

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر - باتنة -

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التقويم الذاتي لعمل المدير
ودوره في عملية اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية
بولاية المسيلة
المدارس الابتدائية نموذجا
دراسة ميدانية بمتقن جابر بن حيان بالمسيلة

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علوم التربية
تخصص:

إدارة وتسيير تربوي.

إعداد الطالبة:

إشراف الأستاذة الدكتور:

نوال بوضياف

نادية ببيع

السنة الجامعية: 2008/2007

الرقم	الشكل	الصفحة
01	مفهوم الإدارة المدرسية	30
02	تصنيف مستويات الإدارة المدرسية.	31
03	المراحل الأساسية لانجاز اختبار ما (تنفي).	66
04	نموذج تخطيطي لعملية اتخاذ القرارات .	98
05	العناصر الأساسية لمنظومة الإدارة المدرسية .	120

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
02	يوضح مهام مدير المدرسة الابتدائية .	68
04	يوضح نسب الجنس عند المديرين.	164
05	يوضح نسب الاقدمية عند المديرين .	164
06	يوضح قيام المدير بمخطط عمل للمدرسة ,	165
12	يوضح المعوقات التي تحول المدير عن الالتزام بمخطط العمل .	171
19	يوضح حضور المدير للاجتماعات التي تعقد على مستوى مفتشية المقاطعة .	178
23	يوضح متابعة المدير لقضايا المعلمين الإدارية لدى الجهات الوصية .	182
25	يوضح مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات.	184
27	يوضح مدى إشراك المديرين للمعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية.	186
29	يوضح مدى مراقبة ومتابعة المدير لالتزام المعلمين بالنظام الداخلي للمؤسسة .	188
36	يوضح قيام المدير بدراسة ملائمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار	195
45		204
46		205
50		209

210	الجيد .	51
213	يوضح مصادقة المدير على التوزيع الشهري والسنوي الذي يقوم بتحضيره	54
214	المعلم .	55
219	قرار المدير في حالة عدم تحضير المعلم لدروسه في الوقت المحدد .	60
220	يوضح قيام المدير ببناء خطط علاجية لضعف التحصيل بناء على نتائج الاختبارات المدرسية والوطنية .	61
223	يوضح قرار المدير حول وضع البدائل حيال بناء الخطط العلاجية .	65
228	يوضح مدى اطلاع المدير على مبادئ سير الإدارة المدرسية وأسسها النظرية .	70
	يوضح القرار المتخذ من طرف المدير بخصوص نوع النظرية المطبقة في إدارة مدرسته .	
	يوضح معرفة المدير بنواحي التشريع المدرسي .	
	يوضح القرار المتخذ من طرف المدير في حالة عدم معرفته لقانون ومادة في التشريع المدرسي .	
	يوضح القرارات المتخذة من طرف المدير بشأن قبول الطالب المحول إلى المدرسة .	
	يوضح مدى قدرة المدير على سرعة الانسحاب عن القرارات إن ظهر خطأ فيه .	

الفهرس

الصفحة	المحتويات
	شكر و عرفان
	الإهداء
	كلمة لابد منها
	فهرس الجداول والأشكال البيانية
أ	مقدمة.....
الإطار العام دراسة	
11	تمهيد.....
12	1. الإشكالية.....
14	2. تحدد الفرضيات.....
15	3. أهمية موضوع الدراسة.....
16	4. أسباب اختيار الموضوع.....
16	5. أهداف الدراسة.....
17	6. تحديد المفاهيم.....
51	7. الدراسات السابقة.....
الباب الأول: الدراسة النظرية	
الفصل الأول: التقويم الذاتي	
54	تمهيد.....
55	1. التقويم الذاتي في التراث الإسلامي.....
56	2. التقويم الذاتي في التربية المعاصرة.....
57	3. منطلقات إستراتيجية التقويم الذاتي.....

58	4. أهداف التقويم الذاتي.....
59	5. أهمية التقويم الذاتي.....
61	6. مبادئ التقويم الذاتي.....
63	7. شروط (متطلبات) التقويم الذاتي.....
64	8. أنواع التقويم الذاتي.....
65	9. خطوات التقويم الذاتي.....
66	10. مجالات التقويم الذاتي.....
67	11. محاور التقويم الذاتي.....
68	12. معايير التقويم الذاتي.....
72	13. الأدوات المستخدمة في التقويم الذاتي.....
75	14. توظيف نتائج التقويم الذاتي لعمل مدير المدرسة.....
76	15. مشكلات التقويم الذاتي.....
77	خلاصة

الفصل الثاني: اتخاذ القرارات

79	تمهيد.....
80	1. الخصائص العامة لاتخاذ القرارات.....
81	2. مقومات فاعلية اتخاذ القرارات.....
82	3. أسس اتخاذ القرارات.....
82	4. عناصر عملية اتخاذ القرارات.....
85	5. أنواع القرارات الإدارية.....
90	6. نظرية اتخاذ القرار.....
95	7. تطورات اتخاذ القرار.....

97	 8. الأساليب الحديثة في اتخاذ القرارات
100	 9. العوامل التي ينبغي مراعاتها عند اتخاذ القرارات
102	 10. المظاهر التي تمر بها عملية اتخاذ القرارات
102	 11. أساليب التأثير على متغذي القرارات
103	 12. المشاركة في اتخاذ القرارات
106	 13. أهم المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرارات
111	 14. دور التقويم في عملية اتخاذ القرار
113	 خلاصة

الفصل الثالث: الإدارة المدرسية

115	 تمهيد
116	 1. تطور إدارة المدرسة الابتدائية في الجزائر
117	 2. العناصر الأساسية لمنظومة الإدارة المدرسية
120	 3. القواعد الأساسية للإدارة المدرسية
120	 4. مقومات الإدارة المدرسية
121	 5. مبادئ الإدارة المدرسية
122	 6. وظائف الإدارة المدرسية
123	 7. خصائص الإدارة المدرسية
124	 8. العوامل المؤثرة في الإدارة المدرسية
125	 9. جهاز الإدارة المدرسية
126	 10. معايير فاعلية الإدارة المدرسية
129	 11. أنماط الإدارة المدرسية
134	 12. نظريات الإدارة المدرسية

144	13. صعوبات العمل في الإدارة المدرسية
146	خلاصة

الباب الثاني : الدراسة الميدانية

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

149	تمهيد
150	1. ١ الدراسة الاستطلاعية
151	2. التعريف بميدان
	الدراسة
152	3. حدود البحث
153	4. المنهج المستخدم
	
154	5. عينة الدراسة وخطوات
	اختيارها
155	6. أدوات جمع البيانات
159	7. المعالجة الإحصائية
161	خلاصة جزئية

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج.

163	تمهيد
164	1. عرض النتائج
232	2. تحليل و مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات
237	3. النتيجة العامة
238	خلاصة

239	خاتمة
242	قائمة المراجع
249	ملخص البحث
	الملاحق

مقدمة:

إن كل مجالات الحياة تحتاج إلى إشراف وتوجيه ومتابعة سواء أكان هذا المجال من المجالات الاقتصادية أو الاجتماعية أو المهنية أو التربوية، وتعد هذه الأخيرة حلقة وظيفية أساسية في منظومة الحلقات التي يتكون منها الكادر البشري في المؤسسة التربوية، حيث أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تعليمية ذات عناصر تتفاعل فيما بينها على نحو مترابط وشديد التعقيد، وتقوم بتوفير التعلم لجميع أعضائها وتقوم بتطوير نفسها بصفة مستمرة، لذلك فإن طبيعة ونوع دور المدير ذي الأهمية القصوى في هذه المؤسسة، ويوجب عليه أن يمتلك وينمي مدارك أبن موقعه وماذا يؤدي من الأدوار؟ وهل يتناسب ما يؤديه وأهمية المؤسسة في حياة المجتمع؟ لذلك يعتبر التقويم الذاتي مدخلا جديدا لتطوير الممارسات الإدارية والتربوية حيث يدعو الكثير من مفكري ورجالات الإدارة التربوية إلى أهمية الأخذ بعملية التقويم الذاتي، باعتبار هذا التقويم إستراتيجية تستهدف تطوير العمل الإداري والتربوي من خلال تقويم القائد التربوي لممارساته الإدارية والفنية والمهنية، سعيا منه لتطوير ذاته وأدائه، ويسود الاعتقاد بأن تعميق مفهوم التقويم الذاتي والتركيز على دوره في اتخاذ القرارات الإدارية في الإدارة المدرسية، يمكن أن يؤدي إلى ترسيخ اقتناع المديرين بأهميته، ومن ثم يحرصون على استخدام أدواته ووسائله في رصد ممارساتهم ومحاكمتها بذواتهم، واتخاذ قرارات صائبة يرجعون إليها بين الحين والآخر سعيا للأفضل .

وانطلاقا من هذا تكمن أهمية موضوع بحثنا في ضرورة معرفة الكفايات الإدارية والفنية والمعرفية الخاصة بمديري المدارس الابتدائية وكيفية توظيفها في اتخاذ القرارات .

وقد تناولنا دراسة هذا الموضوع من خلال خطة البحث التي اشتملت على المقدمة وجانبين نظري وميداني وخاتمة .

الجانب النظري: احتوى على ثلاثة فصول، وفصل تمهيدي تم التطرق فيه إلى إشكالية الدراسة وفرضياتها، إبراز أهمية موضوع الدراسة، أسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة، كما حددت المفاهيم الأساسية للدراسة، وتطرقنا إلى الدراسات السابقة لهذا الموضوع .

الفصل الأول : تناولنا فيه موضوع التقويم الذاتي في التراث الإسلامي وفي التربية المعاصرة، ومنطلقات إستراتيجية التقويم الذاتي، أهدافه، أهميته، مبادئه، شروطه، أنواعه، خطواته، مجالاته، محاوره، معاييرهِ وأخيراً توظيف نتائجه .

أما الفصل الثاني : فقد تناولنا فيه موضوع اتخاذ القرار، وذلك من خلال أهميته وخصائصه، عناصره، أنواعه، نظرياته، خطواته، اتجاهاته، العوامل المؤثرة فيه، مظاهره، وأساليب التأثير على متخذه، المشاركة في اتخاذ القرارات، وأخيراً التقويم ودوره في اتخاذ القرار.

أما الفصل الثالث: ففيه تناولنا الإدارة المدرسية وذلك من خلال العناصر المكونة لمنظومة الإدارة المدرسية، قواعدها، مقوماتها، خصائصها، العوامل المؤثرة فيها، جهازها، معايير فاعليتها، أنماطها نظرياتها وأخيراً صعوبات العمل فيها.

أما الجانب الميداني: فقد احتوى على فصلين :

الفصل الرابع: احتوى على الإطار المنهجي للدراسة تضمن الدراسة الاستطلاعية، التعريف بميدان الدراسة وأهميته، عينة البحث وكيفية اختيارها، المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات، والمعالجة الإحصائية.

أما الفصل الخامس: خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها على ضوء الفرضيات، استنتاج عام، خاتمة، المراجع، ثم ملخص البحث والملاحق.

تمهيد :

من المنطقي أنه لا يمكن لأي باحث الانطلاق في دراسة مشكلة ما دون الشعور بحيرة اتجاهها تثير في ذهنه كثير من التساؤلات التي يبحث لها عن إجابات علمية وموضوعية انطلاقاً من مجال تخصصه و اهتمامه.

ومن هذا المنطلق سيتم التطرق في هذا الفصل إلى طرح الإشكالية مع صياغتها وتحديد أبعادها وفرض الفروض على أساسها، إلى جانب توضيح أهمية موضوع الدراسة وأسباب اختيارها والأهداف المرجوة منها، و بعد ذلك التطرق إلى أهم المفاهيم الأساسية الواردة بالتحديد و التعريف، و في الأخير تناولنا أهم الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

تعتبر القيادة إحدى الظواهر النفسية و الاجتماعية التي تلقى اهتماما متزايدا من الباحثين في السلوك الإنساني منذ وقت طويل فهي ذات أهمية بالغة في حياة الجماعة، فلا يمكن للأفراد أن يجتمعوا في مكان معين ليكونوا جماعة فقط، ولكن لتتخذ هذه الجماعة بنية لها و يكون لها قائد، و الذي يعد شرطا أساسيا لانتظام الجماعة، و هناك أنواع كثيرة للقيادة و منها القيادة التربوية مجال الدراسة، حيث تعتبر جوهر العملية التعليمية و قلبها النابض وذلك من خلال إنجازها لمجموعة من مهماتها الأساسية و التي يقوم بإنجازها مدير المدرسة باعتباره الركن الأساسي الذي يقوم عليه كيان المدرسة و المحرك لطاقتها وإمكاناتها البشرية و المادية و البيداغوجية و التربوية، لذلك فهو الإداري والقائد التربوي المعين لإدارة و قيادة المدرسة، و الذي يتولى فيها هذا الأخير، المسؤوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها، و العمل على تحقيق أهدافها، و مع التطور الحاصل في جل المجالات و الوظائف التي استهدفتها الإدارة المدرسية، تطورت مهمة المدير، إذ لم تعد منحصرة في تسيير شؤون مدرسته تسييرا روتينيا يتمثل في الموافقة والتأكيد على سير العمل وفق البرنامج المعد، بل أصبح الهدف الأساسي لعمل المدير توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على بناء شخصيات متكاملة، وفق سياسة البلاد و الفلسفة التربوية التي ينطلق منها ذلك المجتمع⁽¹⁾، و إن تحقيق ذلك يتطلب وجود مدير تتوافر فيه جملة خصائص و مواصفات يتحلى بها، أو يمتلكها كالمهارات والقدرات (كالقدرة على اتخاذ القرار مثلا)، و التي تجعله قادرا على أداء دوره القيادي و التربوي بكفاءة و فاعلية، ولقياس هذه الأخيرة وجب عليه القيام بتقويم ذاته للحكم على نفسه بنفسه، من أجل اتخاذ القرارات الإدارية و التعليمية الحكيمة (الفعالة)، و فيما يعترض سبيله من مشكلات أو قضايا و أمور تتطلب اتخاذ مثل هذه القرارات أو تنفيذها.

و في هذا الصدد هناك دراسات عديدة تناولت متغيرات هذا الموضوع و منها:

¹ طارق عبد الحميد البدري: الأساليب القيادية و الإدارية في المؤسسات التعليمية، ط 1، دار الفكر العربي، عمان، 2001، ص107.

دراسة حسن شحاتة و هيا المزروع سنة (2001-2000)⁽¹⁾، و التي استهدفت

التعرف على آراء عضوات هيئة التدريس و القيادات بكليات البنات حيال التقويم الذاتي، كما استهدفت أيضا التوصل إلى تصوره مقترح لتفعيل استخدام التقويم الذاتي لدى عضوات هيئة التدريس و القيادات بكليات البنات، كما أكدت على أنه تعود أهمية استخدام التقويم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس و قيادات كليات البنات إلى تطوير أساليب التقويم والامتحانات، ومعرفة نقاط القوة و الضعف في الأداء الجامعي، و تغيير أساليب التدريس لتحقيق فاعلية الطالبات.

و في دراسة عبد الله النجار، و الدكتور عبد اللطيف بن حامد الحليبي⁽²⁾، والتي

استهدفت محاولة التعرف على صفات رئيس القسم و دوره في اتخاذ القرار الإداري والأكاديمي، و من أهم نتائج الدراسة هي أن عملية تحليل البدائل والمقارنة بينها و اختيار أفضل بديل من البدائل الملائمة هو أكثر الأساليب استخداما من قبل رئيس القسم، عند اختياره للقرارات البديلة، و أن التقييم الشامل قبل القيام بأي عمل هو الإستراتيجية التي يتبعها رئيس القسم في التعامل مع القرارات غير الروتينية.

و في دراسة زهير بوضريسة سنة (2002-2001)⁽³⁾: استهدفت دراسة اتخاذ

القرارات الإدارية والأكاديمية بين العوامل الفردية و التنظيمية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات الجزائرية، غير أنها كانت تهدف على محاولة التوصل لفهم أعمق لعملية اتخاذ القرار، و مختلف العوامل التي تؤثر فيها من الناحية السلوكية و التنظيمية، و التعرف على الطبيعة المتداخلة لهذه العوامل وتفاعلها مع بعضها البعض مع التي توجد فيها، و من النتائج المتوصل إليها، أنه يعود رئيس القسم في أغلب قراراته إلى عميد الكلية بدلا من اعتماده على شخصيته في اتخاذ القرارات، كما أن رئيس القسم يجد صعوبة في التعرف

¹ حسن شحاتة: التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، ط1، مكتبة الدار العربية، مصر، 2001، ص287.

² عبد الله عمر النجار، عبد اللطيف بن حامد الحليبي: اتخاذ القرارات الإدارية، و الأكاديمية لدى رؤساء الأقسام و جامعات السعودية، المجلة العربية للتربية، المجلد 19، العدد 2-ديسمبر 1999.

³ زهير بوضريسة: اتخاذ القرارات الإدارية و الأكاديمية بين العوامل الفردية و العوامل التنظيمية لدى رؤساء الأقسام، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم نفس العمل التنظيم، جامعة منتوري، 2001-2002.

على مناخ العمل المحيط به، و له حاجة ملحة للقوة و السيطرة التي تؤثر في توجيه سلوكه أثناء اتخاذ القرار.

و يلاحظ مما سبق أن وظيفة اتخاذ القرار حظيت بالعديد من الدراسات التي تناولت إبراز العديد من مواطن القوة و الضعف، التي تتعلق بمدى تجسدها وتحقيقها في أرض الواقع، و لإثراء نتائج الدراسات التي سارت في هذا المنحنى و تسليط مزيد من الضوء عليها، من خلال ما يمكن التوصل إليه عبر نتائج هذه الدراسة داخل البيئة المدرسية الجزائرية، التي يقبل فيها البحث في هذا المضمار خاصة الربط بين متغيري الدراسة، فإن هذه الدراسة تتخذ طريقها امتداد للبحث في دور التقويم الذاتي للمدراء و دوره في عملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسات التعليمية، و هذا في محاولة الإجابة على أسئلة الدراسة التي جاءت على النحو التالي:

- هل للتقويم الذاتي لعمل المديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية - بعض المدارس الابتدائية - نموذجاً ؟

و تمحور عن هذه الإشكالية عدة تساؤلات فرعية:

أ - هل للكفايات الإدارية لدى المديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسات التربوية - بعض المدارس الابتدائية نموذجاً - ؟

ب- هل للكفايات الفنية لدى المديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسات التربوية - بعض المدارس الابتدائية نموذجاً - ؟

ج- هل للكفايات المعرفية لدى المديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسات التربوية - بعض المدارس الابتدائية نموذجاً - ؟

2- تحديد فرضيات الدراسة:

إن أي بحث تدور في فلكه مشكلة تحتاج إلى حل ، و الفرضيات هي حلول مؤقتة، تحدد للباحث مساره و تعينه على إيجاد إجابات لتساؤلاته، و لموضوع التقويم الذاتي

للمدراء و عملية و اتخاذ القرارات فرضيات محورية تحاول الإجابة عن التساؤل الرئيسي المطروح في الإشكالية:

- للتقويم الذاتي لعمل المدير دور في عملية اتخاذ القرار في المؤسسات التربوية
- بعض المدارس الابتدائية نموذجاً -

وتتفرع عن هذه الفرضية الرئيسة عدة فرضيات جزئية هي :

أ- للكفايات الإدارية للمديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية - بعض المدارس الابتدائية نموذجاً -.

ب- للكفايات الفنية للمديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية - بعض المدارس الابتدائية نموذجاً -.

ج- للكفايات المعرفية للمديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية - بعض المدارس الابتدائية نموذجاً -.

3. أهمية موضوع الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تعنى بدور التقويم الذاتي لمدرء المدارس الابتدائية واتخاذ القرار خاصة على مستوى الإدارة المدرسية، و الذي يعد المستوى الإداري الثالث من المستويات الثلاث للإدارة (التربوية، التعليمية، المدرسية) و حيث يشغل الوظائف القيادية في هذه الأخيرة ما نطلق عليه بالمدرء، و لذا فأهمية هذه الدراسة تبدو في عدة نواحي نتعرض لها فيما يلي:

● أهمية معرفة الكفايات الإدارية الخاصة بمدرء المدارس الابتدائية وكيفية توظيفها في اتخاذ القرارات.

● أهمية معرفة الكفايات الفنية الخاصة بمدرء المدارس الابتدائية و كيفية توظيفها في اتخاذ القرارات.

- أهمية معرفة الكفايات المعرفية الخاصة بمدراء المدارس الابتدائية وكيفية توظيفها في اتخاذ القرارات.

- أهمية التقويم الذاتي و اتخاذ القرارات داخل الإدارة المدرسية من البديهي أن تثير انتباه الباحث و تستهويه لإعطاء هذا الموضوع حقه من البحث.

4-أسباب اختيار موضوع البحث:

تم اختيار هذا الموضوع للبحث للاعتبارات التالية:

- عدم وعي بعض المدراء بكفاياتهم (الفنية – الإدارية – المعرفية) وحسن استخدامها في حل عملياتهم و وظائفهم الإدارية.
- إن أغلبية البحوث التي أجريت ترى في التقويم الذاتي كأسلوب إشرافي جديد و دوره في اتخاذ القرار خاصة في البحوث التربوية.
- حداثة الموضوع في حدود علمنا في الجزائر.

5- أهداف الدراسة:

لدراسة الحالية هدفين رئيسيين نسعى لبلوغهما:

الهدف العملي:

- معرفة دور الكفايات الفنية في عملية اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية.
- معرفة دور الكفايات الإدارية في عملية اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية.
- معرفة دور الكفاية المعرفية في عملية اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية.

الهدف العلمي:

- إضافة معلومات جديدة للتراث الأدبي.
- محاولة إعطاء إضافات جديدة و خاصة لدور التقويم الذاتي في الإدارة المدرسية و إمداد المكتبة الجامعية بهذا البحث.

6- مفاهيم أساسية لمتغيرات الدراسة:

من الضروري قبل أن نتطرق لبعض جوانب موضوع الدراسة، أن نحدد المفاهيم التي نراها تخدم الموضوع بشكل مباشر، و تحديد المفاهيم من شأنه مساعدتنا على تحديد مسار الدراسة لأن وضوح المفهوم معناه وضوح الهدف.

و في هذا الصدد يقول محي الدين عطية: "بداية من تولد الفكر و تواجهه، ثم إرساله بكل وسائل الإرسال، نهاية باستقباله بكل وسائل الاستقبال، ويجب أن حدد معاني الكلمات والمصطلحات حتى تزول الغرابة بين المتحدث والمستمع، بين الكاتب و القارئ، بين المرسل و المستقبل (1).

و سنعمد الآن إلى ضبط بعض المفاهيم المحورية في الدراسة، سعياً منا على تأطيرها بواسطة التعريف، تجلية لأبعادها و إبراز ألاما له علاقة بهذه الدراسة، واستبعاداً لما هو خارج عنها و لا موضع له فيها، و تحديد هذه المفاهيم سيكون غالباً بالمنهجية المتعارف عليها و هي تحديد المفهوم من الناحية اللغوية ثم الضبط الفقهي أو الاصطلاحي استعراضها بنوع من التحليل والتفصيل، وسننتقل إلى تحديد تعريف إجرائي لكل مفهوم بما يتوافق مع دراستنا هذه، و المفاهيم التي نتعرض إليها هي: (التقويم الذاتي ، اتخاذ القرارات، المدير، الكفايات، الإدارة المدرسية).

¹ حسن حسين زيتون: التدريس ط1، عالم الكتب: القاهرة، 1998، ص36.

1-6 التمييز بين التقويم و التقييم:

يعتبر مفهوم التقويم و التقييم أساسيان، و لهذا سنعمل على إزاحة الإشكال الاصطلاحي الموجود فيما بينهما، خاصة و أنهما يستخدمان أحيانا بشكل تبادلي إذ يعتقد الكثيرون بأن كلاهما يعطي المعنى نفسه مع أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن هناك اختلافات بينهما يعود إلى الأصل اللغوي، حيث جاء في :

قاموس العرب "ق.و.م" قوم أزال عوجه عن الليحاني وكذلك أقامه وقوامه الأمر بالكسر نظامه و عماده، و قوم السلعة و استقامها (1).

و بالرجوع إلى الحديث الشريف "قالوا لو قومت لنا يا رسول الله، فقال: "الله هو المقوم" أي سعرت لنا و قال أبو بكر في إحدى خطبه عند توليه أمر المسلمين بعد وفاة الرسول **ﷺ** "فإن أحسنت فأعينوني و إن أسأت فقوموني..." لوحظ أن بعض العرب أهملوا النظر إلى أصل الحرف في الجذر الثلاثي و نظروا إلى حالته الراهنة بعد إبداله في الكلمة و هذا ما يسميه بعض النحاة الاشتقاق على التوهم، أو ما يسميه بعض المحدثين الاشتقاق من مشتق دفعا للغموض و إزالة اللبس (2).

و قد أجاز **مجمع اللغة العربية في القاهرة** أن يقال قيمت الشيء تقييما بمعنى حددت قيمته، و ذلك للفرقة و إزالة اللبس بين هذا المعنى و معنى قومته بمعنى عدلته و جعلته قويا أو مستقيما (3).

مهما يكن من خلاف أو جدل حول مصطلحي التقويم و التقييم في تربيتنا المحلية فإنه بالإضافة إلى اعتباره هامشيا في طبيعته بيزنطيا في أسلوبه يؤدي إلى الإقرار بوجود كلمتين صحيحتين في لغتنا، وجودهما على النحو يمكن أن يحل لنا مشكلة التداخل في استخدام كلمتين هما:

¹ عبد الكريم غريب: إستراتيجيات الكفايات و أساليب التقويم و جودة تكوينها، ط3، منشورات غانم، 2003، ص 195.

² سعد لعش: التقويم التربوي للمواد العلمية، بدون طبعة، المكتبة الوطنية للكتاب: الجزائر، 1999، ص 15-16.

³ سعد لعش، المرجع السابق، ص 16.

(Valution) أفضل ترجمة لها هي التقييم و كلمة أخرى هي (evaluation) وأفضل ترجمة لها هي كلمة تقويم.

فالأولى لا تتجاوز معنى تحديد القمة أو القدر أما الثانية ففيها هذا المعنى بالإضافة إلى معاني التعديل و التحسين و التطوير (1).

و من خلال ما سبق، نستنتج أن التقويم أعم و أنسب، حيث أنه بالإضافة إلى كونه فحص يؤدي إلى الحكم على قيمة الشيء فإنه يشمل أيضا اتخاذ القرارات العلاجية الملائمة (2).

و نأخذ في هذه الدراسة بهذا الرأي من أجل إزالة اللبس بين مفهومي التقويم الذاتي والتقييم الذاتي كما سبق توضيحه.

2-6-اصطلاحا :

من الملاحظ به أن تعاريف التقويم الذاتي تختلف من درجة إلى أخرى في الهيكل التنظيمي للإدارة المدرسية و منها:

يعرفه السعود في كتابه "الإشراف التربوي" بأنه "تلك العملية التي يقوم بها المشرف أو المدير أو المعلم بجمع المعلومات عن نفسه و من ثم يصدر أحكامه الخاصة على نفسه، فيما يتعلق بأسلوبه في التعليم، و ذلك من أجل تطوير مهاراته التعليمية و تحسين أدائه الصفي" (3).

كما عرفه أيضا ميلود مزيان "هو أن يقوم المدير نفسه بنفسه، بهدف الوصول إلى معرفة جوانب الضعف، و مدى تحقيق الأهداف التي كان يسعى إلى تحقيقها و معرفة مدى التقارب أو التباعد من تحقيق الأهداف المستوحاة، و بالتالي البحث عن اكتساب المهارة

¹ مجدي عبد الكريم حبيب: التقويم و القياس في التربية و علم النفس، ط1، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 2000، مجلد 2، ص12.

² بوسنة عمود: التقويم في مؤسسات التربية و التكوين، المشاكل و التحديات، مجلة بحوث، العدد 5- الجزائر 1998.

³ السعود: الإشراف التربوي ط1، دار الفكر العربي، لبنان، 2000، ص 220.

والقدرة على تغيير سلوكه أو تعديله بحيث يتغلب على العراقيل و يتخلص من العوائق ويدعم جوانب القوة عنده" (1).

وعرفه أيضا باود (Boud) 1995: "على أن مفهوم التقويم الذاتي يستخدم للإشارة لعملية أو نشاط، فهو يشير إلى ممارسة يقوم بها المدير، و هدف يعمل جاهدا لتحقيقه" (2).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن جل التعاريف السابقة ركزت على أن التقويم الذاتي يعد:

- أداة أو عملية يستخدمها المدير.
- الهدف منه هو الوصول إلى معرفة جوانب الضعف.
- كما حددت هدفا آخر للتقويم الذاتي وهو اكتساب المهارة أو تطويرها من أجل تعديل سلوكه و حددت الباحثة " التعريف الإجرائي " لمفهوم التقويم الذاتي باعتباره "أداة أو وسيلة يستخدمها المدير في إدارة المدرسة لمراقبة و ضبط أدائه الذاتي من أجل تحقيق أهداف المدرسة".

2-6- اتخاذ القرار:

2-6-1- لغة :

اتخذ يتخذ فهو متخذ، و الشيء متخذ، مزيد الفعل الثلاثي، أخذ، اتخذ القرآن و السنة له (3).

القرار و القرارة: ما قر فيه الشيء أو الماء، والقرار والقرارة من الأرض، المطمئن المستقر، والقرار هو الهدوء، وقيل أقر الله عينيك أي صادفت ما يرضيك، فتقر عينك (4).

¹ ميلود مزيان: أسس تقنيات التقويم التربوي، بدون طبعة، دار هومة، الجزائر، 1998، ص186.

² نقلا عن صلاح الدين محمود علام: التقويم التربوي البديل-أسسه النظرية و المنهجية و تطبيقاته الميدانية ط 1، دار الفكر العربي: القاهرة، 2004، ص286.

³ منجي الطلاب: قاموس عربي - عربي، ط1، وزارة الإعلام الجمهورية العربية السورية : سوريا ، ص 12.

⁴ ابن منظور: لسان العرب، المجلد الرابع ط 1، دار صادر للنشر و التوزيع: الجزائر، 1997، ص229.

و القرار مستقر: القرار ما أقر عليه الرأي في الحكم في مسألة ما (1).

و نجد أيضا أن ترجمة كلمة قرار بالإنجليزية (decision) مشتقة من أصل لاتيني ويعني البث النهائي و الإدارة المحددة لصانع القرار بشأن ما يجب فعله للوصول في موقف معين إلى نتيجة محددة ونهائية (2).

و منه فاتخاذ القرار من الناحية اللغوية يقصد به ثبوت الفرد على شيء معين يشعره بالراحة و الطمأنينة.

2-2-6- اصطلاحات:

من الملاحظ أن تعاريف اتخاذ القرار مختلفة و متباينة بحسب العلم الذي يتناوله (العلوم الاجتماعية، السياسية، الإدارية...) و بحسب انتماءات العالم الذي يدرسه، و أبسط تعريف للقرار هو أنه "عملية الاختيار من بين البدائل" (3).

و البديل معناه اختيار أحد الاتجاهات أو الحلول المفروضة للاختيار (4).

كما أن القرار في تعريف آخر يرتكز على مبدأ اختيار بديل معين من بين عدة بدائل لمواجهة موقف معين أو معالجة مشكلة أو مسألة تنتظر الحل المناسب (5).

و هذا التعريف يوضح بأن القرار يؤخذ أساسا لحل مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، وذلك تكون بدائل معينة، يمكن اختيار واحد منها، فالاختيار يتم في موقف معين خلاف التعريف الأول الذي لم يوضح إطار عملية الاختيار بين البدائل.

¹ علي بن هادية و آخرون: القاموس الجديد للطلاب، ط 7، المؤسسة الوطنية للكتاب: الجزائر، 1991، ص 823.

² إبراهيم عبد العزيز شيجا: أصول الإدارة العامة، ط 1، منشأة المعارف : الإسكندرية، 1993، ص 339.

³ عمار بوحوش: الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة، ط 1، المؤسسة الوطنية للكتاب: الجزائر، 1984، ص 157.

⁴ محمد عبد الفتاح ياغي: اتخاذ القرارات التنظيمية، ط 1، مطابع الفرزدق التجارية : الرياض، 1988، ص 15.

⁵ محمد عبد الفتاح ياغي، المرجع السابق، نفس المصفاة .

و قد أهمل التعريف الثاني جانباً هاماً و هو تبيان نوعية الاختيار و كأن الاختيار يكون عشوائياً لذلك يعرف القرار بأنه "الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة في موقف معين" (1).

و يعتبر (سيمون) أن اتخاذ القرار مرادف للإدارة أي أن الإدارة هي عملية اتخاذ القرار ويرى أيضاً أنها تشتمل جزءاً رئيسياً من وظيفة أي مدير (2).

و من خلال استعراضنا لأهم التعاريف السابقة نود أن نصل لتحديد مفهوم إجرائي لاتخاذ القرار و هو "و يقصد به العمل على المشاكل الإدارية من خلال الاختيار بين الحلول والبدائل المناسبة و هي المهام الموكلة لمدير المدرسة باعتباره المسؤول عن حل المشاكل الإدارية والتربوية داخل مؤسسته".

6-2-3- الفرق بين وضع القرار و اتخاذ القرار:

هناك خلط كبير في استخدام مفهومي صنع القرار (decision making) و اتخاذ القرار (decision taking)، فمفهوم صنع القرار لا يعني اتخاذ القرار، لأنه عملية معقدة للغاية تتدخل فيها عوامل نفسية، وسياسية و اقتصادية و اجتماعية و تتضمن عدة عناصر، و من ثمة يجب التفرقة بين مفهومي و عمليتي صنع القرار، و اتخاذه، باعتبار هذا الأخير يمثل مرحلة من مراحل صنع القرار، بمعنى أن اتخاذ القرار يعد الخطوة الأخيرة في صنع القرارات، و هو لا يعني سوى العمل الذي يقوم به القائد (المدير) من إصدار القرار (3).

6-3-المدير:

6-3-1-اصطلاحاً: لقد تعددت التعاريف الخاصة بتحديد مفهوم المدير تبعا لاختلاف

المنظمات أو المؤسسات التي يتواجد بها هذا الأخير، ومن بين التعاريف نجد:

¹ Block et autres: le dictionnaire fondamentale de la psychologie' la rousse, paris 1997. p222.

² السيد عبد القادر شريف: إدارة رياض الأطفال و تطبيقات، ط 1، دار المسيرة : عمان، 2005، ص 68.

³ عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية - البعد التخطيطي المعاصر - ط 1، دار النهضة العربية: بيروت، 2000، ص 327-328.

طارق عبد الحميد البدرى : يعرفه "بأنه الإداري الأول في مدرسته، وهو المسؤول عن توجيه المدرسين في النواحي الفنية بالتعاون مع موجه القسم، و يقوم بالمشاركة في متابعة تنفيذ توجيهات موجهي المواد" (1).

كما عرفه أيضا **طارق عبد الحميد البدرى** بأنه "المسؤول الأول أمام التربية و التعليم عن حسن سير العملية التعليمية، و التربية بالمدرسة وإتباع الخطط، و المناهج التعليمية واللوائح و القوانين التي تنشرها الوزارة" (2).

كما عرفه **محسن مغامرة** : " هو الشخص الذي يعين من قبل جهة معينة أو مرجع مختص مسؤول عن وحدة تنظيمية معينة (قسم أو إدارة أو المؤسسة ككل)، ليشرف على تخطيط وتنظيم أنشطة و أعمال تلك الوحدة و توجيه العاملين فيها، و التحقق من سير الأداء في سبيل تحقيق أهداف الوحدة" (3).

كما عرفه **قاسمي الحسني محمد المختار** بأنه "هو المسؤول عن حسن سير المدرسة عن التأطير الإداري، و التسيير التربوي" (4).

و عرفه أيضا **أحمد إبراهيم أحمد** بأنه "هو ذلك الفرد الذي يشخص الموقف بدقة ويختار النمط الملائم للموقف، و يستطيع أن يغير ما يجب تغييره و تكييفه مع ما لا يمكن تغييره" (5).

و من خلال استعراضنا لأهم التعاريف التي حددت مفهوم المدير، نستخلص أن جل التعاريف السابقة ركزت على أهم الأدوار أو الوظائف التي يقوم بها مدير المدرسة، وكذلك عينت مكانته في الهيكل التنظيمي للإدارة المدرسية في حد قولها (المسؤول الأول)، غير أن

¹ طارق عبد الحميد البدرى: الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية، ط 1، دار الثقافة للنشر و التوزيع: عمان، 2004، ص 53.

² طارق عبد الحميد البدرى: الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية، المرجع السابق، نفس الصفحة.

³ محسن مغامرة و آخرون: المفاهيم الإدارية الحديثة، ط 6، مركز الكتاب الأردني للنشر و التوزيع: عمان، 2000، ص 40.

⁴ قاسمي الحسني محمد المختار: مدير المدرسة الابتدائية - سلسلة من قضايا التربية، ط 2، مركز الوثائق التربوية - الملف 16-1998، ص 04.

⁵ أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، ط 1، مكتبة المعارف: الإسكندرية، 2001، ص 49.

التعريف الأخير لأحمد إبراهيم أحمد، قد انفرد في تعريفه لمدير المدرسة على التعاريف السابقة الذكر، في كونه ركز على ضرورة معرفة أو قدرة المدير في تطبيقه لنظريات الإدارة المدرسية (كالنظرية الموقفية).

و عليه يمكن مما سبق، تحديد مفهوم إداري لمدير المدرسة:

"هو ذلك الشخص الذي يمتلك مجموعة من القدرات و المهارات والكفايات التي تساعد على القيام بوظائفه على أحسن وجه".

و عليه يمكن إجراء مقارنة أو تمييز بين مصطلحي " المدير، و القائد."

هناك خلط كبير في استخدام مصطلح مدير أو قائد لذلك حاول إبراهيم الفقي في كتابه أسرار قادة التمييز إزالة اللبس من جراء عقد مقارنة كالاتي (1):

المدير	القائد
يقوم بالإدارة	يقوم بالتجديد
يساعد على استمرار العمل	ينمي و يطور
يعتمد على السيطرة	يعتمد على الثقة
يؤدي الأشياء بطريقة صحيحة	يفعل الشيء الصحيح

جدول رقم: (01) يوضح الفرق بين مصطلحي المدير والقائد

4-6- الإدارة المدرسية:

من اللازم بداية التطرق إلى مفهوم الإدارة المدرسية، باعتبار أنها الإطار المشتمل على عمليتي التقويم الذاتي واتخاذ القرار، لذلك يقتضي التعرف على مفهوم الإدارة

¹ إبراهيم الفقي: أسرار قادة التمييز، ترجمة أميرة عرفة، ط1، مركز الخبرات المهنية، 1996، ص32.

المدرسية، تعريف الإدارة أولاً- يليها تعريف المدرسة، كما وردت في العديد من المراجع العربية على النحو التالي:

1-4-6- مفهوم الإدارة: تطرقت العديد من الكتابات لمفهوم الإدارة، واختلفت وتباينت حوله حتى أنه يصعب علينا الإلمام به و الإحاطة بجميع نواحيه، و ذلك للأسباب التالية:

- أن مصطلح الإدارة من المفاهيم الاجتماعية التي طرأت عليها تحولات مفاهيمية أضافت أبعاداً متعددة لمعناها بمرور الزمن.
- تعدد اهتمامات و انتماءات المتناولين لهذا المفهوم، انعكس محتواه فتباينت صيغته و تحدياته.
- تباينت زوايا توظيف المصطلح و أدخل عليه نوعاً من الاختلافات، تصعب على أي باحث إيجاد تعريف جامع مانع.

2-4-6- التعريف اللغوي للإدارة:

أدار: يدير إدارة فهو مدير، و هي الشيء المدار، أدار الحالية يديرها وأشرف عليها.

إدارة: الإدارة مصدر أدار: الجهاز الذي يدير أمور الشركة أو المؤسسة.

كما يستند مفهوم اصطلاح الإدارة (Administration) إلى معناها اللغوي، فالإدارة في المفهوم اللاتيني مكونة من جزأين: الجزء الأول: هو كلمة (Ad) و معناها اللفظي (To) وتعني (لكي)، والجزء الثاني هو كلمة (ministre) و تعني كلمة (خدمة)، و لهذا فإن المعنى اللفظي لكلمة الإدارة في الأصل اللاتيني يعني القيام على خدمة الآخرين، وبمعنى آخر يتم أداء خدمة ما عن طريق جهاز معين، أي أن (Administration) تعني خدمة الغير أو تقديم يد العون للآخرين⁽¹⁾.

¹ إبراهيم عبد العزيز شيخا: المرجع السابق، ص 26.

و هذا التعريف الأخير يعطي للإدارة دورا يعبر عن تقديم المساعدة للآخرين في كل مجال تتواجد الإدارة ضمنه و هو دور أساسي يعبر عن جانب مهم و هو التعاون مع الآخرين.

3-4-6- اصطلاحا:

يمكن إيجاز أهم التعاريف للإدارة فيما يلي (1):

عرفها **فدريك تايلور (F.Taylor)** بأنها: "المعرفة الصحيحة لما يراد من الأفراد أن يؤديه ثم التأكيد من أنهم يؤديونه بأحسن و أرخص الطرق".

و عرفها **هنري فايول (H. Fayol)** بأنها "القيام بمجموعة من الأعمال التي تتضمن: التنبؤ، التخطيط، والتنظيم، وإصدار الأوامر، والتنسيق و الرقابة".

و عرفها **فرست (Frost)** بأنها "فن توجيه النشاط الإنساني".

و يتضح من هذه التعاريف، أن كل رائد من هؤلاء الرواد قد نظر إلى الإدارة من مدخل معين، ومن زاوية خاصة تتفق مع فلسفته و الأسلوب الذي يعتقد أنه أكثر ملاءمة لدراسة الظواهر الإدارية موضوع البحث و الدراسة، لذلك نجد بعض الرواد عرف الإدارة من خلال الحديث عن طبيعتها، بينما البعض الآخر عرفها من خلال استعراض أحد أو بعض عناصر العمليات الإدارية (المكون أو الوظيفة) مثل (ستانلي فاني، هنري فايول)، لكن من التعاريف السابقة الذكر يمكن القول أن الإدارة لا يمكن أن توجد إلا بتوفر مجموعة من الشروط منها:

1. وجود جماعة من الأفراد المكونة للجهاز الإداري.

2. توافر مجموعة من الإمكانيات المادية و البشرية لتحقيق أهداف للإدارة.

¹ محمد حسين العجمي: الإدارة المدرسية، ط 1، دار الفكر العربي: القاهرة، 2000، ص 27.

3. وجود مجموعة من العمليات اللازمة لتحقيق هذه المهام (كالخطيط و التنظيم، والتوجيه، اتخاذ القرار، التقويم).

من خلال ما سبق، يمكن الوصول إلى تحديد المفهوم الإجرائي للإدارة:

"هي جملة الوظائف أو العمليات من (تخطيط، تنظيم، و متابعة، و توجيه، و رقابة) التي يقوم بها المدير لغرض تحقيق أهداف المؤسسة بأفضل نتيجة ممكنة".

4-4-6- تعريف المدرسة: المدرسة هي من الفعل درس، يدرس، دروسا، والمدرسة يقصد بها المؤسسة التعليمية ويقال مدرسة: هي المكان الذي يدرس فيه التلاميذ الفنون المدرسية، و هي تعني مذهباً أو اتجاهها معيناً في الممارسة الإبداعية (1)

4-4-5- تعريف الإدارة المدرسية:

يعرفها أحمد إبراهيم أحمد: "هي الجهود المنسقة التي يقوم بها الفريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة)، إداريين و فنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيق يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أسس علمية"(2).

و يعرفها محمد أحمد عبد الهادي بأنها "تلك الجهود التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين و إداريين و غيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه من تربية أبنائها تربية صالحة و على أساس سليم"(3).

¹ منجي الطلاب، المرجع السابق، ص 30.

² أحمد إبراهيم أحمد : الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، المرجع السابق، ص 16.

³ محمد حسين العجمي، المرجع السابق، ص 27.

وعرفها إسماعيل دياب بأنها "جملة العناصر أو العمليات (من تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، ورقابة) التي يقوم بها المدير بغرض تحقيق أهداف المؤسسة بأفضل نتيجة ممكنة مع مراعاة الجانب الإنساني" (1).

ومن خلال ما سبق، وبالرغم من اختلاف وجهات النظر في مفهوم الإدارة المدرسية، إلا أنهم اتفقوا على أنها الوظيفة أو النشاط الذي يقوم به المدير لتحقيق أهداف المدرسة، و بناءاً على التعاريف السابقة يمكن تحديد **المفهوم الإجرائي للإدارة المدرسية** بأنها: "جميع الجهود و الأنشطة والعمليات التي يقوم بها مدير المدرسة مع جهازه الإداري بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي (العقلية، الأخلاقية، الاجتماعية، الوجدانية، الجسمية) من أجل التكيف مع بيئته و الحفاظ عليها".

و بتحليل هذا التعريف الإجرائي المائل أماناً، يتضح أنه يؤكد على عدة أمور منها:

1. إن الإدارة المدرسية لا يمكن إنجازها إلا من خلال تضافر مجموعة من الجهود.

2. المهمة الأساسية للمدرسة هي بناء شخصية التلميذ كاملة متكاملة من عدة نواحي

سبق ذكرها.

3. و من أجل هذه المهمة النبيلة وجب تدخل عدة عمليات أساسية كالتخطيط و التعليم

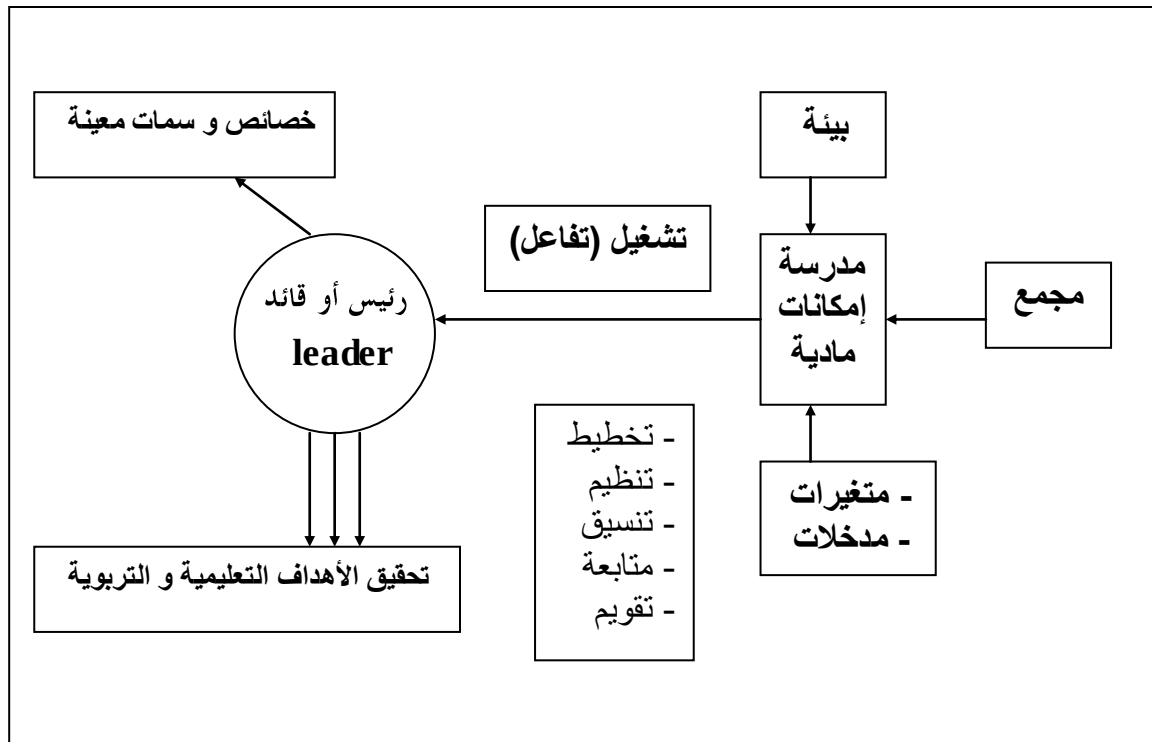
والتقويم، ... الخ.

و تدعيماً لما سبق قوله، فقد أوجد إبراهيم أحمد رسماً توضيحياً لمفهوم الإدارة

المدرسية(2):

¹ محمد حسين العجمي، المرجع السابق، ص 20.

² أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة ، المرجع السابق، ص 15



4-6- الفرق بين الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية:

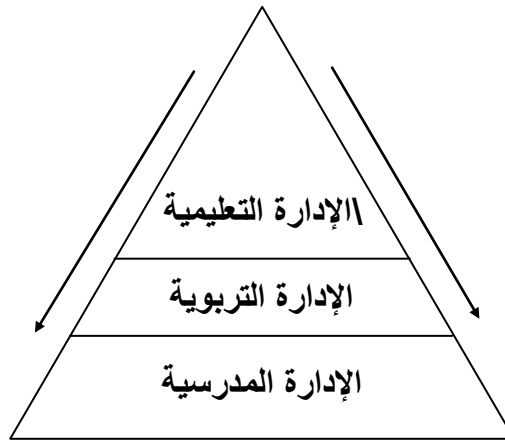
الواقع أن هذه المفاهيم الثلاثة قد شاع استخدامها في الكتب أو المؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم، و قد تستخدم أحيانا على أنها تعني أشياء واحدة، و يبدو الخلط في هذه التعريفات يرجع فيما يرجع إلى النقل عن المصطلح الأجنبي (éducation) الذي يترجم إلى العربية بمعنى التربية أحيان و التعليم أحيانا أخرى، و قد ساعد ذلك بالطبع على ترجمة المصطلح (educational administration) على الإدارة التربوية تارة إلى الإدارة التعليمية تارة أخرى على أنهما يعنيان شيئا واحدا و هذا صحيح، و هذا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة "تربية" على كلمة "تعليم" (1).

و باعتبار أن التربية أشمل و أعم من التعليم و أن وظيفة المؤسسات التعليمية هي "التربية كاملة" وبهذا تصبح كلمة الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية، و مع أن الإدارة التربوية تركز على مفهوم التربية لا التعليم، فإن الإدارة التعليمية النهائية تعد أكثر تحديدا أو وضوحا من حيث المعالجة العلمية. الفصل النهائي بينهما يرجع إلى جمهور

¹ عبد الغني النوري: الإدارة التعليمية في البلاد العربية، ط 1، دار الثقافة، قطر: 1991، ص 216.

المربين و العاملين في ميدان التربية، و أيهما يشيع استخدامه بينهم أو يتفقون على استخدامه و بأي معنى يستقر استخدامهم له، ذلك أن الإدارة المدرسية فيبدو الأمر أكثر سهولة، ذلك أن الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الإجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط، و بهذا تصبح جزءا من الإدارة التعليمية ككل، إلا أن الصلة الإدارية المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام (1).

غير أن التصنيف العمومي لمستويات الإدارة في القمة يكون مستوى الإدارة التعليمية ثم يتبعه الإدارة التربوية ثم في القاعدة الإدارة المدرسية حسب المخطط التالي (2):



شكل رقم (2): يوضح مستويات الإدارة

5-6-الكفاية:

5-6-1- لغة: الكفاية من المصدر كفاه، و كفاه الشيء كفاية، بمعنى استغنى به عن

غير فهو كاف (3).

وبهذا المعنى الكفاية: هي تحقيق قدر من شيء أو عدة أشياء تكفي صاحبها لغرض محدد.

¹ السيد عبد القادر شريف، المرجع السابق، ص 64.

² عبد الغني النوري: المرجع السابق، نفس الصفحة.

³ قاموس الهدي، المرجع السابق، ص 155.

6-5-2- اصطلاحاً: يمكن إدراج التعاريف التالية:

فونك ، و اجلتز (1966) fun. Wagnels ، يعرفان الكفاية على أنها:

استعداد كل القدرات الفرد و توجيهها نحو الشيء لانجازه. والشخص الكفاء الشخص المناسب ذو الأهلية الذي يستطيع تحقيق الهدف بعزيمة و حزم و تأكيد (1).

كارتر (1973) carter: يعرف الكفاية بأنها: "مجموعة المهارات و المفاهيم والاتجاهات التي تتصل مباشرة بعمل ما" (2).

هوستن، هوسن (1974) Houston w.housan.r و الكفاية عندهما تعني: "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقع".

أيمن غريب (1990): الكفاية في "توافر قدر مناسب من الخصائص و المهارات والإمكانات الشخصية لدى الفرد بحيث يستطيع استخدامها في تحقيق الأهداف المنشودة".

و تعرفها الفتلاوي: الكفاية هي "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع من المدير إنجازة بمستوى معين مرضي من الناحية الفاعلية و التي يمكن ملاحظتها و تقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة" (3).

و من خلال التعاريف السابقة نكتشف أن مصطلح الكفاية هو المقدرة الكاملة لمختلف المهارات و المعارف و الاتجاهات اللازمة، و التي تهدف إلى إنجاز مهمة ما أو جملة من المهام المحددة بنتائج و فاعلية و بالتالي فهي تعتبر كالاتي:

الكفاية أداة لقياس الفاعلية.

الكفاية أداة لقياس الأداء.

¹ عبد الرحمان الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين ، ط 1، درا الفكر العربي: القاهرة، 1999، ص 12.

² عبد الرحمان الأزرق ، المرجع السابق، ص 13.

³ جابر عبد الحميد جابر: نظريات الشخصية ، بدون طبعة، دار النهضة العربية: القاهرة، 1990، ص 8.

الكفاية هي درجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها.

الكفاية تكون على أساس نوعية الفرد و خصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

3-5-6- العلاقة بين مفهوم الكفاية و مفهوم (المهارة – الأداء – الفعالية)

1-3-5-6- العلاقة بين مفهوم الكفاية و مفهوم المهارة:

المهارة "تُقصد بها ضرب من الأداء، تعلم الفرد أن يقوم بسهولة و كفاءة و دقة مع اقتصاد الوقت و الجهد سواء كان عقليا أو اجتماعيا أو حركيا" (1).

و من خلال ما سبق نخرج بالنقاط التالية:

- نطاق الكفاية أعم و أشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.
- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما، فهي تعني تحقيق الكفاية له.
- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة له.
- إن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.
- ترتبط المهارة في الأداء بكثير من الأعمال التنظيمية و الفنية و الإدارية والتعليمية في حين ترتبط المهارة في أداء عمليات حركية حية.

2-3-5-6- طبيعة العلاقة بين الكفاية و الأداء:

الأداء: الذي يقصد به مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين بشكل قابل للقياس وفق معايير موضوعية (2).

من خلال ما سبق نخلص إلى النقاط التالية:

- الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء.

¹ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم، ط 1، دار الشروق: عمان ، 2004، ص 21.

² سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المرجع السابق، ص 23.

- ترتبط الكفاية بسلوك أدائي مرض للقيام بمقتضيات الأفعال، و الأعمال أو المهام المطلوبة.

3-3-5-6- طبيعة العلاقة بين الكفاية و الفعالية:

الفعالية: "يقصد بها الوصول إلى تحقيق الأهداف عن طريق بلوغ النتائج المرجوة وتقويمها بمعايير و أسس البلوغ" (1).

و من خلال ما سبق، نخلص إلى النقاط التالية:

- إذا تحققت الفعالية لشيء ما، فهي تعني تحقيق الكفاية له.
- الكفاية مطلب ضروري للفعالية.
- الكفاية أحد عناصر الفعالية.
- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا يعني بالضرورة تحقيق الفعالية له.
- إن نطاق الفعالية يتضمن نطاق الكفاية، و لكن نطاق الكفاية قد لا يتضمن الفعالية.
- و من خلال ما سبق يمكننا تحديد أنواع الكفايات الواردة في صياغة الفرضيات:
- * **الكفاية الإدارية:** هي مجمل المهارات والأفكار والاتجاهات اللازمة لجميع العاملين بغض النظر عن وظائفهم أو أعمالهم المحددة (2).
- و يعرفها رياض شر اك "بأنها مجموعة من المعلومات و المهارات و الاتجاهات التي يمتلكها المدير في أي مدرسة من المدارس، لكي يؤدي عمله بدرجة من الاتفاق على أن تنعكس هذه المعلومات، و المهارات أو الاتجاهات، على فعل سلوكي قابل للملاحظة والقياس (3).

¹ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المرجع السابق، ص 24.

² Good.carter dictionary of education (New york: MC Grawhill book, INC,1973) p121.

³ رياض ستراك: دراسات في الإدارة التربوية، ط1، دار وائل للنشر و التوزيع: عمان، 2003، ص92.

***الكفاية المعرفية :** و يقصد بها قدرة المدير على استخدام معرفته المتخصصة وبراعته في استخدام الطرق العلمية المتاحة لإنجاز العمل و يمكن الحصول عليها بالدراسة والخبرة و التدريب (1).

الكفاية الفنية: وهي تمثل العمل الوظيفي لمدير المدرسة ومن هذه الكفايات ما يتعلق بالتعليم وتطوير المنهج وما يتعلق بالعاملين والمدرسة (2).

7-الدراسات السابقة:

من مراجعة التراث البحثي لم يتصل بالتقويم الذاتي للمدراء و دوره في عملية اتخاذ القرار لم تجد الباحثة أية دراسة ربطت بين متغيري الدراسة و تناولت هذا الموضوع، في حين نجد بعض الدراسات التي تناولت كل متغير على حدة و سأعرض هذه الدراسات في فئتين كما يلي:

7-1الدراسات التي تناولت المتغير الأول(التقويم الذاتي):

إن موضوع التقويم الذاتي للمدراء في المؤسسات التعليمية على أهميته لم ينل حقه من الدراسة في الجزائر، بحيث لم تعثر الباحثة في مسيرتها البحثية إلا على ملخص للدراسة بعنوان التقويم الذاتي لعضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات بالرياض، و قام بها الباحثان حسن شحاتة و هيا المزوع، و من بين لتساؤلات الكبرى المطروحة في هذه الدراسة(3):

هل تستخدم عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات التقويم الذاتي؟

ما أهمية التقويم الذاتي كما تراه عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات؟

ما متطلبات التقويم الذاتي، مجالاته، و وسائله، كما تراه عضوات هيئة التدريس

وقيادات كليات البنات؟

¹ رياض شراك: المرجع السابق 93.

² سلامة ياسر خالد : الإدارة المدرسية، ط 1، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص100.

³ حسن شحاتة: المرجع السابق، ص 287-321.

هل توجد علاقة بين من يستخدمن التقويم الذاتي و كل من:

• تخصصهن العلمي و الأدبي.

• ممارستهن للوظائف القيادية.

• حصولهن على مؤهل تربوي.

• جنسيتهن (سعوديات/ غير سعوديات).

و من بين الأهداف التي كانت تطمح إليها الدراسة ما يلي:

• التعرف على آراء عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات حيال التقويم الذاتي.

• التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل استخدام التقويم الذاتي لدى عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات.

ولقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، و أجريت هذه الدراسة (1420-1421هـ)، و كانت الأداة المعتمدة في هذه الدراسة هي استبانة تكونت من قسمين، أولهما بيانات عامة ترتبط ببعض المتغيرات المؤثرة في التقويم الذاتي (التخصص/ المؤهل التربوي/ العمل القيادي بالجامعة/ الدرجة العلمية).

أما القسم الثاني من الاستبانة فقد تضمن خمسا و ثلاثين مفردة، شملت جوانب متنوعة للتقويم الذاتي (أهميته، و متطلباته، و مجالاته، و وسائله).

و كان الهدف من إعداد هذه الاستبانة هو جمع معلومات عن أسلوب التقويم الذاتي لأداء عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات بالرياض.

و قد تكونت عينة البحث من 146 من عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات بالرياض والتي وصلت نسبتها إلى 62% من مجتمع البحث.

و كانت عينة البحث عشوائية طبقية بحيث مثلت متغيرات البحث.

و قد حققت هذه الدراسة عدة نتائج و هي:

1. عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات يستخدمن أسلوب التقويم الذاتي بنسبة 63%، 98%.

2. تعود أهمية استخدام التقويم الذاتي لدى عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات إلى تطوير أساليب التدريس لتحقيق فاعلية الطالبات، و حسن انتقاء المراجع والمصادر العلمية، و ربط المنهج الدراسي بالمكتبة و البحث العلمي.

3. متطلبات التقويم الذاتي كما تراه عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات هي:

تقبل النقد و احترام رأي الآخر، و تنوع الآراء بالإضافة إلى معرفة الجديد في طرق التدريس و التقويم، و امتلاك تنشيط الطالبات و إشراكهن في الدرس، و الرغبة في النمو الأكاديمي و المهني، و القراءة المهنية المستمرة للبحوث العلمية، و الوعي بأهداف كليات البنات و معرفة أساليب تقويم المنهج و تطويره.

4. أما بالنسبة لمجالات التقويم الذاتي التي تراها عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات هي الأداء التعليمي الجامعي، و وضع الأسئلة في الامتحانات، و ممارسة الأنشطة الطلابية.

5. الوسائل المستخدمة في التقويم الذاتي حسب عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات هي مقارنة أعمال الحالية بأعمال السابقة، و الإفادة من آراء و تعليقات الطالبات و الإفادة من نتائج الامتحانات و نسب النجاح و تسجيل الأهداف التي يتم تحقيقها.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات اللاتي يحملن مؤهلات تربوية، و اللاتي لا يحملن مؤهلات تربوية في آرائهن حيال التقويم الذاتي.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات من حيث التخصص العلمي و الأدبي في أدائهن حيال التقويم الذاتي.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات القائمات بالعمل، و اللاتي سبق لهن أن مارسن العمل القيادي في أرائهن حيال التقويم الذاتي من حيث أهميته و متطلباته و مجالاته و وسائله.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عضوات هيئة التدريس و قيادات كليات البنات من ناحية الجنسية (سعوديات / غير سعوديات) في أرائهن حيال التقويم الذاتي.

أما دراسة أكرم عبد القادر أبو إسماعيل تحت عنوان "التقويم الذاتي للشخصية في التربية الإسلامية"⁽¹⁾ و من بين التساؤلات الكبرى في هذه الدراسة:

كيف تقوم الشخصية الإسلامية بتقويم ذاتها.

- و تتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:
- ما الأسباب التي تدعو الشخصية الإسلامية لتقويم ذاتها؟
- ما المعايير المعتمدة لدى الشخصية الإسلامية للتقويم الذاتي؟
- ما هي قواعد التفكير الموضوعي في التقويم الذاتي؟
- ما محاور التقويم الذاتي لدى الشخصية الإسلامية؟

أما بخصوص منهجية الدراسة فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي بلغرض الوصول إلى معالم المنهج التربوي الإسلامي في التقويم الذاتي من خلال:

1. تحليل النصوص بطريقة علمية.

2. عزو النصوص إلى مصادرها.

¹ أكرم عبد القادر أبو إسماعيل: التقويم الذاتي للشخصية في التربية الإسلامية ، ط 1، دار النفائس ،الأردن ، 2006،ص6.

3. اعتماد الباحث في دراسته على الأحاديث المقبولة.

4. تحليل بعض أحداث السيرة النبوية المطهرة.

ومن بين النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة ما يلي:

- التقويم الذاتي للشخصية من القواعد الأساسية في التربية الإسلامية.
- إباحة التقويم الذاتي للشخصية له نتائج مفيدة تدفع بالشخصية الإسلامية إلى درجة الإحسان.
- التقويم الذاتي للشخصية في تربية الإسلامية يغطي الجوانب المادية و الروحية على حد سواء.
- ضرورة استخدام قواعد التفكير الموضوعي في عملية التقويم الذاتي لما لها من آثار إيجابية في صدق الأحكام القيمة و دقتها.
- عدم استجابة معايير التقويم الذاتي للشخصية في التربية الإسلامية يؤدي بالشخصية الإسلامية إلى الانحراف عن الصراط المستقيم.
- الأحكام القيمة التي تصدرها الشخصية الإسلامية في التقويم الذاتي مهمة للقيام بمحاسبة النفس.
- التقويم الذاتي للنشاط الذي تقوم به الشخصية يدفع إلى إتقان العمل و القيام به على أكمل وجه.
- التقويم الذاتي للشخصية يؤدي إلى الهمة و النشاط في أداء العمل و الواجبات دون الحاجة لوجود نظام رقابة.
- التقويم الذاتي للشخصية مهم لعلاجها من أمراضها المختلفة.

7-2- الدراسات التي تناولت المتغير الثاني (اتخاذ القرار) :

أولا : الدراسات الجزائرية :

في دراسة قام بها زهير بوضريسة⁽¹⁾ (2001-2002) بعنوان " اتخاذ القرارات الإدارية والأكاديمية بين العوامل الفردية و العوامل التنظيمية لدى رؤساء الأقسام ، استهدفت محاولة التوصل لفهم أعمق لعملية اتخاذ القرارات و مختلف العوامل التي تؤثر فيها من الناحية السلوكية والتنظيمية و التعرف على الطبيعة المتداخلة لهذه العوامل وتفاعلها مع بعضها البعض مع البيئة التي توجد فيها كما حاولت هذه الدراسة التحقق من الفرضية التالية:

نتوقع وجود تبادل وظيفي بين العوامل الفردية و التنظيمية تؤثر على سلوك رئيس القسم عند اتخاذ القرار، و استند الباحث في فرضه هذا على أن العوامل المتفاعلة المؤثرة على سلوك رئيس القسم عند اتخاذ القرار تتشكل كنتيجة للتبادل الوظيفي بين العوامل الفردية و العوامل التنظيمية كما اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، و أجريت هذه الدراسة بكليات جامعة منتوري، قسنطينة-الجزائر، و كانت الأداة المعتمدة في هذه الدراسة استبانته تتكون من أربعة أجزاء هي:

- جزء خاص بالمعلومات الشخصية، المهنية كالجنس، العمر..

- جزء يشمل العوامل الفردية.

- جزء يشمل القيم.

- جزء يشمل العوامل التنظيمية.

¹ زهير بوضريسة : اتخاذ القرارات الإدارية و الأكاديمية بين العوامل الفردية و العوامل التنظيمية لدى رؤساء الأقسام ،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم اجتماع التنظيم و العمل، جامعة منتوري، قسنطينة، 2001-2002.

و قد تكونت عينة الدراسة على جميع رؤساء أقسام كليات جامعة منتوري، قسنطينة، كما شملت العينة على 27 رئيس من مجموع 33 بنسبة 81.81% و قد حققت هذه الدراسة عدة نتائج:

1. ضعف قوة المنصب من وجهة نظر رؤساء الأقسام يضطرهم لبذل جهود إضافية للتحكم في انفعالاتهم عند اتخاذهم للقرار.
2. هناك افتراض سلبي موجه لسلوك رئيس القسم يربط بين المواجهة الصريحة و الواضحة بمفاهيم الرجولة مما يتسبب في تعكير مناخ العمل و يقلل من التفاعل بإيجابية مع القرارات المتخذة.
3. يجد رئيس القسم صعوبة في التعرف على مناخ العمل المحيط به.
4. لرؤساء الأقسام حاجة ملحة للقوة و السيطرة تؤثر في توجيه سلوكهم أثناء اتخاذ القرار.
5. أغلبية رؤساء الأقسام البيداغوجية تضم أفرادا متأقلين من الناحية الاجتماعية فيما بينهم.
6. إن لدى معظم رؤساء الأقسام الرغبة في العمل و المساهمة بأكثر مما تسمح به بنياتهم التنظيمية.
7. يرى رؤساء الأقسام بأن قيم الانتماء ضرورة لخلق عمل ودي.
8. رؤساء الأقسام يفضلون جمع المعلومات الكاملة قبل اتخاذهم للقرار.
9. يعود رئيس القسم في أغلب قراراته إلى عميد الكلية من اعتماده على شخصية في اتخاذ القرار.

و في دراسة قامت بها الباحثة **ليندة العابد**⁽¹⁾ (2003/2002) بعنوان " المعوقات الإدارية لعمليتي الاتصال و اتخاذ القرارات في التنظيم الصناعي "، دراسة ميدانية بمصنع النسيج، باتنة: الجزائر، استهدفت في تتبع عمليتي الاتصال و اتخاذ القرارات و الوقوف على واقع تطبيقها في التنظيم الصناعي مجال الدراسة، كما حاولت الدراسة الإجابة على التساؤل التالي:

ما هي أهم المعوقات التي تنبثق عن الإدارة و تكون سببا في عدم فعالية كل من عمليتي الاتصال واتخاذ القرارات؟

للإجابة عن التساؤل السابق صيغت فرضيات الدراسة بالشكل التالي:

إن للممارسة الإدارية علاقة بفعالية عملية الاتصال داخل التنظيمات لاتخاذ القرارات.

إن طبيعة الممارسة الإدارية علاقة بفعالية عملية اتخاذ القرارات.

و اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، و كانت العينة المستخدمة في هذه بطريقة عشوائية بسيطة و تكونت من 57 عاملا أي نسبة 7% من بين 816 عاملا، كما حققت هذه الدراسة عدة نتائج:

إن للممارسة الإدارية علاقة بفعالية الاتصال و تمت الإشارة إلى:

- عدم التخطيط لعملية الاتصال على مستوى الإدارة يعيق فعالية الاتصال.
- الاتصالات في التنظيم على مستوى الإدارة يعيق فعالية الاتصال.
- عدم فاعلية الاتصالات النازلة في التنظيم الصناعي يظهر جليا في استخدام الإدارة للأسلوب الكتابي و هو لا يتناسب و طبيعة المستقبل أي العمال، و عدم التناسب بين مستوى العامل و الخصائص التعليمية والأسلوب المستخدم.

¹ ليندة العابد: المعوقات الإدارية لعمليتي الاتصال و اتخاذ القرارات في التنظيم الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع التنظيم و العمل، جامعة باتنة، 2002-2003.

- غياب التوضيحات و عجز الإدارة في تقديم الكثير من المعلومات و فتح المجال واسعا أمام تفشي التنظيم غير الرسمي.
- التخطيط لعملية الاتصال يظهر أيضا في كيفية إعداد الرسائل، أي عدم التخطيط لعملية الاتصال في أي بعد من أبعادها يؤثر بشكل واضح على العملية ذاتها.
- اكتشاف النمط القيادي السائد في الإدارة هو النمط الأوتوقراطي الدكتاتوري و هو يؤثر بشكل واضح على الاتصال (الاتصال ذو الاتجاه الواحد).
- غياب نظام اتصال فعال كفيل بجمع المعلومات يعيق فعالية الاتصال.
- غياب المشاركة في التنظيم يعيق فعالية اتخاذ القرارات.

ثانيا : الدراسات العربية :

أما دراسة عبد الله عمر النجار و الدكتور عبد اللطيف بن حامد الحليبي تحت عنوان "اتخاذ القرارات الإدارية و الأكاديمية لدى رؤساء الأقسام بكليات و جامعات السعودية"⁽¹⁾، فقد كانت تسعى إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هي صفات رئيس القسم الأكاديمي على مستوى الكليات و الجامعات الأكاديمية السعودية؟
- كيف تؤثر العوامل الشخصية و التنظيمية في سلوك رئيس القسم عند صنع القرار؟
- كيف يقدر رئيس القسم صعوبة عملية صنع القرار الإداري المناسب في بعض المواقف الإدارية و الأكاديمية بقسمه؟

¹ عبد الله عمر النجار، عبد اللطيف بن حامد الحليبي: اتخاذ القرارات الإدارية والأكاديمية لدى رؤساء الأقسام بكليات وجامعات السعودية، المجلة العربية للتربية، مجلد 19، العدد 2، ديسمبر 1999.

• ما مقدار الاختلافات في استجابات رؤساء الأقسام في المبادئ التي يستندون عليها عند اتخاذهم للقرارات الإدارية، أساليب اختيارهم للقرارات البديلة، إستراتيجية التعامل مع القرارات الروتينية، قيمة استخدام الحاسب الآلي في اتخاذ القرارات؟

و في محاولة الإجابة عن التساؤلات السابقة وضع الباحثان ثلاثة فروض رئيسية:

• لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين العوامل الشخصية و التنظيمية لعوامل اتخاذ القرار التي تعود إلى عمر رئيس القسم.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة اتخاذ القرار بواسطة رئيس القسم تعود للمدة التي يمضيها رئيس القسم في وظيفته كرئيس (خبرة).

كما اشتملت عينة الدراسة على 72 رئيس قسم في كل من جامعة الملك فيصل وجامعة الإمام محمد بن سعود و بعض كليات إعداد المعلمين و من بين النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة:

• إن استخدام أقل تكلفة لتحقيق أعلى مردود هو من أكثر المبادئ التي يستند إليها رئيس القسم عند اتخاذ القرارات.

• إن عملية تحليل البدائل و المقارنة بينها و اختيار أفضل بديل من البدائل الملائمة هي أكثر الأساليب استخداماً من قبل رئيس القسم عند اختياره للقرارات البديلة.

• إن الرجوع إلى عميد الكلية مع إجراء بعض التعديلات على آراء العمل إذا لزم الأمر هو الإستراتيجية التي يتبعها رئيس القسم في التعامل مع القرارات الروتينية.

• إن التقييم الشامل قبل القيام بأي عمل هو الإستراتيجية التي يتبعها رئيس القسم في التعامل مع القرارات غير الروتينية.

• كما أظهرت نتائج التباين المتعدد عدم وجود تفاعل بدلالة إحصائية بين الرتبة الأكاديمية و الخبرة كرئيس قسم و التي ستؤثر في العوامل الشخصية و التنظيمية في عملية

اتخاذ القرارات، كما أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى متوسطي العوامل الشخصية و التنظيمية المؤثرة في عملية اتخاذ القرارات الإدارية والأكاديمية فيما يتعلق بمتغير الرتبة الأكاديمية و كذا متغير الخبرة بصورة منفردة.

وأبرزت نتائج الاختبارات وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط العامل الشخصي تعود إلى عمر رئيس القسم، كما كشفت النتائج عن أن العوامل الشخصية لدى رؤساء الأقسام الذين تبلغ أعمارهم 41 سنة فأكثر، أكثر تأثراً منه لدى من تتراوح أعمارهم بين 30 و 40 سنة.

و أبرزت أيضاً نتائج اختبارات وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط العامل التنظيمي، تعود إلى رئيس القسم، كما كشفت النتائج على أن العوامل التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الذين تتراوح أعمارهم بين 41 سنة فأكثر، أكثر منه لدى الذين تتراوح أعمارهم بين 30 و 40 سنة.

وفي دراسة قام بها بطاح و السعود⁽¹⁾ (1997) بعنوان "قدرة مديري المدارس في محافظة الكرك على اتخاذ القرار"، استهدفت استكشاف قدرة مديري المدارس و مديراتها على اتخاذ القرار اشتملت عينة الدراسة على جميع المديرين و المديرات في المدارس الحكومية، الأساسية و الثانوية في محافظة الكرك، و عددهم 215 مديراً و مديرة، و قد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر لعوامل الجنس و المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، و الخبرة الإدارية على قدرة المديرات و المديرين على اتخاذ القرار.

و في دراسة قام بها عليومات⁽²⁾ (1999) بعنوان "أنماط القيادة التربوية و حرية المشاركة في اتخاذ القرارات-دراسة مقارنة" وضح فيها أن النمط القيادي الأفضل لعملية المشاركة هو النمط الديمقراطي، أما النمطين الآخرين و هما الترسلّي و التسلطي، فإنهما

¹ علي العياصرة، هشام عدنان موسى حجازين: القرارات الإدارية في الإدارة التربوية، ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 125.

² علي العياصرة، هشام عدنان موسى حجازين: المرجع السابق، ص 125.

عادة ما يقدمان نمطا و أسلوبا في عملية المشاركة، كما أشار إلى ضرورة توافر بعض الأمور لكي ينجح القائد التربوي في مهامه و يكون فعالا بشكل إيجابي وهي:

1. تحديد مسؤولياته بكل وضوح.
 2. العمل على توفير رؤية واضحة لأهداف مدرسته، و يترجمها إلى أعمال محددة بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس.
 3. تجنيد طاقات مدرسته و إمكانات بيئته لخدمة العملية التربوية.
 4. إدارته للمدرسة بقيادة ديمقراطية تعاونية.
 5. العمل على استخدام مهاراته الإدارية و الفنية و الإنسانية و الإدراكية بحيث يواجه معارفه وأساليبه و مفاهيمه و معداته لأداء مهامه المحددة بفاعلية و كفاءة.
 6. بناء نظام فعال للاتصال مع هيئاته العاملة و طلبته و رؤسائه و مجتمعه المحلي.
- أما دراسة الخوالدة⁽¹⁾ (2002)، و التي هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية في الأردن لعملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري و التربوي، فقد اشتملت عينة الدراسة على 68 مديرة يمثلن جميع مديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية التربية و التعلم لعمان الأولى و قد توصلت إلى النتائج التالية:

1. لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات مديرات المدارس لمستوى ممارستهن لعملية صنع القرار في كافة مجالات العمل الإداري.
2. إن نسبة ممارسة صنع القرار في مجالات العمل الإداري و التربوي حسب تقديرات مديرات المدارس متوسطة، عدا كفايتي النمو المهني للمعلمات و حاجات الطالبات التربوية، حيث أن نسبة تحققها مرتفعة.

¹ علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين: المرجع السابق، ص 126.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية في الأردن لعملية صنع القرار في مجال العمل الإداري والتربوي تعزى للخبرة التعليمية و المؤهل.

و في دراسة **علي عياصرة⁽¹⁾** (2005/2004) تحت عنوان " دراسة العلاقة بين الأنماط القيادية واتخاذ القرارات" بحيث استهدفت هذه الدراسة في محاولة استقصاء الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الأكاديمية الحكومية في البلقاء و تحديد العلاقة بين أنماطهم القيادية و القدرة على اتخاذ القرارات عند كل نمط و من بين التساؤلات الكبرى في هذه الدراسة نجد (2)

1. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعا لاختلاف وجهات النظر بين المديرين و المديرات من وجهة نظرهم ونظر المعلمين؟

2. هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري و مديرات الثانوية الأكاديمية والحكومية في محافظة البلقاء تبعا لاختلاف وجهات النظر بين المديرين و المديرات من جهة و بين المعلمين و المعلمات من جهة أخرى؟

3. ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية الأكاديمية والحكومية في محافظة البلقاء من وجهة نظرهم و نظر المعلمين؟

4. هل تختلف القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية الأكاديمية والحكومية في محافظة البلقاء تبعا لاختلاف وجهات النظر بين المديرين والمديرات من جهة و بين المعلمين و المعلمات من جهة ثانية؟

¹ علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين: المرجع السابق، ص 126.

² علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين: المرجع نفسه، ص 09.

5. ما علاقة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء بقدرتهم على اتخاذ القرار من وجهة نظر عينة الدراسة؟

6. هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية الأكاديمية والحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟

7. هل تختلف القدرة على اتخاذ القرار عند مديري و مديرات المدارس الثانوية الأكاديمية والحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟

أما بخصوص العينة المستهدفة في هذه الدراسة فقد تكونت مجتمع الدراسة من فئتين⁽¹⁾:

الفئة الأولى : تكونت مع جميع مديري و مديرات المدارس الثانوية الأكاديمية والحكومية في محافظة البلقاء و عددهم 83 من بينهم 39 مدير و 44 مديرة للعام الدراسي 2005/2004.

الفئة الثانية : تكونت مع جميع معلمي المدارس و بلغ عددها (250) معلماً و معلمة، بواقع 125 معلماً و 125 معلمة، حيث شكلت عينة الدراسة 30% من مجتمع الفئة الثابتة و يتم اختيارهم بطريقة عشوائية ، حيث تم أخذ ما نسبة 30% من المعلمين و المعلمات من كل مدرسة ثانوية أكاديمية في محافظة البلقاء، أما بالنسبة للأداة القياس فاستخدمت هذه الدراسة أداتين للقياس:

الأداة الأولى: لتحديد الأنماط القيادية السائدة لدى مديري و مديرات المدارس حيث يتم استخدام المدارس حيث يتم استخدام مقياس وصف السلوك القيادي و الذي نكون من 39 فقرة، و قد اقتصر على مجالس لقياس النمط القيادي لمدير المدرسة و هما:

¹ علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين: المرجع السابق، ص 134.

• الاهتمام بالفرد.

• الاهتمام بالنظام الرسمي.

أما الأداة الثانية: لتحديد قدرة المديرين و المديرات المدارس على اتخاذ القرار واشتملت الاستبانة على 45 فقرة و استخدم الباحث سلما وصفيا متدرجا متكونا من 04 مستويات للإجابة على فقراتها (دائما - كثيرا - أحيانا - نادرا).

بالنسبة للنتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة هي (1):

• بالنسبة للسؤال الأول هو النمط الذي يميل نحو الاهتمام بالفرد، حيث أشارت النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة إلى أن 65.8% من مديري و مديرات المدارس يميلون نحو بعد الاهتمام بالفرد، و أن 34.2 % منهم يميلون نحو بعد الاهتمام بالنظام الرسمي.

• لا يوجد اختلاف يعين به إحصائيا بين وجهات نظر المديرين و المديرات من جهة والمعلمين و المعلمات من جهة و المعلمين و المعلمات من جهة ثانية للأنماط القيادية السائدة لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء.

• أن المتوسط الحسابي لتقدير المديرين و المديرات لقدراتهم على اتخاذ القرار كان متوسطا 2.95 و تقدير المعلمين و المعلمات لقدرة مديرهم و مديراتهم على اتخاذ القرار كان متوسطا أيضا 273 و أقل من تقدير المديرين لأنفسهم.

• هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ لصالح المديرين والمديرات، أي أقل من تقديرات عينة المعلمين و المعلمات.

• تبين أن المتوسطات الحسابية لجميع المجالات القدرة على اتخاذ القرار منفردة ومجموعة كانت أعلى مع بعد الاهتمام بالفرد عنها مع بعد الاهتمام بالنظام الرسمي و تبين

أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ لصالح بعد الاهتمام بالفرد.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ لتقدير أفراد العينة للنمط القيادي السائد تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في العلم، المؤهل التربوي.

ثالثا: الدراسات الأجنبية:

دراسة وايت (White، 1985)⁽¹⁾ والتي كانت بعنوان "مشاركة معلمي المدارس الثانوية في صنع القرار و علاقتها بتصورات المعلمين للأسلوب القيادي و لفعالية مديرهم"، هدفت إلى معرفة الرغبة لدى معلمي المدارس الثانوية في المشاركة لعملية صنع القرار وعلاقة هذه المشاركة في إدراك المعلمين يشاركون في صنع القرارات الهامة التي تتعلق بالتخطيط و الميزانية، و بينت أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى المشاركة الفعلية للمعلمين في عملية صنع القرار و بين فعالية المديرين.

و في دراسة قام بها برتلي (partly, 1992)⁽²⁾ في ولاية ميتشغان الأمريكية هدفت الكشف عن درجة مشاركة مدير المدرسة في القيادة التعليمية في مدرسته من وجهة نظر المعلمين و المديرين، تبين أن درجة تصور المديرين لقيامهم بمهامهم الفنية كانت أعلى من درجة تصورات المعلمين لقيام المديرين بها.

كما أجرى وايس و كامبون (Weiss & cambons, 1994)⁽³⁾ دراسة هدفت إلى التعرف على مواقف مديري المدارس الثانوية إلى تطبيق فكرة المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية تجاه مبدأ المشاركة ذاتها حيث يتم إعداد اللقاءات المباشرة مع المديرين كوسيلة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن (50%) من المديرين قد أيدوا الفكرة لذاتها مؤكدين تحفظاتهم على سياسة الباب المفتوح و المشاركة الكاملة، حيث تستلزم بعض

¹ علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين: المرجع السابق، ص 126.

² علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين: المرجع السابق، ص 127.

³ علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين: المرجع السابق، ص 127.

القرارات تضيق نطاق المشاركة، و بعضها الآخر لا يستلزم أي نوع من أنواع المشاركة كالقرارات الروتينية التي تقع في إطار واجبات المديرين.

تقييم الدراسات السابقة :

يمكن القول أن الدراسات السابقة التي عرضت ،عالجت موضوع التقويم الذاتي من ناحية ومن ناحية أخرى اتخاذ القرار،فانطلقت من محاولة لتحديد المفاهيم ومن ثم البحث عن مؤشرات لها في الميدان ،فبينت أن هناك تشابها واختلافا بين المدرسات والهيئات القيادية والطالبات في استخدامهن للتقويم الذاتي تعزى لمتغيرات الدراسة كالتخصص والمؤهل التربوي والجنسية لدى هيئات التدريس، والثانية ركزت على تقويم الشخصية الإسلامية من زاوية دينية تربوية بحثة .

كما اهتم بعضها الآخر بدراسة اتخاذ القرار ومدى قدرة القائد أو الرئيس على اتخاذ القرارات أو المشاركة في صنعها ،وما كشفت عنه عدم وجود أثر لعوامل الجنس والخبرة الإدارية والمؤهل التربوي إلى محاولة التوصل إلى فهم أعمق لدور هذه العوامل وتفاعلها مع البيئة التي تتواجد فيها عينة الدراسة،وكذا مدى الاستفادة من الكمبيوتر كضرورة تكنولوجية حديثة في اتخاذ القرارات .

ولقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في تنظيم بحثنا، كما يعد هذا الأخير كدراسة استطلاعية على مستوى تحضيرنا للماجستير تحت عنوان " التقويم الذاتي لعمل المدير ودوره في عملية اتخاذ القرارات".

تمهيد

يعتبر التقويم الذاتي كأسلوب إشرافي من أهم أنواع التقويم التربوي، التي يقوم بها المشرف التربوي كالمدير مثلا لمعرفة مدى التقدم أو التغير الذي تحرز به إدارة مدرسته، لأن تقويم المدير لنفسه يستهدف تقويم الإدارة المدرسية برمتها، والتي تهدف به إلى اتخاذ مواقف إيجابية وأدوات إستراتيجية لتطوير العملية التربوية.

ولقد تناولنا في هذا الفصل التقويم الذاتي في التراث الإسلامي والتربية المعاصرة، ومنطلق وأهدافه ومبادئه ومتطلباته، بالإضافة إلى تحديد أنواعه وخطواته ومجالاته، وأخيرا مشكلات التقويم الذاتي .

1 التقويم الذاتي في التراث العربي الإسلامي:

إن فكرة أن يقوم الإنسان نفسه فكرة قديمة قدم الإنسان، فهو قد كان يعمل على محاسبة نفسه إزاء ما يعمل، و على مراجعة ممارساته بعد إتقانها.

و التراث العربي الإسلامي حافل بدعوة الفرد إلى تقويم ذاته و محاسبة نفسه، فهو البصير بنفسه وواقعه وسلوكه وتصرفاته، والعارف بميوله ومشاعره واتجاهاته، وهو المدقق والمحاسب الأول لذاته في كل ما يمارسه، وقد أجمل القرآن الكريم بإعجازه كل ذلك في آية [بل الإنسان على نفسه بصيرة]⁽¹⁾.

كما بادر القرآن الكريم أيضا بتحديد الدرجات، وتقرير الفروقات بين النفوس البشرية ونوازعها وخصائصها حتى يتبين الطريق لمن أراد طهارة الضمير وسلك السبيل لذلك، حيث أن لكل نفس إنسانية درجة بدءا بالنفس الأمارة بالسوء، و النفس المسوّلة والنفس اللوامة وصولا إلى النفس مطمئنة، وقد نالت النفس اللوامة مكانتها المتميزة في الإسلام، فهي نفس طيبة، أقسم الله بها في كتابه الكريم، وهي دائمة اللوم والمراجعة والمحاسبة والتقويم لصاحبها كلما عثر أو وقع في خطأ، وكلما قصر في خير كان يمكن أن يفعل ولم يفعل، وقد قال الحسن البصري: «إن المؤمن ما نراه إلا يلوم نفسه، ما أردت بكلمتي، ما أردت بحديثي نفسي، وإن الفاجر يمضي قدما ما يعاتب نفسه». و قال سعيد بن جبیر: «تلوم على الخير و الشر». و قال مجاهد: «تندم على ما فات وتلوم عليه»⁽²⁾.

فهذه النفس اللوامة هي التي تقوم صاحبها فتراقب ذاته، و تكبحها عن الشرور والمفاسد. ولا معنى للضمير اليقظ إلا ذلك، فصاحب الضمير الحق دائم التقويم و المراجعة لنفسه و لعمله.

و قد رأى الرسول الأعظم p، أن من أهم مجالات تفوق الإنسان وتميزه قدرته على أن يدين نفسه عند الحيد عن الصواب، فقد قال عليه السلام: «الكيس من دان نفسه، و عمل

¹ <http://www.google.com/search?hl=ssq:%d8,16.03.2007>.

² حسن شحاتة: المرجع السابق،، ص 250.

لما بعد الموت، والعاجز من أتبع نفسه هواها، و تمنى على الله الأمانى»، و قول عمر بن الخطاب ؓ «حاسبوا أنفسكم اليوم قبل أن تحاسبوا ، وتزينوا للعرض الأكبر يومئذ تعرضون لا تخفى منكم خافية»، و قال الحسن: «إن العبد لا يزال بخير ما كان له واعظ من نفسه، و كانت المحاسبة من همته»، و قال ابن مهران: «ولا يكون العبد تقيا حتى يكون لنفسه أشد محاسبة من الشريك لشريكه»⁽¹⁾.

2. التقويم الذاتي في التربية المعاصرة:

فكرة التقويم الذاتي في التربية المعاصرة لا تعدو ما تقدم، فهي عملية أن يحاسب العامل التربوي ذاته، ويقوم ممارساته في مجال معين، وفق معايير و أبعاد على هيئة نقاط أو بنود، تتضمنها صحيفة تقويم ذاتي خاصة بذلك المجال.

و لكن من المألوف حتى الآن، أن يتم تقويم العامل التربوي من قبل مراقبين أو زائرين يفوقونه معرفة وخبرة، و يتقدمون عليه في مواقع المسؤولية و السلطة، أما التقويم الذاتي للعامل التربوي فهو الذي يمكنه من تقويم ذاته في معزل عن مراقبين من الخارج، من خلال أداة تكون في متناول يده تسمى " صحيفة التقويم الذاتي"⁽²⁾.

و هكذا فإن التقويم الذاتي إضافة إلى كونه نوعا من أنواع التقويم التربوي، يعد غاية بحد ذاته يؤمل أن يصل إليها العامل التربوي، فهو بذلك وسيلة و غاية.

فالتقويم الذاتي لا يقتصر على العامل التربوي وحده، معلما كان أم مديرا أم موجهًا، ذلك أن الإنسان كائنا ما كان عمله، يجري هذه العملية التقويمية على شكل مراجعة ذاتية لما قام به، و يتبين وحده مواضع نجاحه فيعتز بها، و مواقع إخفاقه فيعمل على تحسينها أو تعديلها، و سنقتصر بالحديث هنا على مدير المدرسة.

¹ حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 250.

² حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 250-251.

3. منطلقات إستراتيجيات التقويم الذاتي:

ترتكز إستراتيجية التقويم الذاتي إلى مبادئ يعبر عنها بالمنطلقات التي تحكمها وتسوغ الدعوة لها: (1).

المنطلق الأول لهذه الإستراتيجية: هو أن الإنسان بطبعه مشدود إلى الكمال، يسعى

إليه ما وسعه السعي، فإذا ما توافرت لديه المعرفة و تبين مناحي قصوره بنفسه وحده، دونما وعظ أو تخطئة من أحد، فإنه سرعان ما يجد نفسه مطالباً ذاتياً بالعمل على تجاوز جوانب قصوره، و بذل الجهد لتحسين نفسه في عين نفسه.

المنطلق الثاني: أن التقويم الذاتي يعزز لدى العامل التربوي خصائص الإنسان المفكر

الذي يسعى للحصول على المعلومات من خلال صحائف التقويم الذاتي، و يثمن ما يحصل عليه من معلومات، فيمارس التفكير المبدع و يطبق المعارف التي يكتسبها فتزداد مهاراته التفكيرية في فهم ذاته و فهم الآخرين.

المنطلق الثالث: ناشئ من الإيمان بأن التقويم الذاتي أقل الوسائل كلفة، و قد تكون من

أكثرها جدوى وفاعلية، و ربما سرعة في ترك الأثر المرجو في المعنيين و انتقاله.

المنطلق الرابع: ينبع من اعتبار العامل التربوي إنساناً، و من الثقة بصدق نواياه

وسلامة تطلعاته إلى التحسين و التقدم و الرغبة في تطوير ذاته دون أمر أو مراقب خارجي، و يتفق هذا المبدأ مع الاتجاهات التربوية التراثية و المعاصرة و التي تدعو إلى احترام ذاتية الإنسان، و استقلال شخصيته، وإعانتة على الانطلاق في الاتجاه السليم.

المنطلق الخامس: هو الاعتقاد بأن التحسين و التطوير و بالتالي التقدم الذي يصيبه

العاملون التربويون لا يعود كله إلى التقويم الذي يمارسه الموجهون و الخبراء على هؤلاء العاملين، بل هناك نصيب يعود إلى اقتناع العامل التربوي بتطوير ممارساته، و إلى اقتناعه

¹ <http://www.google.com/search?hl.fs q: % d8,16.03.2007>

بلزوم تطوير هذه الممارسات وتحسينها ذاتيا، وخير ما يكون ذلك بتعريض العاملين التربويين للمعرفة و المهارات و الأساليب السليمة في تنظيم النشاطات التعليمية، فعن طريق الموازنة بين ما هم عليه و بين الصورة الفضلى، يمكن أن يتولد لدى العاملين التربويين الدافع للتطوير و التحسين، في ذلك كله شعور العامل التربوي بالأمن و الأمان لأن عثراته تقوم دونما عقاب أو قرار من سلطات تربوية عليا.

المنطلق السادس: مرده إلى الإيمان بأن التقويم الذاتي عملية توفر التربية المستديمة و التعلم الذاتي، وهما مطلبان لازمان ومتلازمان لضمان سير التربية طوال العمر في اتجاهها الصحيح.

4. أهداف التقويم الذاتي:

تتمثل أهداف التقويم الذاتي لمدير المدرسة فيما يلي (1):

- 1) يؤدي التقويم الذاتي إلى مضاعفة مسؤولية الإدارة في العمل و نمو أدائها.
- 2) يؤدي التقويم الذاتي إلى تطوير فاعلية مدير المدرسة من الناحية المهنية.
- 3) ينسجم مع تطلعات بعض الإداريين في الارتقاء المهني، حيث يكتشف التقويم مواطن الضعف في أدائهم فيتم التخطيط لمعالجتها.
- 4) إعداد بطاقات تقويمية للاعتماد عليها.
- 5) التحقق من توافق البرامج التعليمية مع أهدافها المطروحة.
- 6) المحافظة على المعايير الأكاديمية و تطويرها.
- 7) تطوير الممارسات الميدانية للمشرف التربوي (المدير).

8) تعزيز الروح العلمية للمشرف التربوي في رصد سلوكه الإشرافي مقارنة بنتائجه في بطاقة التقويم الذاتية من حين لآخر.

9) اتخاذ مواقف إيجابية من التقويم الذاتي و أدواته بوصفه إستراتيجية جديدة لتطوير العملية التربوية.

و قد حدد أيضا (ناصر عليّات)، أهداف التقويم الذاتي في خمسة نقاط هي: (1)

1) اختيار القرار.

2) صنع القرار.

3) تصنيف القرار.

4) تشخيص و علاج القرار.

5) التغذية العكسية.

كما حددها أيضا محمود (أبو علام) في النقاط التالية: (2)

1) زيادة استقلالية المدير.

2) فهم المدير للأعمال المنوطة به فهما متعمقا.

3) جعل المدير قادرا على نقد أعماله بنفسه.

4) توضيح مفهوميه الذات و إصدار الأحكام.

5. أهمية التقويم الذاتي لمدير المدرسة:

إن المدير يعتبر حلقة وظيفية في منظومة الحلقات التي يتكون منها الكادر البشري في المؤسسة التعليمية، حيث أن المدرسة مؤسسة جماعية تعليمية ذات عناصر تتفاعل فيما

¹ صالح ناصر عليّات: العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية ، ط1، دار الفكر العربي :عمان ، 2003، ص87.

² صلاح الدين محمود علام: التقويم التربوي البديل، المرجع السابق، ص213.

بينها على نحو مترابط وشديد التعقيد، وتقوم بتوفير التعليم لجميع أعضائها كما تقوم بتطوير نفسها بصفة مستمرة، لذلك فإن طبيعة و نوع دور المدير ذو أهمية قصوى في هذه المؤسسة يوجب عليه أن يمتلك و ينمي مهاراته و كفاياته بالاتجاه الذي يسمح لهذه المؤسسة أن تحقق الأهداف الموضوعه لها على أكمل وجه وخاصة إذا علمنا أن خصائص المؤسسة التعليمية كما يراها المربون و التربويون تتمثل في ما يلي: (1)

- (1) تسعى لتقديم الخبرات الجديدة للمتعلمين.
- (2) تشجيع على تحديد الاحتياجات التعليمية.
- (3) توفر برنامجا للمراجعة الدائمة للأداء و التعليم.
- (4) تشجع على تحديد أهداف تعليمية رفيعة المستوى.
- (5) توفر نظام التغذية الراجعة.
- (6) تساعد على اكتشاف فرص التعليم.
- (7) توفر الإمكانيات للتدريب.
- (8) تشجع على مراجعة و إقرار و تخطيط الأنشطة التعليمية.
- (9) تشجع على تحديد الأساليب التعليمية في العمل.

إن هذه الخصائص تفرض على مدير المدرسة إذن أن يكون في المستوى الذي يؤهله لمواكبة التجديد والتطوير المطلوبين في المؤسسة التعليمية، و عليه فلا بد أن يعرف باستمرار أين موقعه و ماذا يؤدي من أدوار، و هل يتناسب ما يؤديه و أهمية هذه المؤسسة في حياة المجتمع، لذلك فإن التقويم الذاتي أحد الأساليب المتاحة في الوقت الحاضر للمدير لكي يقوم ذاته دون رقيب، و بالتالي سيكشف جوانب القوة والضعف، لذلك سيكون سعيه نحو التطوير برغبته الذاتية، غير مفروضة عليه و هذا سيفجر طاقات كبيرة لدى المدير،

¹ 12.05.2007. التقويم الذاتي للمشرف تربوي. <http://www.alq11.jeeran.com/t6.htm>

وسيوظفها حتما في عمله الإداري أو الإشرافي، لذلك اعتبر التقويم الذاتي مدخل مهم لتعديل السلوك و توجيهه نحو تحقيق الأهداف و المرامي، و فهم إمكاناته وقدراته، و موقعه بين زملائه، و فهم العالم الذي يعيش فيه، بل اتخاذ القرارات عن مستقبله⁽¹⁾ بنفسه في ضوء وعيه بنواحي ضعفه و نواحي قوته، مما يساعده على النمو و بلوغ النضج، غير أن التقويم الذاتي في مجال العمل الأكاديمي يركز على فكرتين : (2)

أولاهما: توفر درجة مناسبة من الوعي بالذات بكل مالها و ما عليها.

ثانيهما: الرغبة في تعديل و تطوير ذاته المهنية إلى الأفضل باستمرار.

و من خلال ما سبق، يمكن تحديد أهمية التقويم الذاتي لمدير المدرسة في النقاط التالية: (3)

- يوفر معلومات عن مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية و المجتمع المحلي و مدى ارتباط أهداف المدرسة و منهجها بسوق العمل.
- يوفر مؤشرات للمدرسة تدل على مدى استفادتها من مصادر و إمكانات البيئة و المجتمع.
- يساعد المدير في مقارنة إنجازاته و أدائه بإنجاز و أداء المديرين الآخرين.

6 المبادئ التي يركز عليها التقويم الذاتي:

يرتكز التقويم الذاتي على العديد من المبادئ و الأسس التي يجب ترسيخها في شخصية المدير لكي يضمن النجاح في تقويمه لذاته، مما يفعله دوره في الحقل التربوي من خلال إستراتيجية عمل واضحة المعالم، ويمكن تحديد المبادئ الأساسية بالآتي: (4)

¹ حسن شحاتة: المرجع السابق، ص 256 .

² حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 260 .

³ عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخر العزاوي: تدريس البلاغة العربية (ط1، دار المسيرة : عمان، 2005)، ص255.

⁴ 12.05.2007. التقويم الذاتي للمشرف التربوي <http://www.aql1.jeeran.com/thtm>

1-6. تحديد الهدف (التخطيط):

و ذلك بأن تكون هناك خطة واضحة محددة المعالم، تتضمن كل ما نريد الوصول إليه من بيانات ومعلومات في عملية التقويم، و النواحي التي نريد تقويمها و مواقيتها المناسبة، و معرفة طريقة استخدام البيانات وتسجيل النتائج للاستفادة منها. (1)

2-6. الشمول:

و يقصد به تناول التقويم لجميع النواحي دون الاقتصار على جانب واحد، كالاتجاهات و الميول وأنواع التفكير و التوافق الشخصي و الاجتماعي.

3-6. الاستمرار:

إن استمرار التقويم عملية مهمة، فلا بد أن يصاحب التقويم الذاتي حياتنا العملية خطوة خطوة، ولا يقتصر على تقويم واحد و ينتهي الأمر، من أجل اكتشاف جوانب الضعف أو القصور في بدايتها والعمل على علاجها قبل أن تتراكم و يستفحل علاجها. (2)

4-6. الأساس العلمي:

بمعنى توفر كل الضمانات اللازمة لتحديد الجوانب التي يراد تقويمها و تحليلها ومتابعة أثر تطبيقها، لذلك لا بد أن يستند هذا الأساس على :

1-4-6. الصدق: في اختيار الوسيلة التي تقيس الشيء الذي وضعت لتقويمه بحيث

لا تتأثر النتيجة بعوامل أخرى خلاف النواحي التي نريد تقويمها، وعليه فإن وضوح الأهداف كفيل بأن يزيد من فاعلية هذا الأساس.

¹ عبد الغني النوري، المرجع السابق، ص500.

² عبد الغني النوري، المرجع السابق، ص501.

- 2-4-6. الثبات:** أي أن يكون التقويم منسقا مع نفسه في أي جانب من الجوانب المراد تقويمها، وفي ذات الوقت أن تعطي الوسيلة النتائج التي يراد تقويمها إذا استخدمت بصورة متكافئة، و لهذا لا بد من اختيار الوسائل التي تعطي قدرا معقولا من الثبات.
- 3-4-6. الموضوعية :** و يتم ذلك من خلال عدم تأثر نتائج الاختبار أو المقياس بالعوامل المزاجية.

7. شروط (متطلبات) التقويم الذاتي:

- للتقويم الذاتي عدة شروط، يمكن إيجازها فيما يلي : (1)
- (1) الإلمام الواعي بطرائق التدريس و أساليب التقويم.
 - (2) الرغبة في النمو الأكاديمي.
 - (3) الوعي بأهداف المدرسة التي ينتمي إليها المدير.
 - (4) امتلاك مهارات حسن التعامل مع الآخرين.
 - (5) توطين النفس على تقبل الآخرين، و احترام آراء الغير.
 - (6) رفض أحادية الرؤية في مقابل الأخذ بتعدد الرؤى و تنوع الإجابات و تقبل النقد.
 - (7) أن ينظر المدير إلى التقويم الذاتي على أنه طريقة للحصول على مزيد من الرضا عن عمله.
 - (8) السرية، و يقصدها بها أنه لا يجوز لأحد أن يطلع على التقويم الذاتي لمدير المدرسة.

9) الشعور بالاطمئنان من طرف المدير أثناء القيام بعملية التقويم الذاتي، إذن التقويم الذاتي لا يشترك فيه أولئك الذين يشعرون بالاطمئنان على مراكزهم والاطمئنان في علاقاتهم ببعضهم البعض.

10) الاستمرارية و المرونة.

11) المسؤولية.

12) التغذية الراجعة.

13) الاحتفاظ بسجل النتائج مع الوقت.

14) ربط التقويم بالحياة العملية.

15) المنهجية في جمع و تحليل و عرض النتائج.

8. أنواع التقويم الذاتي:

يقسم التقويم الذاتي إلى ثلاثة أنواع رئيسية، كما يلي (1):

1-التقويم الذاتي القبلي:

و يقصد به الجهد الذي يقوم به الشخص ذاته للحكم على النشاط الذي سيقوم به قبل الشروع فيه، و هذا النوع من أنواع التقويم يعد الميزان الذي توزن به الأمور للحك على مدى صلاحيتها و فائدتها و إمكانية تحقيقها الجهد الذي يحتاجه قبل البدء بالنشاط، والهدف منه هو التعرف على جوانب القوة و الضعف من خلال القواعد و المعايير، أي تمهيدا للقيام بأي نشاط يود القيام بها أو إجراء بعض التعديلات عليه أو التعرف على مدى القدرة و الإمكانيات المتوافرة لإنجازه.

2-التقويم الذاتي البنائي:

¹ أكرم عبد القادر أبو اسماعيل: ص32-33.

و يعرف هذا التقويم بأنه الجهد الذي يقوم به الشخص ذاته (المدير) للحكم على النشاط الذي بدأه في كل مرحلة من مراحله، حتى يصل إلى إتمامه، و في هذا التقويم يتفقد فيه المدير كيفية العمل، و يحسن النية في إتمامه، و يكمل صورته و يتعاطاه على أكمل ما يمكنه.

3-التقويم الذاتي الختامي:

و يعرف هذا التقويم بأنه الحكم النهائي الذي يصدره (المدير) على النشاط الذي قام به، و ذلك يتضمن محاسبة نفسه على ذلك و المحاسبة لا تتم في معزل عن التقويم، لذلك هذا التقويم يعين الشخصية على تحديد مدى إتقانها للعمل و يدفعها إلى تصويبه، و تنقيته مما يشوبه و يعكس صفوه⁽¹⁾.

9. خطوات التقويم الذاتي:

تطلب التقويم الذاتي الفعال لمدير المدرسة مجموعة من الخطوات يمكن إدراجها فيما يلي⁽²⁾:

1) تحديد المشكل: إن أول خطوة في حل المشكل هي:

1-1. التعرف على وجود المشكل و الإشكالية.

2-1. تحديد عناصر المشكل (العوامل المتسببة في حدوثه).

3-1. تحديد الطرق و الإمكانيات المناسبة لحله.

2) الخطة: و يحتاج المشكل إلى تصميم خطة و تحدد فيها:

1-2. الطريقة التي يجب إتباعها.

2-2. الأدوات اللازمة أو المستخدمة.

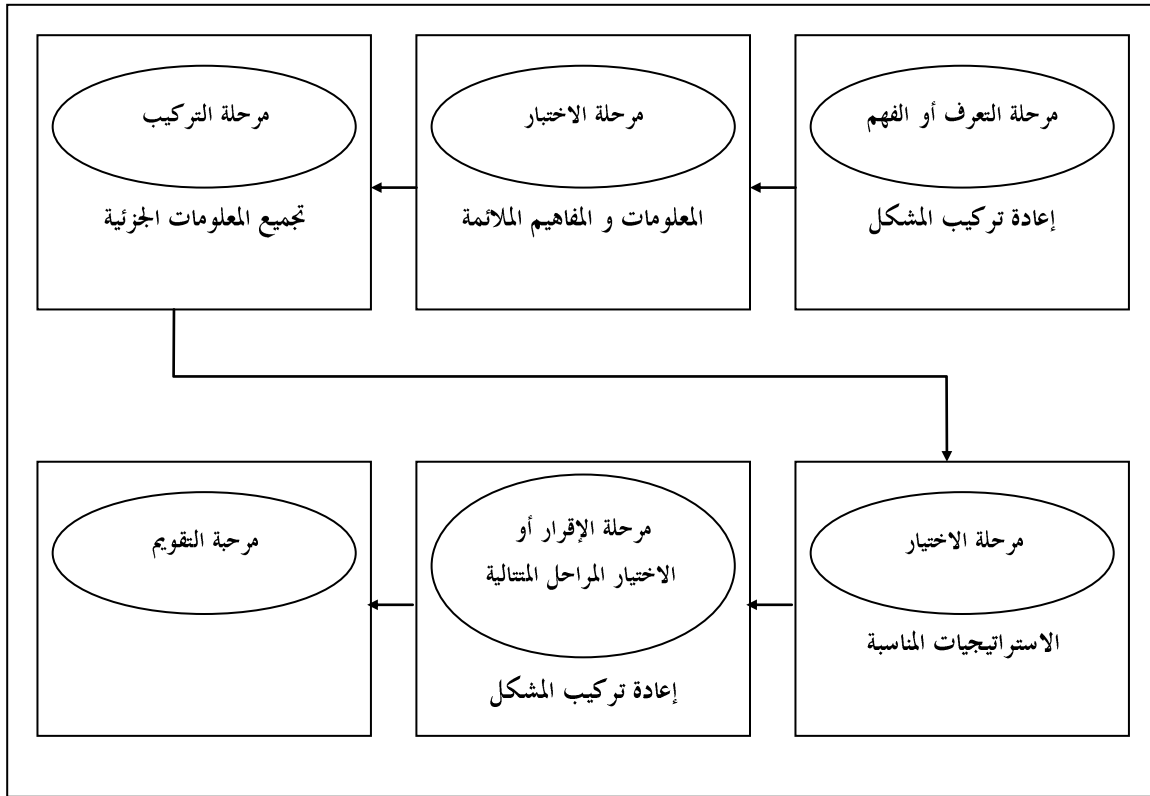
¹ أكرم عبد القادر أبو اسماعيل: المرجع السابق، ص35.

² ميلود مزيان: المرجع السابق، ص187-188.

3-2. تحديد كمية المعرفة التي يحتاجها حل ذلك المشكل.

(3) التنفيذ: بعد تحديد الخطة المناسبة تأتي مرحلة التنفيذ للبحث عن الحلول

الممكنة و تمر بما يلي:



شكل (3) يوضح مراحل الأساسية لانجاز اختيار ما (تنفيذ)

(4) التحقيق : تقييم المحاولة بغية التأكد من صحتها.

10. أهم مجالات التقويم الذاتي للمدير:

يستطيع مدير المدرسة إجراء تقويم ذاتي لأعماله خلال السنة الدراسية الواحدة، و ذلك بتجزئة خطته وأعماله و إجراء تقييم مستمر لكل مرحلة من مراحل السن الدراسية.

و فيما يلي أهم المجالات التي يمكن لمدير المدرسة أن يقومها: ⁽¹⁾

(1) دوره و مهاراته *

¹ عبد الفتاح محمد سيد الخواجا: تطوير الإدارة المدرسية و القيادة التربوية ، ط1، دار الثقافة: عمان، 2004 ، ص96.

(2) خطة المدرسة و خطته.

(3) مدى تحقيق الأهداف المرسومة و المراد تحقيقها من حيث الكم و النوع.

(4) الأسلوب المتتبع في تحقيق الأهداف.

(5) طريقة لحل المشكلات و تذليل الصعوبات.

(6) مدى استفادته من الأخطاء و الممارسات الخاطئة و السابقة و الاستفادة منها في المرحلة اللاحقة خلال عام دراسي.

11. المحاور التي يضعها المدير في التقويم الذاتي:

إن العمل الإشرافي في الجزائر يستند إلى مهام محددة بموجب القوانين و القرارات الصادرة عن وزارة التربية و التعليم الوطنية (1).

و بالتالي فإن مسؤولية الإشراف هو تحليل هذه المهام وفق صيغ و أساليب و هذه المهام و هي :

المحور	عناصره
الإداري	- السجلات القانونية (القيد- الجرد- البريد- الاجتماعات... الخ). - الملفات (تلميذ- معلم- ملحقة: الأرشيف). - المعلقات (القانون الداخلي للمدرس). - التقارير (التقرير السريع- الإحصاء الشامل- نهاية السنة) (2)
بيداغوجي	- الممارسات البيداغوجية (الندوات التربوية الداخلية، شرح الكيفية

* أنظر في قائمة الملاحق، المرسوم رقم 49/90 المؤرخ في 6 فيفري 1990.

¹ أنظر في قائمة الملاحق قرار رقم 778/و.ت.أ.خ.و. المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية المؤرخ في.

² قاسي الحسني محمد المختار: المرجع السابق، ص 13.

التي يملأ بها الملف المدرسي لكافة المعلمين...). - متابعة التلاميذ. - ممارسات التقويم. - التلاميذ الذين يعانون من صعوبات و مشروع إدماجهم. - الانفتاح و المحيط.⁽¹⁾	
- علاقة المدير بالملحقة - بالسيد مفتش المقاطعة. - علاقة المدير بالمعلمين. - علاقة المدير بالتلاميذ. - علاقة المدير بأولياء التلاميذ - و علاقته أيضا بالبلدية.⁽²⁾	العلاقات
- الصحة المدرسية. - الحوادث المدرسية. - المطعم المدرسي. - النشاطات الثقافية و الرياضية. - التعاونية المدرسية.⁽³⁾	الأعمال المكملة للمدرسة

جدول رقم (2): يوضح مهام مدير المدرسة الابتدائية

12. معايير التقويم الذاتي لمدير المدرسة:

¹ Attri Ahmed: composante / appui la formation intaile et continus activité information des chefs d'établissement – Appui a la reforme du système éducatif en Algérie- projet MEDA II éducation, M'sila du 16/12 au 20/12/2006.

² قاسمي الحسني محمد المختار: المرجع السابق، ص 20-19.

³ قاسمي الحسني محمد المختار: المرجع السابق، ص 21.

من الأمور الهامة التي تساعد مدير المدرسة على النجاح في مهمته و رفع مستوى أدائه و كفاءته أن يهتم بتقويم نفسه، وهناك عدة معايير تساعد على القيام بذلك وقد ترجمتها عدة دراسات سابقة في الإدارة المدرس يّ إلى (50) خمسين سؤالاً تعتبر غاية في الأهمية من حيث فائدتها لمدير المدرسة في القيام بالتقويم الذاتي لنفسه و هي (1) :

- (1) هل أهداف المدرسة و قيمتها محددة بوضوح في خطة تطويرها و متاحة للجميع؟
- (2) ما أولويات المدرسة خلال الخمس سنوات القادمة؟
- (3) هل هذه الأولويات من بنات أفكارى أم أنها من خلال مشاركة بقية العاملين؟
- (4) ما هي العقبات الراهنة؟
- (5) هل هناك تغييرات تنظيمية من الضروري إحداثها؟
- (6) ما آخر زيارة للزملاء في المهنة للمدرسة و إطلاعهم على أعمالي؟ و ما تعليقاتهم؟
- (7) ما هو تأثير للمدرسة على الزائرين؟
- (8) هل أنا على معرفة بالانطباع الذي أتركه لدى من يحدثني بالتلفون؟
- (9) بماذا أصف نفسي في المدرسة : بشوش - حليم - غير متناقض - مفيد - جهم - غير صبور - منعزل؟
- (10) كيف أستجيب للمشكلات؟
- (11) ما مدى تقبلي للنصح و النقد؟
- (12) ما المقررات الدراسية في الإدارة التي تلزمني لأطور نفسي؟

- (13) هل استخدم وقتي بطريقة مجدية؟ و ما هي العقبات؟
- (14) ما مدى إتاحة نفسي أي أن أكون متاحا بصورة رسمية أو غير رسمية؟
- (15) ما مدى كفاءة تفويضي للأعمال للأعضاء الآخرين من العاملين في المدرسة؟
- (16) ما مدى كوني مرئيا أو ظاهرا للعاملين و التلاميذ؟
- (17) ما مدى الفرص التي أجدّها بانتظام من أجل توجيه مديح أو امتداح معين؟
- (18) كيف يمكن تحسين العلاقة مع المجتمع الخارجي؟
- (19) كيف أتمكن من ملاحقة التطورات في مجال التربية؟
- (20) ما المقررات الدراسية الجامعية (في الإدارة) التي حضرتها خلال الع
الماضي؟
- (21) هل يشعر العاملون بأنني أهتم برفاهيتهم الشخصية؟
- (22) هل أنا راض عن برامج الاجتماعات التي تعقد؟ و هل تعد الوثائق الضرورية قبلها بوقت كاف؟ وهل جدول الأعمال مناسب؟ و هل محاضر الاجتماعات دقيقة؟ و هل تتضمن هذه المحاضر خطة عمل؟
- (23) كيف أقوم بتوصيل الأمور الهامة إلى العاملين؟
- (24) هل أنا راض عن العمليات الاستشارية و عمليات اتخاذ القرار القائمة في
المدرسة؟
- (25) كيف أتأكد من أن العاملين يقومون بتنفيذ سياسة المدرسة و عملياتها الروتينية؟
- (26) هل يوجد دليل حديث للمعلومات لتوجيه العاملين وإرشادهم؟
- (27) هل يعرف كل فرد في المدرسة رئيسه المباشر؟ و في أي عمل؟

- (28) هل تستخدم مهارات العاملين و اهتماماتهم بأحسن طريقة مجدية في المدرسة؟
- (29) ما مدى اهتمامي بتنمية العاملين و تطويرهم؟
- (30) ما مدى التشجيع الذي أوليه للعاملين لحضور برامج أو مقررات تدريبية؟
- (31) ما الترتيبات التي أعدتها للعاملين للتحدث معي سرا عن الأمور المهنية والشخصية؟
- (32) كيف ينخرط المعلمون الجدد المؤهلون و الأعضاء الجدد مع العاملين في المدرسة؟
- (33) كيف يقدم التلاميذ الجدد للمدرسة؟
- (34) هل أنا واثق من وجود نظام للعناية بمصلحة كل تلميذ في المدرسة؟
- (35) كيف أتأكد من أن مصادر المدرسة (البشرية و المادية) موزعة توزيعا متوازنا؟
- (36) هل أنا قانع من معرفة الآباء للشخص الذي يتوجهون إليه من أجل المساعدة و أنهم سيحصلون على المساندة و المساعدة المطلوبة؟
- (37) هل لدي معرفة كافية بالمؤسسات الخارجية ذات الصلة للتأكد من حصول المدرسة على المساندة المتاحة منها؟
- (38) هل أقيم علاقات شخصية و مهنية جيدة مع الزملاء في المدارس المجاورة؟
- (39) كيف أنظر إلى الشهرة و الجماهيرية؟
- (40) كيف ينغمس الأعضاء الخارجيين لمجلس إدارة المدرسة في حياة المدرسة؟
- (41) ما مدى دقة معلوماتي عن أعباء العمل التي يتحملها العاملون من غير أعضاء هيئة التدريس؟

- (42) هل تصان حجرات الدراسة و مباني المدرسة بطريقة كافية؟
- (43) ما مدى اهتمامي بالعلاقات الإنسانية في الإدارة؟
- (44) كيف أشجع قيام علاقات جيدة بين أعضاء هيئة التدريس و غيرهم من العاملين؟
- (45) هل عمليات اختيار العاملين بالمدرسة مرضية؟
- (46) هل مؤشرات تطبيق المنهج الدراسي القومي تراجع بصفة منتظمة؟ هل هذه المؤشرات تحتاج إلى عناية في الوقت الراهن؟
- (47) هل وثائق المنهج و تعليماته تتصل بما يحدث في حجرة الدراسة؟
- (48) هل في استطاعتي تقويم كل مجالات المنهج بدرجة فعالة؟
- (49) هل عمليات الاختبار و التقويم تتم بطريقة فعالة؟
- (50) هل أنظر إلى الأمام أي إلى الغد؟

من خلال ما سبق نستنتج أن هذه الأسئلة موجهة لمديري المدارس في بريطانيا، فبعضها قد لا يتناسب مع ما هو قائم في مدارسنا الجزائرية، لذلك من الضروري أن يجيب مديرو المدارس على هذه الأسئلة كلها من أجل التقويم الذاتي، كما يجب عليهم أن يختاروا منها ما يروونه مناسباً لهم و لظروفهم و أوضاعهم.

13. الأدوات المستخدمة في التقويم الذاتي:

من المعروف لدى الباحثين أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الأهداف و الأدوات و الوسائل المستخدمة، لذلك تتعدد و تتنوع الأدوات و الوسائل المستخدمة في التقويم.

فقد تكون الاختبارات بأنواعها المختلفة (المقالية – الموضوعية)، الاستفتاءات والملاحظة، المقابلة الشخصية، مقاييس التقدير، قوائم المراجعة و الوسائل الاسقاطية، أدوات يمكن استخدامها في التقويم الذاتي.

إلا أنه نتيجة لحدثة اتجاه التقويم الذاتي في مؤسساتنا التعليمية، فإن الأدوات التي يمكن استخدامها تتمثل كالآتي (1):

1. التقويم الضميري للذات.

2. الصحائف.

3. رؤسائي في العمل.

4. الأصدقاء و زملاء المهنة.

و من أكثر الأدوات (الأساليب) شيوعا و استخداما هي صحائف التقويم الذاتي وتتمثل في:

1-13. استبيانات التقويم الذاتي:

إن صحيفة التقويم الذاتي تشتمل على بنود مصوغة على هيئة عبارات أدائية، تسهل ملاحظتها و يمكن قياسها من قبل العامل التربوي نفسه (المدير)، و قد تبلغ هذه البنود العشرة، كما تزيد عن الخمسين، حسب المجال الذي تتناوله (2)، و تغطي الصحيفة المهارات و التقنيات و النشاطات المرغوب فيها المتصلة بالمجال المعني و من بينها (3):

1. جوانب المهام التي قام المدير بأدائها.

2. مدى كفاية الوقت اللازم لإنهاء مهمة معينة.

3. مدى إتاحة الفرصة له للإسهام بأفكاره و مقترحاته.

4. رأيه في المهمة التي أداها.

5. جوانب الأداء التي قام بها على وجه الخصوص.

¹ http://www.alq11.jeeran.com/t6.htm. 12.05.2007. التقويم الذاتي للمشرف التربوي.

² صلاح الدين محمود علام: التقويم التربوي البديل، المرجع السابق، ص 640.

³ صلاح الدين محمود علام: التقويم التربوي البديل، المرجع السابق، ص 642.

و يمكن أن يوضع ميزات متدرج مقابل كل عبارة يحدد عليه المدير درجة أو مستوى استجابته على كل منها، فمثلا وضع ميزان تقدير العبارات الأولى. (1)

دائما، غالبا، أحيانا، بدرجة كبيرة، بدرجة معقولة، بدرجة قليلة.

2-13. الصفائف الذاتية:

تعد الصفائف الذاتية من أساليب التقويم الذاتي الفاعلة في تشخيص جوانب قوة وضعف أداء المدير، وتفيد في إثراء التواصل و الحوار البناء بين المدير و المعلمين، كما تفيد المديرين في توضيح انعكاساتهم وتأملاتهم الذاتية في أدائهم و أعمالهم، وتوجد عدة صيغ للصفائف الذاتية نذكر من بينها (2):

3-13. صفائف الكتابات الشخصية:

تتميز بأنها أكثر انفتاحا من غيرها من الصفائف الذاتية، حيث تعطى الحرية للمدير في كتابة ما يراه مناسباً له دون تحديد لموضوع معين، أو تقييد لمقدار ما يكتبه، و يمكن أن يستخدم المدير الأفكار التي عبر عنها في الصفائف أو المذكرات الشخصية في كتابة موضوعات إدارية معينة فيما بعد، و لذلك تسمح له هذه الصفائف بالاستبصار فيما يكتبه والاستمتاع بتحسين كتاباته، و زيادة دافعيته، و وعيه بإمكاناته الذاتية.

و يتضح من خلال ما سبق أن تنوع أساليب و إجراءات التقويم الذاتي، و إمكانية ابتكار أساليب وإجراءات أخرى تتناسب مع المواقف المختلفة، إذا تطلب الأمر ذلك، غير أن جميع هذه الأساليب تشترك في أنها تتطلب مراجعة المدراء لأعمالهم، و على الرغم من أن هذه الأساليب تختلف اختلافا فيما بينها اختلافا وظيفيا، إلا أنها تتطلب جميعها إعطاء وقت كاف للمدراء للتفكير المتعمق في أدائهم، وتقييم تقدمهم ذاتيا.

¹ صلاح الدين محمود علام: التقويم التربوي البديل، المرجع السابق، ص223.

² صلاح الدين محمود علام: التقويم التربوي البديل، المرجع السابق، ص223.

14. توظيف نتائج التقويم الذاتي:

إن التقويم الذاتي للمشرف التربوي (المدير) لا يشكل هدفا بقدر ما يشكل وسيلة و أداة لتحقيق هدف رئيسي وأهداف فرعية، و يمثل الهدف الرئيسي في كيفية إسهام المدير في جودة و كفاءة العمل التربوي بما يظهر التطوير و التحسين المستمرين في العملية التعليمية لمواكبة ما يحدث في دول العالم المتقدمة من تطورات، و عليه لا بد من توظيف التقويم الذاتي بمختلف محاوره و مجالاته لخدمة الهدف المركزي والأهداف الفرعية و هذا ما يلزم المدير العمل ضمن سياقات المحاور التالية (1):

المحور الأول: رفع المدير بمستوى الوعي لذاته

و يتم ذلك من خلال التغذية الراجعة (من مصادر متعددة، و الفهم العالي لشخصيته المستند إلى الأساليب العملية و الواقعية و العملية).

المحور الثاني: تحديد احتياجات النجاح لتحسين الكفاءة من خلال:

1. المطابقة بين الوظيفة و محيط العمل الشخصي.

2. التوفيق بين الطموح و واقع الشخصية.

المحور الثالث: ابتكار خطط عمل واقعية

و يعتمد هذا المحور على المحورين السابقين بالإضافة إلى ما يلي:

1. التركيز على أهداف واضحة و يمكن تحقيقها.

2. البحث عن نماذج للتطبيق.

3. تصميم عمليات من أجل العمل المتواصل و التغذية الراجعة.

4. اختيار أشخاص يساندون فعلا في العمل.

¹ File:///f:12.htm.12/05/2007. التقويم الذاتي للمشرف التربوي

1. اعمل لنفسك مكافأة.

2. قيم مراحل تقدمك باستمرار و عدل عند الضرورة.

15. مشكلات التقويم الذاتي:

يواجه مدير المدرسة عند قيامه بالتقويم الذاتي عدة مشكلات، يمكن إبرازها في النقاط التالية: (1)

1. عدم وجود اتفاق حول التصور الفكري الدقيق لمفهوم الأداء المؤسسي.

2. صعوبة قياس كثير من مخرجات العمل ملية التعليمية، خاصة الجوانب الشخصية والاجتماعية والخلقية.

3. عدم ملائمة استخدام أساليب التقويم التقليدية في مجالات الإدارة.

4. عدم وجود مستويات متوافرة يمكن استخدامها في القياس أو إجراء مقارنات أو إصدار أحكام وذلك لأن دراسات التقويم تجرى مرة واحدة أو عدد قليل من المرات.

5. تأكيد هذه الدراسات على تقييم الفاعلية و إغفاله تقييم الفعالية، و ذلك بسبب

تركيزها بعامة على مقارنة مخرجات مؤسسة بأهدافها أو بالإطار العام لاحتياجات المجتمع، و هذا هو المقصود بالفاعلية أو الفعالية وتعني الاتفاق الأمثل للمواد بما يحقق الأهداف المرجوة.

¹ صلاح الدين محمود علام: التقويم التربوي المؤسسي ، ط1، دار الفكر العربي عمان، 2003 ، ص86.

خلاصة:

من خلال ما سبق عرضه في هذا الفصل، يمكن القول بأن التقويم الذاتي يلعب أدوارا متعددة في مجال التربية و التعليم عامة و في مجال الإدارة المدرسية خاصة، لذلك فهو يستخدم في تقييم أداء المدير، وفي الحكم على الكفاءات المهنية للعاملين في ميدان التعليم، لذلك فهو أداة فاعلة في تنمية و مراقبة مسؤوليات ومهام المدير، و بالرغم من أن التقويم الذاتي أدوارا متعددة إلا أن له هدفا واحدا وهو تحديد أهمية واستحقاق و جدارة الذي يخضع للتقويم.

تمهيد:

تعد وظيفة اتخاذ القرارات من أهم وظائف الإدارة لأنها جوهر العملية الإدارية و هي بمثابة السلوك الديناميكي الذي يمارس في جميع الوظائف الإدارية، و يمكن اعتبار القدرة على اتخاذ القرار الفعال من أهم الاختبارات التي تحدد مستويات القادة (المدراء)، و تشير إلى مدى كفاءتهم في العمل الإداري .

و هذا ما سنتطرق إليه الباحثة في هذا الفصل من تحديد الخصائص العامة لاتخاذ القرارات و المقومات وأسسها و عناصرها و أنواع القرارات الإدارية و أهم النظريات وأخيرا التطرق إلى أهم المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرارات و تبيان هذه الأخيرة ودور التقويم فيها.

1- الخصائص العامة لاتخاذ القرارات الإدارية:

نحمل هذه الخصائص في العناصر التالية⁽¹⁾:

(1) يعتبر اتخاذ القرار سلوك هادف لأنه يوجه عن طريق أهداف مرسومة ويسعى إلى تحقيقها، واتخاذ حلول للمشكلات و العقبات التي تعترض سبيل المؤسسة في تحقيق هذه الأهداف.

(2) تعتبر عملية عقلية و تفكيرية منتظمة، أي تخضع لنمط و خطوات الأسلوب العلمي.

(3) تعتبر عملية علمية فنية في وقت واحد، تتخذ من أسلوب البحث العلمي طريقا لها في مواجهة المشكلات الإدارية التي تعترض المؤسسة، و فنية تحتاج إلى تدريب و خبرة وإلى مهارات عملية فنية عالية في الاتصال و الإقناع و التنظيم و التحليل و تقويم المعلومات من أجل استخلاص النتائج منها.

(4) عملية إنسانية تستهدف تحقيق أقصى إشباع ممكن للحاجات الإنسانية و تعمل أساسا من خلال السلوك الإنساني، و تتوقف كفاءتها إلى حد كبير على مدى كفاءة و نوعية هذا السلوك و ما يندرج تحته من دوافع و رغبات و اتجاهات و أفكار و قدرات و مهارات.

(5) تعتبر عملية ديناميكية و مستمرة و مترابطة و متصلة الحلقات تتضمن في مراحلها المختلفة تفاعلات متعددة تبدأ من مرحلة التصميم و تنتهي بمرحلة اتخاذ القرارات، ونعني بالمترابطة، ارتباط الماضي بالحاضر و كلاهما بالمستقبل.

(6) إن عملية اتخاذ القرارات الإدارية تتأثر بشخصية متخذ القرار و شخصيات ودوافع أو ميول أو اتجاهات و حاجات و رغبات و أهداف المشاركين معه في صنع القرار الإداري سواء كانوا مجموعة كبيرة أو صغيرة.

¹ طارق عبد الحميد البديري: تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي ، ط1، دار الفكر: عمان، 2001 ، ص162-163.

(7) إن القرارات التي تتخذ لمواجهة المشكلات أو العضلات في المؤسسات الإدارية والتربوية متعددة ومتنوعة تشمل جوانب الإدارة كافة و وظائفها من تخطيط و تنظيم وتوجيه و رقابة و متابعة وتقويم.

2 مقومات فاعلية اتخاذ القرارات:

من أهم المقومات الواجب مراعاتها لتحقيق فاعلية عملية اتخاذ القرارات ما يلي⁽¹⁾:

(1) أن تتوفر القدرة على التحليل لدى متخذ القرار و أيضا قدرة التعامل مع الآخرين.

(2) الأخذ في الاعتبار المتغيرات المؤثرة في القرار سواء المحلية أو الإقليمية أو الدولية و اتجاهاتها المستقبلية.

(3) توافر كافة المعلومات المتعلقة بالموقف و المشكلة موضع القرار على أن تكون كاملة و دقيقة وموضوعية و حديثة و شاملة مع الاستعانة بالأساليب الحديثة و الأجهزة المتطورة في تحليلها.

(4) أن يكون القرار مكتوبا و يصاغ بدقة و بساطة بحيث تتحقق وحدة الفهم بين المنفذين.

(5) كفاءة فريق صنع القرار خلال مراحل اتخاذ القرار للوصول إلى قرارات جيدة ومقنعة لمن يتولى تنفيذها.

(6) توافر العلاقات التعاونية و التبادلية الوطيدة بين الرؤساء و المرؤوسين بما يسمح بتبادل المعلومات والآراء و الأفكار و المقترحات التي تساهم في تجويد القرارات الصادرة.

(7) أن يكون لدى متخذ القرار سلطة اتخاذه حتى يتمكن من تطبيقه و متابعة نتائجه.

¹ السيد على الشريف، المرجع السابق، ص 68-69.

3 أسس اتخاذ القرارات:

تقوم عملية القرارات على مجموعة من الأسس تتمثل فيما يلي⁽¹⁾:

(1) مجموعة الحقائق و المعلومات و يجب أن تكون هذه الحقائق دقيقة و خاضعة للاختبار لبيان صدقها أو كذبها.

(2) مجموعة القيم و هي لا يمكن أن تخضع للاختبار لأنها عملية اختيار الأحسن أو الأفضل وبالصورة الحقيقية التي يجب أن يكون عليها القرار.

فالمجموعة الأولى تتعلق باختيار المعلومات و المجموعة الثانية تتعلق باختيار الغايات، فالسلوك الجيد ينظر إليه على أنه امتزاج بين الوسائل و الغايات، فالغاية هي التي تحدد الوسيلة المناسبة لتحقيقها، وعندما تصل إلى مستوى معين من التحقيق، تصبح الغاية وسيلة لتحقيق غايات أخرى.

و بمعنى آخر فإن القرارات الخاصة بكل موظف تحدد جانب القيم بما يتلقاه عن طريق رئيسه بشأنها، و في نفس الوقت تحدد فرصته في اختيار الوسائل المختلفة بالإجراءات الإدارية و تعليماتها، والجمع بين العاملين السابقين يجعل عملية اتخاذ القرار عملية دقيقة و معقولة.

4 عناصر عملية اتخاذ القرار:

هناك بعض العناصر التي تسهم في تحديد الإطار العام لعملية اتخاذ القرارات وهي⁽²⁾:

1) المناخ (البيئة) التي يتم فيها اتخاذ القرار:

و يقصد بها البيئة المادية و النفسية السائدة في المدرسة و التي لها تأثير مباشر على اتخاذ القرار الصادر، ⁽¹⁾ لأن عملية اتخاذ القرار ليست بالعملية السهلة التي لها أسلوب

¹ جودت عزت عطوي: الإدارة التعليمية و الإشراف التربوي ، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع: الأردن، 2001، ص28-29.

² حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ: إدارة المؤسسات التربوية، ط1، عالم الكتب: القاهرة، 2003، ص106.

موحد يمكن إتباعه في العديد من المواقف، و على سبيل المثال الثقة المتبادلة بين المدير والأساتذة و أعضاء المدرسة كلها تلعب دورا بارزا في نجاح القرار، فهي تشجعهم على تحمل مسؤولياتهم، كما أن نظام و نجاح قنوات الاتصال لها دور في هذه العملية، وقد نجد عدة أنواع أخرى للمناخ التي تتخذ في ظلها القرارات الإدارية التعليمية والمتمثلة فيما يلي⁽²⁾:

- مناخ يتسم بالتنافس و التناقض.

- مناخ يتسم بالمخاطرة.

- مناخ يتسم بالتأكيد.

- مناخ ديمقراطي.

و لعل أفضل مناخ تتم في إطاره العملية التعليمية هو المناخ الديمقراطي الذي يقوم على مبدأ الشورى والحرية و الاتصالات المفتوحة المحررة من قيود السلطة.

2 أهداف متخذ القرار:

من الملاحظ أن القرار يتخذ لتحقيق هدف معين، وبتعدد الأهداف التي يسعى متخذه إلى تحقيقها يجعل من عملية اتخاذ القرار عملية صعبة، لذا فان فهم و تحليل عملية اتخاذ القرارات يتطلب المعرفة و الإلمام بأنواع الأهداف العامة للنظام التعليمي، و الأهداف الخاصة التي يسترشد بها قادة المؤسسات التعليمية في مفاضلتهم بين الحلول البديلة لمشكلة معينة.

3 الاستراتيجيات المختلفة لصناعة القرارات "الاستراتيجيات البديلة":

تتعدد الإستراتيجيات أو الحلول البديلة التي يواجهها متخذ القرار أو تتناقض، مثال ذلك في حالة اتخاذ قرار يتعلق بشراء جرس في فناء المدرسة فإن الحل البديل لا يتعدى حلين إما الشراء أو عدم الشراء، ومن الصفات التي تميز الحل البديل :

¹ أحمد معروف: شروط المدير الناجح، ط1، شركة التضامن باثقة، 2003، ص199.

² حافظ فرج أحمد، صبري حافظ، المرجع السابق، ص107.

قدرته على الإسهام في تحقيق بعض النتائج التي يسعى إليها متخذ القرار.

لأن يكون الحل البديل في حدود الموارد المتاحة لمتخذ القرار مما يسهل عليه تنفيذه حال اختياره عن سائر البدائل الأخرى.

و في ضوء ما سبق يصبح الأسلوب السليم لاتخاذ القرار متوقفا على حصر كافة الحلول التي تسهم في حل المشكلة حلا جزئيا أو كليا ثم تحديد مدى قابليتها للتنفيذ.

4) النتائج المحددة و الاحتمالية للقرار:

يقصد بها النتيجة التي يمكن الحصول عليها عند تطبيق كل من تلك الحلول البديلة.

وقد يترتب عن البديل الواحد، عدة نتائج لا واحدة لذا يجب أن تكون النتائج المتوقعة من البديل واضحة عند تنفيذه. أما النتائج الاحتمالية فيقصد بها التعرف على احتمال تحقيق النتيجة المتوقعة من وجهة نظر متخذ القرار إذا تم تنفيذ بديل معين، فعلى سبيل المثال: مشكلة الغياب المتكرر للتلاميذ لها ثلاثة حلول بديلة، وهناك ثلاث نتائج متوقعة لها، لذلك وجب التعرف على احتمال تحقق كل نتيجة حال تنفيذ البديل المتعلق بها.

5) اتخاذ القرار تحت ظروف المنافسة:

و يقصد به وجود منافسين يؤثرون بقراراتهم على أعمال و قرارات الطرف الآخر.

6) القيم أو المنافع التي تحكم اتخاذ القرار:

و يقصد بها تأثير متخذ القرار (المدير) بعوامل موضوعية للموقف و عوامل غير موضوعية لا ترتبط بأساس المشكلة و لكنها تعكس قيمه و أفكاره و أهمها:

- التكوين النفسي لمتخذ القرار و خاصة عوامل الإدراك و الدوافع و الاتجاهات.

- التفاعل الاجتماعي بين متخذ القرار (المدير) و غيره من الأفراد كالأساتذة داخل

التنظيم، و خارج التنظيم كأولياء الأمور.

من خلال ما سبق يمكن أن نخلص إلى أن عملية اتخاذ القرار ليست دائما تخضع للمنطق المجرد والحساب الدقيق، و لكنها عملية شخصية تتأثر بصفات و خصائص الإنسان متخذ القرار.

5. أنواع القرارات الإدارية:

ليس هناك أساس واحد تصنف القرارات على ضوءه، و في هذه الدراسة اعتمدت الباحثة على تصنيف فرج أحمد و محمد صبري حافظ بحيث قاما بتقسيم القرارات التي يتخذها المديرون في المؤسسات التعليمية لعدة معايير يمكن إيجازها في ما يلي:

1) طبقا لأسلوب صياغة القرار و اتخاذه: طبقا لهذا المعيار ينقسم إلى قسمين⁽¹⁾:

1-1. قرارات تقليدية (كيفية): و هي قرارات وصفية يعتمد مدير المدرسة على خبراته وتجاربه وتقديره الشخصي و تعلمه و نظرته إلى موضوع القرار.

2-1. قرارات علمية كمية: و هي قرارات معيارية محكومة بقواعد و أسس علمية تؤدي بالمدير لاختيار البديل الأمثل.

2) طبقا لمدى تكرارها: وفقا لهذا المعيار تنقسم القرارات إلى قسمين⁽²⁾:

1-2. قرارات عامة: تنبع من المبادئ الثابتة و السياسات أو القواعد، كما تبرز الحاجة إليها عندما يقوم المدير بتنفيذ اللوائح أو غياب المعلمين أو في معالجة الصراع بين المعلم و التلميذ.

2-2. قرارات فعالة: (الخلاقة) و هي قرارات فريدة، كما أنها تتميز بالتغير و تتطلب تعديلا في البناء التنظيمي، كما تبرز الحاجة إليها عندما يواجه المدير أو المعلم و ن حل مشكلة المنهج.

¹ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، المرجع السابق، ص 116.

² أحمد إبراهيم أحمد: تحديث الإدارة التعليمية، بدون طبعة، دار الهنا للطباعة: الإسكندرية، مصر، 2001، ص101.

3) طبقاً لأنماط القيادة المدرسية:

بناءاً على هذا المعيار تقسم القرارات إلى⁽¹⁾:

1-3. قرارات ديمقراطية: يتيح المدير العرض لمروسيه للمشاركة في عملية صنع القرار.

2-3. قرارات توسلية: يقوم المدير بتفويض سلطته لمروسيه، و يتنازل عن حقه في صنع القرار.

3-3. قرارات أوتوقراطية: يحتكر المدير فيها كافة السلطات، و يمتنع عن تفويض السلطة، كما لا يسمح بالمشاركة في اتخاذ القرار.

4) طبقاً لمدى المشاركة: بناءاً على هذا المعيار تقسم القرارات إلى :

1-4. قرارات فردية: يقوم المدير باتخاذ قراراته منفرداً، و يصوغها بنفسه، و ما على التابعين سوى الالتزام الحرفي بمضمون القرارات عند التنفيذ⁽²⁾.

2-4. قرارات جماعية: فهي القرارات التي تنفذ بواسطة الجماعات من خلال اللجان الاجتماعية⁽³⁾.

و في هذا الصدد يمكن تحديد العوامل الموقفية التي تستوجب القرارات الفردية أو الجماعية في الجدول التالي⁽⁴⁾:

¹ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، المرجع السابق، ص 117.

² سامي سلطي عريفج: الإدارة التربوية المعاصرة، ط1، دار الفكر: عمان، 2001، ص 91.

³ طارق ع الحميد البدري: الأساليب القيادية و الإدارية في المؤسسات التعليمية، ط1، دار الفكر : عمان، الأردن، 2001) ص 38.

⁴ حسن حريم: مبادئ الإدارة الحديثة، ط1، دار الفكر العربي : عمان، 2003، ص 99.

العوامل الموقفية التي تستوجب قرار جماعي	العوامل الموقفية التي تستوجب قرار فردي
- هناك حاجة للإبداع و الابتكار. - المعلومات اللازمة للقرار متوافرة لدى الجماعة. - قبول القرار من أفراد الجماعة هام و ضروري. - تفهم القرار من قبل الجماعة مهم. - المشكلة معقدة و تحتاج إلى معلومات غزيرة لإيجاد حل. - يرغب المدير أن يشعر الأفراد أنهم جزء من العملية الديمقراطية أو يريد بناء الثقة. - هناك رغبة في أن يتفهم كل فرد الطرف الآخر بصورة أفضل.	- الوقت المتاح لاتخاذ القرار قصير. - القرار نسبيا غير مهم بالنسبة للجماعة. - لدى المدير جميع المعلومات اللازمة لصنع القرار. - يمكن أن يتفجر صراع مدمر أثناء المناقشة. - قد يشعر الأفراد أن لديهم اجتماعات كثيرة و لا يشعرون بالحاجة إلى المشاركة. - أفراد الجماعة غير مؤهلين أو قادرين على اتخاذ القرار.

(5) طبقا لطريقة إيصالها للعاملين:

بناءا على هذا المعيار تنقسم القرارات إلى: (1)

1-5. قرارات مكتوبة: يصدرها المدير في شكل لوائح و قوانين مكتوبة تنظم العمل

الإداري.

2-5. قرارات شفوية: قرارات يلقيها المدير في اجتماع العاملين تتعلق بحسن سير

العمل.

¹ حافظ أحمد، محمد صبري حافظ، المرجع السابق، ص 117.

6) طبقا لأهميتها:

بناءا على هذا المعيار تنقسم القرارات إلى : (1)

1-6. قرارات إستراتيجية: لها تبعات على المدى الطويل و تفتح المجال لعمل اختبارات بديلة في المستقبل و يمكن أن تأتي بطريقة عاجلة.

2-6. قرارات تنفيذية: و من خصائصها أنها أقل أهمية من القرارات الإستراتيجية وهي قرارات روتينية لا تتطلب ابتكار وتتعلق بمشكلات التنفيذ (الأنشطة والأعمال اليومية).

7) طبقا للمجالات الإجرائية الدراسية:

بناءا على هذا المعيار تنقسم القرارات إلى: (2)

1-7. قرارات متعلقة بالشؤون الفنية بالمدرسة: قرارات برنامج شامل للعمل وتوزيع المسؤوليات.

2-7. قرارات متعلقة بالشؤون الإدارية: قرارات متعلقة بالنواحي المالية مثل إعداد الموازنات.

3-7. قرارات متعلقة بالتلاميذ: قرارات تحويل التلاميذ، قرارات القبول.

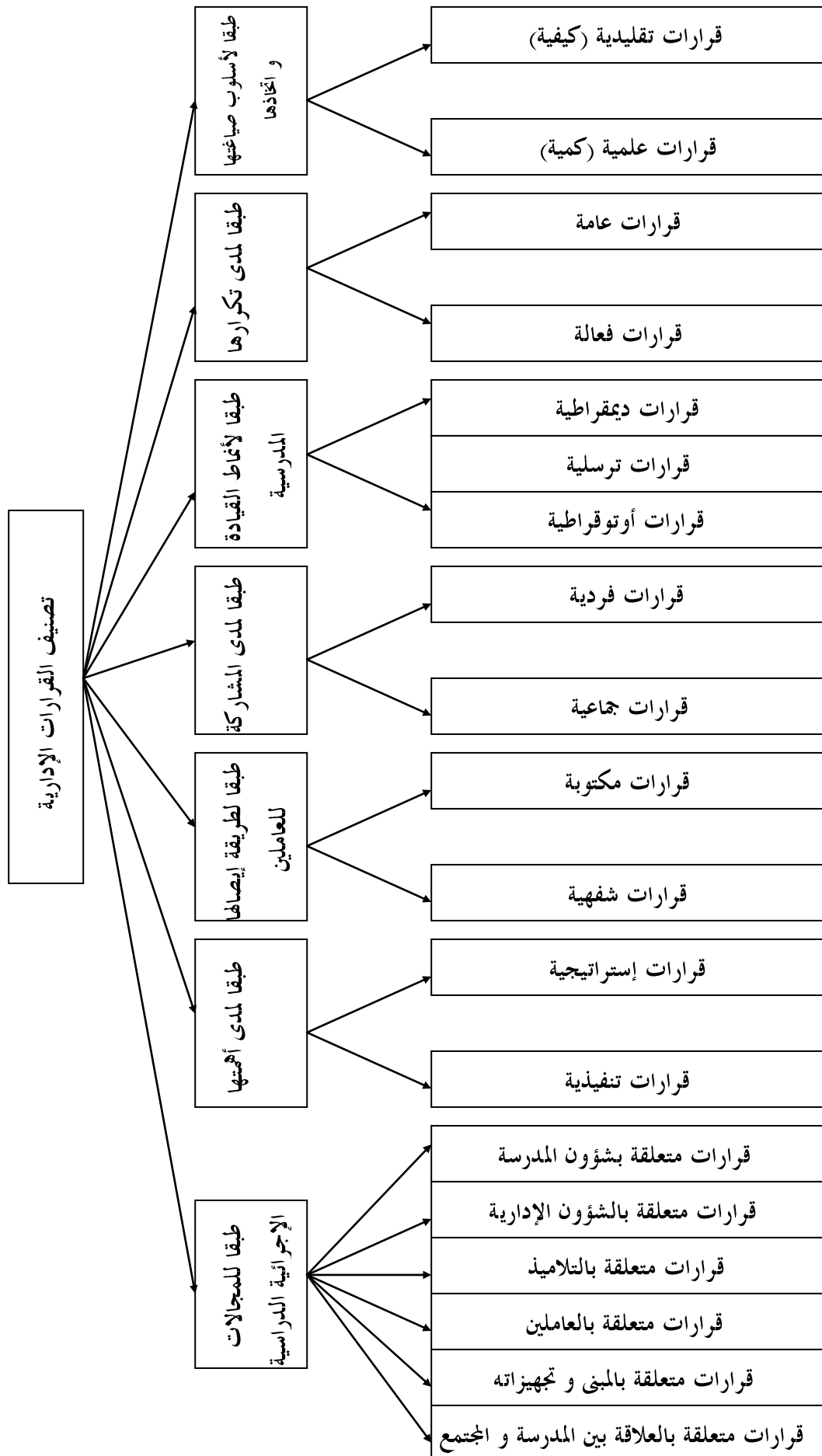
4-7. قرارات متعلقة بالعاملين: الموافقة على العطل المرضية – أمومة.. الخ.

5-7. قرارات متعلقة بالمبنى و تنظيمه و تجهيزاته: قرارات متعلقة بتنسيق الخطط لإقامة الأبنية.

6-7. قرارات متعلقة بالعلاقة بين المدرسة و المجتمع المحلي: كالقرارات الخاصة بجمعية أولياء التلاميذ و التي تتخذ في حل المشكلات القائمة بين المدرسة و المجتمع الخارجي.

¹ حافظ احمد، محمد صبري ، المرجع السابق، نفس الصفحة.

² حافظ احمد، محمد صبري ، المرجع السابق، نفس الصفحة.



شكل (4) يوضح تصنيفات القرارات الإدارية

6 نظرية اتخاذ القرارات:

(1) مفهوم نظرية اتخاذ القرار :

تعتبر نظرية اتخاذ القرار من النظريات الحديثة، و يعتبر هربرت سيمون (H.Simon) من أبرز ممثليها، و ظهرت كرد فعل للإنتقادات الموجهة للنظريات الكلاسيكية، و تنطلق هذه النظرية من مبدأ أساسي هو الاختيار بين مجمل البدائل التي توجد حلا للمشكلات التي تواجه تحقيق أهداف التنظيم، فمبدأ الكفاية لا يمثل قاعدة إدارية و لكنه يقوم بترشيد السلوك الفردي و الجماعي، و يوجه الإتجاه الذي يحقق أقصى إنجاز ممكن للأهداف بأدنى حد ممكن من الموارد المتاحة.⁽¹⁾

و يرى أصحاب هذا الإتجاه أن أهم العوامل التي تحدد مستوى الكفاءة الذي يستطيع التنظيم أن يصل إليها "هو دراسة سلوك أعضاء التنظيمات، و التعرف على القيود التي يفرضها عليهم بناؤها كما ونوعا"، فهناك قيود تحدّ من قدرتهم على أداء الأعمال و اتخاذ القرارات الملائمة، و من الضروري أن يلجأ التنظيم إلى كسر هذه القيود لكي يستطيع تحقيق أهدافه.⁽²⁾

و يرى سيمون أن التنظيمات لا تقوم بأسلوب واحد لتقسيم العمل و التخصص و إنما تقوم على أسلوبين، فالى جانب التخصص الأفقى حيث ينقسم العمل تبعا لنوع المهمة، يوجد التخصص الرأسى حيث يقسم العمل على أساس القوة، و يترتب على ذلك وجود وظائف أداء و وظائف اتخاذ القرار، وأشار سيمون إلى أنه كلما ارتفع وضع الموظف أو راتبه يزداد عدد وظائف اتخاذ القرار، و يقل في نفس الوقت تنفيذ الأداء الواقعي.⁽³⁾

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفرد غير قادر على اتخاذ القرارات المعقدة بطريقة رشيدة، و من هنا تصبح وظيفة التنظيم هي تحديد نطاق القرارات التي يجب أن يتخذها كل عضو، و بهذه الطريقة دون غيرها يمكن الاقتراب من الرشاد و يستطيع التنظيم تحقيق

¹ رضا قجة: أداء العامل في التنظيم الصناعي ، ط1، شركة باتنيت: باتنة، 2003، ص 34.

² رضا قجة: المرجع السابق، ص 35.

³ رضا قجة: المرجع السابق، ص 36.

الهدف من خلال وسيلتين، الأولى: تحديد مسؤولية كل موظف حتى يكون لها أهداف محددة توجهه في اتخاذ قراراته، و الثانية: وضع بعض الميكانيزمات مثل الأوامر و التعليمات الرسمية و وسائل الاتصال و برامج التدريب التي تساعد على تخفيض عدد الحلول البديلة.

و لكي يكون القرار مفيدا و عمليا و مؤثرا يجب أن يتوفر فيه بعدان أساسيان، البعد الأول: هو ما يسمى بالتكيف الموضوعي للقرار، و البعد الثاني: هو ما يسمى بدرجة تقبل الغير لهذا القرار و معنى هذا أن القرار الذي لا يهتم بالنواحي الإنسانية بالرغم من صلاحيته من الناحية الموضوعية، لا يعتبر قرارا سليما⁽¹⁾.

و باختصار، نلاحظ أن نظرية اتخاذ القرارات حاولت أن تقضي على الفجوة الموجودة بين الإتجاه الكلاسيكي في دراسة التنظيم و مدرسة العلاقات الإنسانية، و بالتالي فنظرية اتخاذ القرار جمعت بين هذين الجانبين العقلي و الإنساني في نموذج واحد.

و من خلال ما سبق، يرى أصحاب هذا الإتجاه أن وظيفة الإدارة هي تنمية و تنظيم عملية اتخاذ القرار بدرجة كفاءة عالية. فمدير المدرسة يعمل مع مجموعات المدرسين والتلاميذ وأولياء أمورهم و العاملين، أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية و ليس مع أفراد بذواتهم، و تعتبر عملية اتخاذ القرار حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، و المعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هو نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة و شخصيته و النمط الذي يدير به مدرسته⁽²⁾.

و لهذا فقد تعرضت هذه النظرية إلى عدة انتقادات منها:

– إن سيمون قد حصر التنظيمات في التحليل النفسي الاجتماعي و عملية اتخاذ القرارات، وهذا حصر مضلل و غير ملائم، فالاستعانة بمفهوم اتخاذ القرارات في تحليل البناء التنظيمي لا تعطينا الحق في التعميم على التنظيم ككل، طالما أن هذا المفهوم يصلح

¹ رضا قجة ،المرجع السابق، نفس الصفحة.

² <http://www.alahman.ws/vb/showthread.php?t=2278.25/12/2007>

فقط لتحليل عمليات فردية من هذه الزاوية، و لا تختلف نظرية اتخاذ القرارات عن حركة العلاقات الإنسانية، فالتحيز السيكولوجي نحو اختزال الظواهر يبدو بوضوح فيها.

– يلاحظ على سيمون بأنه تأثر بالميكانيك عندما وصف التنظيم بأنه في حالة توازن، يحصل على اسهامات في شكل نقود أو جهد، ثم يقدم مكافآت في مقابل تلك الاسهامات بحيث لا يتضمن تفكير أصحاب هذه المدرسة أي اهتمام بأساليب النمو الطبيعي ، بل يعتمد فقط على الرشاد.

(2) نظريات اتخاذ القرارات:

تهدف نظريات اتخاذ القرارات إلى تحديد الطرق المثلى لاتخاذ القرارات لمساعدة الفرد على اختيار طريقة العمل التي تحقق أعلى فائدة و بأقل كلفة.

كما تهدف أيضا إلى وضع الأسس و المبادئ الإحصائية و الاحتمالية التي تسهم في اتخاذ قرار ملائم وفيما يلي عرض لأهم النظريات:

1-2. نظريات النموذج العقلاني المثالي (النظريات التقليدية):

و من أهم روادها: ماكس فيبر، هنري فايول، و مونى، رايلي و تايلور.

أفادت هذه النظريات بفكرة القرار الرشيد أو العقلاني دون الأخذ بالاعتبار العوامل الضاغطة العديدة التي تقلل من قدرة الفرد على اتخاذ قرار رشيد.

و تقوم النماذج العقلانية على مجموعة من الافتراضات كما حددها **ياغي، 1998** شريف على النحو التالي⁽¹⁾:

1-1-2. العقلانية : يرى أصحاب النماذج العقلانية أن صانع القرار رجل رشيد

وعقلاني ومثابر وموضوعي تماما، و تحقق دائما اختياراته للبدائل أعلى مستوى من الكسب (الاختيار الثابت للبدل).

¹ رافع النصير الزغول، عماد الرحيم الزغول: علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق: عمان، 2003، ص334-335.

2-1-2. التوجه نحو الهدف: يتطلب من صانع أو متخذ القرار هدف واضح و محدد المعالم، وعدم وجود الاختلاف في هذا الهدف.

3-1-2. جميع الخيارات معروفة: صانع القرار يعرف جميع البدائل التي يمكن أن تؤدي إلى الحل.

4-1-2. التفضيلات ثابتة: إن القيمة الرقمية التي تعبر عن وزن البديل و درجة تفضيله ثابتة ومستقرة لا تتغير.

5-1-2. التفضيلات واضحة: بمعنى أن يمتلك صاحب القرار رؤية واضحة لقيمة كل قرار، و يستطيع ترتيب البدائل تنازليا.

6-1-2. معوقات الزمن و الكلفة غير موجودة: أن يتوفر لصانع أو متخذ القرار الوقت الكافي لتحديد المشكلة و الأهداف و جمع البيانات و توليد البدائل و تقييمها و اختيار البدائل الأفضل و تنفيذ القرار ومتابعته.

و من خلال ما سبق، تصف النظريات العقلية الطريقة المثلى التي يجب أن تكون عليها هذه العملية (عملية اتخاذ القرار).

نقد النظرية:

ما يعاب على هذه النظرية أن عملية اتخاذ القرار في الواقع ليست مثالية إلى هذه الدرجة، لأن صناعة القرار الإداري أو الشخصي يستند إلى وجود عوامل شخصية و بيئية تشكل عقبات وصعوبات تمنع التوصل للقرار الرشيد.

2-2. النظرية العقلانية المقيدة:

و من أهم روادها سيمون (Simon):⁽¹⁾

¹ رافع نصير الزغول، عماد الرحيم الزغول: المرجع السابق، ص335.

و مفادها أنها عبارة عن نموذج و صفي لصناعة القرار الفردي، و متخذ القرار لا يستطيع أن يكون عقلانيا بسبب محدودية نظام معالجة المعلومات لديه.

و تختلف النظرية العقلانية عن النظرية المقيدة والنظرية العقلانية المثالية حسب نورث كرافت و نيل 1990 (Northcraft and Neal) في أربعة أوجه:

1-2-2. تصنيف المجال: العقلانية المقيدة (تضييق المجال) بينما العقلانية المثالية توسع المجال.

2-2-2. تقويم البدائل التسلسلية: يتم فيها (طريقة العقلانية المقيدة) تقويم البدائل بطريقة متزامنة وفحص جميع ما يترتب عليها من آثار و اختيار أفضلها كما في العقلانية المثالية (أي تقوم البدائل بطريقة متسلسلة ثم يتم التوقف بعد الوصول إلى بديل مقبول).

3-2-2. الرضا و القناعة: تشير العقلانية المثالية إلى أن الفرد يجري مقارنة شاملة بين جميع البدائل و يصدر الأحكام التقييمية إلى أن يتوصل إلى البديل الذي يحقق العائد الأعلى بأقل كلفة.

بينما تشير العقلانية المقيدة إلى أن متخذي القرارات يضحون باتخاذ القرار الأمثل ويكتفون بالقرار الذي يحقق لهم الرضا و القناعة، أي أنهم يقيمون عدد قليلا من البدائل إلى أن يتوصلوا إلى بديل يحقق لهم درجة مقبولة من الرضا.

4-2-2. الاجتهادات الشخصية: تختلف العقلانية المقيدة عن العقلانية المثالية باستخدامها للأحكام والاجتهادات الشخصية، فهي تلخص خبرة الماضي و تعطينا طريقة مختصرة لتقويم البدائل المتاحة وتوفر الطاقة العقلية و الوقت.

3-2. النظرية التراكمية المتدرجة:

مؤسسها لند بلوم " LAND BLOOM " تقوم على الاستفادة من الخبرة في اتخاذ القرارات السابقة، إذ يتم إعادة المشكلة جزئيا فيقتصر التحديد على الجوانب الجديدة فيها، كما يحتفظ بالمعلومات التي يتم جمعها سابقا مع إضافة المعلومات التي تتعلق بالجوانب

الجديدة فقط، أما تقويم البدائل الذي يتم في القرارات السابقة فيتم الاستفادة منه و اعتماده لغايات الاختيار في حل المشكلة الجديدة و يقيم صانع القرار البدائل الجديدة.⁽¹⁾

4-2. نظرية المسح المختلط:

ينسب هذا النموذج إلى أتزيوني (Etzioni) الذي انتقد المدرسة التقليدية القائمة على فرضية الرشيد الكامل من خلال تحديد المشكلة و جمع المعلومات و توليد البدائل و فحصها بطريقة شاملة واختيار الأمثل منها.

و يرى صاحبها أن اتخاذ القرار الرشيد غير ممكن في ظل ما يعانيه الفرد من عدم امتلاك قدرات مثالية و ما تضعه البيئة من قيود و عراقيل.

و سميت بنظرية المسح المختلط لأنها تجمع بين خصائص النظرية التقليدية من حيث اهتمامها بدراسة البدائل المهمة بالتفصيل، و مسح جميع الآثار المترتبة على كل بديل و تقويم هذه الآثار و إعطائها أوزاناً دقيقة، و في نفس الوقت تراعي مطالب الطريقة التراكمية من حيث تركيزها على عدد محدود من البدائل المهمة.⁽²⁾

7. خطوات اتخاذ القرار:

هناك وجهات نظر متعددة بشأن تحديد خطوات اتخاذ القرار أو تحديد الطريق والأساليب المتبعة في ذلك، و قد حدد هوي و ميكسل " Houi and Mexel " خمس خطوات لاتخاذ القرارات استناداً إلى خمس افتراضات أساسية وهي:⁽³⁾

1) تحديد المشكلة (القضية) و تمييزها.

2) تحديد الصعوبات الخاصة بالمسكلة (متضمناً تقسيم المشكلة و تحليلها، و جمع البيانات...).

¹ رافع النصير الزغول، عماد الرحيم الزغول، المرجع السابق، ص337

² رافع النصير الزغول، عماد الرحيم الزغول، المرجع السابق، ص 337

³ عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة ، ط1، دار الشروق: عمان، 2005، ص126.

(3) وضع معايير ملائمة لإعادة حل المشكلة.

(4) تطوير خطة أو إستراتيجية للعمل (بدائل معلنة، نتائج متوقعة أو محتملة...).

(5) تصميم خطة العمل (برنامج، اتصال و تواصل، رقابة و متابعة، تقييم...).

و قد حدد فيبر و شيرون (Faber and Shearon) ست خطوات لاتخاذ القرارات، ويطلق على الخطوات الثلاث الأولى خطوات صنع القرار لأنها الاختيار بين البدائل، و هذه الخطوات هي⁽¹⁾:

(1) **تحديد الهدف من القرار:** بحيث يكون واضحاً و له معايير مناسبة لقياسه.

(2) **وصف المشكلة و تشخيصها:** حيث يتم التعرف على الهدف و المشكلة التي يعالجها بدقة، كما يتم جمع البيانات و الإحصاءات، و تصنيفها، و تحليلها و التنبؤ بآثارها المحتملة.

(3) **وضع الحلول البديلة:** إن من المهم جداً ألا يأخذ المدير بأول بديل يظهر له دون أن يقارنه بغيره، و يتطلب وضع البدائل تبيان النتائج المترتبة عليها و متطلبات الأخذ بكل منها، اعتماداً على الفكر والبحث، و طرح الآراء و المقترحات.

(4) **موازنة البدائل و المفاضلة بينها و تقييمها:** استناداً إلى فائدة كل بديل و كلفته، ووفرة الموارد له، و إمكانية تنفيذه، و حاجته إلى التدريب، و غير ذلك، و هذه الخطوة هي في الحقيقة ثمرة للخطوات الثلاث الأولى، حيث يتم اختيار البديل الأنسب و الأفضل.

(5) **تنفيذ القرار و متابعته:** من خلال وضع برنامج تفصيلي، و توفير الموارد والإمكانيات والوسائل المادية و البشرية لذلك، و يذكر أن المتابعة هي الإشراف على التنفيذ، و التعرف على الأخطاء قبل وقوعها من أجل تجنبها، و للتعرف على ردود الفعل من المعنيين و من يرتبط بهم القرار.

¹ عبد القادر عابدين، المرجع السابق، ص 126-127.

6) تقييم النتائج: و هذه عبارة عن عملية تحليل النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الهدف أو الأهداف التي يتم تحديدها، و يمكن أن تقود عملية التقييم إلى تحديد أهداف جديدة و بالتالي يتم اتخاذ قرارات جديدة و هكذا.

كما حددها جريفت (Griffiths) في ستة مراحل هي: (1)

1) الشعور بمشكلة تتطلب اتخاذ قرار.

2) تشخيص المشكلة.

3) تحديد البدائل و تقويمها.

4) اختيار البديل المناسب لحل المشكلة.

5) اتخاذ القرار أو التنفيذ.

6) تقويم و متابعة الأداء.

و خلاصة القول فإن عملية اتخاذ القرار عملية ديناميكية متشابكة ومتداخلة في مراحلها المختلفة، وبذلك فهي تحتاج إلى الدقة والموضوعية وحسن البصيرة والحصافة من جانب متخذ القرار خلال مراحل صنعه واتخاذها.

8 أساليب اتخاذ القرارات الإدارية:

تختلف أساليب اتخاذ القرارات الإدارية باختلاف السياسات و الممارسات المتبعة في المؤسسات، بالإضافة إلى تباين المواقف الإدارية و التنظيمية و البيئة أثناء اتخاذ قرار معين، و من هذه الأساليب: (2)

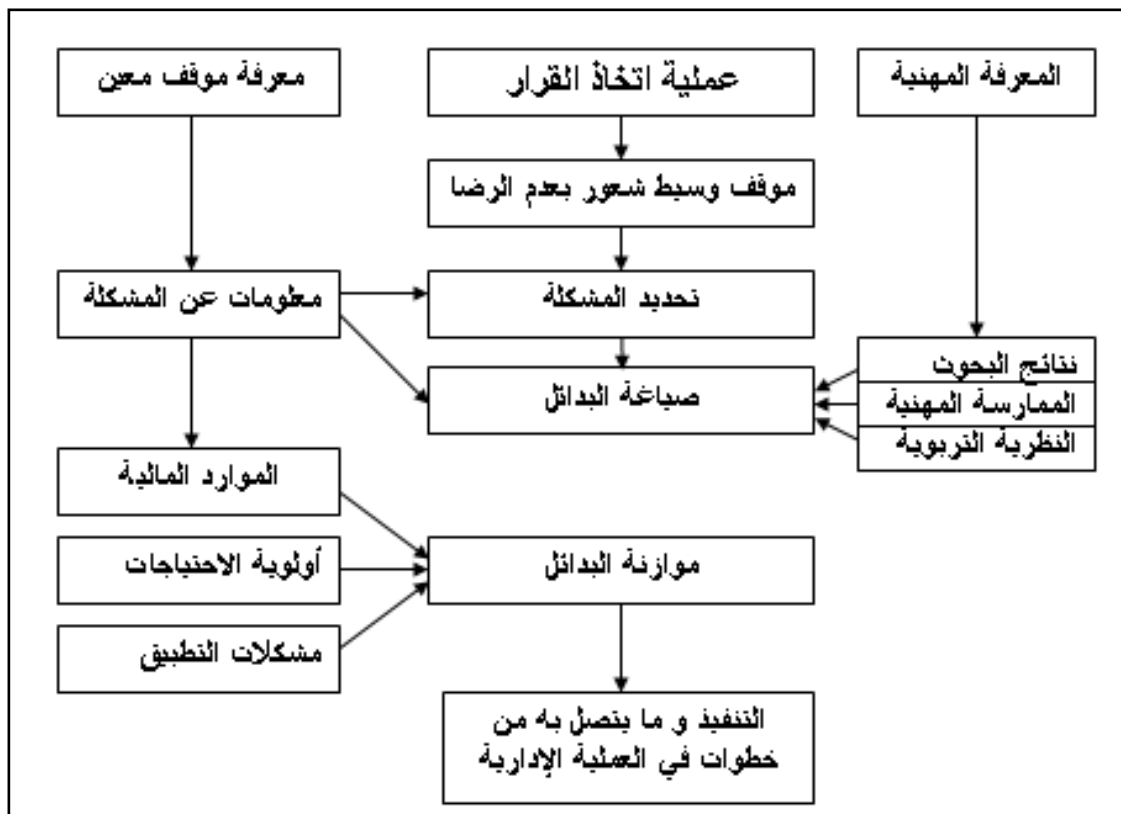
¹ عبد القادر عابدين: المرجع السابق، ص 127.

² عبد الصمد الاغبري: الإدارة المدرسية البعد التخطيطي و التنظيم المعاصر (ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2000)، ص 225-.

1) أسلوب القرارات الفردية (One man décisions):

يلجأ مدير المدرسة (شركة، مدرسة،..الخ) إلى اتخاذ القرار بمفرده دون مشاركة أحد من رؤوسيه في أي مرحلة من مراحل عملية اتخاذ القرار (من تحديد المشكلة...إلى اتخاذ القرار..الخ) ⁽¹⁾.

شكل رقم (5) يوضح نموذج تخطيطي لعملية اتخاذ القرارات: ⁽²⁾



و قد يكون لهذا النوع من التصرف مبررات عدة منها:

– انخفاض كفاءة الرؤوسيين.

– انعدام الثقة المتبادلة بين الرئيس و رؤوسيه.

¹ عبد الصمد الأغبري، المرجع السابق، ص 225.

² أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية و التطبيق، المرجع السابق، ص147.

– عدم توافر الوقت اللازم للمناقشة و الحوار بشأن القرار المزمع اتخاذه، و مع ذلك، فإن عدم أخذ رأي المرؤوسين في الاعتبار و مشاركتهم في اتخاذ القرار، قد يؤدي إلى فقدانهم للحماس بتنفيذه بموضوعية و همّة.

2) أسلوب القرارات بالإجماع (consensus decision making) :

و يعرف هذا الأسلوب بالنمط الياباني حيث يختلف عن غيره من الأساليب الغربية، لاسيما الأمريكي، ويتم هذا الأسلوب من خلال الآتي⁽¹⁾:

– يرفع المرؤوسون مقترحاتهم إلى رئيسهم المباشر، و الذي بدوره يقوم برفعها بعد دراستها إلى المسؤول الأعلى منه في الهيكل الإداري... و هكذا حتى تصل إلى المستويات الإدارية العليا.

– يطرح المشرفون، بدلا من قبول أو رفض مقترحات المرؤوسين، أسئلة تكتيكية أو مقترحات أخرى، إضافة إلى تشجيع مرؤوسيهـم.

– ضرورة الإجماع على القرارات بنسبة 100% من كل المستويات التي تمر بها هذه القرارات.

– بذل جهد كبير في الاتصال لجمع المعلومات من جميع المستويات بشأن أي مشكلة أو قرار.

– في حالة الموافقة من قبل المستويات الإدارية العليا على المقترحات يتم إعادتها (أي إرسالها مرة أخرى) إلى المرؤوسين الذين قدموها لكي يتم تنفيذها.

3) أسلوب القرارات بالأغلبية (Majority decision making)

فكما أن القرارات تتخذ بصورة فردية، تتخذ بصورة جماعية، حيث يعتمد المديرون في بعض الأحيان على رأي الآخرين من خلال عقد اللجان و الاجتماعات، و مع ذلك، فإن

¹ عبد الصمد الأغبري، المرجع السابق، ص 226-227.

القرارات بالأغلبية تتناسب أكثر كلما صعدنا نحو المستويات الإدارية العليا، و السبب في ذلك يعود إلى أن القرارات غير مبرمجة تنسم بالتعقيد في الغالب، و من ثم تحتاج إلى جلسات متعددة من قبل الخبراء والمختصين للمناقشة و التقييم و إبداء الرأي.

9 العوامل التي ينبغي مراعاتها عند اتخاذ القرار:

لسلامة عملية اتخاذ القرار هناك عوامل ينبغي أخذها في الحسبان، و هذه العوامل هي (1):

1) يجب أن يؤدي كل قرار إلى نتيجة تسهم في تحقيق الهدف، الأمر الذي يتطلب منا معرفة هذا الهدف حتى يساعدنا و يبسط من مهمتنا في اتخاذ القرار.

2) لا يمكن لمعظم القرارات أن ترضي كل فرد في المنظمة، لأن البعض لا يهتم من القرار إلا مصلحته، وهو ما لا يرضي البعض الآخر، و كل ذلك يكون عبءا على متخذ القرار الذي يسعى لكسب تعاون أفراد المنظمة عن طريق شرح الهدف من وراء اتخاذه للقرار.

3) إن العمليات التي يتم بمقتضاها اتخاذ القرار تتكون من مفاهيم و أفكار ذهنية لذلك يجب التحول من العمل الذهني إلى العمل المادي.

4) عملية اتخاذ القرارات تستلزم وقتا كافيا حتى يمكن إعطاء المشكلة موضع القرار التفكير الكافي والتقييم السليم قبل البدء فيها، و لكن هذا لا يعني تأجيل اتخاذ القرارات إلى ما لا نهاية، لأن التأخير في اتخاذ القرارات عن الحد المألوف يؤدي إلى سحب السلطة من متخذ القرار، و في نفس الوقت فالقرارات السريعة أو الفجائية لا تعني عملا جيدا، و لكنها في العادة تعكس التجربة و الحكم الشخصي و الفهم اللا شعوري لمتخذ القرار.

5) يجب على متخذ القرار ألا يخشى ما يترتب على اتخاذ القرار من تغيرات، لأنها عمله الأساسي، كما يعتبر ترك الأمور على ما هي عليه هروب من اتخاذ القرار.

¹ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، المرجع السابق، ص 103-104.

6) ينبغي توقع بعض القرارات الخاطئة و لذلك يجب عدم تمسك القيادات الإدارية بالقرارات الخاطئة لأن من لا يخطئ لن يتقدم و القرار الخاطئ قابل للتصحيح.

7) كل قرار يتخذ يرتبط بسلسلة من الأعمال مترتبة عليه، كما يجلب معه تغيرات في كثير من الأنشطة الأخرى، و لذلك يجب على متخذي القرار أن يكونوا مستعدين لتعديله أو إلغائه في ضوء الأعمال والأنشطة المترتبة عليه.

و أضاف أيضا "جودت عزت عطوي" بعض العوامل التي يجب مراعاتها و يمكن ذكرها كالآتي: (1)

1) توخي الحرص و الحذر الشديد عند تحديد المشكلة.

2) تجنب مأزق الحصول على قرارات مثالية، و يجب أن يعرف الإداري أن الكمال لله وحده، وأن قدرته محدودة و بالتالي يطلب منه الوصول إلى قرارات مرضية قريبة من المثالية.

3) استخدام الأسلوب الجماعي في اتخاذ القرارات عند مواجهة مشكلات معقدة في بيئات عنيفة.

4) تعلم طريقة التفويض و هو العامل الرئيسي في النجاح الإداري و أن يتجنب الإداري عمل كل شيء بنفسه.

5) أن يتأكد الإداري أن نجاح المجموعة من مرؤوسين و معاونين هو نجاح له ولمنظمته في النهاية.

¹ جودت عزت عطوي : الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيم النظرية و تطبيقاتها العملية، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع: عمان، 2001، ص151.

10 المظاهر التي تميز عملية اتخاذ القرارات:

يرى العالم "سيمون" (simon) أن عملية اتخاذ القرار تتميز بثلاث مظاهر رئيسية تتمثل فيما يلي: (1)

1) الذكاء: و يتمثل في البحث عن الجوانب التي تحتاج إلى قرارات في العمل ثم تجميع المعلومات عنها ثم التعرف على المشكلة و أبعادها و حقيقة معناها.

2) التصميم: و هو عبارة عن الابتكار و إيجاد الطرق المحتملة للحلول و تحليلها وتقييمها.

3) الاختيار: و هو عبارة عن اختيار البديل الأفضل من بين الحلول المتاحة ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ باعتباره أكثر الحلول احتمالا للنجاح.

يلاحظ أن هذه المظاهر الثلاث الرئيسية التي تمر بها عملية اتخاذ القرار عمليات متداخلة و لا يمكن الفصل بينها لأنها عناصر لعملية مستمرة، فعلى سبيل المثال قد يكون الاختيار هو رفض الحلول المقدمة و العودة من جديد إلى تصميم مزيد من الحلول.

11 أساليب التأثير على منفذي القرار:

لا قيمة للقرارات التي تتخذ إلا عند وضعها موضع التنفيذ، الأمر الذي يتطلب تبليغها للمنفذين في المنظمات و المؤسسات و التأثير عليهم لتنفيذ القرارات، و من أساليب التأثير على المنفذين ما يلي (2):

1) تنمية اتجاهات و عادات و أساليب أفراد المؤسسات لتقبل تنفيذ القرارات بطريقة تحقق أهداف تلك المؤسسات و ذلك من خلال خلق الولاء للمؤسسات التي ينتمي إليها الأفراد.

¹ حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، المرجع السابق، ص 104-105.

² حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، المرجع السابق، ص 106.

(2) إجبار المنفذين على قبول القرارات و تنفيذها و هذا الأسلوب يعتمد على السلطة ولكن العالم سيمون (simon) يرى أن على الفرد قبول سلطة الرؤساء طالما أنها لا تتعدى نقطة معينة و هي التي تمثل منطقة القبول للفرد.

12 المشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية:

ما من شك في أن التطور الذي شهدته الإدارة الحديثة نتيجة للتوسع في التطور التكنولوجي و نمو قيم اجتماعية حديثة أدى إلى تعقد الدور الذي يقوم به المدير و جعل من الصعب إدارة المنظمات الحديثة من قبل رجل واحد، و فرض ذلك على المديرين التعاون مع مرؤوسيه و إشراكهم في اتخاذ قراراتهم وممارسة مهامهم، أي إشراكهم في الإدارة.

مفهوم المشاركة في مجالها التطبيقي الإداري:

دعوة المدير لمرؤوسيه و الالتقاء بهم لمناقشة مشاكلهم مما يخلق الثقة لديهم لإشراك المدير في وضع الحلول الملائمة للمشاكل الإدارية⁽¹⁾:

(1 درجات المشاركة:

تختلف درجة المشاركة باختلاف نمط السلوك الإداري للمدير و النهج الذي يسير عليه لإشراك مرؤوسيه في حل المشاكل التي تواجهه في اتخاذ قراراته.

و من أهم العوامل المؤثرة على درجات المشاركة ما يلي⁽²⁾:

1-1 - نمط القيادة: حيث تؤثر أنماط المديرين على درجات المشاركة المتاحة،

فأعلى درجات المشاركة تقاس في ظل القيادة الديمقراطية، بينما مستويات المشاركة تتواجد في ظل القيادة الأوتوقراطية المتسلطة.

¹ السيد على الشريف: المرجع السابق، ص90.

² حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، المرجع السابق، ص 106.

2-1- نمط المرووسين: حيث تزداد درجة المشاركة مع زيادة الكفاءة الفكرية ونضج

المرووسين والتزاماتهم الداخلية، و نقل درجة المشاركة كلما انخفضت مستويات التزام المرووسين و زاد حجم اعتماد يتهم.

3-1- نمط الموقف: تؤثر المواقف التي تمر بها الإدارة على درجات المشاركة،

كالمواقف التي تحتاج إلى سرية أو المواقف الطارئة التي تحتاج إلى مواجهة سريعة.

و هذه العوامل متداخلة و متفاعلة و ذات تأثير متبادل على درجات المشاركة بالمنظمة و يمكن توضيح درجات المشاركة فيما يلي:

1-3-1. قيام الرئيس بصنع القرار بنفسه ثم إبلاغه للمرووسين.

2-3-1. قيام الرئيس بصنع القرار مع شرح مبرراته للمرووسين.

3-3-1. قيام الرئيس بصنع القرار ثم دعوة المرووسين للحوار و المناقشة.

4-3-1. الصنع المبدئي للقرار مع إمكانية تعديله.

5-3-1. قيام الرئيس بالاستشارة معهم بعرضه للمشكلة و تلقي الاقتراحات و الحلول.

6-3-1. قيام الرئيس بتفويض السلطة إلى المرووسين لاتخاذ القرار مع مشاركته لهم.

7-3-1. قيام الرئيس بتفويض السلطة إلى المرووسين لتشخيص المشكلة و الوصول

إلى قرار.

(2) الآثار الإيجابية و السلبية للمشاركة:

2-1- الآثار الإيجابية للمشاركة : تتحدد هذه الآثار في : (1)

1-1-2. تساهم في المشاركة في زيادة فعالية القرار الصادر نتيجة مشاركة القائمين

على تنفيذه.

¹ السيد علي الشريف، الرجوع السابق، ص 92.

2-1-2. تحقق المشاركة مستوى عال من الرضا لدى المرؤوسين تزيد من دافعيتهم للأداء الفردي والجماعي و التنظيمي.

3-1-2. تمكن المشاركة من فهم و استيضاح المرؤوسين لكل ما يتعلق بأبعاد القرار و آثاره و هو ما يبدد مخاوفهم و بالتالي احتمال مقاومتهم للقرار أو للتغيير.

4-1-2. تؤدي المشاركة إلى زيادة التزام العاملين (commitment) بتنفيذ القرار والشعور بالمسؤولية و الحماس نحو هذا التنفيذ.

5-1-2. تنمية الرقابة الذاتية لدى المسؤولين الناتجة من إحساس المرؤوسين بالمسؤولية من خلال مشاركتهم.

6-1-2. تمكن المشاركة من رفع الروح المعنوية للمرؤوسين و زيادة فرص التعاون بين المرؤوسين و تدعيمها و تدعيم العلاقات الإنسانية الطيبة بين الإدارة والعاملين.

7-1-2. تساعد المشاركة في تقريب وجهات النظر بين الرؤساء و المرؤوسين.

8-1-2. تساهم المشاركة في تنمية المرؤوسين من ناحية القدرات و المهارات الإدارية و بالتالي إمكانية تكوين صف قيادي قادر على اتخاذ القرار في المستقبل بكفاءة.

9-1-2. تساهم المشاركة في تحسين نوعية القرارات الإدارية⁽¹⁾.

3-2. الآثار السلبية للمشاركة:

يرى البعض أن هناك حدودا لمشاركة العاملين في اتخاذ القرار و صنعه، إلا أن هناك آثار سلبية تترتب عن هذه المشاركة منها ما يلي⁽²⁾:

1-3-2. الإخفاق في الوصول إلى هدف رفع كفاءة القرار بسبب غياب مهارة وخبرات و قدرات المرؤوسين أو عدم اهتمامهم بالمشكلة.

¹ أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التعليمية بين النظرية و التطبيق، المرجع السابق ، ص144.

² السيد على الشريف، المرجع السابق، ص 93.

2-3-2. تولد شعور خاطئ من الرئيس بانخفاض قدراته ومهاراته وضعف ثقته

بالانفراد باتخاذ القرار.

3-3-2. شيوع المسؤولية، فمشاركة المرؤوسين في القرار يعني أن القرار محصلة

آراء و اقتراحات وجهود المرؤوسين مجتمعة، لذا فأى محاولة لتحديد نصيب كل فرد من المسؤولين لتحديد الثناء الذي يستحقه أو اللوم و العقاب يعد أمرا صعبا للغاية.

4-3-2. بالنسبة للمشاركة التي تتم في صورة جماعية، فإن نجاحها يتوقف على

مهارة و قدرة الرئيس على إدارة الاجتماعات والمناقشات المتعلقة بتشخيص المشكلة، وتجميع البيانات والمعلومات عن كافة الظروف المحيطة بها، و بلورة الحلول البديلة وتحديد العامل الإستراتيجي المحدد للمشكلة و تقييم بدائل الحلول. و عدم توافر هذه المهارة أو القدرة على إدارة الاجتماعات من قبل الرئيس يترتب عليها الوصول إلى نتائج سلبية تفوق في خطورتها وتكلفتها تلك التي تحدث إذا انفرد الرئيس وحده و اتخذ القرار بمفرده.

5-3-2. يحتاج إلى وقت طويل مقارنة بالقرارات التي يتخذها المدير بصفة فردية

وبالتالي من الصعب استخدام أسلوب المشاركة في المواقف الطارئة و العاجلة أو السرية أو التي تتطلب قرارات سريعة خاصة في الأزمات.

و من خلال ما سبق نخلص إلى أن فعالية نتائج المشاركة سوف تتوقف على درجة التوافق بين درجات وطريقة المشاركة و بين ظروف الموقف.

13 المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرارات:

و تنقسم المعوقات (المشاكل) إلى قسمين :

● مجموعة المعوقات التي تواجه متخذ القرار.

● مجموعة المعوقات التي تخص عملية اتخاذ القرار.

1) المعوقات التي تواجه متخذ القرار: تتحدد هذه المعوقات فيما يلي : (1)

1-1. بيئة القرار: حيث يتأثر بالبيئة المحيطة من حيث ظروفها و مؤثراتها ومتغيراتها و درجة استقرارها أو تغيرها و مدى ديناميكيته، و يتطلب نجاح القرار في ظل هذه المتغيرات أن يكون هناك هدفا واضحا للقرار، و أن يتخذ في ظل القوى المؤثرة الخارجية و النظم القائمة داخل المنظمة، هذا بجانب سلطة متخذ القرار.

2-1. عوامل الوقت: يعد الوقت اللازم للمدير لاتخاذ القرارات من العوامل المحددة

لفاعلية القرار، فعملية اتخاذ القرارات قد تتغير في اتجاهين رئيسين: الأول متخذ القرار غالبا ما يعطي وزنا كبيرا للمعوقات السلبية، بمعنى أن يركز على المخاطر و الخسائر المتوقعة من القرار أكثر من الفوائد أو المكاسب المحتملة. ثانيا: يتجه متخذ القرار إلى التركيز على أبعاد محدودة من المشكلة و تحويلها من مشكلة معقدة إلى مشكلة بسيطة.

3-1. شخصية متخذ القرار: يتم اتخاذ القرارات عن طريق الأفراد، لهذا فعملية اتخاذ

القرار ترتبط بالصفات السيكولوجية و مكونات شخصية الفرد، و من بين الخصائص الشخصية لمتخذ القرار ما يلي (2):

- التميز الشخصي.
- الحالة النفسية و العاطفية.
- مدى القدرة على تحمل المخاطرة.
- الخبرة في مجال اتخاذ القرار.
- القيم التي يؤمن بها.
- مدى استعدادة.

¹ السيد على الشريف، الرجوع السابق، ص 94-95.

² زيد منير عبوي، سامي أحمد هشام حريز: مدخل إلى الإدارة العامة بين النظرية و التطبيق، ط1، دار الشروق: عمان، 2005، ص79.

- المعتقدات الداخلية الثابتة.

- القدرة على الحسم و عدم التردد.

- مدى التفوق من الفشل.

و من خلال ما سبق، فإن السلوك الإنساني يتأثر بتفاعلات داخلية و خارجية، و هي بدورها تؤثر على أفكار و انطباعات متخذ القرار، و يختلف تأثير هذه العوامل على السلوك من مدير لآخر، فالبعض يكون مرتبكا و الآخر مترددا و البعض سريع التصرف، لذلك يفترض على مدير المدرسة باعتباره القائد التربوي أن تنفرد فيه مجموعة من السمات وصفات عديدة تتعلق بممارسات العمل وذلك في مجال اتخاذ القرارات التعليمية و من هذه الصفات نجد:

- الشجاعة في تحمل المخاطر.

- اتساع الأفق.

- بعد النظر.

- الحساسية للموقف.

- استغلال الفرص.

- القدرة على التقييم.

- التجديد والابتكار والتحفيز.

- التنمية الذاتية للمهارات أو للكفايات.

4-1. إدراك المشكلة و تفسير الحقائق: يرتبط اتخاذ القرار بعملية التحديد الدقيق

للمشكلة وتحليلها و تفهم أبعادها و تنمية بدائل الحلول وصولا إلى أفضل علاج لها، إلا أنه

في كثير من الأحيان قد تكون المشكلة غير واضحة المعالم و غير محددة و هو ما يترتب عليه صعوبة في تحليلها وتنمية الحلول المناسبة لعلاجها و بالتالي عدم فاعلية القرار.

5-1. عدم توفر المعلومات: عدم توفر المعلومات أو عدم دقتها و حدوثها أو عدم موضوعيتها تمثل معوقا حادا من كفاءة الإدارة عند اتخاذ القرارات.

6-1. الخوف و الشك و التردد: يمثل التخوف عاملا خطيرا و هاما من معوقات اتخاذ القرارات التي تؤثر على الإلمام بأبعاد المشكلة و تحديدها بدقة.

7-1. عدم التأكد: عدم التأكد بالنسبة للمستقبل من أهم معوقات عملية اتخاذ القرارات، فالقرارات تتخذ في ظل ثلاثة ظروف مستقبلية و هي :

1-7-1. التأكد: تتوافر ظروف التأكد عندما يكون لدى متخذ القرار معلومات كاملة عن النتائج والعائد المتوقع من كل بديل لحل المشكلة، و في هذه الحالة فالقرار يكون سهلا بحيث يختار المدير البديل الذي يحقق أفضل النتائج، إلا أن الأمر ليس بهذه البساطة في الواقع العملي.

2-7-1. المخاطرة: يفترض اتخاذ القرارات في ظل المخاطرة وجود معلومات كافية للتنبؤ بمختلف الظروف المستقبلية، إلا أن كمية المعلومات المتاحة و كيفية تفسيرها تختلف فيما بين المديرين بدرجة كبيرة، و يمكن باحتمال معين تحديد النتائج المتوقعة في ظل الاحتمالات الموضوعية و الاحتمالات الشخصية.

3-7-1. عدم التأكد: تفرض ظروف عدم التأكد ندرة المعلومات و إخفاق المدير في استخدامها كأساس لتحديد الاحتمالات المتوقعة لكل ظرف من ظروف المستقبل، إلا أن الفكر الإداري الحديث قلص هذه المشكلة بتوفير الأساليب الإحصائية و أساليب بحوث العمليات التي يمكن استخدامها في التوقع في ظروف عدم التأكد في المستقبل.

(2) المعوقات التي تواجه اتخاذ القرارات: تتحدد هذه المعوقات فيما يلي : (1)

1-2. صحة القرار: تعتمد مدى دقة المعلومات و كفايتها لتغطية المشكلة و تحليل البدائل واختيار البديل الأفضل، كما تتعلق بمدى وضوح الأهداف العامة الرئيسية وترابطها و عدم تناقضها.

2-2. توقيت القرار: و التوقيت المناسب لاتخاذ القرار هو ذلك الوقت الذي تشعر فيه الإدارة بالحصول على أفضل النتائج بعد تطبيقه، حيث أن التبكير أو التأخير في اتخاذ القرار يفقده فاعليته.

3-2. إبلاغ القرار: و هي تساوي في أهميتها أهمية الوقت في اتخاذ القرار، إذ يجب إبلاغ القرار، بمعنى إعلام جميع الأطراف أو أعضاء التنظيم بالقرار، و في موعد مناسب، و ذلك لتهيئة أنفسهم، إما لتنفيذه أو الوقوف على نتائجه.

4-2. المشاركة في اتخاذ القرار: بمعنى أن يشترك من يتأثر بالقرار في صنع القرار، فالمشاركة تعني تفضيل القرار الجماعي وتنمية المسؤولية لدى العاملين تجاه المنظمة، ورفع كفاءة الإنتاجية والقدرات الابتكارية وحل المشاكل الإدارية ومواجهة معوقات المشاركة المتمثلة في (2):

1. توافر المرونة مع المنطق و الرشد الجزئي عند الإلمام بجوانب القرار و القيام بالدراسات الدقيقة لكل منها.

2. أن يكون القرار عمليا و قابلا للتطبيق حتى يساهم في تحقيق الأهداف العامة، لذا يجب أن يفرق المديرون بين الحقائق و القيم.

3. إقناع المجموعة – أعضاء التنظيم – أو الوحدة الإدارية بضرورة و حيوية وسلامة القرار.

¹ السيد على الشريف، الرجع السابق، ص 96-98.

² السيد على الشريف: الرجع السابق، ص 96.

4. توافر عدد كاف من البدائل الموضوعية و الصادقة التي تغطي أبعاد حل المشكلة.

5. أن القرار الفعال – البديل الذي تختاره- يجب أن يعتمد على تفكير خلاق وابتكاري.

6. وجود وقت كاف لعملية اتخاذ القرار.

7. يجب تهيئة القرار بما يتلاءم و متغيرات و ظروف البيئة المحيطة السياسية والاجتماعية والاقتصادية و الدينية.

8. هناك ضرورة وجود نظام لمتابعة القرار طالما يتبع سلسلة من الأعمال والأنشطة.

9. يجب الأخذ في الاعتبار الآثار المباشرة لاتخاذ القرار من حيث خطورته و مدى مرونته، ووقت اتخاذه ، وتكلفة العائد المترتب على اتخاذه، ومدى تحقيق الإشباع لحاجات الجماهير فيما يتعلق بالجوانب السياسية، الاجتماعية، المادية و الأسس الدينية... الخ.

14 دور التقويم في اتخاذ القرار:

يتضمن التقويم استخدام المعلومات لشرح موضوع معين أو تحليل مشكلة ما، كما يتضمن أيضا تفسير معنى ومغزى موضوع التقويم أو الحكم عليه أو تقدير قيمته، وهذا ما يميزه عن القياس، كما يهتم المقومين المهنيين ورجال الإدارة التأكد من نوعية المعلومات وصدقها ودقتها ومدى صلتها بالموضوع، قبل قيامهم باتخاذ القرار، ومن هنا تتضح أهمية تقويم المعلومات في اتخاذ القرار، ولتفصيل ذلك أشار (منير مرسى) في كتابه "الإدارة المدرسية الحديثة" إلى تسع مكونات لعملية التقويم في اتخاذ القرارات من جانب رجل الإدارة وهي: (1)

• وعيه و انتباهه للمعلومات، و ذلك بعرضها عليه أو باسترجاعها من السجلات أو الذاكرة.

¹ محمد منير مرسى: الإدارة الحديثة، طبعة معدلة و منقحة، عالم الكتب: القاهرة، 1995 . ، ص190.

- جمعه معلومات من مصادر مختلفة بالطرق المتاحة كالملاحظة أو المقابلة أو مراجعة السجلات والملفات و نتائج البحوث العلمية.
- جمعه للمعلومات بتكليف أحد مرؤوسيه بجمع المعلومات التي تهمه، أو تكليف أحد المقومين الخارجيين.
- تحليله للمعلومات و ذلك بالنظر إلى بعض تفصيلاتها و إعادة تنظيمها لفهم مضمونها ومغزاها بصورة أفضل.
- حكمه على المعلومات و ذلك بتقديره لنوعيتها و مدى صلتها بالموضوع.
- اتخاذ قرار بشأن المعلومات و ذلك بالبحث فيما إذا كان سيستخدم هذه المعلومات في اتخاذ القرار وكيفية استخدامها.
- تحليله للمشكلة و ذلك باستخدام المعلومات لشرح أبعاد المشكلة و فهمها بصورة أفضل.
- حكمه على المشكلة موضوع القرار وذلك بتفسيره مضامين المشكلة و تحديد مدى تعقدها وصعوبتها.
- إصدار القرار بشأن المشكلة و ذلك باختيار أحد البدائل المتاحة بما في ذلك عدم اتخاذ القرار بشأنها.

خلاصة :

من خلال ما سبق ذكره، نستنتج أن عملية اتخاذ القرار تعتبر من المهام الجوهرية لمدير المدرسة، و من هنا وصفت بأنها قلب الإدارة كما وصف المدير بأنه متخذ قرارات، و أن قدرته على اتخاذ القرارات، و حقه النظامي في اتخاذها، هو الذي يميزه عن غيره من أعضاء التنظيم، و لذلك فإن اتخاذ القرار بالرغم من أن له أصوله العلمية، فإن نجاحه يعتمد في المقام الأول على كفاءة معالجة جوانبه و إدارة مواقفه.

تمهيد:

تعتبر الإدارة المدرسية أداة رئيسة لتحقيق أهداف العملية التربوية من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات والموارد والتسهيلات المتاحة والمتوافرة، إيماناً بأهمية القيادة المتطورة أنماطاً وممارسات ، وحتى تؤدي هذه الأداة دورها بكفاءة وفعالية عاليتين، لذلك اعتبرت تخصص مهني يتطلب قيادة مدرسية واعية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التعليمية .

ولقد حاولنا في هذا الفصل التطرق إلى العناصر المكونة للإدارة المدرسية ومقوماتها بالإضافة إلى خصائصها ووظائفها والعوامل المؤثرة فيها، كما تطرقنا أيضاً إلى معايير فاعلية الإدارة المدرسية وأهم نظرياتها، وأخيراً صعوبات العمل في الإدارة المدرسية.

1- تطور إدارة المدرسة الابتدائية في الجزائر :

لم يكن التطور الذي وصل إليه مفهوم إدارة المدرسة الابتدائية وليد الصدفة ، وإنما كان نتيجة لما مرت به المدرسة الابتدائية من ظروف ومؤثرات أدت بالتالي لوصولها إلى المكانة الهامة التي تختص بها حاليا متزامنة مع تطور التشريع المدرسي في الجزائر. إذ عندما ظهرت المدارس لأول مرة لم تكن بالسعة والشمول الذي نراه اليوم ، بعد أن ساد مفهوم إجبارية التعليم ومجانيته في المرسوم 67/76 المؤرخ في 1976/4/16، كما لم تكن طبيعة التعلم تشمل مثل تلك النشاطات والفعاليات والخبرات التي يتعرض لها التلاميذ والمتعاملون معهم حاليا خاصة في ظل عهد الإصلاحات التربوية.

وبازدياد الاهتمام بالتربية وبدورها في تحقيق الحياة الأفضل للجميع ولل فرد ، زاد الاهتمام بالمدرسة والمعلم ، وبما يستطيع القيام به إزاء الأعداد المتزايدة من التلاميذ ، فلحدث ما يسمى ب: المدرسون و المساعدون و الممرنون ، كما توجد في هذه المدارس مدارس ابتدائية مختصة هي مدارس التطبيق يعمل في هذه المدارس معلمون مختصون (1).

كما يسير المدرسة الابتدائية مدير ينتمي أصالة إلى سلك معلمي المدرسة الابتدائية توفرت فيه شروط معينة وسجل في قائمة التأهيل لهذه الوظيفة، كما ينص عليه القانون الخاص بها ، وبعد أن يخضع إلى سنة تكوين تتوج بنتائج ايجابية ويحصل على إثرها على شهادة نهاية التكوين ، وإثرها تسند له إدارة مدرسة ابتدائية (2).

وكان المدير قبل صدور القانون الخاص بمدير المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني يعد مشاركته في الحركة الانتقالية وإبداء رغبته في أن تسند له إدارة المدرسة وحسب ترتيبه في سلم الحركة الانتقالية ويثبت آخر سنة من الممارسة في هذه الوظيفة بعد خضوعه لتفتيش تثبيت ايجابي .

¹ عبد الرحمان بن سالم :المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ، بدون طبعة :مطابع عمار قرفي بباتنة ، 1993، ص69

² عبد الرحمان بن سالم :المرجع السابق ، نفس الصفحة

كان منصب مدير المدرسة الابتدائية منصباً نوعياً يتقاضى عليه المدير علاوة محددة تضاف إليه مرتبة معلم، وكانت تسند إدارة المدرسة الابتدائية في بعض الحالات للمعلم المساعد يتقاضى عليها علاوة محددة بعدد الأفواج التربوية الموجودة بالمدرسة تضاف إلى مرتبه الأصلي كمساعد .

وبعد صدور مختلف المراسيم المنظمة للقانون العام وخاصة منها المرسوم رقم 49/90 المؤرخ في 1990/04/06 المتضمن القانون الخاص لعمال قطاع التربية، فإن مدير المدرسة الابتدائية صارت له وظيفة ثابته وصنف في القسم 03 صنف 14، بينما صنف مدير المدرسة التطبيقية في القسم 05 من الصنف 14.⁽¹⁾

2- العناصر الأساسية لمنظومة الإدارة المدرسية:

باعتبار الإدارة المدرسية منظومة متكاملة، فإنها تتكون من أربعة مكونات عامة، كما هو الحال مع مفهوم المدارس و هي: ⁽²⁾

2-1- المدخلات (inputs) :

و تتضمن المدخلات و التي تشتق من المجتمع من الأمور التالية:

2-1-1- رسالة المدرسة و فلسفتها و أهدافها.

2-1-2- السياسات و التشريعات المدرسية.

2-1-3- الموارد و الإمكانيات المادية (المبنى-التجهيزات-الأموال).

2-1-4- منظومة الخدمات الإضافية التي تساعد المدرسة في أداء وظائفها كالخدمات

الصحية والإرشادية و الرياضية.

¹ عبد الرحمان بن سالم: المرجع السابق، ص 70

² عبد القادر عابدين: المرجع السابق، ص 56-57.

2-2- العمليات (operations) :

و تشير إلى التفاعلات و الأنشطة التي يتم من خلالها تحويل المدخلات إلى مخرجات وتتضمن:

2-2-1- التخطيط: (planing) : هو الأداة التي تساعد المدير في تقرير ما سيقوم بأدائه في المستقبل و توقيت الأداء و خطواته و مراحلها (1).

و يتطلب التخطيط ما يلي:

1. وضع الأهداف المطلوب تحقيقها.
2. رسم السياسات و الإجراءات كطريق لتحقيق الأهداف.
3. التنبؤ و إعداد الموازنات (جل الحاجات اللازمة من موارد و أموال، و أشخاص).
4. وضع برامج العمل و الجداول الزمنية.

2-2-2- التنظيم: (organizing) : هو العمل الذي يؤديه المدير لإنشاء هيكل تنظيمي سليم ويفوض السلطات و يحدد العلاقات و ينشئ علاقات العمل التي تسهل تحقيق الأهداف (2).

و هو ما يتطلب:

1. تصميم الهيكل التنظيمي.
2. تحديد مسؤوليات المناصب الإدارية.
2. تحديد العلاقات التنظيمية.
3. اختيار المسؤولين و تطويرهم و إخضاعهم لمناصبهم الفعلية.

¹ السيد عبد القادر شريف: المرجع السابق، ص104.

² عبد الغني النوري: المرجع السابق، 401.

3-2-2- القيادة (leadership) حيث يتم من خلالها التفاعل بين المدير والمرؤوسين بحيث يتم توجيه المرؤوسين و التعرف على احتياجاتهم و تحفيزهم على العمل بفعالية.

4-2-2- الرقابة: يتم من خلالها تقويم النتائج و تقييمها و قياس مدى مطابقتها للخطة الموضوعة ومعالجة القصور و الانحرافات.

3-2- المخرجات (outputs):

و هي المحصلة النهائية لمجمل العمليات و المؤثرات في البيئتين الداخلية و الخارجية وهي صفتان:

– **مخرجات إنتاجية:** تتمثل في قرارات – سياسات – أداء جيد..الخ.

– **مخرجات إنسانية:** تتمثل في رضا وظيفي – علاقات متينة..الخ.

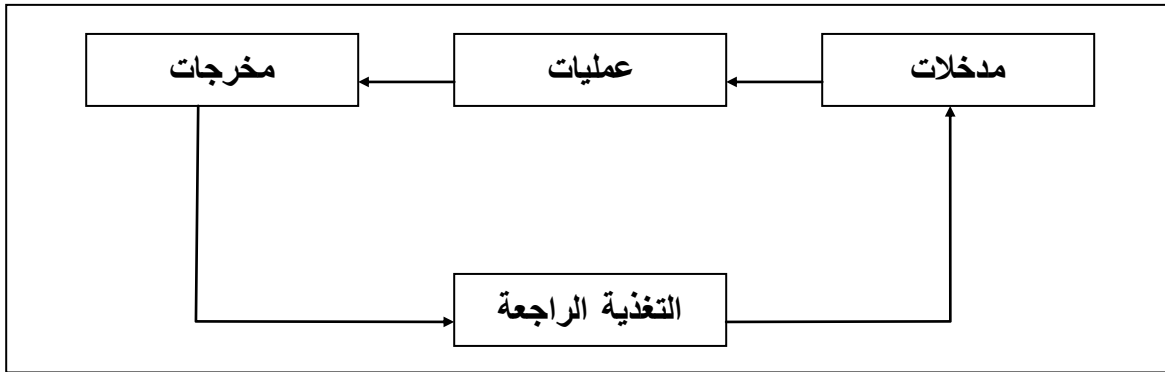
4-2 - بيئة المنظومة : و هي البيئة التي تتفاعل فيها المنظومة و تؤثر على أدائها ونشاطها وهي صفتان:

– **بيئة خارجية:** تقع خارج حدود المنظومة، فيها جوانب إنسانية و جوانب مادية كمنطقة (ريفية – حضرية).

– **بيئة داخلية:** تقع داخل حدود المنظومة المدرسية.

و هناك ما يسمى بالتغذية الراجعة و هي مرتبطة بالعمليات الإدارية و المخرجات والبيئة بحيث أنها توفر للإدارة المدرسية معلومات تساعد في تحقيق عملياتها و الرقابة على المدرسة و مخرجاتها.

و فيما يلي شكل (5) يوضح العناصر الأساسية لمنظومة الإدارة المدرسية.



من خلال ما سبق يمكن أن نخرج بالتعريف التالي لمنظومة الإدارة المدرسية، باعتبارها كيان مترابط العناصر المتبادلة التأثير يسعى لتحقيق هدف تربوي. (1)

3 - القواعد الأساسية للإدارة المدرسية:

تتمثل قواعد الإدارة المدرسية فيما يلي (2):

- 1) الإدارة المدرسية لازمة لكل مدرسة (ابتدائية – إعدادية – ثانوية).
- 2) الإدارة المدرسية نشاط يتعلق بتنفيذ الأعمال بواسطة آخرين بتخطيط و تنظيم وتوجيه ورقابة مجهوداتهم و تصرفاتهم.
- 3) تحقق الإدارة المدرسية الاستخدام الأمثل للقوى المادية و البشرية.
- 4) تهدف الإدارة إلى تحقيق الإشباع الكامل للحاجات و الرغبات الإنسانية، فهي مسؤولية اجتماعية (نموذج ماسلو Maslow للحاجات).

4- مقومات الإدارة المدرسية:

تتمثل مقومات الإدارة المدرسية الناجحة فيما يلي: (3)

¹ أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، المرجع السابق ، ص20.
² أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، المرجع السابق، ص 20-21.
³ عبد الغني النوري: المرجع السابق، ص 334-335.

- 1) **القُدوة الطيبة:** من حيث التمسك بالدين و الإيمان والاعتزاز بهما، و ذلك من خلال المظهر والخلق و السيرة و علاقة المدير بالمعلمين و التلاميذ بالمدرسة.
- 2) **الثقة المتبادلة:** عن طريق الخبرة الشخصية للمدير في كافة المجالات والنشاطات، فالثقة تعتبر بمثابة الدعامة الأولى لنجاح الإدارة المدرسية.
- 3) **خلق المناخ الصالح:** على أساس من الاستقرار و الطمأنينة و حسن التفاهم والبعد عن العنف والخلافات و الحرص على التعاطف و التعاون و المودة و الألفة.
- 4) **التعرف على العاملين:** و ذلك بالوقوف على قدراتهم ومواهبهم واستعداداتهم وإمكاناتهم وإسناد العمل المناسب لكل منهم مع التوجيه والإرشاد بالإضافة إلى التشجيع والارتقاء.
- 5) **توزيع الاختصاصات:** من خلال تفويض المدير للمعلمين بعض الواجبات والمسؤوليات وتوعيتهم بأنهم جزء هام في المدرسة.
- 6) **أسلوب القيادة الرشيدة:** من خلال اعتماد الأسلوب الديمقراطي و الحكم الذاتي والقيادة بالمشاركة و مركزية التخطيط و البعد عن النمط الأوتوقراطي أو الاتجاه البيروقراطي.

5 - مبادئ الإدارة المدرسية:

تعتمد الإدارة المدرسية في أداء وظائفها على مجموعة من المبادئ يمكن حصرها فيما يلي⁽¹⁾:

- 1) تقسيم العمل كل حسب التخصص بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية.
- 2) تقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.
- 3) المساواة و ضرورة معاملة الإدارة للأفراد بعدالة و مساواة لرفع معنوياتهم.

¹ أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، المرجع السابق، ص 32.

4) توفير روح المبادرة و الابتكار و تشجيع المرؤوسين على الإسهام في اتخاذ القرارات.

5) وحدة القيادة من خلال تلقي المعلم لأوامر من مدير واحد.

6) وحدة التوجيه، حيث توجه الرئاسة جهود و أنشطة العمل نحو هدف حدد.

7) التنظيم من خلال وضع الأشخاص و الأشياء في المواضع المناسبة.

8) تنمية روح الفريق بين جميع العاملين.

9) استقرار العاملين أو المعلمين في أعمالهم لفترات معقولة.

10) الانضباط و إطاعة الأوامر و احترام أنظمة العمل.

11) المكافأة العادلة التي تحقق الرضا بين العاملين.

6- وظائف الإدارة المدرسية:

لقد شهدت السنوات الأخيرة اتجاها جديدا في الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييرا روتينيا، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول توفير الظروف و الإمكانيات التي تساعد على سير العمل و تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع، و من بين الوظائف الخاصة بالإدارة المدرسية ما يلي: (1)

1) تهيئة الظروف و تقديم الخدمات و الخبرات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم (2).

2) الارتقاء بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج المقررة من أجل تحقيق الأهداف ، و ذلك من خلال الاطلاع على ما يستجد من معلومات و معرفة وسائل و طرائق التدريس بعقد الندوات والدورات مثلا.

¹ عبد الغني النوري: المرجع السابق، ص204.

² محمد حسن العميرة: مرجع سابق، ص57.

3 العمل على نمو خبرات كل من في المدرسة، و مما يساعدهم على تحقيق ذلك مراعاة ما يلي:

- الإيمان بقيمة الفرد و ترشيد العمل و جماعية القيادة.
- حسن التخطيط و التنظيم، و التنسيق ثم المتابعة و التقويم.
- اتخاذ القرارات التي لها علاقة بالعمل في المدرسة بأسلوب دقيق و سليم.
- الاعتماد على الأساليب الايجابية في حل المشكلات المدرسية.
- الإشراف المالي للمدرسة و تنظيم العلاقة بين المدرسة و بيئتها (المجتمع المحلي) والاستفادة منها في خدمة العملية التعليمية.
- إعداد برامج التوجيه و الإرشاد الطلابي و تقديم الخدمات الصحية للطلاب والنهوض بالمكتبات المدرسية. (1)

من خلال ما سبق، نستنتج أنه هناك تداخلا كبيرا بين علماء الإدارة في تحديد مكونات الإدارة المدرسية و وظائفها، فتارة يطلق عليها مكونات و تارة اخرى يطلق عليها وظائف.

7 - خصائص الإدارة المدرسية:

لكي تنجح الإدارة المدرسية في عملها، ينبغي أن تتصف بالخصائص الآتية (2):

1 أن تكون إدارة هادفة: و هذا يعني أنها لا تعتمد على العشوائية أو التخبط أو الصدفة في تحقيق غاياتها، بل تعتمد على الموضوعية و التخطيط السليم في إطار الصالح العام.

2 أن تكون إدارة إيجابية: و هذا يعني أنها لا تركز إلى السلبيات أو المواقف الجامدة، بل يكون لها الدور القيادي الرائد في مجالات العمل و توجيهه.

¹ تيسير الدويك، وحسن ياسين : أسس الإدارة التربوية و المدرسية و الإشراف التربوي، ط2، دار الفكر للطباعة، عمان، 1998، ص 40.

² عبد الغني النوري، المرجع السابق، ص305.

3) أن تكون اجتماعية: و هذا يعني أن تكون بعيدة عن الاستبداد و التسلط مستجيبة للمشورة، مدركة للصالح العام، عن طريق العمل الجاد المشبع بالتعاون و الثقة.

4) أن تكون إدارة إنسانية: و هذا يعني أنها لا تنحاز إلى آراء أو مذاهب فكرية أو تربوية معينة، قد تسيء إلى العمل التربوي لسبب أو لآخر، بل ينبغي أن تتصف بالمرونة دون إفراط، وبالجدية دون تزمت، و أن تحرص على تحقيق أهدافها بغير قصور أو مغالاة (1).

8- العوامل المؤثرة في الإدارة المدرسية:

تتأثر الإدارة المدرسية بمجموعة من العوامل تشكل ممارستها العملية و من ثمة جاءت ضرورة فهم هذه العوامل خاصة بالنسبة لمن يعمل في مجال الإدارة المدرسية ويمكن حصرها فيما يلي (2):

1) **العوامل الاجتماعية:** تتأثر المدرسة بالمجتمع الذي توجد فيه من حيث اختلاف المجتمعات، حيث أن لكل مجتمع سمات و ظروف و مؤثرات اجتماعية مختلفة تؤثر على المدرسة و تفرض عليها التزامات معينة، فالمجتمعات المتقدمة ثقافيا و اجتماعيا تساهم بدرجة كبيرة في تسهيل مهمة الإدارة المدرسية و تساعد على تحقيق أهدافها، أما بالنسبة للمجتمعات الزراعية فهي لا تدرك أهمية الإدارة المدرسية بسبب انتشار الأمية، كل ذلك يشكل أعباء على الإدارة المدرسية أي أنها تتأثر إلى حد كبير بالعوامل الاجتماعية.

2) **العوامل الجغرافية و الاقتصادية:** حيث تؤثر الظروف الجغرافية على الإدارة المدرسية كشكل الأبنية و تنظيمها و محتواها و بالتالي تفرض عليها مسائل ينبغي مواجعتها، ففي البلدان ذات المناخ الحار مثلا تحاول توفير أجهزة التبريد و إصلاحها في حالة التعطيل.

أما بالنسبة للظروف الاقتصادية فدرجة النمو الاقتصادي و ما يرتبط به من اختلاف في الإمكانيات البشرية والمادية، تفرض على الإدارة المدرسية العديد من المسائل كالازدهار

¹ أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي عشر، ص 25.

² صلاح عبد الحميد مصطفى: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر: الرياض، 2000، ص 205-207.

الاقتصادي للمجتمع يساعد على توفير الكتب و الأبنية الجيدة، مما يسهل من مهام الإدارة المدرسية و يجعلها تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل.

3) العوامل السياسية: حيث تتأثر الإدارة المدرسية بالسياسية من خلال اتجاهات الدولة و تشريعاتها و أجهزتها المختلفة، فالبلدان التي بها أحزاب مثلاً تؤثر بصورة مباشرة على هذه الإدارة المدرسية

9 - جهاز الإدارة المدرسية:

الواقع أن الإدارة المدرسية – في حقيقتها – جهاز متكامل من العاملين في المدرسة، وفريق متعاون يسهم كل من فيه بدوره، و تجمعهم وحدة عضوية من روابط العمل والمشاركة و تحمل المسؤولية.

بيد أن هذه الجماعة تقوم بأداء الأعمال و المسؤوليات المنوطة بها، و لا يتنافى مع الرأي الذي يؤكد أن توفر القيادة الصالحة في المدرسة، الممثلة في مديرها، عامل أساسي يمكن المدرسة من النجاح في تأدية وظيفتها، و تربية أبنائها و خدمة بيئتها، و إلى جانب هذا فإن ضمان النجاح لأية سياسة تعليمية هو إشراك المعلمين في وضع هذه السياسة، ووسائل تنفيذها كذلك ينبغي اشتراك التلاميذ في إدارة مدرستهم بحيث تكون المدرسة حقلاً يمارسون فيه الحكم الذاتي، ويعتادون على تحمل المسؤولية، ويكتسبون الكثير من المهارات الاجتماعية الطيبة، بالإضافة إلى إشراك الآباء والأهالي بل والمؤسسات الاجتماعية في إدارة المدرسة وتحديد أهدافها وحل مشكلاتها، و كما يتضح من ذلك أن الإدارة المدرسية تشتمل أكثر من فرد (المدير) فهي – كما ينبغي أن تكون – تتضمن كل من يعمل في المدرسة من إداريين وفنيين وعمال (وكلاء- مدرسين أوائل – ومدرسين وغ)يهمهم و تلاميذ و آباء و المهتمين بشؤون التعليم في البيئة حتى تستطيع المدرسة القيام بمهامها، و تحقيق غاياتها التربوية.

10- معايير فاعلية الإدارة المدرسية:

لقد وضعت معايير أربعة تقدر في ضوءها الإدارة المدرسية الناجحة، و لتحديد فاعليتها نستند على المعايير التالية (1):

• **المعيار الأول:** تتميز الإدارة الناجحة بتفويض واضح للسلطة، و تعيين محدد للمسؤوليات التي تتناسب معها.

• **المعيار الثاني:** أن الإدارة تخدم التعليم، و لذلك تتحدد وظائفها و تنظيمها و وسائل تنفيذها في ضوء أهداف المدرسة.

• **المعيار الثالث:** يجب أن تعكس إدارة المدرسة العمل التربوي الذي يقوم به فريق المدرسة و أن تعكس أيضا خصائص المعلمين الذين يقومون بهذا العمل.

• **المعيار الرابع:** يجب أن تدبر الإدارة كل أنواع التنظيم و الوسائل التي تساعد على حل المشكلات التي تصادفها حلا مناسباً.

و من خلال ما تم استعراضه، نستنتج أن فاعلية الإدارة المدرسية تقاس من خلال فاعلية مديرها و مدى امتلاكه لعدة كفايات مهنية تمكنه من إدارة مدرسته بفاعلية و من أهم هذه الكفايات المهنية ما يلي (2):

1) كفايات معرفية : و من أهمها:

❖ كفايات معرفية عن المجتمع عامة و المجتمع المحلي للمدرسة خاصة.

❖ كفايات معرفية عن الفلسفة التعليمية للنظام التربوي عموماً.

❖ كفايات معرفية عن أهداف المرحلة التعليمية التي تتبعها مدرسته.

❖ كفايات معرفية في أصول التربية و نظرياتها.

¹ أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، المرجع السابق، ص 42-43.

² السيد سلامة الخميسي: قراءات في الإدارة المدرسية، ط1، دار الوفاء للطباعة و النشر: الإسكندرية، 2001، ص 207-208.

- ❖ كفايات معرفية في علم النفس التربوي و سيكولوجية التعلم.
- ❖ كفايات معرفية في طرائق التعليم و أساليبه.
- ❖ كفايات معرفية في مناهج المرحلة التي تتبعها مدرسته.
- ❖ كفايات معرفية عن التوجيه و الإرشاد.
- ❖ كفايات معرفية عن حاجات و طبيعة تلاميذ المرحلة التي تتبعها مدرسته.
- ❖ كفايات معرفية عن مبادئ الإدارة المدرسية و أسسها.
- ❖ كفايات معرفية عن التقويم التربوي و أساليبه.
- ❖ كفايات معرفية عن طرق البحث التربوي و إجراءاته.
- ❖ كفايات معرفية عن التخطيط التربوي و أساليبه.

2) كفايات أدائية :

و يفضل أن تشتق هذه الكفايات من طبيعة وظائف الإدارة المدرسية الخمس، و كذا المهام المهنية المتوقعة من المدير القيام بها بكفاءة و تصنف إلى كفايات فنية و إدارية (1).

1-2. الكفايات الفنية:

تحدد الكفايات الفنية كما يلي: (2)

- ❖ كفايته في وضع الخطة المدرسية السنوية.
- ❖ كفايته في الزيارات الصفية للمعلمين و التلاميذ.

¹ السيد سلامة الخميسي: المرجع السابق، ص 208-.

² السيد سلامة الخميسي: المرجع السابق، ص 209-208.

❖ كفايته في تنظيم الاختبارات المدرسية و الإشراف على تنظيمها وفقا للوائح والنظم المعتمدة.

❖ كفايته في إعداد الجداول المدرسية و توزيع الإشراف اليومي.

❖ كفايته في تخطيط و إدارة الأنشطة التربوية في مدرسته.

❖ كفايته في قدرته على تفعيل دور المكتبة في خدمة التلاميذ و المعلمين.

❖ كفايته في تقويم أداء المعلمين و الفنيين في مدرسته.

2-2. الكفايات الإدارية:

تحدد الكفايات الإدارية كما يلي: (1)

❖ كفايته في توزيع الأدوار بين العاملين في مدرسته بما يتفق مع الخطة المدرسية و الأداء الفعال.

❖ كفايته في تنفيذ القوانين و اللوائح المعتمدة من السلطات التعليمية المختصة.

❖ كفايته في الاتصال الإداري الفعال مع الإدارات التربوية الأعلى و المدارس المناظرة.

❖ كفايته في توظيف إمكانات المدرسة المادية والبشرية لصالح تربية وتعليم التلاميذ.

❖ كفايته في متابعة تنفيذ الخطة المدرسية السنوية.

❖ كفايته في إدارة وقته و وقت العاملين بمدرسته بشكل فعال.

❖ كفايته في اتخاذ القرار الإداري الصحيح و السريع.

¹ السيد سلامة الخميسي: المرجع السابق، ص 210-.

❖ كفايته في متابعة تنفيذ التعليمات و التوجيهات الواردة من الإدارات التربوية العليا.

❖ كفايته في حل المشكلات الناشئة في مدرسته.

❖ كفايته في إدارة عمليات التجديد و التطوير في مدرسته.

❖ كفايته في توفير مناخ مدرسي إيجابي و بيئة مدرسية فعالة.

11- أساليب و أنماط الإدارة المدرسية:

هناك أنماط للقيادة التربوية، تلك الأنماط التي تحددها فلسفة القادة أنفسهم وشخصياتهم وخبراتهم و تجاربهم، إلى جانب نوع المرؤوسين و نوع البيئة التي يتواجدون فيها، و عليه يمكن أن نلخص فيما يلي أساليب أو أنماط الإدارة المدرسية (1):

1) الإدارة الأوتوقراطية (autocratic): و لها تسميات متعددة منها السلطوية – التسلطية – الفردية المتحكمة و تقوم هذه الإدارة على عدة أسس منها (2):

- التدرج في السلطة من الأعلى إلى الأسفل، فالمدير يتبع مسؤولاً أعلى منه في مديرية التربية و يأتمر بأوامره و توجيهاته، ثم إنه يوجه تعليماته وأوامره للمعلمين وغيرهم من المرؤوسين لتنفيذها و الالتزام بها.

- الفصل التام بين التخطيط و التنفيذ، فيتم وضع الخطط التعليمية و تصميم المقررات وغيرها من قبل إدارات أعلى من إدارة المدرسة، و يكلف المديرون المعلمين والمرؤوسين بتنفيذها دون أن يكون لهم حظ في التخطيط و التقويم.

- سيادة مظاهر الولاء الشخصي الظاهري للمدير من قبل المعلمين و المرؤوسين، والرئيس الأعلى من قبل المديرين نتيجة حرص كل المرؤوسين على طاعة رئيسه، فتظهر

¹ محمد حسن العمايرة: المرجع السابق، ص59.

² محمد عبد القادر عابدين: المرجع السابق ص68-69

بذلك مظاهر النفاق و المداينة من المرؤوسين لرؤسائهم، و يقابل هذا الولاء شعور متدن جدا من الولاء للمرؤوسين أو الحرص على رضاهم و تلبية رغباتهم.

- غياب دور المدرسين عن المشاركة في الإدارة، إذ يقوم المدير بالتخطيط لتنفيذ السياسات الصادرة عن الإدارة التعليمية و في اتخاذ القرارات، ويلزم المدرسين بالرجوع إلى المدير في كل عمل يقومون به أو يودون القيام به، مما يؤدي إلى طمس شخصية المدرسين وعدم احترام فرديتهم وخصوصياتهم وبالتالي تنامي مظاهر القلق والاضطراب و قلة الانتماء للمهنة لدى المعلمين.
- غياب احترام شخصيات التلاميذ و قدرتهم نتيجة إلزامهم بإتباع طرق محددة في التعليم والسلوك، وتحريم الخروج عليها وانعدام الفرصة أمامهم لمناقشة الآراء والقرارات و تقويمها.
- التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلاميذ، و إهمال الجوانب الأخرى كالروحية، العاطفية، النفسية والاجتماعية و الجسمية، وكذلك الاهتمام بميول التلاميذ واتجاهاتهم و استعداداتهم و مراعاة الفروق الفردية.
- فالإدارة الأوتوقراطية إذا تقوم على سياسة الأمر و التنفيذ دون أدنى محاولة للفهم والاستفسار حول ما يصدر من أوامر وتعليمات داخل المدرسة، فالمعلم هنا لا يملك سوى العمل على التنفيذ والالتزام بالأوامر، وهذا ما يؤدي إلى تفكيك أفراد المدرسة ويسود جو من القلق والخوف وفقد الاحترام هنا سوءا بين المدير والمعلمين أو بين المعلمين أنفسهم حيث يحاول كل منهم الحصول على مكانة أو اهتمام خاص من طرف المدير بطريقة مستمرة على ظهور الآخرين.

(2) الإدارة الدبلوماسية:

و من أهم مميزات الإدارة الدبلوماسية ما يلي : (1)

¹ محمد عبد القادر عابدين: المرجع السابق ص69.

• يعتمد هذا النمط الإداري على ممارسة أسلوب يتسم باللباقة، و الدبلوماسية، حيث يبلغ المدير جهده في إظهار علاقات حسنة مع المعلمين و التلاميذ.

• يظهر المدير في هذا النمط بمظهر جذاب، للتفاخر بحسن علاقاته مع الجميع

• عدم اشتراك الجميع في وضع سياسة العمل في المدرسة أو حتى تحديدها.

• يستخدم المدير في هذا النمط الإداري وسائل الإغراء و الوعود البراقة وليس إلقاء الأوامر.

• الاجتماعات مخطط لها، بحيث يشارك المدير معه بعض المدرسين و التلاميذ من ذوي النفوذ ليبدو كأنه ديمقراطي، بحيث يناقش معهم الموضوعات المطروحة للوقوف على آرائهم، و محاولة كسب تأييدهم لرايهم، و مساندتهم له.

• كما يقوم المدير أيضا في هذا النمط الإداري بتأجيل أو إحالة الموضوع أو المناقشة إلى لجنة دراسة و تقديم التوصية بشأنه، في حالة شعوره بوجود معارضة من قبل المعلمين أو الطلاب للآراء المعتمدة من إدارة المدرسة.

• و يتميز هذا النمط بسعي المدير للظهور على مسرح الأحداث في جميع المواقف يتوازي و يحتجب على الظهور بنجاح المدرسة فيها، كما لا يكاد يجد غضاضة في وضع العراقيل و الصعوبات أمام البرامج و الأنشطة التي لا تحظى بموافقة، ليبرهن على صحة آرائه و تنبؤاته و واقعية تحفظاته و خبراته التعليمية و الإدارية.

3) الإدارة الترسلية: و يطلق عليها عدة تسميات (السائبة – الحرة – المطلقة)، ومن أهم مميزات الإدارة الترسلية ما يلي (1):

• المدير في هذا النمط الإداري يعتبر نفسه ديمقراطيا، لذلك فهو يعطي الحرية الكاملة للمعلمين، و هو بذلك يعتقد بأن ذلك يدفع المعلمين للإبداع و الابتكار، و بالتالي تحقيق أهداف المدرسة.

¹ محمد حسن العايرة: المرجع السابق، ص 70-71.

• المدير في هذا النمط يترك لمعلميه إصدار القرارات و إتباع الإجراءات و الأنشطة التي يرونها ملائمة لتحقيق المهام والأعمال، بمعنى أنهم يسيرون على النهج الذي يختارونه لأنفسهم.

• كما يرى هذا النمط الإداري أيضا، أن الإدارة هي خلق بيئة مدرسية مربحة، تسهل وتيسر للمعلمين القيام بالتدريس و الأنشطة المختلفة وفق الذي يراه المعلمون مناسباً وفعالاً.

• في هذا النمط الإداري يصبح جميع المعلمين في المدرسة كمستشارين لمدير المدرسة، من منطلق أن لكل معلم الحق في إبداء رأيه بحرية مطلقة و لا يستطيع المدير أن يرفض أفكار بعض المعلمين، لأن ذلك من وجهة نظره يتعارض مع الديمقراطية التي يدعيها، و كذلك لا يرغب المدير أن يغضب الآخرين.

• يتبع المدير في هذا النمط الإداري سياسة الباب المفتوح للمعلمين و للطلاب ولأولياء أمور الطلاب.

• الاجتماعات غير المخطط لها، و بدون جدول أعمال و وقتها غير محدد، و في الغالب تستغرق وقتاً طويلاً، و تكثر النقاشات فيها و تتفرع و قد لا تكون نقاط البحث من أولويات المدرسة، و نتيجة لعدم وضوح أهداف الاجتماعات، فهي لا تخرج في غالب الأحيان بقرارات، حتى و لو خرجت بقرارات، فإن المدير يترك أمر تنفيذها للمعلمين ودون متابعة مباشرة منه.

• يشرك بعض المعلمين المقربين في إصدار بعض الأحكام التي تعلق بتقسيم أداء المعلم، و ذلك لأنه لا يرغب في تحمل المسؤولية لوحده، و لا يرغب في إغضاب الآخرين.

و من خلال ما سبق، نستنتج أن هذا النمط من أسوأ الأنماط من حيث ناتج العمل، فتحقيق أهداف المدرسة مسألة متروكة للحظ فقط، فكثيراً ما نجد المعلمين في ظل هذا النمط عاجزين عن التصرف و الاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة أو النصح و التوجيه من جانب الإدارة.

4) الإدارة الديمقراطية (democratic) ويطبق عليها مسميات أخرى (التشاركية-

الشورية)، و تقوم هذه الإدارة على مجموعة من الأسس مغايرة للأسس التي تقوم عليها الإدارة الأوتوقراطية و هي (1):

- الإقرار بالفروق الفردية لدى المعلمين و التلاميذ و المحافظة عليها، و تشجيعها بحيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصه من قدرات و ميول و اتجاهات و ليس إخضاع الجميع لتعليمات و أوامر أحادية المنهج و الاتجاه و قولبتهم في قالب واحد، و لذلك يتم تشجيع الابتكار والإبداع، و التجديد التجريب لدى المعلمين و التلاميذ.
- التحديد الواضح و الكامل لوظيفة كل عضو في المدرسة، و مهامه، و سلطاته بشكل يضمن عدم تداخل أو تضارب في الاختصاصات و المسؤوليات و لا يؤدي إلى التناقض أو المشاحنات بين العاملين.
- تقرر الجماعة خطوات العمل و سياسته و من ثم يشعر الجميع بالالتزام في التنفيذ (2).
- اعتماد معيار القوة على القيام بالعمل و الرغبة بذلك عند إسناد العمل للمرؤوسين بحيث يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، مع مراعاة العدالة في توزيع المهام وإسنادها للمرؤوسين و في معاملة التلاميذ دون محاباة أو تحيز.
- يعقد اجتماعات مخطط لها و لها أهداف محددة، للخروج بقرارات جماعية (3).
- الحرص على إقامة علاقات إنسانية في المدرسة، وبين المدرسة والمجتمع المحلي، وقوامها احترام شخصية الفرد وآرائه وأفكاره، وتوجيهه توجيهها بناء وتعزيز انتمائه للمجموعة، و ثقته بنفسه و بالآخرين و احترامه للعمل الجماعي و الشورى و الالتزام والولاء للقيم و المبادئ و ليس للأشخاص.

¹ عبد القادر عابدين: المرجع السابق ص72.

² عبد الغني النوري: المرجع السابق، ص309.

³ محمد حسن العمايرة: المرجع السابق، ص 69.

• مراعاة التوازن في وضع البرنامج المدرسي و تنفيذه، و اتخاذ القرارات بحيث تراعى الاختلافات في وجهات النظر و الاتجاهات الظنية دون أن تطغى ناحية على أخرى.

من خلال ما سبق و بعد استعراضنا لأهم الأنماط أو الأساليب المستخدمة في الإدارة المدرسية، جدير بنا أن نتساءل ما هو أحسن أسلوب يناسب إدارتنا المدرسية؟ و لا شك أن الجواب الأكيد هو أنه لا يوجد نمط محدد نتبعه، لأنه بالضرورة لا يوجد مدير دكتاتوريا باستمرار أو ديمقراطي، أو دبلوماسي، أو ترسلي باستمرار، فإن الموقف أو الظروف هي التي تجربنا على إتباع نمط معين (نظرية الموقفية)، لذلك فالأسلوب الفاعل هو الذي يحقق لنا أهداف المدرسة بشكل فاعل، بحيث تسود روح المشاركة في التخطيط بين المدير والمعلم في تحقيق الأهداف المنشودة.

11 نظريات الإدارة المدرسية :

لم تعرف الإدارة المدرسية نظريات خاصة بها، بل إن المنشغلين بالتربية و إدارتها قد استفادوا من كتابات الباحثين في علوم الإدارة و الاقتصاد و النفس و الاجتماع و غيرها، و طوعوا المبادئ والنظريات الإدارية لتوافق البيئة المدرسية، و قد أكسبهم احتكاكهم بالعلوم الأخرى نمواً و تطوراً هامين، و انعكست نتائجه على مؤسسات التعليم، و على التربية بشكل عام⁽¹⁾، و بما أن الإدارة المدرسية تعتمد على ما توصل إليه الباحثون في علوم الإدارة الأخرى، فمن المفيد التعريف ببعض نظريات الإدارة و بيان انعكاسها على الإدارة المدرسية.

تعريف النظرية: تعرف النظرية على أنها "مجموعة من الفروض التي يمكن من خلالها التوصل إلى مبادئ تفسر طبيعة الإدارة و هي تفسر ما هو كائن و ليس التأمل فيما ينبغي أن يكون، و يمكن أن ينظر إلى النظرية على أنها مبادئ عامة تقوم بتوجيه العمل بدقة و وضوح، و بهذا فالنظرية الجيدة هي التي يمكن أن تشتق منها الفروض.⁽²⁾

¹ عبد القادر عابدين: المرجع السابق ص76.

² Betty, j, (2001): Management of the business classroom, (e ditor), National buseniss education associqtion.

لذا فيمكن أن نعتبر النظرية في الإدارة المدرسية إطاراً مرجعياً لمدير المدرسة كي يضع من خلالها نظاماً لسلوكياته الإدارية و سلوك من لهم علاقة به من المدرسين والعاملين والتلاميذ، و أولياء الأمور مجرد من العواطف الشخصية و الميول و الرغبات الذاتية. (1)

أولاً: نظرية الإدارة كعملية اجتماعية:

و تقوم هذه النظرية على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، و هذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً و اجتماعياً و نفسياً، إنطاقاً من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور و يمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية (2):

1) **نموذج جيتزلز Getzels**: ينظر جيتزلز إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء و المرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، و أن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر و إن كانا في الواقع متداخلين.

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات و ما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة و الأداءات و السلوكيات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف و الغايات الكبرى للنظام الاجتماعي.

و الجانب الثاني يتعلق بالأفراد و شخصياتهم و احتياجاتهم و طرق تمايز أدائهم، بمعنى هل هم متساهلون أم متسامحون، هل يتسمون بالتعاون أم هم معنيون بالإنجاز و ما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

و السلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، المؤسسات والأدوار والتوقعات و هي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد و الشخصيات والحاجات وهي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانب المدير من خلال حاجاته الشخصية و الأهداف أيضاً، فحين تستطيع الإدارة أن تقوم بدورها

¹ عبد القادر عابدين: المرجع السابق، ص 76.

² <http://www.alajman.ws/vb/showthread.php?t=2278>, 11/12/2007.

بطريقة شخصية تتلاقى مع المواقف الشخصية للعاملين عند أداء أدوارهم، وتسير المؤسسة باتجاه أهدافها بنجاح، أما الإداري الذي يتجاوز دوره، وتأتي قراراته شخصية فإنه كثيراً ما يتصادم مع مرؤوسيه، لأنه من طبيعة الأدوار في أي مؤسسة أن تتكامل (1).

2) نموذج جوبا: Guba للإدارة كعملية اجتماعية:

ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران:

المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه و المكانة التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، و هذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية مفوضة إليه من السلطات الأعلى (2) أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية و ما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها و كل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، و رجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، و ينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معا و هما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية و غيره (3).

3) نظرية تالكورت بارسونز (T.Parsons):

يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية

هي:

- **التأقلم أو التكيف:** بمعنى تكيف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.
- **تحقيق الهدف:** بمعنى تحديد الأهداف كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

¹ سامي سلطي عريفج: الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار عالم الثقافة: عمان، 2001، ص27.

² عبد الغني النوري: المرجع السابق، ص280.

³ عبد الغني النوري : المرجع السابق، ص281.

● **التكامل:** بمعنى إرساء و تنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم يجب تكفل التنسيق بينهم و توحيدهم في كل متكامل.

● **الكمون:** بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافز ه - و إطاره الثقافي.

ثانيا: نظرية العلاقات الإنسانية: تهتم بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، و هذه النظرية تؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، و لا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية و هو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم ل لهؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، و من ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف و يفهم ويحلل حاجات المدرسين و التلاميذ و ليقدر أهمية التوفيق بين الحاجات المدرسين والتلاميذ و حاجات المدرسة.⁽¹⁾

و لا يقصد أصحاب هذه النظرية أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري و المرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تنشتت بعيدا عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة، و لكن ما يتوخاه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية و الاجتماعية "التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بدون اللجوء إلى المراوغة و مقاومة السلطة"⁽²⁾.

ثالثا: نظرية اتخاذ القرار : و تم التطرق إليها في الفصل الثاني.

رابعا: نظرية الإدارة كوظائف و مكونات :

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها سيرز عن مجموعة الوظائف التي أشار إليها سابقوه، وفي مقدمتهم المهندس س الفرنسي "هنري فايول" والوظائف الرئيسية للإداري في ميادين الإدارات المختلفة كما يحدده سيرز هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، والرقابة، وتقابل بالترتيب مصطلحات⁽³⁾ :

¹ الخواجا عبد الفتاح: تطوير الإدارة المدرسية، ط1، دار الثقافة : عمان، 2004، ص41.

² عريفج سامي سلطي: المرجع السابق، ص25.

³ عريفج سامي سلطي: المرجع السابق، ص26.

(Planning, organizing, directing, co-ordination and controlling)

وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة، حيث أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري.

ففي عملية التخطيط يحتاج الإداري إلى تدارس الظروف استعدادا لاتخاذ قرارات ناجحة و عملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف و الإمكانيات المتوفرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف و موقف العاملين منها.

و في عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين و الأنظمة و التعليمات لصورة ترتيبات في الموارد البشرية و المادية، بما يسهل عمليات لتنفيذ الأهداف المتوخاة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ عن الترتيبات.

وعملية التوجيه ينشط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلا لها من خلال صلاحيات مركزة و السلطة المستمدة من ذكائه و معلوماته و خبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، و طبيعة العمل المناط بها، و إمكانياتها المادية و البشرية، والقوى و الظروف الاجتماعية المؤثرة عليها.

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

أما الرقابة في متابعة مباشرة أو غير مباشرة لمؤسسة لتقييم نظام عملها، و مدى جدواه على ضوء الأهداف المنتظرة منها.

خامسا: نظرية القيادة (leadership theory)

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة للإدارة التعليمية و المدرسية بصفة خاصة، نظرا لعلاقتها المباشرة بأولياء الأمور والمدرسين

و التلاميذ، و القيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، و لكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، و يمكن القول أن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان.

سادسا: نظرية النظم (الأنساق) (systems theory)

طورت هذه النظرية في الستينات من القرن العشرين، و وضعت الخطوط العامة لها على يد عالم الأحياء (بيرتلانفي Bertalanffy) ثم طورت في علوم الاقتصاد و الاجتماع والإدارة و غيرها، فما معالمها في الإدارة المدرسية؟

معالم التفكير التنظيمي (النسقي) في الإدارة المدرسية:

إن اعتبار نظرية النظم في الإدارة المدرسية سيلزم النظر في المعالم التي تجسد التفكير النظمي في الإدارة المدرسية، و هي (1):

1. **أهداف الإدارة المدرسية كنظام:** إن الإدارة المدرسية أهدافا، و لا بد من معرفتها و تحليلها من أجل التعامل معها بمسؤولية و كفاءة.

2. **الوظائف:** و هي الوظائف المشتقة من الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية لتحقيقها، و على رأسها جعل المتعلم قادرا على التفاعل و الأداء، و الإنتاج المرغوب فيه، إضافة إلى الوظائف العامة للنظام و المشتملة على تحويل المدخلات إلى مخرجات إنتاجية و وجدانية، و على الضبط و التكيف و التغذية الراجعة.

3. **المكونات:** و هي أجزاء مترابطة و متصلة ببعضها بعلاقات تبادلية تساعد على تنفيذ وظائف النظام وبلوغ غاياته وأهدافه، وتضم مكونات الإدارة المدرسية:

- **المدخلات:** (رسالة المدرسة، و أهدافها، و السياسات و التشريعات، و الموارد البشرية و المادية و المعنوية، و البيانات، و الوقت..الخ).

• **العمليات:** التي يتم من خلالها اتخاذ مهام تخصصية محددة (تخطيط، تنظيم، تنسيق، إشراف..الخ)

• **المخرجات:** مخرجات بشرية، مادية، و معنوية، أو مخرجات إنتاجية وجدانية...الخ).

4. **التغذية الراجعة:** و هي السلوك القائم على موازنة المخرجات الفعلية بالمخرجات النموذجية، و ملاحظة التفاوت بينها، و المراجعة المستمرة لمكوناته بهدف تطوير وسائل أداء النظام.

و طبق لمفهوم النظم، فإن المطلب الأول للإدارة المدرسية هو تحقيق الكفاءة الشاملة للتنظيم أو المدرسة ككل، و ليس الاهتمام الجزئي بأحد العناصر أو المدخلات بمعزل عن غيرها، كما أن الإدارة المدرسية لا تعمل في عزلة، بل إنها تمثل نظاما فرعيا لنظام أكبر هو الإدارة التعليمية، أي أنها ترتبط وظيفيا بإطار أوسع.

سابعاً: نظرية الإدارة بالأهداف (management by objectives)

هو منهج في الإدارة طوره (دركر drucker) في الخمسينيات من القرن العشرين، وقد عرفها (همبل Humble) أنها "نظام ديناميكي يربط بين حاجة المؤسسة لبلوغ أهدافها الخاصة بالربح و النمو و حاجة المدير للمشاركة و تطوير نفسه ذاتي"⁽¹⁾، و يرى دركر أنها تنمي لدى المرؤوسين الإحساس بالمسؤولية، و توفر لهم التوجيه اللائق من رؤسائهم، وتجعل أهدافهم الشخصية منسجمة مع أهداف المؤسسة و تعزز فيهم روح العمل كفريق⁽²⁾.

إن الإدارة بالأهداف تقوم على مبدئين أساسيين هما⁽³⁾:

• **المشاركة:** أي مشاركة المدير و المرؤوسين في تحديد الأهداف التي يسعون لتحقيقها و ما يترتب عليها من أعمال و أنشطة.

¹ محمد حسن العمايرة: المرجع السابق، ص 150.

² محمد عبد القادر عابدين: المرجع السابق، ص 80.

³ محمد عبد القادر عابدين : المرجع السابق، ص 80.

• **تحدد الأهداف:** أي أن يتم وضع الأهداف على صورة نتائج يراد تحقيقها.

خطوات الإدارة بالأهداف: حددها (محمد العميرة) بشكل يعين على توظيفها في مجالات الإدارة المدرسية على النحو التالي:

1. **وضع الأهداف و الإستراتيجيات العامة:** حيث تستقي منها الأهداف المباشرة والأهداف القصيرة المدى و المرحلية للمدرسة.

2. **دراسة و تقويم الوضع البشري و المادي للمدرسة و تقويمه:** و يتضمن إجراء مسح شامل و دقيق للمدرسة للتعرف على الإمكانيات المتوفرة و تقويمها للوقوف على إمكانية الاستفادة منها، كما يتضمن دراسة الاحتياجات اللازمة منها، غير أن هذه المعرفة تساعد المدير على اتخاذ القرارات السليمة فيما يتعلق باختيار الأهداف و تحديد أولوياتها، و اختيار الأساليب و الطرائق التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف (1).

3. **تجزئة الأهداف العامة و الإستراتيجيات إلى أهداف فرعية:** أي وضع أهداف محددة قريبة المدى تراعي تلبية حاجات المعلمين و المدرسة، و توافقها مع الإمكانيات المتوفرة، وقدرة المرؤوسين على تحقيقها، إضافة إلى شروط أخرى كالواقعية و القابلية للقياس...

4. **توزيع الهام على العاملين في المؤسسة:** و يتطلب ذلك تسجيل واجبات كل شخص و مسؤولياته لضمان عدم التداخل أثناء العمل.

5. **وضع برنامج العمل موضع التنفيذ:** بحيث يلزم كل فرد بالواجبات المحددة له ويعمل على إنجازها ضمن الوقت المحدد، و حتى يتم إنجاح هذه الخطوة و جب على المدير أن يحدد أفضل الوسائل و الأساليب التي تناسب تنفيذ الأهداف.

6. **التقويم و التغذية الراجعة:** أي قياس الإنجاز الذي يتحقق بما يمكن من تحليل النتائج و إعادة النظر في الأهداف و الطرائق.

7. **المكافأة و العقوبة.**

¹ محمد حسن العميرة: المرجع السابق، ص 161.

ثامنا: نظرية الاحتمال: (contingency theory)

ترتبط بالعالم (فيدلر Fredler) و تسمى بالنظرية الموقفية (Situational theory) و قد بدأت في البروز منذ السبعينيات من القرن العشرين، فكيف يمكن فهمها؟ وكيف يمكن لمدير المدرسة أن يوظفها في إدارته؟⁽¹⁾

تحاول هذه النظرية و التي تعتبر امتداد للأسلوب النظمي في الإدارة أن تفسر العلاقات المتبادلة داخل كل نظام فرعي في المؤسسة و البيئة الخارجية، و ذلك من خلال اقتراح أشكال تنظيمية و ممارسات إدارية ملائمة للظروف، حيث أنه لا توجد هناك طريقة مثلى أو نظرية ثابتة يمكن إتباعها لتنظيم المدرسة و إدارتها بشكل دائم.

و بناء على هذه النظرية، فإن طرق و أشكال التنظيم و الإدارة لا تتساوى في جميع الظروف بل إنها تعتمد على ملاءمتها لظروف معينة.

و بموجب هذه النظرية، ليست هناك حلول جاهزة للمشكلات المعقدة، و لا وصفات معينة لكيفية حلها، و إنما يجب على مدير المدرسة القيام بتحليل كأساس لاختيار طريقة التعامل معها، و بين أجزائها في ظرف معين، و يستخدم ذلك التحليل كأساس لاختيار طريقة التعامل معها، أو النمط الملائم لها، مع مراعاة أن الاحتمال المرغوب هو الذي يدفع المرؤوسين إلى إتباع سلوك أكثر إنتاجا و فعالية من أجل تحقيق أهداف المنظمة في ظرف المعين.⁽²⁾

تؤكد هذه النظرية باختصار أن الظروف الخاصة في الموقف المعين هي التي تحدد الخيارات و البدائل و القرارات الأنسب، و هذا يتطلب مرونة في الاستجابات التنظيمية، و مسايرتها للتقلبات و التغيرات التي تتم في البيئة المعينة.

¹ محمد عبد القادر عابدين: المرجع السابق، ص 85.

² محمد عبد القادر عابدين: المرجع السابق، نفس الصفحة.

و يلخص هاني الطويل 1998 النقاط المشتركة بين معظم النماذج الاحتمالية على النحو التالي⁽¹⁾:

1. أنها ترفض وجود مبادئ عامة و شاملة للإدارة، فلا توجد طريقة مثلى لإدارة النظم أو تصميمها، لذا فإن الممارسات الإدارية موقفية احتمالية.
 2. أنها تقوم على مهارة تحليل المواقف للتعرف على أفضل الحلول المناسبة، بحيث تتم ممارسة العمل المناسبة في الوقت المناسب، و لذلك فهي تؤكد على تسليح الإداريين بمفاهيم تشخيصية، و أدوات و أساليب و تقنيات من شأنها أن تقدم المساعدة على تحليل مشكلات الموقف.
 3. أنها مفيدة في تطبيق في العديد من المهام الإدارية و خاصة تلك التي تتسم بتركيز المحتويات السلوكية.
 4. أن الأسلوب الاحتمالي ليس بالأسلوب العفوي الذي لا يخضع لمعايير بل هو أسلوب يتعامل مع المواقف بكل ما تحتوي عليه من قيم متأصلة.
 5. إنها تعطي تأكيداً خاصة للعلاقة بين تنظيم العمليات الداخلية لنظم النظام الفرعية ومتطلبات البيئة الخارجية.
 6. إن الأسلوب الاحتمالي من المفروض أن يساعد الإداريين على تحقيق العقلانية، والكفاية و النمو، و الفاعلية في إدارة النظم و التعامل معها.
- و توجد أيضاً نظريات أخرى في الإدارة المدرسية، تكتفي الباحثة بذكرها فقط و هي على النحو التالي:

- نظرية البعدين في القيادة.
- نظرية التبادل في تقرير القيادة لهومان (Homan).

¹ هاني عبد الرحمن الطويل: الإدارة التربوية و السلوك المنظمي، ط1، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان: الأردن، 1999، ص105.

• نظرية تصنيف الحاجات لماسلو (Maslow).

• نظرية إدارة المصادر البشرية.

و من خلال ما سبق عرضه بالنسبة لنظريات الإدارة المدرسية نستنتج بأن الأخذ بهذه النظريات يعين المدير على تحسين أدائه و تفعيل قيادته و التأثير في مرؤوسيه، غير أن الأخذ بأي منها لا يعني أن النظريات الأخرى خاطئة، و غير صحيحة و لمدير المدرسة الأخذ بالنظرية التي يراها مناسبة و ملائمة مع ظروفه و إمكانياته و قدراته.

12 صعوبات العمل في الإدارة المدرسية:

يعترض مسار الممارسة في الإدارة المدرسية، عدة صعوبات تعيقها على القيام بوظائفها، غير أن هذه الصعوبات و المشكلات تختلف من إدارة مدرسية إلى أخرى و من مرحلة تعليمية إلى أخرى، تبعا لظروف المدارس، و طبيعة القائمين عليها، و على ذلك تصنف الصعوبات أو المشكلات التي تعترض الإدارة المدرسية على النحو التالي: (1)

1. صعوبات ذات صلة مباشرة بالعملية التعليمية، و تتمثل في:

- النقص في بعض هيئات التدريس.
- تنوع سلوكيات المعلمين.
- وجود بعض الطلاب غير الأسوياء.
- تفشي الدروس الخصوصية و أثرها على العمل المدرسي.
- عدم استقرار الجداول المدرسي نتيجة تنقلات هيئة التدريس أو العجز في بعض التخصصات.
- عدم توافر الإمكانيات المادية المطلوبة.

¹ عبد الغني النوري: المرجع السابق، ص 314-315.

- عدم تكافؤ بين السلطة و المسؤولية و تعارض الاختصاصات أحيانا بين الأجهزة المركزية و الأجهزة المحلية.

2. صعوبة التوفيق بين النواحي الإدارية و الإشراف الفني.

3. صعوبات العمل و تتمثل في:

- تجاوز نسبة القبول.
- تجاوز الكثافات المقررة للفصول.
- الضغوط لقبول صغار السن و إعادة القيد.. الخ.
- عد إتباع نظام اليوم الكامل في الدراسة نتيجة لظروف متعددة

خلاصة:

لقد تم التعرض في هذا الفصل إلى الإدارة المدرسية بصفة عامة غير أن الإدارة المدرسية الجزائرية بصفة خاصة تشترك مع باقي الإدارات العربية من حيث خصائصها ومقوماتها ونظرياتها، كما تتفرد هي الأخرى عن باقي الإدارات السابقة من حيث :

- التشريع المعمول به .
- أسلوب التسيير.
- الهيكل والهرم التنظيمي لها .
- طبيعة القرارات المتخذة في شكل أحكام وقرارات وزارية .
- العوامل المؤثرة فيها (العامل الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي، الجغرافي)

تمهيد:

لغرض اختبار الفرضيات والتأكد من صحتها، قمنا في بحثنا هذا بدراسة ميدانية بمتقن جابر بن حيان بمدينة المسيلة، وذلك بحكم تواجد أفراد العينة المختارة بها. وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى فصلين، يضم الأول إجراءات الدراسة الميدانية، وخصص الفصل الثاني لغرض عرض وتحليل النتائج ومناقشتها على ضوء الفرضيات، وهذا كله قصد الوصول إلى الغاية التي تسعى إليها كل البحوث العلمية ألا وهي الكشف عن الحقائق، ومنه الخروج ببعض التوصيات والاقتراحات.

1- الدراسة الاستطلاعية :

مما لا شك فيه أن كل بحث ميداني يجب أن يكون مسبقا بدراسة استطلاعية تثبت ملائمة ميدان الدراسة لإجراء البحث.

اعتمدنا في هذه الدراسة على إجراء عدة لقاءات ،مع مدير المصلحة التكوينية لمدير التربية للحصول على رخصة للدخول إلى المؤسسات التربوية والاستفسار على مكان إجراء الملتقى الخاص بإصلاح ودعم النظام التربوي في الجزائر مشروع ميدا 2 ،وبعد ذلك توجهنا إلى خمسة مدارس ابتدائية نجح مديريها في هذا المشروع التربوي ،وتمت مقابلتهم من أجل بناء استمارة الاستبيان ،وبعد ذلك تم اختيار عينة البحث في ضوء المعلومات أو المعطيات المقدمة من طرفهم خاصة في تحديد بعض المصطلحات الخاصة بالإدارة المدرسية كما يفهمها ذوي الميدان .

كما تعد هذه الدراسة الاستطلاعية كقاعدة للدراسة الميدانية وقد أفادتنا في الإحاطة ببعض جوانب الموضوع، غير أنها لا تعطي نتائج شاملة ودقيقة، لأن العينة صغيرة، إذ لا نستطيع تعميم نتائجها على مجمع البحث، ولكن استفدنا منها في تعديل بعض جوانب الاستبيان.

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

2- التعريف بميدان الدراسة :

يمكننا التعريف بمتقن جابر بن حيان من خلال البطاقة الفنية التالية:

بطاقة فنية للمؤسسة 28009

1-2 التعريف:

المساحة الكلية:	تاريخ الإنشاء: ٥٤/٠١/٢٠	المؤسسة: متقنة جابر بن حيان
-----------------	----------------------------	-----------------------------

2-2 الهياكل:

حجرات عادية: 22 مخابر :	06 حجرات مختصة:	10 عمارة القياسات (105)
و.ش.ع.ب(13+2سم)		
الورشات: 04 مكتبة :	01 قاعة الأساتذة :	01 مدرج : 01

3-2 التأطير الإداري :

رقم	تأ. تخم: 12/11/	عدد م	المشغلة:	الشاغرة:
م.سم:	مت.س :	مستخلف،:	متعاقد:	د: 43 :

4-2 التأطير التربوي:

رقم	تأ. تخم: 07/18/	عدد م	المشغلة:	الشاغرة:
م.سم:	مت.س : 01	مستخلف،:	متعاقد:	
ممن:	أ.ت.ث	أستاذ.ت.أ	أ.ت.ث:	د: 32

رقم الحساب الجاري: 331596/57

رقم الخزينة: 07

2-5 أهمية ميدان الدراسة :

لقد تم اختيار متقن جابر بن حيان ببلدية المسيلة ولاية المسيلة لاحتوائها على العينة المطلوبة لتوزيع الاستثمارات الاستبائية، بالإضافة إلى إشراف جماعة أوروبية على هذه العينة لها دراية بتقويم المديرين والمديرات ومشاريعهم التربوية.

3- حدود البحث :

قمنا بهذه الدراسة على المديرين والمديرات بولاية المسيلة، حيث أن نتائج هذه الدراسة لا تتعدى حدود المنطقة وما جاورها لاختلاف المؤهل العلمي والثقافة الفرعية عبر مناطق القطر الجزائري، وإمكانية تأثير هذا الاتجاه على نتائج البحث .

كما أن هذه النتائج لا يمكن تعميمها على كل مديري ومديرات المدارس الابتدائية الذين لم يخضعوا إلى تدريب خاص بهم في تسيير المشاريع المؤسساتية والتقويم التربوي لإمكانية تأثير هذه المتغيرات على صدق هذه النتائج .

3-1 المجال المكاني : انطلاقا من الجانب النظري ارتأينا إجراء البحث بمتقن جابر بن حيان بالمسيلة، وذلك للإلمام بحديثات الموضوع والاطلاع على الرؤية الواضحة في التقويم الذاتي لعمل المدير لهذا كان اختيارنا لهذا الميدان هو الأنسب

3-2 المجال الزمني:

تمت الدراسة خلال فترتين :

3-2-1: فترة الدراسة الاستطلاعية : امتدت من 23 فيفري إلى غاية 2 مارس 2008.

3-2-2: فترة الدراسة الميدانية : فترة الدراسة الميدانية تمت على مرحلتين :

ا/ المرحلة الأولى :

وزع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة بالنسبة للفوج الأول ،وامتدت من 15مارس إلى 19مارس 2008.

ب/ الفترة الثانية :

وزع فيها الاستبيان على أفراد عينة الدراسة بالنسبة للفوج الثاني ،وقد امتدت من 29مارس إلى غاية 02افريل 2008.

3-3 المجال البشري: مديرو ومديرات المدارس الابتدائية.

4- المنهج المستخدم:

من خلال موضوع دراستنا الراهنة والتي تبحث في دور التقويم الذاتي لعمل المدرء ودوره في اتخاذ القرارات في بعض المدارس الابتدائية -أنموذجا- والذي يستلزم دراسة وصف للبيانات المتحصل عليها ، وعليه فإن المنهج الذي يمكن أن نعتمده في دراستنا هذه والذي رأيناه أكثر ملاءمة لها هو المنهج الوصفي الذي يهتم بجمع وتلخيص الحقائق الحاضرة المرتبطة بطبيعة ما، وضع جماعة من الناس أو عدد من الأشياء في مجموعة من الظروف⁽¹⁾.

وفي هذا المنهج لا يكتفي الباحث بمجرد الوصف وجمع البيانات، فمن الضروري أن يكتشف الباحث المعاني والدلالات التي تحتوي عليها البيانات التي حصل عليها، وكذلك كشف العلاقة بين المتغيرات، ومن رأي "هويتي" أنه خلال المنهج الوصفي يمكن أن يستعين بالإحصاء كما يمكنه أن يكتفي بعملية السرد اللفظي خلال دراسته الوصفية⁽²⁾.

وفي دراستنا هذه سنتناول على المستوى الوصفي معرفة التقويم الذاتي لعمل مدير المدرسة الابتدائية -أنموذجا-، وما إلى ذلك من كفايات معرفية وفنية وإدارية تساعده في

¹ عمر محمد التومي الشيباني : مناهج البحث الاجتماعي، ط2، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1975، ص113.
² صلاح مصطفى الفوال: منهجية العلوم الاجتماعية، سلسلة كتب علم الاجتماع والتنمية ، العجوزة، القاهرة، 1982/03/21، ص 58-59.

اتخاذها للقرارات التربوية المختلفة ، والتي تساعدنا نحن بدورنا في انجاز بطاقة تقويم ذاتي لمدير المدرسة .

- وجملّة الأهداف التي نرمي إليها من خلال اعتمادنا هذا المنهج في دراستنا هي :

* وصف الظاهرة "التقويم الذاتي لعمل مدير المدرسة واتخاذ القرارات وصفا موضوعيا منتظما.

* تحليل محتوى مادة الظاهرة المدروسة وترجمتها إلى أرقام يسهل فيما بعد استخلاص النتائج منها كميًا.

*التزود بالحقائق الجديدة التي تساعدنا على فهم الظاهرة ومن ثم إمكانية التنبؤ بجوانب أخرى لها .

* التحقق من صدق ما يتوافر من أفكار حول موضوع "التقويم الذاتي لعمل مدير المدرسة ودوره في اتخاذ القرارات واستغلالها في تصميم بطاقة تقويمية ذاتية .

* النتائج التي يمكن أن نتحصل عليها من الدراسة الوصفية والتحليلية يمكن الاستفادة منها في التسيير التربوي والإشراف التربوي الذي يؤدي إلى زيادة الكفاءة لدى المديرين والمديرات والرفع من مرودهم في المجالات الإشرافية .

5- عينة البحث وخطوات اختيارها :

تشكل العينة صورة مصغرة لمجتمع كبير انتزعت منه، مع العلم إما تكون ممثلة له تمثيلا كلياً أو نسبياً .

وعليه فالعينة عدد محدود من الأفراد يجري اختيارهم من مجموعة كبيرة أو ما يسمى المجتمع الأصلي بقصد اختبار المعالجة الإحصائية على أساس افتراض يقول بأن العينة المختارة يجب أن تكون ممثلة بغية الوصول إلى استنتاجات عامة تتعلق بالجماعة ككل:

*** العينة العمدية :**

هي العينة التي تختار بصفة عمدية ومباشرة غير عشوائية بناءً على محك خارجي وبناءً على مواصفات معينة يحددها الباحث وفقاً لمتطلبات بحثه⁽¹⁾.

وهذا النوع من العينة هو المستخدم في بحثنا هذا بما أن الفئة التي سيطبق عليها هي فئة المديرين والمديرات الخاضعين لتكوين في التقويم والتسيير المؤسساتي، واستناداً إلى ما سبق كان اختيارنا لعينة الدراسة كالآتي :

تم اختيار عينة البحث من المديرين والمديرات بمتقن جابر بن حيان لولاية المسيلة، حيث شملت العينة 180 مديراً ومديرة طبق عليهم استبان الدراسة المنجز من طرفنا.

ضبط متغيرات أفراد العينة :

لقد تم الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات لأفراد العينة المختارة من الجنس و الأقدمية :

الجنس	11	35	16	118
المتغيرات	الخبرة	اقل من 05 سنوات	10-5 سنوات	15-10
				أكثر من 15 سنة

* ملاحظة : لم تكن هناك متغيرات دخيلة تعيق تطبيق أداة البحث .

6- أدوات جمع البيانات:

الأداة هي الوسيلة التي يستطيع الباحث بها جمع المعطيات والمعلومات حول موضوع الدراسة فيستخدم الباحث مجموعة من التقنيات والأساليب لفهم موضوع الظاهرة إلا أن طبيعة الموضوع تفرض على الباحث انتقاء الأداة أو الوسيلة لذلك فقد اعتمدنا على الأدوات التالية :

¹ رشيد زرواتي : تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار هومة: 2002، ص197.

1-6 مصادر جمع المادة النظرية :

من أجل تغطية الجانب النظري فإن المادة النظرية المستخدمة تتمثل فيما يلي :

مناجد، مذكرات ،كتب علمية ، رسائل وأطروحات جامعية ، بالإضافة إلى وثائق والسجلات والمجلات الدورية العربية والوطنية ومواقع مختلفة من الانترنت .

2-6 مصادر جمع المادة الميدانية :

من أجل تغطية الجانب النظري فإن المادة النظرية المستخدمة تتمثل فيما يلي :

مناجد، مذكرات ،كتب علمية ، رسائل وأطروحات جامعية ،بالإضافة إلى وثائق السجلات والمجلات الدورية العربية والوطنية ،ومواقع مختلفة في الانترنت .

3-6 مصادر جمع المادة العلمية :

* المقابلة : إذن تمت المقابلة أولاً مع مدير المصلحة التكوينية بمديرية التربية بولاية

المسيلة، ثم مع عينة من المديرين والمديرات ببلدية المسيلة الناجحين في مشروع "ميدا

2" أي الذين سبق لهم وأن تلقوا تكويناً في ذلك، وقد تم تحديد أهم المهام والمسؤوليات

التي يقوم بها مدير(ة) المدرسة الابتدائية في هذه المقابلة من أجل مساعدتنا في بناء

استبيان الدراسة، ثم طبق الاستبيان على 05 مديرين كعينة استطلاعية لمعرفة مدى تجاوب

عينة الدراسة مع الاستبيان الأولي، وبعد ذلك تمت مقابلة أخرى مع سيد مدير متقن جابر بن

حيان من أجل طلب الاستئذان للدخول للمتقن لمقابلة أفراد عينة الدراسة وتوزيع الاستبيان

عليهم أيام التكوين.

* الملاحظة :

تمت ملاحظة السجلات والوثائق التربوية والإدارية التي يقوم بها جل المديرين

والمديرات وفحصنا أهم القرارات الخاصة بقطاع التسيير الإداري والتربوي لمدير المدرسة .

* تحليل المحتوى (المضمون) :

تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى للأسئلة النصف مفتوحة الواردة في بنود الاستبيان

* الاستبيان :

هو الأداة التي تم الاستناد إليها واستخدامها بشكل كبير في جمع المعلومات عن دور التقويم الذاتي واتخاذ القرارات في المدارس الابتدائية- نموذجاً- بولاية المسيلة، وقد اعد الاستبيان لمديري ومديرات المدارس الابتدائية المستوفون للشروط السالفة الذكر .

أهداف الاستبيان:

الهدف من إعداد الاستبيان هو جمع المعلومات عن دور التقويم الذاتي لعمل المدير في عملية اتخاذ القرار في المدارس الابتدائية نموذجاً..

تنوعت مصادر اشتقاق أسئلة الاستبيان :

- الفكر التربوي الحديث (التقويم التربوي -التقويم الذاتي) .

- وظائف المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية .

- الدراسات التي تناولت التقويم الذاتي لعمل المدير:بطاقة التقويم الذاتي لمدير المدرسة ببريطانيا.

- نموذج تقييم أداء مديري المدارس .

- استبيان خاص باتخاذ القرار ل د.عبد السلام .جامعة قطر /1985

الصورة المبدئية للاستبيان :

تضمنت الاستبانة خطاباً موجهاً للفئة المستهدفة من الاستبيان، وأصبحت الغاية التي يرمي إليها موضوع البحث العلمي المنشود والمطلوب من المستفتي بوضع إشارة (+). أمام الأسئلة التي تعبر عن رأيه والتي تعكس بصدق دقة خبرته.

وقد شملت البيانات الموجهة لمدير (ة) المدرسة (الجنس/ الاقدمية).

وتضمن الاستبيان ثلاث محاور هي : (الكفايات الإدارية –الكفايات الفنية – الكفايات المعرفية).

صدق وثبات الاستبيان :

في محاولة للتحقق من صدق الاستبيان ،تم عرضه على خمسة محكمين من اساتذة علم النفس وعلم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة كالآتي:

الأستاذ الدكتور " زرواتي رشيد " استاذ بعلم الاجتماع و الديمغرافيا .

الأستاذ الدكتور "مسعودان احمد " :أستاذ بقسم علم الاجتماع الديمغرافيا .

الدكتور " ضياف زين الدين " :أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا .

الدكتور " بوسكرة احمد " : أستاذ بقسم الإدارة والتسيير الرياضي .

الدكتور "بودر بالة محمد" أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.

وقد طلب إلى المحكمين المحكمين إبداء الرأي في مدى مناسبة الاستبيان لتحقيق الهدف من إعداده ،ومن صحة الصياغة اللغوية للمفردات إلى المحور الذي تدرج تحته.

وقد اتضح من تتبع آراء المحكمين على هذا الاستبيان أن 66.67 / اتفقوا على انه يحقق الهدف من إعداده، وان المفردات التي ذكرت تنتمي إلى محاورها، وإنها صحيحة لغويا، كما أن اثنين من المحكمين قد ذكرا هذه الملاحظات:

تقسيم المفردة المركبة إلى مفردتين، وقد عينا عددا من هذه المفردات المركبة.

- إعادة صياغة بعض المفردات لتكون أكثر دقة .

- تغيير بعض المفردات بحيث تدور في إطار واحد.

- وقد قمنا بإجراء بعض التعديلات المطلوبة وبذلك أصبح الاستبيان صادقا يقيس ما وضع لقياسه .

الصورة النهائية للاستبيان :

يتكون الاستبيان من خطاب موجه للمستفتين والمستفتيات (المديرين والمديرات) وبيانات عامة، والمتغيرات المذكورة في الصورة المبدئية ، كما تضمن الاستبيان ثلاثة محاور، هي على الترتيب :

1- الكفايات الإدارية للمدير (ة)، ويندرج تحت هذا المحور (13) سؤالاً .

2- الكفايات الفنية للمدير (ة)، ويندرج تحت هذا المحور (11) سؤالاً .

3- الكفايات المعرفية للمدير (ة)، ويندرج تحت هذا المحور (13) سؤالاً .

7-4 المعالجة الإحصائية :

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، والوصول إلى أهدافها، قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية، حيث استعنا في تحليل الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة المقيدة والنصف مفتوحة بالنسب المئوية، وهذا طبعا بعد حساب عدد التكرارات الخاصة بكل سؤال بالطريقة التالية:

$$n = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

حيث ك: تمثل عددا لتكرارات .

ن: النسبة المئوية .

مثال ذلك إجابة أفراد العينة على السؤال رقم (1)

- هل أقوم بوضع مخطط عمل للمدرسة ؟

فإذا كانت إجابتك بـ (نعم) و (1)إجابة ب (لا) وعندئذ طبقنا الطريقة التالية لحساب النسبة المئوية كما يلي :

$$\text{الإجابة ب (نعم)} = \frac{\text{مجموع الإجابات بـ (نعم)}}{\text{مجموع أفراد العينة}} \times 100$$

وهكذا تم حساب النسبة المئوية لجميع أسئلة الاستبيان، كل سؤال على حدة .

خلاصة:

لقد تم التعرض في هذا الفصل إلى مجالات الدراسة (الجغرافية -الزمنية - البشرية)،
كما قمنا بتحديد المنهج المناسب لموضوع الدراسة وأدوات جمع البيانات والمعلومات
النظرية والميدانية.

تمهيد:

بعد التطرق للإطار العام لدراسة الإشكالية، الذي يتمحور حول المؤشرات الميدانية التي وقفنا عليها والمتمثلة في ضرورة مراعاة مدى امتلاك المدير لكفاياته المختلفة عند تقويمه لذاته من أجل اتخاذ قرارات رشيدة في الإدارة المدرسية، لذا كان من الضروري إخضاع هذا المشكل للدراسة قصد الحصول على معلومات تفيدنا في إثبات أو نفي الفروض المطروحة، وهذا ما سيتم توضيحه في هذا الفصل .

1- عرض البيانات الشخصية :

1-1- الجنس:

الجنس	عدد المدراء	النسبة المئوية
ذكور	169	93.89%
إناث	11	6.11%
المجموع	180	100%

جدول رقم (4) :يوضح نسب الجنس عند المدراء .

التعليق :

يوضح الجدول رقم (04)الجنس عند المديرين والمديرات، حيث أن نسبة 93.88 % مديرا (ذكرا)، وفي المرتبة الثانية نجد نسبة 6،11 % من الإناث مديرات .

النتيجة:

تؤكد نتائج هذا الجدول أن أغلبية أفراد عينة الدراسة من جنس ذكرا ، مما يوحي إلى استبعاد الفرض الإحصائي الدال على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين، كما سبقت الإشارة له في الدراسة الاستطلاعية .

2-1- مدة الاقدمية :

مدة الاقدمية	التكرار	النسبة المئوية
من سنة إلى 05سنوات	11	6،11%
من 05سنوات إلى 10سنوات	35	19،44%
من 10الى 15سنة	16	8،89%

أكثر من 15 سنة	118	65,56%
المجموع	180	100%

جدول رقم (05): يوضح نسب الاقدمية لدى المدراء .

التعليق :

يمثل هذا الجدول نسب الاقدمية لدى المديرين والمديرات ،حيث تظهر نسبة الاقدمية من سنة إلى 5 سنوات (6,11%) ،أما من 5 سنوات إلى 10 سنوات ومن 10 سنوات إلى 15 سنة تقدر كل نسبة منهما ب 19,41% ، 8,88% ، وأكثر من 15 سنة تقدر ب 65,55 % وهي النسبة العالية .

النتيجة:

تؤكد نتائج هذا الجدول أن أغلبية أفراد عينة الدراسة لديهم اقدمية تتحدد ب اكثر من 15 سنة .

سؤال رقم (1): هل أقوم بوضع مخطط عمل للمدرسة ؟

التكرار	النسبة المئوية	التكرار
نعم	77,78%	140
لا	3,33%	06
أحيانا	18,89%	34
المجموع	100%	180

جدول رقم (6) : يوضح قيام المدير (ة) بمخطط عمل للمدرسة .

التعليق :

من الجدول يتبين أن نسبة 77.78% من أفراد العينة أجابوا ب (نعم)، وان نسبة 18.89% تمثل الإجابة ب (أحياناً)، في حين نجد نسبة 3.33 % تمثل نسبة الإجابة ب (لا).

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة كانت تقوم بوضع مخططات عمل للمدرسة، وهذا من اجل تحديد الهدف من خلال خطة واضحة المعالم وفي ضوء أهداف معينة، وبالتالي لتحديد مايريده (المدير) من بيانات ومعلومات والنواحي التي يراد تقويمها ومواقيتها ومعرفة طريقة استخدام البيانات وتسجيل النتائج للإفادة منها .

الشرط الثاني من السؤال رقم (1):- وفي حالة قيامي بمخطط عمل، فما الذي أقرره بشأن فترة المخطط هل هي :

النسبة المئوية		التكرار		الإجابة التكرار النسبة	
6.42%		09		21	أسبوعية
21.43%	6.42%	30	09		شهرية
	50.72%		71		سنوية
100%		140		المجموع	

جدول رقم (7):- يوضح القرار المتخذ بشأن تحديد فترة المخطط .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يقومون بخطة عمل حيث نجد في المرتبة الأولى نسبة 50.72 %يقومون بخطة سنوية، بينما نجد في المرتبة الثانية نسبة 21.43 % من أفراد عينة يقررون بوضع خطة عمل(أسبوعية -شهرية -سنوية)في حين نجد نسبة 15 %يقرون بوضع خطة عمل (شهرية -سنوية)،بينما نجد في

المرتبة الأخيرة نسبة 6.42 % من أفراد عينة الدراسة يقررون وضع خطة عمل بفترة أسبوعية .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة اقرروا بوضع خطط عمل سنوية لأعمالهم الإدارية ، وهذا ما يشير إلى أن مخططات الأعمال الفعالة تؤدي إلى زيادة فاعلية اتخاذ القرارات وترشيد القرارات التربوية المنفذة لجوانب هذا التخطيط .

سؤال رقم (2): هل يعتمد مخططي على الأسس العلمية للتخطيط ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
71.11%	128	نعم
6.11%	11	لا
22.78%	41	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (8): يوضح مدى اعتماد مخططات المدير (ة) على الأسس العلمية للتخطيط.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية أفراد العينة يعدون مخططاتهم وفقا للأسس العلمية للتخطيط ، وذلك بنسبة 71.11%، بينما كانت نسبة الذين يعتمدون أحيانا تقدر ب 22.78 %، في حين نجد أن نسبة 6.11 % لا يعتمدون على الأسس العلمية في بناء مخططاتهم .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج إن أغلبية أفراد عينة الدراسة يراعون شروط كثيرة عند إعدادهم للمخططات المدرسية كالاستمرارية والشمولية والمرونة ...الخ.

الشرط الثاني من السؤال رقم (2) : وفي حالة إجابتي ب (نعم) - فهل يشاركني في تحديد ذلك كل من :

الإجابة / التكرار النسبة	التكرار	النسبة المئوية
مديرية التربية	05	3.90%
المفتش	08	6.25%
الفريق التربوي	79	61.71%
لجنة الخبراء	36	28.12%
أولياء التلاميذ	00	00%
المجموع	128	100%

جدول رقم (9) : يوضح القرار المتخذ بشأن تحديد أعضاء المشاركة في التخطيط.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة يقرون بمشاركة الفريق التربوي في تحديد الأسس العلمية للتخطيط التربوي بنسبة 61.71 % في المرتبة الأولى، بينما نجد في المرتبة الثانية ونسبة 28.12 % من لجنة الخبراء، وفي المرتبة الثالثة المفتش ونسبة 6.25 % في حين نجد نسبة 3.80 % من مشاركة مديرية التربية .

النتيجة:

تؤكد نتائج هذا الجدول أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة يقرون بمشاركة الفريق التربوي في تحديد الأسس العلمية للتخطيط التربوي في المدرسة الابتدائية.

السؤال رقم (3): هل التزم بمخطط العمل المتفق عليه ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
78.33%	141	نعم
03.89%	07	لا
17.78%	32	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (10): يوضح مدى التزام المدير (ة) بمخطط العمل المتفق عليه .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة يلتزمون بمخطط العمل ، وذلك بنسبة 78.33% ،بينما كانت نسبة الذين يلتزمون أحيانا تقدر ب 17.88% ، في حين نجد نسبة 3.89% لا يلتزمون بمخطط العمل .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة أقرت بالالتزام بمخطط العمل المتفق عليه ، وهذا باعتبار المدير (ة) كقائد(ة) تربوي يتولى بعد إعداد الخطة توزيع المسؤوليات للعمل مع أعضاء مجموعة التنفيذ في إطار البرنامج الزمني الموضوع للخطة، والمقدر حسب عينة الدراسة ب سنة كما تم تدعيم هذا من خلال السؤال السابق .

الشرط الثاني من السؤال رقم (3): فاذا كانت إجابتي ب (نعم)، فهل هذا لان :

النسبة المئوية		التكرار			الإجابة / التكرار النسبة
7.80 %	%24.82	0	35	11	التشريع المعمول به يفرض ذلك.
	%41.84		59		تتماشى وأهداف المدرسة.
	%19.14	27			تتماشى وميول واتجاهي للعمل.
	%6.38		09		ساهمت في انجازه.
%100		141			المجموع

جدول رقم (11): يوضح الأسباب الدافعة بالمدير للالتزام بمخطط العمل

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة أكدت بمدى التزامها بمخطط العمل، وهذا لان مخطط العمل يتماشى وأهداف المدرسة بنسبة 41.84 %، في حين نجد نسبة 24.82% منها أكدت على أن التشريع المعمول به يفرض ذلك، وفي حين نجد نسبة 19.14% منها

أكدت أيضا على أن مخطط العمل يتماشى وميولهم واتجاهاتهم للعمل، بينما نجد نسبة 7.80% ركزت على الاقتراحات الثلاث، وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة منها 6.38% أكدت على مدى مساهمة المديرين والمديرات في انجازهم للمخطط .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى التزامها بمخططات العمل كانت تحيلها إلى مدى تماشي هذه المخططات وأهداف المدرسة ،مما يدل على حسن صياغتهم لمخططات أعمالهم وأهداف المدرسة واحتياجات خريجها .

الشرط الثالث من السؤال رقم (03) :وفي حالة الإجابة ب (لا)،فلما ذا ؟

من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة تمحورت استجاباتها على المتغيرات التالية :

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
100 %	07	نقص خبرتي
100 %	07	المجموع

جدول رقم (12): يوضح الأسباب المانعة للمدير للالتزام بمخطط العمل .

التعليق:

تؤكد نتائج هذا الجدول أن نسبة منها 100 % من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا ب (لا)، كما أكدوا أيضا بعدم التزامهم بمخطط العمل ،ويرجعون ذلك لنقص تجربتهم وخبرتهم في العمل الإداري.

النتيجة:

يرجع عدم التزام أفراد عينة الدراسة بمخطط العمل إلى نقص خبرتها في العمل الإداري، وهذا ما أكدت عليه استجابات أفراد عينة الدراسة في السؤال الخاص بالبيانات الشخصية بوجود 6.11 % من أفراد عينة الدراسة بخبرة اقل من 5 سنوات ،ويرجع هذا بطبيعة الحال إلى عدم تدريب المديرين و المديرات حول استخدامهم لكافة الأعمال الإدارية (عدم امتلاكهم بعد الكفايات الإدارية).

سؤال رقم (4) :هل هناك بعض المعوقات التي تحولني دون التزامي بمخطط العمل ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
53.33%	96	نعم
18.89%	34	لا
27.78%	50	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (13) :يوضح المعوقات التي تحول المدير (ة) عن الالتزام بمخطط العمل .

التعليق:

وقد اتضح من حساب استجابات أفراد عينة الدراسة وعددهم 180 مديرا ومديرة ،منهم 53.33% يجدون معوقات تحولهم عن الالتزام بمخطط العمل ،في حين نجد نسبة 27.78 % من أفراد العينة قد أجابوا ب (أحيانا) ، وفي حين الآخر نجد نسبة 18.89 % لا توجد لديهم معوقات تحولهم دون الالتزام بمخطط العمل .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة تواجههم معوقات تحولهم دون التزامهم بمخططات أعمالهم ،وهذا ما يدل على أن ضمان تنفيذ مخططات العمل في الأسرة التربوية مرهون بمدى ملائمة الأهداف للمناخ المدرسي السائدة فيها .

الشرط الثاني من السؤال رقم (4) : وإذا كانت إجابتي ب (نعم)، فهل تعود هذه المعوقات إلى :

النسبة المئوية			التكرار			الإجابة / التكرار النسبة
5.20 %	5.20 %	47.91 %	05	05	46	معوقات مادية
		4.16 %			04	معوقات بيئية
	10.41 %			05	10	
100 %			96			المجموع

جدول رقم (14) : يوضح أنواع المعوقات التي تحول المدير(ة) عن الالتزام بمخطط العمل .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن نسبة 47.91 % من استجابات أفراد عينة الدراسة يرجعون المعوقات التي تحولهم دون التزامهم بمخطط العمل إلى معوقات مادية بالدرجة الأولى، ونجد في المرتبة الثانية نسبة 10.41 % تؤكد على عدم تجاوب الفريق التربوي مع المدير (ة)، في حين الآخر نجد في المرتبة الثالثة نسبة 5.20 % من استجابات أفراد عينة الدراسة تؤكد على المعوقات المادية والبيئية وعدم تجاوب الفريق التربوي معها .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد العينة حول نوع المعوقات التي تحولهم دون التزامهم بمخططات أعمالهم يرجعونها إلى المعوقات المادية .

السؤال رقم (6) : هل سبق لي وان شاركت في إعداد مخطط للعمل ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
72.22%	130	نعم
11.11%	20	لا
16.67%	30	أحيانا
100 %	180	المجموع

جدول رقم (15): يوضح خبرة المدير (ة) في المشاركة في إعداد مخطط العمل .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة سبق لهم وان شاركوا في إعداد مخططات للعمل بنسبة 72.22 %، بينما كانت نسبة الذين سبق وان شاركوا ب(أحيانا) تقدر ب 16.67 %، في حين نجد نسبة 11.11 % لا يشاركون في الإعداد .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة يشاركون في إعداد مخططات للعمل ، وهناك وشواهد واقعية تؤكد ذلك ، حيث نجد تواجد العينة ضمن اطار برنامج إصلاح ودعم النظام التربوي (MEDA II).

الشرط الثاني من السؤال رقم (06) : إذا كانت إجابتي ب (نعم) فمع من :

باستخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة يتبين أن
جلهم اتفقوا في إجاباتهم على المتغيرات التالية :

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
26.92%	35	الفريق التربوي والمفتش
15.38%	20	مديري مؤسسات أخرى
57.70%	75	MEDA II
100%	130	المجموع

جدول رقم (16) : يوضح الأطراف المشاركة في إعداد مخطط العمل.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية أفراد عينة الدراسة سبق لهم وان شاركوا في إعداد مخططات عمل مع MEDA II (مشروع MEDA II لإصلاح ودعم النظام التربوي بالجزائر بنسبة 57.70% ، بينما كانت نسبة الذين يشاركون في إعداد المخططات مع الفريق التربوي بالمدرسة ومع المفتش بنسبة 26.92%، وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة 15.38% تشارك في وضع المخططات مع زملاء العمل .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة يشاركون في إعداد مخططات للعمل مع MEDA II ، وهذا ما أكدته الاستجابة السابقة من الشرط الأول ، ويعتبر مشروع ميدا في حد ذاته عبارة عن برنامج تكويني لفائدة مديري ومديرات المدارس الابتدائية ،

يهدف إلى تحسين وضعية التقويم البيداغوجي وكيفية بناء المشاريع المؤسساتية الناجحة ، علاوة على ذلك نجاح خمسة مشاريع تسييرية مؤسساتية بولاية المسيلة كانت نموذجا لذلك

السؤال رقم (07): هل سبق لي وان اضطررت إلى إجراء تعديلات على مخطط العمل ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
55.56%	100	نعم
13.89%	25	لا
30.56%	55	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (17): يوضح اضطرار المدير (ة) إلى إجراء تعديلات على مخطط العمل .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة يضطرون إلى إجراء تعديلات على مخطط العمل وذلك بنسبة 55.56 %، بينما كانت نسبة الذين يقومون بذلك أحيانا تقدر ب 30.56 %، في حين نجد أن نسبة 13.89 % لا يقومون بإجراء تعديلات على مخططات أعمالهم.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن اغلبيه استجابات أفراد عينة الدراسة يضطرون إلى إجراء تعديلات على مخططات أعمالهم ، نتيجة للظروف الطارئة التي تتصل بصفة خاصة بالبيئة المدرسية ،للتغير الطارئ على مستوى الأهداف المسطرة .

الشرط الثاني من السؤال رقم (07) : وإذا كانت إجابتي ب (نعم) فهذا لأنها :

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
5%	05	غير محكمة
7%	07	لضعف في الأداء
88%	88	ظهور معطيات جديدة
100%	100	المجموع

جدول رقم (18) : يوضح الأسباب الدافعة بالمدير (ة) لتغيير مخطط عمله .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة يضطرون إلى إجراء تعديلات على مخططات أعمالهم نتيجة لظهور معطيات جديدة وذلك بنسبة 88 %، بينما نجد البعض الآخر يضطر إلى إجراء تعديلات نتيجة لضعف في الأداء وتقدر نسبته ب 7 %، وفي الحين الآخر نجد البعض يرجع ذلك إلى الخطة في حد ذاتها غير محكمة وتقدر نسبة ذلك ب 5%.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة يضطرون إلى إجراء تعديلات على مخططات أعمالهم نتيجة لظهور معطيات جديدة كما حدد سابقا في الشرط الأول، وهذا ما يدل على أن خطط المديرين والمديرات ليست ثابتة تتماشى و التغيرات الحاصلة .

السؤال رقم (08): هل احضر الاجتماعات التي تعقد على مستوى المفتشية ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
91.11%	164	نعم
00%	00	لا
8.89%	16	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (19): يوضح حضور المدير(ة) للاجتماعات التي تعقد على مستوى المفتشية

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية استجابات أفراد عينة الدراسة يحضرون الاجتماعات التي تعقد على مستوى المفتشية بنسبة 91.11% ، بينما كانت نسبة الذين يحضرون أحيانا تقدر ب 8.89% ،في الحين الآخر نجد نسبة الذين لا يحضرون أحيانا بنسبة 00% وهي نسبة معدومة .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن جل أفراد عينة الدراسة مجبرون على حضور الاجتماعات التي تعقد على مستوى مفتشيه المقاطعة ،وتم الحصول على شواهد تؤكد ذلك من خلال تفحصنا للقرار الوزاري رقم 889 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991، والمتضمن ضرورة حضور المدير للاجتماعات التي تعقد على مستوى مفتشية المقاطعة،مما يستلزم إعداد تقريراً يؤكد هذا الحضور في سجلات اجتماعات المدير بمفتش المقاطعة ،وهذا مما يستدعينا إلى استنتاج يؤكد على دور هذه الكفاية في اتخاذ القرارات ومدى تنفيذ هذه الأخيرة من طرف مدير (ة) المدرسة الابتدائية.

الشرط الثاني من السؤال رقم (08) : وإذا كانت إجابتي ب (لا) فما الإجراء المتخذ ضدي؟ :

من خلال تفحصنا لاستجابات أفراد العينة في الشرط الأول من هذا السؤال تبين أن جل أفراد عينة الدراسة ملزمون بتنفيذ القرار الوزاري الذي يقرر ذلك ، وعلى هذا كانت استجابات أفراد عينة الدراسة بالنفي، وبالتالي فلا وجود لإجراءات متخذة ضدهم في حالة التزامهم بالحضور الدائم .

السؤال رقم (09) : هل أشارك في الملتقيات الخاصة بتكوين المديرين ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
95.56%	172	نعم
01.11%	02	لا
3.33%	06	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم يوضح (20) : مشاركة المدير(ة) في الملتقيات الخاصة بتكوين المديرين .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يشاركون في الملتقيات الخاصة بتكوينهم ، وذلك بنسبة 95.56% ، بينما كانت نسبة الذين يشاركون أحيانا تقدر ب 3.33% ، في حين نجد نسبة 1.11 % لا يشاركون في الملتقيات .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يشاركون في الملتقيات الخاصة بتكوين المديرين، وقد تم الحصول على شواهد واقعية تؤكد ذلك، من خلال تواجد عينة الدراسة

كاملة في الملتقى التكويني للمدريات والمديرين في مشروع "ميذا 2" تحت شعار من اجل إصلاح ودعم النظام التربوي.

الشرط الثاني من السؤال رقم (10): وفي حالة إجابتي ب (لا)، فلماذا ؟

من خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة لهذا السؤال لم نحصل على إجابة محددة تؤكد عدم الحضور إلى الملتقيات أو ذكر سبب عدم المشاركة في الملتقيات الخاصة بتكوين المديرين والمدريات، وهذا ما يتنافى مع وجود العينة في الملتقى، مما يؤكد على أن نسبة الذين لا يشاركون في الملتقيات الخاصة بتكوينهم لم تكن موضوعية في إجابتها على هذا السؤال.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج إن نسبة الذين لا يشاركون في الملتقيات الخاصة بتكوين المديرين والمدريات قليلة بالرغم من تواجدهم في الملتقى، ويرجع ذلك إلى عدم تحري الموضوعية والصدق في الإجابة عن هذا السؤال رغم وضوحه .

السؤال رقم (11): هل أقوم باطلاع الشركاء بكل ما يدور في المدرسة ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
68.33%	123	نعم
05%	09	لا
26.67%	48	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (21) : يوضح اطلاع المدير (ة) للشركاء بكل ما يدور في المدرسة .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية أفراد عينة الدراسة تقوم باطلاع الشركاء بكل ما يدور في المدرسة ، وذلك بنسبة 68.36% ،بينما كانت نسبة الذين يطلعون الشركاء أحيانا تقدر ب 26.27% ،بينما نجد أن نسبة 5% لا يطلعون الشركاء في ذلك .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة كانت استجاباتها باطلاع الشركاء بكل ما يدور في المدرسة ،وهذا ما يدل على إن المشاركة هي أساس اتخاذ القرارات السليمة في المدرسة .

الشرط الثاني من السؤال رقم (11): وإذا كانت إجابتي ب (نعم)، فلماذا ؟

من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى يتبين أن جل المديرين والمديرات الذين أجابوا ب (نعم) ركزوا على المتغيرات التالية :

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
53.65%	66	من اجل المشاركة في انجاز المشروع
26.82%	33	للاطلاع على المنهاج
11.39%	14	لتحسين أوضاع المؤسسة
8.13%	10	لتحمل المسؤولية
100%	123	المجموع

جدول رقم (22) يوضح مبررات اطلاع المدير (ة) للشركاء بكل ما يدور في المدرسة .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول تؤكد أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يطلعون الشركاء بكل ما يدور في المدرسة من اجل المشاركة في انجاز مشروع المؤسسة وهذا بنسبة 53.35 % وكان في المرتبة الأولى ،أما في المرتبة الثانية نجد نسبة 26.82% تؤكد على ضرورة اطلاعهم على المناهج ،بينما نجد في المرتبة الثالثة نسبة 11.39 %من أفراد العينة تطلع الشركاء من اجل تحسين أوضاع المؤسسة ، وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة 8.13% من أفراد العينة تطلع الشركاء بكل ما يدور في المدرسة من اجل تحمل المسؤولية.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة يولون اطلاع الشركاء بكل ما يدور في المدرسة من اجل المشاركة في انجاز مشروع مؤسساتي ناجح يتوقف على اتخاذ قرارات سليمة وصائبة .

السؤال رقم (12) : هل أتابع قضايا المعلمين الإدارية (رواتب,عطل, ترقية,تعيينات) لدى الجهات المعنية ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
63.89%	115	نعم
14.44%	26	لا
21.67%	39	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (23): يوضح متابعة المدير(ة) لقضايا المعلمين الإدارية لدى الجهات الوصية.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يتابعون قضايا المعلمين الإدارية لدى الجهات الوصية، وذلك بنسبة 63.89 %، بينما كانت نسبة الذين يتابعون أحيانا تقدر بـ 21.67 % في حين نجد أن نسبة 14.44 % لا يتابعون .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة يقومون بمتابعة قضايا المعلمين الإدارية لدى الجهات الوصية، وهذا ما يدل على قدرة أفراد عينة الدراسة في تقويمهم لكفاياتهم الإدارية .

الشرط الثاني من السؤال رقم (12)- و في حالة إجابتي ب(نعم)، فإذا حصل خطأ بشأن قضية ما فما أقرر؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
6.96%	08	الانسحاب
12.17%	14	أفوض هذه المهام إلى نائب
49.56%	57	أسلم القضية إلى المعلم مباشرة
31.30%	36	أتابع القضية شخصيا
100%	115	المجموع

جدول رقم(24): بوضع القرار المتخذ من طرف المدير(ة) بشأن القضية.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يقررون تسليم قضية مباشرة للمعلم أثناء متابعتهم لقضايا ه الإدارية لدى الجهات المعنية و ذلك بنسبة 49.56%، بينما كانت نسبة الذين يتابعون القضية شخصيا تقدر ب: 31.30 %، فيحين نجد أن نسبة 12.17% يفوضون هذه المهام إلى قائدهم، و في الحين الآخر نجد نسبة 6.96% من المديرين و المديرات يقررون الانسحاب في الحالة وجود خطأ.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يتخذون قرار سلبي بشأن متابعة قضية المعلمين في حالة و جود خطأ و هذا بتسليمها مباشرة للمعلمين، و هذا مما يدل على انعدام روح المسؤولية أمام مختلف القضايا الإدارية مما يوحي بنمط (قيادة ترسلية).

السؤال رقم (13): في رأي ، هل مشاركة معلمي مدرسي في اتخاذ قرار أراها :

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
		التكرار النسبة
68.33%	123	مهم جدا
23.89%	43	مهم بشكل عادي
7.78%	14	غير مهم
100%	180	المجموع

جدول رقم (25): مدى مشاركة المعلمين للمدير في اتخاذ القرارات.

التعليق:

إن نتائج هذا الجداول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يرون أن مشاركة معلمي مدرستهم لهم في اتخاذ القرارات مهمة جدا بنسبة 68.3%، بينما كانت نسبة الذين يرونها بصفة مهم بشكل عادي تقدر ب 23.89 %، وفي حين نجد أن نسبة 7.78% يرونها غير مهمة.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد العينة أكدت على ضرورة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات في الإدارة المدرسية ،و مما لا شك فيه أن توسيع قاعدة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات يقرب القرار من الفاعلية و الرشد، مما يجعل المعلمين على وعي بمغزاها و ظروفها وهو ما يجعلهم أكثر حماسة واستعدادا لتحمل المسؤولية وأكثر رضا عن أعمالهم وانتمائهم لمهنتهم ، وهذا ما أكدت عليه (وايت, 1994)جملة فوائد مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات في المدرسة منها :

تحسين الروح المعنوية للمعلمين.

توفير معلومات أكثر لهم.

تحسين التواصل داخل المدرسة.

زيادة الحوافز المشجعة يجذب النوعية الجيدة من المعلمين.

السؤال رقم (14): هل أعقد اجتماعات دورية مع المعلمين في المدرسة ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
86.67%	156	نعم
1.11%	02	لا
12.22%	22	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (26) : يوضح عقد المدير الاجتماعات الدورية مع معلمي مدرسة

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يعتقدون اجتماعات دورية مع المعلمين في المدرسة، و ذلك بنسبة 86.67%، بينما كانت نسبة الذين يعتقدون أحيانا بقدر ب22.72%، فيما حين نجد أن نسبة 1.11% لا يعتقدون الاجتماعات .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة يعتقدون اجتماعات دورية مع المعلمين في المدرسة، و لقد تم الحصول على شواهد واقعية تثبت ذلك أكده القرار الوزاري رقم 839 في 1991.11.13، الذي حدد مهام المدير الإدارية و الذي ينص على عقد محاضر لجلسات المعلمين وهذا ما أكدت عليه هذه النخبة ،مما يستدعينا للقول بمدى إلزام أفراد العينة في تنفيذها للقرار الوزاري نسبة عالية.

الشرط الثاني من السؤال رقم (14): و في حالة إجابتي ب(نعم): فهل أشرك المعلمين معي في اتخاذ القرارات الإدارية؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
55%	99	نعم
21.11%	38	لا
23.89%	43	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم(27): يوضح مدى اشراك المدير للمعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يشتركون المعلمين في اتخاذ قراراتهم الإدارية بنسبة 55%، فيما كانت نسبة الذين يشتركون أحيانا بقدر 23.89%، في حين نجد أن نسبة 21.11% لا يشتركون المعلمين في اتخاذ القرارات

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد عينة يقرون باشتراك المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية، بحيث تزيد هذه الأخير من حماسهم لتنفيذ القرارات مما يسهل عمل المدير.

الشرط الثالث من السؤال رقم (14): وفي حالة الإجابة ب (نعم) فهل أرى :

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
58.59%	58	القرار السليم أساس المشاركة
25.25%	25	ليجب أن يعرف القرار كل الشركاء
16.6%	16	القرار السليم أساس المشاركة - يجب أن يعرف القرار كل الشركاء
100%	180	المجموع

جدول رقم (28): يوضح الأسباب الكامنة وراء إشراك المدير للمعلمين بالقرارات .

التعليق:

إن النتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المجيريات يرفض أن اشتراك المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية أن القرارات السليم أساسي المشاركة بنسبة 58.59%، في حين نجد نسبة 25% ترى ضرورة أن القرارات كل الشركاء، فيما كانت نسبة 16.16% بأن القرار السليم أساسا للمشاركة و أن يعرف بالقرار كل الشركاء.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يشتركون المعلمين في قرار تهم الإدارية لا اعتبار واحد أن القرار السلم أساس المشاركة.

سؤال رقم (15): هل أراقب و أتابع التزام المعلمين بالنظام الداخلي للمؤسسة ؟:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
86.67%	156	نعم
00%	00	لا
13.33%	24	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (29): يوضح مدى مراقبة و متابعة المدير لالتزام المعلمين بالنظام الداخلي للمؤسسة.

التعليق:

إن النتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يراقبون و يتابعون التزام المعلمين بالنظام الداخلي للمؤسسة ، و ذلك بنسبة 86.67% بينما كانت نسبة الذين يراقبون و يتابعون أحيانا بقر 13.33% ، في حين نجد أن نسبة الذين لا يراقبون ولا يتبعون 00%.

النتيجة:

تؤكد نتائج هذا الجدول أن المديرين و المديرات يراقبون و يتابعون التزامات المعلمين و المعلمات بالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية، و هذا ما يؤكد القرار الوزاري رقم 9 الخاص بالأحكام العامة للسير الجماعة التربوية و ما حدد من مهام مدير المدارس الابتدائية و الاكاديمية.

الشرط الثاني من السؤال رقم (15): و في حالة الإجابة ب (نعم) ،فهل تخذ إجراءات عقابية في حالة التسبب و الغياب المتكرر؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
94.87%	148	نعم
00%	00	لا
5.12%	09	أحيانا
100%	156	المجموع

جدول رقم (30): يوضح الإجراءات العقابية المتخذ من طرف المدير في حالة الغياب المتكرر و التسبب من طرف المعلم.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات الذين يتخذون إجراءات عقابية في حالة التسبب و الغياب المتكرر بنسبة 94.87%، فيما نجد نسبة 5.12% من استجابات أفراد العينة للدراسة أجابت ب أحيانا.

النتيجة:

تؤكد نتائج هذا الجدول على اتخاذ إجراءات عقابية و عدم الالتزام بالنظام الداخلي للمؤسسة من طرف الفريق التربوي،و ذلك بالسبب و الغياب المتكرر،و هذا ما حدده التشريع المدرسي .

السؤال رقم(16): هل أهتم برعاية التلاميذ ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
%92.78	167	نعم
%00	00	لا
%7.22	13	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم(31): يوضح رعاية المدير(ة) بتلاميذ مدرسته.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يهتمون برعاية تلاميذهم،و ذلك بنسبة %92.78،بينما كانت نسبة الذين يهتمون أحيانا تقرب %7.22 في حين نجد نسبة الذين لا يهتمون بهذه الرعاية معدومة.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد العينة كانت بنعم بخصوص الاهتمام برعاية التلميذ،و هذا بناءا على اعتبار هذا الأخير محور العملية التربوية و هدفها الأول.

الشرط الثاني من السؤال رقم (16):و إذا كانت إجابتي ب (نعم) ،فماذا القرار بخصوص الرعاية هل هي:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
%9.58	16	سلوكية
%9.58	16	علمية
%1.79	03	صحية
%22.75	38	تربوية
%43.11	72	كل ماسبق
%6.58	11	سلوكية- تربوية
%4.80	08	سلوكية- صحية- تربوية
%1.80	03	علمية- صحية- تربوية
%100	167	المجموع

جدول رقم (32): يوضح القرار المتخذ من طرف المدير(ة) بخصوص الرعاية المقدمة لتلاميذ مدرسة.

التعليق:

إن النتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية استجابات أفراد العينة بخصوص نوع الرعاية تؤكد بأنها سلوكية-علمية - صحية- تربوية إذ بلغت النسبة ب 43.11%، وفي حين نجد نسبة 22.75% من الرعاية المقدمة للتلاميذ تربوية، وفي حين الآخر نجد نسبة تلاميذ

الرعاية السلوكية و العلمية تقدر ب 9.98%، ونسبة الرعاية السلوكية، تربوية تقدر ب 6.58% و نسبة كلا من الرعاية العلمية-الصحية، التربوية، تقدر ب 4.80%.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد العينة بخصوص نوع الرعاية يقرون بأنها (علمية-صحية- تربوية- سلوكية- التربوية)، باعتبار التلميذ محور العملية التعليمية كما سبق الإشارة إلى ذلك، و هدفها الأول و على المشرف التربوي "المدير(ة)" أن يوجه عملية التعليم نحو تحقيق العناية بالنمو المتكامل للتلاميذ و عدم الاقتصار على النمو المعرفي فقط.

السؤال رقم (17): أفعل المنافسات التي تجدي بين المدارس؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
77.22%	139	نعم
10.56%	19	لا
12.22%	22	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (33): يوضح تفعيل المدير للمنافسات التي تجري بين المدارس

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يفعلون المنافسات التي تجر بين المدارس، وذلك بنسبة 77.22% بينما كانت نسبة الذين يفعلون أحيانا بقدر 12.22% في حين نجد أن نسبة 10.56% لا يفعلون المنافسات.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات تفعل المنافسات التي تجر بين المدارس و هذا أكدده رقم 889 المؤرخ في 1991/11/13 من أجل إيجاد علاقات اتصال المؤسسات في حالة المنافسات الخارجية و في المنافسات الداخلية للمدرسة ما بين الأفواج أيضا مما يدل على خلق روح المبادرة و المنافسة في الوسط التربوي.

الشرط الثاني من السؤال رقم (17): و في حالة إجابتي ب(نعم)، فما الذي قرره بشأن هذه المنافسات التي تجد هل هي:

النسبة المئوية			التكرار			الإجابة / التكرار النسبة
19.42%		35.25%	27		49	علمية
7.91%	20.86%		11	29		ثقافية
				00	رياضية	
16.54%			23			علمية. ثقافية رياضية.
100%			139			المجموع

جدول رقم (34) : يوضح القرار المتخذ من طرف المدير بشأن المنافسات

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية أفراد العينة قررت إجراء منافسات علمية و ثقافية بنسبة 35.25% أما في المرتبة الثانية نجد نسبة 20.86% من أفراد يقربون إجراء منافسات ثقافية في حين الآخر نجد في المرتبة الثالثة نسبة 19.42% من أفراد العينة قررت إجراء منافسات علمية و ف الحين الآخر نجد في المرتبة الرابعة نسبة 16.54% من

أفراد العينة قررت إجراء منافسات علمية و ثقافية و رياضية و في الأخير نجد نسبة 7.91% من أفراد العينة قررت إجراء منافسات ثقافية رياضية.

الشرط الثالث من السؤال رقم (17) هو في حالة عدم فوز فريق مدرستي فما القرار الذي اتخذه بشأن هذه المنافسات؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
43.88%	61	المواصلة
20.86%	29	تشجيع الخاسرين
00%	00	إقصاء الفريق
35.25%	49	المواصلة وتشجيع الخاسرين
100%	139	المجموع

جدول رقم (35): يوضح القرار المتخذ من طرف المدير في حالة فوز فريق مدرسة في إحدى المنافسات

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية أفراد العينة قررت المواصلة في حالة عدم فوز فريقها بنسبة 43.88% ، في حين نجد في المرتبة الثانية نسبة 35.25% تقرر مواصلة بالإضافة إلى تشجيع الفريق، في حين نجد أن المرتبة الثالثة بنسبة 20.86% من أفراد العينة قررت تشجيع الخاسرين و الرفع من معنوياتهم حتى يستطيعوا المواصلة .

النتيجة:

إن أغلبية أفراد عينة الدراسة يشجعون تلاميذ مدارسهم ،وهذا من أجل استرجاع الثقة بأنفسهم ،ومواصلة المشاركة في المنافسات القادمة ؟

السؤال رقم (18): هل أقوم بدراسة ملائمة الاختيارات المدرسية لمواصفات الاختيار الجيد؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
82.22%	148	نعم
00%	00	لا
17.78%	32	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (36): يوضح قيام المدير(ة) بدراسة ملائمة الاختيارات المدرسية لمواصفات الاختيار الجيد.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية أفراد العينة تقوم بدراسة مدى ملائمة الاختيارات المدرسية لمواصفات الاختيار الجيد، وذلك بنسبة 82.22%، بينما كانت نسبة الذين يقومون أحيانا تقدر ب 17.78%، و في حين نجد نسبة الذين لا يقومون بهذه الدراسة معدومة 0%.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة يقومون بدراسة مدى ملائمة الاختيارات المدرسية لمواصفات لاختيار الجيد، و هذا مما يؤكد على مشاركة المديرين و المديرات في عملية التقويم التربوي، مع المعلمين من أجل التأكد من صدق ما تقدمه هذه الاختيارات مما يساعدهم على الوثوق في الدرجات المحصل عليها من جراء تطبيقهم لهذه الاختيارات هدفا من وراء ذلك تحسين العملية التعليمية.

الشرط الثاني من السؤال رقم (18): و في حالة إجابتي ب(نعم) ،فمن يشاركني في ذلك ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
00%	00	وزارة التربية الوطنية
00%	00	مديرية التربية الوطنية
2.22%	04	مفتش المقاطعة
00%	00	لجنة الخبراء
50%	82	الفريق التربوي
26.67%	24	مفتش -الفريق التربوي
17.78%	22	وزارة تربية+ المفتش
1.67%	03	وزارة-المديرية - المفتش .
1.67%	03	مديرية -المفتش- الفريق
100%	148	المجموع

جدول رقم (37): مستويات المشاركة في ملائمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار الجيد .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات أثناء دراستهم لملائمة الاختيارات المدرسية لمواصفات الاختيار الجيد و درجات المشاركة في هذه الاختبارات ، إذ نجد في المرتبة الأولى الفريق التربوي و ذلك بنسبة 50% ، بينما كانت المشاركة من طرف (المفتش،الفريق التربوي)في المرتبة الثانية و تقدر ب نسبة 26.67%، في حين نجد في المرتبة لثالثة وزارة التربية و مفتش المقاطعة بنسبة 17.78% ،وفي الحين الآخر نجد في المرتبة الرابعة كلا من (وزارة التربية و مديرية التربية و المفتش المقاطعة)، (مديرية +مفتش المقاطعة و الفريق التربوي) بنسبة1.67%.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يقومون بدراسة مدى ملائمة الاختيارات المدرسية لمواصفات الاختيار الجيد بمشاركة كلا من المفتش و الفريق التربوي.

السؤال رقم (19): هل أناقش مع المعلمين مخططاتهم السنوية ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
81.66%	147	نعم
02.78%	05	لا
15.56%	28	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (38): مناقشة المدير لمخططات المعلمين السنوية .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يناقشون مع المعلمين مخططاتهم السنوية، و ذلك بنسبة 81.66%، بينما كانت نسبة الذين يناقشون أحيانا يقدر ب 15.56% ، في حين نجد نسبة 1.81% لا يناقشون مع المعلمين مخططاتهم السنوية .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يقومون بمناقشة المعلمين فما يخص مخططاتهم السنوية.

الشرط الثاني من السؤال رقم (19): في حالة إجابتي ب(نعم) ،فهل اتخذ قرار بشأن متابعة آلية تنفيذها؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
77.55%	114	نعم
06.80%	10	لا
15.64%	23	أحيانا
100%	174	المجموع

جدول رقم (39): يوضح اتخاذ قرار بشأن "متابعة آلية تنفيذ مخططات المعلمين"

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يتخذون قرار بشأن متابعة آلية تنفيذ هذه المخططات بنسبة 77.55%، بينما كانت نسبة الذين يتخذون قرارا بشأن متابعة آلية التنفيذ أحيانا تقدر ب: 15.64%، و في حين نجد أن نسبة 6.80 % لا يتخذون قرار بشأن متابعة آلية التنفيذ.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج حسب رأي المديرين و المديرات بأن النسبة العالية منهم يناقشون المعلمين في مخططاتهم السنوية ويتخذون قرارا بشأن متابعة آلية تنفيذها و هذا من أجل تحقيق الهدف المنشود،و التوجيه والإرشاد والتعزيز للمهارات المكتسبة، و هذا أيضا من شأنه أن يفسح المجال للحصول على تغذية راجعة يستفاد منها في التخطيط لنشاطات أخرى.

السؤال رقم (20): هل أقوم بحضور درس تطبيق لتقديم التوجيهات التي تتعلق بالطرائق و الوسائل و الأهداف؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
%83.89	151	نعم
%02.78	05	لا
%13.33	24	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم (40): يوضح حضور المدير لدرس تطبيقي من أجل تقديم التوجيهات المتعلقة بالطرائق والوسائل و الأهداف.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يقومون بحضور درس تطبيقي (ندوات داخلية) لتقديم التوجيهات التي تتعلق بالطرائق و الوسائل و الأهداف و ذلك بنسبة %83.98، فيما كانت نسبة الذين يحضرون أحيانا تقدر ب %13.33، و في حين نجد أن نسبة %2.78 لا يحضرون.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يقومون بحضور درس تطبيقي لتقديم التوجيهات التي تتعلق بالطرائق و الوسائل و الأهداف، و على هذا وقد تم الحصول على شواهد تقرر ذلك من القرار الوزاري رقم 889 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 الذي يحدد المهام البيداغوجية -الفنية لمدير المدرسة، و هذا ما يدل على مدى استجابة التزام أغلبية أفراد العينة لتنفيذ القرار و مدى تسجيل هذه التوجيهات و الملاحظات و ترتيبها في ملف المعني (بالإضافة إلى توثيق الصلة بين المعلمين من خلال التعاون المشترك في التخطيط و

التنفيذ و تقويم نتائج التطبيق ،مما يتيح الفرصة للتواصل الايجابي المقترح بين المدير و المعلمين.

الشرط الثاني من السؤال رقم (20): و في حالة إجابتي ب(نعم) ،فماذا أقرر في حالة عدم تحقيق أهداف الدرس؟.

باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، في تحليل استجابات أفراد العينة، يتبين أن جل المديرين و المديرات يتفقون في النقاط التالية:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
		التكرار النسبة
56.95%	86	المشاركة المباشرة في مراحل الإعداد و التنفيذ والتخطيط مع المعلمين(الفريق التربوي).
13.24%	20	اختيار معلم كفء قادر على تحقيق أهداف الدرس بشكل فعال
29.80%	45	أقوم بالتخطيط الجيد من حيث الأهداف والوسائل و المعلمين وإقناعهم بأهمية الدرس.
100%	151	المجموع

جدول رقم (41): يوضح القرار المتخذ من طرف المدير في حالة عدم تحقق أهداف الدرس .

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يقررون في حالة عدم تحقيق أهداف الدرس في الدرس التطبيقي المشاركة المباشرة في مراحل إعداد و التنفيذ و التخطيط بنسبة 56.95%، في حين نجد نسبة 29.80% من المديرين والمديرات يقومون بالتخطيط الجيد من حيث الأهداف و الوسائل و المعلمين و إقناعهم بأهمية الدرس التطبيقي، في حين الآخر نجد نسبة 13.24% يقررون باختبار معلم آخر كف قادر على تحقيق أهداف الدرس بشكل فعال.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن جل المديرين و المديرات يقررون في حالة عدم تحقيق أهداف الدرس التطبيقي المشاركة المباشرة في مراحل إعداد و التنفيذ و التخطيط للدرس مع الفريق التربوي ، مما يوثق الصلة بين المعلمين من خلال التعاون المشترك في التخطيط و تنفيذ و تقويم نتائج التطبيق كما يتيح الفرصة للتواصل الايجابي المقترح بين المدير و المعلمين كما سبق الإشارة إلى ذلك في الشطر الأول .

السؤال رقم (21): هل أقوم بالتدريس في حالة غياب المعلم ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
59.44%	107	نعم
13.33%	24	لا
27.22%	49	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (42): يوضح قيام المدير بالتدريس في حالة غياب المعلم.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يقومون بالتدريس في حالة غياب المعلم، و ذلك بنسبة 59.44%، بينما كانت نسبة الذين يقومون بالتدريس أحيانا تقدر ب: 27.22%، و في حين نجد أن نسبة 13.33% لا يقومون بالتدريس في حالة غياب المعلم.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يقومون بالتدريس في حالة غياب المعلم(ة)، و هذا ما يدل على التفاعل و التفاهم بين الرئيسين و المرؤوس مما يدل أيضا على أن العملية شبه أفقية بين المدير(ة) و المعلم أي أن نمط الاتصال هنا أفقي مما يوحي إلى وجود تفاعل قوي بين الطرفين.

الشرط الثاني من السؤال رقم (21): في حالة إجابتي ب(نعم) ،فماذا أقرر أن أدرس في ذلك اليوم.؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
32.71%	35	درس في اللغة العربية
20.56%	22	درس في الرياضيات
03.73%	04	مادة أخرى
42.99%	46	المادتين معا
100%	180	المجموع

جدول رقم(43): يوضح القرار المتخذ من طرف المدير في حالة تدريسه أثناء غياب المعلم.

التعليق:

من خلال نتائج هذا الجدول تبين أن أغلبية المديرين و المديرات يتخذون قرار بشأن التدريس مادة اللغة،العربية و الرياضيات في حالة غياب المعلم بنسبة 42.99%،في حين نجد أن نسبة 32.71% تدرس مادة اللغة العربية،و في حين أخر نجد نسبة 20.56% تدرس مادة الرياضيات،ونسبة 3.73%تدرس مادة أخرى غير الرياضيات واللغة العربية .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يدرسون مادة الرياضيات و اللغة العربية في حالة غياب المعلم،و هذه النتيجة تؤكد أن جل المديرين و المديرات يركزون على مواد الإيقاظ في المدرسة الأساسية.

الشرط الثالث من السؤال رقم (21): في حالة الإجابة ب(لا) فما القرار المتخذ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
		التكرار النسبة
29.16%	72	توزيع التلاميذ على مختلف الأقسام بالمدرسة
33.33%	08	السماح لهم بالخروج
08.33%	02	تكليف معلمة في إطار عقود ما قبل التشغيل بالتدريس
29.16%	07	توزيع التلاميذ على مختلف الأقسام بالمدرسة - تكليف معلم(ة) في إطار عقود ما قبل التشغيل بالتدريس .
100%	180	المجموع

جدول رقم (44): يوضح القرار المتخذ من طرف المدير بخصوص عدم تدريسه في حالة غياب المعلم.

تعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات الذين لا يدرسون في حالة غياب المعلم يسمحون للتلاميذ بالخروج بنسبة 33.33% نجد نسبة الذين يقومون بتوزيع التلاميذ مختلف الأقسام بالمدرسة و تكليف معلمة(عقود ما قبل التشغيل) بالتدريس توزيعهم على أقسام فقط بنسبة ذلك ب 29.6%، و في حين أخر نجد البعض الآخر يكلفون معلمه عقود ما قبل التشغيل بالتدريس نسبة 8.33%.

النتيجة:

إن نتائج هذا الجدول تؤكد على أن أغلبية المديرين والمديرات الذين لا يدرسون في حالة غياب المعلم، يسمحون للتلاميذ بالخروج، وهذا مايدل على عدم تطبيق المديرين والمديرات للتشريع المدرسي الذي ينص على عدم السماح للتلاميذ بالخروج في حالة غياب المعلم.

سؤال رقم (22): هل أصادق على التوزيع الشهري و السنوي الذي يقوم بتحضيره المعلم؟

الإجابة / التكرار النسبة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	170	94.44%
لا	00	00%
أحيانا	10	5.56%
المجموع	180	100%

جدول رقم (45): يوضح مصادقة المديرة على التوزيع الشهري و السنوي الذي يقوم بتحضيره المعلم

تعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يقومون بالمصادقة على التوزيع الشهري و السنوي الذي يقوم بتحضيره المعلم بنسبة 94.44% مهما كانت نسبة الذين يصادقون أحيانا يقدر ب: 05.56%، في حين نجد نسبة الذين لا يصادقون على ذلك معدومة 00% .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يقومون بالمصادقة على التوزيع الشهري و السنوي بعد إعداده من طرف المعلمين وعلى هذا فقد تم الحصول على شواهد تؤكد ذلك من خلال اطلاعنا على القرار 385 المؤرخ في: 13 نوفمبر 1991 والمحدد للمهام البيداغوجية لمدير المدرسة الابتدائية ويستدل من هذا تنفيذ أفراد العينة للقرار الوزاري .

الشرط الثاني من السؤال رقم (22): وإذا كانت إجابتي ب(نعم)،فماذا اقرر إن لم يقر المعلم بتحضيره في الوقت المحدد؟

باستخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل استجابات أفراد العينة تبين أن جل المديرين والمديرات يتفقون في النقاط التالية :

النسبة المئوية		التكرار		الإجابة التكرار النسبة
22.22 %	53.33 %	40	96	تنبيهه
	21.11 %		38	معاقبته
3.33 %		06		إشعار الوصاية
100 %		180		المجموع

جدول رقم (46): يوضح قرار المدير(ة) في حالة عدم تحضير المعلم لدروس في الوقت المحدد.

التعليق:

إن نتائج الجدول توضح أن نسبة 53.33 %، من المديرين و المديرات يقررون في حالة عدم تحضير المعلم لدروسه في الوقت المحدد بتنبيهه، بينما كانت نسبة 22.22 % من المدير والمديرات يقررون(تنبيه و معاقبته)،في حين الاخر نجد نسبة 21.11 % تقرر معاقبة المعلم، وفي الأخير نجد نسبة 3.33 % من المدير والمديرات يقررون إشعار الوصاية.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يقررون تنبيه المعلم في حالة عدم تحضيره لدروسه في الوقت المحدد .

السؤال رقم (23): هل أقوم بمساعدة المعلمين الجدد في تحسين مستوى أدائهم؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
%83.33	150	نعم
%00	00	لا
%16.67	30	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم (47): يوضح قيام المدير بمساعدة المعلمين الجدد في تحسين مستوى أدائهم.

تعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يقومون بمساعدة المعلمين الجدد في تحسين مستوى أدائهم، وذلك بنسبة %83.33 بينما كانت نسبة الذين يقومون بالمساعدة أحيانا تقدر ب: %16.67 % في حين نجد أن نسبة الذين لا يقومون بمساعدة المعلمين الجدد في تحسين مستوى أدائهم معدومة .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة يقومون بمساعدة المعلمين الجدد في تحسين مستوى أدائهم، وهذا من أجل مساعدة المعلمين على تحسين:

وضع الخطة السنوية .

-إعداد الخطة اليومية للدرس .

وضع الأنشطة الخاصة بالمادة مع مراعاة الانسجام مع خطط المواد الأخرى الإيقاظية.

الشرط الثاني من السؤال رقم (23) وفي حالة إجابتي ب(لا)، فماذا أقرر؟

ومن خلال تفحصنا لاستجابات أفراد العينة في الشرط الأول من هذا السؤال لا توجد أية استجابة تنفي مدى قيامها بمساعدة المعلمين في تحسين مستوى أدائهم.

- سؤال رقم (24):هل لدي إطلاع على التسجيلات الخاصة بالامتحانات المدرسية المدرس للتلاميذ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
%82.22	148	نعم
%00	00	لا
%17.78	32	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم (48): يوضح إطلاع المدير على التسجيلات الخاصة بالامتحانات المدرسية

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يطلعون على السجلات الخاصة بالامتحانات المدرسية بنسبة %82.22، و أن نسبة %17.78 من أفراد العينة لا يطلعون على السجلات الخاصة بالامتحانات المدرسية الخاصة بالتلاميذ.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يطلعون على السجلات الخاصة بالامتحانات المدرسية و يرجع ذلك لمشاركة أفراد العينة المعلمين في تقويم تلاميذ المدرسة، مما يستلزم تقييم المدرسة بكل من أجل رفع نسبة نجاحها باتخاذ قرارات بشأن صدق هذه النتائج و معرفة مدى ملاءمتها و تطابقها للتقويم المستمر و الامتحانات الرسمية ، و من أجل رصد نقاط القوة و الضعف انطلاقاً من التشخيص وصولاً إلى العلاج.

الشرط الثاني من السؤال رقم (24): و في حالة الإجابة ب(نعم) ،فما الذي يقرره في حالة عدم وجود علامات غير مرضية؟

النسبة المئوية			التكرار			الإجابة / التكرار النسبة
18.91 %	9.45 %	31.08 %	28	14	46	أقوم ببناء خطط إعلامية لضعف التحصيل وفقا لنتائج الامتحانات
		39.86 %			59	أبرج حصصا للدعم من أجل تحسين المستوى
	%0.67			01		أقوم باستدعاء أولياء التلاميذ
	%100			148		المجموع

جدول رقم (49): يوضح القرار المتخذ من طرف المدير(ة) في حالة وجود علامات غير مرضية.

النتيجة:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات قررت في حالة وجود علامات غير مرضية برمجة حصصاً للدعم من أجل تحسين المستوى التحصيل

بنسبة 39.86% في المرتبة الأولى، أما المرتبة الثانية نجد نسبة 31.08% من أفراد العينة قررت القيام بمخطط صلاحية لضعف التحصيل وفق النتائج الامتحانات في حين نجد في المرتبة الثالثة 18.91% من أفراد العينة قرروا القيام ببناء مخططا علاجية لضعف التحصيل وفق للنتائج الامتحانات و برمجة حصصا للدعم من أجل تحسين المستوى باستدعاء أولياء التلاميذ في حين نجد المرتبة الرابعة بنسبة 9.45% من أفراد العينة قررت القيام ببناء مخططا علاجية لضعف التحصيل وفقا للنتائج الامتحانات المدرسية و برمجة حصصا للدعم من أجل تحسين المستوى في المرتبة الأخيرة نجد نسبة 0.67% من أفراد العينة قرروا استدعاء أولياء التلاميذ.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة قررت تطبيق حصصا لدعم من أجل تحسين المستوى، و يرجع ذلك نتيجة للحرص التقويمية التي تعتقد في نهاية الفصل الدراسي مباشرة مع المعلمين و من أجل تحديد نسبة النتائج التي حققتها تلاميذ المدرسة في الفصل مع تحديدهم للكفاءات التي لم تتحقق،

و هذا ما لاحظناه في الجدول السابق نتيجة لوجود فروق بين القرارات التي اتخذها جل المديرين و المديرات لنتائج كل مدرسة ومدى تحقيقها للكفاءات المستهدفة.

*السؤال رقم (25):هل أقوم ببناء خططا علاجية لضعف التحصيل و وفق النتائج

الاختيارات المدرسية و الوطنية؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
95%	171	نعم
1.67%	03	لا
3.33%	06	أحيانا

المجموع	180	100%
---------	-----	------

جدول رقم (50): يوضح قيام المدير(ة) بناء خططا علاجية لضعف التحصيل بناءا على النتائج الاختيارات المدرسية و الوطنية.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يساهمون في بناء خططا علاجية لضعف التحصيل بناءا على نتائج الاختيارات المدرسية بنسبة 95%، بينما نسبة الذين يقومون أحيانا بذلك يقدر ب 3.33%، في حين نجد أن نسبة 1.67% لا يقومون بناء الخطط العلاجية .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يقومون بناء خططا علاجية لضعف التحصيل الدراسي لتلاميذ مدرستهم وفقا لنتائجهم في الاختبارات المدرسية و الوطنية، و عليه فإن مساهمة المدير في الكشف عن حالات التأخر الدراسي مثلا و تحديد العوامل المؤدية لتقدم و التأخر في العملية التعليمية سوءا كانت متصلة بشخصية المتعلم أو بيئته، من أجل إيجاد أساليب علاجية وقائية.

الشرط الثاني من السؤال رقم (25): و في حالة إجابتي ب (نعم) ،فمن يضع البدائل ؟

النسبة المئوية			التكرار		الإجابة	
					التكرار النسبة	
%	50.87%		16	87		الفريق التربوي
	4.67	0.58%		08	01	المفتش
	9.35			14		المعلم المعني
8.18%						

00	00	لجنة الخبراء
00	00	أولياء التلاميذ
18.12%	31 %	الفريق التربوي .المعلم المعني
3.50%	06	الفريق التربوي .المعلم المعني .أولياء التلاميذ
4.67%	08	الفريق التربوي .المفتش .المعلم المعني.
100%	171	المجموع

جدول رقم (51): يوضح قرار المدير حول وضع البدائل حيال بناء الخطط العلاجية . .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يقرون بوضع الفريق التربوي للبدائل المقترحة في بناء الخطط العلاجية لضعف التحصيل وفقا لنتائج الاختبارات المدرسية بنسبة 50.87%، في حين نجذ نسبة 18.12% يقررون بوضع البدائل من طرف الفريق التربوي و المعلم المعني،بينما نجذ نسبة 8.18% يقرر بوضع المعلم للبدائل، في حين آخر نجذ نسبة 4.67% يقرر بوضع البدائل من طرف الفريق التربوي و المفتش و المعلم المعني،في حين نجذ نسبة 3.50%تقرر باشتراك كل من الفريق التربوي- المعلم المعني- أو لياء التلاميذ ،بينما نجذ نسبة 0.58% تقر باشتراك كلا من المفتش و المعلم المعني في وضع البدائل.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يقرون ويؤكدون على أهمية الفريق التربوي و دوره في وضع البدائل أثناء وضع الخطط العلاجية لضعف التحصيل وفقا لنتائج الاختبارات المدرسية.

السؤال رقم (26): هل أتابع سيرورة عملي في المدرسة؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
%92.22	166	نعم
%00	00	لا
%7.78	14	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم (52): يوضح متابعة المدير لسيرورة عمله في المدرسة.

تعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يتابعون سيرورة عملهم في المدرسة، وذلك بنسبة %92.22، بينما كانت نسبة الذين يتابعون أحيانا تقدر ب: %7.78، في حين نجد نسبة الذين لا يتابعون معدومة.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين والمديرات يتابعون سيرورة أعمالهم في المدرسة

الشرط الثاني من السؤال رقم (26): وإذا كنت إجابتي ب(نعم)، فكيف تتم هذه المتابعة ؟

باستخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل استجابات أفراد العينة تبين أن جل

المديرين والمديرات يتفقون في المتغيرات التالية:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
----------------	---------	---------

التكرار النسبة		
الزيارة الميدانية للمعلم في قسمه.	84	50.60%
. الدرس التطبيقي	25	15.06%
جلسة الفريق التربوي.	57	34.33%
المجموع	180	100%

جدول رقم (53): يوضح آلية متابعة المدير لأعماله في المدرسة .

التعليق:

من الجدول تبين أن نسبة 50.60% من أفراد العينة تقرر بأن متابعة أعمالهم تتم عن طريق الزيارات الميدانية للمعلم في قسمه، في حين نجد نسبة 34.33%، تحدد هذه المتابعة لجلسة الفريق التربوي، في حين الآخر نجد نسبة 15.06%، من أفراد العينة تقرر المتابعة عن طريق الندوات الداخلية .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يقررون متابعة سيرورة أعمالهم في المدرسة عن طريق الزيارات الميدانية للمعلم في قسمه ،مما يعقبه مناقشة حول فعاليات الحصة ومدى تحقيق أهدافها وغيرها من برامج الزيارة ،التي يسطرها المدير ويعدّها في برنامجهِ ويحدد هدفه من ذلك.

سؤال رقم (27): هل لدى إطلاع عن مبادئ سير الإدارة المدرسية و أسسها النظرية؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
%87.22	157	نعم
%00	00	لا
%12.78	23	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم (54) : يوضح مدى اطلاع المدير على مبادئ سير الإدارة المدرسية رأسها النظرية.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرات و المديرين لديهم إطلاع على مبادئ سير الإدارة المدرسية و أسسها النظرية و ذلك بنسبة %87.22 ،بينما كانت نسبة الذين لديهم اطلاع أحيانا ب %12.78، و في حين نجد أن نسبة الذين يطلعون معدومة (%00).

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن استجابات أفراد الدراسة كانت عالية لخصوص إطلاعهم على مبادئ سير الإدارة المدرسة و أسسها النظرية و تأكيد على اعتباره المسؤول الأول والمباشر عن سير المؤسسة و عن التأطير التربوي و التسيير الإداري، و لضمان هذا التسيير الحسن وجب عليه الإلمام بمختلف النظريات من اجل اختياره للنمط السلوكي في التعامل مع أجواء و مناخات العمل و مؤهلات الإداريين في المدرسة و غيرها.

الشرط الثاني من السؤال رقم (27): و في حالة الإجابة ب (نعم) ،فأية نظرية أقرر تطبيقها حاليا في إدارتي المدرسة؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
60.50%	95	نظرية الإدارة بالأهداف
17.83%	28	نظرية الاحتمالات
12.73%	20	نظرية العلاقات الإنسانية
00%	00	نظرية أخرى
8.97%	14	نظرية الإدارة بالأهداف ونظرية الاحتمالات
100%	157	المجموع

جدول رقم (55): يوضح القرار المتخذ من طرف المدير بخصوص نوع النظرية المطبقة في إدارة مدرسة

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين و المديرات يقرون تطبيق نظرية الإدارة بالأهداف في تسير إدارتهم المدرسية، و ذلك نسبة 60.50% فيما كانت نسبة الذين يطبقون نظرية الاحتمالات يقدر ب 17.83% في حين نجد أن نسبة 12.83% من المديرين و المديرات يطبقون نظرية العلاقات الإنسانية و في حين الآخر نجد نسبة 8.97% من المديرين و المديرات يطبقون نظرية الإدارة بالأهداف و الاحتمالات و في الأخير نجد نسبة تطبيقهم لنظريات أخرى معدومة (00%)

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة تقرر تطبيق نظرية الإدارة بالأهداف باعتبارها نظرية تنمى لدى المرووسين الإحساس بالمسؤولية و توفرهم التوجيه اللائق من رؤسائهم (المفتشين) و تجعل أهدافهم الشخصية منسجمة مع أهداف المدرسة و التي يعملون بها، و توجد شواهد تؤكد هذا كما أشار إليه "ماكريغور" بأن استخدام مبدأ الإدارة بالأهداف لتقييم إدارة المرووسين و تحديد سلوكهم المستقبلي، من خلال تأكيده على النتائج و يقوم مع وضع الأهداف المطلوب تحقيقها و أن تكون قابلة للإنجاز واضحة لدى كل فرد، وينتج عند ذلك الالتزام بالعمل من الجميع كما تسهل عملية التقييم.

السؤال رقم (28): هل لدي اطلاع على المناهج التي تتبعها مدرستي ؟

النسبة المئوية	التكرار	الاجابة / التكرار النسبة
55.58%	100	نعم
2.78%	5	لا
41.67%	75	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (56): يوضح اطلاع المدير على المناهج التعليمية.

التعليق :

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات لديهم اطلاع على المناهج التعليمية التي تتبعها مدرستهم بنسبة 55.58 في حين نجد نسبة الذين لديهم اطلاع على المناهج التعليمية أحيانا تقدر بـ 41.67، في حين نجد أن نسبة 2.78 لديهم اطلاع على المناهج التعليمية.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين والمديرات لديهم اطلاع على المناهج التعليمية التي تتبعها مدرستهم، ويرجع هذا إلى ما ينص عليه التشريع المدرسي أثناء عملية انتقاء المديرين والمديرات ضرورة توفر الخبرة أكثر من خمسة سنوات في التعليم، وباعتبار هذا الأخير كان معلما في ظل إطار النظام الكلاسيكي للتعليم، أما في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة لابد للمدير أن يكون مطلعاً على المنهاج كما قد يكون المسؤول الأول على تنفيذها وتطويرها مع الفريق التربوي .

الشرط الثاني من السؤال رقم (28): وفي حالة إجابتي ب (نعم)، فمن يشاركني في تنفيذ هذه المناهج ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
2.78%	05	اللجنة الوطنية للمناهج
0.56%	01	المفتش
42.78%	77	الفريق التربوي
0.56%	1	التلاميذ
17.78%	32	المفتش-الفريق التربوي- التلاميذ.
8.33%	15	اللجنة الوطنية للمناهج – الفريق التربوي
8.89%	15	كل ماسبق
18.89%	34	المفتش .الفريق التربوي
100%	180	المجموع

جدول رقم (57): يوضح الأعضاء المشاركة للمدير(ة) في تنفيذ المناهج التعليمية .

التعليق :

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يؤكدون على الفريق التربوي في تنفيذ المناهج التعليمية بالدرجة الأولى بنسبة 42.78، في حين نجد في المرتبة الثانية نسبة 18.89 كل من المفتش والفريق التربوي، أما في المرتبة الثالثة نجد نسبة 17.78 من المفتش والفريق التربوي والتلاميذ وفي المرتبة الرابعة يقر أفراد عينة الدراسة أن نسبة 8.33 لكل من اللجنة الوطنية للمناهج والفريق التربوي وابعضا كل من اللجنة الوطنية للمناهج والمفتش والفريق التربوي والتلاميذ، وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة 0.56 من التلاميذ يشاركون في تنفيذ المناهج التعليمية .

السؤال رقم(29): هل لدي معرفة عن طرائق التدريس وأساليبها ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
63.33%	114	نعم
11.1%	20	لا
25.56%	46	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (58): يوضح مدى معرفة المدير لطرائق التدريس و أساليبها

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات لديهم معرفة بطرائق التدريس وأساليبها بنسبة 63.33%، بينما نجد نسبة الذين أجابوا ب أحيانا نسبة 25.56%، في حين الأخر نجد نسبة 11.11% من أفراد العينة لا تملك معرفة عن طرائق التدريس و أساليبها.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة لديهم معرفة عن طرائق التدريس و أساليبه، ويرجع ذلك كون جل المديرين والمديرات كانت ترقيتهم إلى أسلاك مدرين بالدرجات ،لكون جل المديرين والمديرات مارسوا مهنة التدريس من قبل وهذا يعني أن الكل ملزم بالاطلاع ومسايرة طرائق التدريس الجديدة و نقدهما للفريق التربوي في إطار الندوات الداخلية.

الشرط الثاني من السؤال رقم (32): وفي حالة إجابتي ب (نعم) ،فأي طريقة أقرر أن يدرسها معلمي مدرستي؟

النسبة المئوية		التكرار		الإجابة / التكرار النسبة
78.07%	00 %	89	00	طريقة التدريس بالكفاءات
5.26%		06		طريقة التدريس بالمحتويات
12.28%		14		طريقة التدريس بالأهداف
4.38%	05		طريقة التدريس بالكفاءات- بالأهداف	
100%	180		المجموع	

جدول رقم (59): يوضح القرار المتخذ من طرف المدير بشأن طرائق التدريس.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يقررون تدريس المعلمين بطريقة التدريس بالكفاءات بنسبة 78.07% من أفراد العينة, وفي المرتبة الثانية نجد نسبة 12.28% من أفراد العينة يقررون طريقة التدريس بالأهداف, وفي المرتبة الثالثة نجد نسبة 5.26% من أفراد العينة يقررون طريقة التدريس بالمحتويات, في حين نجد نسبة 4.38% من أفراد العينة يقررون طريقة التدريس بالكفاءات و الأهداف.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية أفراد العينة يقررون تدريس معلمي ومعلمات مدارسهم بطريقة التدريس بالكفاءات، تماشياً مع الإصلاحات التربوية الجديدة, ونظراً لما تتصف هذه الطريقة من امتيازات.

السؤال رقم (30): هل لدي معرفة بنواحي التشريع المدرسي ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
%90.56	163	نعم
%4.44	08	لا
%05	09	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم (60): يوضح معرفة المدير بنواحي التشريع المدرسي.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن المديرين والمديرات لديهم معرفة بنواحي التشريع المدرسي، وذلك بنسبة %90.56، بينما كانت نسبة الذين أجابوا بـ (أحيانا) تقدر بـ 5 %، في حين نجد نسبة 40.44 % من المديرين والمديرات ليست لديهم معرفة كاملة عن التشريع المدرسي .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن اغلبية المديرين والمديرات لديهم معرفة بنواحي التشريع المدرسي، وذلك نظرا لما يحتاجه مدير المدرسة للنصوص القانونية والتنظيمية في تسير مؤسسته التعليمية .

الشرط الثاني من السؤال رقم (30):وفي حالة إجابتي ب (نعم)،فماذا أقرر في حالة عدم معرفتي لقانون أو مادة معينة ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
		التكرار النسبة
42.94%	70	القانون الأساسي الخاص بقطاع التربية رقم 49-90
3.90%	52	المرجع في التشريع المدرسي
19.63%	32	النشرات والأحكام
5.52%	09	أقران العمل
100%	163	المجموع

جدول رقم (61): يوضح القرار المتخذ من طرف المدير في حالة عدم معرفته لقانون أو مادة في التشريع المدرسي.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يقررون الرجوع في حالة عدم معرفتهم لإحدى القوانين والمواد إلى القانون الأساسي الخاص بقطاع التربية رقم 90-49 وهذا بنسبة 42.94 %،بينما كانت نسبة الذين يرجعون إلى المرجع في التشريع المدرسي بنسبة 31.90 %،في حين الآخر نجد نسبة 19.63 % ترجع للنشرات والأحكام الخاصة،وفي الأخير نجد نسبة 5.52

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين والمديرات يقررون الرجوع في حالة عدم معرفتهم لقانون أو مادة معينة إلى القانون الأساسي الخاص بقطاع التربية رقم 90-49.

السؤال رقم(31): هل لدي معرفة بخصوص تطبيق مشروع المؤسسة؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
% 83.33	150	نعم
% 8.89	16	لا
% 7.78	14	أحيانا
% 100	180	المجموع

جدول رقم (62): يوضح مدى معرفة المدير لتطبيق مشروع المؤسسة.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات لديهم معرفة بخصوص تطبيق مشروع المؤسسة بنسبة 83.33%، في حين نجد نسبة استجابة أفراد العينة ب أحيانا بخصوص معرفتهم في تطبيق مشروع المؤسسة ب 7.78%، في حين الآخر نجد نسبة 8.89% من الذين ليست لديهم معرفة بخصوص تطبيق مشروع المؤسسة .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين والمديرات لديهم معرفة بخصوص تطبيق مشروع المؤسسة، ويرجع ذلك إلى التكوين الذي يتلقونه ضمن تواجدهم في مشروع ميدا 2 لدعم وإصلاح النظام التربوي، وكنتيجة أخرى لما حققوه بتطبيقهم لمشروع المؤسسة، مما أدى غالى نجاح 5 مشاريع مؤسساتية بولاية المسيلة، وتم تقويمها من طرف الوفد الأوروبي، مما يدل على صدق استجابة أفراد العينة .

الشرط الثاني من السؤال رقة (31): وفي حالة الإجابة بنعم فهل قررت تطبيقه ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
96%	144	نعم
04%	06	لا
00%	00	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (63) : يوضح القرار المتخذ من طرف المدير بشأن تطبيق مشروع المؤسسة.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات قرروا تطبيق مشروع المؤسسة بنسبة 96%، في حين نجد نسبة 4% من افراد عينة الدراسة لم تستطع تطبيق المشروع، في الحين الآخر نجد نسبة الذين يطبقونه أحيانا معدومة .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين والمديرات قرروا تطبيق مشروع المؤسسة في مؤسساتها التربوية ، وهذا ما يعطي دلالة على صدق النتيجة المتوصل إليها سابقا.

السؤال رقم(32): هل اعتمد في حل المشكلة على المعلومات المتوفرة فقط؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
40.56%	73	نعم
31.66%	57	لا
27.78%	50	أحيانا

المجموع	180	%100
---------	-----	------

جدول رقم (64): يوضح مدى اعتماد المدير في حل مشكلة ما على المعلومات المتوفرة فقط.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يعتمدون في حل المشاكل التي تعترضهم على المعلومات المتوفرة فقط ، وذلك بنسبة %40.56، بينما كانت نسبة الذين لا يعتمدون تقدر ب %31.66 ، في حين نجد أن نسبة %27.78 يعتمدون أحيانا .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين والمديرات يعتمدون في حل المشكلات على المعلومات المتوفرة فقط ، وهذا ما يؤكد على أن تحديد أداء أفراد العينة في اتخاذ القرارات يتوقف على مدى معرفتهم للمعلومات المتوفرة لنطاق المشكلة قيد البحث.

السؤال رقم(33): هل أقرر قبول التلميذ المحول إلى المؤسسة؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة / التكرار النسبة
%81.11	146	نعم
%00	00	لا
%18.89	34	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم (65): يوضح القرارات المتخذة من طرف المدير بشأن قبول الطالب المحول إلى المدرسة .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يقررون قبول الطالب المحول إلى المدرسة وذلك بنسبة 81.11%، بينما كانت نسبة الذين يقررون بالقبول أحياناً تقدر بـ 18.89%، في حين نجد أن نسبة الذين لا يقررون بالقبول معدومة.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين والمديرات لديهم القدرة على اتخاذ القرار بشأن قبول الطالب المحول إلى المدرسة، وهذا نتيجة لتركز القيادة والسلطة بيد مدير المدرسة، إذن فهو الذي يتخذ القرارات وهو الذي يتحمل مسؤوليتها .

الشرط الثاني من السؤال رقم (33) : وفي حالة إجابتي ب (نعم) فما هي أسس القبول التي تقررها ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
54.80%	80	إلزامية التعليم حتى سن 16 - أمرية 16 افريل 1976
28.76%	42	الموقع الجغرافي للسكن
16.43%	24	سلوك التلميذ
100%	146	المجموع

جدول رقم (66): يوضح أسس قبول التلميذ المحول إلى المدرسة .

التعليق :

إن نتائج هذا الجدول تؤكد أن أغلبية المديرين والمديرات يحدون أسس قبول التلميذ المحول إلى المدرسة بالدرجة الأولى على أساس إلزامية التعليم حتى سن 16 سنة -أمرية

16 افريل 1976-بنسبة 54.80 %، في حين نجد نسبة 28.76 % تحدد قبول التلميذ على أساس الموقع الجغرافي لسكن التلميذ ،في حين الآخر نجد نسبة 16.43 % تحدد قبوله نسبة إلى سلوك التلميذ.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين والمديرات يقررون قبول التلميذ المحول إلى المدرسة إلى حقه المشروع والمحدد في أمرية 16 افريل 1976، وهو مؤشر دال على اطلاع المديرين على نصوص التشريع المدرسي كما حدد سابقا .

سؤال رقم(34): هل لدي القدرة على إصدار القرار في الوقت المناسب ؟

النسبة المؤوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
77.22%	139	نعم
03.33%	06	لا
19.44%	35	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (67): يوضح مدى قدرة المدير على إصدار القرارات في الوقت المناسب

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول تؤكد أن أغلبية المديرين والمديرين لديهم القدرة على إصدار القرارات في الوقت المناسب ،وذلك بنسبة 77.22 %،بينما كانت نسبة الذين يقدررون على

إصدار القرار أحيانا بـ 19.44 % ، في حين نجد أن نسبة 3.33% لا يمتلكون القدرة على إصدار القرارات في الوقت المناسب ..

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج على أن أغلبية المديرين والمديرات لديهم القدرة على إصدار القرارات في الوقت المناسب ، وهذا ما يؤكد على أن رجال الإدارة التربوية يحتاجون إلى اتخاذ القرارات المناسبة بخصوص العملية التربوية وتحقيق أهدافها ، من خلال اختيار من بين عدد البدائل المتاحة أمامهم، وهذا ما يستدعي الأمر معرفتهم الوثيقة بتلك البدائل عن طريق المعلومات الصحيحة والدقيقة والكافية حول البرامج البديلة واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب وهذا ما يشكل بجملة مفهوم التقويم .

سؤال رقم(35):هل لدي القدرة على تامين الإمكانيات الواقعة لتنفيذ قراراتتي ؟

النسبة المؤوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
77.78%	140	نعم
4.44%	08	لا
7.78%	32	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم(68): يوضح مدى معرفة المدير على تامين الإمكانيات الواقعة لتنفيذ قراراته

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول تؤكد أن أغلبية المديرين والمديرات لديهم القدرة على تامين الإمكانيات الواقعة لتنفيذ قراراتهم وهذا بنسبة 77.78 %، بينما كانت نسبة الذين يقدرعون أحيانا تقدر بـ 17.78 %، في حين نجد نسبة 4.44 % لا يملكون القدرة على تامين الإمكانيات الواقعة لتنفيذ قراراتهم .

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين والمديرات لديهم القدرة على تأمين الإمكانيات
الواقعة لتنفيذ قراراتهم .

السؤال رقم (36): هل لدي قدرة على الاستقرار في الرأي و القرار بعد التآني في الوصول إليه؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
87.78%	158	نعم
02.22%	04	لا
10%	18	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم (69): يوضح مدى قدرة المدير(ة) على الاستقرار في الرأي والقرار.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أغلبية المديرين والمديرات لديهم القدرة على الاستقرار في الرأي والقرار بعد التآني في الوصول إليه بنسبة 87.78%، بينما كانت نسبة الذين لديهم القدرة على الاستقرار في الرأي أحيانا ب 10 %، في حين نجد نسبة 2.22 % لا يمتلكون القدرة على الاستقرار في الرأي والقرار.

النتيجة:

تؤكد نتائج هذا الجدول أن أغلبية استجابات المديرين والمديرات حول القدرة على الاستقرار في الرأي بعد التآني إليه عالية، مما يسهل ذلك في عملية تنفيذ قراراته في المدرسة.

السؤال رقم(37):هل لدي قدرة سرعة الانسحاب عن القرار إن ظهر خطأ؟

النسبة المؤوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
61.11%	110	نعم
17.78%	32	لا
21.11%	38	أحيانا
100%	180	المجموع

جدول رقم(70): يوضح مدى قدرة المدير(ة) على سرعة الانسحاب عن القرار إن ظهر خطأ.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أغلبية استجابات المديرين والمديرات حول قدرتها على سرعة الانسحاب عن القرار إن ظهر خطأ عالية وذلك بنسبة 61.11 %، في حين نجد نسبة 21.11 % من المديرين والمديرات أجابوا ب (أحيانا)، بينما نجد نسبة 17.78 % أجابوا ب (لا).

النتيجة:

تؤكد نتائج هذا الجدول أن اغلبيه المديرين والمديرات أكدوا على قدرتهم في سرعة الانسحاب عن القرار إن ظهر خطأ ،وهذا ما يؤكد على يقظة المدير(ة) ومدى قدرته على تحديده للبدائل المقترحة في معالجته لقضية ما في وسطه المدرسي .

سؤال رقم (38): هل أتطلع إلى تكوين علاقات ودية مع العاملين في المدرسة ؟.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
%100	180	نعم
%00	00	لا
%00	00	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم (71) يوضح مدى .تطلع.المدير لتكوين علاقات ودية مع العاملين في المدرسة.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يتطلعون إلى تكوين علاقات ودية مع العاملين في المدرسة, وذلك بنسبة 100%, بينما كانت نسبة الذين يطلعون أحيانا ويتطلعون معدومة 00 %.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية استجابات أفراد العينة كانت تتطلع إلى تكوين علاقات ودية مع العاملين في المدرسة ،ولقد تم الحصول على شواهد تؤكد ذلك ومن خلال تفحصنا لقرار الوزاري رقم 939 المؤرخ 13 نوفمبر 1991, على أن من واجبات المدير(ة) أن تسعى إلى توفر جو عام من نشأته تكوين جماعة متماسكة وقادرة على تذليل الصعوبات والتحسين ضد النزاعات المحتملة وتفاديها.

السؤال رقم (39) : هل أشجع زيارة التلاميذ للمدارس الأخرى ؟

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة التكرار النسبة
%73.33	132	نعم
%8.89	16	لا
%17.78	32	أحيانا
%100	180	المجموع

جدول رقم (72): يوضح مدى تشجيع المدير لزيارة المدير للمدارس الأخرى.

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المديرين والمديرات يشجعون زيارة التلاميذ إلى المدارس الأخرى بنسبة %73.33 ،بينما كانت نسبة الذين يشجعون أحيانا تقدر ب %17.78, في حين نجد أن نسبة %8.89 لا يشجعون زيارة التلاميذ.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يشجعون زيارة التلاميذ إلى المدارس الأخرى من أجل تحقيق الانتفاع على محيط و المساهمة في ترقية و ازدهار المدرسة.

الشرط الثاني من السؤال رقم (39):و في حالة الإجابة ب (نعم)، فما القرار المتخذ بشأن

التشجيع

النسبة المئوية			التكرار			الإجابة / التكرار النسبة
3.78 %	46.21 %	9.09 %	05	61	12	إيجاد علاقات اتصال بالمؤسسات
	12.88 %			17		لتوفير وسائل النقل
26.51 %				35		توفير سبل التوأمة
1.25 %			02			إيجاد علاقات اتصال بالمؤسسات .توفير سبل التوأمة
100 %			132			المجموع

جدول رقم (72): يوضح القرار المتخذ بشأن التشجيع المدير لتلاميذ لمختلف زيارات .

التعليق:

إن نتائج هذا الجدول توضح أن أغلبية المدير و المديرات يتخذون قرار بشأن هذا التشجيع من أجل العلاقات اتصال المؤسسات نسبة 46.21 %، بينما كانت نسبة الذين يرجعون تشجيع التلاميذ لزيارة المدارس الأخرى إلى توفير سبل التوأمة بنسبة 26.51 %، و في نجد نسبة 12.88 % ترجع ذلك إلى توفير و وسائل النقل و في حين الآخر نجد نسبة 9.09 % يرجعون ذلك أيضا إلى إيجاد علاقات اتصال و توفير و وسائل النقل و توفير سبل التوأمة، و في أخير نجد أن نسبة 1.52 % ترجع ذلك إلى إيجاد علاقات اتصال بالمؤسسات و توفير سبل التوأمة.

النتيجة:

تؤكد هذه النتائج أن أغلبية المديرين و المديرات يشجعون التلاميذ لزيارة المدارس الأخرى من أجل علاقات اتصال بالمؤسسات، و هذا من أجل انتقال و تبادل معلومات و أفكار بين التلاميذ نحو عملية إنسانية مطلوبة لخلق لغة مشتركة و تفاهم متبادل بين تلاميذ المدارس الابتدائية.

2- مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات :

بناء على ما تقدم في البحث تم التوصل إلى مجموعة من النتائج يمكن من خلالها إثبات صحة الفرضيات أو نفيها .

الفرضية الرئيسية : للتقويم الذاتي لعمل المديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية -بعض المدارس الابتدائية نموذجاً- .

وتتفرع عن هذه الفرضية الرئيسة عدة فرضيات جزئية هي :

- للكفايات الإدارية للمديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية -بعض المدارس الابتدائية نموذجاً-.

- للكفايات الفنية للمديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية -بعض المدارس الابتدائية نموذجاً-.

- للكفايات المعرفية للمديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية -بعض المدارس الابتدائية نموذجاً-.

الفرضية الجزئية الأولى :

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد المؤشر الدال على امتلاك المدير(ة) للكفايات الإدارية ودورها في عملية اتخاذ القرار ،حيث أن نقطة البداية في دراسة استجابات أفراد عينة الدراسة (الخطوة المدرسية ،الالتزام بالنظام الداخلي للمدرسة ،الاجتماعات المدرسية بما فيها المشاركة في اتخاذ القرارات ،وشؤون العاملين بالمدرسة ...الخ) .ولقد حددت الدراسة عدة أسئلة في كل مؤشر من المؤشرات الدالة على امتلاك المدير (ة) للكفايات

الإدارية بحيث يتمثل السؤال الأول في :هل أقوم بوضع مخطط عمل للمدرسة ؟مع القرار المتخذ بشأن تحديد فترة المخطط ،كما اشرنا أيضا في هذا المؤشر على الأسس العلمية للتخطيط ،وتحديدا لأهم مستويات المشاركة،أو بالأحرى تحديد للشركاء في جميع المستويات مع الإقرار بالالتزام بهذا المخطط مرورا بالمعيقات وصولا إلى إجراء تعديلات وفقا للمعيقات المحددة سابقا .

وقد تم الحصول في الدراسة على شواهد واقعية تدل على أن هناك نسبة عالية من أفراد العينة يقومون بوضع خطة للعمل في المدرسة وهذا ما يوضحه الجدول رقم () ، ويرجع ذلك للتكوين التي تتلقاه هذه العينة ضمن إطار مشروع "ميذا 2" من اجل إصلاح ودعم النظام التربوي، باعتبار الدراسة عينة قصدية كما سبق الإشارة لها نجحت في خمسة مشاريع مؤسساتية على مستوى القطر الجزائري ،وهذا من خلال تأطير الوفد الأوروبي، بالإضافة للحصول على دلالة من السؤال رقم (3-4-5-6-7-8)، وهذا ما يدل على قدرة المدير(ة)على وضع خطة سنوية للعمل وفقا لحاجات المتعلمين والمعلمين وجميع جوانب العملية التربوية ،وفي ضوء إمكانات البيئة المحلية ،كما لاحظنا أيضا امتلاكهم على وضع خطة شهرية في ضوء الخطة السنوية مع مراعاة الأولويات والحاجات ومدى توافرها لمواصفات الخطة من واقعية ومرونة ...الخ ،من مواصفات الخطة الجيدة ومدى مشاركة الفريق التربوي في نجاحها ودعمها .

أما المؤشر الثاني الدال على امتلاك المدير للكفاية الإدارية هو الالتزام بالنظام الداخلي للمؤسسة، انطلاقا من السؤال رقم (14) هل أراقب وأتابع التزام المعلمين بالنظام الداخلي للمؤسسة؟، وقد كانت استجابات أفراد العينة لهذا المؤشر عالية جدا

نتيجة لما يتطلبه دور المدير في تسير المؤسسة التعليمية، وقد تم الحصول على شواهد تؤكد وتفند ذلك من خلال النشرة الرسمية للتربية في عدها الخاص أكتوبر 1991 تحت المادة رقم 2.

كما أن المؤشر الثالث الدال على امتلاك المدير للكفاية الإدارية أيضا هو عقد الاجتماعات الدورية على مستوى المؤسسة التربوية أو بالحضور على مستوى مفتشية

المقاطعة التابعة لها مؤسسته ،انطلاقا من السؤال رقم (8):هل احضر للاجتماعات التي تعقد على مستوى مفتشية المقاطعة ؟

والسؤال رقم (13): هل اعقد اجتماعات دورية مع المعلمين في المدرسة؟ بحيث كانت استجابات أفراد عينة الدراسة عالية لما يتطلبه عمل المدير في ذلك ،بالمطابقة نجد نسبة عالية من المديرين والمديرات يقرون على إشراك المعلمين في القرارات الإدارية، و يؤكدون أيضا على أن القرار السليم أساس المشاركة مما يدل على انه تطابق بين تقدير المديرين والمديرات لذواتهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات في الإدارة المدرسية .

الفرضية الجزئية الثانية :من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أن المؤشر الدال على امتلاك المدير للكفايات الفنية ودورها في اتخاذ القرارات ،حيث أن نقطة البداية في دراسة استجابات أفراد عينة الدراسة في هذا المحور (التقويم ،الإشراف)،كقيام المدير بدراسة مدى ملائمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار الجيد ،اطلاعه على السجلات الخاصة بالامتحانات المدرسية ...الخ

ولقد حددت الدراسة عدة أسئلة في كل مؤشر من المؤشرات الدالة على امتلاك المدير للكفايات الفنية بحيث يتمثل السؤال الأول في : هل أقوم بدراسة مدى ملائمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار الجيد مع القرار المتخذ بخصوص شأن المشاركة في هذه الدراسة والتي توجت بنسبة عالية بمشاركة الفريق التربوي تقريبا في كل المهام التي يقوم بها مدير المدرسة .

الفرضية الجزئية الثالثة :

للكفايات المعرفية لعمل المديرين والمديرات دور في اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية -بعض المدارس الابتدائية نموذجا- ،ومن خلال النتائج المتوصل إليها من الجداول (53-54-55-57-58-63-68)،نستنتج أن أغلبية المديرين والمديرات يرون أن للكفايات المعرفية دور في اتخاذ القرارات في المدرسة الابتدائية ،وذلك من خلال وجود نسب عالية في الجداول السابقة الذكر ،وكذا من خلال النسب التي أقرتها الأسئلة الخاصة باطلاع

المديرين والمديرات على مبادئ سير الإدارة المدرسية وأسسها النظرية، ومدى قدرة كل مدير (ة) على اتخاذ قرار بشأن تطبيق نظرية تتماشى وأهداف وحاجات مدرسته (النظرية الموقفية)، مما يؤدي ذلك إلى اطلاع المدير (ة) على المناهج التعليمية التي تتبعها مدرسته، وأهم طرائق التدريس وأساليبها، ومعرفتهم لنواحي التشريع المدرسي وكيفية تطبيق مشروع المؤسسة، وقد تم الحصول على شواهد واقعية تؤكد صحة هذه النتائج وتتوافق معها إلى حد بعيد نجاح خمسة مشاريع مؤسساتية من مدينة المسيلة على مستوى القطر الجزائري كما سبق الإشارة إلى ذلك سابقا، كما يؤكد المشرع المدرسي الجزائري على ضرورة اطلاع المدير (ة) على كل المهام الموكلة إليه خاصة إذا ما تعلق الأمر بسير الإدارة المدرسية ومواردها البشرية .

ومن خلال ما سبق عرضه في هذا الجزء نستنتج أن نتائج الدراسة الحالية لا تتوافق كلية مع نتائج الدراسات السابقة المشار إليها في الإطار العام للدراسة سواء المتعلقة بالمتغير المستقل أو التابع، وذلك لاختلاف في مجتمع الدراسة الحالية ومجتمع الدراسات السابقة وهذا كان بالنسبة للمتغير الأول (التقويم الذاتي)، حيث كانت عينة المديرين والمديرات بالمقابل مع عينة القائدات والأستاذات الجامعيات في دراسة "ها المزروع وحسن شحاتة" مما يلاحظ عليه أولا الاختلاف في الجنس بالإضافة إلى المؤهل العلمي أي الاختلاف يكمن في الدرجة العلمية، والتنظيم الهيكلي للتعليم بأطواره، حيث يمثل المدير المرحلة القاعدية والأستاذة الجامعية قمة الهرم، وكذا النتائج المتحصل عليها الخاصة بالمتغير التابع فهي الأخرى تختلف تبعا لاختلاف التنظيم الهيكلي سواء على المستوى التربوي أو البيداغوجي، إذ نلمس نوعا من التوافق في النتائج التي قام بها العليمات (1999) بعنوان الأنماط القيادية التربوية وحرية المشاركة في اتخاذ القرارات مما تتوافق بالضرورة التي يجب على أن تتوافر في القائد التربوي في مهامه وحتى أن يصبح فعالا بشكل ايجابي في اتخاذ القرارات هي :

العمل على استخدام مهاراته وكفاياته الإدارية والفنية والإنسانية والإدراكية، بحيث يضع معارفه وأساليبه ومفاهيمه ومعداته لأداء مهامه المحددة بفاعلية وكفاءة، إذن فالجانب الذي يوافق دراستنا كما سبق الإشارة إلى ذلك في معايير التقويم الذاتي في الجانب النظري

إن من الأمور التي تساعد مدير المدرسة الابتدائية على النجاح في مهمته ورفع مستوى أدائه وكفاءته أن يهتم بتقويم نفسه بنفسه ،إذن فيشير مصطلح الفاعلية والكفاءة في دراسة علميات (1999) إلى مصطلح التقويم الذاتي. كما أن دراسة الخوالدة (2002)، والتي هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية في الأردن إلى لعملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري والتربوي، وهذا ما يتفق مع دراستنا هذه في هذا الجانب الإداري والتربوي حيث كانت نسبة ممارسة صنع القرار في مجالات العمل الإداري متوسطة عدا كفايتي النمو المهني للمعلمات وحاجات الطالبات التربوية ،حيث كانت نسبة مرتفعة مقارنة مع دراستنا هذه،أما دراسة علي العياصرة (2005/2004) تحت عنوان "دراسة الأنماط القيادية واتخاذ القرارات"، فإنها هي الأخرى تتفق مع الدراسة الحالية إلى حد بعيد في مجتمع الدراسة غير أن عينة الدراسة قد اقتصرت على فئتين فئتي المديرين ومعلمي المدارس الثانوية بالقابل مع الدراسة الحالية التي اقتصرت على فئتي المديرين والمديرات ،وفي الأخير نود أن نشير إلى نقطة مهمة مفادها أن جل المديرين في كافة الوطن العربي يشتركون في مهام تسير الإدارة المدرسية خاصة إذا ما تعلق الكفايات الإدارية أو الفنية تحدد حسب التشريع الخاص بكل دولة وفلسفتها التربوية المتبناة

وعلى هذا يمكن من خلال ما سبق أن نشير إلى جملة النتائج المتوصل إليها من خلال دراستنا هذه كالآتي :.

أولا : للتقويم الذاتي لعمل المديرين والمديرات دور في اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية .

ثانيا : هناك نسب عالية جدا من التطابق بين تقويم المديرين والمديرات لذواتهم وقدرتهم على اتخاذهم لقراراتهم الإدارية والتربوية في الجوانب التالية من الكفايات التي يتطلبها عمل المدير(ة) :

ا- الكفايات الإدارية كالتخطيط ،إدارة الاجتماعات ..الخ .

ب-الكفايات الفنية كالتقويم ،الإشراف ...الخ .

ج-الكفايات المعرفية في: التشريع المدرسي ،المنهاج،طرائق التدريس ...الخ .

النتيجة العامة :

من خلال تحليلنا لنتائج الاستبيان، يمكننا تقديم ملخص عام حول مدى تحقيق أو نفي فرضيات البحث، ذلك باعتمادنا على النسب المئوية، والنتائج النهائية المتحصل عليها تم التأكد من تحقق فرضيات الدراسة .

فمن خلال الفرضية الجزئية الأولى والتي توضح لنا مدى امتلاك المديرين والمديرات للكفايات الإدارية ودورها في اتخاذ القرارات في إدارة المدرسة الابتدائية نموذجاً، فمن خلال المؤشر الأول والذي يدل على مدى قدرة المدير في بناء خطة عمل سنوية، وإدارة الاجتماعات، والحفاظ على النظام الداخلي للمدرسة تم التحقق من الجزء المتعلق بالكفايات الإدارية للمدير ودورها في اتخاذ القرارات في المدارس الابتدائية نموذجاً .

بالإضافة إلى تحقق المؤشر الدال على التقويم الذاتي لعمل المدير الخاص بامتلاك المدير(ة) للكفاية الفنية مثل: ممارسة التقويم خاصة في بناء خططا علاجية لدراسة الضعف التحصيلي للتلاميذ، إلا أن عملية التقويم كعملية تبقى تنقصها بعض الجوانب، وتعثرها بعض المشكلات، أما بخصوص الإشراف المتمثل في ضرورة دراسة مدى ملائمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار الجيد، مع الإقرار بالشركاء أثناء هذه الدراسة، بالإضافة إلى تحقق الفرضية الجزئية الثالثة الدالة على التقويم الذاتي لعمل المدير(ة) الخاص بامتلاك المدير(ة) للكفاية المعرفية والمتمثلة في معرفة المدير(ة) لنواحي التشريع المدرسي، وأسس تطبيقات الإدارة المدرسية ... الخ .

وتتحقق الفرضية الرئيسة من خلال تحقيق أجزائها إذ نستنتج أن أسلوب التقويم الذاتي لعمل المدير يمثل أحد العناصر الأساسية لإثراء الخلفية التربوية والإدارية للمدير(ة)، وتطوير ممارساته في الكفايات المختلفة المرتبطة بعمله. وإن هذا الأسلوب الإشرافي يعتبر ركيزة حيوية للدور المتغير للمدير في اتخاذه لجل قراراته الإدارية .

الخلاصة

في ضوء الإطار النظري للدراسة، وما توصلنا إليه من نتائج في جانبها الميداني، يمكن القول بان الدراسة في مجملها تشير إلى نتيجة عامة مؤداها : " إن أسلوب التقويم الذاتي لعمل المدير يمثل احد العناصر الأساسية لإثراء الخلفية التربوية والإدارية للمدير (ة)، وتطوير ممارساته في الكفايات المختلفة المرتبطة بعمله، وان هذا الأسلوب الإشرافي يعتبر ركيزة حيوية للدور المتغير للمدير في اتخاذه لجل قراراته الإدارية "

خاتمة :

لقد تناول البحث الحالي موضوع التقويم الذاتي لعمل المدير(ة) ودوره في اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية-بعض المدارس الابتدائية نموذجاً- محاولاً التحقق من الفرضيات التالية:

1- للكفايات الإدارية للمديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية -بعض المدارس الابتدائية نموذجاً-.

2- للكفايات الفنية للمديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية -بعض المدارس الابتدائية نموذجاً-.

3- للكفايات المعرفية للمديرين والمديرات دور في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية -بعض المدارس الابتدائية نموذجاً-.

ومن خلال موضوع بحثنا الراهن والذي سيلتزم وصف البيانات المتحصل عليها، تم استخدام المنهج الوصفي الذي رأيناه أكثر ملاءمة له، وبناء على مواصفات معينة تم تحديد العينة العمدية المحددة بفئة المديرين والمديرات الخاضعين لتكوين في التقويم والتسيير المؤسساتي، ومن أجل اختبار الفرضيات السابقة الذكر تم استخدام الاستبيان كأداة تم الاستناد عليها بشكل كبير في جمع معلومات عن موضوع البحث الحالي.

وعليه فقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

للتقويم الذاتي لعمل المديرين والمديرات دور في اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية -بعض المدارس الابتدائية نموذجاً-.

هناك نسبة عالية من التطابق بين تقويم المديرين والمديرات لذواتهم وقدرتهم على

اتخاذ القرارات الإدارية والتربوية من الكفايات اللازمة لعمل المدير(ة).

ومنه نصيغ جملة من الاقتراحات والتوصيات التي نتوقع الأخذ بها لتحقيق النمو المهني والإداري للمدير(ة) كمنطلق أساسي لتحقيق الدور المعترف للمدير(ة) وأهمها :

– توصي الدراسة بضرورة تدريب المديرين والمديرات على كيفية بناء أدوات التقويم الذاتي واستخدامها ومعالجتها والاستفادة من نتائجها في تطوير ذواتهم المهنية واتخاذ قرارات صائبة في شتى المجالات التربوية شريطة أن تتم الاستعانة بأعضاء البحث في الجامعات الجزائرية وأقسام الإدارة والتسيير لتصميم مثل هذه الأدوات.

– ولكي يستمر استخدام هذا الأسلوب الإشرافي، فإن الدراسة توصي بضرورة عمل دليل يتناول مهام وكفايات المدير(ة) الرئيسية والفرعية والخطوات الإجرائية لتنفيذ كل مهمة منها ومعايير الأداء المقبول لتكون بمثابة محكات تمكن المدير(ة) من الاحتكام إليها في إصدار الأحكام حول أدائه وبالتالي اتخاذ قرارات بشأن قضية ما في محيطه التربوي، كما نأمل لاحقا على مستوى تحضيرنا لشهادة الدكتوراه إن شاء الله إبرام العلاقة بين التقويم الذاتي واتخاذ القرارات في الإدارة المدرسية باعتبار الدراسة الحالية دراسة استطلاعية كما سبقت الإشارة إلى ذلك، ويمكن أيضا عرض مجموعة من المقترحات التي تشكل جوانب بحثية لم تتعرض لها الدراسة وهي :

– دراسة العلاقة بين استخدام التقويم الذاتي والقدرة على حسن التعامل مع المعلمين والتلاميذ.

– دراسة العلاقة بين التقويم الذاتي لعمل المدير والمشاركة في اتخاذ القرارات.

– دراسة العلاقة بين التقويم الذاتي والاتصال التربوي.

– برنامج مقترح في التقويم الذاتي للمديرين والمديرات في المؤسسات التعليمية

وتأثيره على النمو المهني لديهم.

– يمكن الاستفادة من المشروع لتطوير الأداء الإداري والتربوي في جانب التقويم

الذاتي والتقويم الخارجي واتخاذ القرارات.

– تعميق اتجاه التقويم الذاتي لدى المديرين والمديرات ذوي الخبرة ليقوموا بدورهم

في تشجيع هذا الاتجاه لدى المعلمين، وبالتالي ستكون لدينا منظومة تربوية متكاملة في ظل

الإصلاح التربوي، تعتمد على التقويم الذاتي أساساً في عملها المهني.

* قائمة المراجع *

* الكتب

1. إبراهيم الفقي :اسرار قادة التميز ،ترجمة أميرة عرفة (ط 1،مركز الخبرات المهنية،1996).
2. إبراهيم عبد العزيز شيخا :أصول الإدارة العامة (ط 1،منشأة المعارف: الإسكندرية،1993).
3. احمد إبراهيم احمد :الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة (ط 1،مكتبة المعارف: الإسكندرية،2001).
4. -----:تحديث الإدارة التعليمية (بدون طبعة ،دار الهنا للطباعة :الإسكندرية،2001).
5. -----:الإدارة النظرية بين النظرية والتطبيق (بدون طبعة، مكتبة الهادف الحديثة،الإسكندرية،2002).
6. -----:الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي عشر (ط 1،دار الفكر العربي:القاهرة،2002).
7. احمد معروف :شروط المدير الناجح (ط 1،شركة التضامن باتنيت :باتنة، 2003).
8. أكرم عبد القادر أبو إسماعيل :التقويم الذاتي في التربية الإسلامية (ط 1،دار النفائس :عمان،2005).
9. السيد عبد القادر الشريف :إدارة رياض الأطفال وتطبيقاته (ط 1،دار المسيرة:عمان،2005).
10. السعود :الأشراف التربوي (ط1،دار الفكر العربي :لبنان،2000).
11. السيد سلامة الخميسي:قراءات في الإدارة المدرسية(ط 1:دار الوفاء للطباعة والنشر :الإسكندرية،2001).

12. الخواجا عبد الفتاح :تطوير الإدارة المدرسية (ط1،دار الثقافة :عمان، 2004).
13. جابر عبد الحميد جابر :نظريات الشخصية (بدون طبعة ،دار النهضة العربية :القاهرة، 1990).
14. -جودت عزت عطوي :الإدارة المدرسية الحديثة -مفاهيم نظرية وتطبيقاتها العملية (ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2001).
15. هاني عبد الفتاح :تطوير الإدارة المدرسية (ط1،دار الثقافة :عمان، 2004).
16. زيد منير عبوي ،سامي احمد هشام حريز :مدخل إلى الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق (ط1،دار الشروق :عمان، 2005).
17. حسن شحاتة :التعليم الجامعي والتقويم الجامعي (ط1،مكتبة الدار العربية، مصر، 2001).
18. حسن حسين زيتون :التدريس (ط1،عالم الكتب :القاهرة، 1998).
19. حافظ فرج احمد ،محمد صبري حافظ:إدارة المؤسسات التربوية (ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع :الأردن، 2001).
20. حسن حريم :مبادئ الإدارة الحديثة (ط1،دار الفكر العربي :عمان، 2003).
21. طارق عبد الحميدالبدرى :الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية (ط1،دار الفكر العربي:عمان، 2001).
22. -----:الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية (ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع :عمان، 2004).
23. -----:تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي (ط 1،دار الفكر العربي ،عمان، 2001).
24. ياسر خالد سلامة :الإدارة المدرسية الحديثة (ط 1،دار عالم الثقافة: عمان،2003).
25. مجدي عبد الكريم حبيب :التقويم والقياس في التربية وعلم النفس (ط 1،مكتبة النهضة المصرية:مصر، 2000)

26. ميلود مزيان :أسس تقنيات التقويم التربوي(بدون طبعة ،مطبعة هومة: الجزائر ،1998).
27. محمد عبد الفتاح ياغي :اتخاذ القرارات التنظيمية (ط 1،مطابع الفرزدق،الرياض1998).
28. محسن مغامرة وآخرون :المفاهيم الإدارية الحديثة (ط 6،مركز الكتاب الأردني للنشر والتوزيع :عمان ،2000).
29. محمد حسين العجمي :الإدارة المدرسية (ط 1،دار الفكر العربي:القاهرة، 2000).
30. محمد منير مرسى :الإدارة المدرسية الحديثة (ط منقحة، عالم الكتب: القاهرة، 1995).
31. سعد لعمش :التقويم التربوي للمواد العلمية (بدون طبعة ،المكتبة الوطنية للكتاب :الجزائر ،1999).
32. سهيلة كاظم الفتلاوي تفريدالتعليم في إعداد وتأهيل المعلم (ط 1،دار الشروق:عمان ،2004).
33. سامي سلطي عريفج:الإدارة التربوية المعاصرة(ط1،دار الفكر :عمان، 2001).
34. -----:الإدارة المدرسية الحديثة (ط 1،عالم الثقافة ،عمان، 2001).
35. عبد الكريم غريب:استراتيجيات وأساليب التقويم وجودة تكوينها (ط 3،منشورات غانم،2003).
36. علي العياصرة وهشام عدنان موسى حجازين :القرارات الإدارية في الإدارة التربوية ،ط1،دار حامد للنشر والتوزيع :عمان ،2006.
37. عمار بوحوش :الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة (ط 1،المؤسسة الوطنية للكتاب:الجزائر ،1984).
38. عمر محمد التومي الشيباني :مناهج البحث الاجتماعي (ط 2،الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ،طرابلس ،1975).

39. عبد الفتاح محمد سيد الخواجه: تطوير الإدارة المدرسية والقيادة التربوية (ط1، دار الثقافة : عمان ،2004).
40. عبد الصمد الاغبري :الإدارة المدرسية –البعد التخطيطي المعاصر-(ط 1، دار النهضة العربية :بيروت ،2000).
41. -عبد الرحمان الأزرق :علم النفس التربوي للمعلمين (ط 1، دار الفكر العربي: القاهرة ،1990).
42. عبد الرحمان بن سالم :المرجع في التشريع المدرسي الجزائري (بدون ط، مطابع عمار قرفي :باتنة ،1993).
43. عبد الرحمان عبد علي الهاشمي،فائزة محمد فخر العزاوي :تدريس البلاغة العربية (ط1،دار المسيرة :عمان ،2005).
44. عبد القادر عابدين :الإدارة المدرسية الحديثة (ط 1،دار الشروق ،عمان، 2005).
45. عبد الغني النوري :الإدارة التعليمية في البلاد العربية (ط 1،دار الثقافة :قطر، 1991).
46. صالح ناصر عليمات:العمليات الإدارية في المؤسسات التعليمية (ط1، دار الشروق:عمان.2003
47. صلاح الدين محمود علام :التقويم التربوي المؤسسي(ط 1،دار الفكر العربي:عمان ،2003).
48. -----:التقويم التربوي البديل –أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية– (ط1،دار الفكر العربي :القاهرة ،2004).
49. صلاح مصطفى الفوال :منهجية العلوم الاجتماعية (سلسلة كتب علم الاجتماع والتنمية ،العجوزة القاهرة ،21-03-1982).
50. صلاح عبد الحميد مصطفى :الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر (دار المريخ للنشر :الرياض،2002).

51. رافع النصير الزغول ، عماد الرحيم الزغول : علم النفس المعرفي (ط 1، دار الشروق :عمان ،2003).

52. رياض ستراك :دراسات في الإدارة التربوية (ط 1، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان ،2003).

53. تيسير الدويك ،حسن ياسين:أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي (ط2، دار الفكر للطباعة ، عمان ،1998).

54. عمر محمد التومي الشيباني :مناهج البحث الاجتماعي (ط 2، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ،طرابلس ،1975).

55. صلاح مصطفى الفوال :منهجية العلوم الاجتماعية ،سلسلة كتب علم الاجتماع والتنمية ،الحجوزة القاهرة ،1982.

*الرسائل:

56. -زهير بوضريسة : اتخاذ القرارات الإدارية والأكاديمية بين العوامل الفردية والعوامل التنظيمية لدى رؤساء الأقسام (رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم علم النفس العمل والتنظيم ،جامعة منتوري ،قسنطينة ،2001-2002).

57. ليندة العابد :المعوقات الإدارية لعمليتي الاتصال واتخاذ القرارات في التنظيم الصناعي (رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم علم الاجتماع والتنظيم والعمل ،جامعة باتنة ،2003-2004).

*المجلات:

58. عبد الله عمر النجار ، عبد اللطيف بن حامد الحليبي :اتخاذ القرارات الإدارية والأكاديمية لدى رؤساء الأقسام وجامعات السعودية ،المجلة العربية للتربية ،المجلد 19،العدد2ديسمبر 1999.

59. محمود بوسنة :التقويم في مؤسسات التربية والتكوين – المشاكل والتحديات – مجلة بحوث –العدد5،الجزائر،1998.

60. قاسمي الحسني محمد المختار ،مدير المدرسة الابتدائية – سلسلة من قضايا التربية ،مركز الوثائق التربوية،الملف 16-1998.

*القرارات:

61. المرسوم رقم 49/90 المؤرخ في 06فيفري 1990. -

62. قرار 788/و.ت/أ.ج.و المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية المؤرخ في 26.10.1991

63. القواميس:

64. ابن منظور:لسان العرب ،المجلد الرابع ،ط1،دار صادر للنشر والتوزيع: الجزائر،1997،

65. إبراهيم الفتلاتي :الهدى –قاموس عربي –عربي ،بدون طبعة ،دار الهدى: الجزائر،1997.

66. منجي الطلاب :قاموس عربي –عربي ،ط 1،وزارة الإعلام الجمهورية العربية السورية :سوريا،2001.

67. علي بن هادية وآخرون :القاموس الجديد للطلاب ،ط7،المؤسسة الوطنية للكتاب:الجزائر،1991.

68. *القواميس باللغة الفرنسية:

69. Bloch et outre :le dictionnaire fondamentale de la psychologie- la rousse paris ,1997.

القواميس باللغة الانجليزية :

Good carter.dictionary .70

éducation, newYork, mc:

grwhill book,inc,1973.

مواقع الانترنت :

www.google.com/search ?hl.&&q%d8.6.03.2007 .71

www.alql1.jeeran.com/t6.htm .72

التقويم الذاتي للمشرف التربوي

12.05.2007. (

.ws/vb/showthread.php ?t=2278 11.12.2007. .73

www.alajman

www.moe.edu.12w%d 22.01.2008. .74

.75

البحوث:

Attri Ahmed :composante /appula formation intaille .76

et continus activité information des chefs

établissement –appui à la reforme du système

éducation en alegerie –projet meda 2 –

éducation ,msiladu 10/12ou 2006

ملخص البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة دور التقويم الذاتي لعمل المدير في اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية، وقد استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة .

فقد تم الاعتماد على العينة القصدية، لأنها تخضع لعدة محكات محددة من طرفنا ،وملائمة لموضوع الدراسة المتمثلة في مديري المدارس الابتدائية الذين لديهم الخبرة الكافية لمعرفة رأيهم في هذا الموضوع ،وذلك باستخدام الاستمارة الاستبائية ،وتعد هذه الأخيرة الأداة التي تساعد الباحث في جمع الحقائق واختبار فرضيات البحث ،وقد توصلنا إلى جملة النتائج المتمثلة في :

- للتقويم الذاتي دور في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية .
- هناك نسبة عالية من التطابق بين تقديرات المديرين والمديرات لذواتهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات الإدارية والتربوية من الكفايات اللازمة لعمل المدير .

الكلمات الأساسية في البحث :

- التقويم الذاتي .
- اتخاذ القرارات .
- الإدارة المدرسية .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر - باتنة-

قسم علم النفس والتربية والارطفونيا

استمارة استبيان

موجهة لمدراء ومديرات المدارس الابتدائية

الموضوع : التقويم الذاتي لعمل المدير ودوره في عملية اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية -المدارس الابتدائية نموذجا

-

إلى مدير ابتدائية :

أنا باحثة في قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا ،أقوم بتحضير مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة والتسيير التربوي ،يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تحمل أسئلة عدة حول موضوع بالغ الأهمية،يخص أسلوبكم الإشرافي (التقويم الذاتي) ودوره في عملية اتخاذ القرارات .

ارجوا منكم تقديم يد المساعدة وذلك بالإجابة عن الأسئلة الموجودة في هذه الاستمارة بكل صراحة ووضوح ،لأنه على ضوئها سأتوصل إلى نتائج تفيدكم وتفيدني ،وليكن في علمكم أن الغرض من هذا البحث علمي بحث ،ولا توجد أجوبة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما يهمني اخذ رأيكم .

ملاحظة:ضع علامة (x) في الخانة المناسبة .

التقويم الذاتي : يستخدم للإشارة لعملية أو نشاط ،فهو يشير إلى ممارسة يقوم بها المدير ،وهدف يعمل جاهدا لتحقيقه .

من إشراف الأستاذة الدكتورة:

من عداد الطالبة :

نادية بيع

نوال بوضياف

السنة الجامعة :2007-2008

1-بيانات شخصية :

1 1 - الجنس :

☐

أنثى

☐

ذكر

1-2-الاقدمية :

☐

أ-اقل من 5سنوات .

☐

ب- من 5الى 10 سنوات .

ج- من 10 إلى 15 سنة .

د- من 15 سنة فما فوق .

* المحور الأول: الكفايات الإدارية .

2- هل أقوم بوضع مخطط عمل للمؤسسة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-وفي حالة إجابتي ب (نعم) فما الذي أقرره بشأن فترة المخطط الذي أقوم به؟

أسبوعي ☐ شهري ☐ سنوي ☐

3- هل يعتمد مخططي على الأسس العلمية للتخطيط ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-وفي حالة إجابتي ب (نعم) فمن يشاركني في ذلك؟

مديرية التربية ☐ مفتش ☐ الفريق التربوي ☐ لجنة الخبراء ☐ أولياء التلاميذ ☐

4- هل التزم بمخطط العمل المتفق عليها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- وإذا كانت إجابتي ب (نعم) ، فهل يرجع هذا إلى :

أ- التشريع المعمول به يفرض ذلك ☐

ب- تتماشى وأهداف المدرسة . ☐

ج- تتماشى وميولي واتجاهي للعمل . ☐

د- ساهمت في انجازه . ☐

وفي حالة الإجابة ب (لا) أو (أحيانا) ، فلماذا ؟

5- هل هناك بعض المعوقات التي تحولني دون التزامي بمخطط العمل ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- إذا كانت إجابتي ب (نعم) ، فهل تعود هذه المعوقات إلى

أ - معوقات مادية . ☐

ب- معوقات بيئية . ☐

ج - عدم تجاوب الفريق التربوي معي. ☐

د - معوقات أخرى.....

6- هل سبق لي وان شاركت في إعداد مخطط للعمل ؟

نعم _ ☐ لا _ ☐ أحيانا ☐

- وإذا كانت إجابتي ب (نعم) ف مع من :

.....
.....

7- هل سبق لي وان اضطررت إلى إجراء تعديلات على مخطط العمل ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- وإذا كانت إجابتي ب (نعم) فهذا لأنها :

أ- غير محكمة . ☐ _

ب- لضعف في الأداء. ☐ _

ج- ظهور معطيات جديدة.. ☐ _

8- هل احضر الاجتماعات التي تعقد على مستوى مفتشية المقاطعة ؟

نعم _ ☐ لا _ ☐ أحيانا ☐

- وإذا كانت إجابتي ب (لا)، فما الإجراء المتخذ ضدي في حالة عدم الحضور ؟

.....

9- هل أشرك في الملتقيات الخاصة بتكوين المديرين؟

- وفي حالة إجابتي ب (نعم) ، فهل اقرر تطبيق المعارف المكتسبة مباشرة بعد عودتي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- وفي حالة إجابتي ب (لا)، فلماذا ؟

.....

10- هل أقوم باطلاع الشركاء بكل ما يدور في المدرسة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- وإذا كانت إجابتي ب (نعم) فلماذا ؟

.....

.....

11- هل أتابع قضايا المعلمين الإدارية (رواتب -عطل-ترقيات -تعيينات) لدى الجهات المعنية ؟

نعم _ ☐ لا _ ☐ أحيانا ☐

- وفي حالة إجابتي ب (نعم) ، فإذا حصل خطأ بشأن قضية ما فماذا أقرر؟

أ- الانسحاب. ☐ _

ب- أفوض هذا المهام إلى نائبتي. ☐ _

ج- اسلم القضية للمعلم مباشرة. ☐ _

د- أتابع القضية شخصيا . ☐ _

12- في رأي، هل مشاركة معلمي مدرستي لي في اتخاذ القرار أراها أمرا:

مهم جدا ☐ مهم بشكل عادي ☐ غير مهم ☐

13- هل اعقد اجتماعات دورية مع المعلمين في المدرسة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- وفي حالة إجابتي ب (نعم)، فهل أشرك المعلمين معي في اتخاذ ي لجل القرارات الإدارية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- وفي حالة إجابتي ب (نعم) فهل أرى :

أ - القرار السليم أساس المشاركة . ☐ _

ب- ينبغي أن يعرف بالقرار كل المتأثرين به ☐

14- هل أراقب وأتابع التزام المعلمين بالنظام الداخلي للمدرسة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- وفي حالة إجابتي ب (نعم) فهل تتخذ إجراءات عقابية في حالة التسبب و الغياب المتكرر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

*المحور الثاني : الكفايات الفنية

15- هل اهتم برعاية التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- إذا كانت إجابتي ب (نعم)، فماذا أقرر بخصوص الرعاية هل هي :

سلوكية ☐ علمية ☐ صحية ☐ تربوية ☐

16- افعّل المنافسات التي تجرى بين المدارس ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-وفي حالة إجابتي ب (نعم)، فما أذ ي أقرره بشأن هذه المنافسات التي تجرى هل هي:

علمية ☐ ثقافية ☐ رياضية ☐

- وفي حالة عدم فوز فريق مدرستي في إحدى المنافسات ،فماذا اقرر؟

ا-المواصلة ☐ _

ب- تشجيع الفائزين ☐ _

ج-إقصاء الفريق في المدرسة ☐

17- هل أقوم بدراسة مدى ملائمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار الجيد ؟

نعم ☐ _ لا ☐ _ أحيانا ☐ _

- وفي حالة إجابتي ب نعم فمن يشاركني في ذلك ؟

أ - وزارة التربية الوطنية . ☐

ب - مديرية التربية الوطنية . ☐

ج-مفتش المقاطعة ☐

د- لجنة الخبراء . ☐

و- الفريق التربوي. ☐

18- هل أناقش مع المعلمين مخططاتهم السنوية ؟

نعم ☐ _ لا ☐ _ أحيانا ☐ _

- وفي حالة إجابتي ب (نعم) ،فهل اتخذ قرارا بشأن متابعة آلية تنفيذها؟

..... -

19 - هل أقوم بحضور درس تطبيقي لتقديم التوجيهات التي تتعلق بالطرائق والوسائل و

الأهداف ؟

نعم ☐ _ لا ☐ _ أحيانا ☐

-وإذا كانت إجابتي ب (نعم) فماذا اقر رفي حالة عدم تحقيق أهداف الدرس ؟

..... -
.....
20- هل أقوم بالتدريس في حالة غياب المعلم ؟

نعم _ ☐ لا _ ☐ أحيانا _ ☐

- وفي حالة إجابتي ب (نعم) ،فماذا أقرر أن ادرس في ذلك اليوم هل :

ا - درس في اللغة العربية _ ☐

ب- درس في الرياضيات _ ☐

ج - المادتين معا . _ ☐

د-مادة أخرى. _ ☐

- وفي حالة إجابتي (لا) ،فماذا أقرر في هذه الحالة ؟

ا- توزيع التلاميذ على مختلف الأقسام بالمدرسة . _ ☐

ب - السماح لهم بالخروج. _ ☐

ج- تكليف معلم (ة) في إطار عقود ما قبل التشغيل بالتدريس إن كان موجودا _

21- هل أصادق على التوزيع الشهري والسنوي الذي يقوم بتحضيره المعلم ؟

نعم _ ☐ لا _ ☐ أحيانا _ ☐

- وإذا كانت إجابتي ب (نعم) ،فماذا أقرر إن لم يقم المعلم بتحضيره في الوقت المحدد؟
..... -
.....

22- هل أقوم بمساعدة المعلمين الجدد في تحسين مستوى أدائهم ؟

نعم _ ☐ لا _ ☐ أحيانا ☐

-وفي حالة إجابتي ب (لا)لأنه :

.....
.....

23- هل اطلع على السجلات الخاصة بالامتحانات المدرسية كالدفتر المدرسي للتلاميذ ؟

نعم _ ☐ لا _ ☐ أحيانا ☐

- وفي حالة إجابتي ب (نعم)،فماذا تقرر في حالة عدم وجود علامات غير مرضية ؟

ا- أقوم ببناء خطط علاجية لضعف التحصيل وفقا لنتائج الاختبارات . _ ☐

ب- أبرمج حصصا للدعم من اجل تحسين المستوى ألتحصيلي . _ ☐

ج - أقوم باستدعاء أولياء التلاميذ. _ ☐

24- هل أقوم ببناء خططا علاجية لضعف التحصيل وفقا لنتائج الاختبارات المدرسية والوطنية ؟

نعم _ ☐ لا _ ☐ أحيانا ☐

- وفي حالة إجابتي ب (نعم)،فمن يضع البدائل ؟

الفريق التربوي _ ☐ لمفتش _ ☐ المعلم المعني _ ☐ لجنة الخبراء _ ☐ أولياء
التلاميذ _ ☐

25-هل أتابع سيرورة عملي في المدرسة ؟

نعم _ ☐ لا _ ☐ أحيانا _ ☐

-وإذا كانت إجابتي ب (نعم)، فكيف تتم هذه المتابعة ؟

.....

*المحور الثالث : الكفايات المعرفية

ب- طريقة التدريس المحتويات (المضامين). ☐ _ ☐

ج- طريقة التدريس بالأهـ_____داف. ☐ _ ☐

29- هل لدي معرفة بنواحي التشريع المدرسي ؟

نعم ☐ _ لا ☐ _ أحيانا ☐

- وفي حالة إجابتي (نعم) فماذا أقرر في حالة عدم معرفتي لقانون ومادة معينة ونسيانها ؟فهل
ارجع إلى :

ا- القانون الأساسي بقطاع التربية رقم 90-49 ☐

ب- المرجع في التشريع المدرسي . ☐

ج- للنشرات والأحكام_____ام . ☐

د- أقران العم_____ل . ☐

30- هل لدي معرفة بخصوص تطبيق مشروع المؤسسة ؟

نعم ☐ _ لا ☐ _ أحيانا ☐

- وفي حالة إجابتي ب(نعم) هل قررت تطبيقه ؟

نعم ☐ _ لا ☐ _ أحيانا ☐

31- هل اعتمد في حل المشكلة على المعلومات المتوفرة فقط؟

نعم ☐ _ لا ☐ _ أحيانا ☐

32- هل لدي القدرة على إصدار القرار في الوقت المناسب ؟

نعم ☐ _ لا ☐ _ أحيانا ☐

33- هل لدي القدرة على اتخاذ القرار الصائب للمنفذين ؟

نعم ☐ _ لا ☐ _ أحيانا ☐

34- هل لدي القدرة على تأمين الإمكانيات الواقعة لتنفيذ قراراتي ؟

نعم _ لا _ أحيانا _

35- هل لدي القدرة على الاستقرار في الرأي والقرار ،بعد التأني في الوصول إليه .

نعم _ لا _ أحيانا _

36- هل لدي قدرة سرعة الانسحاب عن القرار ،إن ظهر خطأ؟

نعم _ لا _ أحيانا _

37- هل أطلع إلى تكوين علاقات ودية مع العاملين في المدرسة ؟*

نعم _ لا _ أحيانا _

- وإذا كانت إجابتي ب (نعم) ،فكيف أقرر صورة هذه العلاقة هل مبنية على :

الاحترام المتبادل _ التعاطف والتسامح _ علاقة محدودة _

- وإذا كانت إجابتي ب (نعم) ،فهل أرى أن هذا الأمر :

ضروري _ غير ضروري _

38- هل أشجع زيارة التلاميذ للمدارس الأخرى ؟

نعم _ لا _ أحيانا _

-وفي حالة إجابتي ب (نعم) ،فما القرار الذي اتخذته بشأن هذا التشجع ؟

أ- إيجاد علاقة اتصال بالمؤسسات _

ج- توفير وسائل النقل . _

ج - توفر سبل التوأمة . _

قرار رقم 778/و.ت/ا.خ.و
يتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات
التعليمية والتكوينية

ان وزير التربية

- بمقتضى الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 افريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.
- وبمقتضى القانون رقم 84.05 المؤرخ في 07 يناير 1984 المتضمن تخطيط مجموعة الدارسين في المنظومة التربوية.
- وبمقتضى القانون رقم 90.08 المؤرخ في 07 افريل سنة 1990 والمتعلق بالبلدية.
- وبمقتضى القانون رقم 90.09 المؤرخ في 07 افريل سنة 1990 المتعلق بالولاية.
- بمقتضى القانون رقم 90.14 المؤرخ في 02 يونيو سنة 1990 المتضمن كفايات ممارسة الحق النقابي.
- وبمقتضى القانون رقم 90.31 المؤرخ في 01 ديسمبر 1990 والمتعلق بالجمعيات .
- وبمقتضى المرسوم رقم 70.115 المؤرخ في أول غشت سنة 1970 المتضمن انشاء معاهد تكنولوجية للتربية.
- وبمقتضى المرسوم رقم 76.71 المؤرخ في 16 افريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدارس الأساسية وسيرها.
- وبمقتضى المرسوم رقم 76.72 المؤرخ في 16 افريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها.
- وبمقتضى المرسوم 83.353 المؤرخ في 21 مايو سنة 1983 والمتضمن تنظيم التكوين واختتام الدراسة والقانون الأساسي لتلاميذ المعاهد التكنولوجية للتربية.
- وبمقتضى المرسوم رقم 85.59 المؤرخ في 23 مارس 1985 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي الخاص بعمال المؤسسات والادارات العمومية.
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90.49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90.174 المؤرخ في 09 يونيو 1990 والذي يحدد كفايات تنظيم مصالح مديرية التربية على مستوى الولاية وعملها.

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 88.91 المؤرخ في 6 افريل سنة 1991 والذي يحدد صلاحيات وزير التربية.
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 167.91 المؤرخ في 28 مايو سنة 1991 والتعلق باستعمال مؤسسات التربية والتكوين وحمايتها.
- يقرر مايلي:

الفصل الأول

أحكام عامة

- المادة الأولى : يهدف هذا القرار، في إطار التشريع والتنظيم الجاري بهما العمل، إلى وضع نظام للجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية.
- المادة 02 : يتعلق هذا النظام خاصة بضبط العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية التي تتكون من التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ وبين المدرسة والمحيط بما يحقق الأهداف الآتية :
- توفير الجو الملائم وظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من إنجاز المهام المرسومة لها.
 - تنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسة وضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية بمختلف أطرافها.
 - التزام جميع الأطراف بقواعد النظام والانضباط وإشاعة روح التعاون واحترام الغير وتكريس مبدأ التشاور والحوار.
 - ضبط العلاقات بين المدرسة ومحيطها.
 - تحصين المدرسة من الصراعات الحزبية وتأثيراتها وتثبيت مبدأ كونها مرفقا عموميا في خدمة المجتمع بأكمله.
 - التقيد في أداء الأنشطة التربوية والتعليمية بالبرامج والمواعيت والتوجيهات والتعليمات الرسمية.
 - تشجيع ممارسة النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية وتطويرها بهدف تنمية شخصية التلميذ وتدريبه على تحمل المسؤولية.
 - ترسيخ حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه وتمجيد القيم الحضارية للأمة واحترام الرموز والثوابت الوطنية والتمسك بحقوق الإنسان والحريات الأساسية.
 - إقرار التدابير المناسبة في ميدان النظافة والصحة وحفظ أمن الأشخاص والمحافظة على الممتلكات وصيانتها.

الفصل الثاني

أحكام خاصة بسير المؤسسة

المادة 03 : تتكون المؤسسات التعليمية من موظفين للتعليم والتأطير والخدمات وهيئات استشارية وهيكل وتجهيزات ووسائل مالية ومادية تسخر كلها في خدمة التلاميذ.

المادة 04 : تستعمل المؤسسات لاستقبال التلاميذ وتسخر للتكفل بالأنشطة التربوية والتعليمية طبقاً للأهداف المحددة في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 05 : يجري تدرس التلاميذ في مؤسسات البنين أو البنات أو مؤسسات مختلطة ويزاولون الدراسة بصفة خارجيين أو نصف الداخليين أو داخليين حسب التنظيم الذي تقررره المصالح المختصة.

المادة 06: تلتزم المؤسسات بالسهر على أداء أنشطة التلاميذ التربوية طبقاً للبرنامج السنوية التي تقرررها وزارة التربية.

المادة 07: تشتغل المؤسسات وفقاً لمقتضيات التنظيم التربوي ومتطلبات الأنشطة المبرمجة فيها بصفة قانونية.

المادة 08: يتعين على المؤسسات أن تستخدم الوسائل الموضوعة تحت تصرفها وفقاً للأهداف المرسومة لها بصفة كاملة وناجعة.

المادة 09: تستعين إدارة المؤسسات في إطار التشاور وحسن التسيير بالمجالس المنصوص عليها في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 10: يسمح بالدخول إلى المؤسسات للأشخاص الآتي ذكرهم

- التلاميذ المتمدرسون بها وأولياؤهم والموظفون الذين يعملون فيها.

- الموظفون الذين يسكنون فيها وأفراد عائلتهم.

- الموظفون المعتمدون للقيام بمهام المراقبة والتفتيش والتحقيق.

- الموظفون المشاركون في أنشطة التربية والتكوين المبرمجة فيها بصفة قانونية.

- الموظفون والأشخاص الذين يقومون بمهام خاصة ذات منفعة عمومية في ميدان الصحة المدرسية والوقاية والأمن والصيانة والتموين والخدمات.

وتخضع كافة أشكال الدخول الأخرى إلى المؤسسات لرخصة يمنحها حسب الحالة مدير المؤسسة أو السلطة التربوية على مستوى الولاية.

المادة 11: يسمح بالدخول إلى الأقسام والمخابر والورشات والقاعات والمساحات التربوية الأخرى أثناء أوقات الدروس للتلاميذ والمعلمين والأساتذة والموظفين المكلفين بالمراقبة والتفتيش التربوي وأعاون المخابر والورشات فقط.

المادة 12: يمكن للمؤسسات في إطار التربية المتواصلة وافتتاح المدرسة على المحيط أن تأوي خارج أوقات الدروس نشاطات تتعلق بترقية الشباب وتكوين العمال حسب كفايات يحددها وزير التربية.

وتدخل الدروس المحروسة والاستدراكية المنظمة لفائدة التلاميذ المتمدرسين في إطار أحكام الفقرة أعلاه.

المادة 13: يتكفل المستعملون المرخص لهم في إطار أحكام المادة 12 أعلاه بحماية المنشآت والتجهيزات الموضوعة تحت تصرفهم بما يضمن الأداء العادي للدروس.

المادة 14: ان اللجوء الي المؤسسات المدرسية لإيواء الأشخاص المنكوبين أو ضحايا الكوارث الطبيعية لا يكون الا في حالات قاهرة والمدة لا تتجاوز (8) أيام بقرار مطابق للتشريع والتنظيم الجاري بهما العمل تتخذه السلطة المخول لها الصلاحية.

المادة 15: تعقد الفروع النقابية وجمعية أولياء التلاميذ المعتمدة في المؤسسة اجتماعاتها بعد الحصول على موافقة مدير المؤسسة.

ويجب أن تعقد هذه الاجتماعات خارج أوقات عمل المشاركين في الاجتماع.

المادة 16: تحافظ الفروع النقابية وجمعيات أولياء التلاميذ على المحلات والتجهيزات التي توضع تحت تصرفها وتمارس نشاطها طبقا للأحكام القانونية والتنظيمية المعمول بها.

المادة 17: لا يمكن بأي حال من الأحوال استعمال المؤسسة التربوية أو التكوينية للنشاطات السياسية والحزبية.

المادة 18: يتعين على مدير المؤسسة ، في إطار الإعلام والتكوين المستمر، نشر التعليمات وتبليغ المعلومات التي توجهها السلطات السلمية الي التلاميذ والموظفين.

المادة 19: تخضع كل أشكال الإلصاق والإشهار في المؤسسات الي تأشيرة مدير المؤسسة وتمنع

الملصقات والاشهاريات ذات الطابع السياسي والحزبي، ويسهر مدير المؤسسة على تطبيق هذه الأحكام.

المادة 20: تخصص المؤسسة، في حدود الوسائل المتوفرة، قاعة للمكتبة والتوثيق توضع تحت تصرف أعضاء الأسرة التربوية وتستجيب لمختلف الأهداف التربوية والتعليمية.

المادة 21: تخصص إدارة المؤسسة ، في حدود الإمكان ، قاعة للصلاة خاصة في المؤسسة ذات النظام الداخلي وتتكفل بنظافتها وصيانتها وتسهر على استعمالها للأغراض التي جعلت من أجلها وبكيفية لاتعرقل مزاوله التلاميذ لدروسهم.

المادة 22: تساعد المؤسسة ، عند الإمكان وفي إطار الخدمات الاجتماعية للموظفين بإنشاء التعاونية والنادي ويكون تسييرها وفقا للأحكام التنظيمية الجاري بها العمل.

المادة 23: يسهر مدير المؤسسة على أن تجري العمليات المتعلقة بالخدمات والصيانة والتموين في ظروف وأوقات لاتعرقل النشاط التربوي للتلاميذ ولاتعرض أمنهم للخطر.

المادة 24: يتخذ مدير المؤسسة التدابير اللازمة ، بالتعاون مع مصالح الحماية المدنية، على إعداد مخططات الوقائية والأمن وتنظيم التدخلات والإسعاف في حالة الكوارث والأخطار.

المادة 25 : يمنع داخل المؤسسة القيام بتظاهرات جماعية من شأنها الإخلال بقواعد الانضباط والأضرار بتمدرس التلاميذ وعرقلة سير المؤسسة.

المادة 26: يجب على مدير المؤسسة في حالة وقوع حوادث تهدد أمن الأشخاص والممتلكات ان يخبر السلطات المعنية.

المادة 27: باستثناء الرسوم المدرسية والتبرعات والاشتراكات المسموح بها قانونا يمنع أي شكل من الأشكال الأخرى للحصول النقدي والعيني وممارسة أنشطة بغرض الكسب والربح داخل المؤسسة.

المادة 28: يسهر مدير المؤسسة على رفع العلم الوطني في الحرم المدرسي طبقا للأحكام القانونية والتنظيمية السارية المفعول.

الفصل الثالث

أحكام خاصة بالتلاميذ

المادة 29: يخضع تدرس التلاميذ الي قواعد تنظيمية ، وتضبطه برامج ومواقيت وتعليمات وتوجيهات رسمية تلتزم بها جميع الأطراف كل فيما يخصه.

المادة 30: يلزم التلاميذ بالحضور بصفة منتظمة في جميع الدروس النظرية والتطبيقية المقررة في جدول التوقيت والمواظبة عليها.

المادة 31 : ينخرط التلاميذ برخصة من أوليائهم في النوادي والجمعيات المنشأة داخل المؤسسة في إطار النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية ويشاركون في هذه النشاطات وفقا لهوايتهم يواظبون على ممارستها.

المادة 32: يبلغ جدول التوقيت الرسمي للدروس والبرمجة الخاصة بالنشاطات المكملية الي وأوليائهم في بداية السنة الدراسية.

المادة 33: لا يكون الإغفاء من حصص التربية البدنية والرياضية الا لأسباب صحية وبناء على شهادة طبية يمنحها طبيب الصحة المدرسية و ان تعذر فطبيب من القطاع الصحي العمومي أو من طبيب محلف أو معتمد.

المادة 34: يجب على التلاميذ حيازة الكتب والأدوات واللوازم المدرسية والبذلة الرياضية الضرورية لمزاولة أنشطتهم المدرسية بما يحقق الغرض منها.

المادة 35: تكون مراقبة حضور التلاميذ ومواضبتهم على الدروس بصفة صارمة ودائمة .

المادة 36: يطلب من التلاميذ احترام مواعيد الدوام في المؤسسة ولايسمح لهم في حالة التأخر بالدخول الا بترخيص من مدير المؤسسة أو الموظف المكلف. ولا تتحمل المؤسسة مسؤولية التلاميذ الذين يبقون خارج المؤسسة بعد إغلاق أبوابها.

المادة 37: لا يسرح التلاميذ من المؤسسة في حالة غياب المعلم أو الأستاذ بصفة طارئة الا إذا كانت حصة التغيب في آخر الفترة الصباحية أو المسائية.

المادة 38: يبلغ الأولياء عن تأخرات أبنائهم وتغيباتهم ويتوجب عليهم تبريرها إما بالحضور أو بالكتابة.

المادة 39: يترتب عن التأخرات والغيابات غير المبررة ثلاث مرات في الشهر إنذار مكتوب يبلغ الي الأولياء وتحفظ نسخة منه في ملف التلميذ.

المادة 40: تعرض الغيابات المتكررة غير المبررة التلميذ المخالف الي عقوبات قد تؤدي الي الفصل النهائي وطبقا للإجراءات التأديبية الجاري بها العمل.

المادة 41: يطلب من التلميذ ، في إطار تنظيم الحياة الجماعية وتوفير ظروف العمل الملائمة بالمؤسسة ، الامتثال لقواعد النظام والانضباط المعمول بها.

المادة 42: تقوم علاقة التشاور والتحاور بين التلاميذ وإدارة المؤسسة عن طريق مندوبي الأقسام الذين يمثلونهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 43: ينبغي للتلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين والأساتذة وأعوان الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها ، وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون وأن يتجنبوا كل أنواع الإساءة والإهانة المعنوية والمادية.

المادة 44: يعتني التلاميذ بهندامهم جسما ولباسا ويرتدون المآز ويحرصون على الظهور في هيئة تتماشى مع الآداب العامة.

المادة 45: يحترم التلاميذ قواعد حفظ الصحة والنظام ويمتنعون عن تعاطي التبغ وتناول المواد التي تضر بصحتهم أو تسيء الي نظافة مؤسستهم وجمالها.

المادة 46: يتعين على التلاميذ وأولياءهم إخبار إدارة المؤسسة في حالة الإصابة بأمراض معدية ، وتقوم المؤسسة، عند الضرورة ، بالاتصال مع الجهات المعنية ، باتخاذ التدابير الوقائية المناسبة.

المادة 48: يلزم التلاميذ بالنظام والهدوء في حركتهم داخل المؤسسة، وتتخذ إدارة المؤسسة أثناءها التدابير الضرورية لتأطيرهم ومراقبتهم.

المادة 49 : تتولى إدارة المؤسسة في حالة تعرض تلميذ الي حادث مدرسي اتخاذ الإجراءات اللازمة والقيام بالتصريح به الي الجهات المعنية وفقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 50: يؤدي كل سلوك يعرقل الأنشطة المدرسية ويخل بقواعد النظام والانضباط داخل المؤسسة الي عقوبات وتقديم التلميذ المخالف الي مجلس التأديب.

المادة 51: يحترم التلاميذ مؤسستهم باعتبار المدرسة ملكية عمومية والمحافظة عليها غاية تربوية وسلوكا مدنيا ، ويتوجب عليهم العناية بها ويشاركون في تجميلها وصيانتها.

المادة 52: يترتب عن كل إتلاف للمحلات والتجهيزات تعويض مادي أو مالي يتحمله التلاميذ وأولياؤهم.

المادة 53: يدفع التلاميذ في مطلع السنة الدراسية المصاريف المدرسية المقررة في التنظيم المعمول به.

المادة 54: يسجل التلاميذ للاستفادة من النظام الداخلي أو نصف الداخلي طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 55: يقوم التلاميذ في بداية كل فصل بتسديد نفقات الاستفادة من النظام الداخلي أو نصف الداخلي.

المادة 56: يشترط على التلاميذ المقبولين في النظام الداخلي أن يكون لهم مراسل وأن يكون بحوزتهم المتاع الشخصي الضروري وفقا للتعليمات الرسمية.

المادة 57: يلتزم التلاميذ المعنيون باحترام الضوابط والترتيبات المتعلقة بالنظام الداخلي أو نصف الداخلي.

المادة 58: يتعرض التلاميذ، في حالة الغياب غير مبرر عن المرقد أو المطعم أو قاعة المذاكرة أو الإخلال بقواعد الحياة الجماعية الي عقوبات يمكن أن تؤدي إلى حرمانهم من النظام المستفاد منه، بعد مثولهم أمام مجلس التأديب .

المادة 59: يخضع تدرس التلاميذ ونشاطهم الي تقييم طيلة السنة الدراسية وفقا للتعليمات والتوجيهات الرسمية.

المادة 60: يقيم العمل المدرسي للتلاميذ بالطرق الشفوية والكتابية طبقا للكيفيات والإجراءات التي تحددها التعليمات الرسمية.

المادة 61 : يجب أن تكون الفروض والاختبارات محل عرض في القسم وأن تسلم أوراق الفروض والاختبارات للتلاميذ للاطلاع على المعلومات الممنوحة وتقديم ملاحظاتهم. ويحتفظ التلاميذ بأوراق الفروض بينما تحتفظ المؤسسة بأوراق الاختبار التي يمكن لأولياء الاطلاع عليها عند الطلب في عين المكان.

المادة 62: يخبر التلاميذ وأولياؤهم بالجدولة الزمنية للاختبارات الدورية.

المادة 63: يترتب عن ثبوت الغش أو التزوير في الفروض والاختبارات الحصول على علامة الصفرا بالإضافة الي العقوبات الأخرى المنصوص عليها في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 64: ينجر عن الغياب غير المبرر في الفروض والاختبارات الحصول على علامة الصفرا.

المادة 65: تكون القرارات المتعلقة بالمردود المدرسي ومجازاتهم من اختصاص مجالس الأقسام وفقا للصلاحيات المخولة لها في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 66: تقوم المؤسسة بتبليغ التلاميذ وأولياؤهم النتائج المدرسية بصفة دورية ومنتظمة حسب الطرق وبواسطة الوثائق التي تحددها التعليمات الرسمية.

الفصل الرابع

أحكام خاصة بالموظفين

المادة 67: يساهم الموظفون بجميع فئاتهم ، وكل في مجال اختصاصه ، في توفير الظروف الملائمة والشروط الضرورية التي تساعد على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة التربوية والتكوينية .

المادة 68: يمارس الموظفون صلاحياتهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية الخاصة المنصوص عليها في التشريع والتنظيم الجاري بهما العمل ، وتقدم لهم إدارة المؤسسة كل الدعم والمساعدة للاضطلاع بها بصفة كاملة وناجعة.

المادة 69: يخضع الموظفون الي قواعد السر المهني ويحترمون السلم الإداري وتسهر إدارة المؤسسة على تحويل المراسلات والمستندات الإدارية الخاصة بهم.

المادة 70: يلزم موظف التاطير بالحضور الدائم في المحلات المدرسية ويمكن استحضارهم في أي وقت من الليل والنهار طبقا الأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم.

المادة 71: يقوم الموظفون الإداريون وأعاون الخدمات بالمدامومة اثناء العطل المدرسية على أساس التناوب طبقا للترتيبات النظامية السارية المفعول.

المادة 72: يستفيد الموظفون من جميع حقوقهم وتسهر المؤسسة على ضمان الرعاية والحماية لهم طبقا للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل.

المادة 73: يعد التأديب البدني أسلوبا غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ وتعتبر الأضرار الناجمة عنه خطأ شخصيا يعرض الموظف الفاعل الي تبعات المسؤولية الإدارية والجزائية التي لايمكن للمؤسسة أن تحل محل الموظف في تحملها.

المادة 74: يتولى مدير المؤسسة مسؤولية تسيير المؤسسة وينسق ويتابع كافة الأنشطة ، يخضع الي سلطته جميع الموظفين طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 75: يقوم مدير المؤسسة بتوزيع الأعمال على الموظفين وفقا لصلاحيات كل منهم ونصابه الأسبوعي طبقا للتنظيم الجاري به العمل ويراقب حسن تنفيذها.

المادة 76: تجرى العلاقات بين المؤسسة ومختلف المصالح الإدارية الخارجية عن طريق المدير الذي يسهر على القيام بها وفقا للقواعد القانونية وطبقا للتوجيهات الرسمية.

المادة 77: يظطلع المعلمون والاساتذة بدور أساسي في عملية التربية والتكوين ، ويتعين عليهم القيام به كاملا في إطار الأهداف المرسومة للمدرسة.

المادة 78: يجب أن يكون المعلمون والاساتذة وكل الموظفون قدوة في سلوكهم وعملهم داخل المؤسسة وخارجها لما يحظون به من تقدير المجتمع وثقته.

المادة 79: يقوم المعلمون والاساتذة بأداء الأنشطة التعليمية والتربوية المكلفين بها في حدود البرامج والمواقيت والتعليمات الرسمية التي تقررها وزارة التربية.

ويلتزمون القيام بها بما تقتضيه الأمانة التربوية والموضوعية العلمية والنزاهة الأخلاقية.

المادة 80: ينبغي أن يكون الموظفون في أداء مهامهم فريقا متماسكا ومنسجما تسوده روح التعاون والتضامن.

المادة 81: يشارك الموظفون في الاجتماعات والمجالس المنعقدة في المؤسسة طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 82: يخضع الحق النقابي الي الأحكام القانونية والتنظيمية الجاري بها العمل ، ويراعي في ممارسة النشاط النقابي عدم الإخلال بها وعدم المساس بالطابع الحيادي للمدرسة.

المادة 83: تقتصر ممارسة النشاط النقابي في المؤسسة على الموظفين الذين يعملون فيها.

المادة 84: تقدم المؤسسة المساعدة الممكنة لتسهيل ممارسة النشاط النقابي طبقا لما تنص عليه الأحكام القانونية.

المادة 85 : تخصص المؤسسة أماكن ملائمة للإعلانات والمنشورات النقابية تكون في متناول الموظفين وبعيدة عن المرافق التي يتواجد بها التلاميذ.

المادة 86: يتمتع الموظفون في المؤسسة بحق الإضراب طبقا لأحكام الدستور ويمارس وفقا للقواعد التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل.

المادة 87: يحرص الموظفون وممثلوهم النقابيون في إطار التشاور مع إدارة المؤسسة على تفضيل الحوار والمصالحة لفض النزاعات المهنية.

المادة 88: يشارك الموظفون في عمليات التكوين المختلفة كمستفيدين ومؤطرين وفقا للأحكام التنظيمية وطبقا للتعليمات التي تقررها وزارة التربية.

المادة 89: تهدف عمليات التكوين ، باعتباره حقا وواجبا ، الي مساعدة الموظفين المبتدئين على التكيف مع منصب العمل والى تحسين تأهيل الموظفين وترقيتهم مهنيا والى رفع المردود المدرسي ونوعية التعليم.

المادة 90: يستوجب كل غياب عن العمل ترخيصا مسبقا أو تبريرا يقدم الي إدارة المؤسسة على الأكثر خلال الثماني والأربعين (48) ساعة التي تلي الغياب عن المؤسسة.

ويترتب عن كل غياب غير مسبب تطبيق الإجراءات الموصوفة في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 91: باستثناء حالات الغياب المنصوص عليها صراحة في التشريع والتنظيم المعمول بهما لايمكن للموظف أن يتقاضى أجرا عن فترة عمل غير مؤدى في المؤسسة.

المادة 92: يمكن الترخيص للموظفين بغيابات استثنائية ولأغراض شخصية غير مدفوعة الأجر طبقا لأحكام التنظيمية السارية المفعول.

المادة 93: تتولى المؤسسة في حالة تعرض موظف الي حادث عمل القيام بالتصريح به الي الجهات المعنية وفقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

الفصل الخامس

أحكام خاصة بالعلاقات بين الأولياء والمؤسسة

المادة 94: يقوم الأولياء في إطار التكامل بين الأسرة والمدرسة بمتابعة تـمدرس أبنائهم والمواضبة عليه.

المادة 95: يجب على المؤسسة اطلاع الأولياء قصد تمكنهم من أداء الدور المطلوب منهم، خاصة على مايلي:

- جدول التوقيت المقرر للتلاميذ والتغيرات التي قد تدخل عليه.
 - التغيبات والتأخرات والسلوكات التي تسجل عليهم.
 - النتائج المدرسية التي يتحصلون عليها من خلال عمليات التقييم التي تجرى عليهم.
 - برمجة النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية التي تنظم في فائدتهم.
- المادة 96: تنظم المؤسسة لقاءات دورية بين الأولياء والمعلمين والأساتذة هدفها إقامة حوار مباشر بين المدرسة والأسرة، وتلتزم الأطراف المذكورة بالمشاركة فيها بما يخدم مصلحة التلاميذ ويرفع المردود المدرسي.

المادة 97: تستعين المؤسسة في الاضطلاع بوظيفتها بالدعم الذي يقدمه الأولياء مشاركة منهم في الجهود الذي تبذله المدرسة من أجل التلميذ.

وتكون هذه المشاركة في إطار جمعيات أولياء التلاميذ ووفقا للأنظمة المعمول بها.

المادة 98: تبادر إدارة المؤسسة الي اتخاذ التدابير اللازمة لتسهيل انشاء جمعية أولياء التلاميذ باعتبارها الإطار المفضل للربط بين الأسرة والمدرسة وتدعيم العلاقات بينهما.

المادة 99: تساهم جمعية أولياء التلاميذ في إطار الأحكام القانونية والتنظيمية السارية في تقديم الدعم المعنوي والمادي للمؤسسة.

المادة 100: تقدم جمعية الأولياء عند الإمكان مساهمة مادية لتحسين الظروف والإمكانيات التي يجري فيها تـمدرس التلاميذ.

المادة 101: تشارك جمعية الأولياء في تقديم المساعدة المعنوية للمؤسسة على معالجة المعضلات وتذليل الصعوبات التي قد تحول دون مزاولة التلاميذ لأنشطتهم المدرسية بصفة طبيعية.

الفصل السادس

أحكام ختامية

المادة 102: يسهر مدير المؤسسة على نشر هذا القرار وتوزيعه وتنفيذ أحكامه.

المادة 103: يلتزم الموظفون والتلاميذ وأولياؤهم كل فما يخصه بتطبيق أحكام هذا القرار والتعهد باحترامها.

المادة 104: تسهر السلطة التربوية على مستوى الولاية وأعضاء هيئة التفتيش على متابعة تنفيذ هذا القرار .

المادة 105: يلغي هذا القرار أحكام النظام الداخلي الخاص بمؤسسات التعليم الصادر في 21 يونيو

1987 تحت رقم 081/وت و.

المادة 106: يصدر هذا القرار في النشرة الرسمية للتربية.

حرر بالجزائر في يوم 26 أكتوبر 1991

وزير التربية

علي بن محمد

وزارة التربية الوطنية

قرار يحدد مهام معلمي المدرسة الأساسية

رقم: 831

إن وزير التربية

- بمقتضى الأمر رقم 35-76 المؤرخ في 16 ابريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.
- بمقتضى المرسوم رقم 71-76 المؤرخ في 16 ابريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدرسة الأساسية وسيرها
- وبمقتضى المرسوم رقم 49-90 المؤرخ في 06 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.

يقرر مايلي:

المادة الأولى: يهدف هذا القرار، طبقاً لأحكام المرسوم رقم 49-90، المذكور أعلاه الى تحديد مهام معلمي المدرسة الأساسية.

المادة 02: يمارس معلمو المدرسة الأساسية مهامهم تحت سلطة مدير المؤسسة

المادة 03: يقوم معلمو المدرسة الأساسية بنباب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقاً للأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم.

المادة 04: تتمثل مهمة معلمي المدرسة الأساسية في تربية التلاميذ وتعليمهم، وبهذه الصفة فانهم يقومون بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

النشاطات البيداغوجية

المادة 5: تشتمل النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها معلمو المدرسة الأساسية على الآتي:
-التعليم الممنوح للتلاميذ.

-العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم.

-المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.

-تأطير الخرجات التربوية للتلميذ.

-المشاركة في المجالس التي تنعقد في المؤسسة.

-المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

المادة 6: يقوم معلمو المدرسة الأساسية بمنح التلاميذ تعليماً تضبطه قانوناً مواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن وزارة التربية.

المادة 7: يسهر معلموا المدرسة الأساسية على:

-حسن استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التربوية والمعدات السمعية البصرية.

-المحافظة على الأثاث المدرسي والتجهيزات والأدوات التعليمية.

-مشاركة التلاميذ في النشاطات الثقافية الفنية والرياضية.

المادة 8: يتولى معلموالمدرسة الأساسية في أداء مهامهم ، الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم

للوئائق الآتية:

-الكراس اليومي لتحضير الدروس.

-المذكرات المتعلقة باعداد الدروس.

- التوزيع الشهري للبرنامج.

-التوزيع السنوي للبرنامج.

-دفتر المناداة .

-كراس المداولة.

-كراريس الاختبار.

المادة 9: يتفقد مدير المؤسسة اللوائق المذكورة في المادة 8 اعلاه بانتظام ويؤشر عليها بصفة دورية.

المادة 10: يراقب مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة حسن امساك اللوائق المذكورة واستعمالها

أثناء الزيارة التي يقوم بها.

المادة 11: يتولى معلمو المدرسة الأساسية اختيار مواضيع الفروض والاختبارات المتعلقة بالأقسام

المسندة اليهم وتصحيحها الا في حالات خاصة تقررها المجالس المعنية او السلطة السلمية.

المادة 12: يتولى معلمو المدرسة الأساسية حساب المعدل وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل

عليها التلاميذ في الفروض والاختبارات على اللوائق الرسمية.

المادة 13: يرافق معلموا المدرسة الأساسية التلاميذ عند نقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات

التربوية والثقافية المرتبطة باهداف المنظومة وانفتاح المدرسة على المحيط .

المادة 14: تدرج مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في اجتماعات مجالس المعلمين ضمن واجبتهم

المهنية

المادة 15: يلزم معلمو المدرسة الأساسية بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد

المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين ، بما في ذلك العمليات التي تبرمج

أثناء العطل المدرسية.

المادة 16: تدخل مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطة السلمية من حيث اجرائها وحراستها وتصحيحها ولجانها في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

النشاطات التربوية

المادة 17: يساهم معلمو المدرسة الأساسية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية واعطاء المثل بما يلي:

- المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما.
- المشاركة في النشاطات التربوية والإجماعية.
- الاهتمام بكل مامن شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

المادة 18: يكون معلمو المدرسة الأساسية مسؤولين عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطتهم المباشرة في القسم طبقا للتنظيم التربوي المقرر في المؤسسة.

المادة 19: يتولى معلمو المدرسة الأساسية مهام حراسة التلاميذ اثناء الدخول والخروج وفي فترات الاستراحة وبصفة عامة اثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقا للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي للمؤسسة

أحكام ختامية

المادة 20 : يمنع الدخول على معلمي المدرسة الأساسية في أقسامهم اثناء قيامهم بعملهم باستثناء مدير المؤسسة والموظفين المكلفين بوظيفة التفتيش والتكوين .

المادة 21: توضح مناشير لاحقة ، عند الحاجة، أحكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية

حرر بالجزائر في: 13 نوفمبر 1991

وزير التربية

علي بن محمد