري والتنظيمي، مما يتطلب الاهتمام بدراسة شخصية المدير بدقة وموضوعية، وإدراك كيفية تفاعلها مع أبعاد العمل مع الآخرين حرصاً على اختيار الأفراد المناسبين لإدارة المدرسة، وقد أشار **وليام بيرتون (Burton)** إلى بعض صفات الشخصية المتكاملة والشخصية غير المتكاملة كما بينها الجدول التالي:¹

صفات الشخصية حسب طبيعتها	طبيعة الشخصية
<ul style="list-style-type: none"> - نشيط ومحب للاستطلاع فيما حوله، ويقوم باتصالات كثيرة. - يكون أصدقاء ويتحدث ويبتسم. - يظهر ميلاً على المرح، ويتقبل الفكاهة على نفسه بروح طيبة. - يواجه المشكلات بثقة وعن طيب خاطر. - يحدد المشكلات ويقبل على وضع خطط للوصول على حلول لها، ويقبل على تنفيذها. - يميل إلى إخضاع اقتراحاته وآرائه للنقد والاختبار. - يميل إلى الدفاع عما يسهم به إلى أن يقتنع بأنه غير صحيح. - يميل إلى تقبل نتائج أحكامه ونتائج الأخطاء وثمار القرارات الصحيحة. - يتقبل المسؤولية التي تتمشى مع قدرته ومستوى نضجه. - يعترف للآخرين بما قاموا به، ويكون متواضعاً في التحدث عما قام به، ولا يجد ضرورة للغش. - يعبر عن انفعاله لكنه لا يخضع له، ويزيد من سيطرته على التعبير الانفعالي غير المرغوب فيه، ويسيطر على أعصابه ولا يصر على طريقة واحدة. - يعمل ويلعب مع غيره، ويسهم بسهولة في أوجه نشاط تعاوني لمساعدة غيره. - له هوايات وميول خاصة ويستخدم الكتب كمصادر للمتعة أو المعرفة. - سعيد وواثق من نفسه ولا يوجد عنده قلق ولا يحزن على ما لا يمكن تحصيله. - واثق من مكانته واحترامه عند ... الآخرين، ويتمتع بصحة عقلية سليمة. - حالته الصحية حسنة بجه عام، ويشبع حاجاته العادية دون صعوبة. 	<p>مدير المدرسة ذو الشخصية المتكاملة</p>

¹ . عبد المؤمن فرج الفقي: الإدارة المدرسية المعاصرة، ط1، جامعة قان يونس، ليبيا، 1994، ص ص 211، 212.

الجدول (11) صفات مدير المدرسة ذي الشخصية المتكاملة .

صفات الشخصية حسب طبيعتها	طبيعة الشخصية
<ul style="list-style-type: none"> - غير نشيط ولا يميل إلى اكتساب خبرات جديدة بفضل البيئة الضيقة المألوفة. - خجول ويتجنب الاتصال بالآخرين. - جاد حساس أكثر من اللازم، ويخاف من أن يضحك عليه الناس، ولا يقبل على المزاح. - يتجنب المشكلات والصعوبات من أي نوع ويهرب منها ويرفض مواجهتها، وحين يكون الهروب منها مستحيلا فإنه يواجهها بقوله: طلا أستطيع" وبالعدا والخذاع. - لا يعرف ما يفعله ويتذمر من أن المطلوب غير واضح، ويستفسر كثيرا عن المطلوب. - يرفض الخضوع للاختبار والتجربة ويضايقه النقد دائما. - غير متأكد ولا يثق فيما يقوم به، ويسأل عن الصواب باستمرار. - ينسب الخطأ إلى غيره ويدعي أن الفضل له في أي نجاح أو في أكبر قسط من نجاح الجماعة. - لا ينجز ما يعد به ويتجنب القيادة. - يقلل من قدر غيره ويبالغ في تأكيد قدراته وإسهاماته، ويتشاجر ويغش. - يفشل في السيطرة على تعبيره الانفعالي غير المرغوب فيه، ويبكي ويصرخ ويصر على طريقته الخاصة. - يرفض الإسهام مع غيره ويبالغ في التنافس، ويحب أن يكون دائما في قمة الجماعة، ويهدم غيره إن أمكنه ذلك. - ميوله ضيقة ومحدودة في خارج أوجه النشاط الضروري، ويستخدم الكتب للهروب من الواقع في بعض الحالات. - مكتئب وخائف وقلق وغير سعيد بسبب عدم قدرته على تحاشي ما لا يمكن تجنبه، ويظهر خوفا من أقرانه والآخرين؛ صحته العقلية غير سليمة. 	<p>مدير المدرسة ذو الشخصية غير المتكاملة</p>

- صحته الجسمية سيئة، ويشعر بالأم، وعنده عادة عصبية فيما يتعلق بالأكل ... وغير ذلك.	
الجدول (11) صفات مدير المدرسة ذي الشخصية غير المتكاملة	

1. السمات الشخصية للمدير المعاصر

أفرزت التطورات الحاصلة في المجتمع تغيرات في بعض المفاهيم والقيم الاجتماعية، وصاحبها تغير في التصورات للأدوار على مستوى المدير نفسه، أو على مستوى المرؤوسين من حيث التوقعات، الأمر الذي يفرض مواكبة المستجدات الحاصلة في آليات العمل الإداري، وتقنيات ممارسة الأدوار القيادية، على اعتبار أن الحياة المهنية تفرض مجموعة من ميكانزمات التكيف مع مكونات الموقف الإداري، ولا يتأتى ذلك إلا بتميز المدير ببعض السمات التي تلعب دورا في هذا التكيف.

غير أنه لا يتوفر في الوقت الحاضر سمات مثالية يمكن أن يتحلى بها المدير، فكل موقف يواجهه يتطلب نمودجا معيناً للشخصية وسلوكا يتأثر بها، وبالرغم من ذلك هناك بعض السمات التي يتعين على المدير محاولة اكتسابها وهي:¹

أ- **المعرفة:** يجب أن يبحث المدير عن المعرفة أي كان مصدرها، فالمعرفة مشكلة لا نهاية لها، والمدير الذي يكتسب المعرفة بالتعليم فقط، لا تكتمل له أسباب النجاح، وإنما يجب استغلال هذه المعرفة في التفكير الذي يساعده على اكتساب المهارات الإدارية. وتستمد المعرفة من التعليم والممارسة، ومن ثم تساعد على تكوين المفاهيم والمبادئ والنظريات التي تؤدي بصاحبها إلى الموضوعية، وتجنب المحاباة والنزوة في مواجهة المواقف.

تعقيب: تعددت في الوقت الحاضر وسائط التعلم ومنابع استقاء المعارف، وهو ما يوفر فرصا أمام مدير المدرسة لإثراء الجوانب الأكاديمية التي تفتقدها بعض برامج التكوين، غير أن المعرفة وحدها لا تكفي إذا لم تُوظف في تنمية الممارسة الإدارية، هذا من الناحية النظرية، أما واقع الحال فإن أغلب مديري المدارس الابتدائية لا يعرفون من الإدارة المدرسية إلا بعض الجوانب التقنية البسيطة ذات العلاقة بتنفيذ التعليمات واللوائح التنظيمية، أما البعد الفكري والعلمي، وعلى أهميته فإن وجوده يكاد يكون معدوماً، وهذا مبرر كاف يدفعنا إلى التفكير في آليات بلورة هذا التوجه من خلال التكوين المتخصص أولاً والتكوين المستمر ثانياً.

ب - **الخيال:** يجب أن يتحلى المدير بالقدرة على التخيل، وترجمة هذا التخيل إلى واقع. والمقدرة على التخيل تتطلب سعة الأفق، وهذه لا تكتسب إلا بعد تدريب الفكر على التمييز بين الحقيقة والوهم، وتتضمن

¹ . علي الشرفاوي، مرجع سابق، ص ص 106-107.

سعة الأفق استخدام نتائج الأمس للتنبؤ بأحداث المستقبل قبل وقوعهن وترجمة هذه الأفكار غير المتشكلة إلى أفكار واضحة ومنظمة.

تعقيب: تنفيذ هذه السمة مدير المدرسة على بناء المهارة الإدراكية التصورية لأنها تساعده على تبني الرؤية الواقعية لمؤسسته والتخطيط لسير العمل فيها، والنظر إليها كمنظومة متكاملة كل تغير في إحدى جزئياتها يؤثر على باقي المكونات، كما تمكنه أيضا من تبصر العلاقة بين النظام الذي يعمل في ضله وبقية الأنظمة التي تزامله.

ج - التفكير: يجب أن يتمتع المدير بالمقدرة على التفكير العلمي لأنه يساعده على وضع الفروض، وعلى الموازنة بين إمكان الاعتماد على هذه الفروض ومخاطر عدم الاعتماد عليها. كما يساعده على التحليل والتقييم وإصدار الأحكام الصائبة. ويتطلب ذلك تحديد الميادين التي يستطيع التفكير فيها، لأن المدير لا يمكنه امتلاك سمة التفكير العلمي في كل الميادين.

تعقيب: والحاجة لهذه السمة يؤكدها عدم خلو الواقع التربوي من مشكلات تحتاج إلى الدراسة والبحث للتعرف على مسبباتها ونتائجها وانعكاساتها، وتحديد الحلول المناسبة لها، ولا يتأتى ذلك إلا بإخضاعها للبحث المبني على التفكير الجاد الموصل إلى حقيقة الظاهرة التربوية أو النفسية، وقد تكون هذه السمة فطرية إلا أن طرق إكسابها أو اكتسابها تبقى متاحة إذا توفرت جملة من المعايير والشروط الضرورية.

د- الحسم: يجب أن يتسم المدير بالحسم في الوقت المناسب، وهذه السمة تظهر أهميتها عند الإقدام على اتخاذ القرارات، فعندما تتضح نواحي القوة والضعف في نتائج أي قرار، وتظهر له احتمالاتها، لا بد له من حسم المواقف، كما عليه أن يفهم بأن إعادة النظر في أمر ما لا ينطوي على ما يعيبه، وإنما الذي يعيبه هو الاستمرار في قرار خاطيء.

تعقيب: ومن المختصين في الإدارة من يصنف اتخاذ القرار من العمليات الإدارية، ذلك لأنه يعتبر من أهم مكونات الموقف الإداري، خاصة في المؤسسة التعليمية عموما والمدرسة الابتدائية على وجه الخصوص، حيث يتشعب الموقف الإداري ويتداخل مع خصوصية الظاهرة التربوية، الأمر الذي يتطلب التفكير السليم في البدائل المتاحة، واختيار الأنسب منها للمشكل المطروح.

2.2 معايير الفاعلية في شخصية مدير المدرسة: أما المدير الفعال فهو ذو شخصية قيادية ومؤثرة، ويعول عليه في تنفيذ البرنامج التعليمي وتطويره، وفي تحقيق الأهداف المدرسية على أكمل وجه وأحسنه، وتوصلت الدراسات إلى أنه مدير يمتاز بمايلي:¹

- يضع الأهداف الاستراتيجية الواضحة لمدرسته، ويطور الأهداف التربوية التي يحددها له النظام التربوي، ويوجه البرنامج المدرسي كاملا لتحقيق الأهداف، مستخدما السلطة المخولة له ومكانته الاجتماعية في بيئته.

- يقوم بالإشراف المستمر على معلميه، ويعمل على تقديم أفضل خدمات تعليمية ممكنة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً وقائداً تعليمياً.
- يسعى جاهداً باستمرار إلى تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين داخل غرف صفوفهم، وإلى توفير بيئة تعليمية مشجعة وودية يقضي فيها المعلمون وقتاً أطول في التعليم، ويقوم المدير بتوزيع الصفوف بشكل مدروس وعادل مراعي قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وبحماية الوقت التعليمي بالحد من الإزعاج والتشويش على الدروس من الخارج، ومن تأخر المعلمين أو التلاميذ وتغيبهم عن الدروس، وتقديم كل التسهيلات الممكنة للمعلمين ليستخدموا استراتيجيات فعالة في صفوفهم.
- يوفر مناخاً مدرسياً ملائماً للمعلمين يحفز همهم ويستثير نشاطهم.
- يديم التواصل مع الدراسات والأبحاث والمؤلفات المرتبطة بالفاعلية المدرسية ويتابعها، ويسهل للمعلمين التعرف إليها والإطلاع على مضامينها.
- يقيم علاقات حسنة مع المجتمع المحلي، مما يدفع المجتمع إلى المساهمة والمشاركة في النشاطات المدرسية والتعاون مع المدرسة في دعم برامجها وإنجاحها.

ويرى بلمبرغ و جرينفلد (Blumberg , Greenfield, 1986) أن لمدير المدرسة الفعال عدداً من المواصفات تتلخص في رغبته في أن تكون مدرسته ذات سمعة وشهرة عاليتين، وإقدامه - بسرعة- على طرح المبادرات والأفكار الجديدة، ومعرفة الواسعة باستراتيجيات التعليم المختلفة والإدارة الصفية الفعالة، وأمنه النفسي وجرأته على المحاوراة والتجديد والتجريب، وقدرته على التعامل مع المستجدات والأحداث بما ينفع المعلمين والتلاميذ.¹

وملخص القول أن هذه المعايير على قدر كبير من الأهمية لأنها تساعدنا في وضع تصور أولي لأبرز المؤشرات الضرورية التي تدل على توافر مهارات القيادة الإدارية في مدير المدرسة الابتدائية، حيث أن وجودها يضفي الفعالية على نشاط المدير الذي يحرص على الاهتمام بعمليتي التعليم والتعلم، ويفوض السلطات للمرؤوسين وبخاصة في الأمور الروتينية، بحيث يتفرغ للتعليم والتعلم والنمو المهني للمعلمين، ويهتم بتجميع كل الطاقات والإمكانات المتوفرة وتوفير الظروف المناسبة للابتكار والتجديد والإبداع، ويجعل المدرسة مكاناً محبوباً ومرغوباً فيه للطالب والمعلم وجميع أفراد المجتمع المدرسي، فيحقق كل ذاته فيها ويسعى إلى تنميتها وحمايتها ورفع مكانتها.

ولعل هذا ما تفنقه إدارة مدارسنا الابتدائية، والسبب في ذلك يرجع إلى سيطرة الجوانب التقنية الإدارية على الجوانب القيادية الإشرافية، وهذا مبعثه التصورات الناكسة للأدوار التي يجب أن يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 231.

واستنادا على ما أشار إليه **نواف كنعان (1995)** بخصوص فعالية الإداري يمكن القول: أن فاعلية المدير هي محصلة تفاعل بينه وبين المدرسة والمجتمع، وأن أية محاولة لزيادة فاعلية المدير الإدارية لا بد أن تأخذ في اعتبارها تأثير هذه العناصر الثلاثة (المدير والمدرسة والمجتمع) في ذات الوقت.¹

IV- مهام مدير المدرسة الابتدائية

يضطلع مدير المدرسة باعتباره قائدا إداريا بمهام وواجبات متعددة، أوجزها كل من "رو Roe" و"دريك Drake" من ناحية، و"بلومبرج Blum berg" و"جرينفلد Greenfield" من ناحية أخرى في دراستين مستقلتين عكستا بعدين متكاملين هما:²

أولاً: التركيز على العمل الإداري Administrative Managerial Emphasis

ومن بين المهام والواجبات الإدارية والمكتبية التي ينبغي على مدير المدرسة أن القيام بها لضمان سير العمل في مدرسته بسهولة ويسر:

- الإشراف على إعداد السجلات المدرسية المختلفة والمحافظة عليها.
- متابعة سير العمل ورفع التقارير للإدارة التعليمية.
- إعداد الموازنة العامة للمدرسة والرقابة على أوجه الصرف فيها.
- إدارة شؤون الأفراد.
- الإشراف على حفظ النظام بين التلاميذ.
- إعداد الجداول المدرسية.
- إدارة المرافق المدرسية، والعمل على تزويدها بالأدوات والتجهيزات اللازمة.
- مراقبة برامج وإجراءات التدريس المحددة من قبل الإدارة التعليمية.

ثانياً: التركيز على القيادة التربوية Educaional Leadership Emphasis

وتتضمن جميع المهام المرتبطة بتغيير سلوك المنتسبين للعملية التعليمية من مدرسين وتلاميذ وأولياء أمور، وذلك بغية تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المدرسة، ومنها:

- تحفيز المعلمين للعمل بأقصى جهد ممكن فيها.
- العمل مع المعلمين على تطوير وتنمية وتحسين الأنشطة المدرسية.
- إشراك المعلمين في وضع خطط تقويم وتسجيل التقدم الدراسي للتلاميذ.
- تشجيع الدراسات المستمرة لتطوير المناهج وأساليب التدريس.
- إتاحة الفرصة أمام النمو المهني للمعلمين بالمدرسة.
- العمل على تأسيس مركز فني للموارد التعليمية وتسهيل الاستخدام.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص 231.

² . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص ص 143-144.

- التقييم والتوجيه المستمر للمعلمين.

كما يرى أحد أساتذة الإدارة من خلال تجربته الأكاديمية والعملية مع المديرين من مختلف الميادين أن الأدوار الإدارية لمدير المدرسة وغيره من المديرين في المجالات الأخرى هي في الواقع متقاربة جدا ويؤكد هذا الرأي نتائج الدراسات المقارنة الميدانية الحديثة التي قام بها أحد الباحثين في الإدارة عام 1985. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من المديرين في المدارس والشركات الصناعية والتجارية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مديري المدارس في بريطانيا وأمريكا وأستراليا تتشابه أدوارهم الإدارية تشابها كبيرا. كما أن هذا التشابه الكبير ينسحب أيضا على أدوار وسلوك المديرين في المدارس وزملائهم في ميادين الصناعة وإدارة الأعمال.¹

ويضيف محمد منير مرسي (1999) إلى أنه مع تأكيد هذه الدراسة للتشابه الكبير بين تصور المديرين لأدوارهم في التعليم أو في غيره من المجالات الصناعية وإدارة الأعمال فإنها أشارت أيضا إلى بعض الفروق التي تميز الإدارة المدرسية عن غيرها . ومن أهم هذه الفروق والتي أشارت إليها هذه الدراسة وغيرها من الدراسات مايلي:

- أن مديري المدارس ينشغلون بالأعمال اليومية للمدرسة بدرجة قد لا تمكنهم من التفكير في التخطيط المستقبلي للعمل.
- أن مديري المدارس تتمركز وظيفتهم حول الأفراد والأشخاص من معلمين وعاملين وتلاميذ وآباء وما يرتبط بذلك من متطلبات تميزهم عن زملائهم في المجالات الأخرى.
- أن سلطة مديري المدارس أقل من نظرائهم في المجالات الأخرى لا سيما فيما يتعلق بالمصادر المادية والبشرية.
- أن مديري المدارس أكثر عرضة للرأي العام وقد يسبب ذلك بعض الضغوط عليهم.
- أن عمليات السلطة وتفويضها والاشتراك في اتخاذ القرار أقل بكثير بالنسبة لمديري المدارس عما هو عليه الحال بالنسبة لزملائهم في الميادين الأخرى.
- أن مديري المدارس يواجهون مشكلة نقص العاملين في الخدمات الكتابية والسكرتارية بصورة أكثر من زملائهم في الميادين الأخرى.

أما مهام مدير المدرسة الابتدائية في الجزائر فقد حددتها النصوص القانونية التالية:

- القرار الوزاري 839 المؤرخ في 16/11/1991 مهام مديري المدارس الابتدائية.
- القرار الوزاري رقم 778 المؤرخ في 26/10/1990 المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية.

¹ Jenkins (1985): نقلا عن محمد منير مرسي (الإدارة المدرسية الحديثة): مرجع سابق، ص18.

- القرار الوزاري رقم 292 المؤرخ في 17/06/2006 المعدل والمتمم للقرار 839 المؤرخ في 16/11/1991 مهام مديري المدارس الابتدائية.

وفي ضوء هذه النصوص يضطلع مدير المدرسة الابتدائية بمهام مختلفة، منها:

1. في المجال البيداغوجي

- تسجيل التلاميذ الجدد و قبولهم في إطار التنظيم الجاري به العمل .
- ضبط خدمات المدرسين و تنظيمها .
- التنظيم العام لأنشطة التلاميذ و جداول توقيت الأقسام .
- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة .
- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد التنسيق الأفضل والتكيف الأنسب لعمل الأساتذة .
- تحفيز مجالس التعليم و مجالس الأقسام و عقدها .
- وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين .
- يتأكد من التدرج في تقديم الدروس و تسلسلها .
- زيارة المدرسين في أقسامهم و اتخاذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة و ترشيد عملهم .
- المشاركة في تنظيم الامتحانات والمسابقات و تصحيحها و لجانها التي تنظمها وزارة التربية الوطنية .
- يشارك في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية الوطنية .

2. في المجال التربوي

- توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات المحتملة.
- يجب أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية شعور المؤسسة وتقوية الثقة المتبادلة والتفاهم واحترام الشخصية والصدقة والتضامن .
- إقامة الشروط التي من شأنها إكمال التربية التي تمنحها الأسرة وتيسير الحياة ضمن الجماعة وغرس الروح الوطنية والتحفيز على العمل وروح التعاون الجماعي واحترام الغير
- تشجيع وتطوير الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية و الأعمال المنتجة الفردية والجماعية وحرص الترفيه المنشطة التي تساعد على خلق المحيط الملائم لازدهار التلميذ واستقراره
- توفر الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ .

- العمل على تظافر الجهود لمنح تعليم ناجح و تربية مطبقة للأهداف المرسومة للتعليم الأساسي .

3. في المجال الإداري

- يفتح ويمسك الملف الشخصي الخاص بكل موظف، يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطته نقطة سنوية يقدرها طبقاً لسلم التنقيط الجاري به العمل، ويرفقها بتقييم مكتوب .
- يسهر مدير المؤسسة على احترام الأجال فيما يتعلق بإعداد التقارير والجدول الدورية وإرسالها إلى السلطات السلمية .
- يستقبل المدير البريد الإداري الوارد على المؤسسة و يقوم بفتحه و فرزها قبل تسجيله في الأمانة و يحتفظ المدير بالبريد السري الموجه للمؤسسة .
- يمثل المدير المؤسسة في جميع أعمال الحياة المدنية و يتولى وفقاً للتنظيم الجاري به العمل تنفيذ مداولات مجلس المدرسة .

V- علاقات مدير المدرسة

1. علاقة المدير بالمعلمين :

ينبغي أن تعتمد هذه العلاقة على الجانب السيكولوجي للمعلم وتحرص على تطوير إمكاناته وتقدير مكانته و احترامه ودفعه نحو الإبداع والابتكار وتمكنه من تفهم مكونات مجتمعه ومتطلباته وفي التفاعل مع أفراد وجماعته وينبغي كذلك أن تستند هذه العلاقة إلى مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وإعطائهم قدراً من الحرية الموجهة بما يساعدهم على تطوير أنفسهم وتطوير مستوى أدائهم.

إن هذه العلاقة تحكمها مجموعة من المبادئ هي¹:

- المدير عمله الإرشاد والتوجيه ويجب أن يعامل المعلم على أنه مواطن له نفس الحقوق التي له وعليه نفس الواجبات ويجب أن تكون العلاقة التي تربطه به علاقة زمالة في المهنة.
- يجب أن يؤدي مسؤولياته على أساس مهني يترفع عن الأمور الشخصية ويقيس أعمال الأفراد وتصرفاتهم بمقياس موضوعي .
- يجب أن يحرص على تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المعلمين في كل ما يساعد على نموهم الشخصي و المهني.
- يجب أن يساعد المعلم على تنمية قدراته الخاصة وإبرازها على الكشف عما قد يكون لديه من مواهب كامنة وتنميتها.
- يجب أن يعمل على توفير كل ما يستطيع من أسباب الراحة الشخصية والنفسية للمعلمين.

- يجب أن يتمسك بالموضوعية في تقييم المعلمين وفي الحكم على الأساليب التي اتبعوها والنتائج التي حققوها.
- يجب أن يركز على الجوانب الإيجابية في عمل مرؤوسيه وألا يركز على نقاط الضعف بل يعمل على حفزهم وتصحيح أدايمهم بدلا من تعنيهم ومعاقبتهم .

2. علاقة المدير بالتلاميذ

يعتبر التلاميذ هم جوهر العملية التعليمية وهم المخرج النهائي الذي يعكس مدى فعالية ونجاح هذه العملية ومن أجلهم تكون الإدارة الناجحة والإشراف الناجح والتقييم الجيد ، ومدير المؤسسة يجب أن تستند علاقاته مع التلاميذ من منطلق الحرص عليهم والانتفاع بمستواهم العلمي والصحي والاجتماعي وبتنمية خبراتهم ونواحي شخصيتهم فكريا وثقافيا، ولدى ينبغي عليهم متابعة دراستهم وأنشطتهم مع تشجيع المتفوقين منهم وعلاج المتخلفين بعد دراسة أسباب التخلف. هذا بالإضافة إلى ضرورة فهم مدير المدرسة لخصائص وحاجات التلاميذ حتى نضمن استناد هذه العلاقة على أسس سليمة يمكن أن تساهم بشكل كبير في تحسين مناخ المدرسة بما يساعد على تحقيق أهدافها.

3. علاقة المدير بالسلطات التعليمية

أ- **علاقته بالمفتش:** هي علاقة إشراف ومراقبة ومتابعة يقوم بها مفتش التربية والتعليم الابتدائي، بحكم أنه الموظف المعتمد للتكوين والتفتيش والتقييم والمتابعة الميدانية للعمليات التربوية والبيداغوجية والتكوينية، وبحكم المهام الإدارية التي يقوم بها المفتش فإنه يعتبر حلقة الوصل بين مدير المدرسة الابتدائية والإدارة التعليمية ممثلة بمديرية التربية على مستوى الولاية، كما أنه يمثل مدير التربية في بعض الحالات على مستوى المقاطعة التي يشرف عليها.

ب- **علاقته بمدير الإكمالية:** بحكم أنه هو مدير المدرسة الأساسية المندمجة (المأمن)، وأنه هو رئيس مجلس التربية والتسيير ومجلس التنسيق وأنه هو الأمر بالصرف، وقد أوجدت هذه الصيغة لتسد فراغا كبيرا في تسيير المدرسة الابتدائية غير أنها لم تدم طويلا وبقيت حبرا على ورق، لتقتصر العلاقة على التنسيق في الجوانب المالية المتعلقة بمستحقات المديرين والمعلمين العاملين بالمدارس الابتدائية التابعة للقطاع الجغرافي الذي يعبر عنه بالمأمن.

4. **علاقته بالسلطات المحلية:** يرجع مدير المدرسة الابتدائية في الكثير من الحالات إلى البلدية، خاصة إذا تعلق الأمر بإدارة المرافق باعتبار أن البلدية هي المسؤولة من الناحية القانونية على صيانة الحجرات والمطاعم المدرسية، وتوفير الوقود الخاص بالتدفئة وعمال الحراسة، كما تعتبر المكلفة بتوفير بعض الوسائل التعليمية والأدوات المكتبية، وكل هذا يفرض على المدير القيام بإجراء الاتصالات الكافية مع البلدية لتوفير ما يلزم من أدوات ووسائل من شأنها تحسين ظروف تدرس التلاميذ.

5. علاقة المدير بالمجتمع المحلي

من واجب مدير المدرسة وضع برنامج فعال لتحسين العلاقات بين المدرسة والمجتمع أساسه ربط المواطنين بالمدرسة، وتوثيق علاقاتهم بها، وكلما كانت علاقات المدير بالمجتمع المحلي من أولياء التلاميذ والقائمين على أمر المؤسسات المجتمعية سليمة، كلما ساعد ذلك على نجاح مدير المدرسة في عمله، وفي قدرته على تغيير وتطوير برنامج المدرسة، فالمدرسة تعتبر جزء لا يتجزأ من المجتمع، فلا بد أن يضع مدير المدرسة خطة واضحة يتم من خلالها تفعيل هذه العلاقة وتأطيرها بما يحقق أهداف المدرسة، وتنسجم مع اهتمامات المجتمع واحتياجاته .

VI- اختيار مدير المدرسة الابتدائية

ليس هناك من شك في الدور الذي يلعبه مدير المدرسة في التأثير بالمدرسة في مختلف جوانبها، وكثيرا ما يعتبر سلوك هذا المدير معيارا يُقاس به عمل المجموعة البشرية التي تتكون منها المدرسة.¹ فهو الركن الأساسي الذي يقوم عليه كيان المدرسة والمولد المحرك لطاقتها وإمكاناتها البشرية والمادية، والموجه والمنسق لهذه الطاقات والإمكانات لبلوغ الغايات التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وللخطورة التي يحتلها هذا المنصب فإنه لا بد أن يُحسن اختيار من يتولاه ويُحسن إعداده وتدريبه وتوجيهه.

وقد زاد الاهتمام في الأوساط التربوية لدور المدير ، ومقومات نجاح هذا الدور وأصبح من واجب المسؤولين عن التربية والتعليم أن يوفرُوا لهؤلاء المديرين " الوسائل والآليات المناسبة لحصولهم على الإمكانات اللازمة لقيامهم بدورهم المتطور والمتغير في ميدان الإدارة المدرسية، مما يستلزم التدقيق العميق في أسس اختيار هؤلاء المديرين".²

والمتمثل لمراحل تطور المدرسة الجزائرية عموما والإدارة المدرسية خصوصا يجد أن عملية اختيار مديري المدارس الابتدائية قد مرت بثلاث مراحل أساسية:

المرحلة الأولى (1962-1989)

في هذه المرحلة كان منصب مدير المدرسة الابتدائية منصبا نوعيا يُسند إلى أحد المعلمين وفق مقاييس معينة، يتقاضى مقابلته علاوة محددة بعدد من النقاط الاستدلالية تضاف إلى راتبه، وقد كان يُختار من بين المعلمين الذين يشاركون في حركة التنقلات ويبدون رغبة في اختيار هذا المنصب، وحسب ترتيبهم في سلم الحركة الانتقالية، ويُعينون في مناصبهم مباشرة دون الخضوع لتكوين متخصص، ويتم تثبيتهم في هذا المنصب بعد سنة من ممارسة هذه الوظيفة النوعية من قبل مفتش التربية والتعليم الابتدائي.

¹ . ثيودوري جورج: تأثير أسلوب مدير المدرسة على تحصيل التلاميذ، المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد 1، ص95.

² . جون كارنبر: مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم ترجمة عبدالله أحمد شحاتة، ط2، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 2002، ص10.

المرحلة الثانية (1990-2006)

بعد صدور المرسوم التنفيذي 49/90 والقرارات المحددة لآليات التنفيذ، صار مدير المدرسة الابتدائية رتبة مصنفة في القسم الثالث من الصنف 14، وأصبح يُختار عن طريق التأهيل من بين فئات محددة وفق التنظيم المعمول به آنذاك، حيث كان يُرتب المترشحون حسب مقاييس محددة كالأقدمية والشهادة العلمية ونقاط التفقيش التربوي وغيرها، وفي حدود المناصب المفتوح في كل ولاية، وبعد الاختيار يتم الخضوع لتكوين أولي كان في بداية الأمر يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية، ثم بعد ذلك أصبح تكويننا متخصصا بصيغته الحالية يتم في المراكز الجهوية التابعة للمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

المرحلة الثالثة ابتداء من 2006

ابتداء من هذه السنة صدر قرار وزاري جعل من منصب مدير المدرسة الابتدائية يُتنافس عليه، لا عن طريق الأقدمية فحسب بل عن طريق المسابقة الكتابية وفق شروط حددها القرار نفسه، مما فسح المجال لبعض الكفاءات الشابة لخوض غمار هذه التجربة، خاصة أولئك الذين تمكنوا من تحسين مستواهم العلمي إما عن طريق التكوين أثناء الخدمة أو بمواصلة الدراسة في الجامعة، الشيء الذي أفرز بعض القيادات الإدارية على مستوى المدرسة الابتدائية تزوج بين الخبرة المهنية والمعرفة العلمية.

VII- مهارات القيادة الإدارية لمدير المدرسة

حين يتفاعل فردان أو أكثر يبرز مفهوم الجماعة، وبتمايز الأدوار داخلها تتحدد مواقع القيادة والتبعية، وبتقلد القائد هذه المكانة يبدأ في ممارسة دوره فينسق جهود أفرادها وصولا بهم إلى تحقيق أهدافها. إن الأهداف العظيمة لا تُنجز بدون الجماعة، والجماعة لا تنتظم في مسير الإنجاز بدون قائد ينسج جهودها بالهدف، إن القائد بمثابة أحد العناصر الرئيسية في المعادلة التي تلخص قصة التطور الإنساني منذ اكتشاف أسلوب إشعال النار حتى اختراع الميكرو كومبيوتر، تلك المعادلة التي يمكن صياغتها على النحو التالي: جماعة + قائد + موارد + هدف = إنجاز حضاري.¹

يعتبر الدور الذي تقوم به القيادة الإدارية في المدرسة واحدا من أهم الأدوار المرتبطة بمراكز بناء الجماعة التربوية، وتعتمد فاعليتها في جزء كبير منها على درجة تأزر وتوجه أنشطة الجماعة نحو الحصول على الهدف، ولاشك أن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدور القيادة في مدرسته، ومن الطبيعي أن يُتوقع منه القيام بهذا الدور، فالمسؤولون في المراكز الإدارية الأعلى والمعلمون في المدرسة وكذلك العاملون والتلاميذ والآباء، بل والمجتمع المحلي، كلهم ينظرون إلى مدير المدرسة على أنه قائد ويحملونه المسؤولية خاصة إذا تعلق الأمر بالفشل في تحقيق النتائج المرصية.

¹ . طريف شوقي: السلوك القيادي وفعالية الإدارة، دار غريب، بدون طبعة، القاهرة مصر، بدون سنة، ص25.

ويحتل القائد والإداري التربوي دوراً رئيساً في مسؤوليته عن أداء الآخرين العاملين معه، ويتعرض في سبيل ذلك إلى ضغوطات من جهات شتى. فهناك طلب مستمر على تحقيق أداء يتسم بالكفاية والفاعلية، وتعظيم دور المعلمين والطلبة في العملية التربوية، والتوفير في النفقات، وتحقيق مخرجات قادرة على شق طريقها في سوق الأعمال المتغير والمليء بالتحديات. فالمعضلة الأساسية التي تجابه المسؤول والقائد التربوي كل يوم حول سؤال مهم يتعلق بما يمكن أن يفعله لحفز العاملين معه وإثارة دافعيتهم على الأداء الأفضل.¹

ويضيف هاني عبد الرحمن صالح الطويل 1999 أن التعامل مع مثل هذا التساؤل لا يتم بالسهولة التي قد يتصورها البعض، فتحسين نتائج الأداء يتطلب من المسؤول والقائد التربوي إن يكون ماهراً وقادراً على تحسين سلوك المعنيين في الموقف التربوي المعين، وأن يجعل من كل واحد منهم واعياً بضرورة تطوير وتفعيل طاقاته الكامنة كاملة في تفاعله مع متغيرات ومعطيات وتوقعات ذلك الموقف، ومثل هذا الموقف يطرح تساؤلاً يتعلق بمقدرة القائد التربوي على إحداث إي نوع من أنواع التغيير في سلوك المعنيين في أي موقف، وقد لا يكون ذلك أمراً سهلاً كما يتصوره البعض، غير أن تصميم مواقف تعلم وتدريب مقرونة بالمتابعة الحثيثة والمستمرة، والاستفادة من معطيات التغذية الراجعة وما تطرحه من بدائل تكيفية، يؤدي إلى تيسير إحداث التغيير والتطوير في سلوك المعنيين.

1. مفهوم القيادة

يذهب ستوجل (1950 Stogdill) إلى إن القيادة هي عملية التأثير في أنشطة الجماعة لإعداد الهدف ولحصول عليه. أما كل من تاننباوم Tannenbaum، وماسارك 1957 Massrik فيذهبان إلى أن القيادة هي عملية التأثير بين الأشخاص، وهي التي توجه عمليات الاتصال من أجل الحصول على هدف أو أهداف خاصة. أما هولاندر Hollander ، وجوليان Julian 1969 فيعتبران أن القيادة تمثل علاقة مؤثرة بين شخصين، وعادة ما يكون أكثر من شخصين، وهم الأشخاص الذين يعتمدون على بعضهم البعض للحصول على أهداف معينة في موقف الجماعة. أما فيدلر Fiedler 1967 فيقول بأن القيادة تعني أفعالاً معينة يزاولها القائد من توجيهه وتآزر لما يقوم به أعضاء الجماعة من عمل. ويجمع بين هذه التعاريف المتعددة عن القيادة اتفاقاً على أن القيادة عملية تأثير موجهة نحو الحصول على الهدف.²

ويعرف "كونتر وأودنل" القيادة بأنها القدرة على إحداث تأثير في الأشخاص عن طريق الاتصال بهم وتوجيههم لتحقيق أحد الأهداف. كما يعرفها "هايمان وهيلجرت" القيادة بأنها القدرة التي يمتلكها أحدهم في التأثير على أفكار الآخرين واتجاهاتهم وسلوكهم. ويقول "بيرتر داركر" أن القيادة هي الارتفاع

¹ هاني عبد الرحمن الطويل (الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق): مرجع سابق، ص 175.

² محمود السيد أبو النيل: علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية الجزء الثاني، ط4، دار النهضة العربية، بيروت، بدون سنة، ص 322.

ببصيرة الإنسان ومستوى أدائه إلى مستويات أعلى وبناء شخصيته بحيث يتعدى حدوده العادية. ويعرف "كلي ولارز" القيادة بأنها عملية التأثير على نشاط الأفراد في مهمة تحديدها للأهداف وتحقيقها.¹

2. مفهوم القيادة الإدارية Administrative Leadership

يحاول دارسو الإدارة التعليمية في تناولهم لمفهوم القيادة أن يقارنوا بينها وبين مفهوم الإدارة، فبعضهم يميز بين الإدارة والقيادة على اعتبار أن الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية تعني ما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية للعملية التربوية، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يخلق على مستوى أرفع يمكن من خلاله أن يدرك الغايات البعيدة والأهداف الكبرى، ولا يعني هذا أن يكون القائد غير مسؤول عن الأمور التنفيذية أو التطبيقية بل عليه أن يجمع بين الاثنين. وهو يرى الغايات في ارتباطها بالوسائل والأهداف في ارتباطها بالطرق وأساليب التنفيذ، كما أنه يقوم بدور في رسم السياسة وتنفيذها.²

فالقيادة الإدارية مفهوم مركب من كلمتين؛ القيادة والإدارة، والمتتبع للتراث النظري في أدبيات الاختصاص ينتبه إلى وجهة نظر مفادها أن رجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن وبالتالي فهو عامل استقرار وعنصر من عناصر الاتزان في المنظمة، من منطلق أن الإدارة معنية بالحاضر، أما القيادة فهي تُعنى بالتغيير والتطوير، بعبارة أخرى أن القائد مدعو للمشاركة في رسم الغايات وترجمتها إلى أهداف تتميز بالواقعية والقابلية للتحقيق باستخدام الأساليب الإدارية.

وتستهدف كافة الأساليب الإدارية التأثير في سلوك الأفراد بما يكفل تحقيق الأهداف. ويتطلب ذلك بالضرورة أن يكون المدير بارعا في القيادة وخلق وتنمية صلة من التبعية له وإقناع المرؤوسين واستمالتهم، فالقيادة هي قلب ولب الإدارة Essence of management، وتهدف عملية التأثير في الأفراد إلى استمالتهم وحفزهم لتحقيق الهدف، فالقيادة أصبحت رغبة حقيقية من المرؤوسين في التبعية وتقبل التأثير التوجيهي من الرؤساء، فليس قائدا كل من يمتلك صفات وسمات القيادة، وإنما القائد من يظهر القدرة على التأثير التوجيهي في سلوك المرؤوسين فيتبعونه، لا بالقوة أو بالتهديد، إنما عن طيب خاطر لأنهم واثقون أنه الشخص القادر على تحقيق أهدافه وإشباع رغباتهم.³

ويرى السيد عليوة أن القيادة الإدارية هي "النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ القرار وإصدار الأوامر والإشراف الإداري على الآخرين، باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة، بقصد تحقيق هدف معين. والقيادة الإدارية بهذا المفهوم تجمع بين استخدام السلطة الرسمية وبين التأثير على سلوك الآخرين واستمالتهم للتعاون لتحقيق الهدف".⁴

¹ . حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ: مرجع سابق، ص59.

² . McCleary and Hencley : نقلا عن محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص102.

³ . زكي محمود هاشم: الجوانب السلوكية في الإدارة، وكالة المطبوعات، بدون طبعة، الكويت، بدون سنة، ص 243.

⁴ . السيد عليوة: تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد، إيتراك للطباعة والنشر، ط1، القاهرة مصر، 2001، ص45.

التعريف الشامل

القيادة الإدارية هي عملية التأثير في سلوك المرؤوسين واستمالتهم من خلال تحفيزهم على الأداء الجيد المفضي إلى تحقيق الأهداف، باستخدام أساليب العمل الإداري وتقنيات تنفيذه، وبالاستفادة من السلطة السلمية كمصدر من مصادر القيادة.

التعريف الإجرائي

القيادة الإدارية في الإدارة المدرسية هي التأثير المباشر أو غير المباشر الذي يمارسه مدير المدرسة على سلوك المعلمين باعتبارهم نواة الفريق التربوي، والعمال باعتبارهم أحد الشركاء في العملية التعليمية، والتلاميذ من حيث هم محور العملية التربوية، بغية حفزهم على الأداء الجيد والفعال بشكل يضمن تحقيق الأهداف المسطرة.

3. القيادة في الفكر الإداري الحديث

هناك كثير من الآراء والبحوث والنظريات حول مفهوم القيادة وطبيعتها وأبعادها ومقوماتها، وفيما يلي تلخيص لأهم هذه الآراء والنظريات التي اهتمت بالقيادة.¹

أولاً: البحوث والدراسات التي ركزت على السمات الشخصية

أجرى كثير من العلماء دراسات بهدف محاولة تحديد مجموعة من الصفات الشخصية للقائد (السمات) Traits عن طريق ملاحظة عدد من القادة المعترف بهم واستطاعوا استنباط الصفات المشتركة في هؤلاء القادة وخرجوا من ذلك بصفات لازمة للقيادة، أطلق عليها نظرية السمات Traits Theory، ومن هؤلاء العلماء "تيد Tead" الذي استنبط عشر صفات للقيادة وهي: الذكاء – الإيمان – الحزم – الاستقامة – الحماسة – الود والمحبة – الإدراك الفني – المهارة التعليمية – الطاقة الجسدية والعصبية – المعرفة بالهدف وطرق تحقيقه.

وتجدر الإشارة أنه في سياق التطور التاريخي للأفكار المتعلقة بالقيادة ظهرت نظرية الوراثة HereditY Theory التي جاءت ترجمة للاعتقاد الذي كان سائداً في الفكر الإغريقي والروماني القديم، من أن القادة يولدون بالفطرة واستبعاد إمكانية اكتساب القيادة بالتعلم، وقد عُرفت لاحقاً بنظرية الرجل الخارق Theory Superman²

تعقيب: الاعتقاد بأن القادة يولدون طرح تجاوزه الزمن، ولا يمكن تقبله بسهولة، ذلك أن الكثير من الدراسات أثبتت أن إخضاع الأفراد لمساقات تأهيلية تنمي المهارات القيادية من شأنها إبراز بعض الجوانب الفعالة في الشخصية، كما أن الطرح المبني على ضرورة توفر مجموعة من السمات في شخصية القائد يطرح إشكالا على مستوى قياس بعض هذه السمات فإذا كان بالإمكان قياس بعض القدرات العقلية والبدنية، فإن الأمر يصبح أكثر صعوبة عند قياس السمات ذات العلاقة بالجوانب الوجدانية.

¹ . حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ: مرجع سابق، ص 63-64.

² . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص 88.

ومع ذلك فهذا الاتجاه يبقى خلفية علمية يمكن الاستفادة منها، على اعتبار أن بعض الأفراد يمتازون باستعدادات فطرية يمكن تنميتها من خلال التعلم والتدريب، كما أن تطوير جهود البحث في مجال تحديد السمات بشكل أكثر دقة وقابلية للقياس من شأنه المساعدة في اختيار القادة.

ثانياً: الدراسات الموقفية

وتقوم هذه الدراسة على افتراض مؤداه أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة الظروف المناسبة لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته من خلال موقف معين، ويؤمن أصحاب تلك الدراسات التي يُطلق عليها (النظرية الموقفية) بأن يوضع القائد المرشح في جماعة ويُلاحظ كيفية تصرفاته في المواقف التجريبية التي تُصمم بحيث تكون واقعية قدر الإمكان.

تعقيب: يرى بعض المتابعين للدراسات المتعلقة بالقيادة أن هذا الاتجاه أغفل أمرين مهمين؛ يتعلق الأول بتأثير الفروق الفردية في مدى الإدراك الاجتماعي للآخرين، أما الثاني فيتمثل في عدم كفاية الموقف كمتغير لبروز القائد اعتباراً أن كل من يلم بالموقف من حيث مكوناته وحيثياته يمكن أن يكون قائداً.

ثالثاً: الدراسات التي ركزت على أنماط سلوك القائد وعلاقتها بفعالية القيادة

وتهتم هذه الدراسات بمدى تأثير نمط القيادة للقائد على فعاليته داخل جماعة العمل، وأثمرت تلك الدراسات عن أن هناك ثلاثة أنماط من السلوك القيادي هي:

- النمط الاستبدادي أو الديكتاتوري ولا يقوم فيه القائد بالمشاركة الفعلية مع المرؤوسين بل يميل إلى تركيز جميع السلطات في يده.
- النمط الديمقراطي وفيه يشارك القائد المرؤوسين في اتخاذ القرارات، وتفويض بعض السلطات.
- النمط الفوضوي (الترسلي) ولا يميل فيه القائد إلى الاحتفاظ بالسلوك في يديه ويترك حرية اتخاذ القرار للمرؤوسين مع أدنى حد من مشاركته.

رابعاً: الدراسات التي ركزت على النظرية الوظيفية

القيادة في ضوء النظرية الوظيفية تحدد إطار الأشخاص والوظائف التي يقومون بها طبقاً لحجم ما يقوم به كل منهم من هذه الوظائف، أي تشمل ما يمكن أن يسهم به أفراد الجماعة من أعمال تساعد على تحقيق أهدافها وتحسن نوعية التفاعل بين أعضائها وتحفظ التماسك بينهم، ويُعاب على هذه النظرية صعوبة تطبيقها عملياً.

خامساً: الدراسات التي ركزت حول الأسلوب الانتقائي للقيادة (النظرية التفاعلية)

وتتطلب من القائد أن يكون على قدر كبير من الفهم والإدراك لدوافعه الخاصة والقدرة على إدارة الغير وعلى إدارة الموقف والسيطرة على نفسه، ولعل هذا يتطلب قدراً من الكفاءة التخصصية، والقيادة في مفهوم هذه النظرية تعتمد على التفاعل والامتزاج بين السمات الشخصية والظروف الموقفية والعوامل الوظيفية معاً، مع مراعاة أن السمات والمواقف والعوامل الوظيفية تختلف من مجال إلى آخر.

تعقيب: من الانتقادات الموجهة لهذه النظرية صعوبة تطبيقها عمليا، ذلك أن طبيعة الظاهرة النفسية تتميز بالتعقيد وعدم الثبات، فأفراد الجماعة يتميزون في الفروق الفردية والخصائص النفسية والجسمية وكهلا عوامل تتأثر بمتغيرات ظرفية، وتؤثر في الأداء الوظيفي للأفراد، وهذا الأخير وإن تميز بالثبات في بعض الفترات فإنه دائم التغير والتبدل.

4. مصادر القوة في القيادة الإدارية¹

أ- السلطة النظامية:

إنها تمثل السلطة الممنوحة لمدير المدرسة وفقا للوائح والنظم الإدارية والتسلسل الإداري الذي تحدده إدارة التعليم في الهيكل التنظيمي، وتعتبر هذه السلطة رسمية وقانونية تمنح مدير المدرسة حق إلزام المرؤوسين تنفيذ الأوامر والتعليمات والتوجيهات الصادرة منه. وقد تكون استجابة المرؤوسين ضعيفة، وفي هذه الحالة لا بد أن يكون لمدير المدرسة القدرة على استخدام الأساليب الخاصة ذات التأثير على سلوك واستجابات المرؤوسين.

ويمكن اعتبارها أهم مصادر القوة في القيادة الإدارية، خاصة لدى الأنماط القيادية التي تتميز باحتكار الممارسة الإدارية وعدم إعطاء الفرصة للمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات، ويمكن أن تحقق بعض النتائج مع المرؤوسين الذين لا يقدرون قيمة العمل، إلا أن التعسف في استعمالها يؤدي في الكثير من المواقف إلى نتائج عكسية.

ب- منح التقدير المالي أو حجب:

يستطيع مدير المدرسة تطبيق أسلوب الثواب والعقاب للتأثير على سلوك المرؤوسين ودفعهم لإنجاز العمل من خلال منحهم الامتيازات التي تمكنهم من الاستمرار في العطاء، أو تطبيق بعض الأساليب الخاصة بالعقاب لمن لا ينجز المهام الموكولة إليه.

تعقيب: يتعلق الأمر بالثواب والعقاب، وهما من الأساليب المهمة في تعزيز بعض السلوكيات الإيجابية والحد من أخرى سلبية، ومن الأساليب المعتمدة في الإدارة المدرسية في الجزائر منحة تحسين الأداء التربوي، التي وإن كانت مثمرة في بعض المرات، إلا نقص الوعي الإداري والقيادي لدى كل من المدير والمعلم ينقص من تأثيرها على تفعيل الأداء، كما أنها تبقى غير كافية إذ لا بد من التفكير في آليات أخرى تحفز المعلم على العطاء والاستمرارية فيه.

ج- الخبرة والمهارة:

ينبغي أن يتميز مدير المدرسة بخبرة ومهارة إدارية كبيرة بين زملائه بل يفوقهم حتى يستطيع لفت انتباههم، وكسب ثقتهم تدريجيا حتى يتمكن من التأثير عليهم، وإن يكون لديه القدرة على اتخاذ القرارات التي تتلاءم مع المشكلات والمواقف الصعبة والطارئة التي قد يواجهها، ولهذا فإن افتقار مدير

¹ . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص ص 86-87.

المدرسة إلى هذا كله يؤدي إلى اهتزاز شخصيته أمام مرؤوسيه، ومن ثم فقدان احترامهم له وهيبته، وربما عدم القرة على التأثير عليهم لتحقيق أهداف المدرسة.

تعقيب: ومن التصورات الخاطئة لدى البعض الخلط بين الأقدمية والخبرة فيعتبر الخبرة حاصل السنوات المقضية في العمل، غير أن ما يجمله هؤلاء أن الخبير الماهر هو من يمتلك أكبر قدر من المعلومات وكيفيات توظيفها عمليا بمنتهى الدقة والإتقان مقتصدا في الوقت والجهد والمال، ويُجأ في الكثير من الحالات إلى اختيار المديرين حسب مبدأ الأقدمية دون اعتماد مقاييس مضبوطة وموضوعية بمثابة المؤشرات الدالة على خبرة ومهارة المرشح لمنصب مدير المدرسة، الأمر الذي ينعكس سلبا على أدائه المهني في الميدان.

د- التأثير الشخصي

يتمثل في قدرة المدير على كسب ود وحب المرؤوسين له وذلك نتيجة للمعاملة الإنسانية العادلة لهم والاستجابة لمطالبهم، هذا بالإضافة إلى تمتعه بخبرة ومهارة إدارية يتفوق بها عليهم، مما يؤدي إلى كسب ثقتهم، وبالتالي قوة التأثير عليهم، فينعكس ذلك على تحقيق أهداف المدرسة.

تعقيب: لزيادة ثقة المرؤوسين بمديرهم يحتاج هذا الأخير إلى مهارات شخصية في التعامل مع دوافع الآخرين من حيث هي المحرك الرئيس لحاجات الأفراد، والاتصال بهم وفهم العلاقات بينهم، وكيفية التأثير فيهم مهما اختلفت الموقف الاجتماعي، انطلاقا من أن المدير لا يمكن أن ينفذ خطته وأعماله إلا من خلال الآخرين، وهنا تظهر أهمية المهارات الإنسانية المجسدة لفن التعامل مع الآخرين.

هـ- التأثير النابع من الاحترام

يعتبر احترام المرؤوسين لرئيسهم ترجمة حقيقية قد يرجع للمركز الاجتماعي الذي يتبوّه، أو لخبرته أو مهارته أو نزاهته وعدالته في تعامله مع مرؤوسيه، ويختلف الاحترام عن الحب أو البغض، فقد يحترم المرؤوسون رئيسهم ولكنهم لا يحبونه.

تعقيب: والاحترام إحساس يصدر عن شخص ناضج ينظر إلى الأشياء والأشخاص والمواقف من حوله بمنظار العقل والواقع، وهو تعبير عن تقدير لشخص المدير، خاصة إذا امتزت الصفات السالفة الذكر بتمكنه من تقنيات العمل الإداري ومهارات القيادة.

و- تأثير استخدام أسلوب الضغط أو الإكراه

يلجأ مدير المدرسة إلى هذا الأسلوب بعد استنفاد كافة مصادر التأثير الأخرى لتحقيق أهداف المدرسة، فقد يكون لهذا الأسلوب ردود فعل عكسية إذا ما أحس المرؤوسون بالخطر وتضامنوا لاتخاذ موقف موحد إزاء رئيسهم في العمل بحزم وصرامة.

تعقيب: إن استخدام مثل هذا الأسلوب يحتاج إلى حنكة ودراية كافيتين بمكونات الموقف الإداري، وحتى يتفادى المدير الردود العكسية عليه أن يتجنب الاستخدام المفرط لهذا الأسلوب المفرط لهذا الأسلوب، وعقاب الكل بجريرة البعض.

5. صفات القائد الإداري

- يساعده توفر جملة من الصفات في القائد الإداري على القيام بالمهام المنوطة به وتدفع أفراد الجماعة إلى المضي في العمل لتحقيق الأهداف المسطرة، ومن هذه الصفات ما يلي:¹
- فاعليته مع الناس وتوجيههم والحصول على تعاونهم وتكييف سلوكهم مع الظروف، وهذه الميزة تقتضي روح المبادرة وقوة الاقتراح وإبداء الرأي.
 - الثقة في النفس والنضج الانفعالي، ويظهر ذلك من خلال تقبل النقد من الرؤساء والمرؤوسين والسعي وراء الأفكار الجديدة، مقاومة الضغوط من أعلى ومن أسفل، وتجنب التصرفات الانفعالية، والحصول على احترام الآخرين وتقييم الجدل موضوعياً وبحذر.
 - عدم الطموح الزائد : الطموح في مستوى معين ضروري لتحمل المسؤولية أما الطموح الزائد للحصول على السلطة ففيه خطورة.
 - المعرفة الفنية والإدارية تساعدهم في كيفية استخدام المعلومات في مواقف معين وتساعد على تفويض السلطة للآخرين، مع مراعاة ألا يطغى أحد الجانبين في المعرفة على الآخر لأن كلا منهما ضرورياً.
 - الخبرة السابقة للقائد: فالنجاح السابق يؤدي إلى السمعة الحسنة، وهي بدورها ضرورية لثقة الآخرين وثقة النفس.
 - الإيمان بالعمل ويتطلب هذا الاهتمام والتعاطف مع العمل بالإضافة إلى تقييم الأداء وتحديد التغييرات المطلوبة وتنسيق الجهود والاعتراف بالأولويات.
 - الحكم الصائب على الأمور والمعرفة ويكون ذلك في الموضوعات والمواقف الإدارية والتنظيمية التي تحوي أكثر من تخصص وليس فقط في الخلفيات الفنية المختلفة.
- ولعل هذه الصفات تشكل الحد الأدنى من الصفات التي يجب توافرها في القائد التربوي، ولا تضمن نجاحه بالضرورة ولكنها في الأعم والأغلب حدوداً لما يستطيع أن يفعله.

6. تصنيف مهارات القيادة الإدارية

لقد عرف **Ghablin** المهارة بأنها قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد بسهولة ودقة، و**بورجر و سيبورن Borger and Seaborne** المهارة بأنها نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدي هذا النشاط بطريقة ملائمة. وتُعرف المهارة بأنها درجة من الكفاءة والجودة في الأداء. ولقد اختلف العلماء في تصنيف المهارات، فقد صنفها **Gagne** إلى صنفين؛ الأولى مهارات حركية وهي الأنشطة التي تتطلب تتابعاً دقيقاً ومحكماً للحركات

¹ . حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ: مرجع سابق، ص73.

العضلية، ومنها السباحة والخياطة والعزف على البيانو وغيرها، والثانية مهارات عقلية تتعلق باكتساب المعلومات واكتشاف القواعد وحل المشكلات. وهناك من يصنفها إلى مهارات حركية ومهارات عقلية ومهارات اجتماعية.¹

انطلاقاً من الافتراض القائم على أن مهام مدير المدرسة ذات بعدين، أحدهما يتعلق بالعمليات الإدارية، بينما الآخر يركز على الجوانب القيادية، فقد أثر ذلك على توجه الباحثين في هذا الموضوع، الأمر الذي جعل بعضهم يربط المهارة بالعمليات الإدارية، فيما ربط الفريق الثاني المهارة بالقيادة، فنجد الفريق الأول قد تبنى مفهوماً مركباً هو **المهارات الإدارية**، بينما اعتمد الفريق الثاني مفهوم **المهارات القيادية**، ولكل مرجعيته العلمية وخلفيته الأكاديمية، وبين هذا وذاك ظهر اتجاه ثالث ألف بين المفهومين فاعتمد مفهوماً جديداً هو **مهارات القيادة الإدارية**، لأن القيادة هي لب العملية الإدارية وجوهرها والعلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل.

وهناك مجموعة من المهارات يتحدث عنها علماء الإدارة والمشتغلون في الإدارة المدرسية، ويرون أنها ضرورة متلازمة ومدير المدرسة، ولا مناص له عن امتلاكها حتى يتمكن من القيام بمسؤولياته على وجه سليم وصحيح وفعال. وقد أطلق عليها **محمد زياد حمدان (1992)** مصطلح "كفايات". ويُقصد بالمهارة القدرة على استخدام وتطبيق الأصول والمعارف التي تحكم عمل الفرد². ويميز **إبراهيم أبو فروة** المهارة عن القدرة بحيث تتجاوز المهارة مجرد إمكانية أداء العمل إلى كونها تتم بسرعة أكبر وبدقة أكثر، كما أنها مكتسبة ونامية.³

وقد تعددت جهات نظر علماء الإدارة والمشتغلون بها حول اعتماد تصنيف معين لمهارات القيادة الإدارية، فممن من يذكرها على سبيل التفصيل، ومنهم من يذكرها على سبيل الإجمال، ومن المحاولات الرامية إلى تبني تصنيف محدد **نظرية المهارات** التي تمثل اتجاهاً علمياً حاول من خلاله العلماء إبراز أهم المهارات الواجب توافرها في المدير أياً كان المجال الذي يعمل فيه.

وتُصنف المهارات المطلوبة في أربعة أصناف: المهارات الذاتية (الشخصية) ، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية التصورية. ويذكر **نواف كنعان (1995)** أن معظم كتاب الإدارة يقسمون السمات والمهارات اللازمة لنجاح القادة الإداريين إلى: "سمات ذاتية، ومهارات قيادية تتمثل في المهارات الثلاث: الفنية والإنسانية والذهنية، إلا أننا نرى أن الكثير من السمات الذاتية يمكن إدخاله ضمن المهارات القيادية الثلاث، كما أن المهارات القيادية تعتبر مكملة للسمات والقدرات الذاتية اللازمة للقيادة، إذ هي جميعاً من السمات المشتركة للقادة الناجحين. ويؤيد ذلك ما بينه **منصور حسين** و**محمد زيدان (1976)** من أن المهارات اللازمة لتوفرها في مدير المدرسة تنحصر في المهارات الفنية

¹ . وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن احمد الدايري: المدخل في علم النفس التربوي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص101.

² . علي السلمي (1985): نقلاً عن محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص90.

³ . محمد عبد القادر عابدين: المرجع نفسه، ص90.

المطلوبة لتنفيذ عمل المدرسة، والمهارات الإنسانية المتعلقة بتفهم الأفراد والجماعات والتأثير فيهم، والمهارات الإدراكية. وقد أشار سيد الهواري (1996) إلى أن " إدارة المدرسة عملية تتطلب مهارات " فكرية " ومهارات " سلوكية " بالإضافة إلى المهارات " الفنية " .¹

وتجدر الإشارة إلى تصور **Robert Katz** الذي بناه على أساس توافر ثلاث مهارات في القائد الإداري صنفها إلى مهارات فنية وأخرى إنسانية وثالثة إدراكية تصورية، وقد اعتمدنا هذا التصنيف كخلفية نظرية لهذه الدراسة، لأنها أكثر تحديدا لهذه المهارات من جهة، ولأن طبيعة عمل مدير المدرسة عموما والابتدائية خصوصا تفرض وجود مثل هذه المهارات حتى يكون أكثر فعالية في ممارسة القيادة الإدارية.

وقبل التطرق إلى تصور **Robert Katz** لمهارات القيادة الإدارية لا بد أن نستعرض آراء بعض العلماء الذين لهم باع في هذا المجال إثراء للبحث، واستفادة منها في تحديد المؤشرات الخاصة بكل مهارة.

1.6 تصنيف موندي Mondy

يرى موندي وزملاؤه **Mondy** أن هناك عددا من المهارات الإدارية يجب توافرها في المدير، وهذه المهارات هي:²

- المهارة الفنية. - المهارة الاتصالية. - المهارة التقديرية.
- المهارة الإنسانية. - المهارة التحليلية. - المهارة الإدراكية.

وتختلف هذه المهارات باختلاف مراكز المديرين في المستويات الرأسية للتنظيم، كما يبدو ذلك من الرسم التالي:

الإدراكية	التقريرية	التحليلية	الإنسانية	الاتصالية	الفنية
الإدارة العليا					
الإدارة الوسطى					
الإدارة التشغيلية					

شكل (13) المهارات الضرورية للمدير في المستويات المختلفة.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص90.

² . علي الشرفاوي، مرجع سابق، ص121.

ونظرا لاختلاف أهمية هذه المهارات لأعضاء الإدارة في المستويات المختلفة سوف نتعرض لها على النحو التالي:

• المهارة الفنية

تشير المهارة الفنية إلى المقدرة على استخدام المعلومات الفنية، طرق العمل أو المعدات والأدوات في تنفيذ الأهداف.

• المهارة الاتصالية

تشير إلى المقدرة على تقديم المعلومات شفيا أو في أشكالها المكتوبة إلى الآخرين في المنظمة لاستخدامها في تحقيق النتائج المرغوبة، والمهارة الاتصالية من المهارات الحيوية لنجاح كل إداري، خاصة هؤلاء الذين يتعين عليهم تحقيق نتائج معينة من خلال جهود الآخرين. ولما كان جوهر العمل الإداري هو توجيه جهود الغير في جميع المستويات الأفقية والرأسية للتنظيم، فإن المهارة الاتصالية تصبح من المهارات المطلوب توافرها في كل إداري بالمنظمة. وكما يبدو من الشكل السابق نجد المهارة الاتصالية لها أهمية متساوية عند كل مستوى من المستويات الرأسية للمنظمة.

• المهارة الإنسانية

تشير إلى مقدرة المدير على فهم الناس والعمل معهم ومصاحبهم، وتعتبر من المهارات الأساسية في كل مستويات الإدارة، ولكن أهميتها تتزايد في المستويات الدنيا حيث يقوم المشرف بالاتصال المباشر بالعاملين.

• المهارة التحليلية

تشير المهارة التحليلية إلى مقدرة المدير على استخدام المنطق أو الأساليب العلمية في تحليل المشاكل وتقسيم الظواهر، ورغم أن هذه المهارات ذات أهمية في كل المستويات الإدارية، إلا أن الأهمية النسبية تتزايد في المستويات العليا للإدارة، فالإداريون في هذه المستويات يواجهون تغييرات مستمرة في الظروف البيئية، ويعملون في ظروف لا يستطيعون التيقن منها أو السيطرة عليها.

• المهارة التقريرية

تشير إلى مقدرة المدير على الاختيار من بين البدائل من التصرفات، ذلك البديل الذي يؤدي إلى حلول لمشكلة معروضة. وتعتبر هذه المهارة من المهارات الهامة لوظيفة التخطيط. ورغم أن عملية اتخاذ القرار من العمليات الهامة في جميع مستويات الإدارة، إلا أن القرارات نفسها والظروف التي تتخذ فيها والمشاكل التي تتناولها، والآثار التي تنتجها، تجعل أهميتها تتزايد في المستويات الإدارية العليا.

• المهارة الإدراكية

تشير إلى مقدرة المدير على فهم مكونات المنظمة في صورتها الكلية، وكيف ينسق كل جزء أو كل إدارة أو وحدة في الكيان العام للمنظمة. وهذه المهارة غاية في الأهمية لفاعلية المديرين في المستويات العليا للإدارة، لأن المديرين في هذا المستوى يهتمون في هذا المستوى يهتمون بالأهداف العامة والتي تتأثر وتؤثر فيها أجزاء المنظمة. وتتوافر هذه المهارة عندما يكون المدير قادراً على رؤية كيف يرتبط كل جزء من أجزاء منظمته في الكل، وما يسهم به في تحقيق أهداف المنظمة كلها.

تعقيب: تعد المهارات السالفة الذكر على قدر كبير من الأهمية، وتختلف درجة الأهمية من مستوى إداري إلى آخر، غير أن توافرها في مدير المدرسة الابتدائية من شأنها مساعدته على ترجمة وظائف الإدارة المدرسية إلى واقع عملي يتبلور من خلال ما يلي:

- الاهتمام بالاتصال الإداري الرأسي أو الأفقي، باعتباره الأداة القانونية في توفير المعلومات والمعطيات والتواصل البيئي.
- القدرة على مواجهة المشكلات التربوية من خلال الدراسة العلمية المبنية على أسس التفكير العلمي، ونظراً لأن أغلب المديرين لا يمتلكون تأهيلاً في هذا الجانب فبإمكانهم الاعتماد على بعض أعضاء الفريق التربوي من المعلمين في مثل هذه الدراسات.
- اعتماد أساليب تعامل مفيدة مع الأفراد؛ معلمين أو تلاميذ، عمالاً أو شركاء.
- اتخاذ القرار باعتباره عملية جوهرية في الإدارة المدرسية، خاصة المواقف التي تتطلب حسماً مناسباً.
- الوعي بكل مكونات الموقف الإداري.

2.6 تصنيف مينزبرج Mintzberg

ويحدد أحد علماء الإدارة هو مينزبرج Mintzberg ثماني مجموعات رئيسية من المهارات التي يمكن من خلالها تحسين مستوى أداء رجل الإدارة في قيامه بوظائفه. وهي:¹

- **المهارات المتعلقة بالأقران:** تتمثل في القدرة على إنشاء شبكة من الاتصال مع الأقران ومن على مستواه والحفاظ عليها.
- **مهارات القيادة:** تتعلق بالقدرة على التعامل مع المرؤوسين ومع مشكلات السلطة والنفوذ والتبعية.
- **مهارات فض النزاع:** وهي القدرة على التوسط في حل الخلاف ومعالجة الاضطرابات وما ينجم عن العمل تحت ضغوط أو توترات نفسية.

¹ . محمد منير مرسي (الإدارة المدرسية الحديثة): مرجع سابق ، ص ص 30-31.

- **مهارات معالجة المعلومات:** تتعلق بالقدرة على بناء شبكة معلومات والعمل على توفيرها والتحقق من صدقها والعمل على توزيعها بصورة فعالة.
- **مهارات اتخاذ القرارات غير الروتينية:** تتعلق بالقدرة على التوصل إلى المشكلات والحلول عندما تكون البدائل والهداف والمعلومات المتاحة غامضة وغير واضحة.
- **مهارات المبادرة:** وهي تتعلق بالقدرة على القيام بالأنشطة التي تتصف بنوع من المخاطرة المعقولة أو المحسوبة، ومحاولة الأخذ بالمستجدات والابتكارات الحديثة وتطبيقاتها.
- **مهارات التصور الشمولي:** وهي تتعلق بالقدرة على فهم وضعه كمدير للمنظمة وتأثيره عليها.

3.6 تصنيف 1976 Burgoyne

- ينبغي أن نشير إلى دراسة ميدانية هامة أجريت على عينة من المديرين يتفاوتون في درجة نجاحهم وكفاءتهم. وتوصلت الدراسة في النهاية إلى التصنيف التالي لأهم المهارات الإدارية المدرسية:¹
- الإلمام بالحقائق الرئيسية للموقف: وهذا يتضمن أن يكون لمدير المدرسة ذاكرة، وأن تكون معرفته أكثر من الذين يعملون معه.
 - الفهم المهني: وهذا يتضمن الرغبة في العمل والقدرة على كسب احترام العاملين والتلاميذ، والحرص الشديد على تربية الأطفال.
 - الحساسية للأحداث: وهذه تتضمن الوعي ووضوح الرؤية والنظرة العريضة للمستقبل ووضوح الأهداف، والقدرة على اكتشاف العاملين الضعفاء ومعرفة ما يدور حوله.
 - القدرة على التحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات: وهذه تتضمن الكفاءة الشخصية وجودة التنظيم والقدرة على حسن استخدام الوقت، وتحديد الأولويات ومعرفة متى تفويض المسؤوليات وجودة التفكير بتفصيل، وجودة توجيه الأسئلة والقدرة على البت والحزم والتحكم وتوفير الإحساس المتزن والعمل على تطوير المعلمين.
 - المرونة المعنوية: وهذه تتضمن الدافعية والقدرة على العمل لساعات طويلة والقدرة على العمل تحت الضغوط.
 - الاستجابة الهادفة للأحداث: وهذه تتضمن الثقة والجرأة على اتخاذ إجراءات هادفة مع أنها غير شعبية.
 - الإبتكارية: وهذه تتضمن اهتمامات متنوعة وواسعة وتنوع المعارف والتفكير الكامن والتوصل إلى أشياء جديدة، وأن يكون رجل أفكار واختراعات.

¹ . Burgoyne (1976): نقلا عن محمد منير مرسي (1999): مرجع سابق ، ص ص 85-86.

4.6 تصنيف Robert Katz

قدم **Robert Katz** تصورا بناه على أساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام الموكلة إليه، ويرى **Robert Katz** " أن هذه المهارات تعد أساسا لازما لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة. وتتشكل هذه المهارات مما يأتي:¹

- المهارات الفنية Technical Skills
- المهارات الإنسانية Human Skills
- المهارات الإدراكية/ التصورية Conceptual Skills

وفيما يأتي وصف تفصيل لمضمون وأبعاد هذه المهارات، بهدف تبيان علاقتها وأهميتها للقائد والإداري التربوي:

أولاً: المهارات الفنية

أ- تعريفها: تُعرف المهارات الفنية على أنها:

- المهارات التي تهتم بتطبيق المعرفة الفنية المتخصصة في العمل، وكيفية الإدارة وحرفيات التنظيم وإجراءاته، وتوجيهه نحو الغايات التربوية، واستخدام الأدوات والطرق المختلفة لتحقيق مظاهر معينة من العمل المناط في المؤسسة.²
- يُنظر إلى المهارات الفنية على أنها معرفة متخصصة في الإدارة وما يرتبط بهما من حقائق ومفاهيم وأسس متوافرة لمدير المدرسة، وتمكنه من القيام بعمله ومسؤولياته، ومن تحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات عملية، ومن فهم نظم التعليم وقوانينه.³

الملاحظ أن التعريفين ينطلقان من ضرورة توافر المعرفة النظرية في مجال التخصص، وأن هذه المعرفة النظرية تتعلق بمجموعة المفاهيم والأفكار ذات العلاقة بمجال الإدارة، غير أنها من وجهة نظر التعريفين ضمناً تبقى غير كافية إذا لم تقترن بتوظيفها وترجمتها إلى ممارسات عملية تشمل الأساليب والأدوات والطرائق المستخدمة في المواقف المختلفة.

التعريف الشامل: التحكم في توظيف المعارف النظرية المتخصصة في الإدارة المدرسية بشكل يمكن مدير المدرسة من ترجمتها إلى ممارسات عملية تشمل الأساليب والأدوات والطرائق المستخدمة في المواقف المختلفة.

¹ - هاني عبد الرحمن صالح الطويل (الإدارة التربوية مفاهيم وأفاق): مرجع سابق، ص26.

² - أحمد إبراهيم أحمد (الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق): مرجع سابق، ص 184.

³ - محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص92.

ب- أهمية المهارات الفنية

توفر هذه المهارات فهما ودراية وكفاية في مجال محدد من النشاطات المتخصصة كذلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية التعلمية، أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات الدور. وتتضمن المهارات الفنية معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والوسائل والأساليب في المجال المتخصص، وبمعنى آخر فالمهارات الفنية ترتبط بمهام المدير ومسؤولياته، سواء أكانت مسؤوليات إدارية أو إشرافية، وذلك بما يساعده على الوفاء بمتطلبات عمله، والقيام بها وممارستها لبلوغ غاية الإدارة والتعليم.

ويرى **عبد الصمد الأغبري** أنه ينبغي أن يكون لدى المدير مهارة فنية وعلمية في مجال التدريس والإدارة تمكنه من كسب ثقة العاملين في المدرسة وتحقيق أهدافها، مثل إمامه بطبيعة الهيكل التنظيمي في المدرسة، ووظائف وأهداف كل مستوى إداري، كوضع الشخص المناسب في المكان المناسب.¹

ومدير المدرسة بحاجة إلى قدر كاف من المعرفة والدراية بما يقوم به المرؤوسون، غير أن ذلك لا يستلزم بالضرورة أن يكون المدير موسوعة تخصصية شاملة لكل العمال والمهام التي يقوم به المعلمون والمشرفون والفنيون في المدرسة.

فبطبيعة المهام وارتباطها بالكثير من العمليات الإدارية الكتابية، وافتقاد إدارة المدرسة الابتدائية إلى معاونين إداريين متخصصين في الأعمال المكتبية والسكرتارية، هذا الأمر يفرض تحديات جديدة على مدير المدرسة في تبني آليات تسييرية تحفظ السيرورة المتوازنة للإدارة المدرسية، ومن المجالات التي تتجلى فيها المهارات الفنية يمكن أن نذكر ما يلي:

- إعداد التنظيم التربوي للمدرسة.
- كتابة التقارير ورفعها إلى الإدارة التعليمية.
- إعداد الجداول المدرسية بشكل متوازن وضبط خدمات المعلمين.
- اعتماد نظام للاتصال والعلاقات العامة.
- الإشراف على إعداد السجلات المدرسية المختلفة والمحافظة عليها.
- استقبال البريد وترتيبه وحفظه.

ج- خصائص المهارات الفنية

ويشير **محمد العمايرة (1999)** إلى بعض الخصائص التي أشار إليها (**Katz, 1974**)

والتي تميز المهارات الفنية عن غيرها، ومنها:²

¹ . عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق، ص134-135.

² . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص92.

- أنها أكثر تحديدا من المهارات الأخرى، بحيث يمكن التحقق من توافرها لدى المسؤولين بسهولة من خلال أدائهم أعمالهم.
- أنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية والمقدرة على التحليل وتبسيط الإجراءات المتبعة واستخدام الأدوات والوسائل الفنية اللازمة لإنجاز العمل.
- أنها أسهل في اكتسابها وتنميتها من المهارات الأخرى.

د- مؤشراتها

هناك بعض الأعمال التي تتطلب مهارة فنية في الإدارة المدرسية، ومنها: " تخطيط العملية التعليمية، ورسم السياسة التعليمية العامة في المدرسة، وإعداد الميزانية، ووضع نظام جيد للاتصال والعلاقات العامة، وتنظيم الاجتماعات وكتابة التقارير واختيار العاملين، وتوزيع العمل وتحديد الاختصاصات، والإشراف الفني والتجديد التربوي، وتطوير العملية التربوية في مجالاتها المختلفة.¹ والمؤشرات هي السلوكات المهنية التي تبين مدى تحكم المدير في هذه المهارات، كما يمكن اعتبارها حزمة الملامح التقنية التي تبدو على أداء مدير المدرسة من الناحية الفنية بشكل يضمن القيام بالمهام المحددة، وانطلاقا من التراث النظري وأدبيات الاختصاص وبعض الدراسات السابقة، وكذا المعاشية الميدانية لهذه الفئة بحكم الوظيفة الإشرافية عليها والرقابية على أداءها، يمكن تحديد مؤشرات المهارات الفنية في العناصر التالية:

- القدرة على الإشراف على إعداد السجلات الإدارية المختلفة ومختلف الأعمال المكتبية.
- القدرة على متابعة سير العمل ومراقبة تنفيذ البرامج ورفع التقارير للإدارة التعليمية.
- القدرة على إدارة شؤون الأفراد والمرافق المدرسية.
- القدرة على تنظيم الاجتماعات الخاصة بالمجالس وكتابة التقارير.
- القدرة على إعداد التنظيم التربوي للمدرسة وضبط خدمات المدرسين.

هـ- متطلباتها

غالبا ما يتعرض المدير في عمله إلى الكثير من المشكلات التي تتطلب تدخلا فوريا ومدرسا بغرض التصحيح والمعالجة، وحتى يتحقق الهدف لا بد من وجود هذه المهارات التي تتطلب من مدير المدرسة أن تكون لديه المعرفة الفنية العالية، والقدرة على تحليل الأعمال في مجاله الإداري والتربوي، وعلى اقتراح الوسائل الفنية والطرق الملائمة للقيام بالعمل. ويعتبر التعليم والتدريب والتكوين المتخصص روافد مهمة للحصول على المعرفة المتخصصة، وفي هذا الاتجاه يرى **عبد الرحمن صالح الطويل** أن تمكين القادة والإداريين التربويين

¹ . وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: مرجع سابق، ص65.

من هذه المهارة عبر برامج مصممة خصيصا لتأهيلهم وتهيئتهم من خلال نشاطات أكاديمية مدروسة وبعناية تشمل تعريضهم لمساقات وخبرات من نتائجها تطوير هذه المهارات وتطوير كفايتهم فيها. وتنمية هذه المهارات هي مسؤولية مشتركة بين رجل الإدارة المدرسية والسلطات التعليمية، فعلى رجل الإدارة المدرسية أن يعمل باستمرار على تنمية المهارات الفنية لديه بتعميق الجانب العملي للعملية الإدارية وزيادة مهاراته المعرفية والإدارية باستمرار، وهو ما يسمى بالتدريب الذاتي أو النمو المهني الذاتي، وفي نفس الوقت ينبغي أن تضع السلطات التعليمية برنامجا فعالا يساعد رجال الإدارة المدرسية على النمو المهني في مجال عملهم أو ما يسمى بالتدريب أثناء الخدمة.¹

ثانيا: المهارات الإنسانية

يعتبر البعد العلائقي عامل مهم في نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها، وبلوغ النتائج التي تجعلها في وضع مريح، ذلك أن أغلب الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية أفرادا وجماعات يتطلب الاتصال بهم والتواصل معهم ضمن شبكة العلاقات الداخلية والخارجية جملة من المهارات الإنسانية تيسر عملية الاتصال، وتوطد هذه العلاقات في الاتجاه الذي تنمي روح العمل الجماعي.

أ- تعريفها

- تعني قدرة المدير على التعامل مع الأفراد والجماعات في المدرسة، وتنسيق جهودهم أثناء العمل، وخلق روح العمل الجماعي بينهم، أيضا القدرة على القيادة والتحفيز والاتصال مع الأفراد لإنجاز أهداف محددة. وهي مهارات خاصة بالتعامل مع الأفراد، وفهم سلوكهم وتوجيهه.²
- تُعرف هذه المهارات بأنها مقدرة المسؤول التربوي على التعامل الفعال، والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته.
- تتعلق المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها رجل الإدارة التعامل بنجاح مع الآخرين، ويجعلهم يتعاونون معه ويخلصون في العمل ويزيد من قدرتهم على الإنتاج والعطاء، وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة رجل الإدارة في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد ومجموعات.³

تتفق التعاريف الثلاثة على أن المهارات الإنسانية تتمحور حول قدرة مدير المدرسة على التعامل بفعالية مع المرؤوسين، غير أن التعريف الأول يشير إلى أهمية التحفيز كأسلوب من أساليب القيادة، بينما يركز التعريف الثاني على السلوك القيادي الفاعل الذي يوجه أنشطة الجماعة لتحقيق الأهداف المحددة، فيما يجنح التعريف الثالث على ضرورة الإمام بمتطلبات العمل مع الأفراد والجماعات.

¹ . محمد منير مرسي (الإدارة المدرسية الحديثة): مرجع سابق، ص ص 87-88.

² . أحمد إبراهيم أحمد: مرجع سابق، ص 185.

³ . محمد منير مرسي (الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها): مرجع سابق، ص 162.

التعريف الشامل: المهارات الإنسانية هي القدرة على التعامل الفعال في المواقف المناسبة مع المرؤوسين وتوجيه سلوكهم في الاتجاه الذي يحقق الأهداف المحددة من خلال تبني أساليب قيادية مدروسة ومحفزة على العمل، آخذة بعين الاعتبار حاجات الأفراد والمجموعات.

ب- أهميتها

وتظهر أهمية هذه المهارات في التفاعل مع المواقف المختلفة والمساعدة في تحقيق الأهداف الوظيفية والشخصية للمدير، وتعتبر أكثر أهمية من المهارات الفنية لأنها تعتمد على العنصر البشري، ولذلك بمجرد أن يعمل المدير مع الأفراد، يجب عليه دراسة العلاقات الإنسانية بتركيز، كما يدرس المجال الفني والخبرات الفنية ببراعة.¹

وتقتضي طبيعة عمل مدير المدرسة الابتدائية الإلمام بالمهارات الإنسانية، ذلك أن العملية الإدارية والقيادية ذات بعد نفسي اجتماعي لا يمكن إهماله بحكم التوسع الأفقي والعمودي لشبكة العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية، فإذا كانت القيادة الإدارية في جوهرها هي عملية التأثير في سلوكيات المرؤوسين وتوجيهها في الاتجاه المرغوب، فإن الأمر لا يتحقق إلا إذا اتضحت طبيعة الدوافع من حيث هي المحرك الرئيس لسلوكيات الأفراد التي تؤدي في النهاية إلى إشباع حاجاتهم، وحيث أن مدير المدرسة لا يمكن أن ينفذ خطته وأعماله إلا من خلال الآخرين، فهو في حاجة إلى هذه المهارات.

ويمكن أن نحدد أهمية المهارات الإنسانية في الإدارة المدرسية في العناصر التالية:

- التعامل مع دوافع الآخرين والتعرف على حاجاتهم بغية توجيه سلوكياتهم.
- الاتصال بالمرؤوسين وأخذ صورة واضحة على طبيعة العلاقات بينهم.
- فهم ديناميات التفاعل المختلفة في الجماعة التربوية داخل المدرسة.
- اعتماد آليات عمل مناسبة في حفظ النظام المدرسي يُراعى فيها احترام خصوصية المتعلم من حيث هو محور العملية التعليمية.
- إقامة شبكة من العلاقات مع المعلمين، التلاميذ، الرؤساء، السلطات المحلية وهيئات المجتمع المحلي وعلى رأسها جمعيات الأولياء.
- تحقيق الاحترام للآخرين ودفعهم إلى العمل بحماس وقوة دون قهر أو إجبار، وبناء الروح المعنوية للمجموعة على أساس قوي، وتحقيق الرضا النفسي وتوليد الثقة والاحترام المتبادل.

ج- مؤشراتها

ويتصف الإداري المتمتع بمهارات إنسانية متطورة بأنه إنسان يعرف نفسه ويعرف نقاط ضعفها وقوتها، ومدرك لاتجاهاته ومسلّماته، ويعيش أمنا ذاتيا واثقا بمقدرته على التعامل مع الأفكار والبدائل المتجددة، إضافة إلى أنه قادر على الإسهام من خلال تعامله الإنساني مع العاملين في النظام في إحداث تغيير منظم في كل منهما.¹

وامتلاك مدير المدرسة للمهارة الإنسانية يعني أن يكون قادرا على بناء علاقات طيبة مع المرؤوسين، وإدراك ميولهم واتجاهاتهم وفهم مشاعرهم، والثقة بهم وبقدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم لعرض مقترحاتهم وانتقاداتهم وإظهار روح الابتكار لديهم، ومساعدتهم على الشعور بالأمن والطمأنينة وإشباع حاجاتهم.²

وانطلاقا مما سبق يمكن أن نحدد مؤشرات المهارات الإنسانية في العناصر التالية:

- القدرة على توفير بيئة تربوية ودية ومشجعة ومحفزة على العمل.
- القدرة على إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي والشركاء والسلطات الوصية.
- العمل مع المعلمين على تطوير الأنشطة المدرسية وإشراكهم في اتخاذ القرارات المهمة.
- القدرة على التأثير في المعلمين وتوجيه سلوكهم توجيها إيجابيا.
- القدرة على حل الخلافات والنزاعات ومعالجة الاضطرابات.

د- متطلباتها

يتعلق هذا النوع من المهارات بالطريقة التي يمكن لمدير المدرسة بها التعامل مع مرؤوسيه بنجاح، وتنسيق جهودهم، وإشاعة جو التعاون والعمل الجماعي والانسجام بينهم، وبالقدرة على جذبهم وحفزهم للعمل بجد وإخلاص. ويتطلب ذلك استعداد المدير لفهم الآخرين، وفهم ميولهم وآرائهم واتجاهاتهم والإنصات إليهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ومشكلاتهم وحاجاتهم، وللمشاركة في اتخاذ القرار لما في ذلك من أثر على روحهم المعنوية واستعدادهم للعمل ويشير الباحثون إلى أن المهارات الإنسانية أكثر صعوبة من المهارات الفنية، حيث أنها تحتاج لأكثر من الدراسة والتدريب، على الرغم من أن الإطلاع على البحوث والدراسات والتواصل مع المعارف ذات العلاقة يسهم في تنمية وعي مدير المدرسة وزيادة مستوى إدراكه.³

وإذا كان القيام بوظائف الإدارة المدرسية بالشكل المطلوب المفضي إلى تحقيق الأهداف يقتضي توافر المهارات الإنسانية فيمن يقوم بهذه الوظائف، فإن وجودها يتطلب من المدير الإلمام ببعض المفاهيم والمعارف المتعلقة بالشخصية وأنماطها، والسلوك والدوافع والحاجات، وفهم على

¹ . هاني عبد الرحمن صالح الطويل (الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق): مرجع سابق، ص 27.

² . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 93.

³ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 93.

الديناميات الفاعلة في تحريك الجماعة، وذلك بغية تحديد الأساليب القيادية الأكثر نجاعة في التأثير على سلوك المرؤوسين، كتبني التحفيز في رفع الروح المعنوية وغيرها من الأساليب.

ثالثاً: المهارات الإدراكية التصورية

الإدراك عملية عقلية تتضمن التعرف على طبيعة الذات والأشياء والمواضيع من حيث مكوناتها وما يربطها من علاقات، وإذا سلمنا أن الإدارة المدرسية - باعتبارها أصغر وحدة في التنظيم الهيكلي للإدارة التربوية - نظام متكامل متعدد الأبعاد والمكونات، وتزامله أنظمة أخرى يتأثر بها أكثر مما يؤثر فيها، فإن إدراك هذا النظام على قدر كبير من الأهمية لأنه يوفر المعطيات الكافية والمعلومات اللازمة التي تساهم بشكل فعال في تحديد الأساليب والطرق والاستراتيجيات الملائمة في التفاعل والتعامل الإيجابيين مع هذا النظام ومع غيره من الأنظمة.

أ- تعريفها

- يُقصد بها القدرة على التبصر بالموقف ككل، والنظر إلى أية مشكلة نظرة شاملة وكلية داخل إطار المؤسسة وما يتصل بها ككل وهي مهارات خاصة بالقدرة على تحليل المواقف الصعبة، والتعامل مع معلومات متشابكة، واستخلاص النتائج واحتواء المواقف والبصيرة والنفاد في عمق المستقبل والتصور الدقيق للأشياء، والنظر بشكل ثابت للمشاكل.¹
 - إدراك الإداري والقائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسية والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه، وهذا سيمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها، بمعنى أنه يساهم في تقدم ونمو وتطور مجمل المؤسسة بكافة ما تشتمله من أنظمة ومكونات فرعية، وأن نجاح وفعالية أي قرار يتم اتخاذه.²
 - يرى **عبد الصمد الأغبري** أن هذا النوع من مهارات مدير المدرسة يتعلق بمدى كفاءته وقدرته في رؤية تنظيم مدرسته وفهمه وربط أجزائه، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث فيها على العلاقات على التنظيم ككل.
- إذا أمعنا النظر في التعاريف السابقة وأعدنا قراءتها قراءة تحليلية نستوقفنا العناصر التالية:
- التفكير عملية عقلية مهمة وأسلوب علمي في حل المشكلات ومعالجة بعض المواقف.
 - البعد العلائقي الداخلي والخارجي بين أجزاء بين مكونات الإدارة المدرسية وما يزاملها من أنظمة أخرى.
 - العلاقات كمتغير بارز في نشاط الإدارة المدرسية باعتبارها منظومة متكاملة.

¹ . أحمد إبراهيم أحمد: مرجع سابق، ص 186.

² . هاني عبد الرحمن صالح الطويل(الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق): مرجع سابق، ص 27.

التعريف الشامل

القدرة على الإدراك الشامل للمنظمة من حيث طبيعتها ومكوناتها وأهدافها، والعلاقات الداخلية والخارجية المؤثرة في سيرورتها، وكذا القدرة على تبصر الموقف والإلمام بحديثاته من خلال التفكير العلمي كأسلوب لحل المشكلات.

ب- أهميتها

وهذا النمط من المهارات يمكن المدير أن يرى أنواع درجات الاعتماد المتبادل بين مختلف أجزاء المؤسسة التعليمية وكيف تؤثر التغيرات في إحداها على الأخرى، بمعنى أنها تلك المهارات التي يحتاجها مدير المدرسة ليرى الصورة الكلية من العلاقات بين أجزائها المختلفة، وأيضاً القدرة على الفهم والتنسيق لكل أهداف وأنشطة المؤسسة وتملك كل جزئيات البرنامج المدرسي، وتظهر أهمية هذه المهارات بصفة خاصة في مستوى الإدارة الأعلى وهي ضرورية في تنمية خطة استراتيجية المؤسسة.¹

ج- مؤشراتها

تشمل المهارات الإدراكية التصورية أيضاً مهارة مدير المدرسة في إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، وليس مجرد النظر إلى الإدارة المدرسية كعلم تسيير الأمور، أو النظر إلى التعليم كعملية منفصلة عن التخطيط والتطوير والتقييم والإرشاد.² ويتميز المدير الذي تتوافر فيه المهارات الإدراكية التصورية بالقدرة على ما يلي:

- المعرفة الواسعة بأهداف التعليم الابتدائي وباستراتيجياته.
- والإلمام بطبيعة الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية والوعي بوظائف وأهداف كل مستوى.
- تفعيل القدرات العقلية بحيث تمكنه من إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- الإلمام بطبيعة الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والوعي بدرجة التأثير.
- الإلمام بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية وتنفيذ المناهج الدراسية.

د- متطلباتها

يرى (Katz, 1955) أن النظرة الشمولية للنظم والمؤسسات الاجتماعية تتطلب توافر المقدرة على رؤية المؤسسة ككل وعلى أنها تتضمن وظائف تعتمد على بعضها البعض، وأن أي تعديل أو تغيير في أي مكون فيها سيؤثر بالضرورة عليها جميعاً، وان تعرف الإداري شبكة العلاقات

¹ . أحمد إبراهيم أحمد: مرجع سابق، ص 186.

² . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 94.

التي تسود مكونات مؤسسته سيتمكن من قيادتها نحو خير ورفاه الجميع وتحقيق فعال لأهداف النظام ومراميه.¹

¹ . هاني عبد الرحمن صالح الطويل(الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق): المرجع السابق، ص14.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- I- التذكير بالفرضيات.
- II- تحديد منهج الدراسة.
- III- تحديد العينة.
- IV- تحديد فئات المحتوى ووحداته.
- V- أدوات الدراسة.
- VI- الصدق.
- VII- الثبات.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- I- التذكير بالفرضيات.
- II- تحديد منهج الدراسة.
- III- تحديد العينة.
- IV- تحديد فئات المحتوى ووحداته.
- V- أدوات الدراسة.
- VI- الصدق.
- VII- الثبات.

I- التذكير بالفرضيات

يرى مختار التهامي أن الفرضية هي "تعميم مبدئي تظل صحته وصلاحيته موضع اختبار" وتحليل المضمون يعتمد على الفرضيات التي تظهر في صورة قضايا هامة من واقع المشكلة محل البحث. وقد تكون دراسة استطلاعية من خلال واقع المشكلة، وقد تكون دراسة استطلاعية من خلال الملاحظة¹. وفي ضوء مشكلة البحث التي تمت صياغتها في شكل أسئلة، وللإجابة على التساؤلات الواردة في الإشكالية والتي تستدعي الشرح والتفسير قام الباحث بصياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

الفرضية العامة:

- نتوقع توافر مهارات القيادة الإدارية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أقل من مستوى 50%.

الفرضيات الجزئية:

- نتوقع توافر المهارات الفنية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أكثر من مستوى 50%.
- نتوقع توافر المهارات الإنسانية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أقل من مستوى 50%.
- نتوقع توافر المهارات الإدراكية التصورية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أقل من مستوى 50%.

II- تحديد منهج الدراسة

المنهج هو الطريقة التي يتبعها العقل في دراسته لمشكلة ما، من أجل الوصول إلى قانون عام أو لكشف حقيقة مجهولة أو البرهنة على صحة حقيقة معلومة أو البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون، ولا يمكن لأي باحث في علم من العلوم أن يتوصل إلى أي نتائج مقبولة إلا إذا اتبع منهجا ما، ويختار الباحث المنهج المناسب لبحثه وفقا لطبيعة الموضوع ونوعية الفروض. وقد وقع الاختيار في هذا البحث على المنهج الوصفي، باعتباره الأنسب لهذه الدراسة، واستخدام تحليل المحتوى بغرض تحليل محتوى برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، الذي أعدته هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

فالمنهج الوصفي هو كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي في الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، ويمكن تعريفه بأنه وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع وأيضا تحديد

¹ . رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص163.

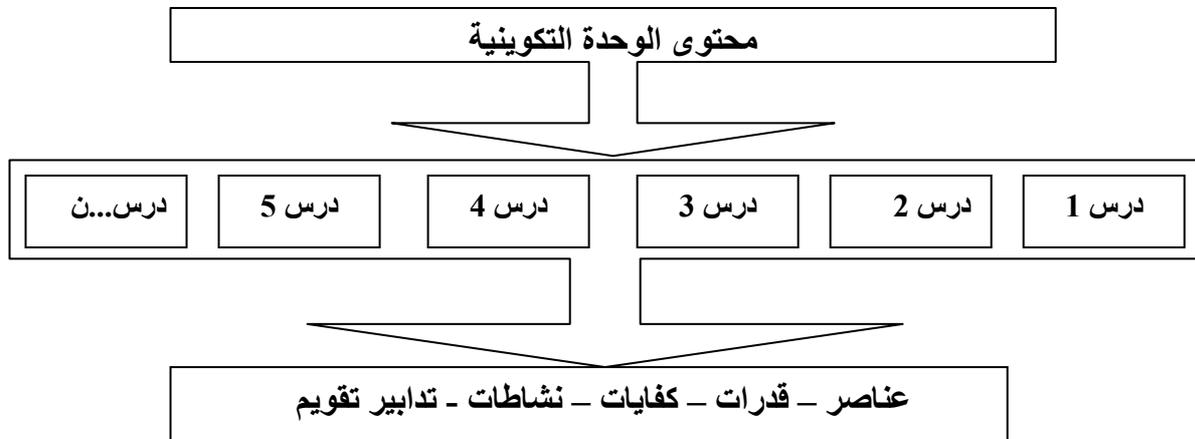
الممارسات السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور.

أما تحليل المحتوى فكما يعرفه **كابلان Kaplan** يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام للفئات صُمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون، أما **Berelson** فيرى أنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال.¹

III- العينة

استخدم الباحث عينة قصدية ممثلة لبرامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، الذي تضمنته الوثيقة الصادرة عن المعهد السالف الذكر، ضمن برامج التكوين المتخصص لأسلاك التأطير الإداري (مديرو الثانويات ومديرو المتوسطات والمستشارون الرئيسيون في التربية) ، وقد شملت العينة ثماني وحدات تكوينية، أربعة منها مشتركة مع بقية أسلاك الإدارة، حيث وبعد تفحص المحتوى المراد تحليله وُجد أنه يتكون من العناصر التالية:

- الكفايات المنتظرة من كل وحدة تكوينية.
- مواضيع الدروس التي تتكون منها كل وحدة.
- العناصر الرئيسية لكل درس.
- مجموع من القدرات المنتظر امتلاكها من طرف المتكون والمرتبطة بكل درس.
- الكفاية أو الكفايات المرتبطة بكل درس.
- مجموع النصوص القانونية المتدرجة حسب قوتها والتي تشكل مادة رئيسة في كل درس.
- تدابير التقويم وإجراءاته في نهاية كل درس.



شكل (14) يبين محتوى كل وحدة تكوينية من وحدات برامج التكوين المتخصص

¹ . رشدي أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص ص 69-70.

وحرصا على أكبر قدر من الموضوعية تم تحليل محتوى الوحدات الثمانية مجتمعة، بما فيها النصوص القانونية التي استغرق جمعها وقتا طويلا، ما عدا بعض النصوص التي لم يتمكن الباحث من الحصول عليها، أو بعض العناصر البسيطة والتي لا تشكل سوى نسبة بسيطة جدا، حيث تم استبعادها كونها لا تخدم الغرض من الدراسة.

IV- تحديد فئات المحتوى ووحداته

يعتبر المختصون أن تحديد فئات المحتوى، ثم اختيار وحدات التحليل من أهم الخطوات في تحليل المحتوى، ولهذا تم تحديد فئات المحتوى وتصنيفها إلى أنواع ثلاثة من مهارات القيادة الإدارية، بناء على التصور الذي بناه روبرت كاتز، وهي المهارت الفنية والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية، حيث كان عدد كل منها عشر مهارات، تم تعريفها إجرائيا لتخضع فيما بعد للتحكيم من قبل أساتذة جامعيين، ومفتشين في التربية والتعليم الابتدائي. أما وحدات التحليل فقد تم اعتماد وحدتين لاتخاذهما أساسا للتحليل وفقا لأهداف الدراسة وهما:

- وحدة الكلمة لتحديد الظهور الصريح لمهارات القيادة الإدارية في مادة التحليل، وحسب أداة التحليل المعتمدة.

- وحدة الفكرة ممثلة في الجملة لتحليل القيم الضمنية التي يتضمنها المحتوى.

V- أدوات الدراسة

يُقصد بأداة التحليل الاستمارة التي يصممها الباحث لجمعه البيانات، ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد التي يحلل محتواها. وللإجابة على تساؤلات الدراسة قام الباحث بتصميم أداتين؛ تتمثل الأولى في قائمة مهارات القيادة الإدارية التي تم في ضوئها التحليل، بعد تعريفها إجرائيا، وقوائم تحليل المحتوى، وهي ثلاثة:

- قائمة المهارات الفنية وعددها عشرة.

- قائمة المهارات الإنسانية وعددها عشرة.

- قائمة المهارات الإدراكية التصورية وعددها عشرة.

VI- الصدق

تُطلق كلمة الصدق في مجال التقييم والقياس لتعني قدرة الاختبار على أن يقيس ما وُضع لقياسه. فكل واضع للاختبار يزعم أنه يقيس مهارات معينة ويتصيد لتحقيق أهداف بذاتها، والاختبار الصادق هو الذي يقيس بالفعل هذه المهارات، ويحقق تماما هذه الأهداف وليس شيئا آخر بديلا عنها أو إضافيا لها.¹ وحرصا على صدقية النتائج حاول الباحث تحري الدقة بدء من اختيار العينة وفحص مادة التحليل، وتعريف المفاهيم الواردة سواء فيما يخص فئات التحليل أو وحداته، حيث تم إرفاق أداة التحليل

¹ . رشدي أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص 211.

باستمارة تعريف لفئات التحليل ، وعرضها على التحكيم من خلال الاستعانة بأراء بعض الأساتذة من حيث الاختصاص الأكاديمي، وبعض المفتشين من حيث الاختصاص التقني باعتبارهم يشرفون على عمل مديري المدارس الابتدائية.

ويرى **بد Budd** وزميله أن صدق المحكمين امتداد للصدق المنطقي إلا أنه يتفوق عليه، أي أن صدق المحكمين قد يكون أكثر جدوى وتعبيراً عن صدق الأداة أو التحليل نفسه من مجرد الصدق المنطقي.¹ وهذا ما يفسر اللجوء إلى صدق المحكمين الذين وافقوا جميعهم مع أبداء بعضهم لبعض الاقتراحات التي تم أخذها بعين الاعتبار في الشكل النهائي للأداة، مما يعني أن هناك درجة عالية من الاتفاق بين المحكمين، والتي تم حسابها باستعمال معادلة لاوشي.

VII- الثبات

يُعد ثبات التحليل من أهم ما يحرص عليه الباحثون في دراساتهم حتى لا تتهم بالتمييز أو القصور أو تغليب الذاتية أو غير ذلك من سلبيات تنقص من قيمة البحث، وقد أكد الباحثون أهمية الثبات باعتباره وثيقة القبول العلمية والاجتماعية لتحليل المضمون كأسلوب من أساليب البحث العلمي. وترى عواطف عبد الرحمن أنه رغم كل ما كُتب وقيل في هذا الشأن فقد لوحظ عن استعراض الرصيد الضخم لدراسات تحليل المضمون، أن الدراسات التي سجلت نتائج الثبات لا تتجاوز **20%.**²

وللتحقق من الثبات في هذه الدراسة تم اعتماد الثبات الداخلي *intra-nater reliability*، حيث قام الباحث بتحليل المادة نفسها على فترتين متباعدتين مستخدماً عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل، وذلك من خلال اختيار عينة صغيرة مكونة من **20** وحدة مستغلاً أداة التحليل نفسها، وبعد أسبوع تم تحليل نفس العينة وباستخدام نفس الأداة ودون الرجوع إلى التحليل السابق، وبعد الانتهاء من التحليل الثاني تم حساب معامل الثبات باعتماد معادلة هولستي **HOLSTI** التالية:

$$CR = \frac{M_2}{N_1 + N_2}$$

حيث **M** هي عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها خلال عمليتي التحليل.

و **N₁+N₂** تمثل مجموع الفئات التي حُلّت.

وبعد تفرغ نتائج التحليلين تم حساب معاملات معامل الثبات بتطبيق معادلة **HOLSTI**

وفق الجداول التالية:

¹ . رشدي أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص 215.

² . رشدي أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص 221.

1. معاملات الثبات لقائمة المهارات الفنية

معامل الثبات	مجموع الوحدات المتفق عليها	المجموع الكلي للوحدات	المهارات الفنية
0.45	18	20	التخطيط
1.00	20	20	إعداد التنظيم التربوي
0.47	19	20	تنظيم الاجتماعات
1.00	20	20	متابعة سير العمل
1.00	20	20	إدارة شؤون الأفراد
1.00	20	20	حفظ النظام
0.47	19	20	إدارة المرافق
1.00	20	20	ضمان الأمن
1.00	20	20	حفظ الصحة والنظافة
1.00	20	20	الأعمال المكتبية
0.83	معامل الثبات الكلي للمهارات الفنية		

الجدول (13) يمثل معاملات الثبات لقائمة المهارات الفنية

2. معاملات الثبات لقائمة المهارات الإنسانية

معامل الثبات	مجموع الوحدات المتفق عليها	المجموع الكلي للوحدات	المهارات الإنسانية
1.00	20	20	بناء علاقات
0.40	16	20	حسم الأمور
0.45	18	20	إشراك المرؤوسين
1.00	20	20	التفاعل مع الجماعة
0.37	15	20	التقبل
0.45	18	20	قوة الاقتراح
0.47	19	20	العمل بروح الفريق
1.00	20	20	تفعيل عملية الاتصال
0.37	15	20	التأثير في المرؤوسين
0.47	19	20	حل الخلافات ومعالجة الاضطرابات
0.59	معامل الثبات الكلي للمهارات الإنسانية		

الجدول (14) يمثل معاملات الثبات لقائمة المهارات الإنسانية

3. معاملات الثبات لقائمة المهارات الإدراكية التصورية

معامل الثبات	مجموع الوحدات المتفق عليها	المجموع الكلي للوحدات	المهارات الإدراكية التصورية
1.00	20	20	الإلمام بالغايات والأهداف التربوية
0.45	18	20	معرفة استراتيجيات التدريس
1.00	20	20	معرفة التنظيم الهيكلي
0.42	17	20	معرفة طبيعة المتعلم والمعلم
0.37	15	20	الإدراك الشامل
0.45	18	20	التوقع
0.40	16	20	الوعي بدرجة التأثير
0.47	19	20	التشخيص
1.00	20	20	الإطلاع الواسع
1.00	20	20	الفهم العميق
0.65	معامل الثبات الكلي للمهارات الإدراكية التصورية		
0.69	معامل الثبات الكلي لمهارات القيادة الإدارية		

الجدول (15) يمثل معاملات الثبات لقائمة المهارات الإدراكية التصورية

الفصل السادس:

عرض وتحليل وتفسير البيانات

I- وصف عام لنتائج الدراسة.

II- وصف النتائج في ضوء الفرضيات الجزئية.

1. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الفنية.

2. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الإنسانية.

3. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الإدراكية التصورية.

III- مناقشة وتفسير النتائج .

IV- توصيات البحث.

الفصل السادس: تحليل ومناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضيات.

I- وصف عام لنتائج الدراسة.

II- وصف النتائج في ضوء الفرضيات الجزئية.

1. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الفنية.

2. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الإنسانية.

3. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الإدراكية التصورية.

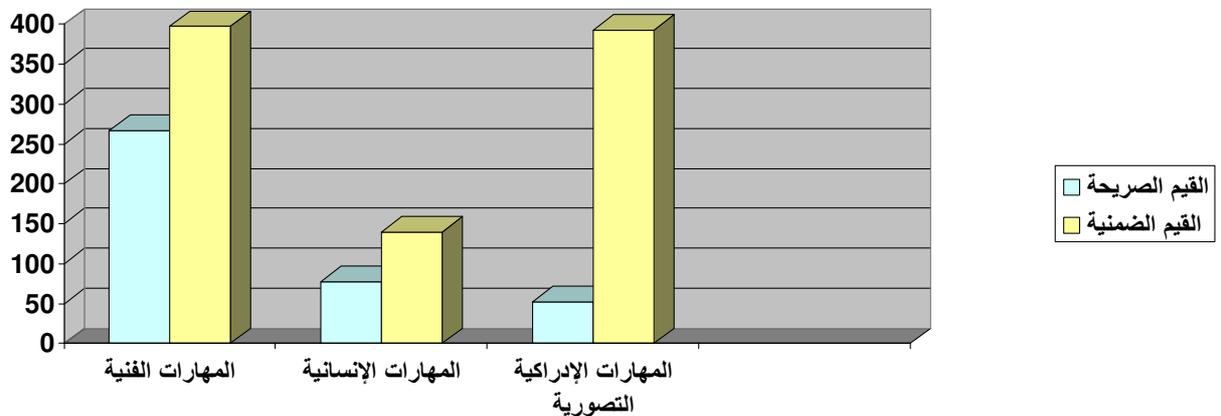
III- مناقشة وتفسير النتائج .

IV- توصيات البحث.

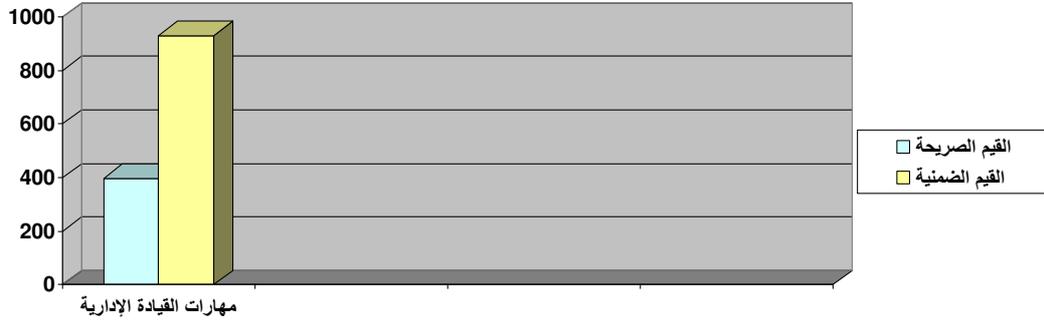
-I وصف عام لنتائج الدراسة.

جدول رقم (16) يبين تكرارات مهارات القيادة الإدارية حسب شدتها من حيث الظهور الصريح أو الضمني.

مهارات القيادة الإدارية						
المهارات الإدراكية التصورية		المهارات الإنسانية		المهارات الفنية		تحديد المهارات
ض	ص	ض	ص	ض	ص	شدة الظهور
393	52	140	78	397	267	التكرارات حسب الشدة
القيم الضمنية: 930			القيم الصريحة: 397			التكرارات الكلية للقيم
% 70.08			% 29.91			النسبة المئوية
445		218		664		التكرارات الكلية
% 33.53		% 16.42		% 50.03		النسبة المئوية
نسبة توافر مؤشرات مهارات القيادة الإدارية: % 33.32						متوسط النسب المئوية
1327						التكرارات الكلية لمهارات القيادة الإدارية



الشكل (15) يبين توزيع مهارات القيادة الإدارية حسب شدة تكرارها.



الشكل (16) يبين التوزيع الكلي لمهارات القيادة الإدارية حسب شدة تكرارها.

يتبين من الجدول رقم (4) والأشكال التوضيحية المرافقة له النتائج التالية:

3. متوسط المؤشرات الدالة على توافر مهارات القيادة الإدارية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية يُقدر بـ **33.32%** .
 4. ارتفاع نسبة مؤشرات المهارات الفنية (**50.03%**)، تليها مؤشرات المهارات الإدراكية التصورية (**33.53%**)، تعقبها مؤشرات المهارات الإنسانية (**13.25%**) (الشكل رقم 9).
 5. الارتفاع الملحوظ للقيم الضمنية على القيم الصريحة، إذ فُدرت نسبتها بـ **70.08%**، في حين كانت القيم الصريحة تعادل نسبة **29.91%** (الشكل 10).
- وكل هذه النتائج تؤكد ما ذهبنا إليه من خلال الفرضية العامة:

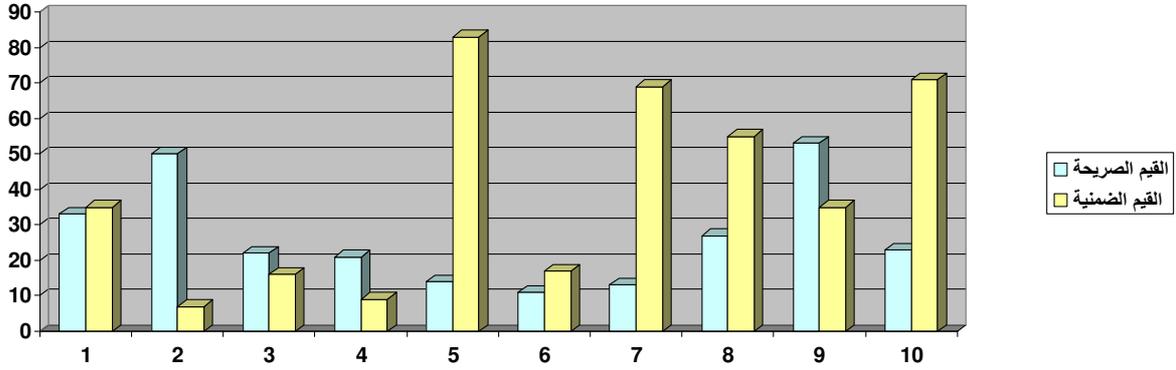
نتوقع توافر مهارات القيادة الإدارية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أقل من مستوى **50%**.

II- وصف النتائج في ضوء الفرضيات الجزئية.

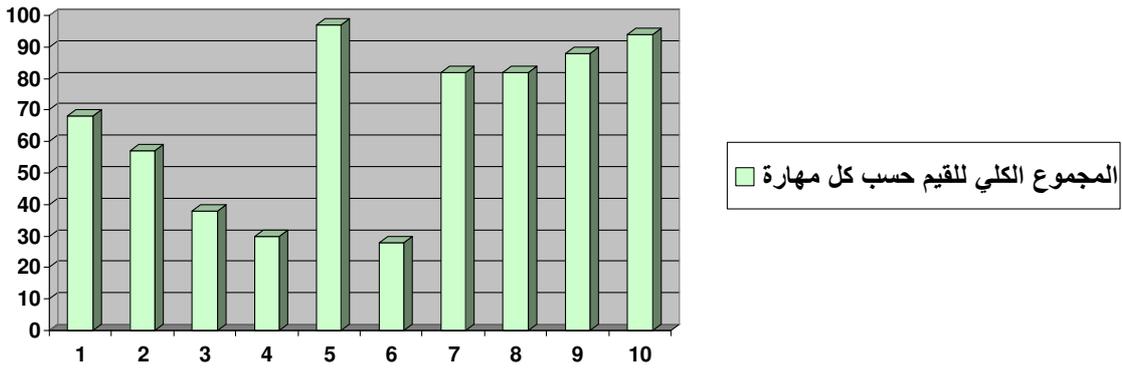
1. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الفنية.

جدول رقم (17) يبين تكرارات المهارات الفنية حسب شدتها من حيث الظهور الصريح أو الضمني.

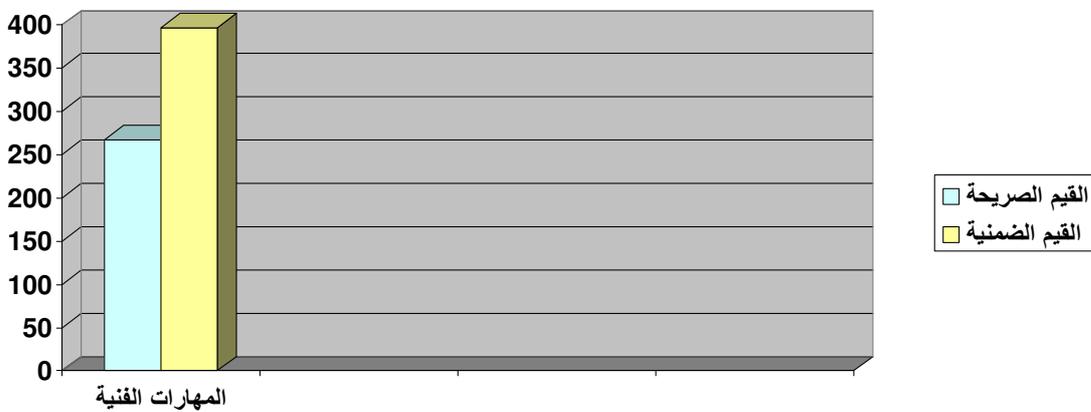
المهارات الفنية																		
رقم المهارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								
تحديد المهارة	التخطيط	إعداد التنظيم التربوي	تنظيم الاجتماعات	متابعة سير العمل	إدارة شؤون الأفراد	حفظ النظام	إدارة المرافق	ضمان الأمن	حفظ الصحة والنظافة	الأعمال المكتبية								
الشدة	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
تكرارات المهارات حسب شدتها	33	35	50	7	22	16	21	9	14	83	11	17	13	69	27	55	53	35
التكرارات الكلية للقيم	القيم الصريحة: 267									القيم الضمنية: 397								
النسبة المئوية	% 40.21									% 59.78								
التكرارات الكلية لكل مهارة	68	57	38	30	97	28	82	82	88	94								
النسبة المئوية	10.24	8.58	5.72	4.51	14.6	4.21	12.34	12.34	13.25	14.15								
المجموع الكلي للتكرارات	664																	
النسبة المئوية	% 50.03																	



الشكل (17) يبين توزيع المهارات الفنية حسب شدة تكرارها.



الشكل (18) يبين توزيع المهارات الفنية حسب درجة تكرارها.



الشكل (19) يبين التوزيع الكلي للمهارات الفنية حسب شدة تكرارها.

يظهر من الجدول رقم (1) والأشكال التوضيحية المرافقة له النتائج التالية:

- المؤشرات الدالة على وجود المهارات الفنية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية تقدر بـ 50.03% من التكرارات الكلية لمهارات القيادة الإدارية، إذ ظهرت في المرتبة الأولى.
 - ارتفاع نسبة مؤشرات مهارة إدارة الأفراد (14.6%)، تليها مؤشرات مهارة الأعمال المكتبية (14.15%)، تعقبها مؤشرات مهارة حفظ الصحة والنظافة (13.25%)، ثم مهارتي ضمان الأمن وإدارة المرافق (12.34%) (الشكل رقم 2).
 - الارتفاع النسبي للقيم الضمنية على القيم الصريحة (الشكل 3)، إذ فُدرت نسبتها بـ 59.78%، في حين كانت القيم الصريحة تعادل نسبة 40.21%، وهما نسبتان متقاربتان إذا ما قارناهما بشدة القيم في المهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية.
- وكل هذه النتائج تؤكد ما ذهبنا إليه من خلال الفرضية الجزئية الأولى:

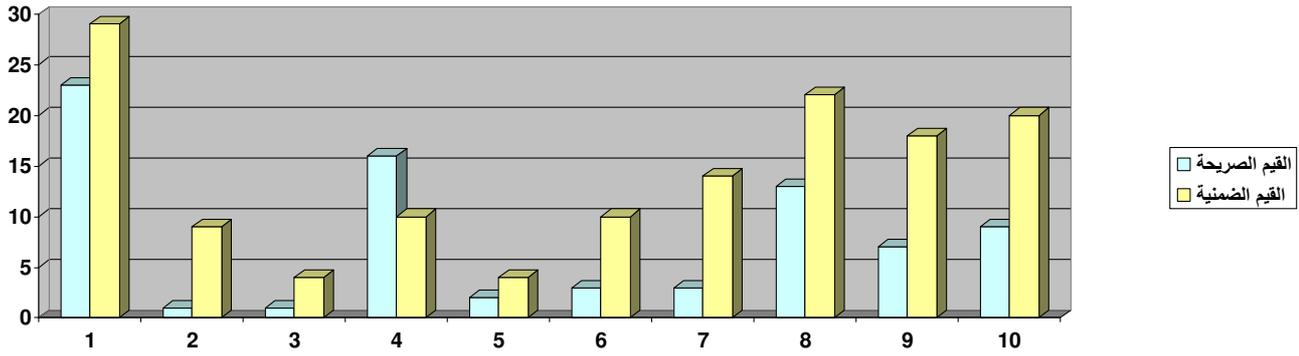
نتوقع توافر المهارات الفنية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أكثر من مستوى 50%.

2. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الإنسانية.

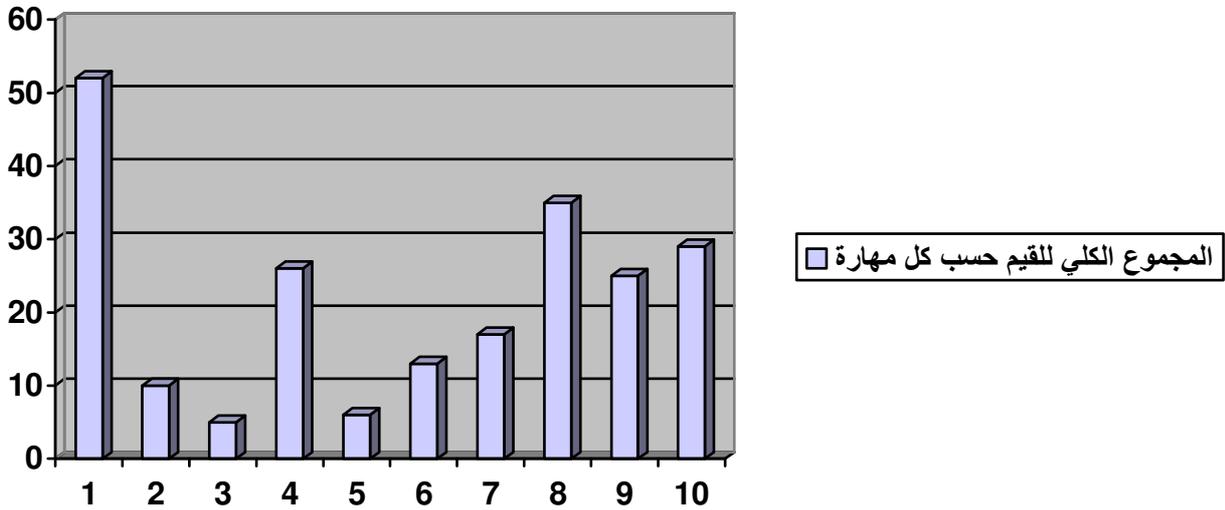
جدول رقم (18) يبين تكرارات المهارات الإنسانية حسب شدتها من حيث الظهور الصريح أو الضمني.

المهارات الإنسانية																			رقم المهارة	
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1											
حل الخلافات ومعالجة الاضطرابات	التأثير في المرؤوسين	تفعيل عملية الاتصال	العمل بروح الفريق	قوة الاقتراح	التقبل	التفاعل مع الجماعة	إشراك المرؤوسين	حسم الأمور	بناء علاقات	تحديد المهارة										
ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	الشدة
20	9	18	7	22	13	14	3	10	3	4	2	10	16	4	1	9	1	29	23	تكرارات المهارة حسب شدتها
القيم الضمنية: 140										القيم الصريحة: 78										التكرارات الكلية للقيم
%64.22										%35.77										النسبة المئوية
29	25	35	17	13	6	26	5	10	52	التكرارات الكلية لكل مهارة										
13.3	11.46	16.05	7.79	5.96	2.75	11.92	2.29	4.58	23.85	النسبة المئوية										
218																			المجموع الكلي للتكرارات	

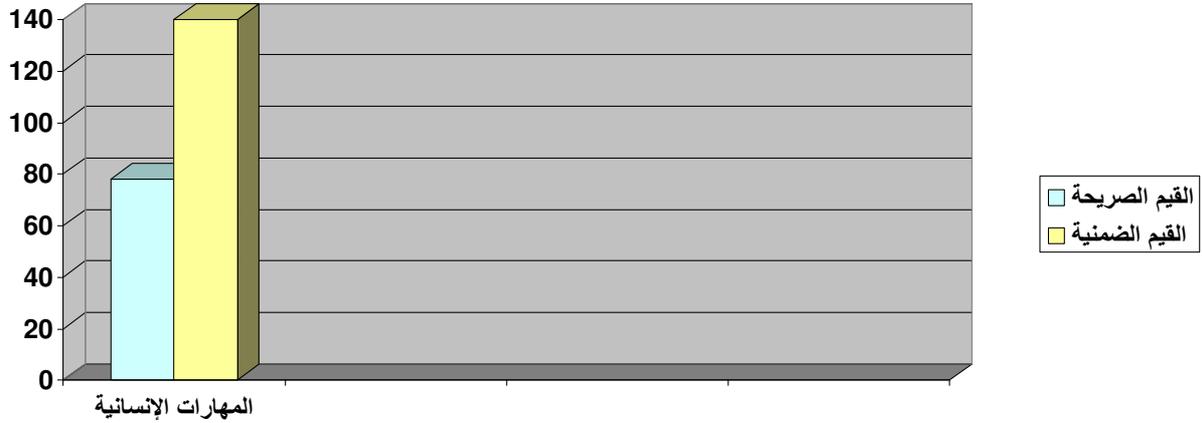
	ت
% 16.42	النسبة المئوية



الشكل (20) يبين توزيع تكرارات المهارات الإنسانية حسب شدتها.



الشكل (21) يبين توزيع المهارات الإنسانية حسب درجة تكرارها.



الشكل (22) يبين التوزيع الكلي للمهارات الإنسانية حسب شدة تكرارها

بتضج من الجدول رقم (2) والأشكال التوضيحية المرافقة له النتائج التالية:

- المؤشرات الدالة على وجود المهارات الإنسانية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية تقدر ب 16.42% من التكرارات الكلية لمهارات القيادة الإدارية، إذ ظهرت في المرتبة الثالثة.
- ارتفاع مؤشرات مهارة بناء العلاقات (23.85%)، تليها مؤشرات مهارة تفعيل عملية الاتصال (16.05%)، تعقبها مؤشرات مهارة حل الخلافات ومعالجة الاضطرابات (13.3%) (الشكل 5).
- الارتفاع الملحوظ للقيم الضمنية على القيم الصريحة (الشكل 6)، إذ فُدرت نسبتها بـ 64.22%، في حين كانت القيم الصريحة تعادل نسبة 35.77%

وكل هذه النتائج تؤكد ما ذهبنا إليه من خلال الفرضية الجزئية الثانية:

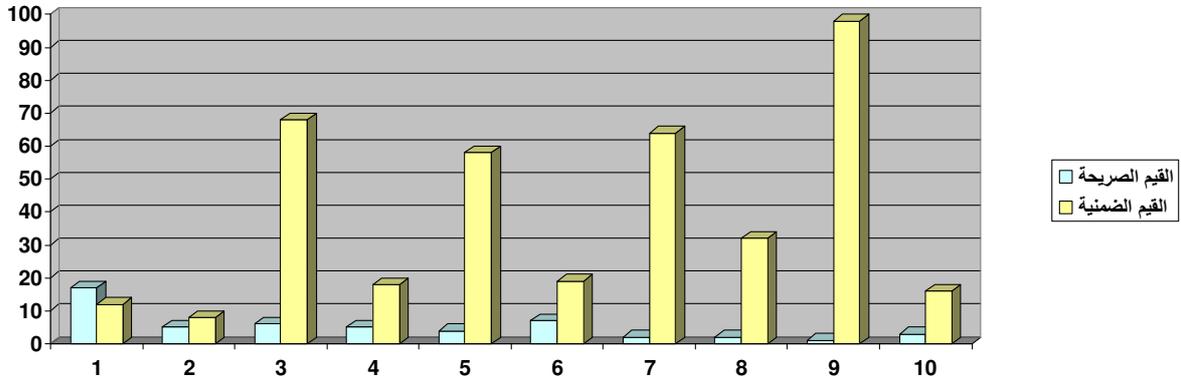
نتوقع توافر المهارات الإنسانية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أقل من مستوى 50%.

3. وصف نتائج الدراسة المتعلقة بالمهارات الإدراكية التصورية.

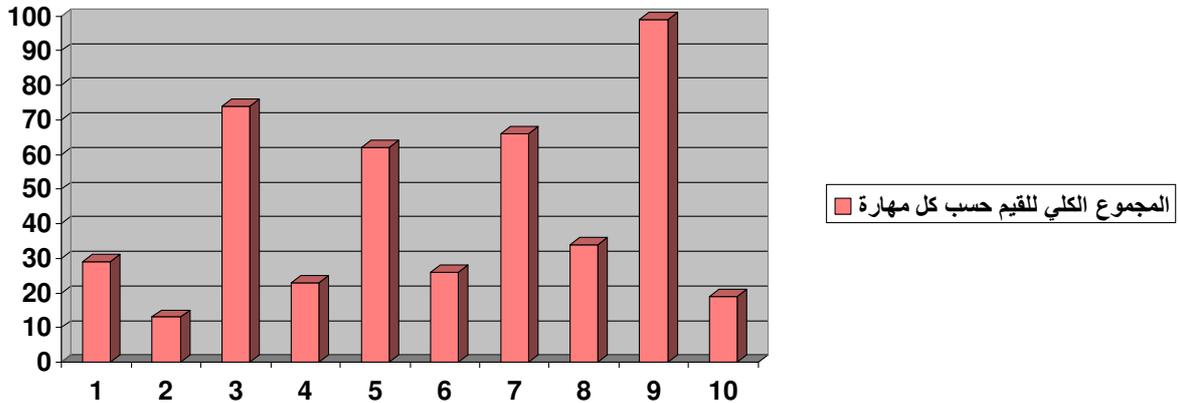
جدول رقم (19) يبين تكرارات المهارات الإدراكية التصورية حسب شدتها من حيث الظهور الصريح أو الضمني.

المهارات الإدراكية التصورية																		ترقيم المهارات		
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1											
الوعي بدرجة التأثير	الإطلاع الواسع	التشخيص ص	الفهم العميق	التوقع	الإدراك الشامل	معرفة طبيعة المتعلم والمعلم	معرفة التنظيم الهيكلية	معرفة استراتيجيات التدريس	الإلمام بالغايات والأهداف التربوية	تحديد المهارات										
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	الشدّة		
16	3	98	1	32	2	64	2	19	7	58	4	18	5	68	6	8	5	12	17	تكرارات المهارات حسب شدتها
القيم الضمنية: 393									القيم الصريحة: 52									التكرارات الكليّة للقيم		
% 88.31									% 11.68									النسبة		

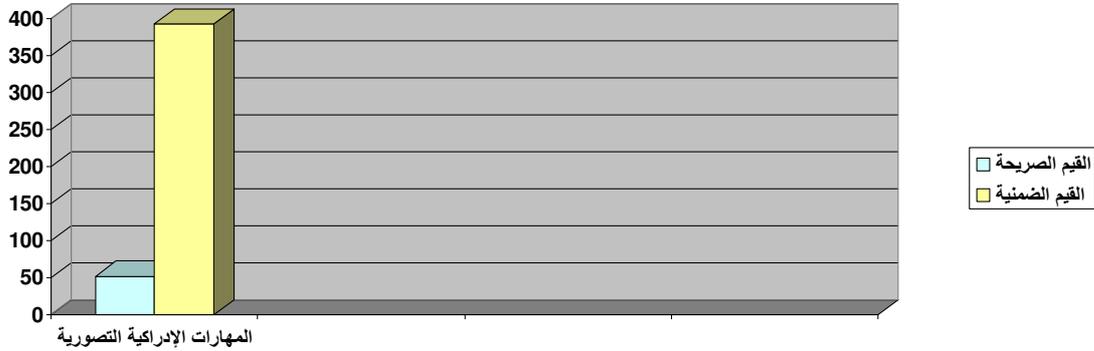
										المتوية
19	99	34	66	26	62	23	74	13	29	التكرارات الكلية لكل مهارة
4.26	22.24	7.64	14.83	5.84	13.93	5.16	16.62	2.92	6.51	النسبة المتوية
445										المجموع الكلي للتكرارات
% 33.53										النسبة المتوية



الشكل (23) يبين توزيع تكرارات المهارات الإدراكية التصورية حسب شدة تكرارها.



الشكل (24) يبين توزيع المهارات الإدراكية التصورية حسب درجة تكرارها.



الشكل (25) يبين التوزيع الكلي للمهارات الإدراكية التصورية حسب شدة تكرارها.

يتبين من الجدول رقم (3) والأشكال التوضيحية المرافقة له النتائج التالية:

3. المؤشرات الدالة على وجود المهارات الإدراكية التصورية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية تقدر بـ 33.53% من التكرارات الكلية لمهارات القيادة الإدارية، إذ ظهرت في المرتبة الثانية.
4. ارتفاع مؤشرات مهارة الإطلاع الواسع (22.24%)، تليها مؤشرات مهارة معرفة التنظيم الهيكلي (16.62%)، تعقبها مؤشرات مهارة الفهم العميق (13.3%)، ثم مؤشرات مهارة الإدراك الشامل (13.93%) (الشكل رقم 7).
5. الارتفاع الملحوظ للقيم الضمنية على القيم الصريحة (الشكل رقم 8)، إذ فُردت نسبتها بـ 88.31%، في حين كانت القيم الصريحة تعادل نسبة 11.68% . وكل هذه النتائج تؤكد ما ذهبنا إليه من خلال الفرضية الجزئية الثالثة:

نتوقع توافر المهارات الإدراكية التصورية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية أقل من مستوى 50%.

III- مناقشة وتفسير نتائج البحث في ضوء الفرضيات

1. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى

يتبين من الجدول رقم (1) أن مستوى توفر المؤشرات الدالة على المهارات الفنية يُقدر بـ 50.03% الني وإن ظهرت قليلة مقارنة مع تبنيها في الفرضية الجزئية الأولى، إلا أنها وبلغت الأرقام تثبت صحة هذه الفرضية،

ولعل هذا راجع إلى أن مهام مديري المدارس بصفة عامة ومديري المدارس بصفة خاصة يغلب عليها الطابع التقني أكثر من غيره، فإذا ألقينا نظرة على النصوص القانونية المحددة لمهام مدير المدرسة الابتدائية والتي أشرنا إليها في الفصل الثالث من الجانب النظري*، نجد أنها تتضمن ثلاثة جوانب أساسية؛ الجانب البيداغوجي والجانب الإداري والجانب التربوي، وإذا دققنا أكثر في المهام البيداغوجية والإدارية نجد أنها تتعلق بجوانب فنية يقضي فيها المدير معظم وقته، على حساب جوانب أخرى لا تقل أهمية في تحديد معالم سيرورة المدرسة.

والملفت للانتباه في الجدول بروز بعض المهارات الفنية على غرار الأعمال المكتبية وإدارة شؤون الأفراد، لأنهما مرتبطان بمهام تتكرر بشكل مستمر ويومي، من خلال معالجة بعض القضايا المتعلقة بالمعلمين من حيث هم موظفون بالدرجة الأولى، والمهام المرتبطة بالتغذية المدرسية وغيرها، كما أن كثافة الأعمال المرتبطة بالتوثيق وكتابة التقارير وتحضير المراسلات يبرر اهتمام واضعي البرامج بهذا الجانب. ويؤكد هذا الرأي نتائج الدراسات المقارنة الميدانية الحديثة التي قام بها أحد الباحثين في الإدارة عام 1985 على عينة من المديرين في المدارس والشركات الصناعية والتجارية في بريطانيا وأمريكا وأستراليا، ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة؛ أن مديري المدارس ينشغلون بالأعمال اليومية للمدرسة بدرجة قد لا تمكنهم من التفكير في التخطيط المستقبلي للعمل، كما أن وظيفتهم تتمركز حول الأفراد والأشخاص من معلمين وعاملين وتلاميذ وآباء وما يرتبط بذلك من متطلبات تميزهم عن زملائهم في المجالات الأخرى.

وهذا ما أيدته نتائج دراسة هارفي (Harvey, 1986) التي أظهرت أن (37.2%) من المديرين يقضون أوقاتهم في متابعة شؤون الطلبة وأحوالهم، و (11.8%) في مساعدة المعلمين وحل مشكلاتهم، و (18.7%) في عمل إداري مكتبي، و (11.6%) في استقبال الزائرين وأولياء الأمور. وليس بعيداً عن هذه النتيجة ما أورده بلمبرغ وجرينفيلد (Blumberg & Greenfield, 1980) أن المديرين يقضون (28.8%) من أوقاتهم في متابعة السجلات والتقارير، و (53.5%) في التنظيم الإداري، و (11.8%) في إدارة المبنى المدرسي والتجهيزات، و (5.9%) في متابعة النظام المدرسي¹.

والبارز في الجدول رقم (1) الارتفاع النسبي لمستوى الظهور الضمني لمؤشرات المهارات الفنية، إلا أنه منخفض بشكل واضح إذا ما قورن بمستواه في المهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية التصورية، ومن بين مبررات هذا الأمر أن المهارات الفنية ترتبط بمهام عملياتية تتكرر باستمرار، يمكن ملاحظتها وقياسها.

2. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية

الملاحظ في الجدول رقم (2) والأشكال التوضيحية المتمخضة عنه أن مستوى توافر المؤشرات الخاصة بالمهارات الإنسانية يُقدر بنسبة 16.42 %، وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بغيرها من المهارات الأخرى، رغم

* القرار الوزاري 839 المؤرخ في 16/11/1991 مهام مديري المدارس الابتدائية، والقرار الوزاري رقم 778 المؤرخ في 26/10/1990 المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية، والقرار الوزاري رقم 292 المؤرخ في 17/06/2006 المعدل والمتمم للقرار 839 المؤرخ في 16/11/1991 مهام مديري المدارس الابتدائية.

¹ . محمد عبد القادر عابدين: مرجع سابق، ص 148.

أهميتها لسيرورة العمل الإداري ، لأنها تحفظ قدرا كبيرا من المرونة في التعامل بين مدير المدرسة والأطراف البارزة التي تشكل علامات بارزة في شبكة العلاقات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها، فالمتمأمل للقرار الوزاري 839 المؤرخ في 1991/11/16 المحدد لمهام مديري المدارس الابتدائية، يجد بعض المؤشرات الخاصة بالمهارات الإنسانية في المهام المتعلقة بالجانب التربوي، والتي لا تشكل حتى ربع المفردات الواردة في هذا النص، ولعل هذا مبرر واضح قلل من ظهور هذه المؤشرات، لأن واضعي البرامج يأخذون في الحسبان الاعتبارات المرتبطة بتقنين المهام، خاصة إذا ما اعتمد المنهج القانوني في بناء هذه البرامج.*

والحقيقة أن المهام التي يضطلع بها مدير المدرسة يجب أن تكون ذات بعدين متكاملين، أشار إليها كل من "رو" **Roe** و **Drake** " من ناحية، و"بلومبرج **Blum berg** وجرينفيلد **Greenfield** من ناحية أخرى في دراستين مستقلتين عكستا بعدين متكاملين؛ أولاهما التركيز على العمل الإداري **Administrative Managerial Emphasis**، وثانيهما التركيز على القيادة التربوية **Educaional Leadership Emphasis**. وهذا الطرح أكدته ونظرت له مدرسة العلاقات الإنسانية في الإدارة من خلال دراسات **إلتون مايو Mayo** وغيره من رواد هذه المدرسة والتي كانت تدعو إلى ضرورة مراعاة أن الفرد العامل يعمل في سياق اجتماعي لا يخلو من العلاقات الإنسانية.

وعن علاقة هذه المهارات ببرامج التدريب أو التكوين، توصلت دراسة أحمد إبراهيم أحمد التي أجراها على عينة من مديري ونظار المدارس الأساسية، بغرض استكشاف واقع ممارسة العلاقات الإنسانية إلى أن هناك فروقا في ممارسة هذه العلاقات بين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا لصالح المؤهلين، لذا أوصي بضرورة تكثيف دورات تدريبية لغير المؤهلين لممارسة الإدارة بطريقة فعالة، والتركيز على برامج تشمل مجال ممارسة العلاقات الإنسانية.

كما أن استقرار الأرقام الواردة في نفس الجدول والشكل رقم (5) يُظهر بروز المؤشرات الدالة على مهارة بناء العلاقات (23.85 %)، لأن بحثا بسيطا في مكونات العينة يظهر أن هناك الكثير من النصوص القانونية التي تحمل في طياتها ما يؤشر لهذا المهارة، نظرا لارتباطه الشديد بعمل مدير المدرسة الابتدائية الذي تربطه شبكة من العلاقات الداخلية والخارجية، على غرار القرار الوزاري رقم 778 المؤرخ في 1990/10/26 المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية الذي يحدد الأبعاد الكبرى للعلاقات الداخلية وغيرها من النصوص القانونية الأخرى. وأغلبها يتضمن بعض جوانب علاقات مدير المدرسة الابتدائية.

وهذا ما تؤكد المعايضة الميدانية، والمقابلات التي أجريناها مع بعض المديرين مستغلين الزيارات الميدانية والجلسات الإشرافية، والتي يؤكد فيها الكثير من المديرين أن نجاحهم مرهون بدرجة تحسن العلاقات الداخلية مع كافة الفاعلين في العملية التعليمية، وبدرجة أكبر مع المعلمين، كما أن للعلاقات الخارجية دور كبير،

* ظهر المنهج القانوني في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين واهتم فيه الباحثون بدراسة التاريخ الإداري والشكل القانوني للإدارة، بدون الاهتمام بالمؤثرات التي تؤثر فيها وفي دينامياتها.

فالمدرسة مرتبطة بالمجتمع المحلي خاصة جمعية أولياء التلاميذ، والسلطة المحلية ممثلة بالبلدية التي تعتمد عليها بشكل كبير في تمويلها بالأدوات المكتبية ووسائل العمل وبعض الوسائل التعليمية، وكذا أعمال الصيانة المختلفة.* كما تربطها علاقات تنظيمية مع الإدارة التعليمية ممثلة بمديرية التربية، وعلاقات إشرافية مع مفتش المقاطعة، وقد أشرنا إلى ذلك في الجانب النظري.

3. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة

يتبين من الشكل رقم (3) والأشكال التوضيحية المرافقة له أن مؤشرات المهارات الإدراكية التصورية تتوافر بنسبة 33.35% من مجموع التكرارات الكلية لمهارات القيادة الإدارية، إذ يمكن ترتيبها في المرتبة الثانية بعد المهارات الفنية، أما تفسير ذلك فيرجع إلى كون نصف المواد التكوينية (4من8) مشتركة مع بقية أسلاك الإدارة* تغطي أساسا المجال المعرفي، إذ تشتمل على مواد المنظومة التربوية، وعلم النفس الاجتماعي التربوي، ومنهجية البحث والوثائق، والإعلام الآلي، وقد سبق الإشارة على هذا الأمر في الفصل الأول، وهي مواد حاول من خلال واضعو البرامج تغطية الجوانب المعرفية لدى المديرين، من حيث هي نافذة على مختلف المفاهيم القديمة والجديدة، والمستحدثة في ضوء الإصلاح التربوي.

ورغم هذا فإن وجودها بهذه النسبة (33.35%) أي المهارات الإدراكية التصورية يبقى غير كاف، نظرا لأهميتها التي تمت الإشارة إليها في الفصول النظرية، من خلال الحديث عن بعض التصنيفات التي تشير صراحة أو ضمنا للمهارات الإدراكية التصورية، كتصنيف مينزبرج **Mintzberg** وتصنيف **Mondy** ، وتصنيف **Robert Katz** الذي تم اعتماده كخلفية نظرية، وكل هذه التصنيفات تصب في إطار علمي عُرف بنظرية المهارات.

كما أن استقراء الأرقام الواردة في نفس الجدول والشكل رقم (7) يُظهر بروز المؤشرات الدالة على مهارة الإطلاع الواسع (22.24%)، متقدمة في ذلك على مهارة الفهم العميق (14.83%)، ومهارة الإدراك الشامل (13.93%)، وهذه النتائج غير مستغربة لأن بحثنا بسيطا في مكونات العينة يظهر أن نصف الوحدات التكوينية تغطي المجال المعرفي، أما مهارة معرفة التنظيم الهيكلي (16.62%) فإن وجودها في المرتبة الثانية يبرره اهتمام واضعي البرامج بأهمية معرفة المدير لموقع إدارته المدرسية من حيث هي أصغر وحدة ضمن إطار إدارة النظام التربوي، وتحديد علاقته مع بقية الوحدات والمستويات الإدارية الأخرى (الإدارة التربوية والإدارة التعليمية)، كما أن هناك بعض الاتجاهات العلمية التي ترى ضرورة بناء البرامج التكوينية على أساس مدخل النظم، الذي ينظر إلى الوحدات الإدارية كأجزاء من منظومة متكاملة، كما يمكن أن يُرد هذا الأمر إلى كون النظام التربوي الجزائري يغلب عليه الطابع المركزي.

*. للمزيد من التوضيح يمكن الرجوع إلى المرسوم 377/81 المؤرخ في 1981/12/26 المتضمن تحديد اختصاصات البلدية والولاية في قطاع التربية.
* . أسلاك الإدارة التي يشرف على تكوينها المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، هي مديرو الثانويات ومديرو المتوسطات والمستشارون الرئيسيون في التربية، وكذا مديرو المدارس الابتدائية.

أما بقية المهارات الأخرى التي تقع في ذيل الترتيب، فترجع بالدرجة الأولى إلى قلة المحتويات التي تتضمن مؤشرات هذه المهارات، على غرار المهارة الأولى (الإلمام بالغايات والأهداف التربوية 6.51%)، ومعرفة استراتيجيات التدريس (2.92%)، ورغم أهميتهما إلا أن وجودهما يبقى غير كاف، إذا ما علمنا ضرورة مواكبة مدير المدرسة الابتدائية - باعتبارها أهم مرحلة تعليمية- للمستجد والمستحدث في المنظومة التربوية، خاصة مع الإصلاحات التربوية الجديدة التي بُنيت على مقاربات جديدة تستدعي الوقوف عند بعض مفاهيمها، والمعاشية الميدانية تبين من خلال الزيارات الإشرافية والمقابلات التي أجريناها مع بعض المديرين خاصة المتخرجين حديثاً، تبرز بوضوح القصور في هذا الجانب مما يحد من دورهم الإشرافي والتوجيهي من خلال الزيارات التي يقومون بها إلى المعلمين في الفصول الدراسية.

ومن بين ما توصلت إليه الدراسات في تحديد معايير الفعالية في شخصية مدير المدرسة، يمكن أن نذكر بعض المعايير المهمة والتي من شأنها مساعدة المدير على ممارسة دوره الإشرافي، فالمدير الفعال ذو شخصية قيادية ومؤثرة، ويعول عليه في تنفيذ البرنامج التعليمي، وتطويره، وفي تحقيق الأهداف المدرسية على أكمل وجه وأحسنه، وتوصلت الدراسات إلى أنه مدير يمتاز بالسعي الدؤوب إلى تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين داخل غرف صفوفهم، ، وتقديم كل التسهيلات الممكنة للمعلمين ليستخدموا استراتيجيات فعالة في صفوفهم. كما أنه يقوم بالإشراف المستمر على معلميه، ويعمل على تقديم أفضل خدمات تعليمية ممكنة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً وقائداً تعليمياً.

IV- توصيات البحث

انطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، والتي حاولنا أن نخضعها لشروط الدقة والموضوعية، فإننا نقدم التوصيات والاقتراحات التالية عليها تساهم في تجويد برامج التكوين التخصص لمديري المدارس الابتدائية:

- العمل على بث أكبر قدر من المفردات الدالة ولاتي تؤشر صراحة أو ضمناً إلى مهارات القيادة الإدارية، خاصة المهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية، وذلك من خلال تبني مجموعة من المحتويات التي تتضمن جملة من المفاهيم ذات التأصيل العلمي والأكاديمي والتي لها يمكن أن تساهم في تنمية هذه المهارات.
- إشراك الأساتذة الجامعيين والأكاديميين والخبراء والمختصين في بناء هذه البرامج، حتى يتسنى الجمع بين المعرفة العلمية والخبرة التقنية، وبالتالي الاستفادة من الجانبين في صياغة برامج مؤسسة علمياً وتقنياً.
- إثراء هذه البرامج بدروس إضافية يتم التطرق فيها إلى الاستراتيجيات التعليمية المختلفة في ضوء المقاربات المعتمدة والمتمخضة عن الإصلاح التربوي، وذلك من خلال زيادة الحجم الساعي لهذه

- المواضيع لكونها تمثل مادة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها لمدير المدرسة في العملية الإشرافية والتوجيهية، فلا يُعقل أن يتحدث المعلم بلغة لا يفهمها المدير وهو المشرف على توجيهه والإشراف عليه.
- تسليط الضوء أكثر على غايات التربية وأهدافها باختلاف مستوياته، كونها يمثل جوهر السياسة الوطنية للتربية، والتي على ضوءها يتم تحديد الملامح العامة للمتعلم في كل مرحلة تعليمية.
 - تدعيم المحتويات التي تتضمن الحديث عن العمليات الإدارية أو كما يسميها البعض وظائف الإدارة، وبدرجة أكبر اتخاذ القرار الذي يعتبره بعض المشتغلين بالإدارة جوهر هذه العمليات، وذلك من خلال تبني المفاهيم والأفكار التي تتضمن بث روح المبادرة والقدرة على حسم الأمور والاختيار المدروس بين بدائل متعددة.
 - تدعيم الجوانب القانونية بالأبعاد الأكاديمية خاصة تلك التي تؤسس إلى ضرورة إشراك الجماعة التربوية في اتخاذ القرارات غير الروتينية، من خلال إشراك المرؤوسين في صنعائها واتخاذها وتنفيذها، باعتبارها عاملاً مهماً في ما يسمى الرضا الوظيفي.
 - وكغيرها من الدراسات فإن هذه الدراسة جاءت لتضيف لبنة جديدة في صرح البناء التراكمي للمعرفة، ولفتح آفاق جديدة في البحث العلمي خاصة في هذا الجانب الحساس نظراً لارتباطه بالمدرسة الابتدائية التي لا يخفى على أحد أهميتها.

الخاتمة

تعتبر الإدارة المدرسية أصغر وحدة في التنظيم الإداري للنظام التربوي، وتستمد أهميتها من أهمية المرحلة التعليمية التي تشرف على إدارتها وتسيير شؤونها، لأن التسيير الناجح والفعال هو الذي يأخذ بعين الاعتبار التركيز على الجوانب الإدارية المحددة في النصوص القانونية، والجوانب القيادية التي تفرضها طبيعة التعاملات المختلفة مع أقطاب العملية التعليمية، ولأن هذا التسيير الناجح هو الذي يضمن الاستقرار المؤسسي المفضي إلى الاستمرارية في العمل ، المحسن للأداء المهني الذي من شأنه تحسين العملية التعليمية.

ولا يمكن للإدارة المدرسية أن تقوم بوظيفتها ما لم يشرف عليها مدير يمثل المواصفات السابقة الذكر، والتي أردنا أن نسلط عليها الضوء من خلال دراستنا هذه، حيث حاولنا استكشاف أحد العوامل المهمة في صناعة هذه الشخصية القيادية، من خلال الكشف عن المستوى الذي تتوافر فيه مؤشرات مهارات القيادة الإدارية في برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، من خلال اعتماد تحليل المحتوى كأسلوب علمي في الكشف عن هذه المهارات، وتيسيرا للدراسة وأجراً لعملياتها تم تصنيف هذه المهارات إلى ثلاثة أصناف أساسية هي المهارات الفنية والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية، من خلال تقصي المؤشرات الصريحة أو الضمنية الدالة عليها.

ورغم الأهمية الكبيرة لهذه المهارات مجتمعة، وضرورتها لتحقيق الفعالية في التسيير الإداري للمؤسسة المدرسية، فقد جاءت نسب توافر هذه المهارات (من خلال مؤشراتنا) مختلفة ومتباعدة عن بعضها، حيث كانت المهارات الفنية في هرم هذه المهارات (50.03%)، مما يؤشر بوضوح إلى اهتمام الهيئة التي أشرفت على بناء البرامج بهذا الجانب، إما لاعتبارات قانونية أو اعتبارات منهجية، إلا أنه ورغم أهميتها فإنها تبقى غير كافية ما لم تتوج بمهارات إنسانية دلت نسبة توافرها من خلال مؤشراتنا (16.4%) على نقص الاهتمام بهذا الجانب الذي أصلت له مدارس علمية في الإدارة عموماً، وأكدت أهمية بدرجة أكبر في الإدارة المدرسي أبحاث مختلفة، على غرار مدرسة العلاقات الإنسانية، والأبحاث التي أجريت في إطار برنامجي **جامعة ميتشجان (1921)**، و**جامعة ولاية أوهايو**، أما المهارات الإدراكية التصورية فإن نسبة توافر مؤشراتنا غير مقنعة بالنظر إلى أهميتها، خاصة فيما يتعلق بالإلمام بالغايات والأهداف التربوية (6.51%) التي تجسد سياسة التربية الوطنية، والإلمام بها ضروري والوعي بها ضرورة ملحة، ضف إلى ذلك المهارة المتعلقة بمعرفة استراتيجيات التدريس (2.92%)، التي بمثابة المحدد الرئيس لقيام المدير بمهامه الإشرافية من خلال الزيارات التي يقوم بها إلى المعلمين داخل الفصول الدراسية، خاصة مع ظهور مفاهيم جديدة مع حركة الإصلاح التربوي، على غرار المقاربة بالكفاءات والتدريس بالوضعيات، وبيداغوجيا المشروع وغيرها، وكلها من المفاهيم التي يجب أخذها بعين الاعتبار في بناء هذه البرامج.

وخلاصة القول أن الجيل الحالي من برامج التكوين المتخصص لجميع أسلاك التأطير الإداري، بما فيها مديرو المدارس الابتدائية تظهر فيه بعض مؤشرات التحديث لبعض المفاهيم، والتحديد الواضح للكفايات المنتظرة من كل وحدة تكوينية، أو من كل درس في سياق هذه الوحدات، وما تتميز به هذه البرامج كذلك غناها من حيث التنوع المفاهيمي، على غرار اعتماد مفاهيم ومداخل جديدة كتحليل النظم والاهتمام بالمعلوماتية كرافد من روافد المعرفة، وكأداة تساعد المدير في تحديث آليات التسيير، ضف إلى ذلك بروز الاهتمام بالبحث العلمي والتعرف على إجراءاته العملية وتطبيقاته الميدانية، وكلها مؤشرات إيجابية إلا أنها تبقى في نظرنا غير كافية ما لم تتوج بما من شأنه تنمية مهارات القيادة الإدارية، من خلال العمل على إقحام المحتويات والمقررات التي تحمل في طياتها مفردات تؤشر صراحة أو ضمن لمثل هذه المهارات، لأن المفهوم يستمد قوته ودرجة تأثيره من مستوى وجود المفردات الدالة عليه في النص.

المرجع

قائمة المراجع

أولاً: القواميس

1. إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط (الجزء الأول)، بدون طبعة، المكتبة الإسلامية، تركيا، بدون سنة.
 2. حامد عبد السلام زهران: قاموس علم النفس (إنجليزي-عربي)، ط2، عالم الكتب، مصر، 1987.
- ثانياً: الكتب
3. السيد عليوة: تحديد الاحتياجات التدريبية، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.
 4. السيد عليوة: تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.
 5. أبو القاسم سعدالله: تاريخ الجزائر الثقافي الجزء الثالث، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998.
 6. أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، بدون طبعة، دار الهناء للطباعة، الإسكندرية 2002.
 7. أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، 2002.
 8. إبراهيم أبو فروة: الإدارة المدرسية، بدون طبعة، ليبيا، 1997.
 9. إبراهيم عصمت مطاوع: الإدارة التربوية في الوطن العربي أوراق عربية وعالمية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003.
 10. إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، بدون طبعة، دار الجيل، عمان الأردن، 1992.
 11. جمال الدين العويسات: الإدارة وعملية اتخاذ القرار، بدون طبعة، دار هومة، الجزائر، 2002.
 12. جمال الدين العويسات: مبادئ الإدارة، بدون طبعة، دار هومة، الجزائر، 2002.
 13. جون كارنبر: مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم، ترجمة عبد الله أحمد شحاتة، ط2، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002.
 14. حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ: إدارة المؤسسات التربوية، ط1، عالم الكتب، مصر، 2003.
 15. رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
 16. زكي محمود هاشم: الجوانب السلوكية في الإدارة، بدون طبعة، وكالة المطبوعات، الكويت، بدون سنة.
 17. سامي سلطي عريفج: الإدارة التربوية المعاصرة، ط1، دار الفكر، عمان الأردن، 2001.
 18. صلاح عبد الحميد مصطفى: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، ط2، دار المريخ، الرياض السعودية، 1994.
 19. طريف شوقي: السلوك القيادي وفعالية الإدارة، بدون طبعة، دار غريب، القاهرة، بدون سنة.
 20. عبد الحكم أحمد الخزامي: تنمية مهارات مسؤولي التدريب، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.
 21. عبد الرحمن بن سالم: المرجع في التشريع المدرسي، ط3، مطبعة عمار قرفي، باتنة الجزائر، 1984.
 22. عبد الرحمن سلامة: التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، 1981.

23. عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2000.
24. عبد المؤمن فرج الفقي: الإدارة المدرسية المعاصرة، ط1، جامعة قان يونس، ليبيا، 1994.
25. علي السلمي: إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية، ط3، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1985.
26. علي الشرقاوي: العملية الإدارية وظائف المديرين، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.
27. محمد إسماعيل بلال: مبادئ الإدارة بين النظرية والتطبيق، بدون طبعة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2004.
28. محمد حامد الأفندي: الإشراف التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1981.
29. محمد عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله فلسطين، 2001.
30. محمد قاسم القريوتي: مبادئ الإدارة النظريات والعمليات والوظائف، ط3، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2006.
31. محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، طبعة معدلة ومنقحة، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
32. محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، طبعة معدلة، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
33. محمد منير مرسي: تخطيط التعليم واقتصادياته، بدون طبعة، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
34. محمود السيد أبو النيل: علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية الجزء الثالث، ط4، دار النهضة العربية، بيروت، بدون سنة.
35. مصطفى حجازي: الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة المدرسية، ط3، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2000.
36. مصطفى زايد: التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون سنة.
37. مصطفى محمود ابو بكر: دليل المدير المعاصر، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.
38. هاني عبد الرحمن صالح الطويل: الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 1998.
39. هاني عبد الرحمن صالح الطويل: الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 1999.
40. وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، بدون طبعة عالم الكتب، القاهرة، 1975.
41. وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن أحمد الداھري: المدخل إلى علم النفس التربوي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن 2000.
- ثالثاً: المجلات والدوريات

42. ثيودوري جورج: تأثير أسلوب مدير المدرسة على تحصيل التلاميذ، المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد 1.
43. صالح الخرفي: المدارس والمعاهد العليا ودورها في النهضة العربية الحديثة، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الرابع، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1995، ص.48
44. محمد الطيب العلوي: المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها، مجلة التربية العدد 1 السنة الأولى، فبراير 1982.
45. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 52 ، سنة 1981.
- رابعاً: الدراسات
46. أحلام مرابط: واقع المنظومة التربوية في الجزائر، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2006/2005.
47. لحسن بو عبدالله: تقييم العملية التكوينية بالجامعة، نقلا عن محمد مقداد وآخرون: كتاب الرواسي، ط1، مطبعة عمار قرقي، باتنة الجزائر، 1993.
48. محمد مطير مجبل: تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص الإدارة التربوية، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان للدراسات العليا، 2006.
49. نادية ببيع: دراسة تحليلية لمادتي التاريخ والتربية الإسلامية من التعليم الأساسي في ضوء قوائم اختيار محتوى المنهج الحديث: سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية العدد الأول، 2004.
50. سامية كواشي: العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية (دراسة ميدانية في ضوء النسق المفتوح)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع تخصص تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2005/2004.
- خامساً: الوثائق التربوية والنشرات الرسمية
51. وزارة التربية الوطنية: مشروع المؤسسة، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، جوان 2006.
52. وزارة التربية الوطنية: المنشور 356 المؤرخ في 2008/07/15 المتضمن تنظيم الزمن المخصص للدراسة في المدارس الابتدائية.
53. وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية 04/08 المؤرخ في 2008 /01/23 .
54. وزارة التربية الوطنية: النصوص المنظمة لتكوين المكونين في قطاع التربية، النشرة الرسمية للتربية، عدد خاص، ديسمبر 2005.
55. وزارة التربية الوطنية: مجموعة المناشير الصادرة خلال الموسم الدراسي 1990-1991، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر 1991.
56. وزارة التربية الوطنية: المراكز الوطنية التابعة لوزارة التربية إحداثها، تنظيمها، مهامها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1992.

57. وزارة التربية الوطنية: النصوص المتعلقة بتنظيم الحياة المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

58. النشرة الرسمية للتربية ، العدد 494 ، 2005.

59. النشرة الرسمية للتربية، العدد 482 ، 2004.

سادسا: السندات التكوينية

60. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم "هيئة التأطير": برامج التكوين المتخصص لأسلاك الإدارة ، الجزائر، 2005.

61. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم "هيئة التأطير" : النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 2004.

62. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم "هيئة التأطير" : التسيير التربوي والإداري، الجزائر، 2004.

سابعا: المواقع الإلكترونية

www.google.com

www.elminchaoui.com

www.jorab.dz

الملاحق



قائمة مهارات القيادة الإدارية

1. الإطار النظري

قدم **Robert Katz** تصورا بناه على أساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام الموكلة إليه، ويرى **Robert Katz** " أن هذه المهارات تعد أساسا لازما لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة. وتتشكل هذه المهارات مما يأتي:¹

- المهارات الفنية Technical Skills
- المهارات الإنسانية Human Skills
- المهارات الإدراكية/ التصورية Conceptual Skills

2. التعاريف الإجرائية

المهارات الفنية: يُقصد بها في البحث تحكم مدير المدرسة الابتدائية في إعداد التنظيم التربوي للمدرسة وضبط خدمات المعلمين، والقيام بإعداد السجلات الإدارية ومختلف الأعمال المكتبية، ومتابعة سير العمل ومراقبة تنفيذ البرامج ورفع التقارير للإدارة التعليمية، وإدارة شؤون الأفراد والمرافق المدرسية، وتنظيم الاجتماعات الخاصة بالمجالس وكتابة التقارير.

المهارات الإنسانية: يُقصد بها في البحث تمكن مدير المدرسة الابتدائية من توفير بيئة تربوية ودية ومشجعة ومحفزة على العمل، إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي والشركاء والسلطات الوصية، العمل مع المعلمين على تطوير الأنشطة المدرسية وإشراكهم في اتخاذ القرارات المهمة، التأثير في المعلمين وتوجيه سلوكهم توجيها إيجابيا، وحل الخلافات والنزاعات ومعالجة الاضطرابات.

المهارات الإدراكية التصورية: يُقصد بها في البحث تمكن مدير المدرسة الابتدائية من المعرفة الواسعة بأهداف التعليم الابتدائي وباستراتيجياته، والإلمام بطبيعة الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية والوعي بوظائف وأهداف كل مستوى، وتفعيل القدرات العقلية بحيث تمكنه من إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، الإلمام بطبيعة الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والوعي بدرجة التأثير، الإلمام بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية وتنفيذ المناهج الدراسية.

3. تحديد مهارات القيادة الإدارية

أولاً: المهارات الفنية

الرقم	تحديد المهارة	التعريف الإجرائي
1	التخطيط	اعتماد مشروع المؤسسة تشخيصاً وتنفيذاً ومتابعةً وتقويماً.
2	إعداد التنظيم التربوي	الموضوعية في إسناد الأفواج التربوية وتحقيق التوازن في توزيع الحجرات والمواقيت.
3	تنظيم الاجتماعات	تحديد فترات الاجتماعات وتنشيطها من خلال التحكم في تقنيات إدارة الحوار.
4	متابعة سير العمل	ضبط وضعية المواضبة، المراقبة الدورية لوثائق المعلمين والتصديق عليها، زيارة المعلمين في حجراتهم، خاصة المبتدئين منهم وتدوين هذه الزيارات.
5	إدارة شؤون الأفراد	الإجراءات الخاصة بتسجيل التلاميذ خاصة الجدد منهم، تسيير المطعم المدرسي، تنصيب المعلمين وتقييمهم، الحركة النقلية، التأهيل، العطل المرضية، واعتماد مقاييس التخصص والكفاءة التربوية في عملية التوظيف.
6	حفظ النظام	الإشراف على حفظ النظام بين التلاميذ أثناء الدخول والخروج وفترات الراحة والتغذية.
7	إدارة المرافق	التشخيص الدوري لوضعية الهياكل المدرسية ووضعية التآثيث المادي والتدفئة، وإشعار السلطات المحلية والإدارة التعليمية حسب الاختصاص.
8	ضمان الأمن	ضبط الإجراءات الكفيلة بحماية الأشخاص والممتلكات.
9	حفظ الصحة والنظافة	الإجراءات الخاصة بظهور الأمراض المعدية، تلقيح التلاميذ، نظافة المحلات التربوية والمرافق الصحية.
10	الأعمال المكتبية	تنظيم المكتب، معالجة البريد، معالجة الأرشيف، مسك الملفات، إعداد السجلات وكتابة التقارير والمراسلات الإدارية.

ثانياً: المهارات الإنسانية

الرقم	تحديد المهارة	التعريف الإجرائي
1	بناء علاقات	إقامة علاقات حسنة مع كل الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والعمل على تنميتها.
2	حسم الأمور	اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.
2	إشراك المرؤوسين	إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات المهمة.
3	التفاعل مع الجماعة	تسيير الحياة ضمن الجماعة وبث روح التعاون والاحترام والمشاركة الاجتماعية.
4	التقبل	سعة الصدر مع المرؤوسين، والقدرة على تحمل الانتقادات والتوجيهات من المشرفين.
5	قوة الاقتراح	إبداء الآراء والاقتراحات البناءة، وتبني الأفكار الفعالة.

تشجيع العمل الجماعي، وتبني أسلوب المشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية.	العمل بروح الفريق	6
إنشاء شبكة من الاتصال مع جميع الفاعلين في العملية التعليمية من معلمين ومتعلمين ومسؤولين وأولياء أمور وشركاء.	تفعيل عملية الاتصال	8
العمل على تحسين سلوك المرؤوسين من خلال تتمين العمل، التحفيز، التعامل الفعال، توجيه المعلمين، التفهم، إشباع الحاجات، تنسيق العمل، قوة الإقناع .	التأثير في المرؤوسين	9
القدرة على التفاوض والتوسط والمبادرة بالصلح بين المتخاصمين، التعامل بحكمة ومسؤولية مع جميع أشكال الرفض التي تعرقل سيرورة العملية التعليمية في إطار التنظيم المعمول به.	حل الخلافات ومعالجة الاضطرابات	10

ثالثاً: المهارات الإدراكية التصورية

الرقم	تحديد المهارة	التعريف الإجرائي
1	الإلمام بالغايات والأهداف التربوية	المعرفة الشاملة لغايات التربية الوطنية، ولأهداف التعليم الابتدائي في الجانب الحس حركي والجانب الاجتماعي الوجداني والجانب المعرفي العقلي.
2	معرفة إستراتيجيات التدريس	الإدراك الواعي لمقاربات التدريس والطرائق البيداغوجية والأساليب التربوية خاصة الحديثة منها.
3	معرفة التنظيم الهيكلي	التحليل الشامل لمستويات الإدارة التربوية (وزارة التربية الوطنية، مديريات التربية، الإدارة المدرسية). والإطلاع على وظائف كل مستوى إداري من المستويات السابقة ومهام كل من يشرف عليه.
4	معرفة طبيعة المتعلم والمعلم	التعرف على أهم خصائص المتعلم في المرحلة الابتدائية الجسمانية والانفعالية والعقلية، والإحاطة بمظاهر النمو الخاصة بكل مرحلة من مراحل الطفولة، مع التشخيص الواعي لخصائص المعلمين وفروقهم الفردية لتحديد أساليب التعامل معهم.
5	الوعي بدرجة التأثير	معرفة أهم الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، والوعي بدرجة تأثير كل طرف فيها.
6	الإدراك الشامل	الوعي الشامل بفلسفة التربية الوطنية، وبأهم الأنظمة الموازية للمدرسة ودرجة تأثيرها في سيرورة التمدريس.
7	التوقع	امتلاك المعطيات المناسبة والمعلومات الكافية التي تمكن من استشراف واقع المدرسة بعدة مدة زمنية معينة.
8	الفهم العميق	الفهم العميق لطبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع وأبعادها المختلفة.
9	التشخيص	القدرة على تلمس نقاط القوة وجوانب القصور في العملية التعليمية.

<p>الإطلاع الواسع والمفيد على ثقافة المجتمع المحلي، المعرفة الواعية لأهم المفاهيم التربوية، والنظريات والمدارس العلمية في الإدارة عموماً والإدارة المدرسية خصوصاً، وتوظيفها في المواقف المناسبة.</p>	<p>الإطلاع الواسع</p>	<p>10</p>
--	-----------------------	-----------



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية



أستاذي الكريم

يرغب الطالب الباحث في تحليل محتوى برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في ضوء مهارات القيادة الإدارية معتمدا في ذلك أسلوب تحليل المضمون، وهو يضع بين أيديكم هذه الأداة بغرض تقييمها وملاحظة النقص فيها واقتراح التعديلات المناسبة، وحتى تتم الإحاطة بأساسيات الموضوع أبدأ بتقديم الإطار النظري للبحث والتعاريف الإجرائية.

1. لإطار النظري

قدم **Robert Katz** تصورا بناه على أساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري

التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام الموكلة إليه، ويرى **Robert Katz** " أن هذه المهارات تعد أساسا لازما لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة. وتتشكل هذه المهارات مما يأتي:¹

- المهارات الفنية Technical Skills
- المهارات الإنسانية Human Skills
- المهارات الإدراكية/ التصورية Conceptual Skills

2. التعاريف الإجرائية

المهارات الفنية: يُقصد بها في البحث تحكم مدير المدرسة الابتدائية في إعداد التنظيم التربوي للمدرسة وضبط خدمات المعلمين، القيام بإعداد السجلات الإدارية ومختلف الأعمال المكتبية، متابعة سير العمل ومراقبة تنفيذ البرامج ورفع التقارير للإدارة التعليمية، إدارة شؤون الأفراد والمرافق المدرسية، تنظيم الاجتماعات الخاصة بالمجالس وكتابة التقارير.

المهارات الإنسانية: يُقصد بها في البحث تمكن مدير المدرسة الابتدائية من توفير بيئة تربوية ودية ومشجعة ومحفزة على العمل، إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي والشركاء والسلطات الوصية، العمل مع المعلمين على تطوير الأنشطة المدرسية وإشراكهم في اتخاذ القرارات المهمة، التأثير في المعلمين وتوجيه سلوكهم توجيها إيجابيا، حل الخلافات والنزاعات ومعالجة الاضطرابات.

المهارات الإدراكية التصورية: يُقصد بها في البحث تمكن مدير المدرسة الابتدائية من المعرفة الواسعة بأهداف التعليم الابتدائي وباستراتيجياته، الإلمام بطبيعة الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية والوعي بوظائف

¹ - هاني عبد الرحمن صالح الطويل: المرجع السابق، ص26.

وأهداف كل مستوى، تفعيل القدرات العقلية بحيث تمكنه من إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، الإلمام بطبيعة الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والوعي بدرجة التأثير، الإلمام بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية وتنفيذ المناهج الدراسية.

المؤشرات الخاصة بالمهارات الفنية

الرقم	المؤشرات	يقيس	لا يقيس	التعديلات المقترحة
1	إعداد التنظيم التربوي للمدرسة وضبط خدمات المدرسين			
2	الإشراف على إعداد السجلات الإدارية المختلفة ومختلف الأعمال المكتتبية			
3	متابعة سير العمل ومراقبة تنفيذ البرامج ورفع التقارير للإدارة التعليمية			
4	إدارة شؤون الأفراد والمرافق المدرسية			
5	تنظيم الاجتماعات الخاصة بالمجالس وكتابة التقارير			

المؤشرات الخاصة بالمهارات الإنسانية

المؤشرات	يقيس	لا يقيس	التعديلات المقترحة
توفير بيئة تربوية ودية ومشجعة ومحفزة على العمل			
إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي والشركاء والسلطات الوصية			
العمل مع المعلمين على تطوير الأنشطة المدرسية وإشراكهم في اتخاذ القرارات المهمة			
التأثير في المعلمين وتوجيه سلوكهم توجيهها إيجابيا			
حل الخلافات والنزاعات ومعالجة الاضطرابات			

المؤشرات الخاصة بالمهارات الإدراكية التصورية

المؤشرات	يقيس	لا يقيس	التعديلات المقترحة
----------	------	---------	--------------------

			المعرفة الواسعة بأهداف التعليم الابتدائي وباستراتيجياته
			الإلمام بطبيعة الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية والوعي بوظائف وأهداف كل مستوى
			الإلمام بطبيعة الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والوعي بدرجة التأثير
			تفعيل القدرات العقلية بحيث تمكنه من إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع
			الإلمام بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية وتنفيذ المناهج الدراسية

جدول تحليل المحتوى الخاص بمهارات القيادة الإدارية

المهارات	المؤشرات	موجود		غير موجود
		ص	ض	
المهارات الفنية	إعداد التنظيم التربوي للمدرسة وضبط خدمات المدرسين			
	الإشراف على إعداد السجلات الإدارية المختلفة ومختلف الأعمال المكتتبية			
	متابعة سير العمل ومراقبة تنفيذ البرامج ورفع التقارير للإدارة التعليمية			
	إدارة شؤون الأفراد والمرافق المدرسية			
	تنظيم الاجتماعات الخاصة بالمجالس وكتابة التقارير			
المهارات الإنسانية	توفير بيئة تربوية ودية ومشجعة ومحفزة على العمل			
	إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي والشركاء والسلطات الوصية			
	العمل مع المعلمين على تطوير الأنشطة المدرسية وإشراكهم في اتخاذ القرارات المهمة			

			التأثير في المعلمين وتوجيه سلوكهم توجيهها إيجابيا	
			حل الخلافات والنزاعات ومعالجة الاضطرابات	
			المعرفة الواسعة بأهداف التعليم الابتدائي وباستراتيجياته	المهارات الإدارية التصورية
			الإمام بطبيعة الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية والوعي بوظائف وأهداف كل مستوى	
			الإمام بطبيعة الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والوعي بدرجة التأثير	
			تفعيل القدرات العقلية بحيث تمكنه من إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع	
			الإمام بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية وتنفيذ المناهج الدراسية	

ملاحظات:

المؤشرات = العمليات

العبارة موجود = الفقرات الإيجابية التي تتضمن قيمة صريحة أو ضمنية.

القيم الصريحة (ص) = هي التي يُصرح بها ويُعبر عنها بالكلام.

القيم الضمنية (ض) = هي التي يُستدل على وجودها من خلال السياق.

العبارة غير موجود = الفقرة التي لا تتضمن قيمة لا صراحة ولا ضمنا.

أداة التحليل الخاصة بالمهارات الفنية

المهارات الفنية																				رقم الوحدة
الأعمال المكتبية		حفظ الصحة والنظافة		ضمان الأمن		إدارة المرافق		حفظ النظام		إدارة شؤون الأفراد		متابعة سير العمل		تنظيم الاجتماعات		إعداد التنظيم التربوي		التخطيط		
ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	
																				1
																				2
																				3
																				4
																				5
																				6
																				7
																				8
																				9
																				10
																				11
																				12
																				13
																				14
																				15
																				16
																				17
																				18
																				19
																				20
																				21
																				22
																				23
																				24
																				25
																				26
																				.
																				.
																				ن
																				الاجممع

المطلوب وضع الإشارة (+) في الخانة المناسبة حسب دلال الفقرات، حيث أن:
 الحرف (ص) = موجود بشكل صريح.
 الحرف (ض) = موجود بشكل ضمني.

أداة التحليل الخاصة بالمهارات الإنسانية

المهارات الإنسانية																			رقم الوحدة	
حل الخلافات ومعالجة الاضطرابات		التأثير في المرؤوسين		تفعيل عملية الاتصال		العمل بروح الفريق		قوة الاقتراح		التقبل		التفاعل مع الجماعة		إشراك المرؤوسين		حسم الأمور		بناء علاقات		
ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض		ص
																				1
																				2
																				3
																				4
																				5
																				6
																				7
																				8
																				9
																				10
																				11
																				12
																				13
																				14
																				15
																				16
																				17
																				18
																				19
																				20
																				21
																				22
																				23
																				24
																				25
																				26
																				27
																				.
																				.
																				.
																				ن
																				المجموع

المطلوب وضع الإشارة (+) في الخانة المناسبة حسب دلال الفقرات، حيث أن:

الحرف (ص) = موجود بشكل صريح.

الحرف (ض) = موجود بشكل ضمني.

أداة التحليل الخاصة بالمهارات الإدراكية التصورية

الوعي بدرجة التأثير		الإطلاع الواسع		التشخيص		الفهم العميق		التوقع		الإدراك الشامل		معرفة طبيعة المتعلم والمعلم		معرفة التنظيم الهيكلي		معرفة استراتيجيا ت التدريس		الإلمام بالغايات والأهداف التربوية		رقم الوحدة
												ض	ص	ض	ص	ض	ص	ض	ص	
																				1
																				2
																				3
																				4
																				5
																				6
																				7
																				8
																				9
																				10
																				11
																				12
																				13
																				14
																				15
																				16
																				17
																				18
																				19
																				20
																				21
																				22
																				23
																				24
																				25
																				26
																				27
																				.
																				.
																				.
																				ن
																				المجموع

المطلوب وضع الإشارة (+) في الخانة المناسبة حسب دلالات الفقرات، حيث أن:

الحرف (ص) = موجود بشكل صريح.

الحرف (ض) = موجود بشكل ضمني.

																			المجموع الكلي