

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة لونيبي علي - البليدة 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

مطبوعة بيداغوجية بعنوان

الإدارة التربوية والتشريع المدرسي

مقدمة لطلبة السنة الثانية ماستر
تخصص علم اجتماع التربية

إعداد: د. عيساوة نبيلة

السنة الجامعية: 2021-2022

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	المحاضرات
أ	مقدمة:
1	المحاضرة الأولى: ماهية الإدارة التربوية
1	1- مفهوم الإدارة
3	2- مفهوم الإدارة التربوية
4	3- نشأة الإدارة التربوية وتطورها
6	4- دور الإدارة في تنظيم العمل التربوي
7	5- مستويات الإدارة التربوية
8	6- الإدارة التربوية بين العلم والفن والمهنة
11	7- عمليات الإدارة التربوية
18	8- الخصائص السوسولوجية للإدارة التربوية
19	المحاضرة الثانية: ماهية الإدارة التعليمية
19	1- مفهوم الإدارة التعليمية
20	2- خصائص الإدارة التعليمية
22	3- ميادين الإدارة التعليمية
24	4- العوامل المؤثرة على الإدارة التعليمية
29	المحاضرة الثالثة: ماهية الإدارة المدرسية
29	1- مفهوم الإدارة المدرسية
31	2- نشأة الإدارة المدرسية و تطورها
33	3- مكونات الإدارة المدرسية
36	4- أنماط الإدارة المدرسية ونظرياتها
44	5- الأنماط العالمية للإدارة المدرسية

46	6- وظائف الإدارة المدرسية
53	7- أهداف الإدارة المدرسية
55	8- العوامل المؤثرة على الإدارة المدرسية
57	9- مظاهر سوء الإدارة المدرسية
59	10- العلاقة بين الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية
61	المحاضرة الرابعة: نظريات الإدارة
62	1- نظرية الإدارة كعملية اجتماعية
64	2- نظرية العلاقات الإنسانية
65	3- نظرية اتخاذ القرار
65	4- نظرية المنظمات
66	5- نظرية الإدارة كوظائف ومكونات
67	6- نظرية القيادة
67	7- نظرية الدور
67	8- نظرية النظم
69	المحاضرة الخامسة: الإدارة المدرسية والقيادة
69	1- مفهوم القيادة
70	2- مفهوم القيادة التربوية
70	3- أنماط القيادة التربوية
75	4- خصائص القيادة التربوية
77	المحاضرة السادسة: الإدارة المدرسية في المؤسسات الجزائرية
77	1- تنظيم الإدارة المدرسية على المستوى المركزي
80	2- تنظيم الإدارة المدرسية على المستوى المحلي
81	3- تنظيم الإدارة المدرسية على مستوى المؤسسات التعليمية

82	4- المجالس الاستشارية
89	المحاضرة السابعة: التشريع المدرسي في الجزائر
90	1- مفهوم التشريع المدرسي
90	2- التشريع المدرسي بالجزائر خلال العهد الاستعماري
92	3- فلسفة التشريع المدرسي من خلال المواثيق الرسمية للدولة الجزائرية
95	4- التطور التاريخي للتشريع المدرسي بالجزائر منذ الاستقلال
104	5- قراءة سوسيولوجية في القانون الأساسي الخاص بالأستاذ
106	6- التعليم في الجزائر: واقع واستشراف
109	خاتمة
110	قائمة المراجع

مقدمة:

يحتل علم الإدارة في المجتمعات المتحضرة مكانة هامة بين بقية العلوم الاجتماعية الأخرى، وذلك للحاجة الماسة إلى تطبيق مبادئه والأخذ بمناهجه، بهدف الارتقاء بالإدارة في مختلف الدول سواء المتقدمة منها أو السائرة في طريق النمو. فالدور الذي تقوم به الإدارة من أهم عوامل نجاح أو فشل أي مؤسسات اجتماعية باختلاف مهامها، وبالتالي فهي تعد من أهم أسباب نمو المجتمع وتقدمه أو تخلفه وتأخره.

كما يتوقف نجاح مجمل المؤسسات الاجتماعية على وجود إدارة فعالة تستخدم الطرق العلمية في اتخاذ القرارات وفي أداء الوظائف الإدارية المختلفة والتي تسعى إلى الابتكار والتطوير والتكيف مع الظروف المحلية والعالمية، وهذا ما ينطبق على موضوعنا هذا الذي يعالج أدوار الإدارة المدرسية على وجه الخصوص وعلاقتها بالتشريع المدرسي.

ومن هنا يمكن التأكيد على أنه مهما توفرت أي المدرسة كمؤسسة اجتماعية على مقومات العنصر البشري وحتى مقومات أخرى مادية كالأموال والآلات والمعدات والمواد الخام والفنيين وغيرها، إلا أنها لا يمكنها أن تحقق هدفها دون وجود الإدارة سليمة التي تخطط وتنظم وتوجه وتراقب وتنسق الجهود فيها. وهذا كله ينبغي أن يتمشى والسياسة التعليمية التي تنتهجها البلاد، خاصة مع اختلاف التشريعات التربوية التي يجب أن تتجه مع التطورات والتغيرات الحاصلة، والتي يجب أن تلبى طموحات الأفراد والمشتغلين في الحقل التربوي، وفق نظريات الإدارة المدرسية الحديثة، التي أصبحت عاملا مهما في المنظومة التربوية، والتي اعتبرت مؤخرا عامل من عوامل نجاح المنظومة التربوية لتحقيق أهداف السياسة التعليمية.

وبناء على هذا فقد حاولنا من خلال هذا العمل وما يحتويه من محاضرات، تزويد الطالب بمعلومات فكرية وعلمية حول العلاقة بين الإدارة التربوية والتشريع المدرسي، والتي تتوافق والمقياس المدرس، والتي تفيد تزويده بمعلومات فكرية وعلمية حول المقياس المدرس.

وعليه فقد جاءت هذه المطبوعة تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تزويد الطالب بمختلف المقاربات والنظريات الخاصة بعلم الإدارة في المؤسسات التربوية المختلفة.
- التحكم في المفاهيم الإدارية المختلفة.
- تعريف الطالب بنظريات الإدارة.
- تعلم طرق التسيير المعاصرة في حقل المؤسسات التربوية.
- تعريف الطالب بأهم مراحل التطور التاريخي للتشريع المدرسي في الجزائر، بدءا من العهد الاستعماري وحتى آخر التشريعات التي عرفها النظام التعليمي الجزائري.

محتوى المادة:

المحور الأول: الإدارة المدرسية

أولا: ماهية الإدارة المدرسية

ثانيا: ماهية الإدارة التربوية المدرسية

ثالثا: نظريات الإدارة

رابعا: الإدارة المدرسية في المؤسسات الجزائرية

المحور الثاني: التشريع المدرسي

أولا: التشريع المدرسي بالجزائر خلال العهد الاستعماري

ثانيا: فلسفة التشريع المدرسي من خلال المواثيق الرسمية للدولة الجزائرية

ثالثا: التطور التاريخي للتشريع المدرسي بالجزائر منذ الاستقلال:

1- أمية 16 أفريل 1976

2- إعادة هيكلة التعليم الثانوي: 1991 - 1992

3- القانون التوجيهي للتعليم العالي 1999

4- القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008

5- قراءة سوسيولوجية في القانون الأساسي الخاص بالأستاذ

ومن خلال محتوى المادة حاولنا في هذه المطبوعة البيداغوجية عرض جملة من المحاور التي تنطبق وفق ما جاء في عرض التكوين، الموجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس علم الاجتماع لمقياس "الإدارة التربوية والتشريع المدرسي"، وقد تم تقسيم هذه المحاور إلى سبعة (07) محاضرات وهي كالآتي:

المحاضرة الأولى: ماهية الإدارة التربوية

المحاضرة الثانية: ماهية الإدارة التعليمية

المحاضرة الثالثة: ماهية الإدارة المدرسية

المحاضرة الرابعة: نظريات الإدارة

المحاضرة الخامسة: الإدارة المدرسية والقيادة

المحاضرة السادسة: الإدارة المدرسية في المؤسسات الجزائرية

المحاضرة السابعة: التشريع المدرسي في الجزائر

المحاضرة الأولى: ماهية الإدارة التربوية

1- مفهوم الإدارة:

تطور مفهوم الإدارة بشكل كبير شأنه شأن جميع نواحي الحياة، وتم تطوير العديد من التعريفات من قبل باحثين في علم الإدارة في ضوء مداخل متعددة. وإن الوصول إلى تعريف شامل ومحدد لمفهوم "الإدارة" لاقى كثيراً من الصعوبات، حيث يختلف تفسير معنى الإدارة باختلاف وجهة نظر القائم بالتعريف ونواحي التركيز التي ينظر إلى الإدارة من خلالها، فضلاً عن أنه يصعب الانتهاء إلى تعريف محدد لعلم يتطور ويتقدم باستمرار.

وفيما يلي نعرض بعض التعاريف في محاولة لوضع تعريف شامل، من خلالها:

- يرى "سيرتو" أن الإدارة هي: "عملية تحقيق أهداف من خلال الأفراد والموارد الأخرى لهذا التنظيم" (أبو قحف، 2002، ص11)، أي أن الإدارة هي محاولة الوصول لأهداف التنظيم عن طريق الأفراد والإمكانات المتاحة.

كما أنها "عملية تفاعل مستمرة تتم من خلال مجموعة من الوظائف في ضوء بعض الموجهات الفكرية العلمية، مع الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة في ظل الظروف البيئية المحيطة لتحقيق مجموعة من الأهداف وبأعلى كفاءة وفعالية" (إبراهيم معوض، عبد الحليم رزق، 2003 ص16).

- الإدارة عمليات فكرية تنعكس في الواقع العملي للمنظمات بشكل ممارسات في مجال التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة للموارد البشرية والمادية والمعلوماتية، وتؤدي إلى تحويل هذه الموارد إلى سلع أو خدمات تنتج بشكل فاعل وكفاء محققة الأهداف التي تم صياغتها مسبقاً (مهدي العامري، ومحسن الغالبي، 2008، ص 28).

- " الإدارة هي العملية التي يمكن بواسطتها تنفيذ أمر ما والإشراف عليه" وأنها الناتج المشترك لأنواع ودرجات مختلفة من الجهد الإنساني الذي يبذل في هذه العملية (المجدوب، 2005، ص 21).

* وتعرف الإدارة حسب المهام بأنها:

- الإدارة كمؤسسة تنفذ السياسة العامة: "جهاز تنفيذ مكلف للقيام بتطبيق قوانين الدولة وتقديم الخدمات الضرورية للمواطنين".
- الإدارة كعملية تنظيم: تنظيم وتحليل وإدارة القوة البشرية والمادية لتحقيق الأهداف والمشاريع التي أعدتها الدولة.
- الإدارة هي تحليل الوظائف والهيكل موضع الإستراتيجيات: "تعديل وتحليل الوظائف ووضع الإستراتيجيات التي تساهم بها الدولة في رفع مستوى الدخل، يخلق ملائمة التمتع بالحياة السعيدة" (بوحوش، 1984، ص ص: 15-25).
- الإدارة كفن للتوجيه والمعرفة الصحيحة لإحتياجات المجتمع: "توجيه من طرف القيادة والمعرفة الصحيحة لما يريد القائد من مساعديه القيام بعمله لتحقيق الأهداف المنشودة في الحين".
- الإدارة تحفيز وتعاون بين العاملين ومؤسساتهم: "الإدارة والمقدرة على تنظيم وتحفيز العاملين، بحيث تصرفاتهم وطاقاتهم ومجهوداتهم تصرف في تحقيق الأهداف المشتركة".
- الإدارة هي المشاركة في تحديد الأهداف: "إتخاذ القرارات ومشاركة العمال في إتخاذها والإستفادة من خبراتهم حتى تكون الأهداف واضحة للإدارة والعمال، وإستراتيجية العمل مستمدة من الواقع المعاش لا من النظريات التجديدية".
- الإدارة هي بلوغ الأهداف وتحقيق النتائج: أن يتمكن الأفراد من رؤساء ومسؤولين للقيام بجهود مشتركة، يتحدد دور كل فئة حيث تستطيع كل مؤسسة تحقيق النتائج المطلوبة بالأسلوب المتفق عليه بينهم.
- ومن خلال ما تم عرضه من تعاريف الإدارة، يمكن القول أن جميعها تتفق على أنها: نشاط تتصف بالتميز والاختلاف عن غيرها من الأنشطة الأخرى، فالإدارة هي فن إنجاز الأعمال بطريقة فاعلة وكفاءة من خلال عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة والقيادة لأنشطة أعضاء أي مؤسسة، والاستخدام الأمثل لكافة موارد المؤسسة لإنجاز عملية محددة أو تحقيق هدف مرغوب فيه.

2- مفهوم الإدارة التربوية:

تعرف الإدارة التربوية بأنها "عملية اجتماعية تعنى بتيسير وتحفيز العناصر البشرية في كافة فروع ومستويات الإدارة وتوجيه جهودها بصورة منظمة نحو تحقيق أهداف اجتماعية" (عصمت مطاوع، و أحمد حسن، 1982، ص 16).

وهي "مجموع عمليات تخطيط وتنظيم وتوجيه وضبط وتنفيذ وتقييم الأعمال والمسائل التي تتعلق بشؤون المؤسسات التربوية المدرسية للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة، باستخدام أفضل الطرق في استثمار القوى البشرية والموارد المتاحة وبأقل ما يمكن من الجهد والمال" (الدويك وآخرين، بدون سنة، ص 53).

كما تعرف الإدارة التربوية بأنها "مجموعة العمليات التنفيذية والفنية التي تنتج عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والجماعي النشط المنظم من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية" (حامد، 2008، ص 23).

وعليه يمكن القول أن مفهوم الإدارة التربوية يرتبط بما طرأ من تغيير على مفهوم الإدارة من ومفهوم التربية جهة، وتطور مؤسسة المدرسة وتعهدها من جهة أخرى، فالإدارة التربوية بمفهومها الحديث وسيلة وليست غاية وهي مجموعة متشابكة وشاملة لكل نظام تربوي في المجتمع المتمثل في جهاز التربية و التعلم الرسمي (الوزارة) ما يوضحه من سياسات تربوية وأنظمة وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية وتعني الإدارة التربوية بتنظيم العناصر البشرية (المعلمين والموظفين والطلبة وأولياء الأمور) وتنظيم العناصر المادية (الأبنية والتجهيزات والأثاث والأدوات والأنظمة والتشريعات) وتنظيم الأفكار والقيم والاتجاهات (المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة) ويؤكد المفهوم الحديث لها على التعاون والعمل الجماعي، وعلى ترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها البعض.

ويشير "طه الحاج إلياس" إلى أن إتخاذ الإتجاه الحديث في الإدارة التربوية يؤكد على الإهتمام بالنظرة التحليلية والقيمة العلمية ولا يهمل الإهتمام بالعلاقات الإنسانية، ولم يعد يعتبر الإدارة فنا (كما هو معتقد سابقا) يعتمد على الخبرة والذكاء والمشاهدة، بل

أنه يحاول إرساء قواعد الإدارة على أصول علمية يمكن أن يهتدي الإداري بها وهو يمارس عمله، وفي البحث عن المعلومات الجديدة وإستخدام الطرق العلمية في الممارسة وفي تناول البيانات وتصنيفها وقياسها ووضع الفرد لها وإختبارها (شربل، 1991، ص ص: 11-12).

3- نشأة الإدارة التربوية وتطورها:

إن ميدان علم الإدارة بوجه عام والإدارة التعليمية بوجه خاص من العلوم الحديثة نسبياً، ولم تنشأ فكرة الإدارة التعليمية كميدان من ميادين المعرفة أو مهنة من المهن لها قواعد وأصول ثابتة إلا في العقد الثاني من القرن العشرين، وكانت أول المفاهيم المبكرة للإدارة هي في ميدان الصناعة بفضل رائد الإدارة العلمية "تايلور" والذي قام بأبحاثه في أواخر القرن التاسع عشر (19) والتي تهدف إلى اكتشاف أفضل السبل لإنجاز الأعمال وتحديد الطرق والوسائل التي تمكن من رفع الكفاية الإنتاجية. ومن تأثر مفهوم الإدارة التعليمية بالحركة العلمية، حيث أدى ظهور هذه الحركة إلى انتقال الإدارة التعليمية من إدارة تقليدية تقوم على الارتجال والخبرات الشخصية إلى إدارة علمية تهدف إلى معالجة المشكلات بأسلوب يعتمد على التفكير والاستقرار واستخدام سبل التحليل والقياس والموضوعية، وعليه انتقل علم الإدارة من المؤسسات التجارية والصناعية إلى مجال التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، فظهر نتيجة لذلك نظريات تتصل مباشرة بالإدارة التعليمية. ولم تبدأ الإدارة التعليمية تظهر كعلم مستقل عن الإدارة العامة إلا من عام 1946 حيث بدأت مؤسسة "كلوج" الأمريكية وفيما بين عامي 1955-1959 قدمت هذه المؤسسة ما يزيد عن 9 ملايين دولار في صورة منح للجامعات لدراسة وتطوير الإدارة التعليمية والتوصل إلى صياغة للإدارة مما كان له أثر كبير في تحقيق نوع من التقدم (سلامة السعود، 2013، ص 66).

ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام بالإدارة التعليمية من جانب كل من مكاتب التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية والجامعات الأمريكية على حد سواء، وبدأ إعداد البحوث والدراسات الخاصة بتزايد عاما بعد عام.

ومن الولايات المتحدة الأمريكية انتقلت الإدارة التعليمية كعلم مستقل قائم بذاته إلى أوروبا خاصة في بريطانيا، ففي عام 1967 قدمت مؤسسة "كالوست جالبنكيان" منحة مالية ضخمة إلى قسم الإدارة التعليمية في كلية التربية لجامعة لندن لإعداد وتخطيط برنامج دراسي لتدريب العاملين في وزارة التربية.

ومن أوروبا انتقلت الإدارة التعليمية كعلم إلى الاتحاد السوفياتي ثم إلى العالم، ومن هنا بدأ علم الإدارة التعليمية يفرض نفسه على العلوم التربوية الأخرى، ويتخذ لنفسه صفة بين هذه العلوم، فبدأت كليات التربية في المجتمعات الغربية والشرقية والعالم العربي تقدم ضمن مناهج الدراسة المعتادة مقدرات في الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وقد ساعد على رسوخ هذا الاتجاه وعلى تطوير الإدارة التعليمية تقدم العلوم السلوكية والتقدم الذي حدث في مجالات الإدارة الأخرى كالصناعة والمال والتجارة (بني حمدان، 2021/01/11).

وقد أخذ هذا المفهوم يتطور تطوراً سريعاً في السنوات الأخيرة نتيجة مجموعة من الأسباب والعوامل منها:

- تطور مفهوم إدارة الأعمال والصناعة.
- توافر العديد من الدراسات في ميدان الإدارة العامة.
- تركيز الدراسة على الإدارة التعليمية باعتبارها ظاهرة سلوك وأداء وتفاعل اجتماعي وعلاقات إنسانية وغيرها.
- تأثر مفهوم الإدارة التعليمية بحركة العلاقات الإنسانية، حيث أصبحت مجالات العلاقات الإنسانية تشكل المعرفة الأساسية للإدارة فالتجهت الإدارة إلى ممارسة المبادئ الديمقراطية في العمل والتعامل.
- تأثر الإدارة التعليمية بالمفاهيم النفسية والتربوية الجديدة التي قادها المفكرون التربويون وعلى رأسهم "جون ديوي كلباترك" والتي تؤكد في مجملها على شخصية الطفل وحاجاته ورغباته وتشجيع التعبير الذاتي والإبداعي لديه بدلاً من إخضاعه لأنماط مرسومة مسبقاً.
- استخدام النظريات والنماذج في دراسة الإدارة التعليمية.

- تحليل الإدارة إلى بعدين رئيسيين أحدهما يتعلق بالمحتوى وآخر بالطريقة الاجتماعية.

- تأثر الإدارة التعليمية بقوى جديدة وعدد من الظواهر مثل التكنولوجيا، العوامل السكانية والاقتصادية، الانفجار المعرفي والضغط الاجتماعي. وتعليم الإدارة التعليمية من حيث أنه نوع من التعليم مثله مثل الطب والقانون ينبغي أن يستهدف إكساب الدارسين والمعلمين المهارات والاتجاهات التي تساعد على فهم وحل المشكلات الإدارية في مجالات عملهم وتخصصهم.

4- دور الإدارة في تنظيم العمل التربوي:

ليست التربية أهدافا واتجاهات وقيم، بل أنها جهد منظم يتمثل في علاقات وتفاعلات بين الأفراد العاملين في مجالاتها والمرتبطين والمشرفين عن توجيهها ومن ثم فلا بد لها من إطار إداري وتنظيمات إدارية يحقق لهذه التفاعلات والعلاقات التنظيم والتنسيق والتوجيه وبغية تحقيق الأهداف المرجوة، فالإدارة ليست إجراءات روتينية، بل أنها التنظيمات التي تكفل بترجمة الفلسفة والنظرية إلى نظام وأساليب وأوجه نشاط، تتخذ مسارا أو مجرى معيناً في الواقع، أو بالأحرى الإدارة هي التي تحول النظري إلى العملي، كما أن الإدارة هي أداة السيطرة على هذه العملية وتنظيمها وتوجيهها وتقييمها... وقوة التعليم تتوقف على قوة الإدارة. لا بد هنا من الرجوع إلى علم الإدارة الحديث لحل المشاكل الإدارية والتربوية معا، وعلى التربية أن تلتزم بروح العصر ومقوماته، ينبغي أن تكون على ضوء متطلبات المجتمع الذي تخدمه والتحديات التي يواجهها فكل مجتمع متطلباته وتحدياته ومشكلاته النابعة من ظروف الزمان والمكان التي نعيش فيها، وقد فرض علينا تحديات عديدة فضلا عن مطالب التغيير الذي ينبغي الأخذ به، من أجل حياة ومستقبل جديد.

من هنا كان لا بد للتربية من أن تضطلع بمسؤوليات جسام نحو التغييرات المنشودة ومجابهة للتحديات الخطيرة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في المناهج بشكل دوري وكذلك مراجعة المبادئ التي تقوم عليها هذه التربية، حتى تتحقق قوة وتماسك الشعب والمجتمعات، فالعمل التربوي ينبغي أن يكون على وعي تام بمعنى بناء المواطن

الصالح القادر على تحمل مسؤوليات البناء والتحدي، وينبغي أن يقوم على مفاهيم واضحة للطريقة التي تبني الخبرات التربوية الكفيلة بتحقيق أهداف المجتمع وضع حياة جديدة واعية ومتجددة بشكل دائم (أحمد الشراح، 2002، ص 96).

5- مستويات الإدارة التربوية:

يمكن تقسيم هذه المستويات إلى ثلاثة، الإدارة العليا، الإدارة الوسطى والإدارة الدنيا، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

5-1- الإدارة العليا:

ويقصد بها أنواع الإدارة التي تمارس على المستوى القومي والمتمثلة في وزارة التربية والتعليم وتقع في عاصمة الدولة ويتولى رئاستها وزير يتم تعيينه كغيره من وزراء الدولة بقرار من رئيس الدولة، ويعاونه في إنجاز أعماله مجموعة كبيرة من رجال التربية والتعليم في ديوان الوزير، مثل الأمين العام للوزارة، وكلاء الوزارة والمدراء العاملون، ومستشارو المواد الدراسية...إلخ.

5-2- الإدارة الوسطى:

ويقصد بها أنواع الإدارة التي تمارس على المستوى الإقليمي وهي تأخذ اسم مديريات التربية والتعليم، وتتكون من أجهزة وهيكل إدارية تشبه ما يوجد في ديوان الوزارة إلى حد كبير ولكن في شكل أصغر حجما وأقل تعقيدا، وتعتبر هذه المديريات مسؤولة على الإشراف على التعليم في هذه المناطق والولايات والأقاليم الجغرافية وتطبيق السياسات التعليمية المتبعة من طرف الدولة (إبراهيم معوض، عبد الحليم رزق، 2003، ص 28).

وتتكون كل مديرية تربوية من مجموعة الإدارات التعليمية موزعة على المناطق المحلية التي يتكون منها الإقليم الجغرافي.

ويعين لكل مديرية تعليمية مدير ويتم التعيين بقرار من وزير التربية والتعليم أو رئيس الدولة، ويساعد مدير مديرية التربية مجموعة من رجال الإدارة التعليمية، مثل المدراء المساعدون ومديرو المراحل ورؤساء الأقسام والمستشارون التربويون والمفتشون وموجهو المواد الدراسية...إلخ.

وتنقسم كل مديرية تربوية أو تعليمية إلى مجموعة من الإدارات التعليمية في المستوى المحلي، وتشرف كل إدارة تعليمية على المدارس الابتدائية والأساسية والثانوية التابعة لها في المنطقة المحلية، ويتولى هذه الإدارة مشرف مفوض من طرف مدير التربية يسهر على توفير بيئة العمل المناسبة، وعلى توفير المعلومات وانسياب الموارد التعليمية من أعلى إلى أسفل، والتحقق من وصول المادة التعليمية إلى الطلاب بالشكل الصحيح، وفي الوقت المناسب.

5-3- الإدارة الدنيا:

وهي الإدارة على المستوى الإجرائي، ويقصد بها أنواع الأجهزة الإدارية التي تمارس الوظائف والممارسات الإدارية داخل المؤسسات التعليمية وهي ما تسمى بالإدارة المدرسية، وهي المسؤولة عن الإشراف على المنفذين للمهام والخطط الموضوعة مثل رؤساء الأقسام ومديرو المدارس وهؤلاء هم الذين يتصلون مباشرة بالمنفذين كالمعلمين، ويحتاج الإداري في أي مستوى إلى قدرات ومهارات حتى يستطيع القيام بالواجبات الموكلة إليه ويختلف معنى كلمة مهارة عن كلمة قدرة اختلافا جوهريا، فإذا كانت القدرة تعني إمكانية أداء عمل ما (إبراهيم معوض، عبد الحليم رزق، ص 29).

6- الإدارة التربوية بين العلم والفن والمهنة:

كثيرا ما يدور الجدل حول طبيعة الإدارة التعليمية، ومدى اعتماد الإداري في سلوكياته على أسس علمية أو مهارة شخصية تعتمد على قدرته وفهمه، أو معارف علمية اكتسبها من خلال إعداد مسبق، أو تدريب شخصي، ورغم هذا الاختلاف يمكن توضيح طبيعة الإدارة التعليمية فيما يلي:

6-1- الإدارة كعلم (Management As Science):

إن أول ما يتبادر إلى الذهن في قول " تايلور " عن الإدارة العلمية أنها تتطلب ثورة عقلية من جانب الإدارة ومن جانب العمال، أي أن الإدارة منذ نشأتها الأولى قامت بتطبيق الأسلوب العلمي وفي الوقت الحاضر نجد كذلك أن الاتجاهات الحديثة في الإدارة هي محاولة إرسائها على قواعد و أصول العلم، لكي يسير على هذا كل رجال الإدارة أثناء الممارسة العلمية لعملهم، كما يتضمن جانب العلم في الإدارة أن أصبحت

كل البحوث والمعلومات الجديدة تقوم على قواعد ومبادئ ومفاهيم الإدارة العلمية عند وضع البيانات وتصنيفها وقياسها.

وعليه فإنه من المبررات الأساسية التي تؤكد على طبيعة الإدارة كعلم نجد ما يلي:

- أن دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية ومنها الظواهر الإدارية أصبح يتم على أسس وخطوات الأسلوب العلمي والتي تتضمن تحديد المشكلة وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض واختيار الفرض الملائم، وعليه فإن تطبيق الأسلوب العلمي قد امتد ليشمل إنجاز جميع المهام والعمليات الإدارية كاتخاذ القرارات والتخطيط وإجراءات المتابعة و التقويم وتوزيع العمل...إلخ.

- أن الإدارة كعلم يشبه أي علم آخر في أنه يشتمل على العديد من المبادئ والتعاريف والأساليب والنظريات والتطبيقات، ولذا يتم إنجاز العديد من الدراسات العلمية في مجال الإدارة لاستنتاج بعض النظريات التي تفسر الظواهر الإدارية موضع الدراسة والتي استخدم لدراستها نفس الطريقة العلمية المطبقة في جميع العلوم الأخرى (حسنين العجمي، 2000، ص 35).

- كما أن الإدارة الحديثة اعتمدت بشكل أساسي على أسلوب البحث العلمي (كالملاحظة والتجربة) في استنباط القواعد والمبادئ العلمية التي تحكم وتفسر الظواهر والمشكلات الإدارية.

ومنه يمكن القول: بأن الإدارة علم قائم بحد ذاته له قواعده ومبادئه الثابتة والمحددة وأصول خاصة به، وذلك لأن الإدارة حقل من حقول المعرفة الإنسانية، ولكن هذا العلم لا يتصف بالشمول المطلق والدقة التامة كما هو الحال في العلوم الطبيعية (فيزياء، كيمياء) بل هو أقرب إلى العلوم الاجتماعية. وعلم الإدارة يحقق العديد من الفوائد للمديرين مثل:

- تزويد المديرين بطريقة منظمة للتفكير في سلوك الأفراد داخل المنظمات.

- تزويد المديرين بحصيلة من المصطلحات والمفاهيم التي تمكنهم من تحليل ومناقشة خبرات وممارسات العمل الإداري بوضوح.

- تزويد المديرين بالأساليب التي تمكنهم من التعامل مع العديد من المشاكل شائعة الحدوث في مواقع العمل.

6-2- الإدارة كفن (Management As Art):

يولد العديد من الأفراد وهم مزودون بقدرات خاصة تختلف عن غيرهم، وتبرز هذه القدرات من خلال التعامل مع الناس من حيث قدرتهم على التأثير والإقناع، وذلك بما يتمتع به هؤلاء الأشخاص من سمات الشخصية القيادية التي صقلوها بواسطة الخبرة والتجربة وهذا ما دفع "التون مايو" وزملائه على القيام بإجراء تجارب من أجل الكشف عن أثر العوامل النفسية والعاطفية والحسية على الإنتاج.

إن الفن عبارة العديد من المهارات التي يكتسبها الإنسان من خلال تطبيقه للعلم، على اعتبار أن الغاية من هذا التطبيق هو الوصول إلى أفضل النتائج بواسطة الأسلوب الذي يرضي احتياجات من هم موضع التطبيق، ومنه يمكن حصر المبررات التي استند عليها الفريق فيما يلي:

- أن العمل الإداري يتطلب من رجل الإدارة أن يتمتع بسمات منها: حسن التصرف، إمكانية التطبيق السليم لجوانب المعرفة، سرعة البديهة والإدراك، الخيال الممتنع... وغيرها، وتوافر هذه السمات يساعدهم على إتقان أعمالهم وإنجازها بكفاءة كبيرة.

- أن أداء رجل الإدارة يتطور من خلال الممارسة والخبرة العلمية ولذا فإن أدائه في إنجاز مهام العمل الإداري يصبح خلال العام الثاني أفضل منه من العام الأول، كما أن نجاح بعض رجال الأعمال غير المؤهلين تأهيلا علميا في توسيع نطاق عملهم بصورة كبيرة يدل على أن الإدارة فن فمن خلال الاعتماد تجاربهم الشخصية والتي تقوم على أساليب التقليد والمحاكاة، والمحاولة والخطأ... إلخ توصل هؤلاء إلى معرفة الطرق التي تؤدي إلى نجاح أعمالهم وذلك طبقا للمقولة الشائعة "الحياة مدرسة".

- أن توافر بعض صفات وعوامل القيادة لدى بعض الأفراد يساعدهم على النجاح في العمل الإداري منها على سبيل المثال: القدرة العالية والموهبة وإمكانية التأثير على الآخرين رغم اختلاف طبائعهم ومشاعرهم وحاجاتهم وسلوكياتهم، وهذه كلها من سمات نجاح أي فرد في عمله.

6-3 - الإدارة كمهنة (Management As Profession):

إن من أقرب الصفات وأكثرها انطباقاً على الإدارة في إطار المفاهيم السائدة هي صفة المهنة والتي تنطبق أيضاً على الطلب والمحاكاة والتدريس والهندسة.

فالمهنة حسب تايلور: "هي تلك النشاط الذي يرتبط بسوق العمل، بهدف اتساع الحاجات الأساسية للأفراد، وهذا النشاط المهني يحدد أيضاً الوضع الاجتماعي للفرد" (عبد الحليم الزيات، 2002، ص 144).

وعليه فإن المحاولات التي قامت لتعريف "المهنة" قد ركزت على ثلاث صفات واشترطت وجودها لقيام المهنة، وهذه الصفات هي:

- لا بد لأي مهنة أن تقوم وتستند على رصيد من العلم والمعرفة أو رصيد من الحكمة أو الخبرة الفريدة من نوعها.

- لا بد أن يتوافر في أصحاب المهنة قدر كاف من الفن والمهارة في استخدام الرصيد المعرفي العلمي أو الحكمة أو الخبرة في ممارسة الأنشطة المهنية.

- يلزم لقيام المهنة أن يعترف المجتمع بقدراتهم على القيام بأحد وظائفه الحيوية نيابة عنه وأن يؤكد مسؤولياتها المهنية في القيام بهذه الوظيفة.

وبشكل عام يمكن القول بأن الإدارة قد أصبحت مهنة تمارس في كافة مجالات الحياة، وتستوفي بعض وليس كل المعايير الأساسية للمهنة، وتستخدم مجموعة من المعارف والمهارات الإدارية، وتحمل في طياتها دستوراً أخلاقياً يضع المصلحة العامة قبل المصلحة الخاصة.

7- عمليات الإدارة التربوية:

إن الأجهزة أو القوى التي تقوم بتحويل المدخلات إلى مخرجات من خلال توجيه مسارات تفاعلها تسمى أجهزة التحويل أو ما اصطلح عليه بالعمليات، ويمكن تصور عملية التحويل بآلة تقوم باستقبال المادة الخام التي هي بمثابة مدخلات لها واستيعابها وتحويلها في إطار عملياتها إلى مادة مصنعة هي بمثابة مخرجات، ويتطلب في ذلك استخدام العديد من الأدوات والمواد المتاحة للخروج بنتائج تمكننا من تحويل وتوجيه

مسارات العملية التحويلية نحو الوجهة الصحيحة التي تحقق بدورها الأهداف المرجوة والمرموقة.

وبصورة عامة فإن العمليات الرئيسية لتحويل المدخلات إلى نواتج في منظومة الإدارة التعليمية هي سبع (07) عمليات:

7-1- التخطيط:

يعتبر التخطيط عنصراً أساسياً من عناصر الإدارة التعليمية وله أولوية على جميع عناصر الإدارة الأخرى. والتخطيط في ميدان الإدارة التعليمية والتعليم عملية واسعة ومستمرة تتضمن جوانب عديدة ومجالات مختلفة للعمليات التعليمية وليس مجرد تقدير أعداد المدارس والفصول والمعلمين اللازمين لتحقيق النمو في التعليم... إلخ، ومن بين هذه المجالات التي ينبغي أن تحوز على الاهتمام الكافي نجد المجالات التالية:

- الهيكل التعليمي، التجهيزات، الكتاب المدرسي، الخدمات الطلابية، المباني، المناهج، إعداد المعلمين.

والتخطيط يحقق عدة مزايا منها:

- يؤدي التحقيق إلى تحقيق أهداف واضحة للعمل.
- يحدد التخطيط مراحل العمل والخطوات التي تتبع والطريق الذي يسلكه العاملون.
- يهتم التخطيط بتوفير إمكانيات العمل وسير الحصول عليها والتنسيق.
- يحمل التخطيط على العمل الفكر واتباع الطريقة العملية بعد إكتشاف المشكلات.
- يحقق التخطيط الوقاية على التنفيذ ويسهل متابعته.
- يحقق التخطيط اقتصاراً للوقت والجهد والنفقات.
- يجعل التخطيط من العمل شيئاً ذا معنى بالنسبة للعاملين.
- يحقق التخطيط النفسي للأفراد والجماعات (جاسم محمد، 2008، ص 58).

7-2- التنظيم:

إن التنظيم هو العملية التي تحدد النهج الإداري المتبع لأداء الأعمال في إطار تنظيمي تتضح فيه الأهداف وتتوزع فيه الاختصاصات والمسؤوليات، وهو الهيكل الناتج عن تحديد وتجديد العمل، والتنظيم أيضاً كما يقول "فايول": "إمداد المنظمة بكل

ما يساعد على تأدية مهامها من الموارد الأولية وآلات ورأس مال والأفراد، ويتوجب على المدير إقامة نوع من العلاقات بين الأفراد بعضهم ببعض وبين الأشياء بعضها ببعض" (الصيرفي، 2005، ص 76).

والتنظيم في مجال الإدارة التعليمية هو "وضع الترتيبات الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية وبدونه يفقد التخطيط أهميته ويفشل الأفراد في إنجاز أعمالهم أو تقصر عن بلوغ أهدافها" (واصل جميل حسين، 2008، ص 183).

بينما يعني التنظيم المدرسي توزيع الأنشطة المختلفة على العاملين لتحقيق أهداف المدرسة وخططها وتجميع كل مجموعة من الأنشطة المتشابهة في قسم أو تخصص مناسب لغة عربية رياضيات علوم... إلخ (إسماعيل حجي، 2000، ص 305).

وهناك أربع (04) أنشطة بارزة في التنظيم:

- تحديد أنشطة العمل التي يجب أن تنجز لتحقيق الأهداف التنظيمية.

- تصنيف أنواع العمل المطلوبة ومجموعات العمل إلى وحدات عمل إدارية.

- تصميم مستويات إتخاذ القرارات (صبيح الرشيدة، 2007، ص 68).

7-3- الإشراف:

إن الإشراف التربوي هو عملية تلازم الخطة الموضوعية والتنظيم السابق وهو "عملية ديمقراطية إنسانية علمية تهدف إلى تقديم خدمات فنية متعددة تشمل المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية، وذلك من أجل تحسين الظروف التعليمية، وزيادة فعالية التعليم وتحقيق أهدافه" (عوض الترتوري، و فرحان القضاة، 2006، ص 17).

فالإشراف هو العمل الدائب للمدير أو الرئيس، حيث يواجه المشكلات ويقوم المعوج من الأمور، ويحقق التعاون بين العاملين، ويدعم روح الفريق الواحد بينهم، ويجعل الجميع راضين عن عملهم، ويحقق الكفاءة المستمرة في مستوى الأداء.

وتتعدد أساليب الإشراف المتبعة في مجال العملية التعليمية نتيجة اختلاف وجهات النظر المتعددة في الإشراف التربوي ومن بين هذه الأنواع نجد:

- **الإشراف التصحيحي:** وهو الإشراف الذي يهدف إلى اكتشاف الأخطاء، وإدراك ما يترتب عنها من أخطاء وضرر، مع تقدير الآثار التي يمكن أن تترتب عنه.

- **الإشراف الوقائي:** هو الإشراف الذي يستطيع التنبؤ بالصعوبات التي تواجه مثلاً المعلم، فهو يعصم الفرد من فقدان ثقته بنفسه عندما يواجه مصاعب ومتاعب أثناء الخدمة.

- **الإشراف البنائي:** إن الإشراف البنائي تجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء وإحلال الجديد الصالح محل القديم الفاسد، ويبدأ من الرؤية الواضحة للأهداف التربوية والوسائل التي تحققها.

- **الإشراف الإبداعي:** هو الإشراف الذي يحرك القدرات الخلاقة لدى المشرف ليخرج أحسن ما لديه، ويجب أن يكون على مستوى عال من الاتصاف بصفات شخصية مثل الثقة، الصبر.

وبوجه عام يسير مفهوم الإشراف إلى قيام رئيس أعلى بالإشراف على عدد معين من المرؤوسين أو العاملين وتولي توجيههم من أجل تأدية العمل بفعالية، وقد يتسع نطاق الإشراف بحيث يزداد عدد المرؤوسين الذي يشرف عليهم شخص واحد وقد يضيف هذا النطاق مما يؤدي إلى تعدد المستويات الإدارية (محمد إبراهيم حسان، وحسين العجمي، 2007، ص 121).

ويعتمد أسلوب الإشراف على تدخل عوامل 3 يمتلكها كل من سمات القائد الأفراد وطبيعة الموقف وحيث تمثل القيادة الفعالة القدرة على ممارسة درجات متباينة من السلطة يصاحبها قدر من المرونة والقدرة على التكيف تفرضه طبيعة التأثير المتبادل بين القائد والفرد (محمد حسن، 2004، ص 133).

7-4- اتخاذ القرارات:

تعد عملية إتخاذ القرار من أهم وظائف القيادة التربوية فأي تطور أو إصلاح للعملية التربوية يرتبط أساساً بمدى إمكانية الوصول إلى أفضل هذه القرارات ويعرف القرار بأنه إختيار أشبه بديل لحل مشكلة معينة.

ويقصد به أنه "فعل يختاره الفرد بوصفه أنسب وسيلة متاحة لإنجاز الأهداف التي يتبعها من أجل حل المشاكل التي تشغله" (عبد الكريم حبيب، 2007، ص 59).

فاتخاذ القرار هو في جميع الأحوال تقدير مسلك معين في المستقبل، ويجب على متخذ القرار أن يأخذ بعين الاعتبار ثلاث خطوات أساسية هي:

- التنبؤ بالنتائج المستقبلية التي يمكن أن تترتب على اختيار مسلك معين دون مسالك أخرى.

- تقويم هذه النتائج المتوقعة في ضوء قدراتها على تحقيق هدف متخذ القرار.

- استخدام معيار معين للمقارنة بين البدائل المختلفة يمكن متخذ القرار من اختيار لأكثر البدائل قدرة على تحقيق هدفه.

أما خطوات التي تمر بها عملية القرار ما يأتي:

إن الأساس إتخاذ القرار هو وجود موقف غامض أو مشكلة تتطلب حلا لها وللوصول إلى قرار رشيد يوصي رجال الإدارة وخبرائها بضرورة دراسة المشكلة أو الموقف وفقا للمرحلة التالية:

-الإحساس الداعي بوجود موقف أو مشكلة تتطلب إصدار قرارا محدد وهذا يتم من خلال إقتناع الأعضاء المجتمعين بوجود مشكلة

-تحديد أبعاد الموقف أو المشكلة والتعرف على طبيعة العوامل المؤثرة فيه والمتأثرة به.

- اقتراح عدد من الحلول البديلة التي تصلح أساسا لمواجهة الموقف أو لحل المشكلة.

- دراسة الحلول المقترحة ومقارنتها في ضوء الظروف والملابسات التي تحيط بالموقف أو تتصل بالمشكلة.

- تغليب أحد المقترحات واختياره على أنه أنسب لإصدار قرار بشأنه (جاسم محمد، 2008، ص 7).

وتنقسم القرارات التربوية إلى قسمين:

7-4-1- القرارات التقليدية: وهي القرارات التي تتعلق بالمشكلات العادية المتصلة بإجراءات العمل اليومي وتنفيذه مثل الانصراف، الحضور والإشراف... إلخ، والنشاط الجاري في مستويات الإدارة التعليمية.

7-4-2- القرارات الحيوية: وهي القرارات التي تتعلق بالتخطيط التعليمي والتربوي ورسم سياسات العمل والمشكلات التي تعترض الخطط المرتبطة بالمهنة الأساسية

للإدارة التعليمية، وبأهدافها طويلة المدى والسياسات والاستراتيجيات (إبراهيم معوض، وعبد الحليم رزق، 2003، ص 126).

7-4-3- الاتصال: بصفة عامة تتضمن عملية الاتصال خمسة عناصر أساسية وهي:

- **المرسل:** وهو الشخص الذي يبدأ بالخطوة الأولى، فيوجه الأمر أو يعرض المعلومات أو يبدي الاقتراحات، والمرسل قد يكون مدير التربية أو الناظر أو مدير المدرسة.

- **المستقبل:** هو الشخص أو الجماعة التي تصلها الأفكار من توجيه ومعلومات وملاحظات.

- **الرسالة:** هي الفكرة أو الاتجاهات أو المعلومات التي يحاول المرسل نقلها إلى المستقبل.

- **قناة الاتصال:** يقصد بها أي شيء يوصل المرسل بالمستقبل حتى يتم الاتصال بينهما.

- **التغذية الراجعة:** وهي الإجابة التي يجيب عليها المستقبل على الرسالة التي يتلقاها من المرسل بنفس الشكل أو بشكل آخر، وهذه العملية هي عملية هامة وبدونها تعتبر عملية الاتصال مبتورة وناقصة.

والاتصالات التي تتم على محيط الإدارة التعليمية نوعين رئيسيين هما:

- **الاتصالات الرسمية:** وتسير هذه الاتصالات في ثلاث اتجاهات هي: من أعلى إلى أسفل (اتصالات هابطة)، من أسفل إلى أعلى (اتصالات صاعدة)، واتصالات أفقية أو عرضية.

- **الاتصالات غير الرسمية:** وتعرف بهذا الاسم لأنها تحدث خارج المسارات الرسمية المحددة للاتصال، ويقوم هذا الاتصال على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية للأعضاء، ويهدف إلى تنمية الروابط والصداقة والعلاقات الحسنة بين أعضاء المنظمة.

7-5- التحفيز:

هو العمل الذي يقوم به المدير لدفع الأفراد لأداء العمل المطلوب أداءه، مع العمل على رفع روحهم المعنوية وزيادة حماسهم في الإنتاج، وتشجيعهم على العمل بروح الفريق وإيجاد التصميم داخلهم لتحقيق الأداء الفعال، وزيادة وتشجيعهم بمختلف الوسائل على تحقيق الأداء بأقصى طاقة، بما يوازن بين إشباع رغبات العاملين وتحقيق أهداف المؤسسة.

ومن مؤثرات نجاح التحفيز في المجال الإداري ما يعكسه مظاهر معينة منها حماس العاملين بالمؤسسة واهتمامهم بعملهم وأقدامهم على الابتكار وروح المبادرة وامتثالهم للأوامر التي تصدر لهم مع تحقيق تعاون فعال مع زملائهم، فضلاً عن تنمية الشعور بالولاء والانتماء للقيادة والمؤسسة والشعور بالفخر والانتماء والعمل (محمد إبراهيم حسان، وحسنين العجمي، 2007، ص 124).

7-6- التمويل وإعداد الميزانية:

هي بيان تقديري لما يجوز لأجهزة الدولة إنفاقه، وما يجوز جبايته أو تحصيله من أموال خلال فترة زمنية معينة.

ويوجد نوعان من ميزانية الدولة هما: ميزانية الخدمات وتتفق على الوزارات والهيئات الهامة ذات الطابع الخدمي، وميزانية الأعمال أو الإنتاج وتشمل المؤسسات التي تقوم بنشاط اقتصادي أو تجاري أو زراعي أو صناعي.

7-7- المتابعة والتقويم:

إن المتابعة في الإدارة التعليمية هي "العملية التي يتم من خلالها الإشراف على تنفيذ ما تم التخطيط والتنظيم له، والتأكد من تنفيذ الأهداف حسب الخطة المرسومة" (واصل جميل حسين، 2008، ص 191).

أما التقويم في مجال الإدارة التعليمية هو "تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة العاملين في تحقيق الأهداف المرسومة" (إبراهيم معوض، وعبد الحليم رزق، 2003، ص 132).

8- الخصائص السوسولوجية للإدارة التربوية:

تلتقي الإدارة التربوية مع سائر فروع الإدارة الأخرى، لكنها تتميز ببعض الخصائص التي تحدد علاقتها مع الآخرين، ومجموع العمليات المحيط بها، ومن بين هذه الخصائص نجد (علي شمس الدين، ومحمد الفقي، 2007، ص ص: 48-49):

8-1- قابلية التحقيق:

يعنّب هذه الخاصية بأنها تحقيق كفاءة التوافق بين التوجيهات المنهجية لبلوغ الغايات المحدودة للإدارة التربوية وبين المتغيرات الاجتماعية الحادثة في المجتمع، والتي تدعم تطوير الإدارة التربوية وتعظيم تأثيرها الإيجابي.

8-2- الإجرائية:

يعنّبها ترشيد القدرة على الأداء العملي الذي يستند على القوانين العملية ويتفق مع المستجدات في النظريات والتصنيف المركب في العلوم، وتولد القدرة على تطويع الجهود في المواقف العملية في بيئة الإدارة.

8-3- التأثيرية:

ويعنى بها تطويع الأساليب المناسبة لحسن استثمار القوى البشرية والإمكانات المادية والعمل على تطويعها لتحقيق أكبر عائد ممكن لعملية الادخارية بما يفوق قيم مداخلاتها، وتطويع كل من الخبرة والسلوك في نمو العملية الإدارية وفهم المجتمع والحضارة، هذا التطويع مقترن بوجود إمكانات الوصول إلى استنتاجات أو تنبؤات.

8-4- الموضوعية:

يعنّبها الاستقلالية في عملية التحقق من سلامة الوصول إلى النتائج عن طريق إعادة إجراءات التجربة، أو استعادة النتائج الرئيسية التي تم التوصل إليها، إضافة إلى أن الموضوعية في الإدارة التعليمية تعني إمعان النظر في الواقع الفيزيقي والإيكولوجي للبناء الاجتماعي والتوازن المحسوب بين تقدير الاحتياجات ومعرفة الإمكانات المتاحة.

8-5- المستقبلية:

إن المستقبلية تعني المرونة وسرعة الاستجابة والتنفيذ والابتكاري المبدع القادر على صنع المستقبل وغرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان وإعداد الإنسان

للمستقبل، معتمداً في ذلك على التفكير والتحليل وحل المشكلات المتجددة في استجابة لتحديات المستقبل ورسم الاستراتيجيات.

المحاضرة الثانية: ماهية الإدارة التعليمية

1- مفهوم الإدارة التعليمية:

تعنى الإدارة التعليمية بتحقيق الأغراض التربوية، بالطريقة التي توضع فيها تلك الأغراض موضع التنفيذ وهي تمثل الحلقة المباشرة المسؤولة عن الإدارة التعليمية في مجتمع ما، ويعطيها "عرفات عبد العزيز سليمان" مفهوماً أوسع، إذ يعتبرها "أنها الكيفية التي يدار بها التعليم في المجتمع بما يتلاءم وفلسفته وطبيعته وظروفه ومثله واتجاهاته الفكرية والتربوية، ذلك بتنفيذ السياسات المرسومة له في المستويات المختلفة في الدولة المحافظة واللواء والمدنية والقرية"، ويعرف "محمد منير مرسي" الإدارة التعليمية على أنها: "مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية" (علي الحاج محمد، 2003، ص 295).

أما "إبراهيم أبو فروة" فلا يميزها عن إدارة التربية، إذ يعتبرها مسألة متعلقة بالتعليم، قرار تنفيذ بما يحقق تربية الأفراد وإعدادهم للحياة.

إن التميز بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية يمكن أن يتم بالتمييز بين التربية والتعليم، فحيث أن التربية أعم مجالا من التعليم الذي يتبع منهاجا رسميا منظما، فتكون الإدارة التربوية أعم مجالا من الإدارة التعليمية، فوحدة الإدارة التربوية هي المؤسسة التربوية الرسمية الأم في مجتمع ما وهي المعروفة بوزارة التربية والتعليم المرتبطة بالجهاز السياسي في الدولة.

أما وحدة الإدارة التعليمية فهي المكاتب التنفيذية المخولة بتنفيذ السياسات التربوية، ووضع الخطط موضع التنفيذ ومتابعتها على مستوى المحافظات والأولوية، وهي

المعروفة بمكاتب أو مديريات التربية والتعليم غير أن هناك من لا يرغب بالتفريق بين المفهومين معتبرا الفرق بينهما مجرد اختلاف في الإستخدام أو الترجمة عن المصطلح الأجنبي Education، في حين أن التربية تقوم بها مؤسسات رسمية وغير رسمية متعددة منها:

الأسرة والمسجد والإمام والرفاق والمدرسة وغيرها، فإن المقصود بالإدارة التربوية هو إدارة التعليم الذي يتم من خلال المؤسسات الرسمية فقط (المدارس والجامعات) يقول "محمد منير مرسي" إن الذين يفضلون إستخدام مصطلح الإدارة التربوية يريدون أن يتماشوا مع الإتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل إستخدام كلمة تربية على كلمة تعلم باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الكاملة، وبهذا يصبح مصطلح الإدارة التربوية مرادفا لمصطلح الإدارة التعليمية ومع أن الإدارة التربوية تريد أن تركز على مفهوم التربية لا التعليم فإن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة العلمية، وتتفرع عن إدارة التعليم إدارات فرعية لكل منها أهدافها المنسجمة مع طبيعتها ومجالات عملها إدارة التعليم العام (الأساسي والثانوي والتقني) إدارة المنهج إدارة الامتحانات وإدارة الأبنية المدرسية...ونحو ذلك.

2- خصائص الإدارة التعليمية:

هناك عدة عناصر مشتركة بين ميدان الإدارة التعليمية وميادين الإدارة الأخرى مثل الإدارة العامة وإدارة الأعمال وإدارة الصناعة وغيرها، فقد ثبت أن هناك عناصر ومفاهيم يمكن تطبيقها بصفة عامة على كل ميادين الإدارة، مع هذا فإن الإدارة التعليمية لها بعض خصائصها المتميزة بها من حيث الأفراد و الوظيفة. ويتفق كثير من رواد الإدارة على تقسيم مستويات الإدارة على المستوى الفني والإداري البحث والتأسيسي بينما نجد أن كثيرا من الإهتمام قد وجه نحو المستوى الإداري فإن المستويين الآخرين قد أهملوا نصيبا وفي هذين المستويين المهملين يكمن الطابع المميز للإدارة التعليمية وقد اعترف "كامبل R.Campbelle" وزملاؤه بهذه الحقيقة واقترحوا ستة عناصر مميزة للإدارة التعليمية هي:

2-2-1- ضرورتها الملحة: فالخدمات المتوقعة من المؤسسات التعليمية والخدمات المفروض أن تقدمها هذه المؤسسات وإرتباط الخدمات بالمنزل وآمال الآباء وتطلعاتهم بالنسبة لأبنائهم والحاجة إلى مواطن صالح تكون كلها ضرورات ملحة بالنسبة لرفاهية المجتمع وتقدمه، بل أن ضرورتها أكثر إلحاحا من ألوان النشاط الآخر، ويعتبر التعليم ومؤسساته من الإستراتيجيات القومية الكبرى لشعوب العالم المختلفة المتقدم منها والنامي على السواء.

2-2-2- المنظور الجماهيري: ونعني الأهمية النسبية العامة للتربية بالنسبة للميادين الأخرى، فبصفة عامة نجد أن ما يحدث في مصنع الإنتاج الصلب مثلا يبعد كثيرا من حيث المنظور الجماهيري، كما يحدث في المدرسة فما لا شك فيه أن إهتمام الجماهير بموضوع التربية يرجع لاتصاله بأعلى ما يملكه المجتمع، الأبناء وهذا الوجود المتميز للمدرسة والتربية له إشارة مترتبة على الإدارة التعليمية.

والى جانب هذا تتعامل الإدارة التعليمية مع كثير من الأجهزة الإجتماعية الأخرى وتطلب تفهمها وتعاونها لكي تقدم لها العون في القيام برسالتها.

2-2-3- تعقد الوظائف والفعاليات: تختلف المنظمات فيما بينها من حيث درجة البنية والتعقد ومع عدم التقليل من تعقد أية مؤسسة، أو منظمة إنتاجية فإن الواضح أن عملية التدريس والتعليم تتضمن تعقيدا يفوق ما تتضمنه إدارة أو تشغيل آلة ميكانيكية أو يدوية مثلا، وفي نفس الوقت قد تكون أقل تعقيدا بلا شك مما تتضمنه إدارة قسم العلاج النفسي مثلا، وإحدى سمات الإدارة التعليمية أنها تتضمن مستوى فنيا ودرجة من تعقد العمليات تفوق المتوسط أو المعمل هذا التعقد يؤدي إلى كثير من المشاكل التنظيمية والتنسيقية، وإلى جانب هذا فإن تعقد القيم الإجتماعية يجعل الإدارة التعليمية في موقف حرج، وكذلك تعقد الثقافات والإيديولوجيات.

2-2-4- لغة العلاقات الضرورية: هنا أيضا نجد أن المستوى الفني أو لغة العمليات التعليمية وما تتضمنه من إحتكاكات مباشرة بين الأفراد في داخل المدرسة، تمثل جانب آخر مميزا للإدارة التعليمية فهناك العلاقات بين المدرسين والمعلمين وبين التلاميذ بعضهم بعضا وكذا بين المدرسين، وبين الآباء والأبناء وبين المديرين

والمدرسين وهكذا وهي علاقات تتضمن تفاعلا معقدا يحدث يوميا، ويجب أن يسود الإحترام هذه العلاقات ويجب أيضا أن يكون هناك تمييز بين مجال الدراسة ومجال المنزل وبين المدرسة والمجتمع (منير مرسى، 1984، ص 29).

2-2-5- التأهيل الفني والمهني للعاملين: تتساوى المنظمات التعليمية مع غيرها من المنظمات في الميادين الأخرى من حيث ضرورة وجود هيئة في الموظفين المؤهلين تأهيلا فنيا، فالمعلمون يشترط فيهم مؤهلات وتدريب وإغراء مهني معين وكذا ضرورة حصولهم على شهادات، ويترتب على ذلك أن الإدارة يجب أن تولي إهتماما كبيرا لتوزيع هيئة العاملين بالتعليم أكثر من إدارة المصنع. فهناك أمور مثل القيم المهنية وأحكام المعلمين ودقة الإتصال وغيرها تضيف أو تزيد من تعقيد الإدارة وتحتم عليها أن تتضمن درجة من الإعداد أو تأهيل مهني للعامل.

2-2-6- مشكلات القياس والتقييم: من المفهوم أن المشكلات التقييمية على مستوى المؤسسات التعليمية هي أكثر صعوبة وتعقيدا من معظم المرافق الإدارية الأخرى، فكيف يمكن قياس التغيير في السلوك بطريقة مناسبة؟ وكيف يقاس التغيير في السلوك المعرفي أو المهارة أو الإتجاهات وغيرها؟ وما هو الميزان أو المعيار النهائي لنجاح المؤسسة التربوية؟ وبالطبع هناك إجابات جديدة وشاملة لمثل هذه الأسئلة كلها على كل حال أكثر تعقيدا أو صعوبة في تنفيذها إذا ما قورنت بحساب عائد مصنع لإنتاج الصلب مثلا. وهناك قوى معلمة في المجتمع ككل لها تأثيرها على شخصية التلميذ، هناك على سبيل المثال تأثير المنزل والمؤسسات الدينية والمجتمع بأكمله بمؤثراته الثقافية والحضارية مما يجعل قياس أثر المدرسة وحدها عملية صعبة، الأمر الذي يجعل أيضا الإدارة التعليمية طابعا مميزا.

3- ميادين الإدارة التعليمية:

هناك عدة مجالات عمل إجرائية للإدارة التعليمية أهمها:

3-1- علاقة المدرسة بالمجتمع:

لعل من قبيل المسلمات الدراسية تأكيد إرتباط المدرسة بالمجتمع، فالمدرسة مؤسسة إجتماعية قامت بخدمة المجتمع وتحقيق أغراضه في تربية النشء، يعتمد نجاح

المدرسة في تحقيق رسالتها على مدى إرتباطها العضوي بالمجتمع الذي تعيش فيه، ومن هنا يصبح أول واجب رئيسي للإدارة التعليمية هو القيام ببرنامج فعال لتحقيق العلاقات الناجحة بين المدرسة و المجتمع، لا بد أن يضع هذا البرنامج في إعتباره خصائص المجتمع الذي تخدمه المدرسة الإبتدائية وإمكانياته ومدى طموحه وتطلعاته وما يتوقعه من المدرسة وربط أبناء المجتمع بالمدرسة من خلال برنامج لخدمة البيئة، وبرامج متنوعة لتعليم الكبار وتبصير أبناء المجتمع بالأنشطة والجهود التي تقوم بها وما تطلب المدرسة عمله من الآباء وما نتوقعه من عون ومساعدات والعمل باستمرار على زيادة مستوى الفهم المتبادل بين المدرسة والمجتمع، ذلك أن التربية مجهود كبير مشترك يتصل بجماهير عريضة، على هذا فتحقيق التجانس في الفهم بين المدرسة والمواطنين مسألة على درجة كبيرة من الأهمية والواجب الذي يواجه الإدارة التعليمية هنا هو أن يكون لها برنامج لتنمية العلاقات بين البيئة والمدرسة، وربط المواطنين بالمدرسة وتوثيق علاقاتهم بها (منير مرسي، 1984، ص 32).

3-2- تطوير المناهج الدراسية:

ويقصد به تطوير العملية التربوية من حيث الأداء والمحتوى، وهذا يعني أن تعمل المدرسة باستمرار على تطوير أسلوب أدائها والطريقة التي تعلم بها التلاميذ، وكذلك تطوير محتوى ما تعلمه لهؤلاء التلاميذ، هذا يفرض على المدرسة ضرورة ملاحظتها للتطورات الجديدة باستمرار في ميدان التربية وما سيجد في الميدان من إتجاهات حديثة وطرائق وأساليب مبتكرة، ولا شك أن محتوى وطرق تدريس العملية التربوية، وهذا يتطلب برنامجا واسعا متعدد الجوانب منها القيام بمزيد من البحوث والدراسات الخاصة بالجوانب الثقافية والحضارية بنمو الأطفال ومطالبه التربوية والدراسات والبحوث المتعلقة بتحسين أساليب تقويم المناهج وكذلك على جهود الدول الأخرى، تشجيع الدراسات المقارنة وأخيرا تنمية ومساعدة المدرسية على النمو المهني عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة وكل هذا بالطبع يحتاج إلى تضافر جهود العاملين في ميدان التعليم، إلا أنه على رجال الإدارة التعليمية مسؤولية وضع البرامج الكبيرة اللازمة لذلك وتهيئة الظروف والإمكانات اللازمة لوضعها موضع التنفيذ.

3-3- التلاميذ:

يتضمن ميدان النشاط الإجرائي للإدارة التعليمية فيما يتعلق بالتلاميذ، تلك الخدمات التي تكمل التعليم المنظم داخل الفصل، أهم هذه الخدمات نذكر العلمية والاجتماعية والتوجيه والإرشاد والعلاج ومختلف الخدمات السيكلولوجية، توفير الكتب والكتب الدراسية ووسائل النقل وغيرها.

3-4- هيئة العاملين:

يعتبر ميدان العاملين من الميادين الرئيسية للإدارة التعليمية، يتعلق هذا الميدان بتوفير القوى البشرية اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية، فالعمل في المدرسة الحديثة يحتاج إلى الكثير والعديد من أنواع العاملين، من بين الوظائف التي تقوم بها الإدارة التعليمية، رسم سياسة للعاملين ومستوياتهم وأسس إختيارهم وتوجيههم وتوزيعهم والإشراف عليهم وتقييمهم وإعداد سجلات لهم وغير ذلك.

3-5- المباني المدرسية والتجهيزات:

وهي تكون جزءا هاما من نشاط الإدارة التعليمية فالإنشاءات المدرسية الحديثة وتجهيزها أصبح عملية ضخمة إذ يجب توفر شروط أساسية فيها، منها أن تكون وظيفية ومرنة واقتصادية ومأمونة ومريحة وحسنة الموقع وجيدة التجهيز والصيانة وغيرها من الأمور الأساسية التي تلقي على الإدارة التعليمية أعباء ضخمة، ومما هو جدير بالذكر في هذا الصدد أن تشير إلى أن "منظمة اليونيسكو" تسهم بجهود كبيرة في هذا الميدان وقد أنشأت في السودان مراكز للأبنية المدرسية، وهو يقوم بالدراسات الإستطلاعية والبحوث الميدانية للتوصل إلى أحسن الظروف والمواصفات لتشييد المباني المدرسية بأقل تكلفة وتقدم المشورة والخبرة للدول الإفريقية و العربية.

4- العوامل المؤثرة على الإدارة التعليمية:

يقول "كاندل kandel. L" إن طابع الإدارة التعليمية يتحدد بعاملين أساسين نظرية الدولة أي مفهوم الدولة السياسي والنظرية التربوية السائدة فيها، فمن حيث مفهوم الدولة السياسي نجد أن الدولة الجماعية تحتكر التعليم لتحقيق أهدافها، ولذلك تقوم نظم الإدارة التعليمية بها على أساس المركزية حتى تتمكن الدولة من الإشراف بفعالية على

التعليم والسيطرة عليه سيطرة كاملة، أما الدول الديمقراطية فتسمح للإدارة اللامركزية بها بإشراك السلطات المحلية والجماعات والهيئات المهنية وغيرها.

أما من حيث النظرية التربوية فنجد أن الدول التي تؤمن بالنمطية والتوحد تستخدم ما تنتشه الدولة من إكتساب الأفراد طابعا ثقافيا وتربويا محددا، فالإدارة المركزية قامت على أسس المركزية منذ عهد نابليون أي ما يزيد على قرن ونصف لتحقيق نوع من الوحدة القومية والتضامن الاجتماعي ضد الأخطار الداخلية والخارجية التي كانت تهدد الدول.

يضاف إلى ذلك أن التقاليد الفرنسية بما درجت عليه من الإيمان بالثقافة والحضارة الفرنسية، وما تضيفه عليها من أهمية كبيرة تجعلها أرقى الحضارات الأوروبية والبشرية على السواء تقول أن هذا الإيمان الشديد بالحضارة الفرنسية قد ساعد على تقبل مبدأ "النمطية" على أساس من الثقافة العامة، هذا النوع من الإدارة المركزية في فرنسا، يختلف عن الإدارة المركزية للتعليم في الإتحاد السوفياتي سابقا والكتلة الشرقية، من حيث أن هذه الأخيرة تستهدف إحداث تغيير فكري وعقائدي وإستخدام الجهاز التعليمي كوسيلة فعالة لتحقيق هذه الغاية، ويختلف أيضا عن الإدارة المركزية للتعليم في دول أخرى مثل أستراليا ونيوزلندا ودول أمريكا اللاتينية وغيرها من الدول حيث نجد أن تشتت السكان في مساحات كبيرة مع عدم توفر وسائل الإتصال المناسبة وعدم وجود نظام للإدارة المحلية قد ترتب عليه عدم توفير الخدمات التعليمية والتربوية الضرورية. ولذلك كان من الضروري وجود إدارات مركزية تستطيع أن تسد هذا النقص وتحقق تكافؤ التعليمية في المناطق المحرومة والبعيدة، ويمكن تفسير قيام نظم التعليم المركزية في البلاد العربية في ضوء بعض هذه العوامل إلى جانب أن النظم التعليمية في هذه البلاد كما في غيرها أيضا نشأت نشأة بسيطة متواضعة على نطاق حكومي رسمي ضيق حتم قيامها على أسس مركزية، والاتجاه العام في النظم التعليمية المركزية المعاصرة هو نحو منح مزيد من السلطات للهيئات المحلية في التعليم (منير مرسى، 1984، ص 35).

وهناك عدة عوامل بيئية تؤثر على شكل وطبيعة الإدارة التعليمية ومن أهمها:

4-1- العوامل الاجتماعية والسكانية:

وتشمل هذه العوامل ما يتعلق بالتمدن أو العمران والظروف السكانية والقوى والضغط الاجتماعي.

أ- التمدن والعمران: ويقصد به عملية التحول الحضاري للمجتمعات الريفية إلى ما يماثل حياة المدن، حيث يتجمع ويتمركز السكان، هذا الإتجاه هو ظاهرة عامة في كل المجتمعات المعاصرة تقريبا، ويمكن إرجاعه إلى عدة عوامل أساسية منها النمو السكاني وتزايد فرص العمل نتيجة لحركة التصنيع و التوسع فيها، ورغبة أفراد السكان في توفير الخدمات ووسائل الراحة التي تصاحب حياة المدن عادة.

من هنا يمكن أن نفهم سهولة ما تفرضه عملية النمو العمراني على الإدارة التعليمية من إلتزامات وتواجهه دوما من مشكلات تعليمية مثل التوسع في الخدمات التعليمية وما يتطلبه ذلك من تخطيط البرامج التعليمية المناسبة، والمشروعات الجديدة وتوفير المال اللازم لمواجهة كل هذه الإحتياجات.

ب- السكان: يفرض تزايد السكان العديد من المشكلات التي ينبغي على الإدارة مواجهتها والعمل على حلها، فهناك مشكلة التوسع في إنشاء المدارس اللازمة لإستعاب الأعداد المتزايدة باستمرار من السكان وما يستتد ذلك من توفير المعلمين والمعدات والأثاث والبرامج التعليمية والكتب الدراسية وغير ذلك. تزداد هذه المشكلات ضخامة عندما نتصور اهتمام كل الدول بالرعاية الصحية للسكان وما يترتب على أبنائهم، سن المستويات وإنخفاض معدلات الوفاة من ناحية وزيادة معدلات المواليد من ناحية أخرى، ويرتبط بذلك التحسن الملحوظ في مستويات المعيشة وما يترتب عنه من زيادة طموح الآباء في تعليم أبنائهم. نتيجة زيادة الطلب الاجتماعي وزيادة مدة بقائهم في المدرسة من ناحية أخرى، وكذلك نجد أن التركيب السكاني وضع المرأة في نطاقه ومدى تركيز السكان وانتشارهم يفرض العديد من المشكلات التعليمية.

ج- القوى والضغط الاجتماعي: تخضع الإدارة التعليمية في أي مجتمع إلى العديد من القوى والضغط الاجتماعي التي لا يمكن تجاهلها، بل ينبغي مراعاتها والتغلب عليها، فزيادة طموح الآباء وكبر آمالهم وتوقعاتهم في تعليم أبنائهم يواجه الإدارة

التعليمية بمشكلات متنوعة مثل: مد وإطالة فترة الإلتزام والالتحاق بالتعليم الثانوي والجامعي أو العالي، يرتبط بذلك أيضا تزايد الطلب الإجتماعي على نوع معين من التعليم بل أن كثيرا من مجال الآباء في مدارسنا قامت نتيجة لضغوط من الآباء ببناء مزيد من الفصول داخل المدرسة لتتسع للأعداد المتزايدة من الأبناء وحتى يفرضوا على السلطات التعليمية رغباتهم، ومن هنا تكون القوى الإجتماعية المؤثرة على الإدارة التعليمية أيضا وضع المرأة الإجتماعي ودورها في المجتمع، ومدى مساهمتها فيه وما يرتبط بذلك من تقاليد اجتماعية، والمشكلات التي تثار من تعليم المرأة وما يتصل بالأسئلة التي تثار عادة حول أمور التعليم المختلط وبرنامج الدراسة المناسبة للفتاة، وكذلك المدرسة والنظام فيها ومدى الانفصال عنها، ومن ناحية أخرى نجد أن دخول المرأة باستمرار إلى ميدان العمل يفرض على الإدارة التعليمية مشكلة توفير نظام جيد لمرحلة الحضانة أو رياض الأطفال وهو أمر أشد ما يحتاج إليه نظامنا التعليمي في الفترة الراهنة (منير مرسى، 1984، ص 37).

4-2- العوامل الطبيعية والجغرافية والاقتصادية:

يرى (محمد منير مرسى، 1995، ص 3) أن الإدارة التعليمية تتأثر بالعوامل الطبيعية والجغرافية بالتنظيم المدرسي والبنية المدرسية وقيود السن المتعلقة بالنظام الإلزامي والحضور الإجباري وغيرها، إنما تتحدد في الغالب بالعوامل الطبيعية والجغرافية للدولة وبالتالي تفرضها على الإدارة التعليمية، وفي الدول الإسكندنافية على سبيل المثال نجد أنه نظرا لقساوة المناخ وشدة البرد يتأخر سن الإلزام عاما أو عامين عن بقية الدول ويبدأ الإلزام هنا من السن (7-8) كما أنه لا تشيع أقسام للحضانة، أو دور الرياض والأطفال دون السابقة بعكس دول البحر المتوسط والشرق حيث يسمح للطفل الذهاب إلى المدرسة في السن الثالثة. وقد سبق أن أشرنا إلى أستراليا وقلنا المعروفة بنظام المركزية في إدارتها التعليمية يرجع فيما يرجع إلى عوامل طبيعية وجغرافية ومناخية ونضيف هذا أيضا أن هذه العوامل قد أدت إلى وجود نضامين للتعليم في أستراليا، نظام عادي يشبه نظام التعليمية الأخرى المعروفة، وهو خاص بالمناطق العمرانية والمدنية ونظام خاص بالمناطق النائية والريفية، ويقتصر في مداه ودراسته على سن

الخامسة عشر، وتقوم الدراسة فيه على أساس وحدات من المدارس الصغيرة تضم أعدادا صغيرة من التلاميذ تصل في المادة إلى ما يعادل ساعة فصل واحد في المدارس العادية، يتم التعليم في بعض الأحيان عن طريق المراسلة وفي انجلترا نجد أن مناخ البلاد بما يتميز به من كثرة الأمطار بصورة مستمرة مع شدة البرد قد أدى إلى ضرورة الإهتمام عند بناء المدرسة بتوفير ساحات وملاعب للرياضة مقفولة داخل بناء المدرسة ذاته والإهتمام بألوان النشاط التي تتم داخل الأبنية المقفولة بصفة عامة، كذلك تتأثر الإدارة التعليمية بالأوضاع والعوامل الإقتصادية السائدة في المجتمع، فاختلاف المجتمعات في درجة نموها يفوض على الإدارة التعليمية العديد من المشكلات وعلى السلطات التعليمية تقع مسؤولية التخطيط لنظم التعليمية في ضوء إحتياجات البلاد القومية والاقتصادية، وعلى هذه السلطات أيضا أن توفر ما يلزم المجتمع من طاقات بشرية ثم أن التطور الصناعي للبلاد وما يرتبط عليه من نشوء صناعات جديدة وإستحداث مهن مختلفة وما يرتبط بذلك من الأعداد المهني المطلوب وبرامج التدريب المناسبة، هي أمور تفرض لنفسها بإلحاح على الإدارة التعليمية.

وهناك أيضا المشكلات المالية وهي عامل مشترك بين الإدارة التعليمية في مختلف بلاد العالم فكيف تواجه السلطات التعليمية الأعباء المالية المتزايدة للتنمية التعليمية، وما يرتبط من زيادة في الإنفاق والتكاليف وكيف تواجه أيضا الطلب المتزايد على تحسين العملية التربوية وما قد يستلزمه هذا لتحسين البرامج التعليمية، تحسين معدلات النسب بين التلاميذ والمعلمين ونصاب كل معلم في الجدول المدرسي، وكذلك تطوير الأبنية المدرسية وما تستلزمه من توفر شروط معينة، إلى غير ذلك من المسائل الهامة التي تطرح نفسها باستمرار أمام السلطات التعليمية.

4-3-العوامل السياسية:

تتأثر الإدارة التعليمية في البلد الواحد بسلطة الدولة والحكومة من حيث إرتباط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة، وتأثرها باتجاهاتها وتشريعاتها وأجهزة الدولة المختلفة ونظرا لتزايد أهمية التعليم وإعتباره أمر حيوي للأمن القومي، لا يقل عن حيوية الإستراتيجية العسكرية، فقد أخذت الحكومات في الدول المختلفة تفرض سلطتها على

إدارة التعليم، أو تزيد من تدخلها في شؤونه وتوجيهه حتى في الدول التي جرت التقاليد بها على عدم تدخل الحكومة المركزية في شؤون التعليم، ففي الولايات المتحدة لا يعطي دستورها للحكومة الفيدرالية أية مسؤوليات في شؤون التعلم، ولكن برد إطلاق الإتحاد السوفياتي لأول قمر صناعي عام 1957 صدر قانون التعليم للأمن القومي الذي يهدف إلى الإهتمام بتعليم العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية ومنها اللغة الروسية وتقدم مساعدات مالية مشروطة لهذا الغرض للولايات التي تقبل الشروط التي يحددها الكونغرس.

إن اختلاف التيارات السياسية والحزبية وما يرتبط بها من إختلاف إيديولوجي يؤثر بصورة مباشرة على الإدارة التعليمية لاسيما تغير حزب الحاكم، لعل أوضح مثال على ذلك ما حدث في بريطانيا لتحكم حزب العمال من الإهتمام بشرط تميم المدارس الشاملة تماشيا مع السياسة التعليمية التي تستند إلى أسس اشتراكية، تلغى عملية الانتقاء والتوزيع في التعليم الثانوي، وكانت وزارة التربية والتعليم في إنجلترا تمارس ضغطا كبيرا على السلطات التعليمية المحلية التي تعارض فكرة المدارس الشاملة وتضطر إلى توسع في إنشاء هذه المدارس، أما حزب المحافظين فمعروف بمعارضته لسياسة التعليم الشامل على أسس تربوية اجتماعية.

المحاضرة الثالثة: ماهية الإدارة المدرسية

1- مفهوم الإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية هي مجموعة من العمليات المترابطة تتكامل فيما بينها في مستوياتها الثلاثة، الوطني (الوزارة)، المحلي (المحافظات والأقاليم)، الإجرائي (المدرسة) وذلك من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (عبد المعطي الفريجات، 2000، ص 13).

وتعرف أيضا بأنها: مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم، فرديا كان أم جماعيا من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع (سلمان عاشور، 1988، ص 97).

هذا وقد عرفها البعض على أنها: "حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد" (حسن العمايرة، 2002، ص 18).

ومن الباحثين في مجال الإدارة المدرسية من اعتبرها أنها: "تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة، مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة، من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم" (محمد دياب، 2000، ص ص: 21-24).

وعموما فإن الإدارة الحديثة تدعو في الإدارة المدرسية إلى جعل المدرسة محورا أساسيا في النظام التعليمي، تتوافر لها كافة الإمكانيات المادية والبشرية حتى تكون قادرة على تسيير نفسها ذاتيا، وتتمكن من أداء وظيفتها التربوية والاجتماعية كاملة.

إن الإدارة المدرسية هي المهارات أو العمليات العامة من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه ومتابعة وتقييم، فالإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية باعتبارها نشاطا منظما مقصودا أو هادفا، كما أنها تهدف من خلال العمليات السالفة الذكر التي تنظم المدرسة والعمل بها في ضوء أصول علمية، على رأسها جهاز تنفيذي يرأسه مدير المدرسة وفريقه الإداري التربوي (محمود سالم، وبن حمد الحليبي، 1991، ص 128).

ويمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة بأنها: مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ

مناسب داخل المدرسة وخارجها، وفقا لسياسة عامة تضعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

2- نشأة الإدارة المدرسية و تطورها:

لقد ارتبط تطور الإدارة في بداية الأمر بالأشخاص بصورة أكبر من ارتباطها بأسس ومبادئ عامة، حتى ظهرت حركة الإدارة العلمية على أيدي كل من الأمريكي "فريدريك تايلور" والفرنسي "فايول" وبعد ذلك البريطاني "أويك" بالإضافة إلى "موثي" و"رايلي" و"شستربناك" وغيرهم ممن ظهوروا في أوائل القرن العشرين، من خلال التطور التدريجي لهذه الحركة ثم إرساء مجموعة من الأسس والمبادئ العلمية العامة، التي عرفت لاحقا بعلم إدارة الأعمال تهدف إلى تحقيق الربح ولقد لعبت هذه الإدارة دورا بارزا في إرساء دعائم النهضة الصناعية الحديثة، ولاسيما تلك الشركات والمؤسسات الضخمة التي تضم آلاف الموظفين والعمال بمختلف المستويات. ومن خلال النجاح الذي أحرزته مبادئ الإدارة العلمية في القطاع الخاص على مستوى الشركات والمؤسسات التجارية والصناعية، ثم تطويرها في القطاع العام (الحكومي) بما هو معروف بعلم الإدارة العامة، ومن البديهي أن كلا من الإدارة العامة وإدارة الأعمال تجمعهما نفس المبادئ، حيث بدأ تطورها بصورة أساسية في الو.م.أ عام 1906 من خلال إنشاء مكتب بحوث البلديات بدراسة نظم الميزانيات والمشتريات وكما يمنح درجة جامعية عليا في الإدارة. في الحقيقة كان للحركة العلمية منذ ظهورها أواخر القرن التاسع عشر (19) تأثيرا كبيرا امتد إلى ميادين كثيرة منها الإدارة المدرسية وبهذا الاتجاه العلمي انتقلت ميادين الإدارة من مجال الصناعة والأعمال في القطاع الخاص إلى إدارة المدرسة.

فالمدرسة تمثل الآلات في المصنع ولهذه الآلات سعة أو حجم محدد هم التلاميذ ولهذه الآلات نظام أو عملية إنتاجية، وهي العملية التربوية ولها كمية إنتاج محددة أو عملية تتمثل في الخريجين من المدرسة، وقد تطورت الإدارة المدرسية الحديثة وحاجاتها، حيث كانت مدرسة العلاقات الإنسانية والتيارات الإدارية التي لحقتها أساسا مهما في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها التربوية، وأصبح على المدير تطبيق هذه المفاهيم من خلال توطيد العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة متخذا من الحكمة أسلوب

للإدارة الحكيمة بدلا من أسلوب التسلط والسيطرة. وقد كان "لشستر برنارد Chester Bernard" في كتابة وظيفة الإداري دورا بارزا، حيث كان "هربرت سيمون Herbert Simon" الأوائل الذين اعترفوا بأثره على الإدارة كما ظهر في مؤلفة "السلوك الإداري"، حيث شرح طبيعة وأهمية إتخاذ القرار في العملية الإدارية. ووضع يعقوب "جيتزل Getzels.ج" نظرية الإدارة التعليمية باعتبارها عملية اجتماعية ومن قبله "جرلث Griggths" نظرية الإدارة كعملية اتخاذ القرار وتم تعديل مفهوم "برنارد" و"سيمون" نحو العملية الإدارية عام 1964 (الأغبري، 2000، ص ص: 66-67).

إلى جانب هذا، فقد ساهمت أيضا بعض المنظمات التي اهتمت بالإدارة المدرسية في تطويرها، فقد تم عقد مؤتمر ناجح لرجال الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1947 في نيويورك شعورا بأهمية هذا العلم بحيث كان هذا المؤتمر يحمل شعار NCPEA بمعنى:

National conference of profeseor of edition administration

وقد تلت هذا المؤتمر مؤتمرات أخرى منها:

- مؤتمر تكوين رابطة رجال الإدارة المدرسية (AASA) عام 1955.
- إنشاء لجنة سميت بمجلس الجامعات للإدارة التعليمية (UCEA) عام 1956 وقد تلتها عدة مبادرات أخرى منها:
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO).
- المكتب الدولي للتخطيط التربوي (ITEP).
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD).
- مركز اليونسكو الإقليمي لتخطيط التربية وإدارتها للبلاد العربية (CEPAAC) في لبنان.
- ظهور بعض الصحف والمجلات مثل: صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية (محمد دياب، 2001، ص 25).

وبصفة عامة يظهر مما سبق أن ظهور مجالات الإدارة التعليمية في ميدان التربية كفروع من الفروع المهمة في إعداد المعلم بكليات ومعاهد الإعداد فقد جاء متأخرا جدا مقارنة بفروع التربية الأخرى (الأغبري، 2000، ص 109).

3- مكونات الإدارة المدرسية:

باعتبار أن الإدارة المدرسية منظومة متكاملة تستهدف القيام بعمليات التخطيط والتسيير وتقييم الموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة والتوصل إلى مجموعة من القرارات التي تؤدي بتطبيقها إلى تحقيق الأهداف المرجوة وبفعالية ومن هنا تتكون الإدارة المدرسية من أربع مكونات هامة وهذه المكونات هي (عبد القادر عابدين، 2001، ص ص: 55-57).

3-1- المدخلات:

وهي ما يعطي للإدارة مقوماتها الأساسية وتحدد غاياتها، علاوة على أن لها دورا رئيسيا في نجاح أو فشل النظام المدرسي بأكمله، وتتضمن المدخلات التي تشتق من المجتمع الأمور التالية :

- رسالة المدرسة وفلسفتها وأهدافها.
- السياسات والتشريعات التربوية.
- الموارد البشرية في المدرسة (المدير وطاقم الجهاز الإداري والتعليمي والتلاميذ وموظفي الخدمات المساعدة).
- الموارد والإمكانات المادية (بمعنى المرافق والتجهيزات والأموال).
- منظومة الخدمات الإضافية التي تساعد المدرسة في أداء عملها (خدمات صحية وإرشادية ورياضية وغيرها...).
- المنظومة المعلوماتية الفرعية (أساليب العمل والأهداف والسياسات العامة وطرق اتخاذ القرار).

3-2- العمليات:

وتشير إلى التفاعلات والأنشطة التي تتم من خلالها تحويل المدخلات إلى مخرجات، وهي معقدة ومتفاعلة معاً، لكن يمكن تبسيط فهمها من خلال النظر إليها على أنها وظائف وأنشطة إدارية محددة تتضمن:

- التخطيط حيث يتم من خلاله تحديد الغايات والوسائل ووضع البرامج ورسم السياسات وتحديد الميزانيات.
- التنظيم حيث يتم من خلاله تقسيم الأعمال وتوزيعها، وتحديد المسؤوليات والصلاحيات وطرق الاتصال بين العاملين والتنسيق بينهم.
- القيادة حيث يتم من خلالها التفاعل بين المدير والمرؤوسين والمواقف القيادية بحيث يتم توجيه المرؤوسين والتعرف على احتياجاتهم وحفزهم على العمل بفعالية.
- الرقابة: حيث يتم من خلالها تقويم النتائج وتقييمها لقياس مدى مطابقتها للخطة الموضوعية ومعالجة القصور والانحرافات.

3-3- المخرجات:

وهي المحصلة النهائية لمجمل العمليات والمؤشرات في البيئتين الداخلية والخارجية وهي صنفان:

- مخرجات إنتاجية (قرارات وسياسات وتشريعات، وأداء جيد وإنتاجية...).
- مخرجات وجدانية (رضا وظيفي، علاقات متينة).
- *بيئة المنظمة: وهي البيئة التي تتفاعل فيها المنظومة، وتؤثر على أدائها وفعاليتها وهي صنفان:

- بيئة خارجية: تقع خارج حدود المنظومة (المدرسة).
 - بيئة داخلية: تقع داخل حدود المنظومة (المدرسة).
- وهناك ما يعرف بالتغذية الراجعة، وهي ترتبط بالعمليات الإدارية والمخرجات والبيئة بحيث أنها (التغذية الراجعة) توفر للإدارة المدرسية معلومات تساعد في تحسين عملياتها، والرقابة على المدرسة ومخرجاتها، وبين شكل منظومة الإدارة المدرسية ووحدة الإدارة المدرسية هي المدرسة وعلى رأسها المدير ويغلب على هذه الإدارة طابع

التنفيذ للسياسات الصادرة على الإدارة التعليمية والإدارة التربوية، فتقوم الإدارة المدرسية بالتخطيط واتخاذ القرار والتنظيم وغير ذلك لوضع ما يرد إليها من الإدارة التعليمية موضع التطبيق في صورة إجرائية.

الإدارة المدرسية من الناحية الإجرائية تمثل مدير المدرسة الجهة التي تقوم بتنفيذ الخطوط و البرامج وفق للسياسات المرسومة، والمشفوعة باللوائح و التعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم عبر إدارة التعليم، أو من إدارة التعليم مباشرة بما يتماشى مع التوجيهات العامة للدولة، وتمارس الإدارة المدرسية مهامها داخل البيئة المدرسية والمجتمع المدرسي من خلال المعلمين والتلاميذ والموظفين، وخارج المدرسة مع أولياء الأمور، المجتمع المحلي بالإضافة إلى المؤسسات التعليمية ذات العلاقة. وتعتبر الإدارة المدرسية من أهم الوحدات الإدارية في الهيكل التنظيمي، كيف لا وهي تضطلع بمهمة صعبة، تتمثل في إدارة مصنع يعنى بتربية الأجيال ورجال المستقبل، وهي تختلف عن غيرها من الوحدات الإدارية في المرافق المدنية والعسكرية، حيث تتطلب من مدير المدرسة حصوله على المؤهل العلمي والخبرة العلمية في مجال التدريس وممارسة بعض الأعمال الإدارية في المدرسة، فضلا عن تمتعه بالاستقامة والخلق القويم. ويرجع ظهور علم الإدارة كعلم مستقل عن علم الإدارة العامة، والإدارة الصناعية والتجارية وإدارة الأعمال.

فالإدارة المدرسية هي كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة، والإدارة المدرسية ليست غاية وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية، في هذا الإطار يمكننا النظر إلى الإدارة المدرسية على أنها قدرة القائد (المدير، الإداري المحترف في تهيئة الظروف المناسبة، وتوفير استخدام الموارد المتاحة (البشرية والمالية والمادية) والارتقاء بالمجتمع المدرسي ومن له علاقة (تلاميذ، مدرسين، إداريين، أولياء أمور) من خلال تحفيزهم وإشراكهم في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة (الأغبري، 2000، ص 34).

لذلك فإن العناصر الأساسية المكونة للإدارة المدرسية هي:

- العناصر البشرية التي تتميز بمواصفات تعليمية ومعرفية ملائمة وكافية لتحقيق أهداف العملية التعليمية في المدرسة.
- الإطار التنظيمي المؤسسي للإدارة المدرسية من حيث خطوط السلطة والمسؤولية والعلاقات التنظيمية والقوانين واللوائح ونظم الثواب والعقاب.
- الأهداف التعليمية وأساسيات المدرسة المنفذة وبرامج العمل الإداري التربوي.
- الإمكانيات والتسهيلات المادية من أبنية ومعدات وتجهيزات ومعامل وغير ذلك مما يلزم لتحقيق أهداف الساسة أو السياسات المدرسية و برامجها.
- العوامل المؤثرة في العمل التعليمي والتي تحدد قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها بالكيفية المطلوبة، ومن بين هذه العوامل الثقافية البيئة المحيطة بالمدرسة.
- المناخ التنظيمي للمدرسة والتكوين النفسي والاجتماعي لأفراد المجتمع المدرسي وما إلى ذلك (جمال نوير، و محمد فتحي، و بدروي زيدان، 1996، ص 9).

4- أنماط الإدارة المدرسية ونظرياتها:

في البداية يمكن طرح السؤال التالي: هل تتطابق ممارسة القائمين على إدارات المدارس وتصرفاته؟ أم أن هناك اختلاف فيها؟

في الحقيقة تختلف ممارسات القائمين على إدارات المدارس وتصرفاتهم من مدرسة لأخرى، وفقا لعوامل متنوعة منها: ما يتعلق بالمدير ذاته وشخصيته وإدراكه وفلسفته وإعداداته، ومنها ما يتعلق بالعاملين ومنها ما يتعلق بالنظام التعليمي ومنها ما يتعلق بالإمكانيات المادية، والبيئة المتوفرة وغير ذلك، فقد تتصف إدارات المدارس وتصرفاتهم بالسلطة والسيطرة، أو تميل إلى التعاون والمشاركة في الرأي والعمل أو قد يغلب عليها الإحجام عن التصدي للمشكلات، وعن التوجيه والمتابعة وتتادي بنفسها عن الأخذ بزمam الأمر والمبادرة المبدعة، وهذا التنوع في الممارسات والتصرفات لذا إدارات المدارس من حيث التعامل مع المعلمين والطلبة والعاملين شخصا ومهنيا وتطبيق البرامج الدراسية، وتنفيذ السياسات التعليمية والإجراءات والوسائل الإدارية المتبعة يضيفي على كل إدارة نمطا يمكن وصفها بها، ويقصد بالنمط في هذا المقام نظام العمل الذي يتبعه مدير المدرسة في الإدارة، ويتخذ له سبيلا أو أسلوبه المتجسد في

السلوك والتصرفات الشخصية والمهنية في كافة المواقف التربوية والإدارية، وقد عرف "أحمد زكي بدوي": "أن النمط هو الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما، ويعتبر عينة مختارة من هذه الفئة وهو بمثابة مثال لها في مجموعتها". ويتحدث المشتغلون في الإدارة المدرسية عن أربعة أنماط أساسية هي: النمط السلطوي أو التسلطي (الأوتوقراطي) والنمط الانتهازي (الدبلوماسي) الترسلّي أو السائب والنمط التشاركي الديمقراطي وفيما يلي بيان لكل منها:

4-1- الإدارة الأوتوقراطية:

ولها تسميات متعددة مثل السلطوية والسلطية والمتحكمة وتقوم على عدة أسس هي: أ - التدرج في السلطة من الأعلى إلى الأسفل، فالمدیر يتبع مسؤولاً أعلى منه في مديرية التربية والتعليم ويأتمر بأوامره وتوجيهاته، ثم إنه يوجه تعليماته للمعلمين وغيرهم من المسؤولين لتنفيذها والالتزام بها.

ب- لفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فيتم وضع الخطط التعليمية وتصميم المقررات وغيرها من قبل إدارات أعلى من إدارة المدرسة ويكلف المديرون المعلمين والمرؤوسين بتنفيذها دون أن يكون لهم حظ في التخطيط و التقويم.

ج- سيادة مظاهر الولاء الشخصي الظاهر للمدير من قبل المعلمين والمرؤوسين وللرئيس الأعلى من قبل المديرين نتيجة حرص كل مرؤوس على طاعة رئيسه، فتظهر بذلك مظاهر النفاق والمراهنه من المرؤوسين لرؤسائهم، ويقابل هذا الولاء شعور متدن جدا من الولاء للمرؤوسين أو الحرص على رضاهم و تلبية رغباتهم.

د- غياب الموضوعية والدقة في التوجيه والتقييم، إذ يوجه المدير تعليماته إلى مرؤوسيه من المعلمين وغيرهم الملزمين بإتباعها والخضوع لها، ويتم تقييمهم وفقاً لمدى ذلك (إتباعها والخضوع لها)، ويتم انتهاج الطريقة نفسها من قبل المعلمين نحو طلباتهم.

ج- غياب دور المدرسين عن المشاركة في الإدارة، إذ يقوم المدير بالتخطيط لتنفيذ السياسات الصادرة عن الإدارة التعليمية وبالإفراد في تحديد طريقة ذلك وفي اتخاذ القرارات، ويلزم المدرسين بالرجوع إلى المدير في كل عمل يودون القيام به، مما يؤدي

إلى طمس شخصية المدرسين وعدم احترامها، وعدم احترام فرديتهم وخصوصيتهم، وبالتالي تنامي مظاهر القلق والاضطراب والضغط وقلة الانتماء للمهنة لدى المعلمين. ه- غياب احترام شخصيات التلاميذ وفرديتهم نتيجة التزامهم بإتباع طرق محددة في التعليم والسلوك، وتحترم الخروج عليها، وانعدام الفرصة أمامهم لمناقشة الآراء والقرارات وتقويمها (منير مرسى، 1984، ص ص: 132-133).

و- التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلميذ، وإهمال الجوانب الأخرى الروحية والعاطفية والنفسية والاجتماعية والجسمية، المطلوب الاهتمام بها، وكذلك إهمال الاهتمام بميول التلاميذ واتجاههم واستعداداتهم و مراعاة الفروق الفردية.

ومن سلوك مدير المدرسة الأوتوقراطية أنه غامض في تعليماته وأوامره ويتعصب لرأيه، ويتبرع إلى الهيمنة والإنفراد بالرأي في جميع العمليات الإدارية، وأنه يركز السلطة في يده ولا يفوضها لأحد من العاملين ظناً أن ذلك ينقص من هيئته ومن كفاءة العمل، وأنه يتخذ القرارات للعاملين ويوجههم إلى كيفية العمل دون أن يسمح لهم بمنافسة قراراته، وتعليماته أو المشاركة في رسم سياسة المدرسة، وأنه لا يهتم بكسب ولاء العاملين أو بناء علاقات إنسانية معهم مما يجعل المناخ السائد في المدرسة رسمياً جافاً، يقود إلى عزله عن إدارة المدرسة عن بقية أعضاء مجتمعها، وانعدام أو انخفاض في مستوى النقد المتبادلة.

وعليه يمكن القول أن الإدارة الأوتوقراطية هي نمط إستبدادي تسلطي قائدها هو محور نشاط الجماعة الذي يؤمن أن السلطة هي مركز قوته، فلا يخولها من قبضته ولا يرفضها الآخرين، ويحتكر توجيه الجماعة...وليس لهذا القائد فلسفة للإبداع أو الإبداء الرأي ويستخدم أساليب القهر والتهديد (حريم، 2009، ص 29).

وبناء على هذا يمكن تلخيص أهم خصائص هذا النمط في:

- إنعدام العلاقة الإنسانية السليمة.
- إلترمت في إصدار القرارات.
- إنعدام بين القائد والمجموعة التي يقودها.
- إنعدام الثقة بين العاملين والقائد.

- إنخفاض الروح المعنوية بين العاملين.
- الغموض والتعالي والإنفرادية بين القائد والمجموعة (محمد الخواجا، 2009، ص 25).

4-2- الإدارة الدبلوماسية:

يعتمد هذا النمط الإداري على ممارسة أسلوب يتسم باللباقة والدبلوماسية حيث يبذل المدير جهده في إظهار علاقات حسنة مع التلاميذ والظهور بمظهر جذاب، واغتنام كل فرصة للتفاخر بحسن علاقاته مع الجميع، على الرغم من عدم إشراكهم في وضع سياسة العمل في المدرسة وتحديدها، ويسعى المدير الدبلوماسي جاهداً إلى استماله حتى يخالفونه في الرأي خصوصاً ذوي النفوذ، من المعلمين كسباً لمواقفهم ويستخدم في ذلك وسائل الإغراء والوعود وليس إلقاء الأوامر، ويخطط المدير الدبلوماسي للاجتماعات ويشرك معه بعض المدرسين والتلاميذ من ذوي النفوذ ليبدو كأنه ديمقراطي بحيث يناقش معهم الموضوعات المطروحة للنقاش، والوقوف على آرائهم ومحاولة كسب تأييدهم لرأيه ومساندتهم له واعتمادهم إياه (أي رأيه) نظراً لإدراكه أن معارضته لهم تؤدي إلى رفض آرائه ومقترحاته، ومن سلوك الإدارة الدبلوماسية أن المدير يقوم بتأجيل المناقشة أو إحالة الموضوع إلى لجنة الدراسة لتقديم التوصية بشأنه في حالة شعوره بوجود معارضة من قبل المعلمين أو الطلاب للآراء المعتمدة من إدارة المدرسة.

ويتميز هذا النمط بسعي المدير للظهور على مسرح الأحداث في جميع المواقف التي يتبين نجاح المدرسة فيها، حيث يستند جميع أشكال النجاح فيها إليه، في حين يتوارى ويحتجب عن الظهور في حالة وقوع خلل أو فشل في العمل المدرسي وينسب ذلك إلى المعلمين والتلاميذ، بل أنه لا يكاد يجد غضاضة في وضع العراقيل والصعوبات أمام البرامج والأنشطة، التي تحظى بموافقة ليبرهن على صحة آرائه وتنبؤاته وواقعية تحفظاته وخبراته التعليمية.

وفي هذا النمط من القيادة يجري كل فرد على قدر عقله وميوله ويعلن مبدأ الشورى، ويميل هذا المدير إلى مناقشة مشكلات المدرسة مع المدرسين ذوي النفوذ في المدرسة.

وهو عادة ما يتعهد إلى إحالة الأمور إلى لجان ليتستر ورائها بإخفاء رأيه، وفي النهاية ينقذ ما يريده دون أن يشعر المدرسون بأنهم في قبضة مدير يسيرهم كما يشاء (جميل عايش، 2013، ص ص: 106-107).

ومن خصائص الإدارة الدبلوماسية:

- تكون فيعه العلاقات الإنسانية حسب حاجة المدير.
- يمتاز المدير بالشاشة وسعة الصدر ولين الجانب.
- هذا النمط لا يحقق الأهداف الموجودة غالبا.
- مزايا هذا النمط وقتية تزول بزوال أسبابها (محمد ابراهيم حسان، و حسنين العجمي، 2007، ص ص: 263-264).

4-3- الإدارة الترسلية:

ونطلق عليها تسميات أخرى مثل السائبة والحرية والمطلقة، يتميز هذا النمط الإداري بالمقالات في إعطاء الحرية للمعلمين والتلاميذ، نظرا لتمييز المدير بالشخصية المرحية وبالإطلاع الواسع الفريد فيما يتعلق بمهنته، وبالمهارة الفنية ويرى المدير أن دوره في المدرسة يتمثل في تهيئة الظروف الملائمة وتوفير البيئة السليمة، لقيام المعلمين بالتدريس وقيام التلاميذ بالتعلم وفق الأسلوب الذي يروونه مناسباً و فعالاً دون أي تدخل أو تقييد لحريتهم.

وينظر المدير الترسلية للمعلمين على أنهم مستشارون ويعاملهم جميعاً على قدر المساواة لكل فرد حرية إبراء الرأي والدفاع عنه في المسائل المطروحة للنقاش، في حين يحجم عن تقديم وجهة نظره في موضوعات المناقشة مما يجعل المدرسين المرؤوسين غير مدركين لمواقفهم منه وموقفه منهم، ومن خصائص هذا النمط الإداري أن المدير يدعوا إلى الاجتماعات مع المعلمين، وتدور نقاشات مطولة قد تنقص دون إتخاذ قرارات بشأن ما يناقش من موضوعات، كما أنه لا يتم إلزام المعلمين بالآخر برأي ما دام تم الاتفاق عليه باعتباره رأياً معماً وليس ملزماً، كما لا يباشر المدير بضبط الشؤون المتعلقة بتسيير الحياة اليومية في المدرسة وكتابة التقارير عنها ومتابعة الغياب، بل يفوضنا إلى بعض المعلمين ويصرف هو معظم وقته مع المدرسين في

بحث ما يعتقدونه مشكلات هامة يستدعيها العمل. ويعتبر هذا النمط من أفضل الأنماط من حيث ناتج العمل، لتحقيق أهداف المدرسة مسألة متروكة للحظ فقط وكثيرا ما يجد المعلمون أنفسهم في ظل هذا النمط الإداري عاجزين عن التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح والتوجيه والإرشاد من جانب الإدارة، مما يكون له في الغالب آثار سلبية في شخصياتهم وفي علاقاتهم بالإدارة المدرسية والعمل (محمد أبو فروة، 1996، ص 33).

وعليه يمكن القول أن الإدارة الترسلية هو نمط سائب فوضوي يفهم الديمقراطية أنها حرية مطلقة لا ضوابط لها ولا حدود لها ولا يوفر للمؤسسة القيادة السليمة والفعالة وتأثيره على سلوك الأفراد محدود (العلاق، 2008، ص 70).

وبناء على هذا يمكن تلخيص أهم خصائص هذا النمط في:

- عدم تحمل المسؤولية مما يؤثر على تحقيق الأهداف.
- ضياع وحدة العمل كفريق متكامل وعمل تربوي.
- لا يبحث على إحترام الجماعة لشخصية القائد.
- شعور العاملين بالضيق والقلق وعدم القدرة على تصرف.
- أقل أنواع القيادة إنتاجا.
- إنعدام التعاون بين الجماعة والقائد.
- القائد سلبي في تصرفاته (عبد العزيز الدعليج، 2009، ص 215).

4-4 - الإدارة الديمقراطية:

ويطلق عليها تسميات أخرى مثل التشاركية والشورية، وتقوم الإدارة الديمقراطية على مجموعة أسس مغايرة للأسس التي تقوم عليها الإدارة الديمقراطية وهي:

أ - الإقرار بالفروق الفردية لدى المعلمين والتلاميذ والمحافظة عليها وتشجيعها بحيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصه من قرارات وميول واتجاهات واستعدادات وليس إخضاع الجميع لتعليمات وأوامر أحادية المنهج والاتجاه وقولتهم في قالب واحد، ولذلك يتم تشجيع الابتكار والإبداع والتجديد والتجريب لدى المعلمين والتلاميذ.

ب- التجديد الواضح والكامل لوظيفة كل عضو في المدرسة ومهامه وسلطاته بشكل يضمن عدم التداخل أو التضارب في الاختصاصات والمسؤوليات ولا يؤدي إلى التناقض والمشاحنات بين العاملين.

ج-تنسيق جهود العاملين في المدرسة وتشجيع التعاون بينهم بما يدعم تحقيق الأهداف بطريقة متناسقة، ومتكاملة بعيدا عن الذاتية والأنانية (عبد القادر عابدين، 2001، ص: 68-69).

د-اشتراك المعلمين والعاملين والتلاميذ في إدارة المدرسة من خلال المشاركة في تجديد السياسات والبرامج، واتخاذ القرارات وتقييم النتائج إضافة إلى مشاركتهم في التنفيذ . ه- تكافؤ السلطة مع المسؤولية إذ يقوم المدير تماشيا مع مبدأ المشاركة في الإدارة بتفويض بعض الواجبات والمهام للمرؤوسين بما يتفق واستعداداتهم، وقراراتهم وخبراتهم ويمنحهم السلطات التي تتكافأ معها لتسهيل عملهم وتوفير فرص النجاح لهم.

و- اعتماد معيار القدرة على القيام بالعمل والرغبة بذلك عند إسناد العمل للمرؤوسين، بحيث يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، مع مراعاة العدالة في توزيع المهام وإسنادها للمرؤوسين وفي معاملة التلاميذ دون محاباة أو تحيز.

ذ-الحرص على إقامة علاقات إنسانية في المدرسة، وبين المدرسة والمجتمع المحلي قوامها احترام شخصية الفرد وآرائه وأفكاره وتوجيهها بناء وتعزيز انتمائه لمجموعته وثقته بنفسه وبالأخرين، واحترامه للعمل الجماعي والشورى والالتزام أو الولاء للقيم وليس للأشخاص.

ح-إنشاء برامج للعلاقات العامة يتم من خلالها توثيق العلاقة بين المدرسة من ناحية والمجتمع المحلي والسلطات التعليمية من ناحية أخرى وذلك بتعريفهم سياسات المدرسة وأنشطتها وبرامجها بالقيام بأنشطة اجتماعية، ثقافية وبيئية لخدمة المجتمع المحلي وتعزيز مشاركته في تربية النشء وتوجيهه.

ومن سلوك المدير الديمقراطي أنه لا ينفرد برأيه، بل يشرك الآخرين معه في التخطيط واتخاذ القرار ويسمح لهم بحرية إبداء الرأي و المناقشة دون تعصب لرأيه أو استئثار بالسلطة، حيث يعقد الاجتماعات المنظمة والتشاور والتنسيق في المدرسة ويلجأ المدير

الديمقراطي إلى استخدام سلطة بشكل مشروع دون تعسف، كما يهتم بمساعدة الآخرين على القيام بما سيقومون به، وعلى التفكير بطرق مناسبة...فهو يقضي وقتاً طويلاً في العمل مع الآخرين وليس لهم أو نيابة عنهم. وعلاوة على هذه الأنماط الأربعة هناك اتجاه يرى أن ثمة إدارة متضاربة وتتمثل في الاعتماد على مراكز قوى تتعارض في أهدافها ووسائلها ولكن أفرادها يتمتعون بفعالية وقدرة على التأثير في العمل والإنجاز وأكثر الأنماط شيوعاً في الإدارة المدرسية هما النمط الأوتوقراطي والديمقراطي.

وعموماً يمكن القول أن النمط الديمقراطي يعتمد على المشاركة في اتخاذ القرارات وعمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة، وهذا النمط هو نمط الإدارة الذي أقره الإسلام والقائد هنا يؤمن بقدرة الجماعة على العمل ويحترمهم وينمي قدراتهم على الإبداع والابتكار، ويكون للجماعة حرية الإتصال وتسود العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد والجماعة وبين العاملين (حامد، 2009، ص 267).

ومن خصائصه:

- تسوده العلاقات الإنسانية السليمة.
- التعاون المثمر لنجاح الأهداف التربوية والتعليمية.
- الإيمان بقيمة الفرد وكرامته وقدراته على العمل.
- الثقة المتبادلة بين القائد والجماعة.
- رفع الروح المعنوية للعاملين.
- يساعد على تطوير مهاراتهم حسب إمكانياتهم.
- السلطة ليست مصدر قوته.
- لا يلجأ لأساليب القهر والتهديد بل الواقعية الإنسانية والضبط الذاتي (فهمني زيادة، 2009، ص 316).

4-5- الإدارة الفوضوية:

يتميز النمط الفوضوي إذا صح التعبير عنه أنه أسلوب إداري يصف المدرسة أو مديرها بأن المدرسة أو قائدها أو المشرف عليها، يكون في العادة غير مكترث بواجباته

- الإدارية، أو الإشرافية مهملاً في القيام به ولا يؤدي إلا دوراً شكلياً في المدرسة و عليه تكون المدرسة في حالة من الفوضى وعدم النظام.
- والمدير هنا يتخذ قراراته بلا تخطيط أو هدف.
- يمارس الآخرون صلاحياته دون وعي أو مشورة منه.
- لا ينطلق من فلسفة تربوية، أو وعي فكري في إدارته للمؤسسة التربوية التي عهدت إليه أمانتها.
- يتصف بالمزاجية والفوضوية.
- كان آخر كتاب علمي قد اطلع عليه عندما تخرج من الجامعة أو الكلية أي أنه لا يتصف بالمطالعة والبحث في مجال عمله.
- لا يؤمن بتوظيف المعرفة و العلم و التجربة في عمله.
- يؤمن الوساطة والمحسوبية والشكليات وإعداد اللوائح في حل المشكلات وتأكيد دوره (محمد الخواجا، 2004، ص ص: 40-41).

5- الأنماط العالمية للإدارة المدرسية:

5-1- النمط الرأسمالي:

الإدارة المدرسية في العالم الرأسمالي على الفلسفة المتبعة في العالم الغربي والتي تقوم على أساس الليبرالية، وتؤمن أن الإنسان لديه القدرة على الإبداع والتميز والعطاء، إذا ما تهيأ له المناخ الملائم ومنح الحرية اللازمة التي تعينه على ذلك، وهو ما نادى به الفيلسوف والطبيب الانجليزي "جون لوك"، الذي دعا إلى احترام القيم الإنسانية والحرية الفردية في الدين والفكر والسياسة، وقد انعكس تأثير هذه الفلسفة على مختلف نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والدينية والتربوية، والإدارة التعليمية نبعت من الجماهيرية وجاءت الإدارة المدرسية كاعتماد حقيقي لهذا التوجيه وصورة منه ومن أشكال النمط الرأسمالي:

أ - النمط الأمريكي: تعتمد الإدارة المدرسية في المجتمع الأمريكي على اللامركزية المشددة، حيث أشار الدستور منذ التعديل العاشر له بانتقال الإشراف على شؤون

المدارس وشؤون التربية إلى الشعب حيث تتولى إدارة التعليم التي تتمتع بالحكم الذاتي للسلطة التعليمية في كل ولاية أمريكية.

ب- النمط الفرنسي: يقوم هذا النمط على المركزية المشددة في الإدارة ومنها الإدارة المدرسية وعلى الرغم من مركزية إدارة التعليم الفرنسي، فإن السلطات المحلية تشارك في نفقات التعليم بصورة مختلفة، إما من خلال نحو ذلك إنشاء المدارس أو مساكن للمدرسين أو نفقات التشغيل المدرسي أو نحو ذلك.

ج- النمط الإنجليزي: يعتمد هذا النمط على المركزية المتشددة و اللامركزية في إدارة التربية، ومنها الإدارة المدرسية فهو يجمع بين إدارة السلطة المركزية وحرية السلطات المحلية، التي تشارك في تمثيل برامج الإدارة المدرسية وتنسجم مع سياسة المركزية وتحقق أهداف السلطة كما تحقق أهداف السلطات المحبة بصورة متميزة.

5-2- النمط الشيوعي: قد يظن البعض أن فكرة الشيوعية هي نتاج حقيقي أفرزته الثورة البلشفية في الإتحاد السوفياتي بينما هي في واقع الأمر قديمة ترجع إلى الحضارة القديمة، أو ممثلة في كتابات أفلاطون ومنها كتابه الجمهورية الذي جاء ليعكس الأفكار الشيوعية التي سادت في المجتمع الإسبرطي القديم يهدف إلى تحقيق مجتمع مثالي، يجمع بين سكان المجتمع (الأثينيو الإسبرطي) في محاولة للجمع بين مصلحة الفرد والمجتمع في آن واحد، بعد أن دب القلق والضياح والفوضى، نتيجة إفلاس الديمقراطية الآتينية وقد ظهرت فكرة القلق وعمت الفوضى أوروبا بعد حركة الإصلاح الديني، وقد جاء الفكر الشيوعي مرة ثالثة في القرن العشرين في الإتحاد السوفياتي سابقا، وانتشر إلى أوروبا الشرقية والصين بعد الحرب العالمية الثانية، وقد أثبت الواقع والمحك العلمي أن الإدارة الجماعية تنتهي بالسيطرة الفردية حيث يتربع فرد على قمة هرم السلطة باسم الجماعة، فتصبح الإدارة فردية متطرفة لإدارة جماعية كما يحلو للبعض تسميتها ومن ثمة كانت الإدارة المدرسية استجابة حقيقية للإدارة الفردية المنتصرة في ظل الفلسفة الشيوعية .

وكان من بين الأهداف الرئيسية للشيوعية بدء بـ "أفلاطون" وانتهاء بـ "كارل ماركس" منظرا الفكر الشيوعي في القرن العشرين، هو سيطرة الدولة على جميع المرافق ووسائل

الإنتاج بهدف التخطيط للمستقبل وهو يعكس الإدارة الجماعية التي تتادي بها الشيوعية.

5-3- نمط العالم الثالث: الإدارة المدرسية في العالم الثالث عموما تمثل نمطا فريدا من نوعه، فهي في الغالب ليست لها فلسفة أو شخصية محددة، كما هو الحال في العالم الشيوعي، وهكذا يعكس حالة الثبات والتباين في التوجهات والطموحات والإمكانات والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية...وغالبا ما تكون الإدارة المدرسية إدارة مركزية، تعكس فلسفة الدولة التي تعني بالإشراف على التربية وتمويل جميع برامجها وتشبيد مرافقها ويتم ذلك من خلال إدارات التعليم في المناطق والولايات والمحافظات أو المدن الرئيسية التي ترتبط مباشرة بالمركز (العاصمة) (الأغبري، 2000، ص 59).

6- وظائف الإدارة المدرسية:

لقد تطورت وظيفة الإدارة المدرسية من مجرد عمل روتيني رتيب، يقتصر على المحافظة وعلى تطبيق اللوائح والأنظمة المدرسية والتأكد من حضور التلاميذ، وانصرافهم في الوقت المحدد وصيانة المرافق المدرسية، إلى وظيفة تتماشى مع متغيرات العصر ومتطلبات العمل، حيث تركز على الجانب الإنساني في وضع الموضع المناسب (من حيث القدرة والمؤهل والخبرة في المكان المناسب) كما امتدت وظيفة الإدارة المدرسية لشمّل الجانب الإداري بالإضافة إلى الجانب الفني، حيث أصبح مدير المدرسة مسؤولاً عن جميع الأعمال الإدارية والنواحي الفنية في المدرسة، من مناهج وكتب مدرسية وطرق التدريس وعلاقته بالمجتمع المحلي والمدارس المتناظرة، كما يعمل على تأمين الموارد المالية وتطوير العمل الإداري والفني في المدرسة، ومتابعة جميع الأنشطة المدرسية والثقافية والرياضية كما يقوم بإجراء التخطيط اللازم للبرامج المدرسية والإشراف على تنفيذها وفقا للخطة المرسومة.

وفيما يلي نحاول عرض بالتفصيل وظائف الإدارة المدرسية، والفنية، والإدارية وهي:

6-1- التخطيط:

يعد أول عنصر من عناصر العملية الإدارية، وهو الذي يسبق العمل أو وضع الخطط المبرمجة والمزمنة لكل فعاليات العمل المدرسي، وأن تكون خططا عملية وموضوعية وقابلة للتحويل والإنجاز والتجديد والتطوير.

ويتضمن التخطيط المدرسي:

- التخطيط لاستقبال العام الجديد.
- التخطيط لكيفية إدارة المكتب.
- التخطيط لتكوين المجالس و اللجان المدرسية المعنية بأداء العمل التربوي المدرسي.
- التخطيط للميزانية المالية للمدرسة.
- التخطيط لكيفية استغلال الإمكانيات المتاحة للمدرسة.
- التخطيط لوضع جدول زمني للبرامج المعنية على أداء العمل.
- التخطيط لإيجاد روح التعاون والتجانس بين جميع العاملين بالمدرسة، من إداريين ومعلمين ومستخدمين وعمال (محمد الصريصري، و حسن الكاف، 2003، ص 56).
- استخدام الموارد المتاحة سواء كانت بشرية أو مادية.
- استخدام ما يسمى بمفهوم التغذية الراجعة، لكي يصبح التخطيط عملية متكاملة ومتصلة فالتخطيط وسيلة لإنجاز الأهداف التعليمية.
- كما تشمل خطة العمل، خطة المتابعة، خطة زيارة المعلمين، خطة الإطلاع على سجلات التحضير، خطة الإطلاع على دفاتر الواجبات، خطة الإطلاع على المتابعة اليومية، الإطلاع على دفاتر أعمال السنة وخطة متابعة عمل المرشد، خطة متابعة النشاط ومتابعة أعمال الوكلاء.
- خطة متابعة فعاليات المختبرات ومتابعة الفعاليات المكتسبة (محمد دياب، 2000، ص ص: 362-370).

6-1-1- عوامل نجاح التخطيط المدرسي:

- حسن جمع البيانات اللازمة حول جوانب التخطيط التربوي.
- دقة تحديد الأهداف ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس.

- التأكد من إمكانية تقسيم الأهداف الكلية إلى أهداف فرعية.
- الاهتمام بالمشاركة الجماعية في جوانب التخطيط المختلفة.
- مناسبة الخطط المدرسية للإمكانات المادية و البشرية بالمدرسة.
- حسن توزيع الخطة الدراسية على مواعيد زمنية محددة (كل أسبوع أو كل شهر أو كل فصل).

- المرونة في التخطيط مع ضرورة الاهتمام بالتغذية الراجعة.
- الشمولية بعدة جوانب هامة في العملية المدرسية (محمد الصريصري، و حسن الكاف، 2003، ص 57).

6-2- التنظيم والتنسيق:

أي الترتيب بمعنى التوحيد وتنسيق جميع الجهود وتوفير وتسخير كل الإمكانيات المتاحة للاستثمار الأمثل، لتحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد ومال، فالمدير هو الذي يقوم بوظيفة التنظيم بعد ممارسته لوظيفة التخطيط كما يعرف التنظيم المدرسي بأنه تحديد شامل للأعمال المطلوب تنفيذها من قبل أفراد الإدارة المدرسية (المدير، المعلم الأول أو الرئيسي، وبقية المعلمين).

6-2-1- التنظيمات التي يقوم بها مدير المدرسة:

- تقسيم و توزيع العمل على جميع العاملين بالمدرسة وفقا للقواعد التنظيمية المحددة.
- تحديد مهام عمل المجالس و اللجان المختلفة.
- تنظيم إدارة الوقت.
- تنظيم الفصول الدراسية والمختبرات.
- تنظيم الجدول الدراسي وفق ميزانية الحصص لكل مادة.
- تنظيم السجلات المختلفة اللازمة لأداء العمل.
- تنظيم أساليب ضبط وانضباط العمل.
- تنظيم الاجتماعات المختلفة.
- تنظيم الإشراف اليومي

- تنظيم حصص الاحتياط، تنظيم أعمال الاختبارات وغيرها (محمد دياب، 2000، ص 408).

6-2-2- أهم مبادئ التنظيم الجيد:

6-2-2-1- مبدأ وحدة الهدف: تعمل على تحقيق هدفها وهي بناء تلميذ يستطيع التكيف بنجاح مع مجتمعه فعلى كل العاملين التعاون من أجل تحقيق هذا الهدف.
مبدأ وحدة التخصص: يعمل كل واحد في مجال تخصصه، وكل مهمة موكلة إليه حسب تخصصه المهني، والعمل على توافر الكفاية الأكاديمية والمهنية لدى كل فرد من أفراد جهاز الإدارة المدرسية.

6-2-2-2- مبدأ وحدة السلطة: وتعني لسلطة حق إصدار الأوامر وإعطاء التوجيهات المختلفة للعاملين في المستويات الإدارية.

6-2-2-3- مبدأ المسؤولية: إذ يلتزم كل فرد داخل الإدارة المدرسية بأداء مجموعة الأعمال على أكمل وجه .

6-2-2-4- مبدأ تفويض السلطة: يهتم ذلك المبدأ بقيام رجل الإدارة المدرسية بتفويض بعض اختصاصاته إلى من يليه ويتفرغ هو إلى بعض الأعمال خارج المؤسسة.

6-2-2-5- مبدأ وحدة القيادة: إذ يخضع كل من يعمل في الإدارة المدرسية إلى الرئيس مباشرة واحد من المستوى الإداري الذي يعطيه مباشرة (محمد دياب، 2000، ص 428).

ومما سبق نستخلص مهام التنظيم فيما يلي:

- تحديد المسؤوليات والاختصاصات، أي تقسيم العمل بين العاملين ويحدد اختصاص كل منهم.

- تحديد أسلوب العمل وفقاً لقواعد معينة.

- تحديد إجراءات الاتصال بين العاملين.

- تنفيذ القرارات بين العاملين و توجيههم في العمل.

وفي ضوء ذلك فإن مدير المدرسة يقوم بترجمة كل ما سبق عن مفهوم التنظيم إلى مجموعة من الإجراءات والممارسات السلوكية داخل إطار المدرسة وخارجها. وتتمثل تلك الممارسات التنظيمية التي تعبر عن مضمون المفهوم التنظيمي فيما يلي:

- توزيع الإشراف اليومي في بين المدرسين بشأن حسن سير الدراسة.
- توزيع جدول حصص الدراسة على المدرسين حسب تخصصاتهم.
- توزيع الاختصاصات على المدرسين والموظفين حسب تخصصاتهم.
- إنشاء سجلات تضم البيانات الخاصة بالطلاب والعاملين والموظفين بالمدرسة.
- عقد اجتماعات دورية لمناقشة شؤون المدرسة.
- تجهيز الفصول بالأثاث والأدوات اللازمة للعملية التعليمية.
- توزيع النشاط على جماعات الطلاب، وفقا لميولهم وقدراتهم.
- اعتماد الأعمال المالية كالمرتبات و المناقصات والشراء والبيع (محمد أبو الوفا، وعبد العظيم حسين، 2000، ص ص: 14-15).

3- الإشراف و المتابعة:

هو العمل المستمر لإيجاد التعاون الجماعي بين الفئات المختلفة في المدرسة ومساعدتهم على حل المشكلات، التي يواجهونها ورصد ملاحظة كل فعاليات العمل المخطط له، بهدف معالجة السلبيات وتطوير الإيجابيات وهناك عدة أشكال للمتابعة والإشراف التي يقوم بها مدير المدرسة:

- الإشراف الفني والإداري والاجتماعي داخل المدرسة.
- الإشراف على الهيئة الإدارية في متابعة جميع ما تقوم به من أعمال.
- الإشراف على وضع جدول الحصص.
- الإشراف على وضع جدول النشاط المدرسي وما يتعلق به.
- المتابعة والإشراف على سير الحصص.
- المتابعة والإشراف على طرق تسجيل وقيد الطلاب بالمدرسة.
- متابعة الحضور والغياب للمعلمين والطلاب ومعالجتها أولاً بأول.
- المتابعة المباشرة للنواحي المالية.

- متابعة الصحة العامة بالمدرسة.
- المتابعة والإشراف على سير الاختبارات والنتائج (محمد صريصري، و حسن الكاف، 2003، ص 59).

4- التقييم:

يعد مجال التقييم المدرسي مجالا متسعا جدا، لأنه يشمل تقييم كل ما يتم في المدرسة في أعمال وجهود وأنشطة ومدخلات العملية التعليمية، كما أنه يتم الوقوف على إيجابيات العمل المدرسي وسلبياته، سعيا لمعالجة الأمور و تطويرها إلى الأحسن.

4-1- الفعاليات التقييمية: ومنها:

- تقييم العمل الإداري.
- تقييم أداء الهيئة الإدارية.
- تقييم عمل رائد النشاط المدرسي.
- تقييم عمل المرشد الطلابي.
- تقييم أداء عمل العمال _ .تقييم أداء عمل المستخدمين.
- تقييم مستوى الطلاب التربوي والتعليمي.
- تقييم أداء المدرسة اتجاه المجتمع (محمد دياب، 2000، ص 421).

4-2- أهداف التقييم:

- معرفة مدى الدقة في وضع الأهداف العامة للمنظمة و الأهداف الفردية.
- معرفة مدى ملائمة الخطط المختلفة للظروف والإمكانات المدرسية.
- معرفة نوعية المشكلات التي ظهرت عند تطبيق هذه الخطة.
- معرفة مدى القوة و القصور في جميع العمليات الإدارية بالمدرسة.
- معرفة حجم الإنجاز الذي تم في تحقيق الأهداف المختلفة والمتعلقة بالجوانب العملية الإدارية المدرسية (المستوى التعليمي، النظام المدرسي، الاتصالات).

4-3- مجالات التقييم:

- تقييم الطلاب.
- تقييم المعلمين والعاملين.

- تقويم الأنواع الأخرى من الخطط المدرسية.
- تقويم المباني والإمكانيات.
- تقويم الوسائل والمناهج.
- تقويم الأداء.
- تقويم الكتاب.
- تقويم المناخ المدرسي.
- تقويم العلاقات والاتصالات المدرسية بين الفئات المختلفة.
- تقويم السلوك التنظيمي داخل المدرسة.
- تقويم النظام (العلوي، 1982، ص 111).

4-4- وسائل التقويم:

- الرسائل متعددة ومتنوعة.
- الزيارات الدائمة.
- الملاحظات المستمرة.
- الاجتماعات واللقاءات الشخصية.
- المناقشات والمداولات.
- الاستفتاءات.

5- التطوير:

ونعني به التخطيط لإعداد برامج إثرائية للفعاليات والخطط التي تحتاج إلى تطوير، وهناك بعض الجوانب التطويرية، التي يسهم فيها مدير المدرسة مثل:

- المساهمة في تطوير المنهاج.
- المساهمة في تطوير التخطيط التربوي.
- المساهمة في تطوير أساليب إدارة الوقت.
- المساهمة في تطوير الأداء الوظيفي للعاملين.
- المساهمة في تطوير أساليب المتابعة والتقويم.
- المساهمة في تطوير أساليب التنظيم.

- المساهمة في تطوير أساليب وطرق الإدارة المدرسية.
- المساهمة في تطوير أساليب التدريس.
- المساهمة في تطوير أساليب وبرامج النشاط والتوجيه والإرشاد (محمد الصريصري، و حسن الكاف، 2003، ص ص: 58-60).

إن التطور الذي شهدته الإدارة المدرسية قد أدى إلى تعقد الدور الذي يقوم به مديري المدرسة، بحيث أصبح من الصعب إدارة المدرسة من قبل شخص واحد، مما حتم على المدير التعاون مع المرؤوسين وإشراكهم في التخطيط و التنفيذ وصناعة القرار، وما يلاحظ أن عددا من التعاريف السابقة قد أكدت على أن الإدارة المدرسية تتطلب جهودا مشتركة لأكثر من فرد ولا تنحصر بشخص مدير المؤسسة على الرغم من مسؤولياته الأولى والكبرى، وعما يدور في المدرسة من تحقيق أهدافها فالمدير هو المسؤول الأول لكنه لا يعمل بمفرده ولا ينفرد بتوجيهها وقيادتها.

7- أهداف الإدارة المدرسية:

لقد تغيرت النظرة الوظيفية للإدارة المدرسية، والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من وظيفة المحافظة على تطبيق النظام بما فيه من لوائح وتعليمات وقرارات، تتضمن سير العملية التعليمية وفق الجداول المحددة، ومن ثم فإن المدرسة تسخر كل إمكانياتها وطاقاتها من أجل توفير المناخ الدراسي المناسب والبيئة الدراسية التي تساعد التلميذ على التزود بالعلم والثقافة والتشبع بالعادات والقيم التي تعكس طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، فضلا عن فلسفته وخصوصيته حتى يصبح عضوا نافعا وفعالا ومنتجا، ومن هذه الأهداف:

- تسيير شؤون المدرسة بما يكفل عطاء فرد في المدرسة.
- المحافظة على النظام العام في المدرسة.
- توفير كل الظروف و الإمكانيات التي تساعد على توجيه نمو التلميذ.
- تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يرضاها المجتمع.
- السعي إلى تحقيق مبدأ الفروق الفردية بين جميع منسوبيه.
- العمل على تهيئة الجو للتلاميذ وتوجيههم ومساعدتهم.

- العناية بدراسة المجتمع المحيط والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه.
- تنظيم وتنسيق الأعمال الإدارية و الفنية في المدرسة، بما يحقق سرعة الإنجاز.
- توفير الجو القائم على مبدأ العلاقات الإنسانية الجيدة.
- مراعاة تطبيق الأنظمة والتعليمات للمدرسة من الجهات المسؤولة.
- الإشراف التام على تنفيذ الأعمال المدرسية.
- الاهتمام بوضع الخطط اللازمة للمدرسة.
- مساعدة التلاميذ على تنمية مختلف جوانب شخصيتهم الروحية والعقلية، النفسية والجسمية، بصورة متزنة بين هذه الجوانب.
- تربية وتشجيع التلاميذ على التفكير الإبداعي، وتقوية كل ميل إلى الابتكار والتجديد وتنمية روح الثقة والجدارة لديهم.
- إعداد التلاميذ لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل (محمد الصريصري، و حسن الكاف، 2003، ص 63).
- تبصير التلاميذ بفلسفة المجتمع وقيمه ومحاولة تأصيلها وتأكيدا 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 عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم.
- توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للقيام برسالة المدرسة.
- تحقيق التكامل بين الإدارة الإدارية و الإشراف الفني للعملية التربوية.
- العناية بالعلاقات الإنسانية الطيبة بين جميع العاملين في المدرسة لتوفير جو دائم للتعليم و التعلم.
- توفير قدوة حسنة للتلاميذ.
- تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها وتحقيقها من أجل تحقيق النمو والتكيف والتوافق الاجتماعي (عبد القادر عابدين، 2001، ص 62).

وهناك من يصنف أهداف الإدارة المدرسية على النحو التالي:

7-1- الأهداف الثقافية والتربوية:

- تنمية قدرات ومهاراته من خلال تزويده بالمعلومات والأفكار.
- الاهتمام بتنمية طرق دراسية لظواهر مختلفة الأساليب العلمية السليمة بينه وبين الآخرين من أجل بناء المجتمع الإسلامي (الأغبري، 2000، ص 109).
- تربيتهم على التفكير الإبداعي .
- العمل على كشف ميول التلاميذ وقدراتهم العقلية (محمد دياب، 2000، ص ص: 111-112).

7-2- الأهداف الدينية:

- فهم التلاميذ للعقيدة الإسلامية فهما سليما.
 - إكساب التلميذ الخلق القرآني، ويكون عضوا نافعا لنفسه وأسرته ومجتمعه الإسلامي.
- #### 7-3- الأهداف الاقتصادية:

- تعريف التلميذ بمصدر الثروة الطبيعية وكيفية الحفاظ عليها لتطوير مجتمع.
- أن تعمل على غرس قيمة العمل اليدوي لدى التلاميذ واحترامه وكذا تنمية السلوك الاقتصادي الرشيد ليكون منتجا لا مستهلكا فقط (الأغبري، 2000، ص 110).

8- العوامل المؤثرة على الإدارة المدرسية:

تتأثر الإدارة المدرسية بمجموعة مؤثرات اجتماعية وجغرافية واقتصادية وسياسية وهذه العوامل تشكل طبيعة الإدارة وممارستها العلمية، ومن ثم فإن دراسة وفهم هذه العوامل يعتبر ضرورة لكل من يعمل في مجال الإدارة المدرسية وهذه العوامل هي:

8-1- العوامل الاجتماعية:

تختلف المجتمعات التي توجد بها المدرسة من حيث هي مجتمعات قبلية أو زراعية أو صناعية ولكل من لهذه المجتمعات سمات معينة، وظروف ومؤشرات اجتماعية مختلفة تؤثر على المدرسة، وتفرض على الإدارة المدرسية التزامات معينة ومشكلات تعليمية تختلف نتيجة الاختلاف لطبيعة هذه المجتمعات المتقدمة، تعاقبا واجتماعا يكون أولياء أمور الطلاب على وعي وفهم كامل برسالة المدرسة، وأهمية المشاركة بين المنزل

والمدرسة في تربية الأبناء وفي تسهيل المهمة الإدارية، (مهنة الإدارة المدرسية)، ويساعد في تحقيق أهدافها وفي المجتمعات الزراعية أو القبلية تنشر الأمية بين أولياء الأمور، ولا يدركون أهمية العلاقة بين المنزل و المدرسة، كما أن التلاميذ ينشغلون في أمور زراعية والرعي لمعاونة آبائهم ويكثر الغياب بينهم، وتصعب في هذه الحالة مهمة الإدارة المدرسية وتظهر المدرسة بمظهر غير طيب.

وفي المناطق التي يتجمع السكان ويتمركزون فيها وهي المدن التي يزداد عدد التلاميذ الملحقين بالمدارس، ويتطلب هذا الأمر مواجهة معينة من قبل الإدارة المدرسية كتوفير الفصول اللازمة لاستيعابهم، والوسائل التعليمية والكتب المدرسية وأمور أخرى وفي المناطق النائية، تعاني الإدارة المدرسية من عجز في إعداد المدرسين لعدم الإقبال على العمل بها بينما يزداد إقبال عدد المدرسين للعمل بمدارس المدن، هذا بالإضافة إلى عدم تجانس السكان أو وجود مجموعات عنصرية أو طوائف دينية أو أقليات تتحدث لغة المجتمع، كل ذلك يشكل أعباء على الإدارة المدرسية، أي أنها تتأثر إلى حد كبير بالعوامل الاجتماعية.

8-2- العوامل الجغرافية والاقتصادية:

تؤثر العوامل أو الظروف الجغرافية على الإدارة المدرسية من حيث شكلها وتنظيمها ومحتواها، وحدود السن المتعلقة بالالتزام والحضور الإجباري وغيره من الأمور المتصلة بالعوامل الجغرافية والطبيعية، وبالتالي تفرض على الإدارة المدرسية مسائل معينة ينبغي على الإدارة المدرسية مواجهتها بوسائل مختلفة وفي البلدان ذات المناخ الحار، نجد أن الإدارة المدرسية تحاول توفير أجهزة التبريد بالبنية المدرسية، وإصلاحها عندما تتعطل عن العمل هذا بالإضافة إلى أن وقت الدراسة يتأثر إلى حد كبير بعامل المناخ، هذه الأمور المتعلقة بالظروف الجغرافية تلقي أعباء كثيرة على الإدارة المدرسية. هذا بالإضافة إلى أن الإدارة المدرسية تتأثر إلى حد كبير بالأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع. فدرجة النمو الاقتصادي وما يرتبط به من اختلاف في الإمكانيات البشرية والمادية، يفرض على الإدارة المدرسية العديد من المسائل فالازدهار الاقتصادي للمجتمع يساعد على توفير الكتب والأبنية المدرسية الجيدة

والمكتبات المدرسية والوسائل التعليمية الحديثة، والأنشطة وهذا يسهل من مهام الإدارة المدرسية ويجعلها تؤدي رسالتها على أكمل وجه وعلى الجانب الآخر فإن التخلف الاقتصادي يشكل أعباء كثيرة على الإدارة المدرسية، كما أن نشوء صناعات جديدة واستحداث مهن مختلفة وما يرتبط بذلك من إعداد معين للقوى البشرية في إطار برامج تدريبية معينة، كل هذه مسائل تفرض نفسها على الإدارة المدرسية وعليها أن تواجهها حسب ظروفها أي أن الإدارة المدرسية تتأثر بالعوامل الجغرافية و الاقتصادية إلى حد كبير .

8-3- العوامل السياسية:

تتأثر الإدارة المدرسية بالسياسة العامة للدولة واتجاهاتها وتشريعاتها وأجهزة الدولة المختلفة، فقد أخذت الحكومات في البلدان المختلفة، تفرض سلطتها على الإدارة المدرسية، أو تزيد من تدخلها في شؤونها كما أن البلدان التي بها أحزاب وما يرتبط بها من اختلاف إيديولوجي يؤثر على الإدارة المدرسية بصورة مباشرة، ولا سيما مع تغير الحكومة نتيجة الحزب الحاكم ويؤثر العامل السياسي على نمط الإدارة التعليمية بشكل مباشر ينعكس تأثيره على الإدارة المدرسية، ولذلك فإنها تتأثر إلى حد كبير بالعوامل السياسية أي أن العوامل الاجتماعية والجغرافية والاقتصادية والسياسية بشكل مباشر على الإدارة المدرسية وطبيعة عملها (عبد الحميد مصطفى، 1994، ص ص 135-137).

9- مظاهر سوء الإدارة المدرسية:

على الرغم من الإدارة المدرسية غير متطورة، إلا أنه يستبدل على عدم كفايتها بالنتائج السيئة لغايتها، فلسوء الإدارة مظاهر أو عيوب يمكن الاستدلال عليها من حيث كيفية أداء العاملين لأعمالهم وهي:

9-1- القصور في العمل:

وهو عيب خطير في الإدارة المدرسية يحدث عندما يستبعد أحد أفراد جزءا من مسؤولياته عن عمد، أو عندما يقصر أداء مسؤولياته كلها لفترة من الزمن، كان يهمل محضر المختبر في تدوين عهده من الأدوات والأجهزة والمواد في السجلات الخاصة

بها، أو يعمل الأخصائي الاجتماعي في عدم متابعة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات اجتماعية أو نفسية. وقد ينتج عن هذا القصور عيوب في التنظيم أهمها ما يلي:

أ- **التقصير في تحديد مسؤولية الفرد:** بشكل جيد يفهم منه الفرد ما هو مطلوب منه، أو ربما تكون مسؤوليات الفرد أكثر مما يستطيع أدائه كاملاً، أو ربما يكون الواجب المهم لا يتناسب في الأهمية مع إجاباته الرئيسية الأخرى وهذا أمر يغوي بإهماله كما أن التقصير قد ينشأ علاقات غير واضحة أو غير جيدة مع الرؤساء أو الزملاء أو عن أسباب شخصية أو نفسية خارجية (خارجة عن إدارة الفرد).

ب- **التأخير في إنجاز العمل:** وقد يحدث بسبب سوء أو عدم وضوح التنظيم مثل الاعتماد على اللجان كثيراً على الجهد الجماعي المشترك في إنجاز العمل، كانت تعتمد المدرسة على اللجان فالمشاورات والاجتماعات تستغرق وقتاً قد يكون طويلاً للوصول إلى اتفاق أو قد تكون المسؤوليات متداخلة أو غير محددة بوضوح، فكل شخص ينتظر الآخر لكي يعمل، أو قد يكون هناك عادات سلبية للعاملين كالتراخي والكسل في أثناء العمل إضافة إلى غياب الإشراف الفعال.

ج- **الأعمال الخاطئة:** وقد يحدث ذلك بسبب كبر حجم العمل المطلوب أدائه من الفرد، مما يغريه بالسرعة التي تولد الأخطاء وإما من عدم كفاية الشخص القائم بالعمل، كأن يقوم معلم العلوم بواجبات أمين مختبر.

د- **نقص الجهود المبذولة لإنجاز العمل:** ويدل هذا المظهر على نقص كفاية الأشخاص القائمين بالعمل، أو نقص كفاءة الأشخاص القائمين بالإشراف أو على عدم تعريف المسؤوليات المطلوب تنفيذها كاملة.

هـ- **نقص كمية الجهد المبذول لإنجاز العمل:** أي أن القائمين على تنفيذ العمل من المعلمين والإداريين لا يبذلون الكمية اللازمة من المجهودات حتى ولو كانت مستويات جودة المجهودات ملائمة، إلا أن هذه المجهودات قد تكون غير كافية من حيث الكمية وقد يكون بسبب ضعف الإشراف و المتابعة المستمرة .

و- **الجهد الضائع:** والمقصود به هو أن الجهد المبذول كثيرا من الجهود غير المنتجة أو المتكررة، وينتج هذا المظهر عن عدم التحديد الدقيق للمسؤوليات والواجبات فيقوم به آخر، فتحدث الازدواجية والتكرار وهذا بسبب فشل الإشراف في منع التداخل والازدواجية عن تنفيذ الأعمال.

ز- **الكمية الزائدة من الجهد المبذول:** ومعنى هذا المظهر هو استعمال طرق طويلة ومعقدة لأداء العمل تتطلب كميات زائدة من الجهود.

كأن يقوم معلم باستخدام طريقة تدريس لا تتناسب مع طبيعة الموضوع الذي يقوم بتدريسه، أو أن إعدادة للدرس يكون بشكل غير جيد وهكذا يمكن الحكم على فاعلية الإدارة المدرسية في أي مدرسة من خلال البحث عن النتائج التي تحققها هذه الإدارة، وعن بعض المظاهر والمؤشرات التي تشير إلى عيوب محددة وتأتي أهمية معرفة هذه العيوب من أن تحديد العيب و تشخيصه بشكل نقطة الانطلاق الصحيحة نحو العلاج (عبد الحميد مصطفى، 1994، ص 138).

10- العلاقة بين الإدارة التربوية و التعليمية و المدرسية:

إن وحدة الإدارة التربوية هي أساسية بشكل عام، وتمثلها الدائرة السياسية المسؤولة عن التعليم والمعروفة بوزارة التربية والتعليم، من خلال رسم السياسة التربوية بما ينسجم مع السياسة العامة للدولة والنظام السياسي القائم، وتسند التشريعات والقوانين التربوية وتخطيط التعليم وتحديد الميزانيات، وتلي الإدارة التربوية في المسؤولية والتخطيط والإشراف الإدارة التعليمية المسؤولة عن أجهزة التعليم في البلد والدولة والتي تتوزع على مستوى المحافظات والأقاليم الفرعية في الدولة والإدارة التعليمية هي حلقة الوصل بين السياسات العامة للتخطيط (أي المستويات الإدارية العليا أو الإدارة التربوية) وبين الميدان من تعليم وإدارة المدارس والإشراف على المعلمين، أما الإدارة المدرسية فهي حلقة المسؤولية عن التنظيم المدرسي، وفعاليتها من تعليم وتعلم أنشطة وعن تنفيذ الخطط والبرامج وفقا للسياسات المرسومة واللوائح والتعليمات، وعن نسج خيوط شبكة العلاقات بين المدرسة والمجتمع وتزداد مسؤولياتها، أو تضيق وفقا لطبيعة النظام التربوي في المجتمع ودرجة المركزية فيه.

وعلى العموم فإن الإدارة التربوية تقع في أعلى مستوى من التخطيط ورسم السياسات وتحديد الأهداف بينما تقع الإدارة المدرسية في أقصى الطرف الآخر وهو مستوى التنفيذ والمتابعة الميدانية (عبد القادر عابدين، 2001، ص 94).

إن العلاقة بين الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية هي علاقة الأصل بالفروع والجزئيات، فالإدارة التربوية هي الجهة التي تعنى بالمشاركة برسم السياسة التربوية المستمدة من فلسفة الدولة وطموحاتها، وتقوم ببلورة هذه السياسة من خلال وضع إستراتيجية معينة يتم ترجمتها إلى خطط وأهداف وبرامج تشمأ كافة مفردات العلمية التعليمية ويشارك في تنفيذها مستويات إدارية مختلفة. والإدارة التربوية كما عرفها "بلقيس" هي عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة وتنسيق أعمال العاملين فيها وتوجيههم وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف الصحيحة والفعالة، أما الإدارة التعليمية فإنها تمثل حلقة الوصل بين المستويات الإدارية العليا. والإدارة المدرسية هي الجهاز التنفيذي الذي يقوم بتنفيذ الخطط والبرامج وفقاً للسياسات المرسومة عن طريق اللوائح والتعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم وتمارس الإدارة المدرسية مهامها داخل البيئة المدرسية والمجتمع المدرسي (الحري و أسامة جلال، و عبد الرزاق، 2007، ص ص: 25-26).

وعليه يمكن القول أن الإدارة التعليمية تقوم برسم السياسة التعليمية ووضع خططها، تقوم الإدارة المدرسية بتنفيذها وتكون لها الإدارة التعليمية العون والمساعدة والتسهيلات المالية والفنية تمد لها بالعناصر البشرية اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة وتمارس الإشراف والرقابة عليها.

ولدفع شبه الخلط بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية التي يقع غير قليل من المشتغلين بالإدارة يوضع "محمد منير مرسى" الفرق بين المفهومين كما صاغه أحمد إبراهيم أحمد النحو التالي:

الإدارة المدرسية هو الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، بينما تختص الإدارة التعليمية برسم تلك السياسة وتعتبر العلاقة بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية علاقة الكل بالجزء، بمعنى أن الإدارة المدرسية تعتبر جزء من الإدارة التعليمية وصورة

مصغرة لتنظيماتها، وإستراتيجية محددة تتركز فيها فعاليتها وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة ماليا وفنيا، للإدارة المدرسية وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعية، وبالإشراف والرقابة عليها، لتضمن سلامة ذلك التنفيذ والإدارة التعليمية يرأسها وزير التعليم ومهنة 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 فيقوم عليها ناظر المدرسة أو مديرها ومسؤوليته هي التوجيه للمدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية، التي تصدر عن الوزارة ويتعاون معه وكيل المدرسة والمعلمون وغيرهم من العاملين في المدرسة، وناظر المدرسة ليس مطلق اليدين في مدرسته وإنما هو بالإدارة التعليمية التي تخضع لها ويتصرف وفق ما تراه. ويرى "عبد الغني عبود" أن الإدارة المدرسية تعتبر هي القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية فعلا بينما إدارة التربية مختصة برسم تلك السياسة وبمساعدة الإدارة المدرسية ماليا وفنيا في تنفيذها و بالإشراف عليها لضمان سلامة التنفيذ (الأغبري، 2000، ص ص: 59-60).

المحاضرة الرابعة: نظريات الإدارة

حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من "بول مورت P.mort" ومساعدته "دونالد ه.روس Donald H.Ross" لوضع أسس لنظرية الإدارة ورد في كتابهما "مبادئ الإدارة المدرسية"، كما حاول "جيس ب. سيرز Jess.Serars" البحث في وظيفة الإدارة في دراسة عام 1950 تحت عنوان "طبيعة العملية الإدارية"، كما أعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج لتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية، ومنها

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

ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي:

1- نظرية الإدارة كعملية اجتماعية Social Processing Theory:

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

ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

1-1- نموذج جيتزلز Getzels:

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

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات 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 بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز... وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها (منير سلمان، 2011، ص 48).

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 يعمل معاً بروح متعاونة بناءة، أما عندما تختلف النظريات فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام. والفكرة 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 (عطوي، 2001، ص 66).

1-2- نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية إجتماعية:

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

1-3- نظرية تالكوت بارسونز T.Parsons:

يرى "بارسونز" أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة (04) أغراض رئيسية هي:

1- التأقلم أو التكيف: بمعنى تكيف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئة الخارجية.

2-تحقيق الهدف: بمعنى تحديد الأهداف وتجنيب كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

3-التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحيدهم في كل متكامل.

4-الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي (عطوي، 2001، ص 69).

2- نظرية العلاقات الإنسانية Leadership Theory:

تهتم بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، وهذه النظرية تؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، ولا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والتلاميذ وليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين والتلاميذ وحاجات المدرسة (محمدالخوaja، 2009 ، ص 41).

ولا يقصد أصحاب هذه النظرية أن يخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري والمرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تنتشت بعيداً عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة ولكن ما يتوخاه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بدون اللجوء للمراوغة ومقاومة السلطة، لأن العاملين يتطلعون دائماً إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنتظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، إن المرؤوس الذي لا يكون معوقاً بمشكلات يستطيع أن يركز العمل، فتقل الأخطار التي يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله وأعمال الفريق، ويحافظ على التعاون مع الأقران دعماً لاستمرارية المؤسسة ونجاحها، وبهذا يضمن المحافظة على الأوضاع القائمة التي يرتاح لها (سلطي عريفج، 2001، ص 25).

3- نظرية اتخاذ القرار Dicesion Making Theory:

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

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

1- التعرف على المشكلة وتحديدها.

2- تحليل وتقييم المشكلة.

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

4- جمع المادة (البيانات والمعلومات).

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

6- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنسب القرارات؟ (محمد الخواجا، 2009، ص 42).

4- نظرية المنظمات Organaiztion Theory:

تعتبر التنظيمات الرسمية وغير الرسمية نظاماً اجتماعياً كلياً 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 لها علاقة بها (محمد الخواجا، 2009، ص 42).

5- نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها سيرز عن مجموعة الوظائف التي أشار إليها سابقوه، وفي مقدمتهم المهندس الفرنسي "هنري فايول" والوظائف الرئيسية للإداري في ميادين الإدارات المختلفة كما يحددها سيرز هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، والرقابة، وتقابل بالترتيب مصطلحات: Planning, Organazing, Directoring, Co-ordenating and Controlling، وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في لميادين المختلفة، حيث أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري.

ففي عملية التخطيط، يحتاج الإداري إلى تدارس ظروف استعداداً لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانات المتوفرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف وموقف العاملين منها. وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات إلى صورة ترتيبات في الموارد البشرية والمادية، بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتوخاة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ عن الترتيبات.

وفي عملية التوجيه ينشأ 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، وإمكاناتها المادية والبشرية، والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة عليها. وفي عملية التنسيق، يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه ولا تناقض، بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانيات المتوفرة، وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية ولسياسية والثقافية في بيئة التنظيم.

أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة لمؤسسة لتقييم نظام عملها، ومدى جدواه على ضوء الأهداف المنتظرة منها (سلطي عريفج، 2001، ص 30-31).

6- نظرية القيادة Leadership Theory:

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة لإدارة التعليمية والمدرسية بصفة خاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء أمور والمدرسين والتلاميذ، والقيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، ويمكن القول إن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف لطبيعي للإنسان (محمد الخواجا، 2009، 46).

7- نظرية الدور Role Theory:

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

تهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في لمؤسسات التعليمية (المدارس). فيجب عليه أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات، المقدرات والحاجات الشخصية لكل مدرس ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وطبيعتهم اجتماعياً وتنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابياً وفعالاً ومساعداً على تحقيق هدف المدرسة (محمد الخواجا، 2009، ص 47).

8- نظرية النظم System Theory:

لقد شاع استعمال هذه النظرية في علوم البيولوجية والطبيعية، وكذلك شاع استخدامها في علوم الاجتماعية الأخرى، والتي من بينها علم الإدارة التعليمية والمدرسية، وتفسر

هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية بواسطة تحليلها تفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي بالرغم من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بالتغير في المواقف أو الدراسات الاجتماعية تكون أحياناً غير عملية أو غير دقيقة، تقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعياً أو بيولوجياً أو علمياً يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفراد النظام، جماعاته الرسمية وغير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه ودافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها.

وترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات)، ومن هنا انتقل إلى الميادين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً، وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن "العشرين" وكان ذلك على يد عالم الاقتصاد بولدنج (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، وكذلك عبر النظم المزملة له، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء.

أما مسيرة النظام فإنها تعتمد على المعلومات الكمية والمعلومات التجريبية والاستنتاج المنطقي، والأبحاث الإبداعية الخلاقة، وتدور للقيم الفردية والاجتماعية ومن ثم دمجها داخل إطار تعمل فيه بنسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة (العمارة، 2002، ص 83).

المحاضرة الخامسة: الإدارة المدرسية والقيادة

1- مفهوم القيادة:

لقد تعددت واختلفت آراء الباحثين حاول مفهوم القيادة تبعا لاهتمام وتخصص كل منهم، ونحاول توضيح هذا المفهوم فيما يلي:

- القيادة هي كلمة يونانية الأصل مشتقة من الفعل (يفعل أو يقوم بمهمة ما)، وهي تقوم على علاقة اعتمادية متبادلة بين من يبدأ الفعل، وبين من ينجزه، وأن هذه العلاقة يترتب عليها تمثيل دورين متباينين، يمثل الأول منهما من يتولى القيام بالعمل وهو القائد ووظيفة إعطاء الأوامر وهذا حق مقصور عليه، ويمثل الدور الثاني من ينجز العمل وهم الأتباع ووظيفتهم تنفيذ الأوامر، وهذا واجب عليهم (عطا الله المعاينة، 2007، ص 323).

- أما القيادة لغة فهي: "القدود نقيض السوق، يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها، فالقدود من الأمام، والسوق من الخلف، والقدود من الخيل تقاد بمقاودها، وجمع قائدها قادة وقواد، والانقياد هو الخضوع، نقول قدته فانقاد لي إذا أعطاك مقادته... والقيادة مصدر القائد، والمفهوم اللغوي يقود الآخرين ويؤثر في الأتباع" (حسن مساد، 2005، ص 112).

ويقصد بكلمة قائد الشخص الذي يوجه أو يرشد أو يهدي الآخرين، بمعنى أن هناك علاقة بين شخص يوجه أشخاص آخرين يقبلون هذا التوجيه والإرشاد الذي يستهدف تحقيق أغراض معينة، فالقيادة هي سلطة ونشاط تؤثر على الآخرين، وهي علاقة تبادلية للسلطة والمصلحة المشتركة بين أولئك الذين اختاروا لأن يقودوا أولئك الذين قرروا أن يتبعوهم.

- وعرفت القيادة أيضا بأنها "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي

النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية" (أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2005، ص 33).

ومن خلال هذا يمكن القول أن القيادة البناءة هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخصية القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تشكل الدافع الداخلي للقيام بعمل من أجل تحقيق أهداف المؤسسة. وهي فن يكتسب وينمي ويمارس بدرجات مختلفة من قبل أي شخص مؤهل لتحقيق غاية أو تنفيذ مهمة معينة، من خلال مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما ويقصد من ورائها حث الأفراد على التعاون من أجل تحقيق كل ما يصبوا إليه الأفراد.

2- مفهوم القيادة التربوية:

تعريف القيادة التربوية على أنها "إستراتيجية منظمة تقوم على أساس اعتبار المؤسسة التربوية نظاما له أهداف يمكن تحديدها بوضوح، ويمكن متابعة تحقيق هذه الأهداف خلال فترة زمنية معينة عن طريق التسويق وإيجاد الحوافز لدى العناصر المختلفة التي يتكون منها النظام" (حامد، 2008، ص 222).

وهناك من يرى القيادة التربوية بأنها "القدرة في التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم، ودفعهم إلى العمل كفريق متعاون ومنسجم، في مناخ يقوم على الثقة، وتشجيع العمل الإبداعي، لتحقيق الأهداف المرغوبة والمشاركة" (قاسم بن عائل، 2008، ص 71).

وعليه يرى المختصون التربويون أن رجل الإدارة التعليمية لابد أن يتحلى بمهارات قيادية مناسبة تجمع بين الأصالة والمعاصرة للحفاظ في العمل التربوي على كل ما يحقق الثبات والاستمرار دون انقطاع، إضافة إلى التجديد والتطوير بدفع مسيرة العمل التربوي وتنمية طرق التدريس وتحديث المناهج والوسائل التربوية وتحديث النظم واللوائح الإدارية. والقائد الناجح هو من يهيئ الجو والمناخ اللازم للعمل وإدخال جرعات التطوير تدريجيا، ويحقق الدافعية اللازمة للفاعلين في مؤسسته التربوية.

3- أنماط القيادة التربوية:

لقد توصل الباحثون في مجال الإدارة إلى عدة أنماط رئيسية للقيادة، وكل نمط منها لديه ميزاته وخصائصه، والقائد ليس مطالبا دائما بإتباع نمط محدد في كل المواقف

وكل الظروف، وإنما هذه المواقف تضطر القائد إلى الابتعاد عن النمط الممارس لتعالج إحدى المشكلات بنمط يعكس النمط الاعتيادي.

وعليه أفرزت دراسات الكثير من العلماء إلى وجود أنماط متعددة للقيادة يمكن حصرها في النقاط التالية:

3-1- القيادة الأوتوقراطية (السلطوية-الديكتاتورية):

ويشار إليها بأنها "القيادة الديكتاتورية أو السلطوية حيث يعزل القائد نفسه عن جميع التابعين له ويمسك بجميع الأمور داخل مؤسسته، من صفاته أنه "يتخذ من سلطته الرسمية أداة للتحكم والضغط على المرؤوسين لإجبارهم على أداء وإنجاز العمل، يركز كل السلطات في يده ولا يفوضها، يحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبيرة، يصدر أوامره وتعليماته التي تتناول كافة التفاصيل ويصر على إطاعة مرؤوسيه له" (أحمد عبد الرحمان عياصرة، ص 38).

كما ينفرد بالرأي واتخاذ القرار ويتدخل في كل كبيرة وصغيرة في تفصيلات العمل، تسيير شؤون عمله متركز على التسلط والإكراه والمركزية وتنفيذ الأوامر، والتعليمات بدقة وحرفية كاملة، لا تسامح ولا مشاورات، توقع للطاعة والامتثال للأوامر، ويسعى القائد في هذا النمط إلى "أن تظل العلاقات بين الأفراد والجماعات ضعيفة حتى لا يحدث تكتل ضده" (عباس، 2004، ص 161).

ويركز القائد الأوتوقراطي في المؤسسة التعليمية على مجموعة من السلوكيات وهي (عطا الله المعايطة، 2007، ص ص: 333 - 334):

- يقوم بجميع الأعمال الإدارية التي تظهر سلطته كمدير مدرسة (السلطة من الأعلى إلى أسفل).

- يتعامل مع المعلمين من خلال الورق، فيصدر النشرات والتعليمات مكتوبة.

- يتخذ الإشراف التربوي كوسيلة لتمرير التعليمات والتوجيهات، ويعطيه صبغة ديكتاتورية.

- يلتقي بالمعلمين في اجتماعات رسمية يحدد مواعيدها مسبقاً.

- يحرص على توقيع المعلمين على ما يرسل إليهم من نشرات وتنبيهات.

- يحرص على بقاءه في مكتبه معظم الوقت ويستدعي المعلمين والطلبة بطريقة رسمية.

- لا يرغب في مقابلة التلاميذ إلا عند الحاجة.

- يتحدث إلى الآخرين من معلمين وتلاميذ وأولياء أمور بطريقة رسمية تذكرهم بأنه المسؤول الوحيد وأنه الكل في الكل.

3-2- القيادة الديمقراطية:

في هذا النوع من الديمقراطية يكون القائد عضوا في فريق العمل يشارك الأفراد في أفكارهم ومقترحاتهم وفي وضع الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقييم، كما أن المسؤوليات تتوزع على الأفراد، وتسود العلاقات الطيبة، وتكون قنوات الاتصال مفتوحة بينهم، ينظر إلى جميع الفاعلين نظرة تقدير واحترام، إضافة إلى محاولة إشباع رغباتهم وحاجاتهم إلى أقصى حد ممكن.

وتعرف هذه القيادة باسم القيادة الاستشارية، حيث يستفيد فيها كل من الرئيس والمرؤوسين، ومن الزملاء وتتشاور معهم وتأخذ بأرائهم وتشجع المبادرة من جانب التابعين والقائد يقترح الأعمال المحتملة وتوصياته، ولكنه ينتظر موافقة الجماعة قبل أن يضع الأعمال موضع التنفيذ، ويركز في هذه القيادة على تنمية العلاقات الإنسانية السليمة والغير متحيزة وخلق جو من الألفة والمحبة، والمشاركة في اتخاذ القرارات وتفويض السلطات،... إلخ.

كما تقوم القيادة الديمقراطية بأمر كثيرة من أهمها (أحمد أسعد، 2005، ص ص: 127-128):

- استخدام أسلوب الشورى كأسلوب عند اتخاذ القرارات و وضع السياسات ورسم الخطط.

- احترام شخصية الأفراد وتشجيعهم على المشاركة في اتخاذ القرارات إضافة إلى حرية الاختيار.

- التشاور المستمر بين القائد والجماعة حول جميع الأهداف والمشكلات التي تواجههم.

- العمل على توثيق التعاون وإشباع الحاجات.
- استخدام الحوافز التشجيعية بما يوفر العلاقات الإنسانية ويسهم في رفع المعنويات.
- زيادة قدرات وإمكانات الأفراد وإظهار المهارات الشخصية والابتكارية في حل مشكلات العمل وزيادة الإنتاجية وتسيير العمل بصورة منتظمة في وجود القائد أو عدم وجوده.
- من كل هذا يمكن القول أن القائد الديمقراطي في المؤسسة التعليمية يهتم كثيرا بتلبية حاجات المعلمين والتلاميذ والعاملين وكسب رضاهم ورفع روحهم المعنوية، فمدير المدرسة كقائد ديمقراطي مطالب بأمور منها:
- يأخذ رغبات المعلمين بعين الاعتبار عند توزيع الدروس ووضع الجدول الأسبوعي.
- يضع صندوق مقترحات أو شكاوى للتلاميذ للعمل بما لديهم من حاجات.
- يجتمع بالتلاميذ من حين لآخر للاستماع إلى حاجاتهم ومقترحاتهم.
- يستخدم أنماط متقدمة من العلاقات الإنسانية مع الآخرين.
- يلبي طلبات المعلمين من ذوي الحاجات الخاصة لقضاء هذه الحاجات.
- يفوض السلطة ويتحمل المسؤولية.
- يهتم بتشكيل لجان المعلمين وتكليفها بمهام إدارية.
- يعطي التلاميذ دورا في العمل الإداري من خلال اللجان الطلابية كالنظام والنظافة وغيرها.

3-3- القيادة الترسلية (الفوضوية - التساهلية):

يعد هذا النمط معاكسا للنمط الديمقراطي، فهناك غياب تام لأي قيادة حقيقية وكل فرد حر في أداء العمل كما يرضيه، ويغلب على هذه القيادة الطابع الفوضوي وسلبية القائد، هذا الأخير يفقد مقومات القيادة الفعالة نظرا لتخليه عن المسؤولية في اتخاذ القرارات، فهو لا يقدم في ذاته إسهاما للجماعة لدرجة الفاعلية، كما يقوم القائد في هذا النوع من القيادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد ويترك لهم مطلق الحرية في التعرف دون أي تدخل منه أي يمنح قدر كبير من التحرر والحرية الكاملة للأعضاء في اتخاذ القرار سواء كانت فردية أو جماعية، كما ينحصر الاتصال في أضيق نطاق ممكن، ويتنازل عن

حقه في اتخاذ القرار ويصبح بحكم المستشار للجماعة (عطا الله المعايطه، 2007، ص 334-335).

وبمعنى آخر، يتميز هذا النمط بالمغالاة في إطلاق الحرية للمعلمين والطلبة نظرا لتمييز المدير بالاطلاع الواسع بمهنته، ويرى أن دوره في المدرسة يتمثل في تهيئة الظروف الملائمة لقيام المعلمين بالتدريس، وقيام الطلبة بالتعلم وفقا للأسلوب الذي يروونه مناسباً دون أي تدخل أو تقييد لحريتهم" (مؤتمن عماد الدين، 2001، ص 71). ومن أمثلة سلوك مدير المؤسسات التعليمية في هذا النوع من القيادة ما يلي:

- تفويض متطرف للسلطة للمعلمين.
 - المعلمون هم الذين يتخذون القرارات.
 - كثير التغيب عن المدرسة، إذن وجوده لا يؤثر كثيرا على العمل المدرسي.
 - تأثيره في العاملين غير واضح وغير محدد.
 - لا يهتم كثيرا بتحقيق أهداف المدرسة.
- ويصف الكثير من الباحثين هذا النمط في المؤسسات التعليمية بالنحو التالي (عطا الله المعايطه، 2007، ص 51):

- مدير المدرسة لا يحاول أن يضبط حضور المعلمين وانصرافهم وهو يردد دائما أن المدرسة تسير نفسها وأن المسؤولية والتوجيه الذاتي لا يمكن أن ينمو إلا إذا توافرت الحرية للمعلمين.
- العمل بالمدرسة يكون غير منتظم ويقوم به بعض المعلمين كملاحظة غياب الطلاب وكتابة التقارير والقيام بتسيير شؤون المدرسة.
- في مثل هذا النمط يعمل كل أعضاء الهيئة كمستشارين لمدير المدرسة، فكل معلم له الحق في إبداء آرائه والدفاع عنها.
- اجتماعات مدير المدرسة تكون كثيرة وذات مدة طويلة ودون قرارات هامة.
- لا يعرف المعلمون الذين يعملون مع هذا المدير موقفهم منه أو موقفه منهم، فهو يستمع إلى كل معلم بصبر وأناة وابتسامة دائمة، وهو يتجنب إصدار حكمه في الأمور التي يعرضها عليه المعلمون.

من خلال عرضنا للأنماط الثلاثة للإدارة المدرسية، فقد نجدنا على النحو الذي أشرنا إليه وقد نجد كل واحد منها أخذاً بجانب معين من الآخر بقدر ما، وقد تجمع في إدارة بين هذه الثلاثة أنماط، إلا أن النمط الديمقراطي كما أشرنا سالفاً أكثر انتشاراً. وما يجب الإشارة إليه أن للقائد دور أساسي في إتباع أي نمط لأن هذه الأنواع نفسها تتعكس كذلك على نوعية ونمط القائد وتأثيره على تحقيق أهداف المدرسة، وهذا الرأي يؤكد "أرجرز" بقوله "إن القادة الأكفاء الذين يقدرّون على التصرف في نماذج قيادية عديدة ومختلفة معتمدين في ذلك على المطالب الفعلية للموقف الإداري، فالإدارة تستمد من الموقف وكل موقف يتطلب نمط إداري معين هو الالتزام بالهدف الذي يرسمه المعلمون وبهذا يبتعد المدير الفعال عن الرئاسة ويصبح مستشاراً للمعلمين يطلبون خبرته ومشورته" (عطوي، 2001، ص 29).

4- خصائص القيادة التربوية:

إن الحديث عن خصائص القيادة يدفعنا إلى محاولة استجلاء سمات القائد التربوي، والذي له أدوار مختلفة ومتغيرة، ولكنها جميعاً متكاملة ومتداخلة، فهو يحب أن يتحلى بمواصفات خاصة تجعله مع جميع الأدوار، من بين صفاته على سبيل المثال لا الحصر نجد (عطا الله المعاينة، 2007، ص 51):

أ. القدرة أو الكفاءة: وتشمل الذكاء المرتفع، والقدرة على التحليل واستبصار واليقظة، الطلاقة اللغوية والاتصالية، المرونة والأصالة، القدرة على إصدار الأحكام، القدرة على تقديم الأفكار، القدرة على فهم المشكلات وطرح الحلول، القدرة على التعامل مع مقتضيات التغير، الجرأة في إبداء الآراء والاقتراحات، المثابرة، المبادأة، الطموح، القدرة على التعامل مع الأزمات والطوارئ.

ب. صفات جسمانية مناسبة: مثل الصحة الجيدة، والمظهر الممتاز، والطول والقوام المتناسق.

ج. التفوق الأكاديمي والمعرفي: أي تتوفر لدى القائد المهارات العلمية والفنية اللازمة ويكون على علم تام بجميع النواحي الفنية التي يشرف عليها ويوجهها مثل تحليل المواقف إلى مكوناتها واستنباط النتائج المحتملة، قوة التصور والإدراك، ربط الأسباب

بالمسببات، الاتصال الجيد بالتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور، إدارة جلسات المناقشة بروح تعاونية، التخلص من الروتين المعوق، حفز همم العاملين، الاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم، تنمية قدرات وكفاءات العاملين، حسن استخدام الإمكانيات المتاحة المادية والبشرية.

د. صفات شخصية: ويشمل ذلك القدرة على تحمل المسؤولية، الاعتماد على النفس، الاستقرار العاطفي، النشاط، التعاون، حسن المعاشرة، الدعابة والمرح، الصداقة والمودة، الاستقامة والعدل، الحزم، القدرة على اتخاذ القرارات، القدرة على ضبط النفس، الحماس للعمل، التواضع واللباقة، الجرأة في مساندة الحق، السيطرة والصبر، القدرة على تحمل الإحباط والفشل،... إلخ.

هـ. صفات خلقية: وتشمل الأمانة والإخلاص والكرامة، العدل والابتعاد عن التحيز والشللية، الاستقامة والصدق، الفضيلة والحلم، القدوة الحسنة، إعطاء الفضل لصاحبه. ويمكن الإشارة أيضا إلى خاصية لا تقل أهمية في العمل القيادي التربوي، وهي عليه أن يملك القدرة على إدارة الثقل الانفعالي في مختلف المواقف إلى جانب ذلك القدرة على مقاومة الضغوط المختلفة (Eric, & Emery, 2002, P 53).

وعليه يمكن القول أن منظومة التعليم في المجتمعات الحديثة تواجه ضغوطات وتحديات كبيرة نتيجة التغييرات التي طرأت على العلاقات الإنسانية المواكبة لثورة التكنولوجيا الحديثة، وقد أدى هذا التطوير السريع الذي تعيشه الإدارة الحديثة إلى حاجتها لوجود قيادة تربوية حكيمة وواعية ومسؤولة لإنجاح العملية التعليمية.

وتتميز القيادة في المؤسسات التعليمية بأنها عملية مستمرة الفعالية وتأثيرها كبير في سير العملية التعليمية، لأن نجاحها أو فشلها يرتبط بنوع العلاقة القائمة بين القائد والمعلمين، فكلما ساد هذه العلاقات الاحترام المتبادل والتقدير كان مستوى الأداء أفضل، فترشيع القيادات التربوية في المؤسسات التعليمية التي لا تتناسب مع خبراتهم ومؤهلاتهم قد يؤدي إلى عدم تحقيق أهداف العملية التعليمية. وتستمد القيادة والتربوية في المؤسسات التعليمية أهميتها من قدرتها على استخدام كافة الوسائل المتاحة بحيث تتلاءم مع أهداف العملية التعليمية من أجل تحسين أداء العنصر البشري.

المحاضرة السادسة: الإدارة المدرسية في المؤسسات الجزائرية

إن الحديث عن الإدارة المدرسية في المؤسسات الجزائرية يقودنا إلى تخصيص أربعة(04) محاور لمعالجة هذا الموضوع، يتعلق الأول بتنظيم الإدارة المدرسية على المستوى المركزي، ويتناول الثاني تنظيم الإدارة المدرسية على المستوى المحلي، ويتطرق الثالث إلى الإدارة المدرسية على مستوى المؤسسات التعليمية، في حين يدور الرابع حول المجالس الاستشارية بالمؤسسات التعليمية.

وعموما يمكن القول أن مختلف هذه العمليات التي سنتطرق إليها، ما هي إلا محاولات لحوكمة المؤسسات التربوية وعلاقة ذلك بالقيادة والأداء التربوي في المدرسة.

1- تنظيم الإدارة المدرسية على المستوى المركزي:

تتمثل الإدارة المدرسية على المستوى المركزي في وزارة التربية الوطنية بمختلف مصالحها والمؤسسات الوطنية تحت الوصاية. سنتعرف من خلال هذا الموضوع على هيكله وزارة التربية الوطنية ومهام المفتشية العامة ومختلف المؤسسات الوطنية تحت الوصاية (إبراهيم حمروش ، 2019/09/15، ص ص: 15-18).

1-1 - هيكله وزارة التربية الوطنية M.E.N :organigramme

قبل تقديم هيكله وزارة التربية الوطنية، لا بد من التطرق، بإيجاز، إلى مهام وصلاحيات وزير التربية الوطنية. يعطى المرسوم التنفيذي رقم 265.94، المؤرخ في 1994/12/6، لوزير التربية الوطنية صلاحيات كثيرة، من بينها:

- اقتراح السياسة الوطنية في ميدان التربية والسهر على تنفيذها ومتابعتها وتقييمها.

- إقامة نظام للرقابة وتحديد أهدافه وإستراتيجية تنظيمه.

- تمثيل الجزائر في التظاهرات الخاصة بالتربية في الخارج.

ويمكننا أن نميز المديريات المركزية إلى فئتين: مديريات تربوية (مديرية التعليم الأساسي، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، مديرية التكوين، مديرية النشاطات الثقافية والرياضية والاجتماعية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال)

ومديريات للدعم والإسناد (مديرية التخطيط، مديرية الدراسات القانونية والتعاون، مديرية المالية والوسائل، مديرية المستخدمين).

ونظراً لأهمية مديريات التعليم الثلاثة، نقدم فيما يلي المهام الكبرى المسندة إليها حسب القرار رقم 26.97 ، المؤرخ في 15 مارس 1997:

- تنفيذ سياسة التعليم في المرحلة المعنية، ومتابعتها من حيث التنظيم والمناهج والوسائل.

- اقتراح الأهداف العامة للتعليم في المرحلة وذلك في إطار السياسة العامة للتربية والتكوين.

- تحديد التوجهات العامة لبناء البرامج التعليمية وكيفية تنفيذها وتحديد المواقيت الرسمية والمبادئ المنهجية.

- الإشراف على إعداد البرامج التعليمية وضبط المواقيت واقتراح الطرق البيداغوجية.

1-2- المفتشية العامة ومهامها:

المفتشية العامة هيئة تابعة لوزير التربية مباشرة وهي تتكفل بمراقبة وتفتيش وتقييم نشاطات الهياكل اللامركزية ومؤسسات التعليم والتكوين التابعة للوزارة. كما تشرف المفتشية العامة أيضاً على تنسيق وتوجيه وتنظيم أعمال مفتشي التربية والتكوين، والذين يصنفون في 4 أصناف:

أ . مفتشو التربية والتكوين للمواد التعليمية، الذين يشرفون على أساتذة التعليم الثانوي لمختلف المواد.

ب . مفتشو التربية والتكوين لإدارة الثانويات والإكليات، الذين يؤطرون الطاقم الإداري بالمؤسسات التعليمية (مدير المؤسسة، مدير الدراسات أو الناظر، المستشار الرئيسي للتربية،...).

ج . مفتشو التربية والتكوين للتسيير المالي للمؤسسات، ويشرفون على موظفي المصالح الاقتصادية بكل من المتوسطات والثانويات.

- د . مفتشو التربية والتكوين للتوجيه المدرسي والمهني، الذين يؤطرون مراكز التوجيه المدرسي والمهني ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وهكذا فإن المفتشية العامة تتولى، عن طريق المفتشين العاملين بالميدان، المهام التالية:
- توجيه ونصح المستخدمين العاملين بالمؤسسات التعليمية،
 - السهر على تطبيق التوجيهات الرسمية في مجال البرامج والمواقيت وطرق تقييم التلاميذ وتوجيههم.
 - المشاركة في إعداد البرامج التعليمية والتكوينية وتقييمها وتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم.
 - السهر على ترشيد استعمال الوسائل والموارد المتوفرة.
 - معالجة التقارير الواردة إليها واقتراح التدابير الكفيلة بتحسين سير المصالح والهيكل التي تفتشها.

1-3- المؤسسات الوطنية تحت الوصاية:

- وهي مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية (أي لها كيان قائم بذاته) والاستقلال المالي (لها ميزانية خاصة بها). تنشأ بمرسوم تنفيذي لتطلع بمهام محددة تمارسها تحت وصاية وزير التربية الوطنية، وهذه المؤسسات هي:
- الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ONEC، ويشرف على الامتحانات والمسابقات التي تنظمها الوزارة، من حيث التنظيم والإجراء والتصحيح وإعلان النتائج ومنح الشهادات.
 - مركز التموين بالتجهيزات التربوية والوسائل التعليمية C.A.M.E.D، ويتكفل بتوفير وصيانة التجهيزات التربوية والعلمية للمؤسسات.
 - المركز الوطني للتوثيق التربوي C.N.D.P، ويقوم بتوفير الوثائق التربوية الأساسية، وإنتاج ملفات دورية تتعلق بقضايا بيداغوجية.
 - المعهد الوطني للبحث في التربية I.N.R.E، وقد أسندت له مهمة القيام بالدراسات والبحوث التطبيقية ذات العلاقة بالجانب البيداغوجي.

- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم C.N.F.R.P.E، ويتم فيه إعداد المفتشين والمديرين ومسؤولي المصالح الاقتصادية.
- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد O.N.E.F.A، ويتكفل بالإشراف على التلاميذ الذين تسربوا من المنظومة التربوية بتحضيرهم لإجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط أو شهادة البكالوريا، باستعمال أساليب وتقنيات التعليم عن بعد.
- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار O.N.A.E.A، ويشرف على تأطير النشاطات الموجهة لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية O.N.P.S، ويتكفل بإنتاج الكتب المدرسية والسندات المدرسية وتوزيعها على المؤسسات التعليمية (إبراهيم حمروش، 2019/09/15، ص ص: 17-18).

2- تنظيم الإدارة المدرسية على المستوى المحلي:

- تتكون الإدارة المدرسية على المستوى الولائي من مديريات التربية. وحسب المرسوم التنفيذي رقم 90-174 المؤرخ في 9 يوليو 1990، فإن مديريات التربية تتكفل بمتابعة تنفيذ السياسة التربوية محليا، عن طريق:
- تنشيط العملية التعليمية على مستوى الولاية وتنسيقها ومتابعتها.
 - توفير الشروط التي تساعد على الأداء الفعال للأنشطة التربوية والسير الحسن لمؤسسات التربية والتكوين.
 - جمع الإحصاءات الخاصة بالتلاميذ والمستخدمين والهيكل.
 - متابعة تطبيق المقاييس التربوية في مجال البناءات المدرسية والتجهيزات.
- وقد ضبط القرار الوزاري المشترك، المؤرخ في 1990/10/29 تنظيم مديريات التربية على شكل مصالح ومكاتب. وحسب حجم كل ولاية، فإن عدد المصالح يتراوح بين 3 و6، بينما يتراوح عدد المكاتب التي تتكون منها كل مصلحة بين 2 و4.
- يضاف إلى هذا أن المرسوم التنفيذي رقم 232/01، المؤرخ في 2001/8/9، والمتعلق بمركزية رواتب موظفي قطاع التربية، قد أحدث مصلحة، في مستوى كل مديرية تربية، أسند إليها دفع مرتبات الموظفين.

وعلى هذا الأساس فهناك 5 نماذج لهيكله مديريات التربية. مع العلم أن المرسوم التنفيذي رقم 404، المؤرخ في 2005/10/17، المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي 90 . 174، المؤرخ في 1990/6/9، المحدد لكيفيات تنظيم مصالح التربية على مستوى الولاية، قد ألغى مفتشية أكاديمية الجزائر وعوضها بـ 3 مديريات للتربية (شرق، وسط، وغرب الجزائر) (إبراهيم حمروش، 2019/09/15، ص ص: 18-19).

3- تنظيم الإدارة المدرسية على مستوى المؤسسات التعليمية:

هناك ثلاثة أنماط من المؤسسات التعليمية، وذلك حسب مستوى التعليم الممنوح فيها (إبراهيم حمروش، 2019/09/15، ص ص: 19-21):

3-1- المدارس الابتدائية:

وهي المؤسسات التي تستقبل الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس القانونية (6 سنوات)، ليتابعوا بها التعليم الابتدائي الذي تبلغ مدته 5 سنوات، تُحدَّث المدارس الابتدائية بقرار محلي، وتخضع إداريا وتربويا لوزارة التربية الوطنية. أما بناؤها وتجهيزها وصيانتها وضمان حراستها وأمنها فهو من صلاحيات البلدية.

يسير المدرسة الابتدائية مدير، يوظف عن طريق المسابقة من بين معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط المستوفون للشروط القانونية (الأقدمية والعلامة التربوية)، والذين تابعوا، بنجاح، تكوينا بأحد المعاهد الجهوية لتكوين مستخدمي التربية، لمدة سنة دراسية.

3-2- الإكماليات:

وهي مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية *Personnalité morale* (أي لها كيان قائم بذاته يمكن أن يقاضى أو يقاضى) والاستقلال المالي *autonomie financière* (لها ميزانية خاصة بها)، تحدث وتلغى بمرسوم تنفيذي.

تسير الإكمالية من طرف مدير يوظف عن طريق المسابقة، ويلزم بمتابعة تكوين لمدة سنة بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. ومدير الإكمالية هو الأمر بصرف *ordonnateur* ميزانية المؤسسة.

يساعد مدير الإكمالية مسير مالي intendant يتكفل بتسيير المؤسسة ماليا وماديا، ومستشار للتربية (أو مستشار رئيسي للتربية) يتكفل بشؤون التلاميذ. ويمكن توضيح تنظيم إدارة الإكمالية بواسطة المخطط التالي:

3-3- الثانويات Les Lycées:

وهي المؤسسات التي تستقبل التلاميذ الذين أنهوا دراستهم بنجاح بمرحلة التعليم المتوسط لتحضيرهم للالتحاق بالتعليم العالي أو التكوين المهني أو عالم الشغل. والثانوية مؤسسة عمومية établissement public تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تنشأ وتلغى بمرسوم تنفيذي.

يسير الثانوية مدير وهو المسؤول الأول فيها والأمر بصرف ميزانيتها. يعين المدير، وفقاً للشروط المطلوبة، عن طريق المسابقة وبعد الاستقادة من تكوين لمدة سنة بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

يساعد مدير الثانوية:

أ- نائب مدير للدراسات، يتولى، تحت سلطة المدير، تنسيق عمل الأساتذة والإشراف على التنظيم التربوي للمؤسسة والسهر على تطبيق المواقيت والبرامج وطرق التدريس. كما يمكن أن ينوب المدير في جميع مهامه في حالة تغيّبه أو حصول مانع له، باستثناء وظيفة الأمر بالصرف، التي يمكن أن تخول له بمقرر وزاري.

ب- مستشار رئيسي للتربية يكلف بشؤون التلاميذ.

ج- مسير مالي يتكفل بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة.

ملاحظة: يمكن أن يزيد عدد المستشارين الرئيسيين للتربية عن الواحد في الثانويات التي تتوفر على عدد كبير من التلاميذ.

4- المجالس الاستشارية:

تلزم النصوص الأساسية المتعلقة بالتربية الوطنية (الأمر 35.76، المؤرخ في 1976/4/16، القانون رقم 04-08، المؤرخ في 2008/01/23، المرسوم رقم 72.76، المؤرخ في 1976/04/16، المرسوم رقم 71.76، المؤرخ في 1976/4/16)، استحداث في مستوى المؤسسات التعليمية، هيئات للتشاور والتنسيق

لضمان مشاركة الجماعة التربوية في تسيير المؤسسة. من بين هذه الهيئات (الإدارة المدرسية الجزائرية، 17-09-2010):

4-1- مجلس التوجيه والتسيير (مجلس التربية والتسيير عندما يتعلق الأمر بالتعليم الأساسي): وقد أشيء بواسطة القرار الوزاري رقم 91.152، المؤرخ في 26/02/1991 والقرار الوزاري رقم 91.151، المؤرخ في 26/02/1991.

ومن بين المهام المسندة لمجلس التوجيه والتسيير ما يلي:

- دراسة مشروع ميزانية المؤسسة والمصادقة عليه وإبداء الرأي في الحساب المالي لتسيير المؤسسة.

- إبداء الرأي في مشاريع توسيع المؤسسة وترميمها وتجهيزها وإبرام الصفقات والعقود.

- إبداء الرأي في التنظيم العام للمؤسسة وتقديم الاقتراحات المناسبة لتحسين ظروف عمل الأساتذة وظروف الدراسة للتلاميذ.

- وضع المشروع التربوي للمؤسسة وتقييم ظروف الدراسة ونتائجها.

ويتشكل مجلس التسيير والتوجيه من أعضاء دائمين وأعضاء منتخبين:

أ- الأعضاء الدائمون:

- مدير المؤسسة، وهو رئيس المجلس.

- نائب المدير للدراسات (في الثانويات)، أو المستشار الرئيسي للتربية (في المتوسطات).

- المسير المالي (المقتصد).

- مديرو المدارس الابتدائية الملحقة بالمتوسطة (بالنسبة لمجلس التربية والتسيير).

ب- الأعضاء المنتخبون:

- ممثلو هيئة التدريس (3 أساتذة).

- ممثلو موظفي الحراسة والإداريين وأعوان الخدمات (واحد عن كل فئة=3).

- ممثلو جمعية أولياء التلاميذ (3).

- ممثلو التلاميذ في الثانويات (تلميذ عن كل مستوى).

ينتخب ممثلو الموظفين (بما في ذلك ممثلو هيئة التدريس) لمدة 3 سنوات بالأغلبية البسيطة. هذا ولا يحق للمتعاقدين الترشح لعضوية مجلس التوجيه والتسيير.

ج- وتيرة اجتماع المجلس:

يجتمع المجلس في دورات عادية 3 مرات على الأقل في السنة (واحد منها في بداية السنة الدراسية) بدعوة من رئيسه. كما يمكن أن يجتمع في دورة استثنائية بطلب من رئيسه أو بطلب من الأغلبية البسيطة من أعضائه.

لا تصح مداولات مجلس التوجيه والتسيير إلا إذا حضرت الأغلبية البسيطة من أعضائه.

تتخذ القرارات بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين. لا تكون قرارات مجلس التوجيه والتسيير نافذة إلا بعد أن تصادق عليها السلطات السلمية.

4-2- مجلس التعليم conseil d'enseignement: تنص المادة الأولى من القرار

الوزاري رقم 91-171، المؤرخ في 1991/3/2، على ضرورة إنشاء مجالس تعليم في كل متوسطة وثانوية ومنتقن.

ومهام مجلس التعليم هي:

- تشكيل إطار للحوار والتشاور بين أساتذة المادة الواحدة والمواد المتقاربة.
- تحليل المواقيت والبرامج والتعليمات الرسمية للوصول إلى فهم متجانس ومتقارب لمضامينها.

- دراسة واقتراح الوسائل الضرورية للتنسيق والتعاون بين الأقسام.
- دراسة كيفية استعمال الإعتمادات المالية المخصصة للوسائل التربوية.
- تقديم جميع الاقتراحات التي من شأنها ترقية وتطوير تعليم المادة.

يضيف المنشور الوزاري، رقم 2005/2039، المؤرخ في 2005/3/13، إلى المهام السابقة مهمة إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، تحدد فيه فترات عمليات التقويم ووتيرتها وأشكالها وذلك بالنسبة لكل مادة تعليمية وكل مستوى دراسي.

ولتنظيم ومتابعة نشاطات مجالس التعليم، طلب المنشور الوزاري رقم 93-254، المؤرخ في 1993/11/30، من مديري التربية تشكيل أفواج عمل لحوصلة تقارير

مختلف مجالس التعليم للمؤسسات المتواجدة بالولاية وتحويلها إلى الوزارة لاستغلالها في عمليات تطوير تدريس المواد التعليمية.

وتشكيلة مجلس التعليم ووتيرة اجتماعاته كالتالي:

أ- تشكيلة مجلس التعليم: يتكون مجلس التعليم من:

- مدير المؤسسة، الذي يرأس اجتماعات المجلس.
- نائب المدير للدراسات (أو مستشار التربية في المتوسطة).
- المسير المالي (المقتصد).
- المستشارون الرئيسيون للتربية في الثانوية والمتقن.
- جميع أساتذة المادة.

ملاحظة: عند غياب مدير الثانوية يتراأس مجالس التعليم نائب المدير للدراسات، والأستاذ مسؤول المادة في المتوسطة. وعندما يكون عدد مناصب التعليم (عدد أساتذة المادة) أقل من 5، تجمع المواد المتقاربة (فلسفة وعلوم إسلامية، لغات أجنبية، تربية بدنية وتربية فنية...) في مجلس واحد.

ب- وتيرة اجتماع مجلس التعليم:

يجتمع مجلس التعليم مرتين، على الأقل، في السنة (مرة في بداية السنة الدراسية وأخرى في نهايتها)، ويكلف الأستاذ المسؤول على المادة بمتابعة تنفيذ التوصيات التربوية.

ملاحظة هامة: حضور اجتماعات مجالس التعليم إجباري.

4-3- مجلس القسم conseil de classe: تنص المادة الأولى من القرار الوزاري

رقم 91-157، المؤرخ في 1991/2/26، على إنشاء مجالس أقسام لكل قسم تربوي في الثانويات والمتاقن والمتوسطات.

وبين المهام التي يسندها القرار الوزاري السابق لمجالس الأقسام، ما يلي:

- دراسة كل المسائل التي لها علاقة بالحياة في القسم.
- تشكيل إطار للتشاور بين أساتذة القسم وتنسيق نشاطاتهم لضمان انسجام أساليب تقييم عمل التلاميذ وتقديره.

- دراسة الحصيلة الإجمالية للقسم وتقدير نتائج كل تلميذ.
- منح المكافآت (لوحة الشرف، التشجيعات، التهاني،...)، وإسداء العقوبات (الإنذار، التوبيخ،...).
- تحليل الحصيلة السنوية لنشاط كل تلميذ واتخاذ القرارات المناسبة بخصوص مصير التلاميذ من حيث مواصلة الدراسة.
- أما تشكيلة مجلس القسم ووتيرة اجتماعاته هي كالتالي:
 - أ- تشكيلة مجلس القسم: يتألف مجلس القسم من:
 - مدير المؤسسة الذي يترأس اجتماعاته،
 - نائب المدير للدراسات والمستشار الرئيسي للتربية (الثانوية) والمستشار في التربية (بالمتوسطة)،
 - جميع الأساتذة الذين يدرسون في القسم المعني،
 - مستشار التوجيه المدرسي والمهني للقطاع الذي تتبع له المؤسسة.
 - ب- وتيرة اجتماع مجلس القسم: يجتمع مجلس القسم 4 مرات في السنة على الأقل: واحدة في بداية السنة الدراسية وواحدة في نهاية كل فصل.
- تسجل مداوالت مجلس القسم والقرارات التي يتخذها في محاضر تدون في سجل خاص. توقع المحاضر من طرف جميع أعضاء المجلس.
- ملاحظات: يتخذ مجلس القسم قراراته على أساس من العدل والإنصاف والموضوعية وبكل سيادة.
- قرارات مجلس القسم نافذة سواء في المؤسسة الأصلية أو في أي مؤسسة أخرى ينقل إليها التلميذ.
- تخضع مداوالت مجلس القسم للسر المهني.
- تعتبر مشاركة الأساتذة في اجتماعات مجلس القسم جزءا من واجباتهم المهنية.
- تجرى اجتماعات مجالس الأقسام خارج الأوقات المقررة للدروس.

4-4- مجلس التأديب conseil de discipline: تنص المادة الأولى من القرار الوزاري رقم 90.173، المؤرخ في 1990/3/2، على إنشاء، في كل متوسطة وثانوية ومجلس تأديب.

ومن بين المهام التي يعطيها القرار الوزاري السابق لمجلس التأديب، ما يلي:

- المشاركة في تنفيذ الشروط التي تساعد على ازدهار المجموعة التربوية.
- اقتراح الإجراءات المناسبة لإقرار النظام وتوفير المناخ الملائم لقيام التلاميذ بنشاطاتهم في جو من الصفاء والطمأنينة.
- البت في المخالفات التي يرتكبها التلاميذ عند إخلالهم بالنظام الداخلي للمؤسسة، وإنزال العقوبات بالمخالفين منهم.

وتشكيلة مجلس التأديب ووتيرة اجتماعاته:

أ- تشكيلة مجلس التأديب: يتألف مجلس التأديب من:

- مدير المؤسسة بصفته رئيساً له.
- الأعضاء الشرعيون في مجلس التوجيه والتسيير.
- الأعضاء المنتخبون الذين يمثلون هيئة التدريس وأولياء التلاميذ في مجلس التوجيه والتسيير.

- الأستاذ الرئيسي لقسم التلميذ المعني الذي تكون مشاركته استشارية فقط.

ب- وتيرة اجتماعات مجلس التأديب:

يجتمع مجلس التأديب في نهاية كل فصل للإطلاع على الحالة المعنوية للمؤسسة ووضع الانضباط فيها.

يستطيع مدير المؤسسة عند الضرورة دعوة مجلس التأديب للاجتماع للفصل في الأخطاء والمخالفات التي قد يرتكبها بعض التلاميذ.

كما يستدعى مجلس التأديب للاجتماع بطلب من الأغلبية البسيطة من أعضائه.

ملاحظة (1): يتعين على مدير المؤسسة تمكين أعضاء المجلس من الإطلاع على ملف القضية قبل انعقاد الاجتماع.

ملاحظة (2): اجتماعات مجلس التأديب غير علنية، وتتخذ القارات بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين.

ملاحظة (3): أعضاء مجلس التأديب ملزمون باحترام قواعد السر المهني في كل ما يتعلق بالوقائع والوثائق التي يطلعون عليها. يؤدي الإخلال بهذا الواجب إلى تعريض المخالفين إلى عقوبات.

أنصاف العقوبات التي يصدرها مجلس التأديب:

تبعاً لخطورة الخطأ المرتكب من طرف التلميذ، تصنف العقوبات في ثلاثة درجات، هي:

أ- عقوبات من الدرجة الأولى: يمكن لمدير المؤسسة أن يتخذها من دون استشارة مجلس التأديب.

تتمثل العقوبات من الدرجة الأولى في: الإنذار المكتوب، التوبيخ. تتعلق هذه العقوبات إما بالغيابات غير المبررة التي يصل عددها إلى ثلاثة غيا بات في الشهر، أو بعدم الانضباط، أو بسلبية النتائج الدراسية.

ب- عقوبات من الدرجة الثانية: وتتمثل هذه العقوبات فيما يلي:

- الإقصاء المؤقت من يوم واحد إلى 8 أيام. لهذه العقوبة علاقة بالانضباط والغيابات والسلوك. يستلزم إصدار هذه العقوبة اجتماع مجلس التأديب.

ج- عقوبات من الدرجة الثالثة: وهي تستوجب أيضاً اجتماع مجلس التأديب وتتضمن هذه العقوبات ما يلي:

- الإقصاء من النظام الداخلي، إذا كانت المخالفة ذات صلة بالحياة الجماعية،

- الإقصاء من المؤسسة مع اقتراح التحويل إلى مؤسسة أخرى أو بدونه.

ملاحظة:

- لا يمكن الطعن في القرارات التي تتضمن عقوبة من الدرجة الأولى أو الثانية.

- لا يصبح قرار الإقصاء النهائي من المؤسسة ساري المفعول إلا بعد موافقة مدير التربية عليه.

- لا يقصى التلاميذ بصفة نهائية، إذا كان سنهم يقل عن 16 سنة.

- يمكن الطعن في القرارات التي تتضمن عقوبات من الدرجة الثالثة، أمام لجنة للطعن تعقد على مستوى مديرية التربية للولاية.

- يُمنع منعاً باتاً تسليط عقوبات جسدية على التلاميذ. كما يمنع شتم التلاميذ وإهانتهم والمس بكرامتهم.

ومن خلال ما تم عرضه حول الإدارة المدرسية في المؤسسات الجزائرية، يمكن القول أن هذا القطاع عرف عدة إصلاحات تربوية بين إخفاق ونجاح نسبي، وبين تخطيط عشوائي في القرارات، لذلك حتى نتمكن من تحقيق الجودة في التعليم والمدرسة الجزائرية يجب على المؤسسات التعليمية اليوم أن تساهم بشكل فعال في إحداث تنمية مستدامة للمجتمع، من خلال تبني الحكومة ومبادئها كخيار استراتيجي لا بد منه لضمان نجاح تلك الإصلاحات، وتحقيق جودة المخرجات التعليمية.

المحاضرة السابعة: التشريع المدرسي في الجزائر

إن تتبع وضع التربية والتعليم في الجزائر، يجعلنا نربطه بأهم المحطات المميزة التي مرت به مؤسساتنا التعليمية في مختلف الأطوار. ولهذا سنحاول عرض وضع التربية والتعليم وفق ما جاء به التشريع المدرسي في الجزائر فوق الفترات التالية: التشريع المدرسي بالجزائر خلال العهد الاستعماري، والتطور التاريخي للتشريع المدرسي بالجزائر منذ الاستقلال بعد استرجاع السيادة الوطنية، وفي الأخير نحاول إعطاء قراءة سوسيولوجية في القانون الأساسي الخاص بالأستاذ.

وما هذه المحطات إلا انعكاس لظروف، وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مواجهة التخلف الاجتماعي والثقافي بكل أشكاله المختلفة، من فقر وحرمان، وتقصي الأمية وغيرها من العقبات، ومنها إرثها لمنظومة تربوية أجنبية، بعيدة كل البعد عن واقع وتطلعات وقيم المجتمع الجزائري، سواء فيما له علاقة بماضيه أو بحاضره أو بمستقبله.

لذلك كان لزاما على الجزائر أمام هذا الواقع التحدي، لتجسد طموح النشء في التقدم والتنمية، والتربية الحديثة، وأن توظف مكونات هويته وبعده الثقافي والوطني في بناء منظومة تربوية جزائرية شكلا ومضمونا.

1- مفهوم التشريع المدرسي:

يعرف التشريع اصطلاحا على وجهتين:

الوجه الأول: "يقصد به عملية وضع القوانين وسنه من قبل هيئة مختصة في الدولة".
الوجه الثاني: "مجموعة القواعد القانونية التي تضعها سلطة مختصة بذلك في الدولة" (جعفور، 2006، ص 10).

من خلال ما سبق نستطيع أن نقول أن التشريع المدرسي عموما يقصد به: "مجموع النصوص القانونية والتنظيمية الخاصة بالميدان المدرسي بكل ما يتضمنه هذا الميدان، بدءا بالنصوص الأساسية التي تتضمن المبادئ الكبرى للتربية والتعليم في الجزائر مرورا بالنصوص الخاصة المسار المهني للموظفين المنتمين للقطاع، وكذلك النصوص المنظمة لمؤسسات وهيكل القطاع وأخيرا النصوص المطبقة على التلاميذ". فالتشريع المدرسي إذن هو: مجموع المراسيم والنصوص والقوانين والقرارات والمقررات الصادرة عن مختلف السلطات المسؤولة، والخاصة بقطاع التربية (التشريع المدرسي والقانون، 2004، ص 10).

2- التشريع المدرسي بالجزائر خلال العهد الاستعماري:

2-1- القوانين التي طبقت قبل 1962:

إن القوانين التي طبقت في ميدان التعليم في الجزائر في الفترة الاستعمارية (1830-1962) هي قوانين فرنسية وأهم هذه القوانين هي:

- قانون مجانية التعليم الصادر في 18 جوان 1881.
- قانون إجبارية التعليم الابتدائي الصادر في 20 مارس 1882.
- قانون تنظيم مراحل التعليم الابتدائي الصادر في 28 مارس 1882.
- ثم جاء مرسوم 1883 الذي حملت أوراقه قضية تأسيس المدارس الابتدائية على طريقة الميتروبول، وطالبت كل البلديات بإنشاء مدارس لاستقبال الجزائريين

والأوروبيين على حد سواء ولكن هذا لم يتحقق في الواقع بشكل جدي وفعلي، فالمدارس الخاصة بالأوروبيين تأسست، أما الخاصة بالجزائريين لم تظهر للوجود، لكثرة المشاكل والمعارضة".

ويعتبر عام 1883 تاريخ مسجل في صيرورة المدرسة الاستعمارية في الجزائر وأكثر دقة ما بين 1883 و 1898، نلاحظ لأول مرة منذ الاحتلال وضع نظام تعليمي مؤسس وموجه للأهالي (Colonna, 1975, p 15).

• قانون لائكية التعليم الفرنسي الصادر في 1886/10/30، ويعتبر هذا القانون من أخطر القوانين الفرنسية التي طبقت في ميدان التعليم في الجزائر لأنه كان يمنع التعليم الديني وتعليم اللغة العربية في المدارس الفرنسية بالجزائر، وقد طبقت فرنسا في الجزائر سياسة تعليمية كانت تهدف في الظاهر إلى نشر التعليم وتوسيعه في الجزائر إلا أنها في حقيقة الأمر كانت تهدف من وراء ذلك إلى هدم الشخصية الجزائرية العربية والإسلامية عن طريق إبعاد الجزائريين عن دينهم ولغتهم. وطبقت هذه السياسة التعليمية عبر مخططات هي:

مخطط 1880: لقي هذا المخطط معارضة من طرف الجيش والمعمرين.

مخطط 1908: وما هو في الحقيقة إلا إعادة صياغة للمخطط الأول وقد لقي هو الآخر معارضة من طرف الجيش والمعمرين.

مخطط 1944: لقد كان هذا المخطط سيئ الخط لأنه صادف أحداث 08 ماي 1945 فلقى معارضة الجيش والمعمرين والجزائريين على السواء.

مخطط 1958: عندما أدركت فرنسا بأن الجزائريين أصبحوا لا يثقون فيها وفي سياستها أرادت أن تثبت نواياها الحسنة تجاه الجزائريين فأنشأت سلكا تعليميا سمي سلك مساعدي المخطط الخاص (corps des I.P.S) يسمح بتوظيف الجزائريين لأول مرة في مهنة التعليم إلى جانب المعلمين الفرنسيين الذين كانوا يحتكرون مهنة التعليم واستمر العمل بهذا السلك إلى غاية السبعينات.

3- فلسفة التشريع المدرسي من خلال المواثيق الرسمية للدولة الجزائري

إن البحث في فلسفة التشريع المدرسي في الجزائر يدفعنا للبحث في كل القوانين والنصوص التي سنتها الدولة الجزائرية منذ الاستقلال، رغم أن بعضها كان مستخلص "من القوانين الأساسية في التشريع المدرسي الفرنسي وخاصة قانون 1001/81/10 المتعلق بمجانية التعليم، وقانون 1002/83/28 المتعلق بإجبارية التعليم الابتدائي، وقانون 1002/83/20 المتعلق بتنظيم مراحل التعليم الابتدائي" (بن سالم، 2011، ص 11).

لهذا يمكن القول أن سياسة التشريع المدرسي بالجزائر تعددت حسب مراحل عدة نحاول إدراجها فيما يلي:

3-1- التشريع المدرسي إبان الاحتلال الفرنسي:

وضع المستعمر الفرنسي سياسة التشريع المدرسي بما تخدم مصالحه، فعمد على تبني مبادئ الثقافة الفرنسية في المناهج التربوية وتركيزه على عدم تعليم الجزائريين مثل المعمرين، بل سخر كل إدارته في كيفية تخطيط سياسة التشريع الجزائري بهدف محو هوية الشعب وتبعيتهم للاستعمار، من ناحية. ومن ناحية أخرى، فقد أرخ المستشرق (هاملتون جب) بما يلي: "لقد فقد الإسلام سيطرته على حياة المسلمين الاجتماعية وأخذت دائرة نفوذه تضيق شيئاً فشيئاً، حتى انحصرت في طقوس محددة... كل ذلك كان نتيجة النشاط التعليمي والثقافي العلماني. فقد كانت سياسة فرنسا في وضع النصوص التشريعية بمنظومة التربية واضحة تتمثل في ضرورة الإدماج في الحياة الثقافية الفرنسية" (ولد خليفة، 1979، ص 104).

3-2- التشريع المدرسي أثناء الاستقلال (1962):

"أثناء فترة الاستقلال خلق صراع بين فئتين، فئة تؤيد مبادئ المدرسة الفرنسية (المفرنسون)، وفئة تؤيد المدرسة الحرة (نموذج عبد الحميد بن باديس التعليمي، هم المعربون). فالأولى كانت سياستها خبيثة تتمثل في غرس الإلتباع والاعتزاز للهوية الفرنسية وتمجيدها" (ولد خليفة، 1979، ص 104).

أما الثانية، فإنها نابعة من عمق الهوية الوطنية المتمثلة في الاعتزاز والامتثال لمبادئ الوطن، فهينهضة اجتماعية لمواجهة مضايقات السلطة الفرنسية، وهذا ما أعرب عليه (محمد العربي ولد خليفة) في قوله أن: "انطلاقة التعليم لم تكن منسجمة مع عملاقة الثورة ولم تعالج بالحسم الثوري ولم تخضع للأسلوب الديمقراطي ومن هنا تبدأ علة المنظومة التربوية الوطنية وأزماتها الحادة" (سليمان، 1985، ص 120).

وكان الهدف من التعليم الفرنسي ما جاء به (عبد الرحمان بن سالم): "لم يكن تثقيف الجزائريين ولا ترفيتهم والتعليم لم يكن منتشرًا في البوادي، بل كان مركزًا في الجهات التي يتكاثر بها المعمرون، لقد كانت غالبية النصوص الفرنسية غريبة عما يريده الجزائريون من المدرسة بل أن بعضها كان يمثل استخفافًا بالشخصية الجزائرية" (بن سالم، 2000، ص 10).

3-3- التشريع المدرسي أثناء الفترة 1964-1976:

في هذه المرحلة أراد نخبها وقادتها وضع مبادئ المدرسة الجزائرية، كما أن هذه الفترة الانتقالية طبقت أكبر الاختيارات الكبرى للمدرسة الجزائرية وهي التعريب، "ففي فترة 63-64 تم التدريس باللغة العربية، حيث تقرر تعريب السنة الأولى ابتدائي تعريبًا كاملاً بتوقيت 15 ساعة في الأسبوع وكان توقيت الأقسام الأخرى يحتوي على 30 ساعة في الأسبوع منها 10 ساعات باللغة العربية، ثم أصبح توقيت اللغة العربية يتراوح حسب السنوات ما بين 15-20 ساعة في الأسبوع ماعدا الأقسام النهائية التي حافظت على 10 ساعات للغربية و20 ساعة للفرنسية" (زرهوني، بدون سنة، ص43).

وفي فترة 1964-1965 تزايد الطلب على التعليم وظهرت حاجة ملحة من طرف الأهالي في تعليم أبنائهم، مما جعل السلطة تقرر على إلحاق المدارس الباديسية (جمعية العلماء المسلمين) بالمدارس العمومية، حيث بلغت هذه المدارس سنة 1962 حوالي 350 مدرسة على المستوى الوطني" (عشوي، ص ص: 6-7). وفعلاً حققت السلطة هذا المطلب "وتم على إدراج اللغة الأجنبية كلغة تدرس بها (الفرنسية)، إضافة إلى التدريس باللغة العربية للمواد التعليمية الأخرى، كما أن الأمر خلق ضغوط في

ازدواجية اللغة وعولج بإعطاء الحصة الأكبر للغة العربية، حيث عربت السنة الثانية ابتدائي... واستمر تعريب العمل على التعريب حتى اكتمل التعليم الابتدائي سنة 1969" (بن سالم، 2000، ص 10).

3-4- التشريع المدرسي أثناء الفترة 1976-1988:

جاءت هذه الأمرية لتضع حدا للتوترات والصراعات التي حدثت بالقطاع التربوي خلال الفترات التالية:

62-68: جاءت الأمرية حاملة لمبادئ الثنائية المزدوجة المتعارضة، فالأولى مؤيدة لأفكار المدرسة الفرنسية والثانية مؤيدة للفكر التحرري من بطش التعليم والإدارة الفرنسية.

76-80: هي مرحلة تأسيس المنظومة التشريعية ومرحلة بناء وتشبيد وتأميم يتعلق بالهيكل المدرسية.

80-88: هي مرحلة ارتخاء وفتور على العموم وتغليب الطابع التنظيمي التشريعي (الأمر والقانون) " (بن سالم، 2000، ص 10).

3-5- التشريع المدرسي أثناء الفترة من 1988-2015:

أثرت أحداث 5 أكتوبر 1988 على النظام التربوي، حيث جاءت هذه الأحداث مطالبة بالتغيير الشامل الاقتصادي، الثقافي، التربوي... الخ. (بن سالم، 2000، ص 10).

ومن خلال هذه التغيرات "الطارئة" أسس لدستور 1989 كحل سياسي للأزمة، حيث تحمل في طياته مبادئ التعددية السياسية وبالتالي السماح لإيديولوجيات جديدة للبروز. فأنشئت المدرسة الفرنسية-الإسلامية بالمدينة عام 1901، لينتشر نموذج تطبيقها في كل من العاصمة وتلمسان وقسنطينة، إلا أن واقع في تطبيق هذا النظام لم يصنف جديدا للتعليم، فلم يكن أي أساس تربوي يجعله في مستوى الفرنسية (الخاص بالفرنسيين) بالجزائر ولم يطور المنظومة التعليمية التقليدية بل بقي موازيا لها ومناقضا لأهدافها أحيانا. كما أن الضعف بالهيكل التربوية جعل الدولة بسنة 1996 تدعوا لضرورة إنشاء المجلس الأعلى للتربية بمقتضى المرسوم رقم 101 1996 بتاريخ 22

شوال 1416هـ الموافق لـ 11 مارس 1996 ذلك قصد الاستشارة في أمور التربية حيث يتكون هذا المجلس من هيئة استشارية تابعة لرئاسة الجمهورية يضم 156 عضو منقسمون على 5 لجان" هي (بن سالم، 2000، ص 10):

1- لجنة التعليم. 2- لجنة البحث. 3- لجنة الاستشراف. 4- لجنة العلاقات مع المحيط. 5- لجنة التكوين.

وقد أسس لإنشاء هذا المجلس من أجل تحرير تقرير تقويمي سنوي إلى رئيس الجمهورية وحل برئاسة (عبد العزيز بوتفليقة) وحلت محله اللجنة الوطنية المكلفة بمشروع منظومة التربية" (ولد خليفة، 1979، ص ص: 99-101).

ومن خلال هذا المسار التشريعي لفلسفة التشريع المدرسي من خلال المواثيق الرسمية للدولة الجزائري، يمكن القول أن فترة التسعينات والتي عرفت بالعشرية السوداء - فقد لاقت المدارس حرقا وتخريبا وتشرد الكثير من الأطفال من التعليم وقتل المعلمين والإداريين، وهذه الأحداث أثرت على مختلف الظروف الاجتماعية وأدت إلى تغيرات اقتصادية وثقافية وسياسية، كما أثرت أيضا على القائمين بالتشريع والاكتفاء بالنصوص التشريعية والتنظيمية السابقة، حيث اتجه النص التشريعي خلال فترة 2000 إلى غاية 2015 إلى التركيز على الجانب التنظيمي المتمثل في تحديد المهام وإبراز المسؤوليات للمسؤولين والعاملين بالمدرسة، وكذا الاهتمام بمختلف الإجراءات الواجب إتباعها للتطبيق بالحياة المهنية.

4- التطور التاريخي للتشريع المدرسي بالجزائر منذ الاستقلال:

تعد الجزائر من الدول التي عاشت تحت وطأة الاستعمار، ولم تستهدف ثرواتها فحسب بل استهدفت كذلك قيمها ومقوماتها، من خلال فرض المستعمر لنظام تربوي يعكس قيمه وأفكاره، وما أن نالت الجزائر استقلالها إلا وبدأ التفكير في إنشاء نظام تربوي يتماشى وخصوصية المجتمع الجزائري، وذلك بغرض التخلص من مخلفات النظام التربوي الذي سائد فترة الاستعمار، ولهذا سنحاول فيما يلي عرض تجربة الإصلاح التربوي في الجزائر.

4-1- أمرية 16 أفريل 1976:

هناك عدة أسباب ودوافع أدت إلى ضرورة وجود مدرسة جزائرية تتكيف مع التطورات والتغيرات التي يتطلع إليها المجتمع، وتمنح تربية موحدة وتضمن لكل طفل حدا أدنى من العلوم والخبرات والمهارات التي تفيدهم في حياتهم المستقبلية. ويمكن إرجاع ذلك إلى ما في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (غيات، 2002، ص: 41-43):

أولاً: عيوب المدرسة الابتدائية:

- 1- للمرحلة الابتدائية المورثة عيوب يمكن حصرها في مايلي:
1- وجود حاجز المسابقة لدخول في السنة الأولى من التعليم المتوسط بحيث تعتبر مسابقة السادسة عائقا حقيقيا بالنسبة للتلاميذ الضعفاء.
- 2- ضعف مستويات الذين يتوقفون عن الدراسة في هذا الحد، وينتج عن هذا صعوبة تأهيلهم مهنيا بمراكز التكوين المهني، وذلك لكون معظم المهن تحتاج إلى قاعدة علمية ومعرفية.
- 3- إن صغر سن الأطفال المطرودين من المدارس الابتدائية لا يسمح بقبولهم في عالم الشغل.
- 4- إمكانية جنوح الأطفال المطرودين من المدارس في سن مبكرة نتيجة إهمالهم وتركهم لعناية الشارع في سن يحتاجون فيه إلى عناية المجتمع.

ثانياً: عيوب المرحلة المتوسطة

- ولم تخلو هي بدورها هذه المرحلة من العيوب التي يمكننا حصرها في:
- 1- ازدواجية في طبيعة التكوين فهو إما نظري كما هو الحال بالنسبة لما يقدم في المتوسطات التي تنمي لدى المتخرجين الميل إلى الأعمال المكتبية وتجنب الأعمال اليدوية والتقنية حيث يصلح المتخرج منها أن يكون إداري، وليس كتقني في ورشة.
 - 2- ازدواجية في لغة التكوين حيث توجد هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط معربون ومفرنسون وهكذا كانت تطرح مشكلة اللغة على التلاميذ في سن مبكرة، مما يؤثر سلبا على مستواهم التحصيلي لمدة من الزمن فلا هم من المعربون ولا هم بالمفرنسون.

3- تغلب الطريقة الإلقائية والتمركز حول التعليم وهذه الطريقة التقليدية تؤدي إلى سلبية دور التلاميذ في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

4- عدم شمولية التعليم المتوسط فلم يكن إجباريا ولا متوفرا لكل الأطفال حيث تقل نسبة الملحقين بهذه المرحلة في بعض المناطق النائية في الوطن.

وعليه، يمكن القول أن نشأة مرحلة التعليم الأساسي في الجزائر جاء بناء على أمر 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، والأمرية هي عبارة عن نص موسع جامع بين التشريع وفلسفة الثورة في مجال التربية والتكوين، وكان الهدف هو بناء الشخصية القومية الأصيلة ونشر قيم الحضارة الإسلامية وخلق أنماط جديدة من السلوك، إذ "أن إقامة المدرسة الأساسية وتعميمها يمثل القاعدة والمنطلق للقاعدة الثقافية، والدليل على ذلك هو قضاؤها على الرواسب والتناقضات الموروثة من المدرسة الاستعمارية، أو عن الحلول الجزئية القاصرة التي وضعت تدريجيا منذ الاستقلال، ثم أن المدرسة الأساسية متعددة التقنيات نظريا قد حسمت قضية المعاصرة وأدخلت البعد التكنولوجي منذ البداية على المناهج والبرامج، وهكذا ضمنت التكوين الإيديولوجي لجميع أطفالنا لمدة 9 سنوات كاملة - من السن 6 إلى السن 16- وهو السن الذي يتكون فيه العقل والجسم وكذا الوجدان لدى الأطفال ويصاغ صياغة شبه نهائية، وقد امتدت آثار ذلك التحويل في المرحلة الأساسية فعلا إلى المراحل الأخرى من التعليم والتكوين، وأخذت الاختيارات الأساسية تتجسد بفعل ذلك جزئيا أو كليا. والمدرسة الأساسية تجمع بين التعليميين الابتدائي (6 سنوات) والمتوسط (3 سنوات) في مدرسة واحدة بحيث تصبح المرحلتان الابتدائية والمتوسطة عبارة عن مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الإلزامي. أما من حيث بناءها الداخلي فتحتوي على ثلاثة (03) أطوار متتابعة يراعي كل منها الخصائص النفسية والعضوية لنمو الطفل فهي كما يلي:

- الطور الأول أو المرحلة القاعدية لمدة ثلاثة سنوات، من السن السادسة إلى سن التاسعة.

- الطور الثاني أو مرحلة الإيقاظ لمدة ثلاثة سنوات أيضا، من سن العاشرة إلى سن الثالثة عشر، وهدفها تأديب وسائل التعبير الأساسية واكتشاف الوسط الطبيعي والاجتماعي.

- الطور الثالث أو المرحلة التوجيهية ومدتها ثلاثة سنوات، من سن الثالثة عشر إلى سن الخامسة عشر وتهدف إلى تأكيد المكتسبات السابقة" (زرهوني، 1993، ص 11).
وابتدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر. الذي أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية.

وقد كرس الأمر السابق الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته و تأمينه لمدة 9 سنوات، وأرسى الاختيارات والتوجهات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها:
- منظومة وطنية أصيلة بمضامينها و إطاراتها و برامجها.
- ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين.
- متفتحة على العلوم والتكنولوجية.

وقد تضمن الأمر السابق:

- أهدافا وطنية: وتتمثل في تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة وإكسابهم المعارف العامة العلمية والتكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات الشعبية التواقية إلى العدالة والتقدم وحق المواطن الجزائري في التربية والتكوين.

- أهدافا دولية: تتجسد في منح التربية التي تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم وتلقين مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب، وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز، وتنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحياته الأساسية.

وصار التعليم بموجب هذا الأمر مهيكلا حسب المراحل التالية (المجلس الأعلى للتربية، مارس، 1998، ص 111):

- التعليم التحضيري: وهو تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي والغاية منه إدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئة الطفل للدخول إلى المدرسة.

- التعليم الأساسي: وغايته إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ مدة تسع (09 سنوات)، وقد أعطى هذا التعليم دفعا جديدا للنظام التربوي للجزائر من حيث المحتوى والمناهج ووحدة التصور، وملح التلميذ، الذي ينهي مرحلة التعليم الأساسي و تحديد مصيره فيما بعد، ولعله لأول تحمل مضامين هذا التعليم سمات تقنية تؤهل المتخرج إلى الاندماج في الحياة بما اكتسبه من معارف وتقنيات تساعد في ذلك.

- التعليم الثانوي: نصت عليه المواد من المادة 33 إلى غاية المادة 48، فتعرضت للتعليم الثانوي المعد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي، وهو أنواع: التعليم الثانوي العام، التعليم الثانوي المتخصص، التعليم الثانوي التقني والمهني وتتمثل أهميته في:

- مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للمدرسة الأساسية، دعم المعارف المكتسبة.
- التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع.

4-2- إعادة هيكلة التعليم الثانوي 1991-1992:

بقي التعليم الثانوي غداة الاستقلال سنة 1962 يعمل وفق الهيكلية الموروثة عن العهد الاستعماري :

- طور أول إكمالي يوافق التعليم المتوسط الحالي.
- طور ثان يوافق التعليم الثانوي الحالي بغايات مختلفة:
- مسار مهني على مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي.
- مسار أكاديمي يتم في الثانويات.

ولم تكن التعديلات العديدة التي عرفت هذه المرحلة إلا ردود أفعال عن ظاهرة عدم الانسجام، ولم تكن مشروعا منسجما مدروسا، مما جعل التأثير ينصب على الهيكلية، بينما المشكل الأساسي يكمن في اختيار سياسة تربوية منسجمة. ونتيجة

لذلك كنّا نطبّق فلسفة نخبوية لنظام موروث، على تعليم أساسه الكمّ الهائل من التلاميذ.

وعرف التعليم الثانوي أوّل إعادة هيكلة سنة 1991، لكنّ ازدواجية الأهداف المسطرة له قد أدّت إلى إلتباس في غاياته:

- تعليم ثانوي عام وتكنولوجي موجّه أساسا لمتابعة الدراسة والتكوين العالي.
- تعليم ثانوي تقني يعدّ التلاميذ لسوق العمل بناء على نمط الشهادة التي يتّوجّ بها، لكنّه في الواقع يؤدّي إلى التعليم العالي أكثر، شأنه شأن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

وتتميز هذه الهيكلة بالتوجّه التكنولوجي والعلمي، وذلك من خلال إنشاء أربع شعب تكنولوجية إلى جانب الشعبة العلمية، وشعبة العلوم الدقيقة، بالإضافة إلى الشعب التقنية، ممّا أدّى إلى انعدام التوازن بين الشعب، حيث تستحوذ شعبة علوم الطبيعة والحياة على حصّة الأسد.

الخصائص الأساسية للهيكلية، وتتمثّل في ثلاثة جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي:

- جذع مشترك آداب.

- جذع مشترك علوم.

- جذع مشترك تكنولوجيا.

وتتفرّع منها في السنة الثانية 15 شعبة:

- شعب للتعليم العام: آداب وعلوم إنسانية، آداب علوم إسلامية، آداب ولغات أجنبية، علوم الطبيعية والحياة، علوم دقيقة.

- شعب للتعليم التكنولوجي: هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، تسيير واقتصاد.

- شعب للتعليم التقني: إلكتروتيقني، إلكترونيك، صنع ميكانيكي، بناء وأشغال عمومية، كيمياء، تقنيات المحاسبة.

وقد أبقى التنظيم على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي كنتتويج لدراسات الشعب العامة والتكنولوجية، وشهادة بكالوريا التقني للشعب التقنية.

4-3- القانون التوجيهي للتعليم العالي 1999:

يعرف التعليم العالي بحسب القانون رقم 05-09 المؤرخ في 4 أبريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي في الجريدة الرسمية بأنه "كل نمط للتكوين أو التكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد الثانوية من طرف مؤسسات التعليم العالي، ويمكن أن يقدم تكوين تقني على مستوى عال من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة"(الجريدة الرسمية، العدد 24، القانون التوجيهي للتعليم العالي، المادة 2، ص 05).

يتبين من خلال هذا التعريف أن التعليم العالي هو مرحلة هامة في حياة التلميذ المنتقل من المرحلة الثانوية والذي يتوج بشهادة البكالوريا، والتعليم العالي يضمن لو تكويننا علميا تقنيا عال المستوى، وتشير المادة 07 من القانون التوجيهي للتعليم العالي إلى أن "التكوين العالي لمتدرج يتضمن: التكوين العالي للتدرج طويل المدى، التكوين العالي للتدرج قصير المدى"(الجريدة الرسمية، العدد 24، القانون التوجيهي للتعليم العالي، المادة 7، ص 05).

ويهدف التكوين العالي للتدرج طويل المدى إلى: تمكين الطالب من اكتساب المعارف العلمية والثقافية وتعميقها وتنويعها في مواد تعليمية أساسية واكتساب مناهج العمل النظرية والتطبيقية وتحسيسية بالبحث"(الجريدة الرسمية، العدد 24، القانون التوجيهي للتعليم العالي، المادة 8، ص 05).

أما التكوين العالي قصير المدى فإنه يهدف إلى "تمكين الطالب من اكتساب المعارف العلمية والثقافية وتعميقها وتنويعها في مواد تعليمية تسمح بالالتحاق بقطاع ما من النشاطات، تحضير الطالب للدخول في الحياة المهنية بعد اكتسابه تأهيل معين أو توجيهه إلى التكوين للتدرج طويل المدى بكفاءة مطلوبة، تمكين الطالب من تقييم لكل قدراته لكل نمط من التكوين واكتساب العناصر المناسبة على اختيار مهني"(الجريدة الرسمية، العدد 24، القانون التوجيهي للتعليم العالي، المادة 9، ص 06).

وقد هدف القانون التوجيهي للتعليم العالي إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المرفق العمومي للتعليم العالي. كما تضمن القانون أحكام عامة تضمنت تسيير الجامعة

بفضاءاتها وهياكلها، ويتضمن أيضا طبيعة التكوين الذي تكفله الجامعة للطلاب في التدرج ولما بعد التدرج في الدكتوراه.

4-4- القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008:

القانون التوجيهي للتربية الحامل لرقم 04-08 المؤرخ في 32 جانفي 2008 جاء بحسب ما ورد في ديباجته "جاء لترسيخ المسعى الشامل لإصلاح المنظومة التربوية التي شرعت فيها الدولة، ذلك الإصلاح الذي وطدته في السنوات الأخيرة تطلعات المجتمع المشروعة، إلى تكوين وتعميم نوعي لأبنائه"(القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، ص 18).

ويضيف القانون التوجيهي للتربية الوطنية في ديباجته أنه: "ضمن هذا السياق فإن دراسة التشريع الذي يحكم المنظومة التربوية، وتحديد الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976، المتضمن تنظيم التربية والتكوين، تبين أن هذا الأمر يحتاج إلى تكييفات عدة، إضافة إلى تلك التي كانت موضوع نصوص تعديلية، ومع ذلك فلا ينكر فضله في إرساء بعض المبادئ الأساسية وأنماط التنظيم والسير التي ما تزال صالحة إلى اليوم"(القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، ص 19).

نستنتج أن أمرية 16 أفريل 1976 لم تعد تستجيب لمتطلبات المجتمع وأفراده، ولم تعد مواكبة للإصلاحات التي عرفت بها البلاد، فكان لازم إجراء تعديلات على التشريع المدرسي وإدخال بعض المواد والبنود التي تستجيب لطبيعة المرحلة التي تمر بها البلاد.

بناء على ذلك حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية الفروقات التي تميزه عن الأمرية في النقاط الآتية:

1- حصر مجاله في التربية الوطنية (التربية التحضيرية-التعليم الأساسي- التعليم الثانوي).

2- تكييف النظام التربوي مع التحولات المنجزة عن اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي

3- الإمكانية المتاحة للأشخاص المطبوعين والمعنويين الذين يخضعون للقانون الخاص لفتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم في إطار الشروط التي يحددها التشريع والتنظيم.

4- إدراج اللغة الأمازيغية.

5- إدراج تعميم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.

6- الطابع الإلزامي لتعليم الرياضة منذ الدخول إلى المدرسة وحتى الخروج من التعليم الثانوي.

7- إنشاء المجلس الوطني للبرامج كهيئة علمية وبيداغوجية مستقلة، تعنى بإعداد وتصوير برامج التعليم (القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، ص 19).

نستنتج من كل تلك الفروق بينه وبين مواد الأمرية أنه يوجد نقلة نوعية في مجال تنظيم التربية والتعليم، وذلك بإدراج معطيات جديدة كما رأينا سابقا.

هذا ويحتوي القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008 على ثمانية أبواب، كل باب ينص على مواد معينة تنظم التربية وتشرح التشريع بطريقة مدققة، حيث تضمن ديباجة ثم كلمة للسيد "أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية" والتي شرح فيها دواعي الإصلاح والتعديل في التشريع المدرسي، ثم جزء إلى الباب الأول الذي تضمن أسس المدرسة الجزائرية، من حيث غايات التربية، مهام المدرسة والمبادئ الأساسية للتربية.

لأما الباب الثاني فقط تناول الجماعة التربوية وأهميتها في المنظومة التربوية والمهام التي تضطلع بها، في حين نجد الباب الثالث تناول تنظيم التمدريس من خلال سبعة فصول: الفصل الأول أحكام مشتركة، الفصل الثاني التربية التحضيرية، الفصل الثالث التعليم الأساسي، الفصل الرابع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الفصل الخامس أحكام متعمقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة، الفصل السادس الإرشاد المدرسي، الفصل السابع التقييم.

أما الباب الرابع فقط تناول تعليم الكبار من خلال مراكز لتعليم كبار السن ضمن مدارس محو الأمية وكيفية ضبط عمل هذه المراكز.

في حين نجد الباب الخامس تناول موضوع المستخدمين والقوانين التي تحكم مديريات التربية والحقوق والواجبات. أما الباب السادس فقد فصل في مجموعة معطيات تخص مؤسسات التربية والتعليم وهياكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية. وقد قسم هذا الباب إلى عدة فصول تناولت المحتوى بشكل مدقق. أما الفصل السابع فقد تضمن أحكام انتقالية وختامية.

5- قراءة سوسيولوجية في القانون الأساسي الخاص بالأستاذ:

بمقتضى القانون الخاص بالأستاذ الجامعي المنصوص عليه في الجريدة الرسمية ضمن العدد 23 الموافق لـ 28 ربيع الثاني 1429 والموافق لـ 04 ماي 2008، والمحدد لمهامهم في الجامعة وكذا أنشطتهم العلمية والبيداغوجية والإدارية، وكذا ترقيةهم، حيث جاء في المادة 04 من قانون الأستاذ إلى أن "يؤدي الأساتذة الباحثون من خلال التعليم والبحث مهمة الخدمة العمومية للتعليم العالي" (الجريدة الرسمية: قانون الأستاذ الباحث: المادة 04، 2008، ص 19).

في هذه المادة حدد القانون مهام الأستاذ الجامعي وهي التدريس في مرفق عام تابع للدولة وهي الجامعة، وكذا القيام بالبحث ضمن نشاطات البحث العلمي التي تهدف إليها الجامعة وتوظيف تلك البحوث ضمن سياسة التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي تنشدها البلاد.

كما يحدد قانون الأستاذ المؤرخ في 23 ماي 2008، التفصيل في نوعية التدريس والآليات التي تضبطه كما جاء في المادة نفسها السابقة، حيث أشارت إلى أن صفة الأستاذ تحدد نقطتين أساسيتين هما: " إعطاء تدريس نوعي ومحين مرتبط بتطورات العلم والمعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجية التعميمية ومطابقا للمقاييس الأدبية والمهنية.

- المشاركة في إعداد المعرفة وضمان نقل المعارف في مجال التكوين الأولي والمتواصل.

- القيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية كفاءاتهم وقدراتهم لممارسة وظيفة أستاذ باحث.

وبالعودة إلى المادة 05 من القانون نفسه نجدها قد حددت الظروف التي يجب أن يعمل فيها الأستاذ الباحث حيث أشارت إلى: "يستفيد الأساتذة الباحثون من كل الشروط الضرورية تأدية مهامهم وترقيتهم الجامعية وكذا شروط النظافة والأمن المرتبطة بطبيعة نشاطهم" الجريدة الرسمية: قانون الأستاذ الباحث: المادة 05، 2008، ص (19).

لكن واقع الحال يخبرنا عكس ذلك، حيث أن الأستاذ الجامعي لا يزال إلى يومنا هذا يتخبط في أبسط حقوقه وهي العمل في جو مهني مناسب، عكس ما جاء في المادة الخامسة.

وتضيف المادة 06 "يتعين على الأساتذة الباحثين ضمان خدمة التدريس وفق لمجم الساعي 288 ساعة من الأعمال الموجهة أو 384 ساعة من الأعمال التطبيقية طبقا للمعادة الآتية:

- ساعة من الدروس تعادل ساعة ونصف من الأعمال الموجهة وتساوي ساعتين من الأعمال التطبيقية" (الجريدة الرسمية: قانون الأستاذ الباحث: المادة 056، 2008، ص (20).

لكن بالرجوع إلى واقع الحجم الساعي في أغلب الجامعات نجدها لا تحترم ما جاء في هذه المادة، حيث أن هناك عدم تكافؤ ومساواة بين الأساتذة في التوزيع الساعي ولا يخضع حتمًا للترتب والدرجات العلمية.

إضافة إلى هذا، وعند التمعن في قانون الأستاذ الجامعي نلاحظ وجد فجوات كثيرة وبعض الغموض الذي يسمح بتأويل النص من قبل الهيئات العلمية، فبالإضافة إلى أن أغلب موادها لا تحترم ولا تطبق على مستوى الجامعات، مما أدى إلى خلق العديد من المشكلات التي حالت دون تأدية الأستاذ لمهامه البيداغوجية والعلمية، ولعل أهمها كثرة الحجم الساعي الذي كبل الأستاذ الباحث ومنعه من مواصلة البحث وإعداد أطروحته، وإن كانت المادة 07 منه تشير إلى ضرورة تقليل الحجم الساعي للأستاذ المساعد الذي يحظر لا يزال يحضر أطروحته، لكن هذه المادة لم تحترم في أغلب الجامعات، هذا من جهة من جهة أخرى المادة التي تنص على الكيفيات التي يرقى بها الأستاذ

والتي ظلت خاضعة لقانون الوظيف العمومي إلى يومنا هذا، هي قوانين ومواد غير مرنة ولا تساعد الأستاذ على الترقية، لذا وجب إعادة النظر في تلك المواد أو على الأقل تعديلها وفق الظروف التي يعيشها الأستاذ الجامعي، وهذا ما يدفعنا أيضا إلى الحديث عن سلم الأجور بالنسبة للأستاذ الباحث التي لم تتغير منذ سنة 2008، وفي المقابل الظروف المجتمعية التي يعيشها الأستاذ والتي تزداد تعقيدا.

6- التعليم في الجزائر: واقع واستشراف

تسعى المدرسة الجزائرية جاهدة لمواكبة مختلف التغيرات التي يشهدها العالم، لهذا عمدت إلى الإصلاح الشامل للنظام التربوي الجزائري، حيث فرضت المتغيرات الجديدة على المنظومة التربوية الجزائرية إعادة النظر في المناهج السابقة، مما أدى إلى تعديلها وفق رؤى جديدة لتناسب المتطلبات المستجدة، وانطلاقا من حتمية التجديد وتطوير الأداء التربوي من أجل الإلتحاق بركب الدول الرائدة في حقل التعليم والتربية، ومسايرة التغيرات التي حدثت في العالم، فلم تعد المناهج القديمة التي مر عليها أكثر من عشرين سنة تساير التطور الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، الذي عرفه المجتمع الجزائري.

لهذا حاولت الجزائر إتباع مجموعة من الإصلاحات التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية، والتي رأتها كفيلة بمواكبة التطورات التربوية والعلمية الراهنة، محاولة منها تحقيق الاستثمار في الفرد كعنصر فاعل في المجتمع وربطه بسوق الشغل مستقبلا.

لهذا شكلت السياسة التربوية الجزائرية العامة غداة الاستقلال إحدى الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة عند حصولها على سيادتها، فوضعت نصوصا ومواثيق أساسية في الدستور الأعلى للبلاد كمرجعية تستمد منها الإصلاحات الجذرية التي شملت مختلف الأطوار التعليمية الثلاثة، حيث اعتبرت التعليم العنصر الأساسي لأي تغير اجتماعي وثقافي واقتصادي... إلخ، وما يدعم هذه السياسة المتوخاة في تكريس تعليم ممنهج صدور أول نص تشريعي، الذي وضع المعالم والأسس القانونية لتنظيم التعليم في الجزائر، وشكل هذا الإطار التشريعي للتربية، والتي تركز على عدة محاور أساسية، من أبرزها تأصيل الروح الوطنية

والهوية الدينية والثقافية لدى الشعب الجزائري، ونشر قيمه الروحية والحضارية واختياراته الأساسية، وتثقيف الأمة بتعميم التعليم والقضاء على الأمية، وفتح باب التكوين أمام الجميع، وتكريس مبادئ التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني، وأهم بند فيها وهو ضمان مجانية التعليم، حيث يسعى نظامنا التعليمي إلى توفير خدمات تربوية من أجل تكافؤ الفرص التعليمية.

هذا ما دفع الكثير من المهتمين بالشأن التربوي وأصحاب القرار إلى البحث بموضوعية في واقع التعليم في الجزائر والمساعدة على إدراك التحديات واستشراف الحلول لتجاوزها ومواصلة المسيرة التربوية لتحقيق الأهداف المرسومة، وذلك لمجابهة التغيرات المستجدة والتي تتمحور حول جودة التعليم وتطوره وفاعليته استجابة للمتطلبات مجتمع المعرفة، وتتحول من تعليم للجميع إلى تعليم نوعي للجميع.

وقد نحاول وصف الواقع التربوي وتحليله على جملة من المؤشرات معتمدة كنسبة الالتحاق بالتعليم، والجودة وهي نوعية مكتسبات التلاميذ، والفاعلية وهي ملائمة التعليم مع الموارد المتوفرة وتركز أيضا على علاقة مدخلات بمخرجات التعليم، والجدوى وهي مدى استجابة المدرسة الجزائرية لحاجيات الأفراد وإعدادهم للانخراط في المجتمع وسوق العمل، بالإضافة إلى ما تقوم به المدرسة في مجال التكنولوجيا والاستثمار الحديث للبحث العلمي، هذه المؤشرات التي تمكنا من التعرف على مدى التقدم في اتجاه الجودة، ومعاييرها حتى يتسنى لنا منافسة الأنظمة التربوية المتطورة، أو على الأقل اللحاق بركبها، وتسليط الضوء على القضايا التربوية التي تحتاج أن نوليها ما تستحق من الاهتمام، في عالم تشكل فيه المعرفة والتقنيات الحديثة للاتصال ونقل المعلومات حيزا كبيرا.

لذا كان لزاما رصد أوضاع التعليم ومتابعتها، وكذا دراسة تجارب دول رائدة في هذا المجال وبرامجها التعليمية الناجحة وتقييمها، ودراسة مدى ملاءمتها للتطبيق في البيئة التعليمية المحلية، بالإضافة إلى إصدار تقارير سنوية تقييمية للإصلاحات الجديدة، ومدى نجاعتها في الميدان، ومن هنا تظهر تجليات مشاريع الإصلاح في تأهيل المدرسة الجزائرية.

حيث تولي الأنظمة التربوية الحديثة اهتماما متزايدا لتطوير نفسها وتحسين مستوى تحصيلها، وكما اشرنا سابقا إلى أن المدرسة الجزائرية عرفت العديد من الإصلاحات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وقد شملت هذه الإصلاحات جوانب عدة، ولعل أبرز إصلاح التعليم في الجزائر هو ظهور المدرسة الأساسية في بداية الثمانينات للتخلص نهائيا من آثار الاستعمار، وانطلاقا من وعيها بتثمين رأس المال البشري، وضعت استثمارات معتبرة من أجل تعميم التمكن من التعليم والتكوين، حيث يهدف هذا الإصلاح في المقام الأول إلى توفير الشروط المادية والبيداغوجية والأكثر ملاءمة للتكفل بتعداد مدرسي يتجاوز ثمانية ملايين تلميذ وما يقارب مليون طالب، وهو السياق الذي تم فيه الترخيص القانوني لإسهام المدرسة الخاصة والجامعات الأجنبية في الجزائر خلال السنوات القليلة الماضية، كما يشمل إصلاح المنظومة التربوية العلم والثقافة العالميين واللغات الأجنبية والتعاون الدولي، ويشمل في الوقت ذاته تثبيت العناصر المؤسسة للهوية الوطنية في إطار الحداثة والتنمية.

إضافة إلى الإصلاحات التي تقوم بها المدرسة الجزائرية، وجب ملازمة ذلك بالتخطيط التربوي والتعليمي، وربطه بالتخطيط الاقتصادي، بإنشاء شراكة بين الجامعة الجزائرية والمؤسسات الاقتصادية، وتفعيلها في الميدان وتكييفها مع قدرات الكفاءات المتخرجة سنويا في اقتحام سوق العمل الوطنية، وذلك خدمة للفرد في كل متكامل للتنمية الشاملة في مختلف مكوناته الشخصية والمجتمعية، وقد ظهرت عدة نظريات تؤيد هذا الاتجاه أشهرها نظرية مدخل الرأس مال البشري، وذلك أنه هو محور عملية التنمية.

فتظل العوائق التي تحول دون تحقيق أهداف المدرسة الجزائرية، وعرققتها للإصلاحات الجذرية التي تسعى لتحقيقها على أرض الواقع، والاستثمار النوعي للرأس مال البشري، وتبقي الدولة أمام رهانات وتحديات مستجدة وجديرة بالدراسة والبحث والتحليل من أجل الوصول إلى الحلول المناسبة لتخطي هذه العقبات، ولعل من أبرز هذه الحلول توفير المناخ الملائم للباحثين في هذا المجال، وإشراك الشركاء الاجتماعيين باعتبارهم أعضاء فاعلين في المنظومة التربوية، ورفع ميزانية التعليم والبحث العلمي حتى تستطيع مواكبة التجارب الدولية الناجحة في مجال التربية والتعليم.

خاتمة:

إنَّ النظام التربوي الذي يتبناه أي بلد يعكس طموحاته ويكرس اختياراته الثقافية والاجتماعية والسياسية، كما يسعى يف حركية دائمة حنو إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال لمتعاقبة تنشئة اجتماعية وعلمية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل.

ولذلك كان لزامًا على النظام التربوي حتى يضمن النجاح في تأدية هذه المهمة الكبيرة أن يحاول التوفيق بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز هذا المجتمع أو ذاك، وأن يحاول في نفس الوقت تحسين أداءه، وتحسين مداخلاته عن طريق عدم إغفال استشراف المستقبل بمسئلاته الثقافية والسلوكية والمعرفية والعلمية والتكنولوجية.

كما أن النظام التربوي لا يمكنه أن ينجح في تأدية ما هو ملقى عليه من مسؤوليات دون الالتفات إلى المسؤولين عن تسييره من مديرين ومؤطرين ومكونين، ومنحهم بعض الأدوار الحقيقية في تطويره والمحافظة عليه، فهم أدرى من غريهم بطبيعة العملية التعليمية لأنهم يعيشونها يوميا بكل تفاصيلها، وأقدر من غريهم على وضع المعايير الملائمة لطبيعة عمل النظام التربوي، خدمة للمشروع التنموي الشامل الذي ائتمنه عليه المجتمع ككل.

قائمة المراجع:

1- الكتب:

- إبراهيم معوض، صلاح الدين، عبد الحليم رزق، حنان، (2003). الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: العالمية للنشر والتوزيع.
- أبو قحف، عبد السلام، (2002). أساسيات التنظيم والإدارة. مصر: دار الجامعة الجديدة.
- أحمد أسعد، وليد، (2005). الإدارة التعليمية. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر.
- أحمد الشراح، يعقوب، (2002). التربية وأزمة التنمية البشرية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- أحمد عبد الرحمان عياصرة، علي، (2005). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- إسماعيل حجي، أحمد، (2000). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. مصر: دار الفكر العربي.
- الأغبري، عبد الصمد، (2000). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. ط 1. لبنان: دار النهضة العربية.
- الأغبري، عبد الصمد، (2000). الإدارة المدرسية وتنظيم المهام. لبنان: دار النهضة العربية.
- بن سالم، عبد الرحمان، (2000). المرجع في التشريع المدرسي الجزائري: للمعلمين والأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية. ط 3. الجزائر: المكتبة الوطنية.
- بن سالم، عبد الرحمان، (2011). المرجعي التشريع المدرسي الجزائري. ط 3. الجزائر: دار الهدى.
- بوفلجة، غيات، (2002). التربية والتكوين في الجزائر. الجزائر: دار الغرب.

التشريع المدرسي و القانون، (2004). سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي.

جاسم محمد، محمد، (2008). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام. ط 1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

جعفور، محمد سعيير، (2006). مدخل إلى العلوم القانونية: الوجيز في نظرية القانون. الجزائر: دار هومة.

جمال نوير، محمد، ومحمد فتحي، شاكر، وبدراوي زيدان، همام، (1996). مقدمة في الإدارة المدرسية. القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات.

جميل عايش، أحمد، (2013). المدرسة نظريتها وتطبيقاتها التربوية. ط 2، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حامد، سليمان، (2008)، الإدارة التربوية المعاصرة. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

حريم حسن، مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة، (2009). ط 2. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

حسن العميرة، محمد، (2002). مبادئ الإدارة المدرسية. ط 3. عمان: دار المسيرة. حسن مساد، عمر، (2005). الإدارة التعليمية. ط 1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حسنين العجمي، محمد، (2000). الإدارة المدرسية. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي. الدويك، تيسير وآخرين، (بدون سنة). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

زرهوني، الطاهر، (بدون سنة). التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون، مطبعة وحدة الرعاية.

سلامة، السعود، راتب، (2013). القيادة التربوية: مفاهيم وآفاق. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- سلطي عريفج، سامي، (2001). الإدارة التربوية المعاصرة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- سلمان عاشور، الزبيدي، (1988). اتجاهات في تربية الطفل. عمان: دار أنس للنشر.
- سليمان، حسين، (1985). الشباب المسلم والحضارة العربية. ط 1. جدة: دار الشروق.
- شربل، مورييس، (1991)، موسوعة علماء التربية وعلماء النفس حياتهم. ط 1. لبنان: دار الكتب العلمية.
- صبيح الرشادة، محمد، (2007). الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح. ط 1. الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.
- الصيرفي، محمد، (2005). العلاقات العامة من منظور إداري. ط 1. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الطاهر، زرهوني، (1993). التربية والتعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- عباس، علي، (2004). أساسيات علم الإدارة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الحليم الزيات، كمال، (2002). العمل وعلم الاجتماع المهني: الأسس النظرية والمنهجية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الحميد مصطفى، صلاح، (1994). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. ط 2. المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.
- عبد العزيز الدعليج، إبراهيم، (2009). الإدارة العامة والإدارة التربوية. ط 1. الأردن: الروابط للطباعة والنشر.
- عبد القادر عابدين، محمد، (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. ط 1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد القادر عابدين، محمد، (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. ط 1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد الكريم حبيب، مجدي، سيكولوجية صنع القرار، (2007). ط 2. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

عبد المعطي الفريجات، غالب، (2000). الإدارة والتخطيط التربوي تجارب عربية متنوعة. ط 1. الأردن: دائرة المطبوعات والنشر.

عصمت مطاوع، إبراهيم، أحمد حسن، أمينة، (1982). الأصول الإدارية للتربية. جدة: دار الشروق.

عطا الله المعايطة، عبد العزيز، (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت، (2001). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت، (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها. عمان: الدار العلمية الدولية.

العلاق، بشير، (2008). مبادئ الإدارة. ط 1. الأردن: دار اليازوري العلمية.

العلوي، محمد الطيب، (1982). التربية والإدارة. ط 1. ج 2. قسنطينة: دار الشعب.

علي الحاج محمد، أحمد، (2003). أصول التربية: الأصول الاجتماعية للتربية - الأصول العلمية للتربية - الأصول الخاصة بالتربية. ط 2. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي شمس الدين، محمد، محمد الفقي، إسماعيل، (2007). السلوك الإداري: مدخل نفسي اجتماعي للإدارة التربوية. الأردن: دار الفكر.

عمار، بوحوش، (1984). الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

عوض الترتوري، محمد، وفرحان القضاة، محمد، (2006). المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. دار الحامد للنشر.

- فهمني زيادة، فريدة، (2005). وظائف الإدارة. ط 1. الأردن: دار اليازوري.
- قاسم بن عائل، الحربي، (2008). القيادة التربوية الحديثة. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- المجدوب، طارق، (2005). الإدارة العامة، العمليات الإدارية والوظيفة العامة والإصلاح الإداري. لبنان: منشورات الحلبي الحقوقية.
- محمد إبراهيم حسان، حسن، وحسنين العجمي، محمد، (2007). الإدارة التربوية. ط 1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد إبراهيم حسان، حسن، وحسين العجمي، محمد، (2007). الإدارة التربوية. ط 1. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمد أبو الوفاء، جمال، وعبد العظيم حسين، سلامة، (2000). اتجاهات في الإدارة المدرسية. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- محمد أبو فروة، إبراهيم، (1996). الإدارة المدرسية. ط 2، ليبيا: دار النشر الجامعة المفتوحة.
- محمد الخوارج، عبد الفتاح، (2009). تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإبداعية. ط 1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد الصريصري دخیل الله، يوسف، (2003). الإدارة المدرسية، طروحات فكرية، خبرات علمية، تجارب ميدانية. ط 1. لبنان: دار ابن حزم.
- محمد حسن، رسمي، (2004). أساسيات الإدارة التربوية. ط 1. مصر: دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر.
- محمد دياب إسماعيل، (2001). الإدارة المدرسية. مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- محمد دياب، إسماعيل، (2000). الإدارة المدرسية. مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- محمود سالم، مهدي، بن حمد الحلبي، عبد اللطيف، (1991). التربية الميدانية وأساسيات التدريس. ط 2. المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

منير سلمان، زيد، (2011). الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية. ط 1. الأردن: دار البداية للنشر والتوزيع.

منير مرسى، محمد، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، (1984). القاهرة: عالم الكتاب.

مهدي العامري، صالح، محسن الغالبي، طاهر، (2008). الإدارة والأعمال. الأردن: دار وائل للنشر.

مؤتمن عماد الدين، منى، (2001). آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

واصل جميل حسين، المومني، (2008). الإدارة المدرسية الفعالة: موضوعات إجرائية وأساسية مختارة لمديري المدارس. ط 1. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

ولد خليفة، محمد العربي، (1979). ملاحظات أولية حول تأثير المدرسين التقليديين والاستعمارية في نظامنا التعليمي الراهن، سيرتا (العدد الثاني نوفمبر)، الجزائر: معهد العوم الاجتماعية بجامعة قسنطينة، الجزائر.

2- مراجع عامة:

المجلس الأعلى للتربية، (مارس 1998). المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي.

3- المواقع الالكترونية:

إبراهيم حمروش، التشريع والتنظيم المدرسيين لطلبة المدارس العليا للأساتذة، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، اطلع عليه بتاريخ: 2019/09/15، نقلا عن:

<https://pdfcoffee.com/31-31-pdf-free.html>

الإدارة المدرسية الجزائرية، 17-09-2010، اطلع عليه بتاريخ: 2019/09/05، نقلا عن:

<https://aldarb.alafdal.net/t3078-topic>

مدونة الدكتورة صفاء بني حمدان، الإدارة التربوية ومستوياتها، 2021/01/11، اطلع عليه بتاريخ: 2021/03/03، نقلا عن:

<https://drsafaahamdan.wordpress.com>

4- المراسيم و التشريعات:

الجريدة الرسمية، العدد 23، الموافق لـ 04 ماي 2008 المتضمن قانون الأستاذ الباحث، اطلع عليه بتاريخ: 2020/03/26، نقلا عن:

<https://www.joradp.dz/ftp/jo-arabe/2008/a2008023.pdf>

القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008، اطلع عليه بتاريخ: 2019/08/18، نقلا عن:

<file:///C:/Users/MicroSoft/Downloads/Documents/14.pdf>

-الجريدة الرسمية العدد 24، 21 ذو الحجة 1419، الموافق لـ 7 أفريل 1999، المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، اطلع عليه بتاريخ: 2019/11/09، نقلا عن:

<file:///F:/%D8%AA%D8%B7%D9%88%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%88%D8%A7%D9%86%D9%8A%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D9%8A%D8%A9/A1999024%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%AC%D9%8A%D9%87%D9%8A%201999.pdf>

5- المراجع باللغة الأجنبية:

Colonna Fanny, (1975). Instituteurs algériens 1883-1939. Paris: presses de la fondation nationale des sciences politique.

Eric A,&Emery Jean Luc, (2002).Le manager est un psy. Paris: Edition d'organisation.