وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة مولود معمري - تيزي وزو –
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الإدارة المدرسية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

دراسة ميدانية بثانويات ولاية الأغواط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في علم الاجتماع: علم اجتماع التربية

إعداد الطالب:
بن ملية علال

إشراف الأستاذة:
أ/د : بلحسين رحوي عباسية

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
بداك شابحة	أستاذة التعليم العالي	مولود معمري–تيزي وزو	رئيسة
بلحسين رحوي عباسية	أستاذة التعليم العالي	مولود معمري– تيزي وزو	مشرفة ومقررة
حنان علجية	أستاذة محاضرة .أ.	مولود معمري– تيزي وزو	مناقشة
بوعروج محمد نجيب	أستاذ محاضر.أ.	مولود معمري– تيزي وزو	مناقشا
زيادة أمينة	أستاذة محاضرة .أ.	الجزائر – 2-	مناقشة
عياط محمد الامين	أستاذ محاضر .أ.	الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية:2024 / 2025

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا كثيرا الحمد لله شكرا جزيلا الحمد لله خلقتنا وبين مخلوقاتك زرعتنا، الحمد لك بالعقل والنطق ميزتنا الحمد لك عدد خلقك ومداد كلماتك أعنتنا وبالعلم زودتنا

يقول الحبيب صلى الله عليه وسلم «من **لم يشكر الناس لم يشكر الله»**

نتقدم بأسمى معاني التقدير والاحترام والعرفان إلى أستاذتنا القديرة

الأستاذة الدكتورة: "بلحسين رحوي عباسية "

المشرفة على عملي هذا والذي لم تبخل علينا بالنصح والإرشاد والتوجيه فما يسعني إلا أن نتضرع إلى المولى عز وجل أن يديمها شمعة تحترق لتضيء لنا الدرب نحو السمو إلى أعلى المراتب وأرقاها، كما نتقدم بالشكر إلى مخبر **علم اجتماع المنظمات والمانجمنت** بجامعة الجزائر **2** لاعتماده للدكتوراه.

كما لا ننسى كل من كانت له بصمة في هذا العمل

وإلى كل من قدم لنا يد المساعدة سواء من قريب أو بعيد.

علال بن ملية

اهداء

أهدي ثمرة هاذ العمل المتواضع إلى

فضاء المحبة وبحر الحنان ،لؤلؤة الدنيا وبهجتها إلى التي فارقتني ولم ولن تفارقني أمي الغالية رحمها الله.

الى الذي علمني مبادئ الأخلاق وحسن التربية وقال إن الحياة كفاح ونضال إلى رمز التضحية والاحترام أبي الغالي رحمه الله.

إلى من وجدت معهم أسمى معاني الأخوة وعشت معهم أجمل أيام عمري اخوتي سندي في هذه الدنيا كل باسمه

الى اخواتي الغاليات اللواتي أرى فيهن امي كل باسمها

إلى كل الأصدقاء

إلى كل زملاء الدفعة

إلى كل أساتذتي، من علموني أن العلم سلاح الأخلاق وذخيرته، إلى كل من نسيهم قلمي ولم تنساهم ذاكرتي.

علال بن ملية

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على موضوع الإدارة المدرسية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة من وجهة نظر مديرون الثانويات، وذلك من خلال تحليل واقع الإصلاحات التربوية ومراحل تطورها في الجزائر، مع التركيز على واقع الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي ودورها في العملية التعليمية التعلمية، والكشف عن كل الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير الثانوية مع جميع الفاعلين معه في الحقل المدرسي من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية المسطرة وفقا لمجموعة القوانين الداخلية للثانوية. لذلك تبنت الدراسة منهجية علمية تتماشى وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها. تكونت عينة الدراسة من 45 مديرا للثانويات بولاية الأغواط، كما اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي المناسب للدراسة وتم بناء استمارة كأداة أساسية، وانطلاقا من استخدام حزمة العلوم الاجتماعية SPSS قمنا بتحليل المعطيات الميدانية ومنه توصلنا إلى النتائج التالية:

- أحدثت الإدارة المدرسية قطيعة مع التسيير التقليدي للثانوية وكذلك هناك انفتاح على التجديدات الحاصلة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة.
- مازال القرار التربوي يتخذ فوقيا دون إشراك الإدارة المدرسية في أي سياسة تربوية ترمي الارتقاء بالثانوية.
- للمدير دور هام في عملية التسيير الإداري بالرغم من وجود ضغوطات يواجهها في إنجاح عملية الإصلاح التربوي.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، مدير الثانوية، الإصلاحات التربوية، النظام التعليمي.

Abstract :

The study aimed to identify the subject of school administration in light of the new educational reforms from the point of view of secondary school principals, by analyzing the reality of educational reforms and their stages of development in Algeria, with a focus on the reality of school administration in the secondary education stage and its role in the teaching and learning process, and revealing all the coordinated efforts made by the secondary school principal with all those working with him from teachers, administrators and others in order to achieve the educational goals set out in accordance with the set of internal laws of the secondary school. Therefore, the study adopted a scientific methodology that is consistent with the nature of the goals to be achieved. The study sample consisted of 45 secondary school principals in the state of Laghouat, and we relied on the appropriate descriptive analytical method for the study and a questionnaire was built as a basic tool, and based on the use of the social sciences package SPSS, we analyzed the field data and from it we reached the following results:

- The school administration created a break with the traditional management of the secondary school, and there is also openness to the innovations that have occurred in light of the modern educational reforms.

- The educational decision is still taken from above without involving the school administration in any educational policy aimed at improving the secondary school.

- The principal has an important role in the administrative management process despite the pressures he faces in making the educational reform process a success.

Keywords: School administration, secondary school principal, educational reforms, educational system**.**

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	
اهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الاجنبية	
مقدمة	أ
الإطار النظري للدراسة	
الفصل التمهيدي: البناء المفاهيمي للدراسة	
تمهيد	07
1. إشكالية الدراسة	08
2. فرضيات الدراسة	13
3. نموذج الدراسة	14
4. أسباب اختيار الموضوع	15
5. أهمية الدراسة	15
6. أهداف الدراسة	17
7. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة	18
8. الدراسات السابقة	23
9. المقاربة النظرية للدراسة	43
خلاصة الفصل	49
الفصل الاول: مدخل إلى الإدارة المدرسية	
تمهيد:	51
أولا: ماهية الإدارة المدرسية	52
1. تعريف الإدارة المدرسية	52
2. الإدارة المدرسية والمفاهيم الأخرى	58
3. أهمية الإدارة المدرسية	62
4. أهداف الإدارة المدرسية	63

5. خصائص الإدارة المدرسية	65
6 .أنماط الإدارة المدرسية	68
7 .نظريات الإدارة المدرسية	73
8. .وظائف الإدارة المدرسية	86
خاتمة الفصل:	94
الفصل الثاني: مدير مرحلة التعليم الثانوي	
تمهيد:	98
أولا: المنظومة التربوية في الجزائر	99
1.مفهوم النظام التربوي	99
2.أهداف النظام التربوي	100
3.وظائف النظام التربوي	102
4.مكونات النظام التربوي	103
5.العوامل المؤثرة على صيرورة العمليات	105
6.مدخل أسلوب النظم والتربية	108
ثانيا: مرحلة التعليم الثانوي	111
1.تعريف التعليم الثانوي:	111
2.مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر	112
3.أهمية التعليم الثانوي	115
ثالثا: المدير في المؤسسة الثانوية	119
1.تعريف المدير	119
2.شروط توظيفه	122
3.تعيين المدير على راس المؤسسة الثانوية	123
4صفات وخصائص مدير المدرسة	124
5.الصفات الشخصية	125
6.الأدوار الرئيسية لمدير المدرسة	128
7.دور مدير المدرسة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة	134
رابعا: المركزية واللامركزية في المنظومة التربوية	137
1.المركزية في المنظومة التربوية	137
2.مظاهر المركزية في المنظمة التربوية	138

3.مزايا الإدارة التربوية المركزية	139
4.عيوب الإدارة التربوية المركزية	140
5.اللامركزية في المنظومة التربوية	145
6.مقارنة بين المركزية واللامركزية في المنظومة التربوية	148
7.الفرق بين المنهج المركزي واللامركزي في التعليم في النظام التربوي	151
خامسا: سلطة التفويض	152
1.تعريف سلطة التفويض	152
2.أهمية التفويض الإداري	154
3.أسباب التفويض الإداري	154
4.عناصر التفويض الإداري	155
5.مبادئ تفويض السلطة	155
6.عوامل التفويض الفعال	157
7.مزايا التفويض الإداري	157
خلاصة الفصل	159
الفصل الثالث: الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي	
تمهيد	162
أولا: الإصلاح التربوي في الجزائر	163
1.مفهوم الإصلاح والمفاهيم المشابهة له	167
2.مفهوم الإصلاح التربوي	167
3.أهمية الإصلاح التربوي	168
4.أهداف إصلاح المنظومة التربوية	172
5.أهداف الإصلاح على مستوى التعليم الثانوي: يهدف الإصلاح على هذا المستوى إلى	175
6.مجالات إصلاح السياسة التعليمية	177
ثانيا: آليات إصلاح التربية في الجزائر	179
1.الفلسفة التربوية الموجهة للإصلاح	179
2.تحسين المناهج التربوية	180
3.تفعيل دور الإدارة المدرسية في الجزائر	183
4.تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية	184
5.الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	185

6.تكوين المكونين	186
7.تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية	187
ثالثا: الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي	187
1.الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم	187
2.الاتجاه نحو الجودة الشاملة لمخرجات التعليم	189
3.الاتجاه نحو التنمية الشاملة	189
رابعا: أفاق الإصلاح التربوي في الجزائر	190
خلاصة الفصل:	194
الاطار الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	198
1.التذكير بالفرضيات	199
2.الدراسة الاستطلاعية	199
3.الدراسة الأساسية	201
3.4.عينة الدراسة الأساسية	205
3.5.أدوات الدراسة الميدانية	214
خلاصة الفصل	220
الفصل الخامس: عرض تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدارسة	
تمهيد	223
1.عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة	224
1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	224
2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	244
3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	264
2. مناقشة نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الفرضيات	279
1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى	279
2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية	283
3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	287
الاستنتاج العام	293

خلاصة الفصل	296
خـــــاتمة	298
قائمة المصادر والمراجع	301
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	متغير الجنس لأفراد العينة	206
02	متغير السن لأفراد العينة	207
03	متغير الأقدمية لأفراد العينة	208
04	متغير الأصل الجغرافي لأفراد العينة	209
05	متغير المؤهل العلمي لأفراد العينة	210
06	متغير الشهادات الأخرى المحصل عليها لأفراد العينة	212
07	الإصلاحات التربوية في مضمونها العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلاميذ.	224
08	العلاقة بين تناولت الإصلاحات التربوية في مضمونها العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلاميذ * الخبرة	225
09	العلاقة بين النقاط التي نصت عليها القوانين فيما يخص المنهاج الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية والخبرة	227
10	العلاقة بين النقاط التي أغفلتها الإصلاحات فيما يتعلق بالمنهاج والمقررات الدراسية والأقدمية	229
11	المؤسسة منفتحة على الجميع واليات الانفتاح	230
12	المؤسسة التربوية المنفتحة على الجميع وانفتاحها على وسائل الإعلام	232
13	يمثل إذا نصت الإصلاحات على الانفتاح على وسائل الاعلام وأي وسيلة إعلامية تتواصل المؤسسة	233
14	يمثل العلاقة بين تناول الإصلاحات التربوية الأخيرة في مضمونها العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلاميذ وكيف ساهم الموقع الإلكتروني في ربط العلاقة مع التلاميذ والأولياء	235
15	يمثل استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ومساهمة الموقع الإلكتروني في ربط العلاقة مع التلاميذ والأولياء	236

16	يمثل العلاقة بين النقاط التي أغفلتها الإصلاحات فيما يتعلق بالمنهاج والمقررات الدراسية وتحديد الإصلاحات الأهداف التربوية بشكل واضح.	238
17	العلاقة بين استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ومتغير الأقدمية	239
18	يمثل العلاقة بين الأصل الجغرافي للمؤسسة وانفتاح المؤسسة التربوية على الجميع	241
19	يمثل العلاقة بين استخدم الإدارة المدرسية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والأصل الجغرافي للمؤسسة	243
20	يمثل العلاقة بين اعتماد العمل الإداري المدرسي على التفويض في صنع القرار والقوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية	244
21	يمثل العلاقة بين تحديد الإصلاحات التربوية للأهداف التربوية بشكل واضح والأقدمية	246
22	يمثل العلاقة بين تنفيذ قرارات الإدارة المدرسية بشكل والقوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية.	248
23	العلاقة بين لقوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية والأقدمية	250
24	علاقة القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية والطاقم الإداري ملم بالقوانين	252
25	الطاقم الإداري الملم بالقوانين والتزام الطاقم الإداري بتطبيق القوانين	253
26	مساهمة الإصلاحات التربوية في توضيح وتبسيط العمل البيداغوجي * الأقدمية	255
27	نص القوانين التربوية على توفير التجهيزات والمعدات للإدارة المدرسية وعلاقتها بالمعدات والتجهيزات المتوفرة والفعالة في الواقع المعاش للمؤسسة	257
28	القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية وعلاقتها بمساهمة الإصلاحات التربوية في خلق مكانة اجتماعية للإدارة المدرسية	259
29	العلاقة بين صناعة القرار وتنفيذ القرار الإداري الصادر من الإدارة المدرسية	261
30	العلاقة بين تنفيذ القرار الإداري الصادر من الإدارة المدرسية / حسب رأيك	262

	هل الإدارة المدرسية هي: تنفيذية ام تشريعية	
31	يمثل التكوين الدوري للمديرين ومتغير الأقدمية	264
32	يمثل التكوين الدوري للمديرين وما نوع التكوين الذي يتلقونه.	265
33	يمثل التكوين الدوري للمديرين وحالة الاستفادة منه ماهي مجالاته	267
34	مجلس جمعية أولياء التلاميذ داخل الثانوية وعلاقته بالإدارة المدرسية	269
35	علاقة وضوح القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير بمتغير الأقدمية	270
36	يمثل وضوح القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير والعراقيل التي تعترض تجسيد المرامي والغايات على أرض الواقع.	272
37	يمثل العلاقة بين التخطيط للعمل الإداري المدرسي مسبقا والتنظيم في الإدارة المدرسية.	273
38	يمثل العلاقة بين مستوى العلاقات الإنسانية بين الموظفين والعملية الاتصالية داخل الثانوية.	274
39	يمثل علاقة التنظيم في الإدارة المدرسية وتنفيذ القرارات الإدارية من طرف جميع الموظفين	276
40	يمثل علاقة عملية التقويم بقيام المدير بالرقابة والمتابعة	277

فهرس الأشكال

الرقم	الشـــــكل	الصفحة
01	دائرة نسبية لمتغير الجنس لأفراد العينة	206
02	أعمدة بيانية لمتغير السن لأفراد العينة	207
03	أعمدة بيانية الشكل لمتغير الأقدمية لأفراد العينة	208
04	دائرة نسبية لمتغير الأصل الجغرافي لأفراد العينة	209
05	أعمدة بيانية لمتغير المؤهل العلمي لأفراد العينة	211
06	دائرة نسبية لمتغير الشهادات الأخرى المحصل عليها لأفراد العينة	212

مقـــــــدمة

مقدمة

لا يمكن لأي أحد اليوم ان ينكر دور التربية واهميتها في تقدم الدول وازدهارها، فلقد أصبحت التربية انطلاقا من القرن العشرين من أهم الوسائل التي تستعين بها كافة الدول في حل قضاياها الاجتماعية والاقتصادية وتحقيق الرفاهية والتقدم، وذلك باعتبارها إحدى الأدوار الرئيسية في إعداد وتنمية القوى البشرية المدربة والقادرة على صنع التقدم وقيادته.

يعتبر قطاع التربية من أهم القطاعات التي لابد أن تولي لها الدولة أشد الاهتمام والعناية لقيمتها العلمية والعملية في المجتمع، وحتى يستطيع هذا القطاع القيام بالمهام الموكلة إليه على أكمل وجه فهو يحتاج إلى إدارة فعالة تمكنه من بلوغ أهدافه بأفضل وأسهل الطرق.

فالإدارة عملية إنسانية تستهدف التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية بالشكل الذي يمكنها من استغلال ما لديها من إمكانات وما يتوفر لديها من وسائل وتقنيات لتحقيق أهداف محددة بأقل وقت وكلفة ممكنين، وأصبح ينظر إلى جهود الإداريين وفاعليتهم على أنها من أهم العوامل التي يعزى لها تقدم المجتمعات أو فشلها.

المدرسة ككيان تمثل تجمع العاملين في القطاع التربوي باعتبارها وحدة العمل الرئيسية لخطط الوزارة الوصية، وأنها الوحيدة القادرة على رفع مستوى كفاءة العمل التربوي بما يتناسب مع تطلعات وآمال الدولة الجزائرية في تحقيق مكانة مرموقة وبارزة في عالم تتسارع فيه خطى التقدم والتطوير في كل فروع العلم والمعرفة، وبهذا الدافع فقد تزايد وتنامى الإحساس بقيمة إدارة المؤسسات التربوية بصفة عامة، والتعليمية بصفة خاصة وأهميتها، لما لها من مكانة خاصة في العملية التربوية، وما للإدارة من أهمية باعتبارها المسؤولة عن قيادة وتوجيه سير العمل لبلوغ الأهداف المنشودة، وعلى الرغم من أن الإدارة المدرسية من أصغر التشكيلات الإدارية في النظام التربوي، إلا أنها من أهمها وأخطرها على الإطلاق، وذلك لأنها تتعهد السياسة التعليمية وما تتضمنه من أهداف وغايات بالتنفيذ والتطبيق.

ولهذا الدور الرائد حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير من طرف المنظرين التربويين واحتلت مساحة واسعة في أدبيات التربية لما لها من دور فاعل في إنجاح العملية التربوية برمتها،

ومن خلال هذه الرؤية لأهداف الإدارة المدرسية فقد تغيرت هده الأخيرة لاتساع مجالها ومهامها في الوقت الحاضر، ولعظم أهميتها نتيجة لتطور الدور الذي باتت تضطلع به، إذ لم تعد مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة بطريق آلية رتيبة، بل أصبحت عملية مهنية إنسانية تهدف إلى توفير الظروف والإمكانيات المتاحة لمساعدة العاملين في المدرسة للقيام بواجباتهم على أحسن وجه لتحقيق الأهداف التربوية والارتقاء بمستوى الأداء، حيث لم تعد الإدارة المدرسية غاية في حد ذاتها، بل أصبحت وسيلة لغاية هدفها تحقيق العملية التربوية والتعليمية تحقيقا عمليا صحيحا.

فالإدارة المدرسية لا يمكن حصرها في مدير المدرسة وحده، ولكنها تتعداه فهي عبارة عن مجموعة من الأنساق المترابطة والمتماسكة التي بدورها تسعى وتعمل على تحقيق التوازن والحفاظ والاستمرار في إطار النسق الكلي المتمثل في الإدارة المدرسية بمفهومها الواسع، وهذه الانساق تلعب دورا محوريا في إنجاح العملية التعليمية في اطارها الوظيفي الذي يرتكز بالدرجة الأولى على التلميذ الذي يعد رأس المال البشري ومحور العملية التعليمية التعلمية.

فدور المدير من هذا المنطلق يتجلى في عملية الإشراف اليومي على طبيعة سير العملية التعليمية التعلمية، وإدارة برامجها التعليمية، والعمل على تحديد، وبناء غايات وأهداف هذه العملية.

وفي ظل الإصلاحات التربوية التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية في السنوات الأخيرة وبالخصوص في مرحلة التعليم الثانوي، حيث التوجه إلى التكيف مع المتغيرات العالمية الغربية منها والعربية في مجال التربية والتعليم بما في ذلك المقاربة البيداغوجية وما تحمله من مفاهيم ومصطلحات جديدة شملت المناهج الدراسية والكتاب المدرسي وطرائق التدريس والإدارة المدرسية التي هي موضوع الدراسة الحالية وذلك في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة للمرحلة الثانوية، مما دفع الباحث إلى دراسة هذه المتغيرات لدى مديرون الثانويات بولاية الأغواط لعلاقتهم الشديدة بموضوع الإدارة المدرسية.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة العلمية في مجال سوسيولوجية التربية للتعرف على موضوع الإدارة المدرسية عن قرب وذلك في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة التي تبنتها وزارة التربية الوطنية ومدى أهمية إشراك الإدارة المدرسية في التشريع من خلال التعرف على ضغط مركزية القرار على أداء المدير، بالإضافة إلى أهم العراقيل التي تعيق أداء الإدارة المدرسية.

وعلى ضوء كل ما سبق تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسين هما: **جانب نظري وجانب تطبيقي** يحتوي كل منهما على مجموعة من الفصول وتسبقهما مقدمة فصل الإطار النظري للإشكالية ويحتوي هذا الأخير على: إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها، وتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة وكذا الاقتراب السوسيولوجي وأردفنا ذلك بعرض مجموعة من الدراسات السابقة والمشابهة واستخلصنا مدى الاستفادة منه، وأخيرا المقاربة النظرية للدراسة.

ويتمثل الجانبين الأساسين في الدراسة في:

أولا: يتضمن **الجانب النظري** ثلاث فصول هي:

الفصل الأول تم تناول فيه مدخل إلى الإدارة المدرسية بداية بماهية الإدارة المدرسية انطلاقا من تعريف الإدارة المدرسية فأهمية الإدارة المدرسية ثم أهداف الإدارة المدرسية فخصائصها ثم أنماط الإدارة المدرسية نظريات الإدارة المدرسية وخيرا وظائف الإدارة المدرسية وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الثاني تضمن مفهوم النظام التربوي ثم أهداف النظام التربوي فوظائف النظام التربوي. ومكوناته ثم مرحلة التعليم الثانوي بدءا بتعريف التعليم الثانوي، فمراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر واهمية هذا التعليم فالأهداف العامة للتعليم الثانوي والمدير في المؤسسة الثانوية ثم المركزية واللامركزية في المنظومة التربوية فسلطة التفويض. انطلاقا من تعريف سلطة التفويض وأهمية التفويض الإداري وأسبابه وعناصر هذا التفويض فمبادئ تفويض السلطة ومستويات التفويض الإداري فعوامل التفويض الفعال وأخيرا مزايا التفويض الإداري وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الثالث تناولنا فيه الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي بداية الإصلاح التربوي في الجزائر انطلاقا مفهوم الإصلاح ثم أهمية الإصلاح التربوي فأهداف إصلاح المنظومة التربوية وآليات إصلاح التربية في الجزائر، ثم الفلسفة التربوية الموجهة للإصلاح وتفعيل دور الإدارة المدرسية في الجزائر كذا تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية ثم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة فالاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي وأخيرا أفاق الإصلاح التربوي في الجزائر وخلاصة الفصل.

ثانيا الجانب التطبيقي: وبعد عرض الجانب النظري المتعلق بالدراسة اتجهنا للجانب التطبيقي، حيث تضمن فصلين هما:

الفصل الرابع تحت عنوان **الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية** حيث شمل على العناصر التالية: التذكير بالفرضيات، ثم الدراسة الاستطلاعية، ثم الدراسة الأساسية والتي تضمنت الدراسة، المنهج العلمي، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة الميدانية، المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة، للوصول إلى استنتاج عام ثم خاتمة وجملة من الاقتراحات التي يمكن أن تحسن من أداء الإدارة المدرسية من وجهة نظري المديرين.

ختاما عرض قائمة المراجع، والملاحق المتعلقة بالدراسة لإثراء المادة العلمية.

الإطار العام للدراسة

الفصل التمهيدي : البناء المفاهيمي للدراسة

البناء المفاهيمي للدراسة

تمهيد

1. إشكالية الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. نموذج الدراسة

4. أسباب اختيار الموضوع

5. أهمية الدراسة

6. أهداف الدراسة

7. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.

8. الدراسات السابقة.

9. المقاربة النظرية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

سنحاول من خلال هذا الفصل إلى إعطاء لمحة وفكرة عامة حول مضمون و محتوى الدراسة، وهذا بطرح نظرة على هدف الدراسة ، و التي بدورها تشكل محاولة للإجابة على اشكالية عامة وما تتضمنها من التساؤلات فرعية، وضعت لها فلترضيات نحاول اثباتها من عدمها مع التنبيه الى دواعي اختيار دراسة الادارة المدرسية مكن منظور اصلاحات التربوية الجديدة، وتوضيح أهمية هذا الموضوع من خلال التطرق إلى مفاهيم ومصطلحات التي تشكل وتحدد إطار البحث، مع التطرق الى الدراسات السابقة والمشابهة ذات الصلة بالإدارة المدرسية والاصلاحات التربوية كونها تراثا نظريا مع تبنى مقاربة نظرية تشكل فكرا سيسيولوجيا تضع الدراسة في قالبها السوسيولوجي المحدد يعمل ويشتغل على تسهيل تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

كثيرة هي المتغيرات التي تعرفها المنظومة التربوية عبر دول العالم الغربية والعربية منها على حد سواء حيث الاهتمام بالمناهج الدراسية وطرائق التدريس المعتمدة وهذا من خلال مجموعة الإصلاحات التربوية التي تتبناها منظوماتها وهي تتمثل في الجهود الحكومية أو الإصلاحية التي تهدف إلى تطوير وتحسين نظام التعليم في هذه البلدان، وذلك من خلال تغيير وتعديل السياسات التربوية والبرامج التعليمية...

فقد شغلت مسألة الإصلاح التربوي وتطويره، جل اهتمام السياسيين التربويين في بلدان العالم أجمع، وذلك لمواجهة التحديات والمشكلات التي تواجهها المجتمعات الإنسانية عبر مسيرتها الحضارية[1]، ومن القضايا المهمة المرتبطة بالمنظومة التربوية قضية الإصلاح التربوي والذي بدأ يأخذ شكلا عالميا في القرن الماضي خاصة بعد ظهور كتابات نقدت الأوضاع التعليمية آنذاك ككتابات " إيفان إليش " في كتابه "مجتمع بلا مدارس" لسنة 1970 " وباولو فريري " ودعوته إلى تربية من أجل التحرر، كما أصبح الإصلاح التربوي من المسائل المهمة في الدول النامية التي بذلت جهودا واسعة من أجل إصلاح وتحسين أنظمتها التربوية، ومن أجل فهم سوسيولوجيا الإصلاح التربوي من حيث مفاهيمه وآلياته مرجعياته ونظرياته.

حيث عُرف الإصلاح التربوي بأنه" النظر في النظام التربوي القائم من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية " وهناك من يعرفه بأنه أي محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التربوي سواء كان متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس والكتب المدرسية، والواقع أن الكلام عن الإصلاح التربوي يقتضي الكلام عن التجديد والتغيير والتطوير والتحديث[2].

---

[1]. روان سعد عاتق الحربي. **نماذج دولية الإصلاح التربوي** New. 10.edu .com 56:

[2]. مجيد مسعودي، **إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع**، رسالة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجيستر في التنظيمات السياسية الادارية التخصص: إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر، 2010-2011، ص ص 35-36.

وفي ظل عصر المعلومات وثورة العلم والمعرفة تحتم على المؤسسات التربوية في الدول العربية ضرورة التجديد التربوي بهدف مواكبة الفكر العلمي العالمي[1]، مع اختلاف الإصلاحات التربوية من بلد لآخر، حيث يعتمد كل بلد على ما يراه مناسبًا وضروريًا لتطوير نظام التعليم الخاص به.

على غرار الدولة الجزائرية التي عرفت منظومتها التربوية تطورا كبيرا منذ الاستقلال حيث الاهتمام بها من قبل الوزارة الوصية مع تعاقب كل الحكومات والوزراء، حيث عرفت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية اليوم جملة من الإصلاحات التربوية الغاية منها تحسين وتطوير المدرسة والدفع بها وجعلها تواكب سياسة التنمية ومتطلبات ومتغيرات العصر.

حيث كانت الانطلاقة منذ سنة (1962 –1976) وتميزت هذه المرحلة بإصلاح جزئي في التشريع التربوي الذي شمل الجانب البيداغوجي والتنظيمي في المراحل التعليمية الثلاث، لتاتي مرحلة ثانية تمتد من (1976–2000) وتمثلت في أمرية 76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والتي جاءت بالمدرسة الأساسية، ثم مرحلة 2000 إلى يومنا هذا، والتي تضمنت المرسوم الرئاسي رقم 2000/10 المؤرخ في 05 صفر 1412 الموافق لـ 09 ماي 2000 المتضمن إحداث اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتي تقوم على تنصيب لجان وهيئات وإنشاء المجلس الأعلى للتربية، وإصدار القانون التوجيهي الجديد، من أجل إعادة هيكلة نظام التعليم.

كما تعني إصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر جملة من التغييرات التي تم إدخالها وشملت الأهداف محتوى برامج التدريس والمناهج الدراسية القائمة على المقاربة بالكفاءات واستخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة، وتوفير التدريب المستمر للمعلمين وتدابير التقويم وهذا بهدف التكيف مع مستجدات العصر[2].

---

[1]. نصيرة مغمرليط، حنان بوشلاغم، **المنظومة التربوية في الجزائر: بين رهان التغيير وتحريات التغريب**، مجلة رؤى للدراسات المعرفية والحضارية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، ب س، ص ص 88–89.

[2]. أحلام مرابط، حنان مالكي، **الادارة المدرسية بين التقليد والحداثة (المدير أنموذجا)**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 10، مارس 2013، ص 138.

كما تسعى الإصلاحات التربوية أيضًا إلى تطوير المهارات الحياتية للتلاميذ، مثل التفكير النقدي والتواصل الفعال وحل المشكلات والعمل الجماعي، فضلاً عن تعزيز الإبداع والابتكار ومهارات التعلم الذاتي لمساعدة التلاميذ على التكيف مع متطلبات سوق العمل المستقبلية وبالتالي هدفت هذه الإصلاحات التربوية إلى تحسين مخرجات التعليم وتحقيق تكافؤ فرص التعليم لكل أبناء المجتمع الجزائري، كما أنها تساهم في بناء دول تعتمد على المعرفة وتطور مستدام. وهذه الإصلاحات مست كل المراحل التعليمية للمدرسة الجزائرية بما فيها مرحلة التعليم الثانوي محل الدراسة فقد جاءت مواد المرسوم التنفيذي رقم 17-162 [1] كمنظم إصلاحي خاص بمرحلة التعليم الثانوي التي نعتبرها مرحلة مهمة في السلم التعليمي لأنها الانطلاق نحو مرحلة التعليم العالي الجامعي، ولأنه يهتم بالنشء وما يعتريه في مرحلة المراهقة من اضطرابات قد تثنيه عن مواصلة تحصيله الدراسي، وباعتبار أن هذه المرحلة مرحلة حاسمة تهيء التلميذ إما لمواصلة الدراسة التخصصية في الجامعة، أو لعالم الشغل عبر التكوين المهني الذي اصبح هذا الأخير ضمن الكثير من اهتمامات الشباب اليوم، لذلك وجب العمل على الاهتمام بهذه الفئة في هذه المرحلة من خلال دراسة عوامل نجاحها وفشلها ومحاولة تصحيح ما يمكن تصحيحه وتقييم ما يمكن تقييمه في الوقت المناسب ولا يتأتى ذلك إلا بتقييم الواقع التربوي كما هو بالفعل.

حيث جاءت الدراسات السابقة كدراسة عبد الرزاق سلطاني (2011) والتي توصلت إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي جاءت إيجابية نحو المناهج الجديدة للإصلاح التربوي، وذلك لأنها تساعد في تطوير مهارات التلاميذ الاجتماعية وزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم، وكذلك نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبرامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه الأساتذة داخل إطار الإصلاح التربوي. بالإضافة إلى التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي[2].

---

1. المرسوم التنفيذي رقم 17-162 ، **القانون الأساسي النموذجي للثانوية** ، المرخ في 15 ماي 2017 .

2. عبد الرزاق سلطاني، **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، رسالة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم الاجتماع التربية جامعة قسنطينة، 2011، ص 145.

أما فيما يخص جانب الإدارة المدرسية الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر نجد ثلاث مستويات في قطاع التعليم هم: المستوى الوطني وتتمثل في الإدارة المركزية بمختلف أقسامها والمستوى المحلي ويتمثل في مديرية التربية الموجودة في كل الولاية والمستوى المدرسي ويتمثل في المؤسسات التعليمية مثل المدرسة الثانوية.

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية إداريا وفنيا القائمة على تحقيق وتنفيذ السياسة التعليمية للدولة، إذ يتوقف تحقيق الأهداف التربوية وتحقيق القيمة الحقيقية للتربية والتعليم في الدولة على مدى نجاح الإدارة المدرسية، وبذلك تعد المدرسة وحدة من وحدات الإدارة التعليمية على مستوى إجرائي معين.

وتعد الإدارة المدرسية إحدى مكونات النظام التعليمي ويتضح دورها في تحسين العملية التعليمية التعلمية وتحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، وليس مجرد تسيير العمل للنظام المدرسي والمحافظة على حضور وانصراف التلاميذ والعاملين فيها[1].

كما تعتبر الإدارة المدرسية بأنها " ما يقوم به المدير المدرسة من جهود منظمة ومنسقة مع الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التي من أجلها أنشأت المدرسة، كما تعد الإدارة المدرسية من أهم عناصر العملية التربوية، توجد عدة عوامل تساعد على النجاح في الإدارة المدرسية شأنها في ذلك شأن ميادين الإدارة الأخرى وفي مقدمة هذه العوامل ما يتعلق منها بالمهارات الإدارية[2].

وفي ظل الإصلاحات التربوية الجديدة جاء القرار 297 الخاص بمهام مدير الثانوية[3] الذي حدد الصلاحيات التي يمتاز بها المدير في أدارته لشؤون الثانوية والذي هو أعتبر المرآة العاكسة للإدارة المدرسية، كما حمل القرار في طياته التصرف باسم الثانوية الذي هو مدير

---

[1]. محمد السيد محمد السيد، **وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص 21 .22.

[2]. مشاعل عسير العتيبي، مشاعل عوض الشهري، غزيل إبراهيم الخريجة، **واقع تطبيق الإدارة المدرسية للإدارة الاستراتيجية في المدارس الابتدائية وسط مدينة رياض من جهة نظر المعلمات**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 68، الجزء الثاني، أبريل 2016، ص،23

[3]. القرار رقم 297، **المتضمن مهام مدير الثانوية**، المؤرخ في 17 جوان 2006 المتمم والمعدل للقرار رقن 176 المؤرخ في 2 مارس 1991.

عليها وإعداد النظام الداخلي والاهتمام بالجانب المالي فهو الآمر بالصرف فيها، كما هو الحال في النشاطات التربوية والبيداغوجية...الخ.

حيث ان الإدارة المدرسية لا تتمثل في شخص المدير فقط بل تتعدى كل الفاعلين في الوسط المدرسي بما فيه التلميذ الذي يعتبر محور للعملية التعليمية التعلمية، وهنا نجد دراسة ليندا العابد (2016/2015) والتي توصلت إلى أن التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ في الثانوية له تأثير إيجابي بارز على مستوى التحصيل الدراسي لهذا الأخير، وهذا يؤكد على أهمية التعاون الذي يعتبر من أهم العوامل لتنمية بيئة مدرسية ناجحة.

واعتبار للدور المحوري للإدارة المدرسية في تأهيل المنظومة التربوية، ومن خلال تنفيذ البرامج التعليمية بالمدرسة بدرجة عالية من الاتساق والفعالية، يجب على مدير المدرسة الإلمام بأهداف النظام التربوي بشكل عام وأهداف المدرسة والمرحلة التي يعمل بها حتى يستطيع تنمية الروح القيادية للهيئة الإدارية والتعليمية وأن يعمل بشكل تعاوني تشاركي من أجل تنفيذ ومتابعة البرامج التعليمية في مدرسته[1].

ومن هنا كانت دراستي بمثابة إطلالة وصفية لمعرفة واقع الإدارة المدرسية ومستجدات النظام التربوي وخاصة الإصلاحات التربوية الحديثة للمدرسة الجزائرية (مرحلة التعليم الثانوي بولاية الأغواط) وكجهاز إداري مركزي يسهر على تحسين جودة الحياة المدرسية في ظل هذه الإصلاحات. وهو ما استدعى طرح التساؤل العام:

ما هو واقع الإدارة المدرسية في ظل الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي بولاية الأغواط ؟

وتندرج تحته التساؤلات الجزئية التالية.

1- هل الإدارة المدرسية أحدثت قطيعة مع التسيير التقليدي للثانوية أم هناك انفتاح على التجديدات الحاصلة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة؟

[1] . عبده محمد ، **"دور الإدارة المدرسية في تطوير النظام التعليمي"**. مجلة التربية والتعليم، العدد 45، 2017، ص 65.

2- هل مازال القرار التربوي يتخذ فوقيا دون إشراك الإدارة المدرسية في أي سياسة تربوية ترمي إلى الارتقاء بالمنظومة التربوية؟

3- ما هو دور المدير في التسيير الإداري وما طبيعة الضغوطات التي يواجهها في إنجاح عملية الإصلاح التربوي بالثانوية؟

.2. فرضيات الدراسة:

الفروض عبارة عن فكرة مبدئية تربط بين الظاهرة موضوع الدراسة وبين أحد العوامل المرتبطة بها أو المسببة لها أو هي عبارة عن فكرة مبدئية تربط بين متغيرين أحدهما مستقل والأخر تابع[1].

.1.2. الفرضية العامة:

تعد الإدارة المدرسية أحد دعائم التنظيم الإداري التي مستها الإصلاحات التربوية بقصد تطويرها وتحسين القطاع التربوي في الجزائر بشكل عام، وهي آلية بحد ذاتها لتجسيد الإصلاح التربوي.

.2.2. الفرضيات الجزئية:

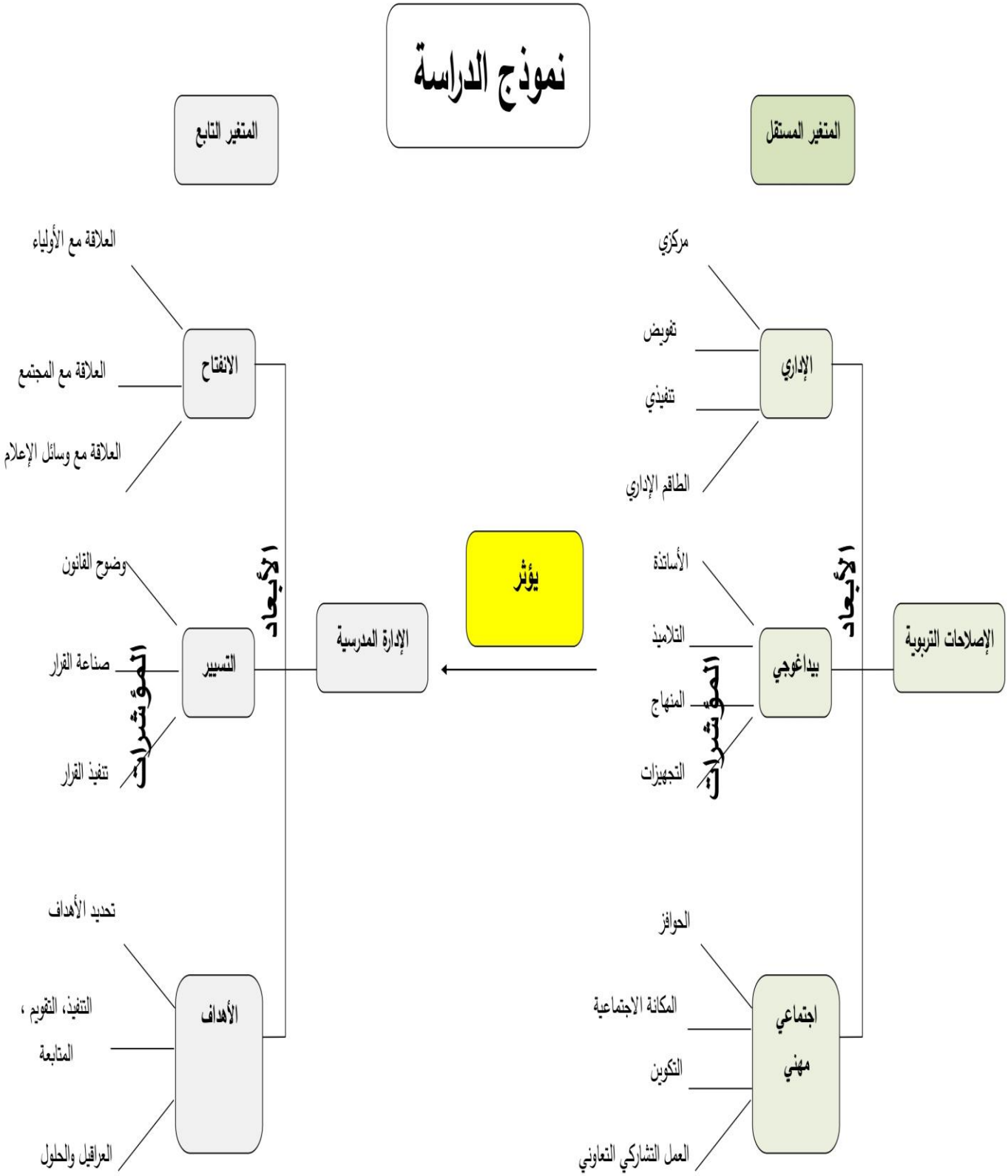
1-الإدارة المدرسية أحدثت قطيعة مع التسيير التقليدي للثانوية وكذلك هناك انفتاح على التجديدات الحاصلة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة.

2-مازال القرار التربوي يتخذ فوقيا دون إشراك الإدارة المدرسية في أي سياسة تربوية ترمي الارتقاء بالمنظومة التربوية.

3-للمدير دور هام في عملية التسيير الإداري بالرغم من وجود ضغوطات يواجهها في إنجاح عملية الإصلاح التربوي بالثانوية.

[1]. محمد داودي، محمد بوفاتح، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، دار ومكتبة الأوراسية، ط1 ،2007، ص32 .

.3. نموذج الدراسة:



.4. أسباب اختيار الموضوع:

لكل موضع بحث علمي أسباب لاختياره حيث يرجع اختيارنا لهذا الموضوع لأسباب ذاتية، وأخرى موضوعية من خلال الواقع التربوي الذي نشهده، لذا حاولنا إجراء دراسة علمية لإماطة الغطاء عن الواقع التربوي من خلال الإدارة المدرسية في ظل الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي.

.1.4. أسباب ذاتية:

- التخصص ورغبة في التطور فيه وتحصيل أكثر أكاديمي.
- الاهتمام والميول لكل ما يتعلق بقطاع التربية والتعليم في البلاد من خلال الكثير من اللغط الذي تعرفه المنظومة والإصلاحات التي صاحبته وانعكاسات على الإدارة المدرسية.
- الرغبة في التقرب من المنظومة التربوية من حيث واقع الأداء والتسيير بالخصوص في المرحلة الثانوية.

.2.4. أسباب موضوعية:

- واقع الإصلاحات التربوية التي تقوم بها الدولة الجزائرية على مستوى قطاع التربية وبالخصوص مرحلة التعليم الثانوي (محل الدراسة).
- محاولة توضيح الرؤية حول جدية الإصلاحات التي مست القطاع التربوي من خلال الإدارة المدرسية كواجهة للمؤسسة التعليمية من خلال المدير المسؤول.
- الوقوف عند أهم الصلاحيات التي منحت للمدير في تسيير الثانوية من خلال التشريعات الوطنية للمؤسسة التعليمية كهيكل تربوي وللمدير كشخص مسؤول.

.5. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في أهمية الموضوع في حد ذاته حيث أن الإصلاحات التربوية التي يعرفها قطاع التربية في الجزائر في مقابل أداء الإدارة المدرسية (المدير) يعتبر من أهم المواضيع التي

تعمل الحكومات على تحسينها في منظوماتها التربوية وذلك لتحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة وكفاءة تفيد المجتمع.

- الإدارة المدرسية هي العمود الفقري لأي نظام تربوي، إذ تقع على عاتقها مسؤولية توجيه الأنشطة التعليمية والإدارية في المدارس بشكل يسهم في تحقيق الأهداف التربوية. وفي ظل الإصلاحات التربوية الجديدة التي تشهدها العديد من الأنظمة التعليمية حول العالم، أصبح دور الإدارة المدرسية أكثر أهمية من أي وقت مضى. تتطلب الإصلاحات التربوية إدارة مدرسية مرنة وقادرة على التكيف مع التغيرات المستمرة في المناهج، والهيكل التنظيمي، وطرق التدريس، والاحتياجات التكنولوجية.

الأهمية العملية للدراسة:

- من أبرز المهام العملية للإدارة المدرسية في ظل الإصلاحات التربوية هو تفعيل دور القيادة التربوية (المدير) كعنصر رئيسي في عملية التغيير داخل المؤسسة التعليمية يتطلب جهدا وعملا كبيرا من طرفه لتسيير شؤونها .

- الإصلاحات التربوية الجديدة غالبًا ما تستدعي من الإدارة المدرسية تعزيز التنسيق بين المعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب، والمجتمع المحلي حيث تقوم الإدارة المدرسية بتنظيم لقاءات دورية لضمان تفاعل الجميع مع العملية التعليمية

- مع التطور التكنولوجي، أصبحت التقنيات جزءًا أساسيًا من العملية التربوية. في ظل الإصلاحات التربوية، يجب على الإدارة المدرسية دمج التكنولوجيا الحديثة في مناهجها

الأهمية العلمية للدراسة :

- الإصلاحات التربوية للمؤسسة التعليمة في الجزائر تهدف إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية من خلال تطوير المناهج وطرق التدريس. يتطلب هذا من الإدارة المدرسية أن تكون قادرة على إعداد خطط تربوية واضحة ومراجعة مستمرة للأداء التعليمي.

- تتطلب الإصلاحات التربوية الجديدة نمطًا جديدًا من القيادة التربوية .وبذلك تصبح القيادة التربوية العلمية في الإطار الإصلاحي ضرورية .

- أصبحت البحوث التربوية جزءًا مهمًا من عملية الإصلاح. الإدارة المدرسية يمكن أن تلعب دورًا محوريًا في تشجيع البحوث التربوية والتطوير المهني المستمر

- تتطلب الإصلاحات التربوية تقييمًا دوريًا وشاملًا لجميع البرامج التعليمية في المدارس. الإدارة المدرسية يمكنها استخدام المنهجيات العلمية في التقييم

.6. أهداف الدراسة:

نعتبر أهداف الدراسة بمثابة المسار الموجه لعملية الدراسة، والتي تمكن الباحث من الوصول إلى النتائج المرجوة، لذا سنحاول الوصول إلى مجموعة من الأهداف التي تتمثل فيما يلي:

- التعرف على واقع الإصلاحات التربوية ومراحل تطورها في الجزائر
- التعرف على واقع الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي
- التعرف على مدى انفتاح الإدارة المدرسية على الإصلاحات التربوية من خلال وجهة نظر مديري الثانوية..
- التعرف على أهمية إشراك الإدارة المدرسية في التشريع من خلال التعرف على ضغط مركزية القرار على أداء المدير.
- الإدارة المدرسية أحدثت قطيعة مع التسيير التقليدي للثانوية وكذلك هناك انفتاح على التجديدات الحاصلة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة.
- مازال القرار التربوي يتخذ فوقيا دون إشراك الإدارة المدرسية في أي سياسة تربوية ترمي الارتقاء بالمنظومة التربوية.
- للمدير دور هام في عملية التسيير الإداري بالرغم من وجود ضغوطات يواجهها في إنجاح عملية الإصلاح التربوي بالثانوية.
- التعرف على أهم العراقيل التي تعيق أداء الإدارة المدرسية من خلال المدير المسؤول الأول عليها.
- التعرف على أهم المقترحات المقدمة من طرف مديري الثانويات من أجل تسيير أفضل للإدارة المدرسية والتخلي على المركزية في القرار.

.7. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

في مختلف البحوث التي يتناولها الباحث يجد نفسه أمام بعض المفردات والمصطلحات المتداخلة في اللّغة والتي هي بمثابة مفاتيح البحث، والعمل على تحديدها يعد الخطوة الأولية والأساسية لتمهيد الطريق لفهم الموضوع المراد دراسته، فلكل موضوع زوايا بحث يستطيع الباحث الانطلاق منها ويتوجب على الباحث أن ينطلق من زاوية بحث كي يكون موضوعه محددا وسهل التناول وواضح الأهداف[1] .

وعليه فإننا نحاول تحديد مصطلحات دراستنا من أجل تحديد القدر الضروري من الوضوح وتجنب الخلط بينهم وانطلاقا من ذلك سوف نعرف المفاهيم الأساسية للدراسة كما يلي:

.1.7. مفهوم التربية:

.1.1.7. التعريف اللّغوي: التربية **لغة** جاء في لسان العرب لابن منظور ربا الشيء يربو ربوا ورباء: زاد ونما، وأربيته ودميته[2].

وذكر في القرآن الكريم في قوله تعالى " وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ " البقرة:276 "، أي يُنمّيها ويزيدها ويُكثرها، وربوت في بني فلان: نشأت فيهم.

وفي المعجم الوسيط رب الولد رباً وليه وتعهده يغذيه وينميه يؤدبه، فالفاعل راب، والمفعول مربوب وربيت[3].

وهكذا فإن المعنى القاموسي في لغتنا العربية للفظ تربية يتضمن: التغذية، الزيادة، الكثرة والتنشئة أما في اللغة الفرنسية فإننا نجد كلمتين، الأولى تربية، والثانية: بيداغوجيا. الأولى من أصل لاتيني، والثانية من أصل يوناني حيث يذكر إميل دوركايم (1858-1917): لقد دخلت كلمة تربية إلى اللغة الفرنسية بفضل علماء عصر النهضة حينما أوردها Robert Etienne

---

[1]. غريب حسين، **المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية**، دار الضحى للنشر والإشهار الجلفة . الجزائر، ط1 ،2016، ص 30.

[2]. محمد بن مكرم ابن منظور، **لسان العرب**، المجلد14 ، دار صادر، بيروت،1968 ، ص30

[3]. مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 1960، ص 321.

في قاموسه اللاتيني الفرنسي عام 1549 بمعنى التغذية Nourriture، ثم يذكر Foulquie في معجمه التربية، أن الفعل اللاتيني Educare يشير إلى معنى التنشئة Elever، تستخدم كذلك لغير الإنسان وخاصة في مجال تربية بعض الحيوانات، أما كلمة Pédagogie فإنها مكونة من مقطعين يونانيين الأول Ped وأصله Pais أو Pédos بمعنى طفل والمقطع الثاني Agogie وأصله gogé بمعنى القيادة والتوجيه، إذا فكلمة بيداغوجيا تعني: توجيه الأطفال وقيادتهم، أما في الانجليزية EDUCATION مأخوذة من اللاتينية بمعنى القيادة EDUCER أي يقود خارجا[1].

.2.1.7. التعريف الاصطلاحي: " التربية هي عملية تنمية الشخصيات البشرية إلى أقصى درجة تسمح بها امكاناتها بحيث تصبح شخصية مبدعة خلاقة منتجة متطورة لذاتها ولمجتمعها ولبيئتها استعداداتها من حولها[2].

وتعرف على أنها " تهذيب ملكات النفس العقلية والأخلاقية الكامنة فيها وهدايتها لأن تؤدي وظيفتها التي خلقت لها وتهيئتها إلى إتباع قوانينها في مدارج الكمال[3] .

التربية هي عملية تنمية المهارات والمعارف والقيم والسلوكيات لدى الأفراد، والتي تهدف من خلالها إلى تكوين فرد بشخصية معتدلة ومؤثرة في المجتمع، حيث أن التربية تشمل التربية مجموعة من الأنشطة والتجارب التي تمر بها الأجيال جيلا بعد جيل من خلال المنزل أو المدرسة أو المجتمع، وتعمل على تعزيز النمو الشامل للفرد، بما في ذلك الجوانب العقلية والعاطفية والاجتماعية والبدنية.

.3.1.7. التعريف الاجرائي للتربية: التربية هي كل ما يهتم به من جوانب التنشئة الاجتماعية للتلميذ المتمدرس بالثانوية انطلاقا من الاسرة مرورا بمرحلة المدرسة حيث تكون بطريقة ممنهجة ومقصودة وصولا إلى مرحلة المراهقة التي تمثل مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الأغواط.

---

[1] P. Foulquie, Dictionnaire **de la langue pédagogique**, P.O.F,1971.

[2]. شبل بدران، احمد فاروق محفوظ، **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1 ،1993، ص 16.

[3]. محمد حسن العمايرة، **أصول التربية**، دار المسيرة، عمان، ط1، 1999، ص 11.

.2.7. مفهوم الإصلاح:

.1.2.7. التعريف اللّغوي للإصلاح:

الإصلاح لغة مأخوذ من الفعل (صلح)، فالصاد واللام والحاء أصل واحد يدل على خلاف الفساد، وصلح كصلح لغتان؛ فالصلاح والصُلُوح بمعنى واحد، يقال :صَلَحَ يَصْلَحُ ويَصْلُحُ صلاح وصُلُوحًا فهو صالحٌ وصليحٌ، والجمع صُلَحاءُ وصُلُوحٌ[1].

والصلاح :الحصول على الحالة المستقيمة النافعة، والإصلاح جعل الشئ على تلك الحالة، فالإ صلاح نقيض الإفساد، وهو يدل على إزالة الفساد، والاستصلاح ضد الاستفساد، وأصلحه ضد أفسده، وقد أصلح الشيء بعد فساده :أقامه، ومصلح اسم فاعل من أصلح، يقال :رجل صالح في نفسه، ومصلح في أعماله[2].

ويغلب استخدام (الإصلاح) في إصلاح ذات البين؛ يقال :أصلح بينهما أو ذات بينهما، أي: أزال ما بينهما من عداوة وشقاء، وإصلاح ذات البين يكون برأب ما تصدع منها، وإزالة الفساد ا الذي دب إليها بسبب الخصام والتنازع على أمر من أمور الدنيا.

الإصلاح في اللّغة العربية يأتي من الجذر "ص ل ح"، الذي يشير إلى معاني التحسين والتعديل. يُفهم من ذلك أن الإصلاح يعني تعديل الشيء ليصبح أفضل[3] .

.2.2.7. التعريف الاصطلاحي للإصلاح:

يخضع تعريف الإصلاح اصطلاحًا لنوع الإصلاح المراد؛ فتعريف الإصلاح بأنه ضد الإفساد يختلف عن تعريف الإصلاح بين المتخاصمين، وعن تعريف الإصلاح بمعنى البناء والتقويم، وكذلك يختلف عن تعريف إصلاح دين الناس ومعاشهم، ولذلك ذكر لمصطلح **الإصلاح** تعريفات عديدة، ولا يعنينا هنا جمع تلك التعريفات؛ ويكفي الإشارة إلى بعضها:

---

[1]. أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين، **معجم مقاييس اللغة**، دار الفكر العربي، مصر، 2007، ص 303/3

[2]. الزبيدي، **تاج العروس**،548/6 .

[3]. ابن منظور محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار الامل، بيروت، ط2008، ص 259.

الإصلاح اصطلاحاً يُعرَّف بأنه مجموعة من الجهود الموجهة لتحسين الأوضاع القائمة في مجالات متعددة مثل السياسة، والاقتصاد، والاجتماع، والتعليم. يهدف إلى تحقيق العدالة، وتعزيز التنمية، وتحسين جودة الحياة[1] .

الإصلاح فهو جملة التغييرات التي يتم إدخالها على نظام ما، بهدف جعله قادرا على الاستجابة لمتطلبات المجتمع جزئيا أو كليا.

.3.2.7. التعريف الإجرائي: يقصد به الإصلاح هو الإصلاح التربوي الذي تبنته المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة والخاص بإصلاح الإدارة المدرسية بالثانوية وبالخصوص ثانويات مدينة الأغواط انطلاقا من الإصلاحات لسنة 2008.

.4.7. مفهوم الإصلاح التربوي:

.1.4.7. التعريف الإجرائي: إن الإصلاح التربوي هو مشروع لتغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار... ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط بكل فواعله في القطاع التربوي، وأخذ معطياته بعين الاعتبار، وتدبيرها بطريقة رشيدة... أما نتائج الإصلاح، فإنها تتحدد بالمردود الذي يحققه، ونقصد بالإصلاح التربوي في هذه الدراسة كل الإجراءات التي قامت بها الوزارة الوصية للقطاع من اجل تحسين الأداء لكل الفاعلين في المؤسسات التربوية وعلى رأسها الثانويات محل الدراسة.

.5.7. المدير:

.1.5.7. التعريف الإجرائي: المدير هو الشخص الموظف الذي تم تعيينه من مجموعة من نظراء الثانويات وفقا للقانون الجزائري[2] وهو المخول للتصرف باسم الثانوية والمتصرف في كل ما يهم تسييرها وإدارتها ونقصد بالمدير في هذه الدراسة هم كل مديرين الثانويات المتواجدة بمدينة الأغواط مكان الدراسة.

---

[1]. الماوردي علي بن محمد، **الأحكام السلطانية**، مكتبة دار ابن قتيبة الكويت 1997، ص 128.

[2]. القرار رقم 297، **المتضمن مهام مدير الثانوية**، المؤرخ في 17 جوان 2006 المتمم والمعدل للقرار رقن 176 المؤرخ في 2 مارس 1991.

.6.7. مفهوم الإدارة:

بداية يمكن القول بأنه لا يوجد تعريف واحد للإدارة وذلك لأنها تدخل ضمن العلوم الاجتماعية ومن ثم تتعدد التعريفات بتعدد الباحثين وبتعدد الأهداف التي يسعى كل واحد منهم لتحقيقها.

.1.6.7. التعريف اللّغوي: إدارة (اسم) من فعل دار، يدير، فالفاعل هنا هو مدير، والمفعول مدار نقصد أن المدير هو المسئول عن تولى أو تعاطى أو تحمل المسؤولية في تدبر الأمر والنظر فيه من حيث التخطيط والتنظيم[1].

وفي تعريف لغوي أخر أدار الشيء أي تعاطه ومنه فالمدير هو الذي يتولى النظر في الشيء[2].

.2.6.7. التعريف الاصطلاحي للإدارة:

تعريف هنري فايول Henri Fayol: إن معنى أن تدير هو أن تتنبأ، تخطط، تنظم وتصدر الأوامر، تنسق وتراقب[3].

تعريف فريديريك تايلور Frédérik Taylor: إن الإدارة هي أن تعرف بالضبط ماذا تريد من مسؤولياتك، ثم تتأكد من أن الأفراد يؤدونه بأحسن وأقل طريقة ممكنة. إذن يري تايلور أن الإدارة هي معرفة ما هو مطلوب عمله من الأفراد والتأكد من أنهم يؤدون واجباتهم بأحسن وأرخص الطرق[4].

لقد أشار **دراكر Drucker** " أن الإدارة مهنة واحتراف في ان واحد والإدارة شيء مستقل عن الملكية أو السلطة في مفهومها، فهي وظيفة موضوعية ينبغي أن تكون مبنية على أساس متين من المسؤولية الأداء والالتزام به من الطرف المكلف بها، وهي احتراف من خلال اعتبار ان الإدارة فن، وعمل تخصصي ونظام، كمُعرف الإدارة بأنها فرع من العلوم الاجتماعية هي عملية تخطيط وتنظيم للمشاريع التجارية بهدف تحقيق أهداف معينة. كما يضيف أن الإدارة هي القوة

---

[1]. ماجد عبد المهدي المساعدة وآخرون، **مبادئ علم الإدارة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2016، ص 138

[2]. نعمة عباس الخفاجي، صلاح الدين الهيتي، **تحليل أسس الإدارة العامة (منظور معاصر)**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 18.

[3] عبد الغفار حنفي، عبد السلام أبو قحف، أساسيات **تنظيم وإدارة الأعمال**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2004، ص 125.

[4] بشير العلاق، **الإدارة الحديثة، نظريات ومفاهيم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2012، ص 68.

المحركة للعمل والهدف لأساسي منها هو الابتكار والتسويق معاً، أي هي مهنة واحتراف في نفس الوقت"[1].

من كل ما سبق يمكننا تعريف الإدارة على أنها عملية اجتماعية مستمرة بقصد استغلال الموارد استغلالا أمثل عن طريق التخطيط والتوجيه والرقابة للوصول إلى الهد بكفاية وفعالية.

.3.6.7. التعريف الإجرائي: الإدارة المدرسية هي جزء من الإدارة التعليمية التي هي جزء من الإدارة العامة للثانوية وهي كل الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير الثانوية مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية المسطرة داخل الثانوية وفقا لمجموعة القوانين الداخلية للثانوية المتواجدة بمدينة الأغواط.

.7.7. مرحلة التعليم الثانوي:

.1.7.7. التعريف الإجرائي: هي مرحلة من مراحل التعليم العام للنظام التعليمي الجزائري وهي المرحلة التي يليها التعليم العالي الذي يتم الانتقال إليه عن طريق اجتياز امتحان الباكالوريا، وهي المرحلة التي يبدأ فيها التلميذ بالتخصص في الأدب أو العلوم أو التقني أو التسيير والاقتصاد... وهي كل الثانويات المتواجدة بولاية الأغواط مكان الدراسة.

.8. الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من أهم مرجعيات التي يرجع إليها الباحث في تحديد ما يميز به دراسته كما تزودنا الدراسات السابقة بمعلومات حول العمل الذي تم إنجازه والذي يمكن تطبيقه، كما تشمل كل النظريات والبحوث التي لها علاقة بموضوع الدراسة بشكل مباشر أو غير مباشر، وفي هذا السياق سنحاول عرض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية سواء كانت دراسات أجنبية أو عربية أو محلية في مجال منظومتنا التربوية ونظام التعليمي في عمليتي التعلم والتعليم وما تحتويه الإدارات المدرسية.

[1] نعمة عباس الخفاجي، صلاح الدين الهيتي، المرجع السابق، ص 25.

1.8. الدراسة الأجنبية:

1.1.8. دراسة أماندا سيسلر Amanda Cisler وماري أليس بروس Mary Alice Bruce[1](2012): "المديرون: ما هي أدوارهم ومسؤولياتهم".

هدفت الدراسة إلى تقييم تصورات جميع مدراء المدارس (الممارسون والمتربصون) ومستشاري المدارس (الممارسون والمتربصون) حول مهام ومسؤوليات مدراء المدراس. حيث جاءت عينة البحث: 177 فردا مكونة من 77مديرا ممارسا، 12مديرا متربصا، 77مستشارا ممارسا، و 11مستشارا متربصا ممثلة في النسبة 49%منهم ذكورا و51 %منهم إناثا حيث اعتمدت الدراسة على استخدام الاستمارة الإلكترونية وتصلت إلى النتائج التالية:

- كشفت الدراسة عن تطابق تصورات كل المدراء والمستشارين سواء منهم الممارسين أو المتربصين بالنسبة لأدوار ومسؤوليات مديري المدارس في كثير من النقاط منها: تقييم الأفراد (المستخدمين) الذي أعتبر من أهم المسؤوليات.
- اتفق المبحوثون بأن إيجاد مناخ مدرسي جيد وآمن هي مسؤولية هامة للمدير حيث يساهم هذا الدور في دعم المدرسين والتلاميذ عل حد سواء.
- كشفت الدراسة عن اختلافات دالة بين تصورات المديرين والمستشارين خاصة فيما يتعلق بالتكفل بقضايا التواصل مع الموظفين وكذا توظيف الموظفين حيث يرى المديرين بأن هذه المسؤولية مهمة وكبيرة تقع على عاتقهم.
- سجلت الدراسة فروق دالة إحصائيا بين تصورات كل من المديرين والمستشارين فيما يتعلق بالعلاقة مع الأولياء والتعاون مع المحيط الاجتماعي حيث اعتبرت هذه المسؤولية ذات أهمية ضعيفة من قبل المستشارين على عكس المديرين وعزاها الباحث لكون المستشارين يرون أن هذه المهمة تتصل بهم أكثر من المديرين
- سجلت فروق دالة إحصائيا بين تصورات الإناث والذكور حيث اعتبرت الإناث بأن مهمة التواصل مع الموظفين وحل النزاعات أكثر أهمية مما اعتبرها الذكور.

[1] Amanda Cisler and Mary Alice Bruce, Principals: **What Are Their Roles and Responsibilities** USA mounts Rocky , 2012.

- اعتبر المستشارون الذكور أن هذه المسؤولية ذات أهمية أقل مما اعتبرته الإناث، عموما أن التواصل مع الأولياء مسؤولية ذات أهمية كبيرة أكثر مما اعتبرها الذكور.

تعقيب على الدراسة:

تظهر الدراسة الحالية تباينًا واضحًا في المنهجية المستخدمة مقارنةً بالدراسات السابقة، لكن هناك أوجه تشابه، حيث تبرز أهمية دور المديرون في النظام التعليمي، من خلال هذه الدراسة السابقة يتجلى لنا أوجه التشابه مع الدراسة الحالية حيث الاعتماد عليها في الجانب النظري كون عينة الدراسة هي نفسها " مدير الثانوية " ونحن عملنا مع مدير الثانويات كمبحوث لدراستنا الا ان الدراسة السابقة استعملت 77 مستشارا ممارسا، و11 مستشارا متربصا كما ان الدراستين اعتمدتا على المنهج الوصفي التحليلي.

.2.1.8. دراسة جيدكوغلو، وكيسر Keser & Gedikoglu (2008) والتي عنوانها: "تحديد مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لسلطاتهم ومسؤولياتهم".

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل ممارسات مديري المدارس الثانوية في تركيا، لسلطاتهم في ضوء مسؤولياتهم، وقد اشتملت عينة الدراسة على جميع مديري المدارس الثانوية في المناطق التعليمية الوسطى خلال العام الدراسي 2005–2006، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مديري المدارس الثانوية يدركون مسؤولياتهم بمتوسط حسابي (3.6) أي ما نسبته (72%)، وأن أعلى متوسط لهذه المسؤوليات كان في الوظائف الروتينية، بينما كان أدنى متوسط في تطوير المدرسة.

تعقيب على الدراسة :

تظهر الدراسة الحالية توافقا مع دراستنا حيث تناولت نفس عينة الدراسة «وهم مديري المدارس الثانوية " كما اعتمدت كذلك على المنهج الوصفي التحليلي وهو ما يتماشى مع نمط الدراستان كما ان كلاهما اعتمدتا تقنية المسح الشامل هذا الأخير الذي يُعتمد كما هو معلوم بشكل أساسي عندما يكون حجم المجتمع المدروس محدوداً نسبياً، أو عندما تكون هناك ضرورة

لتحقيق دقة مطلقة في النتائج وهما شرطين توافرا في كلتا الدراستين، وأما الاختلاف تمثل في البيئة الاجتماعية.

.2.8. الدراسة العربية:

.1.2.8. دراسة نعيم حسن حماد الفرا[1](2008)، "تطوير الاتصال الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء الإدارة الالكترونية**".**

التساؤلات التالية:

1. ما درجة توافر متطلبات تنفيذ الاتصال الإداري الإلكتروني في المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى) a005 بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدرجة توافر متطلبات تنفيذ الاتصال الإداري الإلكتروني تعزى إلى متغير: الجنس – المؤهل العلمي – مدة الخدمة؟
3. ما معوقات الاتصال الإداري في ضوء الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة؟
4. ما سبل تطوير الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية؟

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة مكونة من جزأين، الجزء الأول تكون من (35) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي: الإمكانات البشرية – الإمكانات الإدارية الإمكانات الفنية، والجزء الثاني تكون من (17) فقره تناولت المعوقات التي تعترض تنفيذ الاتصال الإداري الالكتروني في المدارس الثانوية بمحافظات غزة. وتم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين: صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، كما تم التأكد. من ثباتها بطريقتين: طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات لها (0.833). وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (87) وقد استجاب منهم (82) أي بنسبة (94.25) %

[1] نعيم حسن حماد الفرا، **تطوير الاتصال الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء الإدارة الالكترونية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم لتربية، الجامعة الإسلامية غزة، 1429هـ-2008،

ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام: برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) – معامل ارتباط بيرسون – التجزئة النصفية ومعامل الفاكرونباخ – النسب المئوية والمتوسطات الحسابية – اختبار (ت) لعينتين مستقلتين – تحليل التباين الأحادي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-درجة توافر متطلبات تنفيذ الاتصال الإداري الالكتروني في المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة بصورة عامة ضعيفة، حيث بلغت نسبة الاستجابة على الاستبانة بشكل عام (53.8 %.)

- درجة توافر الإمكانات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لتنفيذ الاتصال الإداري الالكتروني كانت متوسطة حيث بلغت نسبتها (63.4 %.)
- درجة توافر الإمكانات البشرية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لتنفيذ الاتصال الإداري الالكتروني كانت ضعيفة حيث بلغت نسبتها (50.4 %.)
- درجة توافر الإمكانات الفنية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لتنفيذ الاتصال الإداري الالكتروني كانت ضعيفة حيث بلغت نسبتها (47 %.)
- لمعوقات التي تعترض تنفيذ الاتصال الإداري الالكتروني في المدارس الثانوية بمحافظات غزة توجد بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبتها (69 %.)

2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدرجة توافر متطلبات تنفيذ الاتصال الإداري الالكتروني تعزى إلى متغير: الجنس – المؤهل العلمي – مدة الخدمة

وبناءً على النتائج سالفة الذكر يوصي الباحث بما يلي:

- تصميم برامج تدريبية لتطوير مهارات الاتصال الإداري الالكتروني لكافة. مديري المدارس الحكومية.
- توفير وسائل الاتصال الحديثة في المدارس لمواكبة التغيير والتطوير والتي تزيد من كفاءة وفاعلية الاتصال مثل الحاسب الآلي، وتفعيل شبكة المعلومات الداخلية (الانترنت). – توفير المبرمجين والفنيين الذين تحتاجهم المدارس للتحول إلى الإدارة الالكترونية.

- تبني الوزارة لمشروع الإدارة الالكترونية في المدارس.
- توفير البنية التحتية اللازمة للتحول إلى الإدارة الالكترونية. – العمل على ربط المدارس بالشبكة الالكترونية.
- تعزيز المدارس التي تسعى للتحول للإدارة الالكترونية.
- توجيه مدراء المدارس لامتلاك مهارات التعامل مع الأجهزة الالكترونية الحديثة.

تعقيب على الدراسة:

يظهر لنا توافق بين دراستنا ودراسة نعيم الفرا حيث ان كلا الدراستين تناولتا عينة ممثلة لمدراء الثانويات، كما يظهر كذلك توافق في المنهج المستعمل فكلا الدراستين اعتمدتا المنهج الوصفي التحليلي واعتمدتا أيضا أداة واحدة وهي الاستمارة.

.2.2.8. دراسة غسان حسين الحلو[1](2010): "درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس مهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم".

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة (الجنس، ومرحلة المدرسة، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية بالسنوات وموقع المحافظة(على تأثير الدورات التدريبية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، والذين التحقوا بالدورات التدريبية قيد الدراسة خلال الأعوام و2005 وبداية 2010، والبالغ عددهم (480) مديرًا .وتكونت عينة الدراسة من (157) مديرًا، اختيروا بطريقة طبقية عشوائية، أي ما يقارب (% 32.7) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة، واستشارة مسؤولي التدريب في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين وتم استخراج معامل الثبات بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، حيث

[1] غسان حسين الحلو، **درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم**، قدمت هذه الرسالة استكمالا للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين، 2010.

بلغ(0.971) ، وتم تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
وقد توصلت الدراسة إلى النتائج:

أولا: إن درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، قد حقق درجة مرتفعة جدا

ثانيا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α = 0.05) بين متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، وفق المستوى المقبول تربويًا (المعيار3.00) للمقياس المُعد لقياس ذلك، ولصالح متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهام هم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم.

ثالثًا :عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α = 0.05) بين درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، من وجهة نظرهم، تعزى لمتغيرات الجنس، وموقع المحافظة، ومرحلة المدرسة.

رابعا :وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين، من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بين حملة الدبلوم، وحملة بكالوريوس وأعلى(، ولصالح حملة (بكالوريوس وأعلى) ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة الإدارية بالسنوات، ولصالح أصحاب الخبرة الإدارية (5 سنوات فأقل) و(6–10 سنوات)

وبناءً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت الباحثة بتوصيات منها

- الاستمرار في عقد دورات تدريبية للمديرين، لما تتركه هذه الدورات من أثر إيجابي في أداء مديري المدارس لمهامهم.
- ضرورة التنسيق مع الجامعات في إعداد البرامج والدورات التدريبية، بحيث تقوم الجامعات وبالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم بتأهيل المديرين وتدريبهم، على أن يُمنحوا شهادات +علمية في نهاية البرامج التدريبية، خاصة إذا كانت طويلة زمنيا.

تعقيب على الدراسة

نلاحظ تشابه بين دراسة غسان حسن الحلو ودراستنا من ناحية العينة وهم مدراء المدارس كما يوجد هناك توافق بين الدراستين في أداة جمع البيانات وهي الاستمارة او كما يصطلح عليها في دول المشرق الاستبانة.

.3.2.8. دراسة ضياء صالح مهدي العطار (2018) بعنوان: "اللامركزية الإدارية ودورها في تطوير التعليم العام بالعراق دراسة تحليلية مقارنة"[1].

ينبع أهمية هذا البحث من خلال وجود الحاجة إلى تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية في العراق، ومن ثم ظهرت حلول شتى ومداخل مختلفة للوصول إلى النتائج المرجوة من العملية التعليمية، وعلى خطى الخبرات الدولية تعتبر اللامركزية وتطبيقها على مرحلة التعليم العام احد هذه المداخل المتبناة من قبل الحكومة العراقية، للتعرف على ايجابياتها وسلبياتها، ومعرفة ما اذا كان تطبيقها هو الحل لتطوير التعليم في العراق، ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالي يسعى لرصد أهم المبررات لتنفيذ وتطبيق النظام اللامركزي للتعليم العام في العراق من خلال التعرف على الخبرات العالمية في هذا المجال، وأهم التحديات التي تواجه تطبيقه، ونقاط القوة التي يمكن البناء عليها، وما اذا كان بمقدور اللامركزية ان تسهم بالفعل في تطوير التعليم العام.

أسئلة البحث:

ومن خلال ما تقدم يمكن صياغة التساؤل الرئيسي للبحث وهو:

ما الدور الذي يمكن للنظام اللامركزي الإداري أن يسهم به في تطوير التعليم العام في العراق؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

-ما المقصود بالنظام اللامركزي في التعليم؟

-ما خبرات الدول الأجنبية في مجال تطبيق اللامركزية في التعليم؟

- ما شكل النظام الإداري القائم للتعليم العام في العراق؟

[1] ضياء صالح مهدي العطار، **اللامركزية الإدارية ودورها في تطوير التعليم العام بالعراق دراسة تحليلية مقارنة**، مدرس في مديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية جامعة بابل2018،

- ما التحديات التي تعوق تطبيق النظام اللامركزي في التعليم العام بالعراق؟
- ما هي التوصيات لتطبيق النظام اللامركزي في التعليم العام بالعراق؟

أهداف البحث: يهدف البحث للتوصل إلى المتطلبات الأساسية التي تسهم في تفعيل اللامركزية في الإدارة التربوية بالعراق حيث يتطلب تحقيق هذا الهدف تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

-التعرف على اللامركزية الإدارية، والإيجابيات والسلبيات، وعوامل الآخذ بها في القطاع التربوي.

-التعرف على خبرات بعض الدول في مجال تطبيق لامركزية الإدارة بالتعليم فيها.

-استخلاص المتطلبات الأساسية اللازمة لتفعيل اللامركزية في الإدارة التربوية بالعراق، وتقديم الإجراءات اللازمة لتحقيقها.

تعقيب على الدراسة:

في الدراسة الحالية، نجد أوجه تشابه مع الدراسات السابقة، حيث يتم الاعتماد على الجانب النظري نفسه. واحدة من الفرضيات المهمة التي تم التركيز عليها هي مركزية القرارات واللامركزية في القطاع التربوي، والتي تُعد من النقاط السلبية التي لا تزال تسيطر على النظام الجزائري. وقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي لدراسة هذه الفرضيات بعمق، مما يعزز من فهمنا للواقع التعليمي ويساعد على تحديد النقاط التي تحتاج إلى تحسين وتطوير في السياسات التعليمية.

.4.2.8.0 دراسة محمد أحمد حلاق (2012) بعنوان: "المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية**"** (دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق) [1] .

تهدف الدراسة إلى تعرف أهمية المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في الإدارة التربوية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر مديري تلك المدارس، وإلى تعرف مدى تحقق تلك المتطلبات على أرض الواقع، واعتمد الباحث على المنهج

[1] محمد أحمد حلاق، **المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية (دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق)** كلية التربية، جامعة دمشق مجلة جامعة دمشق، المجلد28، العدد الثاني.2012،

الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة مؤلفة من خمسين بنداً، وعالجت الفرضيات أهمية تلك المتطلبات، ومدى تحققها وفقاً لمتغير المؤهل التربوي والعلمي وسنوات الخبرة بالنسبة إلى المديرين، إضافةً إلى متغير المرحلة التعليمية أساسي أو ثانوي بالنسبة إلى المدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى أربعة متطلبات لتحقيق اللامركزية هي: معرفية وتنظيمية ومادية وبشرية، وكانت جميعها ذات أهمية كبيرة، ونسبة تحققها متوسطة من وجهة نظر مديري المدارس، ولم تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية المتطلبات تعزى إلى متغيرات الدراسة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى تحقق المتطلبات التنظيمية والمادية تعزى لمتغيرات الدراسة، في حين كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين من حملة دبلوم التأهيل التربوي فما فوق فيما يتعلق بمدى تحقق المتطلبات المعرفية والبشرية فقط.

تعقيب على الدراسة:

من خلال الدراسة الحالية أمكن القول بان أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو الاعتماد عليها في الجانب النظري كون عينة الدراسة هي نفسها " مدير المدرسة " ونحن عملنا مع مدير الثانويات كمبحوث لدراستنا كما هو الحال بالنسبة إلى نظام المركزية كما ذكرنا في الدراسة السابقة كما اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي في دراستنا.

.3.8. الدراسات الجزائرية:

.1.3.8. دراسة عبد الرزاق سلطاني (2011) عنوانها: " اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر"[1].

تهدف هذه الدراسة إلى الاطلاع على استجابات أساتذة التعليم الثانوي من خلال دراسة اتجاهاتهم حول الإصلاح التربوي، هل تأخذ التغييرات والتجديدات التربوية بعين الاعتبار لآرائهم الشخصية والوظيفية، أم أن تلك التجديدات والتغييرات تستجيب فقط للاعتبارات المؤسساتية الرسمية وانطلق الباحث في دراسته بطرحه للإشكال التالي: ماهي اتجاهات أساتذة

[1] عبد الرزاق سلطاني، **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، رسالة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم الاجتماع التربية جامعة قسنطينة، 2011،

التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر؟ وقد استتبع ذلك بالإجابة على التساؤلات الفرعية:

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول المناهج الجديدة للإصلاح التربوي؟
- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها مناهج الإصلاح التربوي؟
- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي؟
- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي؟

وقد اعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي التحليلي، وطبق دراسته الميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي قدر عددهم 152 أستاذ وأستاذة، وقد استخدم ذلك أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة.

وبعد عملية التحليل للتساؤلات التي وضعت في إشكالية الدراسة وبعد تحليله لبيانات الدراسة الميدانية وصل الباحث إلى معرفة اتجاهات أساتذة مجتمع الدراسة نحو الإصلاح التربوي وهـــي:

- اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الجديدة للإصلاح التربوي، لأنه يساعد في تطوير مهارات التلاميذ الاجتماعية وزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم.
- اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الثانوي نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها مناهج الإصلاح التربوي.
- اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الثانوي نحو برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه داخل إطار الإصلاح التربوي.
- اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الثانوي نحو التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي.

. تعقيب على الدراسة:

من خلال الدراسة الحالية أمكن القول بان الفائدة المرجوة من هذه الدراسة في الجانب النظري حيث الاهتمام بمجال الإصلاح التربوي الذي نتشارك فيه كمتغير الدراسة " الإصلاحات التربوية " كما هو الحال بالنسبة لأدوات الدراسة المعتمد عليها نجد الاستبيان كأداة أساسية وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، أما الاختلاف يكمن في عينة الدراسة حيث التوجه إلى أساتذة التعليم الثانوي في حين أن دراستنا اهتمت بمدير الثانوية.

.2.3.8. دراسة مقاتل ليلى (2016)[1]: "تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر، دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ولاية الوادي".

تناولت هذه الدراسة واحدا من أهم الأحداث على الساحة الوطنية وأهمها على الساحة التربوية، والذي يتمثل في الإصلاحات التربوية للمناهج الدراسية، وتسعى من خلاله إلى الوقوف على أهم الإصلاحات التي أدخلت على العملية التعليمية وتقويم المناهج التربوية لأجل معرفة نقاط القوة والضعف فيها، ومدى مواكبتها للمستجدات العلمية ولما كان من المفضل أن تتسم عملية التقويم هذه من قبل من هم على صلة بهذه المناهج، فإن القيام بدراسة ميدانية لتقويم المناهج التربوية على مستوى التعليم المتوسط، تكون ذات قيمة موضوعية عند إسنادها على آراء الذين يقومون بالتدريس في هذه الأقسام، وذلك بسبب احتكاكهم المباشر بتلك المناهج ومعرفتهم بكل جوانبها الإيجابية والسلبية، وهذا ما يعطي للدراسة الموضوعية في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وقد انطلقت هذه الدراسة من سؤال مفاده " ما هو تقويم أساتذة التعليم المتوسط للمناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر؟". حيث كان هدف البحث بالدرجة الأولى التعرف على واقع الإصلاحات والوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها، ومعرفة مواطن القوة والضعف في

[1] مقاتل ليلى، **تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر، دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ولاية الوادي** ، رسالة ماجستير ، جامعة محمد خيضر –بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، 2015-2016.

المنظومة التربوية من خلال تقويم مدى فعالية المناهج التربوية ونجاعتها لما وضعت أو غيرت لأجله، وذلك حسب وجهة نظر الأساتذة.

ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد استمارة استبيان مكونة من (30) ثلاثين سؤال، وزعت على عينة عشوائية منتظمة مكونة من 121 أستاذا وأستاذة.

كما تم الاستعانة بالمنهج الوصفي (التحليلي) كمنهج للدراسة مكننا من رسم خطوات دراستنا الميدانية وربطها بالجانب النظري للوصول في النهاية إلى تحقيق الهدف من الدراسة، وذلك من خلال تحليل وتفسير النتائج الميدانية للخروج باستنتاجات تكون بمثابة إجابة على التساؤل الرئيسي وكذا التساؤلات الفرعية.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

توصلت هذه الدراسة إلى أن المناهج التربوية الجديدة أصبحت أحدث من الذي سبقتها، ويرجع ذلك إلى بعض التغييرات الإيجابية المدرجة فيها، كما نجد أن الغالبية من المبحوثين قد صرحوا بأنهم راضين عن المناهج التربوية الجديدة، فهم بذلك يتقبلوا الأفكار التربوية الحديثة ويحاولون التكيف معها.

- كثافة المناهج التربوية ولكن لا سبيل أمامهم عدا إتمام ما قدم لهم مع نهاية العام الدراسي. وجود نوع من اللاتوافق بين المنهاج التربوية والحجم الساعي المحدد له.
- محتوى المناهج التربوية الجديدة تتوافق والأهداف الموضوعة لها، فأي منهج لابد أن يكون له أهداف واضحة، هذه الأخيرة تعتبر مدخلات العملية التعليمية وأهم مكونات المنهاج التربوي. أهداف المناهج التربوية جاءت واضحة.
- التقويم أصبح سهل في المناهج التربوية الجديدة، فقد ساهم في تخفيف الضغط الذي كان مفروضا عليهم، كذلك وجدوا أن عملية التقويم المستمرة تمكنهم من التغلب على كل الصعوبات التربوية التي تواجههم أثناء الامتحانات.
- التقويم بالكفاءات يتميز بالمصداقية. غالبية المبحوثين يرون بأن التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة.

هناك نقاط تشابه بين دراستنا ودراسة مقاتل ليلى، من ناحية العينة فنلاحظ اختلاف العينة بين الدراستين حيث ان هذه الدراسة تمثلت عينتها في أساتذة التعليم الثانوي اما دراستنا فكانت العينة ممثلة في مديرون الثانويات، أما المنهج العلمي المستعمل في الدراستين فهو المنهج نفسه أي المنهج الوصفي التحليلي، كذا تشابه الأداة البحثية وهي الاستمارة وهي أكثر الأدوات استخداما في البحوث السوسيولوجية.

.3.3.8. دراسة خرموش منى (2008/2007): "علاقة التدريب على مشروع المؤسسة بتحسين الأداء الإداري لمدير التعليم الثانوي" – دراسة ميدانية بولاية سطيف -[1]

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة مدى تحسن أداء الوظائف الإدارية لدى مديري الثانويات الذين خضعوا والذين لم يخضعوا للعملية التدريبية الخاصة بتطبيق المشروع من خلال طرح تساؤل عام: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحسن أداء الوظائف الإدارية بين مدراء التعليم الثانوي الذين خضعوا للعملية التدريبية الخاصة بتطبيق مشروع المؤسسة والذين لم يخضعوا لها؟

وقد تم الاعتماد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات تم تطبيقه على عينة مكونة من 57 مدير في ولاية سطيف، وقد تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى تحسن وظيفتي التخطيط والتوجيه لصالح المجموعة المتدربة على مشروع المؤسسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى تحسن كل من التنظيم، الرقابة، اتخاذ القرار.

تعقيب عن الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يمكن القول بان الدراستين تتقاطعان في العينة وهم مدراء الثانويات وان الفائدة المرجوة من هذه الدراسة في الجانب النظري حيث الاهتمام بمجال المدير وتكوينه على ما جاء في النصوص الرسمية للإصلاح التربوي بالخصوص في مجال الإدارة والبيداغوجيا كذلك بالنسبة إلى مصطلح " مشروع المدرسة " كما هو الحال بالنسبة لأدوات

[1] خرموش منى، **علاقة التدريب على مشروع المؤسسة بتحسين الأداء الإداري لمدير التعليم الثانوي – دراسة ميدانية بولاية سطيف**–رسالة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف–الجزائر-2007-2008،

الدراسة حيث تم الاعتماد على الاستبيان كأداة أساسية للدراسة، وكذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، أما الاختلاف فلا يوجد حيث تم التوجه إلى مدير الثانوية.

.4.3.8. دراسة صيفية جداولي(2011/2010)[1]:"تقييم فعالية الإدارة التربوية في الجزائر"

قد جاء هذا العمل العلمي ليدرس مسألة مهمة جدا في هذا الإطار ألا وهي تقييم فعالية الإدارة التربوية في الجزائر، وهذا من خلال طرح التساؤل الرئيسي التالي: ما مدى فعالية الإدارة التربوية في الجزائر؟ واتخذت من إدارات ثانويات مدينة سطيف نموذجا لها في تحليل أهم مؤشرات الفعالية وهي: الإنتاجية والاتجاه المدير والرضا الوظيفي وتماسك جماعة المرؤوسين والدافعية للإنجاز.

وقد تم استخدام العينة العشوائية المتعددة المراحل حيث تم في المرحلة الأولى سحب عينة عشوائية بسيطة حجمها 4 ثانويات وتمثل نسبة 30.76 من مجموع 13 ثانوية بمدينة سطيف، وكانت نتيجة السحب هي ثانوية محمد قيرواني وثانوية فاطمة الزهراء وثانوية عمر حرايق وثانوية 1014 الجديدة، في حين تم في المرحلة الثانية سحب عينة عشوائية منتظمة من الأساتذة والإداريين والعمال من كل ثانوية، حيث بلغ حجم العينة 200 مبحوث من بين 386 موظف في الثانويات الأربع أي بنسبة 51.81%، وبالتالي كانت العينة ممثلة للمجتمع الأصلي.

كما تم استخدام كل من المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي في معالجة هذه الدراسة، وشملت التقنيات المنهجية المرافقة لهما على المؤشرات الإحصائية المطلوبة وكذا على بطارية فعالية الإدارة التربوية. وبعد جمع البيانات الميدانية وتبويبها وتحليلها وتفسيرها تم التوصل إلى جملة من النتائج منها على الخصوص:

- تتميز ثانويات مدينة سطيف بالإنتاجية مرتفعة.
- تتميز ثانويات مدينة سطيف بتزايد في نسب الانتقال.
- تسجل ثانويات مدينة سطيف تراجع منتظم في معدلات الرسوب.

[1] صيفية جداولي، **تقييم فعالية الإدارة التربوية في الجزائر**، أطروحة دكتوراه، علوم التربية، تخصص إدارة تربوية، جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر، 2010-2011،

- تسجل ثانويات مدينة سطيف تراجع منتظم في معدلات التسرب.
- لموظفي ثانويات مدينة سطيف اتجاه إيجابي نحو مديريهم.
- تتميز جماعات العمل بثانويات مدينة سطيف بتماسك مرتفع.
- لموظفي ثانويات مدينة سطيف دافعية مرتفعة أساتذة وإداريين وعمال على حد سواء لموظفي ثانويات مدينة سطيف رضا وظيفي منخفض.

تعقيب على الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يمكن القول بان الدراستين يمكن ان تتقاطعان في جزئية من العينة وهم مدراء الثانويات حتى وان كانت عينة الدراسة لأساتذة والإداريين والعمال من كل ثانوية باعتماد العينة العشوائية، بخلاف دراستنا التي اعتمدت العينة القصدية، كما تم استخدام كل من المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي في معالجة نتائج هذه الدراسة، والتي توافق كذلك مع دراستنا في المنهج الوصفي.

.5.3.8.دراسة عطيات بلقاسم(2020/2019)[1]:" الإصلاحات التربوية بين النصوص القانونية والواقع التربوي في الجزائر"- دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بولاية الأغواط-

تناولت هذه الدراسة التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بين مقاومة الفاعلين وتحقيق الأهداف المرجوة من وجهة نظر مستشاري التوجيه، أين أجريت الدراسة التطبيقية بمركز التوجيه المهني بمدينة الأغواط بعاصمة الولاية وثانيهما بملحقة لمركز التوجيه ببلدية أفلو، لمعرفة تأثير الفاعلين سواء تمثلوا في الأسرة، القانون، المجتمع، الطاقم التربوي بوصفهم أبعادا تحمل مؤشرات وهؤلاء الفاعلون يؤثرون على عملية التوجيه والإرشاد، وعليه كانت عينة الدراسة هم مستشارو التوجيه والارشاد لأنهم المحرك الأساسي لهاته العملية التربوية الحساسة، فمن اجاباتهم يمكن

[1] عطيات بلقاسم، **الاصلاحات التربوية بين النصوص القانونية والواقع التربوي في الجزائر دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بولاية الأغواط**، أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه تخصص علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، جامعة زيان عاشور بالجلفة.2019-2020 .

ايضاح تأثير الفاعلين على تحقيق أهداف عملية التوجيه والإرشاد والمتمثلة في أهداف تربوية، نفسية، اقتصادية، واجتماعية، وقد خلصت الدراسة إلى أن للفاعلين تأثير على تحقيق أهداف عملية التوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

تعقيب على الدراسة:

من خلال الدراسة الحالية أمكن القول بان الفائدة المرجوة من هذه الدراسة في الجانب النظري لتشابه متغير الدراسة " الإصلاحات التربوية " كما هو الحال بالنسبة لأدوات الدراسة الاعتماد على الاستبيان كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

.6.3.8. دراسة ليندا العابد(2016/2015)[1]: "التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية"، -الأقسام النهائية بثانوية حميمي السعدي بوشقرون -بسكرة -أنموذجا" .

حيث هدفت الدراسة إلى الإجابة على الإشكالية التالية:

- إلى أي حد يؤثر التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ على التحصيل الدراسي لهذا الأخير في السنة الثالثة ثانوي؟

تعتبر هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن إلى أي حد يمكن أن يؤثر التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ في الثانوي على التحصيل الدراسي، وذلك انطلاقا من فرضيات بحث ومحاولة التحقق من صحتها وقد كشفت الدراسة الميدانية من خلال مختلف النتائج التي تم التوصل إليها إلى:

- يساهم الإشراف الجيد للمدير ونائبه على أوجه النشاط التعليمي والتربوي في تحسين الظروف التي يجري فيها تمدرس التلاميذ.
- يساهم التأطير الجيد للتلاميذ من طرف مستشار التربية ومن معه من مساعدي التربية بشكل أساسي في حفظ النظام والانضباط داخل المؤسسة الثانوية.

[1] ليندا العابد، **التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. "الأقسام النهائية بثانوية حميمي السعدي بوشقرون – بسكرة– أنموذجا"** مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015-2016.

- للإرشاد النفسي والتربوي الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي دور هام في مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التعليمي والتربوي.

ومن خلال ما تم التوصل إليه من تحقق الفرضيات الجزئية الثلاث في أغلب مؤشراتها، يمكن أن نقول أن الفرضية العامة قد تحققت أي أن للتعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ في الثانوي تأثير إيجابي بارز على مستوى التحصيل الدراسي لهذا الأخير، ومن خلال هذه النتيجة يمكن أن نستنتج أهمية التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره الإيجابي على التحصيل لأن التعاون يعتبر من أهم العوامل لتنمية بيئة مدرسية ناجحة.

تعقيب على الدراسة:

تعد دراسة ليندا العابد حول التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي إسهامًا مهمًا في الكشف عن الدور الحيوي الذي تلعبه الإدارة المدرسية في تحسين أداء التلاميذ. أظهرت الدراسة أن الإشراف الجيد للمدير ونائبه، والتأطير الفعّال من قبل مستشاري التربية، بالإضافة إلى الإرشاد النفسي والتربوي، تساهم بشكل مباشر في تعزيز التحصيل الدراسي. النتائج تؤكد أن التعاون الإيجابي بين الإدارة والتلاميذ لا يعزز الانضباط فقط، بل يخلق بيئة تعليمية داعمة تساعد التلاميذ على التكيف والنجاح الأكاديمي، مما يبرز أهمية التعاون في بناء بيئة مدرسية ناجحة.

.7.3.8.دراسة عبد المالك مكفس(2016/2015)[1]: "تقييم أداء مديري الثانويات في الجزائر في ضوء كل من المهام المحددة في النصوص القانونية ومهارات القائد الإداري الفعال" -دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة-.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة أداء مديري الثانويات في الجزائر لمهامهم المنصوص عليها في القانون المسير، وكذا مهارات القائد الإداري الناجح، وتم دراسة الموضوع في جانبين: نظري تناولنا فيه كل المفاهيم الأساسية للموضوع، وميداني خصصناه للنتائج المتحصل عليها

[1] عبد المالك مكفس، **تقييم أداء مديري الثانويات في الجزائر في ضوء كل من المهام المحددة في النصوص القانونية ومهارات القائد الإداري الفعال دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا- جامعة باتنة -01- ، 2015-2016

من الدراسة الميدانية، وانطلقنا في معالجة الموضوع من سؤالين رئيسين هما :1. ما درجة أداء مديري الثانويات لمهامهم المنصوص عليها؟

2.ما درجة تطبيق مديري الثانويات لمهامهم في ضوء مهارات القائد الناجح؟

ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بوصفه أنسب منهج لمثل هذه الدراسات، وتم استخدام أداتين استبيان موجه للأساتذة لتقييم مديريهم وفق النصوص القانونية وأخرى متمثلة في استبيان مهارات القائد الناجح موجهة للمديرين لتقييم أنفسهم، وقد تم تطبيق الأداتين على عينة بلغت 144أستاذاً و14 مديرا، وتوصلت الدراسة إلى:

1. امتلاك عموم المديرين –في حدود الدراسة– لكفاءات عالية مكنتهم من أداء جيد لمهامهم التربوية المنصوص عليها .
2. امتلاك المديرين لقدرات علمية جيدة مكنتهم من أداء جيد لمهامهم البيداغوجية المنصوص عليها .
3. امتلاك المديرين لخبرات جيدة وتدريب ممتاز ساعدهم في تطبيق المهام الإدارية المنصوص عليها .
4. امتلاك المديرين –تقريبا– لجميع المهارات المحددة للقائد الإداري الناجح بنسب متباينة حيث بينت الدراسة أن المديرين يتمتعون مهارات القائد الناجح بدرجة مرتفعة باستثناء مهارات تحديد المشكلة ومهارات توزيع المهام بدرجة متوسطة

تعقيب عن الدراسة:

تعد دراسة عبد المالك مكفس متوافقة إلى حد بعيد مع دراستنا فكلا الدراستين اعتمدتا عينة واحدة وهم مدراء الثانويات مع اختلاف في حجم هاته العينة، الا انه إضافة إلى ذلك فدراسة عبد المالك عرفت استعمال عينة أخرى وهم الأساتذة، كما اعتمدت الدراستان نفس المنهج العلمي وهو المنهج الوصفي واعتمدتا على نفس التقنية لجمع المعلومات وهي الاستبيان.

أهمية الدراسات السابقة بالنسبة للدراسة الحالية:

يتمثل دور الباحث في استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع دراسته بكثير من الدقة والموضوعية وذلك بهدف تسليط الضوء على مسار هذه الدراسات ومدى ارتباطها بموضوع البحث سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. فمن الضروري أن يحدد الباحث الدراسات التي أسهمت في كشف الأسباب الحقيقية التي أدت إلى النتائج التي تم التوصل إليها في تلك الدراسات. بناءً على ذلك، قمنا باختيار مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، كونها تعكس استمرارية الجهود البحثية السابقة وتساعد في تحديد أبرز النتائج التي توصلت إليها[1].

هذا الأمر الذي يساعد في بناء الخلفية النظرية للدراسة الحالية ووضعها ضمن إطارها المعرفي الصحيح. كما أن هذه المراجعة تعتبر أداة هامة للباحث فهي تمنحه القدرة على تجنب البدء من نقطة الصفر،وتحديد جانب وزاوية الموضوع محل الدراسة، مما يسهم في توجيه المسار البحثي بشكل صحيح، ويعزز من فهم الظاهرة المدروسة وتفسيرها، وبالتالي يساهم في إثراء الموضوعات السابقة وتوسيع مجال الدراسة في هذا المجال.

حيث أكدت الدراسات على اختلاف بين الباحثين والمفكرين خصوصا فيما يتعلق بتغيرات الدراسة الإدارة المدرسية التي اعتبرت متغيرا مستقلا في الدراسة في الجانب النظري حيث اعتمدنا على تقريب وجهات النظر بين دراستنا والدراسات السابقة خاصة في الاختلاف بين البيئة التعليمية والبيئة المدرسية، في حين ان متغير الإصلاح التربوي كان في توجه واحد في ظل التعريفات حول الإصلاح والإصلاح التربوي.

[1] نبيل أحمد عبد الهادي، **منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص ص 255،256.

كما ركزنا على بعض المفاهيم التي تطرقنا اليها في فرضيات الدراسة المدير والمركزية واللامركزية التي اعتمدنا على مجموعة من الدراسات السابقة التي سهلت علينا البحث في الموضوع ما بين دراسات محلية وعربية وأجنبية.

.9. المقاربة النظرية للدراسة:

لقد توفر لدينا اليوم كم هائل من الدراسات السوسيولوجيا للفكر الإداري في ظل التغيرات والتطورات في هذا المجال، تماشيا مع العدد الكبير من النظريات، وفي حقيقة الأمر فأن أغلب المدارس الرئيسية في نظرية علم الاجتماع قد أسهمت في تقديم هذه الدراسات[1]، ولكل منها وظائف أساسية ومهمة مهما تكن المواضيع والدروس التي تكتنفها ولولا وظائف النظريات التي تقدمها للباحثين وللعلم لما ظهرت وتطورت وتغيرت بين فترة وأخرى كما نشهدها اليوم وندرسها[2] وعليه فقد تطرقنا إلى أهم المقاربات النظرية للفكر السوسيولوجي والمتعلقة بموضوع دراستنا حيث تم الاعتماد عليها لمعالجة الظاهرة المدروسة.

.1.9. النظرية البنائية الوظيفية: يدرس هذا الاتجاه حاجات الاستمرار في الوجود والتكيف عند كل الأنساق ويقوم المنظور الوظيفي على تحليل وتفسير السمات البنائية والعمليات الاجتماعية التي تميز المنظمات حيث أننا سنتفق على العناصر التي يجب توفرها في التنظيم.

- وجود علاقة وجماعة ثابتة ومستمرة لها قيم تضامنية
- وجود أهداف محددة وواضحة ترسم أبعاد التنظيم ويحدد بقاءه.
- اتباع تنظيم دقيق لنشاطات الأفراد عن طريق تقسيم العمل
- وضع نظام رئاسي يحدد واجبات وحقوق كل عضو داخل التنظيم (التسلسل الهرمي للسلطة).
- وضع نظام محدد للاتصال الذي ينظم العلاقة الرئاسية بين كافة مستويات التنظيم
- إتباع نظام عادل فيما يخص المكافآت، الأجور، الترقيات...

[1] محمد محمود الجوهري، **علم الاجتماع الصناعي والتنظيم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 295.

[2] إحسان محمد حسن، **النظريات الاجتماعية المعاصرة**، دراسة تحليلية، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 2010، ص 22.

-وجود نظام قانوني يضبط سلوك الأفراد[1].

انطلق **" بارسونز" T. Parsons** من تصور التنظيم بوصفه نسقا اجتماعيا يتألف من أنساق فرعية مختلفة كالجماعات والإقسام والإدارات وغيرها، وأن هذا التنظيم في نظره يعد بدروه نسقا فرعيا يدخل في إطار نسق اجتماعي أكبر وأشمل كالمجتمع، ولقد أوضح أن القيم السائدة في التنظيم هي التي تمنحه طابعا شرعيا وهذا يفرض بدروه توافر قدر من الانسجام بين قيم التنظيم وقيم المجتمع الذي تنتمي اليه، ولقد عرف التنظيم بأنه" نسق اجتماعي منظم أنشئ من أجل تحقيق أهداف محددة [2]"

ويوضح " **تالكوت بارسونز" T. Parsons** في كتابه **"**الفعل الاجتماعي**"** ان البشر يقومون بالاختيار أو المفاضلة بين بين أهداف مختلفة ووسائل تحقيق تلك الأهداف، ووفق هذه المقدمة هناك أولا الإنسان الفاعل وثانيا الوسائل الممكنة لبلوغ تلك الغايات، وهنا على الفاعل أيضا أن يختار بينها، لكن الاختيار لا يجري في فراغ بل وسط بيئة مكونة من عدد من العوامل المادية والاجتماعية التي تحدد الاختيارات الملائمة ويعمق **بارسونز** تحليله باتجاه كيف " انساق الفعل" وليس التوقف عند" فعل" الفرد وألياته فقط الأمر الذي يعني المقاربة البنائية.

ويلخص **بارسونز** إلى أن أي نسق وعلى أي مستوى يجب أن يفي بأربعة متطلبات إذا كان يريد البقاء والمقاربة البنائية يجب أن تعطيها وتسميها المستلزمات الوظيفية. وهي كما يلي:

- **وظيفة التكيف:** وفيها ان كل نسق لا بد أن يتكيف مع البيئة.
- **وظيفة تحقيق الهدف:** وفيها أن النسق لا بد له من أدوات يحرك بها مصادره التي يحوزها ليحقق أهداف ويصل إلى درجة الإشباع.
- **وظيفة الاندماج والتكامل:** إذ عليه أن يحافظ على التواؤم والانسجام بين مكوناته.

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **علم اجتماع التنظيم**، مؤسسة شباب الجامعة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2004، ص99.

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

– **وظيفة ثبات المعايير:** وقوامها أن تؤكد قيم المجتمع وأن تضمن أنها معروفة من قبل الأعضاء وأن ثمة حافز لهؤلاء لكي يقبلوا هذه القيم وأن يخضعوا لمتطلباتها ومستلزماتها وهذه الوظيفة أقل دينامية من غيرها لأنها تثبت النظام المعياري وتحافظ عليه[1].

ولقد قسم بعد ذلك تصنيفا للتنظيمات مستندا إلى معالجته الشاملة للمتطلبات الوظيفية للتنظيم حيث ميز بين ثلاث مستويات او أنساق فرعية في التنظيم.

- **النسق الفني:** يعني النشاطات الفنية التي تساهم في تحقيق الأهداف.

- **النسق الإداري:** تتولى الشؤون والأمور الداخلية في التنظيم ويتولى تدبير الموارد أو المصادر وإيجاد عمال يتلون تسويق منتوجات التنظيم.

-**النسق التنظيمي:** يعمل على الربط بين النسق الفني والإداري من جهة والمجتمع من جهة أخرى، وأنه لكل نسق فرعي وظائف يؤدونها كما انه يتضمن ترتيبات بنائية مختلفة يحاول من خلالها مواجهة متطلباته الوظيفة ومشكلاتها[2].

وعليه نركز من خلال مقاربتنا النظرية في إطار النظرية البنائية الوظيفية على الدور الوظيفي للمدير باعتباره اعلى هرما في الإدارة المدرسية، انطلاقا من تعيينه إلى تسلمه زمام تسيير مؤسسة الثانوية التي تمثل نسقا كبيرا به مجموعة من الانساق الفرعية ممثلة في الأساتذة، التلاميذ، العمال الموظفين، المناهج الدراسية، الوسائل التعليمية، المباني والعلاقات الخارجية للثانوية بأنواعها والتي بدوها تشكل وحدة مترابطة متماسكة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض تعمل وتشتغل على الحفاظ والاستقرار الاستمرار.

2.9. نظرية النظم:

أوضح "**برنارد شيستر** "Chester Barnard وجود النسق التعاوني في الأداء باعتباره مركب ومعقد فيزيقيا وبيولوجيا وشخصيا وسيسيولوجيا، وهو ذو علاقة مميزة تبدو من خلال التعاون بين الأفراد العاملين مع بعضهم في مجال محدود، وكل نظام أو نسق يكون تابعا

[1] عبد الغني عماد، **مرجع سابق**، ص 106.

[2] السيد الحسني، **مرجع سابق**، ص 78.

للأنساق الكبرى التي يعتبر جزءا منها، بالإضافة إلى أن كل نسق من هذه الأنساق الفرعية يتضمن بدوره نسقا تعاونيا داخليا، وأشار "برنارد" إلى أربع تقسيمات مميزة للأنساق التعاونية التي توجد داخل التنظيمات بالفعل:

- تظهر في علاقات بيئة فيزيقية: الذي يوضح أن النسق التعاوني ليس معزولا عن البيئة الفيزيقية الخارجية، بالإضافة إلى الأنساق الفرعية الأخرى من التنظيمات.

- **بالبيئة الاجتماعية:** ويشير إلى كل العناصر الاجتماعية المرتبطة في علاقتها بالموقف التعاوني، وتظهر في عدة وسائل مميزة هي:

  - نشاطات الأفراد داخل النسق.
  - نشاطات المواقف الأخرى للأفراد سواء كانت في صورة تعاون أو في صورة تنافس أو صراع.

- **بالأفراد:** اتحاد كل من البيئة الفيزيقية والاجتماعية التي يتميز بها التنظيم في أغراضه المتعددة، ويعتبر الأفراد عنصر هام في النسق التعاوني.

  - وفي علاقات وثيقة بعدة متغيرات تنظيمية أخرى.
  - وفي ضوء هذا عرف "**برنارد**" التنظيم بأنه:" نسق يعتمد على ترتيب النشاطات أو قوى لمجموعة من الأفراد".

هذا ويوجد داخل أي نسق تعاوني نوع من التبادل التعاوني بين الأنساق المختلفة لكن يظل هناك عنصرا مشتركا يجمع تلك العناصر مع الأنساق الأخرى داخل النسق التعاوني الأكبر المتميز للتنظيم[1].

يعتبر **برنارد** من الرواد الأوائل الذين سعوا إلى تطوير نظرية جديدة للتنظيم منتهجا في ذلك المنهج السلوكي، فالمؤسسة وفقا لأرائه نظام تعاوني يجب أن يعطي للعوامل النفسية والاجتماعية الاهتمام الاوفر حظا، لأن مدى تعاون وتجاوب الأفراد في المؤسسة يتوقف على

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **مرجع سابق**، ص، ص 101-103.

مدى اهتمامها بها وبدرجات تطبيقها، فيما يتعلق بفلسفة للنظام التعاوني في المؤسسة فبرزت من خلال أهمية سلوك الفرد ونظرية الهيكل التنظيمي.

في إطار فلسفة للنظام التعاوني ،أشار **برنارد** إلى هناك الكثير من الدوافع التي يتطلب من الإدارة الاهتمام بها بهدف التأثير على سلوك الفرد كالرغبة في التمييز، رغبة الارتباط والانتماء بالآخرين، ورغبة المشاركة في القرارات ،كما أوضح أن هذه الدوافع لا تعمل مجتمعه للتأثير على السلوك ،كما أنها تختلف فيما بينها من حيث وزنها النسبي في التأثير، وطالما هي كذلك فإنه لا يمكن للمؤسسة تحقيق الإشباع التام لها، إنما يتوجب الأمر استخدام كافة الأساليب للتأثير على السلوك وذلك بتحليل الدوافع من وقت لأخر، وأن تقتصر النظم على الحوافز الإيجابية فقط، إنما للمؤسسة الحق في استخدام الوسائل السلبية لتحريك السلوك لأن الفرد في نظر برنارد هو المستفيد الاستراتيجي في التنظيم[1].

والفكرة الأساسية لهذه المدرسة تعتمد على مفهوم النظام الذي يمكن تعريفه بأنه الكل المنظم أو الوحدة المركبة التي تجمع وتربط بين الأجزاء ببعضها البعض تشكل في مجموعها تركيبا كليا موحدا، والنظام هو وحدة تتكون من أجزاء ذات علاقات متبادلة، ولهذا فإن دراسة أي جزء من هذه الأجزاء في معزل عن الأجزاء الأخرى لا تعطي الصورة الحقيقة المتكاملة.

ويعتقد **برنارد** ان لقيام المؤسسة بوظائفها لابد من تقسيم العمل ووضع الأفراد في التخصصات المناسبة، لما له من أهمية في تحقيق الفعالية خصوصا عندما تتوافق رغبات الأفراد مع تخصصاتهم، كما أن نجاح المؤسسة يتوقف على نظام الحوافز من حيث التكامل والتناسق بين الحوافز المعروضة والإسهامات التي يقدمها الأفراد، وبالتالي على الإدارة أن تلجأ لإقناع الافراد بالحوافز المتاحة.

[1] كامل بربر، **الاتجاهات الحديثة في الإدارة وتحديات المديرين**، دار المنهل اللبناني، بيروت،2008، ص ص 42،43.

وقد ألفت **برنارد** الأنظار إلى أهمية التدريب وضرورة الإعداد الجيد للأفراد وخاصة القادة داخل المؤسسة أخذا في الاعتبار ان المنظمة الجيدة لا تخلقها إلا إدارة جيدة ان نظرية لما لذلك من أهمية في تسيير العمل والعمال ورفع الكفاءة وتحقيق الفعالية التنظيمية[1].

هذا ما تركز عليه دراستنا باعتبار أن التدريب والتكوين الذي يجب ان يحصل عليه المدير من اجل تنمية معارفه ومهارته في الكثير من الجوانب القانونية التشريعية والتربوية والبيداغوجية والإدارية والتي نهدف من خلالها إلى زيادة المعارف والمهارات وتنمية قدرات العاملين وخاصة المديرين باعتبارهم المسؤولين الأولين على رأس الثانوية بكل الصلاحيات الممنوحة لهم بالقانون كما سبق التطرق اليه، والوصول إلى تحقيق أكبر قدر من الأهداف المرجوة من الإصلاحات التربوية.

[1] صبرينة ميلاط، **التكوين المهني والفعالية التنظيمية**، رسالة ماجستير علم اجتماع، تخصص تنمية وتسيير الموارد البشرية، جامعة قسنطينة، 2006-2007، ص45.

خلاصة الفصل:

الفصل التمهيدي في البحث العلمي هو الاطار العام للدراسة، حيث يشتمل على الاجابة عن الاشكالية الرئيسية والتساؤلات الجزئية وتعريف المصطلحات والمفاهيم الأساسية، وتقريب مفاهيم نظرية مجردة حول الدراسة، نخضعها وننقلها للدراسة الميدانية أي من المجرد الى الملموس، بملامسة الموضوع على أرض الواقع و التحقق من صحة الفرضيات كإجابات تخمينية،مع التطرق إلى دراسات سابقة لامست دراستنا فبي بعض الزوايا والجوانب ثم الوصول إلى تفسير النتائج المستخلصة ، لتقترح حلول وتوصيات

الفصل الاول

مدخل إلى الإدارة المدرسية

مدخل إلى الإدارة المدرسية

تمهيد:

أولا: ماهية الإدارة المدرسية

.1تعريف الإدارة المدرسية

.2الإدارة المدرسية والمفاهيم الأخرى.

.3أهمية الإدارة المدرسية

4 .خصائص الإدارة المدرسية

5 .أنماط الإدارة المدرسية

6 .نظريات الإدارة المدرسية

7 .وظائف الإدارة المدرسية

خاتمة الفصل

تمهيد:

بدأت الإدارة المدرسية تفرض نفسها في مجال علوم التربية والتعليم وسوسيولوجيا التربية، وتتخذ لنفسها صفوف واضحة بينها، شأنها في ذلك شأن علوم التربية الأخرى، وتعتبر ميدانا من ميادين الدراسات الحديثة وليدة العشرين لذلك هي وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في النسق المدرسي من اجل تنمية التلميذ تنمية شاملة متكاملة ومتوازنة وفقا لقدراته واستعداداته ميولاته وظروف البيئة التي يعيش فيها اي فلسفة تربية المجتمع، كما يحتاجها المعلم لتيسير أموره الوظيفية وأمور أسرته، كما تحتاجها المدرسة لتيسير أمورها وشؤونها التربوية التعليمية، وقد أصبح حسن الإدارة وكفاءتها من الخصائص المهمة التي تمتاز بها المدرسة الحديثة عن المدرسة التقليدية .

ومنه سوف نتناول في هذا الفصل كل ما يتعلق بعناصر الإدارة المدرسية من تعريفها وكل أنواعها وأهميتها وأهدافها وكل ما يقربنا إليها والتعمق في أديباتها النظرية.

أولا: ماهية الإدارة المدرسية:

1. تعريف الإدارة المدرسية:

يتكون مصطلح الإدارة المدرسية من مفهومين متمثلين في الإدارة والمدرسة لذا نتطرق في البداية إلى التعريف الإدارة ثم إلى تعريف الإدارة المدرسية كمصطلح واحد.

1.1 تعريف الإدارة:

منذُ بدأ الاهتمام بدراسة الإدارة كعلم يمكن تأطيره جرتْ محاولات عدّة لتعريفه، وقد انقسم مفكري الإدارة بين مدرستين حيث قام أصحاب المدرسة الأولى بتحليل العمل الإداري الذي يقوم به المديرون إلى وظائف ومهام محددة، وبنوا على ذلك تعريفاتهم، بينما قام أصحاب المدرسة الثانية بالتركيز على طبيعة الإدارة، وبنوا على ذلك تعريفاتهم[1].

.1.1.1. التعريف اللّغوي: هي من فعل ' أدار" يشتغل في إدارة البلاد وخدمة الشعب وهي مجموعة من الاشخاص[2].

هي عملية تخطيط، وتنظيم، وتنسيق، وتوجيه عوامل الإنتاج في مشروع اقتصادي ويطبق هذا المصطلح في نفس الوقت على المنظمين في التسلسل الهرمي والمتقدمين لعملية الإدارة ذاتها، أي الذين يقومون بأداء هذه المهام أو الوظائف، وجدير بالذكر أن التسلسل الهرمي الإداري في أي تنظيم رسمي يستمد سلطته ومسؤولياته من وظيفته، من علاقة مكانته بالتنظيم، ولا يستمدها من أية خصائص أو مميزات أخرى (كالملكية، أو المولد أو الصفات الموروثة، أو القوة العسكرية)[3].

اهتم علماء الاجتماع بمفهوم الإدارة مركزين فيها على ثلاثة مواضيع هي:

- اهتمامهم بالمدراء على أنهم جماعة اجتماعية تمثل الصفوة.
- صفات العلائق الاجتماعية الداخلية للإدارة المتدرجة في المؤسسات والشركات.

---

[1] شريف على، **إدارة المنظمات العامة، الدار** الجامعية، مصر ، 1987م، ص 311.

[2] G- Gougenheim - **Dictionnaire Fondamental Librairie**- Paris-1958-P 20.

[3] عاطف غيث، **قاموس علم الإجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2005، ص277.

- الإدارة على أنها تشمل وظائف السيطرة الاجتماعية والتقنية المتطورة[1].

ومن بين التعريفات في المدرسة الأولى ما يلي:

- عرّف تايلور الإدارة بأنَّها: "المعرفة الصحيحة لما يراد أن يقوم الأفراد به، ثُمَّ التأكد من أنهم يفعلون ذلك بأحسن طريقةٍ وأرخص التكاليف.[2]"

- وهذا التعريف رَكَّزَ على عملية الإعداد والتخطيط وتحديد الأهداف ثُمَّ التوجيه والرقابة، كما وضَّح التعريف نقطتين هامتين: الأولى أنَّ الأعمال تتمّ عبرَ الآخرين، والثانية أنَّ الكفاءة في آداء هذه الأعمال ضرورية، وعبرَ عن معيار الكفاءة بأحسن طريقةٍ للأداء وأقلَّ التكاليف.

- عرّفَ هنري فايول الإدارة بأنَّها: " تدير وتتنبأ وتخطط وتنظم وتصدر الأوامر وتنسق وتراقب"، وهذه هي الوظائف الإدارية المتعارف عليها.

- وقام شيلدون بتعريف الإدارة في الصناعة بأنها الوظيفة التي تتعلق بتحديد سياسات المشروع، والتنسيق بين التمويل والإنتاج والتوزيع وإقرار الهيكل التنظيمي والرقابة النهائية على أعمال التنفيذ، وهذا قصر التعريف على مجال الصناعة.

- وعرّفها جلوفر بأنَّها القوة المفكرة الَّتي تُحلِّل وتصف وتُخطط وتُحفز وتُقيم وتُراقب الاستخدام الأمثل للمواردِ البشريةِ والماديةِ اللازمة لتحقيقِ هدفٍ مُحدَّدٍ معروفٍ.[3]

- وفي المقابل فقَدْ رَكَّزَ أصحاب المدرسة الثانية على طبيعة الإدارة أكثرَ من تركيزهم على المهامِ والوظائفِ الإداريةِ في تعريفاتهم للإدارة، ومِن هذه التعاريف ما يلي:

عرّفها ليفن جستون بأنها عملية الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وبالتكاليف الملائمة وفي الوقت الملائم[4].

---

[1] معن خليل العمر، **معجم علم الاجتماع المعاصر**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 286.

[2] Taylor, Fredrick W. **Principles of Scientific Management**, New York, Harper & Brothers Publishing Co., 1911 .

[3] شريف على، **مرجع سبق ذكره**، ص 313.

[4] عاشور، يوسف حسين محمود، مقدمة **في بحوث العمليات**، مكتبة الأمل التجارية، غزة، ط3، 2001م، ص 53.

فالإدارة هي حلقة الوصل بين المنظمة التي تقوم على إدارتها، وبين المناخ الخارجي المحيط بها والمتمثل في الظروف والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية وغيرها من عوامل ومؤثرات تتبلور في النهاية في شكل فرص يمكن للمنظمة استثمارها والاستفادة منها وتحقيق الفوائد والأرباح المرغوبة، فهي المسؤولة عن التطوير والتحديث في كل ما تقوم به المنظمة من أنشطة، وما تخرجه من سلع أو خدمات وتسعى باستمرار إلى التعرف على رغبات واحتياجات المجتمع التي تستهدف خدمتها .وتتخذ الإدارة شكل عملية مستمرة ومتداخلة تتكون من عدة وظائف التنظيم – التوجيه–تحديد الأهداف–التخطيط – التنظيم – التوجيه والتنسيق.[1]

ومما سبق يمكن تعريف الإدارة على أنَّها: "عملية تحقيق الأهداف المرسومة باستغلال الموارد المتاحة، وفق منهج مُحدّد، وضمن بيئة معينة."

وهذا التعريف عامّ وشامل، يُمكن تطبيقه على الفردِ والمنظمةِ، سواء كانت منظمة خاصّة أو عامَّة، ويتضمن هذا التعريف العناصر التالية:

- **الأهداف:** وهي النتائج المراد تحقيقها، وهنا يدخل عنصر القصد والإرادة في استغلال الموارد لتحقيق النتائج المرغوبة.
- **الموارد:** وتشمل الموارد كلّ من الموارد البشرية والموارد الطبيعية، كالأرض وما يستخرج منها، ومورد رأس المال بصوره المتعددة المالية والمادية، وحتّى يكون هناكَ إدارة فلا بُدَّ من توافر بعض الموارد، وتشكل الموارد البيئة الداخلية للمنشأة، والتي يمكن لإدارتها التحكم بها.
- **المنهج**: ويشمل استخدام كافّة الوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم ورقابة واتخاذ قرارات.

تعرف كذلك **الإدارة العامة** على أنها " هي الإدارة الأم والمرأة التي تعكس السياسة العامة للدولة في مختلف مرافقها ووزاراتها الكثيرة وقطاعاتها المتعددة التي تشرف عليها الحكومة بما فيها

[1] غربية سمراء، **الادارة المدرسية والمردود التربوي**، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الجزائر ، 2019، ص 36.

قطاع التعليم ممثلاً بوزارة التربية والتعليم (الإدارة التربوية) التي تسهم في تحقيق أهداف الدولة وطموحات المجتمع"[1].

من خلال ما سبق في التعريفات يمكن القول بان الإدارة هي مجموعة وظائف يقدمها مجموعة من الموظفين داخل المؤسسة التي ينتمون اليها بالاعتماد على مجموعة الإمكانيات المتوفرة من موارد بشرية وإمكانيات مادية من اجل تحقيق أهداف مشتركة.

2.1. تعريف المدرسة:

التعريف اللّغوي: المدرسة مكان الدّرس والتعليم.

وجماعة من الفلاسفة أو المفكرين أو الباحثين يعتنقان مذهبا معينا أو نقول برأي مشترك.

ويقال هو من مدرسة فلان على رأيه ومذهبه[2].

التعريف الاصطلاحي: اصطلاح الباحثون على إعطاء مجموعة من التعاريف للمدرسة وسوف ندرج البعض منها:

- هي مدرسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد ووظيفتها الأساسية تنمية شخصيات الأفراء تنمية متكاملة وناشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له[3].

- المدرسة هس المكان الذي يلتحق به الطفل من مرحلة الطفولة الوسطى (من سن 6 المدرسة في 10-سنوات) ليتعلم فيها، فهي مؤسسة التي أوكل لها المجتمع أن تنوب عنه في تعليم وتثقيف، وتربية الفرد وفقا لطبيعة هذا المجتمع وسياسته ومبادئه وفلسفته.

حيث ينظر أصحاب المنهج النظمي إلى المدرسة، بوصفها مؤسسة اجتماعية معقدة متجمعة في ذاتها لمنظومة من العلاقات البنيوية المتبادلة بين مختلف جوانبها، وأنه لا يمكن إحداث

---

[1] عبد الصمد الاغبري، **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006، ص 25.

[2] حسن علي عطية، محمد شوقي أمين، **معجم اللغة العربية (معجم الوسيط)**، دار المعارف، مصر، ط2، 1972، ص 28.

[3] أحمد عبد الفتاح زكي وفاروق عبده فليه، **معجم مصطلحات التربية (لفظا واصطلاحا)**، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، 2004، ص 217.

التغيير في أحد أجزائها دون التأثير في بنيتها الكلية، وفي هذا السياق ينظر للمدرسة كينية تتكون من مجموعة من العناصر المتناسقة تربطها علاقات وظيفية مختلفة تحدد وجودها[1].

عرف **فردىناند پوىسون(Ferdinand Rusons)** المدرسة بأنها: " مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ونسجها في إطار الحياة الاجتماعية[2]".

أما **فريدريك هاستن (Fridenic Huston)** يعرفها بأنها "نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم"[3].

تؤكد هذه التعريفات على أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل في إطار دمج الفرد في الوسط الاجتماعي، وفي نفس الوقت تعتبر نظاما معقدا يحمل ثقافة مدرسية تحدد وظائف الفاعلين في إطار النظام القائم في المجتمع، فالمدرسة، تتكون من مجموعة من العناصر الأساسية، بدونها لا يمكن أن تكون، تتمثل في المباني والوسائل التعليمية وطاقم العاملين فيها من مدير وإداريين يكونون الإدارة المدرسية والمعلمين والتلاميذ، والمناهج الدراسية وأنماط السلوك التي تتكون من الثقافة المدرسية، فهذه العناصر تحدد بنيتها[4].

3.1 تعريف الإدارة المدرسية: توجد العديد من التعريفات للإدارة المدرسية نجد منها:

تعريف حسن عبد الله محضر: **"**بأنها هي تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف المرسومة**"** [5].

---

[1]. بلحسين رحوي عباسية، **النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيق**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة السانيا، وهران، قسم علم الاجتماع، 2011-2012، ص 138.

[2]Vivianne 1974, p14.

[3] .Beaudot , 1981, p 77.

[4] . **بلحسين رحوي عباسية ، نفس المرجع**، ص 138.

[5].حسن عبد الله محضر، **الجديد في الادارة المدرسية**، جدة، دار الشروق، ط1، 1983، ص 84.

ويعرفها صلاح عبد الحميد: بأنها "حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف العمل من الاعمال، والإدارة تؤدي وضيفتها من خلال التأثير في سلوك الافراد" [1].

كما يعرفها عمر التومي الشيباني الذي عرفها بأنها: "مجموعة العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط من خلال تذليل الصعوبات وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوي المحددة للمجتمع والمؤسسات التعليمية"[2].

كما يعرفها محمد عز الدين عبد الهادي " الإدارة استخدام حكيم ومقنن لوسائل ومصادر مادية وبشرية من أجل تحقيق أهداف منظمة معينة سبق وضعها"[3].

كما تعرّف كذلك " بأنها كل ما تقوم به المدرسة من مهام وأنشطة من أجل تحقيق رسالة التربية، وبتعبير آخر يتحدد مستوى الإدارة المدرسية الإجرائي على مستوى المدرسة فقط" [3].

ويعرفها البعض بأنها: "الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية، داخل المدرسة تحقيقا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة".

بينما يعرفها البعض الآخر بأنها: "كل نشاط يتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً فعالاً ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا، أو هيئات داخل المدرسة، وهذا يعني أن الإدارة المدرسية عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي بحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها".

فالإدارة المدرسية هي: ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع

---

[1] صلاح عبد الحميد، **الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر**، دار المريخ، الرياض، 1991، ص 108.

[2] عمر التومي الشيباني، **دراسات في الادارة التعليمية والتخطيط التربوي**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط1، 1992، 21.

[3] مجدي عبد الكريم حبيب، **التقويم والقياس**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، 2000، ص24.

والصالح العام للدولة. وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمامها بنجاح[1].

ومن خلال ما سبق يمكن القول ان الإدارة المدرسية ترتبط بالنظام التعليمي ككل، علاقة الجزء بالكل بما يضمه من متعلمين أو هيئة تعليمية، أو هيئة إدارية، وبرنامج دراسي، وأهداف تربوية وطرق تدريس وإشراف على الانشطة، والفعاليات الدراسية، وتمويل، وإدارة هذه النشاطات وتوطيد العلاقات بين المدرسة والبيئة المحلية، وبينها وبين أولياء أمور التعلمين وغيرها من العمليات التي تقع داخل المدرسة وخارجها.

فالإدارة المدرسية هي كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من وراثه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة والإدارة المدرسية ليست غاية، وإنما هي وسيلة التحقيق أهداف العملية التربوية.

.2. الإدارة المدرسية والمفاهيم الأخرى: لكي نقدم المفاهيم والفروقات بينها في هذا العنصر سوف نقدم كل عنصر على حدي كما سبق التعريف بالإدارة المدرسية ثم نقدم الفروق بين المفاهيم التالية (الإدارة التربوية، والإدارة التعليمية).

.1.2. الإدارة التربوية: هي الجهة التي تعنى بالمشاركة برسم السياسة التربوية المستمدة من فلسفة الدولة وطموحاتها، وتقوم ببلورة هذه السياسات من خلال وضع استراتيجية معينة يتم ترجمتها إلى خطط وأهداف وبرامج تشمل كافة مفردات العملية التعليمية، ويشارك في تنفيذها مستويات إدارية مختلفة ممثلة بوكلاء ورؤساء أقسام وإدارات ولجان ومجالس ويمثل وزير التربية والتعليم الجهة المسئولة وصاحب السلطات العليا فيها.

وتلتقي كل من الإدارة العامة والإدارة التربوية في الإطار العام، من خلال إدارات التعليم والمؤسسات التعليمية المختلفة (وحدة الإدارة المدرسية)، وكذا بقية مؤسسات المجتمع (المسجد،

[1]. أحمد ابراهيم احمد، **نحو تطوير الادارة المدرسية" دراسات نظرية وميدانية**"، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية، 2006، ص 5.

وسائل الإعلام والنوادي الثقافية والرياضية...) إلى تربية الناشئة، وتأهيل الكبار لمواكبة متطلبات الحياة، والمساهمة في عملية التنمية بمختلف أبعادها ومستوياتها[1].

وتعرف الإدارة التربوية بانها العوامل المؤثرة في تربية الفرد البشري متعددة، فهناك مؤسسات التربية المدرسية، التربية غير المدرسية، والمؤسسات غير المدرسية كثيرة ومختلفة، ويترتب عن ذلك أن إدارة التربية متعددة بقدر ما يوجد من مؤسسات تقوم بوظيفة التربية كالمدرسة والإذاعة والتلفزيون والصحافة المكتوبة والمسرح والمكتبة العامة وغيرها، ومهما يكن من أمر فان المبادئ العامة للإدارة العامة تطبق على إدارة التربية بمختلف ميادينها ولا يكون الاختلاف إلا في التفاصيل المتعلقة بالأهداف وطبيعة العمل وظروفه[2].

وهنا يمكن اعتماد ان الإدارة التربوية تختلف في نظرها ومنهجها عن الإدارة المدرسية التي في الأصل هي تحت وزارة التربية والتعليم وبالتالي تخصص التربية هو الأمر الذي أو جد الفروق بين المصطلحين التربوية والمدرسية مما يتيح لنا القول انه يمكن أن يكون هنا تشارك في المفاهيم الخاصة بكل عنصر.

.2.2.الإدارة التعليمية: وهي الجهة التي تمثل حلقة وصل بين المستويات الإدارية العليا (الإدارة التربوية – ممثلة بوزارة التربية والتعليم) والمؤسسات التعليمية المختلفة التعليم العام (وحدة الإدارة المدرسية – ممثلة بمديري ووكلاء مدارس التعليم العام والمعاهد الأخرى) وذلك من خلال عملية الإشراف والتوجيه والمتابعة مختلف المؤسسات التعليمية وتزويدها بالإمكانات المالية والبشرية والمادية بغية التأكد من سلامة تنفيذ الخطط والبرامج وفقاً للسياسات واللوائح المنصوص عليها ويمثل مديري التعليم في المحافظات أو المناطق أو الأقاليم الجهة المسئولة عن ذلك[3].

---

[1] عبد الصمد الاغبري، **مرجع سبق ذكره**، ص 29.

[2] محمد بن حمودة، **علم الادارة المدرسية " نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2006، ص 43.

[3] عبد الصمد الاغبري، **نفس المرجع**، ص 30.

وفي تعريف أخر لها وذلك باعتبار أن التربية أشمل من التعليم فإن الإدارة التعليمية تكون – نتيجة لذلك – فرعا من فروع إدارة التربية، أي أن «الإدارة التعليمية تتصل بإدارة التعليم المدرسي ويتولى أمرها –على المستوى الوطني –مسؤول سياسي برتبة وزير يشرف على تنفيذ السياسة العامة للدولة في مجال اختصاصه .وقد عرفها أحدهم " بأنها الكيفية التي يدار بها التعليم في دولة ما وفقا لإيديولوجية المجتمع وأوضاعه... حتى تحقق الأهداف المرجوة..." أو " ... هي كل عمل منظم منسق، يخدم التربية والتعليم وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقا يتماشى مع الأهداف الأساسية للتعليم"

وقد مرت إدارة التعليم بمراحل تطور مختلفة. يقول أحدهم ما نصه:" ... كان محتوى الإدارة التعليمي في الماضي لا يزيد على ... أقوال الإداريين الناجحين ... أما اليوم فقد أصبحت الإدارة التعليمية تعنى بالبحث عن نظرية تفسرها كما أصبحت تعنى بنتائج التطبيقية[1].

.3.2. خلاصة للفروق بين المفاهيم السابقة:

فالفرق بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية فمن الملاحظ أن هناك خلطاً شائعاً بين مفهومي الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية عند بعض المشتغلين بالإدارة، حيث يطلقون اسم الإدارة المدرسية على الإدارة التعليمية، أو العكس رغم أن لكل منهما دلالة مختلفة الأخرى .عن ويمكن توضيح الفرق بين المفهومين فيما يلي:

.1.3.2.الإدارة المدرسية: هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، بينما تختص الإدارة التعليمية برسم هذه السياسة، وتعتبر العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية علاقة الكل بالجزء بمعنى أن الإدارة المدرسية تعتبر جزءاً من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها، واستراتيجية محددة تتركز فيها فعاليتها، وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة مالياً وفنياً للإدارة المدرسية وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة وتحقيق

[1] محمد بن حمودة، **مرجع سبق ذكره**، ص 44.

الأهداف التعليمية الموضوعية، وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ[1].

.2.3.2.الإدارة التعليمية : يرأسها مدير الإدارة التعليمية ومهمته تنسيق سياسة التربية والتعليم مع السياسة العامة للدولة والإشراف على تنفيذ السياسة القومية للتعليم بطريقة مباشرة من خلال أجهزته الإشرافية والقيادات الإدارية والهيئات الفنية التابعة لها، أما الإدارة المدرسية يقوم على رأسها ناظر المدرسة أو مديرها ومسئوليته هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة ويتعاون معه وكيل المدرسة والمعلمون وغيرهم من العاملين في المدرسة، وناظر المدرسة ليس مطلق اليدين في مدرسته وإنما هو مقيد بالإدارة التعليمية التي يخضع لها ويتصرف وفق ما تراه.

اما الفرق بين كل من الإدارة التربوية، والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

الواقع أن هذه المفاهيم الثلاثة، قد شاع استخدامها في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم، وقد تستخدم أحيانا على أنها تعني شيء واحد، ويبدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع إلى المصطلح الأجنبيEducation الذي ترجم إلى العربية (التربية) أحيانا، وللتعليم أحيانا أخرى، وقد ساعد ذلك بالطبع على ترجمة المصطلح Educationnel Administration إلى الإدارة التربوية تارة، وإلى الإدارة التعليمية تارة أخرى على أنهما يعنيان شيئا واحدا وهذا صحيح، بيد أن الذين يفضلون استخدام هذا المصطلح (الإدارة التربوية) يريدون أن يتماشوا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة (التربية) على كلمة (التعليم) باعتبار التربية أشمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي (التربية الكاملة)، وبهذا تصبح كلمة الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية.

[1] أحمد ابراهيم احمد، **مرجع سبق ذكره**، ص 6.

ومع أن الإدارة تريد أن تركز على مفهوم التربية لا التعليم فإن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة العلمية، وإن كان الفصل النهائي بينهما يرجع إلى جمهور المربين والعاملين في ميدان التربية...[1].

أما بالنسبة للإدارة المدرسية فيبدو الأمر أكثر سهولة، وذلك أن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق الرسالة التربوية، وبمعنى آخر أن الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الإجرائي على مستوى المدرسة فقط، وبهذا تصبح جزء من الإدارة التعليمية ككل أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة العام بالخاص، ولكن يبدو أن هناك خلط في المؤلفات العربية في استخدام مصطلح الإدارة المدرسية، وبعض الكتب العربية تحمل عنوان (الإدارة المدرسية) تتناول مستويات من الإدارة فوق مستوى المدرسة مما يخرج الموضوع عن المعالجة العلمية الدقيقة وربما كان هذا الخلط راجع إلى أن كثيرا من الكتب الأجنبية التي يعرفها المربون ودارسو التربية تحمل اسم (الإدارة المدرسية) بحكم أن المدرسة في تلك البيانات تمثل أهم وحدة في الإدارة التعليمية ككل، ومن هنا كان للإدارة المدرسية في تلك البلاد وزنا كبيرا على عكس الإدارة المدرسية في بلادنا العربية[2].

.3. أهمية الإدارة المدرسية:

تأتي أهمية الإدارة المدرسية من ان كل عملية تربوية صغرى لا تصل إلى غايتها الا عن طريق الإدارة المدرسية.

فتحقيق هذه الغايات لا يتم الا من خلا إدارة جيدة، وان سوء الإدارة كفيل بان يفسد على المنهج الجيد أهدافه، وكفيل بان يضيع الفائدة من المدرس الجيد وهكذا، ومدير المدرسة يستطيع بحسن إدارته ان يمكن المدرس الجيد من ان يعطي تعليما جيدا، وان يحجبه عن ذلك بسوء إدارته، فيستطيع ان يشجعه، او ان يثبط همته، وان يوفر له الكتب بأيدي التلاميذ او يؤخر ذلك كثيرا، او ان يقلل من غياب التلاميذ، ان لم يمنعه كليا، او يكثر منه، وان **يوفر** لهذا

---

[1] مصطفى صلاح عبد الحميد، **الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر**، دار المريخ للنشر، الرياض، 1994، ص 56.

[2]. الحسين مصطفاوي، **الإدارة والتخطيط التربوي**، جامعة محند آكلي أولحاج، البويرة ، الجزائر، 2007.

المدرس المراجع والاطلاع، او يحرمه من ذلك، وان يهيئ له من البرامج التنشيطية والتجديدية ما يمكنه من إبداع كل جديد في مهنته، والا يهيئ شيئا من ذلك. ومثل هذا يمكن قوله في موقف المدير من العمليات التربوية الأخرى كالمنهج الدراسي وتنفيه والامتحانات وإعداد الدروس، ويكنه من خلال نوعية الإدارة التي يسلكها ان يهيئ أسباب النجاح او الفشل لكل ذلك ومن هنا كما قلنا تنبثق أهمية الإدارة المدرسية.

وهذا القول يثير نقطة في غياب الأهمية بالنسبة لمدير المدرسة نفسه، إذ يجب ان يكون تربويا، أي ان يكون مشتغل في الأصل بعملية التربية ومتمرسا بها قبل ان يعمل مديرا.

ان المدير التربوي لا بد ان يفهم ما معنى فلسفة التربية وما علاقتها بفلسفة المجتمع؟ وكيف وضع هذه الفلسفة؟ وعلى أي نحو تكون؟ ولا بد ان يعرف معنى المنهج، وما الذي ينبغي مراعاته في وضعه؟ وما أهدافه؟ ... ولا بد له ان يعرف معنى الجواب التربوية المختلة ليديرها بحذق ومهارة وكفاءة.

من خلال ما تقدم نقول ان الإدارة المدرسية تُعد من الركائز الأساسية في نجاح النظام التعليمي، حيث تساهم بشكل فعال في تعزيز جودة التعليم وتحسين البيئة التعليمية التعلمية، لذا يجب أن يُعطى المدير الاهتمام اللازم لتطوير مهاراته الإدارية الفنية البيداغوجية ومعرفته التربوية وتدريبه ليتمكن من قيادة المؤسسة التعليمية بنجاح وبلوغ الأهداف.

.4. أهداف الإدارة المدرسية:

لقد تغير مفهوم وأهداف الإدارة المدرسية من أهداف ترمي إلى المحافظة على تطبيق النظام بما فيه من لوائح وتعميمات وقرارات تضمن سير العملية التعليمية وفق الجداول المحددة.[1]

تهدف الإدارة المدرسية إلى تنظيم المدرسة وإرساء حركة العمل على أسس تمكنها من تحقيق رسالتها في تربية النشء، وتقوم الإدارة المدرسية الحديثة على أصول علمية تهدي العمل في المدرسة وتوجهه، وينبغي على مدير المدرسة ان يكون على وعي بهذه الأصول حتى يستطيع ان يحقق الدور القيادي الذي يلعبه في مدرسته بدرجة عالية من الكفاءة وهناك عدة معايير

[1] عبد الصمد الاغبري، **مرجع سبق ذكره**، ص 32.

رئيسة يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية الجيدة وفي مقدمة هذه المعايير وضوح الأهداف المنشودة التي تعمل الإدارة المدرسية على تحقيقها، فالهدف من التربية هو النمو المتكامل لشخصية الفرد من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، والمدرسة هي وسيلة التربية في تحقيق ذلك وهذا يعني ان رسالة المدرسة لا تقتصر على الناحية المعرفية لدى الفرد فحسب وإنما تشمل أيضا العمل على تنمية جسمه وروحه وعقله ووجدانه وضميره وقيم سلوكه الشخصي والاجتماعي، وهذا يفرض على إدارة المدرسة ومعلميها وان يكون المناخ العام للمدرسة عاملا هاما في نضج شخصية التلاميذ بصورة متكاملة، ومنه يعتبر التلميذ محور العملية التعليمية وعلى المؤسسة التعليمية توفير الجو المناسب للتدريس ويمكن ان نلخص أهم الأهداف في:

- العمل على كشف ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم الفطرية وتنميتها وتوجيهها بما
- يفيد التلاميذ وينفع المجتمع.
- مساعدة التلاميذ على تنمية مختلف جوانب شخصياته الروحية والعقلية والخلقية والنفسية والجسمية والاجتماعية بصورة متزنة، بحيث لا يطغى جانب على آخر وذلك بهدف إعداد المواطن الواعي والمدرك لمصلحة نفسه وشعبه ووطنه وأمته.
- تربية وتشجيع التلاميذ على التفكير الإبداعي، وتقوية كل ميل إلى الابتكار والتجديد وتنمية روح الجرأة والثقة بالنفس لديهم.
- تبصير التلاميذ بفلسفة المجتمع وقيمه، ومحاولة تأصيلها وتأكيدها بالممارسة العملية قولاً وعملاً داخل المدرسة وخارجها، مع التركيز على احترام العمل اليدوي.
- إعداد التلاميذ لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل.
- الكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم[1].

يمكن القول ان أهداف الإدارة المدرسية تتجه نحو تحقيق رسالة التربية من خلال تنظيم العمل المدرسي وفق أسس علمية وعملية وفق أهداف واضحة انطلاقا من كشف ميول

[1] عبد الصمد الاغبري، **نفس المرجع السابق**، ص 32.

التلاميذ وتوجيه قدراتهم واستعداداتهم بما يخدمهم والمجتمع، وتنمية شخصياتهم من الجوانب الروحية والعقلية والنفسية والاجتماعية بشكل متوازن. كما تهدف إلى تشجيع التفكير النقدي الإبداعي وتعزيز الثقة بالنفس، وتأكيد قيم المجتمع والهوية الاجتماعية من خلال الممارسة العملية. بالإضافة إلى اعداد التلاميذ لفهم الحياة والاستعداد لمواجهة المستقبل، تضمن هذه الأهداف توفير بيئة تعليمية تعلمية ملائمة تسهم في تطوير التلميذ بشك شامل متكامل.

.5. خصائص الإدارة المدرسية:

لكل نوع من الإدارة خصائص التي تنطلق من مجاله، فالإدارة كالثقافة لها عموميات يشترك فيها جميع الناس، وخصوصيات تخص كل فئة بحالها مختلفة عن الفئات والطبقات الأخرى، أما عن الخصائص والصفات التي تتمتع او التي تتصف بها الإدارة المدرسية، فيمكن الإشارة إليها فيما يلي:

.1.5.الإدارة مسئولية اجتماعية: بما أن الإدارة المدرسية تختص بالتعليم فلها المعلمين والإدارة هم المحور الرئيسي الذي تدور حوله العملية التعليمية والإدارية الذي يتم بواسطة الأساتذة والمعلمين والموظفين الإداريين الذين تدور حولهم العملية الإدارية والعمال الذين يقدمون الخدمات التي توفر شروط التمدرس المناسبة، إلى جانب ما يحتاج إليه هؤلاء من مستلزمات متطلبات وأدوات وأجهزة ومعدات تمثل محورا آخر في التعليم وفي إدارته، وهناك محور آخر يتمثل في الفلسفة التربوية التي أقرها المجتمع، وما يتبعها من تشريعات معايير وقوانين وقرارات، كل هذه تعتبر تنظيمات على المستوى التربوي ومؤشرات تدل على عمق المسؤولية التي تتحملها الإدارة التعليمية، وإذا كانت الغاية من التعليم النهوض بالمجتمع، فان الغاية لا تتم إلا إذا تظافرت جهود الجميع وتم تنظيمها وتنسيقها، وأدرك العاملون أن ما يقومون به مسؤولية وطنية.[1]

[1].هاني عبد الرحمان صالح الطويل، **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق**، دار وائل للنشر، ط1، 1999، ص26.

فهناك جانب ومحور ثالث يتمثل في الفلسفة التربوية التي يأخذها المجتمع، او تؤمن بها الدولة فالتشريعات والقوانين والقرارات واللوائح المنظمة لمسار التعليم وأوضاعه ومتابعة تنفيذه وتقويمه، كل هذه تعتبر تنظيمات على المستوى التربوي، بل انها مؤشرات تدل على عمق المسؤولية التي تحملها الإدارة المدرسية، بل إلى جانب هذا تشترك في المسئولية عوامل المجتمع والقوى الثقافية فيه.

وإذا كانت الغاية من التعليم النهوض بالمجتمع، فان العملية لا تتم الا إذا تضافرت الجهود، وتم تنظيمها وتنسيقها، وإدراك العاملون ان ما يقومون به إنما هو في واقعه مسئولية قومية يتحملونها ويشتركون في أدائها إذ انها ليست بالجهد الفردي ولكنها جهد جماعي، بل هي مسئولية قومية.

.2.5. الإدارة المدرسية مهمة اجتماعية: الإدارة عملية جماعية ومهمة اجتماعية يشترك فيها اغلب أفراد المجتمع الذي تؤثر فيه وتتأثر به، لأنها وليدة حاجات اجتماعية، وتسعى لفائدة الجماعة، وتنحصر في تنظيم اجتماعي يتم التعامل فيه راسيا وأفقيا، يهدف إلى خدمة التلاميذ الذين يعدون حجر الأساس فائدة الجماعة في نهضة المجتمع، وبالتالي فهي ليست عملية إشرافيه فحسب، بل أنها تشمل إلى جانب ذلك التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة لنسبة كبيرة من فئات المجتمع، وبذلك فإنها تعتبر مهمة اجتماعية تستوجب جماعية العمل وتستهدف .[1]

من طبيعة الإدارة ومجال عملها ان تتم بين مجموعة من الافراد والجماعات، فهي ليست عملية فردية، وإنما هي عملية جماعية، بل ومهمة اجتماعية يشترك فيها اغلب أفراد المجتمع والذي تؤثر فيه وتتأثر به، لأنها وليدة حاجات اجتماعية، بل تسعى لفائدة الجماعة، وهي تتم بل تنحصر في تنظيم اجتماعي يتم التعامل فيه رأسيا وأفقيا، وحيث انه لا يوجد جانب للحياة غير مرتبط بالتنظيم الاجتماعي، الا ان الإدارة هي جزء مكمل للحياة البشرية نفسها. فبالنسبة لإدارة التعليم فهي على كافة مستوياتها القومي والإقليمي والمحلي، تتم في وسط اجتماعي يهدف إلى خدمة التلاميذ الذين يمثلون اللبنات الأولى

[1] عبد الصمد الأغبري، **الإدارة المدرسية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت،2000، ص442.

.3.5. الإدارة المدرسية عملية تكنولوجية: التكنولوجيا في اللغة اليونانية القديمة تعني المعالجة المنظمة، وعي مجموعة المهارات والأساليب العلمية المنظمة التي تستخدم لحل مشكلات عملية، وبذلك فان التكنولوجيا الإدارية هي مجموعة المعارف العلمية والأساليب المنظمة التي تطبق في مواجهة المشكلات العلمية بغية حلها في ميدا ن الإدارة دون ان يعني ذلك بالضرورة استخدام الآلات في التطبيق. وبالتالي فان التكنولوجيا الإدارية هي الوجه العلمي والتصور الجديد والمسلك الحديث الذي تسلكه الإدارة، وهي أيضا تكمن في أداء الأنسان وأسلوبه وتفاعله مع التكنولوجية المعاصرة، علما وعملا على التجديد والتطوير، ومعالجة جوانب القصور ورسم السياسة التعليمية المستقبلية تمشيا مع مقتضيات العصر ومتطلبات المستقبل.

.4.5. الإدارة المدرسية عملية إنسانية: مجال عمل الإدارة بل جوهر عملها يرتكز على جانبين، جانب مادي، وجانب معنوي، وهو الأهم بالنسبة للإدارة المدرسية على وجه الخصوص، فالجوانب الإنسانية هي أهم ما يميز الإدارة المدرسية، لأنها تتعامل مع كافة قطاعات المجتمع، بل ان عملها خصوصا في المراحل الأولى من التعليم هو عمل إنساني صرف، وقد دلت الأبحاث على ان فشل الكثير من الإداريين في عملهم، وفي تحقيق أهداف هذا العمل مرجعه إلى نقص في المهام الإنسانية عندهم، اكثر من قصورهم في مهارة العمل، بل ان كثيرا من المشكلات المتعلقة بالإدارة والعمل أساسها عامل إنساني.[1]

.5.5. الإدارة التعليمية عملية قيادية: الإدارة التعليمية هي التي تقود المجتمع، وهي التي تسير التعليم وهي التي يحتاج إليها كل أفراد المجتمع، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فهي كقيادة تهدف إلى تحقيق السياسة المرسومة لتحقيق أهداف المجتمع، وهي كإدارة تعتبر وسيلة للوصول إلى هذه الأهداف بما توفره من ظروف مناسبة، وإمكانيات مادية وبشرية، فارتباط القيادة بالإدارة هو جوهر الإدارة التعليمية، وأساس عملها. فالقائد هو إداري بالضرورة، ولكن الإداري قد لا يكون قائدا، ولهذا فإن استراتيجية الإدارة في التعليم تتطلب من جميع العاملين بها

[1] أحمد محمد الطيب، **الإدارة التعليمية–أصولها وتطبيقاتها**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1 ، 1999، ص 38.

مشاركة إيجابية وإدراكا كاملا، وفهما واعيا، وتوجيها سليما، يتمثل في عمل ناجح، وغاية محققة، بمعنى وجود رابطة قوية بين تنظيمات العمل وقيادته.

من خلال ما تقدم نقول ان الإدارة المدرسية هي تنظيم اجتماعي يهدف إلى النهوض بالمجتمع من خلال تنسيق جهود المعلمين والإداريين والموظفين، وهي أيضًا مهمة وعملية اجتماعية تسعى لتحقيق فائدة المجتمع عبر التخطيط والتنظيم. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد على التكنولوجيا الإدارية لحل المشكلات وتطوير الأداء التعليمي، وان نجاحها يرتكز على مواردها البشرية. وعموما نقول ان الإدارة المدرسية تلعب دورًا قياديًا محوريا في توجيه التعليم وتلبية احتياجات الفرد والمجتمع.

6. أنماط الإدارة المدرسية:

يتحدد النمط المتبع في الإدارة المدرسية حسب طبيعة المجتمع والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وغيرها من العوامل والقوى التي تحيط بالنظام التعليمي، كما ان الأنماط تختلف من مؤسسة إلى أخرى، وحسب طبيعة عمل الإدارة المدرسية في كل مدرسة وشخصية المدير فيها، وكذلك باختلاف شخصية من يقومون بإدارة تلك المؤسسات وإيمانهم بنمط معين دون الأخر وكذلك على طبيعة الظروف المحيطة بالإدارة المدرسية، ان مثل هذا الاختلاف بين المديرين في إدارتهم لمؤسساتهم أدى إلى وجود أنماط عديدة للإدارة لكل منها بعض المزايا والعيوب وفيما يلي توضيح أهم هذه الأنماط المتبعة.

.1.6. النمط الدكتاتوري أو (الاستبدادي التسلطي): يعتبر هذا النمط غير مقبول لإدارة العنصر البشري، ويتميز مدير المدرسة في هذا النمط بتحكمه في كل شيء داخل المدرسة، وذلك بتركيز السلطة كلها في يده فهو الذي يخطط ويرسم أهداف المدرسة، ويوزع الاعمال والمسئوليات على العاملين بها، ويرسم طريقة العمل وكيفيته فهو المسيطر على الأمور كلها.

فهذا النمط يركز على العمل تركيزا عاليا وتركيزا منخفضا على الجانب الإنساني، فالمدير الذي يعتمد على هذا النمط الإداري في عمله يعطي لنفسه حق اتخاذ القرارات دون إشراك المرؤوسين معه، وثقته بهم ضعيفة ويدفعهم للعمل لا يهمه الا ذاك من خلال العقاب والتهديد،

وهو الذي يضع السياسات المعايير والأداء وطرق التنفيذ، فهو لا يقيم وزنا للنواحي الإنسانية في العمل، ويعتبر المرؤوسين وسيلة وألة للوصول إلى هدف او نتيجة محددة ويستمد المدير الذي يمارس هذا النمط سلطته من مركزه للضغط على العاملين لإجبارهم للقيام بواجباتهم وذلك عن طريق التهديد بالخصم او عدم الحصول على الترقيات في وظيفته[1].

ويؤمن المدير الذي يمارس هذا النمط بالنظرية التقليدية التي تفر السلوك الإنساني من خلال:

- إن الإنسان بطبيعته كسول ولا يحب العمل.
- الإنسان خامل ولا يحب تحمل المسئولية.
- الإنسان يفضل دائما ان يجد شخصا أخر يقوده ويرشده.
- الإنسان يدفع إلى العمل بالعقاب والتهديد.

وعلى هذا الأساس فان المدير في هذا النمط لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية ولا يحاول استعمال مرؤوسيه وغالبا ما ينفرد بالقرارات ولا يفسح المجال للمدرسين والطلاب لإبداء آرائهم ويظهر عدم الرضا لمن يعارض قراراته، والاجتماعات التي يعقدها المدير تكون في أضيق الحدود وغير دورية وبدون جدول أعمال مسبق وتكون قصيرة وغير كافية حيث يملي فيها الأوامر والتعليمات دون مناقشة، ويحرص على النظام والدقة والحماس لتحقيق سير المؤسسة، ويقوم بالتفتيش على العمل حسب الطريقة التي رسمه لها، وأن الإدارة المدرسية عنده إصدار القرارات والتفتيش على تنفيذها.

.2.6. النمط الإداري الفوضوي: ويقوم هذا النمط على افتراضات غير حقيقية، ويكفي انه يطلق عليه النمط الفوضوي الترسالي ويقوم مدير المدرسة متبع هذا النظام بعدم الاهتمام بواجباتها القيادية والإشرافية فهو يؤدي دوره بصورة شكلية، فتتصف مدرسته بالفوضى وعدم النظام والاستقرار.

فالمدير الذي يتبع هذا النمط يركز على تحقيق أهداف المجموعة وكسب رضاهم على حساب تحقيق أهداف العمل والواجبات المطلوبة، فهو نمط يعتبر الديموقراطية هي إعطاء الحرية

[1] إسماعيل محمد دياب، **الإدارة المدرسية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2001. ص 89.

للآخرين بدون ضوابط ومعايير ودون توجيه تدخل في شؤونهم، ينعدم فيها التخطيط والتنظيم للعمل والتنسيق بين العاملين في العمل، بالإضافة إلى انعدام الرقابة على مجهوداتهم وتقييم العمل[1].

ويستند المدير المتبع لهذا النمط في نظرته إلى الإنسان من خلال النظرية التقليدية التي تستند على أن:

- الإنسان بطبيعته لا يحتاج إلى التوجيه او إرشاد للقيام بالعمل.
- الإنسان حر في تأدية أعماله وواجباته.
- الإنسان بطبعه حيوي ويتحمل المسؤولية.
- الإنسان لا يحتاج إلى من يحدد مسؤولياته.

ويتبين من النقاط السابقة ان المدير يهمل ويبتعد عن توجيه الجماعة فهو يعتقد ان دوره خلق بيئة دراسية تسمح للمدرسين باختيار الأسلوب الذي يرونه مناسبا ويؤمنون به في تدريسهم، ويتجنب إصدار الأحكام في الأمور المعروضة عليه تاركا الأمر كله للمدرسين ليتخذوا القرار المناسب، ويعطيهم الحرية المطلقة في تسيير برامج المدرسة دون فرض او تدخل منه وهو يعتقد ان الديمقراطية هي إعطاء الحرية للمدرسيين، وذلك لخلق العمل الابتكاري وتسميته لديهم[2].

وهذا النمط يفهم الديموقراطية على أنها عملية مطلقة دون ضوابط وحدود لا تتم فيها السيطرة والرقابة على العاملين في المدرسة، فهذا النمط يؤيد ان تسود الفردية وعدم التعاون بسبب تصرف كل عضو في المدرسة حسب الطريقة التي يختارها، ومن ثم تكثر تصرفات الارتجالية المنبثقة من أهواء وأمزجة مختلفة تؤدي إلى الاضطرابات والتسيب في العمل المدرسي، ومن سيمات هذا النمط المغالاة في إتاحة الحريات وعدم تحديد المسؤولية وهو ما يؤثر على ما يؤثر على تحقيق الهداف كما انه يؤدي إلى ضياع الوقت وتبديد الجهد، ويؤدي

[1]. عبد الصمد الاغبري، **الإدارة المدرسية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت،2000 ص 120.

[2]. إسماعيل محمد دياب، **مرجع سبق ذكره**، ص95.

إلى عدم المبالاة ويفكك وحدة العاملين باعتبارهم فريقا متكاملا في اطار عمل تربوي واحد، كما انه يشبع التسيب والفوضى، ويؤدي إلى ترعرع مثل هذه القيم لدى الناشئين، وهم بنات الغد وقادة المستقبل .

مما سبق يمكن القول ان النمط الفوضوي يترك الحبل على الغارب ويعطي الحرية الزائدة للمعلمين بالتصرف كما يشاءون إيمانا منه بأن المدرسة تسيير نفسها، وعادة تكون الاجتماعات التي يعقدها هذا المدير مطولة باعتبار انه يعطي الحرية لكل معلم بإبداء رأيه دون الخروج بقرارات صائبة مما يضيع الوقت ويبدد الجهد، فالمدير المتابع لهذا النمط لا يأخذ بعناصر الإدارة العملية والمعاصرة وقواعدها، وبالتالي فان هذا النمط يسبب الاضطرابات والفوضى والخلل الإداري في المدرسة ويعوقها عن تحقيق الأهداف المرجوة منها والسبب في ذلك يرجع إلى انه ليست هناك سياسات محددة او إجراءات او أهداف يعمل الافراد للوصول اليها، وبذلك يفقد المدير كل مقومات القيادة الفعالة نظرا لتخليه عن المسؤولية في اتخاذ القرارات.

.3.6. النمط الإداري الديمقراطي: يعد النمط الإداري الديمقراطي من الأساليب الإدارية الحديثة حيث يسعى إلى تحقيق أهداف العمل من خلال تركيزه على العمل والعاملين معا ومحاولة تحقيق أهدافهم من خلال استخدام وسائل الثواب والمكافئة المادية والمعنوية في تحفيز العاملين على أداء العمل وتحسين نوعيته ويستند هذا النمط الإداري في نظرته لتفسير السلوك الإنساني للعاملين على ما يلي:

- الإنسان يرغب في العمل ويفضله على الفراغ.
- الإنسان يرغب في العمل بطبعه والسعي لتحمل المسؤولية.
- الإنسان يفضل ان يكون قائدا او يمتلك القدرة على حرية العمل والتحرر.
- الإنسان يسعى إلى إشباع الحاجات المادية والمعنوية.

وعلى هذا الأساس فالمدير يعتبر نفسه عضوا في أسرة المدرسة ان بقية مجتمع المدرسة يعملون معه ولا يعملون عنده، وإن سلطته مستمدة منهم، وإن العامل محب للعمل وسيوجه نفسه ذاتيا

اذا تم تحفيزه بشكل ملائم، وبذلك يشعر العاملون بمسؤولياتهم المشتركة التعاونية في تحقيق أهداف المدرسة لانهم يعملون معا كمجموعة واحدة متناسقة ومتناغمة بدلا من عملهم كأفراد، ويفكر كل منهم في عملية تحقيق المدرسة لأهدافها بدلا من التفكير في تحقيق هدف عمله فقط، فالمدير المتبع لهذا النمط يعقد اجتماعات دورية ويعلم المرؤوسين بمدة كافية بما سيناقش في الاجتماعات أي برنامج ومحاور الاجتماع حتى تتاح لكل فرد الفرصة لأبداء رأيه الناضج مما يبدي للجميع حرية إبداء الرأي والمناقشة الصريحة ويقوم هو بتنسيق هذه الآراء للوصول إلى الرأي الأرجح.

لذلك نجد ان هذا المدير يناقش المشكلات مع المدرسين وغالبا ما يرأس هذه الاجتماعات ويخطط لها، ويشرك المدرسين في الإعداد لها ليظهر العمل منظم دقيقا وبذلك تكون القرارات المتخذة في الاجتماعات ملزمة للجميع بما فيهم إدارة المدرسة وهنا يظهر مبدا التعاون والمشاركة وروح الفريق التربوي.

ولكي تكون الإدارة المدرسية ديمقراطية يجب ان ترتكز على العلاقات الإنسانية، وتكون الروح السائدة التي تعمل إدارة المدرسة على خلقها قائمة على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد وحاجاته، وان يراعي في كل خطط الإدارة المدرسية المرونة في العمل والحرية في الحركة، ويجب على المدير الذي يتبع هذا النمط ان يؤمن بان الإنسان له قيمة وميول واتجاهات واستعدادات خاصة لا يتم تحقيقها إلا بالأسلوب الديمقراطي[1].

انطلاقا مما سبق يمكن القول ان أنماط الإدارة المدرسية في غالبها لا تخرج عن ثلاثة أنماط كلها نتاج لطبيعة المجتمع والظروف المحيطة، فالنمط الدكتاتوري يتميز بالتحكم الكامل من المدير، حيث تتركز السلطة في يده دون إشراك الآخرين، مع الاعتماد على العقاب لتحقيق الأهداف. اما النمط الفوضوي فيمنح الحرية الزائدة للمعلمين دون ضوابط، مما يؤدي إلى الفوضى وعدم التنظيم. واخيرا النمط الديمقراطي الذي يركز على إشراك المعلمين في اتخاذ

[1] إبراهيم محمد سعود حتمون، **المشكلات الإدارية التي تواجه مديري مدارس مرحلة التعليم الاساسي ووسائل التغلب عليها**، جامعة طرابلس، رسالة ماجيستير، (غير منشورة) ، 2006 ، ص ص 38-43 .

القرارات وتحفيزهم بشكل إيجابي مع احترام العلاقات الإنسانية والمرونة في العمل مما يعزز التعاون الجماعي وتحقيق الأهداف المشتركة وهي كلها أنماط يشهدها الواقع العملي والمدير الماهر والكفء هو الذي يختار النمط حسب الحاجة وحسب الموقف.

7. نظريات الإدارة المدرسية:

1.7: مصادر بناء واستخدام النظرية المدرسية:

- المصدر الأول: تقارير وتعليقات رجال الإدارة المدرسية من واقع خبرتهم العملية وهي تعتمد على الناحية الذاتية والانطباع الشخصي.

- المصدر الثاني: عمليات المسح التي يقوم بها الدارسون والباحثون ودراسات الكتّاب الكبار في ميدان الإدارة المدرسية.

- المصدر الثالث: الاستدلال العقلي للتوصل عن طريق المنطق والعقل واستخلاص بعض النتائج المترتبة على بعض الأفكار أو المسائل العامة التي نسلم بها أو نعتقد بصحتها[1].

.2.7. الحاجة إلى النظرية في الإدارة المدرسية: يعتبر الاهتمام بالنظرية في الإدارة المدرسية أمرا حديثا، فحتى عام1950 لم تظهر دراسات واضحة المعالم في هذا المجال، بل إن الدراسات التي ركزت على النظرية الإدارية لم تظهر بشكل واضح قبل عقد الستينيات من القرن الماضي لقد حدث تطور متسارع ومذهل في هذا المجال نتيجة للدعم الذي قدمته مؤسسة (W.K, Kellogg) في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي خصصت مبلغا يفوق تسعة ملايين دولار لدعم الدراسات والأبحاث في مجال الإدارة التربوية خلال الفترة بين 1946 – 1959.

لقد أسهمت هذه الدراسات في بناء مفاهيم علمية راسخة في مجال الإدارة التربوية، حيث كان المدراء سابقا يقدمون اقتراحاتهم في تحسين الإدارة انطلاقا من تجاربهم الشخصية وخبرتهم المهنية معتمدين على طريقة التجربة والخطأ، وفي حقيقة الأمر فإنه ليس من المستغرب أن

[1]. الفريجات غالب، **الإدارة والتخطيط التربوي:** تجارب عربية متنوعة، عمان. 2000، ص 48.

يتأخر ظهور النظرية الإدارية، فالإدارة شانها في ذلك شأن بقية العلوم الإنسانية، فهي عملية معقدة ومتعددة الجوانب والزوايا وليس من السهل وضع نظرية عامة لها او نموذج يقتدى به.

وبالرغم من ذلك فقد كرس مجموعة متميزة من الباحثين جهودهم لوضع نظريات إدارية تسهم في رفعة شان الإدارة التربوية، يدفعهم في ذلك إيمانهم بأهمية ميدان الإدارة التربوية والذي سيمكن المؤسسات التربوية من القيام بأعمالها بنجاح وتميز متجنبة طريقة التجربة والخطأ.

إن الاستفادة من تاريخ تطور العلوم الطبيعية والعلمية ،أدى إلى بناء مجموعة متميزة من هذه النظريات، فقد تبين أن مجرد ملاحظة الظواهر لا يؤدي إلى معرفة مفيدة وعملية إلا من خلال مبادئ عامة تستخدم لاعتبارها عاملا مرشدا وموجها إلى ما يمكن أن يلاحظ أو يقاس أو يفسر[1].

لقد لمس القائمون على شؤون الإدارة التربوية بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص ذلك الصراع القائم بين ما يسمى بالنظرية والممارسة اي المأمول والواقع كما اكتشفوا أن تعدد تلك النظريات وقصر عمرها وتناقضها والتراكمية العلمية، قد يقلل من الدور المرجو من تلك النظريات، لكن ومهما كانت الأسباب، فيجب أن لا يترك المجال أمام العوامل السلبية والهدامة للتقليل من أهمية اعتبارنا للنظرية في الإدارة، فبدون تلك النظرية لن يكون لنا رؤية مستقبلية حقيقية ترشدنا وتوجهنا في تلمس طريقنا نحو المستقبل، أيضا فإن القصد الأساسي لأي نظرية، هو المساعدة على التوصل لتنبؤات وتوقعات اكثر دقة، من هنا كان لابد لكل إداري تربوي أن يبلور البناء النظري الذي يعتمد عليه في تفسير الشواهد والنتاجات التطبيقية، وبدون اعتماد النظرية، يبقى العمل مفككا ويساهم في ضياع الجهد والوقت والمال والتخبط.

لقد عبر تومبسون Thompson عن أهمية النظرية بقوله (إن النظرية الملائمة تساعد المدراء على الاستمرار في النمو بتزويدهم بأفضل الطرق لتنظيم خبراتهم وبالتأكيد على ترابط الظواهر، إن مثل هذه النظريات تبقينا يقظين للنتائج غير المتوقعة لأعمالنا، إنها تجنبنا التفسيرات غير

[1]. محامدة ندى عبد الرحيم، **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 62.

الناضجة السلبية عديمة الجدوى لأعمالنا الناجحة كما تنبهنا إلى الظروف والمتغيرات التي قد تستدعي تغيرا في أنماط سلوكياتنا[1].

3.7 معايير تقويم الإدارة المدرسية في ضوء النظريات التربوية الحديثة: هنالك عدة معايير رئيسية يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية الجيدة في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية، ومن أهمها:

- وضوح الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها.

التحديد الواضح للمسؤوليات، بمعنى أن يكون هناك تقسيم واضح للعمل وتحديد للاختصاصات.

الأسلوب الديمقراطي القائم على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد في العلاقات الإنسانية.

- أن تكون كل طاقات المدرسة – من طاقات مادية وبشرية–مجندة لخدمة العملية التربوية فيها بما يحقق أداء العمل مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.
- تتميز الإدارة المدرسية الجيدة بوجود نظام جيد للاتصال سواء كان هذا الاتصال خاصاً بالعلاقات الداخلية للمدرسة، أو بينها وبين المجتمع المحلي، وبينها وبين السلطات التعليمية العليا[2].

. 4.7. النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية: في مجال الإدارة المدرسية حاول العديد من دارسيها العمل على تحليل العملية الإدارية محاولة وضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من بول مورت P.mort ومساعده **دونالد هـ. روس Donald H.Ross** وضع أسس لنظرية الإدارة والتي وردت في كتابهما(مبادئ الإدارة المدرسية) كما حاول **جيس ب. سيرز** Jess.Serars البحث في وظيفة الإدارة في دراسة أعدت في عام 1950 تحت عنوان (طبيعة العملية الإدارية)، كما أعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج للتعرف على أساليب نظرية

[1] هاني عبد الرحمان صالح الطويل ، المرجع السابق، ص 99.

[2] سلامة، ياسر، **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار عالم الثقافة، عمان. 2003، ص 125.

للإدارة التعليمية، ومنها كتاب عام 1955 بعنوان (أساليب أفضل للإدارة المدرسية)، واستحدث سيمون في كتابه (مفهوم الرجل الإداري) عام 1945 طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، وفي عام 1968 وضع **يعقوب جيتزلز J.W.Getzels**نظرية علمية في الإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحلل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية، ويمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال **(تايلور) (وهنري فايول) (ولوثر جيوليك)**، وغيرهم من رجال الإدارة العامة[1].

وهنا نحاول ان نتطرق إلى أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي:

1.4.7 نظرية الإدارة كعملية اجتماعيةSocial Processing Theory :

تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات شيوعا في الإدارة التعليمية، وهي تنظر للإدارة بتسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، بهدف تحقيق أهداف النظام التربوي، وهذه النظرية ترى أن النظام الاجتماعي للمؤسسة التعليمية يتألف من عنصرين يؤثر كل منهما في الآخر:

المؤسسة التعليمية والدور الذي تقوم به والتوقعات لهذا الدور نحو تحقيق الأهداف، وهذا يمثل البعد الوظيفي أو المعياري.

الأفراد العاملون في المؤسسة، والنشاطات التي يقومون بها في المؤسسة، وهذا يمثل البعد الشخصي[2]، إن التحليل الدقيق للدور المتبادل بين الطرفين السابقين، أي البعد التنظيمي والبعد الشخصي يمكن توضيحه في النماذج التالية:

.1.1.4.7. نموذج جيتزلزGetzels: ينظر **جيتزلز** إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين.

---

[1]. الفريجات غالب، المرجع السابق، ص 65.

[2]. نفس المرجع ، ص 50.

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداء والسلوكيات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أداءاتهم، بمعنى هل هم متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز.... وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، المؤسسات والأدوار والتوقعات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات وهي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانب المدير من خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضاً، فإذا التقت النظريات استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعملا معاً بروح متعاونة بناءة، أما عندما تختلف النظريات فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام.، أما الفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلاً هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزعات وأمزجة.[1]

.2.1.4.7. نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية اجتماعية: ينظر جوبا في نموذجه المقدم إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إله من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصفه

[1].عطوي، جودت، **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها**، الدار العلمية الدولية، عمان، 2001، ص 89.

الاخر اي قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل لإدارة التعليمية وغيره.

.3.1.4.7.نظرية تالكوت برسونز T.Parsons: يرى **بارسونز** أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية هي:

- **التأقلم أو التكيف:** بمعنى تكييف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئة الخارجية.
- **تحقيق الهدف:** بمعنى تحديد الأهداف وتجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقه.
- **التكامل:** بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.
- **الكمون:** بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي[1].

ويميز **بارسونز** بين ثلاث وظائف رئيسة في الترتيب الهرمي في التنظيمات الإدارية هي :

- **المستوى الفني**: ومهمة أعضائه أداء الواجبات والعمال الفنية كالمعلمين والموجهين والفنين.
- **المستوى الإداري**: ومهمة أعضائه الوساطة بين مختلف أقسام الأجهزة الإدارية وتنسيق جهودها.
- **مستوى المصلحة العامة:** وهو ما يهتم بالنظام الاجتماعي الخارجي.

إن هذه العلاقة بين هذه المستويات هي علاقة متبادلة ومتداخلة باستمرار، غير أن هناك انفصالا واضحا في التسلسل الهرمي للسلطة والمسؤولية بين المستويات الثلاث[2].

2.4.7 نظرية الإدارة كعلاقات إنسانيةLeadership Theory : تهتم هذه النظرية بالعلاقة الإنسانية في العمل ومدى ترابط وانسجام هذه العلاقات، كما تركز على شخصية القائد أو المدير المسؤول في المنظومة التعليمية، وهذه النظرية تؤمن بأن السلطة لا تورث وهي ليست

[1]. عطوي، جودت، **مرجع سبق ذكره**، ص 92.

[2]. الفريجات غالب، **مرجع سبق ذكره** ، ص 52.

من التركيب البيولوجي للقائد، بل هي انعكاس للواقع المحيط وهي نابعة بالتالي من القائد لأتباعه في المدرسة، يعني ذلك أن سلطة القائد نظرية يكتسبها الإداري والمدير من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد.

وليس المطلوب أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين بحيث تلغي المسافة الاجتماعية التي تفصل بين الإداري والمرؤوسين، حيث أن جهد الإداري سوف يتبعثر بعيدا عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة.[1]

إن ما تطالب به هذه النظرية هو التركيز على الجانب الإنساني للعاملين وفقا لمبدأ مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بالتزام تام، لأن العاملين يتطلعون دائما إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل.

3.4.7 نظرية الإدارة كعملية اتخاذ قرار:Decision Making Theory إن القرار هو لب العملية الإدارية والمحور الذي تدور حوله كل الجوانب الأخرى للتنظيم الإداري، وتركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة التي يتخذ بها القرارات، ويرى **هربرت سيمونH.Simon** التنظيمات الإدارية تقوم أساسا على عملية اتخاذ القرار، وإن اتخاذ القرارات هو قلب الإدارة، وإن مفاهيم نظرية الإدارة يجب أن تكون مستمدة من منطق وسيكولوجية الاختبار الإنساني.

فالعديد من القرارات التي لا حصر لها في الإدارة التعليمية لها أثرها على النظام التعليمي، إلا أنه ينبغي أن يميز بين هذه القرارات، فبعضها يتعلق بالمادة أو المحتوي، وأخرى تتعلق بالطريقة، وفيما يتعلق بالمادة فيمكن تمثيله ببناء وتنظيم المناهج والبرامج التعليمية، ومدى تحقيق هذه البرامج والمشروعات للأغراض المنشودة من التربية، وفيما يتعلق بالطريقة فيتمثل في كيفية اختيار الطريقة التي تسمح لواضعي المناهج بإشراك غيرهم في اتخاذ القرار، يقول سيمون إن القرارات تقوم على أساسين:

[1].عريفج، سامي سلطي، **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2001، ص 30.

- مجموعة الحقائق والمعلومات، وهذه يجب أن تكون خاضعة للاختبار، لبيان صدقها أو زيفها.

- مجموعة القيم، وهي تخضع للاختبار لأنها تتعلق بعملية الاختيار الأحسن أو الأفضل، وكذلك بالصورة المثالية التي يجب أن يكون عليها موضوع القرار[1].

ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

- التعرف على المشكلة وتحديدها.
- تحليل وتقييم المشكلة.
- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.
- جمع المادة (البيانات والمعلومات)
- صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدما أي البدائل الممكنة.
- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنسب القرارات؟

.4.4.7. نظرية المنظمات:Organization Theory تعتبر التنظيمات الرسمية وغير الرسمية نظاماً اجتماعيا في نظرية التنظيم، ومن خلال النظام تكون الإدارة أحياناً عاملاً يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة – المدرسة – فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري ليحلل مشاكل المنظمة وترشده في خطته وقراراته الإدارية كذلك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية التي له علاقة بها.

.5.4.7. نظرية الإدارة كوظائف ومكونات: يعتبر سيرز من أوائل من درسوا الإدارة التعليمية دراسة واسعة، ونشر كتابه المعروف باسم The Nature Of The Administration Process وذلك في عام 1950، وقد حلل فيه العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسة هي:

[1]. الفريجات غالب، **مرجع سبق ذكره** ، ص 53.

التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، والرقابة، وتقابل بالترتيب بالمصطلحات التالية: Planning ,Organizing , Directing ,Coordinating 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 استعداداً لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانيات المتوفرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف وموقف العاملين منها.

وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات على صورة ترتيبات واولويات في الموارد البشرية والمادية، بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتوخاة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ عن الترتيبات[1].

وفي عملية التوجيه ينشّط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلاً لها من خلال صلاحيات مركزه والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلوماته وخبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، وطبيعة العمل المناط بها، وإمكانياتها المادية والبشرية، والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة عليها، وفي عملية التنسيق، يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل متماسك لا ازدواجية فيه ولا تناقض، بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانيات المتوفرة والمتاحة، وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في بيئة التنظيم.

أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة للمؤسسة لتقييم نظام عملها، ومدى جدواها على ضوء الأهداف المنتظرة منه[2].

أما نظرية **هالبين Halpin** : تذهب إلى القول بأن الإدارة سواء كانت في التربية أو الصناعة أو الحكومة، تتضمن أربع مكونات كحد أدنى وهي:

- العمل، وهو كيان التنظيم الإداري وبدونه ينتفي سبب وجود المنظمة الإدارية.

[1] . عمر البشير الطويبي، **الإدارة المدرسية ضرورتها ووظائفها ومؤهلاتها**، القاهرة 1986، ص .314

[2]. عريفج، سامي سلطي **مرجع سبق ذكره**، ص 33. .

- المنظمة الرسمية، وهي تتميز في المجتمعات الحديثة بتوصيف الوظائف وتحديدها وتفويض السلطات والمسئوليات، وإقامة نوع من التنظيم الهرمي للسلطة.
- مجموعة الأفراد العاملين، وهم الأفراد المنوط بهم العمل في المنظمة.
- القائد وهو المنوط به توجيه المنظمة من اجل تحقيق أهدافها[1].

.6.4.7. نظرية القيادة: تركز هذه النظرية على أن عملية القيادة التربوية للمؤسسات التعليمية هي من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع وبالنسبة للإدارة التعليمية وبالنسبة للمدرسة، وان عملية القيادة في الحقيقة متشابكة بين كم كبير من الأطراف والجوانب، أولياء أمور التلاميذ ومدرسين وتلاميذ ومجتمع محلي وسلطات تربوية عليا، وعليه فإن القيادة ليست امتلاك مجموعة من الصفات والاحتياجات المشتركة فحسب، بل هي علاقة متبادلة بين المؤسسة التربوية وأعضاء المدرسة، ان هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان[2].

.7.4.7. نظرية الدور: تهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في المؤسسات التعليمية (المدارس). فيجب على الإداري أن يولي اهتماماً خاصاً بالمهارات والمقدرات والحاجات الشخصية لكل مدرس ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وطبيعتهم الاجتماعية وتنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابياً وفعالاً ومساعداً على تحقيق هدف المدرسة.

.8.4.7. نظرية الأبعاد الثلاثة: نمت هذه النظرية من خلال أعمال البرنامج التعاوني في الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحاول هذه النظرية أن تشرح الظاهرة الإدارية على أساس تصنيفي منتظم، وهي تحاول الإجابة على السؤال الجوهري: ما الذي يحتاج المرء إلى معرفته لتحسين وتنمية الإدارة التعليمية؟ حيث من الضروري عندما نطالب بالتنمية الإدارية أن نفهم مهارات الأداء المطلوبة، التي يقوم بها رجل الإدارة التعليمية، أي ما يعرف بمستوى

[1]. الفريجات غالب، **مرجع سبق ذكره**، ص 54..

[2]. الخواجا، عبدالفتاح، **المرجع السابق**، ص 45.

الوظيفة (مواصفات الوظيفة)، ويلزم أيضا معرفة طبيعة الشخص الذي يقوم بأداء هذه المهارات الإدارية، وأن هناك وسطا اجتماعيا يحيط به، ومعنى ذلك أن هناك ثلاثة عوامل تتشكل منها نظرية الأبعاد الثلاثة وهي : الوظيفة، تذهب هذه النظرية إلى أن هناك ثلاثة عوامل تحدد الوظيفة وهي:

- المحتوي / العملية. / التتابع الزمني.

- **رجل الإدارة**، وجوانب هذا البعد تكمن في ثلاثة عناصر وهي :

- طاقة رجل الإدارة الجسمية والعقلية والعاطفية.

- سلوكه من حيث دراسته للمشكلة وما يرتبط بها من جمع البيانات والتنبؤ والتنفيذ والمراجعة.

- التتابع الزمني .

- **الجو الاجتماعي**، ويقصد به العوامل والضغوط الاجتماعية التي تحدد الوظيفة وتؤثر على تفكير رجل الإدارة وسلوكه[1] .

.9.4.7. نظرية النظم: شاع استعمال هذه النظرية في العلوم البيولوجية والطبيعية، وكذلك شاع استخدامها في العلوم الاجتماعية الأخرى، والتي من بينها علم الإدارة التعليمية والمدرسية، وتفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية بواسطة تحليلها لتفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي بالرغم من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بالتغير في المواقف أو الدراسات الاجتماعية تكون أحياناً غير عملية أو غير دقيقة، تقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعي أو بيولوجي أو علمي يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفراد النظام، جماعاته الرسمية وغير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه ودافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها.

ويرجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما استخدمه الجيش

[1]. الفريجات، **مرجع سبق ذكره** ، ص 55.

الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات)، ومن هنا انتقل إلى الميادين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً ، وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن العشرين وكان ذلك على يد عالم الاقتصاد **بولدنج (Bolding) وبكلي (Buckley)** عالم الاجتماع، وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة لتزايد الاهتمام بالتعليم ونظمه من ناحية، وتركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى.

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

.10.4.7. نظرية تصنيف الحاجات لماسلوMASLO: يعتبر ماسلو أن القوة الدافعة للناس للانضمام للمنظمات والمؤسسات الإدارية وبقائهم فيها وعملهم باتجاه أهدافها هي في الحقيقة سلسلة من الحاجات، وعندما تشبع الحاجات في أسفل السلسلة تظهر حاجات أعلى يريد الفرد إشباعها، وهكذا يستمر الاتجاه إلى أعلى، وتصنف الحاجات من وجهة نظر **ماسلو** إلى:

- حاجات فسيولوجية (جسمية) أساسية كالطعام والماء والسكن والهواء. الخ
- الانتماء الاجتماعي (حب – انتماء – تقبل الآخرين)
- الأمان والضمان الفسيولوجي والمالي.
- الاحترام (احترام الذات وتقدير الزملاء)

[1] العمايرة، محمد حسن، **مبادئ الإدارة المدرسية**، دار المسيرة، عمان، ط 3، 2002، ص 89.

وينبغي أن ندرك بأن الحاجة المشبعة ليست محفزاً، ولكن تظهر حاجة أخرى محلها كمحفز، وحاجات الفرد متشابكة ومعقدة ويميل الفرد إلى السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق حاجاته المحفزة[1].

.11.4.7. نظرية الاحتمالات أو الطوارئ: تؤكد هذه النظرية على الأسس التالية:

- ليست هناك طريقة واحدة مثلى لتنظيم وإدارة المدارس.
- لا تتساوى جميع طرق التنظيم والإدارة والفاعلية في ظرف معين، إذ تعتمد الفاعلية على مناسبة التصميم أو النمط للظرف المعين.
- يجب أن يبنى الاختيار لتصميم التنظيم ولنمط الإدارة على أساس التحليل الدقيق والاحتمالات المهمة في الظرف المعين.
- وحيث أن الإدارة هي العمل مع ومن خلال الأفراد والمجموعات لتحقيق أهداف المنظمة فإن الاحتمال المرغوب هو الذي يدفع المرؤوسين إلى اتباع سلوك أكثر إنتاجاً وفاعلية من أجل تحقيق أهداف المنظمة[2].

.12.4.7. نظرية التبادل في تقرير القيادة لهومان: تركز نظرية التبادل في تقرير القيادة لهومان على المردود الذي سيناله القيادي إذا ما أتخذ موقفا قياديا في مشكلة ما قد تواجهه، ثم يدرك وبشكل واعي وحقيقي ماذا سيحدث إذا فقد القيادي تقبل الجماعة له، أو إذا لم يبذل مزيدا من الجهد والعمل أيضا تقارن هذه النظرية بين المردود والتكاليف من أجل تبرير العمل القيادي وأهمية المبادرة في العمل وأهمية أن يكون قائدا ناجحا بدلا من أن يكون منقادا من قبل الآخرين.

نلاحظ ان الإدارة المدرسية تقوم على مجموعة من النظريات المستمدة من تجارب الإداريين والخبراء، وكل منها تهدف إلى تحقيق فعالية النظام التعليمي.

---

[1]. العمايرة، محمد حسن، **نفس المرجع**، ص 102.

[2]. مرسي، محمد منير، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة. 1997، ص 63.

من أبرز هذه النظريات نظرية الإدارة كعملية اجتماعية التي تنظر للإدارة على أنها تفاعل بين الجوانب التنظيمية والشخصية داخل النظام التعليمي لتحقيق الأهداف المشتركة. ثم نظرية العلاقات الإنسانية التي ترتكز على دور العلاقات بين الأفراد والقادة في بيئة العمل، حيث تعتبر القوة الشخصية والتأثير عنصرين أساسيين لنجاح القائد. ثم نظرية اتخاذ القرار توضح أهمية اتخاذ قرارات مستندة إلى تحليل دقيق للمشكلات ومعايير الحكم. وأخيرا نظرية النظم التي تعتمد على تحليل العملية الإدارية من خلال مدخلات وعمليات ومخرجات متداخلة.

.8. وظائف الإدارة المدرسية:

تعتبر المؤسسات التعلمية كغيرها من المؤسسات الأخرى التي تعتمد على وظائف إدارة الموارد البشرية التي تتثمل في التخطيط والتنظيم والإشراف والتوجيه والرقابة ... لذا نحاول في هذا العنصر التعريف بالوظيفة وأدائها على مستوى الإدارة المدرسية [1].

.1.8.وظيفة التخطيط في الإدارة المدرسية: التخطيط هو الترجمة العلمية للأهداف التعليمية المسطرة وما يجب أن ينفذ من برامج ويتضمن توضيح الأهداف وتنسيقها وتصنيفها حسب أهميتها واقتراح البرامج المحققة للأهداف وتحديد الإجراءات اللازمة لتنفيذ البرامج ووضع معايير للأداء وجدولة الأعمال زمنيا ورصد الواقع والحقائق والمتغيرات والموارد المتاحة، ومن خلال هذه الوظيفة يهتم مدير المدرسة بتوقع المستقبل وتحديد أفضل السبل لإنجاز الأهداف التنظيمية المعلنة.

فغالبا ما يعد التخطيط الوظيفة الأولى من وظائف الإدارة، فهي القاعدة التي تقوم عليها الوظائف الإدارية الأخرى، والتخطيط هو عملية مستمرة تتضمن تحديد طريقة سليمة للأمور الإجابة عن الأسئلة مثل ما يجب ان نفعل؟ ومن يقوم بها؟ وأين نقوم بها؟ ومتي؟ وكيف؟ ... الخ. فالتخطيط هو التفكير المنظم اللازم لتنفيذ أي عمل ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله ومتى ينفذ وكيف ينقذ بدقة ونجاح، الفشل التخطيط لتخطيط للفشل، والتخطيط هو

[1]. احمد جميل عايش، **ادارة المدرسة، نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن،2009، ص 81.

التفكير المنظم اللازم لتنفيذ أي عمل والذي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله ومتى يعمل وكيف يعمل فالتخطيط يعنى والمالية اللازمة لتنفيذه في أبسط صورة ماذا يجب عمله في المستقبل وكيف يعمل وما هي الإمكانيات البشرية

.2.8. خطوات إعداد الخطط التنفيذية:

.1.2.8. وضع الأهداف: غالبا ما تحتل الأهداف المرتبة الأولى في العمل الإداري المدرسي فالسير في عمل يبدأ دون أهداف مخططة تراعي في وضعها متغيرات كثيرة كالإمكانات المتاحة وحجم العمل والطاقات البشرية المتوفرة والتكلفة والظروف الاجتماعية والنفسية؛ عمل لا يمكن الانتهاء منه بنجاح فكل تلك المتغيرات إن لم تؤخذ بعين الاعتبار كانت الأهداف حبرا على ورق لا يرى النور.

.2.2.8. تحليل وتقييم البيئة: وتحليل ذلك بواقعية وموضوعية يضع المدبر أمام الواقع والمتوقع فكل ما يريد أن يخطط لتنفيذه مرهون بالكفايات المتوفرة والمتاحة بالإضافة إلى تقدير حجم الإبداع المتاح في الاستثمار الأنسب للإمكانات المتوفرة والصدق في تحليل الواقع يساعد في بناء خطط قابلة للتطبيق بمعايير وقدرات معروفة ومحسوبة بدقة.

.3.2.8. تحديد البدائل: المرونة في العمل الإداري المدرسي سمة من سمات العلم والتخطيط لعمل ما لا بد أن تواجه عملية تنفيذه صعوبات نسبية في حدتها، وبناء قائمة من الاحتمالات والحلول البديلة للصعوبات المتوقعة يمنح المدير قوة الإدارة.

.4.2.8. تقييم البدائل: إن تقييم البدائل يوفر الدقة في اختيار البديل الأصح لمشكلة ما وإلا فستعم العشوائية ويستشري التخبط وتصبح بذلك البدائل خيارات متعددة للفشل. وتقييم البدائل ضمن استبعاد الضعيف منها لتغدو كل البدائل قوية تكفل تقديم الحل الأمثل للمشكلة القائمة، ولعل عمل قائمة توضح قوة كل بديل ومزاياه تساعد في ترتيب تلك البدائل حسب أولويات توفر الراحة للمدير بان الحلول جاهزة رهن التطبيق[1].

.5.2.8. اختيار الحل الأمثل: تأتي هذه الخطوة بعد أن تحقق النضج في مطالعة كل الاحتمالات واستعراض بدائل الحلول فيكون الاختيار صحيحا ومطابقا للمشكلة الراهنة، وتسير

الأمور إلى ما خططت له دون فرق بين ما كان أو ما سيكون فليس ثمة ما يعيق سير العمل ما دامت هناك خطة محكمة قابلة للتنفيذ.

.6.2.8. تنفيذ الخطة: والتنفيذ يتم وفق خطة عمل بجداول زمنية ومعايير عمل متفق عليها ووفق خطوات معدة بإحكام، فلكل فرد في المدرسة دوره المحدد فيها وكل فرد مسؤول في موقعه ويخضع لأساليب مساءلة متفق عليها أيضا وترتبط عمليات التنفيذ بتقارير لفظية أو مكتوبة يقدمها الفرد عن إجراءات سير العمل عنده حتى تبقى عمليات الاتصال والمتابعة قائمة توضح ما عليه الوضع الآن وما يجب أن يكون علية وفقا للخطة.

.7.2.8.المراقبة والتقييم: أن الخطة تسير وفقا لما خطط لها وان الإجراءات تسير بالتسلسل المرسوم للخطة في الزمان والمكان المحددين، إن توفر نظام للتغذية الراجعة التطويرية الفورية يضمن إجراء المراجعة والتعديل كلما لزم الأمر. ويعتبر التقييم من أهم عناصر الإدارة المدرسية فبواسطته يمكن أن يقال أنهذه الإدارة المدرسية نجحت في تحقيق الأهداف التربوية المناط بها أو أنها فشلت[1].

.3.8. وظيفة التنظيم في الإدارة المدرسية: تقسيم أوجه النشاط التعليمي اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وخططها، فهنا كالأنشطة الإدارية والأنشطة الفنية، وهناك عناصر بشرية من إداريين ومعلمين وأخصائيين ولكل مجموعة من هؤلاء أنشطة، ولهذه الأنشطة أهداف وإجراءات ويتطلب تنظيم العمل بالمدرسة تكليف كل فرد أو كل مجموعة بمهام معينة أو بمستويات عديدة، كما يتضمن ذلك منح هؤلاء صلاحيات وسلطات تخولهم القيام بهذه المهام، مضرورة وجود قدر من التنسيق بين هؤلاء الأفراد والمهام ووسائل إنجازها.

والتنظيم يعني توزيع الأدوار على الهيئة الإدارية والتدريسية وتقسيم العمل وفق معايير ومتغيرات يدرك أبعادها مدير المدرسة، فيضع الشخص المناسب في المكان المناسب لإنجاز ما أسند إليه من أعمال في أقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة وبأعلى مستوى في درجة الأداء. والتنظيم يعنى

[1]. احمد جميل عايش، **المرجع السابق**، ص 84.

في مجال الإدارة المدرسية وضع الترتيبات الكفيلة بتحقيق الأهداف المدرسية، ومن مقتضيات التنظيم في الإدارة المدرسية.

ومن متطلبات التنظيم في الإدارة المدرسية:

- دراسة دقيقة لأوضاع المدرسة والعاملين فيها من إداريين وأعضاء هيئة تدريس.
- الإحاطة الشاملة بالأنظمة والقوانين والتشريعات ذات الصلة بالعملية التعليمية التعلمية.
- دراسة وتحليل الخطط المدرسية التعليمية وتلك التي تخص الأنشطة المدرسية المختلفة وإجراء التعديل بالحذف أو الإضافة إذا اقتضت الحاجة إلى ذلك.
- حسن تفويض الصلاحيات وتقسيم الأدوار وفق شروط ومعايير مدروسة تثبت أن كل فرد في موقعه يدرك دوره ويعي ما يجب أن يقوم به ويدرك كذلك موقعهم الآخرين وعلاقة عمله أو تأثيره على عمل الآخرين.

المحصلة النهائية من عملية التنظيم في المدرسة أن كل الوحدات التي تتألف منها المدرسة كنظام تعمل بتآلف وتمثل شبكة من العلاقات الفاعلة لتنفيذ المهام من اجل تحقيق الأهداف المرسومة بدقة وبمهنية عالية.[1]

.4.8. وظيفة الاشراف في الإدارة المدرسية: ويعني بها تزويد أفراد المجتمع المدرسي بالإرشادات والمعلومات اللازمة لكيفية تنفيذ السياسات المدرسية وأنشطتها المختلفة، فهناك الإشراف والتوجيه الفني وهنا كالتوجيه المالي والتوجيه الإداري ومن خلال التنظيم يمزج المدير الموارد البشرية والمادية في بوتقة متجانسة تسير نحو تحقيق الأهداف المنشودة بتقسيم العمل وتفويض الصلاحيات.

.5.8. وظيفة المتابعة والتوجيه في الإدارة المدرسية: تعتبر هذه الوظيفة هو التأكد من أن النتائج التي تحققت أو تلك التي في سبيلها إلى التحقيق مطابقة للأهداف المقررة أو غير المطابقة ومن خلال المتابعة تقديم تغطية راجعة فورية قد تسهم في مراجعة الأهداف الموضوعة أو مراجعة الأساليب والاجراءات المتعبة وتذليل الصعوبات وتقويم العاملين للوقوف

[1]. احمد جميل عايش، **المرجع السابق**، ص 85.

على درجة كفايتهم، والوقوف على مدى التنسيق بين مختلف الوظائف والوحدات وتجنب بعض الأخطاء التي يمكن التنبؤ بها قبل وقوعها.

إلى ترجمة هذه الوظائف إلى عمليات ضمن خطة إجرائية تستند إلى حاجات حقيقية تقرب المسافات بين الواقع والمتوقع، هو بمثابة ممارسة فعلية لمدير المدرسة لمهامه القيادية فإن مدير المدرسة مطالب بالانطلاق من هذه الوظائف.

.6.8. وظيفة التوظيف في الإدارة المدرسية: التوظيف في الإدارة المدرسية مرتبط بسلطات عليا تعمل على استقطاب الكفاءات وفق معايير متفق عليها، إلا أن دور مدير المدرسة في هذه الوظيفة يمكن أن تبلور ويتم تفعيله من خلال إعداد التقارير والتوصيات التي من شانها أن توفر الأهلية للوظيفة مع ضمان الأفضل ودعم وجوده في الجسم التدريسي.

.7.8. وظيفة التوجيه: وظيفة التوجيه يشار إليها أحيانا على أنها التحفيز، أو القيادة، أو الإرشاد، أو رعاية العلاقات الإنسانية. لهذه الأسباب يعتبر التوجيه الوظيفة الأكثر أهمية في المستوى الإداري الأدنى فهو مرتبط بالميدان الذي يحدث فيه العمل أو النشاط الذي يبرهن على فعالية التوجيه ونجاحه. وفي التوجيه يتم تصويب العمل وتحفيز العاملين وزيادة فاعليتهم من خلال أساليب تعزيز مادية ومعنوية تترك في نفس الفرد رغبة جامحة في انجاز الأعمال بسرعة ودقة وإتقان دون كلل أو ملل أو تذمر. ومن أهم المبادئ التي يقوم عليها التوجيه في الإدارة المدرسية. :[1]

- **وحدة الأمر**. حيث يكون التوجيه أكثر فاعلية وجدوى إذا ما تلقى العاملون في المدرسية الإرشادات والأوامر من مصدر واحد، فتعدد مصادر المعلومة أو الأوامر يضلل العاملين ويشتت أفكارهم وتختلط عندهم الأمور، وإذا ما أراد مدير المدرسة أن يفوض البعض في إصدار الأوامر فعليه أن يعلن ذلك التفويض للجميع ويبين أسبابه وان يكون الشخص المفوض أهلا للتفويض ويلقى احترام الجميع وان اختياره مرتبط بمهارات غير متوفرة بغيره فقد يخطئ

[1]. احمد جميل عايش، **المرجع السابق**، ص 85.

المدير بتفويض شخص مقرب إليه ويفتقر إلى الحكمة والمهارة ويفتقر إلى قوة التأثير بالآخرين حينها لن تجد أوامره آذانا صاغية وان وجدت فآذان صماء.

- **الإشراف المباشر**: وهو أمر ضروري وهام في عملية التوجيه ويكون ذا فاعلية أكبر عندما يكون الاتصال الشخصي بين المدير والمعلمين، والاتصال الشخصي المباشر يقلل من التأويل ويبعث في أنفس العاملين الراحة والطمأنينة ويشعرهم بذاتهم ويجسر الهوة بين الراعي والرعية.

- **اختيار الأسلوب:** الأشخاص مختلفون في قدراتهم ومختلفون في أنماط وتعلمهم ولكل أسلوبه الخاص به، ووعي مدير المدرسة بهذا الاختلاف يقلل من الأخطاء في التعامل فاختيار مدير المدرسة لأسلوب الإشراف الأكثر مناسبة لفهمهم والتعامل معهم.

- الأخذ بعين الاعتبار العنصر البشري عند اتخاذك للقرار والتأكد من أن القرار الذي تم اتخاذه هو القرار السليم الذي كان عليك اتخاذه.. [1]

.8.8.وظيفة الرقابة: التخطيط، والتنظيم، والتوظيف، والتوجيه يجب أن يتابعوا للحفاظ على كفاءتهم وفاعليتهم. لذلك فالرقابة آخر الوظائف الخمسة للإدارة، وهي المعنية بالفعل بمتابعة كل من هذه الوظائف لتقييم أداء المنظمة تجاه تحقيق أهدافها.

في الوظيفة الرقابية للإدارة، سوف تنشئ معايير الأداء التي سوف تستخدم لقياس التقدم نحو الأهداف. مقاييس الأداء هذه صممت لتحديد ما إذا كان الناس والأجزاء المتنوعة في المدرسة على المسار الصحيح في طريقهم نحو الأهداف المخطط تحقيقها.

وظيفة الرقابة مرتبطة بشكل كبير بالتخطيط، والغرض الأساسي من الرقابة هو تحديد مدى نجاح وظيفة التخطيط، ومن متطلبات الرقابة إعداد معايير الأداء والمعيار أداة قياس، كمية أو وصفية، صممت لمساعدة المدير كمراقب للأداء. المعايير تستخدم لتحديد التقدم، أو

[1]. احمد جميل عايش، **ادارة المدرسة، نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن،2009، ص 95..

التأخر عن الأهداف. طبيعة المعيار المستخدم يعتمد على الأمر المراد متابعته. أيا كانت المعايير، يمكن تصنيفهم جميعا إلى إحدى هاتين المجموعتين:

المعايير الإدارية أو المعايير التقنية أما المعايير الإدارية: تتضمن عدة أشياء كالتقارير واللوائح وتقييمات الأداء. ينبغي أن تركز جميعها على المساحات الأساسية ونوع الأداء المطلوب لبلوغ الأهداف المحددة. وأما المعايير التقنية فتحدد ماهية وكيفية العمل.

من أهم مجالات التقويم في الإدارة المدرسية:

- تقويم العلاقة بين المجتمع والمدرسة.
- تقويم خطة إشغال المرافق المدرسية بتجهيزاتها المختلفة
- تقويم أداء المعلمين وملامح التطور في نموهم المهني.
- التقويم المنهاج المدرسي بمحتواه المعرفي والمهاري والوجداني وما إذا كان هنا كتقويم المستوى المعرفي والمهاري والوجداني للطلبة والوقوف على نقاط القوة أو الضعف واتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة حيالها.

تُعد الإدارة المدرسية إطارًا حيويًا يساهم في بلورت وتحقيق الأهداف التعليمية من خلال مجموعة من الوظائف الأساسية. تشمل هذه الوظائف التخطيط، حيث يتم تحديد الأهداف وتصنيفها، ثم تنظيم الموارد والأنشطة لضمان تحقيق هذه الأهداف. يعد الإشراف والتوجيه من العناصر الرئيسية التي تسهم في تعزيز فعالية العملية التعليمية، حيث يتم توفير الدعم والإرشادات اللازمة للمعلمين والموظفين، كما تتضمن الإدارة أيضًا وظيفة المتابعة والتقييم، التي تهدف إلى التأكد من أن النتائج المحققة تتماشى مع الأهداف المرجوة، مع إمكانية تعديل الخطط حسب الحاجة. علاوة على ذلك، يشمل التنظيم توزيع الأدوار والمهام بين الأفراد في المدرسة، مما يسهل التنسيق بين الأنشطة المختلفة. اما وظيفة التوظيف تمثل عنصرًا محوريًا في جذب الكفاءات، بينما يُعتبر التوجيه وسيلة لتحفيز العاملين وتعزيز الروح الجماعية. وأخيرًا، الرقابة تلعب دورًا حاسمًا في تقييم الأداء وضمان تحقيق الأهداف، من خلال وضع معايير واضحة تساهم في توجيه الجهود وتحقيق النجاح.

بناءً على ما ذكر اعلاه يمكن القول إن الإدارة المدرسية تسعى إلى تعزيز بيئة تعليمية فعّالة وشاملة من خلال التنسيق بين جميع هذه الوظائف، مما يعكس أهمية كل وظيفة في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

خاتمة الفصل:

ختاما لما سبق نقول ان الإدارة المدرسية تُعتبر ركيزة أساسية في نجاح النظام التعليمي، حيث تسهم بشكل فعال في تحسين جودة التعليم والمخرجات وتعزيز البيئة التعليمية. فهي تهدف إلى تنظيم العمل المدرسي وفق أسس علمية وعملية، مما يتيح تطوير شخصية التلاميذ من جوانبهم الروحية والعقلية والاجتماعية. تتجه أهداف الإدارة المدرسية نحو تحقيق رسالة التربية من خلال توفير بيئة تعليمية تشجع التفكير الإبداعي وتعزز الثقة بالنفس، كما تضمن توافق الأهداف مع احتياجات المجتمع. اعتمادا على أنماط مختلفة في التسيير مثل الدكتاتوري والفوضوي والديمقراطي، وتعتمد أيضًا على نظريات مستمدة من التجارب العملية. تشمل وظائف الإدارة الأساسية التخطيط والتنظيم والإشراف والمتابعة والتوجيه والرقابة، مما يضمن فعالية النظام التعليمي وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة. في النهاية، تُعتبر الإدارة المدرسية إطارًا حيويًا يسعى إلى تعزيز بيئة تعليمية شاملة وفعالة.

الفصل الثاني

مدير مرحلة التعليم الثانوي

مدير مرحلة التعليم الثانوي

تمهيد:

أولا: المنظومة التربوية في الجزائر

.1مفهوم النظام التربوي:

2.أهداف النظام التربوي:

.3وظائف النظام التربوي:

.4مكونات النظام التربوي:

.5العوامل المؤثرة على صيرورة العمليات:

.6مدخل أسلوب النظم والتربية:

ثانيا: مرحلة التعليم الثانوي:

.1تعريف التعليم الثانوي: إن التعاريف التي تناولت تعريف التعليم الثانوي عديدة منها:

.2مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر:

.3أهمية التعليم الثانوي:

ثالثا: المدير في المؤسسة الثانوية:

.1تعريف المدير

.2شروط توظيفه:

.3تعيين المدير على راس المؤسسة الثانوية:

4. .صفات وخصائص مدير المدرسة:

.5الصفات الشخصية:

.6الأدوار الرئيسية لمدير المدرسة:

.7دور مدير المدرسة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة:

رابعا: المركزية واللامركزية في المنظومة التربوية:

1.المركزية في المنظومة التربوية:

2.مظاهر المركزية في المنظمة التربوية:

3.مزايا الإدارة التربوية المركزية:

4.عيوب الإدارة التربوية المركزية:

5.اللامركزية في المنظومة التربوية:

6.مقارنة بين المركزية واللامركزية في المنظومة التربوية:

7.الفرق بين المنهج المركزي واللامركزي في التعليم في النظام التربوي:

خامسا: سلطة التفويض:

1.تعريف سلطة التفويض:

2.أهمية التفويض الإداري:

3.أسباب التفويض الإداري

4.عناصر التفويض الإداري:

5. .مبادئ تفويض السلطة:

1.5.مستويات التفويض الإداري:

6.عوامل التفويض الفعال:

7.مزايا التفويض الإداري:

خلاصة الفصل:

تمهيد:

في هذا الفصل سنقوم ونسعى بمناقشة مجموعة من المواضيع المتشابكة والمعقدة التي تشكل العمود الفقري للنظام التعليمي في الجزائر،في البداية ستناول المنظومة التربوية ،مفهومها أهدافها وظائفها مكوناتها، ثم نتطرق إلى مرحلة التعليم الثانوي ونركز على خصائصها وأهدافها التربوية البداغوجية الإدارية والفنية ،كونها مرحلة حاسمة في مسار التعليم، ثم نستعرض دور المدير في المؤسسات الثانوية بإعتباره الدينامو والمحرك للإدارة المدرسية، حيث يتحمل مسؤوليات كبيرة في تسيير إدارته سواء كانت: تربوية فنية علمية بيداغوجية، ومنه سنتطرق إلى مفهوم المركزية واللامركزية في المنظومة التربوية؛ومزايا وعيوب كل منهما مع الإشارة ة إلى كل منهما على عملية إتخاذ القرارات في المؤسسات؛ وفي الأخير ستناول سلطة التفويض وكيفية توزيع الصلاحيات بين المستويات وكيف يسهم التفويض لبعض الصلاحيات أن يعزز كفاءة الأداء؛ وخلال ما سبق نسعى لتقديم فهم شمولي للنظام التربوي أي النسق الكلي، وتحديد العلاقات بين جميع الأجزاء التي تشكلها، مع التركيز على الأدوار التي يقوم بها المدير في تحسين جودة التعليم في المؤسسات الثانوية

أولا: المنظومة التربوية في الجزائر:

يعتبر النظام التربوي من الانظمة المهمة داخل المجتمعات لما تحوزه من اهمية في الدراسات الاجتماعية حيث تلعب الأنظمة التربوية دورا بارزا في إرساء الهوية والقيم الاجتماعية للتلميذ والمساهمة في تطور المجتمعات التي أصبح هذه الاخيرة تولي اهتماما كبيرا بالجانب التعليمي لأنها ترى ان المستقبل لها ينطلق من تعليم متميز لنشأ جديد.

.1. مفهوم النظام التربوي:

نظرا لأهمية النظام التربوي ضمن مجموع الأنظمة الاجتماعية، تعددت المفاهيم كل وفق الرؤية التي يتصور من خلالها النظام التربوي، حيث يعرفه معجم علوم التربية ومصطلحاتها " هو مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية وغيرها، لبلورة غايات التربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها[1]".

في حين يعرفه "محمد عاطف غيث" في قاموس علم الاجتماع" النظام أو النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر (المعرفة تتضمن القيم وأنماط السلوك)، والنظام التربوي لا يشمل فقط على التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك التنظيمات الموازية وعلى الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي"[2].

فالنظام يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل في طياتها على نقل المعرفة من جيل إلى جيل اخر، كما ينطوي على تعليم مهارات وقيم أساسية لازمة لاستمرار المجتمع الذي نعيشه فيه وبنني مستقبلنا من جيل جديد.

كما نجد في تعريف آخر أن النظام التربوي يتضمن جملة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعا الدولة لتسيير شؤون التربية والتعليم، تهدف من وراءها للمحافظة على قيم ومبادئ

[1]. عبد اللطيف الغاربي وآخرون، **معجم علوم التربية ومصطلحاتها، المغرب**، 1994، ص 308

[2]. محمد عاطف غيث ، **قاموس علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية، مصر ، 2005 ، ص 153 .

الأمة موجهة النظام التربوي وفق هذه السياسات التربوية، التي تعكس التوجهات العامة للمجتمع "النظام التربوي في أي بلد هو عبارة عن مجموعة، من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم شؤون التربية والتعليم، وهذه النظم. التربوية عامة هي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة"[1].

فالنظام التربوي يعبر عن فلسفات متناسقة فيما بينها التي من خلالها تؤسس المناهج التربوية التي تعمل على تأطير عملية التعليم على كافة المستويات التنظيمية، فهي عبارة عن وحدة فنية اجتماعية مزودة بجملة من الإجراءات ذات الاستقلال الذاتي في نشاطاتها المتفاعلة فيما بينها، لخدمة غرض محدد يكون نابع من قيم المجتمع وثقافته والسياسة التربوية المعدة لذات الغرض، ومؤسساته بما تحمله هذه المؤسسات من روافد سوسيوثقافية، تعبر عن طموح وآمال الشعوب في منظومتها التربوية.

مما سبق الإشارة إليه يمكن أن نحدد جملة من الخصائص التي يتميز بها النظام التربوي نوجزها فيما يلي:

- للنظام التربوي غايات وأهداف مرتبطة بالسياسة التربوية للمجتمع، ضمن إطار فلسفتها التربوية.
- الارتباط الوثيق بين الجوانب السوسيوثقافية، وقيام النظم التربوية.
- كل نظام تربوي يتضمن جملة من القواعد، والتنظيمات والإجراءات المحددة لإنجاز أهدافه التي بني من اجلها والتي تطمح من خلاله الرقي بالمستوى التعليمي والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ اذن في نظرنا هو يعبر عن آمال وطموح الأمة في الرقي والتقدم.

.2. أهداف النظام التربوي:

لكل نظام تربوي أهدافه الخاصة والعامة، والتي يستمدها من المرجعية الفلسفية والاجتماعية التي يقوم عليها هذا المجتمع، بما تحمله من موروث سوسيوثقافي يمتد في عمق تاريخها الحضاري والإنساني، غير أن هناك أهداف عامة يسعى كل نظام تربوي إلى تحقيقها رغبة في

[1]. عبد الله الرشدان، نعيم جغنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، عمان، ط 2،، 2006 ، ص 357

تحقيق التربية المثالية للفرد والمجتمع، على كافة المستويات المعرفية والنفسية والوجدانية والحركية، تكون محصلة ذلك النمو والتطور الحضاري المنشود، ويمكننا تحديد أهم هذه الأهداف فيما يلي:

.1.2. التكيف الاجتماعي للفرد: إن التربية تعتبر الوسيلة الفعالة للتنشئة الاجتماعية، سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة لذلك كان للتربية عند القدامى أو المحدثين أهمية كبيرة، حيث نظر إليها العديد من الفلاسفة والمفكرين على أنها القائد لحياة ناجحة وفعالة بل هي الحياة نفسها[1] فهي تضمن للفرد القدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه "فالتربية هي عملية رعاية الطفل وإنماء قابليته بإشراف الكبار، والكبار حين يفعلون ذلك إنما يضعون نصب أعينهم المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، والذي سوف يعيش فيه وإلى شروط الحياة الاجتماعية فيه، وعاداته وتقاليده وثقافته"[2].

فالأجيال المتعاقبة في حاجة إلى تربية، لتحقيق الانسجام والتكيف مع مجتمعاتها وكذلك مع المجتمعات الأخرى، فعملية التواصل والمثاقفة ضرورة كمضادات مناعية لتحصين جسم الأمة من الانحلال والذوبان في الآخر، وهذا لا يتحقق إذا لم يؤدي النظام التربوي دوره كاملا في هذه العملية.

.2.2.اكتساب المهارات الأساسية: يسعى النظام التربوي من خلال مناهجه التربوية، وكل آلياته المستخدمة في المجال المدرسي من أجل تزويد التلاميذ، بالقدرة على القيام بمجموعة من المهارات التي تفيدهم في مزاولة الأنشطة المختلفة للحياة، داخل المدرسة وخارجها حسب مستوى العمر والقدرات العقلية التي يتمتعون بها، إلى جانب الجوانب المعرفية التي يحصل عليها الطلاب جملة من الأهداف (UNESCO) فقد حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة يسعى النظام التربوي لتحقيقها، ليتمكن الأفراد من أداء وظائفهم على أكمل وجه " لكي يكون الأفراد قادرين على القيام بالوظائف المطلوبة منهم في المجتمع لا بد من إدخال

[1] . عمر محمد التومي الشيباني، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، الدار العربية للكتاب، ليبيا – تونس، ط 2، ص 349

[2] . عبد الله الرشدان، نعيم جغنيني، **المرجع السابق**، ص 35، 36

تحسينات على نوعية تعليمهم من حين لآخر، فالنظام التربوي يسعى من خلال التربية لتحقيق جملة من الأهداف تتمحور حول المحاور التالية " التعليم للمعرفة ، التعليم للعمل تعلم لتكون، التعليم للتكيف البيئي".

كما يساهم في مساعدة التلاميذ وتوجيههم، مع مراعاة التلاؤم بين كل مرحلة عمرية والمناهج المعدة لها بما يتوافق مع النضج الجسمي، والعقلي والانفعالي والاجتماعي يتم ذلك عن طريق معرفة معدل نمو الأطفال في الجوانب المختلفة، وتوجيههم نحو المهنة أو الدراسة الملائمة لمستوى هذا النضج، حتى لا يواجه هذا الطفل إحباطات نتيجة فشله في أداء العمل، أو في عدم النجاح في الدراسة إذا كانت غير ملائمة لنموه الجسمي أو العقلي، أولا تتفق وميوله واتجاهاته"[1].

.3.2. تطوير نوعية التعليم والتعلم: يهدف النظام التربوي إلى تحسين جودة التعليم، من خلال جملة من الإجراءات المتبعة تتعلق بالمناهج الدراسية، وتفعيل العمل التربوي من خلال التجديدات والتحسينات التربوية والإصلاحات التي تحدث من حين لآخر، وتحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلم والتكنولوجيا[2].

.3. وظائف النظام التربوي:

للنظام التربوي أهمية بالغة في حياة الأمم نظرا للمهام التي يعمل على تجسيدها ميدانيا وتتجلى هذه الأهمية فيما يلي:

– يرتبط استمرار المجتمعات من خلال المحافظة على سماتها المميزة، لثقافتها المحلية وتفاعلها مع الثقافات الوافدة دون انحلال وذوبان في الآخر، ومن هنا يلعب النظام التربوي دورا بارزا في تحقيق أهداف المجتمع، في النمو والاستمرار مع المحافظة على الذات، فهو يعمل على تزويد الفرد والمجتمع بالأسس الثقافية والاجتماعية التي تتيح له عملية التفاعل والتكيف، دون فقدان الهوية ومعالم الشخصية المحلية.

[1]. محمود عبد الحليم منسي، **المدخل إلى علم النفس التعليمي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2002، ص 121.

[2]. محمد محمود الخوالدة، **مقدمة في التربية**، دار المسيرة ، عمان (الأردن)، 2003، ص 131 .

– النظام التربوي ضروري لتنظيم الحياة الاجتماعية، والمساهمة في مجابهة متطلبات الفرد والمجتمع في الاستقرار والأمن، ومحاربة المشكلات الاجتماعية في مهدها قبل أن تستفحل، فبالتربية يمكن محاصرة الكثير من المعضلات والآفات الاجتماعية وهي في محيط المدرسة، قبل أن تقفز إلى خارج المحيط المدرسي لتنخر أسس وقواعد المجتمع.

– تتجلى أهمية النظام التربوي في تلبية متطلبات المجتمع اقتصاديا، فلقد شهد منتصف القرن الماضي وبداية القرن الحالي، اهتماما متزايدا بأهمية التربية في توفير اليد العاملة المدربة، والمؤهلة للقيام بالأعمال المختلفة بدقة متناهية مضافا إليها التكنولوجية الحديثة والرقمنة، وما انجر عنها من ضرورة أن يكون الفرد على قدر مقبول من التحصيل العلمي حتى يستطيع مسايرة التطور الحاصل في نظم المعلوماتية الحديثة، " إن التربية والتعليم لم يعد ينظر إليهما كنوع من الخدمة التي تقدم للناس بمعزل عن العملية الاقتصادية، وإنما أصبح ينظر إليهما على أنهما استثمار أساسي وأنهما مع النشاط الاقتصادي، وجهان لشيء واحد يراد بهما النهوض بمستوى حياة الفرد والمجتمع"[1].

الملاحظ مما سبق ان النظام التربوي يساهم في الحفاظ على الهوية الثقافية، تنظيم الحياة الاجتماعية، ومواجهة المشكلات قبل انتشارها، كما يلعب دورًا أساسيًا في توفير قوى عاملة مؤهلة تلبي متطلبات الاقتصاد الحديث، مما يجعله استثمارًا هامًا لتحقيق التنمية المجتمعية والحفاظ على المجتمع من خلال التوازن التماسك ومنه الاستقرار والاستمرار.

.4. مكونات النظام التربوي:

يتكون النظام التربوي ككل نظام من مجموعة من العناصر الفرعية، التي تتفاعل مع بعضها وفق دينامية التأثير والتأثر وقواعد وإجراءات محددة، لتفرز بعد هذه العمليات نواتج عملها في شكل مخرجات كمحصلة تتجلى فيها قيمة وأهمية هذا النظام.

[1] . الطاهر أجغيم، **التربية والتعليم في العالم الثالث** ، مجلة الباحث الاجتماعي ، جامعة منتوري، قسنطينة ، العدد 2، 1999، ص 149.

1.4 المدخلات: هي كل ما يدخل النظام التربوي ويكون محلا للعمليات الحاصلة ضمن إطار النظام التربوي كما تمثل روح النظام فبفضلها تسري الحركة والتفاعل بين هذه العناصر، والتي يكون لها بالغ الأثر في تنفيذ أهداف النظام التربوي وعاملا محددا لجودة هذا النظام من عدمها وتتمثل هذه المدخلات كمورد للنظام في:

.1.1.4. المدخلات الرئيسية:

.1.1.1.4. الموارد البشرية: وتضم كل الطاقات البشرية الموجودة ضمن إطار النظام التربوي، يأتي في مقدمة هذه الموارد التلاميذ الذين يشكلون المادة الخام، التي من خلالها يكتسب النظام التربوي وجوده أهميته وتحدد أهدافه وغاياته، والمعلمون باعتبارهم الطاقة المشرفة والقائمة على تنفيذ أهداف النظام التربوي في إعداد وتكوين الأجيال" بما تمتلكه من خبرات ومعارف ورؤى وقدرات إبداعية واستشرافية" الإدارة المدرسية بكل فئاتها كمورد بشري يسهر على الإشراف والتنفيذ وتسهيل ظروف عمل الطاقم التربوي لإنجاز رسالته على أتم وجه.

.2.1.1.4. الموارد المادية: تعتبر الموارد المادية الشريان الضروري، في حركة التفاعل بين مكونات النظام التربوي من خلال توفير هذه الموارد كالمباني والتجهيزات المرافقة لها، فلخصائص المباني دور هام في عملية التواصل، والأداء الجيد ضمن المحيط التعليمي "التصميم التكنولوجي فيما يتعلق بكل من التدريس والاتصال السهل بين المجموعات المترابطة لأعضاء المؤسسة التعليمية"[1] والاعتمادات المالية المخصصة للتسيير والتجهيز بالمعدات البيداغوجية خدمة لأهداف النظام التربوي، وأي نقص في الإمداد بالموارد المالية، قد تنجر عنه عواقب سلبية على السير الحسن لكل العمليات التي تتم ضمن النسق بشكل عام.

.3.1.1.4. الموارد المعنوية: يتضمن الشق المعنوي من المدخلات التربوية، المناهج التربوية والمقاربات المختلفة في عملية التدريس، وطرق التدريس والمفاهيم ونتائج الدراسات والبحوث وتكون هذه المدخلات مرتبطة ارتباطا وثيقا بالفلسفة التربوية، والسياسات المعدة سلفا والتي

[1] . محمود عباس عابدين، **مرجع سبق ذكره**، ص 213

تعكس سير التوجهات الأساسية للنظام التربوي القائم، كما تضم التشريعات القانونية المنظمة لضبط السير الحسن للنظام التربوي.

.4.1.1.4. المدخلات البيئية: كما أن هناك مدخلات تسجل وجودها في النظام التربوي قسرا، كالمشكلات الاجتماعية القادمة من المجتمع إلى محيط النظام التربوي، والتيارات الفكرية والاتجاهات السياسية والظروف الاقتصادية، التي يمكن أن تُملي أنماطا للقرارات وفق الظروف الراهنة، وفي هذه الحالة يسعى النظام التربوي إلى التعامل مع هذا النوع من الظروف بالحذر والحيطة الشديدة متجنبا التصادم باحثا على حلول من خلال التجديد والإصلاح، الذي يحدث من حين لآخر في النظم التربوية.

.5.1.1.4. العمليات: هي كل العمليات التي تحدث داخل إطار النظام التربوي من تفاعلات بين عناصره المختلفة سواء كانت بشرية أو مادية أو معنوية، تهدف هذه التفاعلات إلى تحويل المدخلات إلى نواتج تخدم أهداف النظام وغاياته "وهي جهد هادف يتم بواسطته تغيير المدخلات من طبيعتها الأولى وتحويلها إلى شكل يتناسب مع أهداف النظام " .

إن عمليات التحويل تشمل كل العمليات، التي تتم ضمن النسق التربوي من تدريس وأنشطة صفية علمية ورياضية وفنية، وإشراف تربوي ورعاية لذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين، والتقويم التربوي بكل مراحله ومستوياته وما ينتج عنه من تجديد وإصلاح تربوي، وحوافز تشجيعية نتيجة لعمليات البحث التربوي ومراقبة كيفيات الأداء البيداغوجي وأثره على مخرجات النظام التربوي.

.5. العوامل المؤثرة على صيرورة العمليات:

إن العمليات التي تحدث في إطار النظام محدثة تفاعلات بين مكونات النظام بهدف تحقيق الأهداف المحددة لهذا النظام، غير أن هذه العمليات مرتبطة ببعض العوامل التي تحدد مدى الوصول بهذه العناصر أو المكونات، إلى أعلى درجات التفاعل ومن أهم هذه العوامل:

.1.5. الدافعية: إن الدافعية لإنجاز الأعمال التي تحقق أهداف النظام، تتطلب تجنيد العناصر

البشرية المكلفة بهذه المهمة بفضل تعزيز الدافعية لديهم، من خلال تكوين اتجاهات ايجابية نحو أهداف النظام فكلما كان الإيمان والاقتناع كبير كانت الرغبة في تحقيقه أكبر.

.2.5. الانسجام والترابط بين العناصر: من المفيد لتحقيق تفاعل جيد بين مكونات النظام، تحقيق قدر عال من الانسجام والترابط **بين** هذه المكونات (المدخلات).

3.5 المخرجات: هي كل النواتج التي يفرزها النظام نتيجة للتفاعلات، والعمليات الحاصلة بين مدخلات النظام التربوي وفق قواعد معينة، تتم داخل أطر النظام تتجلى هذه المخرجات من خلال الأفراد المتخرجين من النظام التربوي، على كافة المستويات والمراحل والأصناف، سواء تعلق الأمر بالجوانب المعرفية أو الوجدانية أو السلوكية، على مستوى المهارات الأدائية فرديا أو جماعيا، الاتجاهات والقيم التي يكتسبها التلميذ خلال مروره عبر النظام التربوي.[1]

يمكن أن نحدد مخرجات للنظام التربوي في:

.1.3.5. مخرجات تامة: يقصد بها التلاميذ الذين التحقوا بالنظام التربوي، وأنهوا مراحل تعليمهم بنجاح لغاية تخرجهم والتحاقهم بالبيئة المحيطة بالنظام لمزاولة نشاط فعال.

.2.3.5.مخرجات ناقصة: ويقصد بها التلاميذ اللذين لظرف ما غادروا النسق التعليمي ولم يكملوا المشوار إلى نهاية المراحل التعليمة المختلفة، بل توقفوا بعد مرحلة أو مرحلتين أي ما يعبر عنه بالتسرب المدرسي فهم من مخرجات النظام التعليمي، يساهمون حسب نشاطهم في دينامية المجتمع.

.3.3.5. مخرجات وجدانية: إن أي تطور في المخرجات الاقتصادية كان يعزى إلى المدخلات التقليدية، المتمثلة في (الأرض، العمل، رأس المال) غير أن المتغيرات في المخرجات ذات الارتباط بجودة العمل بقيت عوامل غير محددة، ومن هنا حاول علماء الاقتصاد قياس الزيادة في الناتج الوطني بدلالة المدخلات التقليدية واعتبار «الباقي نتيجة للتحسينات التي طرأت على القوى العاملة من حيث الكيف بسبب التعليم" فكانت مقاربة طريقة البواقي لتحديد مخرجات لم تكن تحسب سابقا مثل:

[1]. جمال محمد أبو الوفا ، سلامة عبد العظيم حسين، **مرجع سبق ذكره**، ، ص 20

- الأداء الجيد والإتقان في العمل.
- كفاءة الأفراد ومهارتهم في مجابهة المشكلات المطروحة على مستوى العمل.
- الانضباط والتفاني في انجاز الوظائف الموكلة لهم.
- روح العمل الجماعي والمبادرة والفعالية.

إن عملية تحليل مخرجات النظام التربوي، في أي بلد تكتسي أهمية بالغة لما ينتج عن هذا التحليل من استقراء للواحق النظام التربوي، ومن ثم القيام بعملية التصحيح والترميم المطلوبة لجوانب هامة في مكونات هذا النظام، وهذا ما أشارت إلية إستراتيجية تطوير التربية العربية (التربية المحدثة)[1] " إن وصف مخرجات أي برنامج تربوي وتحليلها له أهمية كبيرة، لأنه يزودنا بمعلومات وبيانات مهمة، تفيد في تطوير البرنامج وتعديله وتحسينه في حالة إعادة تنفيذه، كما يسهم في المساعدة على اتخاذ قرار مناسب بشأن إنهاء البرنامج أو الاستمرار فيه".

إن تقويم المخرجات يتم عادة في ضوء معيارين مهمين: الأول هو مدى تحقق أهداف البرنامج وانعكاسها على هذه المخرجات مباشرة، والثاني مدى تحقق أهداف البرنامج وانعكاسها على هذه المخرجات على الأمد المتوسط والبعيد، عند تفاعل هذه المخرجات مع عوامل أخرى في حقل العمل وفي المجتمع.

.4.5. التغذية الراجعة: وتعنى بالتقويم الشامل للنظام وتحديد مدى الفعالية، التي يكتسبها هذا النظام من خلال عناصره المختلفة، فمن خلالها يتم متابعة ومراقبة درجة التناسق بين مكونات النظام وتحديد مدى تحقق الأهداف، فالتغذية الراجعة أو العكسية يتم من خلالها تحقيق التوازن بين مدخلات النظام ومخرجاته، بدلالة العمليات والتفاعلات الحاصلة ضمن إطار هذا النظام فمصطلح التغذية الراجعة أو العكسية يطلق على "نتاجات العملية التعليمية، كما تظهر في سلوك المتعلم استجابة للمؤثرات والمثيرات، (اختبارات، مواقف، القيام بأداء) التي. ينظمها المعلم من أجل التأكد من حدوث التعلم"

[1] محمود عباس عابدين، **مرجع سبق ذكره**، ص 106

يعتمد النظام التربوي على الاختبارات المدرسية، بكل أشكالها ونتائج البحوث التربوية ودراسة الاتجاهات كأساليب ناجعة للتغذية الراجعة، وهذا ما يعبر عنه في تحليل النظم بالتحليل الرأسي أو تحليل المسارات، غير أن هناك تحليل آخر يصطلح عليه بالتحليل الأفقي أو تحليل التفاعلات "ويقوم التحليل الأفقي على أساس تحليل طبيعة التفاعلات في إطار النظام، فهو يشمل تحليل التفاعل الوظيفي والبنائي والعلائقي".

.6. مدخل أسلوب النظم والتربية:

إن استخدام أسلوب النظم في تحليل المشكلات، ووصف العلاج من خلال وضع استراتيجيات خاصة بكل مشكلة، حديث النشأة حيث يرجع استخدامه إلى التطبيقات العسكرية والصناعية، التي رافقت الحرب العالمية الثانية رغبة في تطوير صناعة الأسلحة بمختلف أشكالها، لتحقيق السبق في هذا الميدان ومن ثم انتقل إلى الاقتصاد من أجل تطوير إنتاج البضائع وتسويقها، وبعدها كان لمجال الإدارة والهندسة والفضاء اهتمامات بتطبيق هذا المدخل في حل مشكلاتها وأخيرا التحق ميدان التربية بهذا المجال، فكانت الولايات المتحدة الأمريكية السباقة لتطبيق هذا المدخل في مطلع الستينيات من القرن الماضي، من أجل المساهمة في تطوير النظم التربوية وتجويدها، ومفهوم أسلوب النظم من حيث المفهوم العام، هو منهج يسعى إلى تطبيق التفكير العلمي بشكل منهجي في تشخيص حالة أي نظام ثم اقتراح الحلول الكفيلة، بتحسين هذا النظام من خلال جملة من الإجراءات الميدانية المضبوطة، ويمكننا أن نحدد ملمحه في نقطتين أساسيتين: [1]

- النظرة التكاملية والشاملة التي يؤسس لها المدخل في تحديد المشكلة، وأسبابها على ضوء العناصر المشكلة لها من حيث التفاعل والنتائج.
- الإستراتيجية الدينامية لمدخل تحليل النظم، حيث لا توجد وصفات جاهزة أو قوالب محددة للحل، بل أن كل مشكلة في أي نظام لها خصوصياتها والتي على ضوء دراستها

[1]. جمال محمد أبو الوفا ، سلامة عبد العظيم حسين، **مرجع سبق ذكره**، ، ص 20

كحالة مستقلة، يتم وضع الإستراتيجية الكفيلة بتحقيق الجودة في هذا المجال وفق خطوات محددة سلفا.

.1.6. خطوات أسلوب النظم: إن تطبيق مدخل النظم شهد اختلافا بين علماء التربية، كل حسب الأهداف التي يتوخاها من بحثه، غير أنهم يجمعون على أن يتم وفق مراحل أساسية تضم الخطوات التالية[1]:

.1.1.6. وصف النظام: تشكل مرحلة وصف النظام خطوة أساسية، في دراسة أي نظام فالوصف كعملية فنية تهدف إلى الوقوف على حالة النظام حاليا، بمعنى تشخيص الوضع الراهن والوقوف على مكامن القوة والضعف في النظام، وتحديد عناصره ومدى فعاليتها من خلال ضبط أسلوب الأداء لهذه العناصر.

.2.1.6. تحليل النظام: ويعني تفكيك النظام إلى عناصره الأولية، والتعرف على الصعوبات التي تعيق الأداء الجيد لعناصر النظام بكل موضوعية، والتغلغل في ثنايا النظام لتحديد العلاقة الارتباطية بين عناصره، ومن ثم رسم صورة متكاملة عن المشكلة الرئيسة وفروعها.

.3.1.6. تصميم النظام: وهنا تأتي المرحلة الختامية للعملية، من خلال اقتراح تصميم نظام بديل للنظام السابق يتفادى المشكلات السابقة، ويحل المعضلات التي شخصها آنفا من خلال جملة من الإجراءات العملية البديلة.

في حين يقترح فريق آخر من الباحثين ضرورة، أن يتم تجريب النظام الجديد ووضعه تحت مجهر التطبيق حتى لا نكرر أخطاء الماضي، فوضع النظام في شروط تجريبية يمكن الباحث من الوقوف على مكامن القوة والضعف، حتى يتسنى لنا تدارك العملية وإدخال التحسينات الضرورية في وقتها وتحيينها من وقت لآخر.

.2.6. أسلوب النظم في المجال التربوي: إن استخدام أسلوب النظم في المجال التربوي، لم يشرع في تطبيقه إلا في منتصف القرن الماضي بهدف الاستفادة من منهجه في الرفع من مرود النظام التربوي، والوصول به إلى الجودة الشاملة، فتطبيق أسلوب النظم كما سلف له مراحل

[1]. جمال محمد أبو الوفا، سلامة عبد العظيم حسين، **مرجع سبق ذكره**، ص 27

منهجية للوصول إلى المشكلة وتشخيصها ثم وصف العلاج المناسب لها بعيدا عن القوالب الجاهزة سلفا، فهو يحدد جملة من الأهداف يسعى لتحقيقها من خلال أسلوب يطبق في كل العمليات التي تحدث في المجال التربوي تكون محصلة ذلك:

- الرفع من الكفاءة في التدريس عند المعلم، والتعلم عند التلميذ.
- تدريب الطلاب على أسلوب النظرة الشاملة للموضوع المعالج، دون إهمال للجزئيات والتفاصيل.
- الوصول بالطلاب لتخطي مرحلة المعرفة والفهم، إلى مستوى التحليل والتركيب وصولا إلى مرحلة الإبداع.
- ربط المشكلات المعالجة بالواقع العملي للطلاب حتى يكونوا قادرين، على تطبيق ما تعلموه على ما يوجههم في الواقع.
- تغيير الدور التقليدي للمعلم ليصبح موجها ومرشدا أثناء ممارسة الفعل التربوي.

أما في مجال البحوث والدراسات التي تستخدم أسلوب النظم في التحليل، فإنه بالإضافة للإيجابية التي يتميز بها هذا الأسلوب، يشير أهل الاختصاص أن هناك محاذير وصعوبات يجب الانتباه لها أثناء الدراسة[1]:

- يجب أن يلم الباحث بجملة من المتطلبات لبحثه، كتحديد دقيق لعناصر المنظومة وأهمية كل عنصر ومدى فعاليته، وحساب التفاعلات بين عناصر المدخلات والمعرفة الجيدة بعلم الإحصاء واستخدام الكومبيوتر، مع فهم دقيق لنظرية المعلومات والنظريات المعاصرة في الاتصال.
- بالإضافة للإحصائيات الواجب توفرها، على الباحث أن يكون مطلع على وصف دقيق ومباشر للنظام التعليمي، وتوفر المؤشرات التربوية التي توضح العلاقة التي تنشأ بين تلك الإحصائيات وبين المعطيات والبيانات العددية، مثل المؤسسات التعليمية أعداد التلاميذ والمعلمين، الفصول الدراسية المباني المدرسية...الخ.

[1] جمال محمد أبو الوفا، سلامة عبد العظيم حسين،، **نفس المرجع**، ص 30.

خلاصة لما ذكر يمكن القول ان النظام التربوي بكل مكوناته من مدخلات ومخرجات وتغذية راجعة الهدف منها إيجاد العلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتحديد نوعية العلاقة في شقها الايجابي أو السلبي، ولتحقيق ذلك تقام الدراسات وتعد البحوث المختلفة للوقوف على هذه الحقيقة. لعل أسلوب تحليل النظم الذي يؤسس لنظرة شاملة لتحليل النظم، دون إهمال العناصر الجزئية وصفا وتشخيصا، ومن ثم علاجا للصعوبات التي تعترض طريق النظام التربوي نحو تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

ثانيا: مرحلة التعليم الثانوي:

.1. تعريف التعليم الثانوي: إن التعاريف التي تناولت تعريف التعليم الثانوي عديدة منها:

تعريف منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة: التعليم الثانوي يعني البرامج التعليمية الخاصة بالمستويين الثاني والثالث من تصنيف الدولة، تخصص المرحلة الأولى من هذا التعليم (المستوى الثاني) إعادة إكمال البرامج الأساسية من التعليم الابتدائي لكن لتدريس المواد المقررة في هذه المرحلة يستدعي اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا، أما المرحلة الثانية من التعليم في كثير من البلدان فإن التدريس فيها شديد التخصص الأمر الذي يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تأهيلا وتخصصا[1].

إن الملاحظ من هذا التصنيف أنه يفصل بين مستويين من التعليم الثانوي (المستوى الثاني والمستوى الثالث وهوكما يوجد في التعليم الثانوي في الجزائر مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي كما يبين أن هذه المرحلة تتميز بالتخصص مما يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا وتأهيلا لتدريس في هذه المرحلة، لكن هذا التعريف لم يبرز الفئة العمرية التي تتماشى مع هذه المرحلة. فعلى العموم التعليم الثانوي يقسم إلى مستويين كل واحد مها تقابله فئات عمرية خاصة وله مميزات بيداغوجية مختلفة بالإضافة يعرف التعليم الثانوي بأنه المرحلة

1. مجدي عزيز إبراهيم، **رؤية مستقبلية في تحديث مكتبة الأنجلو مصرية**، مصر. 2001، ص284

الوسطى من التعليم وهي المرحلة التي تلي المرحلة الأولى (الابتدائي والإعدادي)، والتي تسبق المرحلة العليا من التعليم) الجامعي)[1].

وتعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع فروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل نمو الفرد، بما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات وخصائص تميزها عن غيرها، نفس الشيء بالنسبة للمرحلة التعليمية فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية والأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي، والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل المركزية للمرحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي – إذ نستنتج أن مرحلة التعليم الثانوي هي من المراحل الحساسة والمهمة في النظام التربوي والتعليمي لبلدان العالم باعتبارها همزة وصل بين المرحلة السابقة من التعليم والمرحلة اللاحقة التي تأتي بعد التعليم الثانوي، ينمي فيها الفرد قدراته الشخصية ويكتسب العديد من المعارف والمهارات والخبرات التي تساعده التكيف والاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه[2].

.2. مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر:

إن التعليم الثانوي في الجزائر مر بعدة مراحل منذ الاستقلال إلى الحاضر الذي نعيشه اليوم، حيث شهدت كل مرحلة تطورات وتغيرات تختلف عن المرحلة التي سبقتها، وبصفة عامة يمكن تقسيم تاريخ تطور التعليم الثانوي في الجزائر إلى المراحل التالية:

هي المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970: اشتملت على ثلاثة أنماط. التعليم الثانوي العام يدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب الباكالوريا (الرياضيات علوم تجريبية، فلسفة)

1. على احمد مدكور، **تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان ص 103.

2. نفس المرجع، ص 110.

التعليم الثانوي التقني يحضر التلاميذ لاختبار الباكالوريا شعب (تقني رياضيات، تقني اقتصادي) التعليم الصناعي والتجاري، وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم خمس(5) سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية التي تتوج ببكالوريا تقني التعليم التقني، بحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصيل على شهادة الكفاءة المهنية.

.1.2. المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980: حيث عرفت هذه الفترة إعداد وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 15 أفريل 1976 وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجبار يته، وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وتنظيم التربية التحضيرية.

.2.2. المرحلة الثالثة 1980 إلى 1990: شهد التعليم الثانوي خلال هذه الفترة تحولات عميقة رغم أن التكفل به أسند إلى جهاز مستقل وقد شملت هذه التحولات على ما يلي:[1]

.1.2.2. التعليم الثانوي العام: تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي والتربية البدنية والفنية، ثم التخلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية، وكذا فتح شعبة "علوم إسلامية."

.2.2.2. التعليم الثانوي التقني: تميز بما يلي:

- طابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية. فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية.

1. رمضان محمد القذافي ومحمد الفالوقي، **العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط3، ، 1997، ص 123، 122

- والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984 تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.

.3.2. المرحلة الرابعة من 1990 إلى 2003: بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات، والتي تم التخلي عنها بسرعة تنويع شعب التعليم التقني، الاختبارات الإجبارية كما تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، وهي:

- جذع المشترك، آداب جذع مشترك علوم وجذع المشترك تكنولوجيا، ولكل جذع من هذه الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب تتفرع عنها، لكن وتماشيا مع التغيرات العالمية واحتياجات التنمية الوطنية فقد شهد النظام التربوي عملية إصلاح وهي التي نعيشها اليوم، وهي مرتبطة وبغايات وأهداف تستجيب لمتطلبات المجتمع الجزائري خاصة وتؤهله للاندماج في المحيط العالمي.
- يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي، يدوم لمدة ثلاث سنوات وينظم في جذعين مشتركين جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا ليتفرع إلى ست شعب في السنة الثانية والثالثة ثانوي، رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية، وتسيير واقتصاد، آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

ويتوج في نهايته بحصول التلميذ على شهادة الباكالوريا في إحدى هذه الشعب. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة يرمي للتعليم الأساسي إلى تحقيق المهام الآتية:

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية. تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات.
- التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات.
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي[1].

نستنتج من خلال ما سبق ذكره أن مرحلة التعليم الثانوي تعتبر حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية ففيها يبدي التلميذ رغبته في التغيير، وتمتاز بنظام ومنهج خاص وصارم يهدف إلى تكوين جديد للتلاميذ المقبلون في نهاية المرحلة الثانوية[1] على اجتياز شهادة البكالوريا التي تمكنهم من الدخول للجامعة كما تعاقب أيضا فترت تمدرس التلاميذ في الثانوية تغيرات على المستوى الثقافي والعلمي نظرا للمعارف الجديدة التي تلقاها، ونظرا لاندماجه في جماعات مختلفة[1]، مما يجعل هذه المرحلة الهامة تخضع لعدة إصلاحات تربوية لمواكبة التطور العلمي وكذلك لإحداث التوافق وتنمية الدافعية للتعلم من خلال مناهج مرتبطة بخبرات التلميذ، فهم يسعون التحصيل المعرفي الجيد ودخول الجامعة.

ان تعدد المراحل الإصلاحية في النظام التربوي امر ضروري لتحقيق تحسين مستدام ومتوازن، حيث يتيح التكيف التدريجي مع المتغيرات التكنولوجية والاجتماعية، ويمنح الفرصة لتقييم النتائج وتصحيح المسار قبل الانتقال إلى مرحلة جديدة. هذا النهج يقلل من الصدمات الناتجة عن التغيير المفاجئ، ويضمن استمرارية التقدم بطريقة تُسهل على التلاميذ والمعلمين التأقلم مع الإصلاحات. وبالتالي، فإن الإصلاح يظهر رغبة القائمين على الشأن التربوي في تطوير النظام التعليمي بشكل شامل وفعّال.

.3. أهمية التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي يقابل أهم مرحلة عمرية في حياة الفرد إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ذات الاتجاهات والقيم السليمة، وهذه الفترة من العمر (12-18) تمثل:

مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه ومعتقداته وسلوكه وهويته تحقيق الأهداف الرئيسية للتعلم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربة في أي مجتمع

1. رمضان محمد القذافي ومحمد الفالوقي، المرجع السابق، ص 124.

خاصة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي تهتم بإمداد الناشئ بالأساسيات الأولى للتعلم من قراءة وكتابة وعمليات حسابية وأصول الانتماء والمواطنة، وأن المرحلة الأخيرة من التعليم الجامعي تقتصر على قلة منتقاة لأسباب علمية واقتصادية واجتماعية ووظيفية، وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

- المراهقة والتغيرات الجسمية السلوكية[1]: على المدرسة الثانوية أن توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة فالمراهقة وما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد، وتحدد سلوكه وعلاقته وتتجلى خلال التعليم الثانوي الذي يغطي هذه المرحلة الحرجة.

- الارتباط بمشكلات المجتمع: كثيرا ما تنبع مشاكل المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وكل ما يحيط به من أزمات وما يسوده من فلسفات، وما يطرأ عليه من متغيرات تؤثر على المراهق وبالتالي تعليمية.

- التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري: التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف أو الرفاهية التعليمية وإنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي والتطور الحضاري.

- وقد أصبحت منتديات العصر ترتبط بشكل كبير بمجموعة المهارات التي بتطلبها العمل الذي يعد له المتعلم، وذلك في إطار من المرونة التي تسمح له بالتكيف مع متغيرات سوق العمل، ولضمان هذا السياق تحرص الأنظمة العربية على تخريج طلاب أكفاء مزودين بالمعارف العلمية والمهارات الفنية التي تؤهلهم لحل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بطرق إبداعية، لذلك تقوم الأنظمة التربوية بمحاولات واجتهادات عديدة لهيكلة النظم وتعديل الخطط الدراسية التي تحرص على النماء والتطور الإيجابي في التعليم.

1.على براحل، **اصلاح التعليم الثانوي في الجزائر. ومدي استجابة لطلاب التنمية**، مجلة الرواسي، العدد العاشر، السنة الثالثة،1994. ص 79

كما تكمن أهمية التعليم الثانوي أيضا في:

التعليم الثانوي ينفرد بتناول الشباب في أحرج مراحل حياته أي خلال مرحلة المراهقة يعتبر الدعامة الأساسية لتنمية المهارات اللازمة للتلميذ لجعله مواطنا صالحا للمجتمع وتحقيق النمو المتكامل للتلميذ في إطارين هما[1]:

- الإطار العقلي بحيث يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والجرأة بصورة متكاملة.
- الإطار الاجتماعي والنفسي والخلفي والجسمي بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد.
- إعداد التلميذ للحياة العملية في المجتمع وتنمية الاتجاه العلمي واحترام العمل اليدوي والالتزام الاجتماعي.

إن الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، وتحدد مسار اتجاهاته ونمط مناهجه وكيفية أيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين من الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال وحياة المجتمع، والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف التالية:

- إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلاب بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدرتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف

[1] صالح أحمد زكي، **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، دار النهضة المصرية القاهرة، 1972، ص14

- تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف والأحداث الدولية[1].
- الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.
- إكساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال. مساعدة الطلاب على معرفة دواتهم وتقدير الآخرين تنمية المهارات الحياتية للطالب والطالبة مثل التعلم الذاتي، مهارات التعاون والتواصل والعمل ضمن فريق والتفاعل مع الآخرين.

فمن خلال هذه الأهداف العامة يتضح لنا دور المدرسة الثانوية لتحديد الأهداف الكبرى للتربية في منح الطلبة تكوينا ثقافيا ومعرفيا، ومنهجية سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية تساعد على بناء المواطن الجزائري الصالح المتعلم القادر على تحمل المسؤولية.

يمكن القول ان هذه المرحلة تعتبر نقطة تحول مهمة في حياة الفرد، حيث يشكل أساس بناء الشخصية والهوية خلال فترة المراهقة. فهي تهدف إلى إعداد الشباب ليكونوا مواطنين فاعلين من خلال غرس القيم وتطوير المهارات العلمية والعملية، إلى جانب دعم النمو النفسي والاجتماعي. كما تسهم في تمكينهم من التعامل مع تحديات المجتمع والمشاركة في التنمية الاقتصادية. الأهم من ذلك ان هذه المرحلة تساهم في تأهيل التلاميذ للانتقال السلس من الطفولة إلى مرحلة النضج، مع تعزيز التفكير النقدي، والمهارات التقنية، وروح المسؤولية المجتمعية. [2]

1-عبد اللطيف بن حسن فرج، **منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين**، دار الثقافية للنشر والتوزيع، ط1 ، 2009، ص 365

2—**نفس المرجع** ، ص 365.

ثالثا: المدير في المؤسسة الثانوية:

.1. تعريف المدير:

يعتبر مدير المدرسة هو الركن الأساسي الذي يقوم عليه كيان المؤسسة التعليمة وهو المحرك والدينامو نطاقاتها وإمكاناتها البشرية والمادية والموجه لهذه الطاقات والإمكانيات لبلوغ الغايات والمقاصد التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها إنه الإداري والقائد التربوي المعين لإدارة وقيادة المدرسة والذي يتولى فيها المسؤوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها والعامل على تحقيق أهدافها كنواة للمؤسسة التربوية التعليمية المصغرة، فمفهوم مدير المدرسة تقليدي ولا يعدو كونه سلطة، يمارس التأثير والسلطة على المعلمين والتلاميذ، ويتحكم في الحضور والغياب، والقرارات الشخصية المتعلقة بخدمات ومتطلبات المؤسسة التعليمية ومع ذلك فقد أصبح المفهوم التقليدي يشكل تهديدً التطوير التعليم بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص، مما أدى إلى ظهور نظام مفاهيمي جديد من شأنه تطوير المفهوم، والتخلص من الفهم الضيق للمفهوم من خلال إدارة المدرسة، وإدخال جديد التربية العملية التعليمية حيث كان لمدير التعليم التقليدي السلطة والملكية ،فهو الآن يقدم الخدمات ويعمل للعملية التعليمية نفسها، ويتعاون مع جميع أفراد المجتمع التربوي في أنشطتها ويشاركهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

.1.1. تعريف المدير من المنظور التربوي: مدير المؤسسة هو أستاذ له خبرة في مجال التربية إلى جانب الأقدمية، لأن هناك فرق بين الأقدمية وبين الخبرة فهناك القديم قدم المنظومة التربوية الجزائرية لكن خبرته لا تساير هذا الحجم الزمني، إذ قد يكون اكتسب خبرة لكنها منقوصة لأنه لم يبحث ولم يبدع ولم يجرب ولم يحتك بالآخرين تعاونا أو تنسيقا أو تطويرا لمضامين الأنشطة المتعلقة بمهامه ولا بالوسائل التي تضمن له تحقيق النتائج المرجوة بأيسر الطرق وتبليغ المعلومات بدقائقها وتفاصيل جزئياتها[1].

[1]. أحسن لبصير، **دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية " الادارة علم وفن**، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص 31.

الأمر الذي يكسبه خبرة عميقة ومتجذرة لأن مفهوم الخبرة مشتق من خبر الشيء أي عرف كنهه أي تفاصيله. فهناك الأستاذ الذي عاش حياة مهنية رتيبة، وتحكم في توظيف بعض المعارف والوسائل والطرق المتعارف عليها مبدئيا، ولم يحاول البتة بذل أي مجهود إضافي لتطوير وتحسين مكتسباته المعرفية في مختلف مجالات عمله، أو المساهمة في تفعيل العملية البيداغوجية والتربوية بالمؤسسة، فمن أين تأتيه الخبرة يا ترى؟ ولهذا ينبغي التوقف قليلا عند مفهوم الخبرة المهنية، حتى لا نخلط بينها وبين الأقدمية المبنية على النمطية في الحياة المهنية ولهذا فالمدير الناجح هو أستاذ كفء، ناجح في علاقاته وفي الإحاطة بمادته وفي التحكم في تلاميذه بغزارة أفكاره وحسن سلوكه ورفعة أخلاقه. وقابليته للتعاون مع الآخرين[1].

ويعرف بأنه المسئول الأول عن مدرسته والقيام برعاية التلاميذ والحفاظ عليهم وإتاحة الفرصة الكاملة لنموهم وتنظيم سير العمل وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة، حيث إن حالة المدرسة المعنوية ومستواها الثقافي يتوقفان على مديرها، واتجاهاته وشخصيته، وإدراكه وفهمه للرسالة التي يقوم بها[2].

ويعرف أيضا بأنه المسئول الأول والمباشر لدى مديرية التربية والتعليم بالمحافظة أو المديرية من حسن سير العمل في مدرسته من الناحية الإدارية والفنية والمالية والبيداغوجية ويلتزم بكل التعليمات الصادرة إليه من إدارة التربية والتعليم[3].

وقد عرف قاموس التربية مدير المدرسة بأنه: مصدر التحدي وذلك من أجل تطوير مختلف خدمات التربية فهو الإداري والفني الذي يقوم على خلق ثقافة التغيير التنظيمي داخل المدرسة وهذا التغيير يشمل كافة الأسرة التربوية من تلاميذ ومعلمين وأولياء الأمور ومختلف العاملين داخل تلك المؤسسة.

---

[1]. أحسن لبصير، **مرجع سابق ذكره**، ص 31.

[2]. العجمي محمد حسين، **الادارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص 237.

[3]. الاغبري بدر علي، **المسؤوليات الادارية والفنية لمدير المدرسة بوجه عام وفي مجالات الادارة المدرسية في اليمن بوجه خاص**، مجلة المؤتمر العلمي السادس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 1994، ص 494.

.2.1. تعريف المدير من المنظور التشريعي: مدير المؤسسة واحد من موظفي إدارة المؤسسات المدرسية والمعاهد التكنولوجية للتربية كما نصت على ذلك المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 49/90 المؤرخ في 90/02/06 ويخضع للحقوق والواجبات المنصوص عليها في القانون رقم 12/78 المؤرخ في 05 أوت 1978 والنصوص المتخذة لتطبيقه، وللمرسوم رقم59/85 المؤرخ في 23 مارس 1985 مع ضرورة خضوعه للقواعد المبينة في النظام الداخلي الخاص بالمؤسسات التي يعمل فيها المادة 04 من المرسوم 49/90 ويكلف مدير مؤسسة التعليم الثانوي والتقني بالتأطير والتسيير التربوي والإداري للمؤسسة ويكون آمرا بصرف ميزانية مؤسسته، كما يشارك في تكوين الموظفين المبتدئين وتحسين مستواهم. ويمارس سلطته على مجموع الموظفين الذين يقومون بالخدمة داخل المؤسسة، ويمكنه أن يكون في وضعية القيام بالخدمة في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتقني[1].

أما في المرسوم التنفيذي الجديد لسنة 2017 فجاء في المادة 29 منه[3] " يعيّن المدير من بين نُظّار الثانويات بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية وفق الشروط المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي في11شوال رقم 08 - 315المؤرخ عام1429الموافق11 أكتوبر سنة [2] 2008 وتنتهى مهامه حسب نفس الأشكال" .

وما يمكن استنتاجه أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن جميع ما يتعلق بالنواحي الإدارية وجميع ما يتعلق بالنواحي الفنية في المؤسسة التعليمية، وعن علاقة المجتمع بالمدرسة، وعلاقة المدرسة بالمدارس الأخرى، كما أنه مسؤول عن النواحي الاقتصادية الخاصة بمعلمي المدرسة، وعن تقويم عمل كل فرد في المدرسة من إداريين، ومدرسين وطلبة، وعن تطور الأعمال الفنية، والإدارية في المدرسة، وعن الإشراف الإداري والفني ومتابعة النشاطات الموجودة في المدرسة، فهذا النموذج الغربي الذي يراعي الخصوصية الشاملة لوظائف المدير من ناحية الإدارة المتعلقة

[1] . أحسن لبصير، **مرجع سبق ذكره**، ص 32.

[2]. المرسوم التنفيذي رقم، **القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية**، المعدل والمتمم. 08-315المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة2008 .

بضبط الحضور والغياب لكل أفراد الجماعة التربوية، وتنظيم الدخول المدرسي، وأوقات الدراسة والامتحانات، واستقبال الأساتذة... إلى آخره من الأعمال الإدارية المنوطة بمدير المدرسة.

من خلال لاستقراء مختلف التعريفات السابقة يمكن وضع التعريف التالي: المدير هو القائد الإداري المسؤول على التسيير الإداري والتربوي للمؤسسة والذي يعمل على تحقيق أهدافها من خلال مجموعة من العمليات الإدارية وهو الشخص المؤهل علميا والمشرف والموجه والمراقب والمقيم لمختلف الطاقات داخل المدرسة.

إلى جانب هذا يمتد نشاط المدير إلى الجوانب الفنية ذات العلاقة بالمشاركة في وضع المناهج التعليمية، ومراقبة تطوير طرائق التدريس، وتأليف وتقييم الكتب المدرسية، وهذه الجوانب بإجرائها من قبل المدير يساهم إلى حد كبير في تطوير العملية التربوية، وتوسيع البعد التربوي للفعل الإداري، ومراعاة الأهداف التربوية في التطبيقات والإجراءات التنظيمية.

.2. شروط توظيفه:

يوظف المدير من بين المترشحين البالغين من العمر ثلاثين سنة (30) على الأقل، والمسجلين على قائمة التأهيل وفقا لعدد المناصب المطلوب شغلها من السلطة المخولة صلاحية التعيين [1] بعد استطلاع رأي لجنة الموظفين الخاصة بالسلك، ويتابع فترة تكوين متخصص تمتد لسنة دراسية. وعند اختتام التكوين المتخصص يتم تعيين المترشحين على أساس النتائج المتحصل عليها. حيث يتم التسجيل على قائمة التأهيل لوظيفة مدير ثانوية اعتمادا على القرار الوزاري المشترك رقم 973 المؤرخ في 17/11/1990 المتضمن تنظيم دورة تكوينية لصالح المترشحين لإدارة مؤسسات التعليم الثانوي.

حيث الدورة التكوينية مدتها سنة دراسية واحدة وتنظم في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية. وتتم مراقبة تكوين الطلبة مديري مؤسسات التعليم الثانوي وتقييمهم حسب الكيفيات المطبقة على طلبة المركز الوطني لتكوين إطارات التربية. تقيم معارف وكفاءات الطلبة مديرو مؤسسات

[1]. احسن لبصير، **مرجع سبق ذكره**، ، ص 32.

التعليم الثانوي بالنسبة للمواد المدروسة في نهاية الدورة التكوينية طبقا للبرنامج المقرر. وفي الاخير تحدد قائمة الطلبة مديري مؤسسات التعليم الثانوي المقبولين بعد التقييم النهائي للدورة التكوينية[1].

.3. تعيين المدير على راس المؤسسة الثانوية:

يعين الطلبة مديرو مؤسسات التعليم الثانوي الذين أقر مجلس المكونين قبولهم بعد حصولهم على نتائج مرضية حسب ترتيبهم وباعتبار حاجات المصلحة كما يعين كمديري مؤسسات التعليم الثانوي التقني المترشحون الذين تكونوا في المواد التقنية أو العلمية بالأولوية. ويعاد إدماج الطلبة مديرو مؤسسات التعليم الثانوي في إطارهم الأصلي في حالة عدم حصولهم على المعدل الذي يحدده مجلس الأساتذة المكونين.

.1.3.التنصيب واستلام المهام: يتولى القيام بتنصيب مدير المؤسسة مدير التربية على مستوى الولاية، ويقوم بإعداد محضر يثبت فيه هذا التنصيب بعد هذا يشرع في عملية نقل المهام بينه وبين المدير السابق بحضور المقتصد أو من يقوم بوظيفته في أجل أقصاه أسبوع بعد تنصيبه.

.2.3.إجراءات نقل المهام: تشمل إجراءات نقل المهام ما يلي:

- تقديم مساعدي مدير المؤسسة.
- تفقد المحلات المدرسية ومختلف المرافق.
- تبلغ كل المعلومات التي تساعد مدير المؤسسة في ممارسة صلاحياته.

تسليم كل السجلات والوثائق المتعلقة بتسيير المؤسسة. ضبط مختلف السجلات والوثائق المتعلقة بالمحاسبة بما فيها الديون المستحقة وغلقها بتاريخ نقل المهام واستلامها. يحرر محضر يتضمن وقائع نقل المهام موقع من كل الأطراف المعنية، ويحتفظ كل طرف بنسخة منه على أن ترسل نسخة ثالثة إلى السلطة السلمية (مديرية التربية ويحتفظ بالنسخة الرابعة

[1] احسن لبصير، **نفس المرجع السابق**، ص 32.

بأرشيف المؤسسة وحفاظا على التوثيق التشريعي والتربوي بالمؤسسة ينبغي إدراجه ضمن تمرير المهام لأن المستندات التي تتضمن التوجيهات والتعليمات الرسمية والمناشير ومذكرات العمل ومجموعات النصوص التنظيمية والجرائد الرسمية ملكية خاصة بالمؤسسة يتعين المحافظة عليها وعدم التصرف فيها. وللمدير المنصب حق تقديم تحفظاته في أجل أقصاه شهر.

4. صفات وخصائص مدير المدرسة:

يعتبر مدير المدرسة قائدا تربويا ملقاة على عاتقه مجموعة من المهام بمختلف مجالاتها التربوية والقيادية لذا وجب توفر مجموعة من الصفات التي لها الاثر في تسيير شؤون الإدارة المدرسية ومنها:

.1.4**الخصائص المهنية :** تمثل الخصائص المهنية جوهر العمل الإداري لمدير المدرسة، فمن خلالها نميز المدير الذي يتخذ من المركز الوظيفي الذي يشغله إما كمهنة يؤمن بها وينتمي إليها[1]، ويلتزم بقواعدها الأخلاقية، أو كوظيفة همه الأول والأخير المزايا التي تقدمها، والفوائد التي يجنيها. وهي صفات تجريبية ومكتسبة بالتعلم والممارسة ومنها ومن بين الخصائص المهنية التي أن يتحلى بها مدير المدرسة :

- ينبغي المعرفة التامة بأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها.
- الإلمام التام بوسائل تحقيق الأهداف وتنفيذ المناهج.
- الإيمان بمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها.
- معرفة خصائص نمو التلميذ.
- معرفة النظم المالية والإدارية التي تقوم عليها المدرسة.
- الدراية الكافية بأهداف التعليم عامة والمرحلة التعليمية لمدرسته خاصةً ومدى ارتباطها بأهداف وغايات المجتمع.
- الإلمام الكافي بوسائل وأساليب تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- توافر خلفية كافية عن علوم الإدارة والتربية وعلم النفس وطرق التدريس.

[1] عبد الصمد الاغبري، **الإدارة المدرسية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت،2000 ص 133.

- حسن القيادة للمدرسة من خلال الاجتماعات والمجالس واللقاءات بحكمة واقتدار.
- توزيع المسؤوليات والمهام والأدوار على العاملين معه بالمدرسة كل حسب قدراته وإمكاناته وتخصصه[1].

.5. الصفات الشخصية:

.1.5. المهارات الواجب توفرها في شخص مدير المؤسسة التعليمية: هناك مجموعة من المهارات التي تعتبر ضرورة لنجاح مدير الإدارة المدرسية في عمله:

.1.1.5.المهارات التصورية: تتعلق المهارات التصورية لدى مدير الإدارة المدرسية بمدى كفاءته في ابتكار الافراد واكتشافهم والاحساس بالمشكلات التي قد يتعرض لها المورد البشري خلال أدائه لمهامه من خلال العمل على ايجاد الحلول والتوصل إلى الآراء، والمهارات التصورية ضرورية لمساعدته على النجاح في تخطيط العمل وتوجيه الأولويات وترتيبها وتوقع الأمور التي يمكن ان تحدث في المستقبل أي ترتيب الاحداث وما يترتب على ذلك من تقليل الخطر او تحقيق الفائدة المرجو.

وتعني هذه المهارة مقدرة الإداري والقائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة، وكيف أن أي تغيير في أي مكون فرعي سيؤثر وبالضرورة ولو بنسب متفاوتة على بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها النظام. كما تعني إدراك الإداري والقائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسية والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه. وهذا سيمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها[2].

---

[1]. واصل جميل حسين المومني، **الادراة المدرسية الفعالة، موضوعات اجرائية واساسية مختارة لمديري المدارس**، دار الحامد لنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2007، ص 61.

[2] . المسوس يعقوب، **الإدارة المدرسية في ضوء مشروع المؤسسة**، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة وهران2، الجزائر، العدد 43، ص 65.

ويستخدم مدير المدرسة هذه المهارات في ممارسته لأعماله اليومية التصورية لدى رجل الإدارة، كما تنظم أيضا المؤتمرات والندوات والحلقات الخاصة بذلك وتعتبر المهارات التصورية أهم المهارات الضرورية اللازمة للأشخاص المشتغلين بالإدارة لكنها في نفس الوقت تعتبر اصعب المهارات بالنسبة لهم في تعلمها واكتسابها، وتعني المهارات التصورية لمدير المدرسة مهارته في التصور والنظرة إلى التربية في الاطار العام الذي يرتبط به النظام التعليمي كله بالمجتمع وليس مجرد نظرة جزئية إلى التعليم في نطاق مرحلة تعليمية او مادة دراسية او ما شبه ذلك.

.2.1.5. المهارات الفنية: تتعلق المهارات الفنية بالطرق التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها وتتطلب المهارات الفنية توافر قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية الفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري.

وهكذا ترتبط المهارات الفنية بالجانب العلمي في الإدارة وما تستند اليه من حقائق وتفاهم واصول علمية، ويمكننا ان نورد على سبيل المثال بعض الاعمال التي تتطلب المهارات الفنية في إدارة مدير المدرسة مثل كتابة التقارير واختيار المعلمين وتوزيع العمل بينهم وتحديد الاختصاصات وتطوير العلمية التربوية في مجالاتها المختلفة وكلها مهارات تطلب من جانب مدير المدرسة وتنمية هذه المهارات هي مسئولة مشتركة وقطاع التعليم يجب ان يعمل باستمرار على تنمية المهارات الفنية لديه بتعميق الجانب العلمي للعملية الإدارية وزيادة مهارته المعرفية الإدارية، وهو ما يسمى بالتدريب الذاتي او النمو المهني الذاتي.

.3.1.5.المهارات الإنسانية: تشير المهارات الشخصية إلى كيفية تعامل مديري المدرسة بنجاح مع الآخرين، وجعل الناس يتعاملون معه، ويعملون بإخلاص، ويحسنون إنتاجهم وتفانيهم. تشمل مهارات التعامل مع الآخرين فعالية المدير في تحديد متطلبات الوظيفة. مع الأفراد والجماعات. المهارات الشخصية الجيدة، واحترام شخصية الآخرين، وتحفيز حماس الآخرين وقوتهم على العمل دون التعرض للقمع والإكراه، هي أساس متين لبناء معنويات

الفريق، والحصول على الرضا النفسي، وتوليد الثقة والانسجام في الفريق. التعامل مع بعضنا البعض باحترام. يوحدهم في عائلة متسامحة ورحيمة[1].

تعرف هذه المهارات بأنها مقدرة المسؤول التربوي على التعامل الفعال والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته. وغالبا ما يجد الإداريون أنفسهم في موقف يستدعي الموازنة بين توظيف هذه المهارة وتفعيلها مقابل توظيف وتفعيل متطلبات المهارة الفنية[2].

فالعلاقات الإنسانية عبارة عن مجموعة من الاتجاهات التي تهدف إلى تطوير العمل الجماعي داخل الإدارة عن طريق جميع جهود الموارد البشرية من خلال محاولة خلق نوع من التكامل بينهما في جو يحفز على العمل التعاوني المنتج، مع الشعور بالرضا وبالمعنى السلوكي يقصد به تنشيط واقع الأفراد في موقف معين على تحقيق توازن بين رضاهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة.

كما يعتبر مدير المدرسة المسؤول الأول على خلق روابط بين كل العاملين داخل المؤسسة، ويعي كل الحساسيات الموجودة، ومعالجة الصراعات والنزاعات التي يمكن أن تحدث، وإلى جانب هذا يجب أن تكون له القدرة على إرساء الحوار داخل المؤسسة والاعتماد على الأساليب العلمية للاتصال وكل هذه الجهود تحتاج إلى مهارات واستراتيجيات واضحة [3]

ان قيادة النظام التربوي وإدارته تتجاوز في مضامينها سمات القادة وخصالهم، كما لا تقتصر فقط على التعامل الفاعل مع انضباطية المعلمين والتلاميذ أو العناية بالبناء المدرسي وصيانته أو بتأمين المتطلبات المالية أو حفظ الملفات والسجلات الرسمية وغير ذلك من الأمور التي تعد ضرورية في إدارة النظم التربوية. إن توافر ذلك كله لا يشكل بالضرورة شمولية المقصود بقيادة وإدارة النظام التربوي، إلا إذا امتزج أداء هؤلاء القادة بعدد من المهارات التي يفترض توفرها.

---

[1] عبد الله أبو القاسم العرفي، **الإدارة المدرسية، أصولها وتطبيقاتها**، مرجع سبق ذكره، ص 96.

[2] المسوس يعقوب، **مرجع سبق ذكره**، ، ص 67.

[3] . عبد الصمد الاغبري، **مرجع سبق ذكره**، ، ص 133.

.6. الأدوار الرئيسية لمدير المدرسة:

.1.6.الدور القيادي لمدير المدرسة: تعتبر القيادة من أهم وظائف مدير المدرسة فهي تلعب الدور البارز في نجاح أو فشل المدرسة، ولقد نالت القيادة عامة والقيادة التربوية خاصة أكثر من اهتمام ودراسة لما لهذا الدور من أهمية فيما يخص القادة والمنظمات على حد سواء فالقيادة حسب " **هوارد كارليسل** " هي مفهوم أكثر حدودية من الإدارة فالإدارة تشمل التخطيط، التوظيف، التنظيم، الإشراف الرقابة، أما القيادة فهي ترتبط بالعملية الإشرافية ولهذا على القائد التربوي أن يكون واعيا بالسلوك الإنساني، والدافعية، الاتصال ووضع الأهداف وصنع القرار واتخاذه. ويؤكد "حامد الزهران" أن نجاح أو فشل أية مؤسسة تعليمية إنما يرجع إلى القيادة الإدارية لتلك المؤسسة، ويضيف أن القيادة علم وفن؛ فالعلم يتوفر في البحوث والدراسات ومصادر المعرفة المتنوعة، والفن يتمثل في خبرة القائد وإبداعه وتأثيره ومهاراته في الاستفادة من الجانب العلمي في ميدان التطبيق حتى تكون قيادة فاعلة.[1]

فالمدير بصفته قائدا تربويا يقود عددا كبيرا من المعلمين، ويشرف على أعدادٍ كبيرة ٍمن التلاميذ ويتخرج على يده الآلاف من الطلبة الذين يشكلون العجلة الرئيسة للتقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ولذلك لابد أن يتم اتباع السلوك القيادي الَفعَّال، ومن هذا المنطلق هناك حاجة إلى قيادة تربوية تخلص أنظمتنا التعليمية من قضاياها ومشكلاتها المتراكمة، قيادة تؤثر في سلوك التلاميذ والمعلمين، والإداريين، والآباء على حد سواء[2].

.2.6. الدور الإداري لمدير المدرسة: إذا كانت الأدوار التربوية الفنية هي عصب الإدارة المدرسية، وهدفها الأول والأساسي، فإن الدور الإداري هو المحرك لتفعيل الدور الأول، بحيث يرتبط نجاح وفعالية الدور التربوي بفعالية الدور الإداري، وعليه فإن الدور الإداري للمدير يرتكز أساسا على توفير المحيط المناسب، وكذا استغلال كل الموارد البشرية والمادية المتوفرة

[1] . أحمد محمد الطيب، **الإدارة التعليمية–أصولها وتطبيقاتها**، ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث ط1 ، 1999. ص 123.

[2] فاتنة جميل محمد بلبيسي، **درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين**، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، 2007، ص 33.

استغلالا موضوعيا لتحقيق الأهداف الموضوعية .ويرى "**علاقي**"، و"**مدني عبد القادر**" أن المهام الإدارية هي تحديد الأهداف التربوية والاجتماعية التي ترمي المدرسة إلى تحقيقها، وخاصة التعرف إلى أهداف كل مرحلة تعليمية واطلاعها على كل موظفي المدرسة من معلمين وعمال، وأن تكون هذه الأهداف واضحة للجميع، إلى جانب هذا يجب تقدير كل الموارد البشرية والمادية ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف التربوية وكذا :

- تحديد السياسات والقواعد والإجراءات التي تحكم سير العمل في المدرسة .
- التحديد الواضح للمسؤوليات بحيث يتم تقسيم العمل وتحديد الاختصاصات وتوضيح ذلك لكل المدرسين، الإداريين، والتلاميذ .

توجيه موظفي المدرسة في تنفيذ أعمالهم ونشاطا ▪م والإشراف على أدائهم والتنسيق فيما بينهم في هذا السياق يؤكد جاك هلاك"Jacques Hallak"على أهمية الدور الإداري للمدير، لأنه أساس نجاح الأدوار الأخرى، ولهذا على مدير المدرسة أن يؤدي هذا الدور بطريقة فاعلة، ويرى أن هناك مهام رئيسية للدور الإداري يجب التركيز عليها وخاصة في المدارس التي لا تتوفر على موارد كافية من بينها[1].

- تحديد الأهداف وتحديد البرامج .
- تنظيم السنة الدراسية .
- إعداد الميزانية والخطة .
- توزيع عقلاني للتجهيزات والوسائل .
- تقويم ورقابة الكفاءات والأداء .
- تحديد الوقت اللازم لكل عملية.

ويضيف أن التغيير وتحسين الدور الإداري للمدرسة، يرتكز أساسا على تقويم الوضعية الحالية، وإدخال التعديلات، والتحسينات فيما بعد، كما يستمد المدير دوره الإداري من

[1] عبد الغني عبود واخرون، **إدارة المدرسة الابتدائية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 2003، ص 105.

السياسات والتعليمات والتوجيهات التي تصدر من السلطات التعليمية المحلية، ويتضمن دور الإداري مهام التنظيم، الاتصال، العلاقات العامة، وشؤون الأفراد.

وفي نفس السياق يضيف " أحمد إبراهيم أحمد " نقاطا أخرى للدور الإداري للمدير وهي:

- التنظيم العام للمدرسة من حيث أهدافها وارتباطها بأهداف المجتمع.
- التنظيم الداخلي للمدرسة من حيث توزيع العمل على المعلمين والموظفين وتنظيم اليوم الدراسي والأنشطة المدرسية .
- الاهتمام بالمشكلات المدرسية اليومية التي تنش أ من خلال العمل وما يتعلق منها بالمعلمين والعاملين والطلاب هدف الحفاظ على النظام المدرسي في وضع سليم.

ويؤكد أن على المدير العناية بكل هذه العمليات وتحديد المسؤوليات لكل الطاقم التربوي، لكي يتسنى له القيام بالأدوار الفنية والبيداغوجية وإلا كانت على حسابه[1].

.3.6. الدور الإشرافي لمدير المدرسة: كثيرا ما اقترن مفهوم الإشراف بالتفتيش والذي يتضمن في مفهومه معنى ترصد الأخطاء وتتبع المدرسين واستخدام السلطة.

ولقد عرف مفهوم الإشراف تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة، وأصبح الإشراف عبارة عن توجيه يتمثل في رفع مستوى الخدمة التعليمية والتركيز على تحسين أداء المعلمين وتحسين عملية التعليم والتعلم وهذا يتطلب دراية ووعيا من طرف مديري المؤسسات التعليمية[2].

يرى "**كارتر جول**" في قاموس التربية أن "الإشراف" يتضمن جميع الجهود التي يبذلها القائمون على أمر التعليم بتوفير القيادة المطلوبة لتوجيه المعلمين من أجل تحسين التعليم.

ويعرفه "**كيمبال وايلز**" أنه كل ما يساعد على تحسين الموقف التعليمي من أجل التلميذ المتعلم، وهو خدمة أساسها مساعدة المعلم ليتمكن من أداء عمله بطريقة أفضل.

---

[1]. عيسى صالح العجيلي، **مشاركة المدرسين في الإدارة المدرسين في الإدارة المدرسية**، طرابلس، المنشاة العامة للنشر والتوزيع والاعلام، 1982، ص 105.

[2] . إبراهيم محمد مسعود حمتون، **المشكلات الإدارية التي تواجه مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي ووسائل التغلب عليها**، جامعة طرابلس، رسالة ماجيستير، (غير منشورة)، 2006. ض 63.

ويعرف **Royer et Jomphe 1987** الإشراف هو "صيرورة أو المنهج الذي يهدف إلى تحسين التعليم والتعلم". وتجدر الإشارة إلى أن الإشراف باهتمامه بعملية التعليم والتعلم فهو بطبيعة الحال يمس مباشرة المسؤولين عن هذه العملية وهم المعلمون، وبذلك يرتكز الإشراف على متابعة نشاطات وإسهامات المعلمين وتحسين أدائهم.

ويتمثل الدور الإشرافي للمدير في المهام التالية :

- مساعدة المدرسين على فهم وظيفتهم وحسن أدائهم[1].
- الاشتراك مع المدرسين في وضع البرامج والخطط التربوية القائمة على أسس عملية .
- مساعدة المدرسين على فهم وسائل التعليم وأدواته والعمل على توفيرها خدمة للمتعلمين .
- العمل على متابعة ما يجد من أمور التعليم واقتباس المناسب منها والتطلع إلى كل جديد .
- العمل على أن ينمو المدرس نموا مهنيا وذلك لغرض النهوض بمهنة التدريس ورفع مستوى الأداء.

والإشراف ينمي الدافعية لدى المعلمين، والذين بدورهم يحفزون التلاميذ على العمل، ولهذا على مدير المدرسة أن يكون حريصا دائما على توفير كل الشروط المحفزة للعمل وتحسين أدائه وذلك عن طريق سلوكه وطريقة تسييره شؤون المدرسة، ويتطلب منه الكثير من الفعالية وذلك بتجديد معلوماته في التسيير، التنشيط، والإشراف الفني. ويرى" **Gérard Ethier** " أن الدور الإشرافي يرتكز على ما يلي :

- تشخيص وتوفير الموارد والوسائل الأساسية لتحقيق الإشراف الفني .
- الكفاية والفعالية شرطان أساسيان لعملية الإشراف .

[1] . هناء علي أبو عيسى، **دراسة لمعرفة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات إنجاح العملية التقويمية بمرحلة التعليم الأساسي**، جامعة الفاتح طرابلس رسالة ماجستير، (غير منشورة)، ص 31.

- التوفيق والتوازن بين الإشراف على المعلمين من جهة واحترام استقلاليتهم من جهة أخرى .
- الإشراف يجب أن يتم في جو من الثقة بين كل الأطراف ولهذه اللوائح والإجراءات التي يسنها المدير يجب أن تكون مرنة، تتكيف مع الوضعية والأشخاص .
- يتطلب الإشراف تنظيما محكما ومنهجية قائمة على لامركزية القرارات.

وفي نفس السياق يرى "**أحمد مصطفى خاطر**" أن مدى فعالية أي مؤسسة في تحقيق الأهداف يتوقف إلى حد بعيد على مدى توفر المشرف الكفء حيث يقوم بعمليات أساسية مثل:

- توزيع الأعمال على العاملين وتوجيههم إلى طرق العمل المناسبة .
- التدخل في الوقت المناسب لتعديل سلوكهم وأدائهم[1] .
- تحديد مسؤوليات الأداء وتقييمها.

وتتعدد طرق وأدوات الإشراف ونجد منها الاجتماعات الإشرافية الفردية منها والجماعية بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة أثناء العمل مباشرة.

.4.6. الدور التخطيطي لمدير المدرسة: يتحدد الدور التخطيطي لمدير المدرسة وفق الأهداف السياسية للإدارة المدرسية في إطار الصلاحيات الممنوحة للمدير فيما يخص القوانين والقرارات واللوائح، وكغيره من مديري المؤسسات والإدارات يقع على عاتق مدير المؤسسة التعليمية مسؤولية التخطيط للإدارة المدرسية.

وإذا كان التخطيط في الإدارة التعليمية تخطيط لكل قطاع التعليم، فإن التخطيط في الإدارة المدرسية هو تخطيط جزئي، اجرائي ومحلي، بحيث يخطط المدير للمؤسسة التي يشرف عليها اعتمادا على ما توفره المدرسة من الموارد البشرية والمادية، لهذا تختلف أولويات التخطيط من مدرسة إلى أخرى حسب طبيعة وحاجة كل مؤسسة تعليمية.

ويحدد "عبد الرحمان بن أحمد الصائغ" المهام المتمثلة في الدور التخطيطي للمدير فيما يلي :

[1]. محمد منير مرسي، **الإدارة التعليمية، وتطبيقاتها**، القاهرة، عالم الكتب، 1989. ص 56.

- تحديد الاحتياجات والمشكلات التي تواجه المدرسة واختيار الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية للمدرسة .
- إعداد الخطة بواسطة تحديد أهدافها واقتراح الوسائل والأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف ووضع أساليب التنفيذ وكذا تحديد معايير التقويم للخطة المدرسية[1] .
- الإشراف على تنفيذ الخطة .
- تقويم عملية التخطيط للتعرف على مستوى الإنجاز ومدى تحقيق الخطة المدرسية والاستعداد لتصور الخطة القادمة.

.5.6. الدور التقويمي لمدير المدرسة: يعتبر التقييم من أهم الأدوار حيث يتيح لنا فهم مدى تحقيق المدرسة لأهدافها وفهم نقاط القوة والضعف التي تقف في طريق العملية التعليمية التعلمية. يعرّف **فرانسيس عبد النور** التقييم بأنه العملية التي تصاحب أي برنامج تعليمي. إذا وجد نقاط قوة فهو يعمل بجد على تنميتها، وإذا وجد نقاط ضعف يعمل بجد لتجاوزها وعلاجها. يُعرف التقييم أيضًا بأنه عملية إصدار الأحكام حول مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها ومدى نجاحها في تحقيقها، ومحاولة اكتشاف أوجه القصور في العملية التعليمية[2]..

من خلال هذه التعريف ات يمكن القول إن التقويم هو عملية مهمة في الإدارة المدرسية ودائمة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية.

يعتبر الدور التقويمي بمثابة المعدل أو المصحح، بحيث يتابع تدريجيا الطرق والوسائل والمنهجية المتبعة في العملية التربوية وذلك للتدخل في الوقت المناسب لتعديل واتخاذ القرارات الملائمة لتصحيح الوضع.

وعادة يعتقد أن التقويم له انعكاسات سلبية على الموظفين كالخوف والإحراج، ولهذا ربما لا تأخذ هذه العملية بعدها والهدف الحقيقي من القيام بها، ولكن في الحقيقة هي عملية عادية، ويجب أن تدرك على هذا الأساس وإلا لا يمكن للمدرسة أن تتحسن وتحقق الأهداف المرجوة.

---

[1]. عمر التومي الشيباني، **دراسات في الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي** دار الكتب الوطنية ط1 ، 1992. ص 89.

[2]. عبد الله أبو القاسم العرفي، **مرجع سبق ذكره** ص 152.

.7. دور مدير المدرسة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة:

تقوم إدارة المدرسة بالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والمراقبة والتقييم. نظرًا لأن الإدارات المدرسية تلعب دورًا مهمًا في تغيير المجتمع وتنميته، فإن مديري المدارس يواجهون بعضًا من أهم القضايا الإنسانية المتعلقة بطبيعة السلوك. أنماط التفاعل والعلاقات بين المعلمين من حيث أهداف ودوافع واتجاهات السلوك البشري. وهذا يتطلب من المديرين إتقان المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في عملهم الإداري، وهي الذاتية والإنسانية والإدراك الفني. وكذلك استخدام النهج الجماعي عند اتخاذ القرارات وتشكيل المستقبل، والتكيف مع التغيير والتخطيط له قبل حدوثه، وزيادة إنتاجية العاملين وأدوارهم الوظيفية، وزيادة رضاهم وولائهم وشعورهم بالانتماء للمدارس التي فيها. يعملون وينظمون جهودهم لتحقيق الأهداف المرجوة. مدير المدرسة هو المحرك الذي يبث الحياة في المدرسة، لذلك يجب عليه القيام بالانعطافات التالية[1]:

.1.7. دور مدير المدرسة في تطوير المنهاج: المنهاج هوا لأساس الذي تقوم عليه التربية وهو الذي تستند عليه العملية التربوية لبلوغ أهدافها وتحقيق رسالتها. وهو محور عمل مدير المدرسة والمعلمين وهو محك لنجاحهم وإبداعهم. وهو جميع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ. إن للمنهاج عناصر أساسية. أن يكون مدير المدرسة مدركا لها وعلى معرفة بعناصر المنهاج مثل الأهداف الخاصة، محتوى الدراسي، الخبرات التعليمة، المهارات والاتجاهات، الحقائق والمفاهيم والاتجاهات التي تمكن مدير المدرسة من إثراء المنهاج وذلك عن طريق تيسيره وتسهيله وتوضيحه ليقوم باستكمال الثغرات حتى يصبح أسهل لتطبيق وذلك على سبيل المثال عن طريق تصميم أدوات ونماذج تدربيه عملية وإضافة تمارين وأنشطة وتدريبات ذات صله بالأهداف لتوضيح للمعلم مجالات إثراء المنهاج. هذا بإضافة إلى جمع المعلومات من خلال الملاحظات والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور. ومن خلال تحليل نتائج التلاميذ الشهرية والفصلية والسنوية ومجموعة العوامل التي تفرض التغيرات.

[1]. صلاح عبد الحميد، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، الرياض، دار المريخ، 1991. ض 96.

.2.7. دور مدير المدرسة في تطوير كفاءات المعلمين : لا يقتصر الأمر على المناهج الدراسية في العلوم التربوية والمعلمين أيضًا. يجب أن يكتسب المعلم المعرفة والمهارات والخبرة اللازمة لتحسين أدائه وتطوير عمله، ويشرك المدير المعلم في أعمال الدورات التدريبية التي يحتاجها المعلم ويشرف على مهامه ومسؤولياته من حيث التخطيط والأساليب والاستراتيجيات. يتابع وتقييم وإجراء زيارات متبادلة داخل المدرسة وبين المعلمين في المدارس الأخرى، ويحث المعلمين على المشاركة بنشاط وتعاون، وإشراكه في الأنشطة المدرسية والبرامج واتخاذ القرار، والتفويض والتنسيق وتوفير التيسير والدعم من أجل تمكين التلاميذ من تحقيق النمو المناسب والاجتماعي أعلى مستوى من التكيف ويسعى إلى التأثير في سلوك المعلم ودفعه إلى تحقيق ما هو أبعد من ذلك عن طريق إقناع المعتقدات وتحفيزها وتغييرها. الاستفادة من نظام البحث والتطوير العلمي، وتشجيع المعلمين على الابتكار والتكوين الذاتي باستمرار في تفكيرهم وعملهم، وإيجاد حلول مبتكرة بشكل مستمر، حتى يتمكن المعلمون من تحقيق درجة عالية من الأداء والكفاءة والتميز والإبداع، وبالتالي تحسين وضع المعلمين في التعليم. المدرسة والمجتمع، لأن كل تفاعلات ومشاكل المجتمع تنعكس عليه[1].

.3.7. دور مدير المدرسة والتلاميذ: من المعروف بأن التلميذ هو محور العملية التعليمية لان هدفها إنشاء جيل صالح وإعداده ليكون أداءه فعالا في المجتمع وتزويد الطلبة بكل ما يحتاجونه من معلومات أساسية ومهارات ضرورية وقيم واتجاهات مناسبة فضلا عن التفكير العلمي من اجل حياة منتجة وحل مشكلاتهم الدراسية والاجتماعية بالتعاون مع المعلمين في المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي حيث يقوم مدير المدرسة بالتعرف على تحصيل الدراسي للتلاميذ وشؤونهم وأحوالهم العامة لتعزيز القيم الروحية الإنسانية والوطنية والعمل على حل المشكلات بطريقة تربوية وعلمية وتحسين مدى اكتسابهم من مفاهيم ومعلومات والاحتفاظ بها حتى تكون لديه قدره لتكيف من خلال إيجاد بيئة ايجابية محفزة على الإبداع ومحببة للطلبة

[1]. هناء علي أبو عيسى، **دراسة لمعرفة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات إنجاح العملية التقويمية بمرحلة التعليم الأساسي**، جامعة الفاتح طرابلس رسالة ماجستير، (غير منشورة)،2009.، ص 125.

وصقل مواهبهم . ومشاركتهم في المجالس والأنشطة المدرسية وتقبل أراءهم وأفكارهم. وطرح نماذج سلوكيه ووظيفية حيه من المجتمع لتساعد التلاميذ على التفكير في تشكيل وتكوين مستقبله.[1]

.4.7. دور مدير المدرسة وأولياء الأمور : يفهم الآباء تمامًا نمو الطفل، وأسلوب التربية، والسلوك، والحالة الصحية، وأما تلبية احتياجات الطفل الأساسية، ومساعدة الطفل على التكيف مع البيئة المحلية والمدرسية، وتقديم التوجيه والدعم، والتواصل معال مدير وأولياء الأمور لتحسين الطالب المستوى والإنجاز الأكاديمي وحل المشكلات وإشراكهم في الأنشطة وورش العمل. ندرك دفئها وتطورها المستمر.

نلاحظ من خلال ما تقدم ذكره ان مدير الثانوية يعتبر عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية التعلمية، حيث يلعب دورًا حيويًا في توجيه وإدارة المدرسة، من خلال سعيه إلى تحقيق جودة التعليم انطلاقا من تقديم القيادة والإشراف الفعّال على المعلمين والموظفين. كما يعمل على السعي على توفير كل الإمكانيات لتلبية احتياجات التلاميذ. بالإضافة إلى ذلك، يعزز المدير العلاقات مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور، مما يساهم في دعم الأنشطة المدرسية. ومن خلال إدارة الموارد المالية والبشرية بكفاءة، يضمن المدير توفير بيئة تعليمية تعلمية داعمة تسهم في نجاح التلاميذ وتجاوزهم للتحديات الأكاديمية والاجتماعية. في المجمل، يُعتبر دور المدير في الثانوية أساسيًا لتحسين النتائج التعليمية وتحقيق رؤية مدرسية إيجابية في إطار العملية التعليمية التعلمية.

[1]. هناء علي أبو عيسى، المرجع السابق. ص 128.

رابعا: المركزية واللامركزية في المنظومة التربوية:

1. المركزية في المنظومة التربوية:

تعرف المركزية على أنها الطريقة والاسلوب المتبع في ممارسات وزارة التربية والتعليم الذي تتركز فعاليته في ايدي السلطات العليا للبلاد، وتتنقل السلطة تنازليا من أعلى سلطة في الوزارة إلى غيرها من الهيئات المتدرجة والعاملة في قطاع التعليم[1].

يقصد بالمركزية الإدارية قصر الوظيفة الإدارية في الدولة على ممثلي الحكومة في العاصمة وهم وزراء دون مشاركة من هيئات أخرى. فهي بالتالي تقوم على توحيد الإدارة وجعلها تنبثق من مصدر واحد مقره العاصمة.

ففي ضوء النظام المركزي تباشر السلطة المركزية الشؤون الوطنية والمحلية وتنفرد بصلاحيات البت والتقرير في جميع الأمور المتعلقة بالوظيفة الإدارية عن طريق ممثليها في العاصمة. فهي إذن تقوم على استقطاب السلطات الإدارية وتجميعها في هيئة واحدة. وفق مبدأ توحيد الإدارة في الدولة –دون توحيد الهيئات فقد تكون هناك هيئات ووحدات محلية في الأقاليم لكنها لا تملك سلطة القرار بل تخضع مباشرة إلى ممثلي الحكومة المركزية[2].

والذي يعني تنظيم الجهاز الإداري للدولة على شكل هرم أو سلم إداري يبدأ من أعلى وظيفة أو هيئة إدارية والمتمثلة في رئيس الدولة إلى أدنى موظف إداري في الوحدات الإدارية المركزية أو المحلية بحيث يكون كل موظف أدنى مرتبط بعلاقة تبعية للموظف الأعلى في السلم الإداري– كما أن منح صلاحيات جزئية للموظف الأدنى لا يلغي النظام المركزي مادامت هذه الصلاحيات ضمن رابطة التبعية[3].

حيث المعروف في المركزية هي أن الدولة تضم عدد من الوحدات الكبرى التنظيمية في الدولة والتي بدروها تضم وحدات أصغر تعرف بالمصالح والتي تتفرع منها مجموعة اخرى

---

[1] سليمان عرفات عبد العزيز وضاحي، محمد بيومي، **مرجع سبق ذكره**، ص 89.

[2] جعفر أنس قاسم، **أسس التنظيم الإداري والإدارة والمحلية**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1978. ص 23.

[3]. **المرجع نفسه**، ص 26.

تسمى الادارات وتضم المصالح عادة والتي تعتبر المستوى الوسط في الهيكل التنظيمي للإدارة المركزية المصالح الحكومية والوظائف القيادية[1].

والملاحظ في القطاعات التربوية في الدول العربية حيث التماثل في الهيكل على راسه الوزير المكلف ثم المدراء العاملين لإدارات التعليم العام، ثم ادارات التعليم التي تختص كل منها بمرحلة معينة ثم وصولا إلى إدارة المدارس والمؤسسات التعليمية التي على رأسها المدير كسلطة تنفيذية[2].

.2. مظاهر المركزية في المنظمة التربوية:

- تركيز سلطة البت والتقرير النهائي في جميع شؤون التربية والتعليم في يد رجال الحكومة المركزية، أي في يد وزير التربية والتعليم أو من ينوب عنه.
- اتباع سياسة موحدة على مستوى الدولة في التخطيط، والتنظيم والتنفيذ، على كافة مستويات الإدارة التربوية.
- احتكار السلطة المركزية للتعيين في الوظائف العامة وعلى جميع المستويات.
- الدولة حق إعداد البرامج، والمقررات الدراسية لمراحل التعليم العالم بكل أنواعه[3].
- إخضاع الترقيات لقواعد ثابتة ومنظمة يتكفل بها قانون العاملين بالدولة
- تتولى مسؤولية الاعتمادات المالية والقيام بتمويل التعليم وزارة التربية والتعليم متمثلة بوزير التربية والتعليم.
- تتولى وزارة التربية والتعليم متمثلة بوزير التربية والتعليم الإشراف على التربية والتعليم، واستخدام أساليب التقويم المناسبة، وعقد الامتحانات العامة في نهاية المراحل الدراسية.
- اختيار وإعداد وتعيين المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، وإعداد القيادات التربوية والإشرافية والفنية اللازمة لميدان التربية والتعليم يتوقف على قرار من الوزارة بذلك.

---

[1]. شريف علي، **ادارة المنظمات الحكومية**، الدار الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص 65.

[2] .سليمان عرفات عبد العزيز وضاحي، محمد بيومي، **مرجع سبق ذكره**، ص 95.

[3] .رافدة عمر الحريري، **ادارة التغيير في المؤسسات التربوية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2011، ص 217.

- للوزارة متمثلة وزير التربية والتعليم حق الرقابة على السلطات المحلية، من خلال تنظيماتها، وإداراتها، وفي ضوء ما تصدره من قوانين ولوائح.
- للسلطة المركزية الحق في أن تفرض على السلطات المحلية ما تراه مناسباً من نظم، وقواعد، أو إجراء تعديلات، وبما يتفق مع توجهات وسياسة الدولة[1].

.3.مزايا الإدارة التربوية المركزية:

- تحقق كثيرا من الفاعلية والوحدة في النظام التعليمي.
- تعمل على التجانس بين نوعيات النظم التعليمية أو المدرسية أو المناهج وتخطيطها وتنفيذها.
- بما أن المركزية تؤكد على توحيد السياسة التربوية التعليمية فإنها تتمكن من تحقيق الكفاءة والفاعلية والوصول إلى تحقيق الأهداف
- تحقق مبدأ تكافؤ الفرص وذلك بتوفير المساواة والتوزيع العادل للخدمات التعليمية.
- وجود تجانس بين نوعيات الانظمة التربوية التعليمية سواء فيما يتعلق بالمناهج المدرسية او الانشطة او أساليب تدريس وتقويم التلاميذ والعطل.
- تحقق اقتصادا في النفقات التعليمية.
- تكون تماسك العاملين من مدرسين وفنيين وإداريين وطلبة.
- وجود نظام توحيد موحد في تقيم الاداء للموظفين وترقيتهم والحصول على التقاعد والرواتب والعلاوات مما يضمن العدالة في المعاملة.
- تعمل على توحيد مواصفات التعليم ومنح فرص متكافئة لجميع المدرسين والطلبة.
- تعمل على إعداد المدارس والقيادة التربوية والإشراف عليهم.
- تحقق انضباطا إداريا وتحديدا دقيقا للمسؤولية[2].

---

[1]. رافدة عمر الحريري، **نفس المرجع السابق**، ص 218.

[2]. رشيد خالد راشد منصور، **المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية**/ رسالة ماجستير تخصص الادارة التربوية، بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين. 2004، ص 58.

4. عيوب الإدارة التربوية المركزية:

- لا تشجع الاستقلال الذاتي في العمل الإداري مما قد يدعو إلى التواكل.
- لا تحقق المشاركة الإيجابية بين الإدارة المدرسية والإدارة المركزية، بل تدعو إلى السلبية.
- قد تغفل بعض ما تحتاج إليه المدارس البعيدة.
- لا يشجع على الاستقلال الذاتي في العمل الإداري مما يجبر الموظفين على الخضوع وعدم وجود تفكير ابداعي.
- يحد من حرية العاملين في الميدان وتشعرهم بالتبعية.
- توحيد المناهج الدراسية وطرق التدريس والتقويم، يتسبب في عدم بروز المبدعين من المعلمين، كما أنه لا يتيح الفرصة التلاميذ للتعرف على موارد البيئة المحيطة والاستفادة من مواردها عن طريق المناهج الدراسية، فقد تكون مساحة الدولة (على سبيل المثال) مترامية الأطراف تشتمل على مناطق صحراوية، وساحلية، وزراعية وصناعية، كما هو الحال في الجزائر لذا فإن توحيد المناهج الدراسية لا يخدم كل منطقة كما ينبغي، وذلك بتناول طبيعتها الجغرافية ومواردها الاقتصادية.
- تتسم في التأخير الممل في المعاملات واتخاذ القرارات لاتسامها بالبيروقراطية وتعقيد الاجراءات.
- تسبب وجود بعض المشكلات المالية والروتينية مما يقلل من فرص النجاح في تحقيق غايات التربية[1].

نقول ان المركزية في المنظومة التربوية لا تختلف عن المركزية في مفهومها العام فهي تعني تركيز السلطة والقرارات في يد الحكومة المركزية ممثلة في وزارة التربية والتعليم، حيث تتوزع الوظائف الإدارية من أعلى هرم في الوزارة إلى الهيئات الأخرى بشكل هرمي.

يتسم النظام المركزي بوجود سياسة موحدة في التخطيط والتنظيم، مما يحقق فاعلية ووحدة في النظام التعليمي. ومع ذلك، فإن المركزية قد تعوق الاستقلالية الإدارية وتحد من المشاركة

[1] رشيد خالد راشد منصور، **مرجع سبق ذكره**، ص 59.

الإيجابية بين الإدارة المدرسية والمركزية، مما يؤدي إلى عدم تلبية احتياجات المدارس البعيدة وإغفال التنوع الجغرافي والاقتصادي للبلاد. كما يمكن أن تتسبب في تأخير اتخاذ القرارات بسبب البيروقراطية وتعقيد الإجراءات، مما يؤثر سلبًا على الابتكار والإبداع في العملية التعليمية.

.5.اللامركزية في المنظومة التربوية:

.1.5. تعريف اللامركزية: بعد العيوب التي عرفها التنظيم المركزي للدولة وبغية تحقيق مبدأ ديمقراطية الإدارة والتخفيف من سلبيات البيروقراطية التي نتجت عن التسيير المركزي للنشاط الإداري ظهرت فكرة التنظيم اللامركزي لنشاط الدولة والذي يقصد به توزيع الوظائف الإدارية بين الحكومة المركزية في العاصمة وبين هيئات محلية أو مصلحية مستقلة أثناء تأدية وظائفها تحت رقابة واشراف السلطة الإدارية المركزية .و يرادف مصطلح اللامكزية في بعض الدول لمعنى الحكم المحلي نظرا لتمتع الوحدات المحلية باستقلالية واسعة في تسيير شؤونها المحلية إلى حد تحولها إلى حكومات مصغرة–كما أن اللامركزية تتجسد بنظام الإدارة المحلية[1]

إن التخفيف من حدة تمركز السلطة بيد الإدارة العليا، وترك المجال أمام السلطات المحلية، والهيئات التي يمكنها المشاركة في أمور التعليم، وإتاحة الفرصة للتعاون بين أجهزة وتنظيمات الدولة في نشر التعليم ورفع مستواه، دون إجبار أو تسلط، يطلق عليه مصطلح اللامركزية الإدارية، واللامركزية هي أسلوب في التنظيم يقوم على توزيع السلطات والاختصاصات بين السلطة المركزية وهيئات أخرى مستقلة قانونا[2].

ومن يمكن القول بان مفهوم اللامركزية في المؤسسات التربوية عدة عناصر تتمثل فيما يلي:

- تمكين المؤسسات التربوية والإدارات بها من الاستقلالية بشكل كامل والاعتراف بتلك الاستقلالية.

[1]. سليمان محمد الطماوي ، **الوجيز في القانون الإداري**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1989. ص 53.

[2]. رافدة عمر الحريري، **مرجع سبق ذكره** ص 218.

- مشاركة المجتمع المحلي في الأدوار التربوية للمؤسسة بشكل فعال فيما تسمح به حدود العمل التربوي.
- تواجد ما يسمى بالسلطة المركزية لمراقبة الوحدات والمديرات والإدارة بشكل كامل ودقيق.
- تنفيذ الوظيفة الإدارية ذاتياً وتطبيقها بشكل تدريجي.

وجود مصالح محلية مشتركة في حدود الوظيفة التربوية في تطوير العملية التعليمية يستلزم إدارتها، وتنفيذها ذاتياً، ويتطلب الاعتراف بالشخصية القانونية للوحدة الإقليمية (المديرية والإدارة) والوحدات التابعة لها (المدرسة) وخضوع هذه الوحدات لرقابة السلطة المركزية (وزارة التربية والتعليم) وبناءً على ذلك يتضمن هذا المفهوم:

- منطقة جغرافية محددة يمارس فيها النظام اللامركزي.

استقلالاً ذاتياً واستقلالاً مالياً.

أبعاداً لا مركزية إدارية، ومالية، وسياسية، ومشاركة مجتمعية.

- تشير إلى نقل السلطة واتخاذ القرار أو تحويلها بصفة مؤقته أو دائمة من السلطة المركزية (وزارة التربية والتعليم) إلى المستويات الإدارية الأدنى (المديرية/ الإدارة/ المدرسة).
- اسلوب في العمل يعتمد على مبدأ توزيع السلطة والتخطيط وتوزيع المواد من المستوى المركزي (وزارة التربية والتعليم) إلى المستوى المحلي (مديرية/ إدارة/ مدرسة)[1].

أحد أساليب التنظيم الإداري يشير إلى تعدد مصادر النشاط الإداري في الدولة ويتم على أساس توزيع اختصاصات الوظيفة الإدارية بين السلطة المركزية وبين الهيئات الإدارية المتعددة فيكون لكل منها استقلالها في مباشرة اختصاصاتها الإدارية وفي الإطار الذي تحدده السلطة المركزية، والذي يعرف بالرقابة الإدارية، وتتحدد هذه الاختصاصات على أساس جغرافي اقليمي

[1] رافده عمر الحريري، **نفس المرجع السابق** ، ص 218.

(محافظات)، أو على أساس تربوي وصفي ويطلق على هيئاتها اللامركزية الإدارية الوظيفية أو الهيئات اللامركزية في الإدارة التربوية.

.2.5. مظاهر اللامركزية في المنظمة التربوية:

يمكن ملاحظة اللامركزية من خلال المظاهر التالية:

- وجود نوعيات من التنظيمات القيادية، كمستويات مسؤولة عن التربية والتعليم
- لا تلتزم الهيئات المحلية بسياسة معينة، فلكل إدارة محلية تنظيماتها وأسلوبها في ممارسة العمل.
- لكل سلطة محلية الحق في أن تعد المناهج الدراسية، والبرامج المناسبة للمراحل الدراسية التي تقع في محيطها، كما لها حق الإشراف على تنفيذها.
- للسلطات المحلية الحق في تحمل الأعباء المالية ومسؤولية الإنفاق على التعليم في ضوء ظروفها والميزانية المالية المتاحة لها.
- لا تخضع الهيئات المحلية لسيطرة السلطات العليا، سواء كان ذلك في إعداد المناهج الدراسية، أم باتباع أساليب معينة في تقويم التلاميذ، أو عقد الامتحانات العامة
- للسلطات المحلية حق اختيار وإعداد المعلمين للمراحل التعليمية، كما لها الحق في تدريبهم أثناء الخدمة
- للسلطات المحلية الحق في الرقابة الإدارية، وقد تتعرض لرقابة السلطات العليا في ظروف ومناسبات معينة.
- يمكن للسلطات المحلية الاستعانة بما يتوافر لدى السلطات المركزية من إمكانات، وما تقدمه من معونات، ومن حقها الاعتراض على ما يتناسب مع ظروفها أو يتعارض مع مصالحها[1].

[1] رافدة عمر الحريري، **نفس المرجع السابق**، ص 219.

3.5. مزايا الإدارة التربوية اللامركزية:

- تعمل على تحقيق الديمقراطية.
- تعمل على التنويع المستحب في المجالات التربوية والتعليمية مما يتفق مع الاتجاهات الحديثة.
- تتميز بالسرعة في البت في الأمور واتخاذ القرارات المناسبة
- تساعد على الابتكار والإبداع حيث تتاح الفرصة للتجريب المتجدد وتوفير قدر من الحرية
- تتميز بالمرونة والتعبير عن حريات العام لينفي الحقل التربوي.
- تساعد على التنافس المستحب بين المدارس، فتسبب انتعاشًا فكريًا وعلميًا يرفع مستوى التعليم والكفايات التربوية.
- تتماشى اللامركزية مع متطلبات العصر الحديث من حيث ملاحقتها للتغير المستمر.
- تساعد نمو الشخصية والقدرة على تحمل المسؤولية.
- سهولة العملية الاتصالية بين المصالح وفعاليتها عملية الاتصال تكون بطريقة سهلة ومباشرة ودون تعقيدات.
- تقضي على الروتين مما يضمن التقدم السريع.
- القدرة على التنسيق بين القطاعات الحكومية للحصول على الخدمات الميدانية بشكل سريع وفعال.
- تتيح للمدرس شيئًا من الاستقرار في مدرسته لفترة طويلة.
- تساعد متطلبات العصر من حيث سرعة التطوير واحتمالات التغيير والتقدم.
- تدعو لبذل الجهود الذاتية[1].

4.5. عيوب الإدارة التربوية اللامركزية:

- قد تكون مجال التكاسل بعض العاملين وتراخيهم في القيام بمهامهم مما يؤديا لى ضعف الأداء وهبوط المستوى التعليمي.

[1] رشيد خالد راشد منصور، **مرجع سبق ذكره**، ص 60.

- ان منح الحرية للأجهزة المحلية في اتخاذ القرارات المناسبة يحتاج إلى وجود رقابة مركزية فعالة حتى لا تنعدم ووحدة القيادة ونظام الرقابة الفعال هنا يجب ان يكون على قواعد عادلة وصحيحة وصادقة.
- النقص الشديد في الكوادر والكفاءات المؤهلة مما يستوجب عملية التدريب والتكوين.
- قد تكون سبيلا إلى الانعزالية عن بقية المجتمع مما يعمل على تصدعه.
- لا تسمح بتوفير القيادة في مختلف المجالات مما يسبب ضعفًا في الكفاية بميدان العمل.
- لا تستطيع التفاعل مع التطور التربوي الحديث الذي يحمل الإدارة منفردة مالا طاقة لها به[1].

.5.5. المتطلبات التنظيمية لعملية اللامركزية في الإدارة التربوية:

يرى **تايبركو وآخرون (1996)** أن عملية لامركزية الإدارة التربوية تغطي مجالات متعددة بالإضافة إلى المجال التربوي، فهي تمتد إلى الأنشطة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتستند على عدد من الركائز منها :البحث والتخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحديد أنماطا لمشاركة وغيرها، لذا ينبغي على الإداريين والتربويين المسؤولين عن عملية اللامركزية أن يتعاملوا مع الحاجات التي تتطلبها هذه العملية باهتمام بالغ، لصياغة الأهداف الأساسية التي ييتم على ضوئه ابناء الخطة القابلة للتنفيذ، ومن هذه الأهداف:

- القيام بجرد الحاجات التربوية القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل على جميع المستويات الثلاث على مستوى المركز (الوزارة) وعلى المستوى الأوسط (المديريات) وعلى المستوى المحلي (المدرسة) .
- العمل على تنسيق الأنشطة التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية على المستويين الأوسط والمحلي، وبخاصة مواءمة القطاعين التربوي والاقتصادي ليكون التعليم مواكب السوق العمل.
- تفعيل دور المجتمع المحلي بفعالياته المختلفة، وإشراكه في حلال مشكلات التي تعترض العملية التعليمية عن طريق تشخيص الواقع كما هو عليه وصياغة الأهداف واليات العم من

[1] رشيد خالد راشد منصور، **المرجع نفسه**، ص 60.

اجل تعريف المجتمع في المستوى الأوسط والمحلي بمسؤولياتهم تجاه التعليم ومسؤولية التعليم اتجاه المجتمع.

- ملاءمة النظام المدرسي مع بيئته وتنشيط دور المدرسة في الحياة الاجتماعية.
- إعادة تنظيم ميزانية التعليم لتتوافق مع نظام اللامركزية.
- بعد صياغة الأهداف المرجو تحقيقها في النظام اللامركزي في الإدارة التربوية، يجري العمل على وضع آليات تنظيمية تدير عملية لامركزية القطاع التربوي في المديريات المختارة، وتعمل على تهيئة الظروف الموضوعية والذاتية على مستوى المديرية والميدان[1].

.6.5. متطلبات تنمية أداء مديري المدارس في ضوء اللامركزية:

- اكتشاف القيادات الإدارية الشابة ورعايتها وتدريبها وفقاً لأحدث الاتجاهات والأساليب الخاصة بالنمو الإداري لهم، والتي تتميز بالثقة في النفس وفي الآخرين، والتمكن الإداري والعلمي، والقدرة على الإنصات، وسرعة البديهة ودقة الملاحظة، وتشجيع طلابه والعاملين على تحقيق أهداف المدرسة وحل مشكلاتها علمياً، والقدرة على الإبداع والتطوير.
- تحدي الظروف المتاحة وابتكار طرق جديدة لإتمام عملية التعلم، والقدرة على تقويم إدارة المعلمين والطلاب، وأن يكون مصدراً دائماً للمعلومات.
- تحويل المدارس إلى منظمات تعلم ويقصد بها المدارس التي تتيح التعلم لكافة أفرادها من إداريين ومعلمين وطلاب بهدف تنمية قدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وتجديد معلوماتهم لمواكبة مجتمع المعرفة.
- وضع معايير وقواعد أساسية لاختيار مديري المدارس الأكفاء.
- تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم.

وهناك مجموعة من النقاط يجب أن نفكر فيها معاً:

[1] رشيد خالد راشد منصور، **نفس المرجع السابق**، ص 61.

- إن اللامركزية في الإدارة المدرسية ليست هدفاً في حد ذاتها، ولكنها وسيلة لتحقيق أهداف تربوية، ونتائج ايجابية للعملية التعليمية.
- أنه لا توجد دولة في عالم اليوم تعتمد اعتماداً كاملاً على اللامركزية في الإدارة التعليمية، ولكن لابد أن تكون هناك درجة من المركزية.
- أن الولايات المتحدة الأمريكية تمثل تطبيق نموذج الإدارة اللامركزية وفرنسا الإدارة المركزية، وبريطانيا مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ.
- أنه يصعب تطبيق اللامركزية في الإدارة التعليمية في بعض الدول النامية حيث لابد أن تكون هناك مركزية السلطة.
- يصعب أن تكون اللامركزية في الإدارة هي الدواء الشافي لجميع المشكلات التعليمية التي تأتي منها الدول النامية، وذلك لوجود حالات تتطلب الاعتماد على مركزية الإدارة.
- أن التحول من النموذج المركزي إلى النموذج اللامركزي صعب، ويتطلب إعادة النظر في كثير من عناصر المنظومة التعليمية، بالإضافة إلى:
- التوعية والثقافة المرتبطة باللامركزية لجميع العناصر البشرية ذات الصلة بالإدارة المدرسية والتعليمية.
- وفرة الإمكانات المادية والبشرية.
- الاستقلالية في الإدارة المالية.
- إصدار قوانين وتشريعات.
- تحديد المسئوليات والمهام للمستويات المختلفة للإدارة التعليمية.
- تدريب الكفاءات القيادية على الإدارة اللامركزية.

إن اللامركزية في المنظومة التربوية تعتبر نقيض سابقتها فهي تُشير إلى توزيع السلطة بين الحكومة المركزية وهيئات محلية مستقلة، مما يُخفف من آثار البيروقراطية، تتيح هذه اللامركزية للهيئات المحلية تطوير المناهج، تحمل الأعباء المالية، واختيار المعلمين، مما يعزز قدرة كل هيئة على اتخاذ قرارات ملائمة لظروفها. من فوائدها تعزيز الديمقراطية، تسريع اتخاذ

القرارات، وتحفيز الابتكار. ومع ذلك، قد تؤدي إلى ضعف الأداء إذا غابت الرقابة المركزية. لنجاحها، يجب إعادة تنظيم الميزانية، وتطوير الكوادر المؤهلة. بالتالي، تمثل اللامركزية وسيلة لتحسين جودة التعليم وفعالية النظام التعليم.

.6. مقارنة بين المركزية واللامركزية في المنظومة التربوية:

يعرف **ماكغين ووبلش** اللامركزية بأنها تعني نقل السلطة من مستوى أعلى إلى آخر أدنى ويزيد انفيال توضيح بأن هذا المستوى الأدنى يمكن أن يكون مستوى إداري آخر في إطار وزارة التربية والتعليم مثل إدارة إقليمية أو مدرسية، وهذه العملية تدعى اللاتركيز ويمكن أن تكون هيئة منتخبة في مستوى إقليم أو مجتمع وهنا ،فإذا تم نقل السلطة إلى هيئة خاصة أو شخص نتحدث عن نقل الصلاحية أو التفويض فإن هذا الشكل من اللامركزية يسمى الخصخصة، وأما شكل الإدارة المبنية على المدرسة فهي لامركزية لهيئة معينة وهي المدرسة ويحددان أسباب اللامركزية بالتالي:

إن اللامركزية هي نتيجة لعملية ديمقراطية سياسية تزيد في فعالية الإدارة والحكم وتساعد في توضيح خطوط المسؤولية رغبة بعض الحكومات في تقليل قوة اتحادات المعلمين.

في عدد من الدول النامية فإن المحرك الأول للامركزية هو البحث عن مصادر جديدة، حيث أن اللامركزية تسمح بتحريك مصادر على المستوى المحلي، من خلال ضرائب خاصة أو مشاركة مجتمعية لا يمكن الحصول عليها بطريقة أو أخرى، وهذا الأمر يشكل قلقًا على اللامركزية، ذلك أن المقاطع وتوفير مصادرها المالية والبشرية، وإذا لم تعوض الحكومة هذا التفاوت وذلك بتوفير المصادر الضرورية والمساعدة التقنية، فإن اللامركزية يمكن أن تؤدي إلى تفاوت حاد منا لناحية الواقعية فإنه لا يوجد نظام يتبع بشكل مطلق المركزية أو اللامركزية وإنما هناك مزج بين النمطين حسب طبيعة الظروف في البلد وطبيعة القضايا المتناولة، حيث أن ما يصلح لبلد وظرف معين ذ لا يصلح لبلد وظرف آخرين[1].

[1] رافده عمر الحريري، **مرجع سبق ذكره**، ص 223.

تتطلب اللامركزية في أنظمة التعليم مواءمة مجموعة معقدة من الوظائف، كل منها للتعليم الابتدائي والثانوي والجامعي وغير النظامي، لا تزال القضايا المتعلقة بمدى تفويض عملية صنع القرار في كل من هذه القطاعات الفرعية، وإلى من قيد المناقشة، هناك عدد من التجارب الجارية في جميع أنحاء العالم تتراوح من نقل المهام المحدودة إلى الحكومات الوسيطة والحكومات المحلية إلى الإدارة المجتمعية وتمويل المدارس.

من ناحية أخرى تشير اللامركزية إلى مدى انتقال السلطة إلى المدرسة الفردية، والإدارة القائمة على الموقع هي مثال على اللامركزية حيث يمكن للمدارس الفردية أن تتخذ قراراتها الخاصة المتعلقة بالشؤون المالية والمناهج الدراسية، ومع ذلك يبقى مركز القوة في الجسم المركزي، يعتقد المدافعون عن اللامركزية أنها ستؤدي إلى ارتفاع أداء الطلاب، استخدام أكثر كفاءة للموارد زيادة المهارات والرضا لمديري المدارس والمعلمين، وزيادة مشاركة المجتمع والأعمال في المدارس ودعمها.

يخضع التعليم العام للسيطرة الكاملة لإدارة مركزية يرأسها الوزير، بعد أن جرب المشاكل المرتبطة بهذا النظام بشكل مباشر يعتقد أن درجة من اللامركزية ستمكّن المدارس الفردية من التكيف مع التغيرات في بيئتها الخارجية وتكون أكثر استجابة لاحتياجات الطلاب والمجتمع، يعتمد موقفي على الحجج التالية[1]:

- يكاد يكون من المستحيل إدارة المؤسسات الكبيرة والمعقدة من الأعلى، البيروقراطيات المتضخمة بطيئة للغاية في الاستجابة للاحتياجات المحلية وليست قابلة للتكيف بشكل كبير.
- المركزية لا تتناسب مع الاتجاهات الحالية للإدارة التشاركية والتمكين واتخاذ القرار المشترك، توفر اللامركزية للمسؤولين المحليين قدرًا أكبر من الاستقلالية، مما يتيح مجالًا للإبداع وسعة الحيلة والتعزيز الشخصي خاصة في مجال حل المشكلات.

[1]. محمد السكران، **أساليب الدراسات الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، طبعة 1، 2007، ص 23.

- تتيح اللامركزية للأشخاص الموجودين في مكان الحدث أن يشاركوا في عملية صنع القرار، يتيح ذلك قدرًا أكبر من المرونة ويجعل من الممكن اتخاذ قرارات أفضل؛ لأن الأشخاص الموجودين في مكان الحدث مرتبطون ارتباطًا وثيقًا بالمشكلة.

- عندما تُمنح المدارس الفردية الفرصة لاتخاذ القرارات، يتم تعزيز درجة أعلى من الروح المعنوية والالتزام بالأهداف والغايات التنظيمية، وإذا تم منح المدير من خلال اللامركزية سلطة توليد وصرف الأموال، يمكن تحقيق مكاسب كبيرة، وبعد ذلك سيبذل الموظفون المزيد من الجهد؛ لأنه يكون وسيلة يمكن من خلالها تنفيذ خططهم الاستراتيجية لتطوير المناهج والبرامج[1].

- تعزز اللامركزية أيضًا التطوير المهني لمديري المدارس، كل شخص لديه ميل فطري نحو إنجاز الذات، لذلك والمسؤول عن صقل أهداف المدرسة وغاياتها وتنفيذها من شأنه أن يشجع المديرين على البحث عن وسائل مختلفة لتحقيق النمو المهني مع تعظيم إمكاناتهم.

- تتطلب اللامركزية إنشاء آليات للمساءلة والتقييم، وهذا في حد ذاته من شأنه أن يضمن أن المدارس الفردية تعمل على مستوى عالٍ من الكفاءة في تعزيز تحصيل الطلاب.

- تعزز اللامركزية مساهمة أكبر للوالدين والمجتمع، يمكن لأعضاء المجتمع وللوالدين تقديم رؤى قيمة حول كيفية تحسين المدارس لتعليم الطلاب في المجتمع بشكل أفضل، الآباء الذين لديهم مصلحة أكبر في العملية التعليمية سيكون لديهم فهم أفضل للمشاكل التي تواجه المدارس ويميلون إلى زيادة دعمهم[2].

- الإصلاح لا يبدأ أبدا من قبل الإدارة المركزية، عادة ما ينشأ في القاع ويجد طريقه إلى القمة بسبب الضغط الذي يمارسه أولئك الذين يتأثرون بسياسات غير معقولة وغير فعالة.

- هناك حاجة إلى درجة معينة من اللامركزية ويعتقد أيضًا أن اللامركزية الكاملة لن تحقق التماسك بين المدارس، وأن لا المركزية ولا اللامركزية تعملان من تلقاء نفسها، كلا من

[1] . محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، 1996، ص 123.

[2] . عمر الشيباني، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، الدار العربي للكتاب، ليبيا، تونس، طبعة 1، 1975، ص 230.

الاستراتيجيات من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى ضرورية، المركزية تخطئ في جانب السيطرة المفرطة بينما تخطئ اللامركزية نحو الفوضى.

وهناك جدل بأن الإدارة القائمة على الموقع تفشل على المدى الطويل لأنه لا يتم إيلاء اهتمام كافٍ للمركز والعكس صحيح، ويجب تنسيق تطوير المدرسة والمنطقة، تنقلات الموظفين، ومعايير الاختيار والترقية، ومتطلبات السياسة، وقرارات الميزانية، بما في ذلك موارد تطوير الموظفين، كلها تؤثر على المدارس إذا لم يتم تنسيق العلاقة، يحتاج المركز والوحدات المحلية إلى بعضهما البعض، ولن تصل المدارس إلى أي مكان بالتأرجح من هيمنة إلى أخرى، ما هو مطلوب هو علاقة مختلفة ثنائية الاتجاه من الضغط والدعم والتفاوض المستمر[1].

.7. الفرق بين المنهج المركزي واللامركزي في التعليم في النظام التربوي:

في الأساس، يتم تطبيق مفهوم المناهج المركزية أو اللامركزية على مستوى المدرسة حيث تم تصميمه لمجلس التعليم المركزي أو مجلس التعليم الحكومي، ولكن في الجامعات ذات المستوى الأعلى تتمتع بالاستقلالية الأكاديمية وتصميم هذا المنهج له دورات خاصة به وهناك العديد من الجامعات العامة في الدولة التي تسمى الجامعات التابعة، يوجد في هذه الجامعات العديد من الكليات التابعة، وفي هذه الحالة على الرغم من أن المنهج مصمم وصياغته مركزيًا، إلا أن تنفيذه لا مركزي إلى حد ما على الرغم من عدم وجود مساحة كبيرة للتواصل مع الجامعة

يتم إعطاء الاختلافات في مجموعة من الأمور، وتتمثل هذه من خلال ما يلي:

.1.7. منهج مركزي: في ظل هذا النظام تقرر سلطة مركزية شخص أو مجموعة فلسفة ومحتوى المنهج، وتتحكم في الميزانية وتنفيذ المناهج الدراسية، يلتزم المعلمون بتبني مناهج محددة والنظام غير مرن نسبيًا، وبناءً عليه فإنه يوفر الاستمرارية والاتساق بين المؤسسات ويضمن تخصيص التمويل بشكل متساوٍ لتوفير نفس النوع من المرافق والمعدات للمؤسسات المختلفة.

[1]. عمر الشيباني، **نفس المرجع**، ص 233.

.2.7. المناهج اللامركزية: في ظل هذا النظام يتم اتخاذ القرارات مع مراعاة العوامل البيئية المحلية، ويتم نشر السلطة والمسؤولية والمساءلة على مستويات الإدارة المختلفة، يتم الوصول إلى الفلسفة الأساسية للمنهج بشكل مركزي ولكن يتم وضع التفاصيل بواسطة إدارات مختلفة مع مراعاة النتائج الإجمالية واحتياجات التلاميذ، يتيح مزيدًا من الحرية للمعلمين ويسمح لهم بتبني مجموعة متنوعة من الأساليب، بسبب المرونة التي توفرها اللامركزية فإن تخصيص الميزانية أيضًا ليس من مصدر مركزي، يمكن أن يأتي من مصادر مختلفة مثل الحكومة المركزية أو الوكالات المحلية[1].

من خلال المقارنة بين النمطين نقول ان لمركزية في المنظومة التربوية تتمثل في تركيز السلطة والقرارات في يد الحكومة المركزية، مما يؤدي إلى وجود سياسة موحدة في التخطيط والتنظيم. هذا النظام يحقق فاعلية معينة، لكنه قد يعوق الابتكار ويحد من المشاركة الفعّالة بين الإدارة المدرسية والمركزية، مما يؤثر سلبًا على تلبية احتياجات المدارس البعيدة. في المقابل اللامركزية تعزز توزيع السلطة بين الحكومة المركزية وهيئات محلية مستقلة، مما يتيح لها تطوير المناهج وتحمل الأعباء المالية واتخاذ قرارات ملائمة للظروف المحلية. كما تسهم اللامركزية في تسريع اتخاذ القرارات وتعزيز الديمقراطية، الا انها تتطلب وجود رقابة مركزية فعالة لضمان جودة الأداء وتفادي ضعف الكوادر المحلية. بالتالي، تمثل كل من المركزية واللامركزية جوانب مختلفة من النظام التعليمي، حيث تعكس المركزية الوحدة والتوحيد بينما تعكس اللامركزية التنوع والمرونة.

خامسا: سلطة التفويض:

.1. تعريف سلطة التفويض:

في ضوء تنامي الفكر الإداري وتطوره، واتساع مهام المنظمات وتعددها، ازدادت الحاجة إلى ظهور أطر تنظيمية جديدة تجعل من الموظفين أكثر قدرة على تحمل المسؤولية وتقمص الأدوار من جانب، وأكثر فاعليه ومشاركة في صناعة القرارات واتخاذها من جانب آخر، ويعتبر التفويض الإداري عاملا أساسيا ايجابيا في مساهمة العاملين في ترسيخ دعائم العلاقات

[1] . جمال محمد أبو الوفا، **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، طبعة 1، 2000، ص 59.

الإنسانية، ورفع درجة تمكينهم وايمانهم بقدراتهم واستثمارا في طاقاتهم، بل أنه طريقة ممنهجة لاكتشاف الفئة المبدعة من العاملين والذين يمتلكون مهارات قيادية فعالة.

التفويض هو الوسيلة التي تستخدم لمنح سلطات معينة للمستويات الدنيا في النظام، وتحديد الإطار الذي يمكن لكل منهم العمل فيه، وذلك لتسهيل عملية اتخاذ القرار عند مستواه المناسب، فالتفويض يشمل تعيين مهام للمرؤوسين ومنحهم السلطة اللازمة للممارسة هذه المهام مع استعداد المرؤوسين لتحمل نتائج المسؤولية لأداء مقبول لهذه المهام[1].

والتفويض هو إسناد المدير بعض الصلاحيات والمهام إلى غيره ومن بينهم مرؤوسيه على أن يتخذ التدابير الكفيلة لمساءلتهم ومحاسبتهم عن نتائجها بحيث يضمن ممارستهم لتلك الاختصاصات على الوجه الذي يراه بصفته المسؤول الأول عنها[2].

ويعد تفويض الصلاحيات من أهم المهارات التي يجب على المدير إجادة استخدامها لما تحققه من مزايا، لكنها في نفس الوقت إجراء تحفه المخاطر في حالة عدم العناية باختيار وتدريب الأشخاص الذين تفوض إليهم الصلاحية .

والتفويض هو مهارة أساسية تتطلب من المفوض القيام بأداء مهمة من المهام الملقاة على عاتق المسؤول، على أن يقدم له المسؤول التوجيه والإرشاد اللازمين بهدف تحسين الأداء.

والتفويض هو توزيع السلطة على أساس المبدأ المتبع في تقسيم العمل من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن رجل الإدارة قد يفوض بعض رجاله العاملين معه لبعض السلطات المخولة له لتسهيل سير العمل في أمور معينة، وليس معنى هذا أن يتخلى تماماً عن سلطته[3].

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التفويض يزيل عن كاهل القائد الإداري الكثير من الأعمال الروتينية، فيستطيع تخصيص وقته للقرارات الصعبة المتعلقة بالمؤسسة المدرسية، كما أن

---

[1]. الطويل هاني محمد، **الادارة التربوية والسلوك التنظيمي**، الجامعية الأردنية، الاردن،2001، ص 89.

[2]. العمايرة محمد حسن، **مبادئ الادارة المدرسية**، دار المسيرة، عمان، 1999، ص 75.

[3]. مرسي محمد منير، **الادارة التعليمية**، عالم الكتاب، القاهرة، ط3، 1998، ص 52.

التفويض يوسع المجال أمام المرؤوسين للتدرب على القيام بأعمال قيادية، وهذا بالطبع يرفع من معنوياتهم ويعزز ثقتهم بأنفسهم وبقائدهم[1].

ومنه يمكن القول بان عملية التفويض في المؤسسات التعليمية أحد الاستراتيجيات الفعالة في الإدارة لصنع واتخاذ القرار ويعني التفويض "منح السلطة للآخرين للقيام بمهام محددة" وعلى مستوى المؤسسة التعليمية يستطيع مدير المدرسة تفويض ناظر المدرسة أو وكيل لها أو بعض المعلمين للقيام بالمهام المختلفة والتي تتضمن سير العملية التعليمية على الوجه الأكم

.2. أهمية التفويض الإداري:

تكمن أهمية التفويض الإداري بأنه آليه لتسريع اتخاذ القرارات وخفض التكاليف، كما أنها وسيلة اتصال غير مباشرة، توفر من خلالها معلومات يصعب ايصالها بالطرق المباشرة، ويعتبر التفويض عامل اساسي في زيادة التفاهم والتعاون، والاحترام والثقة المتبادلة بين الرئيس والمرؤوسين وبين المرؤوسين فيما بينهم، مما يساعد في تنسيق الجهود وتوحيدها نحو تحقيق الأهداف المنشودة[2].

.3. أسباب التفويض الإداري: تعود اسباب تفعيل التفويض الإداري إلى التطور الفكري الحاصل في المنظومات الإدارية، ولذلك يعتبر التفويض أحد المفاهيم الإدارية الحديثة، وتظهر حاجة المدير أو القائد التربوي للجوء إلى التفويض لأسباب عديدة منها[3]:

- قد تكون المهام المسندة للمدير تفوق بكثير قدرته الشخصية على أدائها.
- يعتبر التفويض عنصر أساسي في برامج تنمية المرؤوسين، فلا فائدة من برامج التنمية المهنية للموظفين بدون تفويض إداري.
- لابد لكل منظمة أن تعمّق من أداء موظفيها، خاصة أن الوظائف قد تخلو من أصحابها بسبب أي ظرف كان، مثل انتقال أو ترقية أو وفاة موظف ما.

---

[1] . مصطفي صلاح عبد الحميد وعمر، فدوى فاروق، **الادارة والتخطيط التربوي**، مكتبة الرشد، الرياض،2005، ص 42.

[2] . عبد الغني بسبوني، **التفويض في السلطة الإدارية**، الدار الجامعية، القاهرة، 1986، ص 89.

[3] الجيوسي، محمد وجاد الله، أحمد، **الإدارة علم وتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2000، ص 26.

4. عناصر التفويض الإداري:

.1.4. الواجبات: وهي المهام والوظائف أو الأنشطة التي يراد تفويضها.

.2.4. الصلاحيات: وهي حجم الصلاحيات الممنوحة للشخص المفوض اليه **.3.4. تحمل مسؤولية التفويض:** وهي مدى وعي المدير بمعنى التفويض وحجمه، ومقدرة المفوض اليه من تحمل المسؤولية والقيام بها[1].

5. مبادئ تفويض السلطة:

لنجاح عملية تفويض السلطة لا بد من توفر مجموعة من المبادئ:

- توفر جميع عناصر التفويض (الواجبات والسلطة والمسؤولية)
- تحديد المسؤوليات والواجبات والصلاحيات المفوضة في إطار الأهداف المحددة والنتائج المراد تحقيقها.

تحديد مسار السلطة بوضوح ودقة حسب التدرج الوظيفي.

- إيجاد آلية الثواب والعقاب والمكافأة عند أداء التفويض الجيد والفاعل.
- توازن المسؤولية مع السلطة بمعنى أنه بد أن يتناسب حجم السلطة مع المسؤولية.[2]
- وحدة الأمر والتي تعني أن يتلقى المرؤوس الأوامر من رئيس واحد حتى لا يحدث لديه نوع من الإرباك في التنفيذ.
- **قانونية التفويض:** أي توافقه وانسجامه مع الأنظمة والقوانين.
- **جزئية التفويض:** أي تفويض مع الاختصاصات والواجبات.
- **علنية التفويض:** أي أن يكون التفويض صريحا ويبلغ لكافة العاملين ويكون مكتوبا.
- **انسيابية التفويض:** في معظم الأحيان يكون تنازليا؛ ينساب من سلطة أعلى إلى سلطة أدنى.

---

[1]. عبد الهادي بشار، **الجوانب التطبيقية لتفويض الاختصاصات**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص 49.

[2]فاروق عبدة فيليه والسيد محمد عبد المجيد، **السلوك التنظيمي في ادارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن، 2009، ص 125.

- أن يصدر التفويض للموظف بصفته الوظيفية لا الشخصية.
- **المسؤولية المطلقة:** فالرئيس يتحمل مسؤولية ما يقوم به مساعده فلا يتهرب من مسؤولياته من الأعمال التي قام بها، كون المسؤولية لا يمكن أن تفوض.
- المرؤوس الذي يقبل التفويض يصبح مسؤولا أمام رئيسه عن أداء هذه الواجبات.
- عدم تفويض ما تم تفويضه: أي لا يجوز للمرؤوس إعادة تفويض السلطة منه إلى من هم أدنى منه في السلم الوظيفي[1].

.1.5. مستويات التفويض الإداري:

.1.1.5. المستوى الأول: تفويض ما يجب عمله، وكيفية أداءه ويترك هذا المستوى مساحة من الحرية للموظفين فيما يتعلق بمعدل العمل والرقابة، ويتناسب هذا المستوى مع فئة الموظفين الذين يتمتعون بدرجة منخفضة نسبيا من النضج الوظيفي[2].

.2.1.5. المستوى الثاني: التفويض على أساس ما يجب علمه وهذا المستوى يترك للموظف مساحة من الحرية في اختيار أسلوب، ومعدل الأداء ومدى الجودة، ويتناسب هذا المستوى مع فئة الموظفين الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة نسبيا من النضج الوظيفي[3].

.3.1.5. المستوى الثالث: التفويض على ما يجب تحقيقه من الأهداف: ويترك الحرية للموظف لاختيار ما يجب عمله وأسلوب الأداء ومعدله، وهنا يتحكم المرؤوسين بمسؤولياتهم دون تدخل من الشخص المفوض، ويتناسب هذا المستوى مع فئة الموظفين الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة جدا من النضج الوظيفي، كما يمكن للموظفين اتخاذ القرارات في هذا المستوى[4].

---

[1] الصيرفي محمد عبد الفتاح، **مفاهيم ادارية حديثة**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص 99.

[2] القريوتي، محمد قاسم، **الشعور بالتمكن لدى المديرين من مستوى الإدارة الوسطى في دولة الكويت** .*مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، (1) 22،2006، ص 310 -281

[3] .هاينز، ماريون إي، **ادارة الأداء – دليل شامل للأشراف الفعال**، مطابع معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية،1988، ص 230.

[4] . الصيرفي محمد عبد الفتاح، **مرجع سبق ذكره**، ص 105.

.6. عوامل التفويض الفعال:

- أن يكون الشخص الذي تفوض إليه المهمة قادرا على ممارستها، ولديه الدراية الفنية حولها.
- أن يكون الشخص المفوض الية موضع ثقة للمدير.
- توافر نظام للاتصالات والمتابعة والمراقبة.
- توفير التدريب للمفوض اليه من قبل المدير على كيفية استعمال السلطة.
- أن يكون التفويض ضمن قدرات ومهارات ومعلومات امكانات المفوض اليه.
- تحديد الواجبات والمهام التي فوض بها المفوض اليه[1].
- توفير ظروف عمل ودعم خاليه من الخوف والقلق.
- استمرار تقديم المساعدة من قبل المدير للشخص المفوض اليه، ودعمه لنجاح التفويض وبلوغ الأهداف المنشودة[2].

لكي يكون التفويض فاعلاً لابد قبل كل شيء من:

- تمكين المفوَّض إليه من اتخاذ القرارات المفوَّض بها، بدرجة عالية من الاستقلالية، والاعتماد على الذات، مع تحمل المسئولية عن النتائج.
- معرفة اختيار الإنسان المناسب في المكان المناسب، وتدريبه وتأهيله، بما على تطوير الأداء، وتحقيق النتائج المستهدفة.
- مراقبة مدى حسن ممارسة التفويضات لجهة الأهداف والسياسات والخطط وسهولة سير العمل واقتصاداته.
- تعزيز "السلطة" الاستشارية ... ولكن من دون أي تدخل أو تعدِ على السلطة الإدارية للرؤساء المباشرين في جميع مستويات الهيكل التنظيمي.

---

[1]. الجيوسي، محمد وجاد الله، أحمد، **مرجع سبق ذكره**، ص 105.

[2]. العبيدي، قيس محمد، **التنظيم المفهوم والنظريات والمبادئ**، جامعة القدس المفتوحة عمان، الأردن، 1997، ص 88.

كل ذلك يساعد على نشر ثقافة التفويض، وترسيخ قيم جماعية العمل المؤسسي، القائمة على قاعدة التعاون والتنسيق والتكامل كقوة دفع ذاتيةٍ للتطوير والتحديث، وتعميم الفائدة

.7. مزايا التفويض الإداري:

- ان التفويض مهارة لا يتقنها معظم المدراء، وهي قدرة يمكن اكتسابها وتعلمها.
- يعتبر بمثابة فرصة للمرؤوسين على اظهار قدراتهم القيادية.
- تمنع التفرد وانحصار السلطة بيد المدير فقط.
- يوفر التفويض سرعة في الأداء وكفاءة في العمل أكبر.
- ينمي التفويض روح المبادرة والمنافسة الشريفة لدى العاملين[1].

من خلال ما تم طرحه نقول التفويض الإداري هو عملية نقل السلطة والاختصاصات من الإدارة العليا إلى المستويات الأدنى، مما يعزز الفاعلية والكفاءة في الأداء المؤسسي. يتيح هذا التفويض للعاملين اتخاذ قرارات تتعلق بمهامهم اليومية، مما يسهم في تسريع الإجراءات وتحسين الاستجابة للاحتياجات المحلية. من فوائد التفويض تحسين الكفاءة من خلال تسريع اتخاذ القرارات، وتعزيز الابتكار بتمكين الموظفين من التفكير والإبداع. كما يزيد من التفاعل بين مستويات الإدارة المختلفة، ويساعد في تطوير كفاءات العاملين في المستويات الدنيا. ومع ذلك، يتطلب التفويض وجود نظام رقابة فعال لضمان تحقيق الأهداف المرجوة والحفاظ على التنسيق بين مختلف المستويات، مما يجعل التفويض الناجح يعتمد على الوضوح في الأهداف وتوفير التدريب والدعم اللازمين للموظفين.

[1]. الصيرفي، محمد عبد الفتاح، **مرجع سبق ذكره**، ص 125.

خلاصة الفصل

ختامًا نقول النظام التربوي يساهم في الحفاظ على الهوية الثقافية وتنظيم الحياة الاجتماعية، بالإضافة إلى إعداد قوى عاملة مؤهلة تلبي احتياجات الاقتصاد الحديث، ولتحقيق هذه الأهداف، يعتمد النظام التعليمي على آليات هادفة تشمل المدخلات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، مما يُحسن العلاقة بين مختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية. ويأتي التركيز هنا على تحليل النظم كمنهجية شاملة لعلاج التحديات وضمان الجودة الشاملة، من خلال مشاريع إصلاحية تتطلب تخطيطًا محكمًا وتكيفًا مستمرًا مع المتغيرات، لضمان التقدم التدريجي وتفادي الصدمات الناتجة عن التغيير المفاجئ.

في هذا السياق يلعب مدير الثانوية دورًا محوريًا كحلقة وصل أساسية في تطبيق المشاريع الإصلاحية، حيث يُعتبر أعلى سلطة هرمية في مؤسسته. يُسهم المدير بفعالية في توجيه المدرسة نحو تحقيق جودة التعليم، مع التركيز على دعم التلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية التعلمية، وتعزيز قدرات المعلمين، إضافة إلى بناء علاقات تفاعلية مع المجتمع المحلي. هذه الجهود تأتي في إطار تعزيز الديمقراطية وسرعة اتخاذ القرارات، دون الإخلال بمبادئ المركزية التي تسعى إلى تحقيق سياسة تعليمية موحدة وضمان رقابة مركزية فعّالة.

ختامًا يجب أن يدرك القائمون على المؤسسات التعليمية أن التفويض الإداري، القائم على نقل السلطة من الإدارة العليا إلى المستويات الأدنى، يُعد وسيلة إيجابية لتعزيز الفاعلية وتسريع العمليات، فهو يزيد من الابتكار والاستجابة للاحتياجات المحلية، ويُسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية لا جعلها مجرد حقلا تعليميا فقط. لضمان تحقيق هذه الأهداف فإن وجود نظام رقابة فعال يظل ضرورة لضبط الأداء وتحقيق النتائج المرجوة في النظام التربوي.

الفصل الثالث

الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي

الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي

تمهيد:

أولا: الإصلاح التربوي في الجزائر:

1. مفهوم الإصلاح والمفاهيم المشابهة له:

2. مفهوم الإصلاح التربوي:

3. أهمية الإصلاح التربوي:

4. أهداف إصلاح المنظومة التربوية:

5. أهداف الإصلاح على مستوى التعليم الثانوي: يهدف الإصلاح على هذا المستوى إلى:

6. مجالات إصلاح السياسة التعليمية:.

ثانيا: آليات إصلاح التربية في الجزائر

1. الفلسفة التربوية الموجهة للإصلاح:

2. تحسين المناهج التربوية:

3. تفعيل دور الإدارة المدرسية في الجزائر:

4. تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية:

5. الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

6. تكوين المكونين:

7. تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية:

ثالثا: الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي

1. الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم:

2. الاتجاه نحو الجودة الشاملة لمخرجات التعليم:

3. الاتجاه نحو التنمية الشاملة:

رابعا: أفاق الإصلاح التربوي في الجزائر

خلاصة الفصل:

تمهيد:

عرفت الكثير من الدول التغير في مناهج التعليم واساليبه التعليمية مع توجه الكثير منها نحو تحيين المنظومة التربوية وفقا لما يتفق مع التغيرات الحاصلة وكغيرها الجزائر من الدول العربية التي جعل من وزارة التربية الوطنية الوزارة الوصية العمل على إصلاح منظومتها التربوية الذي شرعت في تجسيده ميدانيا منذ سنة 2003 حيث مس الإصلاح كل المكونات الأساسية له من مناهج دراسية ككتب مدرسية وإدخال البعد التكنولوجي والاهتمام بتكوين العنصر البشري تربويا وبيداغوجيا إداريا باعتباره أحد العوامل الأساسية في تجسيد الإصلاح. ويتطلب الإصلاح التعليمي إنجاز مجموعة من المركبات الأساسية التي تساير مختلف العمليات الضرورية لإنجاح الإصلاح التربوي وضمان تحقيق المقاصد والغايات.

أولا: الإصلاح التربوي في الجزائر:

نتطرق فيها العنصر إلى التعريف بمفهوم مصطلح الإصلاح التربوي ليكون لنا في بداية الأمر التطرق إلى تعريف الإصلاح على حدي ثم المصطلحات المشابهة له، لنصل إلى تعريف الإصلاح التربوي.

.1. مفهوم الإصلاح والمفاهيم المشابهة له:

.1.1. مفهوم الإصلاح:

الإصلاح لغةً: الإصلاح :مصدَرُ أصلَح؛ يُقالُ: صلَح يصلُحُ ويَصلَحُ صلاحًا وصُلوحًا. والصَّلاحُ: ضدُّ الفسادِ، والإصلاح نقيضُ الإفسادِ، وهو يدُلُّ على إزالةِ الفسادِ. وأصلَح الدَّابَّةَ: أحسَن إليها فصلَحَت

وأصلَح الشَّيءَ بَعدَ فسادِه: أقامه. وأصلَح ما بَينَهم وصالَحهم مُصالَحةً.[1]

الإصلاح اصطِلاحًا: هو التَّغييرُ إلى استِقامةِ الحالِ.

أو: هو إزالةُ الخَللِ والفسادِ الطارِئِ على الشَّيءِ. ومنه: الإصلاح بَينَ النَّاسِ، أي: إزالةُ ما كان بَينَهم مِن عَداوةٍ وشِقاقٍ

الإصلاح هو عملية منظمة تهدف إلى تعديل وتحسين النظام القائم في مجالات متعددة مثل الاقتصاد، السياسة، التعليم، والاجتماع، بهدف تحقيق أهداف معينة مثل العدالة، التنمية، وزيادة الكفاءة والجودة. يُعتبر الإصلاح عملية تغيير هادفة لتحسين الأداء وزيادة فعالية النظام المعني. غالباً ما يرتبط الإصلاح بالتحولات الهيكلية في المجتمع، وهو يشمل التعديلات القانونية، الاجتماعية، الاقتصادية، والإدارية التي تؤدي إلى تكيُّف النظام مع احتياجات العصر أو المتغيرات الداخلية والخارجية[2].

[1] ابن منظور، **لسان العرب** ، 2/516-517

[2] النجار ناصر، **«الإصلاحات الهيكلية في الأنظمة التعليمية: دراسة مقارنة»**، مجلة التعليم والتطوير، العدد1، 2021، ص 46.

في المجال الاجتماعي يكون الإصلاح الاجتماعي الذي من خلاله نهدف إلى تحسين أوضاع المجتمع من خلال تعزيز العدالة الاجتماعية، وتوفير الخدمات الأساسية بشكل عادل.

أما تعريف الإصلاح في مجال التعليم نقصد به الإصلاحات التربوية تتعلق بتطوير المناهج، أساليب التدريس، وتنظيم المؤسسات التعليمية بهدف تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة[1].

الإصلاح هو عملية تغيير منهجي تهدف إلى تحسين النظم والمؤسسات في مختلف المجالات لتحقيق التنمية والعدالة وتحسين جودة الحياة. يتطلب الإصلاح التخطيط الاستراتيجي والمشاركة الفعالة من جميع الأطراف المعنية لضمان نجاح التغييرات في النظام القائم.

.2.1. المصطلحات المشابهة لمفهوم الإصلاح: للإصلاح التربوي عدة مفاهيم يستخدمها التربوي استخدامات مختلفة من أي هذه المفاهيم نذكر التجديد، التطوير، التحديث، الاختراع والابتكار والتغيير، ويتضح لنا هذا الاختلاف من خلال التعاريف الاتية:

.1.2.1. التجديد والإصلاح: يعرف **ماتيو مايلز Mathew miels**التجديد بأنه: تغير محدد، مقصود وجديد يعتقد انه اكثر فعالية في تحقيق أهداف النظام[2].

ويقول أيضا أن التغيير مصطلح بدائي غير محل تقريبا وهو عادة على انه حيث تعديل أو اختلاف ملحوظ بالنسبة لشيء ما بين الزمن (أ) والزمن (ب) وفي شرحه لمعنى الإصلاح يقول دانه مصطلح غامض غير محدد والإنسان عادة ينظر إلى الإصلاح على انه يتضمن تغييرا على نطاق واسع ، هنا نلاحظ أن العامل المشترك في تعريف **مايلز** " للمصطلحات الثلاثة هو تكرار كلمة (تغيير) التي يعتبرها مصطلحا بدائيا غير محدد ، وهذا بالطبع لا يقلل من تعريفات **مايلز** وإنما يشير إلى عدم الدقة المستخدمة التمييز بين المصطلحات والمفاهيم حيث يشير **ادمر(Adamr)** إلى أن التفريق بين التجديد والإصلاح يتوقف على الدرجات المختلفة

[1] الزعبي ناصر، **"الإصلاح في الأنظمة التربوية: الأسس والمفاهيم".**، مركز دراسات التربية، الجزائر، 2015، ص 125.

[2] . جمال ياحي، عمار سويسي، **أسباب مقاومة الاصلاح التربوي من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، العدد 2، 2016، ص 91.

العملية تغلغل التجديد في النظام من نقطة ما، ومدى حجم التجديد المتضمن حيث أن التجديد، لا يكون في مراحله الأولى إصلاحا، ولكن يعتبر التجديد الذي يحقق درجة تغلغل كبيرة في أجزاء النظام فيما بعد إصلاحا، ويخلص إلى أن أي تجديد صغير في حجمه، يمكن أن يصبح إصلاحا زيادة حجمه، وزيادة تأثيره حيث يشمل أجزاء كثيرة في النظام. [1]

ويشير **هيومانتيون"Hemomanton** ' إلى أن الإصلاح كعنصر من عناصر التجديد يعني أن التغير ينبغي أن يؤدي إلى ما هو أحسن، والوصول إلى ما هو أفضل عن طريق الإضافة والحلف والتعديل في البيئة القائمة على أساس أنها بني غير سليمة.

.2.2.1. التجديد والتحول والتطور: يشير تقرير هيئة اليونسكو إلى أن التغيير هو التحول **(shift)**والتطور **(développement)** فالتحول نوع من التغيير المستمر في حركته يتخذ اتجاها واحدا من اتجاهات أربعة هي إلى الأمام أو إلى الوراء أو إلى الأعلى أو إلى الأسفل. والتطور نوع آخر يأخذ صورة النمو من شكل بسيط إلى شكل أكثر تعقيدا.

.3.2.1. التجديد والتغيير: تتمثل في أن التجديد **(Innovation)** والتغيير **(Change)** هناك علاقة كبيرة بينهما ولا بد للتجديد أن يتضمن بالضرورة تغييرا بصورة أو بأخرى، ويستوفي هذا الشرط حين يتضمن التجديد تعديلا، أو تحويلا، أو تنويعا، وقد يكون تدريجيا أو جذريا ولإحداث التغيرات لا بد للمجند من أن يغير، أو يبدل أو يحول، أو يعيد التركيب، ويخرج بشيء جديد

.4.2.1. التجديد والتقادم: يساء كثيرا فهم كلمة جديد، كصفة التجديد، وتقر على أنها تعني كل جديد لا بد من أن يكون جيدا لكل الناس، وكل البلدان وفي الحقيقة أن الجدة تعني فقط أن الذين سيأخذون بهذا التجديد سيحلمون فكرة، أو طريقة، أو ممارسة معينة للمرة الأولى في شكلها الجديد فالتجديد هو عكس القديم، ومع ذلك فإن التجديد نفسه قد يكون ممارسة قديمة ومعروفة للآخرين.

.5.2.1. التجديد والاختراع: قد ترتبط كلمة التجنيد أحيانا بعلاقه بكلمة الاختراع **(Invention)** وربما يكون ذلك لما بين الكلمتين من التشابه، ولكنهما ليس من أصل واحد

[1] . جمال ياحي، عمار سويسي، **مرجع سبق ذكره**، ص 91.

ولو أن اشتقاقهما جاء من الكلمة اللاتينية **in-venire** وتعني يعثر أو يجد أو يكتشف، واستخدمت كلمة اختراع(**Invention**) ، قبل أن تظهر كلمة تجديد (**innovation**) بفترة طويلة، ومع ذلك فإن هنالك علاقة وظيفية ما بين الاختراع والتجديد مع أن التجنيد لا يقتضي الاختراع فالممارسات التربوية الجديدة لا يعني بالضرورة اختراعها[1].

.6.2.1. التجديد والتقليد: يعني التقليد (**Imitation**) نقل التجديد من مكان إلى آخر، ولا يتضمن بالضرورة إنشائه وتكوينه، ولقد اعتبر **فولن fullan** (1982) ذلك معضلة من معضلات تنفيذ التجديد في النظام التربوي، وأشار إلى وجهتي النظر التي تحمل أحدهما مفهوم التقليد وهو منهج الإخلاص، والدقة في تنفيذ التجديد، والذي يفترض أن التجديد مطور من قبل، وما على الأفراد إلا تنفيذه كما هو وكما صمم من قبل واضعه، ومنهج التطوير، والتكييف الناجح والذي يرى التجديد نتيجة التعديلات والتطويرات أثناء الاستخدام.

.7.2.1.التجديد والتحديث : قد يعني التحديث (**Renewal**) طرق حديثة، بدلا من الطرق القديمة بينما التجديد يعاصر غيره من الموجودات والأفكار، والعمليات، ويحل محلها إذا اثبت فعاليته في المجتمع، كما أن التحديث قد يتضمن إدخال تجديدات كثيرة وهذا يكون معناه أعم من التجديد.

في النهاية يتضح لنا أن الإصلاح التربوي هو عملية تهدف إلى تحسين النظام التعليمي ويشمل مجموعة من المفاهيم المتداخلة، مثل التجديد، التطوير، التحديث، الاختراع، الابتكار، والتغيير. يُعرَّف التجديد بأنه إحداث تغيير مقصود لتحسين فعالية النظام، وعندما يتغلغل هذا التجديد في عمق النظام، يصبح إصلاحا. التغيير يُعتبر حركة مستمرة نحو اتجاهات متعددة، بينما التطور يمثل نموًا من الشكل البسيط إلى الأكثر تعقيدًا. في حين أن التجديد يتطلب بالضرورة تغييرات، فإنه لا يعني بالضرورة اختراع شيء جديد، بل قد يعتمد على ممارسات موجودة مسبقًا. التقليد يعني نقل الأفكار من مكان إلى آخر دون ابتكار، بينما التجديد يتطلب تطوير الأفكار خلال تطبيقها، وأخيرًا التحديث قد يشمل إدخال عدة تجديدات، مما يجعله أوسع

وأشمل من التجديد بحد ذاته. في المجمل، يهدف الإصلاح التربوي إلى تحسين فعالية التعليم من خلال تفاعل هذه المفاهيم بشكل متكامل.

.2. مفهوم الإصلاح التربوي:

لقد لاقت مسألة الإصلاح التربوي اهتمام كبير من طرف صناع القرار السياسي والتربوي على مستوى الساحة الدولية طوال عقود طويلة، وقد كانت هذه الحركة كردة فعل لمواجهة الأزمات والإشكاليات التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية[1].

ولقد تزايد الاهتمام بهذه المسألة عربيا ودوليا مع اقتراب العد التنازلي لولوج الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهنا كي تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها في ضوء معطيات الألفية الثالثة[2].

يعني الإصلاح تصحيح الأخطاء والمفاسد وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية ان كانت هناك أمور تحتاج إلى ذلك، أو تأكد لدى القائمين على التربية أن هناك اختلالا وقصورا في الجهد المبذول أو في التنظيم القائم، والتشخيص الموضوعي هو الذي يستطيع الكشف على الأخطاء والاختلالات ومظاهر النقص التي تعوق المدرسة عن تأدية رسائلها وتقلل من فاعلية الجهد التربوي المبذول[3].

وقد يعني الإصلاح السعي إلى تطوير النظام التربوي وإعادة بناء المناهج وتحديث الوسائل ووسائل العمل، مما يستجيب للحاجات المتجددة والتغيرات المتلاحقة والتحولات العميقة وعملية الإصلاح وفقا لهذا المنظور لا هدم البناء القائم وإنما العمل على تحسينه[4].

---

[1]. طهاري محمد، **مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ط2، 1992، ص 11.

[2]. عبد الله بن عبد العزيز السنبل، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،2002 ، ص202 .

[3]. عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر، حقائق واشكالات**، تقديم عبد الحميد مهري، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص 62.

[4] عبد القادر فضيل ،. **المرجع نفسه**، ص 62.

يمكن تعريف الإصلاح التربوي: بأنه أية محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي وطرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها.

نستنتج من التعاريف السابقة الذكر أن الإصلاح التربوي يتضمن التغيير والتطوير والتحديث والتجديد كون هذه المفاهيم متداخلة ولا يمكن الفصل بينها لارتباطها وتشابكها مع بعضها "فالقائم على الإصلاح يمكن أن يكون مجددا ومخترعا ويسعى إلى التغيير والتطوير والتحسين والتجديد"[1] .

من خلال ما تقدم نقول ان الإصلاح التربوي هو عملية تهدف إلى تصحيح الأخطاء والاختلالات في النظام التعليمي وتطوير المناهج ووسائل التعليم استجابة للاحتياجات المتجددة. يتضمن الإصلاح التغيير والتحديث دون هدم النظام القائم، ويعتبر سعيًا لتحسين الوضع الراهن للنظام التعليمي. يرتبط الإصلاح بمفاهيم التطوير والتجديد، حيث يسعى القائمون عليه إلى تحقيق فعالية التعليم وأهدافه.

3. أهمية الإصلاح التربوي:

يعتبر الإصلاح من القضايا التي شغلت بال الإنسان بشكل عام، والمفكرين بشكل خاص تحدوهم الرغبة في التطلع دوما نحو الكمال، فمنذ "أفلاطون" وجمهوريته الفاضلة إلى "الفارابي" ومدينته الفاضلة أيضا إلى "جون جاك روسو" وما حمله كتابه" أميل " الذي ضمنه أفكاره التربوية الجديدة ومهاجمته للمعتقدات والأساليب التربوية السائدة في عصره"[2].

فكلما أحس الإنسان بدبيب الوهن والضعف بدأ يتسرب نحو نظمه المختلفة إلا واستنهض الهمم للبحث في مكامن هذا الضعف، والبحث عن أنجع الوسائل والطرق لمعالجة آثاره وتحسين حاله، والنظام التربوي ليس بمعزل عن هذا التفكير بل قد يكون مركزه الأساس نتيجة

[1] . جمال ياحي، عمار سويسي، **مرجع سبق ذكره**، ص 93

[2]. عمر محمد التومي الشيباني، **مرجع سبق ذكره**، ص 165

لتغلغل النظام التربوي في دواليب الأنظمة المختلفة للمجتمع، وكذا الارتباط العلائقي الوثيق بين هذه الأنظمة بمختلف توجهاتها والنظام التربوي القائم في المجتمع.

إن النظم التربوية في الدول المتطورة تجاوزت إلى حد كبير المشكلات التقليدية للنظم التربوية كمشكلة عدم تكافؤ الفرص، والتسرب المدرسي وعدم الاتزان بين الطلب الاجتماعي والتعليم وموائمة مخرجات التعليم وحاجات المجتمع ، وأصبحت تواجه اليوم أكثر من أي وقت مضى جملة من التحديات ،الناتجة عن مجتمع ما بعد الثورة الصناعية وتحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي ،لعل أبرزها خلق مجتمع المعرفة وتفعيل دور المدرسة في التغير الاجتماعي ومجابهة المعضلات الناتجة عن التسارع في وتيرة التغير الاجتماعي والاقتصادي، لكن في الدول النامية مازالت المسألة التربوية في كثير من جوانبها تعاني نفس المشاكل التقليدية للنظم التربوية، وهذا نتيجة لقصور في تحديد مفهوم التنمية والتطور كما أشار لذلك حامد عمار " أن التعليم قد ارتبط بمفهوم قاصر للتنمية وللتقدم محوره زيادة تطلعات الأفراد، وتوجيههم إلى رغبات متزايدة للإشباع الاستهلاكي الفردي والأسري وما يرتبط به من الطلب على الخدمات المحققة لهذا الإشباع (...) ومن هنا ارتبط ناتج التعليم بالحصول على المركز الاجتماعي المرموق، وهو طريق النفوذ واكتساب رموز السلطة متمثلة في (الدرجات والشهادات والدبلومات)، باعتبار أن مجرد الحصول عليها يضمن الحصول على الدخل والمكانة، والسلطة والتمتع بالطيبات من سلع الاستهلاك وطقوسه " [1]، هذا ما أنجر عنه الابتعاد عن كُنه العملية التعليمية في تحقيق التقدم والنهوض بالمجتمع، ومواكبة التطور الحاصل على كافة الأصعدة ، ومع بداية العقد الأخير من القرن الماضي طفت على السطح جملة من المشكلات التربوية، لعل أبرزها السؤال التقليدي ولكن في شكله المتجدد لماذا نُكون؟ وكيف نُكون؟ وما علاقة ذلك بالواقع المحلي والعالمي؟

كل ذلك كان حافزا للمفكرين بدق ناقوس الخطر والعمل على ضرورة إحداث تغييرات وتجديدات على النظم التربوية من حين لآخر، ولمالا إصلاحات بالمفهوم الشامل للإصلاح

[1]. حامد عمار، **في بناء الإنسان العربي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الكتاب 14، 1988، ص ص 196،197.

رغبة في تكوين الفرد القادر على تحقيق الإقلاع الحضاري، مستفيدا من المجال المعرفي للمدرسة في تطوير كفاءته "المعرفة الحية ليست مجرد إضافة معلومات حديثة إلى معلومات قديمة أو مجرد استبدال لها، وإنما هي صياغة لأسلوب في الفكر والوجدان وطرائق العمل فترسخ في المتعلم حتى بعد أن ينسى كل ما يتعلمه في المدرسة"[1].

فالمدرسة لم تعد البوابة الوحيدة لولوج عالم المعرفة، فإنتاج المعرفة وتسويقها أصبحت تشارك فيه مؤسسات أخرى كالإعلام الذي أصبح يحتل موقعا مركزيا بكل وسائله المختلفة وخاصة بعد الثورة في مجال المعلوماتية والرقمنة، فالإنترنت بات قاب قوسين أوأدني أن يكون النافذة المشتركة بين أبناء المعمورة، في مد جسور التواصل وتبادل المعارف والمعلومات كما أن سرعة التدفق الهائلة للمعلومات، صار يتطلب إصلاحا شاملا للنظم يدعو إلى مجتمع من غير مدرسة، فهذا **إيفان أليتش(Ivan Illich)** حذا حذوه في كتابه (**Une Société sans école)** يتنبأ بزوال الدور المحوري للمدرسة.

طرح العديد من المفكرين ضرورة وأهمية الإصلاح الشامل للنظم التربوية، حتى لا يصيبها العقم الفكري، ومن هنا تتجلى أهمية الإصلاح التربوي في تزويد الناشئة بكل المستجدات في مجال العلوم والمعارف وتنمية القدرات والمهارات، اللازمة ليس للتكيف مع الحاضر بقدر ما هي استشراف للمستقبل ولعل في الموروث الثقافي للفكر التربوي الإسلامي نجد المقولة التي تؤكد على: "ربو أولادكم لزمان غير زمانكم" كسند قويا لطرح فكر الإصلاح والتجديد، فالجمود وحالة التلذذ بالاستسلام لكل ما هو عتيق، دعوة للانغلاق على الذات ومعول هدم في صرح الإبداع والتقدم نحو الآفاق الرحبة للعلم والمعرفة[2].

ففي العالم العربي كانت مسألة الإصلاح التربوي ضمن الاهتمامات المحورية على المستوى الرسمي وغير الرسمي ، خاصة مع نهاية العقد ما قبل الأخير للقرن الماضي أو المنتديات **(ALESCO)**، سواء من طرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الفكرية

---

[1]. حامد عمار، **نفس المرجع السابق**، ص 204.

[2]. علي الحوات، **ملاحظات حول بناء القدرات البشرية "التعليم تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2000**، جامعة الفاتح والمركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، طرابلس (ليبيا)، ص 13، ليبيا، 2001.

والعلمية العربية لتشخيص الظاهرة ، ومحاولة تقديم رؤى لإصلاح التعليم رغبة في أن تتحول هذه الرؤى إلى مشاريع للإصلاح ، فهذا ضياء الدين زاهر يشخص وضعية التعليم في العالم العربي محددا سبعة عوامل لعقم العملية التربوية في العالم العربي معتبرا هذه العوامل خطايا، لكنه يطرح فكرة الاعتراف أولا بوجود هذه الخطايا كخطوة للحل الجذري " ومع الإيمان الكامل بصعوبة تقديم قائمة كاملة ومجدولة لمفردات أزمة التعليم العربي ، إلا أننا في هذا السياق نتقدم على استحياء ،لاختيار ما نعتقد من منظور مجتمعي أنها أهم سبع خطايا للتعليم العربي، ليس بقصد إعطاء تحليل كامل ومفصل عنها ،بل لمحاولة الاعتراف بإشكاليتها تمهيدا لتطويقها وتحجيمها، ثم تجاوزها من خلال فعل تحرري مستقبلي يمنع النظم التعليمية من القيام بعملية انتحار جماعي"[1].

فالإصلاح التربوي بكل مفرداته أصبح ضرورة ملحة ومطلبا اجتماعيا، نظرا للأهمية التي بات يحتلها في تعديل مسار النظم التربوية نحو الأفضل، تحقيقا للجودة الشاملة في المنتج التعليمي لتلبية حاجات المجتمع ، فالاستثمار في التربية يجعل من الضروري مراعاة كل الشروط الواجب توفرها لإنجاح أي عملية تجديد أو إصلاح في النظم التربوية، حتى تكون التربية هي منبع التغير الاجتماعي ولا تكون تابعا له لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع وعدم تخلفه عن قاطرة التطور، الذي يبقى مرهونا بما نستثمره في هذا القطاع الحيوي والذي يمكن أن يسهم في تخلصنا من تجاوز الوقوف عند أسوار التراث العامر والغامر للأمة دون القدرة على بعث هذا التراث في شكل إنتاج جديد، يخدم البشرية ويسجل إسهاماتنا في دفتر التاريخ الإنساني.

[1]. ضياء الدين زاهر، **كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل**، منتدى الفكر العربي، عمان (الأردن)، 1990 ،ص 43.

.4. أهداف إصلاح المنظومة التربوية:

إن علمية تحديد الأهداف التربوية للقيام بالعملية التعميمية أساس كل عمل تربوي جاد، فعليها يتوقف إعداد البرامج كاختيار وسائل التنفيذ كأساليب التقييم وبفضلها يمكننا تحقيق جودة التعليم كالاستفادة بمخرجات ناشطة في المجتمع[1].

قال رئيس الجمهورية (عبد العزيز بوتفليقة) بتاريخ 09 ماي" 2008 إن الوعي بأهمية القدرات البشرية المؤهلة في قيادة التغيير والتحول الاجتماعي، وبضرورة إدماج المقاربة التربوية ضمن منظور نسقي لعملية التحديث كالتطوير التي شرعنا فيها في إطار برنامج التجدد الوطني، هو الذي جعلنا نبادر سنة 2000 بتنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح، بغية إجراء تقويم شامل ومنسجم للمنظومة التربوية بمختلف أطوارها ومراحلها، واقتراح المعالم المرجعية الكبرى التي تمكن القطاعات ذات العلاقة من الشروع في إصلاحيا بالشكل الذي يستجيب لطموحات المجتمع المطروحة في الحصول على تعليم نوعي كفيل بتمكين الخريجين والمجازين من الامتلاك الجيد للمعارف والمهارات، والتحكم في التكنولوجيا التي صارت طوعها وتوطينها وإنتاجها مقياس القدرة المجتمع على التجديد والابتكار[2].

ومن هذا المنطلق نرى ان البلدان المتقدمة اليوم من ضمن سياساتها العمل على الاستثمار في مجال العلم والمعرفة وتسعى جاهدة إلى تنمية قدراتها، فتستثمر في الأدمغة وبذلك نجد الكثير ينتقد ويطالب باستمرار إعادة النظر في المنظومة التربوية لتكون على اتجاه معين قد لا يخدم بالضرورة الأهداف التي تطمح المنظومة التربوية إلى تحقيقها.

ففي الجزائر يعد بيان أول نوفمبر من المواثيق الراسخة والأصلية في تاريخها بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات ودساتير، وان القراءة السريعة للبيان لا تبرز أبدا أي إشارة صريحة عن التربية والتعليم إلا انه يبرز أن ما يجب تحقيقه لا يتأتى إلا بالتربية والتعليم وهذه

---

[1]. جابر نصر الدين وبن اسماعين رحيمة، **جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته**، المتحصل عليه من //cutt.us/Ggsua 06/04/2018:http

[2]. جابر وبن اسماعين، **المرجع نفسه**، ص 5.

دعوة للاهتمام بهذا القطاع لذا فان أهداف النظام التربوي الجزائري لا يجب أن تخرج عن سياق الثوابت والمقومات التي تحددها وثيقة أول نوفمبر[1].

من الأهداف الرئيسية للإصلاح التربوي:

- تعريب التعليم وقطع الصلة بالحقبة الاستعمارية، إذ قامت الجزائر كأول إجراء لتحقيق الأهداف المسطرة بحذف اللغة الفرنسية من قطاع التعليم، فبدا بتعريب كل المواد الدراسية من الابتدائي إلى الثانوي، فالجامعي، أما عن اللغة الفرنسية فقد وضعت موضع اللغة الأجنبية التي لا بد من تعلمها كوسيلة للخطاب[2].
- ديمقراطية التعليم حيث يجب أن تشمل ديمقراطية التعليم جميع الخدمات الاجتماعية التعليمية، إضافة إلى فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله أمام الفئات الشعبية، وبوشم خاص أمام الفئات الكادحة والمحرومة، والعمل على تعميم التعليم على أوسع نطاق[3].
- يرمي هذا الإصلاح بالدرجة الأولى إلى توفير الشروط المادية والبيداغوجية الأكثر ملائمة للتكفل بتعداد مدرسي يتجاوز 8 ملايين تلميذ (25%) من السكان ويعد ما يقارب مليون طالب وهو السياق الذي يتم فيه الترخيص القانوني لإسهام المدرسة الخاصة والجامعات الأجنبية في الجزائر 2017/2016.
- إن جزأرة التعليم هدف ينادي بالقول أن مجتمع بلا جذور هو مجتمع بلا آفاق، فالجزأرة تعنى بكل ما يتعلق بالهوية الوطنية الجزائرية، فأرادت الجزائر من خلال هذا الهدف إزالة العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات الخارجية، وبعث الشخصية الجزائرية العربية، فجزأرة التعليم تهدف إلى جزارة النظام التعليمي ومخططاته ومناهجه وجزأرة المستويات والتخصصات والمفتشين والخبراء في قطاع التربية والتعليم، وجزأرة الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا بالوسائل التعليمية المتنوعة.

---

[1] حسن بركة، **أبعاد الأزمة في الجزائر المنطلقات والانعكاسات والنتائج**، (الجزائر، دار الامة، 1997)، ص 188.

[2] عبد القادر جغلول، **تاريخ الجزائر الحديث**، دار الحداثة ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1983، ص 236.

[3] لبرلهيم رماني، **مرايا وشظايا مقالات في الفكر والسياسة والأدب**، المؤسسة الوطنية، الجزائر، 2002، ص 10.

- كما يشمل إصلاح المنظومة التربوية التفتح على العلم والثقافة العالميين واللغات الأجنبية والتعاون الدولي والشامل في الوقت نفسه، وترقية العناصر المؤسسة للهوية الوطنية ضمن منضور يندرج في إطار الحداثة والتنمية من خلال العمل على غرس القيم الروحية والدينية للمجتمع الإسلامي العربي وصقلها في شخصية المتمدرس.
- تمكين المتمدرسين من الحصول على مستوى مقبول جدا على العلم والمعرفة.
- التفتح على ثقافات العالم بتشجيع وتدعيم الترجمة لكل المصطلحات في كل الميادين، حيث يجب التمكن من اللغات التطورية العالمية المستعملة في التنافس العلمي.
- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل واكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية[1].
- ومن أهم هذه البدائل التي راهن عليها الكاتب، وفي ساق تحليل تظاهرات الأزمة التي يعيشها الإصلاح التربوي في المجتمع والتي تعد البدائل الخيالية للأهداف لمرجوة نذكر:
- الانطلاق من الحاجيات الوطنية، لا مما تفرضه مراكز القرار المهيمنة على المستوى الدولي.
- اعتماد التخطيط التربوي إستراتيجية في ترشيد السياسات المتبعة والمتعدد بوصفها اختيارات اقتصادية واجتماعية.
- تجاوز التصور الظرفي في أي مشروع إصلاحي تربوي.
- تحديد إطار توافقي للإصلاح التربوي بين كل الفاعلين المعنيين الذين ينتمون للمجتمع المدني.
- بلورة مشروع مجتمعي يعكس المسار التنموي والرهانات المستقبلية وطنيا وقوميا.

[1]. لبرلهيم رماني، **نفس المرجع السابق**، ص 11.

- ربط الإصلاح التربوي المستهدف بباقي المسارات الإصلاحية الأخرى في المجتمع من اجل التنسيق بينها، والبحث عن مكونات منظمة لحقولها من الناحية الاستراتيجية. تحقيق إصلاح شمولي متكامل للمجتمع بكل قطاعاته ومجالاته المتعددة.
- توظيف استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- اعتبار المدرسة وحدة تنظيمية هامة في تحقيق الإصلاح التعليمي في إطار التنسيق بينها وبين الإدارة والمديرية والوزارة.
- دعم الموارد البشرية اللازمة لتطبيق مبدأ الإصلاح المتمركزة على المدرسة.
- تدريب العاملين بكل مدرسة على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في كل العلميات.
- استخدام آليات التعليم عن بعد بين المدارس والإدارات.
- إنشاء قاعدة بيانات ومعلومات وتوظيفها داخل المدرسة.
- تزويد المدارس بشبكات الانترنيت.
- تنشيط قنوات الاتصال بين المدرسة والمجتمع.
- تنشئة المتعلمين على حب العمل والتبصير بقيمة الأخلاقية، ودوره الفاعل في تكوين الشخصية المتزنة، وغرس الطموح لإحراز التفوق والإبداع والمساهمة في ازدهار الوطن وإثراء الحضارة الإنسانية.
- اكتساب المتعلمين المحتويات المعرفية والمهارتية والسلوكية للمواد لتعليمية المقررة في المناهج الدراسية[1].

.5. أهداف الإصلاح على مستوى التعليم الثانوي: يهدف الإصلاح على هذا المستوى إلى:

- مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة.
- التكفل ضمن مجموعات من الشعب المتمايزة بإعداد التلاميذ إما لمواصلة الدراسة العليا من خلال منحهم تعليما ذا طابع يتضمن المعارف الأساسية اللازمة وإما الاندماج في الحياة العلمية مباشرة أو بعد تلقي تكوين مهني ملائم.

[1] لبرلهيم رماني ، **نفس المرجع السابق**، ص 8.

1.5. أهداف برامج الإصلاح المتمركزة على المدرسة: لتحقيق الجودة في التعليم يكون الإصلاح المؤهل الوحيد الذي يعتمد عليه في إعادة بناء المنظومة التربوية بحيث يهدف الإصلاح المتمركز على المدرسة إلى:

- إحداث نقلة نوعية نحو تحسين الأداء المدرسي مع زيادة عدد المدارس المعدة للإصلاح توافقا مع الارتقاء بجودة المخرجات التعليمية طبقا لمعايير معنية وصولا للإصلاح التربوي.

2.5. أهداف الإصلاح المتمركزة على المتعلم: من التركيز على الجودة والإصلاح المتمركزة على المدرسة في البداية إلى التركيز على المتعلم واحتياجاته، حيث يهدف الإصلاح هنا إلى:

- تنمية الفرص أمام المتعلم للتعبير على احتياجاته وتعزيز نشاطه وتعامله مع مصادر المعرفة ويتجسد ذلك في جعل المدرسة قادرة ذاتيا ومهنيا على تحمل المسؤولية وجعلها قادرة على التقويم الذاتي وبناء خطط التطوير.

ففي إطار إصلاح التعليم أصبح على المدرسة تحديد وجهة نظرها وأهدافها والعمل على تحقيقها بالتعاون مع كل فئات المجتمع، باعتبار الإصلاح أصبح من أكثر المتطلبات إلحاحا في عصرنا الحالي نتيجة لما تواجهه المدارس من تحديات وصلت إلى ضرورة أن تعمل كل مدرسة على تمييز الأكاديمي من خلال:

- دعم السلطة المدرسية وتمكينها من امتلاك الآليات التي تمكنها من مواجهة المتغيرات المحلية والعالمية.
- بناء القدرات والمهارات الإدارية والفنية لجميع العاملين فيها من خلال مشاركتهم في تخطيط وتنظيم وتنسيق ومتابعة وتقويم العملية التربوية والتعليمية.
- تطوير عمليتي التعليم والتعلم من خلال التعلم النشط واستخدام مدخل منظومة التقويم الشامل ورفع كفاءة طرق التدريس في المواد الدراسية.
- الاستفادة الفعالة والكاملة من التكنولوجيا في تطوير العملية التربوية والتعليمية.

- جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته[1].

.6. مجالات إصلاح السياسة التعليمية:

عند محاولة تحديد المجالات لتي يجب ان تضمن في برامج الإصلاح التربوي نجد تصنيفات ومحاولات متعددة ومتفاوتة في تعيين تلك المجالات وهو ما يمكن بيانه فيما يلي:

.1.6. إصلاح يتعلق بديمقراطية التعليم وتعميمه: لقد ارتفع عدد تلاميذ بصفة مطردة منذ الاستقلال حتى بلغ ما يقرب من ربع عدد السكان سنة 2017، حيث يستقبل التعليم الأساسي أكثر من 6.3 مليون تلميذ وارتفعت بذلك نسبة التعليم من 20% إلى ما يقارب 100%.

كما ارتفعت نسبة تعليم البنات وبذلت وزارة التربية والتعليم مجهودات عظيمة في شأن انجاز المؤسسات التعليمية والتكوينية في جميع أنحاء القطر، واعدت لهذا الأمر برامج خاصة لفائدة بعض الولايات المحرومة.

وعلاوة على مجانية التعليم وفرت الدولة الكتاب المدرسي لتلاميذ التعليم الابتدائي مقابل مبلغ رمزي، ولتلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بأسعار مقبولة، أضف إلى ذلك توفير الإيواء للكثير من التلاميذ وتأسيس الابتدائيات الداخلية لفائدة أبناء الرحل، واستفادة الكثير من الأطفال من المنح والمطاعم المدرسية[2].

.2.6. إصلاح يتعلق بجودة التعليم: إن وجود بعض المعايير الداعية إلى الانفتاح على الدول المتقدمة ومواكبة التطور الحاصل في العالم كان المنطق الحقيق لاهتمام وزارة التربية والتعليم لتحسين الجودة التعليمية، إضافة. إلى الجهود المستثمرة في توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع التلاميذ ومن ذلك الاهتمام بجودة التعليم، والتي ركزت على مجالات رئيسية أهمها: المدرسة الفعالة، الإدارة التربوية، المعلم، المنهاج ونواتج العملية التعليمية والمشاركة

[1] . حسن بركة، **مرجع سبق ذكره**، ص 36.

[2] . **المراحل التي مر عليها التعليم في الجزائر**، المتحصل عليه من 05/201813/ على الساعة 50: 20 , http://mohaedturki-yoo7.com/t55-topic

المجتمعية من التركيز على مبدأ المدخلات إلى التوجه للإصلاح المتمركز على المدرسة واعتبارها وحدة التغيير وأساس البناء من خلال مجالاتها الفعالة[1] .

وهناك من ينظر للإصلاح في مجال التربية كما هو الحال في المجالات الأخرى على انه عمليات اجتماعية هادفة وتسعى إلى إحداث تغيير في بيئة نظام اجتماعي معين وفي ضوء ما سبق يمكن وصف الإصلاح التربوي في ضوء النتائج المتوقعة من النظام التربوي للتفاعلات الاجتماعية المرتقبة، وتسعى الإصلاحات التربوية في الجزائر إلى تغيير الأبعاد والمجالات التالية في أنظمة التعليم:

- إعداد المتعلمين والمعلمين والمديرون والأبنية التعليمية.
- الغايات والأهداف.
- السياسات التعليمية والأنظمة الإدارية والأجهزة التنفيذية.
- التمويل والموازنة.
- أنظمة الانتقال بين المؤسسات التعليمية وما يرتبط بها من طبيعة المراكز، والمستويات والروابط والأعمار.
- المنهج وتنظيم مضمون التعليم.
- طرائق التدريس والعلاقات الاجتماعية.
- معايير انتقاء المتعلمين وتقويمهم ونقلهم من صف إلى أخر.
- معايير انتقاء رجال التعليم وتقويمهم وترقيتهم.

كما أن الإصلاح التربوي ينبغي ان يشمل كل الجوانب العلمية التعليمية (أهدافها ومحتواها، وطرائقها، والقائمين عليها)[2].

تكمن أهمية وأهداف الإصلاح التربوي في انه يعد ضرورة ملحة لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، حيث يسعى إلى تجاوز التحديات التقليدية التي تواجه الأنظمة التعليمية، مثل عدم تكافؤ الفرص والتسرب المدرسي. من خلال تحسين المناهج وطرق التدريس، يسعى

[1] .نصرالدين جابر، رحيمة بن اسماعين، **مرجع سبق ذكره**، ص 3.

[2] . فاروق جعفر عبد الحكيم، **الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي**، العلوم التربوية، ع3، ج2 جويلية2015، ص 1-49.

الإصلاح إلى تحقيق جودة التعليم وتعميمه ليصل إلى جميع فئات المجتمع، مع التركيز على تعزيز الهوية الوطنية وجزأرة التعليم، كما يهدف إلى تحسين الظروف المادية والبيداغوجية وتطوير قدرات المعلمين عبر التدريب واستخدام التكنولوجيا الحديثة، إضافة إلى ذلك فان الإصلاح التربوي يساهم في تزويد الأفراد بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة التغيرات السريعة في العصر الحديث، مما يضمن تحقيق تقدم مستدام للمجتمع.

ثانيا: آليات إصلاح التربية في الجزائر

إن الإصلاح التربوي كآلية تهدف إلى تحقيق الأفضل على مستوى مخرجات النظم التربوية كمحصلة ختامية للفعل التربوي بكل تجلياته، مستهدفة جملة من العناصر المكنة للنظام التربوي والتي يسعى الإصلاح التربوي إلى إدخال جملة من التغيرات على آلياتها لتفعيل العملية العلمية والتعلمية ليصل إلى تحقيق التقدم التطور، لتكون التربية هي الفاعل الأساسي لكل تغير مجتمعي حال يجب تفعيل العناصر المكونة للنظام التربوي من حين لأخر حتى تستجيب لهذا التغير، لذلك شمل الإصلاح جملة من الآليات.

.1. الفلسفة التربوية الموجهة للإصلاح:

تكتسي عملية تحديد الفلسفة الموجهة لعملية الإصلاح التربوي أهمية كبيرة في نجاح العملية، فكلما كانت الفلسفة التربوية واضحة المعالم والأهداف وتستمد مرجعتها من المقومات الأساسية من قيم وثقافة خاصة بالمجتمع، كانت الضامن الأساسي لنجاح عملية الإصلاح، حيث يرى جاك ديلور في تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين المقدم لليونيسكو ان عملية الإصلاح التربوي الناجح هي تلك الإصلاحات التي تنبع من المجتمع ولا تفرض عليه من الخارج، مما يحقق قدرا من الالتزام من جانب الشركاء الفاعلين في عملية الإصلاح، والذين يحددهم " هناك ثلاث جهات فاعلة رئيسية تساهم في نجاح الإصلاحات التربوية، أولا المجتمع

المحلي ولاسيما الآباء، ورؤساء المؤسسات التعليمية والمعلمون وثانيا السلطات العامة، وثالثا المجتمع الدولي[1] .

فعندما دعت الضرورة إلى إصلاح المنظومة التربوية بعد الاستقلال كان لابد على المنظرين البحث عن أرضية مذهبية كافية تصلح لأن تكون مرجع المنظومة تربوية يجب أن يظل تطورها الدائم شديد الصلة بمقومات هذه الأمة وبما أن الشع بالجزائري وضع عبر العصور قضايا التربية والتعليم في الصعيد الأول من اهتماماته، وأهم ما أبرز هذه العناية ما يتميز به الشع بالجزائري من عمن المشاعر الدينية ولذلك أقام أسس مؤسساته الثقافة ونظمه القضائية وعلاقاته الاجتماعية على أساس تعاليم الإسلام أعطى للعلم صبغة مقدسة حين جعل من طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، فالمنظومة التربوية اتخذت من أهدافها ترسيخ المبادئ الإسلامية السمحة في عقول ونفوس الناشئين ليشبوا على الطرق مدركين لعقيدتهم عارفين لمبادئها متمسكين بها[2].

كما شمل إصلاح المنظومة التعليمية غايات كبرى وقرارات تتضمن التركيز على الطابع الوطني لضمان تكوين مواطن مزود بمعالم ومرجعيات وطنية أكيدة تعكس قيم الحضارة بصدق ووفاء، ومواطن قادر على فهم العالم الذي يحيط به وباستطاعته التفتح والتفاعل والتأثر والتأثير ونشر الطابع الديمغرافي في المجتمع وترقية القيم والمواقف المرتبطة بالإسلام والعروبة والأمازيغية[3].

وهذا ما يفترض أن تظل عليه أساسيات ومقومات المنظومة التربوية الجزائرية حيث كمثل المرجعية الأصلية التي تستمد منها فلسفتها التربوية عبر المراحل المختلفة.

.2. تحسين المناهج التربوية:

إن المناهج التربوية هي النبراس الذي يرسم معالم الطريق في النظام التربوي وعلى ضوء التوجيهات المعتمدة في المنهاج، تكون فعالية المخرجات التربوية من عدمها، فالمناهج التربوية

---

[1]. إبراهيم هياق، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي**، جامعة منتوري قسنطينة ، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، 2011/2010، ص-ص 80،81.

[2]. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **التوجهات الأساسية للنظام التربوي في الجزائر**، ص 48.

[3]. عيسى ابو سالم، "**الملتقى الوطني لمفتشي التربية والتكوين**"، الجزائر، (أيام21-22-23 ماي 2006).

في الأمم تحضا بأهمية بالغة، ويجري عليها التحسينات من حين لأخر رغبة في تفعيل دورها حتى تواكب كل جديد، ففي مجال النظريات التربوية الحديثة فان علبة هيكلة المناهج التربوية باتت ضرورة ملحة حتى تستجيب للتغيرات الحاصلة في مجال المعرفة، فالانفجار المعرفي والتدفق الحر للمعلومات جعل من المدرسة التقليدية والمعلم بنمطه المعهود ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة بل تعددت المصادر وأصبح من العسير على الفرد ضبط هذا الاتفاق ما لم يكتسب مهارات معينة تساعده على كيفية التعامل مع هذه المواقف الجديدة، لعل المنهاج يكون في مستوى هذا التطلع ويلبي هذا الطموح[1].

فمنذ الاستقلال عرفت المنظومة التربوية الجزائرية ثلاث مقربات أساسية للمناهج التربوية هي:

.1.2. المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين): تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أن المدرس يشرح الدرس، ينظم المسار وينجز المذكرات ويكون الطالب متلقي، يستمع، يتدرب، يعيد ما حفظه فالمتلقي هذا يقوم بعمليتين الأولى اكتساب المعرفة الجاهزة كما ونوعا والمرحلة الثانية استحضار هذه المعرفة حال المساءلة.

.2.2.المقاربة بالأهداف (بيداغوجية الأهداف): وفيها يصبح المعلم مصدرا للتعليم من بين المصادر الأخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التعليم بمعية المتعلمين والتأكد من تحقق النتائج المرجوة، كما تتغير وظيفة المتلقي من مستهلك إلى مساهم فعال ونشيط.

.3.2. المقاربة بالكفاءات: وهي إستراتيجية تكثر تطورا لأنها تعلم المتعلم كيف يتلقى العلم وتوجيهه نحو تنمية القدرات العقلية السامية: التحليل، التركيب، حل المشكلات، أي انها إستراتيجية تسعى إلى اكتساب الكفاءات وليس تراكم المعارف وفي هذه المقاربة يتم استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاص ومصطلح القدرة بدلا من الهدف العام.

المقاربة بالكفاءات تقترح تعلما اندماجيا غير مجزأ مع إعطاء معنى للمعارف الدراسية واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المختلفة، فهي إحدى البيداغوجيات

[1]. إبراهيم هياق، **مرجع سبق ذكره** ، ص 82.

التي تبنتها وزارة التربية الوطنية وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 إذ أن تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج والانتقال إلى مفهوم المناهج، إذ أن الأول عبارة عن مجموعة المعلومات المعارف التي يجب تلقينها خلال مدة معينة، في حين ان الثاني يشمل ل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت إشراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم أي كل المؤشرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة[1].

وتهدف مقاربة التعلم بالكفاءات إلى مساعدة المتعلم على:

- النظر إلى الحياة من منظور علمي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية
- تفعيل المحتويات في المدرسة والحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مجالات الحياة، وحث المتعلمين على التعلم الذاتي عن طريق حسن التوجيه[2].

ولقد عملت وزارة التربية الوطنية على تعزيز التدريس بالكفاءات من خلال المنشور 946/07 المؤرخ في 2007/10/22 والذي يتعلق بتكوين قوات وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات[3].

من خلال ما تم ذكره يمكن القول ان الإصلاح التربوي في الجزائر يسعى إلى تحسين مخرجات النظام التعليمي من خلال تحديث العناصر الأساسية فيه، حيث تشمل الآليات الرئيسية للإصلاح تحديد فلسفة تربوية واضحة تعكس قيم المجتمع، وتضمن مشاركة جميع الأطراف المعنية، مثل الآباء والمعلمين والسلطات العامة، كما يتضمن تحسين المناهج التربوية، حيث تم تبني ثلاث مقاربات: التقليدية، والأهداف، والكفاءات، مع التركيز على تنمية

[1]. نصيرة سالم وتالي جمال، "**الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم الإصلاح؟**"، المتحصل عليه من: http://dspace.univ-biskra.dz:8080/xmlui/handle/123456789/8915.18:22، 2018/05/05.

[2]. وزارة التربية الوطنية، **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم**، الجزائر،2009، ص 186.

[3]. وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، العدد 511، نوفمبر 2007، ص 7.

قدرات المتعلمين وتحفيزهم ليصبحوا نشطين في عملية التعلم. بدأت هذه الإصلاحات منذ الاستقلال، وتم تعزيزها عبر تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات منذ عام 2003، بهدف تلبية احتياجات الطلاب في ظل التغيرات المعرفية المستمرة.

.3. تفعيل دور الإدارة المدرسية في الجزائر:

إن عملية إصلاح في أي موقع كان وفي أي زمان وتحت أية ظروف يتطلب قيادة موجهة ومحكمة تسهر على تنفيذ خطوات الإصلاح وتعمل على تتبع مراحله المختلفة إدارة وتقييما وتدخلا ايجابيا كلما دعت الضرورة لذلك، والإدارة المدرسية معنية بشكل أساسي في كل إصلاح يمس المنظومة التربوية، فعملية الإصلاح التربوي عملية شاملة لا تستثني أي مفردة من مفردات المجال المدرسي، لان أي إصلاح يتبنى إدخال تحسينات من جانب واحد فقط من جوانب المجال المدرسي، لن يكتب له النجاح، فبات من الضروري تزويد الإدارة المدرسية بأسباب وآليات النجاح في الإشراف على عملية الإصلاح التربوي[1].

إن وعي المجتمع الجزائري والأسرة التربوية بضرورة معالجة النقائص الناتجة عن جنود طرق التسيير الكلاسيكية المطبقة في المؤسسات التربوية أداء ومردودا وضرورة التغيير والتطوير بمواكبة تطورات العصر وتغيير سلوكات وأساليب العمل لدى مختلف أطراف الجماعة التربوية (أعضاء الجماعة المدرسية، وأولياء التلاميذ، السلطات المحلية مثل: البلدية، الدائرة، الولاية والمصالح التابعة لها كالقطاع الصحي، الحماية المدنية والأمن) كان من الضروري تكييف النصوص التشريعية لمواكبة المستجدات لذا شرعت وزارة التربية الوطنية في إصدار النصوص المنظمة لمشروع المؤسسة واعتماده في نظام تسيير المؤسسات التعليمة بجميع مراحلها لتحسين أدائها ورفع مردودها من خلال المنشور رقم 06/153 الداعي إلى تفعيل العمل بمشروع المؤسسة ابتداء من الموسم الدراسي 2007/2006[2].

---

[1]. محمد بن حمودة، **علم الإدارة المدرسية، نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2006، ص 19.

[2]. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **وثيقة تتعلق بالنظام التربوي والمناهج التعليمية**–سنة 2004.

ومن دواعي تحديث الإدارة في التنظيم الإداري والتربوي في قطاع التربية الوطنية تم اتخاذ القرار المؤرخ في 2010/12/28 يتضمن إنشاء لجنة وطنية ولجان ولائية لرقمنة التسيير الإداري والتربوي في قطاع التربية الوطنية[1].

ومن هذا فان للإدارة المدرسة مجموعة من الأهداف، والهدف يعتبر العنصر الأساسي في العملية التربوية، وجميع الجهود التي تبذل تكون من اجل خدمة ذلك للحصول على مردود مرتفع، ووفق هذه الرؤية نجد أن القائمين على المنظومة التربوية الجزائرية والأطراف المشاركين فيها يسعون من خلال الإصلاحات التربوية المتتالية إلى تحسين العملية التربوية والهدف من ذلك تحقيق نسب نجاح مرتفعة في كل مراحل السار التعليمي[2].

.4. تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية:

تلعب المجالس التعليمية داخل المؤسسات التربوية دورا بالغ الأهمية في تكوين الأساتذة وإكسابهم مهارات القيام بالعملية التعليمية، فكل إصلاح يجب أن يولي هذه المجالس أهمية نظرا لدورها الفعال في العناية التربوية فمجلس القسم والتنسيق يساعد الأساتذة في شقه العمودي أو الأفقي في توضيح المجال البيداغوجي للأستاذ مع تلاميذه سواء في القسم الواحد أو المستوى الواحد، كما أن الندوات الداخلية المنعقدة من طرف الأستاذ المادة الواحدة او من طرف المفتشين دور في تزويد الأستاذ برؤى واضحة تقلص من الهوة التي قد تنجم بين النظري والتطبيقي[3].

فالقرار رقم 172 المؤرخ في 1991/03/02 يتضمن إنشاء مجالس التعليم وينظم عملها في المدارس، تنص مواده على تسهيل التشاور بين أساتذة المادة الواحدة والعمل على تناسق المناهج التربوية واختيار الوسائل المادية والضرورية من اجل التنسيق الجيد للتعليم[4]، كما ان

---

[1] . وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، نوفمبر 2011، ص 10.

[2]. ليندة العابد، **التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجيستير غبر منشورة، (جامعة بسكرة: قسم علم الاجتماع، 2015،2016)، ص 81.

[3] . محمد جواد رضا، **الإصلاح التربوي خارطة الطريق**، دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006، ص 51.

[4]. خليفة، **مجالس التعليم: تنظيمها وعملها**، محفظة الأستاذ خليفة 2014/09/02. 01 ماي 2018،12:00 http://sites.googl.com

مجلس التسيير يعتبر حلقة ربط بين الطاقم الإداري للمؤسسة والأساتذة يمكنه ان يساهم بشكل فعال في نجاح العمل التربوي، فكل هذه المجالس لا بد من تفعيلها لتساهم بدورها في بعث الحياة التربوية ونشاطاتها داخل المؤسسة[1].

.5. الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

إن المدرسة بما تحتويه من مفردات تشمل المعلمين والطاقم الإداري تعتبر صورة نموذجية مصغرة للمجتمع الكامل، ويمكن للمدرسة إن تتفاعل مع المجتمع تأثيرا وتأثرا، ومنه فهي تستطيع عكس الجوانب السوسيوثقافية، التربوية للمجتمع، حيث عني الإصلاح التربوي بهذه العلاقة وأولاها اهتماما بالغا لما تمثله المدرسة من علاقة وطيدة بالمجتمع الذي تنتمي إليه، فكانت القوانين الموجهة للتربية تركز على الوظيفة، وتسعى لوضع الأسس والقواعد الضرورية لتمكين المدرسة من القيام بواجباتها التربوية والاجتماعية بالأعياد الوطنية (أول نوفمبر) وعيد العلم أو الأعياد الدينية (عيد الفطر..).

بالإضافة إلى تأسيس جمعيات أولياء التلاميذ وتفعيل العلاقة داخل الوسط التربوي وتنظيمها قانونا، واعتبار المدرسة شريكا فاعلا وفعالا في التنظيم التربوي، من خلال ما اسند لهذه الجمعيات من ادوار هامة[2] .

إذ يجب على المدرسة أن تقوم بنشاط اجتماعي وثقافي في المجتمع مهما كانت طبيعته ويجب أن تكون المدرسة موجهة ومرشدة أي أداة من أدوات التقدم الاجتماعي، ولذلك يجب عليها أن تكون على اتصال وثيق بأسرة الطفل من ناحية، والمجتمع المحلي من ناحية أخرى كي تصلح ما فيها من عيوب وأخطاء، وبذلك تصبح مركز انطلاق وإشعاع في المجتمع.

---

3 محمد جواد رضا، **الإصلاح التربوي خارطة الطريق ، مرجع سبق ذكره**، ص 82.

1. ابراهيم هياق، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي**، جامعة منتوري قسنطينة ، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، 2011/2010، ، ص 87.

.6. تكوين المكونين:

يعتبر جل المفكرين التربويين أن المعلم له دور استراتيجي في العملية التربوية، ويتغير هذا الدور وفقا لمتطلبات كل أوان، فعلى الرغم من أن الانفجار الجغرافي التدفق الحر للمعلومات صار ميزة هذا القرن، إلا أن مكانة المعلم كموجه ومرشد لمنبع المعرفة وكيفية استخدامها لا زالت تكتسي أهمية بالغة، حيث يعتبر المفكر محمد جراد: " المعلمون اليوم اكبر قوة منتجة في العالم، لأنهم يطبقون في عملية المعرفة المنظمة يشكلون عقول الأجيال الجديدة بما يخدم مجتمع المعرفة واقتصادها"[1].

ومن هذا وجب إعطاء المتربي أهمية بالغة باعتباره الأكثر أهمية في العملية التربوية فيجب توفير كل أسباب النجاح والمساعدة لعملية التكوين أو ما يسمى بالتكوين المستمر: يجب أن يستفيد المعلمون والأساتذة من عملية تكوينية خلال الخدمة تتميز بالجدية والفعالية والاستمرار ويتم هذا من خلال ما يلي:

- تكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا وذلك في سنوات التدرج حتى حصولهم على شهادة.
- تكوين خاص بالأساتذة حاملي شهادة ليساس أو الماستر وذلك بعد نجاحهم في مسابقة التوظيف الخاصة بقطاع التربية والتعليم في درجة أستاذ.
- تكوين المتربصين قبل القيام بعملية التثبيت على الوظيفة نفسها.
- التكوين أثناء الخدمة من طرف مفتشي التربية الوطنية، أو متابعة الأستاذ من قبل الأساتذة المكونين من ذوي الخبرة والكفاءة.
- إقامة أنصاف أيام، وأيام دراسية، لتحسين المستجدات من الوصاية[2] .

[1] نفس المرجع ، ص 85.

[2]. نصيرة خزاني، (مفتش التربية الوطنية) **مقابلة يوم:** 2018/05/02، 18:39.

7. تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية:

إن إدخال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المجال التعليمي ضرورة واقعية والية عصرية لتطوير وتنظيم وإصلاح المنظومة التعليمية في الجزائر حيث يستخدم نظم التعليم التكنولوجي لزيادة كفاءة التخطيط ومحاكاة التغيرات المحتملة وتنظيم الجداول، وحفظ السجلات، والتأكد من المحاسبة ودعم العمليات الإدارية والتنظيمية الأخرى[1].

ولقد عملت الجهات المعنية التابعة لوزارة التربية الوطنية على تزويد كامل المؤسسات التعليمية الوطنية على الأقل حتى 2017 وفي بداية 2017-2018 بدا العمل الجدي لمضاعفة المخابر الخاصة بتكنولوجيا الإعلام والاتصال المزودة بخدمة الانترنت[2].

تتطلب الإصلاحات التربوية في الجزائر قيادة فعالة للإدارة المدرسية تلعب دورًا حيويًا في تحسين الأداء التعليمي. وقد أدركت وزارة التربية الوطنية أهمية تحديث أساليب الإدارة، والدليل على ذلك هو إصدار نصوص تنظيمية لمشاريع مؤسسات التعليم وبدء الرقمنة في عام 2010. من بين هذه المشاريع، تبرز المجالس التعليمية، التي تسهم في تطوير مهارات الأساتذة وتعزيز التنسيق بين المناهج. كما تعزز المدارس علاقتها بالمجتمع، مما ينعكس إيجابيًا على قيمه ويسهم في بناء هويته. بالإضافة إلى ذلك، تلعب المشاريع التكوينية دورًا هامًا في تكوين المعلمين وتعزيز فعالية التعليم، وذلك من خلال دمج تكنولوجيا الإعلام والاتصال لتحسين الكفاءة الإدارية والتفاعل التعليمي.

ثالثا: الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي

1. الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم:

إن التطور التكنولوجي هو خلاصة ومحصلة البحث العلمي الجاد يهدف للاستفادة من هذه البحوث في تسهيل حياة الأفراد وتحقيق مجتمع الرفاهية ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى ما لم تكن التكنولوجيا مرافقة لراس المال البشري في تلبية متطلبات التغيير نحو الأفضل.

[1]. إبراهيم هياق، **مرجع سبق ذكره**، ص 90.

[2] 3 .عبد الرؤوف زكور فرحات/، (مدير مركز: التوجه المدرسي لولاية الوادي)، **مقابلة يوم:** 25أفريل 2018، 10:05

ونظرا لان الجزائر قد بدأت في الاستخدام الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، فان نتائج هذه المجهودات لن تظهر لسنوات عديدة، وتحديد التقدم الذي يحقق خلال سير العمل، ويمكن التأكد منه باستخدام المؤشرات أو المعايير التي يتم بواسطتها التحقق من النتائج. حيث إن عملية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم تواجه تحديات كبيرة ومع انتشار استخدامها في المؤسسات التعليمية أصبح من الضروري وضع مؤشرات أداة لمراقبة استخدام ونتائج هذه التكنولوجيا.

- كما لا يمكن للتعليم أن يعتبر استخدام التكنولوجيا غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة حضارية وعصرية للتعليم يجب العمل بها[1].

وبدا العمل بمشروع إدماج التكنولوجيا بالتعليم عبر مراحل كما يلي:

.1.1.مرحلة البداية: وهي المرحلة التي أدركت فيها الجزائر مزايا استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم وإعداد المبادئ التوجيهية للتنفيذ وكانت هذه ما بين 2002-2005.

.2.1. مرحلة التطبيق: واهم المؤشرات التي يمكن استفادة في هذه المرحلة هي المؤشرات لخاصة بقياس النفاذ وإمكانية الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومعدل المكونين والتلاميذ إلى الحاسب الآلي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من قبل المكونين والتلاميذ وكيفية استخدامها في المؤسسات التعليمية، وهي المرحلة التي تمر بها الجزائر من 2005 إلى اليوم..

ونظرا لأهمية هذا المشروع خصصت الجزائر 58 ألف دينار لكل مؤسسة سنويا، منها 30 ألف لصيانة الأجهزة، وعلى الرغم من التجهيزات التكنولوجيا من طرف وزارة التربية والتعليم إلا أن مديريات التربية تخصص بعض من الميزانية لشراء بعض التجهيزات، إضافة إلى تكوين المكونين وجميع رؤساء المصالح، وتم تخصيص 85000.00 دينار جزائري للاشتراك في

1. المنشور رقم 862 المؤرخ في 2005/05/03 والمتضمن **التدابير التربوية والبيداغوجية لتنصيب سنة أولى ثانوي،** 2005.

الانترنت و30000 دج لصيانة الأجهزة ولم تصل جميع الولايات إلى مرحلة رقمنة الدروس وإتاحتها على الخط.

2. الاتجاه نحو الجودة الشاملة لمخرجات التعليم:

لقد قفز مفهوم الجودة الشاملة كمفهوم اقتصادي إلى التربية والتعليم في ثمانينيات القرن الماضي، فأصبح تطبيق الجودة في المجال التعليمي من الاتجاهات البارزة في القرن 21، تسعى الجزائر لتطبيق هذا الاتجاه في كل إصلاح تربوي منشود رغبة في تحسين المخرجات التربوية تحقيق لنجاح النظام التربوي وفي تصريح للسيدة نورية بن غبريط 2018 وزيرة التربية الوطنية في 2016/04/20، أكدت فيه أن جودة التعليم في الجزائر تمر عبر أساتذة مكونين محفزين ومتوقف بدرجة كبيرة على تأهيل الأساتذة وكفاءتهم البيداغوجية والمهنية وخصالهم الإنسانية لذلك فان الأساتذة بحاجة إلى دورات تكوينية نوعية ومرافقة في مستوى المهام التي يؤدونها مشيرة إلى المرافقة، تقع أساسا على عاتق المفتشين، كما دعت الوزيرة في إطار رسالتها حول موضوع جودة التعليم في الجزائر إلى تشجيع التلميذ الذي هو صلب انشغالات قطاع التربية والتعليم في الجزائر، مؤكدة على إطلاق العنان لعبقرية وتفجير طاقاته الإبداعية، من خلال قولها:" للأستاذ أقول: لا تنسوا أن المتعلم هو سبب وجود المهنة التي تمارسونها لذلك خذوا الوقت اللازم لجعله على راس انشغالاتكم المهنية، خذوا الوقت اللازم للإصغاء إليه، للمتعلمين أطفال اليوم، مواطنو الغد كونوا قدوة حسنة كونوا مثاليين"[1].

3. الاتجاه نحو التنمية الشاملة:

تعتبر الموارد البشرية راس المال الحقيقي لأي امة من الأمم وهي المخزون الاستراتيجي الذي من خلاله تأمل في النهوض والتقدم، وتعتبر النظم التربوية المعنى الأول بالاعتناء بهاذ الاتجاه، كما أن التعليم يخدم غرضا اجتماعيا هاما، فللتعليم دور هام في خلق الإنسان الدافع المنتج والمواطن الصالح، فكلما زاد عدد المتعلمين ارتفع مستوى التفكير العلمي والمنطقي لدى

[1]. **جودة التعليم متوقف على تكوين الأساتذة وكفاءتهم**، المتحصل عليه من www.radioalgerie/dz/news18/04/21على الساعة 14:02 18/04/21

أفراد المجتمع مما يساهم في عملية التغيير الاجتماعي، التي تتشكل الشرط الضروري للتحضر والتنمية في المجتمع.

فالتعليم من وجهة النظر الاقتصادي يعد سلعة استثمارية واستهلاكية خاصة وعامة في الوقت نفسه، فهو سلعة استهلاكية خاصة لمنافعه المباشرة حيث يشبع حاجة لدى الفرد في المعرفة، وسلعة استثمارية خاصة لأنه يعود على الفرد بزيادة في الدخل عن طريق تحقيق قدرة الفرد الإنتاجية، وهو سلعة عامة نظرا لماله من أثار خارجية مفيدة للمجتمع لذا لا يترك عادة لاقتصاد السوق[1].

نلاحظ من خلال ما تقدم ان الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي في الجزائر تتضمن في مجملها ثلاثة محاور رئيسية. أولاً، توظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث بدأت الجزائر منذ 2002 في إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين العملية التعليمية التعلمية. ثانيًا، التركيز على الجودة الشاملة لمخرجات التعليم من خلال تحسين كفاءة الأساتذة ودورات تكوينية نوعية. ثالثًا، تعزيز التنمية الشاملة عبر الاستثمار في الموارد البشرية، بهدف خلق مواطنين فاعلين يسهمون في التغيير الاجتماعي والتنمية الاقتصادية.

ختاما نقول ان المحاور الحديثة للإصلاح التربوي في الجزائر هدفها توظيف التكنولوجيا لتحسين جودة التعليم، ضمان تأهيل المعلمين، التقويم التوجيه وتعزيز التنمية الشاملة من خلال تعليم يساهم في التطور الاجتماعي والاقتصادي.

رابعا: أفاق الإصلاح التربوي في الجزائر

إن علمية الإصلاح التربوي لما تتميز به من خصوصية، لارتباطها بضمان تكوين الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف في مجتمعاتهم كالتفاعل مع مستجدات الحاضر والتطلع لآفاق المستقبل تجعل من الأقدم على هذه العملية يتطلب جملة من المتطلبات والشروط الواجب توفرها، كالحرص على أن تكون ضمن القاعدة الأساسية لأي عملية إصلاح مرغوب فيه، فالإصلاح التربوي على قدر من الحساسية بحيث لا مجال فيه للخطأ لأن العملية تعتبر قضية تمس

[1] . صباح غربي، **الاستثمار في التعليم ونظرياته**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2،جوان 2008، ص31.

المجتمع بكل فئاته، لذلك وجب أن تكون عملية الإصلاح مرتبطة بالواقع المحلي بكل تجلياته غير مفروضة من جهات خارجية، وأن تدعم برؤية تخطيطية محكمة تؤسس لاستراتيجية تعاونية يتجند فيها الجميع لا نجاح العملية ولابد من تكفير ميزتين هامتين حتى يكتب النجاح لأي عملية إصلاح تربوي.

1. ألا يكون مندرجا في إطار سياسات تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية مستوردة تابعة ومملات من الخارج، بل نابعة من اختبارات وأهداف وحاجات وطنية بالأساس.
2. أن يتكامل إضافة إلى إجراءاته ودقة أهدافه مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى، أي أن ينخرط في إطار رؤية تخطيطية وطنية عامة ومتكاملة العناصر، ضمن استراتيجية تشاركية وتحاورية جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدوار والعلاقات[1].

هذا لا ينفي الانفتاح الايجابي على تجارب الآخرين للاستفادة منها في وضع الخطط والاستراتيجيات لتحقيق القدر الكافي من النجاح، فالتسارع الكبير في مجال المعلومات والمعارف يتطلب ضرورة تكييف السياسات التربوية، لتسمح بملاحقة المستحدثات والتطورات المختلفة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات[2].

فالتدفق المعرفي الهائل الذي رافق الثورة التكنولوجية وجعل من عملية التواصل بين مختلف الثقافات أمر يسيرا، وفي مقابل ذلك أصبحت عملية التواصل تتطلب قدرا معنيا من التدريب يتلقاه طالب العلم من أجل اكتساب القدرة على جملة من العمليات التي تمكنه من الاستفادة من هذه العملية[3].

إن الرغبة والعمل يجد ضمان حقيقي لنجاح أم إصلاح تربوي يوفر المتطلبات الأساسية لعملية الإصلاحية والتي نوجزها في النقاط التالية:

- التبني السياسي للعملية الإصلاحية للنظام التربوي، وفق سياسة تعليمية تستمد

---

[1]. مصطفى محسن، **الخطاب الإصلاحي التربوي**، المركز الثقافي العربي، لبنان ، 1999، ص 39.

[2]. نورالدين زمام وسعاد بن قفة، **الإصلاح التربوي والتنمية**، المتحصل عليه من : http://knol.google.com 28 مارس 2018 17:30

3.محمد جواد رضا، **الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006، ص 117.

- مرجعيتها من فلسفة المجتمع في مجال التربية يتجسد ذلك في مشروع متكامل للإصلاح يتجسد الجميع لتنفيذه كل في موقع المسؤولية المناط به أدائيا.
- شمولية الإصلاح التربوي ومرونته التي يجب أن تكون صفة سائدة في مراحل الإصلاح التربوي لضمان نجاح العملية وفق خطة تطوير واصطلاح تربوي شامل[1].

انطلاقا من المبادئ التالية:

- شمولية التطوير التربوي المنشود، بحيث يتناول جميع عناصر النظم التعليمي الرئيسية، ويجري عليها ما يتطلبه من تغيير كلي أو جزئي.
- مرونة إجراءات التطوير، بحيث يتيح بدائل أمام الدول لاختيار ما يتناسب مع طبيعة نظاميا التعليمية وظروفها وأولوياتها.
- واقعية التطوير، بحيث ينطلق من أرض الواقع ويندرج في خطوات التغيير كالإصلاح بما يتلاءم ودرجة استيعاب أهداف التطوير والتمكين من تطبيقه من قبل المدارس والتربويين العاملين فيها كالمشرفين عليها.
- السعي نحو التعليم النوعي بكل ما تحمله الكلمة من معاني الجودة ومواكبة التغير المتسارع في الكم المعرفي والتدريب والمهارات الحياتية.
- إعداد مناهج تربوية مبنية على آخر ما جاءت به النظريات التربوية في مجال البحث التربوي للرفع من مستوى التعليم، دون أن تهمل واقع المجتمع وفلسفته التربوية أي أن تراعي واقع المجتمع وفلسفة وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات.
- التفاعل الايجابي مع الآخر والتفتح على ثقافة الآخرين مع المحافظة على
- الخصوصية والهوية المحمية، لتدريب الناشئة على التفاعل الايجابي مع الثقافات المختلفة، وفرز وتحليل مناطئ التواصل وتعزيز الثقة بالنفس في فتح نافذة الحوار مع الآخر.

[1] رافدة الحريري، **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية**، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007، ص 295.

إن السعي وراء توفير المتطلبات الضرورية لعملية الإصلاح لا شك يساد في ضمان النجاح لأي عملية إصلاحية، ويلخص لنا أهم هذه المتطلبات الواجب توفرها **بدر عبد الله الصالح** في رؤيته للإصلاح الشامل.

1. **التغيير التربوي :**تحديد خصائص النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي Réforme Model بجوانبه المختلفة عن النموذج السابق تعلما وتعليما وإدارة.
2. **تطوير التعميم** :(Instructional Development) تطبيق العملية المنظمة لإنتاج النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي.
3. **تطوير بيئة التدريس:** (Faculty Development) تنمية اتجاهات ايجابية نحو التغيير والمهارات التي يتطلبها تنفيذ التغيير.
4. **تطوير المنظمة:** Organizational Development

- منظومة لوائح أو سياسات موجهة للتغيير.
- مصادر مادية يتطلبها تنفيذ التغيير.
- ثقافة داعمة للتغيير.
- قيادة ميسرة للتغيير[1].

تتطلب آفاق الإصلاح التربوي في الجزائر استنادًا إلى احتياجات وطنية، مع ضرورة التزام جميع الأطراف بمشروع متكامل يتماشى مع فلسفة المجتمع. يجب أن يكون الإصلاح شاملًا ومرنًا، يركز على التعليم النوعي وتطوير مناهج تولد من رحم المجتمع وتتناسب مع واقع المجتمع. كما يتعين تعزيز التفاعل مع الثقافات الأخرى والحفاظ على الهوية الوطنية، مع توفير متطلبات الإصلاح اللازمة من خلال تحديد نموذج واضح للتغيير وتنمية مهارات الهيئات التدريسية.

[1] . بدر عبدالله الصالح، **المنظور الشامل للإصلاح المدرسي** (إطار مفتوح) مؤتمر الإصلاح التربوي تحديات وطموحات جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي، 2007/19/17، ص 6.

خلاصة الفصل:

بناءً على ما تم ذكره، يتضح أن الإصلاح التربوي هو عملية شاملة تهدف إلى تحسين النظام التعليمي من خلال إدخال تجديدات تستند إلى احتياجات المجتمع. تشمل هذه العملية التغيير والتحديث دون هدم النظام القائم، بل تسعى إلى تطوير المناهج وأساليب التدريس لتحقيق تعليم فعال وشامل. ويُعد الإصلاح التربوي ضرورة لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، حيث يهدف إلى مواجهة التحديات التقليدية مثل عدم تكافؤ الفرص والتسرب المدرسي.

تركز الإصلاحات التربوية في الجزائر على تحديث العناصر الأساسية في النظام التعليمي عبر تبني فلسفة تربوية تعكس قيم المجتمع، وتعزيز مشاركة جميع الأطراف المعنية. كما يتضمن تحسين المناهج بتبني المقاربات التقليدية، والأهداف، والكفاءات، مع تعزيز دور الإدارة المدرسية الفعالة في تحسين الأداء التعليمي. لعبت التكنولوجيا دورًا رئيسيًا في هذه الإصلاحات، حيث تم إدماجها منذ 2002 لتحسين جودة التعليم.

من خلال ما سبق، يمكن القول إن الإصلاح التربوي في الجزائر يرتكز على ثلاثة محاور رئيسية: توظيف التكنولوجيا في التعليم، تحسين كفاءة المعلمين، وتعزيز التنمية الشاملة عبر الاستثمار في الموارد البشرية. كل ذلك يعزز دور التعليم في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، مع الحفاظ على الهوية الوطنية وتفاعلها مع الثقافات الأخرى. ولضمان نجاح الإصلاح، يجب أن يكون شاملًا ومرنًا ويتوافق مع احتياجات المجتمع، مع التركيز على تطوير المناهج وتنمية المهارات التدريسية لتحقيق تعليم نوعي يتماشى مع متطلبات العصر.

الجانب التطبيقي

للدراسة

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الرابع :الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

.1.التذكير بالفرضيات:

.2.الدراسة الاستطلاعية:

.3الدراسة الأساسية:

.4.3.عينة الدراسة الأساسية

.5.3.أدوات الدراسة الميدانية:

خلاصة الفصل:

تمهيد:

بعد الانتهاء من الدراسة النظرية للموضوع نتحول إلى الجانب التطبيقي من خلال الفصل الأول الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وهذا تباعا للأسس العلمية المنهجية للبحث السوسيولوجي التي تعد بمثابة المرشد الذي يتبناه الباحث حتى تتسم دراسته بالدقة العلمية، ومما لا شك فيه أن تقديم أي بحث في علم من العلوم يقاس بدرجة الدّقة التي يصل اليها في تحديد مفاهيمه وفي دقة الأدوات المستخدمة لقياس الظاهرة المدروسة، فعلى الباحث أن يدرك طريقة استعمال مختلف الأدوات الخاصة بهذه العملية وكيفية توظيفها في بحثه.

ونحن في هذا الفصل سنحاول تبيين مختلف هذه الإجراءات المنهجية التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة من اجل الوصول إلى نتائج علمية مشبعة بإسناد علمي سوسيولوجي يمكن الوثوق به، كما يمكننا تعميمها على بقية مجتمع الدراسة، وكما هو معروف فان الذي يميز أي بحث علمي، هو مدى قابليته للموضوعية العلمية وهذا يتحقق إلا إذا اتبع صاحب الدراسة، منهجية علمية دقيقة وموضوعية.

.1. التذكير بالفرضيات:

- **الفرضية العامة:** تعد الإدارة المدرسية أحد دعائم التنظيم الإداري التي مستها الإصلاحات التربوية بقصد تطويرها وتحسين القطاع التربوي في الجزائر بشكل عام، وهي آلية بحد ذاتها لتجسيد الإصلاح التربوي.

الفرضيات الجزئية:

1- الإدارة المدرسية أحدثت قطيعة مع التسيير التقليدي للثانوية وكذلك هناك انفتاح على التجديدات الحاصلة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة.

2- مازال القرار التربوي يتخذ فوقيا دون إشراك الإدارة المدرسية في أي سياسة تربوية ترمي الارتقاء بالمنظومة التربوية.

3- للمدير دور هام في عملية التسيير الإداري بالرغم من وجود ضغوطات يواجهها في إنجاح عملية الإصلاح التربوي بالثانوية.

.2. الدراسة الاستطلاعية:

من المنهجية الصحيحة وقبل التعرض إلى الدراسة الميدانية الأساسية يجب الاطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة المدروسة والإجراءات التي سيتم فيها إجراء هذا العمل البحثي الميداني، لذلك جاءت الدراسة الاستكشافية للتمهيد له، وعليه فهي تعد مرتكزا للدراسة الميدانية الأساسية وذلك نظرا لأهميتها في مساعدة الباحث على تطبيق أدوات البحث والتحري.

الدراسة الاستطلاعية أو الكشفية كما يظهر من تسميتها أنها تهدف إلى كشف جوانب الظاهرة وأبعادها وهذا يساعد على الإطلاع الواسع على الدراسات السابقة والتعرف على حدود الدراسة من خلال أهل الاختصاص والتقرب من مجتمع الدراسة والذي يتمثل في مديرون الثانويات(عينة الدراسة الحالية) وذلك من خلال بعض العلاقات الشخصية التي ساعدتنا في التقرب منهم واجراء عدة حوارات معهم حول الموضوع، كما قمنا ببناء أداة الدراسة والمتمثلة في الاستمارة التجريبية والتي بدورها ساهمت في تعرفنا على عينة الدراسة أكثر وادراكنا لخصائصها وانشغالاتها الأمر الذي سمح لنا بضبط استمارة الدراسة الأساسية فيما بعد.

إن الدراسة الاستطلاعية تعتبر اللّبنة الأولى للدراسة الميدانية كما تعتبر من الدراسات الهامة لتمهيدها للبحث العلمي الأساسي.

إذ يستحسن قبل البدء في إجراءات الدراسة وبصفة خاصة في الدراسات الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث[1].

حيث تعرف البحوث الاستطلاعية على أنها " هي تلك البحوث التي تتناول موضوعات جديدة لم يتطرق اليها أي باحث من قبل ولا تتوفر عنها بيانات أو معلومات او حتى يجهل الباحث كثيرا ما هي أبعادها وجوانبها .... الخ[2] .

اذا لا يخفى على أي باحث ضبط سؤال الإشكالية وصياغة الفرضيات، التي هي أساس انطلاق الدراسة، وأما الأدوات المناسبة فهي أساس انجاز الجانب الميداني للدراسة الذي يعطي مصداقية للإشكالية، ولما كان الاستبيان هو أحد الأدوات المعتمدة عليها في الدراسات السوسيولوجية فقد قمنا ببناء هذه الأداة وذلك بصياغة مجموعة من الأسئلة حول موضوع الظاهرة المراد دراستها وذلك للتحقق من إشكالية وفرضيات الموضوع وكذلك التعرف على مدى وضوح الأسئلة بصفة عامة، وقياسها للشيء المطلوب قياسه، والتعرف على الأسئلة التي يمكن أن تسبب أحراج للمستجوبين، او يحاولون تفاديها، هذا لإعادة صياغتها من جديد كي لا تؤثر على مصداقية الأجوبة.

في حين اننا خلال هذه المرحلة حاولنا التقرب أكثر من عينة الدراسة والمتمثلة في مديرون الثانويات، حيث توجهنا إليهم في مقر عملهم وأجرين معهم مقابلات من نوع (مقابلة نصف موجهة) انظر الملحق رقم (03) كل على حدى انطلاقا من مجموعة الأسئلة التي تم تحضيرها مسبقا من أجل التوصل إلى أسئلة صحيحة قابلة للبحث والدراسة مع إمكانية الإجابة عليها من جميع المبحوثين من مدراء الثانويات بولاية الاغواط والمقدر عددهم 45 مديرا، حيث تمكنا في بداية الامر من مقابلة عينة تتكون من عشرة(10) مبحوثين اتيحت لنا فرصة اللقاء

1. منسي محمود عبد الحليم، **منهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص 61.

2 . ناصر ثابت، "**أضواء على الدراسة الميدانية**، مكتبة الفلاح الكويتية، ط1 ، 1984، ص74

معهم وجها لوجه وطرح الأسئلة عليهم في صلب الموضوع، حيث مبدئيا كان التجاوب معنا في نسق الأسئلة وموضوعها ومدلولها الذي لقي الترحيب منهم لأننا منذ البداية حاولنا أن تكون أسئلة المقابلة مستوحاة من واقعهم العملي .

في البداية كانت بداية جانبنا التطبيقي مع الدراسة الاستطلاعية من خلال العينة المختارة حيث قدمنا مجموعة من الأسئلة كمقابلة محتواها 15 سؤالا فقط من خلال محاور التساؤلات الخاصة بالدراسة. حيث في الأخير أفادت هذه الدراسة في التعرف على بعض الجوانب الايجابية للموضوع والتي ساعدتنا في تحقيق الدراسة الأساسية نذكر البعض منها:

- التعرف على الميدان ومدا إمكانية إجراء الدراسة الأساسية.
- غموض بعض الأسئلة لدى أفراد العينة الاستطلاعية مما جعلنا نعيد صياغتها.
- وجود بعض الأخطاء الواردة في الأسئلة الخاصة بالمقابلة.
- بُعد بعض الأسئلة عن موضوع الدراسة مما دفعنا ايضا إلى إعادة صياغتها.
- التعرف على الصعوبات المحتمل مواجهتها أثناء العمل الميداني.

3. الدراسة الأساسية:

1.3. مجالات الدراسة:

1.1.3. المجال الزماني: بعد الانتهاء من الدراسة النظرية وبناء الاستمارة كأداة أساسية للدراسة والموافقة عليها من طرف الأستاذة المشرفة، واختيار العينة تم الشروع في النزول إلى الميدان وذلك في شهر ديسمبر 2022 حتى مارس 2023.

2.1.3. المجال المكاني: لقد أجريت الدراسة الميدانية، على مستوى ثانويات ولاية الاغواط والمقدر عددها ب 45 ثانوية.

حيث يحصي قطاع التربية بولاية الأغواط حاليا 245 مدرسة ابتدائية و92 متوسطة و47 ثانوية متواجدة عبر 24 بلدية، وفق المصدر ذاته.

تمت الدراسة على مستوى ثانويات ولاية الاغواط المقدرة ب 45 على المستوى الولائي ككل.

القائمة الاسمية لثانويات ولاية الاغواط محل الدراسة الميدانية

المصدر: من اعداد الطالب (الوثائق المقدمة من مديرية التربية)

الرقم	اسم الثانوية	البلدية المتواجدة بها	عدد الأساتذة
01	ثانوية الإمام الغزالي	الأغواط	74
02	ثانوية ابوبكر الحاج عيسى	الأغواط	72
03	ثانوية أول نوفمبر	الأغواط	63
04	ثانوية عمر دهينة	الأغواط	54
05	ثانوية العقيد محمد شعباني	الأغواط	48
06	ثانوية الشيخ أحمد قصيبة	الأغواط	45
07	ثانوية بوسيسي محمد	الأغواط	21
08	ثانوية الشهيد صادق طالبي	الأغواط	64
09	ثانوية الشهيد بوقرة على	الأغواط	64
10	ثانوية الشهيد ميموني عبد القادر	الأغواط	40
11	ثانوية الشهيد حمدي قدور	الأغواط	56
12	ثانوية الشهيد الجودي بلقاسم	الأغواط	61
13	ثانوية الشهيد تاوتي الصديق	الأغواط	33
14	ثانوية المقاومة الشعبية 1852	الأغواط	52
15	ثانوية محمد بوضياف	أفلو	61
16	ثانوية مالك بن نبي	أفلو	39
17	ثانوية بركاتي رابح	أفلو	62
18	ثانوية هواري بومدين	أفلو	50
19	ثانوية أبو القاسم الزهراوي	أفلو	63
20	ثانوية احمد بن بلة	أفلو	43
21	ثانوية غزاوي بلقاسم	أفلو	42

22	الثانوية خريدان ازهارى	سيدي مخلوف	21
23	ثانوية الباي محمد بن قدور	سيدي مخلوف	21
24	ثانوية بوشوشة إبراهيم	الغيشة	27
25	ثانوية بكي عبد الكريم	تاجرونة	21
26	ثانوية العربي بن ذهيبة	قلتة سيدي سعد	43
27	ثانوية بج احمد	حاسي الرمل	35
28	ثانوية الشهيد حشاني عبيد	بليل	33
29	ثانوية 19 مارس 1962	بليل	34
30	ثانوية الشهيد قرينات بن حرز الله	حاسي الدلاعة	34
31	ثانوية الشهيد بن جدو محمد	حاسي الدلاعة	21
32	ثانوية الشهيد عمر ادريس	قصر الحيران	62
33	ثانوية العلامة حجاج سي البشير	قصر الحيران	52
34	ثانوية الشيخ نور الدين الحاج عيسى	تاجموت	33
35	ثانوية الشهيد محمد العيمش	تاجموت	36
36	ثانوية الشهيد مصطفى بن بولعيد	العسافية	40
37	ثانوية الشهيد صفصافة الطاهر	برج السنوسي	30
38	ثانوية الشهيد بن عمر التجاني	عين ماضي	37
39	ثانوية الأمير عبد القادر	الناصر بن شهرة	43
40	ثانوية الشهيد دايخ لزهاري	الخنق	48
41	ثانوية احمد بن بلة	البيضاء	34
42	ثانوية خامد عمر	بريدة	43
43	ثانوية شرفي الحاج	عين سيدي علي	31
44	ثانوية الشهيد خدامي مبارك	سيدي بوزيد	23
45	ثانوية احمد عطية	واد مرة	31

2.3. المنهج العلمي للدراسة:

تختلف المناهج العلمية باختلاف طبيعة الموضوع واذا كان المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة بحثية ما قصد الكشف عن أسبابها ونتائجها والتعرف على حقيقتها، أو الإجابة عن التساؤلات والاستفسارات التي يثيرها موضوع الدراسة، فان الباحث الذي يتوخى الموضوعية والمعرفة الصحيحة يجب عليه إتباع منهج أم مناهج محددة كأسلوب للدراسة العلمية ونظرا لتعدد وتشعب مواضيع علم الاجتماع، فان له مناهج كثيرة وكل منهج يلائم طبيعة وموضوع ما ولذلك يمكن أن يكون هناك منهج الانثروبولوجيا، ولكن لا يوجد منهج علم الاجتماع بل توجد مناهج علم الاجتماع[1].

فالمنهج هو الوسيلة الفعلية التي يستعين بها الباحث في حل مشكلة بحثه، ويختلف المنهج باختلاف مشكلة البحث والأهداف العامة والنوعية التي يستهدف البحث تحقيقها. ومنهج البحث هو النتيجة التي ينتهي اليها الباحث نظرا لتعقد الظواهر والمفاهيم والعلاقات التي تنطوي عليها العلوم الإنسانية مما يجعل أمر معالجتها أصعب، حيث أن تعقيد الظاهرة الإنسانية لا يعني استحالة بحثها.

وهذا بطبيعة الحال انطلاقا من البناء النظري للدراسة إلى غاية النتائج التي سوف يتحصل عليها الباحث، والتي تعتبر تجسيد لكافة الخطوات المنهجية التي تصاغ خلال هذه الدراسة، ومنه تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأكثر ملائمة للإجابة على التساؤلات المطروحة في الاشكالية، التي تهدف إلى وصف وتحليل مكونات الظاهرة والكشف العلاقة بين متغيراتها من خلال دراسة وصفية ميدانية في ثانويات ولاية الاغواط.

كما يعرف ايضا المنهج الوصفي على انه: "الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة او موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو لتحقق من صحة حقائق قديمة، وأثارها، والعلاقات التي تتصل بها وتفسيرها وكشف الجوانب التي

1. Raymond Boudon, **Les Méthodes En Sociologie** (Série Que Sais-Je ? N: 1334) P.U.F 6eme Edition, Paris, 1984, P124.

تحكمها"[1] .... الخ. وعرفه كذلك **بشير صالح الرشيدي** بأنه: " المجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج او تعميمات على الظاهرة او الموضوع الذي هو محل البحث"[1].

.3.3. المجتمع الأصلي للدراسة: ان مجتمع الدراسة يمثل الفئة الاجتماعية التي نريد إقامة الدراسة التطبيقية عليها وفق المنهج المختار والمناسب لها، وفي هذه الدراسة يتمثل المجتمع الأصلي في مجموع مديري ثانويات ولاية الاغواط والذي بلغ عددهم 45 مديرا عبر الولاية. حيث ان العدد 45 من أصل 47 على اعتبار انه كان في بداية الدراسة في حين ان مؤسستين كانتا قيد التشييد.

.4.3. عينة الدراسة الأساسية:

تعتبر العينة في البحوث الوصفية أساس عمل الباحث، وهي مأخوذة من المجتمع الأصلي، وتكون ممثلة له تمثيلا صادقا، كما تعتبر عنصر هام في المرحلة التطبيقية هذا ما جعل عملية تحديدها عملية حساسة ودقيقة، يتوقف عليها نجاح البحث العلمي وصدقه.

استعمل الباحث في هذه الدراسة المسح الشامل بتغطية جميع مفردات المجتمع الأصلي حيث ضمت الدراسة 45 مديرا للثانويات بولاية الأغواط.

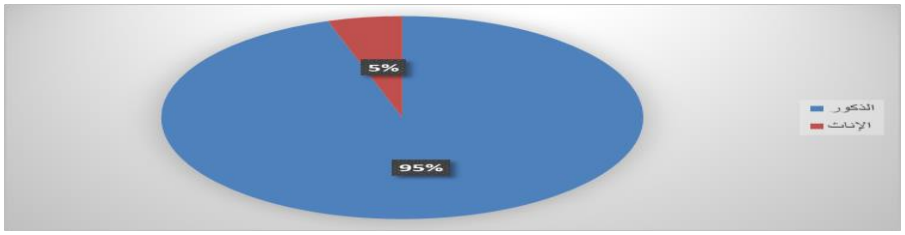
. يُعتمد المسح الشامل بشكل أساسي عندما يكون حجم المجتمع المدروس محدوداً نسبياً، أو عندما تكون هناك ضرورة لتحقيق دقة مطلقة في النتائج.

[1]. محمد شفيق زكي، "**البحث العلمي الخطوات والمنهج الإعداد البحوث الاجتماعية**"، المكتب الجامعي، مصر، 1985، ص84.

1.4.3. خصائص العينة:

الجدول رقم (01): يمثل متغير الجنس لأفراد العينة

الجنس	التكرار	النسبة %
الذكور	43	95
الإناث	2	5
المجموع	45	%100



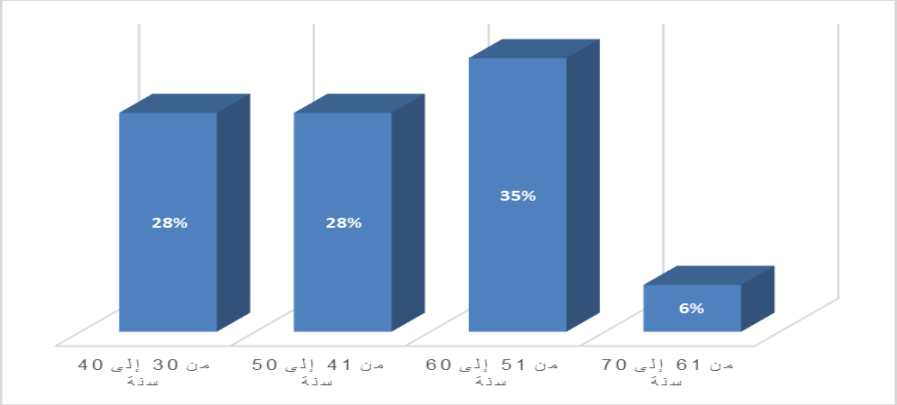
الشكل رقم (01): يمثل متغير الجنس لأفراد العينة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان أفراد العينة من مديري الثانويات بولاية الاغواط أكبر نسبة هي للذكور ب 43 فردا ممثلة بنسبة 95 % في حيث ان نسبة الإناث جاءت بفردين فقط ممثلة بنسبة 5 %.

توضح النتائج الإحصائية أن الرجال هم الاكثر اقبالا على الالتحاق برتبة مدير ثانوية بحكم ان هذا المنصب يتطلب مجهودات كبيرة ذلك لأن منصب مدير ثانوية يوجب من القائم بهذه المهام تكريس اوقات حتى خارج توقيت العمل انطلاقا من الواقع العملي وهذا ما يدفع بالإناث في غالب الاحيان إلى عدم التقدم لشغل هذا المنصب نظرا لارتباطاتهن الاسرية وما يترتب عليها من واجبات منزلية أكثر من الرجال.

الجدول رقم (02): يمثل متغير السن لأفراد العينة

السن	التكرار	النسبة %
من 30 إلى 40 سنة	13	%28
من 41 إلى 50 سنة	13	%28
من 51 إلى 60 سنة	16	%35
من 61 إلى 70 سنة	3	%6
المجموع	45	%100



الشكل رقم (02): يمثل متغير السن لأفراد العينة

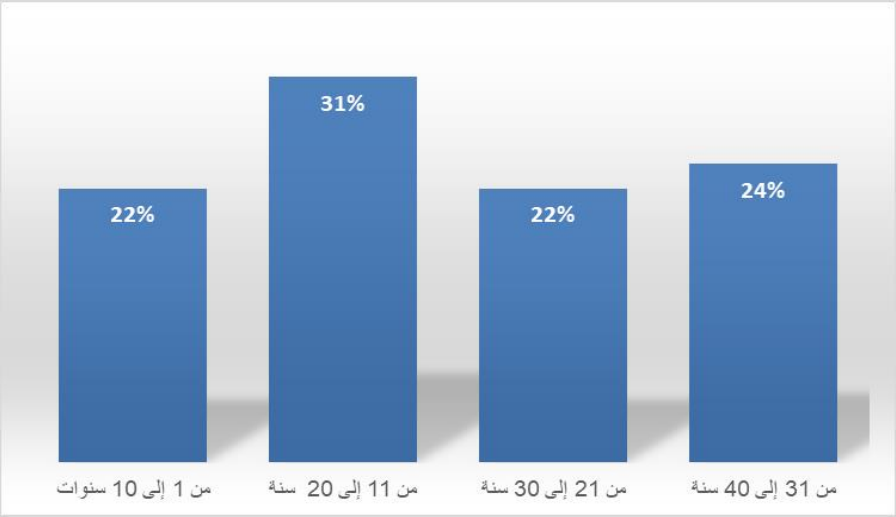
من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان النسبة الأكثر تمثيلا لأفراد العينة من مديري الثانويات بولاية الاغواط هي الفئة العمرية من 51 إلى 60 سنة بمجموع 16 مفردة ممثلة بنسبة 35 % تليها الفئتين العمريتين من 30 إلى 40 ومن 41 إلى 50سنة بنسب متساوية 28% بمجموع 13 مفردة لكل فئة وأخيرا جاءت الفئة العمرية من 61 إلى 70 سنة بنسبة 6% من 03 مفردات.

من خلال النتائج المجدولة نلاحظ أن النسبة الاقل اشرافا على رتبة منصب مدير ثانوية هي الفئة التي على مشارف التقاعد وهذا أمر طبيعي ومنطقي نرجعه إلى أمرين اثنين ، الاول كون أن القانون القديم كان يتطلب الأقدمية في المهنة للالتحاق برتبة مدير ثانوية إضافة إلى قلة المناصب آنذاك بسبب مركزية التعليم الثانوي في المقابل امام التحول إلى اللامركزية

اليوم وما نتج عنها من زيادة في عدد الثانويات ومن تغير في شروط الالتحاق بمنصب مدير في الوقت الراهن مقارنة بما كان سائدا قديما كل ذلك ساهم في رفع نسبة الاشراف لفئات عمرية مختلفة وهو ما نلاحظه من خلال النسب المجدولة التي اخذت التي تظهر اشرافا لكل فئات الدراسة بنسب متقاربة في غالبها ، أما السبب الثاني الذي نربطه بالفئة العمرية من 61-70 التي مثلت الفئة الأقل اشرافا فنرجحه لقلة الثانويات في الولاية خاصة في القرن الماضي التي ساد فيها النمط المركزي اين كانت الثانويات في مقر الولاية فقط وبعدد محدود حيث أن هذه المحدودية في عدد الثانويات يقابلها بالضرورة محدودية المناصب .

الجدول رقم (03): يمثل متغير الأقدمية لأفراد العينة

الأقدمية	التكرار	النسبة %
من 1 إلى 10 سنوات	10	%22
من 11 إلى 20 سنة	14	%31
من 21 إلى 30 سنة	10	%22
من 31 إلى 40 سنة	11	%24
المجموع	45	%100



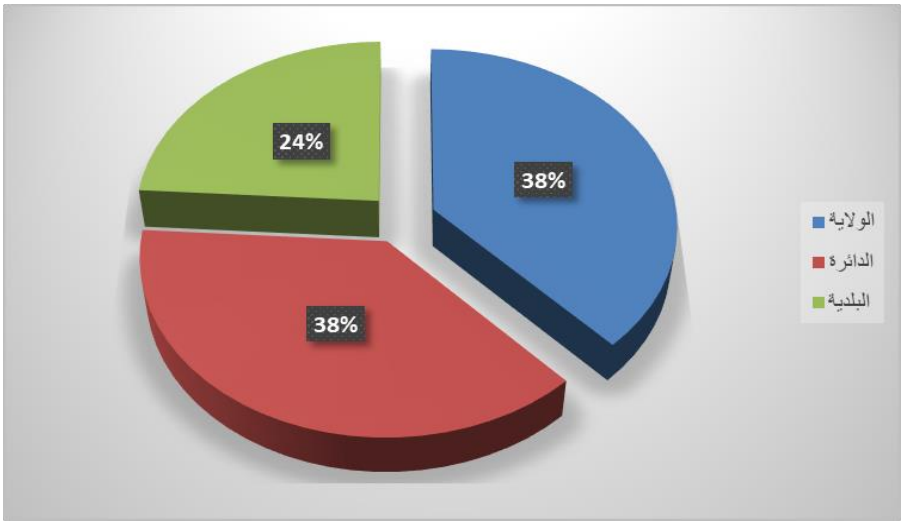
الشكل رقم (03): يمثل متغير الأقدمية لأفراد العينة

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل الاقدمية لأفراد العينة نلاحظ أن الفئة العمرية الأكثر تمثيلا هي الفئة من 11إلى 20 سنة بنسبة 31% بمجموع 14 فرد تليها الفئة العمرية من 31 إلى 40 سنة بنسبة 24% ومن مجموع 11 فرد ثم أخيرا الفئتين العمريتين من 01 إلى 10 سنوات ومن 21 إلى 30 سنة من 10 أفراد لكل فئة وبنسبة متساوية لكل منهما بلغت 22%.

ومنه يتضح لنا جليا التحول النمطي في طريقة انتقاء مدراء الثانويات حيث انه بدمج فئتي من 01 إلى 20 سنة خبرة مهنية نلاحظ أن العدد يفوق فئتي من 21 الى40 وهذا ما يؤكد ما قدمناه حول توجه القائمين على الشأن التربوي على تغيير شروط الالتحاق برتبة مدير ثانوية والتي فتحت الآفاق لطاقات حديثة التوظيف للالتحاق بمنصب مدير ثانوية، كما نؤكد أن التزايد في عدد الثانويات هو سبب من أسباب فتح المجال للفئات الشبابية في ظل عدم امكانية تغطية هذه المناصب بالفئات الاكبر سنا.

الجدول رقم (04): يمثل متغير الأصل الجغرافي لأفراد العينة

الأصل الجغرافي	التكرار	النسبة %
الولاية	17	%37
الدائرة	17	%37
البلدية	11	%24
المجموع	45	%100



الشكل رقم (04): يمثل متغير الأصل الجغرافي لأفراد العينة

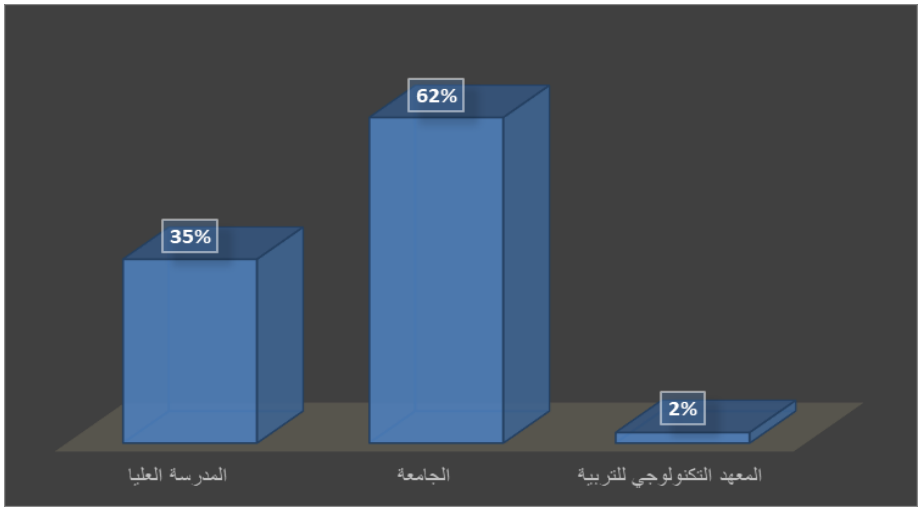
من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل الأصل الجغرافي لأفراد العينة نلاحظ ان النسبة الأكثر تمثيلا للأصل الجغرافي لأفراد العينة هي بنسبة 37% لكل من الولاية والدائرة بعدد أفراد 17 فردا بالتساوي بينهما في حين ان النسبة الممثلة للبلدية جاءت أقل تمثيلا بنسبة 24 % من مجموع 11فرد من افراد العينة.

من خلال هذه النتائج نقول إن هذا الأمر يعود إلى التوزيع الجغرافي للمناصب حيث أن الولاية بطبيعة الحال هي الأكثر كثافة سكانية وهذا ما نعتبره سبب من الأسباب التي تتحكم في الموقع الجغرافي للثانوية حيث ان التوزيع غالبا ما يكون وفقا لمتطلبات الولاية (الاغواط) انطلاقا من مقرها فالدائرة ثم البلدية وهذا حسب الإمكانيات التي توفرها الدولة لذلك بالخصوص في المناطق البعيدة من الولايات والتي قد تجمع بين بلديتين أو أكثر في مؤسسة تعليمية واحدة تكون تجمع بينهما مسافات قريبة.

وعموما فالنتائج تؤكد تحول السياسة التربوية من النمط القديم القائم على مركزية التعليم الثانوي إلى النمط اللامركزي لعدة اعتبارات ولعل اهمها تكريس مبدأ تكافئ الفرص في ظل الارتفاع الملحوظ لعدد التلاميذ في الطور الثانوي وخاصة في الالفية الآنية وما تشهده من كثافة سكانية في جميع المناطق السكانية.

الجدول رقم (05): يمثل متغير المؤهل العلمي لأفراد العينة

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
المدرسة العليا	16	%35
الجامعة	28	%62
المعهد التكنولوجي للتربية	1	%2
المجموع	45	%100



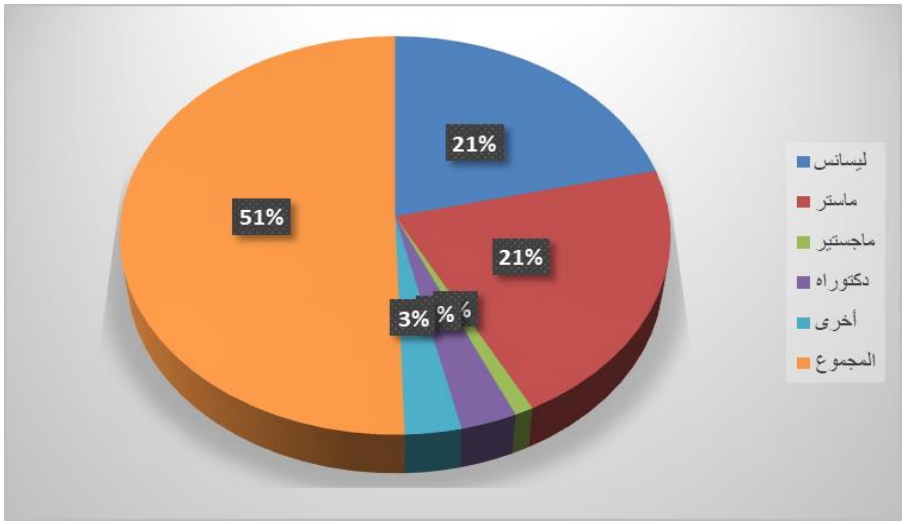
الشكل رقم (05): يمثل متغير المؤهل العلمي لأفراد العينة

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل المؤهل العلمي لأفراد العينة نلاحظ ان الغالبية من مديري الثانويات لديهم مستوى جامعي بنسبة 62 % من 28 مفردة ثم تليها فئة خريجي المدارس العليا بنسبة 35% من 16 مفردة وأخيرا خريجي المعهد التكنولوجي للتربية بنسبة 2% من 01 مفردة.

من خلال القراءة السوسيولوجية للنتائج اعلاها نلاحظ أن الغالبية العظمى من افراد العينة ذو تكوين جامعي باختلاف المؤهل العلمي وهذا أمر منطقي لأن التوظيف في قطاع التربية بالنسبة للأساتذة يتطلب توافر الشهادة الجامعية وهي الفئة التي يسمح لها المشاركة في المسابقة المهنية لرتبة مدير ثانوية ضمن الشروط المنصوص عليها والمكفولة قانونا فالنتائج نؤكد إيجابية هذا الطرح، وأن النسبة القليلة جدا الممثلة للمؤهل العلمي لشهادة الاستحقاق من المعهد التكنولوجي فهي حالة تدخل في الفئة العمرية التي هي على مشارف التقاعد كما تم ذكره سابقا .

جدول رقم (06): يمثل متغير الشهادات الأخرى المحصل عليها لأفراد العينة

الشهادات الأخرى	التكرار	النسبة %
ليسانس	19	%42
ماستر	19	%42
ماجستير	1	%2
دكتوراه	3	%6
أخرى	3	%6
المجموع	45	%100



الشكل رقم (06): يمثل متغير الشهادات الأخرى المحصل عليها لأفراد العينة.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه نلاحظ ان غالبية افراد العينة من حملة الشهادات الجامعية باختلاف رتبها حيث تساوت النسبة بين حملة شهادة الليسانس وشهادة الماستر بنسبة 42% من 19 فرد لكل منهما ثم تليها نسبة 6% من حملة شهادة الدكتوراه وحملة شهادات أخرى من 03 مفردات لكل منهما واخيرا نسبة 2% من حملة الماجيستير من مفردة واحدة.

من خلال القراءة السوسيولوجية للجدول نقول أن النتائج تعكس عدة جوانب هامة تتعلق بالتركيبة التعليمية والفكرية لأفراد العينة وتأثيرها على أداء المؤسسات التعليمية فالنسبة الكبيرة من حملة الشهادات الجامعية تشير إلى مستوى عالٍ من التعليم لأفراد العينة، مما يعكس مدى

اهتمام الجهات الوصية بتوظيف كفاءات مؤهلة وهذا يعزز من احترافية العمل في المؤسسات التعليمية، حيث أن التعليم العالي يرتبط غالبًا بزيادة الكفاءة والمعرفة التخصصية للفرد، وأن التساوي بين نسبة حملة شهادتي الليسانس والماستر (42% لكل منهما) يعكس تنوعًا وتوازنًا في مستويات التأهيل الأكاديمي مما يمكن أن يسهم في تحقيق توازن بين النظرية والتطبيق في البيئة التعليمية. حملة الليسانس قد يكونون أكثر انخراطًا في الأنشطة التدريسية اليومية، بينما حملة الماستر يمكن أن يساهموا بعمق في تطوير المناهج الدراسية والبحث العلمي، وأن نسبة 6% من حملة الدكتوراه تُظهر وجود خبرات بحثية متقدمة مما يضيف بعدًا أكاديميًا قويًا للمؤسسة التعليمية، هؤلاء الأفراد يمكن أن يلعبوا دورًا هامًا في توجيه البحث العلمي وتطوير الاستراتيجيات التعليمية القائمة على الأدلة، في المقابل فان تواجد نسبة من حملة شهادات أخرى (6%) يشير إلى تنوع في الخلفيات الأكاديمية والمهنية، مما يعزز من بيئة التعلم والتطوير المستمر. وعموما فان هذا التنوع قد يشير أيضًا إلى أن بعض الأفراد قد حصلوا على شهادات تخصصية أو دورات تدريبية متقدمة، مما يضيف قيمة إلى المؤسسة من خلال جلب معارف ومهارات متنوعة، وأخيرا يمكن القول بأن مستوى التعليم العالي لأفراد العينة من المتوقع أن يؤثر بشكل إيجابي على جودة التعليم المقدمة في المؤسسات التعليمية، فالأفراد ذوو التأهيل العالي يكونون عادة أكثر قدرة على **تبني** وتطبيق أفضل الممارسات التعليمية، مما يسهم في تحسين النتائج التعليمية للتلاميذ.

إن تواجد أفراد مؤهلين أكاديميًا في مناصب تعليمية وإدارية يعزز من الثقافة التنظيمية للمؤسسة، هذه الثقافة تقوم على أساس المعرفة العلمية والبحث المستمر عن التحسين، مما يساعد في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بكفاءة.

وختاما لكل ما تقدم تُظهر النتائج أن المؤسسات التعليمية تستفيد بشكل كبير من توظيف كوادر ذات تأهيل أكاديمي عالٍ ومتوازن، مما يعزز من قدرتها على تقديم تعليم عالي الجودة والتكيف مع التغيرات والتحديات في البيئة التعليمية المعاصرة. هذا التركيب الأكاديمي المتنوع يسهم في بناء بيئة تعليمية قوية تدعم التطوير المستمر والتفوق الأكاديمي.

.5.3. أدوات الدراسة الميدانية:

قصد الوصول إلى حلول إشكالية البحث المطروحة وللتحقق من صحة الفرضيات، لزم اتباع أنجع الطرق وذلك من خلال الدراسة والتفحص، لأن كل ما كانت أدوات البحث متنوعة كل ما كانت معطيات ومعلومات كثيرة حول الموضوع، وعليه فالدراسة الراهنة استخدمت مجموعة من الأدوات البحثية قصد الوصول إلى نتائج مقبولة ومنه تم استخدام الأدوات التالية:

.1.5.3. الوثائق والسجلات: أو المادة الخبرية، حيث تتمثل في الاستعانة بالجرائد الرسمية والوثائق والتقارير الوزارية التي صدرت من وزارة التربية الوطنية للدولة الجزائرية وتبنتهم المدرسة في إطار الإصلاحات التربوية الخاصة بالإدارة المدرسية للثانوية كمؤسسة تعليمية تربوية والتي يدور محتواها حول موضوع الدراسة، وهي تتمثل فيما يلي:

من خلال مجموعة المراسيم التالية:

1. المرسوم التنفيذي رقم 162/17 المؤرخ في 15 ماي 2017 يحدد القانون الأساسي النموذجي للثانوية .
2. القرار رقم 297 المؤرخ في 17 جوان 2006 المتمم والمعدل للقرار رقن 176 المؤرخ في 2 مارس 1991 المتضمن مهام مدير الثانوية.
3. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 511، (نوفمبر 2007).
4. المنشور رقم 862 المؤرخ في 2005/05/03 والمتضمن التدابير التربوية والبيداغوجية لتنصيب سنة أولى ثانوي.
5. المرسوم التنفيذي رقم 315-08 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المعدل والمتمم.

.2.5.3. الملاحظة العلمية: عندما يفكر الباحث في دراسة نوعية qualitative فإنه يضع في اعتباره القيام بجمع معلومات عن طريق الملاحظة العلمية.

فالملاحظة العلمية هي عملية جمع المعلومات عن طريق ملاحظة الناس أو الأماكن. كما أن لأداة الملاحظة حسناتها وسيئاتها فمن حسناتها أن الباحث يمكن أن يسجل المعلومات كما تحصل في الواقع، وكذلك دراسة السلوك الحقيقي وبالإضافة إلى دراسة الأشخاص الذين يجدون صعوبات في التعبير اللّفظي[1].

فمن خلال هذه الأداة البحثية كان التوجه إلى المؤسسات التعليمية(الثانوية) حيث نلاحظ عن طريق الملاحظة العلمية وبمراحلها المتمثلة في: المشاهدة ثم المعرفة والتقويم، كيفية التعامل مع الطاقم الإداري والتلاميذ انطلاقا من تطبيقات الإدارة المدرسية، فالملاحظ كثيرا ما كان التعامل بطريقة عادية في المؤسسات الثانوية وربما يكون التعامل في اليوم لا يتعدى الالتقاء مرة في اليوم.

فكثيرا ما كان المدير في المكتب والاستاذة في اقسامهم لكن على العموم كان التعامل بطريقة عادية كل في حدوده عاملا بصلاحياته ومسؤولياته وفقا لأبجدبات وأخلاقيات العمل.

.3.5.3. المقابلة:

تعتبر المقابلة من الأدوات المهمة في البحث العلمي والمعتمدة في جمع المعلومات والبيانات من خلال إجراء لقاء بين الباحث والمبحوث وجها لوجه، حيث تُستخدم هذه الطريقة في الدراسات الميدانية لجمع المعطيات والبيانات المتعلقة بموضوع الدراسة والتي يصعب الحصول عليها من خلال الدراسة النظرية أو المكتبية.

كما تُعد المقابلة على أنها وسيلة فعالة لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عبر الاستمارات أو الملاحظة أو الوثائق والسجلات الإدارية أو الإحصاءات الرسمية. فالمقابلة تتم في الاغلب على شكل حوار (حديث) مع المبحوث حول موضوع الدراسة.

لذا ولأجل تدعيم دراستنا فقد اعتمدنا على أداة المقابلة الغير المقننة كأداة ثانوية، حيث تم فيها تحديد شكل ومضمون دليل المقابلة (انظر الملحق رقم03) وطرحنا فيها بعض الأسئلة التي ارتأينا انها تخدم الموضوع وجاءت بطريقة تلقائية مع بعض مديري الثانويات بولاية الأغواط

[1]. منذر الضامن، **أساسيات البحث العلمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 94.

مقر الدراسة الميدانية، حيث أجريت معهم مقابلات فردية بغرض التعرف أكثر على المبحوثين والتقرب من مهامهم الإدارية.

.4.5.3. الاستبيان:

يعتبر الاستبيان أحد وسائل البحث العلمي المستعمل على نطاق واسع من اجل الحصول على بيانات او معلومات تتعلق بأحوال الناس وميولهم او اتجاهاتهم، ودوافعهم او معتقداتهم، وتأتي أهمية الاستبيان كأداة لجمع المعلومات بالرغم مما يتعرض له من انتقادات من انه اقتصادي في الجهد والوقت[1].

كما يعرف الاستبيان على انه أداة عملية، تعتبر من بين وسائل الاستقصاء لجمع المعلومات الأكثر فعالة لخدمة البحث. والاستمارة تقنية أساسية في البحوث الاجتماعية تحتوي على مجموعة من الأسئلة، تمت صياغتها لاختبار صحة فروض الدراسة وأهدافها.

ويمكن تصنيف الاستبيانات بحسب نوعية الإجابة المطلوبة إلى أربعة أنواع هي:

- **تكون الإجابة فيه مقيدة،** بحيث يحتوي على أسئلة تليها إجابات محددة، وما على المفحوص او المشارك إلا أن يختار واحدة منها بوضع دائرة حولها او اية إشارة يطلبها الفاحص، كما هو الحال في الأسئلة الموضوعية، ومن مزايا هذا النوع من الاستبيانات انه يشجع على الإجابة عليه، لأنه لا يتطلب وقتا وجهدا كبيرين، ويسهل عملية تصنيف البيانات وتحليلها إحصائيا، ومن عيوبه أن المفحوص قد لا يجد بين الإجابات الجاهزة مال يريده.
- **الاستبيان المفتوح**: وفيه تكون الإجابة حرة مفتوحة، حيث يحتوي الاستبيان على عدد من الأسئلة يجيب عليها المفحوص بطريقته ولغته الخاصة، كما هو الحال في الأسئلة المقالية، ويهدف هذا النوع من الاستبيانات إلى إعطاء المشارك فرصة لأن يكتب رايه ويذكر تبريراته للإجابة بشكل عام وصريح. ومن مزايا هذا النوع أنه يعطي المفحوص الفرصة لكي يعطي إجابة كاملة عن الأسئلة التي تقدم له، ويقيس اتجاه المفحوص

[1]. سامي عر يفش وآخرون، "**مناهج البحث العلمي وأساليبه**"، دار مجدلاوي للنشر، عمان، ط1، 1999، ص 67 68.

بشكل أفضل من المغلق، ومن عيوبه انه يتطلب جهدا ووقتا وتفكيرا جادا من المفحوص مما قد لا يشجعه على المشاركة بالإجابة، كما تأتي البيانات المأخوذة منه متعددة باختلاف آراء المفحوصين واتجاهاتهم وبالتالي تصعب معالجتها إحصائيا.

- **الاستبيان المغلق المفتوح:** ويحتوي على عدد من الأسئلة ذات إجابات محددة متبوعة بطلب تفسير سبب الاختيار، ويعتبر هذا النوع أفضل من النوعين السابقين لأنه يتلخص من عيوب كل منهما .
- **الاستبيان الالكتروني: وهناك** عدة تعريفات لمصطلح الاستبيان الالكتروني أو كما يصطلح الاستبيان عبر البريد يعرفه **فوضيل دليو**:" على الان الاستبيان على الأنترنت يخص جميع أنواع الاستبيانات المعبأة ذاتيا والتي يرسل المبحوث من خلالها المعلومات عبر الانترنت بواسطة جهاز الكتروني يفي بهذا الغرض[1]. جاء التعريف مباشرة بربط الاستبيان الذي اعتدنا عليه بالأنترنت لتقريب المفهوم والذي غالبا ما يكون عبر البريد الالكتروني" هو أداة من أدوات جمع البيانات من السياقات الالكترونية الافتراضية، والذي يصمم الباحث استمارته وتوضع على أحد مواقع الشبكات الاجتماعية ومن ثم يقوم بإرسال الرابط إلى الأفراد المبحوثين عبر الشبكة أو بريدهم الالكتروني ليكون على المبحوث ردها إلى نفس الموقع أو البريد الالكتروني الذي يحدده الباحث .

.1.4.5.3. مراحل بناء الاستمارة : قبل الشروع في الدراسة التطبيقية قمنا بإجراء دراسة استطلاعية، من خلالها قمنا ببناء استمارة تجريبية لتقصي الواقع والتقرب أكثر من أفراد العينة ووزعت على عينة صغيرة ضمت خمسة عشرة (15) مديرا كان الغرض منها هو التأكد من وضوح وسهولة قبول الأسئلة من طرف أفراد العينة، وبعد استلامها لا حظنا ان هناك بعض الأسئلة تتطلب التعديل وإعادة الصياغة من جديد وذلك طبعا بعد استشارة الأستاذة المشرفة

1. فضيل دليو، **مدخل إلى منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 56.

وآراء لجنة التحكيم والتي تتكون من أساتذة الاختصاص بجامعة الأغواط (انظر الملحق رقم01) ومنه توصلنا إلى بناء استمارة نهائية كأداة أساسية خاصة بمديرون الثانويات وحول موضع الدراسة حيث تضمنت 40 سؤالا موزعة على ثلاث محاور :

- حيث كانت الاسئلة المتعلقة بالبيانات الشخصية وتحتوي على سبعة (07) اسئلة.
- **المحور الاول**: يتضمن اسئلة تتعلق بانفتاح الإدارة المدرسية على مستجدات الإصلاحات التربوية ويحتوي على عشر (10) اسئلة.
- **المحور الثاني**: يتضمن اسئلة تتعلق بعملية اتخاذ القرار التربوي واشراك الإدارة المدرسية ويحتوي على ثلاث عشر (13) سؤالا.
- **المحور الثالث**: يتضمن اسئلة تتعلق بالصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف الإصلاحات التربوية وتحتوي على سبعة عشرة (17) سؤالا.

قمنا بتوزيع الاستمارات على عينة حجمها خمسة وأربعون(45) مديرا لمؤسسات الثانوية لولاية الاغواط أي مدينة الاغواط ودوائرها وبلدياتها، وذلك بمساعدة رئيس مكتب التكوين والتفتيش بمدرية التربية بالأغواط وعن طريق مواقع التواصل التي تربط بينهم وكذلك تمت عملية التوزيع يدا بيد، وبما اننا اعتمدنا على الاستمارة كأداة اساسية في جمع البيانات كونها تتسم بالشمول وتقليل الجهد والوقت والتكلفة، الا انه كانت هناك صعوبة في استرجاعها ، بحيث اخذت منا وقت طويلا لم نكن نتوقعه حيث دامت مدته 03 اشهر و04 ايام، ولكن الأهم أنه تم استرجاعها كليا أي 45 نسخة وكاملة.

.6.3. المعالجة الإحصائية:

لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها سواء كانت اجتماعية او اقتصادية او رياضية، لأنها تمده بالوصف الموضوعي الدقيق، فالباحث لا يمكنه الاعتماد على الملاحظات ولكن الاعتماد على الإحصاء الذي يقود الباحث إلى الأسلوب الصحيح والنتائج السليمة[1] ...الخ.

[1]. محمد السيد، **"الاحصاء البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية"**، دار النهضة العربية، مصر، 1970، ص 74.

كما أن هدف الدراسة الإحصائية هو محاولة الحصول على مؤشرات ذات دلالة، تساعد على التحليل والتفسير والحكم على مدى صحة الفرضيات، والمعدلات الإحصائية المستعملة هي كالتالي:

.1.6.3. النسب المئوية: استخدم الباحث قانون النسب المئوية لتحليل النتائج في بعض الأسئلة بعد حساب تكرارات كل منها.

بعد تطبيق الطريقة المألوفة لحساب النسب المئوية "الطريقة الثلاثية" تكون النتيجة كما يلي:

$$\text{الإجابة بـ: نعم} = \frac{\text{مجموع عدد الإجابات بـ: نعم} \times 100}{\text{المجموع الكلي لأفراد العينة "ن"}} = \frac{\text{نعم } 100x}{40} =$$

$$\text{الإجابة بـ: لا} = \frac{\text{مجموع عدد الإجابات ب: لا}}{\text{المجموع الكلي لأفراد العينة "ن"}} = \frac{\text{نعم } 100x}{40}$$

.2.6.3. أساليب تحليل البيانات:

تم الاستعانة ببرنامج Excel2021 في الرسومات البيانية المختلفة وبرنامج SPSS 23 في عملية التفريغ والتحليل الإحصائي للبيانات واختبار فرضيات الدراسة حيث اشتملت على الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية من أجل عرض خصائص العينة ومعرفة مدى موافقة أفرادها على عبارات الاستبيان.

خلاصة الفصل:

يعتبر فصل إجراءات الدراسة الميدانية أهم الفصول في البحث؛ ونركز فيه على تقديم الخطوات التي اتبعتها الدراسة للوصول للنتائج، لذا حاولنا في هذا الفصل تسليط الضوء على الدراسة الاستطلاعية لتحديد المعالم الرئيسة للمشكلة والتصورات الأولية حول الموضوع من أجل ضبط نطاق الدراسة ،وتحديد مجالات الدراسة من أجل تحديد نطاقها التعليمي والجغرافي،ثم منهج الدراسة والذي يتماشى مع طبيعة البحث ثم مجتمع وعينة الدراسة، ثم أدوات جمع البيانات والطرق الإحصائية، ثم تحليل البيانات باستخدام أساليب إحصائية تضمن دقة النتائج وتفسيره.

الفصل الخامس

عرض تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدارسة

عرض تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدارسة

تمهيد

1 .عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

.2.1مناقشة نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها:

.3.1 مناقشة نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها:

.4.1 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة والتي مفادها:

الاستنتاج العام

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد أن استعرضنا الإجراءات المنهجية المتعلقة بالدراسة في الفصل الرابع ستناول في الفصل أهم الجداول الخاصة بالبحث الميداني البتي من خلالها نناقش فرضيات بمقارنة مع الدراسات السابقة بتحليل ما إذا كانت تدعم أو تتناقض مع الفرضيات بحيث تجعلنا قدر المستطاع، تلامس واقع الإدارة المدرسية عن منظور الإصلاحات التربوية حول مدى تحقق الفرضيات، ومن خلالها تمكننا وضع توصيات وإقتراحات في شكل عناصر ونقاط وقائية علاجية لبعض إشكالات ممارسات الإدارة المدرسية لمدير المؤسسات الثانوية

1. عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:

1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: والتي مفادها:

"الإدارة المدرسية أحدثت قطيعة مع التسيير التقليدي للثانوية وكذلك هناك انفتاح على التجديدات الحاصلة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة".

الجدول رقم(07): يمثل العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلاميذ من مواضيع الإصلاحات التربوية.

العبارة	التكرار	النسبة %
نعم	36	% 79.5
لا	9	%20.5
المجموع	45	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن اغلب المبحوثين من مديري الثانويات بالولاية لديهم موافقة على ان الإصلاحات التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية تناولت في مضمونها العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلاميذ بنسبة 79.5 % من 36 مفردة بينما مثلت نسبة 20.5 % من 09 مفردات الإجابات المؤكدة لعدم تناول الإصلاحات التربوية العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلميذ.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الإصلاحات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية كانت محاولة للتوفيق بين جميع الفاعلين في القطاع التربوي، لذا كان من الضروري أن تكون للإدارة المدرسية الممثلة في المدير والطاقم العامل معه علاقة مباشرة مع التلميذ الذي يعد حلقة مهمة في العملية التعليمية التعلمية القائمة على أساس المقاربة بالكفاءات.

فمن خلال النتائج نقول أن هناك فئة من المبحوثين ترى أن المناشير والمراسلات الإدارية تهدف إلى تنظيم الحياة المدرسية داخل الوسط المدرسي وفي نفس الوقت تعطي أهمية خاصة للتلميذ وتدعم العمل التشاركي بين الإدارة والتلميذ.

في المقابل هناك فئة أخرى من المبحوثين ترى أن الإصلاحات التربوية لم تعطي اهتمامًا كبيرًا للتلميذ، بل زادت من الأعباء الإدارية والمكتبية المتعلقة بالتلميذ على حساب الأعمال الميدانية.

الجدير بالذكر أن الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر اعتبرت التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية حيث هدفت الجهود والسياسات التربوية إلى تطويره من جميع الجوانب (النفسية والانفعالية والجسمية والاجتماعية والتعليمية...) وتحقيق نجاحه الأكاديمي في جميع التخصصات وعلى جميع المراحل التعليمية. فحسب أفراد العينة أنه تُبذل جهود عديدة وجبارة من طرف الوزارة لتحسين مكانة التلميذ في المنظومة التربوية، مثل تحسين جودة التعليم والمناهج الدراسية وتوفير بيئة تعليمية ملائمة، كما يُعطى اهتمام خاص لمخرجات التعليم من التحصيل الدراسي الجيد وتطوير المهارات الأكاديمية، بالإضافة إلى التنمية الشخصية والمهارات الحياتية للتلاميذ، كما تُشجع أيضًا مشاركة التلاميذ في صنع القرارات المدرسية من خلال تشكيل مجالس التلاميذ والاستماع إلى آرائه آرائهم ونشاطاتهم.

الجدول رقم(08): علاقة الأقدمية في المهنة للمدير بموضوع الإصلاحات التربوية الخاصة بالإدارة المدرسية والتلاميذ.

تناولت الإصلاحات التربوية الأخيرة في مضمونها العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلاميذ	الأقدمية						المجموع	
	5-15 سنة		15-30 سنة		أكثر من 30سنة			
نعم	14	%38.9	15	%41.7	7	19.4%	36	80%
لا	1	11%	5	%55.6	3	33.3%	9	20%
المجموع	15	33.3%	20	44.4%	10	22.2%	45	100%

من خلال تحليل الجدول أعلاه، يتضح أن هناك علاقة بين مضمون الإصلاحات الخاصة بالتلاميذ وخبرة المبحوثين في المجال التعليمي. حيث أعرب 36 فردًا من العينة عن

موافقتهم على وجود هذه العلاقة، وكانت نسبة الموافقة بين ذوي الخبرة من 15 إلى 30 سنة 41.7%. في المقابل مثلت نسبة 9% من 5 أفراد من يرون عدم وجود علاقة بين الإدارة المدرسية والتلميذ، وكانت نسبة هؤلاء من ذوي الخبرة من 15 إلى 30 سنة 55.6%.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الإصلاحات التربوية التي عمدت الوزارة الوصية على تطبيقها قد ركزت بشكل كبير على التلميذ كعنصر محوري في العملية التعليمية التعلمية. وتعتبر هذه الإصلاحات ضرورة خاصة وأساسية للثانوية، حيث تهدف إلى توفير كل ما يساهم في نجاحها، ومن أهم مبادئ هذه الإصلاحات في مرحلة التعليم الثانوي هو التركيز على الفرد في العملية التعليمية التعلمية، مع مراعاة التوازن بين الفرد والجماعة لضمان عدم الميل نحو الفردية الزائدة التي تعني الذاتية فلا قيمة للفرد بدون الجماعة، ولا للجماعة بدون أفراد يوجهونها ويغدونها بأفكارهم ورؤاهم.

نقول أن الخبرة التي يكتسبها المدير تلعب دورًا حاسمًا في التعامل مع أجيال مختلفة من التلاميذ، فمواكبة الإصلاحات التربوية التي شهدتها سنوات عمله في المؤسسة التعليمية وخبرته المهنية تمكنه من فهم توجهات الإصلاحات نحو التلميذ وأهميتها والعمل على تحقيق هذا الاهتمام من خلال تعزيز العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلميذ.

يعتبر المدير رئيسا وقائدا لضبط هذه العلاقة التي تشمل أيضًا ولي أمر التلميذ. كما يجب أن تكون العلاقة بين الأستاذ والتلميذ جيدة وفقًا للقوانين والأخلاقيات المهنية التي تحكم هذا المجال، وهذا يتطلب مناخًا وظروفًا تساعد على أداء المهنة التعليمية بعيدًا عن الفوضى والإضرابات والعراقيل التي تحد من تحقيق الأهداف التربوية.

ندعم تفسيرنا بإجابة أحد المبحوثين الذي اقترح أن يكون التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ من خلال مشروع المؤسسة، هذا الأخير الذي يتضمن تنظيم وتنشيط أعمال الخلايا الفكرية والبحثية وتفعيل النوادي، ونحن نرى أن هذه الفكرة تستحق الدراسة والتحليل لتجسيدها على أرض الواقع، حيث نرى انها يمكن أن تساهم في تعزيز التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ بشكل فعّال.

الجدول رقم(09): يمثل العلاقة بين النقاط التي نصت عليها القوانين والمتعلقة بالمنهاج الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية وخبرة المدير.

النقاط التي نصت عليها القوانين فيما يخص المنهاج الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية	الأقدمية						المجموع	
	5-15 سنة		15-30 سنة		أكثر من 30سنة			
الكم	8	38.1	8	38.1	5	23.8	21	46.67%
النوع	1	10	7	70	2	20	10	22.22%
الشكل	4	57.1	3	42.9	0	0	7	15.56
المضمون	2	28.6	2	28.6	3	42.9	7	15.56
المجموع	15	33.3	20	44.4	10	22.2	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يربط بين النقاط التي نصت عليها القوانين والمتعلقة بالمنهاج الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية وخبرة المدير، نلاحظ أن النسبة الأكبر كانت 21%، حيث تقابلها نسبة الخبرة بالتساوي بين 5-15 سنة و15-30 سنة بنسبة 38.1%. بينما جاءت النقاط الخاصة بالنوع في المرتبة الثانية بعدد أفراد 10، وأعلى قيمة لخبرة من 15-30 سنة في ميدان التعليم بنسبة 70%. أما بالنسبة للنقاط الخاصة بالمضمون والشكل، فجاءت بنسبة متساوية 7%، وتوزعت نسب الخبرة بين 5-15 سنة و15-30 سنة.

من خلال النتائج يمكن القول إن الثانوية في السنوات الأخيرة شهدت تغيرات ملحوظة فيما يخص المناهج الدراسية وطرائق التدريس نتيجة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في العالم المعاصر والتطور المعرفي الهائل، حيث أصبح تجديد المعارف وإعادة هيكلتها في المدرسة الجزائرية ضرورة حتمية لمواكبة التطور التكنولوجي السريع. فالمنهاج الدراسي هو النبراس الذي يرسم معالم الطريق في النظام التربوي، وعلى ضوء التوجيهات المعتمدة في المنهاج تكون فعالية المخرجات التربوية. تُجرى التحسينات على المناهج الدراسية بشكل دوري

لضمان مواكبتها للتطورات الحديثة في مجال النظريات التربوي، هذا من جهة ومن جهة أخرى أصبحت وفق المقاربة بالكفاءات بعدما كانت في إطار المقاربة بالأهداف أي أنها أصبحت تحمل مفاهيم ومصطلحات جديدة وتغيرت في شكلها ومضمونها.

يرى العديد من المديرون أن المناهج الدراسية الجديدة تسير في اتجاه مقبول رغم التحديات التي تواجه التكيف معها، مثل كثافة المناهج وصعوبة إتمامها في الوقت المحدد، حيث يشير المديرون إلى عدم توافق المناهج الدراسية الحالية مع الحجم الساعي المخصص لها، إلا أن محتواها المعرفي يتوافق مع الأهداف التربوية المحددة لها، وهذا يتطلب من عملية الإصلاح التربوي جهودًا مستمرة ومنسقة من جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الحكومة والمؤسسات التعليمية والأساتذة وأولياء الأمور والمجتمع بكامل مؤسساته، لأن الإصلاح التربوي يهدف إلى تحسين جودة التعليم وتطوير مهارات التلاميذ وتمكينهم من التعلم الصحيح والتنمية الشاملة.

وهذا ما أكدته دراسة **مقاتل ليلى** حول "تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر: دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في ولاية الوادي"، الدراسة أشارت إلى أن الإصلاحات التربوية تسعى إلى تحسين المناهج الدراسية لتكون أكثر توافقًا مع التطورات الحديثة ومتطلبات التعليم العصري.

كما نلاحظ توافق دراستنا مع **دراسة عبد الرزاق سلطاني** التي أكدت على الاتجاهات الإيجابية لأساتذة التعليم الثانوي تجاه المناهج الجديدة وبيداغوجية المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى برامج التكوين أثناء الخدمة، مما يشير إلى قبولهم للإصلاحات وفعالية هذه المناهج في تطوير مهارات التلاميذ. وهذا ما توصلت اليه الدراسة الحالية عن أهمية التوافق بين الفاعلين في البناء المجتمعي المدرسي وتعزيز الأفكار الإيجابية للإصلاحات التربوية.

جدول رقم (10): يمثل العلاقة بين النقاط التي أغفلتها الإصلاحات والمتعلقة بالمنهاج والمقررات الدراسية ومتغير الأقدمية.

النقاط التي أغفلتها الإصلاحات فيما يتعلق بالمنهاج والمقررات الدراسية	الأقدمية						المجموع	
	5-15 سنة		15-30 سنة		أكثر من 30سنة			
نعم	14	41.7%	16	44.4%	5	13.9%	36	80%
لا	0	0%	4	%44.4	5	55.6%	9	20%
المجموع	15	33.3%	20	44.4%	10	22.2%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل العلاقة بين النقاط التي أغفلتها الإصلاحات التربوية والمتعلقة بالمناهج والمقررات الدراسية فقد جاءت النسبة الأكبر من إجابات المبحوثين بالموافقة على وجود بعض النقائص بنسبة 80% يقابلها نسبة الخبرة من 15-30 سنة بنسبة 44.4 % في حين المبحوثين الذي لا يرون وجود النقائص بنسبة20 % جاءت في مقابل الخبرة لأكثر من 30 سنة بنسبة 55.6%

من خلال النتائج التالية وبحسب إجابات المبحوثين يمكن القول بان الإصلاحات التربوية التي شهدتها مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر في السنوات الأخيرة والتي مست المنهاج الدراسي جاءت بالكثير من التغييرات التي نراها على الواقع، لكن لا يمنع ذلك من وجود بعض النقائص التي يراها المديرون من خلال الخبرة المكتسبة وتعاملهم لسنوات مع الأساتذة والتلاميذ في الوسط المدرسي، حيث يرى أفراد العينة ان النقاط التي كانت لا بد أن تكون ضمن الإصلاحات التربوية والخاصة بالمنهاج الدراسي هو محاولة التوفيق في الكم الهائل للدروس للحصول على استيعاب جيد من التلاميذ فهو امر يعتبر إهمال للمحتوى العلمي المعرفي للمنهاج من حيث التنقيح ومسايرة العصر، دون ان ننسى انه يجب ان يكون توافق المحتوى

المعرفي للبرامج الدراسية والبيئية الاجتماعية للتلاميذ مع مراعاة بطبيعة الحال ميولاتهم وتوجهاتهم والفروق الفردية بين التلاميذ، كما يؤكد المبحوثين على نقطة مهمة لم يتناولها الإصلاح التربوي في أوراقه وهو عدم برمجة النشاطات اللاصفية والعمل على الاهتمام بالمواد الأساسية على حساب المواد غير الأساسية، فالمناهج والمقررات الدراسية تشهد كثافة في مرحلة التعليم الثانوي مما وجب النظر اليها والتعديل بما يتوافق مع المرحلة العمرية للتلاميذ وتحصيلهم الدراسي وميولايتهم وما يتوافق مع واقعهم المعاش وذلك من خلال العمل اكثر على دمج مقومات المجتمع والخصوصيات الثقافية والحضارية، دون نسيان الاكتظاظ الكبير داخل الأقسام الذي يصعب عملية التحصيل الدراسي والاستيعاب الجيد للتلميذ .

كما هو الحال بالنسبة لعملية التوجيه المدرسي ضمن الإصلاحات التربوية التي عرفتها الجزائر هو الاخر يواجه الكثير من العراقيل والمشاكل والتي لا تتماشى مع توجيهات مرحلة اجتياز البكالوريا وصولا إلى الجامعة حيث ان أساليب التقويم المعتمدة في الثانويات لم تجسد المنشود منها وبقي الكثير بعيدا عن الواقع العملي داخل المؤسسات واقتصر العمل والأداء على نقاط خاصة فقط.

الجدول رقم (11): يمثل علاقة انفتاح المؤسسة على الجميع بآليات الانفتاح.

المؤسسة التربوية منفتحة على الجميع	نوع هذا الانفتاح										المجموع	
	لقاءات دورية جماعية		استدعاء للأولياء		برامج إذاعية		برامج ترفيهية		أخرى			
نعم	47.7%	19	27.5%	11	20%	8	2.5%	1	2.5%	1	88.89%	40
لا	0%	0	%100	5	0%	0	0%	0	%0	0	11.11%	05
المجموع	42.2%	19	35.6%	16	17.8%	8	2.2%	1	%2.2	1	100%	45

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل العلاقة بين انفتاح المؤسسات التربوية على الجميع مقابل الأليات التي تعتمدها لتسديد هذا الانفتاح فقط جاءت النسب من خلال إجابات أفراد العينة ان مؤسسات الثانوية لها انفتاح على الجميع بالنسبة 88.80% يقابلها الأليات الأكثر

اعتمادا هي اللقاءات الدورية الجماعية بنسبه 47.5% تليها استدعاءات الأولياء بنسبه 27.5% وتقديم البرامج الإذاعية بنسبه 20% اما الإجابة المعاكسة الذين يرون ان المؤسسات التعليمية الثانوية غير منفتحة على الجميع فقط جاءت النسبة ب 11.11%.

ومنه يمكن القول بان المؤسسات الثانوية في الجزائر ومن خلال الإصلاحات التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية جعلت منها ملتقى جميع الفاعلين والشركاء الاجتماعيين من أجل العمل على تطوير البيئة التعليمية التعلمية من خلال تفعيل دور الإدارة المدرسية التي تعتبر حلقة الوصل بين المدرسة والعالم الخارجي. حيث نرى ان التواصل مهم جدا بين الإدارة في الثانوية بطاقمها التربوي البيداغوجي وأساتذتها، كان لابد من تنظيم لقاءات مع الفاعلين سواء بطريقه فردية او طريقة جماعية، كما هو الحال بالنسبة للتواصل مع أولياء التلاميذ حيث يرى المديرون في هذه النقطة ان التواصل يكون على أساس استدعاء الأولياء للتقدم إلى الثانوية وتقديم لهم الشروحات اللازمة حول التحصيل الدراسي للتلميذ وأدائه داخل المؤسسة وتعاملاته مع زملائه وأساتذته والطاقم الإداري ومنه يمكن بالفعل القول ان الانفتاح يمكن ان يجعل من المؤسسة كشريك مدني اجتماعي من خلاله يمكن الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من الإصلاحات التربوية التي تدعم الانفتاح على الجميع دون تمييز او تفرقه بين التلاميذ وأوليائهم فالكل شريك في نجاح العملية التعليمية كل حسب تدخلاته وقدراته لدا وجب على المديرون المضي في سبيل تحقيق هذا التوجه وجعل من الثانوية كيان مؤثر في المجتمع .

دون ان نغفل عن العلاقة بين الإدارة المدرسية والنقابات التربوية التي مهامها متمثلة في حماية مستخدمي قطاع التربية والدفاع عن حقوقهم ومكتسباتهم. فمن خلال المقاربة النظرية للدراسة كانت النظرية البنائية الوظيفية توافق في العلاقة بين قيم المجتمع والمؤسسات الأخرى في المجتمع على غرار المؤسسات التعليمية.

الجدول رقم (12): يمثل علاقة انفتاح الثانوية على الجميع وانفتاحها على وسائل الإعلام

المؤسسة التربوية منفتحة على الجميع	المؤسسة التربوية منفتحة على وسائل الإعلام				المجموع	
	نعم		لا			
نعم	22	%55	18	%45	40	%88.89
لا	02	%40	03	%60	5	%11.11
المجموع	24	%53.3	21	%46.7	45	100%

من خلال الجدول أعلاه، الذي يربط بين انفتاح المؤسسة الثانوية على المجتمع العام وانفتاحها على وسائل الإعلام بالخصوص، نجد أن نسبة عالية جدا من إجابات افراد العينة جاءت موافقة لانفتاح الثانوية على الجميع حيث بلغت النسية 88.8%، في مقابل نسبة الموافقة على انفتاحها على وسائل الإعلام التي بلغت 55%. بينما النسبة التي ترفض الانفتاح على المجتمع كانت 11.11.%.

تظهر النتائج المجدولة أعلاه ان مؤسسة الثانوية تعتبر كيان اجتماعي يؤثر ويتأثر بمحيطه الخارجي لأنها تمثل شريحة هامة من المجتمع، وانفتاحه على الجميع يُعد من الأمور الهامة التي يمكن أن يؤثر إيجابًا على أداء عناصره البشرية والهيكلية. لا يمكن للثانوية كمؤسسة اجتماعية تعليمية تربوية أن تعمل بمعزل عن المجتمع الذي تنتمي إليه، حيث إن عملية التفاعل المتبادلة بينهما (الثانوية والمجتمع) تساهم كثيرا في تعزيز جودة التعليم وتحسين مخرجاته.

اليوم في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي الهائل تُواجه الثانوية ضغوطًا كبيرة لعدم التكيف مع التغيرات السريعة في هذا المجال بالخصوص في المدن الداخلية كالأغواط حيث يتجلى ذلك في إمكانية استخدام الأجهزة الحديثة من عدمها في الوسط المدرسي.

في الواقع العملي حسب تصريحات أفراد العينة فان بعض المؤسسات تمتلك مواقع خاصة للتواصل الاجتماعي وتسعى من خلالها الثانوية إلى التواصل المستمر مع المجتمع الخارجي، وقبول الانتقادات والاقتراحات التي يمكن أن تساهم في تحسين أدائها، رغم التحديات العديدة التي يواجهها قطاع التعليم في الجزائر.

تحاول الثانويات مواكبة التطور التكنولوجي والعمل على تعزيز أدائها عبر وسائل الإعلام، بهدف التقرب أكثر من المجتمع، حيث تلعب وسائل الإعلام دورًا مهمًا في دعم الإصلاح التربوي في الجزائر، من خلال توفير المعلومات والتوعية حول أهمية التعليم وأفضل السبل لتحقيق الجودة في التعليم. يمكن للإعلام أن يساهم في زيادة الوعي بالتحديات التي يواجهها النظام التربوي، وتعزيز مشاركة المجتمع المحلي في عملية الإصلاح عبر النقاشات والتوجيه والتوعية.

وختاما يمكن القول أن انفتاح الثانوية على المجتمع يمثل خطوة إيجابية نحو تحسين الأداء التعليمي وتعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع، مما يسهم في تحقيق أهداف الإصلاح التربوي في الجزائر.

جدول رقم (13): يمثل علاقة انفتاح الإصلاحات على وسائل الاعلام مع أي وسيلة إعلامية تتواصل المؤسسة.

نصت الإصلاحات على الانفتاح على وسائل الاعلام	مع أي وسيلة اعلامية تتواصل المؤسسة				المجموع	
	إذاعة		مواقع التواصل			
نعم	2	%8.7	21	%91.3	23	%51.11
لا	09	%40.9	13	%59.1	22	%48.89
المجموع	11	%24.4	34	%75.6	45	100%

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل العلاقة بين نص الإصلاحات على الانفتاح على وسائل الاعلام ومع أي وسيلة إعلامية تتواصل المؤسسة، حيث جاءت النتائج حسب المبحوثين وضمن مجال الإصلاحات فقد تضمنت الانفتاح على وسائل الاعلام بعدد أفراد 23 مديرا من عينة الدراسة بنسبة 51.11 % مقابل الاعتماد على مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة 91.3

% في حين أن المديرين الذي لا يرون ان الإصلاحات نصت على الانفتاح على مواقع التواصل بنسبة 48.89 %.

من خلال النتائج التي توصلنا اليها يمكن القول بان الثانوية كيان له تأثير على التلاميذ وعلى الطاقم العامل به وعلى المجتمع ككل باعتبارها مؤسسة تربوية اجتماعية هادفة لتعديل السلوك، لذا فمن خلال ما تقدم أعلاه نرى أن الثانوية منفتحة على الجميع من خلال استخدام وسائل الاعلام المختلفة والتي تعتبر ألية حديثة لتقريب التلاميذ وأوليائهم وكل أطراف المجتمع من المدرسة، فاليوم نلاحظ أن غالبية الثانويات لها موقع خاص عبر مواقع التواصل الاجتماعي مما يسمح للجميع الولوج للموقع، في المقابل لا يمكن أن نغفل ان الكثير من التلاميذ وحتى أولياء امورهم لا يمتلكون وسائل التواصل الحديثة والتي تمكنهم من التواصل مع الأساتذة في مادة معينة او مع الطاقم الإداري للاستفسار عن أحوال أبنائهم الدراسية، فوسائل الاعلام هي مفتاح التكنولوجيا اليوم وكلمة التواصل تدل على ذلك.

وفي الأخير نؤكد انه لا يمكن باي حال من الأحوال أن تعيش الثانوية اليوم بمعزل عن المجتمع، فالمدير لديه موقع خاص به ولديه بريد الكترونيا يمكنه من التواصل مع الأساتذة ومع المفتشين ومع مديرية التربية ومع زملائه من ذوي المنصب الذي يشغله، كذا الاولياء يمكنهم التواصل مع الإدارة من خلال الموقع الخاص بفضاء الاولياء الذي يعد إضافة نوعية للتواصل الحديث.

جدول رقم(14): يمثل مساهمة الموقع الالكتروني للثانوية في ربط التلاميذ بالأولياء .

تناولت الإصلاحات التربوية الأخيرة في مضمونها العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلاميذ	مساهمة الموقع الإلكتروني في ربط العلاقة مع التلاميذ والأولياء						المجموع	
	الاطلاع على العلامات		الاستدعاءات		أخرى			
نعم	30	%83.3	01	%2.8	5	13.9%	36	80%
لا	07	77.3%	1	%11.1	1	11.1%	9	20%
المجموع	37	82.2%	02	4.4%	06	13.3%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل العلاقة بين مضمون الإصلاحات التربوية الأخيرة والإدارة المدرسية والتلاميذ وكيف ساهم الموقع الإلكتروني في ربط العلاقة مع التلاميذ والأولياء فمن خلال النتائج المحصل عليها يتضح لنا أن أفراد العينة يرون أن الإصلاحات التربوية تناولت العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلميذ بعدد أفراد 36 مديرا من العينة وبنسبة 80% مقابل ان الموقع الالكتروني الذي اطلقته الوزارة والذي هو بمثابة حلقة وصل بين الإدارة المدرسية والاولياء حيث يسمح الاطلاع على المعلومات بنسبة 83.3 % ووظائف أخرى بنسبة 13.9 % والقيام بالاستدعاءات 2.8 % .

نتائج الدراسة تظهر تواصل جهود الجزائر في قطاع التربية والتعليم منذ مدة وذلك من خلال توفير الإمكانيات المادية والبشرية وتبني إصلاحات شاملة بهدف بناء منظومة تربوية مسايرة لمختلف التغيرات الحاصلة في العالم وللتطورات التكنولوجية المتسارعة.

يمكن القول بان أساس هذه الإصلاحات التربوية هو تثمين العلاقة بين كل الأطراف الفاعلة في القطاع التربوي ومن بينها العلاقة التي يركز عليها الجدول وهو علاقة الإدارة المدرسية من المدير والطاقم التربوي بالتلميذ الذي يعتبر أساس العملية التعليمية التعلمية ، حيث ركزت الإصلاحات على حقوق وواجبات التلميذ داخل المؤسسة التعليمية، والعمل على توفير المناخ المناسب لتحصيل التلاميذ كما هو الحال في العلاقة التي تربط الإدارة المدرسية

بأولياء التلاميذ والمجتمع المدني الذي يعتبرون اصل العلاقة، فالأسرة هي المؤثر الأول على سلوكيات التلميذ لذا وجب العمل على توطيد العلاقة من خلال شخص التلميذ .

نرى انه وبحسب أراء المبحوثين أن العمل الذي تقوم به الوزارة الوصية ليس كافيا فالرقمنة في قطاع التربية لم تقدم الصورة المرجوة في ظل عدم وجود كفاءات مؤهلة ومكونة في هذا المجال كذا في ظل تذبذب الشبكة العنكبوتية إضافة إلى مركزية القطاع.

وأخيرا يمكن القول ان المواقع الالكترونية لم تشتمل على الكثير في العلاقة بين الثانوية وأولياء التلاميذ والفاعلين الاجتماعيين ككل وربما يرجع ذلك إلى البدايات فقط او ربما لعدم الاهتمام إعلاميا بتقديم الموقع للأولياء ولأفراد المجتمع يكل أطيافه.

كما يتضح لنا ان وسائل الاعلام اليوم وخاصة القنوات التلفزيونية العمومية يمكن لها أن تقدم الكثير من الشروحات والتفسيرات اللازمة التي يمكن ان تدعم فكرة العلاقة بين الإدارة المدرسية والتلاميذ ومثال ذلك العمل على وضع برامج تثقيفية للاستعمال الإيجابي للوسائل التكنولوجية المتاحة خاصة في الوقت الراهن لتوطيد العلاقة بين الفاعلين الاجتماعيين في الوسط التربوي ومثال ذلك برامج توضيحية للولوج إلى فضاء الاولياء.

جدول رقم(15): يمثل علاقة استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بكيفية مساهمة الموقع الإلكتروني في ربط العلاقة بين التلاميذ والأولياء.

تستخدم الإدارة المدرسية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات	مساهمة الموقع الإلكتروني في ربط العلاقة مع التلاميذ والأولياء						المجموع	
	على الاطلاع العلامات		الاستدعاءات		أخرى			
نعم	34	82.9%	02	%4.9	5	12.2%	41	91.11%
لا	03	75%	0	%0	1	25%	4	8.89%
المجموع	37	82.2%	02	4.4%	06	13.3%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل العلاقة بين استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وكيف ساهم الموقع الإلكتروني في ربط العلاقة مع التلاميذ والأولياء فمن خلال

النتائج المحصل عليها حسب أراد العينة إن استخدام التكنولوجيا من طرف الإدارة المدرسية جاء بنسبة 91.11% مقابل ان الموقع الالكتروني الذي اطلقته الوزارة هو الأساس المشكل لربط هذه العلاقة حيث يسمح الاطلاع على المعلومات بنسبة 82.9 % ووظائف أخرى بنسبة 12.2 % والقيام بالاستدعاءات 4.9 % .

من خلال هذه النتائج يمكن القول بان من مضامين ومبادئ الإصلاحات التربوية هو الاستفادة من التطورات الحاصلة في كل المجالات بما فيها مجال التربية والتعليم وفي مقدمتها الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة ومحاولة ادراجها في المدرسة الجزائرية وبالخصوص العملية التعليمية التعلمية مما يجعلها تستجيب لمتطلبات العصرنة والواقع المعاش وجعلها صامدة في وجه التحديات والمتغيرات الداخلية والخارجية، إذ" لا يمكن للمدرسة أن تواكب التطور الذي أصبح ميزة هذا العصر الحديث الذي نعيشه اليوم ، إلا إذا تغيرت مناهجها، وتطورت أساليب التدريس بها، دون نسيان الطاقم العامل بها من خلال الاعداد الجيد لكل الطاقم العامل بالثانوية إعدادا شاملا، يجعلهم ينتجون المعرفة وما يحقق لهم طموحاتهم الشخصية والمساهمة في تنمية المجتمع، وعليه فإن الإفادة من كل ما تقدمه التكنولوجيات الحديثة في مجال التعليم من برامج تعليمية ووسائل سمعية وبصرية وطرائق جديدة للتعليم المستمر والذاتي والجماعي أمر لا مناص عنه في تحسين كفاءة المنظومات التربوية.

لذا نجد ان كل مدير على مستوى ثانويته يحاول بقدر المستطاع ادخال التكنولوجيا بالمؤسسة وجعلها على اتصال مباشر بشبكة الأنترنت وكذلك اقتناء الوسائل التعليمية الحديثة المرتبطة بالتكنولوجية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية وذلك رغم قلتها وعدم وجود ميزانية مخصصة لها من طرف مديرية التربية للولاية وهذا حسب رأي أفراد العينة، لأن الوزارة توفر ميزانية لا تكفي لشراء الأجهزة الحديثة(الوسائل التعليمية) التي تستعمل في الحصص التدريسية، كما لاحظنا ان هناك مدارس تقنية في الأساس تحتاج إلى نشاطات تربوية مرتبطة بالتدريب والتطبيق الميداني داخل ورشات عمل ومخابر إلاّ أنها تفتقر لكل هذه الوسائل التعليمية الحديثة والتي تساعد التلميذ على اكتساب كفاءات عالية في المجال التطبيقي.

كما أكد أفراد العينة من المديرون أنهم يواجهون العديد من المشاكل البيداغوجية في تسيير العملية التعليمية التعلمية وهذا يؤكد على أن الثانوية كمؤسسة تربوية تعليمية ما قبل الجامعة لازالت تعتمد على الطرق التقليدية في التدريس هذا في المدينة ما بلك في المناطق النائية أين المشاكل تتفاقم أكثر، فهي تفتقر إلى الكثير من المؤهلات وخدمات الانترنت... فكيف لوزارة تدعو إلى الرقمنة ولا توفر لها أبجدياتها الأساسية في جميع المناطق الجزائرية.

جدول رقم (16): يمثل العلاقة بين العناصر التي أغفلها الإصلاح والمتعلقة بالمنهاج والمقررات الدراسية والأهداف التربوية التي حددتها الإصلاحات التربوية بشكل واضح.

هناك عناصر أغفلها الإصلاح فيما يتعلق بالمنهاج والمقررات الدراسية	الأهداف التربوية التي حددتها الإصلاحات التربوية بشكل واضح.				المجموع	
	نعم		لا			
نعم	22	61.1%	14	38.9%	36	80%
لا	08	88.9%	01	11.1%	9	20%
المجموع	30	66.73%	15	33.3%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل العلاقة بين أهم العناصر التي أغفلتها الإصلاحات التربوية في مجال المنهاج والمقررات الدراسية مقابل الأهداف التربوية التي حددتها الإصلاحات بشكل واضح، حيث نلاحظ من خلال إجابات المبحوثين ان هناك عناصر أغفلتها الإصلاحات بعدد أفراد 36 فردا من أفراد العينة بنسبه 80% مقابل 61% من الافراد يرون ان الإصلاحات التربوية حددت الأهداف بشكل واضح.

من خلال النتائج بحسب إجابات المبحوثين فانه تم الإغفال عن الكثير من العناصر في عملية التخطيط التربوي للإصلاحات الأخيرة والتي قدمتها وزارة التربية الوطنية من خلال اعتمادها على الكثير من الخبرات مهملة اشراك الفاعلين الذين يرون ان الإصلاحات أغفلت الحجم الساعي المكثف للأستاذ وللتلميذ، بالإضافة إلى مشكل كثافة البرامج الذي أصبح يشتكي

منه كلا من الأستاذ والتلميذ وذلك في كل المراحل التعليمية بالخصوص الأقسام النهائية وهذا كله يأثر سلبا على أداء الأستاذ من جهة والتحصيل الدراسي للتلميذ من جهة أخرى.

كما أكد افراد العينة على ضرورة تعزيز الهوية الوطنية والمرجعية الدّينية في المناهج والمقررات الدراسية، وذلك لما لها من تأثير مباشر على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ وربطهم بمكونات المجتمع والخصوصيات الثقافية والحضارية، حيث يهدف هذا التوجه إلى إعداد جيل صالح ومسؤول في المستقبل، وذلك ضمن الأهداف المعلنة للإصلاحات التربوية.

ومع ذلك فإن الإصلاحات التربوية التي تم تنفيذها حتى الآن لم تحقق أهدافها بالكامل على أرض الواقع، فما زالت هناك مشكلات وتحديات في مرحلة التعليم الثانوي، تعبر عنها شكاوى الأساتذة والإدارات المدرسية، بالإضافة إلى النقابات. وقد انعكست هذه التحديات بشكل واضح في النتائج المتدنية لشهادة البكالوريا لهذا الموسم الدراسي.

تشير هذه النتائج إلى الحاجة الماسة لإصلاح تربوي شامل وجاد، يستدعي تضافر جهود جميع أطياف المجتمع لتحقيق الأهداف المنشودة.

جدول رقم (17): يمثل العلاقة بين استخدام الإدارة المدرسية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والأقدمية في المهنة.

تستخدم الإدارة المدرسية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات	الأقدمية في المهنة						المجموع	
	5-15 سنة		15-30 سنة		أكثر من 30سنة			
نعم	15	36.6%	16	39%	10	24.4%	41	91.11%
لا	0	0%	4	%100	0	0%	9	8.89%
المجموع	15	33.3%	20	44.4%	10	22.2%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل العلاقة بين استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات مع متغير الخبرة حيث أنه ومن خلال النتائج المحصل عليها حسب

أفراد العينة من المديرين للمدارس الثانوية بولاية الاغواط فهم له توجه إلى استخدام التكنولوجيا المعلومات والاتصال بعدد أفراد 41 مديرا من العينة وبنسبة 91.11% مقابل نسب متقاربة من الخبرة ما بين (24.4 % إلى 39%).

ومنه يمكن القول من خلال هذه النتائج ان الاهتمام باستخدام التكنولوجيا في الإصلاحات التربوية من بين المبادئ والأهداف التي حددتها الوزارة الخاصة لتحقيقها لذا كانت توجهات المبحوثين إلى استخدام وسائل الاتصال الحديثة في المؤسسات الثانوية من خلال الاعتماد على الانترنت وهذا في اغلب المؤسسات التي أجريت بها الدراسة كما هو الحال الاعتماد على أجهزة الاعلام الآلي وأجهزة العرض وغيرها من الأجهزة الأخرى التي تساعد في تطوير التعليم، التي في الأساس تستجيب لمتطلبات العصرنة والواقع المعاصر المعتمد على تكنولوجيات المعلومات في كل القطاع ومواكبة لمجموعة االتحديات والمتغيرات الداخلية والخارجية، وعليه فإن الإفادة من كل ما تقدمه التكنولوجيات الحديثة في مجال التعليم من برامج تعليمية ووسائل سمعية وبصرية وطرائق جديدة للتعليم المستمر والذاتي والجماعي أمر لا مناص عنه في تحسين كفاءة المنظومات التعليمية.

يمكن القول، بناءً على النتائج المحصلة سابقًا، أن استخدام التكنولوجيا في المدرسة الجزائرية يُعَدّ من المبادئ والأهداف التي حددتها الوزارة لتحقيق التقدم، لذلك توجه المديرون نحو اعتماد وسائل الاتصال الحديثة في المؤسسات الثانوية، إذ لا يمكن للثانوية مواكبة التطورات السريعة التي تميز هذا العصر إلا إذا طورت مناهجها وأساليبها التعليمية وأعدت الأساتذة والمشرفين على التعليم إعداداً شاملاً، ليتمكنوا من إنتاج المعرفة واستخدامها لتحقيق تطور المجتمع ورقي الأمة.

وبناءً عليه يصبح من الضروري الاستفادة من جميع الفرص التي توفرها التكنولوجيات الحديثة في التعليم، بما في ذلك البرامج التعليمية والوسائل السمعية والبصرية وطرق التعليم المستمر والذاتي والجماعي، بهدف تحسين كفاءة الأنظمة التعليمية.

ومع ذلك، نجد أن كل مدير في الثانوية يسعى لتوفير الوسائل التعليمية والتكنولوجية في العملية التعليمية رغم محدودية الميزانية المخصصة لهذه الغايات. الوزارة توفر ميزانيات غير كافية لشراء الأجهزة الضرورية للتدريس، ما يضع تحديات إضافية أمام المؤسسات، خاصةً المدارس التقنية التي تتطلب تدريباً عملياً للطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، تواجه الثانويات صعوبات في توفير المعدات اللازمة للمختبرات، التي تُعَدّ باهظة الثمن، ما يزيد من الأعباء عليها، خاصة في المناطق النائية التي تفتقر إلى الكثير من البنى التحتية الأساسية، مثل: الوسائل التعليمية الحديثة وخدمات الإنترنت... هذا الواقع يثير تساؤلات حول كيفية تحقيق الرقمنة في التعليم دون توفير الأساسيات الضرورية لتحقيقها.

جدول رقم (18): يمثل العلاقة بين الأصل الجغرافي للمؤسسة ومدى انفتاحها على الجميع.

الجغرافي الأصل / للمؤسسة	المؤسسة التربوية منفتحة على الجميع				المجموع	
	نعم		لا			
الولاية	15	83.3%	03	16.7%	18	40%
الدائرة	16	94.1%	01	5.9%	17	37.78%
البلدية	09	90%	01	10%	10	22.22%
المجموع	40	88.9%	05	11.1%	45	100%

من خلال الجدول يظهر لنا نتائج تشكل اتجاهًا إيجابيًا نحو الانفتاح في المؤسسات التربوية على المجتمع بكل اطيافه ومؤسساته حيث جاءت النسبة ب88.9% منها منفتحة على الجميع. هناك تباين طفيف في درجة الانفتاح بناءً على الأصل الجغرافي، حيث تظهر مؤسسات الدائرة أعلى نسبة انفتاح (94.1%)، تليها البلدية (90%)، ثم الولاية (83.3%).

في حين انه هناك نسبة من أفراد العينة الذين لا يوافقون على وجود انفتاح على الجميع وذلك بنسبة 11.1% وهي نسبة لا تؤثر على النسبة العالية التي تحصلنا عليها.

هذه النتائج قد تشير إلى أن المؤسسات التربوية والمتمثلة في الثانويات بولاية الأغواط الأقرب للمجتمع المحلي التي تتواجد فيه، حيث تميل لأن تكون أكثر استجابة لواقع مجتمعاتها رغم النسبة العالية للانفتاح الذي رأيناه في الكثير من النتائج السابقة، حيث ان الأمر يبدو طبيعي جدا كون الاهتمام الكبير دائما وفي أي قطاع منصب حول التوجه إلى الولاية، وهذا الامر يعكس توجهًا إيجابيًا نحو تعزيز الشمولية والتكامل في المجتمع. هذا الانفتاح يهدف إلى توفير فرص تعليمية متساوية لجميع الفئات، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.

ورغم التوجه الحاصل للسياسة الجزائرية في إطار التنمية المستدامة بتنمية وتطوير مناطق الظل كتوفير المؤسسات التعليمية للمراحل الثلاثة في البلديات والدوائر وفي المدن الجديدة.

إن مشروع المؤسسة يعني برنامجا إراديا وخطة تطوعية مؤلفة من مجموعة من الأعمال المنسجمة التي تهدف إلى الحصول على أفضل النتائج الدراسية في المؤسسات التعليمية وتحسين مخرجات التعليم بها والسمو بجودة علاقتها بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

ويمكن القول أن المؤسسات التعليمية في الولاية تُظهر توجهاً إيجابياً قوياً نحو الانفتاح على الجميع، مع وجود مجال للتحسين والتطوير لمواكبة المستويات الأعلى من الانفتاح المسجلة في الدوائر والبلديات.

جدول رقم(19): يمثل العلاقة بين استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والأصل الجغرافي للمؤسسة.

تستخدم الإدارة المدرسية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات	الأصل الجغرافي للمؤسسة						المجموع	
	الولاية		الدائرة		البلدية			
نعم	17	41.5%	15	36.6%	09	22%	41	91.11%
لا	1	25%	02	50%	1	25%	4	.8.89%
المجموع	18	40%	17	37.8%	10	22.2%	45	100%

من خلال الجدول يظهر لنا نتائج تشكل اتجاهًا إيجابيًا نحو استخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات في المؤسسات التربوية حيث جاءت النسبة ب91.11% بالمقابل دائما الأفضلية للولاية على حساب الدائرة والبلدية فجاءت على التوالي الولاية 41.5% ثم الدائرة بنسبة 36,6% وفي الأخير البلدية بنسبة 22,0% في حين ان النسبة المتبقية المتمثلة في 8.89% وهي نسبة لا تؤثر على النسبة العالية التي تحصلنا عليها.

من خلال ما سبق يمكن القول بان الإصلاحات التربوية في الجزائر ركزت على ادخال التكنولوجيا الحديثة في المؤسسات التربوية بما فيها الثانويات وذلك لما تعود بالإيجاب عليها، فلاحظنا في الميدان الاتجاه العام الإيجابي في الولاية كنسبة كبيرة وهذا الأمر يعكس الوعي المتزايد بأهمية التكنولوجيا في هذا القطاع وهدا الامر يشير إلى التحول الكبير والقفزة النوعية التي عرفه النظام التربوي نحو الرقمنة والحداثة.

ورغم التفاوت بين المستويات الإدارية الذي يعكس عملية التوزيع المختلفة في الموارد والبنية التحتية حيث الاهتمام بمنطقة على حساب منطقة أخرى، وهذا يشير إلى التركيز الأكبر للموارد والخبرات التقنية على مستوى الولاية، ووجود كوادر تقنية وإدارية أكثر خبرة. مع سهولة تنفيذ المشاريع التكنولوجية الكبيرة على مستوى الولاية بالمقابل نجد عبر تصريحات المبحوثين

التحديات المحتملة للبلديات والتي تشير إلى نقص في الموارد المالية والتقنية وصعوبات في الوصول إلى التدريب والدعم التقني.

في الأخير النسبة التي مثلت الرفض رغم أنها نسبة صغيرة، إلا أنها تستدعي الاهتمام لفهم أسباب عدم استخدام التكنولوجيا في هذه المؤسسات. ومنه يمكن القول بان هذه النتائج تعكس تقدمًا ملحوظًا في دمج التكنولوجيا في النظام التربوي الجزائري على مستوى ثانويات ولاية الأغواط، مع وجود تحديات تتعلق بالتوزيع العادل للموارد والخبرات بين المستويات الإدارية المختلفة .

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: والتي مفادها:

مازال القرار التربوي يتخذ فوقيا دون إشراك الإدارة المدرسية في أي سياسة تربوية ترمي الارتقاء بالمنظومة التربوية.

جدول رقم (20): يمثل العلاقة بين اعتماد العمل الإداري المدرسي على التفويض في صنع القرار والقوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية.

يعتمد العمل الإداري المدرسي على التفويض في صنع القرار	القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية				المجموع	
	واضحة		غامضة			
نعم	12	66.7%	06	33.3%	18	40%
لا	17	63%	10	37%	27	60%
المجموع	29	64.4%	16	35.6%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل العلاقة بين اعتماد العمل الإداري المدرسي على التفويض في صنع القرار والقوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية حيث أكد أفراد العينة أنه لا يوجد تفويض في صنع القرار في الإدارة المدرسية بنسبة 60 % يقابله موافقة على وضوح

القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية بنسبة 63 %. في حين الذين أجابوا بالموافقة على الاعتماد على التفويض في عملية صنع القرار بنسبة 40 %.

من خلال البيانات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه يبدو أن الاعتماد على التفويض في صنع القرار داخل الإدارة المدرسية يرتبط بشكل وثيق بوضوح القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة، وهذا بنسبة 64.4% من المبحوثين يعتبرون القوانين واضحة مما يعزز من فعالية التفويض ويسمح بتوزيع المهام والمسؤوليات بشكل أكثر كفاءة وشفافية. من ناحية أخرى، تعتقد نسبة 35.6% من المبحوثين أن القوانين غامضة، وهو ما يمكن أن يخلق تحديات في تطبيق التفويض، حيث يؤدي الغموض القانوني إلى حالة من عدم اليقين والتردد في اتخاذ القرارات، ويزيد من العبء على الإدارة المدرسية. يعكس هذا الاختلاف في الإدراك تأثير الثقافة التنظيمية داخل الثانويات، حيث يعزز الوضوح القانوني من الثقة ويساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، بينما يؤدي الغموض إلى تشويش الأدوار والمسؤوليات. ومن ثم، فإن وضوح القوانين يعد عنصراً حاسماً لتحسين كفاءة الإدارة المدرسية ودعم عملية التفويض الفعال.

من هنا يمكن القول أن المؤسسة التعليمية في الجزائر تُعتبر كيانًا نظاميًا تسيره قوانين وإجراءات محددة، كما هو الحال في باقي المؤسسات. في النظام التعليمي الجزائري بالخصوص على مستوى الثانوية، يُلاحظ أن المدير يمتلك صلاحيات واسعة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالإدارة المدرسية، حيث يُمارس هذا الدور دون الاعتماد الكبير على عملية التفويض، والتي تتضمن منح السلطة والمسؤولية لأفراد أو مجموعات لاتخاذ قرارات مستقلة ضمن إطار السياسات والإجراءات المحددة.

على الرغم من ذلك، يمكن للتفويض أن يُسهم بشكل كبير في تحسين كفاءة العمل وتعزيز مشاركة المسؤولية بين جميع أعضاء المؤسسة التعليمية. أمثلة على التفويض تشمل السماح للأساتذة باختيار أساليب التدريس والتقييم، أو منح المدير صلاحية تحديد خطط العمل والموارد المالية والبشرية، أو تفويض الإدارة التنفيذية لاتخاذ قرارات استراتيجية. كما يمكن تفويض

الموظفين في المجالات المتخصصة مثل الإرشاد أو الشؤون الإدارية. ولضمان اتخاذ القرارات المسؤولة، يتطلب التفويض نظامًا منظمًا للرقابة والتقييم.

في النهاية تبقى القوانين التي تنظم الإدارة المدرسية في الثانوية واضحة، حيث يعتبر المدير مسؤولًا أولًا وأخيرًا عن إدارة هذه المؤسسة (الثانوية) بصفته موظفًا عموميًا، ووفقًا لقانون الوظيفة العمومية 03-06. هذا الوضوح القانوني يعكس حقوق وواجبات المدير مثل أي موظف عمومي آخر، ويؤكد على أهمية التسيير المنظم ضمن إطار قانوني محدد.

جدول رقم (21): يمثل العلاقة بين الأقدمية في المهنة للمدير ومدى تحديد الإصلاحات التربوية الأهداف التربوية بشكل واضح.

حددت الإصلاحات التربوية الأهداف التربوية بشكل واضح / الأقدمية في المهنة	5-15 سنة		15-30 سنة		أكثر من 30سنة		المجموع	
نعم	09	30%	13	43.3%	08	26.7%	30	66.67%
لا	06	40%	7	%46.7	02	13.3%	15	33.33%
المجموع	15	33.3%	20	44.4%	10	22.2%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل العلاقة بين الأقدمية في المهنة للمدير ومدى تحديد الإصلاحات التربوية الأهداف التربوية بشكل واضح، نلاحظ من خلال إجابات المبحوثين أن هناك توافق بين أفراد العينة على وضوح الأهداف التربوية للإصلاحات على مستوى قطاع التربية بعدد أفراد 30 مديرا من 45 مديرا والممثلة بالنسبة 66.67 % يقابله متغير الخبرة الذي جاء ان أكثر الخبرة المتعامل مها من عينة الدراسة كانت بين 15-30 سنة بنسبة 43.3 %.

في حين عينة المبحوثين الذين يرون العكس وهو الغموض في الأهداف التربوية للإصلاحات بنسبة 33.33 %. بعدد أفراد 15 مديرا

يُظهر الجدول الإحصائي تفاوتًا في وضوح الأهداف التربوية المحددة من قِبل الإصلاحات التربوية بين العاملين في القطاع التعليمي وفقًا لأقدميتهم. فقد أشارت نسبة 33.3% من أفراد العينة والذين تتراوح أقدميتهم في المهنة ما بين 5 و15 سنة إلى وضوح هذه الأهداف، بينما ارتفعت النسبة إلى 44.4% بين الذين خدموا ما بين 15 و30 سنة، وانخفضت مجددًا إلى نسبة 22.2% تمثل الذين تزيد أقدميتهم عن 30 سنة.

من المنظور السوسيولوجي يمكن تفسير هذه النتائج بأن المديرين ذوي الأقدمية المتوسطة قد يكون لديهم إدراك أعمق للإصلاحات التربوية نتيجة تراكم الخبرات والتفاعل المباشر مع السياسات الجديدة، مما يعزز لديهم فهم واضح للأهداف التربوية. أما ذوي الأكبر سناً وخبرة، فقد أظهروا تراجعًا في ثقتهم بوضوح الأهداف، وهذا ربما راجع لتعرضهم للتغيرات المتكررة في السياسات التعليمية والتي قد لم تحقق جميعها التوقعات المرجوة، مما خلق لديهم شعورًا بالإحباط وعدم الثقة في أي إصلاحات جديدة، في المقابل نجد العاملون (أفراد العينة) الأقل أقدمية في المهنة والذين يواجهون صعوبة في إدراك الأهداف بوضوح وذلك بسبب تركيزهم على التحديات العملية اليومية والإلمام المحدود بالتغيرات السابقة في النظام التعليمي.

وعموما فالنتائج التالية تسلط الضوء على أهمية التواصل المستمر مع جميع فئات العاملين في الثانوية لضمان فهم مشترك للأهداف التربوية وتعزيز مشاركة الجميع في تحقيق هذه الأهداف، مما يمكن أن يحسن من فاعلية الإصلاحات التربوية ويسهم في تحقيق الأهداف المرسومة بشكل أفضل.

وختاما يمكن الاشارة إلى تباين في إجابات المديرون بين موقف إيجابي وآخر سلبي انطلاقا من خبراتهم ومكتسباتهم العملية والعلمية في المؤسسات التعليمية وفي رؤيتهم لتحقيق أهداف الإصلاحات التربوية لأهدافها المسطرة رغم العراقيل التي يعاني منها القطاع بداية من اكتظاظ

التلاميذ في الأقسام ونقص التجهيزات والوسائل التعليمية الحديثة وتسرب التلاميذ خارج الثانوية والنتائج الكارثية المنخفضة للتحصيل الدراسي... ولكل هذه المشاكل والنقائص التي أصبحت تعاني منها الثانوية وجب العمل المكثف من جميع الأطراف لإيجاد حلول مرضية وإيجابية.

جدول رقم (22): يمثل العلاقة بين تنفيذ قرارات الإدارة المدرسية وطبيعة القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية.

يتم تنفيذ قرارات الإدارة المدرسية بشكل	القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية				المجموع	
	واضحة		غامضة			
دائم	21	77.8%	06	22.2%	27	60%
فوري	01	50%	01	50%	02	4.44%
متأخر	07	43.8	09	56.3	16	35.57
المجموع	29	64.4%	16	35.6%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه والمتعلق بكيفية تنفيذ قرارات الإدارة المدرسية مع وضح القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية من عدمه حيث إجابات المبحوثين جاءت توضح بأن تنفيذ قرارات الإدارة المدرسية يتم بشكل دائم وذلك بنسبة 60 % ما يقابلها عبارة وضوح في القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية بنسبة 77.8 %، في حين الإجابة الثانية جاءت بعبارة (متأخرا) تنفيذ القرارات بنسبة 35.56 % يقابلها غموض في القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية وذلك بنسبة 56.3 % وفي الأخير نجد عبارة تنفيذ القرارات بطريقة فورية جاءت بنسبة 4.44 %.

وهذه الأرقام جاءت لتوضح أكثر العلاقة بين طبيعة تنفيذ قرارات الإدارة المدرسية وبين طبيعة القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية، مما يجعلنا نستنتج أن الإدارة المدرسية، شأنها شأن الإدارات العمومية الأخرى، لا تتسم بتنفيذ القرارات بشكل فوري؛ حيث تتطلب عملية

التخطيط التربوي والتقييم المستمر، ويستغرق التنفيذ وقتًا أطول. هذا الوضع يعكس حال المؤسسات التربوية في الجزائر، وهو ما يفسر إجابات البعض بعبارة "فورا."

من جهة أخرى، يشير عدد كبير من أفراد العينة إلى أن القرارات في الإدارة المدرسية تنفذ دائمًا وفقًا للإجراءات والقوانين المعمول بها، حيث يقوم مدير الثانوية بتنفيذ هذه القرارات والمتعلقة بالبرامج الدراسية، والجداول الزمنية...، وسير العملية التعليمية التعلمية كلها، حيث يكون المدير هو المسؤول الأول والأخير عن متابعة وتنفيذ هذه القرارات وضمان تحقيقها بشكل دقيق وواضح على أرض الواقع.

تشمل القرارات الصادرة عن الإدارة المدرسية توزيع الموظفين وتعيينهم في المناصب المناسبة وفقًا للمؤهلات والاحتياجات المدرسية، وذلك بهدف تحقيق بيئة تعليمية آمنة وصحية للطلاب والموظفين. كما يتضمن دور المدير تطبيق القرارات الإدارية الأخرى، مثل السهر على تطبيق المناهج الدراسية في الوقت المحدد لها، وإدارة وتنظيم الامتحانات، بشكل دقيق ووفقًا للتوجيهات الرسمية.

إضافةً إلى ذلك يتعين على المدير اتخاذ الإجراءات المناسبة لتدريب وتطوير كفاءات الأساتذة والعاملين في الثانوية، مثل مشرفي التربية، لضمان فهمهم الكامل للقرارات الجديدة والتكيف معها.

وختاما نقول أن تنفيذ القرارات يعتمد بشكل كبير على كفاءة وقدرة المدير وعلى متابعة كل ما يحدث داخل الثانوية ومدى وضوح وتوجيهه للفريق التربوي من أساتذة وعاملين وإداريين. هذا الدور الحاسم للمدير يتطلب منه توضيح شخصيته القيادية وضمان التواصل الفعّال مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية.

كما ان **دراسة مقاتل ليلى** تتقاطع نتائج دراستنا، حيث يتضح أن الإصلاحات التربوية في الجزائر تسعى لتحقيق التوافق بين الفاعلين في القطاع التعليمي وجعل التلميذ محور العملية. بينما أظهرت دراستنا أن المناهج الدراسية الجديدة تتماشى مع الأهداف المحددة، كما أكدت

دراسة **مقاتل ليلى** على رضا الأساتذة عن التحديثات في المناهج الدراسية، مشيرة إلى أنها أصبحت أكثر حداثة وتواكب التطورات العلمية. ومع ذلك، تتجلى في كلا الدراستين تحديات تتعلق بعدم توافق المناهج الدراسية مع الحجم الساعي لها من جهة وكثافتها من جهة أخرى، مما يستدعي ضرورة توسيع دور المديرون في صنع القرار لتخفيف من هذه الضغوط وتحسين عملية التعليم. توضح هذه أهمية التعاون بين الإصلاحات والممارسات التعليمية لضمان فعالية النظام التعليمي وتحقيق نتائج إيجابية للمتعلمين.

جدول رقم (23): يمثل علاقة القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية ومتغير الأقدمية في المهنة.

القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية / الأقدمية في المهنة	5–15 سنة		15-30 سنة		أكثر من 30سنة		المجموع	
واضحة	08	27.6%	12	41.4%	09	31%	29	64.44%
غامضة	07	43.8%	8	%50	01	6.3%	16	35.56%
المجموع	15	33.3%	20	44.4%	10	22.2%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يتعلق بالعلاقة بين القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية وبين الوضوح والغموض مقابل الأقدمية لدى أفراد العينة، حيث جاءت النتائج توضح بأن نسبة 64.44 % التي تمثل 29 مديرا من اصل 45 مديرا مقابل الأقدمية في المهنة ما بين 15-30 سنة كأعلى نسبة مقدرة ب 41.4 % في حين من يرون الغموض في القوانين التي تسير الإدارة المدرسية بعدد أفراد 16 فردا بنسبة 35.56 % .

ان القراءة السوسيولوجية للجدول الإحصائي المتعلق بوضوح القوانين في الإدارة المدرسية وفقًا للأقدمية يتضح أن 33.3% من العاملين الذين تتراوح أقدميتهم بين 5 و15 سنة يرون القوانين واضحة، في حين ترتفع النسبة إلى 44.4% بين الذين لديهم أقدمية من 15 إلى 30 سنة،

وتتناقص إلى 22.2% لدى من تزيد أقدميتهم عن 30 سنة. يعكس هذا التفاوت أن العاملين في الفئة المتوسطة من الأقدمية يمتلكون إدراكًا أوضح بسبب تراكم الخبرة والمعرفة التنظيمية. في المقابل، يبدو أن العاملين الأكبر سناً يواجهون تحديات في التكيف مع التغيرات المستمرة في السياسات التربوية، مما يؤدي إلى شعورهم بنوع من الغموض والابهام، أما العاملون الأقل خبرة، فقد يكون افتقارهم للإلمام الكامل بالإجراءات التنظيمية هو السبب في ترددهم في تقييم وضوح القوانين.

وعموما يمكن القول أن هذه النتائج تؤكد أهمية الدعم والتوجيه المستمرين لتعزيز فهم القوانين بين جميع أفراد العينة في الثانويات.

ومنه يمكن القول بان الخبرة التي يكتسبها المدير أثناء أداء مهامه في مؤسسة الثانوية في جو ومناخ تنظيمي متحكم فيه، ومعايشته للكثير من التغيرات التي طرأت على الإصلاحات التربوية في الجزائر من اجل تحسين التعليم والأداء وتحقيق الجودة المطلوبة، وذلك جراء المستجدات التي حصلت ولا زالت تحصل كل مرة كمحاولة من وزارة التربية الوطنية لإصلاح القطاع وبعث أداءه من جديد وذلك فقا للمناهج العلمية الحديثة ومواكبة التغيرات الحاصلة في البلدان الغربية والعربية منها.

لذا يدرك المديرون ما إذا كانت الإصلاحات واضحة وغير غامضة فالكل يرى ان الجزائر لديها ترسانة من القوانين لكن المشكل في التطبيق والوقوف على التطبيق ومواجهة مقاومة التغيير الذي يعصف بالكثير من القطاعات في البلاد على غرار قطاع التربية.

لذا ففعالية الإصلاح التربوي لا يمكن ان تبقى حبرا على ورق بل يجب العمل أكثر والتعاون واشراك جميع الفاعلين أصحاب الخبرة للنهوض بمرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر مرحلة مهمة من مراحل التعليم الأخرى كما تعتبر بوابة التعليم الجامعي، لذا الأساس في الإصلاح التربوي ان تكون فعاليته واضحة في أداء المؤسسات التعليمية وأداء الأستاذ وتحصيل التلميذ.

جدول رقم (24): يمثل العلاقة بين القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية وإذا كان الطاقم الإداري ملم بالقوانين.

القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية	الطاقم الإداري ملم بالقوانين				المجموع	
	نعم		لا			
واضحة	17	58.6%	12	41.4%	29	64.44%
غامضة	05	31.3%	11	68.8%	16	35.56%
المجموع	22	48.9%	23	51.1%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل العلاقة بين وضوح القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية وغموضها مقابل الإلمام الطاقم الإداري بالقوانين، حيث جاءت النتائج لتوضح أن القوانين بالنسبة لأفراد العينة بعدد 29 فردا ممثلة بنسبة 64.44 % مقابل إلمام الطاقم الإداري بالقوانين بنسبة 58.6 % في حين من يرون الغموض في القوانين التي تسير الإدارة المدرسية بعدد 16 فردا بنسبة 35.56 % مقابل عدم إلمام الطاقم الإداري بالقوانين بنسبة 68.8 %.

من خلال القراءة السوسيولوجية للنتائج الإحصائية للجدول اعلاه يتبين أن القوانين المتعلقة بالإدارة المدرسية تُعتبر واضحة بالنسبة للمدير الذي يمتلك الصلاحيات الكاملة والخبرة الكافية لتسيير شؤون المؤسسة الثانوية حيث يُظهر هذا أن المدير لديه القدرة على فهم وتطبيق القوانين بفعالية، ولتحقيق ذلك يجب أن يتقاسم هذا الطاقم الإداري نفس التوجه والإلمام بجميع القوانين وآليات تطبيقها في الواقع المدرسي.

إن إحاطة الطاقم الإداري بكل القوانين ومعرفته بأهدافها وتوجهاتها وإجراءاتها يساهم بشكل كبير في تقليل الضغط على المدير وتحسين عملية التسيير الإداري، وتسمح له بالتركيز على مهامه الأساسية دون الحاجة لتوضيح مستمر أو التعامل مع مشكلات ناتجة عن نقص فهم

القوانين من قبل فريقه. لذا، من الضروري أن يقوم المدير بتعريف وتوضيح القوانين لموظفيه، وتقديم النصح والإرشاد لإزالة أي غموض يتعلق بالقوانين التوجيهية والإدارية. هذا يعزز من تنسيق العمل بين المدير وطاقمه ويضمن تطبيقًا فعالًا للقوانين والإجراءات في الثانوية.

جدول رقم (25): يمثل علاقة الطاقم الإداري الملم بالقوانين ومدى التزامه بتطبيقها.

الطاقم الإداري ملم بالقوانين	التزام الطاقم الإداري بتطبيق القوانين				المجموع	
	نعم		لا			
نعم	22	100%	0	0%	22	48.89%
لا	12	52.2%	11	47.8%	23	51.11%
المجموع	34	75.6%	11	24.4%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يربط العلاقة بين إلمام الطاقم الإداري بالقوانين ومدى التزامه بتطبيقها حيث جاءت النتائج متقاربة بين إلمام الطاقم الإداري بالقوانين والمتعلقة بالتسيير وذلك بعدد أفراد 22 ممثلة في نسبة 48.89 % يقابله الالتزام بتطبيق القانون من طرف الطاقم الإداري بنسبة من أجابوا بنعم 100 % في حين من اجابوا بعدم المام الطاقم الادراي بالقوانين بعدد افراد 23 فردا من العينة بنسبة 51.11 % مقابل الالتزام بتطبيق القانون من طرف الطاقم الإداري النسبة الأعلى 52.2 %.

من خلال النتائج التالية يمكن القول بان الطاقم الإداري الذي يساعد المدير في تسير الشؤون الإدارية للثانوية يلعب دور كبير في السير الحسن للمؤسسة، لأن أساس عملية الإصلاح التربوي هي كل المعارف والمهارات والقدرات التي يمتاز بها المدير وطاقمه الإداري لذا فإن عملية الإصلاح الفعال تبدأ بتطوير هذه المهارات القيادية وتفعيل أدوارها على أرض الواقع.

فالقيادة الإدارية من خلال مدير الثانوية وطاقمه وقوانين التسيير لها أهمية كبرى في الإدارة المدرسية التي تبذل جهدا كبيرا من أجل تحقيق غايات المؤسسات التربوية في شتى المجالات المختلف، إذ أصبح لها شأنها في حياة المنظمات التربوية ليس فقط من حيث دورها في التنفيذ وتحقيق الأهداف، وإنما أيضا من حيث أهميتها في اختيار الأهداف وفي تنميتها وفي تكتل ولاء المجتمع المدرسي حولها، وفي تحقيقها للآمال والتطلعات والأماني التي تجيش بها صدور أفراد المجتمع ككل.

ومن هنا ينظر إلى المدير على أنه روح المؤسسة التربوية وليس فقط قائدًا لها، وإلى القيادة على أنها مفتاح الإدارة العامة لكونها مسؤولة عن سلامة التنظيم وإدارة الأعمال وحث العاملين على الإنجاز بحماس وكفاءة ، لذلك كان التوجه إلى اختيار قادة المنظمات والمؤسسات التربوية وإعدادهم من أهم ما تعنى منه الدول الحديثة.

فالالتزام بالقوانين المدرسية من طرف الطاقم التربوي العامل هو تسهيل لأداء المهام وله أهمية كبيرة تتجلى من خلال المحافظة على النظام الداخلي للمؤسسة، فالقوانين المدرسية تهدف إلى إقامة وتطبيق النظام داخل البيئة المدرسية. ومن خلال الالتزام بتلك القوانين، يتم توفير بيئة تعليمية منتظمة وهادئة، حيث يستفيد التلاميذ من تجربة التعلم بشكل أفضل ويكون هناك مساواة بين الجميع في الاستفادة من تكافؤ الفرص التعليمية كما هو الحال في تعزيز مفهوم المسؤولية، فالالتزام بالقوانين المدرسية يساعد التلاميذ في تنمية مفهوم روح المسؤولية. فعندما يكون التلميذ ملتزماً بالقوانين ووبواجباته المدرسية، يعكس ذلك مدى مسؤوليته تجاه تحصيله الدراسي وتطوره الشخصي.

كما يعزز الانضباط والتحكم الذاتي لدى التلاميذ، إذ يتعلمون كيفية التحكم في سلوكهم واتخاذ القرارات الصحيحة، ومن خلال ذلك يتم تطوير مهارات القيادة والاستقلالية ويساعد التلاميذ في تنمية روح الانتظام والتركيز في الدراسة. فعندما يكون هناك قاعدة ووضوح في السلوك والتصرفات المقبولة في البيئة المدرسية، يستطيع التلاميذ التركيز على تحقيق الأهداف الأكاديمية بدلاً من التفكير في العواقب السلبية لعدم الالتزام.

تشجيع التعاون والاحترام، فالالتزام بالقوانين المدرسية يعزز التعاون والاحترام بين التلاميذ أنفسهم وبين أساتذتهم، مما يؤدي إلى تنمية الحوار البناء وفهم أفضل للقيم والتوجيهات الأخلاقية بشكل عام، الالتزام بالقوانين المدرسية يساهم في خلق بيئة تعليمية صحية وآمنة تساعد على تطوير الشخصية الأكاديمية والمهنية للتلاميذ.

جدول رقم (26): يمثل مدى مساهمة الإصلاحات التربوية في توضيح وتبسيط العمل البيداغوجي بمتغير الأقدمية في المهنة.

ساهمت الإصلاحات التربوية في توضيح وتبسيط العمل البيداغوجي / الأقدمية في المهنة	5-15 سنة		15-30 سنة		أكثر من 30سنة		المجموع	
نعم	05	21.7%	10	43.5%	08	34.8%	23	51.11%
لا	10	45.5%	10	%45.5	02	9.1%	22	48.89%
المجموع	15	33.3%	20	44.4%	10	22.2%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه والذي نسعى من خلاله معرفة العلاقة بين مساهمة الإصلاحات التربوية في توضيح وتبسيط العمل البيداغوجي مع متغير الأقدمية حيث جاءت النتائج لتؤكد ان هناك توافق بين الموافقة والرفض على المساهمة بعدد أفراد ما بين 22-23 فردا من أفراد العينة بنسب (48.89-و51.11 %) مقابل النسبة الأكبر دائما لعينة الأقدمية من 15-30 سنة بنسبة 43.5 %.

من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن أفراد العينة الذين لديهم خبرات مهنية مكتسبة خلال مسارهم المهني يرون أن المقاربة تكمن في ان الإصلاحات التربوية تسعى إلى تحسين نظام التعليم وتطوير العمل البيداغوجي لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.

كما يرون مساهمة الإصلاحات التربوية في توضيح وتبسيط العمل البيداغوجي من خلال عدة طرق، منها وضع الأهداف المستقبلية والمعايير الواضحة حيث قامت الإصلاحات التربوية بوضع أهداف محددة يجب على الاساتذة والتلاميذ تحقيقها بالإضافة إلى تحديد المعايير التي يجب تحقيقها للحصول على نتائج مرضية.

هذا يجعل العمل البيداغوجي أكثر توضيحًا وتبسيطًا، وهذا من خلال الاعتماد على مناهج حديثة ومتطورة تتماشى مع احتياجات ومتطلبات التلاميذ في العصر الحديث، وتعتمد على أساليب تعليمية مبتكرة ومبسطة، وهذا الأمر منسوب إلى توفير الوسائل التعليمية الملائمة والمتنوعة والمبسطة في الثانوية، بما في ذلك الكتب المدرسية والمواد المرئية والمسموعة والإلكترونية، حيث ان كل هذه المتطلبات تساعد على توضيح وتبسيط العمل البيداغوجي.

كما يتم تعزيز فهم التلاميذ وجعل العمل البيداغوجي أكثر وضوحًا وسهولة عن طريق الاعتماد على استحداث طرائق واساليب تدريسية حديثة من خلال الاستفادة من التعلم النشط الذي يشجع التلاميذ على المشاركة بنشاط وحيوية في عملية التعليم، حيث يتم تشجيعهم على الاستكشاف والتحقيق والتعاون، وينتج عن ذلك فهم أفضل للمواد المدرسية وتعزيز مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى التلاميذ. بالإضافة إلى ذلك يُشعر التلاميذ بالمسؤولية نحو تعلمهم ويمكنهم من تطوير مهارات التواصل والقيادة من خلال العمل الجماعي.

وبشكل عام، يمكن أن تكون الاستفادة من التعلم النشيط والمفيد لتحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ وتعزيز نجاحهم في المجالات الدراسية المختلفة.

اضافة الي توفير التقييم المستمر من خلال توفير نظامًا محكما لعملية التقويم للتلاميذ والاساتذة، بغية تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والعمل على تحسينها، اسهاما في تبسيط العمل البيداغوجي.

وختاما فانه حسب إجابات افراد العينة فان الإصلاحات التربوية تساهم في تحقيق الشفافية والتوضيح في العمل البيداغوجي، مما يعزز جودة التعليم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل للتلاميذ خاصة في مرحلة التعليم الثانوي محل الدراسة.

جدول رقم (27): يمثل نص القوانين التربوية على توفير التجهيزات والمعدات للإدارة المدرسية وإذا كانت هذه الأخيرة متوفرة وفعالة في الواقع المعاش للمؤسسة.

نصت القوانين التربوية على توفير التجهيزات والمعدات للإدارة المدرسية	المعدات والتجهيزات متوفرة وفعالة في الواقع المعاش للمؤسسة				المجموع	
	نعم		لا			
نعم	17	43.6%	22	56.4%	39	86.67%
لا	02	33.3%	04	66.7%	06	13.33%
المجموع	19	42.2%	26	57.8%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يوضح العلاقة التي تربط بين نص القوانين التربوية على توفير التجهيزات والمعدات الإدارة المدرسية مقابل توفرها في الثانويات محل الدراسة، حيث جاءت النتائج تؤكد على ان هناك موافقه على هذه النصوص التي توجب توفير التجهيزات والمعدات الخاصة بالإدارة المدرسية بعدد أفراد 39 مديرا من أفراد العينة متمثلا متمثلة في نسبه 86.67 %يقابله عدم توفر المعدات التجهيزات في الثانوية بنسبه 56.4 %.

من خلال البيانات الإحصائية نوكد على وجود فجوة ملحوظة بين ما تنص عليه القوانين التربوية بخصوص توفير التجهيزات والمعدات للإدارة المدرسية، وبين ما هو متاح فعليًا على أرض الواقع. فقد أظهرت الأرقام أن نسبة 42.2% من أفراد العينة تؤكد على أن الثانويات تلتزم بتوفير التجهيزات والمعدات بفعالية، (بينما يشعر البعض من المؤسسات بغياب هذه التجهيزات أو عدم توفر الكمية الكافية، هذه الفجوة تعكس تحديات عدة عن تطبيق السياسات التربوية، منها نقص التمويل، والبيروقراطية، وعدم الكفاءة في توزيع الموارد حسب رأي المبحوثين. ومن المنظور السوسيولوجي، يشير هذا التفاوت إلى عدم المساواة في توزيع الموارد بين المدارس، مما يخلق تباينات في فرص التعليم ويؤثر سلبًا على الثقة في النظام التعليمي.

ومنه يعتبر تحسين البنية التحتية وتوفير المعدات اللازمة للمؤسسات التربوية(الثانوية) أحد الجوانب الرئيسية للإصلاح التربوي في الجزائر حيث أنهدفه هو تغيير نمط التدريس التقليدي إلى نمط حديث يعتمد على استخدام التكنولوجيا ومعداتها ووسائلها، وهذا لتحقيق نتائج إيجابية على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ومواكبه التطورات الحاصلة في التجهيزات المستخدمة في التدريس في الدول العربية والغربية.

وهذا يستوجب توفير تجهيزات وأدوات مدرسية حديثة داخل الثانوي، كالطاولات والكراسي المريحة، والأجهزة الإلكترونية مثل الشاشات التعليمية وأجهزة الحاسوب، وشاشات العرض والتي تحقق للتلميذ شروط التعليم المقبولة والمريحة، بالإضافة إلى التعليم الثانوي التقني الذي يتطلب توفير مختبرات مجهزة بالمعدات والأدوات الضرورية لتعزيز العملية التعليمية التعلمية في المجالات العلمية العملية مثل الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا...

لكن حسب إجابات أفراد العينة رغم ان القوانين التي أتت بها الإصلاحات التربوية في الجزائر والتي تدعم فكرة توفير الأجهزة والمعدات الإدارة المدرسية إلا ان هناك نقص فيها على مستوى الثانويات، والسبب يعود حسب رأيهم إلى نقص هذه المعدات او ارتفاع ثمنها او عدم استخدامها من طرف الأساتذة او عدم الاهتمام أصلا بها من طرف المؤسسة التعليمية رغم أننا تعاملنا في دراستنا مع ثانويه التقنية التي توجب توفر فيها مثل هذه التجهيزات للقيام بالتجارب والحصول على نتائج اكاديمية صحيحه، .

وكملاحظة ان توفير المعدات والتجهيزات اللازمة يعزز تجربة التعلم ويساهم في تحقيق أهداف جودة التعليم ورفع مستوى الأداء التعليمي في الجزائر.

وأخيرا يمكن القول إن هذه المعطيات تسلط الضوء على ضرورة مراجعة السياسة الإصلاح التربوي وتحسين آليات تنفيذها لضمان تحقيق العدالة التعليمية وتلبية احتياجات المدارس والمجتمع بشكل أكثر فعالية من خلال دعوة حقيقية وجادة للإصلاح في إطار خدمة العملية التعليمية التعلمية.

جدول رقم (28): يمثل العلاقة بين القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية ومدى مساهمة الإصلاحات التربوية في خلق مكانة اجتماعية للإدارة المدرسية.

القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية	مساهمة الإصلاحات التربوية في خلق مكانة اجتماعية للإدارة المدرسية				المجموع	
	نعم		لا			
واضحة	09	31%	20	69%	39	86.67%
غامضة	01	6.3%	15	93.8%	06	13.33%
المجموع	10	22.2%	35	77.8%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه الذي يتعلق بالعلاقة بين وضوح القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية وغموضها مقابل مساهمة الإصلاحات التربوية في خلق مكانة اجتماعية للإدارة المدرسية حيث أوضحت النتائج أن القوانين بالنسبة للمديرين بعدد أفراد 39 فردا من أفراد العينة ممثلة بنسبة 86.67 % مقابل مساهمة الإصلاحات التربوية في خلق مكانة اجتماعية للإدارة المدرسية 69 % في حين من يرون الغموض في القوانين التي تسير الإدارة المدرسية بعدد أفراد 06 فردا بنسبة 13.33% مقابل مساهمة الإصلاحات التربوية في خلق مكانة اجتماعية للإدارة المدرسية بنسبة 93.8 %.

من خلال الجدول أعلاه وبالإضافة إلى النتائج السابقة يمكن القول ان القوانين المتعلقة بالإدارة المدرسية واضحة للجميع في الثانوية من المدير المسؤول الأول والطاقم الإداري العامل معه والأساتذة والتلاميذ...

لقد ذكرنا سابقا ان الإصلاحات التربوية قد نصت على فتح المؤسسة التعليمية على المتجمع لكسب مكانة ضمن المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية...وذلك من خلال عملية المشاركة وإشراك جميع الأطراف المعنية في عملية صنع القرار في المدرسة. وبفضل هذه الإصلاحات، تم تمكين الإدارة المدرسية من التفاعل والتواصل الفعال مع جميع الفئات بكل

اطيافها، وتحقيق توازن بين الاحتياجات والاعتبارات المختلفة. هذا التعزيز للديمقراطية والشفافية في الإدارة المدرسية أدى إلى تعزيز وتقدير واحترام الأفراد للإدارة المدرسية ومكانتها الاجتماعية، فهذا التوازن يعزز مكانة الإدارة المدرسية كجهة تعاونية ومسؤولة اجتماعيا.

بصفة عامة يمكن القول إن الإصلاحات التربوية قد ساهمت في تعزيز مكانة الإدارة المدرسية في المجتمع من خلال تحسين جودة التعليم، وتعزيز الديمقراطية والشفافية، وتحقيق التوازن بين السلطات.

حيث وجب العمل على الفضاءات الخارجية التي تكسب المؤسسة التعليمية مكانة اجتماعية، كما يجب العمل على تأمين فضاءات خارجية آمنة وجذابة للتلاميذ، تتضمن ملاعب وحدائق ومناطق للترفيه والتفاعل الاجتماعي، ولكن ينبغي تجهيز هذه الفضاءات بتجهيزات مناسبة للأنشطة الترفيهية والتعليمية في الهواء الطلق.

هذه النقاط التي تطرقنا اليها لنوضح كيف يمكن للإصلاحات التربوية أن تكسب المؤسسة التعليمية مكانة في المجتمع الأمر الذي يوافق عليه أفراد العينة ويطمحون إلى تحقيقه وتجسيده على ارض الواقع من خلال التشارك والتعاون مع جميع أطياف المجتمع رغم العراقيل التي تعيق تجسيد هذه الأفكار لكن وجب العمل أكثر والاهتمام انطلاقا من الوزارة الوصية وصولا إلى كل أفراد المجتمع.

جدول رقم (29): يمثل العلاقة بين مشكل صناعة القرار وتنفيذ القرار الصادر من الإدارة المدرسية

هل تتم صناعة القرار بشكل / يتم تنفيذ القرار الإداري الصادر من الإدارة المدرسية	ابدا		دائما		أحيانا		المجموع	
جماعي	01	2.6%	17	44.7%	20	52.6%	38	84.44%
فردي	0	0%	01	%14.3	06	85.7%	07	100%
المجموع	01	2.2%	18	40%	26	57.8%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل العلاقة بين مشكل صناعة القرار وتنفيذ القرار الصادر حيث جاءت إجابات المبحوثين تؤكد على أنهم يفضلون المشاركة في صنع القرار بنسبة 38 فردا بنسبة84.44 ٪ مقابلة وبتنفيذ القرار بالإجابة أحيانا (52.6٪) ودائما (44.7) فيما بنسبة المشاركة (فرديا) معدومة 0%

من خلال تحليل المعطيات الإحصائية نقول إن أفراد العينة قد يشاركون في صنع القرار مع الطاقم الإداري من إداريين ومفتشين ذات الصلة المستمرة التي لها قيمة تضامنية فيما بينها لتحقق أهداف تربوية ضمن إطاراً العمل في الإدارة المدرسية، فهنا الأمر إيجابي لكونه يربط العملية الاتصالية بين الافراد في المؤسسة التربوية(الثانوية) لتقديم حلول مشتركة ليكون الإشهاد لنا من نطاق نظرية المقارية حيث ذكر **بارسونز** أن التنظيم بوضعه نسقا اجتماعيا متألف من مجموعة من الأنساق المتمثلة في الجماعات والأقسام والإدارات. فوظيفة الاندماج والتكامل لا تتوفر في إطار الإدارة المدرسية إلا بالتوافق بين الجميع ليكن تنفيذ القرارات بصفة دائمة دون تخاذل أو تعطيل عكس ما نراه في المؤسسات التي تكون صورتها من آداء وتقديم خدماتها التربوية ونتائجها المحققة للنسق التعاوني عند **برنارد** نظرية النظم.

من خلال النتائج الإحصائية نقول أن تنفيذ القرارات الإدارية في المدارس حسب إجابات المبحوثين والتي تُصنع بشكل جماعي، تتم "أحيانًا" بنسبة 57.8%، و"دائما" بنسبة 40.0%، بينما نسبة 2.2% فقط تشير إلى عدم التنفيذ "أبدًا"، فمن المنظور السوسيولوجي تعكس هذه الأرقام توجهاً نحو التشاركية في صناعة القرار داخل المؤسسات التعليمية، مما يعزز الالتزام بالتنفيذ، ومع ذلك، فإن النسبة الكبيرة للتنفيذ الجزئي تشير إلى التحديات في تحقيق التوافق الكامل أو الفعالية في تطبيق القرارات، ونرجع ذلك إلى عدة اسباب تتمثل في تفاوت الفهم أو الموارد المتاحة، أو ضعف في الهيكلية التنظيمية. كما تعكس هذه الأرقام الثقافة التنظيمية والثقة المتبادلة بين الأعضاء، مما يؤثر على قدرة الإدارة على تحقيق أهدافها التربوية.

جدول رقم (30): يمثل تنفيذ القرار الإداري الصادر من الإدارة المدرسية وعلاقته باذا كانت الإدارة المدرسية تنفيذية ام تشريعية.

يتم تنفيذ القرار الإداري الصادر من الإدارة المدرسية / حسب رأيك هل الإدارة المدرسية هي	تنفيذية		تشريعية		المجموع	
ابدا	01	100%	0	0%	01	2.22%
دائما	18	100%	0	0%	18	40%
أحيانا	25	96.2%	01	3.8%	26	57.78%
المجموع	44	97.8%	01	2.2%	45	100%

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل العلاقة بين تنفيذ القرارات الإدارية الصادرة من الإدارة المدرسية مقابل رأي المبحوث إذا كانت الإدارة المدرسية تشريعية أم تنفيذية حيث أنه من خلال النتائج المحصل عليها نرى أن القرارات الإدارية لا تنفذ في الثانويات، حيث كانت الإجابة الاعلى (أحيانا) بعدد أفراد 26 مديرا بنسبة **57.78%** مقابلة أن الإدارة المدرسية هي

سياسة تنفيذية (96.2٪) ثم جاءت الاجابة في الترتيب الثاني (دائما) بعدد افراد ممثلة في 18 مديرا بنسبة 40% كذلك التوافق على ان السياسة تنفيذية.

من خلال النتائج الإحصائية نلاحظ أن نسبة 97.8% من افراد العينة يعتبرون الإدارة المدرسية ذات طبيعة تنفيذية، في حين يرى 2.2% فقط أنها ذات طبيعة تشريعية، فهذه النتائج تكشف عن تصورات المجتمع المدرسي بشأن دور الإدارة في النظام التعليمي. فمن المنظور السوسيولوجي، يُفهم أن الإدارة المدرسية تُعد في الأساس كيانًا تنفيذيًا، يركز على تطبيق وتنفيذ السياسات والقرارات التعليمية الصادرة من الجهات التشريعية أو الإدارية العليا، هذا التركيز على الدور التنفيذي يعكس تفضيلًا لإدارة العمليات اليومية وتنفيذ السياسات التربوية، بدلاً من المشاركة في صياغة القوانين واللّوائح.

كما يتضح من النسبة الكبيرة اعتبار الإدارة المدرسية هيئة تنفيذية لأن هناك توقعات محددة في الوسط المدرسي فيما يتعلق بوظائف الإدارة، حيث يُنظر إليها كمحرك أساسي لتنفيذ القرارات وتحقيق الأهداف التعليمية، من جهة أخرى تُوضح النسبة القليلة جدا أن الإدارة المدرسية ذات طبيعة تشريعية وذلك لما تؤديه من دور محدود في صياغة السياسات التربوية والتي تعزز فكرة أن الإدارة المدرسية تركز بشكل أكبر على تنفيذ السياسات الموضوعة من قِبل الهيئات الوصية. هذا الانطباع قد يعكس الفجوة بين المستويات الاستراتيجية والتنفيذية في النظام التعليمي وأخيرا من خلال الواقع العملي نقول أن الإدارة المدرسية تُعتبر غالبًا جهة تنفيذية، وهذا ما يستدعي إعادة النظر في دورها لتعزيز مشاركتها في صياغة السياسات والتخطيط الاستراتيجي انطلاقا من اشراك القاعدة في اعداد وصياغة كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية وهذا المطلب كثيرا ما كان محل دعوات من جهات متعددة في الشأن التربوي سواء من طرف الفاعلين الاجتماعيين أو من طرف الشركاء الاجتماعيين وهذا ما نعتبره دفعة إيجابية نحو الزيادة من فعالية وكفاءة النظام التعليمي في تحقيق أهدافه.

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: والتي مفادها

"للمدير دور هام في عملية التسيير الإداري بالرغم من وجود ضغوطات يواجهها في إنجاح عملية الإصلاح التربوي بالثانوية".

جدول رقم (31): يمثل علاقة التكوين الدوري للمدراء ومتغير الأقدمية في المهنة

يتلقى المدراء تكوينا دوريا	الأقدمية في المهنة						المجموع	
	5-15 سنة		15-30 سنة		أكثر من 30سنة			
نعم	06	%35.3	06	%35.3	05	29.4%	17	37.78%
لا	09	32.1%	14	%50	05	17.9%	28	62.22%
المجموع	15	33.3%	20	44.4%	10	22.2%	45	100%

من خلال الجدول اعلاه الذي يمثل علاقة التكوين الدوري للمدراء ومتغير الأقدمية حيث جاءت النتائج لتؤكد على عدم استفادت أفراد العينة من التكوين الدوري بعدد 28 مديرا وبنسبة 62.22 % يقابل الخبرة من 15-30 سنة ونسبة 50% لاصحاب الخبرة 15-30سنة ثم الخبرة من 5-15 سنة بنسبة 32.1% في حين أكثر من 30 سنة بنسبة 17.9 %

في حين الفئة التي ترى بأنها استفادت من التكوين تمثل نسبة 37.78 ٪ بعدد 17 مديرا في ثانويات الاغواط تقابله خبرة 15- 30 سنة بنسبة 35.3% متوافقة مع 5-15 سنة اما أكثر من 30 سنة بنسبة 29.4%.

من خلال النتائج يمكن القول بأن الخبرة المكتسبة لدى أفراد العينة تتمثل في التكوين السابق والذي استفادوا منه لتولي المنصب ولكن من بعد التعيين لا وجود للتكوين الا نادرا وهذا الامر يعود إلى طبيعة المهام التي يقوم بها في منصبه وفي تسيير الثانوية.

ورغم الإصلاحات التربوية التي عرفت تشريعات وقوانين جديدة في القطاع التربوي والتي نصت وحثت على وجوب التكوين أثناء الخدمة للمدير والمشرفين والمختصين من قطاع التربية، لأن المعلوم به انه خلال كل فترة يتم ترقية او تعيين لمنصب مدير في الثانوية.

جدول رقم (32): يمثل علاقة التكوين الدوري للمدراء ونوع التكوين الذي يتلقونه.

يتلقى المدراء تكوينا دوريا	نوع التكوين الذي يتلقاه مدراء المؤسسات التربوية								المجموع	
	قصير		متوسط		طويل		لا يوجد			
نعم	14	82.4%	02	11.8%	01	5.9%	0	0%	17	%37.78
لا	07	%25	03	%10.7	0	0%	18	64.3%	28	%62.22
المجموع	21	%46.7	05	11.1%	01	%2.2	18	40%	45	%100

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل العلاقة بين تلقى أفراد العينة للتكوين مقابل نوع التكوين الذي يتلقونه فجاءت النتائج عدم لموافقة على وجود تكوين للمديرين المبحوثين بنسبة 62.22% مقابل عدم وجود التكوين بنسبة مرتفعة مقدرة ب64.3% ثم التكوين القصير المقدر ب 25% ، في حين من يرون أنهم يحصلون على تكوين بنسبة 37.87 ٪ بعدد 17 مديرا في ثانويات الاغواط تقابل نوع التكوين لمدة قصيرة 82.4% ثم إلى المتوسط بنسبة 11.8 % وفي الاخير إلى 5.9 % للتكوين لمدة طويلة.

شير النتائج المستخلصة من خلال قراءة الجدول أعلاه أن أفراد العينة لا يولون أهمية كبيرة للتكوين وذلك راجع للخبرة المهنية الكبيرة التي يمتلكونها، فمن خلال التواصل معهم تبين لنا أن هناك اعتقادًا سائدًا بينهم بعدم الحاجة إلى التكوين المستمر، حيث يرون أن ما يملكونه من خبرة كافٍ يسمح لهم بتسيير الإدارة بطريقة جيدة وموفقة، ويعزز هذا الموقف نقص الدعم من وزارة التربية في توفير برامج تكوينية كافية للمبحوثين، إذ أن التكوين المتاح غالبًا ما يكون

قصير المدة وغير كافٍ لمواكبة التغيرات المستمرة في التشريعات الوطنية والمناهج الدراسية، النشاطات البيداغوجية، وتطور وسائل تكنولوجيات الاتصال.

وعموما يمكن القول انه في ظل الإصلاحات التربوية المتواصلة، يصبح من الضروري أن يواكب المديرون هذه التغيرات من خلال التكوين المستمر حيث يمكن أن يتم ذلك إما من خلال دعم الوزارة الوصية، أو عبر التكوين الذاتي الذي أصبح متاحًا اليوم من خلال منصات التواصل الاجتماعي وموقع اليوتيوب. وبهذا الصدد، يمكن لكل مدير أن يضع برنامجًا خاصًا به للتكوين الذاتي، مما يعزز من مهاراته ومعرفته دون الاعتماد فقط على التكوينات الرسمية التي يرونها غير فعالة ومضيعة للوقت في بعض الأحيان.

وهذا ما جاء في دراسة **خرموش منى**، التي درست علاقة التدريب على مشروع المؤسسة بتحسين الأداء الإداري لمدير التعليم الثانوي وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى تحسن وظيفتي التخطيط والتوجيه لصالح المجموعة المتدربة على مشروع المؤسسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى تحسن كل من التنظيم، الرقابة، اتخاذ القرار.

جدول رقم(33): يمثل مدى الاستفادة من التكوين ومجالاته وعلاقته باستفادة المبحوثين من التكوين الدوري.

يتلقى المدراء تكوينا دوريا	حالة الاستفادة من التكوين ماهي مجالاته										المجموع	
	إدارية		بيداغوجية		نفسية		كل ذلك يتعلق بالإدارة المدرسية		أخرى			
نعم	11	64.7%	01	5.9%	0	0%	03	17.6%	02	11.8	17	37.78%
لا	14	50%	03	%10.7	01	3.6%	04	14.3%	06	21.4	28	62.22%
المجموع	25	55.6%	04	8.9%	01	2.2%	07	15.6%	08	17.8	45	100%

من خلال الجدول أعلاه والذي يوضح نتائج العلاقة بين تلقي المبحوثين للتكوين مقابل مدى الاستفادة منه حيث جاءت أنهم لا يتلقون تكوينا دوريا بنسبة 62.22 % تقابله الاستفادة من التكوين النسبة الأكبر 50٪ للاستفادة بالخصوص في الجانب الإداري لتسيير الثانوية وجاءت استفادات أخرى 21.1٪ وكل ما يتعلق بالإدارة المدرسية(14.3٪)، في حين من يرون أنهم يحصلون على التكوين بنسبة 37.77 ٪ تقابله لاستفادة من التكوين النسبة الأكبر 64.7٪ للاستفادة في الجانب الإداري وكل ما يتعلق بالإدارة المدرسية(17.6٪) وجاءت استفادت أخرى 11.8٪.

من خلال النتائج في مجملها نقول إن التكوين الميداني للمدير أثناء الخدمة يُعتبر أساسًا لدعمه في أداء مهامه المختلفة، والتي تتنوع بين الإشراف التربوي على المؤسسة من خلال طاقمه وأساتذته وصولاً إلى تعزيز علاقته بالتلاميذ. لكن الملاحظ أن النتائج أظهرت أنه حتى عندما يتم توفير التكوين، غالبًا ما يركز على الجوانب الإدارية المتعلقة بتسيير الثانوية، والتي تعد فضاءًا يشارك فيه جميع الفاعلين، غير أن حصر التكوين في الجانب الإداري وحده بكل ما

يشمله من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة يظل محدودًا لأنه يمكن اكتسابه من خلال الخبرة الميدانية الطويلة.

فمن المنظور السوسيولوجي، لا يمكن إغفال الجانب البيداغوجي الذي يُعتبر جوهر نشاط المربي بصفة عامة والمدير بصفة خاصة، حيث يعتبر المدير قائدًا تربويًا ومسيرًا لمجموعة من المربين. لتحقيق النجاح في دوره، يجب على المدير أن يتقن مهامه البيداغوجية أولاً، قبل الانتقال إلى الوظائف الأخرى. ويستدعي ذلك الامتثال لما هو ملزم به قانونًا، حيث يتعين عليه تنفيذ برامج وتوصيات الوزارة والمديرية المعنية بشكل مباشر.

وفي هذا السياق، يقع على عاتق المدير تنظيم استقبال التلاميذ الجدد والقدامى في بداية السنة الدراسية، وإدماجهم في البيئة الجديدة للمؤسسة، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم، بالإضافة إلى اطلاعهم على كيفية سير المؤسسة والفضاءات المتاحة لهم للنشاط. عليه أن يضطلع بهذه المهام بمستوى عالٍ من المسؤولية والعدالة، بعيدًا عن أي تمييز اجتماعي. إذ تُعتبر الثانوية مكانًا لتطوير الأفراد والارتقاء بهم أخلاقيًا واجتماعيًا، وإعدادهم ليكونوا مواطنين ناجحين في المستقبل.

علاوة على ذلك فمن خلال التواصل مع افراد العينة تبين لنا انه كذلك انه يُناط بالمدير تنظيم الأنشطة العلمية والتثقيفية والرياضية للتلاميذ، بما يتوافق مع طبيعة المواد التعليمية وخصوصيات المؤسسة، مما يسهم في تطوير مهاراتهم وشخصياتهم بشكل متكامل في إطار من الشفافية والمساواة، حيث يتم توفير الفرص التعليمية والثقافية بشكل عادل للجميع، لضمان تنمية متوازنة وشاملة.

جدول رقم (34): يمثل علاقة مجلس جمعية أولياء التلاميذ الموجودة داخل الثانوية بالإدارة المدرسية.

مجلس جمعية أولياء التلاميذ موجودة داخل المؤسسة	نوع العلاقة بين الإدارة وجمعية أولياء التلاميذ						المجموع	
	تكامل		تنافر		لا علاقة			
نعم	19	79.2%	01	%4.2	04	16.7%	24	53.33%
لا	09	42.9%	02	%9.5	10	47.6%	21	46.67%
المجموع	28	62.2%	03	6.7%	14	31.1%	45	100%

تُظهر البيانات الإحصائية المتعلقة بالعلاقة بين وجود جمعية أولياء التلاميذ داخل المؤسسة ونوع العلاقة بين الإدارة والجمعية أن 62.2% من 28 من افراد العينة يصفون العلاقة بالتكامل، بينما نسبة 31.1% من 14 مفردة يعتبرون أنه لا توجد علاقة، وأخيرا نسبة6.7% من 03 مفردة فقط يرون وجود تنافر بين الطرفين.

من خلال القراءة السوسيولوجية للنتائج الإحصائية أعلاه يمكن القول ان النسب الكبيرة التي توضح تكامل العلاقة بين الإدارة وجمعية أولياء التلاميذ وهذا يظهر في وجود مستوى عالٍ من التعاون والتنسيق بين الطرفين. هذا التكامل يعكس تفاعلًا إيجابيًا يساهم في تحسين بيئة التعليم من خلال تعزيز دور أولياء التلاميذ في دعم الأنشطة المدرسية والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون الثانوية، مثل هذا التفاعل المتكامل يعزز من استجابة المؤسسة التعليمية لاحتياجات التلاميذ والأهالي ويعزز من فعالية السياسات التربوية.

من ناحية أخرى نسبة 31.1% والتي تشير إلى عدم وجود علاقة بين الإدارة المدرسية وجمعية أولياء التلاميذ يعكس هذا وجود فجوة ملحوظة في العلاقة بين الطرفين، هذه الفجوة قد

تشير إلى نقص في التواصل أو التنسيق وعدم التعاون بين الطرفين، مما يمكن أن يؤثر سلبًا على فعالية الأنشطة المدرسية ودور أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية التعلمية.

كما سجل الجدول نسبة 6.7% وهي ضعيفة جدا بالنسبة للأرقام الأخرى ولكن تدل على وجود بعض التوترات أو الصراعات بين الإدارة وجمعية أولياء التلاميذ، هذه التوترات قد تنشأ من اختلاف في الأهداف أو طرق العمل، وقد تؤثر على جودة العلاقة بين الأطراف وتعيق تحقيق الأهداف المشتركة.

وأخيرا يمكن القول أن تحسين العلاقة بين الإدارة وجمعية أولياء التلاميذ باعتبارها شريكا اجتماعيا يمكن أن يساهم في تعزيز فعالية العملية التعليمية التعلمية من خلال تعزيز التعاون والتنسيق الذي يؤدي إلى تحقيق بيئة مدرسية أكثر تفاعلاً وتعاونًا.

جدول رقم (35): يمثل علاقة القوانين المتعلقة بوضوح صلاحيات المدير والأقدمية في المهنة.

القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير واضحة	الأقدمية في المهنة						المجموع	
	5-15 سنة		15–30 سنة		أكثر من 30سنة			
نعم	07	%26.9	10	%38.5	09	34.6%	26	57.78%
لا	08	42.1%	10	%52.6	01	5.3%	19	42.22%
المجموع	15	33.3%	20	44.4%	10	22.2%	45	100%

من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه نقول أن النسب تشير إلى أن وضوح القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير تختلف وفقًا لسنوات الأقدمية لأفراد العينة فنسبة .33.3% من إجابات أصحاب الأقدمية من 5 إلى 15 سنة يرون أن القوانين واضحة، بينما ترتفع هذه النسبة إلى 44.4% بين ذوي الأقدمية من 15 إلى 30 سنة، واخيرا مثلت نسبة 22.2% فقط ممن لديهم أقدمية تزيد عن 30 سنة.

تعكس هذه البيانات تباينًا ملحوظًا في إدراك وضوح القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير بناءً على سنوات الأقدمية في المهنة. النسبة الأعلى من الرضا عن وضوح القوانين بين ذوي الأقدمية من 15 إلى 30 سنة وهذا يعكس التجربة الواسعة والعميقة مع الأنظمة والقوانين الحالية، مما يؤدي إلى فهم أفضل وإدراك جيد لمحتوى وصلاحيات القوانين، هذه الفئة قد تلقت تدريبًا أفضل وواجهت حالات متعددة تتطلب تفسيرًا واضحًا لهذه القوانين خلال مسيرتها المهنية الطويلة، مما ساهم في وضوحها بالنسبة لها وهذا حسب تصريحات أفراد العينة.

من ناحية أخرى، تشير النسبة الأقل من الرضا بين ذوي الأقدمية الأكثر من 30 سنة إلى أن هؤلاء الأفراد قد يواجهون صعوبات في التكيف مع القوانين الحالية أو قد تكون لديهم خبرة طويلة تجعلهم أكثر حساسية للتغييرات أو النواقص في وضوح القوانين. هؤلاء الأفراد قد يكونون أقل رضا لأنهم قد يكونون قد عايشوا تطورات متعددة في القوانين التي قد تكون غير متسقة أو غير واضحة بما يكفي بالنسبة لهم.

وعموما فإن هذا التباين في فهم وضوح القوانين حسب سنوات الأقدمية يعكس الحاجة إلى تعزيز وضوح وتحديث القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير لضمان فهم شامل ومتسق لجميع العاملين في المجال، بغض النظر عن سنوات خبرتهم.

جدول رقم (36): يمثل العلاقة بين القوانين المتعلقة بوضوح صلاحيات المدير والعراقيل التي تعترض تجسيد المرامي والغايات على أرض الواقع.

القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير واضحة / العراقيل التي تعترض تجسيد المرامي والغايات على أرض الواقع	قانونية		إدارية		بشرية		المجموع	
نعم	04	%15.4	08	30.8%	14	53.8%	26	57.78%
لا	09	47.4%	05	%26.3	05	26.3%	19	42.22%
المجموع	13	28.9%	13	28.9%	19	42.2%	45	100%

نلاحظ أن البيانات الإحصائية في الجدول أعلاه تشير إلى أن نسبة 28.9% من أفراد العينة يرون أن القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير واضحة رغم العراقيل القانونية، ونسبة 28.9% يرون أن هذه القوانين واضحة في مواجهة العراقيل الإدارية، بينما جاءت النسبة الأكبر، وهي 42.2%، والتي توضح مدى تأثيرها بشكل أكبر بالعراقيل البشرية.

تشير النتائج إلى أن العراقيل البشرية تشكل التحدي الأكبر في تجسيد المرامي والغايات المتعلقة بصلاحيات المدير، مقارنةً بالعراقيل القانونية والإدارية. هذا الانطباع يعكس أن القوانين على الرغم من وضوحها، قد تكون غير كافية أو غير فعالة إذا لم يتم تذليل التحديات البشرية المرتبطة بتطبيقها. قد تشمل هذه العراقيل البشرية التحديات المرتبطة بالموارد البشرية، مثل قلة التدريب، ضعف التزام الأفراد، أو الصراعات الداخلية بين العاملين في الثانوية.

كما أن النتائج تشير أيضًا إلى أن العراقيل القانونية والإدارية، رغم أنها تشكل تحديًا، فإنها تعتبر أقل تأثيرًا من العراقيل البشرية في تحديد فعالية ووضوح القوانين. قد يعزى ذلك إلى أن الأطر القانونية والإدارية يمكن تعديلها أو تحسينها من خلال السياسات والتشريعات، ولكن تحديات الأفراد والتعامل معهم تبقى أكثر تعقيدًا وتتطلب جهودًا مكثفة لتحسين بيئة العمل وتعزيز التعاون.

من هذا المنظور يعكس التباين في التأثيرات بين العراقيل القانونية والإدارية والبشرية ضرورة التركيز على تحسين الجوانب البشرية في المؤسسات التعليمية، وهذا يتطلب تعزيز التدريب والتطوير المهني للمديرين والموظفين، بالإضافة إلى تحسين الديناميات التنظيمية وبناء ثقافة عمل إيجابية تدعم تنفيذ السياسات بفعالية. كما يجب تحسين آليات التواصل والتعاون بين جميع الأطراف المعنية لضمان تجسيد المرامي والغايات المحددة في القوانين بشكل ملموس وفعّال.

جدول رقم (37): يمثل العلاقة بين التخطيط للعمل الإداري المدرسي مسبقا والتنظيم في الإدارة المدرسية.

يتم التخطيط للعمل الإداري المدرسي مسبقا	التنظيم في الإدارة المدرسية				المجموع	
	محكم		**مرن**			
نعم	08	23.5%	26	76.5%	34	75.56%
لا	01	9.1%	10	90.9%	11	24.44%
المجموع	09	20%	36	80%	45	100%

من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه نلاحظ أن الارقام تشير بأن نسبة 20% من 09 مفردات من العينة يرون أن التنظيم في الإدارة المدرسية محكم، بينما يعتقد 80% من 36 مفردة أن التنظيم مرن.

تظهر النتائج تباينًا واضحًا في طبيعة التنظيم الإداري داخل الثانوية، النسبة الكبيرة التي تصف التنظيم بالمرونة وتعكس أن الإدارة المدرسية تعتمد بشكل كبير على أساليب مرنة في التخطيط والتنفيذ. هذا التوجه نحو المرونة قد يتيح للإدارات المدرسية القدرة على التكيف مع التغيرات السريعة والمتطلبات المتغيرة، ويعزز القدرة على الاستجابة للتحديات والمشاكل التي قد تطرأ في سياق العمل اليومي.

ومع ذلك، فإن نسبة 20% التي تعتبر التنظيم محكم تُبرز وجود نماذج تنظيمية أكثر صرامة ومنظمة. هذا النوع من التنظيم قد يشير إلى أن بعض المؤسسات تتبع سياسات وإجراءات محددة بدقة لضمان انتظام العمل وسير العمليات بشكل سلس. التنظيم المحكم يمكن أن يكون مفيدًا في توفير وضوح وتعليمات دقيقة، لكنه قد يواجه صعوبة في التكيف مع التغيرات المفاجئة أو الظروف غير المتوقعة.

من المنظور السوسيولوجي، يعكس هذا التباين في تنظيم الإدارة المدرسية تباينًا في الثقافة التنظيمية والهيكلية بين المؤسسات. التنظيم المرن يعزز من ديناميكية العمل وقدرة المؤسسة على الاستجابة بفعالية للمتغيرات، بينما التنظيم المحكم يوفر استقرارًا وتنظيمًا يمكن أن يكون مفيدًا في حالات معينة حيث الاستمرارية والدقة أمران حاسمان.

وختاما يمكن القول أن هذا التباين يشير إلى ضرورة توازن بين المرونة والتنظيم المحكم في الإدارة المدرسية من أجل تحسين فعالية الإدارة، يجب أن تسعى المؤسسات إلى تبني نماذج تنظيمية تدمج بين مرونة الاستجابة للتحديات وصرامة الإجراءات لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة.

جدول رقم (38): يمثل علاقة مستوى العلاقات الإنسانية بين الموظفين والعملية الاتصالية داخل المؤسسة الفعالة.

مستوى العلاقات الإنسانية بين الموظفين / العملية الاتصالية داخل المؤسسة فعالة		نعم		لا		المجموع
متدينة	01	50%	01	50%	02	4.44%
متوسطة	24	75%	08	25%	32	71.11%
ممتازة	10	90.6%	01	9.1%	11	24.44%
المجموع	35	20%	10	22.2%	45	100%

نلاحظ من خلال استقراء البيانات الإحصائية للجدول أعلاه المتعلق بمستوى العلاقات الإنسانية بين الموظفين وهل العملية الاتصالية داخل المؤسسة فعالة إلى أن مستوى العلاقات

الإنسانية بين الموظفين شهد تنوعا حسب إجابات افراد العينة وبنسب متفاوتة بين، الممتازة بنسبة (90.9% نعم، 9.1% لا)، والمتوسطة (75% نعم، 25% لا)، المتدنية (50% نعم، 50% لا) بينما تفيد نسبة 77.8% بأن العملية الاتصالية داخل المؤسسة فعالة، في حين ترى 22.2% أنها غير فعالة.

من خلال القراءة السوسيولوجية لهذه النتائج يتضح وجود علاقة واضحة بين مستوى العلاقات الإنسانية بين الموظفين وكفاءة العملية الاتصالية داخل المؤسسة. النسبة المرتفعة التي تعتبر العلاقات الإنسانية ممتازة (90.9%) تتزامن مع فعالية كبيرة في العملية الاتصالية (77.8%). هذا التوافق يعكس تأثير العلاقات الإنسانية الإيجابية على تعزيز فعالية التواصل داخل المؤسسة، حيث أن العلاقات الجيدة بين الموظفين تسهم في تحسين تبادل المعلومات وتنسيق الجهود، مما يعزز من كفاءة العمل الجماعي ويؤدي إلى تحقيق الأهداف المشتركة بشكل أفضل.

في المقابل يُلاحظ أن العلاقات الإنسانية المتدنية (50% نعم، 50% لا) ترتبط ببعض التحديات في العملية الاتصالية، حيث توجد نسبة أقل من الفاعلية في التواصل داخل المؤسسة (22.2% لا). هذه العلاقة تعكس تأثير العلاقات الإنسانية السلبية على التواصل، حيث أن العلاقات غير الجيدة قد تؤدي إلى سوء التفاهم، وضعف التعاون، وتعطيل سير العمل بشكل فعال، أما العلاقات الإنسانية المتوسطة (75% نعم، 25% لا)، فتشير إلى وجود مستوى معقول من التواصل الفعال، مما يعكس أن تحسين العلاقات بين الموظفين يمكن أن يؤدي إلى تحسين العملية الاتصالية.

بالتالي يمكن القول أن التحليل السوسيولوجي يعكس أهمية تعزيز العلاقات الإنسانية الجيدة داخل المؤسسة لتعزيز فعالية التواصل حيث يساهم تحسين العلاقات بين الموظفين في بناء بيئة عمل إيجابية تدعم تبادل المعلومات وتنسيق الجهود، مما ينعكس إيجابًا على الأداء العام

للمؤسسة وبالمقابل فإن تحسين العملية الاتصالية يمكن أن يسهم في تعزيز العلاقات الإنسانية، مما يخلق دورة إيجابية تدعم الكفاءة والنجاح المؤسسي.

جدول رقم (39): يمثل التنظيم في الإدارة المدرسية وتنفيذ القرارات الإدارية من طرف جميع الموظفين.

التنظيم في الإدارة المدرسية	يتم تنفيذ القرارات الإدارية من طرف جميع الموظفين				المجموع	
	نعم		لا			
محكم	08	88.9%	01	11%	09	20%
مرن	21	58.3%	15	41.7%	36	80%
المجموع	29	64.4%	16	35.6%	45	100%

من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه نقول ان نسبة 88.9% من 08 مفردات من مجموع أفراد العينة يرون أن التنظيم في الإدارة المدرسية محكم، بينما 58.3% من 21 فرد من العينة يرون أن التنظيم مرن، مع تداخل في بعض الإجابات بين الرؤيتين. بالإضافة إلى ذلك، أفاد نسبة 64.4% من 29 فرد من مجموع العينة بأن القرارات الإدارية تُنفذ من قبل جميع الموظفين، بينما يرى 35.6% من 16فرد من عينة الدراسة أنه لا تنفيذ للقرارات الإدارية.

تُظهر النتائج أن التنظيم المحكم في الإدارة المدرسية يرتبط بشكل إيجابي بفاعلية تنفيذ القرارات الإدارية. فالنسبة الكبيرة المعبرة للتنظيم المحكمً (88.9%) تشير إلى وجود هيكل تنظيمي واضح ومحدد يمكنه دعم التنفيذ الفعال للقرارات، هذا التنظيم المحكم يوفر إطارًا من القوانين والإجراءات التي تساعد في توجيه عمل الموظفين وضمان تماشيهم مع السياسات المقررة، مما يسهم في تحقيق تنفيذ أكثر فعالية للقرارات.

في المقابل نجد نسبة معتبرة (58.3%) ترى أن التنظيم مرن وتعكس وجود بعض الانفتاح في الإجراءات والعمليات مما من شأنه أن يؤدي إلى استجابة سريعة للتغيرات

والاحتياجات الطارئة، ومع ذلك، فإن نسبة .41.7% التي لا تعتبر التنظيم مرنًا تعكس تحديات قد تواجهها المؤسسات في الحفاظ على توازن بين المرونة والتنظيم الصارم مما يمكن أن يؤثر على فعالية تنفيذ القرارات.

كما ان التزام نسبة 64.4% يتوضح أن التنظيم المحكم يسهم في تحسين التزام الموظفين بالتنفيذ، بينما تظل نسبة 35.6% التي تشير إلى عدم تنفيذ القرارات بالكامل مؤشرًا على وجود بعض التحديات التي قد تتعلق بمرونة التنظيم أو اختلاف في فهم وتنفيذ السياسات.

وختاما يمكن القول أن التحليل يعكس أهمية تحقيق توازن بين التنظيم المحكم والمرونة في الإدارة المدرسية. التنظيم المحكم يوفر هيكلًا داعمًا لتنفيذ القرارات بفعالية، بينما تحتاج المؤسسات إلى الاحتفاظ بمرونة تسمح بالتكيف مع التغيرات والاحتياجات المتغيرة.

التوازن يمكن أن يعزز من الالتزام وتنفيذ السياسات بشكل أكثر كفاءة، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بفعالية أكبر.

جدول رقم (40): يمثل العلاقة بين قيام المدير بالرقابة والمتابعة وعملية التقويم.

تتم عملية التقويم	يقوم المدير بالرقابة والمتابعة						المجموع	
	ميدانيا		**ورقيا**		**الأمرين معا**			
شهريا	06	%50	0	%0	06	50%	12	%46.67
فصليا	09	31%	07	%24.1	13	44.8%	29	%64.44
سنويا	01	25%	01	25%	02	50%	04	%8.89
المجموع	16	35.6%	08	17.8%	21	46.7%	45	%100

من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه نلاحظ أن عملية التقويم حسب إجابات المبحوثين تتم على فترات مختلفة: شهريًا، فصليًا، وسنويًا وبنسب متفاوتة، كما تظهر النتائج الإحصائية توزيع الرقابة والمتابعة من قبل المدير على النحو التاي: نسبة 35.6% من 16 فرد من مجموع المبحوثين يقومون بالرقابة والمتابعة ميدانيًا، ونسبة 17.8% من 08 افراد يقومون بها

ورقيًا، و46.7%من 21 مفردة يجمعون بين الأمرين. كما تظهر النتائج ان النمط الاكثر استعمالا في عملية التقويم هو التقويم الفصلي بنسبة44.8% من 29 مفردة.

تُبرز النتائج تباينًا ملحوظًا في طرق وأوقات التقويم داخل الثانويات، وأيضًا في كيفية ممارسة الرقابة والمتابعة من قبل المبحوثين، حيث تعتبر عملية التقويم الشهرية والفصلية من الأدوات الأساسية التي تتيح عملية تقويم الأداء بشكل دوري ومتابعة التقدم بانتظام، لأنه يساهم في الكشف المبكر عن المشكلات وضمان التعديل الفوري إذا لزم الأمر. في الوقت ذاته، قد تعكس عملية التقويم السنوية نهجًا أكثر شمولية وطويل الأمد، وتركز على تقييم الأداء العام والنتائج النهائية.

من جهة أخرى نلاحظ تنوع أساليب الرقابة والمتابعة التي يتبعها المديرون تشير النتائج أن نسبة 35.6% من المبحوثين الذين يقومون بالرقابة والمتابعة ميدانيًا إلى أهمية التواجد الفعلي في مواقع العمل لرصد الأداء والتفاعل المباشر مع الموظفين والتلاميذ.

هذا النمط من الرقابة يعزز من فهم المدير للواقع اليومي داخل المؤسسة ويساعد في استجابة فورية للمشكلات، في المقابل نسبة 17.8% من المبحوثين يقومون بالرقابة والمتابعة ورقيًا، مما يعكس الاعتماد على الوثائق والتقارير لتقييم الأداء. هذه الطريقة قد تكون أقل تفاعلًا ولكنها تعتبر وسيلة منظمة وموثقة لمتابعة الأداء، أما المبحوثين الذين يجمعون بين الرقابة الميدانية والورقية جاءت بنسبة (46.7%) تظهر نهجًا متكاملًا يجمع بين التفاعل المباشر والتوثيق الدقيق، هذا الجمع بين الطريقتين يعزز من فعالية الرقابة ويوفر صورة أكثر شمولية ودقة حول الأداء.

وختاما فالنتائج تعكس تنوعا في أساليب الرقابة والتقويم وما له من أهمية في تحقيق التوازن بين الأنماط المختلفة للرقابة لضمان تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بفعالية. الدمج

بين الرقابة الميدانية والورقية، بالإضافة إلى التقييم الدوري الذي يوفر نظامًا متكاملاً ويعزز من تحسين الأداء ويعالج التحديات بشكل أكثر فاعلية.

2. مناقشة نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الفرضيات:

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى: والتي مفادها

الإدارة المدرسية أحدثت قطيعة مع التسيير التقليدي للمدرسة وكذلك هناك انفتاح على التجديدات الحاصلة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة.

يتضح لنا من خلال الجداول رقم (07)(08) أن الإصلاحات التربوية التي تبنتها وزارة التربية الوطنية كانت عبارة عن محاولة للتوفيق بين جميع الفاعلين في قطاع التربية والتعليم من خلال العنصر المتمثل في الإدارة المدرسية التي يمثلها المدير والطاقم العامل معه علاقة مباشرة مع التلميذ الذي يعد حلقة مهمة في العملية التعليمية التعلمية القائمة على المقاربة بالكفاءات وباعتباره العنصر الثالث للمثلث التعليمي (المعلم، التلميذ، المادة التعليمية). حيث أن الإصلاحات التربوية الأخيرة المعتمدة اعتبرت التلميذ محور العملية التعليمية والتعلمية والتي هدفت إلى تطويره الشامل وتحقيق نجاحه الأكاديمي في جميع التخصصات انطلاقا من تحسين جودة التعليم والمناهج الدراسية وتوفير بيئة تعليمية ملائمة.

وفي هذا السياق، جاءت دراسة **ليندا العابد** بعنوان "التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، والتي توصلت إلى أن التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ له تأثير إيجابي بارز على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ. هذه النتيجة تبرز أهمية التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره الإيجابي على التحصيل الدراسي، حيث يُعتبر التعاون من أهم العوامل لتنمية بيئة مدرسية ناجحة.

فهذه الدراسة أثبتت نتائجها أن الإشراف الجيد للمدير ونائبه، والتأطير الفعّال من قبل مستشاري التربية، بالإضافة إلى الإرشاد النفسي والتربوي، يساهم بشكل مباشر في تعزيز التحصيل الدراسي. كما أن النتائج تؤكد على أن التعاون الإيجابي بين الإدارة والتلاميذ لا يعزز

الانضباط فقط، بل يخلق بيئة تعليمية داعمة تساعد التلاميذ على التكيف والنجاح الأكاديمي، مما يبرز أهمية التعاون في بناء بيئة مدرسية ناجحة وهو ما أكدته كذلك دراستنا الحالية.

اما **دراسة عطيات بلقاسم** تتوافق مع نتائج دراستنا فكلاهما يؤكدان على أهمية تعزيز التنسيق بين الفاعلين لضمان فعالية الإصلاحات التربوية وتجاوز العقبات المشتركة والمتعلقة بالتحديات التي تواجه هذه الأخيرة في الجزائر، حيث تبرز دراستنا الحاجة لتوافق الفاعلين وجعل التلميذ محور التعليم رغم العقبات مثل تفاوت الموارد المادية والبشرية واستمرار مركزية القرار التربوي، مع ضرورة إشراك المدراء في صياغة السياسة الإصلاح لتحسين النظام التعليمي، في المقابل تبرز دراسة **عطيات بلقاسم** تأثير الفاعلين المختلفين على نجاح الإصلاحات، مؤكدة أن النصوص القانونية غير كافية لتحقيق الأهداف دون تكامل الجهود بين الجهات المعنية.

ومن خلال الجداول رقم (09)(10) أثبتت أن:

- المناهج الدراسية الجديدة تسير في اتجاه مقبول رغم التحديات التي تواجه التكيف معها، مثل عدم توافقها مع الحجم الساعي المحدد لها، إلا أن محتواها العلمي يتوافق مع الأهداف الموضوعة لها.
- يتطلب الإصلاح التربوي جهودًا مستمرة ومنسقة من جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الحكومة والمؤسسات التعليمية والأساتذة وأولياء الأمور والمجتمع بأكمله.
- يهدف الإصلاح التربوي إلى تحسين جودة التعليم وتطوير مهارات التلاميذ وتمكينهم من التعلم والتنمية الشاملة.

الإصلاحات التربوية في الجزائر جزءًا من عملية التوازن الوظيفي الذي تسعى إلى تعزيز تكامل جميع الفاعلين في النظام التعليمي، حيث يُعد التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية فالعلاقة بين المدير والطاقم التربوي والتلميذ تساهم في تحقيق مناخ مدرسي منتظم ومستقر، وبالتالي تحسين مخرجات التعليم والتي تهدف الإصلاحات إلى تطويرها. لأن التحديات، ككثافة المناهج الدراسية وصعوبة التكيف...، تُعتبر عقبات وظيفية تحتاج إلى المعالجة المتواصلة

لتحقيق توازن أفضل. فالتعاون بين جميع الأطراف المعنية ضروري لتحقيق الأهداف التربوية وتطوير مهارات التلاميذ بشكل شامل، مما يعزز فعالية النظام التعليمي.

وفقا لدراسة **أماندا سيسلر** التي كشفت عن تصورات المديرون والمستشارين عن توافق حول مسؤوليات مثل تقييم الأفراد وإيجاد مناخ مدرسي جيد، مع تباينات في قضايا التواصل وتوظيف الموظفين والتعاون مع المجتمع. كما أظهرت فروقاً بين الجنسين في تقدير أهمية التواصل وحل النزاعات، ما يبرز الحاجة إلى سياسات تأخذ هذه الفروقات في الاعتبار لتعزيز أدوار الإدارة المدرسية وتحسين العملية التعليمية التعلمية.

بينما في الجداول رقم (11)(12)(13) نجد ان الإصلاحات التربوية جاءت لتجعل من الثانويات مؤسسات تعليمية منفتحة على الجميع من خلال جميع الفاعلين والشركاء الاجتماعيين من أجل العمل على تطوير البيئة التعليمية وتفعيل دور الإدارة المدرسية التي تعتبر حلقة الوصل بين الثانوية والعالم الخارجي، كما كرست هذا الانفتاح عبر الاعتماد على الإذاعة ووسائل التواصل والملتقيات ... الخ.

كما اثبتت هذه الإصلاحات التربوية إلى تعزيز انفتاح المؤسسات التعليمية على المجتمع من خلال تفعيل دور الإدارة المدرسية كحلقة وصل بين المدرسة والعالم الخارجي لأن هذا الأخير يساهم في تكامل النظام التعليمي مع البيئة المحيطة، مما يعزز التفاعل مع الفاعلين والشركاء الاجتماعيين لتحقيق أهداف الإصلاحات التربوية من خلال اللقاءات والملتقيات المجتمعية التي تُعتبر أدوات وظيفية تساهم في تحسين البيئة التعليمية. هذا التكامل بين المدرسة والمجتمع، يدعم استقرار النظام التعليمي ويعزز قدرته على التكيف مع المتغيرات الجديدة لتحقيق تنمية شاملة.

أما في الجدول رقم (18) نجد الثانويات بالولاية الأقرب للمجتمعات المحلية التي تعيش معها حيث تميل لأن تكون أكثر استجابة لاحتياجاتها رغم النسبة العالية للانفتاح الذي رأيناه في الكثير من النتائج السابقة، حيث ان الأمر يبدو طبيعي جدا كون الاهتمام الكبير دائما وفي أي قطاع مُنصب حول التوجه إلى الولاية، وهذا الامر يعكس توجهًا إيجابيًا نحو تعزيز الشمولية

والتكامل في المجتمع. هذا الانفتاح يهدف إلى توفير فرص تعليمية متساوية لجميع الفئات، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.

يظهر الانفتاح بين الثانويات والمجتمعات المحلية تفاعلًا وظيفيًا يعزز من تكامل النظام التعليمي مع البيئة المحيطة به، ويساهم في تحقيق التوازن بين المتطلبات التربوية والواقع الاجتماعي. رغم ميل الثانويات إلى التركيز على الولاية، وهو أمر طبيعي نظراً لمركزية السلطة، فإن هذا التوجه يعكس شمولية أكبر تهدف إلى تقليل الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير تكافؤ فرص التعليمي للجميع. هذه العمليات تدعم استقرار المجتمع وتساهم في تحقيق التماسك الاجتماعي، مما يعزز فعالية النظام التعليمي كجزء من النظام الاجتماعي الأكبر.

أما في الجدول رقم(19) نستنتج أن الإصلاحات التربوية الأخيرة ركزت بشكل كبير على استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية التعلمية لما تعود بالإيجاب عليها وهدا الامر الذي أساسه الوعي المتزايد بأهمية التكنولوجيا في التعليم وفي طياته يشير إلى التحول الكبير في النظام التربوي نحو الرقمنة والتحديث موازاة ونتيجة لسياسات وطنية تدعم دمج التكنولوجيا في التعليم، لكن التفاوت بين المستويات الإدارية الذي يعكس اختلاف التوزيع في الموارد والبنية التحتية دائما ما يعود إلى اهتمام بمنطقة على حساب منطقة أخرى ويبقي دائما هذا المشكل مطروحا رغم الجهود المتعلقة بالسياسة التنموية في البلاد وفي كل البلديات كما يشاع له.

تُعد الإصلاحات التربوية التي تركز على استخدام التكنولوجيا كجزءًا من عملية التكيف الوظيفي للنظام التعليمي في الجزائر. هذا التحول نحو الرقمنة يعزز من كفاءة التعليم ويسهم في مواكبة التطورات العالمية، مستندًا إلى سياسات وطنية تدعم هذا الدمج. ومع ذلك، يبرز التفاوت في الموارد والبنية التحتية بين المناطق نتيجة للاهتمام ببعض المناطق على حساب أخرى، مما يخلق اختلالًا وظيفيًا في توزيع الفرص التعليمية. على الرغم من الجهود التنموية الوطنية، يبقى هذا التفاوت تحديًا مستمرًا يعوق التماسك الشامل للنظام التربوي، ويستلزم حلولًا لتعزيز العدالة الوظيفية بين جميع المناطق.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية: والتي مفادها

مازال القرار التربوي يتخذ فوقيا دون إشراك الإدارة المدرسية في أي سياسة تربوية ترمي الارتقاء بالمنظومة التربوية.

من خلال الجدول رقم (20) يتضح أن الاعتماد على التفويض في صنع القرار داخل الإدارة المدرسية يرتبط بشكل وثيق بوضوح القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة، وهذا ما يُظهره الجدول أن نسبة 64.4% من المبحوثين يعتبرون القوانين واضحة مما يعزز من فعالية التفويض ويسمح بتوزيع المهام والمسؤوليات بشكل أكثر كفاءة وشفافية. لكن الملاحظ أن المؤسسة التعليمية في الجزائر تُعتبر كيانًا نظاميًا تسيره القوانين والإجراءات المحددة، كما هو الحال في باقي المؤسسات، كما أثبتت النتائج أن المدير يمتلك صلاحيات واسعة في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة وهذا الامر طبيعي كونه الشخص المسؤول الأول والأخير عن المؤسسة(الثانوية) التي يديرها، حيث يُمارس هذا الدور دون الاعتماد الكبير على عملية التفويض، والتي تتضمن منح السلطة والمسؤولية لأفراد أو مجموعات لاتخاذ قرارات مستقلة ضمن إطار السياسات والإجراءات المحددة.

في هذا المجال يمكن ربط دراسة **صيفية جداولي** مع دراستنا من خلال اشتراك النتائج في التأكيد على أن فعالية الإدارة التربوية وتوسيع مشاركة المدراء في صنع القرار ضروري لتحقيق نجاح الإصلاحات التربوية وتحسين النظام التعليمي. تعتبر دراسة **صيفية جداولي** دراسة شاملة ومهمة لتقييم فعالية الإدارة التربوية في الجزائر، حيث ابرزت نجاحات واضحة في الأداء التعليمي، كما اشارت أيضًا إلى الحاجة لتحسين بعض الجوانب مثل الرضا الوظيفي. النتائج المستخلصة تقدم رؤى قيمة لصناع القرار في مجال التعليم، مما يساعد في تعزيز فعالية النظام التربوي بشكل عام.

ويمكن النظر إليه وفقًا للبنائية الوظيفية على أنه "الفاعل" الرئيسي الذي يضمن استمرارية وظائف المدرسة، حيث أن تفويض السلطة ليس بالضرورة جزءًا مركزيًا في هذا

السياق، حيث يمارس المدير صلاحياته لضمان استقرار العملية التربوية، أي تغيير أو تفويض يتم بطريقة تجعل النظام لا يفقد توازنه، بل يُعزز من الوظيفة الأساسية للمؤسسة.

من جانب اخر موضوع الإصلاحات التربوية يتماشى مع أصحاب الخبرة وهذا الامر يعود إلى سنوات خبرتهم في ميدان التعليم، حيث ان وضوح الأهداف التربوية للإصلاحات يعند أفراد العينة يمكن ان يكون أعمق كونهم يرون ان الإصلاحات الكثيرة في المجال التربوية لم تفي بالغرض المنشود منها.

أصحاب الخبرة في المجال التعليمي يُعتبرون من العناصر الرئيسية في النظام التربوي، وتلعب خبرتهم دورًا مهمًا في توجيه عجلة الإصلاحات إلى الأمام. من منظور بنائي وظيفي، الخبرة المتراكمة هي جزء من "الذاكرة المؤسساتية" التي تساعد في تحقيق تماسك النظام التربوي في مواجهة التغيرات الصعبة اليوم. الإصلاحات التربوية، بالرغم من تعددها، قد لا تحقق الأهداف المرجوة منها إذا لم تتماشى مع المعرفة العميقة التي يمتلكها هؤلاء الأفراد. لذلك، يُعد إشراك أصحاب الخبرة في صنع القرار وعملية التخطيط التربوي أمرًا جوهريًا لتحقيق التوازن الوظيفي داخل النظام التعليمي.

فالإصلاحات التربوية تُعتبر بمثابة استجابة لنقص أو خلل وظيفي داخل النظام، وفقًا للبنائية الوظيفية. ومع ذلك، إذا كانت الإصلاحات غير متوافقة مع الواقع العملي أو لا تراعي الخبرة المتراكمة، فقد تؤدي إلى خلق المزيد من التوتر داخل النظام بدلاً من تعزيز التوازن. هذا يُظهر أهمية الاعتماد على الفاعلين ذوي الخبرة في مجال التربية لضمان أن تكون الإصلاحات متوافقة مع الهيكلية الحالية للنظام التعليمي.

- من خلال الجدول رقم (22) وعملا بمركزية القرار في المؤسسات التربوية نجد ان طبيعة تنفيذ قرارات الإدارة المدرسية لطالما تتسم بالبطء وعدم السرعة في التنفيذ، وكثيرا ما يرجع ذلك إلى التخطيط والتقييم المطول وهذا الوضع يعكس حال المؤسسات التربوية في الجزائر، وهو ما يفسر أن تنفيذ القرارات يعتمد بشكل كبير على قدرة وكفاءة المدير على متابعة تطبيقها داخل المؤسسة ومدى وضوح وتوجيهه للفريق التربوي من أساتذة وعاملين وإداريين.

هذا الدور الحاسم للمدير يتطلب منه توضيح شخصيته القيادية وضمان التواصل الفعّال مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية.

يعتبر البطء في تنفيذ القرارات التربوية جزءًا من العمليات التنظيمية التي تهدف إلى الحفاظ على استقرار النظام التعليمي. المدير يلعب دورًا محوريًا في توجيه الفريق التربوي وضمان تطبيق القرارات بفعالية، حيث يعمل كوسيط بين القرارات المركزية وظروف المؤسسة. التباطؤ في التنفيذ يُمكن أن يكون آلية وقائية تتيح وقتًا للتخطيط والتقييم لضمان التكامل الاجتماعي داخل الثانوية، والتواصل الفعّال بين المدير وأعضاء الفريق الإداري يعزز هذا التكامل ويساهم في تحقيق الاستقرار الوظيفي للنظام التربوي.

أما الجدول رقم (24) يُظهر وضوح القوانين المتعلقة بالإدارة المدرسية للمدير ومدى تطبيقه لها في أرض الواقع هي بالنسبة له كالكتاب المفتوح والتي وجب عليه الالمام بها حفاظا منه على التسيير الحسن للثانوية بفعالية، ولتحقيق ذلك وجب عليه تقاسم التوجه والإلمام بالقوانين وآليات تطبيقها مع طاقمه الإداري. وكل هذا يعزز من تنسيق العمل بين العنصرين الفاعلين (المدير وطاقمه) ويضمن تطبيقًا فعالًا للقوانين والإجراءات اللازمة لتنظيم العملية التعليمية التعلمية داخل الثانوية وضمان مخرجات جيدة، ومن جهة أخرى نجد أن إلمام الطاقم التربوي بأهداف القوانين وإجراءاتها يساهم بشكل كبير في تقليل الضغط على المدير، مما يسمح له بالتركيز على جوانب أخرى من الإدارة.

وضوح القوانين والإلمام بها عنصرًا أساسيًا لتحقيق التماسك الوظيفي داخل المؤسسة التربوية. المدير وطاقمه الإداري يجب أن يتقاسمون فهمًا مشتركًا لهذه القوانين لضمان تنسيق العمل بشكل فعّال، مما يعزز من استقرار النظام التعليمي. هذا التكامل في الأدوار يسهم في تطوير الأداء العام لثانوية، مما يدعم توازن النظام التعليمي ككل.

نلاحظ كذلك من خلال الجدول رقم(27) أن الإصلاحات التربوية نصت على توفير التجهيزات والمعدات الضرورية والحديثة للإدارة المدرسية وذلك لتفادي الخلل في هذا المجال بين المدارس، حيث جاءت نسبة 57.8% تمثل نقص التمويل، البيروقراطية، وعدم تكافؤ

الفرص في توزيع الموارد المادية في المقدمة كدليل واضح عن السياسات التربوية المتعاقبة والعقيمة التي تتماشى مع مؤسسة على حساب مؤسسة أخرى وعلى منطقة على حساب منطقة أخرى وهذا الامر قد ساهم في خلق تباينات في فرص تكافؤ التعليم ، كما أثر سلبًا على الثقة في النظام التعليمي من طرف الفاعلون الاجتماعيون داخل الثانوية.

فالدعوة اليوم إلى رقمنة القطاع واستخدام التكنولوجيا في التدريس الحديث كتوفير أجهزة إلكترونية مثل الشاشات التعليمية وأجهزة الحاسوب نجده مركز في منطقة على حساب الأخرى وعلى الرغم من أننا وجدنا بالميدان ثانوية تقنية بمدينة الأغواط تمتلك تجهيزات مناسبة ولكن غير كافية لتغطية عملية التدريس التقني، وهذا ما أكده مدير الثانوية، لذلك لابد من الابتعاد عن المركزية وتحقيق العدالة التعليمية وتلبية احتياجات المؤسسات التربوية بكل مراحلها التعليمية بالخصوص الثانوية التي تعتبر ممر للجامعة وللتعليم العالي والبحث العلمي بشكل أكثر فعالية.

أما الجدول رقم(30) يوضح لنا أن الإدارة المدرسية كغيرها من مؤسسات الدولة تظل بطبيعة الحال هيئة تنفيذية فقط وهذا ما أكده المبحوثين بنسبة 97.8% وهي نسبة كبيرة تأكد حقيقة الإدارة المدرسية بوصفها كيانًا تنفيذيًا بالأساس، يركز على تطبيق السياسات والقرارات التعليمية الصادرة من الجهات التشريعية المتمثلة في وزارة التربية الوطنية المسؤولة، ليبقى نظام المركزية مسيطراً على الواقع العملي لمديري الثانويات، وليبرز لنا التركيز على الدور التنفيذي الذي يعكس تفضيلًا لإدارة العمليات اليومية وتنفيذ السياسات التربوية، بدلاً من مشاركة المديرون في صناعة القرار وصياغة القوانين واللوائح التشريعية، وذلك من خلال خبراتهم الطولية في القطاع التربوي وتعزيز مشاركتهم في صياغة السياسات والتخطيط الاستراتيجي. يجب أن يتضمن هذا الانخراط للقاعدة في إعداد وصياغة ما يتعلق بالعملية الإصلاحية، وهو مطلب تم الدعوة إليه من قبل الفاعلين الاجتماعيين والشركاء في المجال التربوي. تُعتبر هذه الدعوات خطوة إيجابية نحو زيادة فعالية وكفاءة النظام التعليمي في تحقيق أهدافه.

تُعد الإدارة المدرسية جزءًا تنفيذياً من النظام التعليمي، يركز على تطبيق السياسات الصادرة من السلطات العليا، مما يعزز مركزية القرار ويحد من مشاركة المدراء في صياغة السياسات. هذا التركيز على الدور التنفيذي يعكس توازنًا في النظام، لكنه يحد من فعالية المؤسسات التعليمية. من منظور وظيفي، حيثُ يعتبر توسيع دور المدراء ليشمل التخطيط والمشاركة في صياغة السياسات خطوة نحو تعزيز التكامل والتوازن داخل النظام التعليمي. هذا الانخراط يزيد من كفاءة المؤسسات التعليمية ويُسهم في تحقيق أهداف النظام بشكل أفضل.

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها: للمدير دور هام في عملية التسيير الإداري بالرغم من وجود ضغوطات يوجهها في إنجاح عملية الإصلاح التربوي.

من خلال الجداول رقم (31)(32)، يمكن القول أن أفراد العينة قد حصلوا على تكوين مسبق قبل توليهم مناصبهم الإدارية (التكوين قبل الخدمة)، إلا أنه بعد التعيين نادرًا ما يتلقون تكوينًا إضافيًا تدعيمياً (التكوين أثناء الخدمة) وعلى الرغم من التشريعات والقوانين الجديدة التي أسفرت عنها الإصلاحات التربوية في هذه النقطة.

كل ذلك يعود إلى طبيعة المهام الموكلة لهم في إدارة الثانويات ويظل من الضروري التركيز على التكوين العلمي والعملي للمبحوثين أثناء الخدمة بما يتماشى مع متطلبات المشرفين والمختصين في مجال التربية. حيث أنه من المتعارف عليه أنه في كل حركة ترقية أو تعيين لمنصب مدير، يُمنح المدير صلاحيات واسعة في إدارة الثانوية وتوجيه الكوادر التعليمية والإدارية لتحقيق الأهداف التربوية والتنظيمية. وعلى الرغم من تأكيد بعض المبحوثين على تلقيهم التكوين في مجال الإدارة، فإن المعلومات الميدانية تشير إلى أن هناك برامج تكوين متاحة لهم، لكنها قد تكون غير كافية أو متقطعة.

نلاحظ أن نتائج دراستنا تتفق مع دراسة **غسان حسين الحلو** من خلال التأكيد على أهمية دور المديرين في تحسين العملية التعليمية. ففي دراستنا، تم تسليط الضوء على ضرورة توسيع دور

المدراء في المشاركة بصياغة السياسات التربوية، مما يسهم في تعزيز تكامل النظام التعليمي. بالمثل، تشير دراسة **الحلو إلى** تأثير الدورات التدريبية في تحسين أداء مديري المدارس في فلسطين، حيث أظهرت النتائج أن المديرين ذوي المؤهلات العلمية العالية وأصحاب الخبرة الإدارية القصيرة حققوا نتائج أفضل.

كما تتفق مع دراسة **جيدكوغلو، وكيسر Gedikoglu & Keser,**(2008) والتي ركزت على تحديد مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لسلطاتهم ومسؤولياتهم ،و توصلت إلى أن مديري المدارس الثانوية يدركون مسؤولياتهم وأن أعلى متوسط لهذه المسؤوليات كان في الوظائف الروتينية، بينما كان أدنى متوسط في تطوير المدرسة، وهي دراسة تبين الدور الهام للمدير في عملية تسيير الثانوية .

فمديري التعليم الثانوي لا يمنحون للتكوين أهمية كبرى، لأنهم يعتمدون على خبراتهم المهنية الطويلة. ومن خلال التواصل معهم، اتضح أن هناك اعتقادًا شائعًا بينهم بعدم الحاجة إلى التكوين المستمر، حيث يعتبرون أن خبراتهم الحالية كافية. ويعزز هذا الموقف غياب الدعم الكافي من وزارة التربية في توفير البرامج التدريبية الشاملة والمناسبة، إذ أن التكوين المتاح لهم غالبًا ما يكون قصير المدى وغير كافي لمواكبة التطورات المتلاحقة في التشريعات الوطنية من مناهج دراسية وأنشطة بيداغوجية، وتكنولوجيا الاتصال... وبشكل عام، ومع استمرار الإصلاحات التربوية، يصبح من الضروري أن يواكب المديرون هذه التغيرات من خلال التكوين المستمر، سواء من خلال دعم الوزارة لتقديم برامج تدريبية أفضل، أو عبر التكوين الذاتي المتاح الآن من خلال المنصات الرقمية مثل وسائل التواصل الاجتماعي واليوتيوب... يمكن لكل مدير أن ينشئ خطة تكوين ذاتي لتعزيز مهاراته ومعرفته، دون الاعتماد فقط على البرامج الرسمية التي قد يرونها أحيانًا غير فعالة أو مضيعة للوقت.

يلعب التكوين المستمر للمديرين دورًا حاسمًا في تعزيز التماسك الوظيفي داخل النظام التعليمي. رغم الخبرة الطويلة لمديري التعليم الثانوي، فإن غياب التكوين المستمر يُعد نقصًا في التكيف الوظيفي مع التطورات المستمرة في التشريعات والمناهج التربوية والتكنولوجيا. هذا

القصور في التدريب يؤثر على فعالية أداء المديرين ويحد من قدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية والتنظيمية. لتجنب هذا الاختلال، يجب تعزيز برامج التكوين المستمر وتكييفها مع المتطلبات الحديثة، إضافة إلى تشجيع المديرين على التكوين الذاتي، مما يساهم في استقرار النظام التعليمي وزيادة كفاءته.

من خلال الجدول رقم (35) تعكس البيانات تباينًا واضحًا في مدى إدراك وضوح القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير حسب سنوات الأقدمية. فالنسبة الأكبر من الرضا بين المديرين الذين تتراوح سنوات خبرتهم بين 15 و30 عامًا قد تكون نتيجة لتجربتهم الأوسع في التعامل مع الأنظمة والقوانين، مما يساهم في فهم أعمق لمحتواها وصلاحياتها. قد يكون هؤلاء المديرون قد تلقوا تدريبات أفضل أو واجهوا حالات متعددة تطلبت تفسيرًا دقيقًا للقوانين، مما ساهم في تعزيز وضوحها لديهم. في حين انخفاض نسبة الرضا بين المديرين لذوي الخبرة التي تتجاوز 30 عامًا قد يشير إلى صعوبات في التكيف مع القوانين الحالية، وإلى خبرتهم الطويلة التي جعلتهم أكثر حساسية للتغييرات أو الثغرات في وضوح القوانين. هؤلاء الأفراد هم أقل رضا بسبب مرورهم بتجارب متعددة مع قوانين متغيرة، قد تبدو غير متسقة أو غير واضحة بالنسبة لهم. وبشكل عام، يعكس هذا التباين في إدراك وضوح القوانين حسب سنوات الأقدمية الحاجة إلى تحسين وتحديث القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير لضمان فهم شامل ومتسق لجميع العاملين في القطاع، بغض النظر عن خبرتهم المهنية.

يوضح التباين في إدراك وضوح القوانين بين المديرين حسب سنوات الأقدمية دور الخبرة في تحقيق التكيف الوظيفي داخل النظام التعليمي. المديرون ذوو الخبرة المتوسطة (15–30 عامًا) يمتلكون فهماً أعمق للقوانين نتيجة لتجاربهم المتعددة، مما يعزز التماسك الوظيفي. بالمقابل، يُظهر انخفاض الرضا لدى المديرين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 30 عامًا) صعوبة التكيف مع التغيرات الحديثة في القوانين، مما يؤدي إلى خلل وظيفي. هذه التباينات تسلط الضوء على الحاجة إلى تحديث مستمر للقوانين وتوفير دعم تكويني لجميع المديرين، لضمان وضوح الصلاحيات وتحقيق توازن وظيفي يساهم في استقرار النظام التعليمي.

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم(36) أن العراقيل البشرية تشكل التحدي الرئيسي في تحقيق الأهداف المتعلقة بصلاحيات المدير، مقارنةً بالعراقيل القانونية والإدارية. هذا الأمر يشير إلى أن القوانين، رغم وضوحها، قد تكون غير كافية إذا لم تُحل المشكلات البشرية التي تعيق تطبيقها. تشمل هذه العراقيل قلة التدريب، ضعف التزام الموظفين، أو الصراعات الداخلية بين العاملين، وعلى الرغم من وجود تحديات قانونية وإدارية، إلا أنها تعتبر أقل تأثيرًا مقارنةً بالتحديات البشرية، حيث يمكن تعديل القوانين والإجراءات الإدارية عبر السياسات والتشريعات. في المقابل، معالجة العراقيل البشرية تتطلب جهودًا مستمرة لتحسين بيئة العمل وتعزيز التعاون وتطوير الموارد البشرية، مما يجعلها أكثر تعقيدًا وصعوبة في التعامل.

يشير التركيز على العراقيل البشرية كالتحدي الرئيسي في تطبيق صلاحيات المدير إلى خلل وظيفي يتطلب معالجته. في حين أن التحديات القانونية والإدارية يمكن تعديلها بسهولة نسبية عبر السياسات، فإن العراقيل البشرية، مثل ضعف الالتزام أو قلة التدريب، تؤثر بشكل أكبر على فعالية النظام التعليمي. لتصحيح هذا الخلل الوظيفي، يتطلب الأمر تحسين بيئة العمل، تعزيز التعاون بين العاملين، وتطوير القدرات البشرية. هذه الجهود تساهم في استقرار النظام وتحسين أدائه، مما يعزز التكامل والتماسك بين مختلف مكوناته لتحقيق الأهداف التربوية بشكل أكثر فعالية.

جدول رقم(38) تشير النتائج إلى وجود ارتباط واضح بين مستوى العلاقات الإنسانية بين الموظفين وكفاءة العملية الاتصالية داخل المؤسسة. هذا التوافق يبرز تأثير العلاقات الإيجابية على تعزيز فعالية التواصل، حيث تساهم العلاقات الجيدة بين الموظفين في تحسين تبادل المعلومات وتنسيق الجهود، مما يعزز من كفاءة العمل الجماعي ويساعد في تحقيق الأهداف المشتركة بفعالية أكبر. حيث يُظهر التحليل السوسيولوجي أهمية تعزيز العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة لتحسين فعالية التواصل. فالعلاقات القوية بين الموظفين تساهم في بناء بيئة عمل إيجابية تُسهل تبادل المعلومات وتنسيق الجهود، وهو ما ينعكس بشكل مباشر على الأداء العام

للمؤسسة. وفي المقابل، تحسين عملية الاتصال نفسها يمكن أن يعزز من جودة العلاقات الإنسانية، مما يخلق دورة إيجابية تدعم الكفاءة والنجاح المؤسسي.

تعتبر العلاقات الإنسانية الجيدة داخل المؤسسة عنصراً أساسياً لضمان التماسك الوظيفي وتحقيق الكفاءة الاتصالية. العلاقات الإيجابية بين الموظفين تسهم في تحسين التواصل وتبادل المعلومات، مما يُعزز من التنسيق الوظيفي ويُسهم في تحقيق الأهداف المشتركة بفعالية. هذه العلاقات تخلق بيئة عمل داعمة، حيث يعزز الاتصال الفعال العلاقات الإنسانية، مما يُنشئ دورة تكاملية تعزز الأداء المؤسسي. وفقًا للبنائية الوظيفية، يُسهم هذا التفاعل بين العلاقات والاتصال في استقرار النظام ورفع كفاءته، مما يُسهم في تحقيق التوازن الوظيفي للمؤسسة التعليمية.

كذلك الجدول رقم(39) يشير هو الآخر إلى وجود ارتباط إيجابي بين التنظيم المحكم في الإدارة المدرسية وفاعلية تنفيذ القرارات الإدارية. إذ تعكس النسبة المرتفعة للتنظيم المحكم وجود هيكل تنظيمي واضح ومحدد يساهم في دعم تنفيذ القرارات بشكل فعال. هذا الهيكل يوفر إطارًا من القوانين والإجراءات التي تقوم بتوجيه عمل الموظفين وضمان التزامهم بالسياسات المعتمدة، مما يؤدي إلى تحقيق تنفيذ أكثر دقة وفعالية للقرارات. في حين نجد مرونة في التسيير من خلال وجود بعض الانفتاح في الإجراءات والعمليات، ما يساعد في الاستجابة السريعة للتغيرات والاحتياجات الطارئة. ومع ذلك، فإن نسبة (41.7%) التي لا تعتبر التنظيم مرنًا تعكس بعض التحديات التي تواجه المؤسسات في تحقيق توازن بين المرونة والتطبيق الصارم للتنظيم، مما قد يؤثر على كفاءة تنفيذ القرارات. بالإضافة إلى ذلك، يُظهر التزام (64.4%) من الموظفين بتنفيذ القرارات الإدارية أن التنظيم المحكم يعزز التزام الموظفين بتنفيذ المهام. لكن نسبة (35.6%) التي تشير إلى عدم تنفيذ القرارات بشكل كامل توضح أن هناك تحديات قد ترتبط بمرونة التنظيم أو اختلاف في فهم السياسات وتنفيذها.

تتفق نتائج دراستنا **مع دراسة جيدكوغلو**، وكيسر ،Gedikoglu & Keser(2008) حيث ركزت هذه الأخيرة على تحديد مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لسلطاتهم ومسؤولياتهم

من خلال تحليل ممارسات مديري المدارس الثانوية في تركيا، لسلطاتهم في ضوء مسؤولياتهم، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مديري المدارس الثانوية يدركون مسؤولياتهم وأن أعلى متوسط لهذه المسؤوليات كان في الوظائف الروتينية، بينما كان أدنى متوسط في تطوير المدرسة، وهي دراسة تبين الدور الهام للمدير في عملية تسيير الثانوية ضمن الالتزام بالسياسات المعتمدة. وهو ما اثبتته دراستنا في إيجابية النتائج التي تظهر التزام الموظفين بتنفيذ القرارات الإدارية في ظل التنظيم المحكم الذي يعزز الالتزام بتنفيذ المهام.

ان التنظيم المحكم داخل الثانوية يعد عنصراً أساسياً في تحقيق استقرار النظام الوظيفي والهيكل التنظيمي الواضح والإجراءات المحددة يسهمان في توجيه الموظفين نحو تنفيذ القرارات الإدارية بفعالية، ما يدعم استمرارية النظام التعليمي. مع ذلك، فإن التحدي يكمن في إيجاد توازن بين التنظيم المحكم والمرونة. النسبة التي تعكس عدم مرونة التنظيم تشير إلى وجود صعوبات في التكيف مع التغيرات والاحتياجات الطارئة. وبالتالي، يعزز الالتزام بتنفيذ القرارات واستقرار النظام، في حين أن التحديات المرتبطة بمرونة التنظيم تؤثر على كفاءة العمل وتطبيق السياسات، ومنه يمكن القول إن التحليل يبرز أهمية تحقيق توازن بين التنظيم المحكم والمرونة في الإدارة المدرسية. التنظيم الصارم يوفر قاعدة قوية لتنفيذ القرارات بكفاءة، بينما تبقى المرونة ضرورية للتكيف مع التغيرات والاحتياجات المستجدة. تحسين هذا التوازن يمكن أن يسهم في تعزيز الالتزام وتنفيذ السياسات بشكل أكثر فعالية، مما يساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها بفاعلية أكبر.

. الاستنتاج العـــــــــام:

من خلال الإصلاحات التربوية التي قامت بها الدولة الجزائرية في قطاع التربية والتعليم والتي اهتمت بجميع الفاعلين في القطاع كمنظومة متكاملة ومتعاونة فيما بينها من خلال الإدارة المدرسية بمديرها صاحب القرار الأول والأخير في المؤسسة التعليمية والطاقم العامل معه وفي الطرف الاخر التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، حيث سعت إلى تعزيز انفتاح المؤسسات التعليمية (الثانوية) على المجتمع من خلال تفعيل دور الإدارة المدرسية كحلقة وصل، لكن ورغم وجود التحديات كعدم توافق المناهج الدراسية مع الحجم الساعي المخصص لها، وتفاوت الموارد المادية والبشرية بين المناطق السكانية... وهذا كله مرتبطة بالعدالة التعليمية وسياسة تكافؤ فرص في التعليم، كما أظهرت النتائج أن القرار التربوي ما زال مركزيًا، مع وجود حاجة لتوسيع دور المدراء في المشاركة للتخطيط التربوي لعملية الإصلاح وذلك لضمان تكامل أكبر داخل النظام التعليمي بهدف تحسينه وتطويره من جميع الجوانب لتحقيق الأهداف التربوية للإصلاح.

هذه النتائج تبرز أهمية التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره الإيجابي على التحصيل الدراسي، حيث يُعتبر التعاون من أهم العوامل لتنمية بيئة مدرسية ناجحة.

كما أنه في السنوات الأخيرة شهدت تغيرات ملحوظة في البرامج التعليمية وتقنيات التدريس كنتيجة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في العالم المعاصر، وموازاة مع ذلك أصبح العمل على تجديد المعارف وإعادة هيكلتها في المدرسة الجزائرية ضرورة حتمية لمواكبة التطور التكنولوجي السريع. فالمنهاج الدراسي هو النبراس الذي يرسم معالم الطريق في النظام التربوي، وعلى ضوء التوجيهات المعتمدة في المنهاج تكون فعالية المخرجات التربوية. تُجرى التحسينات على المناهج التربوية بشكل دوري لضمان مواكبتها للتطورات الحديثة.

تحاول المؤسسات التعليمية(الثانوية) مواكبة التطور التكنولوجي والعمل على تعزيز أدائها عبر وسائل الإعلام بكل اشكالها وبكل ما تحوزه المؤسسة من وسائل وهذا بهدف التقرب أكثر

من المجتمع كطرف فاعل يؤثر ويتأثر، حيث تلعب وسائل الإعلام دورًا مهمًا في دعم الإصلاح التربوي في الجزائر، من خلال توفير المعلومات والتوعية حول أهمية التعليم وأفضل السبل لتحقيق أهدافه المسطرة. يمكن للإعلام أن يساهم في زيادة الوعي بالتحديات التي يواجهها النظام التربوي، وتعزيز مشاركة المجتمع المحلي في عملية الإصلاح عبر النقاشات والتوجيه والتوعية. وبانفتاح الثانوية على المجتمع يمثل خطوة إيجابية نحو تحسين الأداء التعليمي وتعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع، مما يسهم في تحقيق أهداف الإصلاح التربوي في الجزائر.

انفتاح الثانوية كمؤسسة تعليمية على المجتمع بكامله يعد خطوة مهمة لتعزيز التكامل والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي. هذا الانفتاح يمكن أن يسهم في تحسين جودة التعليم وتوفير بيئة تعليمية أكثر شمولية ودعمًا للتلاميذ من خلال تعزيز التعاون المشترك وتبادل الأفكار والخبرات بين المدرسة والمجتمع المحلي كل هذا يسهم في دعم الكفايات الداخلية والخارجية للتعليم وتحسين الموارد والعمل على تطوير المناهج الدراسية وغيرها من عناصر العملية التعليمية التعلمية. لكن يبقى في الجزائر مشكل الجهوية والتفرقة بين الجهات فقد يتوفر لمدير الثانوية في منطقة ما كل ما يحتاجه وكل ما يطلبه في حين اخر لا يحصل على شيء والأكثر من ذلك انعدام التواصل بينه مديرية التربية لبعد المنطقة وبالتالي اثبتت نتائج الدراسة مدى اهمال الإصلاح التربوي هذه المناطق البعيدة والمعزولة عن المدن.

يمكن القول إن الإصلاحات التربوية في الجزائر لا تزال تواجه تحديات هيكلية وإدارية بالرغم من الجهود المبذولة لتحديث القطاع. من بين هذه التحديات، يبرز مشكل الفجوة الجهوية والتفاوت في توزيع الموارد بين المناطق التعليمية المختلفة، مما يخلق تباينًا واضحًا في جودة التعليم المقدم للتلاميذ، كما أن التوجه نحو تعزيز التكنولوجيا في التعليم يظل محصورًا في بعض المناطق دون غيرها، مما يعمق الفجوة التعليمية بين المؤسسات التعليمية(الثانوية) حسب الموقع الجغرافي.

بالإضافة إلى ذلك، يعكس قلة التواصل بين الجهات المختلفة في القطاع التربوي ضعف التنسيق الإداري، والذي يؤدي بدوره إلى نقص الفعالية في تنفيذ السياسات الإصلاحية. هنا يأتي دور وسائل الإعلام ليس فقط كأداة توعوية، بل كجسر لتفعيل التواصل بين المؤسسات التعليمية والمجتمع والقطاع التربوي بشكل عام، مما يساهم في توحيد الجهود لتحقيق أهداف الإصلاح التربوي بشكل أكثر شمولية وعدالة.

يتطلب نجاح هذه الإصلاحات توجهًا نحو سياسة لامركزية تضمن توزيعًا عادلًا للموارد وتفعيلًا أكبر لدور المجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية التعلمية، مما يجعل المؤسسات التعليمية (الثانوية) أكثر انفتاحًا على بيئتها وأكثر تفاعلًا مع احتياجاتها وتطلعاتها.

خلاصة الفصل:

من خلال تقديم أهم الجداول المتعلقة بمؤشرات كل فرضية وتحليلها ومناقشتها، بحيث ظهور وبروز العلاقة بين الإدارة المدرسية والإصلاحات التربوية، وتقديم تفسيرات منطقية ومسندة على الادلة للعلاقات المكتشفة وتسليط الضوء على أوجه الاتفاق والاختلاف، مع الدراسات السابقة، وهذا يشير إلى مساهمة الإدارة المدرسية بأبعادها المختلفة على رأسها مدير المؤسسة الثانوية بالأغواط في تجسيد وتطبيق الإصلاحات التربوية.

إستنادا إلى إجابات المبحوثين وصلنا إلى مجموعة وسلسلة من النتائج التي توفر نظرة عامة على التحديات التي تواجه هذه الدراسة.

الخـــاتمة

الخاتمة

فـي ضـوء مـا تقـدم فـي الدراسـة التـي تناولـت موضـوع " الإدارة المدرسـية فـي سـياق الإصـلاحات التربويـة" التـي أطلقتهـا الـوزارة الوصـية منـذ عـام 2003، وعلـى وجـه الخصـوص التعلـيم الثـانوي باعتبـاره محـل الدراسـة والـذي يعتبـر بوابـة للالتحـاق بالجامعـة، تبـرز أهميـة هـذه المرحلـة الحساسـة. فمرحلـة التعليم الثـانوي تمثل فتـرة حرجـة للتلاميـذ، حيـث يتـزامن ذلـك مـع فتـرة المراهقـة وتأثيراتهـا الكبيـرة، ممـا يضـع الإدارة المدرسـية فـي مركـز المسؤوليـة من خـلال النشـاطات البيداغوجية والتربوية التي يقودها المدير ، باعتباره المسؤول الأول عن تسيير شؤون الثانوية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة **من النتائج الرئيسية وهي:**

- أن الإدارة المدرسية، تُعد بكل كوادرها، العمود الفقري للمؤسسة التعليمية، حيث تتجلى فيها جميع الوظائف الأساسية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة.
- أن الإدارة المدرسية تتسم بطابعها التنفيذي، مستندة إلى سلطة مركزية غالبًا ما تضعف فعالية الإدارة المدرسية.
- أن الإصـلاحات التربويـة سـعت إلـى مواكبـة التطـورات فـي المنـاهج الدراسـية والمقررات الدراسية، بالإضافة إلى التكنولوجيا المستخدمة في الأساليب التعليمية.
- يتحمل المدير المسؤولية الكاملة عن سير الثانوية، ويملك جميع الصلاحيات التي ينص عليها القانون لتحقيق ذلك.
- يُعد التكوين المستمر أحد العناصر الحيوية لتحسين أداء المديرين، إلا أن هذا الجانب لا يحظى بالاهتمام الكافي من قِبل مديري ثانويات ولاية الأغواط.
- تواجه الإدارة المدرسية العديد من العراقيل، أبرزها قلة الصلاحيات المتاحة لأفراد العينة في اتخاذ القرارات الحاسمة، واعتماد الإدارة المدرسية بشكل كبير على موافقة الجهات الوصية.

الاقتراحات:

وبناءً على ما تم طرحه من قبل مديري الثانويات بولاية الأغواط، **تم تقديم الاقتراحات التالية:**

- ضرورة مراعاة خصوصية الثانوية وموقعها الجغرافي، مع تخصيص ميزانيات كافية لتحقيق الأهداف المرجوة من الإصلاح التربوي، وتعزيز القطاع بالاعتماد على التكنولوجيا الحديثة.
- أهمية التكوين المستمر وتفعيل دور المديرون ومعاهد قطاع التربية بشكل أكبر.
- تعزيز استقلالية التوظيف من البداية إلى النهاية، كما هو معمول به في الدول الأوروبية، حيث تُعد الكفاءة والخبرة الأساس في عملية التوظيف، مما يمنح الإدارة حق الإشراف على هذه العملية.
- الاهتمام بإجراء دورات تكوين مستمر للمديرين، مع التركيز على مجالات التشريع والتسيير وحل النزاعات، وضمان التنفيذ الصارم للقرارات والقوانين، بما في ذلك توفير التجهيزات اللازمة لتسهيل العمل الإداري.
- تفعيل نظام التعاقد في الرتب الإدارية البسيطة، وزيادة الاعتماد على الرقمنة وتحسين جودتها، بالإضافة إلى تحديث قوانين التسيير الإداري لمواكبة التطورات الحاصلة.
- تعديل القانون الخاص بقطاع التربية، وتوضيح جميع المهام لكل الرتب، مع الاهتمام بالجانب المادي والمعنوي للموظفين، وإعادة النظر في المناهج والبرامج الدراسية بما يتناسب مع حاجات المجتمع وأهداف الإصلاحات التربوية.

قائمة المصادر والمراجع

قائـــــمة المراجـــــــع باللّغة العربية

أولا: المعاجم والقواميس:

1. أحمد عبد الفتاح زكي وفاروق عبده فليه، **معجم مصطلحات التربية (لفظا واصطلاحا)**، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، 2004.
2. حسن علي عطية، محمد شوقي أمين، **معجم اللّغة العربية (معجم الوسيط)**، ط2، دار المعارف، مصر، 1972.
3. عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2005.
4. عبد اللطيف الغاربي وآخرون، **معجم علوم التربية ومصطلحاتها، دار النشر؟؟** المغرب، 1994.
5. مجمع اللّغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 1960.
6. محمد بن مكرم ابن منظور، **لسان العرب**، المجلد 14، دار صادر، بيروت، 1968.
7. محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005
8. معن خليل العمر، **معجم علم الاجتماع المعاصر**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

ثانيا: الكتب

1. إبراهيم هياق، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي- أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد**، جامعة منتوري قسنطينة، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، 2011/2010.
2. إحسان محمد حسن، **النظريات الاجتماعية المعاصرة**، دراسة تحليلية، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 2010.
3. أحسن لبصير، **دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية**، دار الهدى، عين مليلة، 2002.

4. أحسن لبصير، **دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية " الإدارة علم وفن**، دار الهدى، الجزائر، 2002.

5. أحمد ابراهيم احمد، **نحو تطوير الإدارة المدرسية" دراسات نظرية وميدانية"**، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية، 2006.

6. احمد جميل عايش، **إدارة المدرسة، نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن،2009.

7. أحمد محمد الطيب، **الإدارة التعليمية-أصولها وتطبيقاتها**، الطبعة الأولى، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1999.

8. أحمد محمد الطيب، **الإدارة التعليمية-أصولها وتطبيقاتها**، الطبعة الأولى، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1999 .

9. إسماعيل محمد دياب، **الإدارة المدرسية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2001.

10. بشير صالح الرشيدي، **المناهج البحث التربوي"**، دار الكتاب الحديث، 2000.

11. جعفر أنس قاسم، **أسس التنظيم الإداري والإدارة والمحلية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1978 .

12. جمال محمد أبو الوفا، **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، طبعة 1، 2000.

13. الجيوسي، محمد وجاد الله، أحمد، **الإدارة علم وتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2000.

14. حامد عمار، **في بناء الإنسان العربي**، الكتاب 14، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988.

15. حسن بركة، **أبعاد الأزمة في الجزائر المنطلقات والانعكاسات والنتائج**، دار الامة، الجزائر، 1997 .

16. حسن عبد الله محضر، **الجديد في الإدارة المدرسية**، الطبعة الثانية، جدة: دار الشروق، السعودية، 1983.

17. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **علم اجتماع التنظيم**، مؤسسة شباب الجامعة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2004.

18. الحسين مصطفاوي، **الإدارة والتخطيط التربوي**، جامعة محند آكلي أولحاج بالبويرة، الجزائر، 2007.

19. رافده الحريري، **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية**، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007.

20. رافده عمر الحريري، **إدارة التغيير في المؤسسات التربوية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

21. رمضان محمد القذافي ومحمد الفالوقي، **العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط3، 1997.

22. سامي عريفش وآخرون: "مناهج البحث العلمي وأساليبه، دار مجدلاوي للنشر، عمان، ط2، سنة 1999.

23. سلامة، ياسر، **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار عالم الثقافة، عمان. 2003.

24. سليمان عرفات عبد العزيز وضاحي، محمد بيومي، **الإدارة التربوية الحديثة**، دار الانجلو المصرية، القاهرة، 1998.

25. سليمان محمد الطماوي، **الوجيز في القانون الإداري**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1989 .

26. السيد الحسيني، **علم اجتماع التنظيم**، دار المعرفة الجامعية للنشر، الإسكندرية، 1994.

27. شبل بدران، احمد فاروق محفوظ، **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1 ،1993.

28. شريف على، **إدارة المنظمات العامة**، الدار الجامعية، مصر، 1987م.

29. شريف علي، **إدارة المنظمات الحكومية**، الدار الجامعية، الاسكندرية، 2003.

30. صالح أحمد زكي، **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، دار النهضة المصرية القاهرة، 1972.

31. صلاح عبد الحميد، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، الرياض: دار المريخ، 1991.

32. الصيرفي محمد عبد الفتاح، **مفاهيم إدارية حديثة**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

33. ضياء الدين زاهر، **كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل**، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن، 1990.

34. طهاري محمد، **مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ط2، 1992.

35. الطويل هاني محمد، **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**، الجامعية الأردنية، الاردن،2001.

36. عاشور، يوسف حسين محمود، **مقدمة في بحوث العمليات**، مكتبة الأمل التجارية، غزة، ط3 ،2001.

37. عبد الصمد الاغبري، **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006.

38. عبد الصمد الاغبري، **الإدارة المدرسية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت،2000.

39. عبد الغني بسيوني، **التفويض في السلطة الإدارية**، الدار الجامعية، القاهرة، 1986.

40. عبد الغني عبود واخرون، **إدارة المدرسة الابتدائية**، القاهرة مكتبة النهضة المصرية، 2003.

41. عبد القادر جغلول، **تاريخ الجزائر الحديث**، دار الحداثة ديوان المطبوعات الجامعية، ط3 الجزائر،1983.

42. عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر، حقائق واشكالات**، تقديم عبد الحميد مهري، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

43. عبد اللطيف بن حسن فرج، **منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين**، دار الثقافية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009.

44. عبد الله أبو القاسم العرفي، الإدارة المدرسية، أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الأولى: بنغازي، ليبيا، منشورات جامعة قاريونس، 1993 .

45. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، عمان، ط 2، 2006.

46. عبد الله بن عبد العزيز السنبل، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002.

47. عبد الهادي بشار، **الجوانب التطبيقية لتفويض الاختصاصات**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

48. العبيدي، قيس محمد، **التنظيم المفهوم والنظريات والمبادئ**، جامعة القدس المفتوحة عمان، الأردن، 1997.

49. العجمي محمد حسين، **الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000 .

50. عريفج، سامي سلطي، **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2001.

51. عطوي، جودت، **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها**، الدار العلمية الدولية، عمان، 2001.

52. على احمد مذكور، **تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2007.

53. على الحوات، **ملاحظات حول بناء القدرات البشرية "التعليم تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2000**، جامعة الفاتح والمركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، طرابلس (ليبيا، 2001.

54. عمار بحوش: "**دليل الباحث وكتابة الرسائل**"، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1995.

55. العمايرة محمد حسن، **مبادئ الإدارة المدرسية**، دار المسيرة، عمان، 1999.

56. العمايرة، محمد حسن، **مبادئ الإدارة المدرسية**، دار المسيرة، عمان، ط 3. 2002.

57. عمر البشير الطويبي، **الإدارة المدرسية ضرورتها ووظائفها ومؤهلاتها**، دار الأمل للنشر والتوزيع، القاهرة، 1986.

58. عمر التومي الشيباني، **دراسات في الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي**، الطبعة الاولى، بنغازي: دار الكتب الوطنية، ليبيا، 1992.

59. عمر التومي الشيباني، **دراسات في الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي**، الطبعة الأولى بنغازي، دار الكتب الوطنية، ليبيا، 1999 .

60. عمر الشيباني، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، الدار العربي للكتاب، تونس، طبعة 1، 1975.

61. عمر محمد التومي الشيباني، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، الدار العربية للكتاب، ليبيا –تونس، ط 2، ب س، 1985.

62. عيسى صالح العجيلي، **مشاركة المدرسين في الإدارة المدرسين في الإدارة المدرسية**، طرابلس، المنشاة العامة للنشر والتوزيع والاعلام، 1982.

63. غربية سمراء، **الإدارة المدرسية والمردود التربوي**، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الجزائر، 2019.

64. غريب حسين، **المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية**، دار الضحى للنشر والإشهار الجلفة . الجزائر، ط1 ،2016.

65. فاتنة جميل محمد بلبيسي، **درجة ممارسة المهام القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين**، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، 2007.

66. فاروق جعفر عبد الحكيم، **الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي**، العلوم التربوية، ع3، ج2(جويلية2015). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

67. فاروق عبدة فيليه والسيد محمد عبد المجيد، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

68. الفريجات غالب، **الإدارة والتخطيط التربوي، تجارب عربية متنوعة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. 2000.

69. كامل بربر، **الاتجاهات الحديثة في الإدارة وتحديات المديرين**، دار المنهل اللبناني، بيروت،2008.

70. لبرلهيم رماني، **مرايا وشظايا مقالات في الفكر والسياسة والأدب**، المؤسسة الوطنية، الجزائر،2002.

71. مجدي عبد الكريم حبيب، **التقويم والقياس**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، 2000.

72. مجدي عزيز إبراهيم، **رؤية مستقبلية في تحديث مكتبة الأنجلو مصرية**، مصر. 2001 .

73. محامده ندى عبد الرحيم، **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

74. محمد السكران، **أساليب الدراسات الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2007.

75. محمد السيد محمد السيد، **وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.

76. محمد السيد: "**الاحصاء البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**"، دار النهضة العربية، مصر، ط2، 1970.

77. محمد بن حمودة، **علم الإدارة المدرسية " نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2006.

78. محمد جواد رضا، **الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006.

79. محمد حسن العمايرة، **أصول التربية**، دار المسيرة، عمان، ط 1، 1999.

80. محمد داودي، محمد بوفاتح، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، دار ومكتبة الأوراسية، ط1، 2007.

81. محمد شفيق زكي، "**البحث العلمي الخطوات والمنهج الإعداد البحوث الاجتماعية**"، المكتب الجامعي، مصر، 1985.

82. محمد محمود الجوهري، **علم الاجتماع الصناعي والتنظيم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

83. محمد محمود الخوالدة، **مقدمة في التربية**، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2003 .

84. محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، 1996.

85. محمد منير مرسي، **الإدارة التعليمية، وتطبيقاتها**، القاهرة، عالم الكتب، 1989.

86. محمود عبد الحليم منسي، **المدخل إلى علم النفس التعليمي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2002.

87. مرسي محمد منير، **الإدارة التعليمية**، ط3، عالم الكتاب، القاهرة، 1998.

88. مرسي، محمد منير، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة. 1997.

89. مصطفى صلاح عبد الحميد، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، دار المريخ للنشر، الرياض، 1994.

90. مصطفى محسن، **الخطاب الإصلاحي التربوي**، المركز الثقافي العربي، لبنان، 1999 .

91. مصطفي صلاح عبد الحميد وعمر، فدوى فاروق، **الإدارة والتخطيط التربوي**، مكتبة الرشد، الرياض،2005.

92. منسي محمود عبد الحليم، **منهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**، دار المعرفة الجامعية، 2003.

93. ناصر ثابت، "**أضواء على الدراسة الميدانية**، مكتبة الفلاح الكويتية"، ط1، 1984.

94. نصيرة مغمرليط، حنان بوشلاغم، **المنظومة التربوية في الجزائر، بين رهان التغيير** وتحريات التغريب، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، ب س.

95. هاني عبد الرحمان صالح الطويل، **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق**، دار وائل للنشر، ط1، 1999.

96. هاينز، ماريون إي، **إدارة الأداء – دليل شامل للأشراف الفعال**، مطابع معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية،1988 .

97. واصل جميل حسين المومني، **الإدارة المدرسية الفعالة، موضوعات اجرائية واساسية مختارة لمديري المدارس**، دار الحامد لنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2007.

ثالثا: الرسائل والأطروحة الجامعية

1. إبراهيم محمد مسعود حمتون، **المشكلات الإدارية التي تواجه مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي ووسائل التغلب عليها**، جامعة طرابلس، رسالة ماجيستير، (غير منشورة)، 2006 .
2. بلحسين رحوي عباسية، **النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيق**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة السانيا، وهران، 2011-2012.
3. خرموش منى، **علاقة التدريب على مشروع المؤسسة بتحسين الأداء الإداري لمدير التعليم الثانوي –** دراسة ميدانية بولاية سطيف–رسالة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف–الجزائر–2007–2008،
4. رشيد خالد راشد منصور، **المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية/** رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص الإدارة التربوية، بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين. 2004.
5. صبرينة ميلاط، **التكوين المهني والفعالية التنظيمية، رسالة ماجستير علم اجتماع،** تخصص تنمية وتسيير الموارد البشرية، جامعة قسنطينة، 2006–2007.
6. ليندة العابد، **التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجيستير غبر منشورة، (جامعة بسكرة: قسم علم الاجتماع، 2015،2016).
7. مجيد مسعودي، **إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع**، رسالة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجيستر في التنظيمات السياسية الإدارية التخصص: إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر، 2010–2011.

8. مقاتل ليلى، **تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر**، دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ولاية الوادي ، رسالة ماجستير ، جامعة محمد خيضر– بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، 2015–2016.

9. نوار بورزق، **دور مؤسسة التعليم الثانوي في نشر الوعي البيئي**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع البيئة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، منشورة، 2008/2009.

10. هناء علي أبو عيسى، **دراسة لمعرفة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات إنجاح العملية التقويمية بمرحلة التعليم الأساسي**، جامعة الفاتح طرابلس رسالة ماجستير، (غير منشورة)،2009.

رابعا: المجلات العلمية

1. أحلام مرابط، حنان مالكي، **الإدارة المدرسية بين التقليد والحداثة (المدير أنموذجا)**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 10، مارس، 2013.

2. الاغبري بدر علي، **المسؤوليات الإدارية والفنية لمدير المدرسة بوجه عام وفي مجالات الإدارة المدرسية في اليمن بوجه خاص**، مجلة المؤتمر العلمي السادس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 1994.

3. جمال ياحي، عمار سويسي، **أسباب مقاومة الإصلاح التربوي من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، العدد 2، 2016.

4. صباح غربي، **الاستثمار في التعليم ونظرياته**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2، 2008.

5. الطاهر أجغيم، **التربية والتعليم في العالم الثالث**، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة متنوري، قسنطينة، العدد 2، 1999.

6. علي مراحل، **إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر، ومدي استجابة لطلاب التنمية**، مجلة الرواسي، العدد العاشر، السنة الثالثة،1994.

7. القريوتي، محمد قاسم، **الشعور بالتمكن لدى المديرين من مستوى الإدارة الوسطى في دولة الكويت**، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 22 (1)،2006.

8. المسوس يعقوب، **الإدارة المدرسية في ضوء مشروع المؤسسة**، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة وهران2، الجزائر، العدد 43.

9. مشاعل عسير العتيبي، مشاعل عوض الشهري، غزيل إبراهيم الخريجة، **واقع تطبيق الإدارة المدرسية للإدارة الاستراتيجية في المدارس الابتدائية وسط مدينة رياض من جهة نظر المعلمات**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 68، الجزء الثاني، أبريل 2016.

10. منصور مصطفى الذهبي ابراهيم، **استخدام الاستراتيجيات المناسبة عند اتخاذ القرار**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي، العدد الخامس، 2014.

خامسا: النصوص التنظيمية الرسمية

6. المرسوم التنفيذي رقم 162/17 المؤرخ في 15 ماي 2017 يحدد القانون الاساسي النموذجي للثانوية .

7. المرسوم التنفيذي رقم 17-162 المرخ في 15 ماي 2017 ا يحدد القانون الأساسي النموذجي للثانوية.

8. القرار رقم 297 المؤرخ في 17 جوان 2006 المتمم والمعدل للقرار رقن 176 المؤرخ في 2 مارس 1991 المتضمن مهام مدير الثانوية.

9. وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، العدد 511، (نوفمبر 2007).

10. المنشور رقم 862 المؤرخ في 2005/05/03 والمتضمن التدابير التربوية والبيداغوجية لتنصيب سنة أولى ثانوي.

11. المرسوم التنفيذي رقم 315-08 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المعدل والمتمم.

12. وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، (نوفمبر 2011).

سادسا: المؤتمرات والملتقيات العلمية:

1. بدر عبد الله الصالح، **المنظور الشامل للإصلاح المدرسي** (إطار مفتوح)، مؤتمر الإصلاح التربوي تحديات وطموحات جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي، 2007/19/17.

2. عبد الرؤوف زكور فرحات، **(مدير مركز: التوجه المدرسي لولاية الوادي)**، مقابلة يوم: 25 أفريل 2018، 10:05.

3. عيسى ابو سالم، "**الملتقى الوطني لمفتشي التربية والتكوين**"، الجزائر، (أيام21-22-23 ماي 2006).

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

.1. P. Foulquie, **Dictionnaire De La Langue Pédagogique**, P. Foulquie, P.O.F,1971.

.2. G- Gougenheim - **Dictionnaire Fondamental**, Librairie-Paris-1958.

.3. Raymond Boudon **: les méthodes en sociologie** (série quesais-je ?n : 1334) P.U.F 6eme Edition, paris, 1984. **.4**

.4. Taylor, Frederick W. **Principles of Scientific Management**, New York, Harper & Brothers Publishing Co, 1911.

قائمة المراجع بالمواقع الإلكترونية:

1. جابر نصر الدين وبن اسماعين رحيمة، **جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته**، المتحصل عليه من الموقع: http://cutt.us/Ggsuaروان سعد عاتق الحربي. نماذج دولية الإصلاح التربوي edu.com 10: 56018. 02/04/2006.New

2. **جودة التعليم متوقف على تكوين الأساتذة وكفاءتهم**، المتحصل عليه من www.radioalgerie/dz/news18/04/21على الساعة 14:02 21/04/18

3. خليفة، **مجالس التعليم: تنظيمها وعملها**، محفظة الأستاذ خليفة 2014/09/02. 01 ماي 2018،12:00 http://sites.googl.com

4. **المراحل التي مر عليها التعليم في الجزائر**، المتحصل عليه من الموقع: //mohaedturki-yoo7.com/t55-50: 20 على الساعة ، 2018/05/13 topic: http.

5. نصيرة سالم وتالي جمال، "**الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم الإصلاح؟**"، المتحصل عليه من http://dspace.univ-biskra.dz:8080/xmlui/handle/123456789/8915.18:22 .05/05/2018،

6. نورالدين زمام وسعاد بن قفة، **الإصلاح التربوي والتنمية** المتحصل عليه من : http://knol.google.com 28 مارس 2018 17:30

الملاحق

الملحق رقم :01

جامعة مولود معمري – تيزي وزو –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان للتحكيم

أنا طالب بقسم العلوم الاجتماعية – جامعة مولود معمري– تيزي وزو بصدد تحضير أطروحة دكتوراه تخصص علم اجتماع التربية تحت عنوان: **الإدارة المدرسية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة** وهي دراسة ميدانية على عينة من المدراء في ثانويات مدينة الأغواط.

أرجوا أساتذة الكرام أن تتفضلوا بالإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان، كونكم مختصين في العلوم الاجتماعية فان ثقتنا بكم دفعتنا إلى وضع أداة الدراسة المرفقة بين أيديكم والتي تحتوي على مجموعة من الأسئلة المتنوعة، والإجابة عليها يكون بوضع إشارة**(X)** في الخانة المناسبة، ونضمن لكم أن إجابتكم تبقى في سرية تامة ولا تستخدم إلاّ لأغراض علمية بحثه.

شكرا لكم على حسن تعاونكم وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

لبيانات الشخصية:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- السن: يجب تحديد السن بالفئات العمرية مثلا:[25-30] [30-35] وهكذا...

3- الأقدمية: كذلك تحدد بالفئات:[5-10] [15-20] وهكذا...

4- مؤسسة الانتماء: ☐ اسم الثانوية

5-المؤهل العلمي: ☐ الجامعة ☐ معهد التكوين

6- آخر شهادة علمية: ليسانس ماستر ماجيستر دكتوراه آخر أذكره

7- المهن في الأصل: أستاذ مفتش آخر أذكره

المحور الأول: انفتاح الإدارة المدرسية على مستجدات الإصلاحات التربوية .

1. هل تناولت الإصلاحات التربوية الأخيرة في مضمونها العلاقة بين الإدارة المدرسية وبين التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

في كلتا الحالتين وضح كيف ذلك؟

.....

2-ما هي النقاط التي نصت عليها القوانين فيما يخص المنهاج الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية؟

الكم ☐ النوع ☐ الشكل ☐ المضمون ☐ آخر اذكره

3- ما هي النقاط التي أغفلتها الإصلاحات فيما يتعلق بالمنهاج الدراسي والمقررات الدراسية حسب رأيك؟

.....

4- هل المؤسسة التربوية منفتحة على الجميع؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم ما نوع هذا الانفتاح؟

-لقاءات دورية جماعية. ☐

- استدعاء للأولياء. - ☐

- برامج إذاعية (أيام إعلامية) يمكن أن تضيف نقاط أخرى أكثر أهمية ☐

- أخرى أذكرها

5-هل نصت الإصلاحات التربوية على الانفتاح على وسائل الإعلام؟ نعم ☐ لا ☐

6-هل المؤسسة التربوية منفتحة على وسائل الإعلام؟ نعم ☐ لا ☐

7-مع أي وسيلة إعلامية تتواصل المؤسسة؟

إذاعة ☐ تلفزيون عام ☐ قنوات خاصة ☐

8- كيف ساهم الموقع الالكتروني في ربط العلاقة مع التلاميذ(أظن الإدارة وليس التلاميذ) والأولياء؟

الإطلاع على العلامات ☐ الاستدعاءات ☐ أخرى ☐

9- هل تستخدم الإدارة المدرسية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات؟ نعم ☐ لا ☐

10-هل حددت الإصلاحات التربوية الأهداف التربوية بشكل واضح؟ نعم ☐ لا ☐

في ماذا تكمن هذه الأهداف حسب رأيكم؟

المحور الثاني : عملية اتخاذ القرار التربوي وإشراك الإدارة المدرسية .

1- هل يعتمد العمل الإداري المدرسي على التفويض في صنع القرار؟

2- نعم ☐ لا ☐

2- هل منحت الإصلاحات التربوية صلاحيات واسعة للإدارة المدرسية؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فيما تمثلت هذه الصلاحيات؟.....

3- هل يتم تنفيذ قرارات الإدارة المدرسية بشكل: دائم ☐ فوري ☐ متأخر ☐

4- هل القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية: واضحة ☐ غامضة ☐

5- هل الطاقم الإداري ملم بالقوانين؟ نعم ☐ لا ☐

6- هل الطاقم الإداري ملتزم بتطبيق القوانين؟ نعم ☐ لا ☐

7- هل ساهمت الإصلاحات التربوية في توضيح وتبسيط العمل البيداغوجي؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم وضح كيف ذلك؟

.....

8-هل نصت القوانين التربوية على توفير التجهيزات والمعدات للإدارة المدرسية؟

نعم ☐ لا ☐

9- ما نوع الحوافز التي تتلقاها الإدارة المدرسية؟ معنوية ☐ مادية ☐ الاثنان معا ☐

10- هل ساهمت الإصلاحات التربوية في خلق مكانة اجتماعية للإدارة المدرسية؟

نعم ☐ لا ☐

11-هل تتم صناعة القرار بشكل؟ جماعي ☐ فردي ☐

12- هل يتم تنفيذ القرار الإداري الصادر من الإدارة المدرسية ؟

أبدا ☐ دائما ☐ أحينا ☐

13- حسب رأيك هل الإدارة المدرسية هي هيئة تنفيذية أم تشريعية ؟

المحور الثالث :الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف الإصلاحات التربوية

1- ما نوع التكوين الذي يتلقاه مدراء المؤسسات التربوية؟

قصير ☐ متوسط ☐ طويل ☐ لا يوجد ☐

2- في حالة الاستفادة من التكوين ما هي مجالاته:

إدارية ☐ بيداغوجية ☐ نفسية ☐ كل ذلك ☐

يتعلق بالإدارة المدرسية ☐ آخر ☐

3- هل مجلس جمعية أولياء التلاميذ موجود داخل المؤسسة ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم هل هو فعال على مستوى المدرسة؟.

.....

4- ما نوع العلاقة بين الإدارة وجمعية أولياء التلاميذ؟ تكامل ☐ تنافر ☐ لا علاقة ☐

5- هل القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير واضحة؟ نعم ☐ لا ☐

6- ما هي العراقيل القانونية التنظيمية التي تقف أمام تسيير المؤسسة؟

.....

7- ماهي المرامي والغايات التي سعت الإصلاحات التربوية إلى تجسيدها على أرض الواقع؟

.....

.....

8- ما هي العراقيل التي تعترض تجسيد المرامي والغايات على أرض الواقع؟

قانونية ☐ إدارية ☐ بشرية ☐ آخرة ☐

9- هل يتم التخطيط للعمل الإداري المدرسي مسبقا؟ نعم ☐ لا ☐

في الحالتين لماذا؟ .....

10- هل التنظيم في الإدارة المدرسية ؟ محكم ☐ مرن ☐

12-ما مستوى العلاقات الإنسانية بين الموظفين؟

متدنية ☐ متوسطة ☐ ممتازة ☐

13- هل يتم تنفيذ القرارات الإدارية من جميع الموظفين؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا أي الموظفين الأقل تنفيذ للقرارات والقوانين؟

الأساتذة ☐ الإداريين ☐ العمال المهنيين ☐

14-هل العملية الاتصالية داخل المؤسسة فعالة؟ نعم ☐ لا ☐

15- هل تتم عملية التقويم ؟ شهريا ☐ فصليا ☐ سنويا ☐

16- هل يقوم المدير بالرقابة والمتابعة؟ ميدانيا ☐ ورقيا ☐ الأمرين معا ☐

17- في نقاط ما هي العراقيل التي تعيق عمل الإدارة المدرسية؟

-.....

-.....

-.....

18- في نقاط ما هي الحلول التي من شأنها تحسين العمل الإداري المدرسي؟

-.....

-.....

ملحق رقم :02

قائمة لجنة تحكيم الاستبيان

الرقم	الاسم واللقب	الجامعة	الرتبة
01	رداف لقمان	جامعة عمار ثليجي بالاغواط	استاذ محاضر أ
02	غربي عبلة	جامعة عمار ثليجي بالاغواط	استاذة محاضرة ب
03	النوري محمد	جامعة عمار ثليجي بالاغواط	استاذ التعليم العالي
04	بودالي بن عون	جامعة عمار ثليجي بالاغواط	استاذ التعليم العالي
05	المرحومة زيزاح سعيدة	جامعة عمار ثليجي بالاغواط	استاذة التعليم العالي
06	محمد بن الشين	جامعة عمار ثليجي بالاغواط	استاذ التعليم العالي

الملحق رقم :03

المقابلة

المحور الأول: انفتاح الإدارة المدرسية على مستجدات الإصلاحات التربوية .

- هل تناولت الإصلاحات التربوية الأخيرة في مضمونها العلاقة بين الإدارة المدرسية وبين التلاميذ؟

- ما هي النقاط التي نصت عليها القوانين فيما يخص المنهاج الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية؟

- ما هي النقاط التي أغفلتها الإصلاحات فيما يتعلق بالمنهاج الدراسي والمقررات الدراسية حسب رأيك؟

- هل المؤسسة التربوية منفتحة على الجميع؟

- هل نصت الإصلاحات التربوية على الانفتاح على وسائل الإعلام؟

- هل تستخدم الإدارة المدرسية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات؟

المحور الثاني : عملية اتخاذ القرار التربوي وإشراك الإدارة المدرسية .

- هل يعتمد العمل الإداري المدرسي على التفويض في صنع القرار؟

– هل منحت الإصلاحات التربوية صلاحيات واسعة للإدارة المدرسية؟

- هل القوانين المتعلقة بتسيير الإدارة المدرسية: واضحة

- هل ساهمت الإصلاحات التربوية في توضيح وتبسيط العمل البيداغوجي؟

- هل ساهمت الإصلاحات التربوية في خلق مكانة اجتماعية للإدارة المدرسية؟

- هل يتم تنفيذ القرار الإداري الصادر من الإدارة المدرسية ؟

- حسب رأيك هل الإدارة المدرسية هي هيئة تنفيذية أم تشريعية ؟

المحور الثالث :الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف الإصلاحات التربوية

- هل تتلقى تكوينة؟

- هل مجلس جمعية أولياء التلاميذ موجود داخل المؤسسة ؟

– هل القوانين المتعلقة بصلاحيات المدير واضحة؟

– ما هي العراقيل القانونية التنظيمية التي تقف أمام تسيير المؤسسة؟

- ماهي المرامي والغايات التي سعت الإصلاحات التربوية إلى تجسيدها على أرض الواقع؟

- ما هي العراقيل التي تعترض تجسيد المرامي والغايات على أرض الواقع؟

– في نقاط ما هي العراقيل التي تعيق عمل الإدارة المدرسية؟

– في نقاط ما هي الحلول التي من شأنها تحسين العمل الإداري المدرسي؟

الملحق رقم :04