الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة لتعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة -01-
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
رقم التسجيل: 2011/02/PSY/343

Ministère de l'Enseignement Supérieure
Et de la Recherche Scientifique
Université – BATNA 01 –
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE
ET SCIENCES DE L'EDUCATION ET
L'ORTHOPONIE

القدرة القيادية وواقع إدارة التغيير في ظل الإصلاحات التربوية

ـ دراسة ميدانية على مفتشي ولاية المسيلة ـ

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم فرع علوم التربية
شعبة الإدارة والتسيير التربوي

إعداد الطالب:
بن حميدة عبد الله

إشراف الأستاذ الدكتور:
جبالي نور الدين

أعضاء لجنة المناقشة:

الإسم والقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
علـــي براجـــل	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة -1-	رئيســـــــا
نور الدين جبالي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة -1-	مشرفا ومقررا
لونيس أوقاسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة -2-	عضوا مناقشا
محمد بودربالـــــة	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
خضرة حـــواس	أستاذة محاضرة	جامعة باتنة -1-	عضوا مناقشا
عـــزوز كتفـــي	أستاذ مخاضر	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1439/1438–2018/2017

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

[وَأَن لَّيۡسَ لِلۡإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ ﴿٣٩﴾ وَأَنَّ سَعۡيَهُۥ سَوۡفَ يُرَىٰ ﴿٤٠﴾ ثُمَّ يُجۡزَىٰهُ ٱلۡجَزَآءَ ٱلۡأَوۡفَىٰ ﴿٤١﴾ وَأَنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلۡمُنتَهَىٰ ﴿٤٢﴾.]

صدق الله العظيم

سورة النجم، الآية (39-42)

إهـــداء

ـــــ أمي ـــــ

إلى الغالية نبع الحنان، ومركز الحب أمي الكريمة التي لم تبخل بشيء في سبيل تربيتي وتوجيهي وإخوتي، فكانت نعم الراعية ونعم المشجعة، كانت بحق نعم الأم جعل الله كل ذلك في ميزان حسناتها، بارك الله في صحتها، وأدام عافيتها وأطال عمرها وجعلها ذخرا لأبنائها.

ـــــ أبي ـــــ

إلى روح والدي الكريم وقدوتي في هذه الحياة، رحمه الله وأسكنه فسيح جناته، وحشره مع الأنبياء والصديقن وحسن أولئك رفيقا، كانت حياته رمزا للتفاني والاجتهاد في العمل، ومثالا في الصدق والإخلاص في التعامل، وفيضا من الحنان، كان إنسانا بأتمّ معنى الكلمة.

ـــــ زوجتي ـــــ

إلى من تضرب يوميا أروع الأمثلة في وفائها وإخلاصها ومعاضدتها ومساندتها وصبرها وتشجيعها زوجتي الكريمة وشريكتي، فضلا عن رعايتها الدائمة لبرعوماتي الناشئات.

ـــــ بناتي ـــــ

إلى برعوماتي وقرة عيني في الحياة، إلى فلذات كبدي أغلى هدية لي في الحياة، حبيباتي تسنيم وإيلاف وميار، بارك الله لي فيهن، وأنعم عليهن من ستره وعافيته وفيض علمة وتوفيقه.

ـــــ إخوتي وأخواتي ـــــ

إلى أشقائي وشقيقاتي وهم يقفون معي بنبض الأحاسيس وصدق المشاعر، أتمنى لهم دوام الصحة والعافية وتحقيق كل مشاريعهم.

ـــــ طلبة العلم ـــــ

إلى كل طلبة العلم والباحثين في كل الجامعات، الذين عرفتهم أو ربطتني بهم معاناة البحث، أتمنى لهم القوة والنجاح وتقبل الأعمال.

الباحث: بن حميدة عبد الله

شكر وتقدير

الحمد لله الذي خلق نفرا من الناس يعرفون معالم الحق وطرق الخير؛ يسيرون عليها فيقتدي بهم الطامحون من عباد الله لخير العباد في الدنيا والآخرة، واشهد أن لا إله إلا الله الذي علم بالقلم فقال عزمن قائ .ل :"**ن والقلم وما يسطرون** " والصلاة والسلام على رسولنا المعلم بوحي رسالته للوثنية حطم، وبنور بصيرته للبشرية عّلم، وبكرامة قدره للناس كرم. قال ﷺ "خير الناس انفعهم للناس" وقال أيضا: " من لا يشكر الناس لا يشكر الله ".

وقال الشاعر: "لا تسدين إلي عارفة *** حتى أقوم بشكر ما قد سلفا "

فمن لا يشكر النافعين من الناس فليس لله حاجة لشكره، لهذا وأنا على مشارف إنهاء هذه الأطروحة، مازلت أنعم بفضل الله الذي أشكره أولا وآخرا أن وفقني لإتمام هذا العمل وأتمنى أن يتقبله مني ويجعله في ميزان حسناتي يوم القيامة، فإنني أقدم الشكر وأعترف بالفضل لذي الفضل الذين أفاضوا على بنصحهم، وسخروا لي علمهم ولهذا فالشكر موصول إلى:

– الأستاذ الدكتور: **عبدوني عبد الحميد** المشرف السابق على هذ ا العمل والذي كان عطاؤه وافرا رغم تقاعده، وله علينا فضل الإرشاد والتوجيه الذي تميز بالتواصل الأخوي والعطاء الأكاديمي.

– الأستاذ الدكتور: **جبالي نور الدين** المشرف الحالي للمرة الثانية تحيطنا رعايته ويعطينا من وقته وجهده فيتحمل الإشراف على هذا العمل رغم أعبائه الإدارية، فله منا خير الجزاء أستاذا ومشرفا.

– رئيس اللجنة والمناقشين الفاضلين الذين لم أعرفهم لحد كتابة هذه السطور ولكني كلي يقين أنهم سيزيدون هذا العمل إثراء، ويصوبون ما وقع فيه من نقص، وستزيد ملاحظاتهم السديدة هذا العمل المتواضع قيمة، فشكرا لتفضلهم بقبول المشاركة في مناقشة هذا البحث، وجزاهم الله عن جهدهم خير الجزاء.

– جميع المحكمين بما قدموه من جهدهم في تحكيم أدوات هذا البحث فلولاها لما تم هذا العمل.

– المشرفين التربويين والمعلمين والمديرين بولايتي البويرة والمسيلة ممن تعاونوا معنا لإخراج هذا العمل للنور.

– الزملاء والأساتذة من أفراد دفعة ليسانس الإرشاد والتوجيه التربوي في جامعة مُحَّد بوضياف بالمسيلة.

– كل الزملاء والأساتذة من أفراد دفعة الماجستير إدارة وتسيير تربوي بجامعة الحاج لخضر باتنة.

– إلى هذا الصرح العلمي الشامخ ...جامعة الحاج لخضر باتنة العتيدة التي احتضنتني طالبا في الماجستير والدكتوراه، فلها مني كل الشكر وكل الامتنان وكل العرفان سائلا المولى – عز وجل – أن يرعاها لتظل منهلا وقبلة للعلم والعلماء وتحتل مكانتها بين أرقى الجامعات الوطنية والعالمية.

الباحث: بن حميدة عبد الله

فهـــــــرس البحث

رقم	الموضوع	الصفحة
	إهداء	
	شكر وتقدير	
	فهرس البحث	
	فهرس الجداول	
	فهرس الأشكال	
	فهرس الملاحق	
	ملخص البحث بالعربية	
	ملخص البحث باللغة الأجنبية	
	مقدمـــــــة:	أ- د
	القســـــــــــم النظري	
	الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث	**7-27**
1	– إشكالية البحث	**7**
2	– أهمية البحث	**10**
3	– أسباب اختيار موضوع البحث	**10**
4	– أهداف البحث	**11**
5	– فرضيات البحث	**11**
6	– تحديد المفاهيم والمصطلحات	**12**
7	– الدراسات السابقة	**15**
	الفصل الثاني : القيادة التربوية	**29-74**
	تمهيد	**29**
1	– مفهوم القيادة التربوية	**30**
2	– عناصر القيادة الإدارية	**36**
3	– مستويات القيادة التربوية	**39**
4	– خصائص القيادة التربوية وصفات القائد	**40**
5	– مهارات القيادة التربوية	**43**
6	– تصنيف أنماط القيادة التربوية	**46**

7 – مصادر قوة تأثير القائد 50
8 – القيادة التربوية والعلاقات الإنسانية 52
9 – نظريات القيادة التربوية 56
10 خلاصة 74

الفصل الثالث: إدارة التغيير التربوي 76-111

تمهيد 76
1 – مفهوم إدارة التغيير التربوي 77
2 – أهمية التغيير التربوي مصادره ودواعيه 81
3 – خصائص إدارة التغيير عناصرها ومستوياتها 86
4 – في سبيل نجاح التغيير التربوي 90
5 – التغيير التربوي بين المقاومة والتقبل 100
خلاصة 111

الفصل الرابع: الإشراف التربوي 113-157

تمهيد 113
1 – مدخل مفاهيمي حول الإشراف التربوي 114
2 – تصنيف الإشراف التربوي 125
3 – أساليب وطرق الإشراف التربوي 139
4 – الإشراف التربوي في الجزائر 145
خلاصة 157

الفصل الخامس: الإصلاحات التربوية 159-207

تمهيد 159
1 – مفهوم الإصلاح التربوي 160
2 – أهمية الإصلاح التربوي 166
3 – أهداف ودوافع الإصلاح التربوي. 169
4 – ضرورات الإصلاح التربوي. 170
5 – عوامل نجاح الإصلاح التربوي. 175
6 – خصائص الإصلاح التربوي. 176
7 – متطلبات وشروط الإصلاح التربوي. 178
8 – بدائل الإصلاح التربوي وطرائقه ومعاييره. 181

9 – تجارب رائدة لبعض الدول في الإصلاح التربوي. 184
10 – مبادئ الإصلاح التربوي الشامل (أمرية 16 أفريل 1976)..... 188
11 – الإصلاح التربوي الحالي: (القانون التوجيهي 04-08)..... 193
12 – نقائص مناهج الإصلاح التربوي الجاري 204
خلاصة 207

القسم التطبيقي

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة 210-235

تمهيد : 210
أولا – الدّراسة الاستطلاعية. 211
1 – حدود الدراسة الاستطلاعية..... 211
2 – عينة الدراسة الاستطلاعية 212
3 – المقابلة الاستطلاعية 212
ثانيا – الدراسة الأساسية 213
1 – المنهج المستخدم 213
2 – أدوات الدراسة الأساسية 213
3 – مجتمع البحث 225
4 – عينة البحث الأساسية 227
5 – أساليب المعالجة الإحصائية 234
خلاصة 235

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج البحث 237-282

تمهيد 237
أولا – عرض النتائج حسب فرضيات البحث ومتغيراته 238
1 – نتائج السؤال1: الكشف عن مستوى القدرة القيادة لدى المشرفين التربويين.. 238
2 – نتائج السؤال2: دلالة الفروق بين المشرفين في القدرة القيادية تبعا للمتغيرات الشخصية 242
3 – نتائج السؤال3: الكشف عن مستوى المشرفين التربويين في إدارة التغيير. 256
4 – نتائج السؤال4: دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا للمتغيرات الشخصية.... 266
5 – نتائج السؤال5: العلاقة بين القدرة القيادية وإدارة التغيير..... 270
ثانيا – مناقشة النتائج حسب فرضيات البحث ومتغيراته 273
1 – مناقشة نتائج س1: الكشف عن مستوى القدرة القيادة لدى المشرفين التربويين..... 273

2 – مناقشة نتائج س2: دلالة الفروق في القدرة القيادية تبعا للمتغيرات الشخصية..... 274
3 – مناقشة نتائج س3: الكشف عن مستوى المشرفين التربويين في إدارة التغيير... 278
4 – مناقشة نتائج س4: دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا للمتغيرات الشخصية.... 280
5 – مناقشة نتائج س5: الكشف عن العلاقة بين القدرة القيادية وإدارة التغيير..... 282
– خلاصـة :..... 283
ثالثا – مقترحات الباحث: 285
– خاتمـــــــــــــة : 287
– قائمة المصادر والمراجع 290
– ملاحـــــــــق البحث. 301

فهـــرس الجداول

رقم	العنـــوان	الصفحة
1	– مقارنة بين المدير والقائد	34
2	– مقارنة بين القائد التحويلي والقائد الإجرائي	70
3	– مستويات التغيير التربوي	86
4	– استراتيجيات التغيير والسلوك الإداري والنتائج المنتظرة	95
5	– التعاون الثنائي	172
6	– مراحل وأطوار الإصلاح الحالي	203
7	– الإختلالات في مناهج الجيل الأول وآثارها	205
8	– العينة الاستطلاعية حسب المقاطعات والمدارس والدوائر	212
9	– نتائج ثبات اختبار القدرة القيادية في دراستي نبراوي وعلي محمد	215
10	– معامل ثبات اختبار القدرة القيادية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار	218
11	– معاملات ثبات استبيان إدارة التغيير بطريقة الإختبار وإعادة الاختبار	219
12	– معامل ثبات اختبار القدرة القيادية بطرقة التجزئة النصفية	220
13	– معامل ثبات استبيان إدارة التغيير بطريقة التجزئة النصفية	221
14	– توزيع فقرات اختبار القدرة القيادية في صورته النهائية	222
15	– مفاتيح تصحيح اختبار القدرة القيادية	223
16	– مستويات اختبار القدرة القيادية	223
17	– توزيع فقرات مقياس إدارة التغيير في صورته النهائية	224
18	– مقياس ليكرت المطبق في استبيان إدارة التغيير	224
19	– الوسط المرجح لمقياس ليكرت الخاص باستبيان إدارة التغيير	225
20	– توزيع مجتمع المشرفين بولاية المسيلة حسب الدوائر والمقاطعات والتخصصات	225
21	– توزيع مجتمع المعلمين والمديرين حسب الدوائر والمدارس	226
22	– توزيع عينة المشرفين التربويين حسب الجنس	227
23	– توزيع عينة المشرفين التربويين حسب لغة تخصص	228
24	– توزيع عينة المشرفين التربويين حسب المستوى العلمي	229
25	– توزيع عينة المشرفين التربويين حسب الأقدمية	229
26	– توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب الجنس	231
27	– توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب التخصص	231

28	– توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب لغة التدريس	232
29	– توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب المستوى العلمي	233
30	– توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب الأقدمية	234
31	– نتائج استجابات المشرفين على اختبار القدرة القيادية	238
32	– مستوى المشرفين التربويين في القدرة القيادية	240
33	– وصف نتائج اختبار (ت) على نتائج القدرة القيادية	241
34	– نتائج اختبار (ت) على استجابات القدرة القيادية	241
35	– توزيع استجابات القدرة القيادية حسب الجنس	243
36	– نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في حالة افتراض تساوي وعدم تساوي تباينات نتائج اختبار القدرة القيادية حسب الجنس	244
37	– توزيع استجابات القدرة القيادية حسب متغير لغة التخصص	246
38	– نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في حالة افتراض تساوي وعدم تساوي تباينات نتائج اختبار القدرة القيادية حسب لغة التخصص	247
39	– توزيع استجابات القدرة القيادية حسب متغير المستوى العلمي	249
40	– نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في حالة افتراض تساوي وعدم تساوي تباينات نتائج اختبار القدرة القيادية حسب المستوى العلمي	251
41	– توزيع استجابات القدرة القيادية حسب الأقدمية	253
42	– نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في حالة افتراض تساوي وعدم تساوي تباينات نتائج اختبار القدرة القيادية	255
43	– نتائج اختبار (ت) على بيانات إدارة التغيير ومجالاتها	257
44	– بيانات محور تنمية العلاقات الإنسانية حسب سلم ليكرت	258
45	– بيانات محور بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد حسب سلم ليكرت	259
46	– بيانات محور تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين حسب سلم ليكرت	261
47	– نتائج محور تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير حسب سلم ليكرت	262
48	– نتائج محور التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير حسب سلم ليكرت	264
49	– نتائج محور إدارة وقت التغيير بفاعلية حسب سلم ليكرت	265
50	– نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير الجنس	266
51	– نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير التخصص	267
52	– نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير لغة التخصص	268
53	– نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير المستوى العلمي	269

54	– نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير الأقدمية	269
55	– المتوسطات الحسابية والانحرافات في القدرة القيادية حسب مجموعات مستوى التغيير	270
56	– تحليل التباين الأحادي في القدرة القيادية حسب مستوى التغيير	271
57	– اختبار تجانس التباين (Test of Homogeneity)	271
58	– أختبار شيفي (Scheffe) ودونت (Dunnett's) للمقارنة البعدية	272

فهـــرس الأشكال

رقم	العنـــــــوان	الصفحة
1	– مستويات الإدارة/القيادة التربوية	40
2	– أنماط القيادة التربوية	50
3	– نظريات القيادة التربوية	56
4	– نموذج تننبام وشميث في القيادة	59
5	– أساليب هالبن (Halpin) في القيادة	61
6	– نظرية الشبكة الإدارية لبليك و موتون (Blak , Mouton)	62
7	– تفاعل عناصر القيادة الموقفية	64
8	– العلاقة بين نمط القيادة ومدى ملاءمة الموقف	65
9	– الأساليب الأساسية لنظرية ريدن	66
10	– أنموذج متكامل في القيادة	73
11	أسباب حدوث التغيير	83
12	المراحل التسعة للتغيير نموذج لقيادة عملية تحول واعية	90
13	المراحل الثلاثة لعملية التغيير وفقا لنموذج كيرت ليفين	92
14	منهج كوتر وشلزنجر (Kotter ,Schlesinger) للتغلب على المقاومة	110
15	أهداف الإشراف التربوي	119
16	مراحل الإشراف العيادي	126
17	مراحل الإشراف التطوري	137
18	أبعاد دور المشرف التربوي	138
19	هيكلة جهاز الإشراف التربوي (التفتيش) في الجزائر	153
20	الأعمدة البيانية لتوزيع عينة المشرفين التربويين حسب الجنس	227
21	الأعمدة البيانية لتوزيع عينة المشرفين التربويين حسب لغة تخصص	228
22	الأعمدة البيانية لعينة المشرفين التربويين حسب المستوى العلمي	229

23	الأعمدة البيانية لتوزيع عينة المشرفين التربويين حسب الأقدمية	230
24	يبين الأعمدة البيانية لعينة المعلمين والمديرين حسب الجنس	231
25	الأعمدة البيانية لعينة المعلمين والمديرين حسب التخصص	232
26	عينة المعلمين والمديرين حسب لغة التدريس	232
27	الأعمدة البيانية لعينة المعلمين والمديرين حسب المستوى العلمي	233
28	الأعمدة البيانية لعينة المعلمين والمديرين حسب الأقدمية	234
29	الأعمدة البيانية لاستجابات عينة المشرفين التربويين على اختبار القدرة القيادية	239
30	الأعمدة البيانية لمسوى القدرة القيادية لدى المشرفين التربويين	240
31	منحنى العلاقة بين إدارة التغيير والقدرة القيادية	272

فهـــرس الملاحق

رقم	العنـــــــــوان	الصفحة
1	– التعديلات التي أجريت على اختبار القدرة القيادية	301
2	– اختبار القدرة القيادية في صورته النهائية	304
3	– مقياس إدارة التغيير في صورته النهائية	312
4	– قائمة السادة المحكمين	315
5	– وثيقة الترخيص بإجراء البحث الميداني	316

ملخص البحث بالعربية

يرى العديد من المهتمين بالبحث العلمي أن الواقع الميداني الذي يعيشه الباحث هو الذي يفرض عليه طبيعة المواضيع التي يبحث فيها، ومن هذا المنطلق تم اختيار الموضوع الموسوم القدرة القيادية وواقع إدارة التغيير في ظل الإصلاحات التربوية، دراسة ميدانية على مفتشي ولاية المسيلة، ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن القدرة القيادية لدى المشرفين التربويين عن التعليم الابتدائي وواقع ممارساتهم لمهارات القدرة القيادية في ظل الإصلاحات التربوية الجارية منذ 2003، وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف صاغ الباحث فرضياته كما يلي:

- لا يمتلك المشرفون التربويون القدرة القيادية بدرجة تفوق المتوسط النظري للاختبار.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين تعزى للمتغيرات الشخصية.
- واقع ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي في ظل بالإصلاحات التربوية من وجهة نظر العاملين معهم من مديرين ومعلمين دون المستوى المأمول.
- إدارة التغيير لا تعتمد على أي من المتغيرات الشخصية للمديرين والمعلمين وهي مستقلة عنها.
- لا توجد فروق بين متوسطات القدرة القيادة عند المستوي 0.05 تعزى لإدارة التغيير.

ولدراسة هذه الفرضيات تم اعتماد المنهج الوصفي، واستخدام أداتين لجمع البيانات هما: اختبار القدرة القيادية المطبق على عينة عشوائية طبقية من المشرفين التربويين بلغت (44) مشرفا لمعرفة مستواهم في القدرة القيادية وأبعادها، ومقياس إدارة التغيير المطبق أيضا على عينة عنقودية (cluster semple) من المديرين بلغت (200) مديرا وأستاذا لتقييم واقع ممارسات المشرفين التربويين لإدارة التغيير في ظل الإصلاحات التربوية، وقبل التطبيق النهائي للأداتين، أجرى الباحث دراسة استطلاعية في الحدود الزمانية والمكانية المحددة، من أجل ضبط خصائص العينة. وبعد جمع البيانات وتفريغها في جداول أعدت لهذا الغرض، تم تفريغ البيانات المجمعة بواسطة الأداتين في الحاسب الآلي بغرض تحليلها ومعالجتها إحصائيا عن طريق برامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.18)، وقد جاءت النتائج في حدود صدق أدوات البحث وتمثيل عينته كما يلي:

- أن المشرفين التربويين لولاية المسيلة يملكون قدرة قيادية تفوق المتوسط النظري للاختبار.

– أن متغير الجنس ليس له أثر معنوي سواء في القدرة القيادية، أو محاورها المتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال).

– أن متغير لغة التخصص (عربية، فرنسية) كان له تأثير معنوي على القدرة القيادية في عمومها، غير أنه لم يكن له تأثير على محاورها المذكورة.

– أن متغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي) له تأثير معنوي على القدرة القيادية عموما وعلى مجالاتها المتمثلة في استخدام السلطة، والمرونة في اتخاذ القرارات، ومعرفة مبادئ الاتصال، بينما لم يسجل له تأثير معنوي على محوري الموضوعية وفهم الآخرين.

– أن متغير الخبرة المهنية له تأثير معنوي على القدرة القيادية في عموم الاختبار وعلى كل مجالاتها المذكورة.

– أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي أعلى من المتوسط الطبيعي.

– أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين أعلى من المتوسط الطبيعي المفترض في كل المحاور الستة لإدارة التغيير: (تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد، تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير ، إدارة وقت التغيير بفاعلية)

– عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، المستوى العلمي، الأقدمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة عند المستوى 0.05 في القدرة القيادية تعزى لمتغير إدارة التغيير.

Rrésumé de l'étude

Cette étude s'intéresse à la question de la capacité de leadership des superviseurs de l'éducation primaire et la réalité de leurs pratiques et compétences de leadership à la lumière des réformes éducatives réalisées depuis 2003, et pour atteindre ces objectifs, le chercheur a formulé ses hypothèses comme suit:

- Les superviseurs éducatifs n'ont pas de capacité de leadership au-delà de la moyenne théorique du test.
- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives dans la capacité de leadership moyenne chez ces superviseurs de l'éducation attribuées aux variables personnelles.
- La réalité de la pratique des superviseurs de l'éducation pour la gestion du changement éducatif à la lumière de ces réformes éducatives du point de vue de leur personnel ; directeurs et enseignants, est au-dessous du niveau espéré.
- La gestion du changement ne dépend pas de l'une des variables personnelles des directeurs et des enseignants, et est indépendante de celles-ci.
- Il n'y a pas de différences entre les niveaux moyens de capacité de leadership au niveau ($\alpha = 0.05$) attribuées à la gestion du changement.

Nous avons adopté l'approche descriptive et deux outils de collecte de données: le test de capacité de leadership appliqué à un échantillon aléatoire stratifié de (44) superviseurs pour dégager leur niveau de capacité de leadership et ses dimensions, et une échelle de mesure de la gestion du changement a également été appliquée à un échantillon de grappe de 200 directeurs et enseignants, pour évaluer la réalité des pratiques de ces superviseurs de l'éducation pour gérer les changements dans le cadre des réformes de l'éducation. Avant l'application finale des deux outils, le chercheur a mené une étude exploratoire pour déterminer les caractéristiques de l'échantillon.

Après avoir collecter les données et les présenter dans les tableaux préparés à cet effet, nous avons utilisé dans notre analyse et traitement statistiques le (SPSS) version 18. Les resultats, dans la limite de la validité des outils de recherche et de la représentation de l'échantillon ont montré ce qui suit:

- Les superviseurs éducatifs de la wilaya de Msila ont une capacité de leadership supérieure à la moyenne théorique du test.
- La variable du sexe n'a pas d'effet significatif ni dans la capacité de leadership, ni sur ses axes (objectivité, utilisation du pouvoir, flexibilité, compréhension des autres et connaissance des principes de la communication).

- La variable du langage de spécialisation (arabe, français) a eu un effet significatif sur la capacité du leadership en général, mais n'a pas eu d'impact sur ses axes mentionnés.
- La variable du niveau scientifique (universitaire, non universitaire) a un impact significatif sur la capacité de leadership en général et dans ses domaines de l'utilisation du pouvoir, de la flexibilité dans la prise de décision, de la connaissance des principes de la communication, mais il n'a pas eu d'impact significatif sur les axes d'objectivité et la compréhension des autres.
- La variable de l'expérience professionnelle a un effet significatif sur la capacité de leadership dans l'ensemble du test et dans tous ses domaines mentionnés.
- La pratique moyenne des superviseurs de l'éducation pour gérer les changements éducatifs est supérieure à la moyenne naturelle.
- La pratique moyenne des superviseurs de l'éducation est supérieure à la moyenne naturelle assumée dans les six axes de la gestion du changement: (le développement de bonnes relations humaines, la construction d'une équipe de changement et le développement des capacities des individus, la réalisation d'une communication éfficace avec les autres, la réalisation du principe de partenariat pour provoquer le changement, Motivation vers la réalisation des objectifs du changement, gestion efficace du temps de changement)
- Il n'existe pas de différences significatives dans la pratique des superviseurs de l'éducation pour gérer le changement en fonction des opinions des directeurs et des enseignants attribuées aux variables de genre, à la spécialisation, au niveau scientifique, à l'ancienneté.
- Il n'existe pas de différences significatives au niveau ($\alpha = 0,05$) en capacité de leadership attribuées à la variable de gestion du changement.

مقدمـــة:

يشهد العالم الآن ثورة هائلة في التكنولوجيا والمعلومات والتقدم العلمي، بحيث أصبح التنافس بين القوى في العالم يرتكز على القوة الاقتصادية والقدرات والإمكانات العلمية والتكنولوجية. ولمواكبة هذه المنافسة والتفوق فيها نحن في حاجة إلى مدرسة جديدة، مدرسة بلا أسوار، مدرسة متصلة عضويا بالمجتمع وبما حولها من مؤسسات مرتبطة بحياة الأفراد ومتصلة بقواعد الإنتاج، مدرسة متطورة في أهدافها ومحتواها وأساليبها. وهو ما أشار إليه المنظرون للتربية في القانون التوجيهي للتربية الصادر مؤخرا عن وزارة التربية حيث جاء فيه: " إن هذه التحولات الخارجية المصاحبة للتحديات التي يواجهها مجتمعنا على المستوى الداخلي حتى وان كانت إستراتيجية، تثير بالدرجة الأولى إشكالية تكوين وتدريب الموارد البشرية، فبالنسبة إلى الجزائر التي تصبوا إلى بلوغ مستوى الأمم المتقدمة، إن نوعية الموارد البشرية تفرض نفسها كرهان استراتيجي وعامل حاسم لتلبية حاجة التنمية المستدامة للبلاد، والتفتح على المنافسة الدولية التي تتميز بالضغط الذي تمارسه الثقافات والنماذج الاقتصادية للقوى المسيطرة. ولهذا يتعين تحسين مستوى تأهيل الموارد البشرية، طبقا للمعايير الدولية وعدم الاكتفاء بتكوين إطارات بالعدد الكافي، بل إطارات ذات كفاءة وإبداعية ومهيأة للمنافسة على أساس الجهد وروح المبادرة والاستحقاق وقادرة على المساهمة في إنماء الثروة الوطنية وترقية المجتمع".[1]

أقول إذا أن الإدارة التربوية تعمل في ظل عدة متغيرات: سياسية، اقتصادية، ثقافية، واجتماعية...، وإذا كان التغير والتكيف، والمرونة من السمات الثابتة في الإدارة، فالثابت الوحيد كما يقال هو التغير، مع متطلبات العصر والتقدم السريع، سواء على مستوى الوسائل أو على مستوي الأنظمة والمبادئ، وهو ما أدى بمنظري التربية في الجزائر إلى ضرورة إعادة إصلاح المنظومة التربوية الحالية، وكانت المبررات على المستوى الوطني ظهور التعددية السياسية التي فرضت إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال بروح المواطنة وقيم التفتح والتسامح والمسؤولية والهوية الوطنية والتخلي على الاقتصاد الموجه، وأساليب التسيير المركزي والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق، وإزاحة احتكار التجارة الخارجية...، وبالتالي تحضير الأجيال الصاعدة لتعيش في وسط تنافسي وتتكيف معه، أما على الصعيد العالمي فقد تميز عالم اليوم بعولمة المبادلات، وثورة وسائل نقل المعلومة، وبالحضارة العلمية والتقنية المرتبطة بالنمو السريع للمعلومات، وتسارع وتيرة التجديد والتنامي المتزايد للاكتشافات العلمية والتكنولوجية..

وقد عمدت الجزائر إلى ضرورة التغيير والإصلاح في المنظومة التربوية بشكل عام والإدارة بشتى مستوياتها التربوية والتعليمية والمدرسية، لأنها إحدى الأدوات الرئيسية في نجاح وتقدم النظام التربوي بكامله ويجب أن تلبي الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، وتواكب التطور الكبير والسريع في التقنيات والاتصال، وتؤدي دورها في ترجمة الأهداف التربوية إلى واقع عملي، ولأن الإدارة التربوية أيضا متصلة بالتعليم والتعلم

[1] ـ القانون التوجيهي للتربية08 -04 المؤرخ في23 جانفي2008 م ،وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية عدد خاص،فيفري2008 م ،ص 22 ،23

فهي أداة أساسية من أدوات تحقيق الأهداف الوطنية، وقد أصبحت في الآونة الأخيرة علما بأصوله وقواعده ومبادئه، ناهيك أن الإدارة الحديثة تقوم على مبادئ الديمقراطية والمشاركة واللامركزية في اتخاذ القرارات، وتحترم الخصوصيات التي تطبع المجتمع المحلى.

ويبقى نجاح الإصلاح التربوي الجاري في الجزائر مرهون بتوفر جملة من العوامل المادية والبشرية، وهذه الأخيرة هي المحدد الأساسي لسيرورة العملية التربوية، ذلك أن توفر العناصر القيادية المؤهلة علميا وعمليا من شأنه أن يفعل العملية التعليمية التعلمية، ويضفي عليها من الجدية والفعالية ما يمكنها من تحقيق أهدافها الإستراتيجية في ضوء قيم المجتمع وتقاليده.

ونتيجة لما سلف يمكننا القول أنه رغم ما للموارد المادية والبشرية التي توفرها الدولة كمدخلات أساسية لتحقيق ما سطر لمنظومتها التربوية من غايات ومرامي في خدمة الفرد والمجتمع، وما اعتمد من مقاربات علمية حديثة، وما انتهج من إصلاحات تربوية مطلع سنة 2003... لن يتحقق المطلوب في غياب قيادات إشرافية حديثة واعية تتولى عملية الإشراف والتوجيه والمراقبة للجانب البشري وإكسابه الأساليب التربوية الناجحة التي تتيح له إمكانية التحكم في المواقف التعليمية التعلمية، وتوجيهها في الإطار الذي يضمن فعالية الاتصال والتواصل بينه – المعلم– وبين المتعلم، وبالتالي تحقيق أكبر قدر من التفاعل الذي يسهل بدوره عملية بناء المعرفة وتوظيفها.

قيادات إشرافية لها القدرة على تفجير الطاقات البشرية واستغلال كل الإمكانات المتاحة أحسن الإستغلال، قادرة أيضا على إقناع الجانب البشري المتمثل في الأساتذة والمعلمين والإداريين بضرورة التغيير الحاصل المتمثل في الإصلاحات سالفة الذكر وتقديم مبررات موضوعية لهذه الإصلاحات حيث لا يمكن النجاح بدون قناعة القائمين ميدانيا على تطبيق هذا الإصلاح. فالمؤسسات المعاصرة عبارة عن نظم اجتماعية يجري عليها ما يجري على الكائنات البشرية فهي تنمو وتتطور وتتقدم وتواجه التحديات، وتصارع وتتكيف، ومن ثم فإن التغيير يصبح ظاهرة طبيعية تعيشها كل مؤسسة تربوية، ولاشك أن التغير الذي تشهده الساحة التربوية على مستوى المناهج والبرامج والطرق والمقاربات يحمل جديدا اختلف بدوره على كل ما ألفه المعلمون والمدراء وحتى المشرفين، وخلق جدلا لا يزال قائما إلى حد كتابة هذه الكلمات، انتقل بدوره إلى الصحافة ووسائل الإعلام والمجتمع المدني وأسال الكثير من الحبر، فالمعلم الذي ألف التعامل مع مناهج وبرامج التعليم الأساسي وطرقها ووسائلها تفاجأ بحتمية التغيير بكل مبرراته سواء أكانت موضوعية أو غير ذلك، مجبر على إعادة التكيف مع الجديد، غير أنه يمكننا القول: أنه شتان بين من يطبق أفكارا يؤمن بها ومن يطبق أفكارا لا يؤمن بها، وشتان بين من يطبق أفكارا يعيها ويدركها ومن يطبق أفكارا بلا وعي أو إدراك. من هنا يبرز دور القيادة الإشرافية لتؤدي دورها في الإعلام والتوجيه والإقناع والتحليل باتباع الأساليب القيادية المناسبة.

يأتي هذا البحث ليكشف عن القدرة القيادية لدى فئة مهمة في الإدارة التعليمية وهي فئة المشرفين التربويين في أغلب الأدبيات التربوية في الوطن العربي أو ما يدعون بالمفتشين في الوثائق الرسمية الجزائرية، وهي بحق فئة

محورية بحكم مهامها الإدارية وبحكم علاقتها بالإدارة المدرسية، ومهامها التربوية التي جعلتها على صلة بالأساتذة والمعلمين والمناهج الدراسية...، ومهامها الفنية حيث ضرورة التنسيق والتنظيم والمراقبة والاتصال...، كما سيحاول البحث الحالي تسليط الضوء على دور المشرف التربوي وواقع إدارته للتغير الحاصل ميدانيا في إطار الإصلاحات التربوية الجارية، المتعلقة بعناصر العملية التربوية المتمثلة في المعلم والمتعلم والمنهاج، وتغير الأدوار الذي فرضته المقاربة التربوية الجديدة المعتمدة وهي المقاربة بالكفاءات، ناهيك عن التغيرات التي مست المنهاج من حيث المضامين والطرق والوسائل.

ويعتبر البحث الحالي دراسة نظرية وميدانية استخدم فيها المنهج الوصفي الذي يهدف إلى جمع بيانات كافية عن نشاطات العينة المتمثلة في المشرفين التربويين وتفسيرها من حيث واقع الممارسة القيادية وإدارة التغيير الحاصل بالاتجاه المطلوب وذلك في ظل الإصلاحات التربوية الجارية، وقد شمل مجتمع البحث كل المشرفين التربويين للمرحلة الإبتدائية بولاية المسيلة.

كما تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss) لمعالجة البيانات، واستعمال أداتين لجمع المعلومات، كانت الأداة الأولى عبارة عن اختبار القدرة القيادية أعاد الباحث تكييفه وتقنينه على عينة الدراسة؛ ويشتمل على خمسة محاور هي الموضوعية واستخدام السلطة والمرونة وفهم الآخرين ومعرفة مبادئ الاتصال، والأداة الثانية عبارة عن استبيان إدارة التغيير مصمم ليكشف عن واقع إدارة التغيير في ستة مجالات هي تنمية العلاقات الإنسانية، وبناء فرق التغيير، والاتصال الفعال، والمشاركة، والتحفيز وإدارة الوقت ، وقد قام الباحث بتقنين هذا الأداة على عينة الدراسة.

ويستمد البحث أهميته من أصالة الموضوع الذي يبحث فيه؛ والبحث الحالي تضمن متغيرات غاية في الأهمية في الميدان التربوي بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة. فالقيادية التربوية كمتغير أساسي في هذه الدراسة حضي باهتمام الباحثين لحد الساعة ويعتبر مهما بسبب المبررات التي أبرزناها في بداية المقدمة من جهة، وسرعة تجدد الطاقم التربوي والإداري وحتى المشرفين التربويين أنفسهم بنسبة كبيرة خاصة في الآونة الأخيرة حيث الإقبال المتزايد على التقاعد المسبق وهذا يعني زيادة الطلب على التكوين والتدريب على برامج ومواضيع الإصلاح التربوي، وهو ما يعني عبئا إضافيا على الإشراف والقيادة التربوية، وتعد القيادة من أهم عناصر النجاح في المنظمة؛ إذ من شأنها أن توجه كافة الموارد نحو تحقيق الأهداف فإذا ما هيأت كافة الموارد المادية في ظل عجز قيادي غير قادر على توجيه الموارد البشرية وتنظيمها وتنسيقها، فإنه لن يكتب النجاح لهذه المنظمة في تحقيق أهدافها ،ويتناسب مستوى تحقيق الأهداف مع مستوى قوة القيادة في الاستفادة من طاقات العاملين من خلال إشارة دافعيتها، والكشف عن الطاقات الكامنة للوصول إلى مستوى عال من الالتزام التنظيمي للعاملين. ويرى المنيع (1989) أن القيادة الناجحة هي التي تساعد الأفراد والجماعات على إدراك احتياجاتهم ومواجهتها، والمعلمون كأفراد يحتاجون للتقدير والتقبل والتشجيع الكافي بأن خططهم لن تفشل؛ وبمعنى آخر يحتاج المعلمون إلى نمو مهني من جهة ونمو شخصي من جهة أخرى.

وقد قسم البحث الحالي إلى قسمين رئيسيين هما القسم النظري والقسم الميداني ، فلما القسم النظري فيضم خمسة فصول جاءت على النحو التالي:

ففي الفصل الأول حاول الباحث طرح إشكالية الدراسة وتحديد أبعادها والأسباب الدافعة إلى دراستها وأهمية وأهداف البحث، كما تم عرض فروضه، و تحديد المفاهيم الأساسية فيه، وأخيرا تم التعرض للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

أما الفصل الثاني فقد تعلق بموضوع القيادة التربوية ، وقد بدأنا بمفهومها وعناصرها ومستوياتها، وتعرضنا لصفات ومهارات القائد التربوي، وتصنيف أنماط القيادة ومصادر قوة تأثير القائد، والقيادة التربوية والعلاقات الإنسانية وأخيرا تطرقنا لنظريات القيادة التربوية

وقد خصص الفصل الثالث لموضوع إدارة التغيير حيث تناولنا فيه مفهوم إدارة التغيير التربوي، وأهميته ومصادره ودواعيه، وخصائص إدارة التغيير عناصرها ومستوياتها، وسبيل نجاح التغيير التربوي، ثم التغيير التربوي بين المقاومة والتقبل.

ووسم الفصل الرابع بالإشراف التربوي حيث تناولنا فيه مدخل مفاهيمي حول الإشراف التربوي، وتصنيف الإشراف التربوي، ثم أساليبه وطرقه، وأخيرا الإشراف التربوي في الجزائر.

وفي الفصل الخامس تطرقنا للإصلاحات التربوية الجارية وقد تناولنا فيه مفهوم الإصلاح التربوي، وأهميته، وأهدافه ودوافعه، وضروراته، وعوامل نجاحه، وخصائصه، ومتطلباته وشروطه، و بدائل الإصلاح التربوي وطرائقه ومعاييره، ثم تجارب رائدة لبعض الدول في الإصلاح التربوي، مبادئ الإصلاح التربوي الشامل (أمرية 16 أفريل 1976)، وأخيرا الإصلاح التربوي الحالي: (القانون التوجيهي 04-08) ونقائصه.

أما القسم الثاني من البحث وهو القسم التطبيقي فقد تشكل من فصلين هما:

الفصل السادس وفيه تعرضنا إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في شقيها الاستطلاعي والأساسي وما تضمنته من مجالات الدراسة المكانية والزمنية والبشرية، وتم بيان المنهج المستخدم ومبررات استخدامه في البحث الحالي وأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية ، والأدوات الإحصائية المستخدمة في التحليل.

وفي الفصل السابع قمنا بتحليل وتفسير النتائج التي توصلنا إليها من معتمدين على ما تناولناه في الجانب النظري من جهة وحاولنا استغلال الدراسات السابقة وربطها مع النتائج، وخلصنا في الأخير إلى عرض جملة من التوصيات والاقتراحات موجهة للمشرفين أنفسهم وأصحاب الشأن التربوي في الجزائر وأعنى القيادة التربوية بمختلف مستوياتها للإفادة من نتائج البحث، كما نرجو أن يكون البحث الحالي مرجعا للباحثين في شقيه النظري والتطبيقي يستلهمون منه ولو النذر القليل.

القســم النظــري

الفصـــل الأول

الإطار العام لإشكالية البحث

1 – إشكالية البحث

2 – أهمية البحث

3 – أسباب اختيار موضوع البحث

4 – أهداف البحث

5 – فرضيات البحث

6 – تحديد المفاهيم والمصطلحات

7 – الدراسات السابقة

الفصل الأول – الإطار العام لإشكالية البحث:

1 – إشكالية البحث:

عرفت الجزائر العديد من المحاولات الإصلاحية منذ أن ورثت نظام تربوي بائس يكرس الاستعمار والتفرقة والتبعية لفرنسا كدولة مستعمرة من حيث؛ خدمته لثقافتها الغربية على مجتمع جزائري متشبع بالفكر الإسلامي على الخصوص، وما يتضمنه من قيم أخلاقية ودينية متأصلة فيه، ولغة القرآن التي تكاد تكون لغة كل فرد من أفراده. فهدف ذلك النظام الموروث عن فرنسا تغريب هذا الدين وتلك اللغة – العربية– لتحل محلها لغة المعمر التي ظلت ولازالت تعمل كعامل تفرقة بين الجزائريين تثير الجدل أينما طرح موضوعها، ناهيك عن ممارسة عملية التشويه التاريخي في محاولة للقضاء على رموز الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام والعروبة وحتى الثقافة الأمازيغية المتأصلة في المجتمع الجزائري، قلت أن هذه المحاولات الإصلاحية الأولى كانت من أجل نفض الغبار عن هذا النظام وإعادته إلى الطريق السليم رغبة في خلق جيل متكيف مع كل أبعاد وطنه، ولا يشعر بالغربة وهو في وطنه، وكانت الجزائر فتية حديثة العهد بالاستقلال تفتقر لجل المقومات البشرية والمادية والتقنية لتطوير هذا النظام بالشكل المرغوب فاستعانت بالدول الصديقة وعلى رأسها الدول العربية في الجانب البشري والمادي، وكانت رغبة الإصلاح قوية فرفعت راية الجزأرة والاستقلالية وأقحمت الممرنين وكل من له القدرة على التدريس ليقدم العون وفتحت المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين، فحضر الكم وغابت النوعية، وجاءت أمرية 16 أفريل 1976 كإصلاح تربوي شامل لكن مافتئت مخرجاته تظهر على أرض الواقع لتساهم في تنمية البلاد وتغييرها بالاتجاه السليم، في شكل انفتاح سياسي وتكريس للديمقراطية وانفتاح إعلامي شهدته الجزائر في التسعينيات من القرن الماضي...لتعود المنظومة التربوية إلى واجهة الصراع وتعود من أهم المواضيع التي أسالت الحبر، وكانت موضوع انتقاد القاصي والداني، خاصة بعد أن عصفت بالجزائر عشرية من النار والدم، وفكان لا بد من تغيير هذه المنظومة التي أفرزت – عند رأي البعض– عنفا مجتمعيا، ليعود منطق الإصلاح والتغيير إلى الواجهة وتحديدا في 09 ماي 2000، ولم يكتب له النور إلا في 13 أوت 2003 بصدور قانون توجيهي جديد يلغي الأمرية السابقة الذكر، ويحدث تغييرات تكاد تكون جذرية على الأقل بالنسبة للممارسين في الميدان من أساتذة ومدراء ومشرفين تربويين، إذن لعبت العوامل الخارجة عن النظام التربوي دورا بارزا في إحداث التغيير واللجوء إلى إصلاح النظام التربوي، حيث كان رد الفعل العامل الأساس في اتخاذ القرار رغم النقائص والمشكلات التي أبان عنها النظام التربوي السابق، إذن كانت النتيجة إصلاح النظام التربوي بصفة عامة والإدارة التي تشرف عليه بصفة خاصة، وكانت المبر رات المعلنة هي التحول السياسي والتطور العلمي والتكنولوجي والإعلامي الذي يحدث في العالم، حيث جعلت وسائل

الاتصال وعلى رأسها التلفاز والانترنت من العالم قرية واحدة. كما أن الأنظمة التربوية السابقة ولى عليها الدهر؛ لأنها أهملت الفرد وركزت على المعرفة وبالتالي أنتجت فردا غير قادر على التكيف مع مستجدات المجتمع محليا وعالميا من حيث القيم والثقافة والاقتصاد والتنمية وتسيير الواقع المادي والبشري.

كما أن القيادة الناجحة هي التي تساعد الأفراد والجماعات على إدراك احتياجاتهم ومواجهتها، والمعلمون كأفراد يحتاجون إلى التقدير والتقبل والتشجيع الكافي بأن خططهم لن تفشل؛ وبمعنى آخر يحتاج المعلمون إلى نمو مهني من جهة ونمو شخصي من جهة أخرى.[1]

وتعد القيادة الإدارية المحرك الأساسي لفاعلية أي تنظيم، فالقائد هو من يستطيع تسخير الطاقات الموجودة وحشدها لدى المعلمين معه لتحقيق الأهداف المطلوبة، ولا يتأتى ذلك بالضرورة عن طريق المركز الوظيفي، أو درجة السلطة التي يتمتع بها الإداري؛ فكثير من المديرين يفتقرون إلى المهارات القيادية، مما يحد من قدرتهم على تحقيق الأهداف المنوطة بهم، ذلك أن القيادة علاقة ذات شقين، طرفاها قائد وتابعون، فلا قيادة دون تبعية، وبالتحديد تبعية طوعية.[2]

إن المشرف التربوي الكفء هو الذي يؤثر تأثيرا فاعلا في العاملين معه من خلال ممارسته للسلوك القيادي فيستجيبون لتوجيهاته، وينفذون تعليماته لا عن خوف وإنما عن احترام، " فكلما شعر المعلم أن جهوده موضع تقدير مديره، وكلما كانت ظروف العمل مناسبة، والعلاقات طيبة مع الزملاء والمكافآت عادلة، والفرص مناسبة للترقية، وأن مديره على استعداد أن يذلل كل الصعوبات التي قد تعترض سبيله في العمل، فان ذلك يرفع من دافعيته، وروحه المعنوية؛ وهو ما ينعكس إيجابا على الالتزام التنظيمي لذلك المعلم".[3]

إذا في ضوء ما سبق، يأتي هذا البحث محاولا كهدف أولي الكشف عن القدرة القيادية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكد عليها دارسو الإدارة التعليمية والمنشغلون ببحوثها وذلك لدى فئة المشرفين التربويين (المفتشين) بوصفهم فئة تتمتع بالسلطة الإدارية التي خولها لها القانون من تفتيش ورقابة وتكوين وبحث، وتقويم ...وهي أيضا تقوم بدور قيادي مهم ومؤثر على العملية التعليمية التعلمية من خلال الأدوار القيادية التي تقوم بها. ويأتي هذا البحث بهدف الكشف عن مدى ممارسة هذه الفئة – المشرفين التربويين – للقدرة القيادية بصفة عامة، و الكشف عن

---

[1] ـ المنيع محمد عبد الله :أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس،مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية،العدد (1) ،1989م،ص 195

[2] ـ القرويتي محمد قاسم: السلوك التنظيمي،دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية ،ط2، دار وائل للنشر،عمان،الأردن،1993م ، ص 212

[3] ـ محمد عبود الحراحشة: العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مداس مديرية التربية والتعليم بمحافظة الطفيلية،بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد (7)،العدد (1)، مارس 2006 م،ص 16

ممارستهم للسمات القيادية التي تضمنها اختبار القيادة التربوية والمتمثلة في الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال.

أما الهدف الثاني فهو متعلق بالإصلاحات التربوية الجارية على المنظومة التربوية الجزائرية منذ (2003) وما أفضت إليه من تغيير مس المناهج لدراسية وما تضمن ته من برامج وأهداف وطرق ووسائل ومقاربات بيداغوجية...كل ذلك لاشك أنه واجه مقاومة كونه تغيير وتجديد وخروج عن المألوف يقتضي من المدرسين تغيير ممارساتهم اليومية وتغيير نظرتهم للتربية والتعليم... وكل ذلك يتطلب جهدا ودورا من المشرفين التربويين بصفتهم مكونين لهذه الفئة ومشرفين على ممارستها اليومية، ومتابعين لمدى تطبيق المناهج الجديدة بما تحمله من تغيرات جذرية، وبالتالي كان من مهامهم وفي مستواهم الإداري قيادة هذا التغيير إلى بر الأمان وتحقيق أهدافه، لأنهم الفئة الإدارية المراقبة والمكونة والمطلعة بصفة مباشرة على الميدان وما يحدث فيه، فهم على خط التماس مع الفئة المنفذة لعملية التغيير من أساتذة، ومديرين ومن ينوب عنهم، وحتى مع الأولياء في بعض الأحيان، إذًا كان عليهم التخفيف من مقاومة هذا التغيير، وجعل العاملين من إداريين ومعلمين يقتنعون بهذا التغيير ويتبنو هفي نهاية المطاف، بفضل الأيام التكوينية والدورات والاجتماعات التي يبرمونها من أجل تكوين هذه الفئة واطلاعها بكل جديد، طبعا في ظل وجود مصادر تكوين أخرى متمثلة في المواقع الإلكترونية المتخصصة التي تنشر وتبث كل جديد حول هذه الإصلاحات، فضلا عن الصحافة الوطنية التي أسالت الكثير من الحبر بخصوص الموضوع، ورغم أنها من العوامل الإيجابية التي تصب في حرية التعبير إلا أن لها تأثيرا بالغا في سواءً في الاتجاه الموجب أو السالب. ويأتي البحث الحالي ليجيب على التساؤلات التالية:

- هل يمتلك المشرفون التربويون القدرة القيادية بدرجة تفوق المتوسط النظري لاختبار القدرة القيادية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين تعزى للمتغيرات الشخصية المتمثلة في الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، الخبرة المهنية؟
- ما واقع ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي في ظل بالإصلاحات التربوية من وجهة نظر العاملين معهم من مديرين ومعلمين؟
- هل تعتمد إدارة التغيير على أي من المتغيرات الشخصية (الجنس، التخصص، لغة العمل، المستوى العلمي، الأقدمية)، أم هي مستقلة عنها؟
- هل توجد فروق بين متوسطات القدرة القيادية عند المستوى 0.05 تعزى لإدارة التغيير؟

2 – أهمية البحث والحاجة إليه:

تنبع أهمية هذا البحث من طبيعة الموضوع وأهميته وأصالته، والموضوع الحالي يكشف عن القدرة القيادية لدى المشرفين التربويين ومدى مساهمتهم في نجاح الإصلاحات التربوية من خلال إدارتهم للتغيير وأساليبهم القيادية في الفترة التي زامنت الإصلاحات التربوية الحالية.

ولأهمية الفئة المستهدفة المتمثلة في المشرفين التربويين حيث يمثلون همزة الوصل بين الإدارة التعليمية المتمثلة في مديريات التربية والإدارة المدرسية من جهة وبين وزارة التربية والإدارة المدرسية من جهة أخرى. وبالتالي فهم مسؤولون على الجانب الإداري والجانب التربوي في آن واحد. ويبين (الديوك، 1987) دور الإشراف حين يقول بأن: "الإشراف التربوي واحدا من الأجهزة القيادية التي تسهم في تحقيق أهداف التربية، لما له من أثر فاعل في توجيه العملية التربوية نحو تحقيق الأهداف المرسومة بالكفاية والفاعلية المطلوبتين كونه عمليةٌ تعنى بالعناصر التعليمية كافة من معلم ومتعلم ومنهج وأساليب يعمل على تحسينها وتغييرها في الاتجاه المطلوب". [1] ويستطرد (المناصرة،1991) قائلا: بأن الإشراف مهمة قيادية بالدرجة الأولى تفتح قنوات الاتصال بين جميع العناصر المؤثرة في العملية التربوية من إدارة ومناهج دراسية وطرائق تدريسية ونشاطات متنوعة لها علاقة بعملية التعليم.

ويتوقف نجاح الإدارة التعليمية والمدرسية على امتلاكها للقدرات القيادية، وذلك أن القائد التربوي يؤدي دورا مهما في تحديد الأهداف وفي رسم الطرق وتحديد الوسائل الموصلة إليها وللقائد دوره في وضع خطط النشاط المختلفة ومعنى قولنا أن القائد يؤدي دورا مهما وأن هناك أدوارا أخرى للجماعة تتسق مع دور قائدها، وأن القائد يعمل على تنظيم جهود جماعته والتنسيق بين أعضائها لتحقيق أهداف العملية التربوية.[2]

3 – أسباب اختيار البحث:

أي عمل هادف تقف وراءه أسباب منها ماهو داخلي، ومنها ماهو خارجي، ومنها ماهو ذاتي، ومنها ماهو موضوعي، والأسباب التي جعلت الطالب الباحث يختار البحث الحالي هي:

– مواصلة اهتمامه بموضوع الإصلاحات التربوية على غرار بحث الماجستير الذي اهتم بموضوع الشراكة الأوربية (ميدا2) وأثره على العمليات الإدارية وأنماط القيادة السائدة في ذلك الوقت.

– كون الباحث يشتغل في الحقل التربوي وله خبرة كأستاذ خلال المدرسة الأساسية، وبداية الإصلاحات الحالية، وكمشرف تربوي خلال الإصلاحات الجارية.

---

[1] ـ الديوك، تيسير وآخرون: أسس الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للنشر، 1987م، ص115.

[2] ـ حجي، أحمد إسماعيل: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م. ص 185.

– رغبته في الكشف عن القدرة القيادية لدى المشرفين التربويين لأن الدور القيادي من الأدوار المهمة والمؤثرة في عمل المشرف التربوي وهذا ما أفضت إليه الدراسات والبحوث السابقة خاصة في حالة وجود تغيير أو مستجدات في الحقل التربوي، وبالتالي الوقوف على الدور الذي لعبه المشرف التربوي كقائد.

– رغبة الباحث في الكشف عن واقع إدارة المشرف التربوي للتغيير من خلال رأي العاملين معه من أساتذة ومديرين، والكشف عن الدور الذي لعبه في موضوع التغيير وهو الإصلاحات الجارية التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية بداية السنة الدراسية 2003م.

– المساهمة ككل باحث جزائري في خدمة الوطن بصفة عامة والتربية والتعليم بصفة خاصة والمشاركة ولو بالقليل من خلال البحث الحالي في حدود صدق النتائج والأدوات والقدرة على التعميم.

4 – أهداف البحث:

أي بحث جاد وموضوعي يسعى لتحقيق أهداف معينة مفيدة ومهمة سواء في جانبه النظري أو التطبيقي، والبحث الحالي يهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

1.4 – الكشف عن مستوى القدرة القيادية للمشرف التربوي في ولاية المسيلة في فترة الإصلاحات التربوية الجارية باعتماد اختبار القدرة القيادية الذي يستجيب عليه المشرفون أنفسهم.

2.4 – الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في مستوى القدرة القيادية تبعا للمتغيرات الشخصية للمشرفين التربويين والمتمثلة في (الجنس، التخصص، المستوى العلمي، الأقدمية)

3.4 – الكشف عن واقع إدارة المشرف التربوي للتغيير المتعلق بالإصلاحات التربوية الجارية والمطبقة على المدرسة الجزائرية بدءا من العام 2003م.

4.4 – الكشف عن إدارة التغيير تبعا للمتغيرات الشخصية لعينة المعلمين والمديرين المتمثلة في (الجنس، التخصص، ولغة العمل، والمستوى العلمي، الأقدمية).

5.4 – الكشف عن العلاقة بين درجات القدرة القيادية ودرجات إدارة التغيير لدى المشرفين التربويين في ظل الإصلاحات التربوية.

5 – فرضيات البحث:

من أجل تحقيق الأهداف سالفة الذكر طرح الباحث الفرضيات التالية:

1.5– لا يمتلك المشرفون التربويون القدرة القيادية بدرجة تفوق المتوسط النظري للاختبار.

2.5 – لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين تعزى للمتغيرات الشخصية وتفرعت عنها الفرضيات التالية:

أ – لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الجنس (ذكور – الإناث).

ب – لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير التخصص (علمي – أدبي).

ج – لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير المستوى الدراسي (دراسات جامعية – اقل من ذلك).

د – لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الخبرة المهنية (5 سنوات فأقل – 5 سنوات فأكثر).

3.5 – واقع ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي في ظل بالإصلاحات التربوية من وجهة نظر العاملين معهم من مديرين ومعلمين دون المستوى المأمول.

4.5 – إدارة التغيير لا تعتمد على أي من المتغيرات الشخصية وهي مستقلة عنها. وقد تفرع عنها:

أ – إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الجنس (إدارة التغيير ومتغير الجنس مستقلان).

ب – إدارة التغيير لا تعتمد على متغير التخصص (إدارة التغيير ومتغير التخصص مستقلان).

ج – إدارة التغيير لا تعتمد على متغير لغة العمل (إدارة التغيير ومتغير لغة العمل مستقلان).

د – إدارة التغيير لا تعتمد على متغير المستوى العلمي (إدارة التغيير ومتغير المستوى العلمي مستقلان).

هـ – إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الأقدمية (إدارة التغيير ومتغير الأقدمية مستقلان).

5.5 – لا توجد فروق بين متوسطات القدرة القيادة عند المستوي 0.05 تعزى لإدارة التغيير.

6 – المفاهيم الإجرائية للبحث:

بعد مراجعة التراث النظري للإدارة المدرسية والإطلاع على الدراسات السابقة والإطلاع الميداني، تمكن الباحث من ضبط مفاهيم الدراسة كما يلي:

1.6 – القدرة (Ability): عرفها كود (Good ,1973): "بأنها القوة الفعلية الموجودة عند الكائن العضوي لإنجاز أي فعل معطى وتجعل التكيف بصورة ناجحة"[1]

2.6 – القيادة: ويعرفها حافظ، 2000 : "بأنها تفاعل نشط ومؤثر وموجه وليس مجرد مركز وقوة ومكانة القائد هو الشخص المركزي في الجماعة الذي يؤثر في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق

[1] - Good , c, v, Dicionery of Education, 3rd, ed newYork : Mc Graw –Hill. Com.(1973), p1.

أهداف مشتركة".[1] ويعرفها العلاونة، 1999م بأنها:" عملية التوجيه والتأثير في النشاطات ذات العلاقة بالمهمة التي يؤديها أفراد الجماعة".[2]

ويعرفها الباحث بأنها:" كل الجهود التي يبذلها القائد خارج سلطة الرسمية، وتؤدي إلى التأثير في توجهات وسلوك الآخرين الفعلي، وتجعلهم يسعون لتحقيق أهداف المنظمة عن طواعية واقتناع. "

3.6 – القدرة القيادية: عرفها نيول، (1998) بأنها:" استخدام المعرفة والسلوك المكتسب بالإضافة إلى التبصر في تقدير الحاجات وتوفير القيادة في موقف معين". ويعرفها كنعان 1999م بأنها:" سمة أو مجموعة من السمات يتمتع بها فرد معين ويمكن أن يكون قائدا ناجحا في كل المواقف".[3]

– ويعرفها الباحث بأنها:" هي ما يمتاز به المشرف التربوي من مهارات وسمات في مجال (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) تساعده على أداء دوره بحيث ينعكس هذا الدور بفعل سلوكي على العاملين، أو هو ما يقيسه اختبار القدرة القيادية المعد لهذا الغرض".

4.6 – القيادة التربوية: عرفها العرفي (1997) بأنها:" نشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي للتأثير في جميع العاملين بغية توجيه سلوكهم، وتنظيم جهودهم وتحسين مستوى أدائهم من أجل الإرتقاء بالعملية التربوية"[4]

– ويعرفها الباحث بأنها: " المرتكز الرئيس الذي يعتمد عليه تطور المؤسسات التربوية، فهي تتعامل مع أفراد متباينين الاتجاهات والقدرات والخلفيات الثقافية والاقتصادية مما يتوجب على القائد التربوي أن يكون ماهرًا قادرًا على التعامل مع مختلف الأفراد، وفي مختلف المواقف، والتأثير في سلوكهم باتجاه أهداف النظام التربوي، وهي محصلة الخبرة والمراس في الإدارة التربوية.

5.6 – الإشراف التربوي: هو عملية يتم فيها تقويم العملية التعليمية وتطويرها ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها.[5]

ويعرفه الباحث بأنه:" خدمة فنية تعاونية هدفها دراسة الظروف التي تؤثر في عمليتي التربية والتعليم بالجزائر والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل متعلم نموا مطردا من كل النواحي وعلى حسب ما جاءت به المناهج من كفاءات ختامية وغايات ومرامي".

---

[1] ـ حافظ،نبيل عبد الفتاح وآخرون:علم النفس الإجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000، ص187.
[2] ـ العلاونة علي وآخرون: أساسيات الإدارة ووظائف المنظمة (ط1)، دار رند للنشر،الكرك، 1999م، ص 172.
[3] ـ كنعان نواف: القيادة الإدارية، مكتبة دار الثقافة والنشر، عمان، 1999م، ص 309.
[4] ـ العرفي،عبد الله بالقاسم وعباس عبد مهدي، مدخل إلى الإدارة التربوية، جامعة قاريونس، بنغازي، 1996، ص 210.
[5] ـ المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي،1980، ص 450.

6.6 – المشرف التربوي : عرفه بلقيس (1989) بأنه:" الشخص الذي يتولى مهمة الإشراف التربوي وتحقيق أهدافه سواء كان هذا الشخص لمرحلة ابتدائية أو متوسطة أو ثانوية".[1]

– ويعرفه الباحث بأنه: " القائد الذي يعمل بالتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية في الجزائر، من مديرين ومعلمين ومجتمع محلي، بهدف تحسين تلك العملية والسعي لتحقيق الأهداف المرسومة بأقل الجهود وأعلى المنافع التربوية.

7.6 – التغيير: عرفه الكاتبان سعيد وعلي عبد الوهاب بأنه: "التغيير عامة هو التحول من حال إلى حال، والتغيير في المنظمات أو التغيير المنظمي يعني التحول أو التنقل أو التعديل من حال إلى حال أخرى". [2]

ويعرف التغيير أيضا: " هو مجموعة من ردود الفعل التي تستهدف مواجهة ما يحدث من تغيرات في البيئة، عملا على استعادة التوازن".[3]

ويعرفه الباحث بأنه: " الانتقال من حالة معروفة إلى حالة جديدة أفضل منها، بهدف التحسين والتطوير أو التجديد وبغرض التكيف مع ظروف البيئة الجديدة."

8.6 – إدارة التغيير يعرفها الدكتور سعيد عامر:" ادارة التغيير هي المعالجة الفعالة للضغوط اليومية المتغيرة، التي يتعرض لها الشخص نتيجة للتقدم والتطور، في جوانب الحياة المادية وغير المادية والافكار، و التفاعل معها داخل مؤسّسات الأعمال و خارجها، من خلال ممارسة العمليات الادارية بكفاءة وفعالية، للوصول إلى الوضْع المنْشود".[4]

– ويعرفها الباحث بأنها:" هي عملية إصلاح تهدف إلى معالجة مظاهر العيوب والأخطاء والقصور داخل المنظومة التربوية ضمن خطة مدروسة. وتحدث استجابة للإحساس بأهمية التغيير والتطوير نتيجة المشكلات التربوية الحالية، والتغيرات الاجتماعية والعالمية، من أجل الخروج من واقع مأزوم إلى واقع أفضل يكفل فيه ضمان بقاء المنظومة التربوية الجزائرية ورفع مستوى أدائها في خدمة أبناء الشعب الجزائري والوطن.

9.6 – مفهوم التغيير التعليمى: يعرف بأنه: " تلك العملية المقصودة التي تهدف إلى تطوير وتجديد وتحديث وإصلاح العملية التعليمية في آن واحد ويكون هدفها النهائي الوصول إلى الأهداف التعليمية بغرض تحقيق تقدم المجتمع".

---

[1] ـ بلقيس: أحمد، تقنيات حديثة في الإشراف التربوي، دار مجدلاوي، عمان، 1989، ص18.

[2] ـ سعيد يس عامر، علي محمد عبد الوهاب: الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة، الطبعة الثانية، مركز وايد سيرفيس للاستثمارات والتطوير الإداري، مصر، 1998، ص 544.

[3] ـ محمد بهجة جاد الله كشك ، المنظمات و أسس إدارتها ، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1999 ، ص : 126.

[4] ـ سعيد عامر، مفاهيم إدارة التغييرو أهميته، مركز وايد سرفس، القاهرة 1991، ص 60.

10.6 – الإصلاح التربوي: الإصلاح التربوي كما يتناوله البحث الحالي، يقصد به كل التغيرات التي استحدثت على النظام التربوي في شتى جوانبه من حيث؛ المحتويات والأهداف والمقاربة البيداغوجية وتدابير التقويم، والتي شرع في تطبيقها بداية العام الدراسي(2003) بمقتضى الأمر الرئاسي رقم: 03-09 المؤرخ في: 13 أوت 2003 المعدل لأمريه 16 أفريل 1976م والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.

7 – الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة أو في جانب من جوانبه من أهم مكونات الهيكل العام للبحوث العلمية الأكاديمية، فبناء عليها حدد الباحث مشكلة البحث وفروضه ومتغيراته، وسيحاول من خلالها تمييز البحث الحالي عن البحوث السابقة على مستوى المشكلة والفروض والمنهج والأدوات والعينة وأساليب المعالجة ومستوياتها، ومعرفة إذا ما جاء البحث الحالي بالجديد أو هو تدعيم لمواضيع سبق وأن درست وسنرتبها حسب أهميتها كما يلي:

1.7 – دراسات حول موضوع القيادة التربوية: من الدراسات التي تناولت موضوع القيادة اخترنا:

1.1.7 – دراسة عبيد بن عبد الله السبيعي بعنوان: " **الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير**" ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، ودرجة إمكانية ممارستها، وأهم المعوقات التي تحول دون ذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، والكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بأهمية الأدوار القيادية، وإمكانية ممارستها، والمعوقات التي تحول دون ممارستها، وفقا للمتغيرات التالية: (نوع الإدارة، الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة في مجال الإدارة، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم (100) فرد، واستخدم الإستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام برنامج (spss) الإحصائي ومن أهم نتائج هذه الدراسة

_ أن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة جدا من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

– وأن بعد تحفيز العاملين بالإدارة قد احتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية ، تلاه بعد القيادة التشاركية، وبعد تطوير الرؤية المشتركة، ثم بعد وضع استراتيجية لتطوير الإدارة، وبعد تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير، وجاء بعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة في المرتبة الأخيرة.

– أن إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التربية والتعليم كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لأهمية الأدوار القيادية تعزى للمتغيرات التالية: (نوع الإدارة، الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية التي تعزى للمتغيرات التالية: (نوع الإدارة، الوظيفة، الخبرة، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير).

– وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية باختلاف متغير المؤهل العلمي بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (دكتوراه) وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه).[1]

2.1.7 – دراسة حمود بن سليمان الفرج: "**بناء مقياس لخصائص القيادة الأمنية في التعامل مع الأزمات، وفق نموذج الاستجابة للمفردة الإختبارية أحادية البعد**"، وتلخصت مشكلة الدراسة في كون الساحة الأمنية خالية من وجود أداة قياس مبنية وفق نظرية القياس الحديثة باستخدام نموذج الاستجابة للمفردة الإختبارية أحادية البعد لاختبار القادة الأمنيين في التعامل مع الأزمات واتقاء حدوثها، واشتمل عينة الدراسة على (451) ضابطا. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وقد حاز المقياس الذي قام ببنائه وفق النظرية الحديثة للقياس على مؤشرات إحصائية عالية من حيث الدقة والموضوعية، واستطاع أن يميز بين القادة الأمنيين القادرون على قيادة العمل الميداني، وزملائهم غير القادرين، واستطاع الكشف على القدرات المتوقعة لهؤلاء القادة وتصنيفهم إلى قدرات عالية، ومتوسطة، ومتدنية، وبين الحلول المناسبة للارتقاء بالمستويات المتدنية، كما كشفت الدراسة على إمكانية الإعتماد على هذا المقياس وتعميمه واستخدامه مع عينات مختلفة، وفي مواقف متشابهة لاتفاق نتائجه واقتراحاته مع الشكل النموذجي والافتراضات الأساسية لنظرية الاستجابة للمفردة.

3.1.7 _ دراسة يوسف نبراوي وعلى محمد يحيى من جامعة الإمارات بعنوان: "**العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدي مديري ووكلاء المدارس**" ، وتدور مشكلة البحث في هذه الدراسة حول مدى العلاقة بين القدرة القيادية التربوية (الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين ومعرفة الآخرين) عند مديري ووكلاء المدارس وبعض السمات

[1] - عبيد السبيعي: الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، أد، مقدمة لكلية التربية، جامعة أم القري، السعودية، 2008.

الشخصية (السيطرة، المسؤولية، الثبات الانفعالي والاجتماعية) وقد استخدم الباحثان اختبار القيادة التربوية لصاحبه منير مرسي، ومقياس بروفيل الشخصية (Personality Profile) للدكتور (ف.جوردون) الذي أبعاده السيطرة والمسؤولية والثبات الانفعالي والاجتماعية. كما اشتملت عينة البحث على (90) مديرا ومديرة ووكيلا ووكيلة من المراحل الثانوية والإعدادية والابتدائية بمنطقة العين التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة ويمثل هذا العدد المجموع الكلي للمديرين والمديرات بالمنطقة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (60) منهم (25) ذكورا والبقية من الإناث. وقد بينت النتائج أنه ليس لسمات المسؤولية، والسيطرة، والثبات الانفعالي من أثر ولا يوجد تفاعل بينها وبين السلوك القيادي للمفحوصين، وجاءت نتائج تحليل التباين مؤيدة لتأثير سمة الاجتماعية وتبين أن هناك علاقة تفاعلية بين سمة الاجتماعية والسلوك القيادي لأفرد عينة البحث. وفي ضوء ما تقدم يميل الباحثان للأخذ بالرأي القائل بأن القيادة غالبا ما ينظر إليها على أنها خاضعة للظروف والمواقف المختلفة ومتطلباتها، ومظاهرها تختلف كثيرا من حيث الزمان والمكان ويحتاج الأمر إلى دراسات معمقة في بيئات متباينة للتحقق من هذا الأمر.

4.1.7 – دراسة طلعت سالم شربيني: " **القيادة التربوية وأثرها في رفع الكفاية الإنتاجية**" (2008)، ويسعى البحث للتعرف على القيادة التربوية وأثرها في رفع الإنتاجية وفن التعامل من قبل القائد التربوي تجاه العاملين في المؤسسة التربوية ... وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الذي يقوم على استقصاء المعلومات ودراسة الموضوعات ذات العلاقة من خلال المراجع والكتب التربوية والإدارية والعلمية والنفسية وتتبع الدراسات والبحوث السابقة وتحليلها واستنباط النتائج والبيانات. ومن بين النتائج المتوصل إليها:

– أن العالم الإسلامي أصيب بانتكاسات في مختلف المجالات الثقافية والتربوية والاجتماعية جعلته مطية وعرضة للتأثير من جانب التيارات الاجتماعية والثقافية الغربية التي صورت لنا نشأة الإدارة التربوية ومبادئها العصرية وتطبيقاتها ومسمياتها وكأنها خلق جديد من واقع المجتمعات المتقدمة ما علينا سوى الإذعان لها والقبول بها والاقتباس منها.

– أن الإدارة التربوية في الإسلام تعتمد على اجتهادات القادة في جزئياتها ولكن في مبادئها وأحكامها وأصولها فإنها نابعة من الكتاب والسنة ولا ينبغي أن تتعارض جزئياتها وتفصيلاتها مع الحكم الشرعي المعلوم.

– القيادة التربوية الناجحة يمكن استشراف وتصور أهم سماتها من خلال سمات الإدارة المستقبلية (استراتيجيه، معلوماتية، ديناميكية، قادرة على إدارة الأزمات، إنسانية، مديرة للتغيير، تهتم بالتدريب، ابتكارية، تهتم بالوقت، إدارة مشاركة).

– عدم استقرار القيادات الإدارية والتربوية وعدم اطمئنانها النفسي يؤدي إلى التردد والإحجام في أداء دورهم القيادي وذلك بسبب:(خوف القائد، ضعف كفاءته، نقص خبرته) [1]

5.1.7 _ دراسة إبراهيم الخضيبي بعنوان: "**الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم**" 2008، هدفت إلى تحديد الكفايات القيادية الضرورية لمديري الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، والتعرف على درجة أهمية توفرها لديهم ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري الإشراف التربوي أنفسهم، والتعرف على الفروق بين آراء أفراد مجتمع الدراسة تبعا للمتغيرات التالية: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في العمل الحالي، والدورات التدريبية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، كما استخدم الإستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة البالغ (479) فردا، والمكون من مديري الإشراف التربوي ومشرفي الإدارة المدرسية، ولمعالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي spss ومن أبرز النتائج:

– بناء قائمة للكفايات القيادية الضرورية لمديري الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، بلغ عددها (88) كفاية، موزعة على (11) مجالا، هي: (الكفايات الإنسانية، والفكرية، والتخطيط، والتنظيم والتنسيق، وكفايات التنفيذ والمتابعة والإشراف، وكفايات التقويم، والإتصال، وصنع القرارات، واستخدام الحاسب الآلي، والبحث العلمي والتدريب).

– أن جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أهمية توفر الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي بدرجة (مهمة جدا).

– توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي في تحديد درجة أهمية توفر الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي.

– يرى مجتمع الدراسة أن الكفايات القيادية تمارس بدرجة (عالية).

– احتلت الكفايات الإنسانية المرتبة الأولى من حيث الأهمية والممارسة.

– توجد فروق في تحديد درجة الممارسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي.[2]

6.1.7 _ دراسة منصور العتيبي بعنوان: "**أنماط التفكير الإداري وعلاقتها بالقيادة التحويلية في مجال الإشراف التربوي من وجهة نظر بعض القيادات التربوية بالمملكة العربية السعودية**"

(2006) هدفت إلى توضيح طبيعة التفكير الإيجابي ومهاراته وأنماطه الإدارية وأساليب تنميتها، وكذلك توضيح طبيعة القيادة التحويلية وأبعادها ووظائفها ... وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي

[1] ـ طلعت سالم شربيني: القيادة وأثرها في رفع الكفاية الإنتاجية، أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية التربية، الجامعة الإمريكية، لندن، المملكة المتحدة (بريطانيا)،2008.

[2] ـ إبراهيم بن عبد الرحمان الخضيبي: الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم، أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2008.

المسحي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (1014) مشرفا تربويا يمثلون مديري إدارات الإشراف التربوي ومديري مراكز الإشراف ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين بإدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث استبانه لجمع المعلومات، وبرنامج (spss) لمعالجتها، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

_ أن مهارات أنماط التفكير الإداري تتوافر لدى المشرفين التربويين بدرجة متوسطة، وأن أكثرها توافرا التفكير الناقد، فالتفكير التحليلي، ثم العلمي، فالإستراتيجي، وأخيرا التفكير الإبداعي.

_ أن خصائص أبعاد القيادة التحويلية تتوافر لدى المشرفين التربويين بدرجة متوسطة، وأن أكثرها توافرا الالتزام القيمي فالاهتمام الفردي ثم التأثير الكاريزمي فالاستثارة العقلية وأخيرا الحفز الإلهامي.

– أن العلاقة بين جميع أنواع التفكير الإداري وأبعاد القيادة التحويلية علاقة إيجابية حيث تراوحت

– أن أكثر أنماط التفكير الإداري ارتباطا بالقيادة التحويلية إجمالا هو التفكير الإستراتيجي، في حين أن أكثر أبعاد القيادة التحويلية ارتباطا بالتفكير الإداري إجمالا هو بعد التأثير الكاريزمي.

– لا يوجد فروق ذات دلالة تعزى للمتغيرات الآتية: السن، الخبرة، الدورات التدريبية، في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في متغيري المؤهل العلمي، وطبيعة العمل.

– أن مهارات أنماط التفكير الإداري مهمة في مجال الإشراف التربوي بدرجة كبيرة، وأن أهمها التفكير العلمي فالتفكير الإستراتيجي ثم التفكير التحليلي فالتفكير الناقد وأخيرا التفكير الإبداعي.

– أن خصائص أبعاد القيادة التحويلية مهمة في مجال الإشراف التربوي بدرجة كبيرة، وأن أهمها الالتزام القيمي فالاهتمام الفردي ثم التأثير الكاريزمي فالحفز الإلهامي وأخيرا الاستثارة العقلية.

– أن هناك فروق في استجابات عينة الدراسة بين أهمية مهارات أنماط التفكير الإداري وخصائص أبعاد القيادة التحويلية بين مدى توافرها لدى المشرفين التربويين وذلك لصالح الأهمية.

7.1.7 _ دراسة هانم بنت حامد ياركندي بعنوان : " **ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية** ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة " وقد حاولت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين تلك المتغيرات الهامة التي لها دور كبير ومؤثر في العملية التربوية والتعليمية وهي: ضغوط العمل، والقيادة التربوية، ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس وقد تكونت العينة من (96) مديرة من مديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية واستخدمت الباحثة: مقياس ضغوط العمل من إعداد الباحثة، واختبار القيادة التربوية لمحمد منير مرسي، ومقياس وجهة الضبط من إعداد علاء الدين كفافي، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

– يعاني 36.5% من أفراد العينة من ضغوط العمل ، ويعاني 79% من عدم قدرتهن على استخدام جوانب القيادة التربوية و يتميز 45 % بوجهة الضغوط الخارجية.

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والقيادة التربوية.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين ضغوط العمل ووجهة الضبط.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ضغوط العمل، والقيادة التربوية ووجهة الضبط وفقاً للمتغيرات التالية: المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جهة الضبط بين العاملات في المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية لصالح الأخيرة .[1]

8.1.7 – مناقشة الدراسات التي تناولت القيادة التربوية: بعد مراجعة هذه البحوث التي تناولت متغير القيادة التربوية، يمكننا الإشارة إلى الملاحظات التالية:

– أحد هذه الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية في متغير القدرة القيادية واستخدام نفس المقياس لمحمد منير مرسي بمجالاته المعروفة (الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين ومعرفة مبادئ الاتصال) غير أن الدراسة ربطته ببعض السمات الشخصية (السيطرة، المسؤولية، الثبات الانفعالي والاجتماعية).

– أغلبها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

– لم تسجل أي دراسة بحثت في علاقة القدرة القيادية وإدارة التغيير في ظل الإصلاحات التربوية.

– تفيد هذه الدراسات البحث الحالي من حيث قياس الخصائص السيكومترية لأداء الدراسة.

– اعتمدت هذه الدراسات على العينة نفسها لمعرفة القدرة القيادية.

– إحدى هذه الدراسات تشترك مع البحث في استعمال مقياس القدرة القيادية لمحمد منير مرسي.

– بينت الدراسات أهمية مجال العلاقات الإنسانية.

– أوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام ببعض مجالات القيادة كالاتصال والإشراف

رغم الاختلاف الواضح في تصميم البحث الحالي والبحوث السابقة التي اهتمت بالقيادة التربوية، فإن الباحث سيستفيد من نتائج هذه الدراسات، وتوصياتها عندما يكون بصدد تحليل نتائج البحث الحالي، كما سيستفيد من الأساليب الإحصائية المستخدمة خاصة فيما تعلق بصدق وثبات أدوات الدراسة.

2.7 _ دراسات حول موضوع التغيير: من الأطروحات والدراسات التي تناولت متغير التغيير اخترنا مايلي:

1.2.7 _ دراسة محمد عبود الحراحشة ومصطفى طه النوباني، (2007) بعنوان: "**اتجاهات القادة التربويين في الأردن نحو التغيير التنظيمي** " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات القادة

[1] _ هانم بنت حامد باركندي بعنوان: ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة،دراسة مقدمة لكلية التربية للبنات، مكة المكرمة، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (89)،بس.

التربويين في الأردن نحو التغيير التنظيمي، ومعرفة أثر كل من المستوى الوظيفي والمؤهل العلمي والإقليم والخبرة الإدارية على اتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي، وقد تكونت الإستبانة من (18) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: النزوعي، والعاطفي، والإدراكي، وطبقت على عينة عشوائية تكونت من (479) فردا من القادة التربويين، وهم من الرتب (مدير تربية، مشرف تربوي، مدير مدرسة ثانوية)، موزعين على (14) مديرية تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وفقا لعددها في الأقاليم التالية (شمال، وسط، جنوب) وبنسبة (50%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت ال باحثان للنتائج التالية:

– كانت اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي إيجابية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (0.05) بين اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي تعزى للمستوى الوظيفي والإقليم.[1]

2.2.7 _ دراسة علي بن حسن القرني، (2009): بعنوان "**متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة**" ، وهدفت إلى صياغة تصور مقترح لأهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها عصر اقتصاد المعرفة. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي (Analytical Observative Appoach)، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية ممثلة من الأكاديميين (أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من ثمان جامعات في المملكة العربية السعودية، يمثلون أكثر من 15% من مجتمع الدراسة، وعددهم (160) خبيرا أكاديميا، وعينة قصدية من مديري ونواب الإدارات العامة بجهاز وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ذوي العلاقة بموضوع الدراسة وتكونت من(32) تربويا في(16) إدارة عامة، وجميع مديري ومساعدي إدارات التربية والتعليم بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية، وتكونت من (84) خبيرا تربويا في(42) إدارة تعليمية. واستخدم الباحث استبانه تتكون من سبعة أبعاد اشتملت على(90) عبارة. وقد تم إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات هذه الدراسة باستخدام برنامج (spss). وقد أبرزت النتائج أن أهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها اقتصاد المعرفة تتمثل في التحول نحو المدرسة الإلكترونية (E-school) دمج التقنية في التعليم، حيث حصلت على درجة أهمية عالية جدا، وكذلك التحول نحو التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين، والتحول نحو التعلم لإنتاج وابتكار المعرفة، والتحول نحو المدرسة دائمة التعلم (التعلم المستمر)، والتحول نحو المدرسة

[1] - محمد عبود الحراحشة، مصطفى طه النوباني: اتجاهات القادة التربويين في الأردن نحو التغيير التنظيمي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم والتربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (19) العدد (1)، 2007.

المجتمعية لبناء مجتمع المعرفة ، والتحول نحو التعلم للعمل (توظيف المعرفة لمواءمة العمل)، وأخيرا التحول نحو التمكين الإداري. [1]

3.2.7 – دراسة محمد عبد الوهاب، وماجد محمد، وأحمد سليمان: " **أثر أبعاد القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي** ، دراسة استطلاعية لآراء نخبة من رؤساء الأقسام في معمل الألبسة بالولادية بالموصل" هدفت هذه الدراسة إلى وصف وتشخيص أبعاد القيادة التحويلية والمبررات الداخلية والخارجية للتغيير التنظيمي وتحديد علاقات الارتباط والأثر بينهما، واستخدمت استمارة الاستبيان والتي يمكن أن تحدد وتقيس تغييرات الدراسة وفق أبعاد التالية الكارزماتية (التاثير المثالي) والحافز الإلهامي (المادي) والإثارة الفكرية، الاعتبار الفردي (الانجاز) كما استخدمت المقابلات الشخصية مع السادة المبحوثين بهدف شرح وتوضيح مضمون الاستمارة في من أجل ضمان دقة الإجابة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات لعل أبرزها عدم كفاية أجراء التغييرات التنظيمية دون استخدام الأسلوب القيادي المناسب لها. وقد أكد ذلك وجود علاقات ارتباط واثر معنوية موجبة بين أبعاد القيادة التحويلية والتغيير التنظيمي.

4.2.7 – مناقشة الدراسات التي تناولت متغير التغيير: بعد مراجعة البحوث التي تناولت متغير التغيير، يمكننا المقارنة بينها وبين الدراسة الحالية، واستنتاج بعض الملاحظات المهمة والمتمثلة في:

– توجد دراسة واحدة ربطت بين التغيير التنظيمي والسلوك الإشرافي وأخرى ربطته بأبعاد القيادة التحويلية، والثالثة باتجاهات القادة التربويين، وهي تختلف عن الدراسة الحالية التي استهدفت متغير إدارة التغيير امن أجل الكشف عن واقع ممارسته من قبل المشرفين التربويين في ظل الإصلاحات التربوية، والدراسة الوحيدة التي اهتمت بإدارة التغيير وأبعاد القيادة التحويلية لم تكن في الحقل التربوي.

– بينت إحدى الدراسات عدم كفاية أجراء التغييرات التنظيمية دون استخدام الأسلوب القيادي المناسب لها، وقد أكد ذلك وجود علاقات ارتباط واثر معنوية موجبة بين أبعاد القيادة التحويلية والتغيير التنظيمي.

– بينت إحدى الدراسات أنه تشتد مقاومة التغيير كلما كان الإشراف تفصيلي وتقل مقاومة التغيير كلما كان الإشراف عاما.

– أوصت إحدى الدراسات بضرورة إشراك القادة التربويين في الميدان بالتغيير، دعوتهم للمؤتمرات المهتمة بموضوع التغيير، وإعطائهم الحوافز التي تميزهم عن المنظمات الأخرى.

[1] ـ علي بن حسن يعن الله القرني : متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة ـ تصور مقترح، أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2009.

3.7 – دراسات حول موضوع الإشراف التربوي: من الأطروحات والدراسات التي تناولت موضوع الإشراف التربوي:

1.3.7 – دراسة صالحة بنت محمد، (2008) بعنوان: " **الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه**" تناولت الإشراف التربوي عن بعد من حيث المفهوم والأهمية كنموذج حديث في الإشراف التربوي، ومدى إمكانية استخدامه، والمعوقات التي يمكن أن تعترض تنفيذه في مدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة. وقد استخدم ت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من المشرفات التربويات بإدارات الإشراف التربوي في كل من مدن: مكة المكرمة، جدة، والطائف، البالغ عددهم (238) مشرفة تربوية، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع البيانات وبرنامج (spss) لمعالجة البيانات، وقد توصلت الباحثة من خلال الدراسة إلى أن مفهوم الإشراف التربوي عن بعد واضح بدرجة كبيرة لدى المشرفات التربويات، وقد أجمعت المشرفات التربويات على أهمية الإشراف التربوي عن بعد وضرورة تطبيقه بدرجة كبيرة لتناسبه مع متطلبات العصر الحديث، وتبين أن وسائل الإعلام الحديثة كالأنترنت يتم بدرجة ضعيفة أو لا يستخدم نهائيا، عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين أفراد العينة حول أهمية الإشراف التربوي عن بعد وصعوبات استخدام أدوات الحاسب الآلي والأنترنت في مجالاته وأساليبه تعزى للتخصص العلمي، وجود فروق دالة إحصائيا عند المستوى (0.05) حول مفهوم المعرفة بمفهوم الإشراف التربوي عن بعد واستخدام وسائل الإتصال الحديثة والأنترنت بفروق بسيطة لصالح المشرفات بمكة المكرمة وذوات الخبرة في الإشراف التربوي من 15 إلى أقل من 20 سنة وذوات المؤهل الماجستير والدكتوراه ولصالح التخصصات النظرية.[1]

2.3.7 – دراسة علي سباغ، (2005) عنوانها: " **الإشراف التربوي الفعال على التعليم الأساسي في الجزائر**" جاءت لتضع إطارا نظريا لعملية الإشراف التربوي، ليستوعب التحديات والمتغيرات التي تواجه العملية الإشرافية في الجزائر في ظل السياسة التربوية الجديدة والإصلاح التعليمي الجاري. واستخدم الباحث استمارة لجمع المعلومات من عينة البحث (162) مشرفا تربويا، يمثلون بنسبة 87.97 % من مجتمع الدراسة اختيروا بطريقة عرضية. وقد اتفقت نظرة المشرفون التربويون لمدى تحقق الممارسات الإشرافية المعاصرة في الواقع العملي للإشراف التربوي، حيث رأى أغلبهم أن هناك قصورا وتخلفا في مستوى فاعلية الممارسات الإشرافية بأبعادها المختلفة. كما اتحدت

[1]- صالحة بنت محمد بن جعفر سفر: الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه، أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،2008.

تصوراتهم حول مدى أهمية العمليات الإشرافية المقترحة في استمارة البحث، لتحقيق الإشراف التربوي الفعال فكانت درجة الاهتمام بهذه القضايا الإشرافية عالية جدا.[1]

3.3.7 – دراسة عبد المجيد لبيض، (2009) بعنوان: " **تصورات معلمي المدرسة الإبتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات دراسة ميدانية بولاية قسنطينة**" ، حيث يؤكد أنه صارت الكفاءة كمقاربة وليس كمفهوم في قلب الفعل التعليمي مما أحدث تطورا نوعيا مس المضامين الدراسية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وأدوار المعلمين، وأدوار المتعلمين، ومن المتوقع أن يصل ذلك إلى أساليب ووظائف الإشراف التربوي. في هذا المنحى طرح الباحث التساؤل التالي: كيف يتصور معلمو المدرسة الإبتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات؟ وقد شملت دراسته (382) معلما من مدارس ولاية قسنطينة والموزعين على (26) مقاطعة تربوية. وبغرض معرفة تصوراتهم استعمل الباحث أداتين الاستمارة والمقابلة النصف موجهة، فبفضلهما استطاع تبيان تصورات المعلمين تجاه الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات؛ حيث تصور المعلمون بأن المفتشين يستعملون كل الأساليب الإشرافية بما في ذلك المرتبطة بالمحتويات والأهداف، مما يوضح غياب الأسلوب الإشرافي الخاص بمقاربة الكفاءات، كما تصور المعلمون بأن الوظائف التي يضطلع بها المفتشون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي التكوين بدرجة أولى والمساعدة على التعامل مع الجديد البيداغوجي في المرتبة الثانية.[2]

4.3.7 – دراسة عبد الله حمود، (2008) بعنوان: "**دور الإشراف التربوي في تمهين التدريس تصور مقترح**" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على المعايير الواجب توافرها فيمن يرغب في مزاولة مهنة التدريس ضمن ثلاثة محاور: التقدم لمهنة التدريس، السنة التجريبية، منح رخصة التعليم، وتحديد أهمية تلك المعايير وترتيبها تنازليا، والتعرف على دور المشرف التربوي في تفعيلها، والوقوف عما إذا كان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير العمل الحالي والمؤهل العلمي: (أكاديميون، مشرفون تربويون، معلمون)، كما قام الباحث ببناء استبانه وحدد أبعادها وفقا لمحاور معايير تمهين التدريس الثلاثة، وطبقها على عينة الدراسة المتكونة من: (أكاديميين، ومشرفين تربويين، ومعلمين) بلغ عددهم (150) تربويا، تم اختيارهم بطريقة قصدية من خمس مناطق تعليمية في المملكة هي: (العصمة المقدسة، والمدينة المنورة، والرياض، والشرقية، وعسير). وقد قام بمعالجة البيانات الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss). وتم التوصل إلى (42) معيارا، حقق (36) معيارا منها

[1] ـ علي سباغ: الإشراف التربوي الفعال على التعليم الأساسي في الجزائر، أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005.

[2] ـ عبد المجيد لبيض بعنوان: تصورات معلمي المدرسة الإبتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات دراسة ميدانية بولاية قسنطينة، أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009.

درجة (هام للغاية، وهام) ، في حين حقق (35) معيارا منها درجة: (عالية). كما تم التوصل إلى التصور المقترح لتمهين التدريس، لتحقيق الهدف من الدراسة والإجابة على السؤال الرئيسي لها، ويمكن عرض هذا التصور المقترح لتمهين التدريس في مايلي: الأهداف، الهيكل التنظيمي، المعايير اللازمة لتمهين التدريس حيث تم اعتماد (34) معيارا، والإجراءات التنفيذية.[1]

5.3.7 – دراسة علي بن إبراهيم، (2008) بعنوان: "**الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية**" والتي استهدفت بناء معيار لقياس الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي، ومعرفة واقعه الحالي، وتقديم تصور مقترح لرفع كفاءة نظام الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج تحليل النظم وكانت أداة الدراسة هي الإستبانة، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم. كما استخدم البرنامج الإحصائي (spss) وكشفت الدراسة عن نتائج أهمها: بناء معيار علمي لقياس كفاءة نظام الإشراف التربوي، وقد حقق هذا المعيار وصف دقيق لقياس كفاءة الإشراف التربوي حيث تبين أنها كانت متوسطة مقارنة بالمعيار وذلك بالنسبة لكل المحاور. (سياسة الإشراف التربوي، أهداف الإشراف التربوي، إدارة تنظيم الإشراف التربوي، اختيار المشرفين، أساليب الإشراف التربوي، أنماط الإشراف التربوي، وظائف الإشراف التربوي، مسؤوليات المشرف التربوي وأدواره (المهام)، عملية التقويم، عملية التدريب.[2]

6.3.7 – دراسة عبد العزيز، (2008) عنوانها: **الاحتياجات التدريبية في مجال التقنيات التربوية للمشرفين التربويين** بمحافظة الطائف التعليمية بالمملكة العربية السعودية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الإحتياجات التدريبية في مجال التقنيات التربوية للمشرفين التربويين في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم وما يترتب على ذلك من مهارات يتطلبها المشرفون في هذا المجال الحيوي. وللإجابة على تساؤلات الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم توزيع الإستبانة التي تم إعدادها على أفراد الدراسة والبالغ عددهم (305) مشرفا تربويا وبلغ الذين حللت استجاباتهم (301) مشرفا تربويا، وقد قام الباحث ببناء استبانه مستفيدا من الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة، وبعد جمع البيانات تم تحليلها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) وتوصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج أهمها: أن درجة موافقة مجتمع الدراسة على الإحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مجال (التخطيط والإعداد للتقنيات التربوية) بدرجة عالية لـ (21) احتياجا، وبدرجة عالية جدا لـ (03) احتياجا وهي (مراعاة عنصر التشويق في التقنية

[1] ـ عبد الله حمود حمد الجميل: دور الإشراف التربوي في تمهين التدريس تصور مقترح، أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية،2008.

[2] ـ علي بن إبراهيم بن محمد آل طالب: الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، 2008.

التربوية المصممة، التخطيط لتنويع طرق التدريس باستخدام التقنيات التربوية بفاعلية، تحديد أهداف دمج التقنية التربوية للمادة العلمية)، وبشكل عام فإن جميع الإحتياجات التدريبية في هذا المجال تشكل (درجة عالية) لدى المشرفين التربويين. وأن جميع الإحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ باستخدام التقنيات التربوية (53) احتياجا تمثل (درجة عالية) ماعدا التقنيات (السمعية البصرية) حيث تمثل (درجة عالية جدا)، وأن جميع أفرادها بحاجة إلى التدريب (بدرجة عالية) في مجال التقويم والمتابعة للتقنيات التربوية والمتمثلة في (18) احتياجا. و كشفت الدراسة عن فروق دالة إحصائيا عند المستوى (0.05) بخصوص استخدام التقنيات التربوية.[1]

7.3.7 – دراسة مضاوي محمد الشعلان ، (2001) بعنوان: "**نظام اختيار وتدريب المشرفات التربويات** في المملكة العربية السعودية – دراسة تحليلية تقويمية "، استهدف البحث تحليل المنظور الفكري لكل من الإشراف التربوي واختيار وتدريب المشرفات التربويات وتحليل واقع اختيار وتدريب المشرفات في المملكة العربية السعودية، وكذا تقديم تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب المشرفات التربويات في الرئاسة العامة لتعليم البنات، واعتمد الباحث أسلوب تحليل النظم ، وتوصل إلى تحدد جوانب الضعف في النظام الحالي والمتمثلة في وجود قصور في نظام اختيار وتدريب المشرفات التربويات وتدني مستوى ممارس تهن للاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي وبالتالي ضعف الإعداد والتأهيل لوظائف الإشراف التربوي.[2]

8.3.7 – دراسة عائشة أحمد سلطان، (2006) بعنوان: "**مهام مشرفات التربية الأسرية في التعليم العام** بدولة قطر، دراسة تقويمية في ضوء المستويات المعيارية من وجهة نظر معلمات التربية الأسرية" والتي هدفت إلى تقويم مهام مشرفات التربية الأسرية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (152) معلمة تربية أسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بوزارة التربية والتعليم بدولة قطر وأشارت نتائج الدراسة:

_ أن أكثر مهام المشرفات تدنيا هو تطوير المنهج والتطوير المهني.

_ لا توجد فروق إحصائية دالة عند المستوى (0.05) بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الموافقة على مهام المشرفات في ضوء معايير تعزى إلى المرحلة التعليمية والخبرة التدريسية.

[1] ـ عبد العزيز بن جديع حسني البردي: الإحتياجات التدريبية في مجال التقنيات التربوية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف التعليمية بالمملكة العربية السعودية،أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية التربية، الجامعة الإمريكية، لندن، بريطانيا، 2008.

[2] ـ مضاوي محمد الشعلان: نظام واختيار وتدريب المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية ـ دراسة تحليلية تقويمية، أطروحة دكتوراه مقدمة لكلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 2001.

_ لا توجد فروق إحصائية دالة عند المستوى (0.05) بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الموافقة على مهام المشرفات في ضوء معايير تعزى إلى الدورات التدريبية في التربية ما عدا في معياري تخطيط المنهج واستراتيجيات التدريس. [1]

9.3.7 – مناقشة الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي: بعد مراجعة هذه البحوث التي تناولت متغير الإشراف التربوي، يمكننا المقارنة بينها وبين الدراسة الحالية، واستنتاج بعض الملاحظات المهمة والمتمثلة في:

– أوصت إحدى الدراسات بضرورة تطبيق الإشراف التربوي عن بعد لأهميته، وضرورة تطوير آليات العمل في إدارات الإشراف التربوي، وضرورة المشاركة المجتمعية وتنويع مصادر التمويل لتطبيق الإشراف التربوي عن بعد.

– أحدى هذه الدراسات تناولت موضوع الإشراف التربوي الفعال عن التعليم الأساسي في الجزائر وفي إطار الإصلاحات التربوية الجارية.

– أحد هذه الدراسات جزائرية وهي أطروحة دكتوراه اعتمدت على آراء المعلمين في الإشراف التربوي في ظل التدريس بالكفايات حيث احتل التكوين المرتبة الأولى على حساب التعامل مع الجديد البيداغوجي.

– أوصت إحدى الدراسات بمراجعة المعايير اللازمة لتمهين التدريس في المحاور الثلاثة: (التقدم لمهنة التدريس، السنة التجريبية، منح رخصة المعلم، ثم شرحها وآلية تفعيلها) وتقويمها دوريا في ضوء نتائج الممارسات الفعلية وإجراء التعديلات اللازمة، وإعداد دليل من قبل إدارة الإشراف التربوي يتضمن المعايير المعتمدة.

– استهدفت أحداها بناء معيار علمي لقياس كفاءة نظام الإشراف التربوي، وقد حقق هذا المعيار وصف دقيق لقياس كفاءة الإشراف التربوي حيث تبين أنها كانت متوسطة مقارنة بالمعيار وذلك بالنسبة لكل المحاور (سياسة الإشراف التربوي، أهداف الإشراف التربوي، إدارة تنظيم الإشراف التربوي، اختيار المشرفين، أساليب الإشراف التربوي، أنماط الإشراف التربوي، وظائف الإشراف التربوي، مسؤوليات المشرف التربوي وأدواره (المهام)، عملية التقويم، عملية التدريب).

– بينت إحداها المهتمة بالتدريب حاجة ماسة لتدريب المشرفين في مجال التقويم والمتابعة، وكذلك مراعاة عنصر التشويق في التقنية التربوية المصممة، والتخطيط لتنويع طرق التدريس باستخدام التقنيات التربوية بفاعلية، تحديد أهداف دمج التقنية التربوية للمادة العلمية.

[1] - عائشة أحمد سلطان فخرو: مهام مشرفات التربية الأسرية في التعليم العام بدولة قطر،كلية التربية، جامعة قطر،مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، سنة21،العدد23، 2006.

الفصـــل الثانـي

القيـــــادة التربوية

تمهيد

1 – مفهوم القيادة التربوية

2 – عناصر القيادة الإدارية

3 – مستويات القيادة التربوية

4 – خصائص القيادة التربوية وصفات القائد

5 – مهارات القيادة التربوية

6 – تصنيف أنماط القيادة التربوية

7 – مصادر قوة تأثير القائد

8 – القيادة التربوية والعلاقات الإنسانية

9 – نظريات القيادة التربوية

الفصل الثاني: القيادة التربوية

تمهيد:

موضوع القيادة شغل الدراسات والأبحاث إلى غاية كتابة هذه السطور ، وشكل جزءً من اهتمامات الإنسان حتى أصبح بالغ الأهمية في وقتنا الحاضر، خاصة في ظل التقدم العلمي الهائل والانفجار المعرفي والتطور في مختلف مجالات الحياة، وبسبب التغير في المفاهيم والقيم وكثرة الحاجات والمتطلبات وتنوع الرغبات والميول.

لدرجة أصبحت الحاجة ماسة لقادة تربويين يتميزون بالخبرة والمهارات والكفاءات المناسبة، والمعرفة والقدرة على تحمل المسؤولية والتنبؤ والتكيف مع ما هو جديد ومتطور، للقيام بالدور القيادي المطلوب خاصة مع نمو المؤسسات وتطورها وتعقدها وتعدد أدوارها، والمشرف التربوي في التعليم الابتدائي هو أحد هؤلاء القادة الذين يشرفون على عدد معتبر من المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة التفتيشية التي يشرف عليها، بم ا تتضمنه من مدخلات مادية وبشرية متمثلة في التلاميذ والأساتذة والمديرين والمناهج والهياكل ... فيسهر على تطبيق المناهج الدراسية المتنوعة من حيث الشكل والنوع، ويحرص على نوعية الخدمة التي يتلقاها التلاميذ وتربيتهم في الاتجاه الصحيح الذي حددته المناهج الدراسية، وهو يجتهد في متابعة عمل المعلمين والمديرين، ويقيم أداءهم ويحاول تحسينه بتوجيههم والإشراف عليهم ورقابتهم وحل مشكلاتهم وتعظم مسؤوليته في حالة وجود مستجد ات أو تغيرات تمس المناهج خاصة إن كانت بحجم تلك التي مست المناهج الدراسية في(2003)، فتصبح مهمة الإعداد للتغيير وإدارته في الاتجاه الصحيح من أولويات مهامه؛ مجندا في ذلك قدرته على القيادة والتعامل مع المواضيع والأشياء، ومرونته في اتخاذ القرارات، ومدى فهمه للآخرين وإشراكهم في العمليات التكوينية خاصة، أو ممارسة سلطته التي منحها له التشريع الحالي، ناهيك عن الخبرة التي اكتسبها في الميدان، ولهذا نجد الإدارة التربوية بمختلف مستوياتها تعول على هذا السلك كثيرا في تحقيق أهداف التغيير، ونظرا لأهمية موضوع القيادة كمتغير أساسي في البحث الحالي فإننا س نتناول مفهوم القيادة التربوية و عناصرها ومستوياتها وخصائصها وصفات القائد ومهاراته ومصادر قوة تأثيره، وتصنيف أنماط القيادة ودور العلاقات الإنسانية في عملية القيادة، ونختم هذا الفصل بالتعرف على نظريات القيادة التربوية.

1 – مفهوم القيادة التربوية:

1.1 – التعريف اللغوي للقيادة: كلمة قيادة يونانية الأصل مشتقة من الفعل " يفعل أو يقوم بمهمة ما" والقيادة حسب آرنرت (Arnert) تقوم على علاقة اعتمادية متبادلة بين من يبدأ الفعل وبين من ينجزه، وأن هذه العلاقة يترتب عليها تمثيل دورين متباينين: ويمثل الأول منهما (القائد) وهو من يتولى القيام بالعمل ووظيفة إعطاء الأوامر وهذا حق مقصور عليه، ويمثل الدور الثاني (الأتباع) وهم من ينجز العمل ووظيفتهم تنفيذ الأوامر، وهذا واجب عليهم. وتعني كلمة قائد الشخص الذي يوجه أو يرشد أو يهدي الآخرين، فالقيادة هي نشاط وتأثير على الآخرين. ومن خلال ما مر سابقا نجد أن كلمة القيادة (Leadership) هي أوسع اصطلاحا، ولا تشمل السلطة فقط ولا القيام بالجهد فقط بل القدرة على التأثير على الآخرين.

أما القيادة في اللغة العربية: فنجد القودُ نَقِيضُ السوقِ، يقودُ الدَّابةَ من أَمَامِهَا ويَسُوقُهَا مِنْ خَلْفِهَا، فالقودُ مِنْ أَمَامٍ والسوقُ مِنْ خَلْفٍ، والقودُ مِنَ الخَيْلِ تُقَادُ بِمَقَاوِدِهَا، وَجَمْعُ قَائِدٍ قَادَةٌ وقُوَادٌ، وَهوَ قَائِدٌ بَيْنَ اليَعَاسِيبِ، فَقَالَ فِي صِفَاتِهَا (وهيَ مُلُوكُ النَّحْلِ وَقَادَتُهَا)، والانْقِيَادُ الخُضُوعُ، نَقُولُ: قُدْتُهُ فَانْقَادَ لِي إِذَا أَعْطَاكَ مَقَادَتَهُ وَفِي حَدِيثِ عَلِيٍّ: قُرَيْشُ قَادَةٌ ذَادَةٌ أَيْ يَقُودُونَ الجَيْشَ، وَالْقَادَةُ مَصْدَرُ القَائِدِ، وَالْمَفْهُومُ اللُّغَوِيُّ يَقُودُ الآخَرِينَ وَيُؤَثِرُ فِي الأَتْبَاعِ. [1]

2.1 – التعريفات الاصطلاحية: اختلفت تعريفات القيادة باختلاف المدارس والاتجاهات والمداخل التي ينظر منها للقيادة كون القيادة ليست مقتصرة على مجال و احد كالاقتصاد والتربية والسياسة والدفاع والجماعة والفرد، وسنتناول عدة مصطلحات مرتبطة بالقيادة كما يلي:

أ – القيادة الإدارية: عرفت بأنها: [2] " مجموعة من المفاهيم المتكاملة المتناغمة والمهارات الفنية والإنسانية والإدراكية التي لابد من توافرها، إضافة إلى عوامل أخرى متداخلة تتصل بالبعد البنيوي للفرد المتعلق بشخصيته وقيمه واتجاهاته ودوافعه التي تسهم في مجملها في بناء القائد التربوي".

ويعرفها فيدلر (Fiedler) بأنها: [3]" القيادة تعني أفعالا معينة يزاولها القائد من توجيه وتآزر لما يقوم به أعضاء الجماعة من عمل. ويجمع بين هذه التعاريف المتعددة عن القيادة اتفاقها على أن القيادة عملية تأثير موجهة نحو الحصول على الهدف. ويعرفها آخر بأنها القدرة على توجيه سلوك العاملين في أي منظمة نحو تحقيق أهدافها. [4]

ويعرفها إبراهيم عصمت مطاوع بأنها: "عملية تأثير متبادلة لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك وهو القدرة على توجيه سلوك الجماعة في موقف معين لتحقيقه، أوهي استمالة

---

[1] ـ عبد العزيز عطاالله، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ط1، دار الحامد، عمان ،الأردن2007، صص323 -324

[2] ـ رياض ستراك:دراسات في الإدارة التربوية، ط1، دار صادر، عمان، الأردن، 2004، ص29 .

[3] ـ محمد السيد أبو النيل:علم النفس الاجتماعي، ط4، دار النهضة العربيةط.ن، بيروت، لبنان، 1985، ص624 .

[4] ـ عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية، ط1، دار النهضة.ط.ن، بيروت، لبنان،2000م، ص82 .

أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معا بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها وسيرها في اتجاه الأهداف". [1]

ويتميز محمد الصيرفي (2007) في شرحه للقيادة، حين قسم التعريفات حسب وجهة اهتمام الباحثين إلى أربعة أنواع: [2] فمن زاوية التأثير تعرف القيادة على أنها : " تلك القدرة على التأثير في الأفراد لتحقيق المطلوب منهم من خلال عملية الإقناع فالقيادة هنا هي محصلة التفاعل بين سمات القائد والأتباع وخصائص المهمة أي أن القيادة يعبر عنها بالمعادلة:

القيادة = قائد + جماعة + أهداف + تأثير

وأما من زاوية الاختبار فتعرف القيادة على أنها: "النتيجة التي نتوصل إليها من تطبيق الاختبارات الخاصة بالصفات الشخصية الواجب توافرها في القيادة". وتعرف من زاوية السمات بأنها: " ائتلاف مجموعة من السمات تمكن الفرد من حمل الآخرين على إتباع توجيهات مطلوبة لبلوغ أهداف". أما من زاوية التابعين فهي: " فن تنسيق للأفراد والجماعات ورفع حالتهم المعنوية للوصول إلى أهداف محددة ".

هذا ويلاحظ بأنه على الرغم من تعدد التعريفات واختلافها في بعض التفاصيل إلا أنها تتفق جميعا في محتواها ومضمونها حيث تؤكد على جانب واحد هو جانب الحث والتأثير على سلوكيات الجماعة والعاملين، ودفعهم راغبين نحو تحقيق أهداف المنظمة وغاياتها."

ب – القيادة المدرسية: يعرفها أحدهم بأنها: " قدرة القائد الإداري (مدير المدرسة) على التأثير في سلوك واتجاهات مرؤوسيه (المعلمين والإداريين، والتلاميذ والمستخدمين، وأولياء الأمور) وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف الدراسة". يتبين من التعريف أن القيادة المدرسية تتمثل في مدير المدرسة [3] ويؤكد آخر ذلك مبينا دور مدير المدرسة بقوله : " مدير المدرسة هو القائد الذي يتحمل مع معلميه مسؤولية تحقيق النظام المدرسي لأهدافه، وعليه فلابد من التعرف على مفهوم القيادة التربوية وعلاقتها بالإدارة". [4]

ج – القيادة التربوية: يعرفها البدري (2001) أنها: " 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 ." [5]

---

[1] ـ طارق البدري:الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، ط1، دار الفكر.ط.ت.ن، عمان، الأردن،2001، ص 50.
[2] ـ محمد الصيرفي: القيادة الإدارية والإبداعية، ط1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية،2007، ص125 .
[3] ـ عبد الصمد الأغبري: المرجع السابق،ص83.
[4] ـ عبد العزيز عطا الله: المرجع السابق،ص330.
[5] ـ طارق البدري: المرجع السابق،2001، ص103.

وتعرفها رافدة الحريري (2007) بأنها: " إدخال نظام جديد أو إجراءات حديثة من أجل تحقيق أهداف المنظمة وأغراضها، أو إجراء تغييرات في أهداف المنظمة وأغراضها."[1]

كما تعرف القيادة التربوية بأنها: " النشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي، للتأثير في جميع العاملين بغية توجيه سلوكهم وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم من أجل الارتقاء بالعملية التربوية من حيث الكم والكيف والعمل على تحقيق أهدافها". [2]

د – **القيادة التربوية إجرائيا:** فالقيادة التربوية تعتبر المرتكز الرئيس الذي تعتمد عليه تطور المدارس الابتدائية، وهي تتعامل مع أفراد متباييني الاتجاهات والقدرات والخلفيات الثقافية والاقتصادية مما يتوجب على القائد التربوي أن يكون ماهرًا قادرًا على التعامل مع مختلف الأفراد، وفي مختلف المواقف.

3.1 – الفرق بين القيادة وبعض المفاهيم الأخرى: زاد الاهتمام بالقيادة الإدارية منذ مطلع تسعينات القرن الماضي ولا يزال، بعد أن كان مقصورا على الإدارة فقط حتى نهاية الثمانينات، ومع ذلك فهناك فرق بين الرئاسة الإدارية (Headship)، والقيادة الإدارية (Leadership) من جهة، وبين القيادة (Leadership) والإدارة (Management) من جهة أخرى، وبين القيادة الرسمية والقيادة غير الرسمية، لأن كل من الإدارة والرئاسة تطبعهما الرسمية وتستند كل منهما في ممارسة مهامها على ما لديها من سلطة بصورة أساسية، والقيادة على العكس من ذلك فهي لا تعتمد بشكل أساسي على ما في يدها من سلطة ولكنها تنظر إلى السلطة كمصدر ثانوي، تستخدم بهدف بناء الثقة، ومن ثمة كانت سلطة الثقة وسلطة القيادة توأمان ترتبطان تماما بالقيادة الإدارية، فبينما تقوم القيادة على النفوذ تعتمد الرئاسة والإدارة على السلطة التي يكفلها القانون للرئيس أو المدير. وفيما يلي تبيان ذلك بشيء من التفصيل:

أ – **القيادة الرسمية وغير الرسمية:** تتضمن أي منظمة مجموعة من الوظائف الرئاسية/القيادية، التي يمارسها أفراد معينون أو منتخبون ويكلفون بمهمة توجيه مرؤوسيهم والإشراف على أعمال وحداتهم التنظيمية مثل: (مدير مدرسة، ناظر ثانوية، مدير التربية....الخ)، وحتى يتمكنوا من القيام بذلك تمنحهم المنظمة سلطة رسمية فهؤلاء الأفراد يمارسون القيادة، وهم قادة، بحكم وظائفهم ومراكزهم الرسمية. بينما قد يكون أفرد من جماعة العمل – الفريق التربوي للمدرسة – يمارسون القيادة والتأثير على أفراد الجماعة وتتطلع إليهم الجماعات للتوجيه والإرشاد. وهؤلاء يمارسون القيادة غير الرسمية، وهم قادة غير رسميون يستطيعون التأثير على سلوك أفراد الجماعة من خلال مهارات وقدرات خاصة تفي باحتياجات وإمكانيات الأفراد مثل:(قوة الشخصية والاحترام، والثقة،

[1] - رافدة عمر الحريري: إعداد القيادات التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007، ص114.
[2] - العرفي عبد الله بلقاسم، ومهدي عباس: مدخل إلى الإدارة التربوية، دار الكتب الوطنية، بنغازي1996، ص210.

والخبرة، وغيره). وهناك حالات كثيرة يكون فيها مدير المدرسة قائدا بالاسم فقط بينما تكون زمام الأمور بيد معلم في المدرسة وهو قائد غير رسمي، ومع أن القائد الرسمي لديه الحق المشروع في توجيه الآخرين إلا أن هذا لا يعني أنه بالضرورة مؤهل لقيادتهم. ويصبح مؤهلا حينما يحوز على الحق الاجتماعي والنفسي للقيادة، حيث أن تأثيره على الجماعة لا يفرض ولا يطلب وإنما يكتسب ويتحقق عن جدارة. ويرى (حسن حريم، 2004م) أنه ينبغي أن ينظر إلى ظاهرة القائد غير الرسمية بأنها أمر طبيعي، وظاهرة صحية بوجه عام لكونها تساعد المنظمة على التكيف مع الواقع. وكلا النوعين من القيادة هامان لأنهما تتواجدان جنبا إلى جنب في المنظمات، حيث توجد في الجماعات والتنظيمات الرسمية وغير الرسمية. وهنا يترتب على القائد الرسمي (المدير، الرئيس) أن يدرك وجود القيادة غير الرسمية وأن يعرف طبيعتها، و يوظفها لمصلحة المنظمة. [1]

ب – مقارنة بين القيادة والرئاسة: في هذا المجال أورد عدد من الباحثين مجموعة من السمات والمميزات لكل من الرئاسة والقيادة، والتي تظهر الفرق بين المفهومين بشيء من التفصيل: [2]

– تقوم الرئاسة نتيجة لنظام ومساهمة شخص في تحقيق أهداف الجماعة وليس اعتراف تلقائي.

– يختار الرئيس الهدف طبقا لمصالحه؛ أي لا تحدده الجماعة نفسها.

– تتميز الرئاسة بقلة المشاعر المشتركة والعمل المشترك تحقيقا للهدف المعين.

– سلطة القائد تخلعها عليه الجماعة تلقائيا أما سلطة الرئيس فمستمدة من سلطة خارج الجماعة.

أما بالنسبة لمن يقوم بدور القيادة فذهب بعضهم إلى أن ما يغري الفرد بالدور القيادي هو الجزاء المادي وما يتيحه من فرص لزيادة الدخل، ومن الباحثين من رأى بأن لكل إنسان رغبة بدائية للسيطرة على غيره، ويذهب أتباع مدرسة التحليل النفسي إلى أن دور القيادة أشبه بدور الوالد، ولذلك نجد من القادة من يستخدم سلطاته في خدمة أتباعه ورعايتهم وإظهار ما لديه من حنان وحنو والدهم نحوهم. [3]

أما بالنسبة للتبعية فهي حسب (سامي الدروبي ،1961):" أنه عند البعض حاجة أصيلة للخنوع أن يسيطر عليه غيره لحاجته إلى أن يعتمد على غيره "، وحسب المدرسة الفرنسية المعاصرة في علم الطباع بزعامة روني لوسين (R.Lesenne,1882-1952) فإن طبع الإنسان فطري، ويتألف من مقومات أساسية وأخرى تكميلية من بينها ما يسمى بالقطبية (La Polarite) أو الأنوثة أو الذكورة في طبع الإنسان، فالناس في نظر هذه المدرسة، يمكن تصنيفهم الى نموذج يطلق عليه نموذج مارس (إله الحرب في الأساطير) ويمتاز أفراده بالنبل وحب الرفعة والعظمة

---

[1] ـ حسنين حريم: السلوك التنظيمي، ط1، دار الحامد ن.ت، عمان، الأردن،2004 ، ص 195.

[2] ـ عبد العزيز عطا الله: المرجع السابق صص325 ،326 ، و محمد بن حمودة: علم الإدارة المدرسية، ط1، دار العلوم .ن.ت، عنابه، 2006م، ص138.

[3] ـ محمد بن حمودة: المرجع السابق،2006، ص138 .

ويميلون إلى الهجوم والمبادرة، ونموذج آخر يطلقون عليه اسم فينوس (إله الإغراء في الأساطير) وأفراده يكرهون الصراع ولو أوتوا أسباب النصر فيه، بل يكرهون من يحملهم على القتال حملا. [1]

وقد يبدو – نتيجة لهذه الفروق – أنه ليست هناك علاقة بين القيادة والرئاسة ولكن الواقع المعيش يؤكد عكس ذلك. فقد يسلك الرئيس سلوكا قياديا ناجحا ويصبح بذلك قائدا في عمله. وبعبارة أخرى يمكن القول أن طبيعة العلاقة بين القائد وأتباعه والرئيس ومرؤوسيه لا تعني استحالة الجمع بينهما. فكثير ما يجتمع في الشخص الواحد صفتا القائد والرئيس. وهذا ما يتطلع إليه التدريب القيادي.

ج – مقارنة بين القائد والمدير: القائد هو الشخص الذي يستطيع التأثير على سلوك الآخرين واتجاهاتهم وأفعالهم لتحقيق أهداف المنظمة أما المدير الرئيس فهو الشخص الذي يعين ويكلف بمهمة الإشراف على وحدة، جماعة عمل. والمدير الرئيس عليه أن يقوم بوظائف التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة. وهكذا فإن القيادة هي إحدى الوظائف الإدارية للمدير/الرئيس. من حيث توجيه الأفراد وإرشادهم وحفزهم ونيل تعاونهم للعمل بجد لتحقيق أهداف المنظمة. ولكنه لا يستطيع القيام بكل ذلك ما لم يملك مقومات القيادة الناجحة. وليس كل مدير أو رئيس أو أي شخص يحتل مركزا، رئاسيا سيصبح قائدا بالضرورة. فكثير من المديرين في المستويات الإدارية المختلفة يفتقدون مقومات القيادة، لذلك فإن مركزهم الرسمي لا يجعل منهم قادة، ولكن الاثنتين (القيادة والإدارة) مطلوبان لأي منظمة، فالاثنان يتضمنان أنشطة جميعها ضرورية لتحقيق أهداف المنظمة، وتوافر واحد منها دون الآخر يؤدي إلى تدني الأداء والإنتاجية والفاعلية. والمنطق يشير إلى أن الوظائف الرئاسية في المستويات الإدارية المختلفة، بخاصة العليا منها، يجب أن تسند إلى أشخاص تتوافر فيهم، من بين أمور أخرى صفات القيادة والاستعداد القيادي، والتي يجب تنميتها وتطويرها. [2]

و يرى جمهور علماء السلوك أن الإدارة شيء والقيادة شيء آخر، ويؤكدون على أن الإدارة التربوية يجب أن تتسم بالبعد القيادي إذا أريد لها أن تكون فاعلة والجدول يوضح أهم الفروق:

جدول رقم: (1) مقارنة بين المدير والقائد [3]

رقم	الإداري	القائد
1	ينفذ أكثر مما يخطط، فهو معني بتوفير الضروف والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية.	يخطط أكثر مما ينفذ فهو يهتم برسم السياسات العامة للمؤسسة بصورة رئيسية.
2	يقتصر عمل المدير على تنسيق نشاط الأفراد (المعلمين) لتحقيق الأهداف المحددة.	يقوم القائد بالتأثير في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة.

[1] - محمد بن حمودة: المرجع نفسه، 2006، ص139 .
[2] - حسنين حريم: المرجع السابق، ص196.
[3] - عبد العزيز عطا الله :المرجع السابق، صص326 -327 .

3	يحاول الحفاظ على الوضع الراهن وليس له دور في تغييره فهو عنصر من عناصر الاتزان.	يحاول تغيير الواقع وتجديده فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء التنظيمي.
4	يفكر في الحاضر أكثر مما يفك في المستقبل .	يفكر في المستقبل أكثر مما يفكر في الحاضر.
5	يعمل وفق خطوات محددة سلفا.	يبتكر ويبدع ويجدد.
6	سلطته رسمية، يستمدها من القوانين والتشريعات التي تحكم المؤسسة.	سلطته غير رسمية في الغالب، يستمدها من قدراته على التأثير على الأفراد للتعاون والعمل المشترك.
7	الإدارة مفروضة على الجماعة.	تقوم القيادة على النفوذ والقدرة على التأثير.
8	الإدارة هي التي تحدد الأهداف دون أي اعتبار لمشاركة الأفراد.	يشارك الأفراد القيادة في تحديد الأهداف.

ويرى أحدهم بعد مراجعة أدبيات الفكر الإداري أن غالبية رجاله ميزوا بين المدير والقائد من حيث: [1]

– **طبيعة العمل:** الإدارة التربوية هي ما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، في حين نظروا للقيادة على أنها تعطي بعدا أكثر من هذا وأعمق لتشمل الجانب الفني والإبداعي بحيث يدرك القائد الغايات والأهداف الكبرى.

– **الاهتمام:** عمل القائد يرتبط بالجانب الفني والإبداعي والقدرة على التنبؤ ويهتم بالحاضر والمستقبل ووضع الحلول، فهو حسب رأيهم يعنى بالتغيير، ويدعوا للتطوير والإصلاح، ويدفع العمل إلى الأمام ويطور أساليبه، أما المدير فهو يهتم بالحاضر، دون الاهتمام بما يمكن أن يستجد في المستقبل فهو يؤدي العمل وفق الإمكانيات المتاحة ومن هنا نظروا إلى رجل الإدارة على أنه عنصر الاتزان والاستقرار.

– **السلطة والنفوذ:** من حيث التأثير نجد المدير يستمد سلطته ونفوذه من مركزه الرسمي (الوظيفي) والتي تستمد شرعيتها من القانون وقواعد التنظيم، أما القائد فيستمد سلطته ونفوذه من قدرته على التأثير الإيجابي ومكانته بين العاملين، ومن هذا المنظور قالوا أنه ليس بالضرورة أن يكون كل إداري قائد، ولكن كل قائد يمكن أن يكون إداريا فعالا فالقيادة علاقة بين القائد والجماعة التابعة له والتي تؤدي إلى رضا الجماعة به وبقبوله لدوره القيادي.

. السلوك : يرون أن السلوك الإداري ليس جامدا ولا يتصف بالروتين، فهو يتميز بالحيوية والديناميكية والنشاط الدائم والهادف لدفع العاملين والعمل إلى الإمام، حيث تنشط مشاعر التفاعل الاجتماعي بين القائد والتابعين، في حين يرون أن هناك نوعا من التباعد بين المدير ومرؤوسيه.

[1] - محمد حمادات: القيادة التربوية في القرن الجديدط1، دار الحامدن.ت، عمان،ا لأردن،2006، صص18-19 .

بعد أن استعرضنا ما ذهب إليه أدب الفكر الإداري في التمييز بين مفهومي القيادي والإداري، حيث وجدنا أن هناك من اعتبر القيادة جزء من الإدارة وإحدى وظائفها أو عملياتها، وأن أهم ما يميز القيادة عن الإدارة كون هذه الأخيرة تستمد سلطتها من الوظيفة ذاتها وما حدده التنظيم، أما القيادة فسلطتها غير رسمية، وتعتمد على التأثير ووسائله، وحين نستعرض الهيكل التنظيمي لأغلب الإدارات، خاصة التربوية لا نجد تسمية وظيفة قائد، ولهذا يرى الباحث أن هناك فرق بين ما هو نظري من مفاهيم قدمت للفهم والتوضيح وبين ما هو عملي واقعي وميداني وأنه مهما كانت التسميات فإن القائد الإداري يسعى إلى المستقبل، ومن وظائفه التخطيط، حيث أن التخطيط فيه بعد مستقبلي، انطلاقا من الحاضر أو الواقع بهدف التغيير والتطوير، فعنصر الإبداع موجود إلى جانب الحيوية والنشاط الهادف وعدم الجمود وحفز العاملين وبث روح التعاون.

2 – عناصر القيادة الإدارية:

يعتبر تحديد العناصر التي يتكون منها أي مفهوم شرطا ضروريا للتأكد من أن هذا المفهوم جامعا لكل العناصر المكونة له، وانطلاقا من تعريفنا للقيادة الإدارية، يتبين لنا أنها تشمل على عناصر أساسية تشكل مكونات القيادة الإدارية والتي تتمثل في :[1] شخص يتميز عن أعضاء الجماعة بقدرته على التأثير فيهم وهو القائد الإداري؛ و التقاء أعضاء الجماعة (المرؤوسين) بما فيهم القائد الإداري لتحقيق أهداف معينة؛ ووجود ظرف أو مناسبة يمارس القائد فيها تأثيره على الجماعة وهو ما يعبر عنه بالموقف. لذلك يمكن التعبير عن القيادة الإدارية بالمعادلة التالية:

القيادة الإدارية = قائد إداري + جماعة مرؤوسين + تأثير + هدف + موقف

وفيما يلي توضح هذه العناصر بشيء من التفصيل والإيجاز. [2]

1.2 – القائد الإداري: يعتبر أهم عنصر في القيادة باعتباره من يملك أكبر تأثير على الجماعة، وهذا ما جعل بعض التعريفات والنظريات التي ظهرت في مجال القيادة تعطي أهمية كبيرة للقائد وتبرز دوره في الجماعة، وقد أورد كارتر (J. Carter) خمس تعريفلت تتلخص في: [3]

أ – يمثل القائد مركز سلوك الجماعة: ويؤكد هذا المفهوم التفاف الجماعة حول القائد وقيامه بدرجة عالية من عملية الاتصال داخل الجماعة، إلا أن الخلل في هذا المفهوم يتمثل في أنه توجد الكثير من الحالات التي يكون فيها فرد ما مركزا لانتباه الجماعة، ولكنه ليس قائد، مثل المخمور والمجنون.

---

[1] ـ نواف كنعان: القيادة الإدارية،دار زهران، عمان، الأردن،1992، ص99.
[2] ـ محمد الصيرفي: الإدارة الرائدة،دار صفاء ط.ن، عمان الأردن،2003، ص99.
[3] ـ غياث بوفلجة: مبادئ التسيير البشري،دار الغرب ط.ن، الجزائر،1998، ص17.

ب – القائد قادر على توجيه الجماعة نحو أهدافها: في هذا المفهوم يصعب تحديد أهداف الجماعة، كما يوجد قادة يوجهون الجماعات نحو غير أهدافها بل نحو أهدافهم الشخصية، ومع ذلك فهم قادة مثل هتلر.

ج – القائد يتم اختياره إراديا من الجماعة: إن هذا المفهوم يشير فقط إلى شخص يحتل منصب القيادة وتقبله الجماعة طوعيا دون أن يبين خصائص هذه القيادة.

د – القائد هو الشخص الذي له تأثير ملحوظ على تركيب الجماعة: رغم أن هذا التعريف يشير إلى التغييرات التي يحدثها القائد في مستوى أداء الجماعة، لكنه لا يوضح بدقة من هو الشخص الذي يحدث هذا التغيير.

هـ – القائد هو الشخص الذي يهتم بسلوك الجماعة: وهنا نجد أشخاصا كثيرون يهتمون بسلوك جماعاتهم مثل رئيس شركة، حاكم عسكري، ومع ذلك لا يمثلون قادة لاعتمادهم أكثر على السلطة التي يخولها لهم المنصب.

نظرا للانتقادات السابقة، نفضل المفهوم الذي يرى أن القائد هو: " العضو الذي يبذل تأثيرا إيجابيا أكبر على الآخرين مما يبذلونه نحوه، ويشير التأثير هنا إلى التأثير المرغوب من القائد والجماعة معا".

2.2 – جماعة (المرؤوسين): بما أن القيادة ظاهرة اجتماعية لا تحدث إلا في جماعة منظمة يتباين أعضاؤها في مسؤولياتهم وحاجاتهم ودوافعهم، مما يترتب عليه حدوث تفاعلات بين أعضاء الجماعة والفرد الذي يملك أكبر تأثير يصبح قائدا، وللجماعة أهمية كبيرة في القيادة إذْ على القائد أن يراعي اهتماماتها ليكسب طاعتها، كما أنها أحيانا تؤثر عليه ليقبل قراراتها ويحقق أهدافها. [1]

3.2 – قوة التأثير: يعتبر التأثير لب القيادة الإدارية، وهو يمثل سلوكا يقوم به القائد يستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر الآخرين بالطريقة التي يريدها، ويختلف التأثير عن القوة، حيث يقصد بالقوة القدرة على إحداث الإذعان لدى الآخرين، وقد يكون الإذعان قسريا، كذلك يختلف التأثير عن السلطة، حيث أن السلطة هي قوة شرعية تمنح للقائد الإداري بهدف إحداث السلوك المرغوب فيه لدى المرؤوسين، وهذا يتم بقرارات أو تعليمات رسمية، [2] أما تأثير القائد في مرؤوسيه فيعتمد على عدة وسائل لعل أهمها وأكثرها فعالية هي الاستمالة والإقناع والحث على التعاون، وبقدر ما تكون درجة تأثير القائد فعالة في سلوك مرؤوسيه ونشاطاتهم تكون قيادته

1 ـ كنعان نواف: المرجع السابق، ص ص91-92.
2 ـ طارق عبد الحميد البدري: أساسيات علم إدارة القيادة، دار الفكر، عمان، الأردن ، 2002، ص: 152.

ناجحة، وتتعدد الطرق التي يستخدمها القائد في التأثير تبعا للأسس التي تقوم عليها قيادته، على أن من أهم وسائل التأثير نذكر ما يلي: [1]

أ – التأثير القائم على المكافأة: تعتبر المكافأة عاملا هاما يدفع المرؤوسين ويؤثر في ميولهم واتجاهاتهم بالشكل الذي يساعده على تحقيق أهداف الجماعة والمنظمة.

ب – التأثير القائم على الإكراه: يقوم القائد باستخدام سلطته الرسمية بدفع مرؤوسيه إلى العمل عن طريق استثارة الخوف وتوقيع الجزاء عليهم، والعقاب يكبح القدرات الإبتكارية لدى المرؤوسين، ويؤدي إلى خلق جو من عدم الثقة بينه و بينهم، ويترتب على ذلك الإحباط في العمل الذي يكون من أبرز مظاهره الكراهية والروح المعنوية المنخفضة والعدوانية ضد القائد، لذلك فاستعمال هذا الأسلوب يكون للضرورة وفي حدود ضيقة.

ج – التأثير القائم على أسس مرجعية: وتعني تفهم القائد لخلفيات مرؤوسيه وثقافاتهم وشخصياتهم ووجهات نظرهم، ثم اتخاذها مرجعا للتأثير فيهم، ويكيف سلوكه بالطريقة التي تضمن توحيد صفوفهم وتوجيهها.

د – التأثير القائم على المعلومات: يمكن للقائد أن يؤثر في مرؤوسيه من خلال سيطرته على المعلومات التي يحتاج إليها هؤلاء، وتطويع المعلومات والسيطرة عليها، يمكنه من التأثير على الأفراد الذين يتلقونها منه. [2]

هـ – التأثير القائم على الخبرة: يمكن للقائد أن يمارس تأثيرا على مرؤوسيه اعتمادا على الخبرة التي يتمتع بها نتيجة التعليم والتخصص المهني، وذلك لأن الثقة التي يوليها له المرؤوسون نتيجة هذه الخبرة تجعلهم يذعنون له دون الحاجة إلى الاستمالة أو الإقناع من جانبه [3].

و – التأثير القائم على الإعجاب الشخصي: يعتمد القائد على إعجاب مرؤوسيه به وانتمائهم لشخصه، وهذا لتوفره على سمات وخصائص جذابة وملهمة، مما يجعلهم يحاكونه في السلوك الذي يسعى لتنميته فيهم، لأن القائد يستقطب احترامهم وتقديرهم، وهذا هو أقوى أنواع التأثير وأدومها. [4]

ز – التأثير القائم على الشرعية: هنا يكون للقائد حقا رسميا في ممارسة التأثير بسبب مركزه التنظيمي، فالنفوذ الرسمي يعتمد على السلطة المستمدة من المركز الوظيفي وليس من العلاقة الشخصية للقائد بالآخرين، لذلك يشار إليه أحيانا بقوة السلطة. [5]

---

1 ـ نواف كنعان: المرجع نفسه، 1992، صص 99 – 100.

2 ـ عاشور أحمد صقر: إدارة القوى العاملةدار النهضة العربية، بيروت، لبنان،1983، ص176.

3 ـ عاشور أحمد صقر: المرجع نفسه، ص:176.

4 ـ مصطفى أحمد سيد: إدارة السلوك التنظيمي رؤية مستقبلية، دم، دن، 2000، ص267.

5 ـ مصطفى أحمد سيد: المرجع نفسه،ص266.

ح . التأثير القائم على التمكين: إن إشراك المرؤوسين في النفوذ والسلطة، يرفع شعورهم بالمسؤولية الشخصية عن العمل والنتائج، ويزيد من ولاؤهم للقائد بفعل الحرية والثقة التي يمنحها لهم وأنه يعتبرهم في مستوى عالي من النضج والكفاءة، وهذا كله يحسن ويدعم العلاقة بينهم وبينه. [1]

4.2 – تحقيق أهداف الجماعة أو المنظمة: المهمة الأساسية لأية منظمة هي إنجاز الواجبات والمسؤوليات من طرف الأفراد لتحقيق الأهداف، هذه الأخيرة تتنوع كثيرا، فهناك أهداف خاصة بالأفراد والجماعات وأخرى خاصة بالمنظمة، مما يترتب عليه تعقد دور القائد في إيجاد نوع من التوفيق بينها ليصل بالتالي إلى تحقيق أهداف المنظمة ككل، لذا ترى ماري فوليت (Mary.Follet) أنه عند التعارض بين أهداف المرؤوسين الفردية والجماعية يلجأ القائد إلى تحليل الخلافات ومظاهر التعارض في هذه الأهداف ثم ترتيبها من جديد بشكل يجد فيه كل طرف ما يرضيه، وهذا طبعا يعتمد على مهارات القائد وخصائص جماعة المرؤوسين والمنظمة. [2]

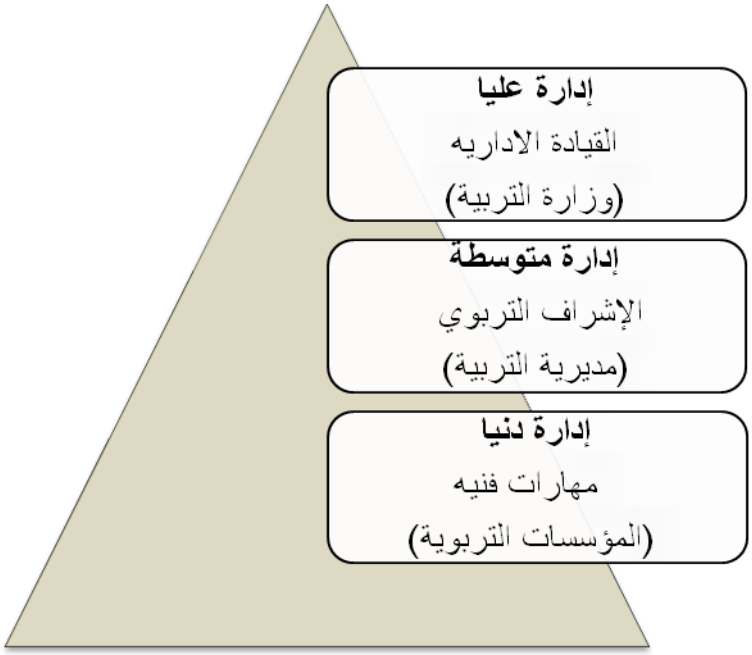
5.2 – الموقف أو الظرف: يمثل الموقف الظروف التي تمر بها الجماعة سواء داخل المنظمة أو في البيئة الخارجية، ففي بعض المواقف قد ترغب الجماعة في قائد يشعرها بالأبوة والعطف وفي مواقف أخرى مثل حالات الأزمات والخطر الداهم الذي يهدد حياة الجماعة، ترغب في قائد حازم وحاسم حتى ولو كان عدوانيا، لذلك يمكن القول أن الموقف هو الذي يوجد أو يظهر القائد في كثير من الأحيان، إلا انه رغم ذلك يمكن للقائد الماهر أن يتكيف مع المواقف والظروف أو حتى يكيفها، وهذا ما يعبر عنه باتخاذ القرار أو التصرف المناسب في الوقت المناسب. [3]

3 – مستويات القيادة التربوية:

عناصر أي منظمة غير متساوون ولا يقومون بنفس الوظائف والأدوار، فلابد من وجود رئيس ومرؤوس وقائد وجندي، بناء على تسلسل هرمي منظم محكم مدروس يبين لكل واحد منهم ماله وما علية، وينظم علاقات العمل ويرتبها ليعرف كل واحد من العاملين مرجعه الأعلى الذي يتلقى منه أوامر التنفيذ، ومن هم بإمرته ليصدر أوامره لهم بالتنفيذ، وهذا التسلسل هو أساس العمل الناجح المتقن الذي يؤمن الاستقرار الإداري والوظيفي ويساهم في بلوغ الهدف وتحقيق الغايات بكل سهولة ويسر، ففي كل منظمة لا بد من وجود تنظيم هرمي (Chain of Command) يبين مستويات القيادة والإدارة فيها. وقد اجمع الفقه الإداري في اغلب دراساته على ثلاثة مستويات (عليا، متوسطة، دنيا)، يبنها الشكل: [4]

---

[1] - مصطفى أحمد سيد: المرجع نفسه، ص271.
[2] - نواف كنعان: المرجع السابق،1992، صص94- 95.
[3] - كلالدة ظاهر: القيادة الإدارية،دار زهران، عمان، الأردن،1997، ص21.
[4] - هايل عبد المولى: أساسيات في القيادة والإدارة، ط1، دار الكندي.ن،ت، اربد، الأردن،2008، صص104-108.



شكل رقم: (1) يمثل مستويات الإدارة/القيادة التربوية

أ – **الإدارة العليا (القيادة الإدارية):** يشغلها الأشخاص المعنيين بالتفكير والتخطيط ولديهم القدرة على التحليل والإبداع والترتيب، ورسم السياسات العامة وبالتالي اتخاذ القرارات، أي بمعنى أخر هم أصحاب (المهارات الفكرية) ويسمى هذا المستوى بالتخطيط الاستراتيجي؛ لان القرارات التي يتخذونها لها تأثير على المنظمة ككل.

ب – **الإدارة الوسطى (الإدارة الإشرافية):** ويتولاها الأشخاص الذين لديهم مهارات الاتصال والتحفيز والقدرة على التنفيذ، لان هذه الفئة هي المعنية بتنفيذ القرارات الصادرة عن المستويات العليا من السلم الإداري، وهم أيضا مسئولون عن إنجاز الخطط، وتتضمن هذه الفئة المشرفين التربويين الذين يراقبون تنفيذ عمليات المنظمة من خلال تعاملهم المباشر مع الأساتذة والإدارة المدرسية، وهذه الفئة هم أصحاب (المهارات الإنسانية).

ج – **الإدارة الدنيا (الإدارة التنفيذية):** وهي تتكون من الأشخاص (الأساتذة والمديرون) (Operatives) الذين يقومون بتنفيذ الأوامر الواصلة لهم من الإدارة الوسطى، وهم في الغالب أصحاب كفاءات فنية ومهنيين وحرفيين، وهم أصحاب (مهارات فنية).

4 – خصائص القيادة التربوية وصفات القائد:

تتميز القيادة التربوية التعليمية بكونها عملية إدارية دينامية دائمة الحركة والتطور فهي تتناول الأنشطة التي يتم بمقتضاها تسيير إدارة شؤون التعليم بدءً من تخطيطه ورسم سياساته وانتهاء بتقويم نتائجه، وسنبرز تاليا خصائص القيادة الناجحة وصفات القائد:

1.3 – خصائص القيادة التربوية الناجحة: يمكن تلخيص خصائص القيادة التربوية العامة في: [1]

أ – الاستمرارية: القيادة التربوية والتعليمية عبارة عن سلسلة من الأنشطة المتشابكة والمستمرة، لأن الأهداف التربوية ووسائل تحقيقها متغيرة ومتجددة.

ب – التكامل: فالإدارة التربوية والتعليمية تهتم بكل ما يتصل بالنظام التربوي من رسم سياسات وتخطيط برامج واتخاذ قرارات إلى التنفيذ والمتابعة والتقويم والتطوير. فهي تعنى بكل ما يتصل بالتلاميذ والعاملين في الحقل التربوي التعليمي وبالمناهج والإشراف والتوجيه والنواحي البشرية والمادية والفنية كما تهتم بتنظيم العلاقات بين المؤسسات التعليمية والبنى الاجتماعية أو بتنظيم العملية التربوية بما يخدم التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع.

ج – الترابط: ويدخل هنا في القيادة التربوية مجموعة العمليات المتداخلة والمترابطة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد النتائج النهائية للعمل الإداري في مجمله، ومن أهم هذه العمليات: التخطيط والتنظيم والتنسيق واتخاذ القرارات والتوجيه والتدريب، وتنمية الموارد البشرية والإشراف، والرقابة والمتابعة والتقويم والتحسين والتطوير في الإدارة التربوية والتعليمية بعملياتها المختلفة إنما هي عمل إنساني جماعي تعاوني تربوي منظم علمي وهادف.

والقيادة التربوية الناجحة هي التي تسعى إلى: [2]

– تحقيق رغبات الأفراد وإشباع الحاجات التي تظهر في الجماعة، فأفشل الق ادة من يبحث عن مضايقة مرؤوسيه وأن يحملهم على عمل ما لا يرغبون فيه أو إنجاز ما لم تسعفهم قدراتهم واستعداداتهم في إنجازه.

– الانتفاع من البواعث الذاتية والحوافز الداخلية للنشاط في كل فرد من أفراد الجماعة ولاشك أن ذلك يتطلب من القائد أن يدرس أفراد الجماعة دراسة فاحصة، ويتعرف على الاختلافات الفردية بينهم ويقف على نواحي الرضى والنفور عند كل من يعامله بما يرضيه ويتجنب ما يغضبه كلما استطاع إلى ذلك سبيلا، فبهذا يقوي روح الاندفاع والاندماج في الجماعة ويحسن العلاقة بينه وبين الآخرين بما يرفع من روحه المعنوية ويدعوه إلى الإخلاص والتفاني في العمل ويساعده مساعدة فعالة على خلق الدافع الذاتي نحو أداء الواجب.

– الاعتراف بالفرد إنسانا وتقد ير كفاءته وما يؤديه من عمل مهما كان ويستمع إلى وجهة نظره، وأحكم القواد من يعتمد في تحقيق ذلك كله على سياسة المساواة وعدم التعالي، وأفشل القواد في مجال التربية والتعليم من تستهويه وظيفته ويغريه مركزه فيتعالى مع من يعمل معهم ويحاول أن

[1] ـ عبد العزيز عطا الله: المرجع نفسه، صص331 -332 .
[2] ـ عبد العزيز عطا الله: المرجع السابق، ص339.

يفرض سيادته عليهم، ويستغل وظيفته في تحقيق مآربه الشخصية على حساب من يعملون تحت إمرته، واهمًا أنه بهذا يظفر باحترام جماعته أو يرفع في أعينهم.

2.3 – خصائص وصفات القائد التربوي: للقائد التربوي أدوار مختلفة ومتغيرة ولكنها جميعا متكاملة ومتداخلة فهو يتحلى بمواصفات خاصة تجعله يتماشى مع هذه الأدوار جميعا ومن صفات القائد التربوي: [1]

أ – القدرة أو الكفاءة: كالذكاء المرتفع، والقدرة على الاستبصار، واليقظة، والطلاقة اللغوية، والمرونة، والأصالة، وإصدار الأحكام، وتقديم الأفكار، وفهم المشكلات وطرح الحلول، والتعامل مع مقتضيات التغير، والجرأة في إبداء الآراء والاقتراحات، والمثابرة، والمبادأة، والطموح، والتعامل مع الأزمات والطوارئ...)

ب – صفات جسمية مناسبة: مثل الصحة الجيدة، والمظهر الممتاز، والطول والقوام المتناسق. [2]

ج – التفوق الأكاديمي والمعرفي: أن تتوفر لدى القائد التربوي المهارات العلمية والفنية اللازمة، ويكون على علم تام بجميع النواحي الفنية التي يشرف عليها ويوجهها مثل: تحليل المواقف إلى مكوناتها واستنباط النتائج المختلفة، وقوة التصور والإدراك، وربط الأسباب بالمسببات، والاتصال الجيد بالتلاميذ والمعلمين والأولياء، وإدارة جلسات المناقشة بروح تعاونية، والتخلص من الروتين المعوق، وحفز همم العاملين، والاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم، وتنمية قدرات وكفاءات العاملين، وحسن استخدام الإمكانيات المتاحة المادية والبشرية.

د – صفات شخصية: كالقدرة على تحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والاستقرار العاطفي، والنشاط والتعاون، وحسن المعاشرة، والدعابة والمرح، والبشاشة والصداقة والمودة، والاستقامة والعدل، والحزم، والقدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على ضبط النفس، والحماس للعمل، والتواضع واللباقة، والجرأة في مساندة الحق، والسيطرة والصبر، والقدرة على تحمل الإحباط والفشل، ومنظم ولا يميل للفوضى.

هـ – صفات خلقية: كالأمانة والإخلاص والكرامة، والعدل والابتعاد عن التحيز والشكلية، والاستقامة والصدق، والفضيلة والحلم، والقدوة الحسنة، ويعطي الفضل لأصحابه.

وقد حدد مؤتمر فاي دلتا كابا (Phi Delta Cappa) عام 1981 صفات القائد التربوي بأنه يجب أن يكون متعاطفا مع جماعته (Empathetic)، وعريفا بها (Surgant)، ومعترفا به بين أفرادها

[1] ـ عبد العزيز عطا الله: المرجع السابق، صص 332 -333 .
[2] ـ عبد العزيز عطا الله: المرجع نفسه، ص332.

(Recognized) ومساعدا لأفرادها (Helpful) ومتحكما في انفعالاته (Emotionally Controlled) ، وراغبا في تولي زمام القيادة، وذكيا (Intelligent). [1]

5 – مهارات القيادة التربوية:

يلعب القائد التربوي في المستويات الإدارية المختلفة بدءً ا من المدير في مدرسته أدوارا هامة في تأثيرها على القرارات. إذ بالنسبة لرؤسائه يتحكم في المعلومات التي تنقل إليهم، فهي لاتصل كمعلومات خام وإنما موزونة بمعايير مصنفة حسب مقاييسه، وتعكس الظروف كما يراها. أما بالنسبة لمرؤوسيه، فهو الذي يترجم القرارات الصادرة عن المستويات العليا ترجمة تتفق مع تصوراته ليقوموا بتنفيذها بالأساليب الفنية التي يحيط بها، والمتمشية مع طبيعة العلاقات الإنسانية المتبادلة بينه وبين تابعيه. كما يتوخى الفعالية في الأدوار المتوقعة منه وهذا ما يميز الإداريين بعضهم عن بعض، [2] وهناك من يقول بأن المهارات الفردية والخبرة أساس لفاعلية القائد وكذلك أهم مصدر في المنظمة هم الأفراد؛ إذا فمهارات القائد (Skills Of Leaders) ضرورية لنجاح القائد والمشرف التربوي، وقد جمعت هذه المهارات من عدة كتب وهي كما يلي: [3]

1.5 – المهارات التصورية: وهي مهارات يحتاجها القائد التربوي في التخطيط للعمل، بحيث تمثل الخطة استشرافا للمستقبل فالخطة تقوم على دراسة الواقع والإمكانيات المتوافرة فيه والاستبصار في جوانبه وفي اتجاهات تغيره، ويتوقع من القائد التروي أن لا يكون حالما في خططه، كما لا ينتظر منه أن يكون يائسا من إمكانيات التطور، فتكون تصوراته قائمة على الجرأة مع قليل من الأخطار، ويحتاج القائد التربوي إلى المهارات التصورية في تنظيمه لأعمال التابعين، وتقسيم الأدوار بينهم بحيث يتقدم العمل بخطوات تمهد لغيرها وتفضي إليها، وتتكامل جوانبه مع بعضها ومع الإطار العام لنظام التربية ككل والنظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وبقية الأنظمة في المجتمع. واستنادًا إلى هذه المهارات يخطط المشرف التربوي لمستقبل المدارس التابعة له، وتحقيق الرضي لكل الأفراد، والنمو المهني المتكامل والتطوير والتغيير والتحسين، وبالتالي تيسير تحقيق الأهداف وتوفير الانسجام. [4]

2.5 – المهارات الفنية: وتتمثل في قدرة القائد التربوي على التعامل مع الأشياء، فعلى مستوى الإشراف يتعين على المشرف التربوي أن يكون مطلعا على المناهج التربوية المقررة، وملما بمختلف طرائق التدريس، وقادرا على الأداء الجيد لوظائفه البيداغوجية، ومجالات التكوين والتقويم حسب

---

[1] ـ علي عياصرة: القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط1، دار الحامدن.ت، عمان، 2006، ص35.
[2] ـ عبد العزيز عطا الله: المرجع نفسه ، ص332.
[3] ـ واصل جميل المومني: الإدارة المدرسية الفعالة، ط1، دار الحامد.ن.ت ، عمان، الأردن، 2008، ص90-92 .
[4] عبد العزيز عطا الله: المرجع السابق، ص341.

اتجاهات الفكر التربوي المعاصر، التي تناسب طبيعة كل مجتمع ووفق المرجعية والإيديولوجية المحددة، وفي حدود ما تسمح به قوانين الدولة. [1]

وتعني المهارات الفنية أيضا، مدى كفاءة القائد في استخدام الأساليب والطرق الفنية أثناء ممارسته لوظيفته ومعالجته للمواقف المتعلقة بالعمل. والمهارات الفنية تتطلب قدرا معينا من المعارف والحقائق العلمية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري، والميدان التربوي مليء بالمهام والواجبات التي تتطلب هذا النوع من المهارات فعلي سبيل المثال تخطيط العمليات التعليمية، ووضع نظام جديد للاتصالات، وتفويض السلطة، وتوزيع الواجبات والمهام الوظيفية، وتنمية هذه المهارات يتوقف بدرجة كبيرة على قناعة القائد بمبدأ التعلم الذاتي. [2]

3.5 – مهارات إدارة الذات: طريقة تفكير القائد تقترب إلى أن تكون طريقة تفكير منهجية علمية، وتفكير مرتب منطقيا وتفكير خال من التحيز والانفعال وتفكيرا ابتكاريا إبداعيا، ويبني قراراته على معلومات وتشخيصات دقيقة، ويشجع المرؤوسين على تبني قراراته بناء على معلومات وتشخيصات دقيقة ويشجع المرؤوسين على المشاركة في التشخيص وفي اتخاذ القرارات، وهذا يتطلب منهم التطور بشكل مستمر، لأنهم يمرون بعدد كبير من التحديات، في ظل مجتمع سريع التغير، ويتوقع أن يكونوا مسؤولين بصفة شخصية عن مدارسهم والنجاح في حياتهم، ويتطلب ذلك تطوير عادات عقلية وقيمية تدعم معارفهم ومهاراتهم في هذا الاتجاه؛ بحيث تمكنهم من اتخاذ القرارات الصحيحة، وتحمل مسؤولية تلك القرارات، ورسم خطط مستقبلية بناء على قدراتهم وإمكاناتهم والتغيرات التي تمر بها مجتمعاتهم. [3]

4.5 – المهارات الإنسانية: ويقصد بالمهارات الإنسانية، قدرة القائد التربوي على التعامل مع الغير بنجاح، وتكوين بناء متماسك ومتعاون مع العاملين معه وزيادة إنتاجيتهم في مجال العمل. والمهارات الإنسانية تبنى على كيفية احترام الشخصية الإنسانية ودفعها إلى العمل بنوع من الترغيب والاستمالة وليس القهر والترهيب، وبناء الثقة والاحترام المتبادل بين أفراد المجموعة الواحدة ولكي تتوفر هذه المهارات ينبغي أن يكون القائد التربوي على علم تام بطبيعة العنصر البشري الذي يعمل معه، ودوافعهم وحاجاتهم الإنسانية وكيفية إشباعها. وأن يلم بأسس ومبادئ العلاقات الإنسانية وأن يكتسب مهارات الاتصال الفعال بين الأفراد والجماعات. [4]

ويمكن القول بأن القائد التربوي لا يمكن أن نتصوره ناجحا في عمله إذا لم تكن له القدرة على بناء علاقات إنسانية سليمة داخل المؤسسات التي يشرف على تسييرها. " وتبدو أهمية المهارة

---

[1] ـ محمد بن حمودة: المرجع السابق، 2006، ص142.
[2] ـ عبد العزيز عطا الله: المرجع نفسه، ص342.
[3] ـ واصل جميل المومني: المرجع نفسه، 2008، ص 92 .
[4] ـ عبد العزيز عطا الله: المرجع نفسه، صص342-343 .

في العلاقات الإنسانية من دراسة أجريت على أكثر من (400) موظف من (76) شركة، حيث وجد أن هناك 10.1 % قد طردوا من أعمالهم بسبب عدم الكفاءة التكنولوجية أو الفنية، بينما على العكس من ذلك طرد 89.9 % بسبب فشلهم في التعامل مع الناس، وواضح أن المهارة في التعامل مع الناس تفوق أهمية المهارة التكنولوجية في احتفاظ الفرد بوظيفته القيادية". [1]

5.5 – مهارات التعاون والمهارات الاجتماعية: يرى (بهاء الدين، 1999) أن الإنسان مدني بالطبع كما قال المؤرخ العربي(بن خلدون)، فالإنسان يعيش في مجتمع من البشر؛ ولاستطيع أن يعيش منفردا ومنعزلا عن مجتمعه، ولابد له من التعاون مع الآخرين لتلبية احتياجاته، ولهذا فهو في حاجة ماسة لاكتساب مهارات التعاون ومهارات التعاون مع المجتمع؛ ويمكن من خلال المنهاج المساهمة في تنمية هذه المهارات بطرق متنوعة. [2]

6.5 – المهارات الفكرية: وتتمثل بوجه عام في قدرة القائد التربوي على التعامل مع جميع الأفكار، بحيث يكون مجال إدراك القائد التربوي واسعا ورؤيته للمشاكل واضحة وشاملة وأفكاره سديدة وأحكامه صائبة وقراراته رشيدة وقدرته على الفهم والتحليل واستنتاج العلاقات كافية. وأن يكون قادرا على التنظيم وحل المشاكل بطريقة مناسبة وماهرا في إدارة جلسات العمل بطريقة ديمقراطية، ومساعدا على تنمية التفكير الإبتكاري لدى مرؤوسيه، وعاملا على تحقيق الفهم المشترك للأهداف المنشودة، ونلاحظ هنا أنه كلما ارتقى القائد في سلم المناصب العليا اشتدت حاجته إلى المزيد من المهارات الفكرية. [3]

7.5 – مهارات العمل والدراسة: من أهم سمات هذا العصر سرعة التغير على المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وهو ما ينتج عنه تغير في الحاجات الاقتصادية والاجتماعية، وفي الوظائف المتاحة وفرص العمل، ونظرا للتغير المستمر في سوق العمل؛ فإنه من الضروري أن يدرك مدير المدرسة تعلم الطالب مهارات التعلم الذاتي ومهارات التكيف، فضلا عن التغير المستمر في آليات التمدرس وتقنياته، ومن هنا ينبغي أن يؤكد المنهاج على تطوير هذه المهارات، وينبغي تضمينها في النواتج التعليمية المرغوبة. [4]

8.5 – القيم والاتجاهات: تعد القيم والاتجاهات بالإضافة إلى المعلومات والمهارات من المكونات الإنسانية للمنهج بصفة عامة، وذلك من خلال توفير الفرص المناسبة للطلاب كي يكتشفوا اتجاهاتهم، وقيمهم، ويكتشفوا أيضا اتجاهات الآخرين وقيمهم، ويفكروا فيها تفكيرا ناقدا ويفسروها، ويوضحوها لأنفسهم وللآخرين، فعندما يشاهدوا، أو يقرؤوا، أو يسمعوا وجهات نظر يجب أن يبحثوا

---

[1] - محمد بن حمودة: المرجع السابق، 2006، ص142.
[2] - واصل جميل المومني: المرجع السابق، 2008، ص90-92 .
[3] - محمد بن حمودة: نفس المرجع، 2006، ص141.
[4] - واصل جميل المومني: المرجع نفسه، 2008، ص:90.

عما تحويه من قيم واتجاهات، ويقارنوها بقيمهم واتجاهاتهم. وهي قضية هامة في تنمية التفكير الناقد في التخصصات. [1]

وبناء عليه فإن القائد التربوي الذي يتمتع بمهارات وخصائص محددة سيكون ناجحا، والمهارات المحددة هي تفعيل المهارات التقليدية كمهارة الفهم والتأطير الفكري، والمهارات السلوكية والفنية، والتخطيط للعمل، وتحمل المسؤولية، وتجريب الأفكار الجديدة. ويرى (Bass.1988) أن القائد الذي يواجه التحديات ويدفع العاملين ويحفزهم ويشجعهم سيكون ناجحا ويحدد عدة خصائص يستطيع القائد أن ينجح حين يظهر تميز الإفراد، ويفهم الضغوط على الأفراد المرؤوسين ويخلق جو تشجيعي ويتجنب الربح والخسارة في النقاش مع العاملين. [2]

6 – تصنيف أنماط القيادة التربوية:

تتعدد القيادة التربوية وتتنوع بنوع المؤسسات واختلاف الشخصيات والأدوار والوظائف، فلكل نمط قيادي طباعه التي تميزه عن غيره، وقد حاولت عدة دراسات التمييز بين أنماط القيادة، لكن رغم هذه التصنيفات لأنماط القيادة يمكن القول أنه وإن اختلفت في بعض الجوانب، فقد تتفق في جوانب أخرى، ويصبح بينها تداخل، وقد يجمع القائد بين أكثر من نمط وإن كان يميل إلى سلوك نمط قيادي يمكن تصنيفه على أساسه.[*]

1.6 – الأنماط القيادية بناء على مصادر السلطة: يعتبر من التصنيفات المبكرة للقيادة التربوية على أساس المصادر الثلاث للسلطة التي حددها ماكس ويبر (Max Weber) وهذه الأنواع هي:[3]

أ – النمط التقليدي: هي نوع من القيادة التي يضفيها الناس على شخص يتوقع منه القيام بدور القيادة وأساسها تقديس واحترام كبير السن لأن لديه فصاحة القول والحكمة التي يتحلى بها، ويسود هذا النوع من القيادة في المجتمعات الريفية القبلية (التقليدية) حيث تقوم القيادة على الصورة الأبوية لشخصية القائد أو كما يقال: (أكبر منك بيوم أعلم منك بسنة). ويتميز سلوك القائد بالجمود والمحافظة على الوضع الراهن.

ب – النمط الجذاب (الملهم): تقوم هذه القيادة على أساس أن صاحبها يتمتع بصفات شخصية محبوبة وقوة جذب شخصية يستطيع التأثير القوي بتابعيه وينظرون إليه على أنه شخص مثال لا يخطئ، لديه قوة خارقة، فهو شخص ملهم، يعرف مالا يعرفون، وقادر على عمل مالا يستطيعون

---

[1] - واصل جميل المومني: المرجع السابق، 2008، ص90 .

[2] - واصل جميل المومني: المرجع نفسه، 2008، ص90 .

* - للمزيد من التفاصيل أنظر، أحمد إبراهيم أحمد نحو تطوير الإدارة المدرسية، ط1، دار صفاء ن.ت، عمان، الأردن، 2000، ص51، ومحمد بن حمودة: المرجع السابق، 2006، ص148، وعبد العزيز عطا الله: المرجع السابق، ص333 ، ص25. وواصل جميل المومني: المرجع نفسه، 2008، ص86.

[3] - محمد بن حمودة: المرجع نفسه، 2006، ص26.

عمله، وتكون علاقتهم به على أساس الولاء والطاعة، وأي إشارة منه هي بمثابة الأمر واجبة التنفيذ والعمل، ويغلب على هذا النمط الصفة الشخصية، حيث لا يصلح للمنظمات الرسمية، وأفضل ما يناسب الزعامات الشعبية والحركات الاجتماعية.

د – النمط العقلاني: نمط قيادي يقوم على أساس المركز الوظيفي في المؤسسة ويستمد سلطاته وقوة تأثيره من مركزه الرسمي وماله من صلاحيات واختصاصات، ويركز اهتمامه على سيادة وتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات في المؤسسة، ويتوقع من مرؤوسيه نفس السلوك أو عمل نفس الشيء، وتعتبر السلطة المعايير المتبعة في المؤسسة من الركائز الأساسية لسلوكه القيادي، وبالتالي قد يعاقب المخالف لتلك القوانين، وهذا النمط القيادي يتصف بأنه غير شخصي وبالتالي فإن الطاعة والولاء من التابعين ليست للاعتبارات الشخصية للقائد وإنما للمعايير والقواعد المعمول بها في المؤسسة.

2.6 – أنماط القيادة بناء على نوع السلوك القيادي: يعود هذا التصنيف إلى الدراسات التجريبية التي قام بها كل من لوين (Lowin) وليبيت (Lippit) ووايت (Wite) في آخر الثلاثينات (1939) [*]؛ حيث قامت الدراسة بيان أثر ثلاث أنماط قيادية وسلوك القائد لكل نمط على التابعين وولائهم التنظيمي، ومن خلال الدراسة صنفوا القيادة إلى ثلاث مجموعات: [1]

أ – القيادة الدكتاتورية (الاستبدادية): وتقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى حيث يتخذ القائد القرارات بنفسه مستخدما أساليب الفرض والإرغام والتخويف لتنفيذ أوامره، وفي ظل هذا النمط القيادي لا نقاش أو تفاهم، فهو يوجه عمل التابعين بإصدار القرارات والتعليمات بأمرهم بما ينبغي عليهم فعله وكيف يعملون ومتى، ويكون القائد منعزلا عن تابعيه ولا تربطه بهم علاقات إنسانية، وبالرغم من أن هذا النوع من القيادة يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الإنتاج على المدى القصير، إلا أن له انعكاسات سلبية كبيرة على شخصية الأفراد حيث؛ تتدنى روحهم المعنوية، ويزداد الصراع ويظل العمل مرهونا بوجود القائد، فإذا ما غاب انفرط تماسك العمال واضطرب العمل لذا تكون النتيجة على المدى البعيد تدني الإنتاجية.

ب – القيادة الأوتوقراطية: وقد أطلق عليها بعض العلماء القيادة السلبية لأنها تقوم على التحفيز السلبي القائم على التخويف والتهديد، أو القيادة الآمرة غير التوجيهية فهي قيادة مركزية ولكنها أقل استبدادا وتسلطا من القيادة الدكتاتورية، ويقرر القائد بنفسه ولا يشرك غيره. ويستخدم الثواب

[*] ـ أجريت الدراسة من قبل علماء النفس في جامعة أيوا الإمريكية على عدد من التلاميذ قسموا إلى ثلاث مجموعات وفق نوع السلوك الذي قام به المشرف (القائد) على كل مجموعة .

[1] ـ محمد حمادات: المرجع السابق، صص27-29 .

والعقاب، ويركز على الإنتاج و يهمل العلاقات الإنسانية ولا يراعي ميول ورغبات وحاجات التابعين وقد ميز الباحثون بين ثلاثة أنواع من هذا النمط القيادي:

– الأوتوقراطي المتشدد: حيث يستخدم العقاب والتخويف وبعض الأوامر الصارمة، ويركز على الإنتاج فهو مصدر الاتصال والمعلومات والصلاحيات يقنع العاملين بقراراته ويتظاهرا بالود.

– الأوتوقراطي الخير: وهو أقل تشددا من السابق حيث يستخدم الإطراء والثناء إلى جانب العقاب الخفيف لضمان ولاء التابعين لتنفيذ القرارات.

– الأوتوقراطي المناور: وهو أقل تشددا ويتخذ القرارات بنفسه، لكنه يوهم التابعين أنهم اشتركوا بصنع القرار.

ج – القيادة الديمقراطية: وهي القيادة التي تهتم بالمرؤوسين، وقد أسماها البعض بالقيادة الاستشارية أو الإنسانية،والبعض الآخر أسماها القيادة الإيجابية لأنها تستخدم التحفيز الإيجابي القائم على إشباع حاجات ورغبات التابعين [*] فهي تقوم على أساس احترام شخصية الفرد وحرية الاختيار والإقناع وأن القرار للأغلبية دون تسلط أو إرهاب، فالقائد يشجع التابعين ويقترح دون إملاء أو فرض. وسلوك القائد هنا يقوم على إعطاء التابعين حرية التصرف والتفكير وإبداء الرأي في جو نفسي مريح وأنه عضو في جماعة، وأن العاملين في المؤسسة يعملون معه وليس عنده، فهو يأخذ برأيهم ويشركهم في صنع القرار وتكون قنوات الاتصال مفتوحة بجميع الاتجاهات.

وهذا النمط يهتم ببعد الإنتاج في المؤسسة ويسعى لتحقيق أهدافها، إلى جانب اهتمامه بالبعد الإنساني (بعد العلاقات)، وقد أشارات الدراسات إلى أنها أفضل أنواع القيادات، ويكون القائد فعالا.

د – القيادة الترسلية: هي القيادة الفوضوية أو قيادة عدم التدخل فيتميز سلوك القائد بعدم التدخل في مجريات الأمور، فهو يترك للتابعين الحبل على الغارب،حيث يقوم بتوصيل المعلومات إلى التابعين ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف، ومبعث ذلك قد يكون عدم قدرة القائد على اتخاذ القرار أو عدم المعرفة، فهو يترك المؤسسة بدون توجيه، فيشعر العاملين بالضياع والإحباط وعدم الاحترام لشخصية القائد، فهي أقل الأنماط القيادية فعالية.

3.6 – أنماط القيادة بناء على اهتمامات القائد: قام أندرو هالين (Androu Haline,1969)، بدراسة لتحديد الأنماط القيادية في (و.م.إ) على مديري التربية ومديري المدارس، وقد استخدمت استبانة وصف سلوك القائد Leaer Behavir Discription Questionnaire.(L.B.D.o) حيث توصلت لبعدين يحددان نمط القيادة وهما: [1]

---

[*] -لمزيد من التفاصيل أنظر، نواف كنعان: المرجع السابق،1992، ص130 .

[1] - محمد حمادات: المرجع السابق،2006، صص29-30.

أ – نمط المبادأة: في وضع إطار العمل أو البعد الذي يهتم بالإنتاج والعمل، فيكون التركيز على زيادة الإنتاجية ويكون الاهتمام بالعمل وتصميمه، ويتميز هذا النمط القيادي بالمركزية وعدم مشاركة التابعين في اتخاذ القرار مستخدما أسلوب العقاب والثواب، وفي ظل هذا النمط تتحقق إنتاجية عالية على المدى القريب، ولكن على المدى البعيد تقل الإنتاجية وتتدنى الروح المعنوية للعاملين وتقل دافعتيهم للعمل.

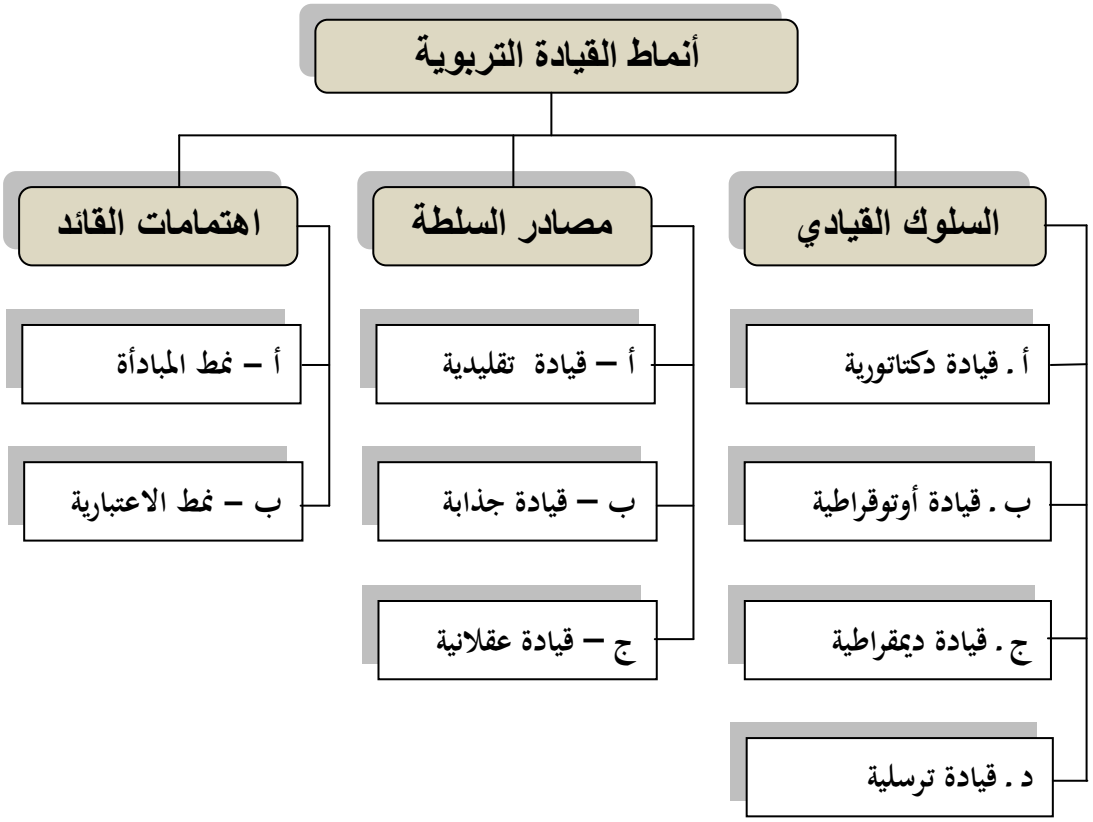
ب – بعد الاعتبارية: سلوك القائد في هذا النمط القيادي مغايرا للنمط السابق الذي يهتم بالعمل، فيركز هنا على العاملين وتحقيق حاجياتهم المادية والنفسية والاجتماعية، ويراعي ميولهم ورغباتهم ويوفر حرية أكبر للعمل والحركة والتفكير والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهنا رغم اهتمام القائد بالتابعين، والثقة والرضا لديهم تجاه القائد، إلا أن الإنتاجية وعلى المدى البعيد تكون منخفضة وذلك لاهتمام القائد بالعلاقات الإنسانية على حساب الإنتاجية، وتوصل هالين(Haline,1966) إلى أربعة أنماط للسلوك القيادي وهي:

– نمط يعطي اهتماما لبعد العمل والإنتاجية وبعد الاعتبارية(الاهتمام بالعاملين) وهو أكثرها فعالية.
– نمط يركز على بعد الإنتاجية ويهمل بعد الاعتبارية وهو تمط أوتوقراطي مستبد.
– نمط يهتم ببعد العاملين ويهمل بعد الإنتاجية، ويحقق رضا العاملين وتكون الإنتاجية قليلة.
– نمط سلوكي قيادي فعال حيث يكون الاهتمام بالبعدين منخفضا.

وقد قسم هانسن (Hanson,1979) أنماط القيادة إلى نمط سلطوي (Authoritarian) يركز على الإنتاجية، ويتخذ كافة القرارات بنفسه، ويتحكم بشكل كامل بالجماعة التي يديرها، ونمط ديمقراطي (Demokratic) يحترم شخصية العاملين ويشركهم في صنع القرار واتخاذه، ونمط متساهل (Loose) متسيب لا يتدخل في مجريات الأمور، ونمط غير الموجه (Free-neim) يترك سلطته للمرؤوسين وهو كالمستشار، ونمط أو أسلوب الخط المستمر في القيادة (Aleadership Continuum) حيث نجد سلوك القائد يتذبذب على خط يصل بين سلوكين هما السلوك الديمقراطي والسلوك الأوتوقراطي، وهذا النمط ينظر إلى القيادة باعتبارها سلسلة من النشاطات القيادية في أحد أطرافها يعتمد المدير القائد على استخدام سلطاته بأوسع معانيها ويركز اهتماماته على إصدار الأوامر واتخاذ الإجراءات بإنجاز العمل وفي الطرف الآخر من السلسلة يعطي القائد اهتماما كبيرا إلى المرؤوسين من خلال منحهم حرية أوسع في المشاركة واتخاذ القرار ضمن أطار عام". [1]

بعد استعراض هذه الأنماط يمكننا تلخصها في الشكل التالي:

[1] - واصل جميل المومني:المرجع السابق،2008، ص87.



شكل رقم: (2) يمثل أنماط القيادة التربوية [2]

7 – مصادر قوة تأثير القائد (Sources of Power):

اهتم كثير من الباحثين بكيفية ممارسة عملية القيادة، ومن أين يستمد القائد قوة السلطة وتأثيرها ومن الدراسات المشهورة ما قام به كل من جون فرنش (John French) و ريفان برترام (Raven Bertram) حيث حددا خمسة مصادر يستمد منها القائد قوة التأثير وهي قوة المكافأة وقوة الإكراه والعقاب، والقوة المشروعة، وقوة الخبرة، وقوة الإعجاب والإقتداء. [*] و قد استطاع يوكل (Yukl) تجميع ما تناوله الباحثون وحدد عددا من الوسائل للتأثير القيادي، بعضها شخصي يتعلق بالقائد نفسه، وبعضها رسمي، وقد ميز أحد عشر وسيلة تشكل – مجتمعة أو منفردة – مصدرا لقوة تأثير القيادة نوردها كما يلي:

1.7 – المطلب المشروع: هي حق الطلب من القائد لمرؤوسه للإذعان والامتثال لأوامره وتوجيهاته ورغباته وتنفيذ المهمات، ويستند القائد في ذلك إلى أحد السلطات التالية:

---

[2] - من إعداد الباحث،2017.

[*] أنظر كل من- حسنين حريم: المرجع السابق، ص197، وعبد العزيز عطا الله: المرجع السابق، ص327.

أ – السلطة الرسمية: السلطة الرسمية هي التي أعطت القائد حق التوجيه ومن التابعين الإذعان والطاعة.

ب – السلطة الاجتماعية: مثل التي تمنح للأكبر سنا ولمن هو أقدم في العمل.

ج – سلطة الاتفاق: التي تنبع من اتفاق الجماعة وتفويض شخص من بينهم لهذا المنصب.

وتسمى أيضا بالقوة المشروعة (Legitimate Power) وهذا النوع من القوة يستمد من المنصب، الوظيفة التي يشغلها القائد في السلم الهرمي للمنظمة؛ وهي بهذا المعنى لا تشمل السلطة الاجتماعية وسلطة الاتفاق.

2.7 – قوة (الإذعان) المنفعة: وتسمى أيضا قوة المكافأة (Reward Power) وهي ما يقوم به القائد من استخدام وسائل الترغيب مما يجعل لتوجيهاته قوة التأثير على تابعيه بحيث؛ يدركون بأن الامتثال إلى رغبات القائد سيؤدي إلى حصوله على عوائد إيجابية معنوية ومادية (أساليب الحفز الإيجابي). [1]

3.7 – قوة (إذعان) القهر: وتسمى أيضا قوة الإكراه والعقاب (Coercive Power) وتعني قيام القائد باستخدام وسائل التهديد والعقاب واستثارة الخوف لدى المرؤوسين للاستجابة... أي أن الفرد (المرؤوس) يتوقع بأن العقاب سيكون نتيجة عدم موافقته على أفعال واتجاهات ورغبات القائد .

4.7 – الاستمالة القائمة على الرشد أو الإقناع: وتعني ممارسة عملية التأثير في سلوك التابعين من خلال استمالتهم بأن السلوك المطلوب أداؤه، أو ما يقومون به هو أفضل وسيلة لإشباع حاجاتهم وتحقيق طموحهم.

5.7 – قوة التأثير القائمة على خبرة المدير: قوة الخبرة (Expert Power) ومصدرها الخبرة والمهارة والمعرفة والتميز مجال معرفي(الفنية والإدارية والسلوكية) تجعل التابعين يقبلون قيادته وطاعته والإذعان لأوامره وطلباته.

6.7 – الإلهام وإلهاب الحماس: ويكون تأثير القائد من خلال التركيز على قيم التابعين ومعتقداتهم واتجاهاتهم فيحصل على امتثال التابعين لأوامره وتنفيذ ما يطلب منهم.

7.7 – تنمية أو تغيير القيم والمعتقدات: كالإخلاص والنزاهة والشرف حيث؛ يلجأ القائد إلى تطوير تكوين قيم ومعتقدات التابعين خاصة إذا لم تكن راسخة لديهم للحصول على امتثالهم.

8.7 – تطويع القائد للمعلومات: حيث يستطيع التأثير على التابعين من خلال السيطرة والتحكم بنوع وكمية المعلومات (عن طريق اتصالهم به) فيفسرها ويحللها بهدف استنتاج مقصود للتأثير على سلوكهم.

[1] - حسنين حريم: المرجع السابق، ص197.

9.7 – تطويع ظروف البيئة: وهي من الوسائل غير المباشرة للتأثير في مشاعر وسلوك المرؤوسين يهيئها القائد لتطويع الظروف المادية والاجتماعية المحيطة بهم مما يساعدهم بأنشطة معينة، من خلال توفير الأدوات والوسائل والإجراءات والتقنيات وتصميم العمل وتخطيط وتنظيم مكان العمل.

10.7 – الإعجاب والانتماء الشخصي (Power Referent): وهناك من يسميها قوة الإقتداء والإعجاب ويحصل عليه القائد من إعجاب التابعين به والانتماء له، واعتباره القدوة لهم ؛ حيث يستثمر القائد هذا الإعجاب والانتماء لتنمية السلوك الذي يريد لديهم.

11.7 – المشاركة في القرار: يستطيع القائد التأثير في سلوك المرؤوسين وينمي لديهم شعور الانتماء والالتزام ويرفع من معنوياتهم ويزيد دافعيتهم للإنجاز والتحسين والتطوير، وذلك من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات.

وقد صنفت أيضا إلى قوة رسمية تتضمن (قوة المكافأة وقوة الخوف وقوة السلطة القانونية)، وقوة تأثير تشمل (القوة الفنية، قوة التخصص، وقوة الإعجاب) وهذا التصنيف يستبعد القوى التي ترتبط بالقوة الرسمية من مجال قوة تأثير القائد وهو رأي يميل له الباحث لأن قوة تأثير القائد شخصية بحتة، وإلا كيف نميز بين المدير والقائد، أليست مصادر قوة التأثير هي الفاصل بينهما. وبمقدار ما يمتلك القائد من هذه المصادر يزداد تأثيره على الأفراد للامتثال إلى رغباته وتوجيهاته والعمل على تحقيق أهداف المنظمة من خلال أفراده التابعين له بكفاءة وفاعلية. ويضيف الكاتب أحمد عاشور، (1990) إلى هذه المصادر ضرورة تحديد أهداف العمل، وجمع وتحليل المعلومات، وتحديد أساليب العمل، وتهيئة ظروف العمل، وتقديم النصح والمشورة، وإشراك الآخرين في الأمور التي تهمهم، وتحسين وتطوير دافعية العاملين. [1]

8 – القيادة التربوية والعلاقات الإنسانية:

يتعامل القائد الإداري مع عدد كبير من الأفراد: رؤساء، مرؤوسين، زملاء، عملاء...الخ، وهو في كل الحالات مطالب بإقامة علاقات ذات طابع إنساني تجعله أكثر قبولا لديهم، وفي الوقت نفسه يجب أن تكون لتلك العلاقات حدود بحيث لا تكون على حساب مصلحة العمل، لذا تعتبر المحافظة على هذا التوازن من ضرورات القيادة، وهذا يتطلب قدرا مرتفعا من المهارة الاجتماعية والإنسانية فيتعامل مع المرؤوسين مثلا كصديق دون أن يتخلى عن الحزم والصرامة في علاقاته، كما يجب أن تكون لديه القدرة على تعديل هذه العلاقات إذا انحرفت عن مسارها الصحيح.

[1] - حسنين حريم: المرجع السابق، ص198.

1.8 – مفهوم بناء العلاقات الإنسانية: إن القيادة الإدارية باعتبارها ظاهرة اجتماعية تتطلب من القائد الدخول في علاقات مع الآخرين وخاصة المرؤوسين الذين يريد التأثير فيهم لتحقيق أهداف المنظمة، وهذا لن يتم إلا إذا توافرت له القدرة على بناء العلاقات الإنسانية الجيدة معهم ؛ ويعني بناء العلاقات الإنسانية " قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم، ويتطلب ذلك وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم". [1] يتضح من التعريف أن القدرة على بناء العلاقات هي مهارة إنسانية واجتماعية وسلوكية تسمح للقائد بالاندماج في جماعته وخلق روابط متينة معهم بالاتصال والتعاون في العمل لتحقيق أهداف المنظمة.

ويعني بناء القائد لعلاقات إنسانية أيضا : " قدرته على الاندماج مع الأفراد العاملين معه في موقف عمل بطريقة تدفعهم للعمل متعاونين، وبإنتاجية عالية مع إشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية". [2] يتضح من هذا التعريف أن العلاقات الإنسانية تتطلب اندماج القائد مع مرؤوسيه والتعاون معهم لإنجاز المهام وإشباع حاجاتهم، أما إذا فشل في هذه المهام فسيصبح مجرد رئيس عاجز عن التأثير في باتجاه تحقيق أهداف المنظمة.

يمكن القول أن مهارة بناء العلاقات الإنسانية: " هي قدرة القائد على تكوين علاقات طيبة مع أعضاء الجماعة والتفاعل والتفاهم معهم ورفع روحهم المعنوية والعمل على تماسكهم وتنظيم جهودهم لتحقيق أهداف المنظمة"، إلا أن ذلك لا يعني معاملة مرؤوسيه برفق في كل وقت، ولكنها تعني الاهتمام بحقوق العاملين مع الإصرار على قيامهم بالعمل.

2.8 – أهمية العلاقات الإنسانية في القيادة التربوية: في دراسة قامت بها الجمعية الأمريكية للإدارة شملت (200) قائدا في منظمات مختلفة، اتفقت آراء هؤلاء القادة على أن أهم سمة للقائد الناجح هي قدرته على بناء علاقات إنسانية طيبة مع مرؤوسيه وسلوكه الجيد في التعامل معهم. كما بينت هذه الدراسة أن سمة إقامة العلاقات مع الآخرين هي الأكثر أهمية من السمات الأخرى، ونفس النتيجة تحققها دراسة رالف ستوجد ل (R.Stogdill) المسحية المشهورة في القيادة حيث جعلت من سمة المشاركة الاجتماعية؛ وهي ذاتها القدرة على بناء العلاقات تأتي على رأس السمات اللازمة للقيادة.

3.8 – أسس بناء العلاقات بين القائد والمرؤوسين: يشكل بناء العلاقات مهارة هامة للقائد وعادة ما تأخذ وقتا وجهدا كبيرا، لأنها مهارة إنسانية أكثر صعوبة من اكتساب المهارات الفنية والذهنية، حيث يرى هنري منتزبرغ (Henry Mintzberg) أن العمل القيادي يتطلب الانتقال من فرد لآخر ومن مشكلة لأخرى بصورة مستمرة عكس العمل المهني المرتبط بالمواد والآلات، وهو ما

[1] ـ نواف كنعان: المرجع السابق، 1992، ص: 332 .
[2] ـ نواف كنعان: المرجع نفسه، 1992، ص: 183 .

يجعل القيادة حسبه عملا شاقا، وسبب ذلك أن ما يدخل في مجال العلاقات الإنسانية هو أكثر تعقيدا وتنوعا وتغيرا، إلا أن القائد يمكنه النجاح في بناء علاقات جيدة مع الآخرين، وخاصة المرؤوسين إذا استند إلى الأسس التالية: [1]

أ – معرفة المرؤوسين: تعتبر معرفة المرؤوسين من أدق الأعمال للقائد وأكثر مصادر القوة التي يمتلكها، وتتم هذه المعرفة من خلال الاحتكاك الدائم بالمرؤوسين (الاتصال)، كما يجب أن تكون لديه القدرة على تحليل نفسياتهم كي يرجع سلوكياتهم وتصرفاتهم إلى أسبابها، وذلك لأن النفس البشرية ليست منطقية وبسيطة دائما، لذلك يجب ألا تقتصر معرفة القائد لمرؤوسيه على المعلومات العامة كالاسم، الموقع في المنظمة، المهام والمسؤوليات، بل يتعدى ذلك إلى معرفة المهارات، السلوكيات، الاتجاهات والقيم، حتى يستطيع قيادتهم، فمثلا تسمح له هذه المعرفة بأن يعطي كلا منهم عمل على قدر طاقته، كما تسمح بأن يترك للموهوبين والأكفاء كثيرا من الحرية والمبادرة ويراقب عن كثب من هم بحاجة إلى التوجيه، كما يجب ألا يخلط بين الأفراد ليشعر كل منهم بأنه معروف بصورة شخصية لدى القائد لما لديه من مزايا شخصية تميزه عن باقي الجماعة، مما يمنحه الشعور بالأهمية والمكانة. [2] إن معرفة المرؤوسين تسمح للقائد بادراك الاختلافات فيما بينهم من ناحية الدوافع، الطموحات، والحاجات وهو ما يشكل المفتاح لاستغلال نقاط القوة عند هؤلاء ومساعدتهم على التغلب على نقاط ضعفهم.

ب – التقمص العاطفي (Empathie): يتمثل التقمص العاطفي للقائد في قدرته على التعرف على كيف يشعر الآخرون ومن ثم التعامل معهم وفقا لمشاعرهم، كما يعني الإحساس بمشاعر الآخرين الظاهرة أي المعلن عنها، وحتى غير المفصح عنها أي الباطنية، وهذا ما يجعله يفهم وجهات نظر المرؤوسين وبالتالي يستطيع التفاهم معهم رغم اختلاف ثقافتهم وخلفياتهم، ويستطيع القائد تقمص عواطف الآخرين فيشعر بها وكأنها عواطفه، وذلك بالإصغاء لهم ومن ثم تبني وجهات نظرهم وتلبية احتياجاتهم وهو ما يسمح للقائد بأن ينسجم معهم.

ويتطلب التقمص أو مطابقة الآخرين أن يكون القائد قادرا على وضع نفسه في مكانهم لفهم ما يشعرون به والاطلاع على توقعاتهم وأهدافهم، ولكي يكون القائد متقمصا يجب ألا ينشغل بشكل دائم باهتماماته الخاصة، بل يجب أن يقبل قضاء وقته في محاولة فهم الآخرين، كما يجب ألا يخاف أو ينزعج مما يتضح له، وأخيرا على القائد أن يستغل تقمصه لمرؤوسيه في مساعدتهم وتشجيعهم للقيام بالمهام، وحل مشكلاتهم المتعلقة بالعمل أو حتى الشخصية بعد فهمها. [3]

---

[1] - ليونارد سايلس: القيادة، حقيقة ما يفعله المديرون الأكفاء وكيف يفعلونه، مطبعة الأهرام، القاهرة، 1980، ص25.

[2] - ج. كورتوا: لمحات في فن القيادة، (ت) المقدم الأيوبي، المؤسسة العربية د.ن، 1980، صص30-31.

[3] - Eric ALBERT, Jean Luc EMERY: **Le manager est un psy**, ed Organisation, Paris, 98, PP : 45-46

ج – تأكيد الذات: يتمثل تأكيد الذات في قدرة القائد في الدفاع عن آرائه سواء اتفقت أو اختلفت مع آراء الآخرين، والقدرة على الإفصاح عن مشاعره سواء كانت سلبية (نقد، إنذار، لوم ...الخ) أو إيجابية (شكر، مدح، تقدير...الخ)، ومقاومة محاولة الآخرين للضغط عليه أو ابتزازه، ومهارة تأكيد الذات تحفظ للقائد هويته واستقلاليته وتعين الحدود التي يجب على الآخرين مراعاتها في علاقاتهم معه، أما ضعف تأكيد الذات فيؤدي إلى ظهور مراكز قوة في المنظمة تحاول الاستيلاء على دوره القيادي، إلا أن تأكيد الذات لا يعني تضخيمها على النحو الذي يجعل القائد متكبرا، متعجرفا وغير مبال بالآخرين، كما لا تعني عدم اعترافه بالأخطاء التي يقع فيها، لأن ذلك يؤثر سلبا على مصداقيته أمام الآخرين. [1] يتبين مما سبق أن تأكيد الذات يعد عنصرا أساسيا لصلاحية القائد لتولي القيادة لأنه يمكنه من فرض النظام والانضباط في المنظمة.

هـ – النضج الاجتماعي: يعني النضج الاجتماعي خلو القائد من الرواسب النفسية التي تجعله يتحيز لطرف ما، في موقف ما وهو ما يعبر عنه علماء النفس بالعقد النفسية، إذ أن أكثر ما يضر علاقة القائد بمرؤوسيه هو المحاباة والتمييز بينهم في التكليفات، المكافآت، والجزاءات. [2]

و – المعاملة الإنسانية: يجب ألا ينظر القائد للمرؤوسين كمجرد أفراد مكلفين بأعمال للمنظمة، لأن لهؤلاء اهتمامات أخرى خارج العمل: أسرية، صحية، تطلعية، اجتماعية...الخ، وبما أنه يجب أن تتكامل هذه الاهتمامات معا بشكل مقبول حتى يتمكن المرؤوس من القيام بالعمل، لذا يجب على القائد أن يأخذ في اعتباره هذه الاهتمامات، وأن يظهر رغبة حقيقية في مساعدتهم عند مواجهتهم مشكلات في العمل أو مسارهم المهني وحتى حياتهم الشخصية. [3] إن المعاملة الإنسانية تتطلب خبرة بالعلاقات الإنسانية حتى يستطيع القائد الحكم على المواقف واختيار أنسب الأساليب في علاقاته بمرؤوسيه، كما تتطلب أن يشعر كل فرد في الجماعة بود شخصي نحوه مما يسمح بتنمية روح الصداقة بينهم وبينه، فينفذون تعليماته عن قناعة وحماس، ولذلك يقول اردواي تيد (Ordway Tead): "إن القائد الذي يخشى إظهار المودة والتعلق هو في الحقيقة يخشى القيادة في معناها الحقيقي". [4]

ز – تمثيل المرؤوسين والدفاع عنهم: يقوم القائد بالتحدث باسم مرؤوسيه في الاجتماعات سواء داخل المنظمة أو خارجها، لذا يجب أن يكون قادرا على نقل انشغالاتهم ومشاكلهم والدفاع عن

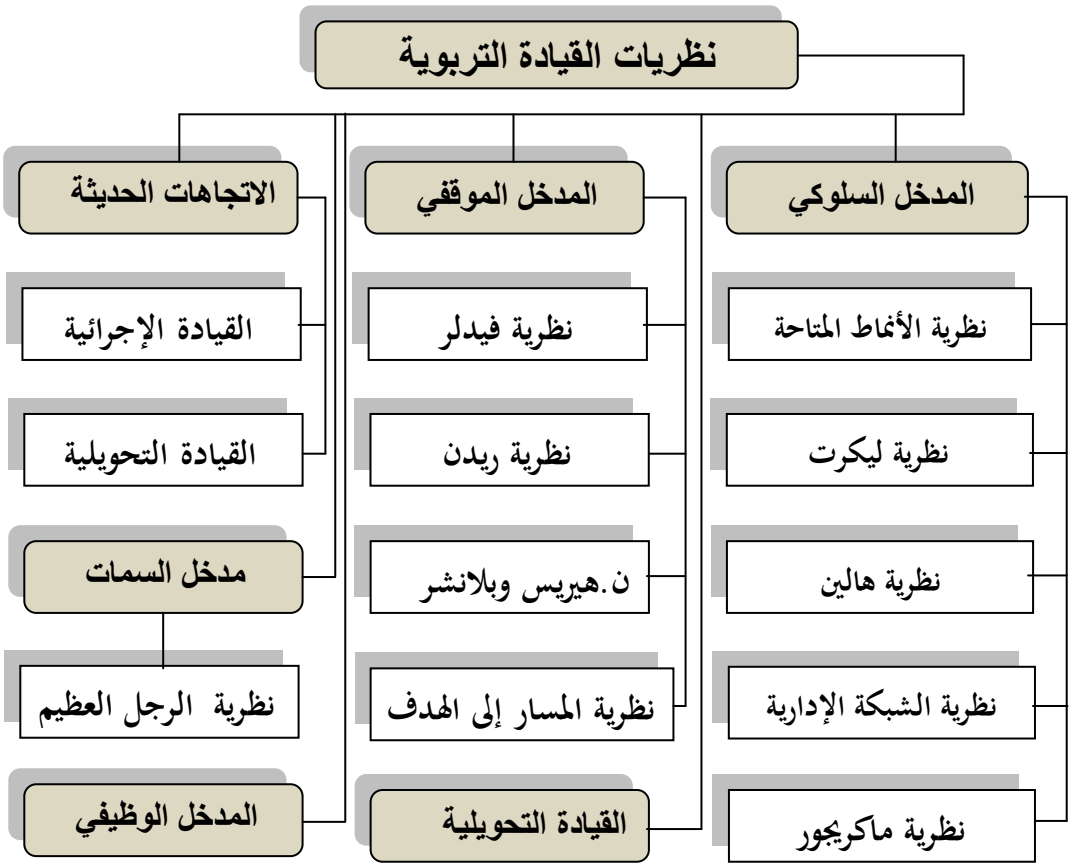
---

[1] - شوقي طريف: السلوك القيادي وفعالية الإدارة،دار غريب، القاهرة،1998، صص75- 76.
[2] - راوية محمود حسن الدسوقي: دراسات في علم النفس الصناعي والتنظيمي والإداري،مكتبة النهضة، القاهرة،1996، ص144.
[3] - جمال أحمد توفيق: إدارة الأعمال،مدخل وظيفي، الدار الجامعية، الإسكندرية،1999، ص371.
[4] - اردواي تيد: فن القيادة والتوجيه في إدارة الأعمال العامة(ت) محمد عبد الفتاح،در النهضة العربية، القاهرة،1965، ص104.

حقوقهم، وهذه السمة هامة جدا للقائد لأنها تحدد مدى ثقة المرؤوسين فيه والتي هي أساس القيادة.[1]

9 – نظريات القيادة التربوية:

اشتغل الباحثون منذ القدم بموضوع القيادة، وتوصلوا للكثير من النظريات التي بدورها تأثرت بنظريات في ميادين إنسانية متعددة حاولنا تلخيصها في الشكل الموالي:



شكل رقم: (3) يمثل نظريات القيادة التربوية[2]

1.9 – مدخل السمات في القيادة التربوية (The Traits Approach to Leadership): تقوم هذه النظرية على أن القادة يولدون كذلك، وأنه لا يمكن لشخص لا يملك صفات القيادة أن يصير قائدا.[3] وتنادي هذه النظرية بأن القائد يتمتع بسمات معينة تؤهله للقيادة، أما التابع فيفتقر إلى هذه السمات ولذلك فإنه لا يقوم بدور القائد، ومن النتائج التي خرجت بها النظرية أن طول القائد

[1] ـ أبو قحف عبد السلام: أساسيات الإدارة،الدار الجامعية، الإسكندرية،1995، ص84.
[2] ـ من إعداد الباحث،2017.
[3] ـ أحمد إبراهيم أحمد: المرجع السابق،ص:42.

يتجاوز 180 سم، كما أن الباحثين الذين قاموا بتلك الدّراسات كانت نتائجهم متباينة، غير أنهم اتفقوا على بعض الصّفات كالذكاء والشجاعة والقدرة على التّوجيه، ومع ذلك فإن الصفات التي توصلوا إليها لا تكتسي صفة العمومية، هذا بالإضافة إلى أن بعض هذه الصفات لا تحتفظ بنفس درجة أولويتها وأهميتها بمرور الوقت، ويمكن الاعتماد على بعض السمات القيادية في اختيار القائد رغم كونها لا تشكل ضمانا أكيدا للنجاح، ومن الانتقادات الموجهة لهذا المدخل في القيادة: [1]

- وجود سمات يصعب حصرها، وهناك تفاوت في الأهمية بالنسبية لكل سمة من وقت لآخر.
- أن السمات لم تتنبأ بدقة من الأفراد الذين سينجحون في القيادة، فهناك العديد من الأفراد لديهم هذه السمات ولم يصبحوا قادة ناجحين وليس لديهم بعض السمات سابقة الذكر.
- عدم سهولة قياس الصفات المحددة وعدم إمكانية تحديد القدر المناسب من كل سمة.
- عدم شمولية النظرية لأنها أغفلت متغيرات عديدة تتعلق بفاعلية القيادة.

وهناك العديد من النظريات التي سلكت مدخل السمات في القيادة وإن اختلفت مواقفها، ولعل من أشهر تلك النظريات:

- **نظرية الرجل العظيم** (The Great Man Theory): تعود الجذور الأولى لهذه النظرية إلى عهد الإغريق والرومان، حيث كان الاعتقاد بأن القادة يولدون قادة، وأنهم قد وهبوا من السمات والخصائص الجسمانية والعقلية والنفسية ما يعينهم على هذا، وقد اندمج تحت هذه النظرية عدة نظريات كنظرية الأمير (The Prince Theory)، ونظرية البطل (The Hero Theory) ونظرية الرجل المتميز (The superman Theory) ويعتبر فرنسيس جالتون (Galton) من أبرز الدعاة لتلك النظرية، وقد قدم العديد من البيانات الإحصائية والوراثية ليؤكد صحة تلك النظرية، وقد كان للدراسة التي قام بها جالتون عام 1879م تأثيرًا كبيرًا على عدد من الباحثين والمفكرين الذين تبنو هذا المدخل، ابتداء من وودز (Woodz) في عام 1913م وانتهاء بجنيجز (Jnnings) الذي قام في عام 1960م بمسح وتحليل شامل لنظرية الرجل العظيم في القيادة، وقام بتحديد عدد من النماذج على غرار الرجل العظيم، حيث قدم كل من نموذج الأمير/البطل وأمثلة عنهما، كما قدم نموذج الرجل المتميز وأمثلة عنه. [2]

نستطيع القول على ضوء ما سبق أن هذه النظرية قد ظلت موضع اهتمام الباحثين والدارسين على فترات طويلة خلال القرن العشرين، وقد كانت معظم الدراسات منكبه على كشف وتحديد السمات الجسمانية (الفسيولوجية) والعقلية والشخصية لهؤلاء القادة العظام، وبالرغم من ذلك

[1] - حسين حريم: مبادئ الإدارة المدرسية الحديثةط1، دار الحامد ن.ت،2006، ص220.
[2] - علي عياصرة: المرجع السابق،صص52-53.

فقد فشلت هذه الدراسات في الاتفاق على تحديد تلك السمات القيادية الوراثية. خاصة بعد ظهور اتجاهات المدارس السلوكية.

2.9 – المدخل السلوكي في القيادة التربوية:

نتيجة لعدم الاتفاق على السمات، وتوافر الأدلة على أن هناك صفات مكتسبة في القيادة، بدأ التساؤل حول الخصائص السلوكية للقائد، وهل يمكننا تعليم أو تدريب الأفراد الواعدين؟ وماذا يفعل القائد؟ وكيف يتصرف؟ لقد ركزت النظريات السلوكية على نقيض نظرية السمات على فاعلية القائد وليس على ظهور الشخص كقائد. وعلى الرغم من وجود العديد من المصطلحات الخاصة بالأساليب القيادية المختلفة، إلا أن التأكيد انصب على عاملين مختلفين هما: التوجه نحو إنجاز المهمة (العمل) (Thaskorientation)، والتوجه نحو العاملين أو العلاقات الإنسانية (Rolations Orontation). ويعني العامل الأول أن القائد يؤكد على إنجاز العمل من خلال: تحديد العمل وتنظيمه، واتخاذ القرارات، وتقويم الأداء. ويعني العامل الثاني الانفتاح والعلاقة الودية والحميمية التي يظهرها القائد للمرؤوسين والاهتمام بحاجاتهم. [1]وقد أفرزت تلك الدراسات ثلاث اهتمامات أولها التركيز على سلوك القائد وكيفية تأثيره وتأثره بالجماعة العاملين (التابعين للقائد)، وثانيها التركيز على المرؤوسين، دوافعهم وسلوكهم وتأثيرهم على مدى نجاح القائد وتعامله معه وترتيب على ذلك وجود عاملين مهمين في تحديد القيادة وهما الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعاملين. وثالثها التركيز على المهمة. [2]

وقد حددت هذه النظرية في مجملها بأنه القيادة تتأتى من تفاعل قوى المدير المتمثلة في ثقة المرؤوسين واتجاهاته السلوكية، وقوى المرؤوسين وتتمثل في دوافعهم وتوقعاتهم ومواقفهم، وقوة الموقف المتعلقة بسلوك الأفراد وقيم التنظيم وأهم هذه النظريات:

أ – نظرية الأنماط المتاحة أو الخط المتصل (Continum of Ledership): تننبام وشميث (Tinnenbaum, Schmidt) نموذجا يحتوي على سبعة أنماط سلوكية للقائد [3]على محور استخدام السلطة (ديمقراطي، دكتاتوري) فهناك القائد السلطوي ويتمثل سلوكه القيادي في أنه يقرر السياسة ويحتفظ برقابة كاملة على المرؤوسين ونمط قريب منه على المحور ذاته (يميل للسلطوية) ويتخذ القرارات ويسوقها للمرؤوسين، ونمط ثالث يعرض الأفكار ويطلب الاستناد عليها إلى أن يصل الأمر بنمط قائد يسمح للمرؤوسين باتخاذ القرار في مدة مقننة وفيما يأتي وصف لهذه الأساليب الإدارية:

[1] ـ عبد الله بلقاسم العرفي و عباس عبد مهدي:مرجع سبق ذكره،2006، ص221.
[2] ـ علي عياصرة: المرجع السابق، ص54.
[3] ـ علي عياصرة: المرجع نفسه، ص45.

- القائد المستبد: وهو النوع الآمر الذي يتخذ القرارات مباشرة ويأمر بتنفيذها.
- القائد المساوم: وهو النوع البائع الذي يتخذ القرارات ويقنع المرؤوسين بها.
- القائد المحاور: هو النوع المستقصي الذي يبني قراراته بعد استقصاء آراء العاملين.
- القائد الاستشاري: وهو النوع التجريبي الذي يطرح قرارا مؤقتا قابلا للتغيير.
- القائد المحلل: وهو النوع الباحث الذي يبسط المشكلة للنقاش ثم يحلل المقترحات ليتخذ القرار.
- القائد الموجه: نوع مبتعد عن المسؤولية يبسط أبعاد القضية ويدعو العاملين لاتخاذ القرار.
- القائد التسيبي: نوع متساهل يعطي الحرية للعاملين في اتخاذ القرار في ضوء الحدود المعلنة.

والشكل التالي يوضح هذا النموذج:

القيادة المرتكزة على المرؤوسين ⟵ ⟶ **القيادة المرتكزة على القائد**

استعمال السلطة من قبل القائد / **مجال الحرية للمرؤوسين**						
يطلب القائد من الجماعة العمل ضمن الحدود التي رسمها (7)	يرسم القائد الحدود ويطلب من الجماعة اتخاذ القرار (6)	يعرض المشكلة ويتقبل الاقتراحا ت ويتخذ القرار (5)	يعرض القائد قرار أوليا قابلا لتغيير (4)	يعرض القائد الأفكار ويرحب بالأسئلة (3)	يبيع القائد القرار (2)	يتخذ القرار ويعلنه على الأفراد (1)

شكل رقم: (4) نموذج تننبام وشميث في القيادة [1]

ب – نظرية ليكرت لنظم القيادة (Likert System): قام ليكرت وعدد من الباحثين في معهد البحث الاجتماعي التابع لجامعة متشيجان (Michigan) بأبحاث ودراسات في موضوع القيادة، ولتحديد ميزات القيادة عن طريق سلوك المشرفين في المجموعات العمالية ذات الإنتاجية العالية،

[1] - علي عياصرة: المرجع السابق، ص55.

ولمجموعات ذات الإنتاجية المنخفضة وأطلق على هذه النظرية اسم المنظمة رقم أربعة (Organization theory 4) وقد استطاع أن يميز بين أربعة أنظمة وهي كالآتي: [1]

– الأسلوب التسلطي الاستغلالي (Exploitative Autocratic): وفيه تتخذ الإدارة القرارات الخاصة بالعمل أو العاملين دون مشاركتهم،مما يؤدي إلى تغلب الخوف وعدم الثقة على العلاقات بين القائد والمرؤوسين.

– الأسلوب الأوتوقراطي النفعي/الخير (Benevolent Autocratic): حيث يسمح القائد للبعض بالمشاركة في اتخاذ بعض القرارات ولكن تبقى الثقة ضعيفة بين الإداري والمرؤوس.

– الأسلوب المشارك (Participative): يثق القائد بتابعيه بصورة كبيرة ولكن ليس كاملة، فهو لا يزال يرغب في السيطرة على القرارات، ويشعر الفرد بحرية نوعا ما في مناقشة العمل، ويأخذ القائد عادة بأفكار وآراء المرؤوسين ويحاول الاستفادة منها.

– الأسلوب الديمقراطي (Demokratic): هنا يثق القائد بالمرؤوسين ثقة كاملة في جميع الأمور، ويشعر المرؤوسين بحرية كاملة في مناقشة شؤون العمل، ويسعى دائما للحصول على أفكار وآراء المرؤوسين والاستفادة منها بصورة بناءة. وقد دلت دراسات ليكرت وزملائه بأن الأسلوبين (3–4) حققا إنتاجية أعلى من الأسلوبين (2–1) وكان أفضل أسلوب في رأي ليكرت هو الأسلوب(4). [2]

ج – نظرية هالين في القيادة: ظهرت أبحاث أكثر تعقيدا واتساعا منها ما قام به هالبن (Halpin,p1960) حيث طور استبانه لوصف السلوك القيادي Desrebtion, Questioner, Ship Leader, Behaivier, ومختصرها (L,B,D,Q) وذلك امتدادا لدراسة جامعة أوهايو (Ohio) حيث حدد محورين للعمل يتمثلان في محور الاهتمام بالعمل، ومحور الاهتمام بالعاملين(العلاقات الإنسانية)؛ ويركز الأول على الإنتاجية وأسلوب العمل وتحديد الإجراءات بشكل مركزي؛ بينما يؤكد المحور الثاني على الاهتمام بالعلاقات الإنسانية وغرس الثقة بالعاملين وإشاعة روح الألفة والتعاون بينهم وبين القائد. [3] وقد انبثقت من هذين المحورين أربعة أساليب قيادية هي على النحو التالي:

– أسلوب عال في توجيه العمل الإنتاجية وعال في بناء العلاقات الاجتماعية الإنسانية.

– أسلوب منخفض في توجيه شؤون العمل الإنتاجية وعال في بناء العلاقات الإنسانية.

– أسلوب عال في توجيه العمل والإنتاجية ومنخفض في العلاقات الإنسانية مع العاملين.

– أسلوب منخفض في توجيه العمل الإنتاجية ومنخفض في بناء العلاقات والإنسانية .

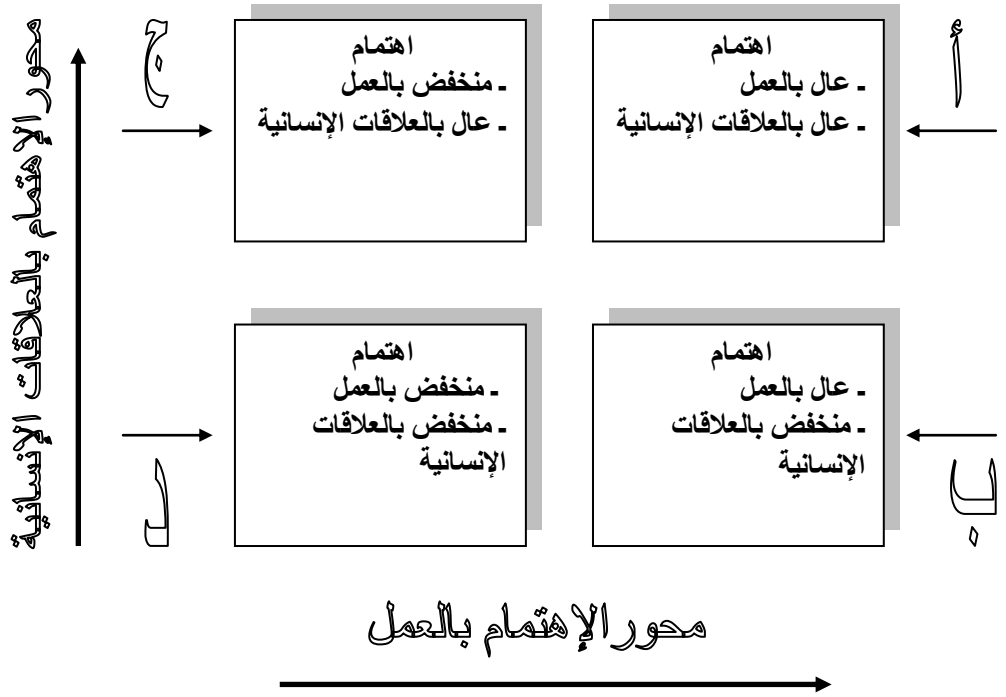
---

[1] ـ محمد حمادات: المرجع السابق،2006، صص34-35. و حسين حريم : المرجع السابق، صص222-223.

[2] ـ حسين حريم: نفس المرجع، ص223.

[3] ـ عبد الله بلقاسم العرفي و عباس عبد مهدي: المرجع السابق، ص144 .

وقد خلصت دراسة هالبن (Halpin) وفريقه إلى أن الأسلوب (أ) هو أكثر الأساليب فاعلية ونجاحا. ويمكن توضيح هذه الأساليب الأربعة كما وضحه هالبن من خلال الشكل الآتي:

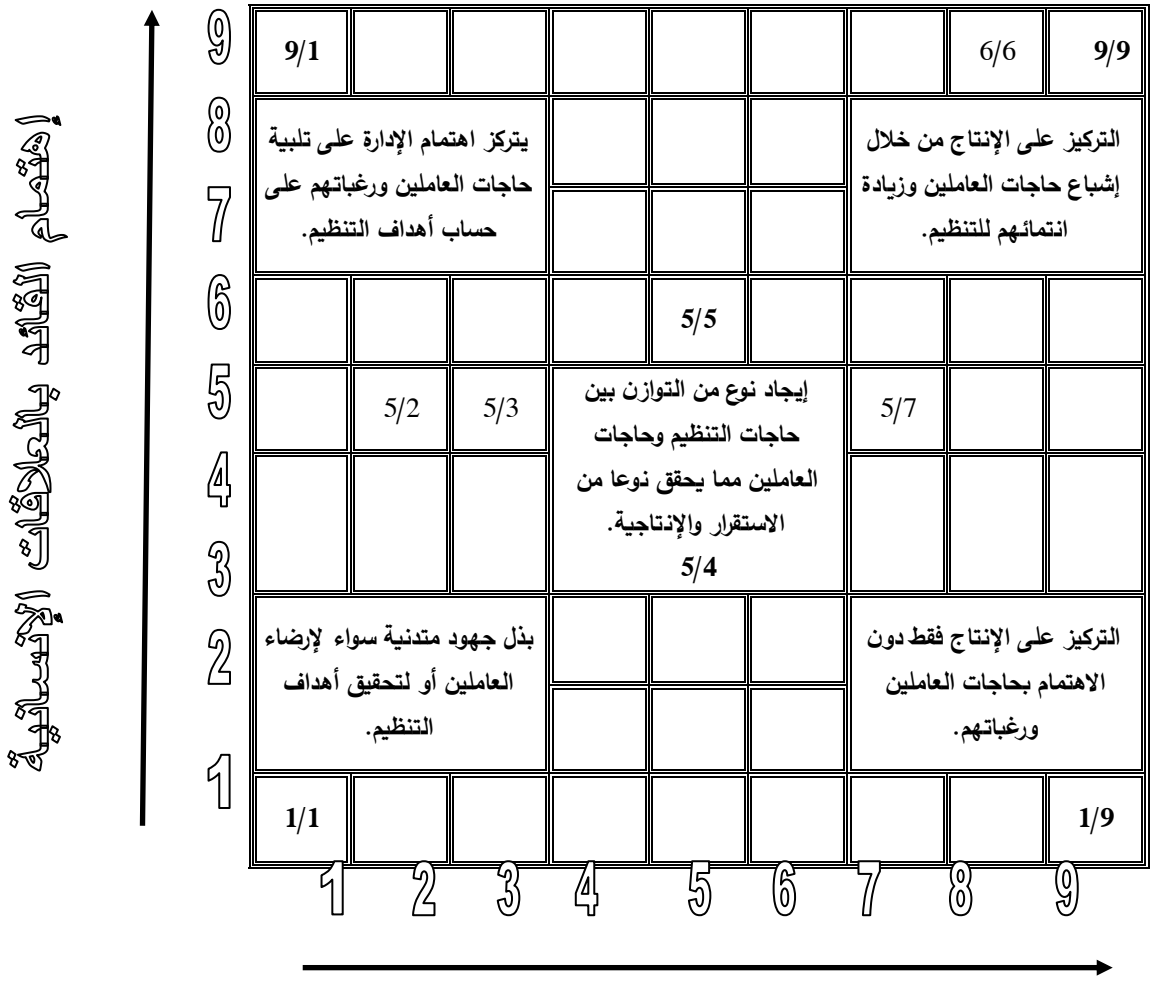


شكل رقم: (5) يوضح أساليب هالبن (Halpin) في القيادة [1]

د – نظرية الشبكة الإدارية (Managerial Grid): جاءت نظرية روبرت بليك (Rebert Blake)، وجين موتون (Jane Mouton) عام 1964م والذين اعتبرا مفهوم محوري العمل والعلاقات الإنسانية هو الأساس لنظريتهما التي أسمياها نظرية (الشبكة الإدارية) (managerial Grid).

ومفاد هذه النظرية أن الباحثان أعدا رسما بيانيا وضحا فيه (بعد العمل) على شكل محور أفقي متدرج من صفر (0) إلى تسعة (9)، حيث يشير الصفر (0) إلى اهتمام منخفض بالإنتاج ويشير الواحد (1) إلى اهتمام عادل بالإنتاج. أما البعد الثاني (بعد العلاقات الإنسانية) فقد مثله محور عمودي متدرج من (9) نقاط أيضا وزعت الاهتمامات الثنائية بشكل رسم بياني عددها (81) نقطة على الشبكة الإدارية أربعة منها كانت على درجة قصوى وواحدة في المركز و (76) تقع في الأطراف. [2] والشكل التالي يوضح هذه النظرية:

[1] ـ المفيدى الحسن بن محمدوآخرون :الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصلبحث1994، ص202 .
[2] - Fulmar,r-m: **The new management,** mqcmilan publishing co,new york,1983.p34.-



شكل رقم: (6) يوضح نظرية الشبكة الإدارية لبليك وموتون(Blak , Mouton)[1]

وقد فسرت هذه الاهتمامات بالاتجاهات التالية:

- النقطة(1/9) تشير إلى اهتمام القائد العالي بالإنتاج واهتمام منخفض بالعاملين.
- النقطة(9/1) تشير إلى اهتمام القائد المنخفض بالإنتاج واهتمام عال بالعاملين.
- النقطة(1/1) تشير إلى اهتمام القائد المنخفض بالإنتاج وبالعاملين في آن واحد.
- النقطة(5/5) تشير إلى اهتمام القائد بشكل متوازن (حالة متوسطة بين الإنتاج والعاملين).

[1] ـ محمد قاسم القريوتي: مبادئ الإدارة ط3، دار وائل ن.ت ، عمان، الأردن،2006، صص95-98، ونيو كلارنس: السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، (ت) طه الحاج إلياس ومحمد خليل،الدار العربية ن.ت1989، ص151، وعلي عياصرة: المرجع السابق،2006، ص59.

– النقطة(9/9) تشير إلى اهتمام القائد بكل من الاتجاهين بالإنتاج و بالعاملين حيث يعمل الأفراد كفريق عمل متعاون يسعى إلى تحقيق أهداف الجماعة، واعتبر هذا البعد هو الأفضل في العمل القيادي. [1]

هـ – نظرية ماكريجور(Maegrehor) (x) **و**(Y): أوضح دوقلاس ماكريجور في كتابه الجانب الإنساني من المشروع (The Human Side Of The Enter Prise) الافتراضات التي يتبناها القائد عن اتجاهات التابعين، فالافتراضات تمثل الأساليب وليس النتائج لسلوك التابعين، وقد نقدا المدرسة الكلاسيكية وما توم عليه من فرضيات ومسلمات والتي تعتبر من وجهة نظره فرضيات خاطئة ولا تساهم في تطور المؤسسة. [2] وقد جمع افتراضات المدرسة السلوكية عن حقيقة النفس البشرية ومحددات السلوك وأسماها نظرية (x) والفرضيات الأساسية لهذه النظرية: أن الإنسان كسول وطموحه وضعيف، ولا يرغب في تحمل المسؤولية، ويفضل أن يقوم أحد الأشخاص بتوجيهه ويوضح له ماذا يفعل، وضرورة استعمال العقاب والشدة والرقابة من الوسائل لدفع الفرد للعمل ومن اجل تحقيق أهداف المنظمة، وأن الإنسان سلبي بطبعه يكره العمل ويتجنبه إذا تمكن من ذلك، كما يقاوم التغيير والتجديد في المؤسسة، وأن الأجر والمزايا المادية أهم حافز للعمل.

والقائد التربوي الذي يؤمن بهذه المبادئ يستخدم أساليب الإقناع والتعزيز والضغط والعقاب والإجبار بالقوة والرقابة الشديدة في تعامله مع المعلمين في المدرسة بهدف تحقيق إنتاجية عالية لمعلميه وتحصيل أكاديمي عالي، حيث يعتقد أنه بدون هذه الأساليب يكون المعلم سلبيا وتتصف القيادة هنا بالتسلطية أو الاستبدادية.[3]

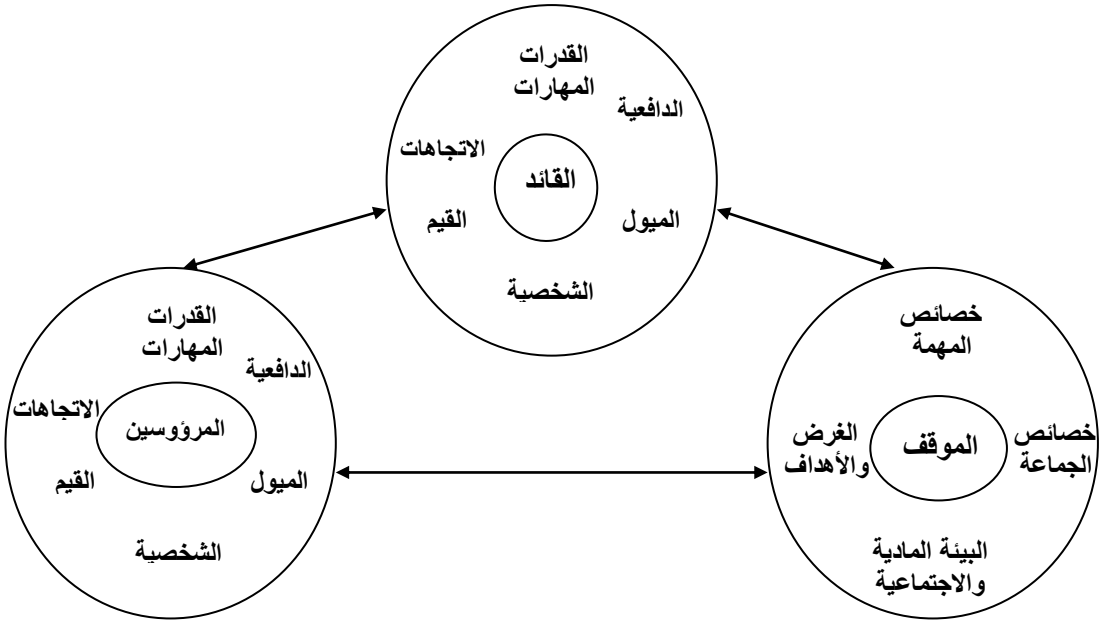
كما قام ماكريجور بوضع بديل لنظرية (x) أطلق عليه نظرية (y) وهي ذات نظرة إيجابية للإنسان، فللعامل حاجات متعددة إلى جانب دوافعه نحو العمل وافتراضات هذه النظرية البديلة: [4]

– العمل ظاهرة طبيعية وبمواتاة الظروف فإن الأفراد لن يقبلوا المسؤولية فقط بل يسعون إليها.
– أن الإنسان إيجابيا بطبعه، ولا يقاوم أهداف التنظيم، كما أنه لا يقاوم التغيير والتجديد.
– إذا كان الأفراد ملتزمين بأهداف المؤسسة فأنهم سيقومون بالتوجيه والرقابة الذاتية بأنفسهم.
– الإنسان يطلب الحرية في العمل والتحرر من الرقابة الشديدة والتهديد بالعقوبة.
– إضافة إلى الحوافز المادية، هناك حوافز أخرى اجتماعية ونفسية (معنوية) تدفع للإنتاج.
– للإنسان طاقة مستغلة جزئيا وعلى الإدارة التوجيه وتقرير كيفية استخدام هذه الطاقة الكامنة فيه.

[1] ـ نيو كلارنس: المرجع السابق1989م، ص105 .
[2] ـ محمد حمادات: المرجع السابق2006، ص32.
[3] ـ محمد حمادات: المرجع نفسه، 2006، ص32.
[4] ـ محمد حمادات:المرجع نفسه، 2006، ص:33.

واستنادا لهذه الفرضيات، فإن الأسلوب القيادي الذي يسود هو الأسلوب الديمقراطي حيث يشترك المعلمون في اتخاذ القرارات ويفوض القائد الإداري الصلاحيات ويكون أسلوبه القيادي لا مركزي. [1]

3.9 – المدخل الموقفي في القيادة التربوية (The situational Approach): إن أبرز ما يميز هذا المدخل أنه يرجع نشأة القيادة إلى عوامل خارجية غير ذاتية، لا يملك القائد إلا سيطرة قليلة عليها، وعلى ذلك فالمعول الأساسي لظهور أية قيادة هو طبيعة الموقف البيئي وما يحيط به وما يتضمنه من عوامل وعناصر موقفية وبيئية، وهي بطبيعتها عرضة للتغير والتحول وتتمثل عناصر الموقف في: سمات القائد وقدراته، سمات الأتباع وقدراتهم واستعداداتهم على الفهم والتعاون وتحمل المسؤولية ودرجة انتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها، وسمات الموقف وتتضمن المشكلة أو الظروف التي وجدت الموقف والحلول المناسبة لتلك المشكلة، وعملية التفاعل بين هذه العناصر (أنظر الشكل التالي)، وقد انبثق عن هذا المدخل عدد من النماذج والأنماط القيادية: [2]



شكل رقم: (7) يبين تفاعل عناصر القيادة الموقفية

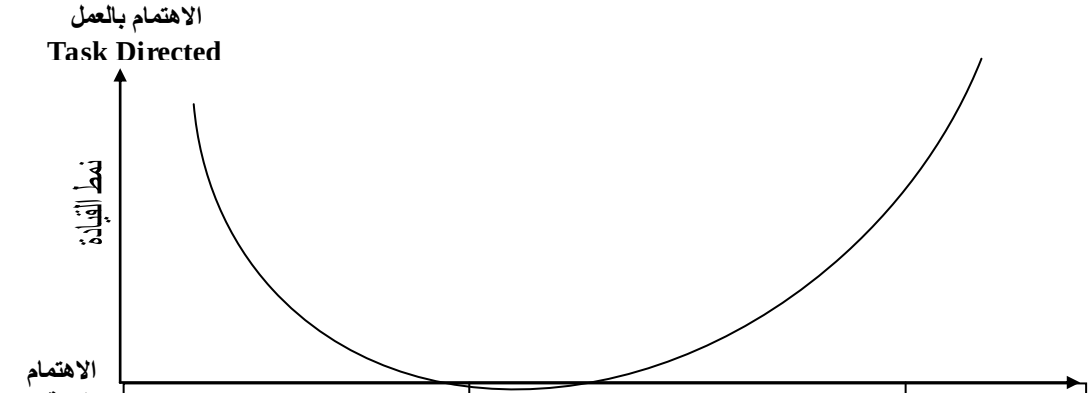
أ – **نظرية فيدلر** (Fiedler's Theory): تنسب أول نظرية موقفية في القيادة للكاتب فريديريك فيدلر (Frederic Fiedler) من جامعة ألينوي في (و.م.إ)، وتعتبر أول محاولة لتطوير إطار نظري للقيادة يأخذ في الاعتبار تفاعل بعض متغيرات الموقف وخصائص القائد، وتتبنى وجهة النظر الأولى تكييف القائد للموقف، وتتضمن النظرية خطوتين: الأولى تحديد وقياس (سلوك/أسلوب) القائد، والثانية إيجاد الموقف الذي يناسب أسلوب القائد الثابت. [3]

[1] - محمد حمادات: المرجع السابق، 2006، ص33.
[2] - علي عياصرة: المرجع السابق، ص62.
[3] - حسين حريم: المرجع السابق،ص226.

– وقد افترض فيدلر أسلوبين في القيادة: الأسلوب الذي يهتم بالعاملين والعلاقات الإنسانية (أسلوب المشاركة)، وأسلوب القيادة الذي يهتم بالإنتاج والعمل (الأسلوب الموجه).

– أما العوامل الموقفية التي حددها فيدلر فهي ثلاثة: طبيعة العلاقات الموقفية بين القائد والعاملين (مدى ثقة العاملين في قائدهم)، ومدى السلطة والقوة الرسمية التي يتمتع بها القائد بحكم وظيفته، ودرجة هيكلة العمل (مدى وضوح المهام ومدى روتينية هذه المهام التي يقوم بها العاملون).

والشكل التالي يلخص العلاقة بين نمط القيادة ومدى ملاءمة الموقف. [1]



ملائم جدا Very Favorable			ملائم معتدل Moderately Favorable				غير ملائم Unfavorable
1	2	3	4	5	6	7	8
جيد	جيد	جيد	جيد	ضعيف	ضعيف	ضعيف	ضعيف
عالي	عالي	منخفض	منخفض	عالي	عالي	منخفض	منخفض
قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف

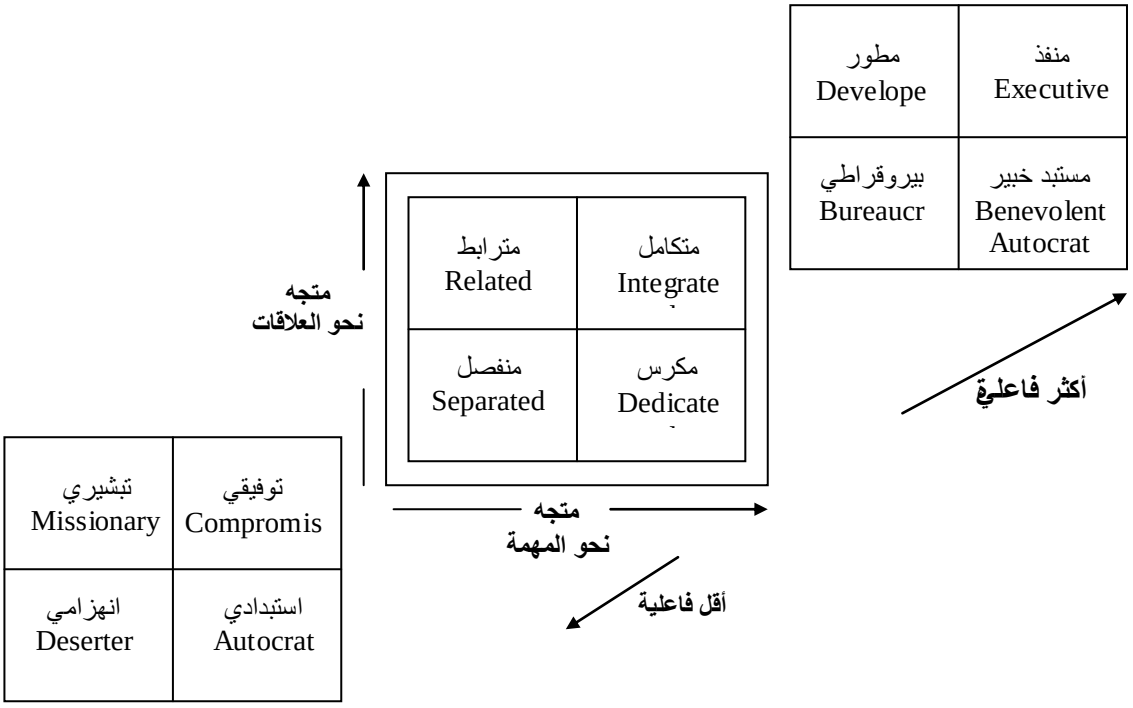
شكل رقم: (8) العلاقة بين نمط القيادة ومدى ملاءمة الموقف[2]

وطبقا لتحليل فيدلر فإن المواقف تكون ملائمة (Favorable) للقائد إذا كانت الأبعاد أو العوامل الثلاثة السابقة مرتفعة بمعني أنه إذا كان القائد يلقى قبولا بصفة عامة من المرؤوسين (البعد الأول مرتفع)، وإذا كانت المهام التي تحويها الوظائف مهيكلة بدقة ومعلن عنها بوضوح (البعد الثاني مرتفع)، وإذا كانت هناك قوة كبيرة وسلطة رسمية قوية ممنوحة للنصب الذي يشغله

[1] - علي عياصرة: المرجع نفسه، 2006، ص63.
[2] - علي عياصرة: المرجع السابق، 2006، ص64 .

القائد (البعد الثالث مرتفع)، فإنه يترتب على ذلك أن الموقف سيكون أكثر ملاءمة (Very Favorablre) والعكس بالعكس، وافتراض فيدلر هو أن ملاءمة الموقف مقرونة بنمط القائد لتحدي درجة الفاعلية (Effectiveness).

ب – نظرية ريدن (Reddin): قدم ريدن (Reddin) فيي نظريته (الأبعاد الثلاثة للقيادة) عملا متميزا في توضيح أهمية الموقف في تحديد فاعلية القيادة. لقد افترض ريدن بأن هناك أربعة أساليب للقيادة هي: مترابط (Relaated) ومتكامل (Integrated) ومنفصل (Separated) ومكرس (Dedicated)، يكون كل أسلوب منها مؤثرا أو غير مؤثر استنادا إلى الموقف الذي يستخدم فيه. وينتج عن هذه الأساليب (المؤثرة وغير المؤثرة) ثمانية أساليب قيادية. [1] يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم: (9) الأساليب الأساسية لنظرية ريدن[2]

ووفقا لما يراه (ريدن) فإن الأسلوب المتكامل إذا استخدم في وضعية غير مناسبة، فإنه يؤدي إلى أسلوب توفيقي، ولكن عندما سيستخدم في وضعية مناسبة، فإنه يقود إلى أسلوب (منفذ) فعال. وأن الأسلوب مترابط إذا عبر عنه بشكل غير مناسب فإنه قد يدرك على أنه أسلوب (تبشيري). ولكن إذا كان الموقف ملائما لهذا الأسلوب فيمكن تحقيق تطور في الأفراد، وأنه يقود إلى أسلوب متطور. إذا تصرف المرء بطريقة منفصلة توفرت لها الظروف المناسبة، فإنه يظهر استجابة بيروقراطية ملائمة، أو أسلوبا بيروقراطيا، ولكن إذا كان استخدام الأسلوب المتجه نحو

[1] 43- W.j.Reddinm Mamagerial effectiveness, new York:Mc Graw-hill,1970,p.13. ،ص: 248 . نقلا عن

[2] - عبد الله بلقاسم العرفي وعباس عبد مهدي:المرجع السابق،ص248، وعلي أحمد عياصرة:المرجع السابق،2006، ص66.

المهمة، أو نحو العاملين أو كليهما (المهمة والعاملين) مطلوبا، إلا أنه غير وشيك، فقد يكون المرء انهزاميا وان الشخص المكرس الذي يمتلك تأثيرا قويا، وتوفرت له ظروفا مناسبة، فإنه يدرك على أنه (مستبد خير). ولكن عندما يظهر هذا الأسلوب في موقف غير مناسب، فإن القائد يرى على أنه (استبدادي) مسيطر. إن جوهر هذه النظرية يتمثل في الفكرة التي طرحتها وهي: إن نفس الأسلوب القيادي يعبر عنه في مواقف مختلفة قد يكون مؤثرا أو غير مؤثر.

ج – نظرية هيريس وبلانشر (Hersey & Blanchard): تم تطوير هذه النظرية في القيادة من قبل الكاتبين (Panl Hersey & Kenneth Blanchard) وحددت النظرية (نضج/استعداد) المرؤوس والمتغير الموقفي (Maturity/Readiness) واقترحت أربعة أساليب قيادية:

– الأخبار (Telling): يهتم بالعمل بدرجة كبيرة وبالعلاقات بدرجة منخفضة، وهذا الأسلوب يناسب الأفراد ذوي النضج والاستعدادات المنخفضة.

– الإقناع (Selling): يهتم بكل من العمل والعلاقات بدرجة عالية، وهذا الأسلوب هو الأفضل في حالة الأفراد ذوي النضج من الدرجة المنخفضة إلى المتوسطة.

– المشارك (Participative): يهتم بدرجة عالية بالعلاقات، وبالعمل بدرجة منخفضة، وهذا الأسلوب هو الأنسب بالنسبة للأفراد ذوي الدرجة المتوسطة إلى العالية من النضج.

– التفويض (Delegate): يهتم بالعمل وبالعلاقات بدرجة منخفضة، وهذا الأسلوب هو الأنسب للأفراد ذوي الدرجة العالية من النضج.

وهكذا تقترح النظرية أنه كلما زاد مستوى النضج واستعداد الأفراد لإنجاز العمل، يتوجب على القائد إعطاء مزيد من الاهتمام للعلاقات والأفراد وتقليص اهتمامه بالتوجه للعمل، وإذا ما بلغ مستوى نضج الأفراد فوق المتوسط، فيجب على القائد تقليص نمط سلوكه المهتم بالعمل وبالعلاقات على السواء.

د – نظرية المسار إلى الهدف (The Path-Goal Model): تنسب هذه النظرية إلى هاوس وميتشل (House and Mitchell) وجوهر هذه النظرية هو أن دور القائد هو مساعدة المرؤوسين على ممارسة الأنشطة والمهام التنظيمية التي تؤدي إلى عوائد ذات قيمة لدى الأفراد. [1]

فالأسلوب القيادي الذي يفضله المرؤوسين – وفقا لرأي هاوس – يحدد جزئيا بالخصائص الشخصية للمرؤوسين، فقد أجرى دراسات أوضحت أن القادة الذين يعتقدون أن سلوكهم يؤثر في البيئة، يفضلون الأسلوب (التشاركي)، في حين القادة الذين يرون أن الأحداث تقع بسبب الحظ أو القضاء والقدر فإنهم يميلون إلى اعتبار الأسلوب (التسلطي)، كما أن تقويم المرؤوسين لقدراتهم

[1] - حسين حريم: المرجع السابق،ص227.

الخاصة يوثر أيضا في تفضيلهم للأسلوب القيادي، فالعاملون الذين يشعرون بأنهم ماهرون ومتمكنون من أداء المهمات المكلفين بها يمتعضون من المدير الذي يفرض عليهم السيطرة أو الرقابة الكاملة، ويبدون توجها ضد الإنتاج بشكل أكثر من توجههم نحو المكافأة، أما العاملون الذين يشعرون بأنهم أقل قدرة ومهارة، فإنهم يفضلون المدير ذا الأسلوب التوجيهي، الذي يبدو لهم بأنه الإنسان الذي ينجز مهامهم – بشكل اعتيادي – ويجعل من السهل عليهم الحصول على المكافآت. [1]

وتقترح نظرية (المسار إلى الهدف) أربعة أساليب قيادية هي: [2]

– الأسلوب الموجه (Directive): يشبه الأوتوقراطي الذي يركز على العمل، وتوضيح الأهداف وتحديد المهام.

– الأسلوب المساعد (Supportive): هنا يوجه القائد اهتمامه للناس، ويكون مستعدا لتقديم النصح والإصغاء حين ظهور أي مشكلة، وهذا الأسلوب يشبه الأسلوب الذي يركز على الناس.

– الأسلوب المشارك (Participate): يسعى القائد بفعالية للحصول على مقترحات العاملين وأفكارهم، ويستعين بها في اتخاذ قراراته.

– أسلوب الإنجاز (Achievement-Oriented): وضع توقعات وأهداف أدائية عالية، وجعل العمل أكثر تحديدا للفرد ولكن قابل للإنجاز.

أما من حيث المتغيرات الموقفية فتقترح النظرية نوعين من المتغيرات أولها عوامل تتعلق بالسمات الشخصية للمرؤوسين (مركز السيطرة، الخبرة، والمقدرة كما يدركها المرؤوس نفسه)، وثانيها عوامل بيئية خارج سيطرة المرؤوسين (هيكلة العمل، نظام السلطة الرسمية، وجماعة العمل). وتقترح النظرية أن التوافق التالي بين أساليب القيادة والموقف تؤدي إلى قيادة فعالة:

– القيادة الموجهة (directive): تناسب بشكل خاص الموقف الذي يتطلب هيكلة الموقف، والمراقبة، والتغذية الراجعة، كما يناسب الموظف الجديد ذا الخبرة المحدودة، وهي تؤدي إلى زيادة رضا العاملين حينما تكون الأعمال التي يقوم بها العمال غامضة.

– الأسلوب المساند (Supportive): يناسب العاملين الذين يعرفون عملهم جيدا ويواجهون تأخيرا في العمل (أو نزاع مع العميل) وبحاجة ليعرفوا أنهم يقومون بالعمل الصحيح، وحين تكون السلطة الرسمية واضحة ومحددة.

– الأسلوب المشارك (Participative): يناسب العاملين الذين يعرفون عملهم جيدا إلى درجة تمكنهم من المساهمة الفعالة في القرارات التي تؤثر عليهم وعلى وحدتهم التنظيمية.

[1] ـ عبد الله بلقاسم العرفي وعباس عبد مهدي: المرجع السابق ص246.
[2] ـ حسين حريم: المرجع السابق،صص227-228 .

– أسلوب الإنجاز (Achievement): يناسب الموقف الذي يكون فيه الأداء العالي هو الأفضل لمصلحة كل من العاملين والمنظمة وهذا الأسلوب يحقق أفضل النتائج حينما يكون لدى المرؤوسين حاجة عالية للإنجاز.

4.9 – مدخل الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية: شكلت النظرية الموقفية ونماذجها للسلوك القيادي بداية تحول في التفكير القيادي، فقد بدا الاهتمام واضحا في النمط القيادي الفعال وارتباط ذلك بالمواقف المتغيرة وعواملها وبدأ البحث يخرج في إطار السمات والنمط القيادي إلى دور العاملين والجماعة والبيئة وقدرة المدير (القائد) على التكيف ومن هذه الاتجاهات الحديثة مايلي:

أ – القيادة الإجرائية/التبادلية (Transactional leadership): يعرف هذا النمط من القيادة على أنه مبني على علاقة التبادل الاقتصادي بين الرئيس والمرؤوس فالقائد يشجع على الاتساق والتوحد مع المنظمة بواسطة إعطاء المكافآت العرضية الإيجابية والسلبية، وتعتمد القيادة الإجرائية على التعزيز غير المشروط فالقائد يهتم بالنتائج ويركز عمله على بحث التبادل بينه وبين المرؤوسين وضبط أعمال مرؤوسيه حتى يتبعوا ما يريده منهم فهو يؤثر عليهم بالجوائز والمكافآت أو العقوبات ويعطيها بشكل عفوي معتمدا على كفاءة الأداء بالنسبة للمرؤوسين. ويتميز القائد التحويلي بأنه محاور جيد له القدرة على إيصال رؤية جذابة للمستقبل وقدرة على المباحثات والحوار وضبط الإجراءات وهو قادر على إقناع مرؤوسيه ليريدوا ما يريد، فهو يستطيع أن يعبر عن نفسه ويعرف توظيف نقاط قوته وتغطية نقاط ضعفه، وكيف يوصل ما يريد للآخرين من أجل الحصول على تعاونهم ودعمهم. [1]

ويحدد جور (Gurr,1996) عوامل القيادة الإجرائية بما يلي:

– المكافأة الشرطية (conditional premium): وتشمل عمليات التعزيز الإيجابي بين القائد والتابعين التي تسهل من تحقيق الأهداف التي تمت الموافقة عليها من قبل التابعين.

– الإدارة بالاستثناء (management by exception): والتي فيها يتدخل القائد عندما تسير الأمور بشكل غير صحيح من خلال التعزيز السلبي والعقاب.

ب – القيادة التحويلية: يعد بيرنز (Burnes) مؤسس هذا النوع من القيادة حيث ميزه عن النمط الإجرائي (Transactional) في العام 1978م، من ثم قام باس (Bass) بتطوير فكرة القيادة التحويلية في العام 1985م، وقد وصف باس القيادة التحويلية كعملية يقوم فيها القائد التابع بدعم كل منهما للآخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية. وبالتالي فالقائد يلهم المرؤوسين بالتسامي عن مصالحهم الشخصية لصالح المنظمة، كما يكون قادر على التأثير الجوهري على

[1] - علي أحمد عياصرة: المرجع السابق،ص:77 -78.

المرؤوسين، ويهتم بتطويرهم، ليغيروا إدراكاتهم للقضايا والمشكلات، كما يكون قادر على إلهام واستشارة الأفراد وحفزهم لبذل الجهود وتحقيق أهداف الجماعة. [1]

وقد اعتبر (بيرنز) أن القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية تعتبران على متصل متضاد فيمكن لنفس القائد استخدام النمطين من القيادة في أوقات مختلفة ومواقف مختلفة، ويصف كاردونا القيادة التحويليين كالآتي:[2]

- يحاولون جعل مرؤوسيهم يحاكونهم ويضاهوهم ويتبادلوا معهم الرؤى التي تكون جذابة.
- يزودون المرؤوسين بالفرص الفردية للقيادة والتطوير.
- يحاولون جعل المرؤوسين يقومون بدمج أنفسهم واهتماماتهم ومصالحهم بمصالح واهتمام القادة.
- يرتقون بحاجات المرؤوسين إلى أعلى المستويات.
- يخلقوا الدافعية الحقيقية عند المرؤوسين حتى تتطابق وتتواءم حاجاتهم مع حاجات القائد.
- يميلون إلى خلق شراكة في العمل أكثر من خلق المساهمة في العمل.

ويلخص العامري، (2002) أبعاد القيادة التحويلية كما ذكرها (باس) حسب الجدول التالي:

جدول رقم: (2) يمثل مقارنة بين القائد التحويلي والقائد الإجرائي [3]

رقم	**القائد الإجرائي** (Transactional)	**القائد التحويلي** (Transactional)
1	مكافأة مشروطة(Contingent reward): يعد بمنح العوائد مقابل الجهد،يغترف بالانجاز	سحر الهالة(Charisma):يقدم رؤية ورسالة ذات معنى،يزرع الفخر ،ينال الاحترام والثقة.
2	الإدارة بالاستثناء(فعال): يتابع ويبحث عن أي انحرافات عن الأنظمة والمعايير ،ويتخذ الإجراءات التصويبية.	الإلهام (inspiration): يوصل توقعات عالية ،يستخدم الرموز والقيم لتركيز الجهود،يعبر عن الأغراض الهامة بطرق بسيطة.
3	الإدارة بالاستثناء (سلبي): يتدخل فقط حينما لا يتم استيفاء المعايير.	الاستثارة الفكرية(Intellectual Stimulation): يطور الذكاء، العقلانية وحل المشكلات بعناية.
4	متساهل/ضعيف(Laisex-faire): يتخلى عن المسؤولية،يتجنب اتخاذ القرارات.	الاعتبار الفردي(Individualized): يعطي الانتباه الشخصي،يعامل كل فرد منفردا،يعلم ويدرب وينصح.

- التأثير والجاذبية: يعني إيجاد القائد لرؤية واضحة وإحساس بالرسالة العليا للمنظمة وغرس روح الفخر والاعتزاز في نفوس أتباعه وتحقيق الثقة والاحترام من قبلهم.

---

[1] - B.M.Bqss,"From Transactional Leadership ,Learning to share the vision," Organizational Dynamics, Winter 1990,pp.19-31.

[2] - علي أحمد عياصرة: المرجع نفسه،ص78.

[3] - حسين حريم: المرجع السابق، ص233. و Bass," FromTransactional to Transfomational Leadership…".p.22

– الدفع والإلهام: قدرة القائد على إيصال توقعاته العليا للآخرين واستخدام الرموز لتركيز الجهود والتعبير عن الأهداف المهمة بطرق بسيطة، أي إنجاز أشياء كثيرة عن طريق زيادة الجهد المبذول.
– التشجيع الإبداعي: قدرة القائد ورغبته في جعل أتباعه يتصدون للمشكلات القديمة بطرق جديدة وتعليمهم النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حل والبحث عن حلول منطقية لها.
– الاهتمام بالمشاعر الفردية: تعني اهتمام القائد الشخصي بمرؤوسيه وإدراك الفروق الفردية بينهم والتعامل مع كل موظف بطريقة معينة والعمل على تدريبهم وإرشادهم لتحقيق مزيد النمو التطور.

5.9 – المدخل الوظيفي في القيادة: تحدد القيادة هنا في إطار الوظائف والأشخاص الذين يقومون بها طبقا لحجم ما يقوم به كل منهم من الوظائف، وطبقا لذلك فإن هذه النظرية تصلح أساسا لاختيار القادة والمديرين في مجال إدارة المؤسسات [1] نظرا للصعوبات التطبيقية التي تصادفها. ويمكن إجمال أهم الوظائف التي يقوم بها القائد في الجماعة هي [2] التخطيط للأهداف القريبة والبعيدة، ووضع السياسة المتعلقة بالجماعة ، وتحديد الإديولوجية باعتبار أن القائد مصدر الأفكار ومعتقدات وقيم الجماعة ، والاستفادة من خبرة القائد باعتباره مصدرا للخبرة الفنية والإدارية والمعرفية في الجماعة، وتنسيق أعمال الجماعة ومراقبة التنفيذ وتحقيق الأهداف ، إضافة إلى توقيع الثواب والعقاب اللازمين حيث بيكون القائد حكما ووسيطا فيما قد ينشب من صراعات مما يمكنه من المحافظة على الضبط والربط في الجماعة.

6.9 – النموذج المتكامل القيادة: من خلال مراجعة المداخل النظرية الثلاثة المختلفة للقيادة (السماتي، والسلوكي، والموقفي) يبدو واضحا أنه ليس هناك مدخلا مقبولا تماما لدراسة القيادة وممارستها في المنظمات. إذْ يكون من الصعب على القائد، إن لم يكن مستحيلا، معرفة وفهم جميع العوامل التي تحيط به، ومن ثم اختيار السلوك الأكثر تأثيرا. إن دراسة الأداء والسلوك التنظيمي لم تتقدم لدرجة يمكن من خلالها القيام بتنبؤات دقيقة على التأثيرات السلوكية التي يمكن تحدث في جميع المواقف. لقد ظهرت دراسة القيادة وشخصت عوامل معينة بارزة ومهمة لتحقيق مستويات من الأداء ، وعلى الرغم من أن هذا الأنموذج لا يعد مدخلا استقصائيا، إلا أنه يحدد بعض العوامل المهمة التي ينبغي أخذها بنظر الاعتبار وتقويمها من قبل العلماء السلوكيين والإداريين الممارسين وهذه العوامل هي:

– **القائد** (leader): حدد ثلاث عوامل تتعلق بالقائد وهي: الخصائص الفردية وتتضمن خصائص الشخصية والحاجات والدوافع والخبرة السابقة والتعزيز، والأسلوب القيادي ويتضمن التأكيد على

[1] ـ جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة ط1، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر عمان، الاردن، 2001، ص82.
[2] ـ محمد بن حمودة: المرجع السابق، 2006، ص147.

السلوك الأداتي (Instrumental) والمساندة والتشاركي والمتوجه نحو الأداء، والقوة التعزيزية، وخاصة القدرة على المكافأة والعقوبة.

– **المرؤوسين** (Subordinate) إن تأثير المرؤوس في البيئة القيادية ينبع – بصورة عامة – من الخصائص الفردية للمرؤوس كالشخصية والقدرة، والحاجات والدوافع، والخبرة السابقة والتعزيز وإدراك التوقعات والتكافؤ والمساواة.

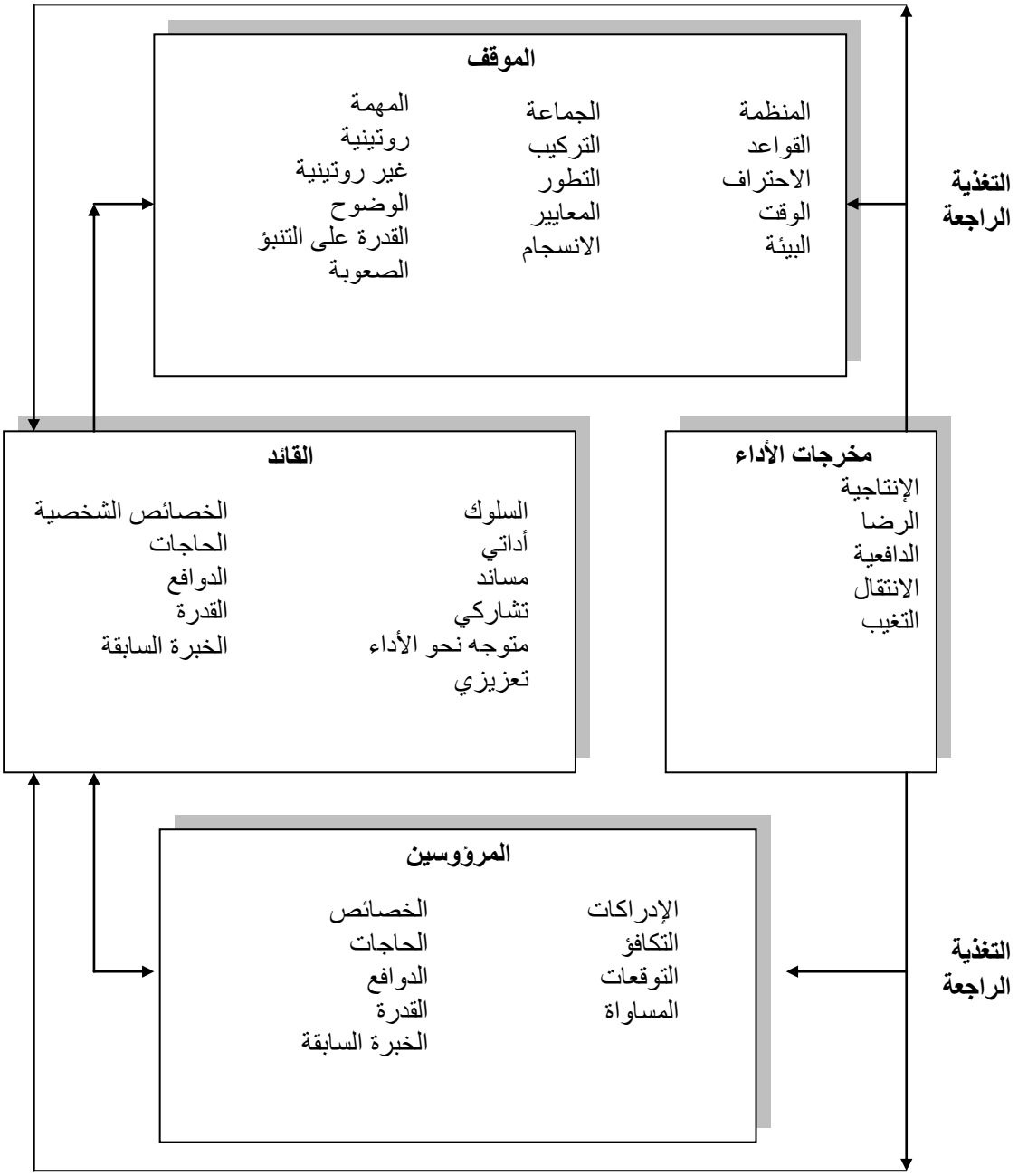
– **الموقف** (Situation): هناك ثلاث جوانب موقفية ينبغي أخذها بنظر الاعتبار عند تأثير أثر العوامل الموقفية وهي طبيعة المهمة، مع تأكيد خاص على عوامل معينة مثل تركيب المهمة ووضوحها وصعوبتها والتنبؤ بها. وطبيعة الجماعة، وخاصة مرحلة تطور الجماعة، وتركيب الجماعة، والمعايير ومهمة الجماعة، ودرجة العلاقات بين القائد والأعضاء. ثم العوامل التنظيمية التي تشمل على التأكيد على القواعد والإجراءات، وعلى فهم الاحتراف، والتقلب البيئي. كذلك مصادر مؤثرة غير القائد التي قد تقلل من اعتماد المرؤوسين على القائد.

– **المخرجات**(Outputs): وتتضمن نتيجة العملية القيادية مخرجات التفاعل بين القائد ومرؤوسيه، وتشتمل معايير تقويم المخرجات على: الإنتاجية ودرجة إنجاز المهمة، والرضا، والدافعية، والانتقال والتغيب.

– **التغذية الراجعة** (Feedback): وتتعلق بالقضايا الدينامية للقيادة، وينبغي الأخذ بنظر الاعتبار أن سلوك القائد يسبب مخرجات معينة، إلا أن تلك المخرجات قد تسبب أو تنشط مستوى سلوك القائد، ويكون لها تأثير على المتغيرات الأخرى.

ويحاول النموذج المتكامل في القيادة كما يوضح الشكل أ دناه تجميع بعض الأجزاء الأكثر أهمية من المعلومات والمعرفة ذات العلاقة بالقيادة، فهو لا يسيطر على جميع المتغيرات، إلا أن بعض المتغيرات الأكثر أهمية قد تم تحديدها وعرضها، إن القضية الأكثر أهمية تتمثل في تطوير مهارة المديرين وقدرتهم على تشخيص وتقويم العوامل العديدة التي تؤثر في عملية القيادة، فمن خلال هذه القدرة على التشخيص والتقويم فقط، يستطيع مدير المدرسة تنشيط سلوكه إلى أقصى حد ممكن من الفاعلية ويتضح هذا النموذج في الشكل التالي:[1]

[1] Andrew F.Szilagyi,Jr.and MarcJ.Wallace,JrOp.pp.307-309.-



شكل رقم: (10) أنموذج متكامل في القيادة [1]

[1] - عبد الله العرفي وعباس عبد مهدي: المرجع السابق، ص258.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل موضوع القيادة الإدارية وحاولنا ربطه بالإدارة التربوية حيث؛ تعرفنا على مفهوم القيادة المدرسية وعلاقته ببعض المفاهيم كالرئاسة والإدارة، ثم تعرضنا لعناصر القيادة وخصائصها ومستوياتها، والصفات والمهارات الواجب توفرها في القائد التر بوي، كما تناول الفصل الحالي تصنيف أنماط القيادة التربوية ، ومصادر قوة تأثير القائد ومهارات بناء العلاقات الإنسانية، وختمنا الفصل بتصنيف أنماط القيادة التربوية، ومن خلال هذ ا الطرح خلصنا أن موضوع القيادة التربوية من المواضيع المهمة التي استرعت اهتمام الباحثين في كل الأحقاب، وهو موضوع قديم قدم الإنسانية ذاتها، من أجل إعداد القادة والاهتمام بتربيتهم كأساس للاستمرارية والبقاء، ولهذا كان هذا الكم الكبير من التنظير والنظريات بقصد الحصول على نمط قيادي مثالي ناجح لإدارة المؤسسات والمنظمات بشتى أشكالها خاصة في المجال التربوي، وهذا الموضوع من أكثر المواضيع التي تتأثر بالمستجدات والتطور العلمي والتكنولوجي كونها مرتبطة بالجانب الإنساني كثروة أولية قابلة للاستثمار وضرورة إعدادها من أجل إدارة مختلف الثروات المادية والمعنوية وتحقيق أهدف المنظمات والمجتمعات على حد السواء.

الفصـل الثالث

إدارة التغيير التربوي

تمهيـد:

1 – مفهوم إدارة التغيير التربوي

2 – أهمية التغيير التربوي مصادره ودواعيه

3 – مستويات إدارة التغيير خصائصها وعناصرها

4 – في سبيل نجاح التغيير التربوي

5 – التغيير التربوي بين المقاومة والتقبل

خلاصـة

الفصل الثالث : إدارة التغيير التربوي

تمهيد:

إن ثقافة الغد ليست تكرارا لثقافة اليوم فلكل جيل أفكار وطموحات وهموم قد تتفق معها الأجيال الأخرى وقد تختلف، وقد ورد عن علي بن أبي طالب كرم الله وجهه: " **لا تقسروا أولادكم على آدابكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم** ". فإذا لم نبدأ بتغيير أوضاعنا وتطويرها بجدية وعقلانية وتوجيه، فإنه سيفرض علينا التغيير وربما في أشكال غير محمودة العواقب.

كما أن إدارة التغيير تصف بدقة جوهر عمل المشرف التربوي – قائد التغيير– لأن بيئة العمل غير مستقرة في أغلب الأحيان، ولا يمكن أن تمر فترة طويلة نسبيا إلا ويحدث تعديل وتطوير، فإعادة تنظيم سير العمل يعتبر نوعا من التغيير، ناهيك إذا كان التغيير بحجم التغيير الذي مس المنظومة التربوية الجزائرية (2003) في فلسفتها ومقارباتها ومناهجها ومضامينها وأساليب وطرق العمل.... وهذا كله لا شك أنه ترك أثرا كبيرا لدى المعلمين والمدراء، وهو بذلك يتطلب من المشرفين والقائمين على التغيير جهودا ومهارات سواء في العلاقات الإنسانية، أو بناء فرق التغيير وتنمية قدرات الأفراد، أو الإتصال، ومبدأ المشاركة والتحفيز نحو أهداف التغيير، أو إدارة وقت التغيير...، لدرجة لم يعد معها مصطلح الخبرة المهنية بالنسبة للمعلم والمدير ذا تأثير كبير لأن كل شيء صار جديدا سواء أكان المعلم قديما أو حديث العهد بالمهنة، حيث أصبح لزاما على المعلمين تغيير تفكيرهم وأدوارهم فمن دور الملقن إلى دور الموجه الذي يعد الوضعيات التعلمية ويقومها، واستغنت المنظومة التربوية عن المقاربة بالأهداف وتبنت المقاربة بالكفايات وبالتالي تغيرت ممارسة المعلم داخل القسم، والشيء نفسه يقال على الإدارة المدرسية.

إذا يتناول هذا الفصل موضوعا من المواضيع التي شغلت الباحثين في حقل التربية لعدة أسباب أهمها أن التغيير عملية مستمرة، معقدة، وشاملة، ذات تأثير كبير على العاملين خاصة في الميدان التربوي، ينتابها الرفض الشديد والمعارضة في الكثير من الحالات، لذلك فهي تتطلب الوضوح، والواقعية، والتركيز والاتصال الجيد، والمرونة في التعامل مع العاملين...

وسنتناول في هذا الفصل النظري : مفهوم إدارة التغيير، نظرياته، أهمية التغيير، خصائصه، دواعيه، الأهداف المحفزة على التغيير، مصادره، مستويات التغيير التربوي، مراحل إدارة التغيير، والعناصر الأساسية لإدارة التغيير، أنواع التغيير التربوي، أنواع استراتيجيات التغيير، إجراءات عملية إدارة التغيير التربوي، معايير التغيير التربوي، التخطيط للتغيير التربوي، مقاومة التغيير التربوي.

1 – مفهوم إدارة التغيير التربوي:

1.1 – التعريف اللغوي للتغيير: التغيير لغة كما جاء في المعجم الوسيط غيّر الشيء أيْ أَبْدَلَ بِهِ غَيْرَهُ أَوْ جَعَلَهُ على غَيْرِ مَاكان عليْهِ، ويُقَالُ غَيَّرْتُ دَارِي أَيْ بَنَيْتُهَا بِنَاءً غَيْرَ الَّذِي كَانَ، وغَيَّرَ فُلاَنُ عَنْ بَعِيرِهِ أَيْ حَطَّ عَنْهُ رَحْلَهُ وَأَصْلَحَ مِنْ شَأْنِهِ. وغِيَرُ (بكسر الغين وفتح الياء) الدَّهْرِ أَيْ أَحْوَالَهُ وَأَحْدَاثَهُ المتغَيِّرَةِ.[1] ويتضح مما سبق أن التغيير في معناه العام يعني تبديل الشيء وجعله مختلفا عما كان عليه، وهو يتضمن معنى الإصلاح.

والتغيير كلمة تعني التقدم (Progress)، والتطور (Evlution)، والتحسين (Improvement)، وجميعها تعد ضمن ما يسمى بالمفهوم الرئيسي للحداثة (Concept Of Modernity Key).[2]

أما في القرآن الكريم فقد وردت كلمة التغيير في أربعة مواضع:

أ – في قوله تعالى: " لَهُۥ مُعَقِّبَٰتٌ مِّنۢ بَيۡنِ يَدَيۡهِ وَمِنۡ خَلۡفِهِۦ يَحۡفَظُونَهُۥ مِنۡ أَمۡرِ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوۡمٍ سُوٓءٗا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٍ ﴿١١﴾ " (الرعد: 11)

ب – وفي قوله تعالي: " ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمۡ يَكُ مُغَيِّرٗا نِّعۡمَةً أَنۡعَمَهَا عَلَىٰ قَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ وَأَنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٞ ﴿٥٣﴾ " (الأنفال: 53)

ج – في قوله تعالي :" وَلَأُضِلَّنَّهُمۡ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمۡ وَلَأٓمُرَنَّهُمۡ فَلَيُبَتِّكُنَّ ءَاذَانَ ٱلۡأَنۡعَٰمِ وَلَأٓمُرَنَّهُمۡ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلۡقَ ٱللَّهِۚ وَمَن يَتَّخِذِ ٱلشَّيۡطَٰنَ وَلِيّٗا مِّن دُونِ ٱللَّهِ فَقَدۡ خَسِرَ خُسۡرَانٗا مُّبِينٗا ﴿١١٩﴾ " (النساء: 119)

د – في قوله تعالى: " مَّثَلُ ٱلۡجَنَّةِ ٱلَّتِي وُعِدَ ٱلۡمُتَّقُونَۖ فِيهَآ أَنۡهَٰرٞ مِّن مَّآءٍ غَيۡرِ ءَاسِنٖ وَأَنۡهَٰرٞ مِّن لَّبَنٖ لَّمۡ يَتَغَيَّرۡ طَعۡمُهُۥ وَأَنۡهَٰرٞ مِّنۡ خَمۡرٖ لَّذَّةٖ لِّلشَّٰرِبِينَ وَأَنۡهَٰرٞ مِّنۡ عَسَلٖ مُّصَفّٗىۖ

[1] - مصطفى حسين وآخرون: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985، ص668.

[2] - Jamie, Mc Kenzie.(2000). Manag Good Change, Cited From: Http//Www.Fno.Org/Jun00/GoodChange.Html.

وَلَهُمۡ فِيهَا مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ وَمَغۡفِرَةٞ مِّن رَّبِّهِمۡۖ كَمَنۡ هُوَ خَٰلِدٞ فِي ٱلنَّارِ وَسُقُواْ مَآءً حَمِيمٗا فَقَطَّعَ أَمۡعَآءَهُمۡ ﴿١٥﴾ " (محمد: 15).

أما في السنة النبوية الشريفة فنقتصر من السنة القولية على حديث واحد، وهو ما رواه الإمام مسلم في صحيحه [3] في باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، عن أبي سعيد الخدري قال سمعت رسول الله ﷺ يقول: " **من رأي منكم منكرا فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان** " يقول النووي في شرحه لصحيح مسلم (فليغيره) هو أمر إيجاب بإجماع الأمة يطابق وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

يتجلى من الآيات السابقة بأن التغيير في الإسلام سنة من سنن الله تعالى، وان التغيير إلى الأصلح هو الغاية التي يبتغيها الإسلام، كما يتبين أن معنى التغيير في السنة يطابق معنى التغيير في القرآن، وهو التحول من حال إلى حال أي من السيئ إلى الأفضل أو العكس، ولكن المراد في الحديث هنا من السيئ إلى الأفضل، وهذا من أعظم مقاصد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتغيير التربوي يجب أن يسلك نفس الاتجاه لأنه يستهدف التحسين وإلا لكان أقل ما يوصف أنه مجرد عبث، وهدر للمال والجهد والوقت، إذا غاية التغيير هو إحداث التقدم والازدهار والتنمية الشاملة لأي بلاد.

2.1 – التعريفات الاصطلاحية: عرف التغيير في التراث النظري بتعريفات كثيرة وذلك كون هذا لمصطلح مستخدم في الكثير من المجالات، كما أضيفت له الكثير من المصطلحات لإعطائه معاني مقصودة كقيادة التغيير أو إدارة التغيير، تغيير تربوي سياسي اجتماعي ثقافي إلخ...وفي كل ذلك لا يمكن تصور تغيير بدون قيادة، أو إدارة تقوده تنتقل به إلى بر الأمان، وفيما يلي تعريف بعض المصطلحات التي نجدها مهمة وتخدم البحث الحالي:

أ – **التغيير:** يعرف التغيير بأنه: "الانتقال من حالة سائدة إلى حالة مغايرة لها قد تكون مجربة في الماضي أو تكون حالة جديدة يراد تطبيقها على الحالات السائدة والممارسة اليومية". [4]

كما يعرف بأنه: " تغيير في الأنظمة العاملة في المنظمة أو في ثقافتها وذلك بتحسين طريقة تأديتها لنشاطاتها وزيادة فعاليتها، وصياغة قرارات التغيير بنوعية أفضل فيما يتعلق ببناء النظام أو مهامه، واستخدام بعده التقني ومصادره البشرية، وكذلك أهدافه بقيادة إدارية واعية تجعل المرؤوسين

[3] - النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري: حديث49، صحيح مسلم، ج1، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص69.

[4] - رافدة عمر الحريري: إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص65.

يقومون بمشاركة إيجابية للمستويات الإدارية المختلفة في النظام[5] يبين هذا التعريف أن التغيير يهدف على التحسين في المنظمة، من أجل زيادة فاعليتها.

– يعرفه آخر بأنه:" عملية التحول من الواقع الحالي للفرد أو المؤسسة إلى واقع آخر منشود يرغب في الوصول إليه خلال فترة زمنية محدد، بأساليب وطرق معروفة، لتحقيق أهداف طويلة وقصيرة المدى، كي تعود بالنفع على الفرد أو المؤسسة أو كليهما معا" . [6] يبين هذا التعريف أن التغيير عبارة عن عملية تحول هادفة ومنضمة، وتتضمن أهداف طويلة وقصيرة المدى.

– ويعرف بأنه: " التغيير يمثل تعديلا في الوضع الراهن للانتقال إلى الوضع المستقبلي من أجل تحقيق التكيف والتفاعل مع البيئة المحيطة". [7] يبين هذا التعريف أن الهدف من التغيير هو التكيف مع البيئة وكأنه قبل التغيير حدث ما سبب سوء التكيف، بينما يورد السيد أحمد (2013) بأنه: " ناتج الجهد البشري في محاولاته لإصلاح واقعه، وللتغلب على المشكلات والقيود التي تحد من إشباعه لاحتياجاته."[8]

وهو حسب كانتز المشار إليها في (Armstrong, 1997) :" عملية تحليل الماضي لرسم التصرفات الحالية المطلوبة للمستقبل، ويتضمن التحرك من حالة حاضرة إلى حالة انتقالية تقود إلى الحالة المرغوبة في المستقبل." [9] إذا التغيير في هذا التعريف ينطلق من الماضي للإفادة من خبراته وعدم إهمالها خاصة إن كانت تمثل قيم المجتمع أو ثوابته وجعلها قاعدة للانطلاق نحو المستقبل مع ضرورة التدرج في التغيير المرغوب فيه.

تشترك التعريفات السابقة في أهم النقاط حول التغير؛ كونه الانتقال من حالة معروفة إلى حالة جديدة أفضل منها، بهدف التحسين والتطوير أو التجديد وبغرض التكيف مع ظروف البيئة الجديدة، وأنه يتحدى تأثير التغيرات البيئية المتسارعة، ويواجه مقاومة من قبل منفذيه لأن الفرد ينزع إلى التمسك بالقديم ويرفض الجديد من الوهلة الأولى، ومع مرور الوقت ووضوح الرؤية تتغير الأفكار ويكتسب الكثير من المناصرين.

ب – قيادة التغيير التربوي: هناك من يعرفها بأنها:" قيام مجموعة من القادة الإداريين بعمل خطة محكمة في فترة زمنية محدودة ويتم تنفيذها بدقة، قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق

---

[5] - الشريدة هيام نجيب:الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيرها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام (د.م)، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(43)، ص238.

[6] - العطيات محمد يوسف: إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن2006، ص94.

[7] - الجوارنة، المعتصم بالله ووصوص، ديمة محمد: التربية وإدارة التغيير، دار الخليج، عمان الأردن2008.

[8] - السيد أحمد عبد الغفار: الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة، ط1، دار النشر للجامعات، القهرة، مصر2013، ص17.

[9] - Armstrong, Michqel, (1997) haw to be an even better manager 5th ed London: kogan page Limited

الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية".[10]

ينظر إلى قيادة التغيير نقلا عن محسن الخضيري (2002) بأنها: " عملية تعمل في واقع اجتماعي معين وفي ظل ظروف ومناخ وبيئة إدارية واجتماعية معينة، تحكمها عادات، وتسيطر عليها تقاليد، وتفرض على حركتها قيود، ومحددات وضوابط." [11]

بينما يعرفها البعض الآخر بأنها:" قدرة إدارة المدرسة على مواجهة الأوضاع والتحديات الجديدة التي تؤثر على العمل التربوي بحيث يمكن الاستفادة من عوامل التغير الإيجابي، وتجنب عوامل التغير السلبي."[12]

كما أنها تعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرق بصورة أكثر فاعلية لإحداث التغيير المطلوب من أجل تحقيق الأهداف المحددة.[13]

نستخلص مما سبق أن قيادة التغيير تمكن العاملين من المساهمة في التغيير المؤسساتي الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف المؤسسة بشكل فعال.

ج – إدارة التغيير التربوي (Change Management): هي حسب محمد صبري، والبحيري (2009): "عملية التجديد الذاتي تسعى المنظمة من خلاله إلى بعث الحداثة، وضع التراجع وإزالة الصد أ أو إزاحة الجليد الذي يتراكم على النظم واللوائح، أو يصيب الأفراد أو تتعرض له المعدات لتظل المنظمة محافظة" على حيويتها وشبابها ومصداقيتها، وقادرة على التكيف والتجاوب مع الأزمات والظروف الصعبة. [14]

وتعرف بأنها:" قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية." [15]

وتعرفها نادية محمد (2008): " فلسفة إدارية تمكن المدرسة من الإستجابة بشكل دينامي تجاه التغيرات العشوائية حتى تحافظ على مسارها الثابت تجاه تحقيق الأهداف." [16]

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم إدارة التغيير نرى أن هناك مسؤولية تقع على قادة التغيير التربوي في مستوى التنفيذ كالمديرين والمشرفين التربويين وذلك خلال ممارسة مهامهم كقادة

---

[10] - واصل جميل حسين المومني: الادارة المدرسية الفعالة - موضوعات إجرائية وأساسية مختارة لمدراء المدارس، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص205.

[11] - محسن أحمد الخضسري: إدارة التغيير، دار الرضا، دمشق، 2002.

[12] - فاضل الصغار: التغيير الإداري، كيف ولماذا؟ مجلة النبأ، بيروت، ع، 2001، 57.

[13] - السيد أحمد عبد الغفار: المرجع السابق، 2013، ص18.

[14] - سيد سالم عرفة: اتجاهات حديثة في إدارة التغيير، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، 2012، ص 17.

[15] - رافدة الحريري: التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر.ن.ت، عمان، الأردن، 2007.

[16] - السيد أحمد عبد الغفار:نفس المرجع، 2013، ص19.

تربويين يعملون على أسس مهنية وإنسانية، بمجاراتهم ومتابعتهم للتغيرات المتسارعة من حولهم، وعليهم أيضا الاقتناع بإدارة التغيير ومعرفة أهدافها، وأن تكون لديهم نظرة مستقبلية لتحري المواقف التي تتطلب تعديل الخطط الحالية أو تغيير ممارسات جارية، لتعديل الأداء الأفضل عندما تتعرض العمليات لمؤثرات في بيئة العمل.

2 – أهمية التغيير التربوي مصادره ودواعيه:

1.2 – أهمية التغيير في المؤسسات التربوية: تأتي أهمية التغيير من كونه مواكبا للتطورات والمستجدات ومتماشيا مع الظروف والمتغيرات الحاصلة في العالم، وأنه أيضا مسألة لابد منها لإدخال التعديلات اللازمة في المؤسسات بهدف التطوير والتحسين النوعي والكمي. والتغيير ظاهرة إنسانية تربوية واقتصادية واجتماعية وسياسية مركبة تتعدى أهميتها وتتجاوز حدود ما يحقق في الحاضر وتمتد إلى المستقبل، وتتمثل أهميته في الحفاظ على الحيوية والفاعلية وتحريك الثوابت وسيادة روح من التفاؤل، والتغيير عملية تحتاج إلى جهد للتعامل معها إما بالموافقة او الرفض وفي كلتا الحالتين يحتاج رجل الإدارة إلى أن يبحث عن وسائل وأدوات وطرق مبتكرة فينمي التغيير والقدرة على الإبتكار في الأساليب والشكل والمضمون. والتغيير يعمل على تفجير الطاقات وتنمية الدوافع نحو الإرتقاء والتقدم، كما يساعد في القضاء على الملل والروتين واختصار الوقت وتقليل الجهد وزيادة الإنتاج وتعظيم الأرباح وتقليل الخسائر، ويدفع إلى مواكبة التقدم العلمي والتقني في جميع مجالات الحياة. [17]

إذا فالتغيير السليم والمدروس يعمل على زيادة القدرة على التكيف والانسجام مع متغيرات الحياة والوصول إلى أعلى درجة من درجات التميز في العمل والإنتاجية.

وتتمثل أهمية التغيير إلى خمسة نقاط أساسية هي: [18]

أ – الحفاظ على الحيوية والفاعلية: حيث تكمن أهمية التغيير في داخل مؤسسة أو منظمة الى التجديد والحيوية وتظهر روح الانتعاش والمقترحات، كما تختفي روح اللامبالاة والسلبية والروتين الذي يقتل الإبداع والإنتاج.

ب – تنمية القدرة على الابتكار: فالتغيير دائما يحتاج إلى جهد للتعامل معه على أساس أن هناك فريقين منهم من يؤيد التغيير، ويكون تعاملهم بالإيجاب ومهم من يتعامل بالمقاومة مع ذلك التغيير

[17] ـ رافدة عمر الحريري: المرجع السابق، 2011، ص70.
[18] ـ سيد سالم عرفة: المرجع السابق، 2012، ص22.

(التغيير يطلق كما هائلا من مشاعر الخوف من المجهول، وفقدان الميزات أو المراكز وفقدان الصلاحيات والمسؤوليات).

ج – الرغبة في التغيير: يحدث بواسطة التحفيز وإزكاء الرغبات والدوافع نحو التغيير والارتقاء والتطوير، وتحسين العمل، وذلك من خلال عمليات الإصلاح ومواجهة المشكلات ومعالجتها ، وعمليات التجديد وتطوير القوى الإنتاجية القادرة على الإنتاج والعمل ، والتطوير الشامل والمتكامل الذي يقوم على تطبيق أساليب إنتاج جديدة من خلال إدخال تكنولوجيا جديدة ومتطورة، إن التكنولوجيا المتطورة والأساليب الحديثة توحد وتولد الأسباب الطبيعية والذاتية نحو التغيير.

د – التوافق مع المتغيرات: وينظر أيضا إلى أهمية التغيير ليتوافق مع التكنولوجيا وعولمة التجارة والتي تقود تلك الإتجاهات وتسيطر عليها، فإنه يجب علينا أن نتعلم كيف نتوافق وبسلامة مع هذا التغيير أو نقوم بأداء الدور الصعب للتوافق معه، التجديد الإقتصادي على سبيل المثال عامل مثبط ومطلب ضروري يفرز بعض المفاهيم والمبادئ الإقتصادية الحديثة في الفكر الإقتصادي المحلي والعالمي، وإدارة التغيير هي النواة والحلقة المفقودة وكذلك التغيير في مؤسسات التعليم العالي، بحيث نجد أنه لابد من التغيير ليتوافق مع التغيير المتواصل.

هـ – الوصول إلى درجة أعلى من القوة والأداء.

2.2 – دوعي التغيير التربوي: لا يحدث التغيير التربوي في أوقات محددة وثابتة، رغم كونه ظاهرة طبيعية وإنما هناك عوامل ومسببات تدعو لهذا التغيير سواء في الجانب الإداري أو التربوي ومن أمثلة ذلك ما ذكره (حافظ فرج و محمد صبري، 2003): [19]

– الحركة التعليمية: نتيجة ظهور الحركات التعليمية، حيث يشهد العالم كل يوم مولد ثورة علمية جديدة وفي أواخر القرن (19)، حدث تغير في مفاهيم إدارة الأعمال وتأثرت بالتالي الإدارة التعليمية حيث أصبحت تقوم على الرؤى العلمية والاستفادة من آخر صيحة في مجال التطبيق العلمي للمنجزات المتعددة لأن القدرات القديمة والمألوفة لم تعد كافية في مواجهة مواقف الحياة الجديدة ومشكلاتها.

– تغير في المفاهيم التربوية: تأثرت الإدارة التعليمية ببعض المفاهيم التربوية الأمر الذي فرض عليها أن تتغير لاستيعاب تلك المفاهيم وتتطور لتتحسن معها في الأساليب والممارسات والمواقف والاتجاهات، ولعل من أصعب التغيرات في مجال التربية هو التغير في الأدوار والعلاقات المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين وبين المعلمين والمشرفين عليهم وذلك لتغيير المواقف المضادة والسلوك المألوف إلى مواقف إدارية جديدة.

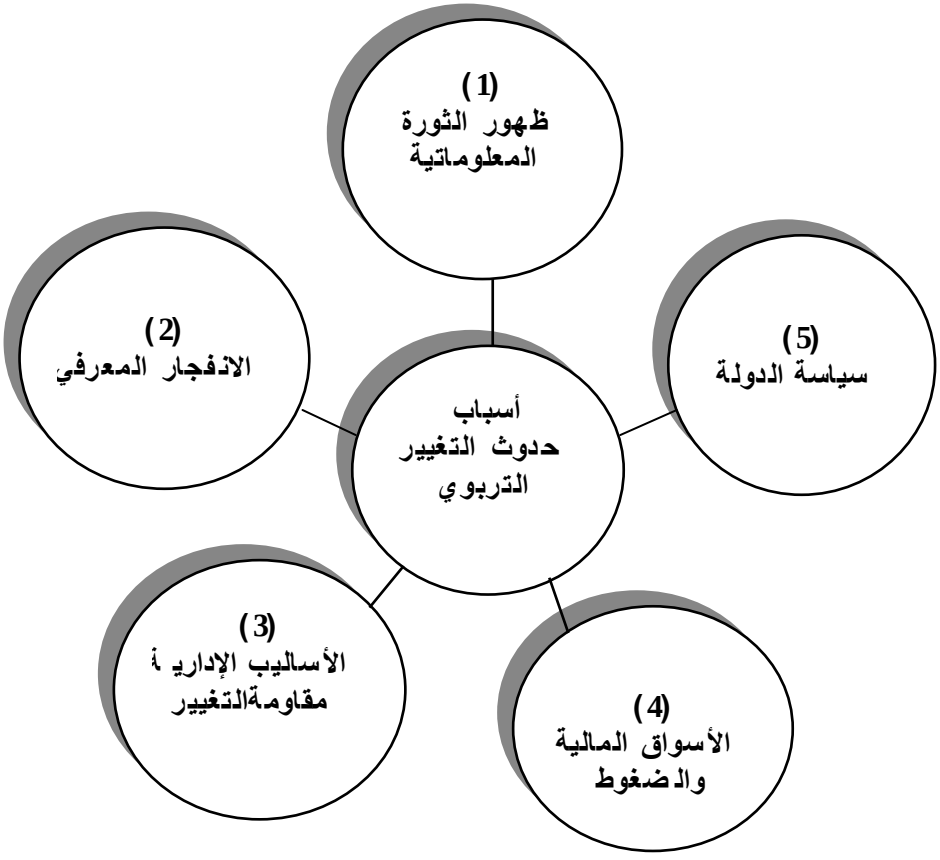
---

[19] ـ حافظ فرج احمد و محمد صبري حافظ: ادارة المؤسسات التربوية، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، 2003، ص38.

– العلاقات الإنسانية: نتيجة لشيوع مفهوم العلاقات الإنسانية في الإدارة العامة كان لزاما على الإدارة التعليمية اتجاها جديدا وصولا إلى التفاعل السليم بين رجال الإدارة التعليمية والمعلمين بما يؤدي إلى علاقة وثيقة مترابطة مؤمنة بالاتجاهات والقيم التربوية التي يعمل الجميع على تحقيقها، وينعكس أثرها بالتالي على سلوك التلاميذ.

– الحاسبات الإلكترونية: نتيجة لتطبيق التقنيات الإدارية المتمثلة في الحاسبات في اتخاذ القرارات ومعالجة المعلومات وإجراء البحوث، وكذا فإن تدريب الإداريين على استخدام تلك التقنيات شيء هام وضروري لتطوير النظم التعليمية بما يجعلها تتماشى مع التطور في التكنولوجيا الآلية. [20]

أما (سيد سالم، 2012) فيعدد أربعة دواعي ينشأ منها التغيير أولها الضغوطات الخارجية، وثانيها المسؤولون العاملون في مختلف الشؤون والمجالات، باعتبار أن التغيير والمواكبة للظروف وسيلة للحفاظ على المؤسسة، وضمان بقائها في مجتمع متغير ومتطور بشكل مستمر، وثالثها الظروف والحاجات والتطلعات، ورابعا المجتمع سواء أكان إيديولوجيا أم اجتماعيا أم تكنولوجيا. والشكل التالي يبرز أسباب التغيير:



شكل رقم: (11) يمثل أسباب حدوث التغيير [21]

[20] - سيد سالم عرفة: المرجع السابق، 2012، ص47.

وأكد (الصفار، 2004) على الضغوط الخارجية كمسبب أساسي للتغيير مستطردا أن الجميع منا يشاهد دخول الحواسيب والتغيرات العلمية المتسارعة في جميع المؤسسات والدوائر (كنموذج إداري) كما نلمس بوضوح التطلعات الكبيرة التي تحز في الجيل الجديد نوازع الحرية والانفتاح (كنموذج فكري ثقافي)، كما نشهد أيضا الرقابة والحذر الذي تعيشه بعض الأنظمة المستمرة في انتهاكها لحقوق الإنسان والاعتقالات العشوائية والأحكام العرفية، من الإعلام والمنظمات الحقوقية العالمية كنموذج للضغوطات الخارجية. [22]

كذلك ما جاء به (سيد هواري، 1999) عن الحاجة إلى تغيرات جوهرية أحدثتها التغيرات العالمية المعاصرة في عناصر الإدارة وهي:

أ – التغير في التخطيط: غياب الرؤية المستقبلية واهتمام المسؤولين بالحاضر ومشاكله، وعلى مديري التغيير الاهتمام بثلاث محاور هي: تحقيق رضا المعلمين والعاملين في المدارس، وتحسين نوعية التعليم وجودته، وتصميم نظم العمل الإلكترونية.

ب – تغيرات في التنظيم: تنمية مهارات الموارد البشرية بالانتقاء والتدريب والتطوير والتحفيز.

ج – تغيرات في القيادة: أننا أمام مديرين ولسنا أمام قادة، وبطبيعة الحال فإننا نتوقع عدم وجود رؤية مستقبلية عند معظم المديرين فهم يعيشون في الماضي ويفخرون به أكثر من المستقبل.

د – تغيرات في الرقابة: أن تغيير لأهداف ومعايير الأداء يؤدي بالضرورة إلى تغيير مقاييس الرقابة وبالتالي المتابعة.

هـ – تغيرات في صناعة القرار: من المعروف أن عملية صناعة القرار عملية أساسية وهي جوهر عملية الإدارة، فعلى المدير الفعال الاهتمام بالابتكار والإبداع للتعامل مع المتغيرات الجديدة.

و – تطوير الفكر الإداري: تحويل المدارس أي تجديدها بشكل شامل بحيث تعاد حيويتها وتصبح قادرة على مواجهة المتغيرات المعاصرة.

3.2 – مصادر التغيير التربوي: هناك العديد من المصادر والدوافع التي تجعله ضروريا وهي:[23]

أ – التغيرات السكانية: تسبب الزيادة السكانية وانتقال الناس من القرى والبوادي إلى المدن لأسباب عديدة منها انتشار الصناعة وازدياد الوعي، والبحث عن أعمال، وطلب الخدمات المتنوعة كالصحة والتعليم، وغيرها من الأمور كاكتظاظ بعض المدن بالسكان، وهذا يستوجب اللجوء إلى التغيير كإعادة النظر في عدد المباني المدرسية وتجهيزاتها ومرافقها وإعداد طلابها، ومناهجها لتتناسب مع ظروف تلك التغيرات.

---

[21] - السيد أحمد عبد الغفار:مرجع سبق ذكره مصر، 2013، ص126.

[22] - واصل جميل حسين المومني: المرجع السابق 2008، ص206 –208 .

[23] - رافدة عمر الحريري:مرجع سبق ذكره،2011، ص ص77- 79.

ب – التغيرات الطبيعية: قد ترتبط عملية التغيير في مجال التربية والتعليم بالتغيرات الطبيعية مثل اكتشاف وجود بعض المعادن كالنفط والحديد وغيرها مما ينعش اقتصاد الدولة وبالتالي ي ؤثر على العملية التربوية لتحسينها والرفع من مستوى المباني والتجهيزات المدرسية واستحداث بعض الأنظمة الجديدة التي تتماشى مع الوضع الاقتصادي الجديد.

ج – الحاجات والمشكلات التعليمية والتربوية: تشكل الحاجات الملحة والمشكلات المتنوعة عوامل محركة لعملية التجديد مثل جمود المنهج الدراسي، وضعف إعداد المعلمين، وضعف مستوى التلاميذ، والنظام التقليدي للإمتحانات، كل هذه الأمور تفرض عملية التغيير من أجل التحسين والتطوير.

د – إشباع حاجات المجتمع وسوق العمل: للمجتمع طموحاته وآماله وتطلعاته، وقد يكون الدافع للتغيير حاجات المجتمع لمواكبة التطورات المتلاحقة التي تجتاح العالم، وحجة سوق العمل، وتقديم الخدمات المجتمعية من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية بشكل أفضل.

هـ – مقابلة مواصفات معايير الجودة الشاملة: من المصادر التي تدع و إلى التغيير وتجعل منه ضرورة ملحة هي محاولة المؤسسات التربوية والتعليمية تطبيق شروط ومعايير الجودة الشاملة وإحلال مدارس مستقبل بدلا من المدارس التقليدية، والاستفادة القصوى من التقنية الحديثة وتوظيفها لخدمة العملية التربوية والتعليمية.

و – المستجدات الصناعية والتربوية والعلمية: لقد أصبح العالم قرية صغيرة حيث انتشرت وسائل الاتصال عالية التقنية، وظهور الفضائيات العديدة والمتنوعة وتراكم العلوم وانبثاق الثورة المعلوماتية مما جعل التغيير في مجال التربية والتعليم أمرا مطلوبا لمواكبة التطور وملاحقته وتوظيف واستخدام التكنولوجيا الحديثة للتحرر من الجمود الفري والإداري واللحاق بركب الدول المتقدمة مع الحفاظ على التراث الأصيل والقيم والعادات المستمدة من تعاليم الدين السامية.

ز – نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث: تقدم البحوث العلمية والدراسات العديد من النتائج والمقترحات والتوصيات وهذا يدفع المؤسسات التربوية والتعليمية إلى الإستفادة من نتائج الدّراسات بإحداث التغيير في أنظمتها أو سياساتها أو هيكلها التنظيمي، أو أهدافها، أو مناهجها. [24]

[24] - الجوارنة، مرجع سبق ذكره ،2008.

3 – مستويات إدارة التغيير خصائصها وعناصرها:

2.3 – مستويات إدارة التغيير التربوي: تمر عملية التغيير حسب (الحمادي، 1999) بأربعة مستويات أساسية هي المعرفة والموقف والسلوك الفردي والسلوك الجماعي يبينها الجدول:[25]

جدول رقم (3): يبين مستويات التغيير التربوي[26]

المستوى	بيان معناه
المعرفة (Knowledge)	– يتم التعرف على الفكرة أو المشروع المراد تغييره والتعرف على أبعاده المختلفة وجوانبه المتعددة.
الموقف (Attitude)	– يتم اتخاذ موقف منه، يحصل الاقتناع به ويصبح لدى الفرد توجه إيجابي وحماس لهذا التغيير.
السلوك الفردي (Individual Behavior)	هنا يتبنى أحد الأفراد موضوع التغيير ويمارسه، من خلال قيامه بسلوك أو عمل معين يدل على اقتناعه التام بضرورة إجراء هذا التغيير والإصرار على تحقيقه.
السلوك الجماعي (Group Behavior)	يتبنى مجموعة من الأفراد تحقيق هذا التغيير والمطالبة به والعمل بمقتضاه فيصبح سلوكا جماعيا.

2.3 – خصائص إدارة التغيير التربوي: تتصف إدارة التغيير بجملة من الخصائص التالية المنقولة عن دواني(2002) والمتمثلة في: [27]

أ – التعقيد: بمعنى أن التغيير التربوي قضية ليست آلية، بل تحتاج إلى فهم عميق ويشكل تحديا للعاملين في ميدان التربية، خاصة عندما يتعلق الأمر بالأفراد وعلاقاتهم ومعتقداتهم وا تجاهاتهم.

ب – التأثير الممتد: أي عدم إمكانية بقاء التغيير معزولا دون التأثير في مكونات النظام التربوي، فالتغيير دائما يؤثر في المؤسسات التربوية، كما أن تنفيذ التغيير في أي وحدة من الهيكل التنظيمي أو في مهمة أي فرد ودوره يقود إلى تأثير وحدات النظام الأخرى وأدوار الأفراد العاملين ومهامهم.

ج – الوضوح في مقابل الغموض والتعقيد: حيث يتحدث كل من (Fullan & Pomfret, 1977) عن خاصيتين في التغيير التربوي من حيث ارتباطهما بالتنفيذ أو التطبيق، وهما الوضوح والتعقيد؛ إذ أن لهما أثرا كبيرا فيما قد يصاحب عملية التغيير من صعوبة في التطبيق أو الإنحراف عن الأهداف التي يسعى التغيير إلى تحقيقها، فمستوى الوضوح يؤثر في نجاح التغيير، كما أن درجة التعقيد أو الصعوبة في التنفيذ تعتمد على ما يتوافر في الخطط المعدة للتغيير من وضوح في الأهداف والوسائل إلى درجة تكفي لإلغاء أي لبس أو غموض قد يصاحب التطبيق.

ويضيف فلان (Fullan,1982) خاصيتين هما:

---

[25] ـ رافدة عمر الحريري:المرجع السابق، عمان،2011، ص 70.

[26] ـ من إنجاز الباحث.

[27] ـ واصل جميل حسين المومني: مرجع سبق ذكره،2008، ص ص211 -112.

د – الحاجة للتغيير: حيث يتم التغيير أحيانا دون تدقيق في الأولويات وترتيبها، أو ربطها بما يتم إدخاله من تغيرات بوجود حالة فعلية واضحة لدى المعنيين يسعى التغيير إلى تلبيتها، فالتغيير الذي لا يلبي حاجات المعنيين قد يؤدي إلى عدم التزامهم به وربما مقاومتهم له، وأن التنفيذ قد يكون أكثر فاعلية عندما يتم التركيز على حاجات محددة.

هـ – نوعية البرنامج وواقعيته: وذلك من حيث كيفية اتخاذ القرارات وتوافر الموارد والأدوات والتسهيلات تعد من أهم الخصائص الهامة للتغيير إلى جانب الوضوح ودرجة التعقيد والارتباط بالحاجة، إضافة إلى كونه عمليا يتمتع بالمرونة وقابلية التطبيق ضمن وقت ملائم.

وقد حدد جيروم (Jerom,1997) مجموعة من الخصائص الأساسية تسهم في إنجاح التغيير التربوي من أجل التطوير النوعي في التربية تتلخص في: [28]

و – التركيز: و يقصد به أن يكون التغيير ملبيا لحاجات الطلبة والمعلمين والمجتمع.

ز – المشاركة الشاملة: وهي إسهام جميع العاملين في العملية التربوية في مسؤولية تحقيق التحول النوعي في التربية بحيث يشارك المعلمون والإداريون إلى جانب القيادات التربوية وأولياء الأمور، في فهم أهداف التغيير والعمل على تحقيقها.

ح – القياس: أن تنتبه القيادات الإدارية التربوية إلى أهمية قياس مدى التقدم في التغيير.

ط – الإلتزام: دعم التطوير النوعي في التربية والإلتزام به من جميع فئات العاملين في الميدان التربوي، ذلك أن التطوير النوعي في حقيقته عبارة عن تغيير ثقافي يترتب عليه تغيير الطريقة التي يتم بها العمل في المؤسسة التربوية.

ي – التغيير: وذلك من أجل التحسين النوعي في التربية يجب أن يضمن استمرارية التحسن ويمكن لعملية التغيير أن تنجح في تحقيق الأهداف إذا توافرت لها الإمكانيات التالية:

– الرؤية: إن من أسباب فشل التغيير هو عدم وجود رؤية واضحة للصورة التي ستكون عليها المنظمة في المستقبل، فالرؤية الواضحة ضرورية لأنها تبين للمنظمة الاتجاه الذي يحتاج أن تتوجه إليه في حركتها نحو التحسين والتطوير، ويذكر (باكوف ونات) أربعة أفكار أساسية تشتمل عليها الرؤية وتؤثر فيها هي:

- الإمكانية: اعتقاد جميع العاملين بأن الوضع المستقبلي المتوقع من التغيير قابل للتحقق.
- الرغبة: أن تكون لدى جميع العاملين رغبة حقيقية في التغيير نحو الوضع الجديد لتلبية احتياجاتهم.

---

[28] - Jerom, S, Arcaro, (1997).**Quality in Education An Implementation Hand Book,** delray Beach Fi.st.Licia press,USA.

- الفاعلية والتركيز: أن تكون هناك نقاط واضحة وقضايا محددة تنطلق منها عملية التغيير.
- الوضوح: أن تكون الصورة النهائية التي يعبر عنها التغيير مفهومة وواضحة.

أما سالم عرفة، (2012) فيورد تسعة خصائص لإدارة التغيير هي: [29]

ك – الاستهدافية: التغيير حركة تفاعل ذكي لا يحدث عشوائيا وارتجاليا، بل يتم في إطار حركة منظمة تتجه إلى غاية معلومة وموافق عليها ومقبولة من قوى التغيير.

ل – الواقعية: يجب أن ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي الذي تعيشه المنظمة، وأن يتم في إطار إمكانياتها ومواردها والظروف التي تمر بها.

م – التوافقية: يجب أن يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير وبين رغبات واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة لعملية التغيير.

ن – الفاعلية: يتعين أن تكون إدارة التغيير فعالة أي أن تملك القدرة على الحركة بحرية مناسبة، وتملك القدرة على التأثير على الآخرين، وتوجيه قوى الفعل في الأنظمة والوحدات الإدارية المستهدف تغييرها.

س – المشاركة: تحتاج إدارة التغيير إلى التفاعل الإيجابي، والسبيل الوحيد لتحقيق ذلك، هي المشاركة الواعية للقوى والأطراف التي تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قيادة التغيير.

ع – الشرعية: يجب أن يتم التغيير في إطار الشرعية القانونية والأخلاقية في آن واحد.

ف – الإصلاح: حتى تنجح إدارة التغيير يجب أن تتصف بالإصلاح، بمعنى أنها يجب أن تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب، ومعالجة ما هو موجود من اختلالات في المنظمة.

ص – القدرة على التطوير والتغيير: يتعين على التغيير أن يعمل على يجاد قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم أو مستخدم حاليا؛ التغيير يعمل نحو الارتقاء والتقدم وإلا فقد مضمونه.

ق – القدرة على التكيف السريع مع الأحداث: إن إدارة التغيير لا تتفاعل مع الأحداث فقط، ولكنها أيضا تتوافق وتتكيف معها.

3.3 – العناصر الأساسية لإدارة التغيير: تقوم بعض الإدارات بالتخطيط وبشكل مكثف لإحداث التغييرات الإستراتيجية في مؤسساتها، لكنها لا تأبه بمعالجة القضايا الفترة الانتقالية من أساليب العمل التقليدية إلى أساليب العمل الجديدة، وهذا يربك عملية التنفيذ، لذا يتوجب على قائد التغيير أن يعلم العاملين بما سيحدث أولا بأول، ذلك أن معظم الصعوبات التنظيمية تحدث خلال الفترة الانتقالية، حيث يذهل العاملون ويعتريهم الغضب ويميل بعضهم لمقاومة التغيير مما ينعكس سلبا على تحيق الأهداف المرجوة من التغيير، لهذا ينبغي على قائد التغيير أن ينقل الأفراد عبر مرحلة

[29] - سيد سالم عرفة: مرجع سبق ذكره، عمان، 2012، ص ص23-24.

التغيير بأقصى قدر من المرونة والتفهم والإقناع، ذلك أنه لا يتمكن مدير التغيير من السيطرة على التغيير إلا إذا تخلى عن أسلوب التحكم الصارم ولجأ إلى زيادة دوره في مجال التنسيق والتركيز والتعزيز، والعمل الفريقي القائم على التعاون والتشاور (سكوت وجيف، 2001) وذلك لأن القيادة المستبدة والتي تحتفظ بالمعلومات لنفسها ولا تفتح خطوط اتصالات قوية مع الآخرين لن تصلح في تطبيق التغيير ولن تصلح في تعليم العاملين على كيفية الحصول على البيانات والمعلومات المطلوبة لإجراء التغيير، بل ولن تحصل على تجاوبهم وتعاونهم، إذا هناك عناصر أساسية يجب توافرها لكي يتمكن قائد التغيير من تحقيق أهدافه في إحداث التغيير وهذه العناصر أو المستلزمات هي: [30]

أ – السلطة: لا بد من سلطة لشرعية وقانونية التغيير، والسلطة تكتسب بالإقناع أو بالانتزاع، والإقناع يجب أن يكون قائما على الحجة والبرهان وبيان الخسائر التي ستلحق بصاحب السلطة بالمؤسسة إذا لم يتم التغيير.

ب – الألم: هو الشعور بألم ومرارة الواقع، فغياب هذا الشعور يجعل حماسهم تجاه التغيير ضعيفا.

ج – الرؤية: أي يجب أن يكون لقائد التغيير تصور واضح للمستقبل المرغوب فيه.

د – بعد النظر: يجب أن يكون لدى قائد التغيير فهم عميق وإدراك للآثار عملية التغيير.

هـ – الموارد: يحتاج التنفيذ الناجح لعملية التغيير إلى موارد وإمكانيات مادية وبشرية كافية.

و – الحساسية: ويقصد بها تفهم المشاعر الناتجة لدى المؤيدين والمعارضين والتعاطف معها.

ز – الحجم: هو إدراك حجم المجموعة التي ستتأثر بعملية التغيير.

ح – مشاركة الجمهور: تعني القدرة على كسب التعاطف الجماهيري اللازم في اتجاه التغيير.

ط – المشاركة الخاصة: وهي الرغبة والقدرة على الاستعانة بالأشخاص المؤثرين الذين يمتلكون القدرة على دعم أو إعادة التغيير.

ي – الترغيب والترهيب: وتعني القدرة على تحفيز الأفراد المتفاعلين مع التغيير ومكافأتهم، والقدرة على إيقاف المقاومين للتغيير بمعاقبتهم أو تهديدهم بالعقاب.

ك – المراقبة: ويقصد فيها الالتزام التام بمراقبة ومتابعة الأداء أثناء عملية تنفيذ التغيير وتحديد نقاط الضعف والصعوبات لتلافيها فور ملاحظتها.

ل – التضحية: لابد للقائد من أن يكون على استعداد لتحمل نتائج وتبعات عملية التغيير.

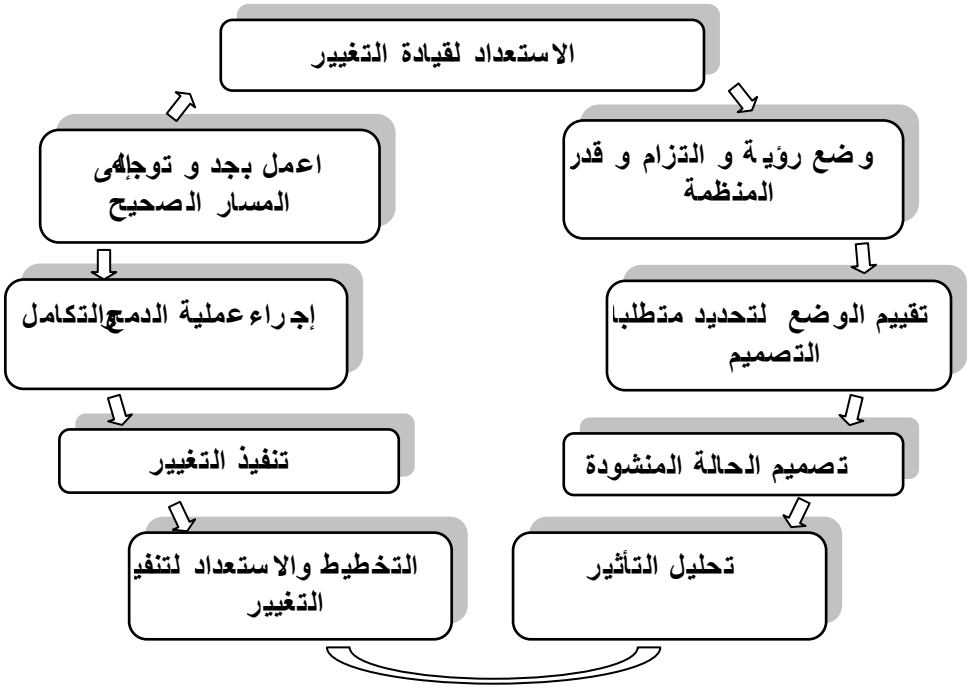
م – الإصرار: ويعني المضي والاستمرار في عملية التغيير وعدم التردد أو التوقف في تنفيذها.

---

[30] - رافدة عمر الحريري: مرجع سبق ذكره، 2011، ص ص 72 - 73.

4- في سبيل نجاح التغيير التربوي:

1.4 – مراحل إدارة التغيير التربوي: تبدأ عملية التغيير في المدارس بتطوير وعي المعلمين والعاملين فيها بالتلازم مع المكونات التقنية والبيئية ويتم ذلك من خلال وعي المدرسة بذاتها وأبعادها ومكوناتها باعتبار أن ذلك يشكل قاعدة لدافعية المدرسة نحو التحرك من الوضع القائم إلى الوضع المرغوب فيه، وهناك من أبرز تسعة مراحل أو خطوات يبينها الشكل التالي:



شكل رقم: (12) يمثل المراحل التسعة للتغيير نموذج لقيادة عملية تحول واعية[31]

هذا النموذج عبارة عن خريطة طريق تبين من أين يجب أن ننطلق وإلى أين يجب أن نصل. فالمراحل التسعة تمثل حركة عملية التغيير في المكان والزمان داخل المنظمة من أجل إنجاحها. ويرى الكاتبان أن النموذج مصمم لكل أنواع التغيير ومهما كان حجم التغيير وقوته.

أما سيد سالم (2012) فقد أورد سبع مراحل متتالية يمر بها مجتمع التغيير وهي: [32]

– مرحلة عدم الحراك: يصاب مجتمع التغيير في البداية بصدمة وعدم التصديق نتيجة المعلومات والمعارف الجديدة عن التغيير، وتتكون صورة أولية مشوهة عن مضمون هذه المعلومات.

– مرحلة إنكار التغيير: يتجه أفراد مجتمع التغيير إلى إنكار فاعلية وتأثير التغيرات القادمة عليهم.

---

[31] - Beyond change management Dean Anderson, Linda s. Ackerman2001 p.3 Library of Congress Cataloging in publication Data

[32] - سيد سالم عرفة: مرجع سبق ذكره ،2012، ص ص20 –21.

– مرحلة عدم الاكتئاب: يصاب أفراد مجتمع التغيير بالاكتئاب عندما يصبح التغيير واقعا ملموسا، ويشعرون بالتوتر المستمر وعدم الرضا أو السعادة.

– مرحلة الموافقة والإذعان: هنا يقبل الأفراد التغيير، لأنه أصبح حقيقة، ولا يمكن التراجع عنها.

– مرحلة الاختبار: حيث يبدأ الأفراد في اختبار مخرجات عملية التغيير عن طريق الحوارات والمناقشات، أو القراءة عن التغيير المطلوب وفلسفاته وهذا يساعدهم على المسايرة المبدئية لعمليات التغيير والتوافق معه.

– مرحلة البحث عن معنى: تتكون لدى الأفراد صورة نهائية وتامة عن التغيير ومعناه الحقيقي، بفضل تلك الحوارات والمناقشات؛ فيتوافقون معه ويصبحون على أتم الاستعداد للمشاركة فيه.

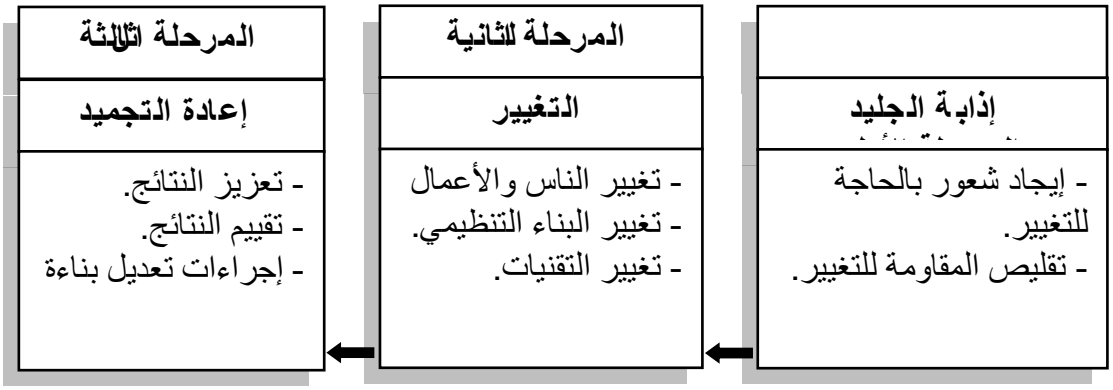
– مرحلة إضفاء الطابع الذاتي: أخيرا تحصل الثقة في النفس وقدرة الذات على المشاركة الفاعلية والجادة في عمليات التغيير، بحيث يضفي كل فرد من ذاته على عمليات التغيير ليكتسب تقدير الآخرين وتقدير (تذويت).

ومن أشهر النماذج حول مراحل إدارة التغيير التربوي؛ النموذج المشهور الذي قدمه (كيرت ليفين)، حيث يقتصر على ثلاث مراحل هي:

– مرحلة (إذابة الجليد): وتتضمن الإعداد والاستعداد للتغيير من خلال إظهار عيوب العادات والطرق القديمة والتشكيك فيها ومن ثم ينتج شعور لدى الناس بالحاجة للتغيير والانتقال من الحالة الراهنة إلى حالة أفضل من ذلك، وهذا يتطلب من الإدارة العليا تحسين العلاقات مع الأفراد والعاملين لتسهل عملية تغيير اتجاهاتهم وسلوكياتهم القديمة.

– مرحلة التغيير: وهنا يقوم خبراء التغيير بتنفيذ التغيير من خلال مكونات التنظيم الممطلوب (العنصر البشري، المهام، الهيكل التنظيمي، العنصر التكنولوجي)، ونجاح هذه الخطوة يعتمد بالدرجة الأولى على نجاح المرحلة السابقة وتوفير الحوافز المناسبة لذلك، ويشير ليفين (Leven) إلى تجنب التسرع واستخدام استراتيجيات التغيير المناسبة من أجل تجنب حدوث مقاومة للتغيير.

– مرحلة الاستقرار (إعادة التجميد): تهدف إلى الاستقرار بعد الوصول إلى الوضع المرغوب الذي يتم الحصول عليه، وبعد حدوث التغيير في السلوك والاتجاهات، وخلق الظروف المناسبة للاستمرار على الوضع الحالي والمحافظة عليه وذلك باستخدام الحوافز والمكافآت المادية بالإضافة إلى تقديم المعلومات المرتدة لخبراء التغيير، الأمر الذي يساعد على تقييم نتائج التغيير ، والشكل التالي المراحل الثلاثة لعملية التغيير وفقا لنموذج (كيرت ليفين):



شكل رقم: (13) يمثل المراحل الثلاثة لعملية التغيير وفقا لنموذج (كيرت ليفين) [33]

ويستند هذا النموذج على بعض الافتراضات منها: أن الهدف من عملية التغيير هو تعلم مهارات جديدة أو تغيير الاتجاهات والسلوكيات القديمة، ولا بد من توفر الرغبة للتغيير لدى الإدارة والعاملين، وأن العاملين هم المحور الأساسي في عملية التغيير وبالتالي لابد من تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم، أيضا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أن التغيير يقاوم من قبل الأفراد. [34]

كما يورد (واصل جيل، 2008) عدة تقسيمات لمراحل إدارة التغيير الفعال هي:

– ما أورده عن (الكلالدة، 1997) بأنها: (الضغط والإثارة، التدخل وإعادة التوجيه، والتشخيص والتعرف، الاختراع والالتزام والتجريب والبحث، ومرحلة التعزيز والقبول) [35]

– وما أورده عن (القريوتي، 2000) وهي: (مرحلة تفكيك عوامل الجمود ، ومرحلة القيام بالتغيرات المطلوبة، ومرحلة تثبيت التغيرات التي تمت)[36]

أما (الطويل، 1998) فلخصها بعدة مراحل هي: (مرحلة البدء، مرحلة التحول، مرحلة الصيانة أو المؤسسية، ومرحلة الأثر أو الناتج التربوي)

وقد أشار (البدري، 2001) إلى أن كفاءة الخطة وفاعليتها تتوقف على ما تشتمل عليه من إستراتيجيات عمل وأنشطة ضمن برنامج زمني محدد، أو على النظرة المستقبلية بعيدة المدى، مع أهمية القيام بالمراجعة والتقويم في كل مرحلة من مراحلها لتعديلها والعمل على سد الفجوة بين التغيرات المستقبلية والموقف الحالي. [37]

---

[33] - حريم حسين محمود: السلوك التنظيمي–سلوك الأفراد وفي المنضمات دار زهران.ن.ت.1997، ص496.
[34] - حريم حسين محمود: السلوك التنظيمي المرجع السابق1997، ص49.
[35] - واصل جميل حسين المومني: مرجع سبق ذكره2008، ص ص210 –211.
[36] - واصل جميل حسين المومني:المرجع نفسه،2008، ص210.
[37] - واصل جميل حسين المومني:نفس المرجع،2008، ص211.

2.4 – أنواع التغيير التربوي: للتغيير أنواع عديدة هي: [38]

أ – التغيير الإستراتيجي: التغيير الإستراتيجي يهتم بالقضايا الرئيسية طويلة المدى، وهو خطوة للمستقبل ويطلق عليه – الرؤية الإستراتيجية – ويتضمن هدف المؤسسة ورسالتها وفلسفتها حول التطور والجودة والابتكار والقيم التي تخص العاملين، واحتياجات المجتمع والتقنيات المستخدمة، ويحدث التغيير الإستراتيجي في إطار عدة عوامل هي: البيئة الخارجية التنافسية والاجتماعية والاقتصادية، والموارد الداخلية للمؤسسة، والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة والثقافة والهياكل التنظيمية والأنظمة، ويستوجب التنفيذ الناجح لعملية التغيير الإستراتيجي تحليلا وتفهما عميقين لهذه العوامل في مرحلتي التخطيط والتشكيل.

ب – التغيير الوظيفي: يرتبط التغيير الوظيفي بالنظم الجديدة والإجراءات والهياكل والأساليب التي لها أثرها المباشر على تنظيم العمل داخل المؤسسة، وهذه التغيرات لها أثرها المباشر على العاملين، فهي أكثر أثرا عليهم من التغييرات الإستراتيجية مما يتطلب التعامل معها بحذر وعناية.

ج – التغيير الشامل والتغيير الجزئي: التغيير الشامل يشمل كافة جوانب المؤسسة وكل مجالات العمل فيها أما التغيير الجزئي فيقتصر على جانب واحد كتغيير الآلات والأجهزة.

والتغيير الجزئي قد ينشئ بعض الإختلال وعدم التوازن في المؤسسة التربوية إذ تكون بعض الجوانب متطورة والبعض الآخر على عكس ذلك مما يقلل من فاعلية التغيير.

د – التغيير المادي والتغيير المعنوي: يتمثل التغيير المادي في التغيير الهيكلي والتغيير التقني، أما التغيير المعنوي فيشمل الجانب النفسي والاجتماعي، وقد تكون بعض المؤسسات قد أحدثت تغييرا في معداتها وأجهزتها لتصبح متكورة ولكن أنماط سلوك العاملين وأساليب العمل فيها بقيت على رتابتها وجمودها، وهنا يصبح التغيير سطحيا وغير فعال، لذا فالتغيير المادي يجب أن يتلازم مع التغيير المعنوي ليصبح ذا قيمة وفائدة.

هـ – التغيير السريع والتغيير البطيء: يكون التغيير التدريجي البطيء عادة أكثر رسوخا من التغيير السريع المفاجئ، ولكن اختيار السرعة أحيانا لإحداث التغيير يعتمد على طبيعة الظروف التي حدث التغيير بموجبها.

ويورد آخر أنواع التغيير حسب الشيء الذي يتم تغييره كما يلي: [39]

---

[38] ـ رافدة عمر الحريري: مرجع سبق ذكره، 2011، ص ص 70 – 72.

[39] ـ سيد سالم عرفة: مرجع سبق ذكره ،2012، ص 19.

و – تغيير تكنولوجي: هي التغيرات التي تنطوي على تطبيق تكنولوجيا جديدة تسمى بالتغيرات التكنولوجية، مثال ذلك استخدام تكنولوجيا تصنيع جديدة أو استخدام تكنولوجيا المعلومات بدلا من الملفات والأوراق.

ز – تغيير في المنتجات أو الخدمات: من فترة لأخرى يقوم المؤسسات بتحسين المنتج، أو إضافة منتج جديد أو تطوير الخدمة أو تقديم خدمات جديدة، مثال ذلك النسبة لشركات السيارات إضافة إلى تغييرات في شل السيارة أو وظائفها مثل النقل الأوتوماتيكي أو استحداث سيارة جديدة تماما.

ح – تغيير في الهيكل التنظيمي: نتيجة لأسباب كثيرة فإن تغيير الهيكل التنظيمي يصبح ضرورة في بعض الأوقات، فعند توسع المؤسسة فإن التغيير قد يكون إضافة قطاعات جديدة، ونتيجة لوجود مشاكل بيروقراطية أو ضعف في الرقابة فقد يتم التحول جزئيا أو كليا من هيكل وظيفي إلى قطاعي أو العكس.

ط – تغيير في الثقافة: تغيير ثقافة العاملين تعني تغيير فكرهم ونظرتهم للعمل، وهذه عملية ليست سهلة، لكنها تحدث عند ظهور بوادر في الأداء أو عند تغيير الإدارة بإدارة من خارج المؤسسة.

ي – تغيير في الإستراتيجية: الإستراتيجية تحدد الاتجاه العام في المؤسسة مثل التركيز على شرائح محددة من المستهلكين أو الأسواق وكذلك طريقة المنافسة، إن هذه الإستراتيجية قد تتغير أحيانا وهو ما يعني تغيير كبير في المؤسسة وأولوياتها.

3.4 – أنواع استراتيجيات التغيير: توجد عدة استراتيجيات لإعادة بناء إدارة التغيير وهي التي تتولى القوى المسؤولة في التغيير تنفيذها من خلال ثلاثة مراحل هي: مرحلة الهدم والإزالة للقديم، ومرحلة التهيئة والاستعداد، ومرحلة إقامة البنيان الرئيسي، ومن أهم هذه الإستراتيجيات مايلي: [40]

أ – استراتيجيه الارتقاء والنمو: تأتي فلسفة التغيير التدريجي وتستهدف إقامة المزيد من البنيان والمزيد من التغيير والتطوير والتجديد، وهي عملية مرحلية ومتوالية من الإصلاح.

ب – استراتيجيه الهيمنة: تقوم على أساس الاستفادة من حقائق القوة التي بلغها الكيان الإداري في مراحله السابقة والاستفادة منها في جذب مجموعة من المزايا الأخرى، بقصد تحقيق التفرد والتميز على كافة الآخرين في نفس المجال.

ج – استراتيجيه الإقناع والإغراء: وتقوم على أساس الإقناع بأهمية وضرورة التغيير، ويستخدم في ذلك اللقاء المباشر والحوار والمناقشة وتوفير حوافز إثابة لكل من يؤدي دوره في منظومة التغيير.

د – استراتيجيه السلطة: وتتخذ من السلطة والقوانين واللوائح أدوات لفرض التغيير بالقوة القانونية وتأمين حركة سيره وتقدمه.

---

[40] - سيد سالم عرفة: المرجع السابق 2012، ص ص19- 20.

هـ – استراتيجيه التجديد التنظيمي: وتقوم على أساس تغييرات جذرية في الهيكل التنظيمي وحده دون غيره من المجالات من أجل تغيير فلسفته ومنظومته اقتناعا بأن تجديد التنظيم هو الأساس.

ويعتبر ما كتبه كل من (BENNIS.BENNE,1991 و CHIN) حول استراتيجيات التغيير التنظيمي من أهم الكتابات؛ حيث حددا ثلاث استراتيجيات يوضحها الجدول:[41]

جدول رقم:(4) يمثل استراتيجيات التغيير والسلوك الإداري والنتائج المنتظرة[42]

النتائج المتوقعة	السلوك الإداري	السياسات والإجراءات	مدة إحداث التغيير	نطاق تطبيقا	الإستراتيجية
أ – استراتيجية الراشد والتطبيق العلمي: يوجه الأفراد بالمنطق تمشيا مع مصالحهم، متى تم إيضاح ذلك لهم.					
	الانتشار والتطبيق في المدى الطويل	سلوك يعكس توافر الخبرات	سياسات التعليم التدريب/الاستشارات	طويل المدى سنوات/شهور	من خلال النظم الإدارية
ب – استراتيجية نظم القيم – إعادة التعلم: يتأثران، فراد في تصرفاتهم وسلوكهم بالقيم التي تنتقل إليهم من خلال الأنماط الاجتماعية في تعاملهم وفي معاهد التعليم.					
	الانتشار والتطبيق للمدى الطويل	التفويض/ المشاركة والعمل الجماعي	التوجيه والنصح تدريبات الحساسية	متوسط المدى أشهر/أسابيع	من خلال علاقات الزمالة وجماعة العمل.
ج – استراتيجية القوة والقهر: حينما يتطلب الأمر الموافقة عليه، أو إجازة الأوضاع بشكل محدد للإحداث التغيير					
	المسايرة، التوافق الوقتي.	التحرك في اتجاه واحد	استخدام القوانين، واللوائح، والأوامر، والإجراءات الاعتراضية، والفصل	قصير المدى الأيام/الدقائق	الإجراءات السياسية والإديولوجية

أ – إستراتيجية الراشد والتطبيق العملي (Emperial Rational): وتقوم على افتراضات عقلانية أن الناس تطبق ما يحقق مصالحهم إذا ما شرح ذلك لهم، ويقوم هذا المدخل على استخدام وتبادل المعلومات لاتخاذ القرار بافتراض أن الاختيار الرشيد للأفراد الأكثر كفاءة هو الذي سيسود.

ب – إستراتيجية القيم – إعادة التعليم (Normative-Reeducative): ويعترف هذان المدخلان بحاجات الأفراد في المنظمة وبالقيم القائمة والمركز والجاه والطموحات وما لهذه القيم من تأثيرات

41 - *BENNIS BEENE & CHIN ,The planing of change H.RINEHART & Winstianm N-Y,1991,pp,145-156*

42 - *Sherurerhom, Hunt, Osbom managing Organization a BEHAVIOR ,4th,t1991,p498.*

قوية على سلوك الأفراد والأداء، ويتضمنان أيضا تنمية قدرات ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات في المنظمات وأيضا تنمية وإطلاق طاقات الأفراد في المنظمات.

ج – إستراتيجية تطبيق القوة والقهر والإذعان (Application Of Power): يتضمن هذا المدخل إرغام الأفراد على إحداث التغيير، وهذه الأساليب غالبا ما تفشل أو تخلق استياء عاما حينما يصطدم التغيير المرغوب فيه بعنف القيم المستقرة والراسخة.

4.4 – معايير التغيير التربوي: هناك العديد من المعايير والضوابط التي تحكم عملية التغيير التربوي والتي يجب العمل بموجبها لتلافي الارتباك وتضارب القرارات من، والحكم على مدى نجاح أو فشل التغيير وتتمثل هذه المعايير حسب ما ورد عن(الجوارنة ووصوص، 2008) بالآتي: [43]

– أن يلبي التغيير حاجات التطوير والتغيير الإجتماعي في ثقافة المجتمع.

– أن يعكس التغيير في المؤسسات التربوية روح العصر ومعطيات التقدم العلمي والتقني.

– أن يقدم التغيير التربوي حلولا علمية وموضوعية لمشكلات وحاجات المؤسسات التربوية والمجتمعية في كافة ميادين الحياة.

– أن يحافظ التغيير التربوي على الجوانب الإيجابية والعوامل ذات القيم المميزة للأخلاق والثقافة والعادات والتقاليد الاجتماعية.

– أن يكون الرئيس أو المدير على درجة عالية من الوعي بمطالب التنمية الشاملة في المجتمع وأولوياتها في التجديد التربوي وبرامجه.

– وعي رجال السياسة والثقافة والإعلام بمطالب التغيير التربوي، وذلك لان أهداف التربية والتعليم تمثل طموحات كل شرائح المجتمع.

– التوجهات المستقبلية في خطط التغيير التربوي، والاعتماد على أساليب دراسة المستقبل من أجل تطوير مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التربوية.

– استمرار التغيير من أجل الانسجام مع المستحدثات المتتالية في ميادين الحياة المختلفة.

– يستهدف التغيير اقتناع القوى بفاعلية التطوير وجدواه في التنمية الشاملة للمجتمع والرقي بأفراده.

– أن يبنى التغيير التربوي على خطط علمية متكاملة وواضحة الأهداف والمراحل والآليات، وأن تنفذ هذه الخطط بشكل تعاوني يشارك فيه جميع المعنيين بعملية التغيير.

– توقيت التغيير بشكل مناسب ومحدد.

– أن يكون التغيير وسيلة لتحسين جودة التعليم وتقديم الخدمات للمجتمع بأتم صورها.

---

[43] - رافدة عمر الحريري:مرجع سبق ذكره،2011، ص ص68-69.

5.4 – إجراءات عملية إدارة التغيير التربوي: حسب ما أورد عن (حجي، 2005) أن هناك العديد من الإجراءات والخطوات الواجب اتباعها والتي تتمثل بالآتي: [44]

أ – المبادرات (Initiatives) : ويقصد بها تحديد ضغوط التغيير الداخلية والخارجية، وتشمل الضغوط الداخلية الكوادر الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والحوادث المتعلقة بالتلاميذ، وتغيير التنظيم وتطوير المناهج الدراسية، أما الضغوط الخارجية فتتمثل في إدارات التعليم ومطالب المجتمع، والضغوط الدولية.

ب – تحديد القضايا (Defining The Issues): تتناول هذه الخطوة التحديد الدقيق لما يحتاج إل ى تغيير كأن يتناول التغيير جميع أجزاء المنظومة التعليمية أو بعض جوانبها، وتشمل هذه الخطوة تشخيص المشكلة وتحليلها وتحديد الجوانب المراد تغييرها.

ج – تحفيز داعمي التغيير وتحديد المعارضين (Stimulate change and identify supporters opponents): تحتاج إدارة التغيير إلى من يدعمون جهودها من العاملين ومن أعضاء المجتمع الخارجي لإحداث التغيير بنجاح، كما يجب تحديد المعارضين، وخلق مناخ يقلل من معارضتهم للتغيير.

د – التخطيط للتغيير (Planning For change): تتطلب عملية التخطيط للتغيير وضع الأهداف والسياسات والإستراتيجيات والخطط، وإعلام كافة أعضاء المؤسسة التربوية والمعنيين في المجتمع بالبرامج المزمع تنفيذها، وما هو مطلوب منهم القيام به.

هـ – الحركة والتطبيق (Movement and Application): ويتم في هذه المرحلة إدخال التغيير المطلوب وذلك بتنفيذ الخطط المرسومة وبرامج العمل الذي تم الاتفاق عليها.

و – الموازنة بين الاستقرار والاستمرار (Stability, Refreezing and Continuity): هنا تقوم المؤسسة التربوية بإعادة تحقيق الاستقرار النسبي الذي يعني استمرار المؤسسة التربوية كنظام في تحقيق أهدافه الموضوعية.

ز – التقويم (Evaluation): في هذه الخطوة تقوم إدارة التغيير على الوقوف على الإيجابيات والسلبيات، وتحديد أبرز العوامل التي وقفت في سبيل تحقيق التغيير التربوي المطلوب إحداثه.

6.4 – التخطيط للتغيير التربوي: تمر عملية التغيير بعدة مراحل هي: [45]

---

[44] - رافدة عمر الحريري:المرجع السابق،2011، ص ص74-75.

[45] - Armstrong, Michqel, (1997) haw to be an even better manager 5th ed London: kogan page Limited سكوت، سانتا وجيف، نيس (2001) إدارة التغيير في العمل (مركز القعيد للترجمة، مترجم) الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية.

أ – **حالة الاستعداد** (Astute of Readiness): يعتبر الوعي بعالم السوق أحد الدوافع الرئيسية لحالة الاستعداد، وحالة الاستعداد بالنسبة للمؤسسات التربوية تعني إما الاهتمام بزيادة الوعي والانتباه من خلال التركيز على الممارسة داخل حجرات الدراسة، أو تشجيع المشاركة من جانب الهيئة التدريسية في عمليات التفكير، أو التركيز على إحداث تغييرات في البنية الداخلية للمؤسسة التربوية. وتعتبر الإثارة العقلية للتغيير مسألة مهمة لنجاح المؤسسة. ولذلك فإن الحاجة إلى التغيير يجب أن تبنى على أساس الدراية بما يحدث، وعلى مدير التغيير أن يطلع الموظفين على ما سوف يجري قبل حدوثه بفترة قصيرة، وأن يحدد نظرته لمدى تأثير التغيير على كل فرد وعلى كل مجموعة، ومن ثم الاتصال بمن سيكون الأكثر تأثرا بالتغيير، وأن يتعلم من التجارب السابقة في تعامله مع التغيير المقبل، كما عليه أن يقيم مدى الجاهزية التنظيمية لفريق العمل ومعرفة فيما إذا كانوا على استعداد لتحمل أعباء التغيير.

ب – **بحث المشكلات الصعبة** (Search the difficult problems): في هذه المرحلة تتم عملية الاستقصاء والتعلم، فالعمل يسبق مرحلة التخطيط، وقبل إعداد خطة معينة للتغيير يجب التأكد من أن التعليم يدور حول مشكلات معينة، والمشكلة المستعصية هي المشكلة التي لا يوجد لها حل يسير أو قد لا يكون لها حل على الإطلاق، لذا فإن أي عمل يتوقف على طبيعة المشكلة ذاتها والموقف الذي يوجد فيه الأفراد المشاركين في حلها.

ج – **الهدف** (objective): بعد إجراء العمليات الاستقصائية، وبتطوير دوائر المشاركة تزداد المعرفة والفهم فيما يتعلق بالرؤية المستقبلية أو بالتغييرات التي قد تبدو ضرورية، تتاح الفرصة لكل من يمسهم التغيير في عملية التخطيط له، وهناك أربعة مستويات للتغيير التنظيمي: الأول يتعلق بالوضع الحالي فيما إذا سيبقى على ما هو عليه، والثاني يختص بالإنتاج الموسع من مزيد من الأداء لتغيير الوضع الراهن، والثالث يهتم بالتحول التطوري وإحداث تغيرات داخل البنية التنظيمية، والمستوى الرابع يتعلق بالتحول الجذري أي إحداث تغييرات أساسية في بنية التنظيم.

د – **التخطيط** (Planning): في هذه المرحلة يقوم فريق التخطيط بوضع الخطة ووضع جدول زمني للأهداف وذلك للتمكن من قياس مدى التقدم المحرز في كل فترة زمنية من فترات العمل، مع وضع كل التوقعات حول ما يحتاجه المدير من مهارات ومعارف لقيادة دفة التغيير، ومن الضروري تجهيز خطط لمواجهة الطوارئ وذلك تحسبا لأي إخفاقات أو صعوبات قد تحدث.

هـ – **الهياكل الانتقالية** (Transitional structures): في هذه الخطوة يقوم المدير بتشكيل مجموعة إدارية للمرحلة الانتقالية لتشرف على عملية التغيير، ووضع حدود مؤقتة للصلاحيات، وسياسات وإجراءات مؤقتة لمرحلة التغيير مع مراعاة المرونة في تجربة الأشياء الجديدة وعدم التشدد في

الإجراءات، كما يقوم بإيجاد قنوات اتصال جديدة وتذكير أعضاء المؤسسة بالأسباب التي تجعل التغيير أمرا حتميا، ومن الضروري تكرار عقد الاجتماعات لمراقبة الأمور ومتابعة مجرياتها والحصول على تغذية راجعة مما يجعل ضبط عملية التغيير أمرا سهلا.

و – التطبيق (the application): يتم تطبيق الخطة من خلال توفير التدريب المناسب على المهارات والقيم والسلوكيات الجديدة، وتشجيع الإدارة الذاتية، وتكثيف المعلومات الراجعة أكثر مما هو معتاد لكي يعرف كل موظف أين يقف بالضبط، ومساعدة الذين يواجهون صعوبة في التكيف مع التغيير، وتشجيع العاملين على التفكير الإبداعي وحسن التصرف، وتشجيع التعاون بين الأفراد والمجموعات، والمدير الذي يتسم بحسن الإدارة والقيادة يمنح الحوافز للجهود المميزة للذين ساهموا بنجاح بتنفيذ عملية التغيير.

7.4 – التحفيز على التغيير التربوي: إن الجهود التي تبذلها المنظمة تجاه التغيير غالبا ما تكون موجهة نحو تحقيق مجموعة من الأهداف التي تسعى لزيادة فاعليتها من خلال تكامل رغبات الأفراد ذات العلاقة بالنمو والتطور مع أهداف المنظمة. ويعد تحديد أهداف التغيير في أي منظمة بوضوح من أهم الأسس والاعتبارات لإنجاح عملية التغيير، كما يتوقف وضعها وتحديدها على مدى تفهم أسباب ومسوغات التغيير أهميته، ومن أهدافه: [46]

– إيجاد لون من التناسق والتوافق بين المؤسسة والظروف البيئية المحيطة بها استجابة لمتطلبات جديدة.

– إيجاد علاقة تبادلية وتكاملية بين العاملين، وتشجيع روح المنافسة ضمن روح الفريق لزيادة فاعلية الجماعات.

– العمل على إيجاد التوافق والتناغم بين الأهداف الفردية والأهداف التنظيمية وبالتالي زيادة درجة الانتماء للمنظمة وأهدافها، وهذا يعني الوصول إلى درجات عالية من الأنماط التفاعلية البناءة والتوقعات المرجوة من الأدوار الوظيفية والدوافع والحاجات المؤسسية والفردية.

– زيادة فهم الاتصال وأساليب القيادة والصراعات وأسبابها من زيادة الوعي بدينامية الجماعة.

– العمل على تحقيق التغيير التدريجي في القيم المهنية والاتجاهات باستخدام إستراتيجية التشكيك بما هو قائم والانتقال إلى ماهو مطلوب.

ويضيف آخرون مزيدا من الأهداف المحفزة على إدارة التغيير وهي كما يلي مايلي: [47]

– الالتزام التام بالتغيير لاسيما إذا كان التغيير منسجما مع رسالة وقيم المؤسسة التربوية.

---

[46] ـ واصل جميل حسين المومني: مرجع سبق ذكره 2008، ص218.

[47] ـ رافدة عمر الحريري:مرجع سبق ذكره،2011، ص ص67 - 68. و سيد سالم عرفة: مرجع سبق ذكره ،2012، ص23.

- زيادة القدرة على التعامل والتكيف مع البيئة المحيطة بها وتحسين قدرتها على البقاء والنمو.
- بناء الثقة والتعاون لمساعدة العاملين وتشخيص مشكلاتهم وحفزهم لإحداث التغيير المطلوب.
- تمكين المديرين من إتباع أسلوب الإدارة بالأهداف بدلا من الأساليب الإدارية التقليدية.
- تشجيع العاملين على تحقيق الأهداف التنظيمية، وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم.
- مساعدة الإدارة على تلبية متطلبات التغيير الذاتي في الإدارة ومواجهة المشكلات التعليمية والإدارية بفعالية.
- الكشف عن الصراعات وإدارتها والتعامل معها بما يخدم أهداف ومصلحة المؤسسة التربوية.
- إحداث التغيير الإيجابي المحمل بالقيم العلمية والتربوية والإدارية لتجويد مخرجات التعليم.
- الاستفادة من المستجدات العلمية والتقنية والفكرية وتوظيفها لخدمة العملية التربوية.
- الارتقاء بمستوى أداء المؤسسة التربوية لتتوافق مع متطلبات الجودة الشاملة.
- زيادة مقدرة المنظمة على التعاون بين مختلف المجموعات المتخصصة من أجل إنجاز الأهداف العامة للمنظمة، ومساعدة الأفراد على تشخيص مشكلاتهم وحفزهم لإحداث التغيير والتطوير.

5 - التغيير التربوي بين المقاومة والتقبل:

تعني مقاومة التغيير امتناع بعض الأفراد عن تنفيذ التغيير والمحافظة على الوضع السائد، والتغيير أمر حتمي وضروري في أي منظمة فهو عملية مستمرة ومتجددة وهو بذلك يتسق مع طبيعة الأشياء وناموس الحياة، فالحياة ذاتها متجددة ومتطورة ولذا فإن المنطق قبول التغيير بوصفه أحد مظاهر الحياة، فهو القاعدة و غيره استثناء. ومع ذلك فإن السلوك الإداري كثيرا ما يسجل حالات من تجنب التغيير وتجاهل الظروف والمؤشرات الداعية إليه، بل كثيرا ما نجد ردة فعل معاكسة تدعو إلى مقاومته ومحاولة إلغاء آثاره. فعند إدخال فكرة جديدة فإن رد الفعل الشائع لدى الأفراد هو المقاومة لهذا المجهول الذي يبدوا غير مألوف بل وربما مزعجا ومرعبا للأفراد [48]. والإنسان في أي منظمة يمارس أحد دورين مؤثر أو مستجيب وفي الحالتين نجد أن هذا الدور مرتبط بحاجاته الخاصة التي يرى ضرورة تحقيقها من خلال العمل المؤسسي. وحيثما يواجه التغيير نجد أنه يتخذ إما موقف التقبل، حين يرى فيه فرصة لتحقيق مزيد من إشباع الحاجات ورغبات الأفراد والوصول إلى مزيد من التقدم والنجاح، أو موقف مقاومة هذا التغيير؛ حين يرى فيه

[48] _ Whiteside Tom , (1992), **Change In Education and Training**, London, David Fulton Publisherse, p139.

تهديدا لأمنه واستقراره أو التقليل من مكاسبه أو سد الطريق أمامه لمواصلة التقدم والنجاح.

وسنستعرض في هذا العنوان جملة العناصر ذات العلاقة بموضوع مقاومة التغيير كما يلي:

1.5 – **سرعة وبطء التغيير التربوي:** إن الكثير من مبادئ التغيير يمكن تطبيقها بشكل إيجابي إذا استخدم المدير أو المسؤولون في المدرسة طرق الاتصال الجيد ولعبوا أدوارا معينة، كما ذكرت من قبل في الأدوار الإشرافية، كدور المؤيد والمشجع والمنصت والمدرب وناقل المعلومات والمقيم وصانع القرارات وإلا كان عمل المدير والمسؤولية صعبا في إدخال التغيير بسبب مقاومة الأفكار والتمسك بالمألوف. وبشكل عام يمكن تنفيذ التغيير بسرعة عندما: [49]

- يكون التغيير بسيطا ومتغيرا.
- يكون هناك اتفاقا شاملا على الحاجة إلى التغيير.
- تكون الكلفة المادية لتنفيذ التغيير ببطء تقلل من فائدة التغيير.
- لا يؤثر التغيير على الموظفين أو متطلبات عملهم.

كما يمكن تنفيذ التغيير ببطء عندما يتطلب تغيرات كبيرة في السلوكيات الوظيفية للعاملين والطلبة، أو يتوقع ظهور مقاومة قوية.

2.5 – عوامل مقاومة التغيير التربوي: ترتبط عملية مقاومة التغيير بالسلوك الإنساني الذي يتشكل لدى الإنسان نتيجة عوامل نقلت عن (فزازة، 1989) بالآتي: [50]

- العوامل النفسية: وتشمل؛ مكونات الشخصية الإنسانية مثل: الإدراك والتفكير والدوافع والاتجاهات والخبرات العلمية والعملية.
- العوامل الاجتماعية: وتضم علاقات التفاعل الإجتماعي وأثر الجهات وضغط البيئة الخارجية.
- العوامل الحضارية والثقافية: من قيم وأعراف وتقاليد وعادات سائدة في المجتمع.
- العوامل التنظيمية وتشمل: أسس توزيع العمل وتحديد الاختصاصات والسلطات والمسؤوليات.
- العوامل الاقتصادية وتتركز في قضايا الرواتب والمكافآت والحوافز المادية.

3.5 – أبعاد مقاومة التغيير التربوي: لعملية التغيير أبعاد أساسية حددها (دافيس ونيوستورم، 1989): [51]

أ – البعد المنطقي: يعتمد هذا البعد على التحليل والتعليل والعقلانية والمعرفة والعلم، وتحديد الوقت المطلوب لإجراء التغيير، ومنح الوقت الكافي للعاملين للتدريب على المهارات الجديدة، ووضع التوقعات والاحتمالات للظروف التي قد تعرقل سير عملية التغيير.

---

[49] ـ أحمد محمد: الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 1999.

[50] ـ واصل جميل حسين المومني: مرجع سبق ذكره 2008، ص219.

[51] - Davis, K, and Newstorm, (1989) Human Behavior at Work, New York: Mcgraw hill book com.

ب – البعد النفسي: يشتمل على المشاعر والعواطف، والخوف والمخاطرة، والاتجاهات، ومقاومة بعض العاملين للتغيير خشية المساس بمصالحهم، أو لعدم الرغبة في إدارة التغيير لسبب أو آخر.

ج – البعد الإجتماعي: ويتمثل في مصالح وقيم وعلاقات الجماعة وتمسكهم بالحفاظ على العلاقات الحالية.

4.5 – مظاهر مقاومة التغيير التربوي: تبرز مقاومة التغيير من خلال مظاهر عديدة منها: [52]

– تقييد جماعات العمل أو المشاريع والخطط أو عرقلتها بدوافع مختلفة.

– قد تتخذ عمليات المقاومة بعض الأساليب الخفية والمبطنة بدلا من أن تكون ظاهرة ولعل هذا من أخطر الأمور تهديدا لمصالح المؤسسات والأنظمة لتشكيل المزيد من الضغط على المسؤولين أو التصعيد من مستوى الفشل.

– الجمود الهيكلي أي أن يتم انتخاب العناصر المؤثرة والتي يمكن أن تساهم مساهمة إيجابية في التغيير لتحييدها أو جرها إلى صفوف المقاومة، وبالتالي قد تنقسم المؤسسة إلى جماعات تمثل كل جماعة تيارا يحميها ويؤيدها ويعرقل عمل التيار الآخر، والواضح أن هذا الشكل من العمل سيخرج من المنافسة إلى الصراع ثم يتبدل الصراع إلى حرب داخلية مستعرة تأكل الأخضر واليابس إذا لم نكن ماهرين في إدارته بالشكل المناسب.

– زيادة تمسك بعض الأفراد بما عندهم من مهام وإمكانيات وتشديد القبضة عليها؛ لكي لا تفلت من الزمام وتعطيهم القدرة على التحكم بها متى شاؤوا خوفا من فقدانها أو عنادا للتغيرات الجديدة.

– شدة حالة التذمر وتوسع نطاقها يجعلها حالة مستشرية وهذا الأمر يستفيد منه غالبا الأفراد الذين لهم قدرة عالية على التنظيم والإدارة لتحويل المقاومة إلى رأي عام وبالتالي فتح جبهات متعددة على الغدارة مما يحول دون وصولها إلى أهدافها في التغيير.

ومن هنا فإن من الحكمة أن نتحلى دائما بقدر كاف من الشجاعة والصبر والإدارة والتصميم، بالإضافة إلى التحلي بالحكمة والحنكة والتهيئة الكافية للتغيير من حيث الدراسة والموضوعية ورسم الخطط الصحيحة، لتتم العملية بلا أضرار أو مع أضرار أقل مع ضمان أكبر لقبول العاملين والأفراد وكسب تعاطفهم معها.

5.5 – مستويات مقاومة التغيير التربوي: وضع ريتشاردسون (Richardsin, 1997) ثلاثة مستويات لمقاومة التغيير هي: [53]

[52] - سيد سالم عرفة: مرجع سبق ذكره ،2012، ص51.

[53] - Richardson Joan. (1997). **Dealing with Resisters Biggest Challenge For Staff Developers**.National Staff Development Council: (NSDC) www.nsds.org/liprary/puplication/developers/dv3-97

أ – **المستوى الأول:** يكون من قبل أفراد لا يوجد عندهم أسباب خفية للمقامة، ولكنهم يكثرون من التساؤل حول ما يجري ويعبرون عن شعورهم بالحيرة والارتباك ترددا في تقبل التجديدات أو يقاومونها، ومصدر المقاومة عند هذه الفئة يعود لأحد الأسباب التالية:

– لا يفهمون ما يريد دعاة التغيير التربوي أن يحققوه بالضبط .

– لا يدركون أهمية التغيير التربوي الذي يدعوا إليه المعنيون.

– يفصلون الحالة الراهنة لأنهم اعتادوا عليها.

– لا يعرفون أثر نتائج التغيير يهم شخصيا.

– قد تعجبهم الأفكار المطروحة للتغيير ولكنهم يرون أن الوقت غير مناسب لتطبيقها.

– يعتقدون أن دعاة التغيير لا يدركون ما يترتب عليه من كلفة كالمال والجهد وربما يكون عند هؤلاء المعارضين أفكار مغايرة.

ب – **المستوى الثاني:** المقاومة في هذا المستوى أكثر عمقا منها في المستوى الأول وهي تظهر عند أفراد لديهم خبرات وتجارب، وأغراض خاصة بهم، ومصدر المقاومة عند هذه الفئة يعود لأحد الأسباب التالية:

– لا يثقون بوعود القائمين على التغيير لأن لديهم تجارب سابقة في حالات مماثلة تبين فشلها، ولهذا فهم يشككون في التجارب الجدية ويتساءلون عن دوافعها، ويدققون في كل ما يقال حولها.

– يرون أن التغيير أمر يؤدي إل الإخلال بتوازن ثقافتهم البيروقراطية.

– يقاومون التغيير الذي يتعارض مع الأسلوب التقليدي في تطبيق فكرة الثواب والعقاب.

– لديهم مخاوف مما قد يترتب على التغيير من نتائج، كأن يفقدوا الهيبة والاحترام أو المركز الوظيفي والسلطة.

– يعتقدون أن التغيير ما هو إلا مقدمة لأمور قادمة أكثر خطورة ولهذا فهم يحذرون من التغيير وما يتبعه من تغيرات أخرى مسارعة.

ج – **المستوى الثالث:** أسباب مقاومة التغيير في هذا المستوى عميقة جدا ومتجذرة ولها طابع مسيطر عند كثير من العاملين ومنها مايلي:

– إنعدام ثقة عميق وراسخ وربما يعود إلى فترات ماضية وعبر أجيال متعددة من العاملين في المؤسسة التربوية.

– الصراع بين القيم والرؤية التي يطرحها دعاة التغيير ووجود فجوة كبيرة بينما تريده الإدارة وما يريده الأفراد الذين عليهم أن ينقدوا التغيير، وإذا التقت حالة انعدام الثقة مع الصراع والتباين بين القيم والرؤية تصبح المقاومة قوية جدا ويصبح احتواؤها والتغلب عليها صعبا.

6.5 – معوقات التغيير: هناك معوقات تقف في وجه تحقق أهداف التغيير منها ماهو خارجي ومنها ماهو داخلي ومنها ما يتعلق بالفرد نفسه هي: [54]

أ – الثقافة الفردية: أن بعض محاور التغيير قد تتعارض مع ثقافة الفرد وأبعادها الحضارية، وهذا ما يجعله مرتاحا في عملية الإنخراط في هذا المنهج، ومن هذا المنظور ينبغي على مصممي برامج التغيير التنظيمي وقيادته مراعاة هذا البعد الخطير وإدارة المزيج الثقافي المنظمي بعناية. وتختلف ردود أفعال الأشخاص الناجمة عن التغييرات من حولهم، فتتدرج من القبول إلى المقاومة والرفض، لذا يجب أن نتعرف على أسباب مقاومة التغيير ومصادر هذه المقاومة وكيفية التعامل معها، حيث أن طبيعة الناس تقبل التغيير كأمر طبيعي في الحياة، ولكن ما يرفضه الناس هو الإجراءات التي يمر بها التغيير، والأساليب المستخدمة في ذلك، والظروف المحيطة بهذا التغيير.

ب – الشعور بالأمان أو بالخوف: قد يتطلب الوضع الجديد توصيفا وتوظيفا جديدا ينشئ التزامات تجاه معايير الجودة مثلا، وهذا ما يدفع البعض للشك في قدراتهم للالتزام بهذا التغيير، وبالتالي التخوف من فقدان المنصب أو التدرج في السلم الوظيفي، كما قد ينشئ مقاومة للتغيير تسعى للحفاظ على الوضع الحالي، ويحدث العكس إذا تمكن قياديو المؤسسة من تلبية حاجات الأمان لدى الجمهور الداخلي من خلال إشعاره بأهمية كل الوظائف في إنجاح التغيير نحو التميز.

ج – الخوف الإجتماعي أو المساندة الاجتماعية: قد يسبب التغيير التنظيمي انفصال الفرد عن فريق العمل الذي تربطه به علاقات إنسانية متميزة، أو يفرض عليه العمل بمعزل عن الآخرين، وهذا ما يدفعه للسعي الحثيث للمحافظة على الوضع الراهن، وبالعكس إذا لعب قياديو التغيير في المنظمة دورا إيجابيا وأقنعوا م عارضيهم بأن التغيير التنظيمي المستهدف سيزيد من فرص الانتماء الإجتماعي لاتساع دائرة التفاعل والمعاملات.

د – درجة الثقة مع قياديي التغيير في المؤسسة: إن الثقة الكاملة في قياديي التغيير وغياب الحساسية السلبية معهم يجعل الفرد يتقبل المهام التي توكل إليه ي إطار التغيير، دونما الاعتقاد أن هذه القيادات متحاملة عليه لأنها تكثر من التوجيهات، ولكي تكسب القيادة هذه الثقة وتقضي على الحساسيات في المهد ينبغي أن نشرح أبعد الغايات والأهداف الحقيقية المبتغاة من التغيير التنظيمي في حدود استيعاب كل مستوى تنظيمي.

هـ – الخوف من الخسارة المادية أو توقع كسب مادي: حيث يسود الاعتقاد بان أعباء عملية التغيير معظمها ستقع على إداريي المستويات الوسطى والعاملين، تولد خوفا تنتج عنه مقاومة

[54] - سيد سالم عرفة: مرجع سبق ذكره ،2012، ص ص53 –54.

شديدة للتغيير، وفق هذا المنظور يسود الشك بأن التغيير يعني استغراقا أكثر في العمل مقابل تخفيف محتمل للأجر، أما إن تمكن قياديو التغيير من إقناع المنقادين بأن عملية التغيير ستعود بالمكسب على الجميع فإن الجميع سينخرطون في عملية التغيير.

7.5 – أسباب مقاومة التغيير: هي اقتصادية، واجتماعية، وأسباب ذاتية، وأخرى لا بديل لها [55].

أ – الأسباب الاقتصادية: كثير من العاملين يرون في التغيير تهديدا لعملهم، خاصة بالنسبة للتغييرات الحاصلة في مجال التكنولوجيا، فإدخال الحاسب الآلي في المكاتب يخيف الذين يعملون في السكرتارية أو على الآلة الكاتبة لأنهم يرون في قدرة الحاسب الآلي على الطباعة وتصحيح الأخطاء ومعالجة الكلمات تهديدا لوظائفهم واستغناء عن أدوارهم في المدرسة.

ب – الأسباب الاجتماعية: يرى بعض العاملين في استقدام التغيير تهديدا كبيرا لتماسك الجماعة في العمل، خاصة ذلك التغيير الذي يستوجب تغيير المكاتب والطاولات وسير الإجراءات والتعامل بين أفراد مجموعة العمل الواحدة، وعند الاضطرار إلى نقل الأفراد من قسم لآخر نتيجة تغير في العمل، أو إدخال موظفين جدد إلى مجموعة العمل مما يضطر المسؤولين إلى الاهتمام بها شخصيا، أو الأمر لكي لا يثير دخولهم إلى بيئة العمل أي نوع من السخط والتذمر من الموظفين الآخرين الذين يرون فيهم تهديدا لتماسكهم الإجتماعي ومحافظتهم على مجموعتهم الخاصة. [56]

ج – الأسباب الذاتية: هنا يشعر الموظف بالتهديد وعدم الاطمئنان عند إحداث أي تغيير لأن لأنه يشعر بأنه غير كفئ فيما يقوم به من عمل وإلا لما حدث التغيير أساسا. فالتهديد هنا للذات العليا للفرد ولنظرته لنفسه ولكرامته التي يشعر بأنها أهينت عند إحداث أي تغيير في وجوده. فالمدير الذي يحدث تغييرا في المدرسة دون أن يستشير الموظفين أصحاب العلاقة سوف يسيء إلى قدرته كمدير ناجح، وذلك لأن الجميع سيشعرون بالإحباط وعدم أهميتهم في المدرسة بسبب عدم استشارتهم في التغيير، الأمر الذي يعتبره الجميع على قدر كبير من الأهمية الشخصية لذاتهم.

د – الجوانب الأخرى: تتمثل في ميل العاملين إلى عدم قبول التغيير الطارئ فهو ليس مقنع لهم، أو أنه ليس بأفضل من الوضع الحالي وهنا نجد أن عمل المسؤول كبير جدا في إبراز مزايا التغيير للجميع وتفوقه على الوضع الراهن وهذه مهارة هامة تتجسد في القدرة على الاتصال السليم، وربما نجد أن هذه الظاهرة في معظم المؤسسات، فالكسل والجمود في الموقف الحالي، والرضا بالواقع، وفقدان السبب المقبول والمقنع للتغيير، كلها تؤدي إلى خلق مقاومة للكثير من التغيرات المقترحة بين الموظفين والمدرسين جميعا

---

[55] ـ عبد العزيز عطاالله المعايطة: الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري ، ط1 دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان2007.ص، 288

[56] ـ عبد العزيز عطاالله المعايطة: المرجع السابق 2007.ص، 288

يقاوم الناس التغيير إذا كان يقلل من المركز الوظيفي أو يهدده، أو يضعف العلاقات الاجتماعية التي تكونت مع الزمن، وإذا كان إجباريا ويكره الموظفون عليه إكراها، أو يقلل من السلطة والنفوذ الشخصي للموظفين، أو يبين العيوب الشخصية للموظفين، أيضا إذا كان غير واضح تمام الوضوح للجميع من ناحية أهمية التغيير وطريقة تنفيذه. [57]

أما (سالم عرفة، 2012) فيعرض أسباب مقاومة التغيير بالشكل التالي: [58]

– انعدام الاستقرار النفسي والطمأنينة: وذلك لأن التغيير يتطلب تبديلات وتغييرات في المناهج والأساليب، وفي ذلك تهديدا للأمن النفسي خصوصا عند الأفراد الذين لا يجدون ضرورة أو مصلحة في التغيير.

– توقع الخسارة: غالبا ما يتوقع المعنيون بالتغيير أن أهداف الإدارة من التغيير قد يكون التطوير، وقد لا يخلو من دوافع أخرى غير مصرح بها قد تعود عليهم بالضرر لأن التغيير يتطلب إجراء بعض المحاسبات والتقييمات للمسيرة السابقة؛ الأمر الذي يعرض العديد من الأفراد إلى المحك والميزان، وخصوصا أولئك الذين يشعرون بالتقصير في أداء الوظائف، وتغيير في جدول الأولويات أو ترقية بعض الأفراد مقابل إقصاء البعض أو إنزالهم من مراتبهم أو تصعيد غيرهم على حسابهم. وغير ذلك من الدوافع والأسباب التي هي في المحصلة النهائية تعود عليهم بالخسارة، وخصوصا أولئك الذين يفترضون أن التغيير موجه ضد مصالحهم.

– التخوفات الإقتصادية: بعض الأفراد يتصورون أن التغيير يهدر دخلهم، لأن التغييرات الجديدة تتطلب تغيير في معادلات الدخل والصرف وميزانيات الأعمال؛ الأمر الذي لا يرضيهم أو يلبي طموحاتهم، خصوصا وأنهم تعودوا على مجارا ة وضع مستقر كانت قد تهيأت أسبابه ودوافعه.

– القلق الإجتماعي: التغيير بطبيعته قد يولد تخوفا من المجهول عند بعض الأفراد، لأنه يؤدي إلى فك بعض الأواصر والارتباطات وتأسيس أواصر وارتباطات جديدة غير معروفة من قبل الأفراد والعناصر والمشارب والأمزجة، وربما يستلزم في بعض الأحيان الارتباط بعناصر لا يحبون التعامل معها، كما قد يفك ارتباطهم بعناصر يجيدون التعامل معها.

– الخوف من أن يؤدي التغيير إلى لزوم تعلم مهارات جديدة وتجميد مهارات كانت مكتسبة ومختمرة، هذا فضلا عما يسببه التغيير من تبديل في المواقع والأدوار والأمكنة والدوائر والمسؤوليات؛ إذ قد يخشى الإعلامي الذي يحب هذا الدور وتطبع مع مهاراته، أن يبدل التغيير دوره إلى إداري أو مدير مالي؛ الأمر الذي يجعله متعثر في مسيرته ودوره، إلى غير ذلك من

[57] ـ مصطفى حسين وآخرون: مرجع سبق ذكره، 1985.
[58] ـ سيد سالم عرفة: المرجع السابق، 2012، ص49.

الأسباب والدواعي وعلينا أن نعرف أن عمليات المقاومة للتغيير لا تنشأ من الأفراد فقط، بل قد تكون جماعية وحينئذ ستشكل خطورة كبيرة؛ لأنها في هذه الصورة تكون قد تحولت إلى رأي عام وتكتلات تحمل نفس التصور والانطباع، وعليه فإنه إذا لم يتم اتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل معه بإيجابية فإنه سيؤدي إلى الانقسامات الداخلية أو تحطيم المؤسسة بالكامل، كما ينبغي أن نلتفت أيضا إلى أن التغيير غير المدروس قد يسبب تنظيم عمليات وبالتالي تؤدي في محصلتها إلى فشل التطوير والتغيير بشكل كبير.

8.5 – أسباب قبول التغيير: مع أن هناك اعتقادا سائدا وهو أن الناس لا يميلون إلى تغيير الواقع من حولهم إلا إذا اضطروا لذلك، إلا أن الكثير من التغيير يحدث بهدف التطوير والتعديل، دونما إصرار واضح على ذلك سوى التطلع نحو الجديد والحديث والأشياء الأكثر فعالية وملاءمة للظروف المحيطة ببيئة التغيير، ومع أن مقاومة التغيير سلوك غير طبيعي إلا أن قبوله بسرعة أمر غير طبيعي أيضا، لهذا فمن الضروري أن يعرف المشرف أو المسؤول أسباب رفض أو قبول التغيير قبل استقدامه، فأسباب القبول تتلخص حسب آخرين في الجوانب التالية: [59]

- إذا اشترك معظم العاملين أو جميعهم في التخطيط لإحداث التغيير.
- إذا تم إعطاء فكرة مسبقة عن التغيير الذي سيطرأ بحيث يجيب على تساؤلات العاملين.
- إذا كان التغيير واضحا للجميع بأنه نحو الأفضل وهناك نسبة إجماع عليه من العاملين.
- إذا كان التغيير مطلبا من الجميع ويلبي احتياجاتهم في العمل.
- استفساراتهم في حينها، هو جزء هام من مهارة الاتصال الفعال.

9.5 – عوامل التغلب على مقاومة التغيير: يرى الإداري شرمرهرن Shermerhorn و زملاؤه أنّ أهمّ أسْباب مُقاومة التغيير هي: الخوْف من المجهول، والحاجة للأمان والاستقرار، وعدم وجود شعور بالحاجة للتغيير، تهديد مصالح ومزايا مكتسبة، تفسيرات متباينة للتغيير، والتوقيت السيئ، والافتقار للموارد. [60]

كما يبين سالم عرفة (2012) طرق التعامل مع التغيير في النقاط التالية: [61]

- إيجاد وعي التغيير والاقتناع بضرورته؛ وأول خطوة في هذا المجال تجنب المفاجآت والقرارات الفوقية أو الإرتجالية عن طريق إحاطة العاملين علما مسبقا بما يراد عمله وأهدافه ودواعيه،

---

[59] - سيد سالم عرفة: المرجع السابق ، ص ص48 -49. و أحمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة التربوية، دراسات نظرية ميدانية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، 1987.

[60] Shermerhorn John et al, Managing Organizational Behavior New York: Wiley, 4th ed. c1991. P.50

[61] - سيد سالم عرفة: المرجع السابق، 2012، ص ص52- 53.

والأفضل من ذلك إذا جعلنا الجميع يشعرون بضرورة التغيير والمساهمة في اتخاذ القرار، حتى يستعدوا للنقلة وتقبل الجديد بل والدفاع عنه مع الحفاظ على مستوى كبير من الثقة وحسن الظن بالإدارة ويمكن اتباع أسلوب الاجتماعات واللقاءات والسماح للأفراد بإبداء الرأي ومناقشتهم في مجالات وظروف التغيير.

– العمل على إفهام العاملين لمضامين التغيير ودوافعه ودواعيه وأسبابه بحيث يدركون ويتفهمون الأسباب الحقيقية من ورائه؛ مما يقفل دابر الشكوك والقلق ويقطع سبل الإشاعات والإرباكات التي قد يثيرها بعض المعارضين ليشوشوا الفهم ويقلقوا الخواطر.

– ضرورة إشعار العاملين بالأرباح والمكاسب التي يمكن أن تتحقق لهم من جراء التغيير على اعتبار أنه يراد منه الوصول بالأفراد والمؤسسة إلى الأفضل؛ الأمر الذي يسهم مساهمة فاعلة في زيادة كلما كانت عملية النجاح أكبر ، وتزداد النجاحات إذا شعر الجميع بالإنصاف، وتزداد أكثر إذا اطمأن العاملون بأن الإدارة لا تتعامل فقط بالثواب والعقاب والحق والواجب بل تزيد عن ذلك لمسة من الإحسان والفضل واللطف والمحبة.

– الاستعانة بالأفراد والأطراف الذين لهم تأثير فاعل على الآخرين، ولو من خارج المؤسسة أو من غير المعنيين لشرح التغيير وبيان دوافعه وأسبابه وفوائده، فإن ذلك يكون في بعض الحالات أبعد للشكوك والظنون السيئة.

– إشراك العاملين بكافة مراحل التغيير ما أمكن، كما أن الإشراك في بعض الأصول والكليات من الضرورات التي لا يمكن الاستغناء عنها بحال من الأحوال، فإن الإنسان بطبيعته يتقبل أكثر ما يستشار فيه أو يوضع في صورته من أمور، فضلا عما يشترك فيه من تخطيط وتنفيذ.

ويرى مصطفى حسن وآخرون، (1985) بأنه من أجل التغلب على مقاومة التغيير بين العاملين ينبغي القيام بالأمور التالية من قبل المسؤولين في المدرسة. [62]

– المشاركة في التغيير: فهناك قول قديم هو أن: " الناس الذين يركبون معك نفس القارب لن يحدثوا فيه ثقبا" ولهذا فإن أهم عوامل التغيير واستقدامه في المدرسة هو أن يتم استشارة جميع الذين لهم علاقة بالموضوع والذين سوف يتأثرون بإحداث التغيير ومحاولة معرفة آرائهم مسبقا وشرحه لهم وإبراز مزاياه الكاملة قبل استقدامه. فإذا اشترك العاملون في التغيير فإنه سيحصلون على معلومات كثيرة عنه مما يزيل من نفوسهم القلق والتردد المصاحب لأي تغيير، فيحسون بأنهم أصحاب التغيير، فيكون تنفيذه أمرا سهلا نسبيا.

---

[62] - مصطفى حسين وآخرون: مرجع سبق ذكره، 1985.

– استخدام مهارات الاتصال الفعال: تفاديا لظهور الشائعات حول الهدف من وراء التغيير المقترح أو الذي تم بالفعل إدخاله في البيئة المدرسية فإن الأهمية بمكان أن يهتم المسؤولون بموضوع تبسيط عملية التغيير وتوضيح أسبابها ونقلها للعاملين بكل أمانة ودقة أولا بأول، لأن انتشار معلومات غير حقيقية عن أهداف التغيير و حقيقته سوف يؤدي إلى زيادة مقاومة التغيير عند العاملين. أو تقبله أول الأمر إذا وافق رأيهم بعد نقل الصور الخاطئة إليهم عن طريق الشائعات ثم مقاومة ثانية بعد ظهور الصورة الحقيقية لهذا التغيير وإجراءاته، فالاتصال السيئ الذي يقوم به المسؤول أو المشرف سوف يؤدي بالطبع إلى التقليل من عدم الارتياح بسبب استقدام التغيير.

– إدخال التغيير على مراحل متلاحقة: إن تجزئة المقاومة يضعفها بالطبع، حسب مقولة: " فرق تسد" ولهذا من المفضل إدخال التغيير على مراحل إذا أمكن وليس دفعة واحدة حتى يقتنع الجميع بشكل تدريجي ويحصل المسؤولون على تعاون الموظفين ومشاركتهم في العملية، وفي هذا السياق يجب الحصول على مساعدة من الأشخاص الذين لهم تأثير على زملائهم حتى يقوموا بشرح أي تغييرات جديدة مقترحة إليهم بعد أن يشاركوا في الإعداد لعملية التغيير بأنفسهم ويكون لهم نصيب في فهم أهمية التغيير المتوقع.

هناك عدة طرق لمواجهة مقاومة التغيير، غير أنه ليس من المعقول والممكن ممارسة منع معارضة التغيير بشكل قطعي، بل يمكن محاولة تقليصه والحد من تأثيره السلبي على برامج التغيير، وهذه التوصيات موجهة لكل مدير للتغيير في مجال التربية: [63]

– إشراك المشرفين والمديرين في برامج التغيير.

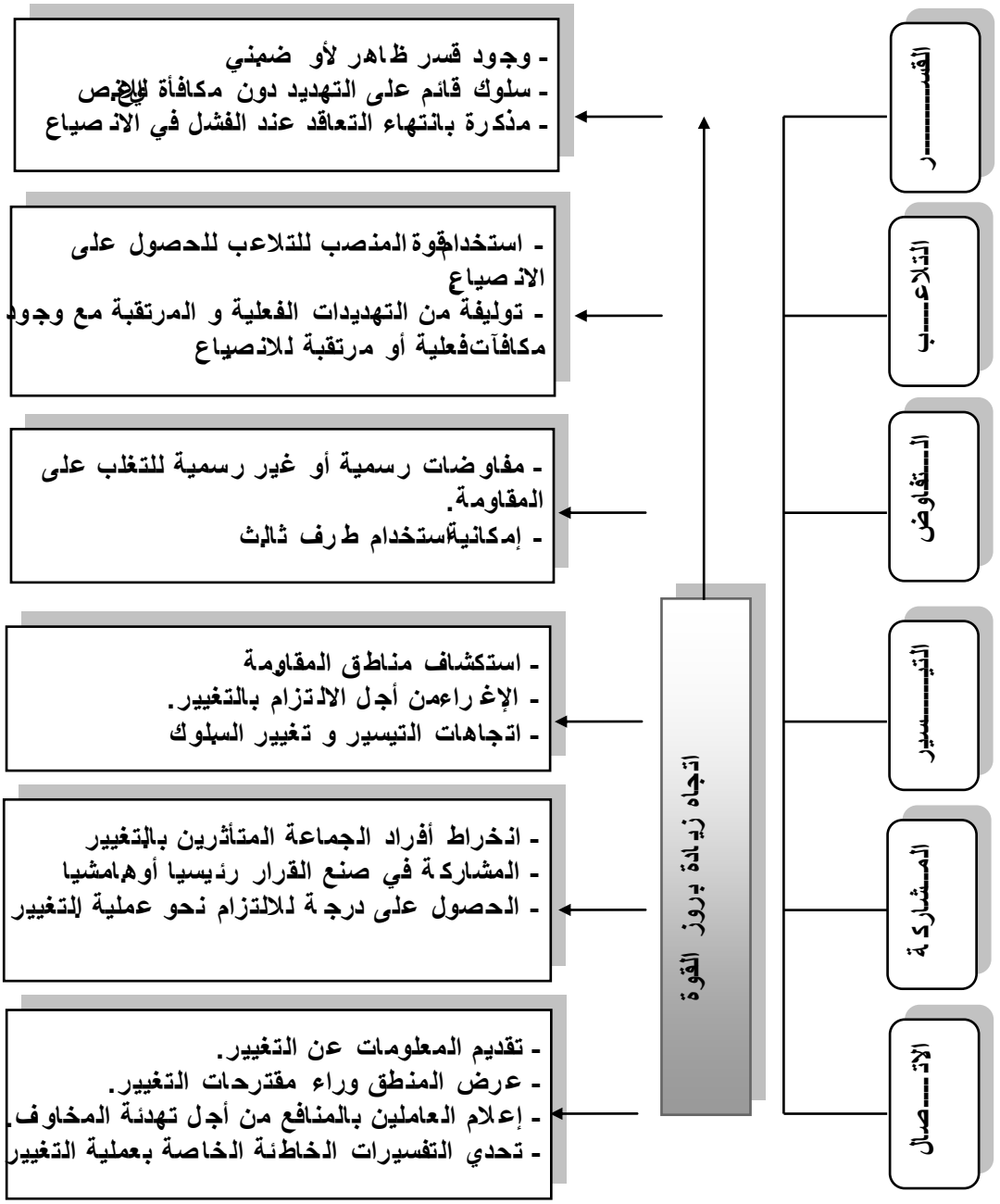
– على رؤساء جهاز التربية أن يدعموا التغيير دعما واضحا ، وعلى المعلمين فهم أن التغيير، يخفف من أعبائهم، وعلى برنامج التغيير عكس تجارب جديدة تهم المعنيين بالأمر والمشتركين به.

– لا يجوز لبرنامج التغيير أن يهدد ثقة المعلمين بأنفسهم.

– على المعلمين أن يشخصوا المشكلات من أجل تبني الحل لها ، وعلى المديرين أن يكونوا يقظين لئلا يساء فهم التغيير، وإيجاد البرامج الملائمة لحاجات المدارس والمعلمين.

وقد رتب كل من كوتر وشلزنجر (Kotter ,Schlesinger) وفق منهجهما عوامل وخطوات التغيير الستة: (الاتصال، والمشاركة، والتيسير، ثم التلاعب، وأخرا القسر). والشكل التالي يبرز ذلك:

[63] - واصل جميل حسين المومني: مرجع سبق ذكره 2008، ص 221.



شكل رقم: (14) يمثل منهج كوتر وشلزنجر (Kotter ,Schlesinger) للتغلب على المقاومة[64]

وقد توصلا بأنه كلما أتجه سلوك القائمين على التغيير باتجاه التلاعب والقسر زادت قوة المقاومة، وكلما اتجه السلوك باتجاه التواصل والمشاركة نقصت المقاومة.

[64] - نيجل كنج، نيل أندرسون (ت) حسني محمود حسن، إدارة أنشطة الابتكار والتغيير،دار المريخ .ن، الرياض،2004، ص308.

ويضيف كل من (سالم عرفة، 2012) أيضا العديد من العناصر التي يجب أخذها في الاعتبار لضمان خلق رؤية عامة مشتركة في المؤسسة، دور نجاح الجهود المبذولة في التطبي ق بتحديد إدارة قادرة على تسيير عملية التغيير بالاتجاه الصحيح، وتوطيد العلاقات القوية بين المخططين والمنفذين، والتأكيد على التدريب الجيد، والتحفيز والتشجيع ودعم النتائج. [65]

أما (رافدة عمر، 2011) فقد بينت أساليب القائد البارع في مقاومة التغيير حيث أكدت على ضرورة الاهتمام بالتعليم من خلال الاتصالات لقواعد عملية التغيير وتوضيح أهدافها، وضرورة إشراك العاملين منذ البداية ليشعروا بالاطمئنان ويسهل تقبلهم للتغيير، وتوفير الموارد الكافية، والتدريب الجيد، والمصارحة بكل أبعاد القضية سواء كانت سلبية أو إيجابية، مع توجيه دوافع العاملين نحو التغيير بالحوافز المناسبة، مع توفير بيئة يشعر فيها العاملون الطمأنينة والأمان، وتجنب الإكراه بشتى أنواعه، مع فتح باب التفاوض في حالة وجود جهة متضررة من أجل الوصول إلى حالة من التوافق: [66]

خلاصة:

إن عملية إحداث التغيير في ثقافة أية مؤسسة، تستوجب دفع الموظفين للتخلي عن الأساليب التقليدية التي اعتادوا عليها، والتحول إلى حالة جديدة قد يلفها الغموض والتساؤل في البداية لكنها سرعان ما تتحول إلى حالة مألوفة، وحتى يتأتى ذلك لابد بالطبع من إدارة واعية وحساسة وقادرة على الإقناع؛ تفضل الحوار الهادف وتقبل وجهات النظر وتوضح الرؤية والأهداف لكل العاملين للحد من مقاومة التغيير، كما ينبغي أن يعترف مدير التغيير بوجود المقاومة للتغيير وبالتالي فإن عليه أن يفسح صدره وفكره، وأن يكون مرنا في التعامل مع هذه المقاومة بالطريقة التي تعتمد على الإيجابية والإقناع والحوار والمشاركة وتقديم الحوافز، وبث روح التفاؤل والمرونة في نمط التغيير، والتفويض من خلال فهم سلوك العاملين معه، ومعرفة الأسباب والدوافع المؤدية إلى مقاومة التغيير ومدى مرونة التغيير وارتباطه بواقع البيئة المدرسية، واستشرافه للرؤية الإستراتيجية للعمل المدرسي، وتبني الإستراتيجيات التي تسهم في إقناع المعلمين وغيرهم بأهمية التغيير وضرورته لتحقيق فاعلية العملية التعليمية ونجاح المدرسة وقدرتها على التعامل مع المتغيرات التي تطرأ عليها من الداخل والخارج، وكذلك عليه دراسة الأوضاع الحالية للمدرسة بكل ظروفها والنتائج المتوقعة لعملية التغيير وتحليل المواقف كل ذلك يعبر عن خطوات سليمة في سبيل اكتمال وإنجاح مشروع التغيير.

---

[65] - سيد سالم عرفة: المرجع السابق، 2012، ص53.

[66] - رافدة عمر الحريري: مرجع سبق ذكره، 2011، ص ص 81 - 82.

الفصل الـرّابع

الإشـراف التربوي

تمـهيد

1 – مدخل مفاهيمي حول الإشراف التربوي

2 – تصنيف الإشراف التربوي

3 – أساليب وطرق الإشراف التربوي

4 – الإشراف التربوي في الجزائر

خـاتمة

الفصل الرّابع: الإشراف التربوي

تمهيد:

لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي أو التوجيه الفني تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة، في مقابل التفتيش الذي يشهد تراجعا وتقلصا أملته التطورات في الفكر التربوي ، والنظريات الحديثة في الإدارة التي تنزع إلى العلاقات الإنسانية وبالتالي الاهتمام أكثر بالعامل الذي يعتبر القوة البشرية كي تعطي أكثر ما عندها وهو مفهوم أكثر ما تكون المنظمة بحاجته عندما تكون مؤسسة تربوية.

فقديما كان التفتيش بالمدارس يقوم على أساس استخدام السلطة وتصيد الأخطاء، وتوجيه النقد وانعدام التوجيه والإرشاد من جانب المفتشين، ومن هنا كان ت نظرة المعلمين والمديرين للمشرفين سلبية يشوبها الخوف والرهبة، لكن بفعل تغلب النظرة الحديثة أصبحت علاقة المعلم بالم شرف علاقة معتدلة تقوم على أساس صحي سليم من العلاقات الإنسانية الصحيحة. ويُسبِّب التوجيه والتفتيش على المعلم في الفصل زيادة في التوتر مما يترتب عليه حدوث تأثيرات فزيولوجية ونفسية، كما يسبب أيضا توترا في المدرسة بصفة عامة سواء بسبب الأحكام التي قد يصدره ا المشرف على المعلمين ومدى كفاءاتهم أو المديرين وقدرتهم على التسيير أو من حيث حكمه على مستوى المدرسة ككل ومدى كفاءتها.

وسنستهدف من خلال هذا الفصل توضيح المفاهيم المتعلقة بالإشراف التربوي؛ عبر مدخل مفاهيمي نتناول فيه (تعريف الإشراف، وأسسه، وأهدافه، ووظائف المشرف وكفاياته ومعوقات الإشراف التربوي)، كما سنتعرض لأنواع وأساليب الإشراف التربوي وتصنيفها، وأخيرا سنتعرض لعدة عناصر متعلقة بالإشراف التربوي في الجزائر من خلال النصوص التشريعية والسندات التربوية والكتب التي تناولته بالبحث والدراسة.

1 – مدخل مفاهيمي حول الإشراف التربوي:

ضبط المفاهيم من الأمور الهامة في البحث؛ خاصة إذا كان موضوع الإشراف التربوي الذي عرف تطورا كبيرا في مصطلحاته، فنجد كل مصطلح يعبر عن الفترة التي نشأ فيها ومتزامنا مع تطور الفكر التربوي من جهة والعلوم والإدارية الأخرى ونظرياتها من جهة أخرى، وسنستهل ذلك بتعريف الإشراف لغة واصطلاحا ثم نقارنه مع المفاهيم الشهيرة ذات العلاقة، ثم ن بحر من خلال نظرة تاريخية للإشراف قديما وحديثا وفي أوربا والعالم العربي والإسلامي، كما نبين أهدافه وأسسه، ونتعرف على وظائف وكفايات المشرف التربوي، ونختم هذا المدخل بمعيقات الإشراف التربوي.

1.1 – تعريف الإشراف التربوي: تعددت التعريفات التي تناولت الإشراف التربوي بتعدد التسميات المختلفة، حيث نجد بالإضافة إلى مصطلح الإشراف التربوي مصطلحات أخرى مثل التوجيه الفني، التوجيه التربوي، التفتيش، التأطير إلخ... كما أن مصطلح الإشراف يقابله باللغة الأجنبية عدة مصطلحات؛ ففي الفرنسية نجد: (Inspecter)، (Superviser)، (Conseiller)...، أما في الإنجليزية فنجد: (Ispecting)، (Supervising)، (Advising) ...

أ – الإشراف التربوي لغة: الإشراف مصدر للفعل أَشْرَفَ و"أَشْرَفْتُ عَلَيْهِ: اطَّلَعْتُ عَلَيْهِ مَنْ فَوْقٍ" [1] وقد ورد في منجد الطلاب أن " أَشْرَفَ الشَّيْءَ" معناه على وارتفع وانتصب، و" أَشْرَفَ عَلَي: اطلع عليه من فوق و" الْمُشْرِفُ مِنَ الأَمَاكِنِ" هو العالي والمطل على غيره.[2]

ويعرف الإشراف التربوي باللغة الفرنسية كما يلي:

superviser: contrôler un travail sans entrer dans le détail (la rousse,1984)

ب – الإشراف التربوي اصطلاحا: يعرفه المعايطة (2007) نقلا عن بوردمان بأنَّه: " المجهود الذي يبذل لاستشارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى ومجموعات وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أحسن ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الأكيدة العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث".[3] ويعرفه أيضا نقلا عن حسن حسين بأنه:" نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم، لانطلاق قدراتهم، ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها". [4]

---

[1] - بن منظور: لسان العرب المحيط،قدمه عبدالله العلايلي، أعد بناؤه يوسف خياط، المجلد3، دار الجيل بيروت، لبنان، 1988، ص302.

[2] - فؤاد أفراد البستاني: منجد الطلاب، ط27 ، دار المشرق، بيروت، 1983، ص365.

[3] - عبد العزيز عطاالله المعايطة: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر-ط1- دار الحامد، عمان (الأردن)، 2007، ص227.

[4] - عبد العزيز عطاالله المعايطة:المرجع نفسه.

– ويعرف الخميسي (2002) العملية الإشرافية بأنَّها:" عملية تزويد أفراد المجتمع المدرسي بالإرشادات والمعلومات اللازمة لكيفية تنفيذ السياسات المدرسية وأنشطتها المختلفة، فهناك الإشراف والتوجيه الفني، وهناك التوجيه المالي والإداري، والتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي".[1]

– وينظر بيتش ورينهارتز (Beach and Reinhartz,2000) إلى الإشراف التربوي بأنه: " العملية التي تتمركز حول التدريس وتوفير التغذية الراجعة حول أدائهم من أجل تحسين مهارات التدريس وتطوير الأداء التعليمي".[2]

– ويرى جينتر (Gentry, 2002) بأن الإشراف التربوي هو: " فن مساعدة الآخرين على تحسين وتطوير مهاراتهم في بيئة الفصل الدراسي". [3]

– ويرى نبهان (2007) أن الإشراف بمفهومه الحديث هو: " تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها، لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة، سواء كانت تدريبية أو إدارية والمتعلقة بأي نوع من أنواع النشاط التربوي داخل المدرسة أو خارجها، كما يهتم بالعلاقات والتفاعلات الموجودة بينها". [4]

ج – ملخص التعريفات: من خلال التعريفات السابقة للإشراف التربوي وإن اختلفت في صياغتها وتباينت في عناصرها فإنها تكاد تتفق إلى حد كبير في الكثير من مضامينها، وتجعلنا نستنتج بأنه:

_ عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج العلمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين، والعمل على تهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي ينمي الطلاب فكريا وعلميا واجتماعيا.

_ عملية مستمرة فلا تنتهي عند زيارة أو زيارتين في السنة، أو بعد القيام بعملية التقويم.

_ يهتم المشرف بجميع الظروف والعوامل التي تؤثر في تعليم الأطفال كالمناهج والوسائل التعليمية وطرق التدريس ونظم الامتحانات ومشكلات التلاميذ والمعلمين والعلاقات السائدة في المحيط.

_ يهدف إلى المساعدة في تنمية المعلم وليس إلى اكتشاف أخطائه أو تقويمه فقط.

_ احترام شخصية المعلم وقدراته وإمكاناته والثقة به والسماح له باختيار الأساليب المناسبة دون فرض أسلوب معين عليه من المشرف التربوي.

---

[1] ـ السيد سلامة الخميسي: قراءات في الإدارة المدرسية أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعملية، الإسكندرية، مصر: دار الوفاء، 2002،ص111.

[2] - Beach, D. M., & Reinhartz: **Supervisory Leadership, Focus on Instruction.** Boston, MA: allyn and Bacon, 2000, p174.

[3] - Gentry, G.C.(2002). **The Issues High school Principals Encounter with Instructional Supervision.** Doctor of education, University of Georgia, Athens, Georgia. Retrieved September 15,2009, from http://www.coe.uga.edu/adresearch/.

[4] ـ نبهان، يحيى محمد: الإشراف التربوي بين المشرف، المدير، المعلم، دار الفاء، عمان، الأردن2007، ص15.

_ يهدف إلى زيادة النمو المهني للمعلمين بالطرق الملائمة وتوجيه المعلم إلى تطبيق الآراء والأفكار والأساليب الحديثة.

_ المشرف التربوي قائد تربوي يحترم مشاعر المعلمين ويثق بهم ويحترم قدراتهم ويوفر لهم الظروف المناسبة للتحسن.

_ واجب المشرف التربوي مساعدة المعلم في توفير الأدوات والوسائل المناسبة وفي مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترضه ومساعدته على تحليل المناهج وتقويمها وتطويرها.

_ يشترك المشرف والمعلم معا في تطوير أساليب التدريس وفي إنتاج الأدوات والوسائل التعليمية.

_ المشرف التربوي قائد يحترم مشاعر المعلمين ويثق بهم ويحترم قدراتهم ويوفر لهم الظروف المناسبة التي تحسن سلوكهم.

2.1 – تطور مفهوم الإشراف التربوي نضرة تاريخية: إن الإشراف التربوي بمعناه وممارساته المأخوذ بها في الوقت الحالي لم تتبلور إلا حديثا متأثرة بالعوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية، رغم أن مهنة الإشراف التربوي ضاربة في التاريخ ولا تكاد تنفصل عن التربية في حد ذاتها، وفي ما يلي لمحة تاريخية عن تطور هذا المفهوم:

أ – الإشراف التربوي في التراث القديم: قد يكون من الصعوبة بمكان تحديد البداية التاريخية للإشراف التربوي، لأنه موجود في حياة المجتمعات بشكل أو بآخر. فإذا ما تناولنا عملية الإشراف التربوي على التعليم ومفهومها في التربية البدائية، نجد أن هذه المسؤولية كانت من اختصاص رجال الدين والكهنة، فمورست من خلال" النظام التوتامي" الذي كان سائدًا، والذي نشأت عنه كثير من القيم الاجتماعية.

ومما لا شك فيه، أن الأسرة في العصور القديمة أو بالأحرى البدائية هي التي كانت تقوم بعملية الإشراف على تربية الأطفال وإكسابهم المهارات والعادات اللازمة للحياة في المجتمع.

فكانت لكل قبيلة طوائف مختلفة. تخصصت كل منها في حرفة من الحرف، وكان على أبناء كل طائفة أن يتعلموا الحرفة التي يحترفها آباؤهم[1].

وكان إلى جانب رجال القبائل الذين تخصصوا في حرفة من الحرف المختلفة، طائفة تخصصت في وظائف أخرى، وعرفت هذه الطائفة بـ " طبقة الكهنة " والشيء الملاحظ عن هذه الطبقة أنها لم تنقل علومها إلا إلى عدد محدود من الأفراد، وأن الكاهن أو العراف أو الساحر، كان من أهم الشخصيات في المجتمع البدائي، حيث كان في هذه الفترة الزمنية من تاريخ التربية، هو المسؤول والمشرف على العملية التعليمية بالإضافة إلى كتابة التعاويذ وعلاج المرضى، والتنبؤ بالأمطار وغيرها

[1] - محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 1984، ص16

من الظواهر الطبيعية الأخرى، والتي كانت تؤثر في حياة الجماعة، زيادة على إقامة مختلف الاحتفالات التي كانت تتم في القبيلة والإشراف على طقوسها.[1]

أما في الصين القديمة، فقد كانت عملية الإشراف التربوي مهمة من المهام الأساسية للدولة، ولعل هذا ما جعل دوبوا (Dubois) يرجع ظهور الإشراف التربوي المؤسساتي إلى عهد إمبراطورية الصين القديمة، وذلك قبل أكثر من أربعة آلاف سنة، كتحديد لبدايته التاريخية.[2]

وقد كان للمشرف التربوي في الإمبراطورية الصينية شأن عظيم، كما حظي بتقدير كبير في الأوساط العامة والخاصة، إلى درجة أن الإمبراطور نفسه يطلق عليه لقب " العميد" أما ممارسة عمل الإشراف فكانت قاصرة على الدولة وموظفيها الحريصين على تعليم المبادئ الكونفوشية.

وتشترك التربية اليونانية مع التربية الصينية في كون عملية الإشراف التربوي مهمة من المهام الرئيسية للدولة؛ إذ أخذت على عاتقها مسؤولية الإشراف على التدريس والمعلمين بالتنسيق في ذلك مع مجالس الشيوخ والجمعيات العامة والمواطنين الأحرار. وبالرغم من المنزلة الاجتماعية الرفيعة التي منحت للمشرفين التربويين، إلا أنهم كانوا يواجهون ضغوطا كبيرة ومراقبة صارمة فيما يمارسونه من أعمال من طرف أعوان الدولة، ولعل محاكمة سقراط وغيره من مفكري وفلاسفة هذه الحقبة من التاريخ وبخاصة تاريخ التربية والتعليم، إلا دليلا واضحا على ذلك.

أما في " إسبرطا "فقد أسندت مهمة الإشراف على التربية والتعليم إلى موظف خاص يدعي "المشرف" ويساعده في القيام بالمسؤوليات التي عهدت إليه عاملين مختارين من قبل الدولة.

وفي روما القديمة فإن الإشراف التربوي كان يشبه بدرجة كبيرة في أهدافه وأساليبه وممارسات قرينه في اليونان، فكان الإمبراطور وقواده والمجالس البلدية هم الذين يتولون مباشرة مهام الإشراف على المعلمين مع حق التوجيه، والتعيين والإلغاء أو الطرد.[3]

ب – الإشراف التربوي في التراث الأوروبي: لقد كان الإشراف التربوي على التعليم في أوروبا تحت هيمنة رجال الدين حيث أحكم كهنة الكنيسة قبضتهم عليه وتولوا الإشراف التربوي على التعليم، وبخاصة منذ القرن الثاني عشر للميلاد. وتجسدت المهام الإشرافية في هذه الفترة بمراقبة المعلمين، وتنصيبهم وتسريحهم أو طردهم، وكان الغرض الرئيسي للإشراف التربوي هو التعرف على صفات المعلمين الشخصية ومدى توافقهم مع أهداف الكنيسة وآرائها.

---

[1] - عبيدات دوقات: تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن، رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة1981، ص89.

[2] - وحدة البحوث العربية: تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد الأول، السنة الثانية، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 1982 ، ص 113.

[3] - حمدان محمد زياد: تقويم و توجيه التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1984، ص68.

ومثل ذلك كان يجري في الولايات المتحدة الأمريكية في القرن السابع عشر، حيث كان يرسل المختارون من قبل المحاكم العامة، لمراقبة المعلمين والتأكد من توفر صفات معينة ومحددة فيهم.[1] ولقد تجسد هذا النمط الإشرافي في التربية الأوروبية بصفة عامة والإنجليزية والأمريكية بصفة خاصة، حيث كان ينظر إلى الإشراف التربوي من زاوية ضيقة، تعني في ابسط معانيها" التفتيش"على المعلمين ومراقبة أخطائهم. وهذا حتى نهاية القرن التاسع عشر ففي هذه الفترة تغير مفهوم الإشراف وممارساته وأصبحت المهمة الأساسية للإشراف التربوي هي التعرف على نواحي القوة والضعف في الجانب المهني والعلمي للمعلم، إلى جانب الاهتمام ببعض الأعمال الإدارية والتدريبية وذلك من اجل تحسين العملية التعليمية، واتخذت وظائف الإشراف التربوي وهيكله التنظيمي شكلا هرميا.[2]

ج – الإشراف التربوي في التراث العربي والإسلامي: لقد كانت عملية الإشراف التربوي في العصر الجاهلي مهمة من المهام الأساسية للآباء وشيوخ القبائل وحكمائها ولما جاء الإسلام، ارتبطت عملية الإشراف بالناحية العقائدية واتسم الإشراف التربوي بالصبغة الدينية، وطبع بطابع الدين الجديد، حيث اعتبر المعلم في التربية العربية الإسلامية، هو المربي والمشرف في الوقت ذاته،فهو المشرف على التربية الدينية للأطفال ورعايتهم نظرا لما يتمتع به من سعة المعرفة، إلى جانب إلمامه بالتعاليم الدينية. وجاء في بعض المصادر أنه حدث تطور في تنظيم عملية الإشراف فأوكل بها إلى "المحتسب" كمهمة من مهامه؛ حيث لم تكن مهمته مقتصرة على مراقبة المعلمين، بل كانت تمتد لتشمل أكثر من سبعين وجها من أوجه النشاط الاقتصادي والاجتماعي الذي كان سائدًا، وكان لمنصب "المحتسب" ما للقضاء من أهمية، فكان تعيينه يتم من قبل الأمام أو من ينوب عنه. كما وضعت شروط لاختياره بما يتناسب ومكانته الاجتماعية، وأهمية العمل الذي يتولاه وقد حددت واجباته في مراقبة المعلمين سواء من الناحية الخلقية أو طرائق التدريس إضافة إلى مستوى تحكمه في مادة التعليم وأسلوب تعامله مع المتعلمين، حيث وضعت على ضوء ذلك معايير للحكم على المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي.[3] وقد أشارت مصادر أخرى أنه قد تم تشكيل هيئة تتولى رعاية شؤون المعلمين والمتعلمين على حد سواء والإشراف عليهم تدعى" نقابة المعلمين" وكان لها نفوذا كبيرا واستقلالية واسعة لدرجة أن الحاكم لا يتدخل في أمورها ولا في إدارة شؤونها.[4]

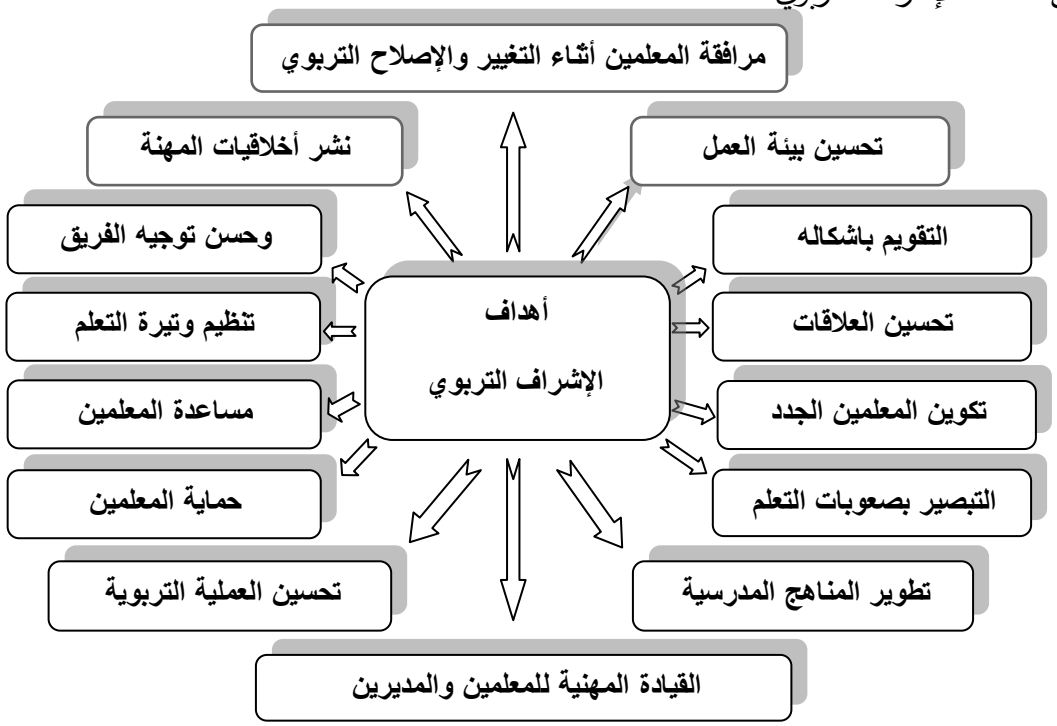
بعد الاستعراض السريع للجذور التاريخية للإشراف التربوي يتبين لنا أن هذا الجهاز كان بشكل عام يتميز بما يلي:

---

[1] ـ البزاز حكمت عبد الله: الإشراف التربوي في الوطن العربي، مجلة إتحاد المعلمين العرب ، مطبعة أركان، بغداد، 1984، ص21.
[2] ـ حمدان محمد زياد: المرجع السابق 1984، ص69.
[3] ـ البزاز حكمت عبد الله: المرجع السابق، 1984، ص21.
[4] ـ حمدان محمد زياد:المرجع السابق1984، ص68.

– أن الإشراف على التعليم كان سلطة رقابية شديدة على المعلمين، يتبع الأسلوب الفردي المركزي.
– أن المشرف على التعليم كان يتمتع بصلاحيات واسعة، فيمكنه حتى فصل المعلم عن عمله.
– أن المشرف التربوي كان يتمتع بمركز اجتماعي مهم وكانت له أحيانا هالة دينية.

3.1 – أهداف الإشراف التربوي: يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليها، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها وتطوير العملية التعليمة في ضوء الأهداف التي تضعها وزارة التربية والتعليم وفي ضوء الفلسفة التربوية السائدة، ويبين الشكل التالي أهداف الإشراف التربوي:



شكل رقم (15): يمثل أهداف الإشراف التربوي[1]

وقد أورد (عطوي، 2001) أهداف الإشراف التربوي كما يلي: [2]

أ – تطوير المنهاج المدرسي: فالمنهج المدرسي الحديث هو جميع الخبرات التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، سواء كان ذلك في داخل المدرسة أ و في خارجها والمنهاج المدرسي يضم أبعاد هي: الأهداف والمحتوى، والأسلوب الذي يتبع في عملية التعليم والتعلم، وأسلوب التقويم. ويعمل المشرف التربوي على تطوير المنهاج من خلال دراسة واقع المنهاج التعليمي، ومعرفة

[1] - من إعداد وتنظيم الباحث.
[2] - جودت عزت عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان (الأردن) 2001، صص 232-234.

نقاط القوة، ونقاط الضعف فيه ورفع توصياته بذلك للإدارة، وتعديل أساليب التدريس وطرقه بما يتناسب ومستوى التلاميذ.

ب – تنظيم الموقف التعليمي التعلمي: ويتم ذلك من خلال تنظيم غرفة الصف واستخدام الوسائل التعليمية وجميع الجوانب المادية المرتبطة بضمان صحة الطلاب كالإضاءة والمقاعد والتهوية وغيرها، وتصنيف التلاميذ إلى مجموعات حسب العمر والاستعداد العام أو القابليات الخاصة، والمساعدة في وضع جدول توزيع الدُّروس بم ا يتلاءم مع طبيعة المواد والوقت المناسب، وتوزيع محتوى المنهاج.

ج – مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم لبلوغ الأهداف التربوية المعلنة: ويتم ذلك من خلال نقل الأفكار والأساليب ونتائج التجارب والأبحاث التربوية إلى المعلمين، وتدريبهم على أداء بعض المهارات التعليمية، وز يارتهم في صفوفهم ومساعدتهم على إيجاد الحلول لبعض المشكلات المعترضة، ومساعدتهم على تقويم نشاطاتهم ذاتيا مما يساعد المعلم على تطوير أدائه باستمرار ومساعدتهم على أداء الاختبارات الحديثة وطرق إعدادها وتحليل نتائجها.

د – إحداث التغيير والتطوير التربوي: ويتم ذلك من خلال تهيئة أذهان المعلمين لتقبل التغيير عن طريق إشعارهم بالحاجة إليه وإشراكهم بالتفكير به والتخطيط له، ومساعدتهم على تجريب الأفكار والأساليب الجديدة وتشجعهم على الاتصال بزملائهم لنقل خلاصة تجاربهم إلى مختلف الزملاء للإفادة منها، وكذلك تهيئة أذهان أهالي البيئة المحلية لتقبل التغيير وإشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة به، وإلاَّ عمد هؤلاء إلى مقاومته وإفشاله.

هـ – تحسين الظروف والبيئة المدرسية: ويتم ذلك عن طريق تحسين علاقة المعلمين مع بعضهم، وتشجيعهم على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة مثل التخطيط للنشاطات أو معالجة مشكلات التلاميذ المختلفة، وتشجيعهم أيضا على استخدام طرق وأساليب تربوية حديثة في معالجة مشكلات التلاميذ السلوكية والابتعاد عن العقوبات البدنية، والعمل على رفع درجة الرضا عن العمل عند المعلمين عن طريق إشعارهم بأهمية أعمالهم وممارساتهم التعليمية في تطوير تعلم الطلبة.

و – تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية: وذلك عن طريق التشجيع على تشكيل مجالس الآباء والمعلمين، وفتح أبواب ومرافق المؤسسة للمجتمع المحلي مثل فتح صفوف محو الأمية، فتح المكتبة في خدمة من يريد القراءة واستعارة الكتب، وإتاحة الفرصة لاستخدام ملاعب وساحات المدرسة، والإفادة من مؤسسات المجتمع المحلي في تحسين تعليم التلاميذ من خلال إتاحة الفرص لهم للتدريب فيها وزيارتها والإطلاع على نشاطاتها وإجراء الدِّراسات والأبحاث المختلفة حول بعض القضايا الاجتماعية الهامة وتقديم الحلول المناسبة لبعض المشكلات الاجتماعية.

أما (مرسي، 1998) فقد ذكر أن الإشراف التربوي في مفهومه الحديث يستهدف تحقيق الأغراض الرئيسية المتمثلة في تحسين العملية التربوية وتقويم عمل المؤسسات التربوية، وتطوير النمو المهني للمعلمين وحسن توجيه واستخدام الإمكانيات البشرية والمادية. وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف يقوم المشرف التربوي بوظائف تتمثل في: الابتكار والبناء، ومعالجة الخطأ، وتفادي الخطأ. [1]

4.1 – أسس الإشراف التربوي: يقوم الإشراف التربوي الحديث على مجموعة من الأسس الفلسفية والنفسية والتربوية، وهي أسس لابد للمشتغلين بالإشراف التربوي من فهمها، وإدراكها، وكيفية تطبيقها، فالإشراف التربوي كأي عمل له أسس ومبادئ تستند عليها ممارساته الميدانية، ويمكن استعراض هذه الأسس كما يلي:

أ – الأسس الفلسفية: تتأثر العملية التربوية بالفلسفة التربوية التي تحدد أهدافها وتنظم برامجها وتعالج مشكلاتها لتأتي العملية التربوية تطبيقا للمبادئ الفلسفية السائدة في عصرها، لذا نرى أنه عندما كانت الفلسفة تقليدية فإن الإشراف بطبيعة الحال أخذ طابعا تقليديا فاعتمد على أسلوب التفتيش الذي ركز على الشكل دون المضمون. [2]

فالإشراف التربوي يبدأ بين الفرد والفرد من حيث الإفادة والتطبيق، حيث يسعى لتحقيق رغباته ويشبع حاجاته من دون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه، فالإشراف يقوم على مبدأ مؤداه أن الإنسان حر، بحيث يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها، ووظيفة المشرف التربوي في جوهرها تقصد مساعدة الفرد وتقديم المعونة الفنية التي تساعده على تحقيق الغرض الذي ينشده لأداء عمله بنجاح. [3]

ب – الأسس النفسية: استفاد الإشراف التربوي من الدِّراسات والتطورات في مجال علم النفس، فعمل على مراعاة الفروق التربوية بين الأفراد، ومراعاة إشباع حاجات المعلمين والطلاب. فالإشراف التربوي الحديث يهتم بالحاجات النفسية والاجتماعية للمعلمين وكل العاملين ، وفي مقدمتها توفير الطمأنينة والاستقرار والتحرر من الخوف والقلق، وكذلك الحاجة إلى احترام الذات وتحقيقها، والصداقة والتعاون، وكذلك الحاجة للانتماء والإبداع والانجاز [4]

ج – الأسس التربوية: تعد عملية الإشراف التربوي عملية متممة ومكملة لعمليتي التعليم والتعلم، حيث أن عملية الإشراف تعطي للعملية التربوية دافعا لتجعلها أكثر فاعلية، وعلى كل فإنه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض، لأن من شروط عملية التعليم الجيد الاهتمام بعملية التوجيه والإشراف،

---

[1] ـ محمد منير مرسي: مرجع سبق ذكره، 1998، ص261.
[2] ـ العبد الجبار عبد الرحمان عبد الله: الإشراف التربوي وتمهين المعلمين، ط1، شركة مطابع نجد، الرياض، السعودية، 2008، ص40.
[3] ـ المفيدي، الحسن بن محمد: الإشراف التربوي الفعال، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، 2006، ص22.
[4] ـ العبد الجبار عبد الرحمان عبد الله:المرجع السابق، 2008، ص42.

كما أن عملية الإشراف التربوي يمكن الاستفادة منها في تطوير المناهج وطرق التدريس، كما يمكن أن تستغل المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها؛ ويفسر ذلك حين اعتمدت المناهج الحالية المقاربة بالكفاءات كمدخل في التعليم وتم تغليب منطق التكوين في التدريس والتقويم، ومنطق التعلم على التعليم، فكان على المفتش أيضا تغيير ممارساته وأساليبه الإشرافية في تكوين المعلمين وفق هذا المنطق، بالإضافة إلى أن تعاون المشرف التربوي مع المعلمين والقائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية الإشراف التربوي وتنشيط العملية التربوية بصفة عامة. [1]

5.1 – وظائف وأعمال المشرف التربوي : ذكر عطوي (2001) **أن** المشرف التربوي يقوم بعمله في ثلاث مجالات رئيسية هي المجال الفني؛ حيث يهتم بتحسين أداء المعلمين و المديرين وكفاياتهم، ومجال الإشراف الإداري على المدارس، حيث يهتم بكل ما من شانه خدمة الطلاب ويهتم حتى بالمباني المدرسية، أما المجال الثالث فهو مجال العمل المكتبي كالتقارير والردود والمراسلات والتحقيقات وما إلى ذلك[2]، وقد فصلها المعايطة (2007) على شكل نقاط أهمها: [3]

– معاونة المعلم في تفهم عمله ومهام وظيفته باعتبار أن التدريس هو العمل الأساسي له.

– تبصير المعلم بأساليب التدريس والوسائل السمعية البصرية المعينة والفعالة في عملية التدريس.

– مساعدة المعلم على الاهتمام بالأنشطة المصاحبة للمادة وكذلك الأنشطة اللاصفية.

– توضيح أهداف المادة الدِّراسية بالإضافة إلى الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية ثم إيضاح مكانة المادة الدراسية بين بقية المواد وأهمية الربط بينها لتكامل خبرات التلاميذ.

– العمل على الإرتفاع بمستوى الأداء في مادة التدريس والعمل على حل ما قد يوجد من مشكلات تعوق التقدم فيها والتغلب على الصعوبات التي تعترض العطاء الجيد.

– تقديم الخبرات المناسبة ونقل التجارب الناجحة والعمل على تبادلها بين المعلمين مع حفزهم على بذل الجهد بهدف الابتكار والتجديد.

– معاونة المعلم على تفهم مشكلات تلاميذه العملية والدراسية والنفسية، ومعاونتهم على النمو المتكامل وإعدادهم لحيات مستقبلية ناجحة.

– تبصير المعلم بوسائل التقويم السليم لعمله وتلاميذه حتى تتحقق الغاية من عمل المعلم.

---

[1] ـ المفيدي، الحسن بن محمد:نفس المرجع،2006، ص22.

[2] ـ جودت عزت عطوي: مرجع سبق ذكره،2001، ص235.

[3] ـ عبد العزيز عطاالله المعايطة:مرجع سبق ذكره،2007، ص229.

– محاولة اكتشاف مواهب المعلمين والوقوف على استعداداتهم ومحاولة تشجيعهم للإفادة منها في مجال العمل، وكذلك معرفة نوعيات المعلمين من حيث القوة أو الضعف والتجديد والجمود لاستخدام أساليب التقويم المناسبة.

– إدارة التنافس الشريف والالتزام بأخلاقيات المهنة، والعمل على تحقيق الانتماء إليها والترغيب فيها.

– التشجيع على النمو المهني والعلمي والإطلاع المستمر، والوقوف على الجديد في مجال تخصصه.

– أن يقدم ما يراه من مقترحات مناسبة في ضوء ما يلمسه من مواقف تعليمية؛ بحيث لا تثقل كاهل المعلم أو تلاميذه في شخصه أو تعوق نشاطه أو تقلل من تحمسه وإقباله على العمل.

– أن يضرب المشرف التربوي المثل في حسن التعامل وفي القيادة التربوية والتوجيه السليم.

6.1 – كفايات المشرف التربوي: حتى يستطيع المشرف التربوي أن يؤدي دوره بكفاءة ومثالية يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات أو المهارات الخاصة حيث يؤكد مرسي (1984) " أن المشرف التربوي يستمد سلطته ومكانته من قوة أفكاره وكفاياته الفنية والمهنية ومعلوماته المتجددة باستمرار وخبراته النامية المتطورة ومدى تأثير كل ذلك في معلميه" [1] وفي ضوء الأدب التربوي يمكن تقسم كفايات المشرف التربوي كما يلي:

أ – كفايات شخصية: أوردها متولي (1983) كما يلي:[2] التمتع بعقلية منظمة تؤمن بالأسلوب العلمي في التفكير، وفهم اتجاهات الجماعة والمساعدة في حل مشكلاتها في ظل هذا الفهم، والإيمان بقيمة الفرد والقيم الإنسانية وبرسالة الإشراف التربوي والعمل بمقتضاها، والقدرة على الإبتكار والإبداع والتجديد.

ب – كفايات علمية تربوية: من الواجب أن يمتلك المشرف التربوي العديد من الكفايات العلمية والتربوية التي تساعده في إتمام عمله بنجاح؛ حيث أشار عطوي (2001) أن أهمية هذه الكفايات يعود للأسباب التالية:[3]

– مواكبة التطور الذي طرأ على العملية التربوية وعلى المادة العلمية وأفضل الطرق لتدريسها.

– تعرض المشرف التربوي للعديد من المشاكل الميدانية وهذا يقتضي من المشرف التربوي أن يكون واسع الإطلاع من خلال حضور الدورات والمطالعة والأبحاث التربوية وحضور المؤتمرات ونحوها.

كما ذكر عطوي (2001) مجموعة من الكفايات العلمية أذكر منها: [4] القدرة على التفكير البناء والتساؤل الهادف ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، واستعمال الأسلوب العلمي في حل المشكلات،

---

[1] ـ محمد منير مرسي: مرجع سبق ذكره، 1998، ص348.

[2] ـ متولي مصطفى: الإشراف الفني في التعليم، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة، 1983، ص214.

[3] ـ جودت عزت عطوي:مرجع سبق ذكره، 2001، ص241.

[4] ـ جودت عزت عطوي: نفس المرجع، 2001، صص240-241.

والوعي والإطلاع على الأسس والمرتكزات التي بنيت عليها المناهج الدراسية، والمعرفة بأساليب الإشراف التربوي التي تمكنه من القيام بواجباته الإشرافية، وأخيرا القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

ج – كفايات إدارية: يرى أبو هويدي (2000) أن الكفايات الإدارية للمشرف التربوي "ترتبط بإدارته لنفسه وإدارة شؤون العاملين التربويين". وتشمل الكفايات الإدارية مايلي:

– كفايات التخطيط: أي قدرة المشرف التربوي على وضع خطة سنوية أو شهرية أو أسبوعية مع مراعاة الحاجات الميدانية ومساعدة المعلمين والمديرين في ضوء الخطط الفصلية واليومية و التخطيط للدورات التدريبية القصيرة والطويلة بما يحقق أهدافها، وكذلك توزيع العمل القيادي والعمل بروح الفريق.

– كفايات التنظيم المدرسي: ومن بينها القدرة على ترجمة الأفكار التربوية إلى واقع، واكتشاف أي خلل في التنظيم المدرسي والعمل على إصلاحه، وتحديد الإحتياجات التربوية وتأمينها، وكذلك توزيع الأعمال والمهام على من يعمل معه مع مراعاة الفروق الفردية. [1]

– كفايات الاتصال والتفاعل: القدرة على عمل اتصال جيد لمتابعة عمل المجموعة بشكل جيد. [2]

– كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي: على المشرف التمكن من شتى الأساليب الإشرافية التي سنتحدث عنها لاحقا سواء كانت فردية أو جماعية مباشرة أو غير مباشرة.

– كفايات التقويم: " إن العملية التعليمية عملية معقدة، تدخل فيها الكثير من المتغيرات الداخلة والخارجية ولابد من التعرف على مدى تحقيق أهدافها، وذلك من خلال التقويم الدائم والمستمر" [3] ويرى (البدري، 2001) أن " للتقويم دورا أساسيا في العملية التربوية فهو ركن أساسي من أركانها". [4] وكفايات التقويم التي يجب أن تتوفر في المشرف التربوي حتى يؤدي دوره بشكل جيد فهي التقويم الذاتي، وتقويم أداء المعلمين، وتقويم أداء التلاميذ، وتقويم البرامج التدريبية والمناهج.

– كفايات العلاقات الإنسانية: إن كفايات العلاقات الإنسانية للمشرف التربوي تتعلق بالطريقة التي يستطيع بها التعامل بنجاح مع الآخرين، وفي مقدمتهم المعلمين مما يساعد على زيادة إخلاصهم في العمل وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة إنتاجهم وعطائهم الميداني. [5] وفي نفس الصدد يؤكد المفيدي (2000) " أن العمل المدرسي عمل إنساني لذلك لابد أن يكون المشرف التربوي قادرا على احترام شعور المعلم وعواطفه واتجاهاته وأن يكون عونا له فيما يواجه من قضايا تعليمية وخاصة على حد

---

[1] ـ جودت عزت عطوي: المرجع السابق، 2001، ص242.
[2] ـ أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التربوية والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، ص14.
[3] ـ المفيدي الحسن بن محمد: نحو إشراف تربوي أفضل، ط1، مكتبة الرشيد، الرياض2000، ص47.
[4] ـ البدري طارق عبد الحميد: تطبيقات ومناهج في الإشراف التربوي، ط1، دار الفكر، عمان،2001، ص75.
[5] ـ السعود راتب: الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، ط1، مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان2002، ص117.

سواء"، [1] ويلخص الخطيب وآخرون (2000) هذه الكفايات بكونها:" قدرة المشرف التربوي على إقامة علاقات مع المعلمين كأشخاص." [2] ويورد عطوي (2001) كفايات أخرى في مجال العلاقات الإنسانية منها القدرة على الإقناع وإدارة النقاش والمساهمة فيه، ودقة الملاحظة وقراءة مابين السطور في المجتمع التربوي، والقدرة على تحسين مشاعر المعلمين نحو الوضع التربوي القائم، وكذلك التعرف على ميول العاملين من أجل استغلال كل منهم بما يناسبه، والقدرة على الإتصال بأولياء الأمور. [3]

نشير إلى أن هذه الكفايات الشخصية والعلمية والتربوية والإدارية والتقويمية والإنسانية هي كل متكامل لا يمكن الفصل بينها وإنما تتكامل فيما بينها وتساهم في الأثر الذي يتركه عمل المشرف التربوي في المجتمع التربوي.

7.1 – معوقات الإشراف التربوي: من أهم العقبات التي تحول دون الإشراف أو التوجيه الفني الفعال نقص الخبرة الفنية لدى المشرف التربوي أو اهتمامه بالجوانب النظرية أكثر من النواحي العملية والتطبيقية، وبالنواحي الإدارية أكثر من الفنية، وبالشكليات دون الجوهر، وبالسلبيات دون الإيجابيات، ونقص النقد البناء والامتداح وكلمات التشجيع، ونقص الاتصالات الكافية، وخوف المعلمين من الصورة التقليدية للمفتش، والخوف من المجاملة أو المحسوبية أو العداء الشخصي من جانب الموجه، وأخيرا الاستماع إلى الإشاعات والوشايات وتصديقها من جانب المشرف التربوي. [4]

2 – تصنيف الإشراف التربوي:

لا يقتصر المشرف التربوي على نوع واحد من أنواع الإشراف، ويتوقف استعمال نوع بذاته عل طبيعة المواقف و تنوع المتدربين أنفسهم، و نجد بعض الأنواع متداخلة في الكثير من عناصرها، ولفهم أنواع الإشراف تم تصنيفها إلى خمسة أصناف كالآتي:

1.2 – الإشراف التربوي وفق المداخل: ويشمل كل من الإشراف التربوي الإكلينيكي، والإشراف التربوي التشاركي والإشراف التربوي بالأهداف وهي كما يلي:

أ – الإشراف التربوي الإكلينيكي (Clinical Supervision): ظهر هذا الاتجاه على يد جولد هامر وموريس كوجان وروبرت أندرسن الذين عملوا في جامعة هارفارد في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات الميلادية. وقد جاءت تسميته نسبة إلى الصف الذي هو المكان الأصلي للتدريب وهو يركز على تحسين عملية التدريس في الصف، معتمدا على جمع المعلومات الدقيقة عن سير عملية التدريس

---

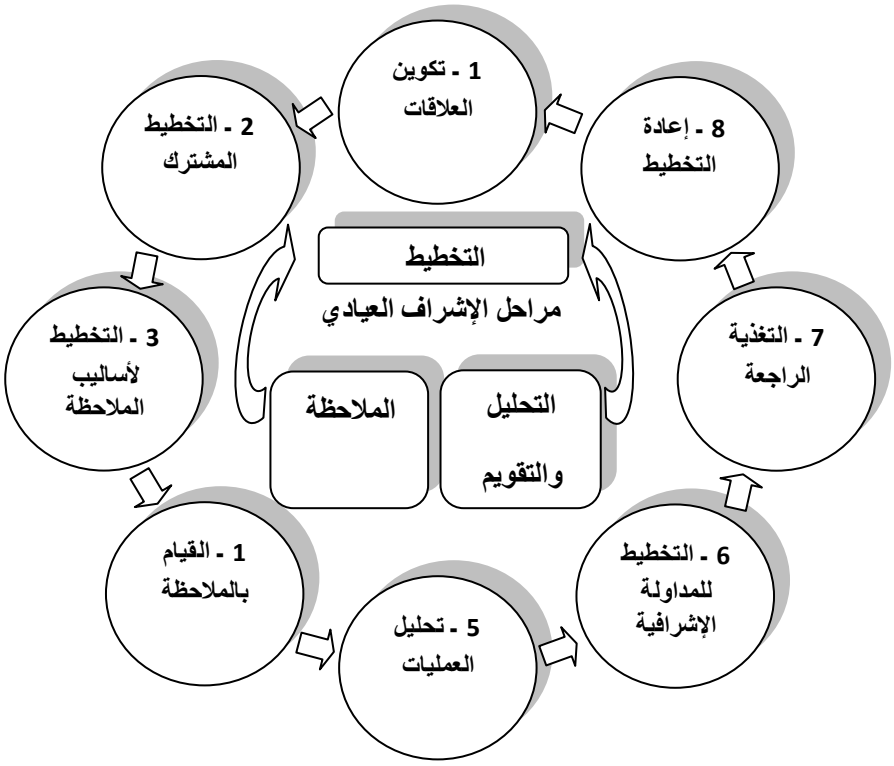
[1] - المفيدي:2000 ، ص43.
[2] - الخطيب رواح والخطيب، أحمد والفرج، وجيه: الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة، ط1، دار الأمل، أربد،2000، ص136.
[3] - جودت عزت عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان،2001، ص241-242.
[4] - محمد منير مرسي: مرجع سبق ذكره،1998، ص274.

في الصف، وقد كان الهدف الرئيسي من عملية الإشراف الصفي هو منح المعلم الفرصة ل ينال تغذية راجعة تمكنه من تطوير مهارات التدريس لديه.[1]

و يعرف كوجان (cogan) أسلوب الإشراف الإكلينيكي بأنه أسلوب إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي وممارستهم التعليمية الصفية عن طريق تسجيل الموقف التعليمي الصفي بكامله وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه، بهدف تحسين تعلم التلاميذ. ويتبع في هذا الأسلوب من الإشراف الخطوات التالية:[2]

- التخطيط المشترك بين المشرف والمعلم والمشاركين الآخرين للوحدة التدريسية.
- مشاهدة الحصة وتسجيلها عن طريق الصورة أو الصوت أو الكتابة.
- تحليل الحصة تحليلا موضوعيا وشاملا من قبل المشرف والمعلم والمشاركين وتقييمها لمعرفة نقاط القوة لتعزيزها والعمل على تقويمها، ومواطن الضعف للتركيز عليها ومعالجتها في التخطيط الجديد.

والشكل التالي يبين مراحل الإشراف العيادي بالتفصيل:



شكل رقم (16): يمثل مراحل الإشراف العيادي [3]

[1] - عبد العزيز عطاالله المعايطة: اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2012، صص 60-61.
[2] - جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية)، ط1، الدار العلمية ودار الثقافة، عمان، الأردن، 2004، ص286.
[3] - إدارة الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية و التعليم: أنماط الإشراف التربوي، المدينة المنورة، السعودية، 1430/1431، ص15.

وعلى الرغم من أن الإشراف الإكلينيكي يشترك مع الإشراف التقليدي في التركيز على الملاحظة الصفية، إلا أن الهدف الأول لهذا الأسلوب الإشرافي يتركز في زيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف، ويبدو ذلك من خلال إشراك المعلم في عمليات التخطيط والملاحظة والتحليل والتقويم والعلاج، إذ يتفق المشرف والمعلم على أسلوب الملاحظة الصفية الذي يتم من خلال دراسة السلوك التعليمي الصفي، وهنا يختفي عنصر المفاجأة الذي ترتكز عليه الأساليب القديمة في الإشراف. وتتضح فوائد ومزايا الإشراف الإكلينيكي فيما يلي:

- أنه أسلوب يثق بالمعلم، ويهتم بتنمية وتطوير كفاياته في التدريس الصفي.
- أنه يشرك المعلم في التخطيط وفي عملية التحليل وعملية التقويم فهو إشراف مبني على المشاركة.
- إن مشاركة المعلم في تحديد أسلوبه تجعل المعلم أكثر التزاما بتعديل سلوكه التعليمي.
- يتلقى المعلم تغذية راجعة تنعكس مباشرة على تطوير عمله وأساليبه مما يجنبه الوقوع في الأخطاء.
- يهتم المشرف بتقويم الموقف الصفي بدلا من التركيز على عمل المعلم أو على شخصه.

ب – الإشراف التربوي التشاركي: ويعرف أيضا باسم (التكاملي) أو (التفاعلي)، **و** ينبثق المفهوم التكاملي للإشراف التربوي من كونه عملية فنية مصاحبة للعملية التعليمية التعلمية في المدرسة وتهدف إلى تحسين نتائجها، وهي بهذا المفهوم مسؤولية مشتركة بين مدير المدرسة باعتباره قائدا تربويا ومشرفا مقيما من ناحية، والمشرف التربوي _ باعتباره خبيرا تربويا ومستشارا فنيا _ من ناحية ثانية. وكلاهما معا يمكن أن يقوما بدور تربوي فاعل ومؤثر؛ ويتمثل في الإدارة والتنظيم والمتابعة والدعم والمساعدة وتوظيف الخبرة التربوية. ويقوم هذا الأسلوب على نظرية النظم التي تتألف العملية الإشرافية فيها من عدة أنظمة جزئية مستقلة، مثل السلوك الإشرافي للمشرفين، والسلوك التعليمي للمعلمين، والسلوك التعليمي للتلاميذ، ولغرض زيادة فاعلية الإشراف التربوي لابد أن يكون كل نظام من الأنظمة مفتوحا على الآخر.[1]

ويتميز أيضا هذا المفهوم من الإشراف بروح الانفتاح والتعاون المستمر بين المشرف والمعلم، والقدرة الزائدة للمشرف التربوي على التنسيق بين المعلمين ودعم قيمهم وتبنيها، ويركز هذا الإشراف على تحقيق أهدافه المتمثلة في تحسين نوعية التعليم في المدارس وبناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف. ويقوم المشرف التربوي التشاركي بجملة من المهام والفعاليات التربوية بأسلوب تعاوني مع مدير المدرسة وهيئة العاملين ضمن مجالات كالتخطيط والتنمية المهنية للمعلمين، ومجال القياس والاختبارات المدرسية.

[1] - جودت عزت عطوي: مرجع سبق ذكره، 2001، ص 250 – 252.

ج – الإشراف التربوي بالأهداف: يعد هذا اتجاها حديثا في مجال الإشراف التربوي ويتكون هذا النمط من مجموعة من العمليات التخطيطية والتنفيذية والتحليلية والتقويمية التي يشترك في تنفيذها المشرف التربوي والمعلمون، وذلك بصياغة وتحديد أهداف جزئية، في كل مجال من مجالات عمل المشرف التربوي، والتي من أبرزها (توفير الإمكانات المادية والمعنوية، وتطوير المناهج، وتحسين أداء المعلمين، وتحسين تحصيل التلاميذ، وتوظيف خامات البيئة المحلية) وتحديد النتائج التي يسعون إلى بلوغها من خلال معايير تستخدم لقياس هذه النتائج، وإجراء مراجعة دورية لتقويم نتائج الأهداف الموضوعة، ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء النتائج، ووضع أهداف جديدة للعمل في مراحل لاحقة. ويلقى هذا النمط قبولا لدى المعلمين كونهم يشاركون في التخطيط لكل مرحلة من مراحله فينشطون لتحقيق أهدافه بحماس. ويتميز هذا النوع من الإشراف ببعض الخصائص منها: [1]

– يدعم النمو المهني للمعلمين من خلال تصحيح مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة.

– يوجد علاقة عمل إيجابية بين المعلم والمشرف التربوي.

– يكشف مستويات الإنجاز المتوقعة ويضع معايير واضحة للتقويم.

– يدمج الأهداف الشخصية أو الفردية للمعلم بالأهداف العامة للمدرسة.

2.2 – الإشراف التربوي من وجهة نظر العلاقات الإنسانية: هنا نجد الإشراف التربوي التفتيشي في مقابل الأنسني ، والديمقراطي في مقابل الدكتاتوري والتسيبي في مقابل الترسلي ونتعرض بالشرح لبعضها كما يلي:

أ – الإشراف التربوي التفتيشي : يفترض هذا النوع من الإشراف أن المعلم لا يستطيع تحمل المسؤولية، إلا إذا خضع لمراقبة من ناحية المشرف التربوي. أما أسلوب العمل الذي يمارسه هذا الأخير فهو زيارة الفصل الدِّراسي للتعرف على مستوى المُعلم، وإنتاجيته بغرض تقويمه، وبالرغم من أن الإشراف التفتيشي من أقدم أنواع الإشراف في العملية التعليمية إلا أن بعض ممارساته مازالت متنتشرة حتى الآن في مدارسنا، ومن سماته :

– ينحصر إلى درجة كبيرة في التفتيش على المعلم دون النظر إلى غير ذلك من العوامل والظروف الهامة في الموقف التعليمي، وبخاصة ما يتعلق بالتلاميذ؛ فالمفتش عند ما يزور مدرسة يركز كل جهده في زيارة المعلم ومراجعة أعماله وتقديره عن طريق اختبار التلاميذ.[2]

[1] ـ عبد العزيز عطاالله المعايطة:مرجع سبق ذكره،2012، ص232.

[2] ـ تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1990، ص 496.

– يهتم هذا النوع من الإشراف بدرجة كبيرة على تقرير الواقع ومدى تنفيذ المعلم للتعليمات والمقررات دون القيام بأعمال إيجابية نحو تحسين العملية التربوية ككل، وفي كثير من الأحيان لا تعدو الجهود التي تبدل في سبيل التحسين أن تكون مجرد اقتراحات تكتب في السجلات.

– يعتمد الإشراف التفتيشي عنصر المفاجأة اعتقادا بأن هذا هو السبيل إلى الكشف عن العيوب[1]

– يركز المفتش في تقويمه للمعلم على نواحي الضعف ويهمل نواحي القوة فيه، والواقع أن بمساعدة المعلم على إنماء نواحي القوة في شخصيته، سيجد المشرف لديه رغبة في التحسن لأن كل إنسان يحب أن يحدثه الناس عن نواحي قوته، كما يحتمل أيضا أن يصحح نقاط ضعفه نتيجة لهذه الاستثارة.[2] وإذا تساءلنا عما إذا كان هناك مكان للتفتيش في الإشراف التربوي، وجدنا أنه لا يمكن التخلص من التفتيش لأنه إذا ما استخدم على نحو صحيح، أمكن أن يساعد المدرسين الجدد والمدرسين ذوي المستوى المتدني مساعدة كبيرة، ويقل التفتيش على هيئة التدريس تدريجيا، مع نموهم في الخبرة وتحسنهم في المهارة والأداء.

ب – الإشراف التربوي الأنسني: كنا قد أشرنا إلى أن العلاقات الإنسانية في الإدارة يرجع الفضل في تطويرها إلى إلتون مايو. وتعتمد هذه الحركة في الإدارة على الإهتمام بحاجات الفرد الإجتماعية والنفسية، وإشباعها لكي يستطيع الفرد زيادة فعاليته. وقد تأثرت الإدارة التربوية والإشراف التربوي بهذه الإتجاهات في الإدارة. وتحولت النظرة إلى المعلمين بحيث أصبح التركيز على إيجاد علاقات إنسانية حسنة بين المشرف والمعلمين من أجل إثارة دافعيتهم نحو العمل. [3]

ولقد أثر هذا الإتجاه في كسر بعض الحواجز بين الرئيس والمرؤوس، وبات العمل التربوي في المدارس قائما على العلاقات الإنسانية، وقد تم بني الإشراف التربوي في ظل هذه الفترة بالنظر إلى المعلم على أنه إنسان متفرد الأمر الذي يوجب على المشرف أن يتعامل مع المعلمين كل على حسب حاجاتهم وقدراتهم. ولكن من عيوب هذا الاتجاه المغالا ة في استخدام العلاقات الإنسانية من الجانبين – المشرف والمعلم – فالمشرف يحرص على عدم تبديد العلاقات الطيبة مع المعلمين، وفي الوقت ذاته يستغل المعلم ذلك فيهتم بحاجاته على حساب واجباته الأساسية، الأمر الذي جعل أهداف الفرد فوق أهداف المنظمة التربوية، وأن حاجات العاملين أكثر أهمية من حاجا المنظمة.

مما تقدم؛ يتضح لنا أن لكل من الإدارة العلمية والعلاقات الإنسانية مزايا وعيوبا. فالأولى تضع مصلحة المؤسسة التربوية في المقدمة والثانية تضع حاجات الفرد هي الأولى. ولهذا فإن أفضل

---

[1] - تركي رابح: نفس المرجع، 1990، ص 497.

[2] - فوكس جيمس هارود و آخرون: الإدارة المدرسية مبادئها وعملياتها، ترجمة وهيب سمعان وآخرون، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1983، ص 70.

[3] - يعقوب حسين: الإدارة والإشراف التربوي، بط، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 1984، ص 207.

الأساليب هو الأخذ بالجانبين: أهداف المؤسسة التربوية وأهداف الفرد. وكان هذا الإتجاه هو بداية الإشراف الديمقراطي الحديث.

ج – الإشراف التربوي الديمقراطي (Demogratic Supervision): نتيجة الإنتقادات الموجهة ضد نمط الإشراف التفتيشي ظهر نمط الإشراف الديمقراطي الذي يؤكد على احترام شخصية المعلم الذي يجب أن تتاح له حرية التفكير بطريقته الخاصة، ويسمح له بتحمل المسؤولية، والمشاركة في توجيه التعليم وتحديد سياسته أو مناقشة أهدافه وخططه ووسائله. وهذا النمط يتيح للمعلم فرصة التوجيه والنمو الذاتي، ومن المبادئ الأساسية لهذا النمط الإشرافي ضرورة توافر القيادة الرشيدة التي تدعو إلى مساهمة كل من يهمه أمر تحسين التعليم، كما يتضمن الإشراف الديمقراطي مبدأ التعاون واشتراك المعلمين والمشرفين وكافة المعنيين بأمور التربية والتعليم في حل مشكلات التعليم، فاهتمامات وممارسات هذا النمط من الإشراف تنصب على نمو المعلم. وبذلك تصبح عملية الإشراف التربوي بجوانبها المختلفة ليست قاصرة على المستويات العليا، بل إنها عملية يشارك فيها المعلمون وغيرهم ممن يهمهم أمر العملية التربوية، ويتأثرون بها ولهذا يصبح المشرف ناصحا مرشدا متعاونا مع المعلم ومساعدا له.[1]

والمشرف الديمقراطي لا يستخدم السلطة الرسمية كالمفتش، بل يستخدم سلطة التأثير الشخصي التي تقوم على النزاهة والصدق والإخلاص والمحبة والكفاءة العلمية والموضوعية في التقويم والتي تساهم في إقامة وتقبل علاقات ودية مع المعلمين، كما يثير المشرف الديمقراطي دوافع المعلمين ويشعرهم بالأمن والطمأنينة ويساعدتهم على تقبل أعمالهم كمعلمين ومشرفين عن ممارساتهم وتقبلها، فهو قائد تربوي مجدد مبتكر، لا يبحث عن الأخطاء بل يبحث عن طريقة معالجتها، وهو بذلك يدرب المعلمين كيف يحترمون طلابهم وبالتالي كيف يحوزون ثقتهم.[2]

ويرى ويلز (Wiles) أن وظيفة الإشراف الديمقراطي تتمثل في معاونة جميع أعضاء الهيئة على الإشتراك في قرار موحد، وعلى الوصول إلى اتفاق بشأن الطريقة التي ينفذ بها ذلك القرار. والمشرف الديمقراطي يؤمن بأن وظيفته هي معاونة الآخرين على تحديد ما سيقومون به من عمل، والتفكير معهم في الطريقة التي يؤدون بها ذلك العمل، وتهيئة الظروف التي تجعل نمو إدراكهم ومهاراتهم أمرا ممكنا. وتتنوع أساليب الإشراف التربوي في النمط الديمقراطي بحيث لا تقتصر على أساليب محددة

[1] - رداح الخطيب وآخرون: الإدارة والإشراف التربوي، مطابع الفرزدق للتجارة، ط1، الرياض،1987، ص248.
[2] - عبد العزيز عطاالله المعايطة:مرجع سبق ذكره،2007، ص425.

دون غيرها، بل تشمل الأساليب الإشرافية العلمية كافة. فما من أسلوب إشرافي سليم إلا ويستند إلى قيم ومبادئ الديمقراطية.[1]

3.2- تصنيف الإشراف التربوي وفق نتائجه وطرقه ووسائله: نتناول في هذا التصنيف الإشراف (العلمي، والاحتمالي، والإرشادي، والتوجيهي، والاحتمالي، والمصغر) كما يلي:

أ - الإشراف التربوي العلمي: ظهر هذا النوع من الإشراف حسب عبد الرحيم عدس نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في مختلف مجالات الحياة وفي مجال التربية بشكل خاص. ويقوم هذا النوع من الإشراف على استخدام أدوات القياس العلمي وإتباع الأساليب العلمية بدلا من الاعتماد على ذاتية المشرف وانطباعاته الشخصية في تقويم عمل المعلمين. ولم يكتب لهذا النوع من الإشراف النجاح بسبب العوامل التالية:

_ صعوبة القياس في التربية وعدم توفر أدوات قياس دقيقة يمكن الاعتماد عليها.

_ اختلاف الأساليب والظروف والقدرات، حيث لكل معلم أسلوبه الخاص الذي يتناسب مع قدراته.

_ أن المشرف الذي يستخدم الإشراف العلمي يعتمد على أرقام وقياسات تكون ملزمة بالنسبة للمعلم مما لا يتيح له إمكانية الاعتراض والمناقشة بل عليه التنفيذ وفقط.

_ أصبح المعلم في نظرا المشرف مجرد آلة لتنفيذ الأوامر وفق نسق وترتيب معين ولا مجال فيه للابتكار أو الإبداع.

وقد تأثر هذا المفهوم العلمي بالانتقادات التي أثيرت حوله مما فتح المجال أمام ظهور الإشراف الديمقراطي، ويؤكد متولي (1983) ذلك مضيفا بأنه كان امتدادا للحركة العلمية في التربية، وفهم الإشراف التربوي العلمي على اعتبار أنه يعني: " استغلال كل ما نعلم من الوسائل وطرائق التعلم والاختبارات والتقويم في عملية توجيه التعليم وإدارته: ويرى تشارلز (1923) بأن هذا النمط يتميز باستخدام الطريقة العلمية وتطبيق طرائق التدريس والاختبارات على وظائف المدرسة ونتائجها، وفي دراسة الظواهر والمواقف التعليمية المختلفة عن طريق جمع البيانات المحققة في مجال النشاط التعليمي. ويرى ذوقان عبيدات (1986) أن استخدام المشرف لهذه الاختبارات تجعله أكثر ثقة بأحكامه، وأكثر تمسكا برأيه، وينتج عن الإشراف العلمي استثارة المعلمين للقيام بالدراسة والبحث والتجريب لتحديد مدى صحة وفاعلية ما يقومون به من نشاط وطرق تعليمية، مما يؤدي بدوره إلى تحسين أساليب التعليم والتعلم. ويتطلب هذا النوع من الإشراف أن يمتلك المشرف الكفاية والمهارة في استخدام الاختبارات والمقاييس والأسلوب العلمي في البحث، ووضع الخطط وتقدير النتائج، وألا يتعصب لفكرة

[1] - فؤاد على العاجز، وداوود درويش حلس: دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009، صص33-34.

معينة ولا ينحاز لوجهة نظر خاصة، وأن يراعي فكرة احترام أفكار الجماعة، ويطرح للمناقشة فإذا ثبت صحتها وتأكدت نتائجها أخذ بها، وإلا استبعدها وأخذ بغيرها حتى تصل الفكرة المجموعة إلى الحلول والمقترحات السليمة.[1]

وقد أورد يعقوب حسين (2007) بأن: " الإدارة العلمية – كما أسلفنا– تنظر إلى الفرد بعيدا عن حاجاته الاجتماعية والنفسية، الأمر الذي يقلل من الدوافع لدى العاملين وانتمائهم وإنتاجيتهم، ففي الإشراف التربوي الذي يأخذ بهذا الاتجاه ينظر للمعلم على أنه أداة من أدوات تنفيذ المقرر الدراسي، بغض النظر عما ينتابه من مشاعر القلق والخوف على مستقبله، وما لديه من حاجات أساسية يجب تلبيتها. فالمهم لدى المشرف التربوي – من هذا المنظور – أن يدرس المعلم تلاميذه ويجعلهم يحفظون الحقائق والمعلومات بغض النظر عن الجوانب الأساسية الأخرى". [2]

كما لخص آثار تطبيق الإدارة العلمية في العملية الإشرافية في النقاط التالية:

– كان التفتيش مركزيا يعتمد التوجيهات والإرشادات للمعلمين وما على المعلمين سوى التنفيذ.

– كان هدف المفتش التأكد من أن المعلمين يقومون بتطبيق نفس الطرائق التي يعرف أنها صحيحة.

– كان السلوك الإشرافي متسلطا في أحيان كثيرة، وكان المفتش ينطلق في سلطته من مركزه الوظيفي.

– كان المفتش مهتما بالدرجة الأولى بتنفيذ ما جاء في المقررات الدراسية، ولذلك يلجا إلى استخدام الزيارة الصفية لأغراض تفتيشية، أهمها قياس تحصيل التلاميذ بغرض تقويم أداء المعلم.

– لا يسمح للمعلمين في ظل الأسلوب التقليدي بالبحث الأمر الذي كان يقلل من نمو المعلمين مهنيا.

– كان التقويم في نظام الإشراف التقليدي خارجيا، فقلما كان يهتم التفتيش بالتكوين الذاتي للمعلم، مثلما هو الحال في الإشراف التربوي الشامل.

– كان التواصل بين المفتش والمعلم شبه منعدم، فقد كان التواصل في اتجاه واحد، والتفاعل بين المفتش والمعلم سلبيا لا يؤدي إلى تغيير مواقف المعلم وقناعاته اتجاه الممارسات التعليمية السيئة.

ب – الإشراف التربوي الاحتمالي: يعتبر أسلوب الاحتمالات من أفضل الطرق والأساليب العلمية التي تساعد المشرف على مواجهة المشكلات التربوية المختلفة سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها. لأنه لا يعتمد على طريقة واحدة في معالجة المواقف واستخدام نوع معين من أنواع القيادة في حل مشكلة من المشكلات فحسب، بل يعتمد في المقام الأول على الموقف والظروف والمتغيرات التي تحيط به.

[1] - فؤاد على العاجز، وداوود درويش حلس:المرجع السابق، ص 32.

[2] - يعقوب حسين: المرجع السابق1985، ص (203-206).

ومدى صلاحية هذا الأسلوب لمعالجة المشكلة الموجودة في موقف معين، ومن ثمة يعمل المشرف بأقصى جهده لاختيار القرار، أو المدخل المناسب للموقف الذي يواجهه. [1]

وتظهر أهمية هذا النموذج في المجال الإشرافي عندما ندرك أن هناك العديد من العلاقات والمتغيرات التي تحيط بالموقف التعليمي، وأن هناك العديد من التداخل بين البيئة الخارجية متمثلة في المجتمع المحلي، والبيئة الداخلية متمثلة في المدرسة، وكل هذه العلاقات تعتمد في المقام الأول على ظروف معينة ومواقف معينة.

ويكون الإشراف التربوي من وجهة نظر واضعي هذا النموذج فعالا إذا راعى المشرف حاجات ورغبات المعلمين، والظروف المتعلقة بالموقف والعمل على توازن وتكامل العلاقات الإنسانية، وأداء العاملين وموقف الأداء.

ج – الإشراف التربوي الإرشادي: يستند هذا النموذج الإشرافي على ضرورة دراسة المؤثرات المختلفة والتي تؤثر على جوانب شخصية المعلم من الناحيتين الانفعالية والعقلية، وتوجيه السلوك التعليمي ويتطلب هذا أن يقيم المشرف علاقات إرشادية قائمة على القبول والتقبل مع المعلم لفهم شخصيته والعوامل المؤثرة عليها، وشرح هذا الفهم للمعلم لكي يزداد إدراكا لذاته ولنشاطه التعليمي. [2] ويتطلب هذا النموذج امتلاك كفاءات إرشادية تتعلق بالملاحظة وتحليل الانطباعات وتفسير المواقف.

د – الإشراف التربوي التوجيهي: ظهر الاتجاه "العلمي التوجيهي "في الإشراف التربوي مع بداية الحركة العلمية وقيام ما يسمى بحركة القياس في التربية، وما ترتب عنها من استخدام الطرق الإحصائية وبعض الآليات لقياس التعليم والميل والتحصيل الدراسي، مما جعل الكثير من المربين يعتقدون ويسعون إلى تطبيق أساليب العلم التجريبي في دراسة المشكلات التربوية، حيث اعتقد بعض الباحثين بإمكانية جعل عملية الإشراف التربوي " عملية موضوعية" إذا ما استخدمت في ممارساتها المختلفة المقاييس العلمية وبخاصة في عملية التعلم، و قياس شخصية المدرس، بالاستناد إلى البحث والتجريب، والعمليات الإحصائية الموثوق بها. ويقوم هذا النمط من الإشراف على توجيه المعلمين لإتباع أساليب عمل محددة، وإجبارهم عليها، حيث يعمل المشرف التربوي هنا كخبير يساعد المعلم للتغلب على المشكلات التعليمية التي تواجهه.[3]

---

[1] - أحمد إبراهيم أحمد: تحديث الإدارة التعليمية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، 1987، ص 143.

[2] - حكيم ثابت كامل: الإشراف الفني الفعال في التعليم الأساسي، دار الثقافة، القاهرة، 1983، ص 19.

[3] - ريان فكري حسن: التوجيه الفني في التعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1972، ص 11.

كما يُفترض في هذا النمط من الإشراف أن هناك طرقا معينة ومحددة للتعليم معترفا بها هي أفضل الطُّرق، ويستطيع المشرف بخِبرته ومعلوماته توجيه المعلمين إليها، ويرى أن الإبداع والابتكار في المجال التعليمي يعتمدان اعتمادا كبيرا على قدرة المشرفين واتسامهم بالسمة العلمية.[1]

لقد طبق هذا النمط من الإشراف، أول ما طبق في الولايات المتحدة الأمريكية، منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، حيث الزيارة المفاجئة للمدارس بغرض تفتيشها والتأكد من نظامها وحسن سلوك المعلمين وكفاءتهم وانتظام توزيع الكتب والعمل المدرسي، وبالتالي اتخاذ الإجراءات التي يراها المشرف التربوي ناجحة.[2]

والسؤال الذي يفرض نفسه في هذا المقام هو: ما مدى علمية العملية الإشرافية ؟ إذ انه وأمام اعتقاد الكثيرين من المهتمين بعملية الإشراف التربوي بإمكانية التوصل إلى ما يسمى "بالإشراف العلمي " بغية إنجاز توصيف علمي لعمل المدرس عن طريق تحديد مجموعة من القواعد التي تتيح إطلاق صيغة " المعلم الجيد "على معلم ما، إلا انه وحتى بداية الستينات من القرن العشرين لم يفلح العاملون في الحقل التربوي تحقيق مثل هذا الهدف.[3] ويتميز الإشراف العلمي" التوجيهي" بسمات يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- الأخذ بمبدأ التجريب، حيث أصبح السمة المميزة لعملية الإشراف التربوي.
- العمل على تحسين أداء المعلم وأساليب وطرائق التدريس بغرض النهوض بالعملية التعليمية.
- إلمام المشرف التربوي بأفكار ومعلومات ومهارات مهنية مسايرة للعصر، كما أن خبراته متجددة.
- الاهتمام بالتقويم الموضوعي للمعلم، بعيدا عن الذاتية والتعصب للرأي.[4]

إن اهتمام الإشراف التربوي التوجيهي بتقرير الواقع، ومدى تنفيذ المعلم للتعليمات والقرارات، دون القيام بعمل ايجابي نحو التحسين يجعل هذا النمط من الإشراف يهمل أهم عملية والتي لها وزنها وهي تحسين الأداء وتنمية المعلم مهنيا وتربويا وعلميا.[5]

وواقع الحال يؤكد انه ليس من الممكن في الوقت الحاضر أن نجعل الإشراف علميا خالصا، وحتى لو كان هذا ممكنا فان نتائجه لا يكون مرغوبا فيها، لان الإشراف العلمي بسعيه لتركيز الانتباه على نتائج التعليم يميل إلى التقليل من مكانة المدرس، بحيث يصبح قريبا من الأدوات الوسائط التي يتم بواسطتها التعلم ومنفذا لمقترحات الآخرين.[6]

---

[1] - حامد فرحان رشيد: تقويم تجربة المشرف المقيم، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1982، ص 14.
[2] - محروس محمد الأصمعي: الإشراف الفني في التعليم الابتدائي، ر.م قدمت إلى كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، 1981، ص 22.
[3] - ياسين عادل و آخرون: دراسة في تقويم المعلم، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد خاص، جامعة الكويت، 1988 ، ص 123.
[4] - محمد منير مرسي: مرجع سبق ذكره، 1998، ص 350.
[5] - محروس محمد الأصمعي: المرجع السابق، 1981، ص 22.
[6] - فوكس جيمس هارود و آخرون: المرجع السابق، 1983، ص 60.

وهذا يعني أن هناك حدا معينا لمدى جعل الإشراف التربوي علميا لان مجال القياس الموضوعي لكل من التعلم والشخصية مجال محدود نسبيا في التربية، زيادة عن كون هذا النمط الإشرافي يحد من إمكانات المعلمين ويقلل الرغبة لديهم في النمو والابتكار والقيام بمجهودات مستقلة، ويشجع التقليد الأعمى والتواكل وإتباع نمط معين في التعليم يرضي عنه المشرف التربوي ويباركه.

هـ – الإشراف التربوي الدافعي: يهتم هذا النموذج الإشرافي بإثارة دوافع المعلمين باعتبار أن أساليبهم وأنشطتهم هي انعكاس لدوافعهم وحاجاتهم. وأن أداءهم يرتبط سلبا أو إيجابا بمستوى درجة دوافعهم. أما دور المشرف فهو إحداث درجة من التوتر تكفي لاستغلال الدوافع الإيجابية عند المعلمين. [1] ويتطلب هذا النموذج أن يكون المشرف مؤهلا في استخدام كفايات إرشادية تتعلق بالاتصال الإيجابي وعمليات التعزيز وتقديم التغذية الراجعة.

و – الإشراف التربوي المصغر: ينظر هذا النموذج إلى التعليم كمجموعة من المهارات الجزئية، والتي ينبغي أن يتدرب عليها المعلم، واشتق الإشراف المصغر من نمط التعليم المصغر، ويمارس من خلال ملاحظة المشرف لإحدى مهارات التدريس في فترة زمنية قصيرة، ثم يقوم بتحليلها، مستعملا في ذلك تكنولوجيا التربية، والوسائل التعليمية اللازمة وتتمحور مهمة المشرف التربوي في التعليم المصغر حول تدريب المعلمين على إتقان هذه المهارات، واستخدام الأدوات والآلات التعليمية. أما علاقة المشرف بالمعلم في هذا النموذج، فأشبه ما تكون بعلاقة الخبير بالمتدرب. [2]

وإذا حاولنا حصر سمات هذا النموذج الإشرافي؛ نجدها حسب حبيب تلوين (1996) تتمثل في:[3]

– يعنى بالمهارات التدريسية التي يجب أن يتحكم فيها المعلم في علاقتها مع المواقف التربوية التي ستوظف فيها ويهتم بالتكوين الشخصي والإجتماعي للمعلم بما يشملانه من إمكانيات التقويم الذاتي وتنمية الشعور بالمسؤولية، وكيفيات بناء علاقات اجتماعية مهنية فعالة.

– يسعى إلى جعل التعليم المصغر مكونا للإعداد المهني للمعلمين، سواء أثناء الخدمة أو قبلها.

4.2 – تصنيف الإشراف التربوي وفق مراحل تطوره: يتضمن هذا التصنيف الإشراف (التربوي التطوري، والشامل، والصفي) وهي كما يلي:

أ – الإشراف التربوي الشامل (التنوعي): يهدف الإشراف التربوي الشامل إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، ويتضح من هذا التعريف أن المشرف التربوي يولي اهتمامه بجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية والتي تتضمن المعلم والتلميذ والمنهاج والعملية الإشرافية، من هذا المنطلق هي عملية التفاعل

---

[1] ـ محروس محمد الأصمعي: المرجه السابق،1981 ، ص33.

[2] ـ عبيدات دوقات: المرجع السابق،1981، ص47.

[3] ـ حبيب تيلوين: التعليم المصغر دراسة شاملة لتطوره وبعض النماذج في استخدامه في تكوين المعلمين، مجلة علم النفس و علوم التربية، ع1، (جوان 1996)، جامعة وهران، 1996، ص 131.

بين المشرف والمعلم، وبقدر ما يكون هذا التفاعل مفتوحا، بقدر ما يتوفر للمعلم من الطمأنينة التي تساعد على تعديل سلوك المعلم التعليمي واتجاهاته نحو الإشراف التربوي. وهذا ما كانت تفتقر إليه الأساليب التي تشيع جوا لا يساعد على التغيير والتطوير، ولا ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في الاشراف وما تنادي به في سبيل تحسين عمليتي التعليم والتعلم. ويرى روفيز (Revise, 1977) بأن مفهوم الإشراف الحديث يتطلب جوا للتغيير يشعر فيه المعلم بالأمن والطمأنينة والحرية في عرض مشكلاته وإبداء مقترحات أثناء تفاعله مع المشرف التربوي الأمر الذي يفرض على المشرف تقبله لأفكار المعلم ومشاعره، وتشجيعه على التفاعل بحرية والتعبير عن نفسه في إطار من الإعتبار والإحترام المتبادل. فيكون الجو بذلك جوا اجتماعيا إيجابيا يدعوا إلى التواصل المفتوح المثمر بين المشرف والمعلم، مما يؤدي إلى تحسين مهارات المعلم التعليمية. [1] ويضيف بليمبرق (Plumberg,1970) إذا لم يكن الجو الإجتماعي، فإن التواصل بين المشرف والمعلم يكون تواصلا مغلقا لا يدعو إلى تقبل الجديد في التعليم والتعلم والأخذ به؛ الأمر الذي يجعل اتجاهات المعلمين نحو الإشراف سلبية.

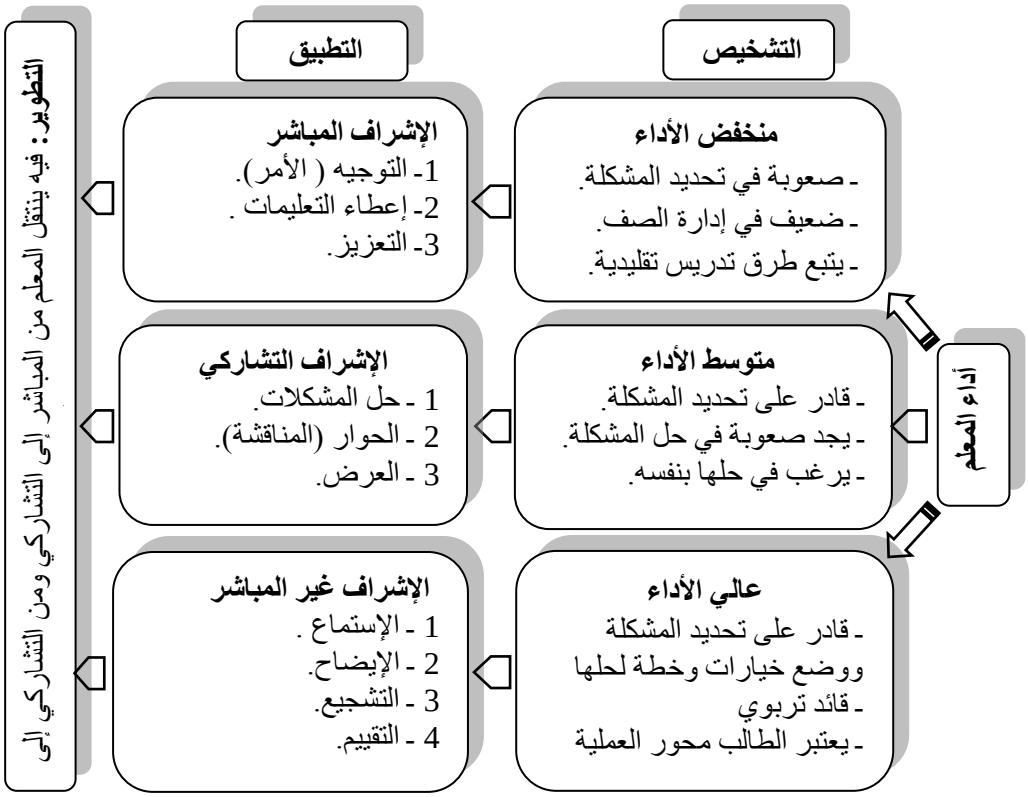
ويركز المفهوم الحديث للإشراف التربوي على ضرورة التفاعل بين المشرف التربوي والمعلم لغايات تشخيص الموقف التعلمي وتحليله وتقويمه في إطار نظرة اجتماعية نفسية علمية تشجع على التواصل المفتوح، وبالتالي تؤدي إلى التغيير، الأمر الذي يترتب على المشرف أن ينجز كل العمليات المشار إليها سابقا في إطار جو نفسي مريح يأخذ بعين الإعتبار المبادئ التالية المعروفة في علم النفس الاجتماعي حسب وايلز (1967) يجب أن:

_ ينظر المشرف التربوي إلى نفسه على أنه مشارك في اللقاء الذي يعقب زيارة المعلم، وليس ملقنا للمعلومات، ويكون هدفه البحث عن الحقيقة أكثر من إقناع الآخرين بتبني آرائه.

_ يقيم مشاركته الفعالة من خلال التغذية الراجعة من الآخرين أكثر من اعتماده على تقييمه الشخصي، يعمل على فهم نقاط اتفاقه مع المعلم، مثل فهمه لنقاط الاختلاف بينهما، ويساعده على فهم نفسه، كما يكون موضوعيا في نقاشه، ويستخدم الكلمات ذات المدلول الواضح.

ب – الإشراف التربوي التطوري: تنبثق فكرة الإشراف التربوي التطوري من حقيقة علمية مفادها أن الطبيعة البشرية طبيعة متنوعة في قدراتها وإمكاناتها، وبذلك فإن الإشراف التربوي التطوري يأخذ بمبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين والطلبة، والشكل التالي يوضح ذلك"

[1] - يعقوب حسين: مرجع سبق ذكره1985، صص 224 –226.



شكل رقم (17): يبين مراحل الإشراف التطوري [1]

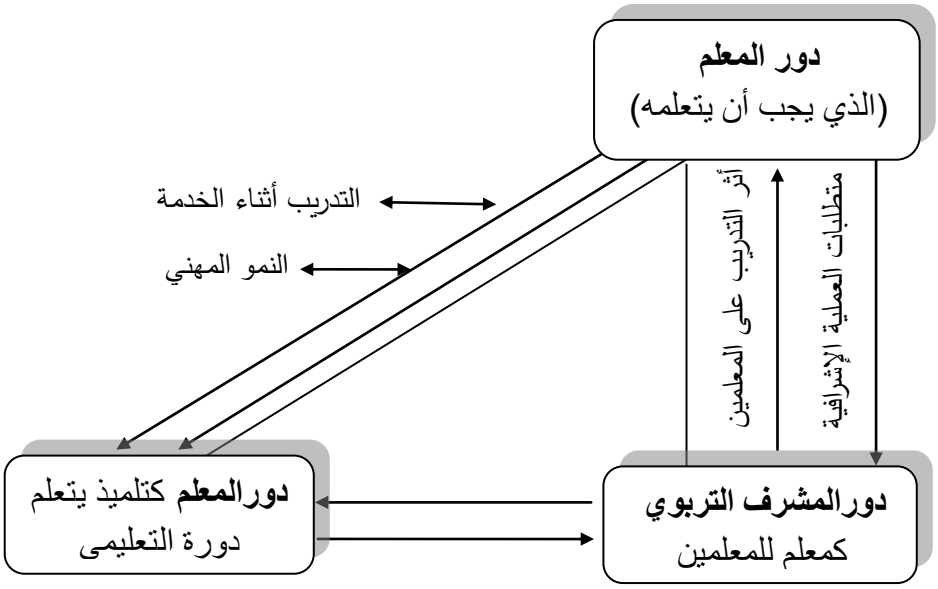
ويعتبر الدكتور كارل جلكمان أن الإشراف التطوري يأخذ بفرضية أساسية تنص على أن المعلمين مرشدون، وأنه يجب على الإشراف الأخذ بعين الإعتبار طبيعة المرحلة التطورية التي يمر بها المعلمون، فعلى المشرف التربوي أن يعرف ويراعي الفروق الفردية بين المعلمين، وفكرة الإشراف التطوري هي أن هناك عاملين أساسيين يؤثران على أداء المشرف وتعامله مع المعلمين: [2]

أولا: الفكر التربوي للمشرف ونظرته للعملية الإشرافية.

ثانيا: السمات المختلفة للمعلم.

د – الإشراف التربوي الصفي (نظير التعلم): يعرف الإشراف التربوي انطلاقا من هذا الإتجاه علة أنه: " الإجراءات التي يقوم بها أناس في النظام التربوي ليؤثروا في السلوك التعليمي للمعلمين" (William Lucio) وينطلق هذا النوع من الإشراف من اعتبار أن المشرف التربوي معلم المعلمين، ولهذا فلكي نفهم دور المشرف التربوي هنا لابد من التعرض لعملية التعليم ذاتها، ويظهر الشكل التالي أبعاد دور المشرف التربوي في الإشراف التربوي نظير التعلم.

[1] ـ إدارة الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية و التعليم،المرجع السابق،1430/1431، ص24.
[2] ـ عبد العزيز عطاالله المعايطة:مرجع سبق ذكره،2012، ص 73.



شكل رقم (18): أبعاد دور المشرف التربوي[1]

ويتضح من هذا الشكل وجود علاقة بين المشرف (معلم المعلمين)، والمواد التعليمية التي يجب أن يتعلمها المعلم، وتتمثل هذه المواد في دور المعلم الذي يجب أن يتعلمه والمتصل بكل من المنهاج والمتعلم، وتوجد علاقة أيضا بين المشرف التربوي بتشخيص حاجات المعلمين لمواجهتها وتلبيتها والعمل على ضوئها، بالإضافة إلى ما يظهره المعلم من أدوار تساعد المشرف على فهم سلوكه التعليمي. أما العلاقة بين المعلم (تلميذ لم يتعلم دوره كمعلم، والمواد التي يجب تعلمها، فتتمثل في عمليتين أساسيتين: الأولى هي عملية الإشراف التربوي ذاتها، والثانية هي النمو المهني للمعلمين وتدربهم أثناء الخدمة.

إن اعتبار المشرف التربوي معلما للمعلمين، أمر يظل قاصرا في أحوال كثيرة. فقد يتعلم المشرف التربوي من المعلمين مثلما يتعلمون منه، فالعملية ليست تعليم المعلم لدوره بقدر ما هي عملية تفاعل وتواصل بين المشرف والمعلم للوصول إلى أفضل الطرائق والوسائل لتحسين العملية التعليمية، ومع ذلك يبقى هذا النموذج من الإشراف أكثر ملاءمة للتدريب قبل الخدمة منه للتدريب أثناء الخدمة، ويتضح من المنطلقات سالفة الذكر أن التوجيه التربوي كان قاصرا عن تناول جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، واتسمت ممارساته بالتسلط على المعلمين والتقليل من شان ما لديهم من إمكانيات وقدرات.

[1] - يعقوب حسين: المرجع السابق،1985، ص223.

وقد أفادت الدراسات التي أجريت في هذا الشأن أن الإشراف التربوي في هذه الفترة ظل ملتصقا بسطح العملية التعليمية التعلمية، وأن اتجاهات المعلمين نحوه ظلت سلبية، الأمر الذي يحتم تطوير الإشراف التروي من التوجيه إلى الإشراف التربوي الشامل. [1]

5.2 – تصنيف الإشراف التربوي وفق الأسلوب المتبع من طرف المشرف: وفق الأسلوب المستخدم من طرف المشرف التربوي هناك إشراف تربوي مباشر وآخر غير مباشر وهي كما يلي:

أ – الإشراف التربوي المباشر: الإشراف المباشر هو أحد أنواع الإشراف التربوي الذي انصهرت فيه جملة من أنواع الإشراف الشهيرة، فخرجت من بوتقة واحدة باسم (الإشراف التربوي المباشر)، وبالنظر إلى المهام المتعددة المناطة بالمشرف التربوي في إطار هذا النوع من الإشراف يسمى المشرف التربوي (المشرف المنسق). ويعرف الإشراف التربوي المباشر بأنه:" عملية يقوم فيها المشرف التربوي _ بالإضافة إلى عمله في مجال تخصصه _ بالإشراف العام على جميع جوانب العمل في مجموعة محددة من المدارس، واستهدافها بوصفها مجتمعة وحدة العمل التطويري للمشرف التربوي خلال فترة زمنية محددة". فهو يسعى إلى الرقي بالجانبين، الإداري للضبط، والفني للتطوير والإبداع. [2]

ب – الإشراف التربوي غير المباشر: يقوم على افتراض أن التعليم خبرة شخصية خاصة تمكن الأفراد من التوصل للحلول المتعلقة بتحسين خبرات التلاميذ الصفية، ولهذا دور المشرف هو أن يصغي، ولا يكون حكما، وأن يزود المعلمين بخبرات تساعدهم في تقوية الوعي الذاتي والقدرة على التوضيح. [3]

3 – أساليب وطرق الإشراف التربوي:

التراث النظري للإشراف التربوي زاخر بالأساليب الإشرافية التي تمكن المشرف من تحقيق الأهداف الإشرافية، ومنها تصنيف الإشراف إلى أساليب (مباشرة/وغير مباشرة)؛ ويعد أسلوباً مباشراً لما يبذله المشرف التربوي من جهد في المتابعة، والمناقشة مع المعلمين، كما يعد أسلوباً غير مباشرا بالنظر إلى مدى إيجابية المعلم في القراءة، وتنفيذ المضامين بنفسه. والتصنيف الثاني هو تصنيفه إلى (فردي/جماعي) حيث؛ يعد أسلوباً فردياً إذا استهدف معلما بعينه، وأسلوباً جماعياً إذا استهدفت مجموعة من المعلمين، وهو التصنيف الذي نعتمده في تقديم وتوضيح هذه الأساليب .

1.3 – أساليب الإشراف التربوي الفردية: في هذا التصنيف نتناول خمسة أنواع كالآتي:

---

[1] - يعقوب حسين: نفس المرجع،1985، ص224.

[2] - خالد بن محمد الشهري: تجديد الاشراف التربوي، بط، مكتبة الملك فهد، الدمام، السعودية2009، ص24.

[3] - عبد العزيز عطالة المعايطة:مرجع سبق ذكره2012،ص66.

أ – **الزيارات الصفية:** تعتبر الزيارات الصفية من أقدم الأساليب المتبعة في عملية الإشراف التربوي، حيث تعتمد على جمع المعلومات عن بعض مدخلات العملية التعليمية الخاصة بالموقف التعليمي، مثل المعلم، والطالب، والمنهج الدراسي، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية والبيئية التي يتم فيها التعليم، ويجتمع المشرف التربوي مع المعلم بهدف مناقشة بعض الأمور التي تؤدي إلى إثراء العملية التعليمية بشكل عام، والموقف التعليمي على وجه الخصوص. من أهم أهداف الزيارات الصفية التي استعرضها الأغبري (2003) نقلا عن حمد الأفندي كما يلي: [1]

– تقويم أعمال المعلمين في ضوء المعايير التربوية المتعارف عليها.

– اكتشاف خصائص المعلمين من قدرات واستعداداته ومواهب يتميز بها عن بقية زملائه.

– التعرف على حاجات المعلمين النفسية والمعرفية والمهنية ، وتحفيزهم عن طريق التشجيع وإزالة العوائق التي تقف في طريقهم وتحد من إنتاجهم ونموهم المهني.

لكي تتكلل الزيارات الصفية بالنجاح يتبع المشرف التربوي الإجراءات التالية:

– يكون جلوس المشرف التربوي في مؤخرة الصف، بحيث يختار المكان اللازم الذي لا يؤثر على انتباه الطلاب، فيستطيع ملاحظة تفاعلهم مع معلمهم ومع بعضهم البعض.

– أن يسجل المشرف التربوي ملاحظاته عن المعلم دون مقاطعة أو تدخل في نشاط الفصل، كأن يقوم بالتدريس، وعدم إبداء ملاحظاته عن المعلم أو العملية التعليمية أمام الطلاب، لأن ذلك يقلل من قيمة المعلم في نظر طلابه.

– التأكد من تحقيق الهدف الذي جاء من أجله، مثنيا على المعلم أمام طلابه، ومادحا لعمله، وشاكرا له وللطلاب على حسن استضافتهم له ، وعقد اجتماع عام مع المعلمين، أو مقابلات فردية مع بعضهم لعرض مقترحاته وملاحظاته، ومناقشة ذلك بهدف تطوير العملية التعلمية.

ب – تبادل الزيارات بين المعلمين: هو أسلوب إشرافي فعال ومرغوب فيه يترك أثرا في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفسه ويطلق إبداعه خاصة إذا تمت العملية وفق ضوابط مناسبة ومخطط لها. ويمكن للمشرف التربوي عند استخدامه لهذا الأسلوب أن يلعب دورا في تقبل الخبرات بين المعلمين الذين يشرف عليهم حيث يحتفظ بسجل للمعلمين المتميزين الذين يمكن الاعتماد عليهم للمساعدة في تنمية زملائهم، فإذا لاحظ المشرف قصور في أداء بعض المعلمين بسبب نقص في معرفتهم أو مهاراتهم

[1] ـ عبد الصمد الأغبري *الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر*،دار النهضة العربية بيروت، لبنان، 2003، صص378-379.

فيمكن ترتيب زيارة لهم إلى أحد المعلمين المتميزين بالتنسيق معه وبيان أهدافها والأساليب التي يرغب في تقديمها وعرضها للمعلمين الزائرين. [1] ومن أهداف تبادل الزيارات بين المعلمين:

– تبادل الخبرات بين معلمي المادة في أساليب التعليم والطرائق ومعالجة بعض الموضوعات وتوظيف المهارات بشكل سليم، وتقويم المعلم لعمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين، وتقريب وجهات النظر بين معلمي المادة الواحدة والمعلمين بوجه عام، وتشجيع المعلمين على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم، وتشجيع المبدعين منهم وتطوير ممارساتهم ، وتعميق فهم المعلمين واحترام بعضهم البعض.

– تعريف المعلم بالمتطلبات الأساسية للنجاح في مهنة التدريس من خلال اطلاعه على نموذج تقرير تبادل الزيارات ومن خلال إعداده للزيارة واطلاعه على أساليب زملائه ومناقشته للموقف التعليمي.

– أن يتضح للمعلمين كيفية الاستفادة من الوسائل التعليمية المتاحة، خصوصا السبورة والطباشير الملونة والكتاب المدرسي والأجهزة المتوفرة من أجل تحقيق الأهداف في جو طبيعي بعيد عن التكلف.

ج – اللقاءات الفردية (المقابلة بعد الزيارة): يجري المشرف التربوي عند زيارته للمدرسة مق ابلة أو أكثر مع المعلمين يهدف من خلالها إلى تعزيز العلاقة الإنسانية ومناقشة بعض الأمور الخاصة بالموقف التعليمي بصورة خاصة أو العملية التعليمية على وجه العموم. ومن بين أهم أهداف هذه المقابلة: التعرف على المعلم وذلك من الناحية الشخصية والمهنية، وتعزيز الثقة بالنفس، ومساعدة المعلم على وضع خطة لنموه الشخصي والمهني لتحقيق التآلف المهني. [2]

د – النشرات التربوية: النشرة الإشرافية هي وسيلة اتصال مكتوبة بين المشرف والمعلمين، يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل للمعلمين خلاصة قراءاته ومقترحاته ومشاهداته بقدر معقول من الجهد والوقت ومن أهم أهدافها: [3]

– تساعد على توثيق الصلة بين المشرف والمعلمين، وتخدم أعدادا كبيرة منهم في أماكن متباعدة.

– توفر للمعلمين مصدرا مكتوبا ونموذجيا يمكن الرجوع إليه عند الحاجة، تزودهم بإحصاءات ومعلومات ووسائل تعليمية حديثة، وتعرفهم ببعض الأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة على المستوى المحل والعالمي.

– تثير المشكلات التعليمية وتحفز المعلمين على التفكير واقتراح الحلول لها، وتساعد في تعميم الخبرات المتميزة التي يشاهدها المشرف، وتوضح أهداف خطته وتحدد بعض أدوارهم (المعلمين) فيها.

[1] ـ عبد العزيز عطاالله المعايطة:مرجع سبق ذكره،2012، ص96.
[2] ـ عبد الصمد الأغبري:المرجع السابق،2003، ص379.
[3] ـ جودت عزت عطوي: مرجع سبق ذكره،2001، صص292- 293.

هـ – القراءة الموجهة: هي أسلوب إشرافي هام يهدف إلى تنمية كفايات المعلمين في أثناء الخدمة من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءة الخارجية وتبادل الكتب واقتنائها وتوجيههم إليها توجيها منظما ومدروسا، ومن أهدافها: [1]

– تحقيق أسباب النمو الأكاديمي والمسلكي في مجال العمل التربوي، وإكساب المعلم مهارات التعلم الذاتي والمستمر.

– تطوير معلومات المعلم وتحسين أساليب عمله وحل مشكلاته التربوية، وتكييف وتطوير الخبرات العالمية المتنوعة لتتلاءم مع الواقع التربوي الذي يعيشه المعلم، ومواكبة التطورات التربوية بما يفيد في تحصيل التلاميذ وتقدمهم.

2.3 – أساليب الإشراف التربوي الجماعية: هناك سبعة أساليب هي:

أ – الورشة التربوية: الورشة التربوية أو المشغل التربوي أسلوب إشرافي مكثف يمارسه مجموعة من المعلمين لدراسة مشكلة تربوية، والورشة التربوية تمثل بعدة أساليب (كالمحاضرة، والحوار، والتطبيق) حسب ما يتطلبه الموقف. [2] والورشة عبارة عن نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة يعمل فيها المشتركون أفرادا وجماعات في وقت واحد متعاونين تحت إرشاد منسق من أجل تجريب أحسن طرق التدريس، أو دراسة مشكلة تربوية، أو إنجاز عمل تربوي كتحليل محتوى وحدة دراسية، أو إنتاج وسيلة تعليمية... ومن أهدافه إتاحة الفرصة للمعلمين لحل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي، وتنمية مهاراتهم وإكسابهم خبرات جديدة وجيدة في العمل التعاوني، وتحقيق النشاط الابتكاري داخل الورشة، ووضعهم في مواقف تساعد على إزالة الحواجز بينهم، وإتاحة الفرصة لهم لرفع روحهم المعنوية، وتعريفهم بطرق وأساليب يستطيعون استخدامها في صفوفهم المدرسية. [3]

ب – الاجتماعات العامة: تشكل الإجتماعات مع المعلمين أحد الأساليب الإشرافية الفاعلة إذا أحسن تنظيمها والتخطيط لها والإشراف على تنفيذها والتخطيط لها والإشراف على تنفيذها وتقويمها ومتابعة نتائجها، وتختلف هذه الإجتماعات عن الإج تماعات المخصصة لمناقشة قضايا إدارية، إذ تدور هذه الإجتماعات حول قضايا إشرافية تستهدف تحسين نوعية العملية التربوية في المدرسة، وتأخذ هذه الإجتماعات أشكالا متعددة منها الإجتماعات الفردية التي يعقدها المشرف مع أحد المعلمين الذين يعانون مشكلة تربوية محددة، والاجتماعات الزمرية وتكون مع فئة من المعلمين تجمع بينهم حاجة

[1] ـ عبد العزيز عطاالله المعايطة:مرجع سبق ذكره،2012، ص105.
[2] ـ جودت عزت عطوي: مرجع سبق ذكره،2001، ص291.
[3] ـ عبد العزيز عطاالله المعايطة:المرجع السابق،2012، ص101.

مهنية مشتركة، والاجتماعات العامة والتي تشمل كل المعلمين بدون استثناء لمناقشة موضوع جديد أو مشكلة مهنية عامة ولضمان نجاح هذه الإجتماعات يجب مراعاة مايلي: [1]

- تحديد الهدف من الإجتماع واختيار المكان والوقت الملائمين لعقده
- إعداد جدول أعمال الاجتماع وتوزيع الأدوار والمسؤوليات بين المشاركين.
- قيادة الإجتماع قيادة ديمقراطية حكيمة توجهه نحو أهدافه والتوصل إلى قرارات حكيمة .
- تنظيم برنامج لمتابعة نتائج الإجتماع وجدول يحدد المسؤولين وأدوارهم والمواعيد اللازمة.

ج – البرامج التدريبية (الدورات): من خلال البرامج التدريبية يقوم المشرف التربوي بدور أكثر فاعلية لمساعدة المعلمين على تحسين وتطوير أدائهم، وإثارة دافعيتهم لاشتراكهم في دورات متقدمة تتعلق بمهنة التربية والتعليم بصفة عامة، وتهدف هذه البرامج أثناء الخدمة الى تجديد معلومات المعلمين المهنية والعملية والثقافية، من خلال إطلاعهم على أحدث الأفكار والاتجاهات التربوية، وتدريب المعلمين عمليا على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس، وإثارتهم للإشتراك في دورات تدريبية أخرى، بما يسهم في نموهم المهني، وتوفير الفرص لعلاج الأخطاء الشائعة في أدائهم، ويتولى المشرفون التربويون مهمة التخطيط لهذه البرامج وتنفيذها والإشراف عليها في إطار إدارتهم التعليمية (مقاطعاتهم) منفردين، أو بالإشتراك مع كليات التربية والجهات الأخرى المسؤولة عن تدريب الموظفين (الوزارة) ويمكن أن تدوم من نصف يوم إلى عدة أسابيع، ولكي تحقق غاياتها لابد أن: [2]

- يتم الإعداد والتخطيط لها على أساس علمي منظم يراعي نوعية المستوى وعدد المعلمين المشاركين.
- أن تتجانس أهداف البرامج التدريبية مع اهتمامات المعلمين واحتياجاتهم.
- أن يفسح المجال أمام المعلمين الأكفاء للإشتراك في إعداد التخطيط للبرامج التدريبية، ووضع أهدافها وإدارتها، وإتاحة الفرصة لهم لنقل خبراتهم ومهاراتهم للآخرين من المعلمين.

د – الندوات التربوية: عبارة عن عرض عدد من القادة التربويين لقضية تربوية أو موضوع محدد، وفتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة، فهي شبيهة باجتماع المعلمين، إلا أن محور الندوة أو المحاضرة هو المحاضر أو المنتدبون الذين يحاضرون في موضوع يشعر المعلمين الحاضرين أنه يمس حاجاتهم ويعالج قضايا يعيشونها. وقد تعقد الندوة أو المحاضرة مرة واحدة في الفصل الدِّراسي، ولا تستغرق أكثر من نصف يوم دراسي في الغالب. ومن أهم أهدافها: [3]

---

[1] ـ محمد الحاج خليل: الإشراف التربوي الحديث ـ الماهية والأهداف والأنواع والأساليب، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص140.

[2] ـ فؤاد على، وداود درويش: مرجع سبق ذكره، 2009، ص65.

[3] ـ فؤاد على، وداود درويش: نفس المرجع، 2009، ص66.

– إثراء خبرة معينة وموضوع محدد بأكثر من رأي.
– إتاحة الفرصة للنقاش الهادف والمثمر حول ما تم عرضه من أفكار.
– تحقيق التواصل بين المشاركين وتوفير فرص التفاعل في قضايا تربوية تتم مناقشتها وإثراؤها.
– تنمية روح التعاون بين المشاركين في المؤتمر وبين الهيئات الاجتماعية الموجودة في المجتمع المحلي أو الولاية أو الوطن.

هـ – الدّروس التّطبيقية: يعرف جود (good) في معجم التربية التعليم التوضيحي بأنه أنشطة تعليمية، يقدمها معلمون مهرة أو من ذوي الخبرة لتوضيح مواد تربوية أو طرائق تدريسها، مما يتعلق بتربية المعلمين قبل الخدمة أو أثناءها. ومن هنا كانت الدروس التطبيقية نشاطا إشرافيا أساسيا يتكامل مع بقية الأنشطة الإشرافية الأخرى، من أجل حفز التقدم المهني للمعلم وتطوير كفاياته الصفية عن طريق توضيح بعض المهارات أو الطرائق التربوية التي تستخدم في التعليم الصفي خاصة في الجان ب الإجرائي التطبيقي، حيث يطلب من أحد المعلمين إعداد درس متكامل يقوم بتنفيذه بحضور زملائه والمشرفين عليه، ويتبع ذلك تقويم الدرس من جميع جوانبه.ومن فوائد هذه الطريقة: [1]

أ – تضييق الفجوة بين النظري والتطبيقي.
ب – تتيح للمعلمين مقارنة ممارساتهم الميدانية وتقويمها وتبصيرهم بمواطن الضعف والقوة في عملهم.
ج – تنمي ثقة المعلمين بأنفسهم بعد ملاحظة الدرس التوضيحي ثم ينتقلوا إلى صفوفهم للتطبيق.
د – تسهل التدريب على المهارة الواحدة، والانتقال إلى موقف معقد أو يتضمن عدة مهارات مترابطة.

و – البحوث التّربوية: هو نشاط إشرافي تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العملية الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها.حيث يضطر الباحث لتطبيق خطرات البحث العلمي ابتداء بالشعور بالمشكلة وتحديد مجالها، فصياغة المشكلة وتحديد أبعادها ثم وضع الفرضيات العمل اللازم لحلها وتصميم خطة لاختبار الفرضيات، وانتهاء بتسجيل النتائج وتفسيرها ووصولا إلى التوصيات والمقترحات ، ومن أهداف هذا النشاط: [2] التأكد من مدى صحة البرامج والأساليب الجديدة، وحسم الخلاف في الكثير من المشكلات بتقديم حلول مقنعة ، و يقدم للمعلم فرصا لمعرفة إمكانيات مدرسته وزملائه وبيئته. ويكسبه مهارات البحث العلمي، ويدربه على استخدام الأساليب العلمية في التفكير، وتنمية اتجاهات إيجابية عنده نحو النقد البناء، وتقبل وجهات نظر الآخرين، والانفتاح على أفكار وآراء الآخرين.

[1] ـ محمد الحاج خليل:المرجع السابق،2013، ص133.
[2] ـ عبد العزيز عطاالله المعايطة:المرجع السابق،2012، ص110.

ز – **التعليم المصغر:** التعليم المصغر أسلوب في تدريب المعلمين على مهارات تعليمية محددة في موقف صفي مصغر (مهمة تعليمية محدد)، ومع طلاب صف مصغر (4-5) طلاب ولحصة مصغرة من(5-10) دقائق، مع إخضاع أداء المتدرب للتقويم المضبوط بأدوات معينة، ثم تكرار الأداء المتبوع بالتقويم، مرة بعد أخرى، إلى أن يبلغ المتدرب المستوى المرضي من اكتساب المهارة، ويطلق على ذلك الدرس المصغر (micro Lesson) ويرتبط به أيضا تعبير آخر وهو الصف المصغر (Micro Class) ليشير إلى استخدام الأسلوب نفسه، ولاستخدام مهارات مترابطة في موقف تعليمي/تعلمي أكثر تعقيدا وأطول زمنا (20- 25) دقيقة مع الاحتفاظ بعدد قليل من الطلاب. ومن مزايا هذا الأسلوب : [1]

–التركيز على مهارات محددة، وتبسيط العملية التدريبية، وتحقيق التكامل الفوري بين الفكر والممارسة.

– التوظيف الفعال للتقويم الذاتي والتقويم الخارجي بالإشارة إلى معايير متفق عليها مع المتدرب.

– التوظيف الفعال للتغذية الفورية الرجعية.

– إتاحة جو نفسي سوي أمام المتدرب لتعلم المهارات التعليمية المستهدفة.

– تعزيز ثقة المتدرب بنفسه مع تقدمه باكتساب المهارات التعليمية المستهدفة واحدة بعد الأخرى.

– تفريد التدريب العملي على المهارات التعليمية.

مما سبق يتبين تعدد أساليب الإشراف التربوي وتتداخل، ولا يوجد أسلوب إشرافي واحد يستخدم في الإشراف التربوي يمكن أن يقال عنه أفضل الأساليب التي تستخدم في جميع المواقف والظروف؛ حيث أن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب، كما أنه قد يستخدم في الموقف التعليمي الواحد أكثر من أسلوب.

4 – الإشراف التربوي في الجزائر:

ورثت الجزائر غداة الاستقلال نظاما تربويا منهكا سواء من حيث النقص الفادح قي الهياكل القاعدية أو غياب شبه كامل للإطارات الكفأة وخاصة في مجال الإشراف التربوي نتيجة خروج المعمرين من الجزائر، الذين كانوا يشغلون أغلب الوظائف إن لم نقل جلها، مما دفع بالحكومة الجزائرية إلى الاستنجاد بالمعلمين القدامى، الذين لم يتلقوا أي تدريب أو تكوين متخصص، لتنصيبهم كمشرفين تربويين، حيث كان الهم الوحيد للجزائريين هو إنشاء مفتشيات على مستوى كل الدوائر. ولقد تعاقبت المراسيم التنفيذية ابتداء بالمرسوم التنفيذي: 223/65 الصادر في: 23 أوت 1965 إلى غاية صدور المرسوم التنفيذي 92-490 الصادر في: 1999/12/28 المحدث للمتفشية العامة لدى وزارة

[1] - محمد الحاج خليل:المرجع السابق،2013.، ص136.

التربية الوطنية، وأخيرا القانون التوجيهي 08-04 والقانون الأساسي الخاص بعمال التربية 08-315. والمراسيم التنظيمية التي جاءت فيما بعد.

1.4 – تعريف الإشراف التربوي في التشريع الجزائري: تعرف العملية الإشرافية التشريع بأنها: " مهمة يقوم بها سلك التفتيش وذلك بمراقبة العملية التعليمية للرفع من مستوى الأداء لدى مختلف أسلاك التعليم والتسيير، كما يقوم سلك التفتيش بالتقويم والتكوين والمراقبة والمتابعة والسهر على تطبيق البرامج، والمواقيت والتعليمات الرسمية."[1]

ويصطلح على الإشراف التربوي في الجزائر مصطلح " التفتيش" ويعرف المفتش بأنه: " مربي خبير في أسرة التربية انتدبته وزارة التربية الوطنية لوظيفة الاشراف على تنظيم سير العمل التربوي في دائرة محددة من التعليم من طرف كل من وزير التربية، ومدير التربية بالولاية التي عين فيها مفتشا للتربية".[2]

ويعرفه آخرون التفتيش: بأنه الرؤية (Vision) الحادة أو النافذة للسلوك وللأشياء القادرة على تحديد مظاهر القوة والضعف فيها، ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك، وهو أيضا مراقبة أو ملاحظة التعليم والإدارة والتدريس، وقياس وتقييم الكفاءات والقدرات، ومن ثم توجيههم وتطويرهم جميعا للأفضل، بغية تحسين أداء العمل، وتحقيق الأهداف التالية: [3]

- مساعدة الموظفين على فهم وظيفتهم والإيمان بها إيمانا يدفعهم إلى الإخلاص في أدائها.
- مساعدة المدرسين على فهم الأهداف التربوية، ومراجعتها، وانتقاء، المناسب منها.
- المساعدة على وضع الخطط والبرامج السليمة، القائمة على أسس علمية، والمناسبة للموقف.
- المساعدة على فهم وسائل التعليم وطرقه وأدواته، وتوفيرها لتكون في خدمة المتعلمين.
- إطلاع المعنيين على كل المستجدات في أمور التعليم أو الإدارة، بواسطة الإعلام والاتصال.
- المعاونة على تقويم العملية التعليمية كلها تقويما سليما، على أسس صحيحة.
- العمل على تنسيق جهود المدرسين وجمع شملهم حول مبادئ خلقية ومهنية والالتزام بها.
- التفتيش هو خدمة فنية، يقوم بأدائها فنيون متخصصون.

2.4 – كرونولوجيا الإشراف التربوي في الجزائر: لقد ورثت الجزائر غداة استقلالها فيما ورثته من التركة الاستعمارية نظاما تربويا يفتقر للتوازن في هيكله العام، ويعاني اختلالات في مجالات عديدة. وكان المشرفون التربويون يأتون من فرنسا أو يرسلون في بعثات إليها للتكوين ثم يعودون للعمل في

---

[1] - المرسوم التنفيذي: 490/92 المؤرخ في: 92/12/28 الذي يحدث المفتشية العامة لدى وزارة التربية.
[2] - المرسوم الحكومي رقم: 68-68) المتضمن القانون الأساسي لمفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط
[3] - هيئة التأطير: تقنيات التفتيش، المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية، الحراش، الجزائر، 2005. ص 12.

الجزائر وقد كانوا في أغلبيتهم الساحقة من ذوي الجنسية الفرنسية أو من أصل فرنسي. [1] ولسد الفراغ الذي أحدثه خروج الفرنسيين من الجزائر في ميدان الإشراف التربوي قامت الجزائر باستدعاء المعلمين الذين لديهم الأقدمية في التعليم، حيث تم تنصيب بعضهم كمشرفين دون أن يتلقوا أي تكوين في مراكز متخصصة، وقد كان هم المنظرين في ذلك الوقت هو تكوين الإطارات وجزأرتها وسنستعرض أهم المحطات عبر الكرونولوجيا التالية:

– في 1965، أصدر المرسوم رقم: 65-233 مؤرخ في: 23-08-1965 يتضمن إحداث الشهادة الخاصة بتفتيش التعليم الابتدائي، وإدارة مدارس المعلمين، حيث تنص المادة الأولى والثانية بإحداث شهادة الأهلية الخاصة بالتفتيش على التعليم الابتدائي وإدارة مدارس المعلمين. [2] كما تقسم اختبارات شهادة الأهلية إلى جزأين يشتمل الجزء الأول على اختبارات كتابية واختبارات شفهية تمكن من معرفة المستوى الثقافي العام للمترشحين، ويشتمل الجزء الثاني على اختبارات كتابية و شفهية وتطبيقية تمكن من تقدير المعارف والأهلية المهنية.

– في 1966، صدر القرار المؤرخ في: 19 ماي وينظم الاختبارات الخاصة بشهادة التأهيل لتفتيش التعليم الابتدائي ولإدارة مدارس المعلمين وقد تكفل المركز الوطني لتكوين المفتشين للتعليمن الابتدائي والمتوسط بإعدادهم.

– وفي سنة 1968 جاء المرسوم الحكومي الذي يحمل رقم: 299.68 المؤرخ في: 30 ماي 1968 م والمتضمن القانون الأساسي لمفتش التعليم الابتدائي والمتوسط.

– في 1969، أصدرت وزارة التربية المنشور الوزاري المؤرخ في: 24-05-1969، والرامي إلى وضع وضبط معايير تنصيب شهادة الكفاءة للإشراف التربوي وإنشاء المعهد الوطني لتكوين المفتشين وفيه يتم تحضير المشرف التربوي لشهادة اللكفاءة. [3]

– ابتداء من سنة 1975 صدر مرسوم يحمل رقم: 75-61 يتضمن إحداث وتنظيم شهادة الكفاءة للتفتيش في التعليم الابتدائي والمتوسط وإدارة المعاهد التكنولوجية للتربية ويتضمن هذا المرسوم الحكومي تقسيم الاختبارات لشهادة الكفاءة للتفتيش إلى قسمين يمتدان على سنتين، يشمل اختبارات كتابية وأخرى شفهية تسمح بتقدير المعارف والتأهيل المهني. [4]

– وفي عام 1976 نشأت مرحلة التعليم الأساسي بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية بتاريخ: 23-04-1976، مرحلة متكونة من إدماج مرحلة التعليم المتوسط

---

[1] - تركي رابح: مرجع سبق ذكره1990.ص459.
[2] - موسوعة التشريعات العربية: تشريع التعليم الجزائري المعمول به سنة198، أثينا، 1981.
[3] - تركي رابح: المرجع السابق1990.ص462.
[4] - موسوعة التشريعات العربية: المرجع السابق، 1981.

بعد اختصارها من أربعة إلى ثلاثة سنوات في المرحلة الابتدائية تستغرق ستة سنوات (المدرسة الأساسية المندمجة) مشروع لم يكتب له النجاح لاحقا، بذلك فان مرحلة التعليم الأساسي تستغرق تسع سنوات وتدعيما لهذا الإصلاح في المنظومة التربوية، وحتى تؤطر تأطيرا ملائما يتطلبه طبيعة الإصلاح نفسه.

– في سنة 1981 صدر مرسوم تحت رقم 81-125 بتاريخ: 20-06-1981 يتضمن إنشاء مركز وطني لتكوين إطارات التربية، من بين مهامه؛ إعداد وتكوين المفتشين للمدرسة الأساسية، وصدر له فرعان في كل من قسنطينة ووهران.

– في نفس السنة صدر المرسوم 12-81 ويتضمن تنظيم التكوين واختتام الدراسة والقانون الأساسي الخاص بالطلبة المتمدرسين في المركز الوطني لكوين إطارات التربية.

– في سنة 1986 تبعه مرسوم تحت رقم: 86-259 مؤرخ في: 07-10-1986 يعدل المرسوم 81-125 والمتضمن إنشاء مركز وطني لتكوين إطارات التربية، مهامه إعداد وتكوين مفتشي المدرسة الأساسية، وله فرعان في قسنطينة ووهران.

– وفي سنة 1992 صدر المرسوم التنفيذي 490/92 المؤرخ في: 28-12-1992 المتضمن إنشاء المفتشية العامة لدى وزارة التربية الوطنية.

– في سنة 1993 صدر القرار الوزاري رقم: 01-05-177 والمؤرخ في نفس السنة يحدد مهام مفتشي التربية والتكوين.

– في 1997 يأتي المنشور الوزاري 88-97 المؤرخ في: 22-01-1997 يتضمن توصيات وتعليمات تعلق بأنشطة مفتشي التربية والتعليم الأساسي.

– في سنة 2008 الثالث والعشرون جانفي يصدر القانون التوجيهي رقم: 08-04 حيث في بابه الخامس المتعلق بالمستخدمين، يذكر المادة : 76 أعضاء هيئة التفتيش والمراقبة، ويترك مهامها وشرو طها للمراسيم التنفيذية.

– في نفس السنة 2008 يأتي المرسوم التنفيذي رقم : 08-135 مؤرخ في 11-10-2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، حيت تحدد المادة : 141 منه فئات التفتيش والمراقبة، والمادة: 165 تحدد مهام مفتش التعليم الأساسي سابقا، أما المادة : 166 فتحدد شروط التعيين. وتتطرق المادة: 177 للراتب والزيادات الاستدلالية.

3.4 – مهام المشرف التربوي في الجزائر: يقوم المفتش بمهام عديدة هي:

أ – مهمة التخطيط: هي عملية فكرية تعتمد المنطق في ترتيب الأولويات، وهو يسبق كافة الوظائف الإدارية لأنه عمل استشرافي يعمل على استثمار الموارد المتاحة، والتنبؤ بالمشكلات أو الأخطاء المحتملة، وبالتالي الإعداد لمواجهتها، فالتخطيط في مجال عمل المشرف التربوي لا غنى عنه بحيث لا يترك نتائج عمله بيد الصدفة والروتين، بحيث لا يعرف المشرف التربوي عندها إلى أين يسير ولا أين ينتهي؟ ولن يعرف إن كان نجح في تحقيق شيء أولا، وبالتالي لن يستطيع توجيه جهود العاملين معه، ولا أن يستخرج منهم أفضل ما عندهم من قدرات في سبيل تحقيق أهداف المناهج والمقررات.

ب – مهمة التنظيم: يعتبر من المهام التي تربط مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق أغراض وأهداف متفق عليها، حيث توزع المهام حسب الاختصاصات والقدرات، وتضبط المسؤوليات، وتتحدد الآجال، وتتضح الأهداف، حيث يتم فيه تقسيم العمل بما يكفل عدم الخلط والتعارض، وما أكثر الأعمال التي يجد المشرف التربوي نفسه مضطرا لتنظيمها وإشراك الآخرين والتعاون معهم من أجل تحقيق أهدافها، وقد عرف (إيفانز) التنظيم في كتابه تقنيات الإدارة: بأنه:" وحدة اجتماعية مشكلة لتحقيق هدف محدد".

ونجاح المفتش في عمله يقتضي منه:

– تنظيم مكتبه، ووثائقه، والملفات التي يمسكها كملفات المعلمين، وتسيير الأرشيف وترتيبه لتسهل العودة إليه.

– انجاز لوحة قيادية تتضمن المعلومات والمواقيت الرسمية، ورزنامة العمليات التكوينية والجلسات التنسيقية، ورزنامة زيارة الموظفين (توجيهية، ترقية، مراقبة، تثبيت)، ودفتر خاص بعمليات التفتيش، والرزنامة الإدارية لمفتش التربية والتعليم الأساسي (تنفيذها ومتابعتها)، وتنظيم أيام الإستقبالات.

ج – مهمة المراقبة والمتابعة: هي عنصر هام في نجاح التفتيش وتحقيق أهدافه، حيث يقوم المفتش خلال الزيارة بالمعاينة والفحص الدقيق، معتمدا منهجية عملية لكل الأعمال والأنشطة، سواء كانت تربوية، مادية أو اجتماعية، أو واقعا معينا أو نشاطا، ومتابعة نموه وتطوره باستمرار، ثم يجري تقييما من خلال النصوص القانونية والواقع، وحقل المراقبة واسع يشمل عناصره التدريس، والوسائل المادية والتعليمية، والصحة والتغذية، والعلاقات الداخلية والخارجية، وتطبيق المناهج والنصوص، والتسيير الإداري والمالي...، وقد حدد كل من القرار رقم: 507-176 المحدد لمهام مفتش التربية والتعليم الأساسي وصلاحياتهم، [1] والقرار: 51-177 المحدد لمهام مفتش التربية والتكوين وصلاحياتهم، مهام المراقبة في المادة الثامنة بما يلي:[2]

[1] - القرار 176/5/1 المؤرخ في:1993 المحدد لمهام مفتشي التربية والتعليم الأساسي.
[2] - هيئة التأطير: المرجع السابق، 2005.ص34

– مراقبة الموظفين من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية وفق القوانين الأساسية المطبقة عليهم.
– تطبيق التوجيهات والتعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم ومواقيته ومناهجه وأساليب تقويم التلاميذ وتوجيههم.
– حسن سير المؤسسات التعليمية والتكوينية والهياكل الخارجية التابعة لوزارة التربية الوطنية من حيث الجوانب التربوية والإدارية والمالية.
– ترشيد خدمات الموظفين والاستعمال العقلاني للوسائل المالية والمادية الموضوعة تحت تصرف المؤسسات والهياكل المذكورة ومدى تسخيرها في فائدة التلاميذ.
– الإشراف على تنظيم امتحان تثبيت الموظفين ورئاسة اللجان الخاصة به وتنشيط أشغالها.

كما حدد المنشور رقم: 88 المؤرخ في: 22- 01- 1997 المتعلق بموضوع توصيات وتعليمات تتعلق بأنشطة مفتش التربية والتعليم الأساسي الصادر عن المفتشية العامة، أن كل زيارة تفتيش يجب أن تشمل مراقبة وفحص وثائق المؤسسة والمعلم خصوصا من حيث، وفرة البرامج الرسمية ومعرفة المعلم المزار بها، جدول التوقيت، سجل الفريق التربوي، ومراقبة الغيابات، ورزنامة الاختبارات، والكتب المدرسية، والكراس اليومي أو دفتر النصوص، والتوازيع (سنوية، فصلية، شهرية، أسبوعية)، ومذكرات تحضير الدروس، ودفتر النقاط، وكراريس التلاميذ، وإجابات الفروض والاختبارات، ودفتر المراسلة، والأدوات المدرسية الجماعية، والفردية، والتجهيزات والوسائل التعليمية. والمراقبة لوحدها غير كافية بل يجب المتابعة خاصة في حالة تسجيل أي نقص لمعرفة أسبابه ووضع الحلول والآجال المناسبة لذلك. فعملية المتابعة من شأنها السماح للمشرف التربوي بتقييم الأعمال والأنشطة المتفق عليها، والتأكد من تطبيق التوجيهات والتعليمات والتوصيات، والتيقن من أن الأعمال والأنشطة تتوافق وتتطابق مع النصوص والأهداف العامة المسطرة، ومعرفة مدى إنجاز وتطبيق المناهج والبرامج، أيضا التمكن من معرفة نوعية الموظفين وجديتهم وأخلاقهم في العمل، وإبراز نقاط القوة والضعف في مختلف الأنشطة المنجزة للتمكن من معالجة النقائص والسلبيات وتدعيم النتائج الإيجابية وتشجيعها.

د – **مهمة التقويم:** والمقصود هنا هو كل مايقوم به المشرف التربوي من جمع للمعلومات حول كل عناصر العملية التعلمية، وكل مدخلاتها ومخرجاتها، من تحليلها والحكم عليها ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها والحكم عليها واتخاذ إجراءات في حدود الإمكانيات المتاحة لتعديلها بما يخدم الأهداف المسطرة والمتفق عليها، فبالتقويم كعملية يشترك فيها المشرف وكل أعضاء الفريق التربوي تتحقيق أفضل المخرجات، وتشير الدراسات الحديثة أن للتقويم أربعة وظائف أساسية:

- **الوظيفة البنائية أو التكوينية:** غرضها تحسين أنشطة المعلمين والتلاميذ أو الموظفين.
- **الوظيفة التلخيصية أو الإجمالية:** غرضها اختيار الأفراد أو منحهم شهادات أو تحديد المسؤولية.
- **الوظيفة النفسية والإجتماعية:** غرضها استثارة الأفراد نح و سلوك مرغوب ، وتحسين العلاقات.
- **الوظيفة الإدارية:** غرضها ممارسة السلطة، فالرئيس يقوم المرؤوس حسب السلطة المخولة.

ويقيم المشرف التربوي على سبيل المثال لا الحصر: أداء المعلمين والإداريين التابعين لمقاطعته وطرق تدريسهم، ويقيم البرامج والمناهج التعليمية، والسندات والكتب المدرسية والوسائل التربوية المدعمة للدروس، كما يقيم نتائج الامتحانات الرسمية، ومختلف النشاطات التي يقوم بها المشرف التربوي في مقاطعته كالملتقيات والندوات التربوية من حيث التنظيم والتسيير والنتائج المحققة، كما يقيم العلاقات داخل المؤسسة وخارجها...

هـ – مهمة التكوين والتوجيه: ينص القرار رقم: 507-176 الخاص بمهام مفتش التربية والتعليم الأساسي وصلاحياتهم، والقرار 51-177 الخاص بمهام مفتش التربية والتكوين وصلاحياتهم في المادة السادسة المشتركة، يكلف مفتشو التربية في إطار المهام المتعلقة بالتوجيه والتكوين بتدريب الموظفين المبتدئين وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل، والمساهمة في التكوين الأولي النظري التطبيقي للطلبة المتدربين بالتنسيق والاتصال مع مؤسسات التكوين ومؤسسات التطبيق الواقعة في مقاطعاتهم، وتنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة وتنشيطها في فائدة الموظفين التابعين لمقاطعاتهم.

وعملية التكوين يتم تجسيدها من خلال الزيارات التوجيهية في الأقسام وفي مضامين وتطبيقات الملتقيات والندوات، ويجب على المشرف التربوي أن يجري تقييم منظم ودوري يجعله يلاحظ باستمرار مدى فعالية عناصر العملية التربوية لكي يبني عليها آفاق خطته العلاجية والتكوينية في آن واحد.

و – مهمة التنسيق والإعلام: هنا يعتبر المشرف التربوي بمثابة همزة الوصل بين المتعاملين في الأوساط التربوية، بحكم تموقعه ضمن النظام التربوي ينسق عموديا بين الإدارة العليا والعاملين معه، وينسق أفقيا بين الإدارات المدرسية والمجتمع المحلي والمدرسين، وهو ما يحتم عليه القيام بدور إعلامي في ميادين عديدة:

- تبليغ النصوص إلى العاملين تحت إشرافه والحرص على فهمها وتنفيذها وفي نفس الوقت إبلاغ المسؤولين في المستوى الأعلى بالوضعية والنتائج.
- إعلام الموظفين بالمستجدات التربوية والبيداغوجية والتنظيمية التي تطرأ على مستوى قطاع التربية.
- كيفية التعامل مع البرامج والمناهج والسندات الجديدة وتطبيقها ميدانيا.
- القيام بدور تنسيقي لمختلف الجهود والنشاطات ضمن تخصص أو قطاع أو مؤسسة.

ز – **مهمة التنفيذ:** المشرف التربوي يكلف بالكثير من المهام التي يلتزم بحكم واجبه المهني بتنفيذها، فهو خلال الاجتماعات يطالب الآخرين بتنفيذ الأوامر والقرارات والتعليمات ميدانيا ويراقب مدى تطبيقها باستمرار وهذه المهمة تتطلب من المشرف التربوي تنفيذ الأعمال في وقتها المحدد تفاديا للمشاكل الناجمة عن التأخر واحترام الرزنامة الإدارية وتنفيذها بشكل دقيق، إذن عملية التنفيذ من شانها إكساب الثقة والاحترام وإبراز مدى الجدية والانضباط في العمل.

ح – **مهمة البحث التربوي:** المشرف التربوي بحكم تخصصه وتجربته الواسعة وخبراته المتراكمة واحتكاكه بالواقع؛ يجد مكانه الطبيعي في ميدان البحث، ويساهم فيه بفعالية من أجل تطويره على المستويين النظري والتطبيقي، فإذا أتيحت له الفرصة للقيام بدوره الطبيعي؛ فإنه يقدم خدمات كبيرة للنظام التربوي رفقة فريقه التربوي تتمثل في:

– تنويع العمل التربوي ومحاولة الإلمام بمجمل القضايا التربوية والنفسية التي لها علاقة بالواقع، والإطلاع على مستجدات البحث التربوي في العالم والاستفادة منه، وإثراء خبرات الأساتذة والمعلمين الباحثين وتجديدها.

– توحيد العمل التربوي وتنظيمه، والبحث عن الصعوبات التي تعترض المربين في أداء مهامهم سواء كانت عامة أو خاصة وتذليلها واقتراح حلول هادفة.

– ربط الوسائل التعليمية بالدروس النظرية للوصول لنتائج أفضل وإيجاد أساليب جديدة لعملية التقويم وفق الدراسات الحديثة. وبقدر اهتمام المشرف التربوي بالبحث التربوي وتنوع نشاطه تكون الفائدة، ويدب النشاط وتشحذ الهمم، وتجدد المعارف، فيحصل التكوين الفعلي في الحقل التربوي.

4.4 – تنظيم جهاز الإشراف التربوي في الجزائر: جاء في المرسوم 490/92 بأنه: يشرف على جهاز التفتيش إدارة مركزية على مستوى وزارة التربية تدعى المفتشية العامة التي يشرف عليها مفتش عام يساعده (12) مفتشا. ويكلف المفتش العام بتنشيط عمل المفتشين الموضوعين تحت سلطته.[1]

ويوجد في النظام التربوي الجزائري عدة أسلاك للتفتيش في كل مرحلة تعليمية، ففي الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي يوجد سلكين للتفتيش هما: مفتشو التربية والتكوين ومفتشو التربية والتعليم.

أ – **مفتشو التربية والتكوين:** يمارس مفتشو التربية والتكوين مهامهم داخل مقاطعات تتحدد بمقرر من وزير التربية ويشمل شعبتين هما شعبة الإدارة والتسيير، وشعبة التربية.[2]

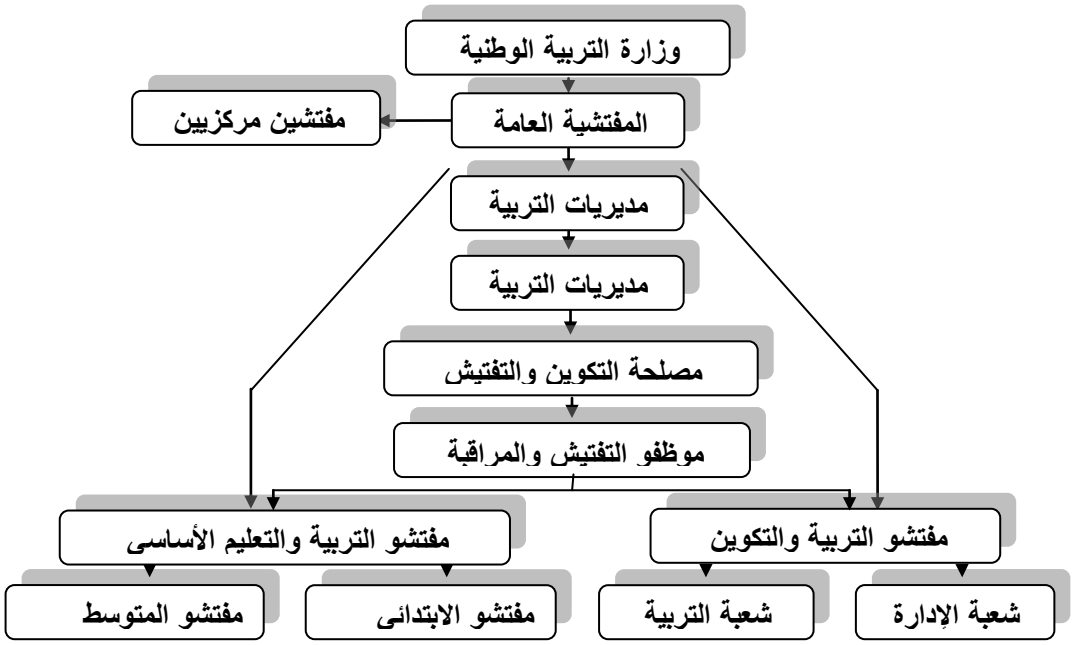
[1] - المرسوم التنفيذي: 490/92 المؤرخ في: 92/12/28 الذي يحدث المفتشية العامة لدى وزارة التربية.

[2] - ب/دمرجي: الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي، المركز الوطني لتكوين إطارات التربية، الجزائر، ص 213

– **شعبة الإدارة والتسيير**: وتقتصر مهامها على مراقبة التسيير المالي والإداري للمدارس الابتدائية وتفتيش الموظفين المكلفين بها ومديري المدارس، موظفي الحراسة من مستشارين للتربية وموظفي المصالح الاقتصادية من مقتصدين ونواب مقتصدين ومساعدي المصالح الاقتصادية.[1]

– **شعبة التربية**: ومن مهامها (المرجع السابق) تفتيش ومراقبة مفتشي التربية والتعليم الأساسي والمستشارين التربويين في الطورين الأول والثاني من المدرسة الأساسية. ويخضع مفتشي التربية والتكوين يخضعون لسلطة ومراقبة وتنسيق المفتشين الإثني عشر (12) المركزيين، الموضوعين تحت سلطة المفتش العام بوزارة التربية الوطنية.

ب – مفتشو التربية والتعليم الأساسي: جاء في القرار: 176/5/1 (1993) يمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي مهامهم في المدارس الإكمالية والمدارس الإبتدائية، وأقسام التعليم التحضيري كل حسب اختصاصه وفي حدود المقاطعة المحددة له. ويمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي مهامهم تحت السلطة الإدارية لمديرية التربية الولائية وتحت السلطة التربوية لمفتشي التربية والتكوين لمقاطعاتهم أيضا، والشكل التالي يوضح الهيكل التنظيمي لجهاز الإشراف التربوي في الجزائر: [2]



شكل رقم: (19) يوضح هيكلة جهاز الإشراف التربوي (التفتيش) في الجزائر

[1] - تركي رابح: مرجع سبق ذكره، 1990، ص: 113 114.

[2] - المرسوم التنفيذي: 490/092 المؤرخ في: 92/12/28 الذي أحدث المفتشية العامة، والقرار: 176/6 المؤرخ في: 1993 المحدد لمهام مفتشي التربية والتعليم الأساسي.

ج – المشرف التربوي في التعليم الابتدائي بالجزائر: أورد (رابح تركي، 1990) في كتابه أصول التربية والتعليم أن المشرف التربوي هو مدرس خبير له من الإمكانيات العلمية والمهنية ما يؤهله للقيام بأعباء المشرف التربوي لأنه خبير في العملية التعليمية وما يحيط بها من علوم وطرائق ومضامين وتفاعلات ونتائج وغير ذلك، فهو يملك تصورا كاملا ومدركا لأهمية الأهداف التعليمية، وهناك نوعان من المشرفين في كل سلك من أسلاك التفتيش القائمة:[1]

– المشرف الإداري: وهو يختص بكل ما يتصل إداريا بالمعلمين والقائمين بالإدارة المركزية.

– المشرف التربوي: وهو يختص بكل الجوانب التربوية في العملية التعليمية في المدرسة الأساسية وهذا الأخير سوف يتفرع مزهـ عدد المفتشين بحسب المواد العلمية والمهنية والتقنية في التعليم المتوسط والثانوي، بينما يسهر مفتش التعليم الابتدائي على جميع مناهج المواد العلمية والأدبية والفنية.

5.4 – توظيف وتكوين جهاز الإشراف التربوي في الجزائر: سيتناول هذا العنصر شروط توظيف وطبيعة تكوين المشرف التربوي في الجزائر وهي كما يلي:

أ – شروط توظيف المشرفين التربويين في الجزائر: حسب المرجع في التشريع لعبد الرحمان بن سالم (2000)، يدوم تكوين مفتشي التربية والتعليم الأساسي الطورين الأول والثاني (03) سنوات، سنتان في التكوين الأولي وسنة في التكوين المتواصل، وقد قلصت الفترة مؤخرا بسنة واحدة تكوين تناوبي، ويتم الالتحاق بتكوين مفتشي التربية والتعليم الأساسي (الابتدائي) حاليا بطريقتين:[2]

– <u>الالتحاق عن طريق المسابقة</u>: يمكن أن يلتحق بالتكوين الأولي لنمط مفتشي التربية والتعليم الأساسي عن طريق المسابقة من بين المترشحون الذين تتوفر فيهم الشروط التالية:

– أساتذة التعليم الأساسي ومعلمو المدرسة الأساسية المختصون والمستشارون التربويون المرسمون الذين قضوا أربعة سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفات، ولا تقل أعمارهم عن (27) سنة في تاريخ 12/31 من سنة الترشح.

– المعلمون المرسمون الذين قضوا (07) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، ولا تقل أعمارهم عن (27) سنة في تاريخ 12/31 من سنة الترشح.

– <u>الالتحاق بناء على الشهادة</u>: كما يمكن أن يلتحق بهذا التكوين عن طريق الشهادة من بين:

– أساتذة التعليم الأساسي والمعلمون المتخصصون والمستشارون التربويون والمعلمون الذين تتوفر فيهم شروط السن، والأقدمية في الوظيفة الذين يحملون شهادة الليسانس التعليمية.

– أساتذة التعليم الثانوي المرسمون الذين قضوا (03) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

---

[1] - تركي رابح: نفس المرجع، 1990، ص: 113114.

[2] - عبد الرحمان بن سالم: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط3، د.م.ج، الجزائر، 1990.

– أساتذة التعليم الأساسي ومعلمو المدرسة الأساسية المختصون والمستشارون التربويون والمعلمون الذين تتوفر فيهم شروط السن والأقدمية المذكورة أعلاه والذين لهم شهادتان من ليسانس التعليم (حسب النظام القديم)، أو شهادة النجاح التام في(04) سداسيات جامعية في تحضير مهنة تعليمية.

وحسب المادة (17) من الأحكام المتعلقة بمفتشي التربية والتعليم الأساسي المتتلمذين القسم الثاني الخاص بنظام الدراسة فإنه وفي نهاية كل سنة من التكوين يضبط مدير مركز تكوين إطارات التربية بعد استشارة مجلس الأساتذة قائمة الطلبة المفتشين المقبولين في السنة الموالية، أما الطلبة المفتشون الذين لم ينجحوا، فإما : أن يعيدوا السنة بصفة استثنائية، أو يعادوا إلى سلكهم الأصلي وبعد سنتي التكوين الأولى يلتحق الناجحون بسنة التكوين المتواصل ويرسم المفتشون المتربصون الناجحون في نيل شهادة الكفاءة لتفتيش التعليم الأساسي، في نهاية التكوين المتواصل.

وحسب المرسوم التنفيذي: 90-49 في فقرته الثانية، المادة: 118 "يوظف مفتشو التربية والتعليم الأساسي من بين المترشحين الحاصلين، على شهادة اختتام الدراسة بمركز تكوين إطارات التربية "نمط مفتش التربية والتعليم الأساسي." [1] وقد عدل ذلك بواسطة القانون الأساسي الخاص بأسلاك التربية 08-315 حيث؛ نص في المادة : 166 منه: يعين مفتشو التعليم الابتدائي، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، كما يبين الفئات التي يحق لها المشاركة كالآتي: [2]

– الأساتذة الرئيسيون الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية في المنصب العالي لمدير المدرسة الابتدائية. والأساتذة الرئيسيون للمدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) من الخدمة في المنصب العالي لمدير المدرسة الابتدائية. وبصفة انتقالية لمدة (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

ب – طبيعة تكوين المشرفين التربويين: تضمن المرسوم:126/81 المؤرخ في: 1981/06/20 تنظيم التكوين وافتتاح في الدراسة والقانون الأساسي الخاص بالطلبة المتدربين المركز الوطني لتكوين إطارات التربية، وفد أشار إلى أن مدة التكوين بالمركز الوطني ما بين سنة أو سنتين ويتعرض فيها الطالب المتدرب إلى دراسة معمقة في: علم النفس وعلوم التربية، علم الاجتماع التربوي، تاريخ

[1] - المرسوم التنفيذي 90/49 المؤرخ في: 1990/02/26، المتضمن القانون الخاص بعمال التربية.

[2] - المرسوم التنفيذي (08-315) مؤرخ في: 11 أكتوبر2008، القانون الأساسي الخاص بأسلاك التربية الوطنية، الجريدة الرسمية، العدد59، س45، 2008.

النظريات التربوية، طرق التدريس، التربية الخاصة، تشريع مدرسي، كما يقوم بزيارات ميدانية للمدارس ويكلف بكتابة تقارير عنها، ويقوم أيضا بإعداد أبحاث يعقبها امتحان شفوي وتطبيقي ليحصل الطالب المتدرب الناجح على شهادة يطلق عليها اسم الكفاءة في التفتيش.

وفي سنة 1999 عدل البرنامج الذي يدرسه المفتشون الطلاب بالمعهد الوطني لتكوين إطارات التربية، فأصبح يضم المقاييس التالية : التسيير التربوي، التربية العامة، علم النفس الاجتماعي، المناهج التعليمية، النظام التربوي في الجزائر، التسيير الإداري التشريع المدرسي.[1]

وفي العام 2001 عدل كذلك هذا البرنامج وأصبح مفتشو التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني الطلاب يدرسون مجموعة من المقاييس نوردها كما يلي:[2]

– اللغة العربية ومنهجيتها : وتشمل مواضيع: البلاغة العربية، العروض، القواعد، وتشتمل المنهجية على: مشكلات التحكم، تعليم اللغة في الطور الأول، منهجية التعبير الشفهي، التعبير في السنة الأولى، المهارات اللغوية الأساسية.

– العلوم الطبيعية ومنهجيتها: النظام البيئي، خصائص الكائنات الحية في النظام البيئي.

– الرياضيات ومنهجيتها: المنطق، المنهجية الخاصة بتدريس مادة الرياضيات.

– التشريع المدرسي: مفهوم التشريع والنصوص التشريعية، نظام التربية والتكوين.

– الفيزياء ومنهجيتها: الحركة وأنواعها، القوة وأفعالها.

– منهجية العلوم الاجتماعية: تعريف المنهجية، المفاهيم والمصطلحات المستعملة في المادة، دراسة وتحليل الأهداف، تصنيف الأهداف.

– التربية الإسلامية: الهدف المحوري، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة

– التحرير الإداري: لمحة موجزة عن التحرير الإداري، مضمون المراسلة، عناصر التقديم الإداري للمراسلة الإدارية.

– تقنيات التفتيش: تقنيات التفتيش، توجيهات، التفتيش، المفتش.

– القانون: ضرورة القانون، تعريف القانون، تقسيمات القانون، مصادر القانون.

– مادة التربية وعلم النفس: التربية العامة، علم النفس.

[1] - وزارة التربية الوطنية: البرنامج الدراسي لمفتشي التربية والتعليم الأساسي الطورين 1و2 للسنة 1999 .
[2] - وزارة التربية الوطنية: البرنامج الدراسي لمفتشي التربية والتعليم الأساسي الطورين 1و2 للسنة 2001.

خلاصـــــة:

من خلال هذا العرض لواقع الإشراف التربوي في الجزائر، يتبين لنا أنه، مازال يحتفظ بالتسمية القديمة (مفتش) التي تعكس مفاهيم الرقابة والفحص وتصيد الأخطاء، وهي مفاهيم قلت إلى درجة كبيرة ولكنها ما زالت موجودة في الواقع، والسبب هو تطور الفكر التربوي، كما أثبتت معايير التوظيف المطبقة سابقا وحاليا، أن معيار الأقدمية في توظيف المشرفين التربويين، يحتل مكانة مهمة فأحيانا تتجاوز (15) سنة وهذا ينعكس إ يجابيا على أهداف الإشراف التربوي، أما بالنسبة للمستوى العلمي الأكاديمي فهو مرتبط بالمستوى الذي يشترط في الأستاذ المتقدم لامتحان التوظيف: (أستاذ التعليم الابتدائي) في بداية مشواره هو الليسانس، وهو عكس الكثير من الدول العربية والأجنبية التي تعتمد المستوى التعليمي العالي.

كما نلاحظ الكم الهائل من مقاييس التكوين التي يجب على المشرف التربوي التحكم فيها خلال فترة التكوين وبعده وهذا ليس غريبا نظرا لأن المشرف التربوي يتعامل مع الكثير من المناهج الدراسية حسب النوع والمستوى وتعد بالعشرات، وبالتالي فسنة واحدة تعتبر غير كافية لفترة التكوين خاصة إذا كان تناوبي ولم يكن من النوع الإقامي.

أما بالنسبة لأساليب وأنواع الإشراف التربوي فإن التشريع المدرسي الجزائري يخلو تماما من الإشارة إليها. ولم نعثر له على أثر في جميع القرارات والمراسيم التي تحدد وتنظم عملية الإشراف التربوي وقد ذكر(محمد الطيب العلوي، 1982) أن أكثر أساليب الإشراف التربوي استعمالا في الجزائر هي: الزيارات الصفية، المعاينة، والمداولات الإشرافية.[1] وتعتمد الوزارة والمديريات التربوية المنتشرة عبر الولايات على المشرف التربوي كإطار فاعل في كل الأعمال بوصفه قائدا تربويا مؤثرا في المقاطعة التي ينتمي إليها، ومن أهم المواضيع التي ألقت بثقلها على المشرف التربوي موض وع الإصلاحات التربوية التي بحكم وظيفته ومهامه عليه توصيل مضمونها وشرحه وإقناع الأساتذة وكل المعنيين في المدارس التي يشرف عليها بـتبني هذه الإصلاحات ومتابعة تطبيقها، وهو بذلك أحد قادة التغيير وينتظر منه إدارة التغيير بالاتجاه الصحيح.

[1] - محمد الطيب العلوي: التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء2، ط3، دار البعث، قسنطينة، 1982.

الفصـــل الخامس

الإصلاحات التربوية

تمهيـد

1 – مفهوم الإصلاح التربوي.

2 – أهمية الإصلاح التربوي.

3 – أهداف ودوافع الإصلاح التربوي.

4 – ضرورات الإصلاح التربوي.

5 – عوامل نجاح الإصلاح التربوي

6 – خصائص الإصلاح التربوي.

7 – متطلبات وشروط الإصلاح التربوي

8 – بدائل الإصلاح التربوي وطرائقه ومعاييره

9 – تجارب رائدة لبعض الدول في الإصلاح التربوي

10 – مبادئ الإصلاح التربوي الشامل (أمرية 16 أفريل 1976).

11 – الإصلاح التربوي الحالي: (القانون التوجيهي 04–08).

12 – نقائص مناهج الإصلاح التربوي الجاري

خلاصـة

الفصل الخامس: الإصلاحات التربوية

تمهيـــد:

لم تعد قضية (إصلاح التعليم) مقتصرة على الدول النامية، التي تحاول اللحاق بالركب العالمي في التقدم العلمي والتطور الاقتصادي والاجتماعي – كالجزائر– بل انتقل الاهتمام بها في المنتديات العلمية الدولية والمؤتمرات الأكاديمية، لتحتل الصدارة في العناوين الرئيسية في الصحف ووسائل الإعلام، ثم انتقل الاهتمام بها – بعد ذلك– إلى المساجلات السياسية فأصبحت الشغل الشاغل لدى القادة والسياسيين، والعنصر الأبرز في برامج الأحزاب السياسية في الحملات الانتخابية. والنظام التربوي الجزائري من الأنظمة التي تعرضت لسلسة من المحاولات الإصلاحية في بداية عهده مع الاستقلال بهدف عمل قطيعة مع الموروث الرديء والسيئ للنظام الموروث عن الاستعمار، الذي كرس التفرقة بين أبناء المعمر والجزائريين، وحرم الغالبية من أبناء الشعب من العلم والمعرفة، ومن كان لهم الحظ في التعلم هم زمرة من أبناء القياد والحركة الموالين لفرنسا ؛ هذا النظام الذي كان يجسد أهداف تغريبية لا تزال الجزائر تعاني من آثارها إلى يومنا ، لأنه خرج أجيال من أبناء هذه الأمة انطبعت عليهم تلك الثقافة الغربية بكل أبعادها ، وبعدما صاروا يتحكمون في دواليب القرار فمن شأنهم الدفاع عن أفكارهم وإعادة إحيائها عبر النظام التربوي نفسه، إذن كان مستهدفا بالنظام التربوي الفرنسي طمس القيم الحقيقية للأمة وفي مقدمتها الدين الإسلامي ، واللغة العربية، وتشويه التاريخ والثقافة التي ميزت الشعب الجزائري كأمة عن غيرها من الأمم عبر مسيرة الوجود، وعلى غرار الإصلاحات السابقة تأتي إصلاحات 2003 بموجب القانون التوجيهي (04-08) محافظة على أغلب توجهات ومبادئ الإصلاحات الشاملة التي حددتها الأمرية (35-76) الشهيرة، محاولة الإصلاح ومتبنية المقاربة البنائية في جيلها الأول والبنائية الاجتماعية في جيلها الثاني، الشيء الذي ترتب علية عديد التغيرات سواء في الممارسات الفعلية للم تعلم والأستاذ على حد السواء، تغيير مس المناهج والكتب الدِّراسية وطريقة بنائها والتعامل معها، واستخدام الزمن الدِّراسي.... ولأن المشرف معني بهذا الإصلاح خلال كل مراحله، يأتي هذا الفصل ليلقي الضوء على مسألة الإصلاح التربوي في الجزائر من خلال التراث النظري و السندات التربوية والقانونية متناولا مفهوم الإصلاح التربوي ومقارنته مع بعض المفاهيم، وكاشفا عن أهميته، وأهدافه، الضرورات التي قادت إليه وعوامل نجاحه وخصائصه، ومتطلباته وبدائله وتجارب بعض الدول الرائدة ومركزا على مباد ئ الإصلاح في الأمرية (35-76) مركزا على إصلاحات 2003 في العديد من النقاط المستجدة، والنقائص التي اكتنفتها.

1 – مفهوم الإصلاح التربوي:

الإصلاح التربوي من المفاهيم التي تحتاج إلى ضبط وتحديد خاصة وأن مفهوم هذا الأخير متداخل مع العديد من المفاهيم الأخرى كالتجديد، والتطوير، والتغيير، والتعديل، والعلاج، التحسين، وغيرها...، وهي في الحقيقة مفاهيم يمكن أن تتقاطع مع مفهوم الإصلاح في جانب من أو عدة جوانب، كطريقة تطبيقه أو مدى اتساعه وضيقه أو الأهداف المرجوة منه...وهكذا، وفيما يلي نتعرف على الإصلاح التربوي لغة واصطلاحا وإجرائيا ونحاول مقارنة هذا المفهوم مع بعض تلك المفاهيم.

1.1 – تعريف الإصلاح التربوي: الإصلاح من المصطلحات الشائعة في اللغة وقد ذكر في القرآن الكريم والسنة النبوية بمعان متعددة، ولهذا نحاول ضبطه لغة واصطلاحا كما يلي:

1.1.1 – التعريف اللغوي: جاء في منجد اللغة والآداب و العلوم،[1] أصلح الشيء: أحسنه، وأصلح بينهم: وفق بينهم، وقد ورد في القرآن الكريم مرتين بلفظ (صلح)؛ حيث دل على زوال أسباب الفساد في الاعتقاد والعمل وذلك: في قوله تعالى: « جَنَّٰتُ عَدۡنٖ يَدۡخُلُونَهَا وَمَن صَلَحَ مِنۡ ءَابَآئِهِمۡ وَأَزۡوَٰجِهِمۡ وَذُرِّيَّٰتِهِمۡۖ وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ يَدۡخُلُونَ عَلَيۡهِم مِّن كُلِّ بَابٖ ﴿٢٣﴾ » الرعد 23، وقوله تعالى: « رَبَّنَا وَأَدۡخِلۡهُمۡ جَنَّٰتِ عَدۡنٍ ٱلَّتِي وَعَدتَّهُمۡ وَمَن صَلَحَ مِنۡ ءَابَآئِهِمۡ وَأَزۡوَٰجِهِمۡ وَذُرِّيَّٰتِهِمۡۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ﴿٨﴾ » غافر 08

كما ورد بلفظ **الإصلاح** مرة واحدة، والمعنى إقامة الشيء وتعديله بعد فساده واعوجاجه لتحقيق النفع وإزالة الضرر، وذلك في قوله تعالى: « قَالَ يَٰقَوۡمِ أَرَءَيۡتُمۡ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٖ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنۡهُ رِزۡقًا حَسَنٗاۚ وَمَآ أُرِيدُ أَنۡ أُخَالِفَكُمۡ إِلَىٰ مَآ أَنۡهَىٰكُمۡ عَنۡهُۚ إِنۡ أُرِيدُ إِلَّا ٱلۡإِصۡلَٰحَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُۚ وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ ﴿٨٨﴾ » هود88.

وقد ذكر الإصلاح بصيغة الأمر للمؤمنين باللفظ " **أصلحوا**" بمعنى إزالة أسباب الفساد والضرر وكذا إقامة العدل بإنزال الأمور نصابها في قوله تعالى: « وَإِن طَآئِفَتَانِ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ

[1] ـ منجد اللغة والآداب والعلوم، الطبعة18 ، بيروت.

ٱقْتَتَلُواْ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَهُمَا ۖ فَإِنۢ بَغَتْ إِحْدَىٰهُمَا عَلَى ٱلْأُخْرَىٰ فَقَٰتِلُواْ ٱلَّتِى تَبْغِى حَتَّىٰ تَفِىٓءَ إِلَىٰٓ أَمْرِ ٱللَّهِ ۚ فَإِن فَآءَتْ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَهُمَا بِٱلْعَدْلِ وَأَقْسِطُوٓاْ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴿٩﴾ » الحجرات 09 ، « إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿١٠﴾ » الحجرات 10.

كما ورد في صيغة الإخبار عن قدرته ورحمته عز وجل بلفظ " **أصلحنا** " البلوغ بالشيء وأحواله أفضل صورة في قوله تعالى:« فَٱسْتَجَبْنَا لَهُۥ وَوَهَبْنَا لَهُۥ يَحْيَىٰ وَأَصْلَحْنَا لَهُۥ زَوْجَهُۥٓ ۚ إِنَّهُمْ كَانُواْ يُسَٰرِعُونَ فِى ٱلْخَيْرَٰتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا ۖ وَكَانُواْ لَنَا خَٰشِعِينَ ﴿٩٠﴾ » الأنبياء 90.

من خلال ما سبق يتبين أن الإصلاح في العربية يعني عملية التعديل والتغيير في الشيء بقصد الوصول به إلى أحسن صوره.

ونفس المعنى يظهر في اللغة الفرنسية: فقد ورد في قاموس اللغة الفرنسية[2] في لفظة (Reforme) بمعنى أصلح، و (Changer en mieux) أي غير إلى الأحسن، و (Corriger) بمعنى صحح، و (Reforme) أي إصلاح، و (Reforme de l'enseignement): أي تغيير التعليم بغية التحسين.

2.1.1 – التعريف الاصطلاحي: يرى محمد منير مرسي بأن الإصلاح التربوي يشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي، أو في جزء منه، نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسة، بل إن بعض علماء اجتماع التربية يعرفون معنى الإصلاح التربوي الحقيقي بذلك الإصلاح الذي يتضمن تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع. " مفهوم الإصلاح التربوي يرتبط بمفاهيم متعددة منها التجديد والتغيير والتطوير والتحديث". أي أن الإصلاح يتضمن المفاهيم المذكورة في التعريف ويشترك معها في بعض خواصها أو كلها. [3]

[2] - Larousse: Dictionnaire de Français, VUEF, Montréal, Québec, 2001.

[3] - محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص8.

أما دلال ملحس فتعرف الإصلاح التربوي بأنه: "عملية شاملة، تنطوي على تغييرات هيكلية وهامة في النظام التربوي وعليه يصبح الإصلاح التربوي، كجزء لا يتجزأ من عملية تحويل اجتماعي شامل في المجتمع.[4] يبين هذا التعريف شمولية الإصلاح واتجاهه الإيجابي، فالإصلاح التربوي لا يقتصر فقط على طرائق التدريس، وكيفية تناولها بل يشمل معاني أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية، وهذا ما أشار إليه (حسن البيلاوي ، 1998) في تعريفه للإصلاح التربوي بأنه: " يشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وفلسفية".[5]

وقد يعني الإصلاح التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها، ولعناصر السياسة التعليمية التي توجهه، بحيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم وتعويضه ببناء جديد مختلف شكلا ومضمونا وغاية عن البناء القائم.[6] يبين هذا التعريف أن الإصلاح هو عملية بناء تأخذ بعين الإعتبار الخبرات السابقة كموروث ثقافي وحضاري للمجتمع وأن هناك بعض الإصلاحات التي تمثل القول: " كلما جاءت أمة لعنت سابقتها" أي لا توجد استمرارية لعملية الإصلاح.

ويستطرد ماجد عرسان الكيلاني في معرض حديثه عن الإصلاح التربوي بأنه دليل الحركية الاجتماعية والوعي بضرورة التكيف والتكامل مع المستجدات التي تفرض نفسها على جميع المجتمعات، وأمام العولمة الاقتصادية والثقافية والتربوية، لا تجد هذه المجتمعات خيارا سوى إصلاح نظمها وتجديدها وتكييفها استجابة للتحديات الداخلية والخارجية، فالمجتمع المتجدد يتمركز في قلب التحديات القائمة دون أن يغترب في ماضي الأسلاف العظام، ولا في حاضر الغير متقدم،[7] وهنا نخلص إلى أن الإصلاح التربوي إذا اعتمد على استيراد الخبرات التربوية جاهزة من خارج بيئته المحلية، فإنه يسبب لدى الأفراد اغترابا في التربية والثقافة وإحساسا بعدم انتمائهم لبيئتهم وثقافتهم وهذه هي بداية أزمة الهوية.

ولهذا يقول (سعيد كتاني):"بدل البحث عن أفضل الإصلاحات لفرضها على نظام تعليمي، يجدر بنا التفكير في علاقة المعرفة بالمجتمع وعلاقة المعلم بالتلميذ وعلاقة المدرسة بالمجتمع، مما يرجع

---

[4] ـ دلال ملحس أستيتيه، عمر موسى سرحان: التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008، ص42.
[5] ـ حسن حسين البيلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1998. ص32.
[6] ـ عبد القادر فضيل: المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص63.
[7] ـ ماجد عرسان الكيلاني: التربية والتجديد، الريان للطباعة، ط1، بيروت، 1997، ص89 .

فكرة التعليم والعقد الاجتماعي، أي أن أساس كل تعليم وكل إصلاح في التعليم هو العقد الاجتماعي، (Le contrat social)،[8]

ويتفق معه العربي فرحاتي في مقال له على الفيسبوك حين يعتبر أن التربية هي تجربة هوية، وأن استشارة الأمة بخصوصها أمر ملزم وحق من حقوقها، ولا سلطة في أي إصلاح مهما كان عنوانه إلا سلطة العلم والمشروع المجتمعي التوافقي[9]

ويتفق معهم مالك بن نبي حين يعتبر أن: " تصفية الأفكار الميتة، وتنقية الأفكار القاتلة، الأساس الأول لأي نهضة حقة، لأنها تعيد للإنسان نقاءه الأول وفطرته، حتى يصبح قادرا على خوض المعترك الحضاري من جديد" [10] وهذا لا سبيل له إلا بنظام عام يهتم بالنظام التربوي والاستثمار في الجانب البشري وتأهيله وتدريبه في كل نواحي شخصيته ليكون المنطلق نحو التنمية والتحضر.

من خلال التعريف ات السابقة نخلص إلى مايلي:

- أن الإصلاح التربوي عملية شاملة أو في جزء من النظام التربوي.
- أن الإصلاح التربوي يتضمن مفاهيم التغيير التحسين والتطوير والتجديد...
- أن الإصلاح التربوي عملية اجتماعية تأخذ بالاعتبار عناصر هوية الأمة ومرجعياتها.
- أن الإصلاح التربوي عملية مستمرة تثمن الإيجابيات المحققة وتعالج السلبيات والنقائص.
- أن الإصلاح التربوي يبنى على تقويم موضوعي حقيقي للمشكلات التربوية الحاصلة.

3.1.1 - التعريف الإجرائي:

الإصلاح التربوي كما يتناوله البحث الحالي، يقصد به كل التغيرات التي استحدثت على النظام التربوي في شتى جوانبه من حيث؛ المحتويات والأهداف والمقاربة البيداغوجية وتدابير التقويم، والتي شرع في تطبيقها بداية العام الدراسي2003 بمقتضى الأمر الرئاسي رقم: 03.09 المؤرخ في: 13 أوت 2003 المعدل لأمرية 16 أفريل 1976م والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.

2.1 - الفرق بين الإصلاح التربوي وبعض المفاهيم:

يتداخل مفهوم الإصلاح التربوي مع بعض المفاهيم الأخرى، ومن هذه المصطلحات التطوير والتجديد، والتغيير والتحسين وفيما يلي نحاول المقاربة والمقارنة بينها وبين مصطلح الإصلاح التربوي.[11]

---

[8] - Saïd Koutani: Le système d'enseignement entre rationalité et devenir, éd, L'harmattan, Paris, 1999, P 155.

[9] - العربي فرحاتي: أحاديث في التربية، مقالة نشرها على حسابه(Larbi Farhati) في فيسبوك، 6 جويلية 2017.

[10] - عبد اللطيف عبادة: فقه التغيير في فكر مالك بن نبي، الناشر بن مرابط، ط1، 2014، ص113.

[11] - مديحة فخري محمد: مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، ط1 دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص19-24.

1.2.1 – الإصلاح التربوي والتطوير: يعرف التطوير بأنه: " النمو والتغيير في البنية والوظيفة والتنظيم، الذي يشكل تقدما في اختلاف الحجم والتعقيد والتكامل والقدرة، والكفاءة والنضج"، كما يعرف بأنه: " تغيير إيجابي مقصود ومخطط ويهدف إلى الارتقاء بالمنظمات المجتمعية على اختلاف أنواعها، كما يتم على أساس مواجهة إيجابية وفعالة لقوى التغيير المحيطة بالمنظمات، بحيث يأتي متسقا مع أهداف وقيم مدروسة، تمت صياغته بأسلوب واع مخطط وموجه للتغيير المنشود، والمتناغم مع متطلبات المجتمع والمتغيرات المتلاحقة فيه".

يتبين مما سبق أن التطوير يشمل النمو والتغيير، وبالتالي اتجاه التغيير في عملية التطوير هو الاتجاه الإيجابي، الذي يهدف إلى الإصلاح والتحسين، ويقوم أيضا على التخطيط السليم، كما يراعي متطلبات المجمع، وما يدور حوله من أحداث ومتغيرات. ومن هنا فالفرق بين الإصلاح والتطوير هو أن الإصلاح قد يكون جزئيا أو كليا، أما التطوير فلابد أن يكون شاملا وكليا.

2.2.1 – الإصلاح التربوي والتجديد: يعرف التجديد بأنه: " تغيير محدد ومقصود وجديد، يعتقد أنه أكثر فاعلية في تحديد أهداف النظام". كما يعرف بأنه: " البرامج الجديدة والتغيرات أو التعديلات التنظيمية في عمليتي التدريس والتعلم، والتي تختلف عن الممارسات القائمة"، ويعرف أيضا بأنه: " تغيير مخطط، يهدف إلى تحسين الأدوات، والسلوك، والمعتقدات". إذن يتضح من التعريفات أن كل من مفهوم التجديد والإصلاح يقوم على التغيير، إلا أنه توجد بعض الاختلافات بينهما؛ بحيث يمكن اعتبار أحد الأفراد مجددا، ولكنه قد لا يكون مصلحا، وعلى العكس فكل المصلحين مجددين. والتجديد لا يحدث بطريقة تلقائية فهو تغيير مقصود، كما أن التجديد يتم في نطاق محدود وضيق، على عكس الإصلاح والتطوير، فالإصلاح من الممكن أن يتم في نطاق ضيق أو واسع من النظام أو المنظمة، أما التطوير فلابد أن يكون شاملا.

كما يميز البعض بين الإصلاح والتجديد التربوي من حيث المخرجات؛ حيث يوجد ارتباط قوي بين مجهودات الإصلاح التربوي والمكاسب الحقيقية للطلاب وانجازاتهم، وليس المهم هنا هو أية تجديدات في المدرسة، مالم يتواكب معها تحسين أم تعديل في نوعية الطالب .

3.2.1 – الإصلاح التربوي والتغيير: يعرف التغيير بأنه: " حدث ينتج عنه اختلاف في الأوضاع القائمة، وإبدالها بأوضاع جديدة في عنصر أو أكثر". والتغيير الذي يحدث يتجه نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، وقد يؤدي إلى التحسين أو التخلف، كما أن التغيير جزئي ينصب على جانب معين أو نقطة محددة. ويتضح مما سبق أن الفرق بين الإصلاح والتغيير يتمثل في:

أ – اتجاه التغيير: فا لإصلاح يتجه نحو الأفضل دائما، أما التغيير فقد يتجه نحو الأفضل، وقد يؤدي إلى وضع اسوأ من الوضع القائم.

ب – مجال التغيير: فالإصلاح قد يتم على نطاق واسع، أو قد يتم على المستوى الصغير، أما التغيير فدائما ما يكون في نقطة محددة أو جزئية معينة.

ج – إن الإصلاح يستند إلى أسس علمية، مخطط لها سلفا أما التغيير فقد يحدث بطريقة غير منظمة وغير مرتب لها مسبقا.

4.2.1 – الإصلاح التربوي والتحسين: تعرف عملية التحسين بأنها: "عملية تحدث لتحديد أو تحليل وتحسين العمليات القائمة بالمنظمة، وذلك لتحقيق الأهداف، وهذه العملية عادة ما تتبع منهجية خاصة، أو استراتيجية معينة لإبداع نتائج ناجحة". وتعرف أيضا بأنها: "عملية تساعد المنظمة على عمل تغييرات هامة وذات دلالة في طريقة عملها وهذه المنظمة قد تهدف إلى الربح وقد لا تهدف إلى ذلك، وقد تكون حكومية أو غير حكومية". ومن خلال العرض السابق لمفهوم التحسين يتضح أن:

– اتجاه التحسين هو الاتجاه الإيجابي الذي يهدف إلى تعديل الأوضاع القائمة.

– التحسين يؤدي إلى زيادة فاعلية العمليات.

– التحسين يستند إلى منهجية معينة، ولا يحدث بطريقة عشوائية فهو يقوم على أسس عملية.

– التحسين عملية يمكن لأي منظمة القيام بها.

ومن خلال كل ما سبق يمكن تمييز الإصلاح التربوي عن غيره من المفاهيم السابقة كما يلي: [12]

أ – أن الإصلاح التربوي يتميز بالشمولية: بمعنى أنه لا يقتصر على الجوانب الجزئية الفنية من العملية التعليمية، بل إنه يمتد ليشمل المنظومة التربوية بأكملها، ويمتد أثره لباقي منظومة المجتمع، وبالتالي فالإصلاح قد يكون جزئيا أو كليا. اما عمليتي التجديد والتغيير فلا تتسم بالشمول.

ب – أن الإصلاح التربوي يتضمن عمليات التجديد والتغيير والتحسين: مع ملاحظة ن العكس ليس صحيحا، بمعنى أن التجديد والتغيير قد لا يؤدي إلى الإصلاح، كما أنه يتضمن التحسين في الوضع القائم أيضا.

ج – أن الإصلاح التربوي لا بد أن يكون إلى الأفضل دائما: وفي ذلك يتفق مع مفهوم التحسين، أما التجديد والتغيير فقد يؤديا غلى الأفضل، وقد لا يؤديا لذلك.

[12] ـ مديحة فخري محمد: مرجع سبق ذكره، 2014، ص 24.

2 – أهمية الإصلاح التربوي:

يعتبر الإصلاح من القضايا التي شغلت بال الإنسان بشكل عام، والمفكرين بشكل خاص تحدوهم الرغبة دوما في تحقيق الكمال، فمنذ (أفلاطون) وجمهوريته الفاضلة إلى (الفارابي) ومدينته الفاضلة إلى (جان جاك روسو) وما حمله كتابه (إميل) الذي ضمنه أفكاره التربوية الجديدة ومهاجمته للمعتقدات والأساليب التربوية السائدة في عصره". [13]

فكلما أحس الإنسان بدبيب الوهن والضعف يتسرب إلى نظمه المختلفة إلا واستنهض الهمم للبحث في مكامن هذا الضعف، والبحث عن أنجع الوسائل والطرق لمعالجة آثاره وتحسين حاله، والنظام التربوي ليس بمعزل عن هذا التفكير بل قد يكون مركزه الاساس نتيجة لتغلغل النظام التربوي في دواليب الأنظمة المختلفة للمجتمع، وكذا الارتباط العلائقي الوثيق بين هذه الأنظمة بمختلف توجهاتها والنظام التربوي القائم في المجتمع.

إن النظم التربوية المختلفة في الدول المتطورة تجاوزت إلى حد كبير المشكلات التقليدية للنظم التربوية كمشكلة عدم تكافؤ الفرص، والتسرب المدرسي، وعدم الاتزان بين الطلب الإجتماعي والتعليم وموائمة مخرجات التعليم وحاجات المجتمع، وأصبحت تواجه اليوم أكثر من أي وقت مضى جملة من التحديات، الناتجة عن مجتمع ما بعد الثورة الصناعية وتحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي، لعل أبرزها خلق مجتمع المعرفة وتفعيل دور المدرسة في التغيير الإجتماعي ومجابهة المعضلات الناتجة عن التسارع في وتيرة التغيير الاجتماعي والاقتصادي، لكن في الدول النامية مازالت المسألة التربوية في كثير من جوانبها تعاني نفس المشاكل التقليدية للنظم التربوية، وهذا نتيجة لقصور في تحديد مفهوم التنمية والتطور كما أشار لذلك (حامد عمار): " بأن التعليم قد ارتبط بمفهوم قاصر للتنمية والتقدم محوره زيادة تطلعات الأفراد، وتوجيههم إلى رغبات متزايدة للإشباع الاستهلاكي الفردي والأسري وما يرتبط به من الطلب على الخدمات المحققة لهذا الإشباع، ومن هنا ارتبط ناتج التعلم بالحصول على المركز الإجتماعي المرموق، وهو طريق النفوذ واكتساب رموز السلطة متمثلة في (الدرجات والشهادات والدبلومات)، باعتبار أن مجرد الحصول عليها يضمن الحصول على الدخل والمكانة، والسلطة والتمتع بالطيبات من سلع الاستهلاك وطقوسه". [14] وهو ما انجر عنه الابتعاد عن كنه العملية التعليمية في تحقيق التقدم بالمجتمع، ومواكبة التطور الحاصل على كافة الاصعدة، ومع بداية العقد الاخير من القرن الماضي طفت

[13] ـ عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، ط2، الدار العربية للكتاب، ليبيا، دس، ص165.
[14] ـ حامد عمار: في بناء الإنسان العربي، الكتاب14، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1988، ص ص196-197.

على السطح جملة من المشكلات التربوية، لعل ابرزها السؤال التقليدي ولكن في شكله المتجدد لماذا نكون؟ وكيف نكون؟ وما علاقة ذلك بالواقع المحلي والعالمي؟

كل ذلك كان حافزا للمفكرين بدق ناقوس الخطر والعمل على ضرورة إحداث تغييرات وتجديدات على النظم التربوية من حين لآخر، وإصلاحات بالمفهوم الشامل للإصلاح رغبة في تكوين الفرد القادر على تحقيق الإقلاع الحضاري، مستفيدا من المجال المعرفي للمدرسة في تطوير كفاءته " المعرفة الحية ليست مجرد إضافة معلومات حديثة إلى معلومات قديمة أو مجرد استبدالها، وإنما هي صياغة لأسلوب في الفكر والوجدان وطرائق العمل فترسخ في المتعلم حتى بعد أن ينسى كل ما يتعلمه في المدرسة". [15]

فالمدرسة لم تعد البوابة الوحيدة لولوج عالم المعرفة لأن إنتاج المعرفة وتسويقها أصبحت تشارك فيه مؤسسات أخرى، فالإعلام أصبح يحتل موقعا مركزيا بكل وسائلة المتنوعة وخاصة بعد الثورة في مجال المعلوماتية والرقمنة، والأنترنت باتت قاب قوسين أو أدنى أن تكون النافذة المشتركة بين أبناء المعمورة، في مد جسور التواصل وتبادل المعارف والمعلومات كما أن سرعة التدفق الهائلة للمعلومات، كل ذلك أوجب إصلاحا شاملا للنظم التربوية، فهذا إيفان أليتش: (Ivan Iliich) يدعو إلى مجتمع من غير مدرسة ويتنبأ بزوال الدور المحوري للمدرسة في كتابه (Une Société sans école)، وحذا حذوه العديد من المفكرين في طرح ضرورة وأهمية الإصلاح الشامل للنظم التربوية، حتى لا يصيبها العقم الفكري، ومن هنا تتجلى أهمية الإصلاح التربوي في تزويد الناشئة بكل المستجدات في مجال العلوم والمعارف وتنمية القدرات والمهارات، اللازمة ليس للتكيف مع الحاضر بقدر ما هي استشراف للمستقبل ولعل في الموروث الثقافي للفكر التربوي الإسلامي: " ربو أولادكم لزمان غير زمانكم " سندا قويا لطرح فكر الإصلاح والتجديد، فالجمود وحالة التلذذ بالاستسلام لكل ماهو عتيق، دعوة للإنغلاق على الذات ومعول هدم في صرح الإبداع والتقدم نحو الآفاق الرحبة للعلم والمعرفة.

وقد أشار برنامج الأمم المتحدة للإغاثة والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي في تقرير التنمية الانسانية العربية للعام (2000) تحت عنوان: « خلق الفرص للأجيال القادمة » إلى ضرورة الإصلاح في الوطن العربي محددا ثلاث استراتيجيات مهمة لذلك: [16]

- بناء رأس المال البشري راقي النوعية.

---

[15] ـ حامد عمار: مرجع سبق ذكره، 1988، ص204.

[16] ـ علي الحوات: ملاحظات حول بناء القدرات البشرية(التعليم)، تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام(2000) جامعة الفاتح والمركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، طرابلس، ليبيا، ص13.

– صياغة علاقة تضافرية قوية بين التعليم والمنظومة الاجتماعية والاقتصادية.
– إقامة برنامج لتطوير التعليم على الصعيد العربي.

وفي العالم العربي كانت مسالة الإصلاح التربوي ضمن الاهتمامات المحورية على المستوى الرسمي، خاصة مع نهاية العقد ما قبل الأخير للقرن الماضي سواء من طرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (ALESCO) أو المنتديات الفكرية والعلمية العربية لتشخيص الظاهرة، ومحاولة تقديم رؤى لإصلاح التعليم رغبة في أن تتحول هذه الرؤى إلى مشاريع للإصلاح، فهذا (ضياء الدين زاهر) يشخص وضعية التعليم في العالم العربي محددا سبعة عوامل لعقم العملية التربوية في العالم العربي معتبرا هذه العوامل خطايا، لكنه يطرح فكرة الاعتراف أولا بوجود هذه الخطايا كخطوة نحو الحل الجذري: " ومع الإيمان الكامل بصعوبة تقديم قائمة كاملة ومجدولة لمفردات أزمة التعليم العربي، إلا أننا في هذا السياق نتقدم على استحياء، لاختيار ما نعتقد من منظور مجتمعي أنها أهم سبع خطايا للتعليم العربي، ليس بقصد إعطاء تحليل كامل ومفصل عنها، بل لمحاولة الاعتراف بإشكاليتها تمهيدا لتطويقها وتحجيمها، ثم تجاوزها من خلال ف ـي تحريري مستقبلي يمنع النظم التعليمية من القيام بعملية انتحار جماعي".[17]

وفيما يلي هذه الخطايا السبعة كما رتبها ضياء الدين زاهر: [18] إلى تنمية تربوية هشة. وتفاقم الفجوة بين الخطابين الرسمي والواقعي. وتعظيم التمايزات. وارتفاع التكلفة مع انخفاض المردود. وتنمية البطالة. و تهافت محتوى التعليم. وغياب التخطيط المستقبلي للتعليم.

فالإصلاح التربوي بكل مفرداته أصبح ضرورة ملحة ومطلبا اجتماعيا، نظرا للأهمية التي بات يحتلها في تعديل مسار النظم التربوية نحو الأفضل، تحقيقا للجودة الشاملة في المنتج التعليمي لتلبية حاجات المجتمع، فالاستثمار في التربية يجعل من الضروري مراعاة كل الشروط الواجب توفرها لإنجاح أي عملية تجديد أو إصلاح في النظم التربوية، حتى تكون التربية هي منبع التغيير الاجتماعي ولا تكون تابعا له لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع وعدم تخلفه عن قاطرة التطور، الذي يبقى مرهون بما نستثمره في هذا القطاع الحيوي الذي يمكن أن يسهم في تخلصنا من تجاوز الوقوف عند أسوار التراث العامر والغامر لأمة دون القدرة على بعث هذا التراث في شكل إنتاج جديد، يخدم البشرية ويسجل إسهاماتنا في دفتر التاريخ الإنساني.

[17] ـ ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن1990، ص43.
[18] ـ ضياء الدين زاهر: المرجع السابق،1990، ص ص43 -50.

3 – أهداف ودوافع الإصلاح التربوي:

يصمم الإصلاح لإحداث التغيير، والتغيير عملية تحدث في التعليم ولا تحدث بسرعة، ويؤثر في العديد من الأشياء، وحتى يمكن معرفة ما إذا كان التغيير قد حدث أم لا فلا بد من وجود بعض المؤشرات، وهذه المؤشرات قد تكون إحصائيات فردية أو مركبة وتعكس خواص هامة للنظام التعليمي.[19]

وتختلف دوافع الإصلاح التربوي باختلاف الظروف التي تفرضه، والقوى والعوامل التي تقف وراءه، فقد يأتي الدافع الرئيسي للتغيير من سلطة أعلى تمثل عدة النظام السياسي، وتتوقف درجة التغيير واستمراريته على درجة مساندة النظام الأعلى. كما أن التحولات الاجتماعية الحديثة وما صاحبها من ظهور مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص والحقوق الأساسية للإنسان، قد أدخلت العديد من التغيرات على النظم التعليمية وبنيتها، سواء فيما يتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية، وإلغاء التمايز الطبقي، وضمان الحقوق التعليمية للأقليات أو المجموعات العرقية، والدينية، والالتزام بتوفير حد أدنى ضروري من التعلم لكل الأطفال، بصرف النظر عن أوضاعهم الاجتماعية. فظهرت أدوار جديدة منها دورها في إحداث التماسك الاجتماعي، وإذابة الفروق الاجتماعية والتنمية الاجتماعية.

كما قد يحدث الإصلاح نتيجة للنقد الشديد الذي يوجه للمنظمة من جماهير الناس أو وسائل الإعلام، وهو ماشهدته وسائل الإعلام الجزائرية من تحامل على المنظومة التربوية خلال فترة التسعينات، من نعتها بالتخلف ونقد مخرجاتها، وحتى من كبار المسؤولين من حيث إلصاق مالحق بالجزائر من عنف بالنظام التربوي الذين حسب رأيهم خرج جيلا من سماته العنف وعدم القدرة على التعبير عن نفسه بالوسائل الحضارية، وهي في اعتباري مبررات واهية، وقد جاءت الإصلاحات التي أطلقها رئيس الجمهورية استجابة لذلك، وقد تكون استجابة المنظمة في بداية الأمر مقاومة للتغيير، ولكن تحت ضغط اشتداد النقد قد تتراجع المنظمة عن موقفها وتصحح مسار توجهها.[20]

[19] ـ مديحة فخري محمد: مرجع سبق ذكره، 2014، ص 25.
[20] ـ مديحة فخري محمد: المرجع السابق، 2014، ص24-25.

4 – ضرورات الإصلاح التربوي:

الإصلاح التربوي عمل مخطط ومقصود في معظم حالاته وعملياته وهو يتطلب جهداً ومالاً وثقافة مساندة، وبيئة مهيأة لممارسة ما يؤدي إليه من تغيير أو تجديد، ولهذا فإن من يدعون إليه أو يقومون به لا يتحركون إلا بفعل الأزمة وضرورة الإصلاح التي تفرض نفسها، والإصلاح وفق ضرواته إما داخلي أو خارجي.

1.4 – الضرورات داخلية المنشأ: مع تنصيب حكومات تأتي بها انتخابات تتداول فيها الأحزاب السلطة، ولها برامجها الإصلاحية تنشأ ضرورة التغيير في كل أو في معظم النظم العاملة في المجتمع. ودائماً ما يتقدم كل مرشح ديمقراطي أو جمهوري لمنصب الرئاسة الأمريكية ببرنامج معلن عن إصلاح القضايا الحيوية: الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، ويكاد يكون لكل رئيس إستراتيجية خاصة بتطوير التعليم، وغالباً ما صحبت الحركات الثورية في الدول الشيوعية ثورات تعليمية تجددت معها نظم التعليم: في روسيا البلشفية، وفي صين ماوتسي تونج، وفي كوبا فيدل كاسترو. وللأحزاب في أوربا برامج عامة محددة وللتعليم فيها مكانة بارزة، وتتناوله إيديولوجيات ما بين يسار ويمين، علماني وديني، راديكالية وليبرالية.[21]

وفي الجزائر بعد الاستقلال كانت الجهود حثيثة لإصلاح التعليم والنهوض بالجزائر من خلال مبادئ ديمقراطية التعليم وجزأرته ومجانيته تمشيا مع القطيعة مع مخلفات المستعمر من جهل وأمية ونظام تربوي فرنسي يلغي هوية الشعب الجزائري المسلم لتحل محلها هوية المستعمر وثقافته ولغته، وكذلك لا يخفى على أحد أن التوجه نحو تبني السياسة الإشتراكية، من الضرورات الداخلية التي راعتها الإصلاحات التربوية الجزائرية.

وكثيراً ما تهز الأزمات عمليات إصلاح التعليم في كل الدول حتى المتقدمة منها، هذا ما فعلته الولايات المتحدة الأمريكية لما تفوق عليها الاتحاد السوفيتي في سباق غزو الفضاء وأطلق أول" سبوتنيك "في نوفمبر 1957م، فتخلت عن براجماتية ديوي ورفعت شعار " العودة إلي الأساسيات" Back to basics في التعليم. وقديماً لما هزمت ألمانيا في معركة فيينا صاح الفيلسوف فختة بقولته الشهيرة: "بالتربية سوف ننتصر علي جيوش نابليون " وكان إصلاح شامل للتعليم الألماني، ولما تم النصر الألماني في 1870م أشاد بسمارك بالمعلم الألماني قائلاً: "إن الذي انتصر في هذه الحرب إنما هو معلم المدرسة".[22]

---

[21] - محمود قمبر: الإصلاح التربوي في مصر (ضروراته – فعالياته– معوقاته)، المؤتمر العلمي السنوي آفاق الإصلاح التربوي في مصر (2-3) أكتوبر 2004، جامعة المنصورة، مصر، 2004، ص10-11.

[22] - محمود قمبر وآخرون: التربية وترقية المجتمع، دار الثقافة، الدوحة، 1989 ، ص22.

مع تعاظم النظرة إلي التربية باعتبارها " أم المهن "ورأس الحربة في معركة التقدم والتنمية وتحميلها بأهداف قومية شاملة اكتسبت التربية باعتبارها منظومة علوم – شأنها شأن الطب والهندسة – وأقيمت لها مراكز بحثية ومعامل تجريبية، وخرجت نظريات ودراسات لتحديث كل عناصر التعليم، وكانت هذه الحركة وراء الإصلاحات الداخلية والمستمرة التي يقوم بها التربويون في كافة تخصصاتهم.

2.4 – الضرورات خارجية المنشأ: بعد التقدم التكنولوجي والتقني في وسائل الإتصال السمعية والبصرية في ظل العولمة بمختلف أنواعها لم يعد ممكنا السيطرة على الأفكار أو احتكارها، ولم يعد هناك مجال للنمذجة والتعصب بأنواعه حيث؛ تحول العالم إلي قرية كبيرة مسكونة قد تخضع لهيمنة قوة عظمى متفردة أو لمراكز تصدير ترتبط بها أطراف كتبعية أو تتبادل فيما بينها المنافع، فإن الحكومات لم تعد لها حرية احتكار السلطة وفعل ما تريد داخل حدود بلادها الوطنية، فللعولمة في كل المجالات إملاءات تفرض شروطها للمعايشة في ظل مبادئ يروج لها نظرياً كالسلام والأمن والتفاهم والتعاون والحرية والديمقراطية، وللتقدم في عصر ما بعد الحداثة وفق معايير تلتزم بها النظم العامة، وفي صدارتها نظام التعليم... ومن هنا تكثر الضغوط الخارجية التي تتعرض لها الدول، ولا تجد مفراً من ضرورات الإصلاح كما تحمله تجارب الآخرين. وهنا تأخذ ضرورات الإصلاح في التربية والتعليم أحد هذه الأشكال: [23]

1.2.4 – تصدير أوامر ومباشرة تنفيذ من الخارج: ويحدث ذلك عندما تتعرض الدولة لسلطة غزو أو احتلال أجنبي... ومثاله ما تم في اليابان بعد هزيمتها العسكرية في الحرب العالمية الثانية، حيث أدخل الأمريكيون إصلاحات جذرية في نظام التعليم الياباني: فلسفة وأهدافاً وتنظيماً وقيماً جديدة مشبعة بثقافة أمريكية.

واليوم تعيد أمريكا هذه التجربة مع عراق ما بعد صدام، حيث تتشكل نظم جديدة باسم الديمقراطية والعلمانية والليبرالية، وللأمريكان المبادأة بوضع التصورات وإصدار القرارات لمستشاريهم ولأعوانهم من العراقيين مهام التنفيذ.

وحدث مثل ذلك في الجزائر تحت نير الإستدمار الفرنسي الذي استهدف هوية الشعب الجزائري من خلال منظومته التغريبية التي استهدفت الدين الإسلامي واللغة العربية وكل أبعاد الهوية الوطنية فالغاية الأولى هي تجهيل الشعب ثم تفقيرة وتجويعه لتسهل قيادته، وكانت المقاومات المستمرة والطويلة التي دامت قرن ونصف من الزمان للشعب الجزائري خير دليل على تمسكه بمقوماته.

[23] - محمود قمبر: مرجع سبق ذكره، 2004، ص12-14.

2.2.4 – نصح وتوجيه من الخارج: وهنا لا يكون تدخل عملي سافر ومباشر من الخارج، ولكن تكتفي الدولة أو الدول ذات السيادة والهيمنة في تقديم نصائح وتوجيهات تمليها ضرورة إصلاح التعليم ليتمشى مع المبادئ والمعايير التي تراها مقبولة في عصر مكافحة الإرهاب الدولي والتطرف الديني والتعصب الثقافي.

ولم يعد خافيا على أحد الحملة الضارية التي تقودها أمريكا لحمل دول الشرق الأوسط العربية والإسلامية علي إصلاح التعليم في فلسفته ومقرراته وبالذات في العلوم الإنسانية والاجتماعية وفي مقدمتها الدين حتى يكون هناك تطهير ثقافي حقيقي يعمل للتسامح بين الديانات والتفاهم بين الحضارات دون استعلاء أو استعداء.[24]

3.2.4 – تعاون ومشاركة بين (أجنبي ووطني) أو (خارجي داخلي): أصبح هذا الشكل أكثر انتشاراً وفاعلية في إصلاح نظم التعليم. وتقوم اليونسكو ومنظمات أخرى دولية بدراسة أوضاع التعليم وجوانب أزمته العالمية وبالذات في الدول النامية . وتتشكل لذلك لجان علمية، وتعقد مؤتمرات دولية، وتصدر قرارات ومطبوعات تربوية . وتقدم المنظمات والهيئات والبنوك الدولية والإقليمية معونات مالية، وخبراء واختصاصيين للدول الراغبة في الإصلاح. كما ترسل هذه الدول عناصر مسئولة للتدريب في الخارج وحمل خبرات وتجارب أجنبية ناجحة.

وكثيراً ما تقوم فرق عمل تضم أجانب ووطنيين لتأسيس عمليات الإصلاح في التعليم.

والجزائر من الدول التي استفادت من الكثير من البرامج الدولية في إطار التعاون سواء الثنائي أو متعدد الاقطاب ونورد ذلك كما يلي:[25]

أ – **التعاون الثنائي:** فبالنسبة للتعاون الثنائي تم مع عدة دول أوربية:

جدول رقم: (5) التعاون الثنائي[26]

رقم	الدولة	مجال التعاون الثنائي
1	و.م.إ	– برنامج خاص باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تعليم الانجليزية.
2	بريطانيا	– تجسيد برنامج تكوين 1000 أستاذ تكفل به المركز الانجليزي للغات شمل عدة ولايات، اجتاز المشاركون امتحان (TKT) بجامعة كمبريدج الانجليزية في أكتوبر 2008.
3	فرنسا	– انجاز العديد من مهام الدراسة والمعاينة من قبل الكثير من المجموعات المتخصصة في المواد الدراسية (في لإطار إعداد برامج التعليم الخاصة بالإصلاحات الجارية)
4	مشروع	– تشكيل نواة من الموارد البشرية في ميدان: (تخطيط وبرمجة العمليات التكوينية، تعليمية

[24] - اتهم باول وزير الخارجية الأمريكية مناهج التعليم في بعض الدول الإسلامية بأنها تعلم التطرف والإرهاب وكراهية غير المسلمين. انظر – سيد القمني" :الظواهري ومدرسة التطرف الدموي" في روز اليوسف، ع3964، (5-4)/06/2004، ص28.

25 - بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة، الجزائر2009، ص ص270-271.

[26] - من إنجاز الباحث

	(FSP)	اللغة الفرنسية، والتكوين المفتوح عن بعد..)
5	ألمانيا	– تنظيم تربصات لفائدة المجموعات المتخصصة في المواد فيما يتصل بإعداد وتقييم الكتاب المدرسي، وكذلك في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ب – التعاون المتعدد الأقطاب: عبارة عن منظمات دولية بعضها ينشط تحت سقف هيئة للأمم المتحدة اليونيسكو، مجموعات إقليمية كالإتحاد الأوربي، وعيرها... وبعضها تهتم بالتربية في كل الهول وتنشر تقييماتها لهذه الأنظمة التربوية وترتبها حسب معايير دولية معتمدة، وتصدر كتب سنوية في ذلك وفيما يلي الأعمال التي انخرطت فيها وزارة التربية الجزائرية في إطار التعاون مع هذه المنظمات: [27]

– **منظمة اليونيسكو:** من خلال برنامج الدعم الاول (PARE1) في إطار اتفاق التعاون بين الوزارة والمدير العام لمنظمة اليونسكو، بهدف تدعيم الإصلاح التربوي من خلال المساعدة التقنية وتثبيت الدعائم المؤسساتية ولاسيما تعزيز جهاز الإشراف على الإصلاح وتوجيهه وبضبط أعداد المتعلمين وبالتكوين البيداغوجي للمعلمين والأساتذة وبإعداد الكتب المدرسية من حيث التصميم والإخراج، وبفتح مجال استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال. ومن بين الأعمال المبرمجة المشتركة يذكر بن بوزيد في كتابه إصلاح التربية في الجزائر:

– الإصلاح التربوي في الجزائر: تحديات ورهانات أمام مجتمع في طور التحول (أوت 2005).

– المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية (نوفمبر ،2006)

– إصلاح التربية والتجديد البيداغوجي في الجزائر (2006)

ويستطرد بن بوزيد مشيدا بهذه التجربة التي يؤكد أنها ألهمت الكثير من الدول لطلب المساعدة على الإصلاحات المباشرة من منظمة اليونيسكو.

أما برنامج الدعم الثاني (PARE2) فكان امتداد لمرحلة الدعم الأولي الذي قدمته اليونيسكو (2004-2006) والذي هدف إلى تنمية قدرات المسيرين والمربين لتحسين نوعية تعلمات التلاميذ من خلال مايلي:

– تعزيز القدرات الوطنية في مجال الإشراف والتوجيه لقيادة الإصلاح.

– التنسيق المحكم بين متلف الشركاء الدوليين فيما يقدمونه ن دعم للإصلاح (UNICEF، USAD، AFD، MEDA2، PARE2، ...)

– تشكيل 50 نواة من المكونين التربويين (مكون واحد في كل ولاية) لتخفيف حجم التكوين على مستوى المؤسسات التربوية والمفتشين والأساتذة.

27 - بوبكر بن بوزيد: مرجع سبق ذكره، 2009، ص ص271-274.

– تنمية القدرات الوطنية في ميدان التقويم التكويني.

– **منظمة اليونيسيف:** يتمثل دعم هذه المنظمة في تمويل عدة مشاريع كمشروع (المدرسة صديقة الأطفال) ومشروع (التربية الشاملة) التي تسعى لإكساب الأطفال بعض الكفاءات المتصلة بالحياة الاجتماعية، المواطنة والسلم، والتسامح، والتضامن، مثلما مولت أيضا بعض الدراسات التي تناولت تقييم أثر المقاربة بالكفاءات كمقاربة معتمدة في الإصلاحات الحالية، ومدى استفادة البنات من التربية والتعليم، والتربية التحضيرية، والعنف في الوسط المدرسي، وأخيرا إنتاج الوثائق.

– **مشروع** (MIDA2): بين الإتحاد الأوربي ووزارة التربية ويستهدف دول حوض البحر الأبيض المتوسط ويشكل المشروع سندا قويا للتكوين الأولي والمتواصل لإطارات القطاع والتوجيه وتحسن التسيير الاستراتيجي للمؤسسات التربوية بإعداد مشاريع الخدمة ومشاريع المؤسسة. [28]

– **برنامج الأمم المتحدة** (PNUD): ساهم عبر مكتبه الجهوي الخاص بالدول العربية، في مشروع منح 220000 دولار على مدى اربع سنوات؛ ويتكفل هذا المشروع بإجراء تحقيق حول التوجهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم التي قامت بها الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التربوي (IEA).

4.2.4 – تقليدا لما في الخارج أو نقلا عنه: وقد أخذت بهذا الأسلوب الدول النامية، التي استراحت لسياسة النقل من دول متقدمة سبق أن استعمرتها، وقلدت نظمها ونماذج تعليمها مختصرة بذلك طريق التقدم واللحاق بالعصر، ولأنها فقيرة في إمكاناتها المادية والعلمية والتقنية، والتي تؤسس لها قاعدة إبداع وتجريب، فإن عمليات الإصلاح التعليمي تأخذ بالنماذج الجاهزة خصوصاً وأن ضغوط الوقت والأمل في تعويض ما فات على وجه السرعة، ولتقليل هوة التخلف التي تتسع مع الزمن، تلجأ إلي انتهاج هذا السبيل.

وقد بدأت اليابان نهضتها بإرسال وفودها إلي الدول الغربية للتعليم فيها والأخذ منها، وأرسلت كذلك بعثة إلي مصر للاطلاع علي تجربتها في تحديث نظمها. وهذا ما ينطبق على إصلاحات المدرسة الأساسية بالجزائر التي جاءت بها أمرية 16 أفريل 1976، والتي تبنت المقاربة السلوكية حيث طبقت في دول وأثبتت فشلها، وما يقال أيضا عن الإصلاحات الحالية التي تبنت المقاربة البنائية؛ ولم تلبث عقدا من الزمان حتى عدلت إلى البنائية الاجتماعية، وهي كلها تعبر عن نظرة علماء تلك الدول للإصلاح من وجهة نظر تخصصاتهم وثقافاتهم والمشكلات التربوية في بلدانهم، وبالتالي فليس من الغريب أن تفشل لأن العينة الأصلية التي طبقت عليها، والظروف التي أحاطت بها، والأسباب التي أوجدت ذلك الإصلاح مختلفة عنها في الدول النامية التي تبنتها.

[28] ـ بن حميدة عبد الله: أثر برنامج ميدا2 التدريبي على العمليات الإدارية ونمط القيادة، دراسة مقارنة بين مديري المدارس الابتدائية لولاية المسيلة، رسالة ماجستير، قسم علم وعلوم التربية، جامعة باتنة، 2010.

5 – عوامل نجاح الإصلاح التربوي:

هناك عديد العوامل التي تضمن نجاح أي إصلاح تربوي [29] ومن هذه العوامل نذكر:

أ – أن يكون هناك تفهم كامل للإصلاح المطلوب تطبيقه من جانب القائمين به.

ب – أن يتوفر لدى القائمين بالإصلاح القدرة على القيام به.

ج – أن تكون المصادر والمواد الضرورية المطلوبة متوافرة.

د – أن تكون الإجراءات والترتيبات داخل المنظمة متمشية مع الإصلاح ولا تتعارض معه، حيث أن الترتيبات هامة لتنفيذه.

هـ – أن يكون القائمون بالتنفيذ على استعداد لبذل الجهد وتحمل الوقت الذي يتطلبه الإصلاح.

و – أن تهيأ أذهان الناس في المجتمع للتغيير الذي يحدثه الإصلاح، ومحاولة كسب تأييده ومساندته، واستخدام أجهزة الإعلام المختلفة، والدعايات والمؤتمرات والندوات واللقاءات بين لموطنين والمهتمين بالإصلاح والمتأثرين به.

ز– أن يتوافر نظام جيد للاتصال والتواصل بين القائمين بالإصلاح، والمسؤولين من ناحية أخرى.

ح – أن تقوم فاعلية استراتيجيات الإصلاح.

ط – محاولة الإجابة على سؤال ماذا نعمل؟ ولماذا نقوم بهذا العمل؟ وذلك لفهم ومعرفة التغيرات التي تحتاج لضمان التميز في التعليم، وتنمية الخصائص التي تجعل الطلاب في وضع أفضل.

بالإضافة إلى ما سبق فإن الإصلاح التربوي يتوقف على العديد من العوامل، من أهمها المنادي بالإصلاح، بمعنى هل جاءت الدعوة للإصلاح من جانب فرد أم مجموعة أم من جانب منظمة، ومن المعروف أن المنظمات تختلف في قوة تأثيرها، فهناك منظمات قومية وهناك منظمات إقليمية ومنظمات محلية، ولكل من هذه المنظمات نفوذها وتأثيرها. وإذا كان المنادي بالإصلاح مجموعة فهل هي مجموعة قوية أم هي مجموعة هامشية. أما بالنسبة للإفراد فلا بد من معرفة ما إذا كان هؤلاء الأفراد داخل المنظمة أم خارجها وما مدى قوة دعوتهم وأن كانت من طرف نظام حاكم فهل يملك مصداقية وشرعية أم هو فاقد لها .

كذلك فإن مجال الإصلاح يؤثر في نجاحه أو فشله، بمعنى هل هذا الإصلاح كلي يشمل كافة العناصر، أم هو جزئي يشمل عناصر بعينها، ومن المهم أيضا معرفة الأفراد الذين يتأثرون بالإصلاح، ومدى تقبلهم واستجابتهم له، ومن الأمور الهامة أيضا التي تؤثر في الإصلاح وفي تحديده التأييد المادي والمعنوي له، فكلما زادت أهمية الإصلاح، كلما زاد تأييد الأفراد والجهات له،

[29] ـ مديحة فخري محمد: المرجع السابق، 2014، ص 5.

وهذا بالطبع يستدعي ضرورة سعي الجهة أو الأفراد المنادين بالإصلاح إلى الحجة والإقناع، لكسب تأييد الجماعات والمنظمات لجهودهم. وتختلف قرارات الإصلاح التربوي في درجاتها ومستوياتها، فهناك قرارات تتخذ على أعلى المستويات السياسية في الدولة، وبعضها يتخذ في أبسط صورة من قبل المعلم نفسه.

6 – خصائص الإصلاح التربوي:

لقد وجدت كلمة الإصلاح التربوي استخداما متزايدا في الكتابات التربوية وأصبحت شائعة، وقد انتشر الإصلاح التربوي وعم مختلف بقاع العالم يتأثر بعضه ببعض ويستفيد من تجارب وخبرات الآخرين.

1.6 – الإصلاح مسألة نسبية: إن الإصلاح مسالة نسبية لأن أهمية الإصلاح تتحدد في إطار المؤسسة التي يتم فيها سواء كانت مدرسة أو جامعة، وما يعتبر إصلاحا في نظام تعليمي قد لا يعتبر كذلك في نظام آخر خاصة على مستوى الدول، ووسائل وتكنولوجيات التعليم التي يشيع استخدامها الآن في كثير من النظم التعليمية كانت تعتبر تجديدا في وقتها ولا تعتبر الآن تجديدا في هذه النظم، لكنها تعتبر تجديدا وإصلاحا بالنسبة لأنظمة تعليمية أخرى خاصة النامية.

إذن فالإصلاح مسالة نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان، كما أنه يتفاوت في درجته، فمنه ما يكون شكليا مثل تعديل مواقيت الدراسة أو التخفيف في البرامج والمناهج وما شابه ذلك، وقد يكون الإصلاح جوهريا كتغيير بنية النظام التعليمي، أو تغيير المناهج الدراسية ونظم التقويم والامتحانات أو إدخال وسائل وتكنولوجيات تعليمية جديدة أو استحداث أنواع جديدة من المدارس، وعملية الإصلاح تحتاج إلى وقت طويل سواء من حيث تطبيقها أو تقبل المجتمع لها.

يقول (مورت) بعد دراسته للتجديدات التربوية في النظم التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية: إن من الضروري جدا بالنسبة للمجدد أو القائمين بالتجديد أن يدركوا أن انتشار المعرفة بالتجديد بطيء بين المعلمين في المدارس وبين المدارس أنفسها، وإن عدم معرفة ذلك قد يترتب عليه هجر كثير من التجديدات الجيدة قبل أن تأخذ فرصتها في تدعيم جذورها. [30]

2.6 – درجة التوافق أو المواءمة: ويقصد بها مدى توافق أو مواءمة الإصلاح التربوي مع الممارسات والقيم الراهنة، فالإصلاح الذي لا يتواءم مع المعايير الثقافية السائدة والنظام الاجتماعي قد يرفض أو يتأجل تبنيه والأخذ به، كما أن المواءمة تكون مع الأفكار التي سبق تقبلها، لأن

[30] - محمد منير مرسي: مرجع سبق ذكره، 1999، ص 24- 25.

الأفكار القديمة هي المعيار الرئيسي الذي تقاس به الأفكار الجديدة. إن الإصلاحات والتجديدات نادرا ما ينظر إليها نظرة انفرادية، وإنما ينظر إليها على أنها مجموعة تركيبية متداخلة من الأفكار الجديدة، وقد يؤدي تبني إحدى هذه الأفكار إلى تبني عدة أفكار أخرى. [31]

3.6 – درجة الصعوبة والتعقيد: إن أي فكرة جديدة يمكن تدريجها من الصعب إلى السهل، ويختلف قياس الأفكار الجديدة حسب هذا التدرج، فدرجة الصعوبة في فهم الإصلاح المقترح تعتمد على مدى وضوحه وسهولة فمه، فبعض الإصلاحات أو التجديدات تكون واضحة يسهل فهمها وبعضها يكون صعبا أو بالغ الصعوبة.

4.6 – التواصلية: إن النظام التربوي كغيره من الأنظمة الأخرى المشكلة للمجتمع، يتغير استجابة للتجديدات الثقافية الكبرى، ذلك أن التغييرات المادية المقترحة بتقدم التكنولوجيا واستخدامها، وهكذا تكون التغييرات التي تحدث في بناء النظم التعليمية نتيجة لسلسلة من المؤثرات التي تعكس إجماع المجتمع على ما يجب أن يكون عليه دور ومهام المدرسة.

فبعض الإصلاحات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها أو نقلها للآخرين، والتحكم في مدى توصيل نتيجة الإصلاحات أو التجديدات إلى الآخرين يحدد مدى تقبله على نطاق واسع.

وتتضمن التواصلية مدى إدراك القائم بالإصلاح وفهمه للنتائج المحتملة له، وكلما زادت قدرة القائم بالإصلاح وفهمه لنتائج الإصلاح أو التجديد أو التغيير زاد احتمال تبنيه وتطبيقه، كما تتضمن التواصلية القدرة على التعميم من موقف تجريبي محدود إلى موقف أوسع نطاقا مع الاقتصاد في الوقت والجهد. [32]

5.6 – قابلية التجديدات التربوية للتجريب: يكاد يجمع معظم المربين على أن معظم التجديدات التربوية يمكن تجريبها في ظروف واقعية، وهذا التجريب يسهم بصورة واضحة في نجاح التجديدات عند تعميمها، ولقد تزايد اعتقاد المربين في دول العالم المعاصر لاسيما في الدول المتقدمة بان التجديد التربوي ينبغي أن يقوم على أسس تجريبية علمية، وتماشيا مع هذه الاتجاهات، بدأت هذه الدول في إنشاء مراكز للبحث العلمي التربوي عرفت باسم مراكز البحث والتطوير تعبيرا على العلاقة العضوية بين التجديد والتجريب من خلال البحث، فالتجديد التربوي يقوم على مراحل تبدأ بمرحلة البحوث الأساسية والتطبيقية تليها مرحلة التطوير وهي تتضمن اختبارات ميدانية وعمليات تقويمية للتجديدات المختارة، وأخيرا مرحلة الانتشار والتعميم ويترتب عليها تبني التجديدات على نطاق واسع وقد لجأت بعض الدول المتقدمة في محاولة لتجريب تجديداتها التربوية وتكييفها

[31] - محمد منير مرسي: نفس المرجع، 1999، ص26.
[32] - محمد منير مرسي: نفس المرجع، 1999، ص26- 27.

للاحتياجات المحلية إلى إنشاء مراكز إقليمية لتكون حلقة وصل بين نتائج البحث الأساسية أو النظرية والممارسات الفعلية، بحيث تقوم مراكز البحوث والتطوير بإجراءات البحوث التطبيقية، وتقوم تلك المراكز الإقليمية بتكييف وأقلمة نتائج تلك البحوث للاحتياجات المحلية. [33]

6.6 – حاجات الإصلاحات التربوية للانتشار: إن من خصائص الإصلاحات التربوية حاجتها للانتشار والإعلام ولذلك فمعظم التجديدات أو السياسات التعليمية الجديدة غالبا ما تكون مسجلة ومكتوبة، ومن الضروري إعلانها للمنفذين من معلمين وإداريين، وللجمهور من أولياء أمور ومسؤولين في المجتمع، بل قد يبالغ البعض بالتأكيد على ضرورة أن تلقى تلك التجديدات قبولا على المستوى المهني الشعبي، وأن نجاحها أيضا رهن بهذا القبول، ويساعد الإنتشار بتحديد مدى تقبل الأفراد لتلك الإصلاحات، فتقبل الإصلاحات يتوقف على مدى إدراك القائم بالإصلاح لهذه الإصلاحات وفهمه للنتائج المحتملة لها، فكلما كان القائم بالإصلاح مدركا له وللنتائج المترتبة عليه كلما زاد احتمال تبنيه وتطبيقه. إن عدم المعرفة بالإصلاحات والتجديدات التي تحدث في النظم التعليمية يحول دون انتشارها ولذلك فالإعلام ضروري لانتشار التجديد والإصلاح؛ فكثير من المعلمين لا يتبنون التجديد والإصلاح لأنهم لم يعلموا أنه توجد طرق وأساليب أخرى يمكن أن تسهم في حل ما يواجههم من مشكلات أو تزيد من كفاءتهم ومؤسساتهم التعليمية، ولذلك فأول خطوة في تطبيق الإصلاح أو التجديد والأخذ به هي المعرفة بماهيته وأهدافه وكيفية تطبيقه، إذ كيف يمكن تطبيق تجديد لا يعرفه المعلمون ولم يسمعوا به، ومن هنا فإن انتشار التجديد والإعلان عنه والإعلام به، هو نقطة البداية قبل تطبيقه والأخذ به، ولذلك يتطلب الأمر توفير قنوات اتصال جيدة بين المعلمين والمدارس من جهة وبين مصادر التجديد والإصلاح من جهة أخرى. [34]

7 – متطلبات وشروط الإصلاح التربوي:

إن عملية الإصلاح التربوي لما تتميز به من خصوصية، لارتباطها بضمان تكوين الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف في مجتمعاتهم، والتفاعل مع مستجدات الحاضر والتطلع لآفاق المستقبل، تجعل من الإقدام على هذه العملية يتطلب جملة من المتطلبات والشروط الواجب توافرها، والحرص على أن تكون ضمن القاعدة الأساسية لأي عملية إصلاح مرغوب فيه، فالإصلاح التربوي على قدر من الحساسية بحيث لا مجال فيه للخطأ لأن العملية تعتبر قضية تمس بالمجتمع، بكل فئاته لذلك وجب أن تكون عملية الإصلاح مرتبطة بالواقع المحلي بكل تجلياته غير

[33] - جمال الدهشان: التجديد في التعليم الجامعي، دار قباء، مصر، 2004، ص 21.
[34] - محمد منير مرسي: مرجع سبق ذكره، 1999، ص 26-27.

مفروضة من جهات خارجية، وأن تدعم برؤى تخطيطية محكمة تؤسس لاستراتيجية تعاونية، يتجند فيها الجميع لإنجاح العملية وهذا ما أشار إله (مصطفى محسن) محددا ضرورة توفير ميزتين هامتين حتى يكتب النجاح لأي عملية إصلاح تربوي. [35]

أ – ألا يكون مندرجا في إطار سياسات تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية مستوردة تابعة مشروطة، مملاة من الخارج، بل نابعة من اختيار وأهداف، وحاجات وطنية بالأساس.

ب – أن يتكامل إضافة إلى إجرائيته ودقته وأهدافه، مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى أي ينخرط في إطار رؤية تخطيطية وطنية عامة ومتكاملة العناصر، ضمن استراتيجية تشاركية وتحاورية جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدوار والعلاقات.

هذا لا ينفي الانفتاح الإيجابي على تجارب الآخرين، للاستفادة منها في وضع الخطط والاستراتيجيات لتحقيق القدر الكافي من النجاح، فالتسارع الكبير في مجال المعلومات والمعارف يتطلب ضرورة تكييف السياسات التربوية، لتسمح بملاحقة المستجدات والتطورات المختلفة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. [36]

فالتدفق المعرفي الهائل الذي رافق الثورة التكنولوجية، وجعل من عملية التواصل بين مختلف الثقافات أمرا يسيرا، وفي مقابل ذلك أصبحت عملية التواصل تتطلب قدرا معينا من التدريب يتلقاه طالب العمل، من أجل اكتساب القدرة على جملة من العمليات التي تمكنه من الاستفادة من هذه العملية وهذا ما أشار إليه (محمد جواد رضا) " طالب العلم يجب أن يدرب على تشخيص وفرز وتحليل مناطق التواصل (Contact zones) بين العوم والثقافات الإنسانية المختلفة". [37]

إن التربية في عصر العولمة تشهد تحديا كبيرا، يحتاج إلى العمل باستمرار وبجد لمسايرة التطورات الحاصلة على مستوى التغير الاجتماعي، وليس العكس بمعنى أن تصبح التربية تجري وراء التغير علها تلحق به: " إن التربية اليوم تلهث وراء التغير وتحاول جاهدة إعداد مجتمعاتنا لمسايرة هذا التطور، وبذلك صار الوضع معكوسا، وأصبح دور التربية لاحق للتغيير بدلا من أن يكون سابقا له". [38] إن الرغبة والعمل بجد ضمان حقيقي لنجاح أي إصلاح تربوي، يوفر المتطلبات الأساسية للعملية الإصلاحية والتي نوجزها في النقاط التالية:

---

[35] ـ مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التربوي،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،2002، ص39.

[36] ـ نولر الدين زمام، سعاد بن قفة: الإصلاح التربوي والتنمية، http//knol.google.com، 2010-11-14، 23:25.

[37] ـ محمد جواد رضا: الإصلاح التربوي العربي خارطة الطريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان،2006، ص117.

[38] ـ محمد سلامة محمد غباري: الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر،2006، ص39.

أ – التبني السياسي للعملية الإصلاحية للنظام التربوي، وفق سياسة تعليمية تستمد مرجعيتها من فلسفة المجتمع في مجال التربية، يتجسد ذلك في مشروع متكامل للإصلاح يتجند الجميع لتنفيذه كل في موقع مسؤوليته.

ب – شمولية الإصلاح التربوي ومرونته، التي يجب أن تكون صفة سائدة في مراحل الإصلاح التربوي، لضمان نجاح العملية وفق خطة وإصلاح تربوي شامل انطلاقا من المبادئ التالية: [39]

– شمولية التطوير التربوي المنشود بحيث يتناول جميع عناصر النظام التعليمي الرئيسية، ويجري عليها ما يتطلبه من تغيير كلي أو جزئي.

– مرونة إجراءات التطوير، فيتيح بدائل لاختيار ما يناسب نظمها التعليمية وظروفها وأولوياتها.

– واقعية التطوير بحيث ينطلق من أرض الواقع، ويتدرج في خطوات التغيير والإصلاح بما يتلاءم ودرجة استيعاب أهداف التطوير، والتمكن من تطبيقه من قبل المدارس والتربويين العاملين فيها والمشرفين عليها.

– السعي نحو التعليم النوعي بكل ما تحمله الكلمة، من معاني الجودة ومواكبة التغيير المتسارع في الكم المعرفي والتدريب والمهارات الحياتية.

– إعداد مناهج تربوية مبنية على آخر ما جادت به النظريات التربوية، في مجال البحث التربوي للرفع من مستوى التعليم، دون أن نهمل واقع المجتمع وفلسفته التربوي" أن يراعى واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم، وخصائص نموه وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات". [40]

– التفاعل الإيجابي مع الآخر والتفتح على ثقافة الآخرين، مع المحافظة على الخصوصية والهوية المحلية، لتدريب الناشئة على التفاعل الإيجابي مع الثقافات المختلفة وفرز وتحليل مناطق التواصل وتعزيز الثقة بالنفس، في فتح نافذة للحوار مع الآخر وكما يقول المهاتما غاندي: " إنني أفتح نوافذي للشمس والريح، ولكنني أتحدى أية ريح أن تقتلعني من جذوري".

إن السعي وراء توفير المتطلبات الضرورية لعملية الإصلاح، لاشك تساهم في ضمان النجاح لأية عملية إصلاحية، ويلخص لنا (بدر عبد الله) أهم المتطلبات الواجب توفرها في الإصلاح الشامل: [41]

---

[39] ـ رافدة الحريري: التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007، ص295.

[40] ـ توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2000، ص26.

[41] ـ بدر عبد الله الصالح: المنظور الشامل للإصلاح المدرسي (إطار مقترح)، مؤتمر الإصلاح التربوي تحديات وطموحات، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 17-09-2007، ص4.

أ – التغيير التربوي: تحديد خصائص النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي (Reform Model) بجوانبه المختلفة عن النموذج السابق، تعلما، وتعليما، وإدارة.

ب – تطوير التعليم: (Instructional Development) تطبيق العملية المنظمة لإنتاج انموذج المرغوب للإصلاح المدرسي.

ج – تطوير هيئة التدريس: (Faculty Development) تنمية اتجاهات إيجابية نحو التغيير والمهارات التي يتطلبها تنفيذ التغيير.

د – تطوير المنظمة: (Organizational Development) من حيث المحاور الأساسية المتمثلة في اللوائح والسياسات الموجهة للتغيير، والمصادر المادية التي يتطلبها تنفيذ التغيير، والثقافة الداعمة للتغيير، أهم من ذلك القيادة المسيرة للتغيير.

8 – بدائل الإصلاح التربوي وطرائقه ومعاييره:

هناك ثلاثة بدائل أو استراتيجيات أساسية لمشاريع الإصلاح التربوي تتبنّى لترجمة الأهداف المأمولة إلى صيغ وبرامج تطبق بشكل تجريبي على أرض الواقع، تتمايز عن بعضها البعض على أساس قربها أو بعدها أو اندماجها بحياة العمل والإنتاج، أو تجاوزها لهما. هذه النماذج هي:[42]

1.8– نموذج الإنماء التعليمي الأكاديمي: وهو كما يدل عليه اسمه، عبارة عن نسخة منقّحة من النظام التعليمي الأكاديمي المعروف، الذي استقر قبل الاستقلال، وأحيانا كثيرة بعده أيضا في عدد كبير من البلدان المتنامية. وهو يحاول أن لا يتقدم بالتعليم إلى حد الارتباط – ولو جزئيا – بحياة العمل والإنتاج، بل يحصر تقدمه في مضمار تطوير أهدافه، وأساليبه وطرائقه ووسائله، ضمن الخط الأكاديمي نفسه، معتمدا على تغييرات كثيرة لا تغير شيئا في التعليم من حيث الجوهر. [43] ففي إطار هذا الأنموذج، ينظر إلى المشكلات التربوية على أنها مشكلات تربوية بحتة، وتربوية فقط لا غير، ولا يمكن أن تعالج بمعزل عن إصلاح مجتمعي جذري يتناسب معها. ولعل أهم التجديدات التي أدخلها هذا البديل على مراحل التعليم، هي استنباط مرحلة جديدة تهتم بالتلاميذ قبل دخولهم المدرسة بقصد توحيد الشروط الاجتماعية والثقافية المحيطة بالأطفال، واستخدام الطرائق الناشطة التي تعتمد على البحث والمناقشة في الصف، وعلى نشاط التلميذ وإيجابيته، واشتراكه الفعلي في عملية التعليم.

---

[42] - أحمد صيداوي وآخرون. الإنماء التربوي. معهد الإنماء العربي1982، بيروت، ص 111 – 206.

[43] - أحمد صيداوي وآخرون :نفس المرجع، 1982، ص 111 – 112.

ويركّز هذا البديل على الطابع النظري واللفظي في مناهج هذا البديل، وعلى استخدام اللغات الأجنبية التي هي لغة المستعمر على حساب اللغة الوطنية، ويأخذ النموذج بأسلوب وتقنية المناهج المتكاملة، إذ تدمج الدروس الاجتماعية في منهج موحّد، موزّع على وحدات تعليمية، وكذلك الأمر بالنسبة إلى العلوم المتكاملة والعام لة. ويخصص النموذج جزءا للتربية والفنون، وحصص الفراغ التي تستثمر في مشاريع ترفيهية أو زيارات ميدانية تحت إشراف المعلمين. ولعل الجانب الذي لم يطرأ عليه أي تغيير في هذا البديل الأكاديمي هو الامتحانات، فهي لا تزال أكاديمية تقليدية تعطي أهمية بالغة على حساب الجانب التعليمي وتركز على الحفظ والاستظهار، والجانب الأكثر وضوحا في هذا البديل، هو الغياب شبه التام للتعليم الفني والتدريب المهني في هذا النمط من التعليم.

2.8 – نموذج الإنماء التربوي المنتج: يقوم على التوسع الديمقراطي في مراحل التعليم المختلفة، ويستهدف تحقيق الانسجام الكامل بين حاجات سوق العمل إلى الأيدي العاملة المدربة، وبين المتخرجين في مراحل التعليم المختلفة. أما هدفه الأسمى، فهو تحقيق المتطلبات التعليمية لمبدأ العمالة الكاملة. وبشكل عام، يمكن القول إن الشرط الأساسي الذي يحكم النموذج التربوي المنتج، هو وجود خطة إنماء اقتصادي اجتماعي متكاملة. [44]

ويستند هذا الأنموذج إلى عدة اعتبارات تشكل بنيته وموجّهاته، أهمّها ما يرتبط بالمفهوم الواسع للتعلم الذي يمكن أن يتم في أي مكان أو زمان، وما المدرسة إلا مؤسسة واحدة من مؤسسات المجتمع التي تعنى بالتعليم والتعلم. وفي ضوء هذا المفهوم، يولي هذا الأنموذج عناية خاصة بالتعليم غير النظامي وتعليم الكبار بمفهومه الواسع، سواء برامج محو الأمية الحضارية، أو التدريب المستمر، أو التعليم بالمراسلة، والتعليم عن بعد، أو التعليم التقني المسائي، أو برامج الثقافة العامة والشعبية، أو برامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وغير ذلك من الصيغ غير النظامية للتعليم.

ويؤكد على إلزامية التعليم، وسقفها يحدد في ضوء التقدم الاقتصادي، والتوسع في فرص التعليم لما قبل المرحلة الابتدائية من الشهر السادس حتى السنة السابعة من العمر، وتنوع مسارات التعليم الثانوي بما يخدم احتياجات سوق العمل، وزوال المفهوم النخبوي للدراسات الجامعية والعليا، وتحقيق التوازن بين المواد الأدبية والعلمية بالإضافة إلى المواد التطبيقية تحقيقا لمفهوم التّربية الإنسانية العلمية الجديدة. ويقف موقفا مرنا من الامتحانات وهي لا تشكّل هاجسا مقلقا كما هي عليه الحال في النموذج الأكاديمي التقليدي السابق الذكر؛ فينظر إلى الامتحانات التي عادة ما

[44] - أحمد صيداوي وآخرون :نفس المرجع،1982، ص150 – 178.

تكون محدودة في مرات تأديتها، نظرة تقدمية كجزء من عملية التعلم، ويمكن في حالة الفشل أو التعثّر إعادتها، أو استكمال بعض جوانب القصور بنشاطات تعوض ما برز من قصور. أما مسألة الشهادات ومعادلتها، فإن أمرها موكول إلى اقتصاديات السوق وتقييم أرباب العمل بناء على تشخيصهم لكفاية المتخرجين وقدراتهم.

ويتصوّر دعاة الأخذ بهذا الأنموذج إمكانيّة تحقيق العدالة الاجتماعية المطلقة بين أبناء الشعب الواحد، متى ما تمّ استيعاب الدارسين وتوجيههم إلى مختلف أنواع الدّراسة والمهن بناء على كفايتهم وميولهم ومتطلبات الاقتصاد، بغض النظر عن أية عوامل دينية أو جغرافية أو عرقية أو غير ذلك. وبطبيعة الحال، فإن تطبيق موجهات هذا البديل، تستدعي إحكام التعاون بين القطاعين العام والخاص في توفير فرص تعليمية تسمح لكافة الشرائح الاجتماعية بالاستفادة منها.

وبشكل مختصر، نستطيع القول إنّ الاطّلاع على تجربة الاتحاد السوفييتي سابقا وفرنسا، تعطي صورة واضحة عن معالم هذا البديل الإصلاحي وموجهاته. صحيح أن هذا الأنموذج أثبت جدواه وكفايته في البلدان التي تم تطبيقه فيها، خاصة أثناء عملية تقدمها الاقتصادي والديمقراطي، على أن يبقى حاضرا دائما في ذهن البلدان المتنامية. إنّ أي أنموذج تربوي أو غير تربوي يبقى مشروطا بالتجربة التاريخية، وإنّ إدراك الخاصية التاريخية المحددة للمجتمعات التي أفرزت النموذج التربوي المنتج، هو الشرط الجوهري للإفادة من هذا النموذج في إنماء البلدان النامية. [45]

3.8 – نموذج الإنماء الثقافي الشامل: إنّ هذا النموذج يهدف إلى استكمال مفهوم الإنماء بالمعنى الديمقراطي الشامل، وذلك يعني عدم الاكتفاء بالفاعلية الداخلية والخارجية لعمليات التربية والتعليم التي تصبّ أخيرا ضمن تيارات الإنماء الاقتصادي، وبالتالي عدم الاكتفاء بالإنماء الاقتصادي نفسه. وذلك لأن البنية الاقتصادية، ولو كانت هي الأساس الذي تنعكس آثاره على سائر البنيات والأبعاد، فإنها متى بدأت تتحقق على وجه مقبول لا تشبع تطلعات الإنسان. فلا بد إذن من أن يرافق الإنماء الاقتصادي ويسبقه أحيانا إنماء اجتماعي، وإنماء سياسي، وإنماء تربوي من نوع آخر يتجاوز مسألة الربط مع العمل المنتج ". [46]

وبمعنى آخر، فإن هذا الأنموذج للإصلاح يرى أن إصلاح المنظومة التربوية أو الاقتصادية، ينبغي ألا يكون طموحا أو هدفا لذاته، بل ينبغي أن يتم ضمن إصلاح شمولي للمنظومة المجتمعية بحيث تتعاون هذه المنظومات سويا لتحقيق الديمقراطية، وتكوين المجتمع المتعلم الذي تتركّز فيه الاهتمامات نحو الجوانب الثقافية الشاملة، والتطوّر الاجتماعي دون التركيز

[45] - أحمد صيداوي وآخرون : المرجع السابق1982، ص183.
[46] - أحمد صيداوي وآخرون : المرجع السابق1982، ص181.

المحض على الجوانب الاقتصادية أو التربوية وحدها، فهو يشمل الحياة بأسرها من قطاعات عمل وإنتاج، وفن ورياضة، وترفيه، وعقيدة، وفلسفة، بحيث تتحوّل الثقافة من عمل مباشر إلى محور أساسي من النسيج المجتمعي، تؤدّي إلى تحسين مستوى الحياة وفق تصورات ورؤى وسياسات عامة، تتوافق وتطلّعات المجتمع وثقافته وخصوصيته.

ووفق معطيات هذا الأنموذج، يصبح المجتمع بأكمله وبجميع قطاعاته، مسرحا للتعلم والتثقيف والتعاون. " ويصبح التعلم المستديم، من أبرز مظاهر هذا النشاط، لأنه جزء لا يتجزّأ من النشاط الطبيعي للإنسان المتحرّر". والقاموس الخاص بهذا الأنموذج، يؤكّد على المفاهيم المرتبطة بالتعليم والثقافة من أجل التحرير، والتعلم المستمر من أجل تحقيق الذات، ورفض قيود التدجين وتربية القهر، واحترام حقوق الإنسان، وتحقيق التعاون والتقارب الثقافي بين الشعوب من أجل إنماء ثقافي دولي، وخلق ثقافة إنسانية عالمية. وتتّسم الإصلاحات التربوية المنشودة في هذا الأنموذج، بالتوجّه الإنساني الداعي إلى اللبرالية والتقدمية في مفهومهما الغربي. وتجربة الولايات المتحدة الأمريكية، هي نموذج واضح لتطبيق موجهات هذا الأنموذج. [47]

وينبغي التأكيد على أنّ هذه البدائل مرنة، تسمح بالمزاوجة والتداخل والتكامل فيما بينها، دون قطيعة أو انفصال. ويمكن أن يتشكل من بينها بديل انتقائي رابع يجمع عناصر ومميزات من هذه البدائل المطروحة، وتبقى مسألة اختيار البديل الإصلاحي من اختصاص ممثلي الشعوب والحكومات والمختصين، لكن لابد من وضوح أهداف الإصلاح وإمكانية تطبيقها وكفايتها وقلة كلفتها، وأن يكون الإصلاح جزءا من إصلاح شمولي مجتمعي، وأن يكون مقبولا على مستوى المنفّذين والشعب، وأن يحقق العدالة الاجتماعية.

9 – تجارب رائدة لبعض الدُّول في الإصلاح التربوي:

لعل من الجدير بالاهتمام ونحن بصدد موضوع الإصلاح التربوي في الجزائر والوقوف على واقعنا التعليمي ونستشف معالمه المستقبلية، أن نقف عند بعض تجارب الإصلاح الرائدة التي حققت نجاحات ملموسة في هذا الإطار وهي كما يلي:

1.9– تجربة الولايات المتحدة الإمريكية: بدأت بتفاجئ (و.م.إ) بإطلاق الإتحاد السوفياتي للمركبة الفضائية (سبوتنيك) سنة 1957، فأطلقت القيادات السياسية والعلمية صرخة تحذير بأن قدرة العلماء الروس على إطلاق المركبة تعتبر تفوقا علميا أكثر منها تحديا صناعيا أو تجاريا، فقرعت نواقيس

[47] - أحمد صيداوي وآخرون : المرجع السابق1982، ض196.

الخطر، ليس في المؤسسات السياسية والعسكرية فحسب، بل في مؤسسات التعليم أيضا، فصدر في الولايات المتحدة الإمريكية قانون التعليم الدفاعي الوطني National Defense Education Act لتمويل برامج تطوير قدرات المعلمين، ولتمكين المدارس من تأمين المتطلبات العلمية والاهتمام – بشكل خاص– بالعلوم والرياضيات.

ثم أطلقت الولايات المتحدة الامريكية الصرخة الثانية في عام 1983م عبر تقرير Nation at risk A، الذي أصدره الفريق الوطني للتميز في التعليم، فكان العنوان الأبرز لهذا التقرير: (إن النظام التعليمي الامريكي أصبح في مرمى التهديد بسبب المد المتنامي للعمل متوسط الجودة) Rising Tide of mediocrity. وجاء الاستطراد ليؤكد مايلي: (لو أن قوة معادية للولايات المتحدة حاولت أن تفرض علينا أن يصبح نظامنا التعليمي عاديا، كما هو الحال في نظامنا اليوم، لاعتبرنا ذلك عملا حربيا؛ لهذا فإننا قد قبلنا هذا الوصف لأنفسنا، ونكون بذلك قد اقترفنا عملا من عدم التفكير، كأننا نزعنا سلاحنا التعليمي من جانب واحد Educational Unilateral Disarmament. [48] وقد استمرت جهود إصلاح التعليم في الولايات المتحدة – بعد ذلك– على مستوى الولايات أو على المستوى الفدرالي، ففي كل عام – تقريبا – تظهر دراسات ومقارنات وتقارير، يبدو بعضها متشائما، في حين يبدو بعضها الآخر متفائلا، حيث تقيس تلك التقارير مخرجات النظام التعليمي الأمريكي، وتقارن بينها وبين مخرجات الأنظمة التعليمية المنافسة، في أوربا واليابان والصين وكوريا الجنوبية، وسنغفورة وغيرها من الأنظمة المتقدمة.

2.9 – تجربة بريطانيا: أما في بريطانيا فقد كان مشروع (إصلاح التعليم) على رأس أولويات حكومة العمال عندما تسلمت السلطة في عام 1998م بعد أعوام عديدة في إطار حكم المحافظين، فكان تقرير (التميز في التعليم) الذي قدمته الحكومة في جزئين اثنين للبرلمان كافيا لوضع أسس واضحة لعملية الاصلاح الجذرية، التي غيرت – إلى الأبد– كثيرا من المفاهيم والسياسات التعليمية: لقد أكد هذا التقرير: (أن التعليم يعتبر المفتاح الرئيس لبناء مجتمع ديناميكي ومنتج، يتيح الفرصة المتساوية ويوفر العدالة للجميع. إن للتعليم الأسبقية الأولى لدى الحكومة، وسوف تتضافر الجهود بالمشاركة مع كل أولئك الذين يشاطروننا روح الحماس والشعور بالحاجة الملحة لتحقيق المستويات العالية المنشودة. [49] وقد انطلقت عملية الإصلاح التي استغرقت خمس سنوات، في إطار عدد من المبادئ منها:

---

[48] - تقرير أمة في خطر (A Nation at Risk) الفريق الوطني للتميز في التعليم، أنظر كتاب (The Great School Debate)، نيويورك 1958م.

[49] - تقرير التميز في التعليم (Excellence in Education) ، أعده وزير التربية والتوظيف عام1997م، وعرض على البرلمان البريطاني.

– يعتبر التعليم من أولويات سياسة الحكومة ، مع أهمية وجود توعية شاملة في أوساط المواطنين حول أهمية التعليم والتوقعات المتزايدة لما يمكن انجازه.

– وضع السياسات لفائدة غالبية المواطنين وليس القلة فقط.

– التركيز على المعايير والمستويات، وليس على الهياكل الادارية.

– سيكون التدخل متناسبا عكسيا مع مقدار النجاح، فكلما كان النجاح أكبر كان التدخل أقل.

– لن يكون هناك تسامح مع سوء الأداء.

– تعمل الحكومة مع الذين تعهدوا بالمشاركة لرفع المعايير جميعها.

3.9 – التجربة اليابانية: في 1889م أقرت الحكومة اليابانية مشروع (إصلاح التعليم) [50] الذي قام على أسس مختلفة عنها في الغرب ، فهذا الأخير كان يعاني من قسوة متطلبات النجاح وشروط التفوق، التي جعلت الطلبة في تلك الدول يتفوقون في الرياضيات والعلوم في الاختبارات الدولية، بينما يفتقدون التميز الفردي والابداع القائم على الملكات الفردية. وقد حدد مشروع الاصلاح التعليمي في اليابان ثلاث أهداف رئيسية لذلك هي كما يلي:

– تعزيز الجوانب العاطفية والإنسانية والنفسية، باعتبار المتعلم عنصرا عاطفيا له حاجات اجتماعية ونفسية مهمة، لهذا كان من المطلوب تحطيم بعض القيود والصرامة التي تميز المدارس اليابانية.

– اعتبار النظام التعليمي عنصرا أساسيا لتلبية احتياجات الطالب الفردية، ومنحه فرص التنوع والاختيار، وذلك عن طريق منح المدارس مزيدا من المرونة الادارية والمنهجية، التي تمكنها من تعزيز جوانب الابداع والتميز الذاتي.

– ومنح المدارس مزيدا من الاستقلالية الإدارية، عن طريق تشكيل مجالس محلية للإشراف.

4.9 – تجربة ماليزيا: عاشت هذه الأخيرة سنوات من الطفرة الاقتصادية والتنمية البشرية، في ظل رؤية قيادتها المعروفة لنقل البلاد من دولة متخلفة اقتصاديا وعلميا إلى دولة متقدمة قبل عام 2020م بدأت مرحلة إصلاح النظام التعليمي منذ استقلال البلاد في عام 1957م باعتباره أحد أهم محاور النهضة والتقدم الاقتصادي والاجتماعي؛ فكانت مشاريع اصلاح النظام التعليمي تتركز على بذل الجهود الكبرى لتوفير فرص التعليم للجميع، وبخاصة في المناطق النائية والفقيرة، إضافة إلى دعم دور التعليم في تحقيق الوحدة الوطنية. وبرغم تلك الخطوات الإيجابية، فإن عمليات الاصلاح الحقيقي للنظام التعليمي بدأت تأخذ مسارا جديدا في عقد التسعينات بغية تحويل ماليزيا من دولة صناعية إلى دولة تعتمد على اقتصاديات المعرفة، وذلك حين صدر نظام إصلاح التعليم في عام 1990م. وقد ركز

[50] - تقرير وزارة التربية في اليابان، المجلس الوطني لإصلاح التعليم2000م.

هذا النظام ضرورة بلوغه مستوى عالمي، أن فلسفة التعليم يجب أن تحقق أهداف النظام التعليمي، وجعل مدة التعليم الابتدائي من 5 إلى 7 سنوات، واهتم برياض الأطفال، والتعليم الفني، ودعم التعليم الخاص. ولتحقيق هذه الأهداف الأساسية لمشروع إصلاح التعليم في ماليزيا، ركزت مناهج التعليم الجديدة على عدد من العناصر أهمها:

– التركيز على مهارات التفكير الابداعي، والتحليل والنقد في المناهج التعليمية، وتغيير أساليب الحفظ والتلقين حتى في مقررات التاريخ والجغرافيا.

– تعزيز مهارات حل المشكلات PROBLEM SOLVING SKILLS، من خلال الرياضيات والعلوم التطبيقية. وتبنى أساليب التعلم ذي المغزى MEANINGFUL LEARNING، وذلك بتعزيز طرق الاقناع والمشاركة وإبداء الرأي. وتعزز القيم الأخلاقية في مناهج التعليم كافة، ومن ذلك قيم العدالة والتسامح والصدق والتعاون ويرها من القيم.[51]

وتلخص دراسة لمجموعة ماكينزي للاستشارات بعنوان: " كيف تمكنت أنظمة التعليم الأفضل أداء من الوصول إلى الصدارة؟ " أهم العناصر التي قامت عليها مشاريع إصلاح التعليم في دول العالم التي حصلت على نتائج مميزة في الاختبارات الدولية؛ فكل من كوريا الجنوبية وسنغفورة أثبتا أن بإمكان النظام التعليمي أن يتحول من نظام أقل كفاءة إلى نظام أكثر كفاءة في خلال عقود قليلة. كما أثبتت بريطانيا وولاية بوسطن أن بإمكان النظام التعليمي تحقيق نتائج مذهلة في المخرجات في فترة زمنية وجيزة. وقد خلصت الدراسة الموضوعية إلى أن الأنظمة الأكثر فاعلية في العالم تستطيع تحقيق نتائج جيدة إذا ما راعت ثلاث عناصر أساسية هي: [52]

– جذب العناصر الأكثر إبداعا إلى مهنة التدريس.

– تطوير قدرات هذه العناصر لتقدم الأفضل في مجال التدريس.

– وضع المعايير التي تضمن أن يقدم هؤلاء المدرسون المستوى المتميز للطلبة كافة.

ومع ذلك عادت هذه الدراسة لتؤكد على ضرورة الإصلاح العام للنظام التعليمي، ليشمل القيادات المؤثرة على مستوى الإدارة العليا وعلى مستوى المدارس في الوقت ذاته.

وقد أصدر البنك الدولي عام 2008م تقريرا شاملا حول التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا MENA، وحدد ثلاث عناصر أساسية لسياسات إصلاح التعليم هي: [53]

– هندسة جيدة للنظام التعليمي: زيادة كمية مدخلات الأنظمة التعليمية وتحسين نوعيتها.

---

[51] - عايدة سريا محمد يونس: إصلاح التعليم في ماليزيا، ورقة مقدمة لمؤتمر تطوير التعليم فيآسيا والباسيفيك، سيول، كوريا الجنوبية، 26/25 أكتوبر 2001م.

[52] - دراسة لمجموعة ماكينزي للإستشارات: كيف تمكنت أنظمة التعليم الأفضل من الوصول إلى الصدارة؟، سبتمبر 2008م.

[53] - البنك الدولي: تقرير الطريق غير المسلوك، إصلاح التعليم في منطقة الشرق الاوسط وشمال إفريقيا MENA، 2007م.

– حوافز متسقة مع النواتج: أي مزيدا من الإيجابية والدعم لمقدمي الخدمات التعليمية كالأساتذة ومدراء المدارس. وإجراءات واضحة لتحقيق قدر أكبر من المساءلة العامة، وذلك لمنح المواطنين وغيرهم صوتا مسموعا.

10 – مبادئ الإصلاح التربوي الشامل (أمرية 16 أفريل 1976):

تعتبر الإصلاحات التي جاءت بها الأمرية 16 أفريل 76 أول الإصلاحات التربوية الشاملة والعميقة، وجاءت لتكون قطيعة مع الماضي؛ لأن المحاولات السابقة لم تتمكن من القضاء على تبعية النظام التربوي للنظام الموروث عن الإستعار، ولهذا وجب التطرق للمبادئ الأساسية التي جاء من أجلها، وقد اقتصر حديثنا عن هذا الإصلاح رغم المحاولات الإصلاحية السابقة له كونه الأهم في تلك الفترة لدرجة مازالت هذه المبادئ قائمة في الإصلاح الحالي ويجري الحديث عنها، وسوف نستعرض هذه المبادئ بشيء من التفصيل:

1.10 – تعريب التربية والتعليم: جاء في ديباجة أمرية 19 أفريل 1976 : " إن وطنية المنظومة التربوية وجب عليها تقديم التربية باللغة العربية، ونشر القيم الروحية والثقافية الأصلية، لتساهم بدورها في إحياء تراث عريق غني بمظاهر التقدم ويتوقف تكييفها مع مقتضيات الجماعة" وتطبيقا لذلك جاء في المادة 8 من المرسوم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976: " أن التعليم يكون باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد." ولا غرابة في أن تكون اللغة العربية هي لغة التعليم فهي مقوم ساسي من مقومات الشخصية الجزائرية وقد لعبت اللغة العربية طوال قرون عديدة دورا كبيرا في التماسك الاجتماعي والقوي للمجتمع الحزائري وكان مرد ذلك كما يرى الدكتور تركي رابح في مقال بعنوان التربية والشخصية القومية (الوطنية) يكمن في عاملين:

أ – كون اللغة العربية لغة قومية للجزائريين تربط بعضهم ببعض من ناحية كما تربطهم بالمجتمع العربي على مستوى الأمة العربية من ناحية أخرى وتحدد انتماءهم المصيري إلى ثقافة اللغة العربية وحضارتها (الحضارة العربية الاسلامية).

ب – كون اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ومنه لغة الإسلام الذي يدين به الجزائريون ويتصل بواسطتها الفرد الجزائري بمنابع الاسلام والقرآن والحديث والفقه وغيرها من التراث الفكري والروحي للدن الإسلامي.

ويقول الشيخ البشير الإبراهيمي: " اللغة العربية هي لغة الإسلام الرسمية ومن ثم فهي لغة المسلمين الدينية لرسمية، ولهذه اللغة على الأمة الجزائرية (الشعب الجزائري) حقان أكيدان: كل

منهما يقتضي وجوب تعلمها فكيف إذا اجتمعا: حق من حيث أنها لغة دين الأمة بحكم أنها أمة مسلمة، وحق أنها لغة جنسها بحكم أن الأمة عربية الجنس ففي المحافظة عليها محافظة على جنسية ودين معا (عيون البصائر سنة 1963) واللغة العربية من جهة أخرى هي كما يقول الإمام عبد الحميد بن باديس في جريدة البصائر نفسها سنة 1939: " الرابطة التي تربط بين ما في ماضي الجزائر المجيد وحاضرها الأغر ومستقبلها السعيد، هي لغة الدين والجنسية والقومية ولغة الوطنية المغربية.

ولما كان هذا الحال فإنه كان من الطبيعي أن يتمسك الشعب الجزائري بلغته الوطنية العربية وأن يجعلها لغة التعليم وأن يعمل على تطويرها لتأخذ مكانتها بين اللغات العالمية وخاصة أنها غنية تحمل في طيتها تاريخ أمة وأمجاد حضارة وثقافة أصيلة متشبعة بالإسلام وما أغناه.

2.10 – جزأرة التربية والتعليم: خرجت الجزائر بعد الاستقلال منهكة اقتصاديا، نصف شعبها مرحل، لا تملك نظاما تربويا جزائريا ولا مؤطرين تربويين في مستوي التحدي، و لهذا وجدت الجزائر نفسها أمام الطلب المتزايد للتمدرس في الستينات مضطرة إلى توظيف ممرنين يتمتعون بمستوى تأهيلي يقل عن مستوى شهادة الأهلية ومساعدين لهم مستوى الأهلية أو ما يعادلها ومدرسين، علاوة على ذلك فقد تم اللجوء إلى التعاون بهدف تحقيق تعريب التعليم وإلى المتعاونين الأجانب من فرنسا خاصة لتدريس الفرنسية وبعض المواد العلمية، وكان هذا الوضع غير ملائم ولا يتماشى مع مبدأ الثورة: "أن الجزائر تبنى بسواعد أبنائها..." فقررت أمرية 16 أفريل 1976 جزأرة المنظومة التربوية تدريجيا من حيث المحتوى، ومن حيث التأطير، وكان هذا من أهدافها السامية التي تعتبر من أولويات النظام التربوي في الجزائر، ولهذا فإن من أهم التدابير الأولى التي قامت بها الجزائر تعزيز مكانة اللغة العربية تدريجيا وجزأرة المضامين ولا سيما المواد الحساسة العلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية والأخلاقية والوطنية، وفي مرحلة ثانية وعند بناء مناهج المدرسة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة أساسي تم إعدادها من طرف جزائريين وذلك من مرحلة التصميم إلى مرحلة التوزيع على مؤسسات التعليم. كما كانت برامج التعليم الثانوي العام والتقني موضوع مراجعة وإعادة نظر لتستجيب لمتطلبات الوطن والجزأرة وهذا في سنة 1981.

ولتمكين المنظومة التربوية من سد العجز المسجل في التأطير وللإسراع بجزارة إطارات التربية والتحلي من أسلوب التعاون الأجنبي الذي اضطرت إليه الجزائر إبان الإستقلال ... فإن بداية السبعينات شهدت تكاثر مؤسسات تكوين الأساتذة والمعلمين وتم إحداث المعاهد التكنولوجية للتربية

بدلا من المدارس العليا تلبية للطلب المتزايد للمدرسين... وقد تكللت تلك المجهودات بأمرية 16 أفريل 1976 والمراسيم التطبيقية لها.

3.10 – ترسيخ المبادئ الإسلامية السمحة: الإسلام هو دين الشعب الجزائري، حيث لا تكاد تذكر أقليات دينية في الجزائر، كما أن المذهب السائد هو المذهب المالكي وبالتالي، كان الإسلام عامل اتحاد وقوة وهو الراية التي حصنت الجزائر ضد المستعمر وقادته إلى الاستقلال، وهو نظام اجتماعي وسياسي واقتصادي متكامل يرمي إلى إقامة مجتمع إنساني تسوده العدالة والحرية والمساواة ويعمل فيه كل فرد لدنيا هكأنه يعيش أبدا ولآخرته كأنه يموت غدا، ولأن الإسلام مقوم من مقومات الشخصية الجزائرية فلم يكن مستغربا أن يكون أهم المبادئ التربوية الذي نصت عليه الأمرية 16 أفريل 1976 بحيث سعت جاهدة لترسيخ المبادئ الإسلامية السمحة .

4.10 – اعتماد التوجه العلمي التكنولوجي: نص الأمر رقم: 35/76 المؤرخ في: 16أفريل 1976 على ضرورة: " اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية". وكان هذا التوجه إلزاميا لأن روح العصر فرضته فكان على الجزائر لكي تلحق بالركب الحضاري أن تتبنى التوجه العلمي والتكنولوجي الذي يعتبر الطريق الأول للخروج من منطقة التخلف والمعاناة واللحاق بركب التقنية وذلك بتحقيق تنمية مستديمة ترفع مستوى الشعب وتحقق طموحاته في الازدهار والحياة الكريمة بتدريس المواد العلمية في النظام التربوي عموما وفي التعليم الأساسي على الخوص إلى:

– تمكين التلاميذ من المعارف والتقنيات والطرق التي تسمح لهم بمقارنة حل المسائل في حياته اليومية أو في ميادين علمية أخرى.

– تنمية القدرات الذهنية والفكرية لدى التلاميذ وتدريبهم على التفكير العلمي وعلى الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والاستدلال والتصور والتجريد.

– إعداد التلاميذ لمواصلة الدراسة في التعليم العالي في الرياضيات والعلوم والتعليم التقني.

– تدريس العلوم في جانبها الثقافي والعلمي بدل تكثيف المواضيع وإعطاء العناية للتجريب.

– تمكين التلميذ من فهم الظواهر الطبيعية في المحيط، والكشف عن البعد والقوانين الفيزيائية.

– تمكينه من التعرف على نفسه وعلى الكائنات الحية في البعد البيولوجي وإدراك علاقة الإنسان بغيره من الكائنات المحيطة به.

– تدريبه على الملاحظة العلمية والوصف الدقيق والمهارة في استعمل اللغة العلمية والمصطلحات والتصنيف وطرح السؤال العلمي والبحث عن الجواب المقنع.

– امتلاك القدرة على التعبير العلمي بواسطة أنماط التعبير الأخرى مثل الرسم والتخطيط وغيرها والقدرة على استغلال الوثائق في البحث والتلخيص والتحرير.

– مساعدته على تطوير قدراته البصرية والحركية وغيرها، وتطوير الميول والاتجاهات كالاتجاه العلمي وحب الطبيعة والحياة.

5.10 – ربط التنمية الشاملة بالنظام التربوي: عندما نتفحص ديباجة الأمر 76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1916 المنظم للتربية في الجزائر نجد – الديباجة – تؤكد على الترابط بين المنظومة التربوية والتنمية الشاملة للبلاد، فالمنظومة تستمد أهدافها من الغايات المرسومة لمخططات التنمية في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية..

كما أن جهاز الاقتصاد يعتمد على المنظومة التربوية في تخريج الاطارات التي تسيرها وتأخذ بها إلى النجاعة والفاعلية.

فالمدرسة الاساسية تمثل هذه البنية القاعدية التي تمنح طوال تسع سنوات تربية إجبارية مشتركة بين الجميع. وهي تتيح لكل تلميذ إمكانية مواصلة دراساته إلى أقصى ما يستطيع.

كما تهيئه في نفس الوقت من النواحي العلمية والتقنية إلى الالتحاق إما بوحدات الانتاج وإما بمؤسسات التكوين المهني لتهيئهم لميادين التنمية، أما مؤسسات التعليم الثانوي العام ومؤسسات التكوين التقني والمهني فهي امتداد للتعليم الأساسي وهي مطالبة بالاستجابة لحاجات الافراد كل حسب قدراته الخاصة، والمقتضيات التنموية والاجتماعية والاقتصادية.

إن التعليم العالي المنظم على أنه امتداد للتعليم الثانوي مطالب بتلبية حاجات لمجتمع والنشاط الوطني بتكوين الإطارات المقتدرة ونشر الفكر العلمي والتقني. من حيث هو منطلق للبحث من أجل الاندماج في التنمية وتحقيق التقدم.

6.10 – ديمقراطية التربية والتعليم: اعتبرت في مادتها: 4 من الأمر 76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين أن لكل جزائري الحق في التربية والتكوين ويكفل هذا الحق بتعميم التعليم الأساسي.

وتنص المادة 15 منه على: أن الدولة توفر التربية والتكوين المستمر للمواطنين والمواطنات الذين يرغبون فيه دون تمييز بين أعمارهم أو جنسهم أو مهنهم. وهذا يتماشى مع النظرة الجديدة للتربية التي ظهرت في بداية القرن الحالي حيث؛ أصبحت التربية تصبو أن تجعل المدرسة وسيلة لتحقيق التكافؤ والفرص، وهنا تصبح التربية ثورة على ممارسات المستعمر الذي جعل التربية حكرا لأبنائه وأوليائه، وحرمان غالبية الشعب الجزائري منها.

وترى اليونيسكو: أن تكافؤ الفرص – الذي أقرته الجزائر وغيرها – ليس المقصود منه – خلافا لما يعتقد البعض – المساواة الشكلية القائمة على معاملة جميع الأفراد بنفس الطريقة بل المقصود منه تعليم كل فرد ما يناسبه بالطريقة وبالسرعة الملائمتين له.

7.10 – مجانية التربية والتكوين: لقد نصت المادة الأولى من المرسوم 67/76 المؤرخ في 04/16/ 1976 المتضمن مجانية التربية والتكوين بأن: "يكون التعليم مجانيا في جميع مؤسسات التربية والتكوين". وقد كان هذا القرار من ضمن المكاسب التي تحققت للشعب الجزائري بعد افتكاكه لحريته ولم يكن ذلك كثيرا عليه ... بل إن المادة : 03 من المرسوم السالف الذكر تنص على أنه: علاوة على مجانية التعليم يمكن أن يحصل تلاميذ التعليم الأساسي وتلاميذ التعليم الثانوي باقل ثمن على الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والخدمات الاجتماعية التي تعين على حسن سير النشاطات التربوية. كما يحظى جميع التلاميذ بحماية تقوم بها هيئة موضوعة تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية في إطار الاحكام التشريعية المتعلقة باحتكار الدولة لعمليات التأمين.

في تلك الظروف التي تلت الاستقلال، وفي تلك الحال التي كان عليها الشعب الجزائري؛ يعاني من الفقر والحرمان لم يكن من المقبول أن تغلق المدارس أمام أبناء من حرروا الوطن من الاستعمار، كما أن المبادئ التي انتهجتها الجزائر لم تكن تسمح بجعل التعليم يمنح بمقابل زيادة على أن أهداف الأمة في بناء مجتمع راق واقتصاد نام مزدهر لا يمكن إلا أن يكون تعليما إجباريا ومجانيا ليستفيد منه جميع أبناء الشعب بدون تمييز.

8.10 – إجبارية التعليم الأساسي: نص المرسوم رقم 66/76 المؤرخ في 16أفريل1976 المتضمن الطابع الاجباري للتعليم الأساسي في المادة الأولى منه على:" أن يكون التعليم الاساسي إجباريا لجميع الأولاد الذين يبلغون السادسة من العمر خلال السنة المدنية الجارية" طبقا للمادة 5 من الأمر 35/76 المؤرخ في 16 أريل 1976 المتعلق بالتربية والتعليم والتكوين وتنص المادة الثانية من المرسوم المذكور أعلاه على أنه: " يجب على الآباء والأوصياء و بصفة عامة على جميع الأشخاص الذين يكفلون أولادا في سن القبول المدرسي ان يسجلوهم في المدرسة الأساسية التابعة لقطاعهم الجغرافي المدرسي." وإذا كانت المنظومة التربوية تعتبر التعليم إجباريا منذ 1976 بل قررت النصوص عدم الاكتفاء بذلك بل نصت على تسليط عقوبات على الكافلين للأولاد ألئك الذين لا يقومون بتسجيلهم في المدارس طبقا لهذا الإلزام حيث تنص المادة : 08 من المرسوم الآنف الذكر على أن: عدم مراعاة إجبارية التعليم من قبل الآباء أو الأوصياء يكون مخالفة يترتب عنها تقديم إنذار للآباء أو الأوصياء وحالة العودة تكون العقوبة غرامة مدنية، ورغم أن هذا الإجراء لم يتم

تنفيذه في يوم من الأيام ولم تصدر نصوص تنفيذية له فإنه يبقى مؤشرا على نية السلطة في تعميم التعليم وتنفيذ الطبع الإجباري له بحيث لم يكن للأولياء أو الأوصياء حرمان أبنائهم من الدراسة عبور من المبررات الاجتماعية أو الاقتصادية أو غيرها.

11 – الإصلاح التربوي الحالي: (القانون التوجيهي04-08)

حافظت الإصلاحات الحالية على المبادئ التي تناولتها في معرض حديثي عن مبادئ الإصلاحات الشاملة (53-75)، وفي هذا العنصر سنتناول بالحديث أهم المستجدات التي ميزت الإصلاحات الحالية التي جاء بها القانون التوجيهي (08-04) مركزا على أهم المواضيع ومحاولا تقويم بعض المحطات فيها.

1.11 – مبررات إعادة كتابة المناهج والتعديلات المنتظرة: من المسّلم به عالميا أن المناهج المدرسية ككلّ المناهج التكوينية ليست جامدة، بل يجب أن تخضع دوريا للضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج؛ من أجل التحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة، ومن أجل ا لتغيير الشامل في بعض الأحيان استجابة لمتطّلبات اجتماعية جديدة في مجال التربية، أو إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي، وتنتمي مناهج الإصلاح إلى هذا الجانب الأخير، وتجد أسبابها في:[54] تزايد المعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع. إضافة لهروز حاجات جديدة في مجتمعنا، وتطّلعات جديدة في مجال التربية، وإصرار المجتمع على النوعية. فضلا عما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الذي أصبح من الصعب تجاوزه.

2.11 – غايات التربية في الإصلاح الحالي: تسعى المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مناهجها وغاياتها إلى تحقيق إيصال إدماج وترسيخ القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية، بغض النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد الدراسية التي تتكفل بها. وتتمثل القيم المختارة والمترجمة إلى غايات تربوية فيما يلي:[55]

أ – غايات مرتبطة بقيم الجمهورية والديمقراطية: تعمل الغاية المرتبطة بهذه القيم إلى تجسيد بنود الدستور الوطني ومواد الميثاق التي تشكل الإطار العام الذي يحدد كينونة البلاد ويحفظ استمرارها . وعليه يفترض بهذه المناهج أن تعمل على تنمية معنى القانون واحترامه، واكتساب القدرة على

---

[54] - اللجنة الوطنية للمناهج:**الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج** وزارو التربية الوطنية، مارس2009، ص2.

[55] - وزارة التربية: **القانون التوجيهي للتربية**(08- 04) المؤرخ في23 جانفي2008، **النشرة الرسمية للتربية** عدد خاص، المديرية الفرعية للتوثيق والنشر، فيفري2008، ص40.

احترام الغير والاستماع للأخر، واحترام سلطة الأغلبية ومراعاة حقوق الأقليات، وتعكس هذه الغايات البعد السياسي للأهداف التربوية.

ب – غايات مرتبطة بقيم الهوية: وتتمثل في ضمان التحكم في اللغات الوطنية. (للإشارة إلى وجود أكثر من لغة وطنية)، وتثمين الإرث الحضاري، خاصة من خلال معرفة وإدراك تاريخ الوطن وجغرافيته والارتباط برموزه والوعي بالهوية ودورها في المحافظة على الطابع الجزائري الأمازيغي، العربي والإسلامي للمتعلم الجزائري.

ج – غايات مرتبطة بالقيم الاجتماعية: وهي الغايات التي تسعى إلى تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتعاون والتضامن، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وتنمية روح الالتزام والمبادرة وترسيخ مبدأ العمل.

د – غايات مرتبطة بالقيم الاقتصادية: وإيمانا بأهمية الجانب الاقتصادي، ودور الاقتصاد في التنمية الشاملة كونه أهم معايير التطور، تعمل هذه الغايات على تنمية حب العمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج وعناصر الاستثمار بالتكوين والتدريب والتأهيل.

هـ – غايات مرتبطة بالقيم العالمية: ولأن العالم يشهد انفتاحا شاملا، سياسيا واقتصاديا وبالتالي فإن المناهج الجزائرية تسعى من خلال غاياتها إلى تكوين الإنسان الذي يستطيع أن يعيش في أي منطقة من العالم، ويتكيف ثقافيا ومهنيا وعلميا مع أي نظام أو تركيب في كل الأزمنة والأمكنة.

وفي هذا المجرى تصب الغايات التربوية حيث تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرنة من لغات وتكنولوجيات العلوم والاتصال. كما أنها تولي أهمية قصوى على التفتح على الثقافات والحضارات العالمية، وتحرص على حماية حقوق الإنسان، والمحافظة على البيئة والمحيط سواء كان ذلك داخل الوطن أو في أية نقطة من الأرض.[56]

وقد نصت المادة 2 من القانون التوجيهي على أن رسالة المدرسة تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية من خلال الغايات التالية:

– تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطنية ورموز الأمة.

– تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

[56] - وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الثانية ابتدائي، 2003 ، ص5 .

– ترسيخ قيم ثورة نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الامة الجزائرية بتقوية تعلق الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

– تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

– ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

– إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف لإيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الإجتماعية. [57]

3.11 – مهام المدرسة في الإصلاح الحالي: حسب المادة الثالثة من القانون التوجيهي 08- 04 تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.[58]

1.3.11 – مجال التعليم: تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الإندماج في مجتمع المعرفة كما يلي:

أ – ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

ب – إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفن وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

ج – تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.

د – ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.

هـ – تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة، والمساهمة فعليا في الحياة الإجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات.

و – ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الإجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.

---

[57] - وزارة التربية الوطنية: مرجع سبق ذكره، 2008. ص ص 60 - 61.

[58] - وزارة التربية الوطنية: نفس المرجع، 2008. ص ص 61 - 64.

ز – ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.

تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

ح – إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس.

ط – منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية الجماعية.

2.3.11 – مجال التنشئة الاجتماعية: حسب المادة الخامسة حيث تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بـ:

أ – تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقيهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.

ب – منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.

ج – توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقالة، باعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفد الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

د – إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان.

هـ – تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

3.3.11 . مجال التأهيل: حسب المادة السادسة تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:

أ – إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.

ب – الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

ج – التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

د – الابتكار واتخاذ المبادرات.

هـ– استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة، بكل استقلالية.

4.11 – ما يميز القانون التوجيهي (04–08)عن الأمرية (35–76): حافظت الإصلاحات الجارية على الكثير من المبادئ الواردة في الأمرية (35-76) ...غير أن القانون التوجيهي (04-08) تميزت بما يلي: [59]

– حصر مجاله في قطاع التربية الوطنية (التربية التحضيرية، التعليم الأساسي، الثانوي).

– تكييف النظام التربوي مع التحولات المنجزة عن اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي.

– الإمكانية المتاحة للأشخاص الطبيعيين والمعنويين الذين يخضعون للقانون الخاص، لفتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم في إطار الشروط التي يحددها التشريع والتنظيم.

– إدراج تعليم اللغة الإنجليزية منذ السنة الأولى متوسط.

– إدراج تعليم اللغة الأمازيغية منذ السنة الربعة ابتدائي.

– إدراج تعليم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.

– الطابع الإلزامي لتعليم الرياضة منذ دخول المدرسة وحتى الخروج من التعليم الثانوي.

– إنشاء مجلس وطني للمناهج كهيئة علمية وبيداغوجية مستقلة، تعنى بالبرامج التعليمية.

– صياغة حقوق وواجبات التلميذ والأستاذ.

– معاقبة كل الأشخاص المخالفين لأحكام المادة : 12 من هذا القانون، أي تلك المتعلقة بالطابع الإلزامي للتعليم الأساسي.

– تحديد إطار قانوني عام للوتائر المدرسية.

– تنظيم التعليم الأساسي الإجباري ذي 09 سنوات على شكل تعليم ابتدائي مدته 5 سنوات متبوع بتعليم متوسط مدته 4 سنوات.

– تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي إلى مسلكين: مسلك أكاديمي، يشمل شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التي تحضر لمواصلة الدراسات العليا، ومسلك مهني، يجمع تخصصات التكوين والتعليم والتعليم المهنيين ويحضر للإندماج في عام الشغل.

[59] - وزارة التربية الوطنية: المرجع السابق،2008. ص ص 24 -26.

– إلحاق التكوين الأولي للمدرسين في كل مستويات التعليم بالمؤسسات المتخصصة للتعليم العالي أو تلك التي تخضع لوصايتها البيداغوجية.

– إعادة تثمين القانون الخاص لوظيفة التدريس من الجوانب المعنوية والاجتماعية والاقتصادية.

– إلغاء احتكار الدولة للكتاب المدرسي وإقامة نظام اعتماد الكتاب المدرسي والمصادقة على الوسائل التربوية المكملة والمؤلفات شبه المدرسية.

– إنشاء المرصد الوطني للتربية والتكوين.

وسنحاول الحديث عن أهم المستجدات فيما يلي:

أ – إنشاء أجهزة استشارية مختلفة: جاءت الإصلاحات الجارية بعدة مجالس فضلا عن اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والمعروفة في الوسط الإعلامي بلجنة بن زاغو نسبة إلى رئيسها الحالي،[60] ونذكرها هذه المجالس على سبيل الحصر:

– **المجلس الوطني للتربية والتكوين:** وفق المادة : 102 من القانون التوجيهي، ويضم ممثلي مستخدمي مختلف قطاعات المنظومة الوطنية للتعليم والشركاء الاجتماعيين وقطاعات النشاط الوطني المعنية، ومهمته مناقشة كل القضايا المتعلقة بأنشطة المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، لا سيما بالتنظيم والتسيير والمردودية والابتكار والتجديد التربوي والابتكر والتجديد التربويين والعلاقات مع المحيط.[61]

– **المرصد الوطني للتربية والتكوين:** وفق المادة : 103 من القانون التوجيهي للتربية، مهمته معاينة سير المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها وتحليل العوامل الحاسمة في وضعيات التعليم والتعلم وتقييم نوعية الخدمات التربوية وأداءات المدرسين والتعلمين وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح والتحسين.[62]

وقد جعلت المادة 104 من القانون التوجيهي للتربية الباب مفتوحا لإنشاء مجالس وطنية أخرى لدعم الإصلاح، وقد أنشئت فعلا :

– **المركز الوطني البيداغوجي واللغوي لتعليم تمازيغت:** تكملة لموضوع إدراج الأمازيغية كان لابد من إنشاء هذا المركز الذي يقع على عاتقه مهمة إعداد ومتابعة برامج البحث التي تتعلق بالمناهج والوسائل التعليمية الكفيلة بضمان تطوير منسجم لتعليم اللغة الأمازيغية وتقييمها وذلك بالتعاون مع الهيئات والهياكل المعنية، وإنجاز دراسة معجمية من شأنها تسهيل ضبط مبادئ اللغة الأمازيغية

---

[60] - مرسوم رئاسي رقم2000-101 بتاريخ: 9 ماي2000 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية. - مرسوم رئاسي رقم2000-102 بتاريخ: 9 ماي2000 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

[61] - مرسوم رئاسي03-407 مؤرخ في 5 نوفمبر2003 يتضمن إنشاء مجلس وطني للتربية والتكوين وتنظيمه وعمله.

[62] - مرسوم رئاسي03-406 مؤرخ في 5 نوفمبر2003 يتضمن إنشاء مرصد وطني للتربية والتكوين وتنظيمه وعمله.

وتحديد مستويات التعليم فيها، القيام بكل دراسة ذات طابع علمي تنصب على نظم الرسم الخطي للغة الأمازيغية، والمساهمة في إعداد البرامج التعليمية للغة الأمازيغية في مختلف المستويات بالتنسيق مع الهيئات المعنية، كما يشارك في إعداد برامج تكوين المدرسين. (63)

– **المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجيا الإعلام والاتصال:** إدراج البعد التكنولوجي لوسائل الاتصال الحديثة في النظام التربوي هو العامل وراء وجود هذا المركز الذي أوكلت له مهمات تصور وتنفيذ برامج واستراتيجيات إدخال وتعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في قطاع التربية الوطنية وتعميم استعملها، ووضع الشروط البشرية والمادية لتعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية، إعداد برامج تعلم تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وبرامج تكوين المدرسين ومستخدمي التأطير. (64)

ب – تبني المقاربة بالكفايات: تم إعداد المناهج وفق مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية قريبة من الواقع (65)، ومن خصائص التدريس بواسطة مقاربة الكفاءات البنائية ما يلي:

– جعل التلميذ في مركز العملية التعليمية التعلمية بحيث يكون الفاعل الأساسي فيها أي شارك فعليا في بناء معرفته العلمية والإجرائية فيتنقل من نظام استهلاك المعارف إلى نظام إنتاجها لتصبح بذلك المعارف ذات معنى ودلالة بالنسبة إليه.

– اعتماد الأستاذ على طرائق بيداغوجية وتعليمية تتمركز حول المتعلم أكثر من تمركزها حول المضامين فيلتزم منطق التعلم والتكوين بدلا من منطق التعليم أو التلقين.

– حمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفعالية ونجاعة.

– ربط المحتويات المعرفية بالممارسة أي ربط التحصيل المعرفي بالاستعمال اليومي.

– جعل المتعلم قادرا على موجهة وضعيات الحياة المختلفة بنجاح.

فالأمر إذن يتعلق بتغيير تصورات فعل التعليم والتعلم والرغبة في إحداث قطيعة مع ذهنيات وممارسات وتجديدات لتؤدي في الأخير إلى تمدرس له معنى بالنسبة إلى المتعلم وبالنسبة للمجتمع. ويعاب على هذه المقاربة الاهتمام الكبير بالوضعيات البراغماتية النفعية، والتوجه نحو احترافية فعل التعليم والتعلم.

---

63 - مرسوم تنفيذي 03-470 مؤرخ في 2 ديسمبر 2003 يتضمن إنشاء مركز وطني بيداغوجي ولغوي لتعليم تمازيغت وتنظيمه وعمله.

64 - مرسوم تنفيذي 03-471 مؤرخ في 2 ديسمبر 2003 يتضمن إنشاء مركز وطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية وتنظيمه وعمله.

65 - بوبكر بن بوزيد: مرجع سبق ذكره، 2009، ص58.

ج – استعمال الترميز الدولي والمصطلحات: أثار هذا الموضوع الكثير من الجدل في الوسط التربوي، خاصة وهذه الرموز باللاتينية وتكتب من اليسار إلى اليمين وهو عكس ما ألفه التلاميذ وهم في بداية تمدرسهم ما قد يسبب لهم بعض التداخل واللبس، وقد برر الإدراج التدريجي للترميز الدولي والمصطلح العلمي بلغة مزدوجة بأنه يرمي إلى تحقيق الأهداف التالية:[66]

– تسهيل امتلاك المعلومات العلمية والتكنولوجية المنتجة في لغة أخرى غير اللغة العربية.

– التمكين من استخدام الوثائق العلمية والتقنية، أو تعزيز تساوي الفرص لخريجي المنظومة التربوية لمواصلة مسار التعلم سواء في الجامعة أو في الحياة اليومية.

– الحد من الصعوبات التي يعانيها الطلاب إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية ولاسيما بين مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم العالي؛ ترجم هذا الإجراء العملي بفضل الاستعمال المنهجي للترميز الدولي في برامج المواد العلمية وفي الكتب المدرسية الجديدة. ولقد تم تطبيق هذا المسعى بتكييفه مع شتى المستويات الدراسية ولم تعترضه مشاكل تذكر بحيث أن التدرج في استعمال الترميز الدولي والمصطلح العلمي والتقني يتميز أساسا بما يلي:

– في مرحلة التعليم الابتدائي يتم التدريب، أساسا، على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين وكذا الاستعمال التدريجي لرموز وحدات قياس الكميات المألوفة واستعمال الحروف اللاتينية والإغريقية في الوصف الهندسي.

– في مرحلة التعليم المتوسط علاوة عما تم إدخاله في (م.ت.إ)، يدرج استعمال المصطلح العلمي بلغة أجنبية مع التركيز على المفاهيم والمبادئ الأساسية الواردة في البرنامج الدراسي وكذا إدخال الصيغ العلمية وكتابتها بالرموز القديمة المألوفة في تدريس المادة.

– في مرحلة التعليم الثانوي العام والتقني، فبالإضافة إلى ما يتم إنجازه في التعليم المتوسط، يتم إدراج المصطلح العلمي المكتوب باللغة الأجنبية وحدها في تدريس المادة.

د – إدراج التربية العلمية والتكنولوجية ضمن برامج السنة الأولى ابتدائي: إن الهدف من إدراج هذه المادة في هذا المستوى المبكر هو تعويد التلاميذ – منذ الصغر – على إعمال ملكة الملاحظة والاستدلال والتجريب من أجل بناء معرفة أولية بالتعامل مع أشياء طبيعية أو تقنية بسيطة مما يتوفر في الحياة اليومية العادية. فبفضل وضعيات التعلم المتنوعة التي يقترحها البرنامج وبفضل المشاركة النشيطة للتلاميذ والتي تحثهم على الطرائق التعليمية المقترحة بفضل الحجم الساعي الأسبوعي (ساعتان) فإنه يتوقع من حصص التربية العلمية والتكنولوجية ما يأتي: [67]

---

[66] - بوبكر بن بوزيد: المرجع السابق، 2009، ص53.

[67] - بوبكر بن بوزيد: المرجع السابق، 2009، ص85.

– إيقاظ اهتمام الطفل لإدراك العالم الذي يحيط به.

– شحذ فضوله الفكري والعلمي وحثه على طرح التساؤلات والبحث عن إجابات تتيح له فهم بعض الحقائق البسيطة المتعلقة بالعالم الذي يحيطه.

– مساعدته على حل المشكلات التي يصادفها سواء في حياته اليومية أو التي سيصادفها فيما يستقبله من تعلمات في الميادين العلمية والتكنولوجية.

– تنمية قدراته العقلية على التكيف مع بيئته المحيطة وتطوير وعيه بضرورة حماية هذه البيئة والحفاظ عليها.

– تزويده بالمبادئ والمفاهيم العلمية والتكنولوجية الأولية التي ستفيده في استيعاب الدروس المقبلة في مواد العلوم الطبيعية والفيزياء والكيمياء والتكنولوجيا والتي تمكنه باعتبارها معارف مستعرضة، من استيعاب المواد الدراسية الأخرى.

هـ – الإدراج المبكر لتدريس الفرنسية: تعتبر هذه النقطة من النقاط التي أثارت الكثير من الجدل في الوسط التربوي والإعلامي والسياسي، كون الفرنسية لغة المستعمر من جهة، وسيكون التبكير في إدماجها بدءا من السنة الثانية من الأمور التي تتطلب الكثير من النظر وتستدعي التساؤل هل ستؤثر على اللغة الأم في مثل هذا السن؟ خاصة وتلاميذ السنة الثانية مازالوا في طور اكتساب مهارات اللغة العربية وإذا نظرنا لترتيب الفرنسية بين لغات العالم الأكثر استعمالا نجد ترتيبها متقهقرا، تسبقها الكثير من اللغات الأوربية والآسيوية، واللغة الأجنبية الثانية وهي الإنجليزية تتصدر الترتيب كلغة علم وتواصل وأكثر انتشارا في العالم ولهذا كان الأجدر بالنظام التربوي إيلائها الأهمية الأولى بين اللغات الأجنبية، وعند تطبيقها الفعلي اصطدمت بمشكل نقص التأطير وسوء توزيعه على المستوى الوطني، ويعترف الوزير آنذاك فضلا عما ذكرت سابقا على حد قوله: [68] " أن إدخال لغة أجنبية بدءا من هذا المستوى التعليمي قد انجرت عنه نتائج سلبية جمة أثرت على وتيرة تعلم التلاميذ الذين لم يتمكنوا بعد من التحكم في آليات اللغة العربية خلال السنة الثانية، ولهذا فقد تقرر تأجيل تدريس اللغة الفرنسية حتى السنة الثالثة وذلك خلال السنة الدراسية 2006/2005 كما أعيد النظر في ملمح تخرج التلاميذ من التعليم الإلزامي وتوزيع مضامين هذه المادة على بقية المستويات، والسبب الثاني هو أن المنظومة التربوية تعاني من نقص في أساتذة اللغة الفرنسية، ونقص في نوعية التأطير الموجود حيث يفتقر الكثير منهم للإختصاص، ولهذا كان لابد من إعادة النظر في التكوين وضرورة إعداد مخططات للتصدي لهذه المشكلة. تكشف قضية

[68] - بوبكر بن بوزيد: نفس المرجع، 2009، ص97-99.

إدراج اللغة الفرنسية بدءا من السنة الثانية عن سوء التخطيط من جهة وعن التسرع وغياب الرؤية الإستراتيجية و غياب المرجعية الواضحة.

و – السماح بإنشاء المدارس الخاصة: تعتبر بداية تنازل الدولة عن حقها في تقديم خدمة التعليم لمجانية لأبناء الشعب الواحد تحقيقا لمبدأ المساواة، وتمشيا مع التغيرات الحاصلة في الجانب السياسي والإقتصادي خاصة بروز المؤسسات الخاصة في كل القطاعات التجارية والخدماتية والتربية من القطاعات المعنية بالإستثمارات الخاصة حيث لا تعتبر شيء جديد إذا نظرنا إلى مدارس رياض الأطفال التي سبقت هذا الإصلاح بفترة معتبرة، أو بعض المدارس الخاصة لتعليم اللغات، ولذلك جاء القانون التوجيهي في المواد (57-65) منه[69] ليؤكد على إمكانية فتح المدارس الخاصة سواء بالنسبة التحضيري أو الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي وذلك وفق شروط وإجراءات تحدد عن طريق التنظيم، ويأتي المرسوم التنفيذي 90.04 المؤرخ في 24 مارس 2004 يحدد شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم وفتحها ومراقبتها. [70]

ز – إدراج تدريس اللغة الأمازيغية: من النقاط المهمة المستجدة في مناهج الإصلاح الحالي والتي أثارت الكثير من الجدل في الوسط الاجتماعي بصفة عامة والتربوي بصفة خاصة ومن النقاط التي أثيرت مسألة كتابة هذه اللغة التي بقيت لوقت قريب لغة شفوية يتواصل بها فئة من المجتمع الجزائري؛ حيث طرحت مسألة كتابتها بين الحرف العربي واللاتيني والتيفيناغ، ومن المشكلات التي ارتبطت بهذه اللغة كونها منتشرة في بعض مناطق الوطن وتختلف شفهيا من منطقة لأخرى، هي تهدف كما أورد وزير الإصلاحات آنذاك إلى تعريف المتعلمين بما تحمله من تراث ثقافي أمازيعي متجدر في هوية الشعب الجزائري، وأنها مجموعة من اللغات الأم إشارة إلى القبائلية والترقية والشاوية ...التي تمثل واقعا لغويا مهما على المستوى الوطني. وهي من بين العناصر الأساسية المكونة للواقع الثقافي والحضاري على المستوى الوطني، وأحد أبعاد الهوية الوطنية، وقد شرع في تدريسها على سبيل الإختيار منذ العام الدراسي 1995-1996 في السنة التاسعة من التعليم الأساسي، حيث استفاد من هذا التعليم 37700 تلميذ موزعين على 16 ولاية. وفي السنة الدراسية 2005-2006 تم تعميم تدريس الأمازيغية في جميع سنوات التعليم، وكان عدد التلاميذ 95000 من بينهم 80000 في التعليم الأساسي 15000 في التعليم الثانوي، وبحلول العام 2008-2009 أصبحت الأمازيغية تدرس في 12 ولاية هي: (الجزائر، باتنة، بجاية، بسكرة، البويرة، بومرداس، غرداية، خنشلة، أم البواقي، سطيف، تمنراست، تيزي وزو).

---

[69] - وزارة التربية: مرجع سبق ذكره، 2008، ص(18-83)

[70] - مرسوم تنفيذي رقم04-90 مؤرخ في25 مارس2004 يحدد شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة وفتحها ومراقبتها.

وقد تم إدراج اللغة الأمازيغية بموجب الأمر رقم: 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 ، المعدل للأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976، كما يلي: " يدرج تعليم تامازيغت لغة وطنية، في نشاطات الإيقاظ/أو كمادة في النظام التربوي، وتعمل الدولة على ترقية وتطوير تعليم الأمازيغية فيكل تنوعاتها اللغوية المستعملة على التراب الوطني،..." وقد قد أنشئ لهذا الغرض المركز الوطني البيداغوجي واللغوي لتعليم تامازيغت. [71] وقد شرع في تعليم اللغة الأمازيغية مع مطلع السنة الدراسية 2005-2006 بتوقيت 03 ساعات أسبوعيا ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي، وأدرجت اختباراتها ضمن امتحان شهادة التعليم المتوسط منذ العام الدراسي 2006-2007 وتستفيد اللغة الأمازيغية من نفس الأحكام المطبقة على بقية المواد الدراسية كإعداد البرامج، والكتب المدرسية، والتأطير التربوي.[72]

5.11 – هيكلة النظام في الإصلاح الحالي: ينتظم مسار الدراسة في مراحل وأطوار وسنوات تعليمية في انسجام خاص، مع تحديد للمحطّات الكبرى في مسار تكوين التلاميذ، وتتميز بأهدافها المعبر عنها بصيغة كفاءات. وبغرض توفير معالم سنوية ضرورية تمكّن التلاميذ وأوليائهم والمدرسين من متابعة أدق لتطور التعّلم والتمدرس، فإن مراحل وأطوار التعّلم تتضمن هيكلة سنوية للكفاءات المستهدفة، وتتكون من:[73]

– **التربية التحضيرية:** ومدتها سنة واحدة

– **التعليم الإلزامي:** ومدته 09 سنوات (الإبتدائي 5 سنوات، والمتوسط 4 سنوات)

– **مرحلة التعليم الثانوي:** ومدته 03 سنوات، ويتضمن تعليما ثانويا عاما وتكنولوجيا. وقد قسمت المراحل إلى أطوار كما كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم: (6) يبين مراحل وأطوار الإصلاح الحالي

المراحل	التحضيري	الإبتدائي	المتوسط	الثانوي
المدة	سنة واحدة	5 سنوات	4 سنوات	3 سنوات
الأطوار	1	1 + 2 + 2	1 + 2 + 1	2 + 1

[71] - مرسوم تنفيذي 03-470 مؤرخ في 2 ديسمبر 2003 يتضمن إنشاء مركز وطني بيداغوجي ولغوي لتعليم تمازيغت وتنظيمه وعمله.
[72] - بوبكر بن بوزيد: مرجع سبق ذكره، 2009، ص64-69.
[73] - اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية، 2009، ص9.

12 – نقائص مناهج الإصلاح التربوي الجاري:

لم تكد تنطلق عملية الإصلاح الحالي الذي شرع في تطبيقه في السنة الدراسية 2003 حتى بدأت تظهر الإختلالات فمنها وربما أحيانا قبل تطبيقها مثل مسالة تطبيق اللغة الفرنسية التي اصطدمت بجدار النقص الكبير في المؤطرين وأ سباب أخرى، أضف إلى ذلك مسألة الكتاب المدرسي الذي تضمن الكثير من الأخطاء، وطول البرامج وعدم تناسقها عموديا، وحتى المقاربة البيداغوجية التي كما هو معروف هي البنائية، أعيد النظر فيها تحولت إلى لبنائية الاجتماعية، كما أعيد النظر في نظام التقويم ليصبح منصبا حول الكفايات وباستعمال الشبكات...إذن يعترف المنظرون بأن مناهج الجيل الأول للإصلاحات الحالية افتقرت لشروط النجاح بسبب النقائص والثغرات المسجلة، فهي كوثائق يعتمد عليها الأستاذ في عملية التخطيط للتدريس غير قابلة للقراءة ومن أهم الأسباب هو التسرع الكبير، وغياب التنسيق، والمرجعيات التي توجه المؤلفين، ومن الأسباب التي أوردوها أعضاء لجنة المناهج أنفسهم مايلي: [74]

– غياب وثيقة تحدد توجهات الإصلاحات (عند إعداد المناهج) في مجال تحديد مدة المرحلة التعليمية وهيكلتها، وتحديد الملامح النهائية، وهذا في رأيي ناتج عن غياب التنسيق بين اللجان فكل لجنة تعمل لوحدها.

– عدم وجود دليل منهجي عند إعداد المناهج يكون مرجعا بالنسبة لمعدي المناهج، إضافة إلى عدم تكوينهم المسبق.

– غياب جهاز ترسيخ المناهج لدى المعنيين بتطبيقها، خاصة رؤساء المؤسسات التعليمية، أو على الأقل عملية إعلامية تزودهم ببعض المعلومات العامة عن الإصلاح وأهدافه، وهذا أيضا ناتج عن التسرع واللامبالاة.

– صعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها نظرا للطابع الإستعجالي قصد اختبار الفرضيات المنهجية وتجريب قابلية تطبيقها وإجراء التصحيحات الأولية عليها.

– صعوبة تحقيق الإنسجام العمودي للمناهج المنجزة سنة بعد أخرى، سيما في مجال الكفاءات المراد تنصيبها. والجدول التالي يبين هذه الصعوبات بشيء من التفصيل:

[74] - اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وزارو التربية الوطنية، مارس2009، ص4.

جدول رقم: (7) يبين الإختلالات في مناهج الجيل الأول وآثارها [75]

النقائص	آثارها
أ – المناهج: عدم وجود توجهات واضحة في مجال تحديد وهيكلة المسارات التعلمية فيما يخص: – **المدة:** تقليص مدة الابتدائي من 6 سنوات إلى 5 سنوات بعد إتمام تحرير مناهج السنة الأولى. – **الأهداف:** التردد في إعادة هيكلة التعليم الثانوي، كتحديد الجذوع المشتركة، والشعب، وإدراج اللغة الأجنبية الثانية في التعليم المتوسط. – تثبيت مواقيت التعليم الابتدائي، والمتوسط والثانوي التي تغيرت مرات عديدة.	– صعوبة التعرف على مستويات الترابط المفصلي داخا مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي. – صعوبة التحديد المسبق للملامح الختامية بصيغة كفاءات ومحتويات. – صعوبة التعرف (نتيجة لذلك) على الملامح الوسيطة ووصفها، وكذا توزيع الكفاءات والمحتويات لإحداث الانسجام العمودي في إطار هيكلة التعليم في مراحل، وداخل المرحلة في أطوار. – صعوبة تحديد عدد الكفاءات وكمية المضامين المناسبة للمواقيت المخصصة.
– عدم وجود مرجعية عامة في ذات الوقت، إذ أنها أعدت بعد أن حررت المجموعات المناهج الأولى (حيث كانت المعلومات تقدم يوم إثر يوم). – عدم وجود دليل منهجي لاعداد المناهج كامتداد عملي للمرجعية العامة.	– كان البعد المناهجي في أدنى مستواه في مجال المواد، نظرا لعدم تحديد الكفاءات والمواضيع العرضية، وهذا ما أحدث خللا في الانسجام الأفقي للمناهج. – توضيح المساعي العملية التي تربط: المقاربة بالكفاءات لبناء المناهج، والبنيوية الاجتماعية لتنفيذ التعلمات المركزة على التلميذ وبيداغوجيا المجموعات. – عدم وجود أشكال واستراتيجيات التقويم المناسبة لهذه الاختيارات. وقد انعكست آثار هذه النقائص على الوثيقة المرافقة، وعلى النوعية البيداغوجية لبعض الكتب المدرسية، وكذا على التطبيق في القسم.
– صعوبة تخطيط عملية إعداد المناهج الذي تعود أسبابه إلى: **– الوقت:** إعداد العديد من المناهج في السنة. – **الإستراتيجية** : إذا شمل إصلاح المناهج المراحل التعليمية الثلاث في الوقت نفسه (إبتدائي، متوسط، ثانوي) بينما لم يتم إعداد أي توزيع عام، نظرا لعدم وجود أي بنية للمسار، وعدم تحديد الملامح الختامية.	– كان إعداد مناهج المواد يتم في الغالب سنة بعد سنة، مما أضعف الانسجام العمودي للكفاءات المراد تنصيبها، ولو أن توازيع المضامين الموروثة عن البرامج القديمة قد احتُفظ بها.

[75] - اللجنة الوطنية للمناهج:مرجع سبق ذكره، مارس2009، ص4-6.

– نظرا لضيق الوقت الذي فرضه الاستعجال، لم يتم التشاور بين المجموعات المتخصصة للمواد قصد إحداث الانسجام الأفقي بين الكفاءات من جهة، وبين المعارف الأداتية داخل المجال أو العائلة من المواد من جهة ثانية.	– إضافة لغياب تحديد الملامح الختامية، فإن هذه الثغرة قد زادت من نقص الانسجام العام الذي تستوجبه المقاربة النسقية التي تبنّاها الإصلاح في المرجعية العامة.
– ضعف الإعلام والتكوين المباشر والمعمم على جميع أعضاء المجموعات المتخصصة: فالتكوين الذي قام به رئيس المجموعة وعضو واحد من المجموعة غير كاف البتّة، ولميكن له أي أثر.	– ضعف الاستيعاب للمفاهيم العملية للمقاربة بالكفاءات، خاصة في بداية عملية الإعداد، لكن هذا النقص صار محدودا (دون أن ينتهي) بفضل التجربة المكتسبة. بالإضافة إلى أن الرابط بين المقاربة المنهجية وترجمتها إلى واقع بيداغوجي لم يدرك كما ينبغي.
ب– الوثائق المرافقة: – عدم وجود وثيقة توضح: الوظيفة البيداغوجية للوثيقة المرافقة وعلاقتها بالمنهاج، وكذا مضمون الإعداد ومصفوفته.	– لم تكن الوثائق المرافقة تنجز دائما في وقتها حّتى تكون مقياسا لإعداد الكتب المدرسية؛ بل كانت تُنجز بعد العملية، بينما ينبغي أن ترافق إعداد المناهج خطوة بخطوة، باعتبارها ترجمة بيداغوجية لها.
ج – الكتب المدرسية: عدم وجود آلية التنسيق التي تربط المناهج بالكتب المدرسية: – انعدام دفتر الأعباء المنهجي والبيداغوجي لضمان مطابقة الكتب المدرسية للمناهج، وبالتالي تبرير اعتماد الوزارة لها. – عدم مشاركة اللجنة الوطنية للمناهج (بأي شكل) في تقيم واعتماد الكتب المدرسية.	– الكثير من الكتب المدرسية لا تحترم المقاربة بالكفاءات فيما يخص المحتويات والتقويم.
د– توطين التجديد والإشراف عليه: تضاف إلى هذه النقائص: – انعدام إمكانية التجريب المحدود للمناهج قصد المصادقة على المقاربات المنهجية وتوزيع الكفاءات المحددة، وتجريب. – قابلية تطبيقها بالنسبة للوقت المخصص.	– لقد اعتبرت محتويات بعض المناهج وبعض الكتب المدرسية كثيفة بالنسبة للوقت المخصص، وسيئة التوزيع على الزمن الدراسي.
– غياب الإشراف الذي يمكّن(في غياب التجريب) من التغذية الراجعة المتقاربة لإحداث التصحيحات اللاّزمة على المناهج بشكل مستمر.	– لقد عوض الصدى الانطباعي التغذية الراجعة المنظمة والمراقبة.

– انعدام إجراءات غرس المستجدات التي تحضر مختلف العاملين في القطاع – خاصة رؤساء المؤسسات التعليمية – لاستقبال هذا التجديد المنهجي والبيداغوجي.	– كان الإعلام والتكوين المسبق ناقصين في عملية تنصيب المناهج الجديدة، كان على الأقلّ القيام بتكوين متزامن لتمكين كلّ العاملين من الفهم العام للإصلاح، وللتغييرات النوعية المنتظرة من الإصلاح البيداغوجي. حّتى المؤسسات التربوية لم تُحضر لتسيير هذا التغيير البيداغوجي.

خلاصـــة

بعد تناولنا للتراث النظري حول الإصلاحات من حيث مفهومها؛ بأنها عملية تهدف إلى تحسين النظام التربوي القائم، وذلك بتغييره إلى الأفضل، وأنها قد تكون جزئية أو كلية شاملة، وأنها يجب أن تستند للدراسات التقويمية الموضوعية، وأنها أيضا تشمل أبعاد اقتصادية واجتماعية، وذلك وفقا لثقافة المجتمع، مع الأخذ في الاعتبار الاتجاهات العالمية، ونظرا لما لمسناه من نقائص وثغرات رافقت الإصلاح التربوي الحالي منذ بدايته، يحق لنا التساؤل عن أسباب هذا الخلل والذي أكدته لجان إعداد المناهج التربوية نفسها، بأنه راجع للتسرع وغياب التنسيق والرؤية والمرجعية الواضحة؛ حيث لم تكن موجودة كوثائق رسمية تضع الخطوط العريضة، وتنسق المهام بين لجان المناهج، ولنؤكد ذلك فالإصلاحات التربوية بدأت في 2003 ونجد القانون التوجيهي الذي يعتبر دستور التربية يصدر في 2008، إضافة إلى غياب الأدلة التالية وقت تحرير المناهج وهي: (الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009)، (الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016)، (المرجعية العامة للمناهج، 2009)، (الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، 2009)، وهي أدلة كان يجب أن تكون جاهزة حين إعداد مناهج الجيل الأول، وبالتالي فنحن لا نتحامل على هذه الإصلاحات التي أبانت عن عيوبها منذ الوهلة الأولى لتطبيقها، واتضح ذلك عند تقييمها بعد عشرة سنوات من التطبيق ميدانيا في القاعدة، لتأتي مناهج الجيل الثاني مصححة الكثير من الإختلالات فتنقل المقاربة المعتمدة من البنائية إلى البنائية الاجتماعية، وتعدل التقويم وأساليبه ليكون أكثر نجاعة، وتجعل من القيم كفاءات عرَضية، وتخفف من محتويات البرامج تمشيا مع الزمن الدِّراسي، وتؤكد على ضرورة التكوين لمختلف إطارات التربية لأنه في البداية كان ناقصا وغير مجدي ... أخيرا أقول أن الإصلاح التربوي متعلق بمصير الأجيال التي ستقود الأمة وتعمل على استمرارها ورقيها؛ ولهذا وجب إخضاعه لمنطق العلم والبحث وتحري الموضوعية والجدية وهي مهمة صعبة يجب إسنادها لإ طارات جزائرية متشبعة بقيم المواطنة الحقة، وإعطائه ا الأهمية والوقت والجهد والمال الكاف الذي تستحقه.

القســـــم التطبيـــقي

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

أولا – الدراسة الاستطلاعية:

1– حدود الدراسة الاستطلاعية

2 – عينة الدراسة الاستطلاعية

3 – المقابلة الاستطلاعية

ثانيا – الدراسة الأساسية

1 – المنهج المستخدم

2 – أدوات الدراسة الأساسية

3 – مجتمع البحث

4 – عينة البحث الأساسية

5 – أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد:

يأتي البحث الميداني مكملا لما ورد في التراث النظري المتناول في فصول البحث السابقة التي تمحورت حول متغيرات البحث المتمثلة في القيادة التربوية، وإدارة التغيير التربوي كمتغيرات وصفية مستقلة لدى المشرفين التربويين في التعليم الابتدائي (المفتشين) بولاية المسيلة، في ظل الإصلاحات التربوية القائمة؛ إذا أراد الطالب الباحث من خلال هذا البحث الوقوف على مستوى ممارستها كقدرات يفترض في المشرف التربوي التحكم فيها خاصة كونها من أهم المتطلبات المهنية للمشرف التربوي (المفتش) حيث يتعامل مع فئة عريضة ومتنوعة المشارب والتوجهات ومختلفة القناعات، ولأن المشرف التربوي أحد قادة التغيير وهو من العناصر الفاعلة والمعول عليها في نجاح الإصلاحات الجارية؛ ينتظر منه تكوين المعلمين والمديرين على مستجدات المنهاج وكيفية التعامل مع مختلف الوثائق الرسمية وحتى إقناع العاملين بجدوى الإصلاحات وأهميتها وأسبابها وتعد الإصلاحات التربوية الجارية في البحث هي بمثابة متغير تابع لا يمكن للباحث التحكم فيه بالزيادة أو النقصان أو عزله نهائيا فهو عامل مؤثر لا محالة على سلوكات عينة هذا البحث، وسيقتصر دور الباحث على معرفة كيفية ممارسة عينة البحث للسلوك القيادي، وكيف أدار هذا التغيير المتمثل في الإصلاحات التربوية وفق مجالات الأدوات المستعملة لهذا الغرض . ويأتي هذا الفصل ليسلط الضوء على الإجراءات التي اتبعها الباحث في دراسته الميدانية من أجل جمع البيانات التي ستستخدم للغرض الذي ذكرناه في هذه المقدمة وقد قسمنا هذا الفصل إلى نقطتين أساسيتين هما:

- الدراسة الاستطلاعية: وتناولنا فيها حدود الدراسة، وعينة الدراسة، والمقابلة الاستطلاعية.
- الدراسة الأساسية: وتضمنت المنهج المستخدم، وأدوات الدراسة، ومجتمع وعينة البحث، والأساليب الإحصائية المستعملة.

أولا – الدراسة الاستطلاعية:

كانت أول خطوة في البحث هي القيام بدراسة استطلاعية؛ الهدف منها التعرف على خصائص مجتمع الدراسة وحجمه، من أجل ضبط عينة الدراسة كونها تتكون من المشرفين التربويين أنفسهم وهم المعنيين بالاستجابة على اختبار القدرة القيادية لمعرفة مستوى ممارستهم لها، وعينة المعلمين والمديرين التي ستجيب على استبانه إدارة التغيير من أجل معرفه واقع إدارة المشرفين التربويين للتغيير وفق أبعاد الأداة المخصصة لذلك.

كما تم من خلال الدراسة الاستطلاعية الاحتكاك مع المعلمين والمديرين والمفتشين بقابلات كثيرة لمعرفة رأيهم في الإصلاحات الجارية؛ حيث تباينت آراؤهم حول جدوى هذه الإصلاحات، وعموما فقد مكنت الدراسة الاستطلاعية من:

- تحديد خصائص العينة.
- مناقشة الأساتذة والمعلمين والمديرين حول مواضيع الإصلاحات .
- استبعاد بعض المدارس التي لم يبلغ عدد المديرين بها موظفان على الأقل.
- استبعاد المدارس التي تسير بالتكليف.
- قياس الخصائص السيكومترية لأداتي البحث.

1- حدود الدراسة الاستطلاعية:

1.1 – الحدود الزمنية: امتدت الدراسة الاستطلاعية على مدى طويل حيث وزع الاستبيان الاستطلاعي في نهاية السنة الدراسية أي في شهر ماي 2014 من السنة الدراسية 2014/2013، ونظرا لخروج العينة إلى العطلة الصيفية لم يجمع الاستبيان الاستطلاعي إلا في بداية السنة الدراسية 2015/2014 وبالضبط في سبتمبر 2014، وعلى أساسه قام الباحث بتحديد العينة الممثلة لمجتمع الدراسة، وكون العينة موزعة على مدى جغرافي واسع وصعوبة الاتصال واحتفاظ بعض الأفراد بالاستمارة شكل صعوبة إلى حد ما في ضبط العينة.

2.1 – الحدود المكانية: نتائج هذا البحث ستعمم على العملية الإشرافية بولاية المسيلة في مرحلة التعليم الابتدائي؛ والمتكونة من (87) مقاطعة تفتيشية بالعربية والفرنسية ، تربوية وإدارية ، تتوزع على(15) دائرة و (47) بلدية وتتربع على مساحة (18175) كلم^2، وعدد سكانها (1029447) نسمة حسب إحصائية 2010م. وعدد المدارس الابتدائية (644) ويسيرها طاقم بشري يتكون من (87) مفتشا، و (5792) أستاذا و (644) مديرا.

3.1 – الحدود البشرية: من خلال عنوان البحث يتحدد المجال البشري والدراسة موضوع البحث تشمل كل المشرفين التربويين للتعليم الابتدائي لولاية المسيلة، من سيجيبون على اختبار القدرة القيادية. وسوف تشمل أيضا عينة من المعلمين والمديرين من كل مقاطعة تفتيشية يستجيبون على استبيان إدارة التغيير وتستخدم استجاباتهم لمعرفة واقع ممارسة المشرفين التربويين العاملين معهم لإدارة التغيير وفق المجالات التي حددها الاستبيان.

2 – عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم توزيع استبيان الدراسة الاستطلاعية في كل مفتشيات ولاية المسيلة؛ وعدده ا (87) مفتشية موزعة على كل دوائر الولاية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (8) العينة الاستطلاعية حسب المقاطعات والمدارس والدوائر

رقم	الدائرة	البلديات	المقاطعات	المدارس		الدائرة	البلدية	المقاطعات	المدارس
1	مسيلة	1	14	69	9	مقرة	5	11	89
2	أولاد دراج	5	12	75	10	سيدي عيسى	3	7	52
3	الخبانة	3	2	26	11	عين الحجل	2	4	33
4	الشلال	4	4	38	12	حمام الضلعة	4	6	56
5	بن سرور	4	3	31	13	سيدي عامر	2	1	26
6	عين الملح	5	5	44	14	أولاد ابراهيم	2	1	19
7	امجدل	2	2	16	15	بوسعادة	3	14	55
8	جبل مسعد	2	1	15	**المجموع**		47	87	664

3 – المقابلة الاستطلاعية:

من أجل جمع معلومات أساسية حول مجتمع البحث بصفة عامة حضينا بمقابلة مع رئيس مصلحة البرمجة والمتابعة بمديرية التربية لولاية المسيلة وطرحنا عليه موضوع البحث وحاجتنا لمعلومات حول المؤسسات التربوية والمستخدمين من مفتشين وأساتذة ومعلمين وأعدادهم حيث زودنا بدليل المؤسسات التعليمية السنة الدراسية (2014/2013)، العدد: (39) [1]، وقد تحصلنا على رخصة إجراء الدراسة الميدانية بعد تقديم طلب للسيد مدير التربية لولاية المسيلة، وقد تحصنا على الموافقة بتاريخ: 2014/04/24 كما أجرينا عدة مقابلات مع السادة المفتشين في ولايتي مسيلة، من أجل أخذ فكرة كافية عن طبيعة مجتمع الدراسة. و قد تحاورنا حول محاور أداة إدارة التغيير مع بعض مفتشي ولاية بويرة.

[1] - مديرية التربية لولاية المسيلة، م.ب.م: دليل المؤسسات التعليمية، العدد39، السنة الدراسية،2014.

ثانيا – الدراسة الأساسية:

1 – المنهج المستخدم:

تحديد المنهج المتبع من أهم الخطوات في البحث العلمي ، كما يؤكد ذلك (موريس أنجرس) بقوله: " ينبغي أن يتضمن تقرير البحث بالضرورة قسما حول المنهجية ؛ يتم فيه توضيح الطريقة المعتمدة، ذلك أن النتائج في حد ذاتها لا تعني شيئا، بل إن الأساس المتين لبحث ما وصحته هما اللذان سيتم الحكم عليهما أساسا، انطلاقا من مدى ملاءمة المنهج ووسائله وتطبيقه"[1]

كما يعتبر نتيجة جهد وتفكير من الباحث من أجل فهم طبيعة مشكلة البحث ومتغيراتها الأساسية ، والطرق اللازمة لجمع البيانات ، وكيفية علاجها ونتيجة الإطلاع على الدراسات السابقة وفي هذا الصدد يقول (موريس أنجرس) في معرض بيانه لأهمية تحديد المنهج [2]: " أن مجموع المساعي التي يعتمدها الباحث أو الباحثة تكشف ؛ وبمعنى واسع عن تصوره للبحث أو المنهجية، إن هذا المنهج لا يتحدد بكيفية غامضة ، ولكنه يكون قائما على اقتراحات تم التفكير فيها ومراجعتها جيدا، والتي تسمح له بتنفيذ خطوات علمية بصفة صارمة بمساعدة الأدوات والوسائل التي تضمن له النجاح، وفي نفس الوقت مدى صحة المسعى أي الطريقة، إن هذين الجانبين أي المنهج والصحة مرتبطان، فإن لم يكن المسعى منهجيا فإن النجاح سيكون سطحيا وظاهريا فقط".

وفي البحث الحالي تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي تعرفه الدكتورة رجاء دويدري بأنه: " أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة".

2 – أدوات الدراسة الأساسية:

سنتعرض تحت هذا العنوان للصورة الأولية التي كانت عليها أدوات الدراسة وكيف عملنا عليها لتصبح في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق، العمل الذي قمنا به من أجل جعل هذه الأدوات ثابتة وصادقة وصالحة للقياس.

---

[1] - موريس أنجرس : منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية-تدريبات عالمية ،ترجمة :بوزيد صحراوي ، كمال بوشارب،سعيد سبعون،ط.م (الجزائر:دار القصبة للنشر2006م) ،ص37 .

[2] - موريس أنجرس : المرجع نفسه ،ص37 .

1.2 – الصور الأولية لأداتي الدراسة: ستعتمد الدراسة الحالية أداتين لجمع البيانات الأولى عبارة عن اختبار القدرة القيادية لمحمد منير مرسي بعد التعديل، والثانية عبارة عن مقياس القدرة القيادية من تصميم الباحث كانت صورها الأولية كما يلي:

1.1.2 – الصورة الأولية لاختبار القدرة القيادية : وهذه الاختبار الذي بين أيدينا من إعداد محمد منير مرسي وأورده في كتاب من تأليفه بعنوان (اختبار القيادة التربوية ومجموعة الاختبارات الموضوعية في العلوم التربوية).[1]

وقد صمم أصلا لتقويم القدرة القيادية ويهدف هذا الإختبار لقياس القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية، ويعطي فكرة واضحة عن الأساليب القيادية ومدى فعاليتها، ومدى القدرة على القيادة وجوانب القوة والقصور فيها، وتنقسم أسئلة الاختبار إلى خمسة محاور كل محور يتضمن عشرة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد كما يلي:

أ – محور الموضوعية: ويتعلق باختبار موضوعية المشرف التربوي في القيادة وهو يركز على قدرته على رؤية الأشياء من وجهة نظر عامة أكثر منها شخصية، وكذلك قدرته على إصدار القرارات بدون تأثره بعوامل لا تتصل بالموضوع نفسه.

ب – محور استخدام السلطة: يتعلق باختبار مدى قدرة المشرف التربوي على استخدام السلطة بطريقة صحيحة وفي الموقف المناسب كأساس هام للقيادة الإيجابية.

ج – محور المرونة: يتعلق باختبار مدى ما يتميز به المشرف التربوي من مرونة كافية تمكنه من تغيير خططه أو تعديلها إذا لزم الأمر في الوقت المناسب.

هـ – محور فهم الآخرين: يتعلق هذا الجزء بالإختبار بمدى قدرة المشرف التربوي على فهم ديناميات الجماعة والقوى التي تحكمها وكذلك قدرته على فهم أفكار الآخرين وتفهم عواطفهم ودوافعهم.

و – محور معرفة مبادئ الإتصال: يعني اختبار مدى قدرتك على معرفة مبادئ الاتصال وقدرتك على نقل الأفكار إلى الآخرين عن طريق اختيارك للكلمات والوسيلة المناسبة.

ويعد هذا الاختبار – على حد قول منير مرسي– موضوعي مقنن لقياس القدرة على القيادة التربوية. كونه تم تقنينه وبناء معاييره على أساس تطبيقه سنة 1978، وسنة 1980 على مجموعة من الممارسين للإدارة التعليمية والمشتغلين بها، وقد حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الإختبار، كما حسب معامل صدق الاختبار على أساس تقديرات التقارير الفنية لمن أجري عليهم

[1] - محمد منير مرسي: اختبار القيادة التربوية ومجموعة الإختبارات الموضوعية في العلوم التربوية، طم، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص: 13-28.

الاختبار وحصل على معامل ثبات (0.92)، ومعامل صدق (0.91). وهي مرتفعة ودالة على صدقه. [1]

كما قام كل من الدكتور يوسف نبراوي والدكتور على محمد يحيى بكلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة بحساب معاملات الثبات للسمات الخمس التي يتكون منها الاختبار بطريقة (كورد ريتشاردسون) في دراسة لهما عن العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدى مديرو ووكلاء المدارس الإبتدائية والإعدادية والثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد قام نفس الباحثين في دراسة لهما سنة 1977 على مديرات المدارس بدولة اللإمارات العربية المتحدة بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وكانت معاملات الثبات بعد تصحيحها باستخدام معادلة والجدول التالي يبين نتائج ثبات اختبار القدرة القيادية في كل من الدراستين:

جدول رقم: (9) يبين نتائج ثبات اختبار القدرة القيادية في دراستي نبراوي وعلي محمد

السمة	معامل ثبات الدراسة الأولى	معامل ثبات الدراسة الثانية
الموضوعية	0.82	0.87
استخدام السلطة	0.86	0.80
المرونة	0.68	0.71
فهم الآخرين	0.80	0.83
معرفة مبادئ الاتصال	0.85	0.78
الثبات الكلي لاختبار القدرة القيادية	0.80	0.80

ويتضح من خلال الجدول السابق ثبات الاختبار في كل من الدراستين حيث حصل على معامل ثبات (0.80) في كلا الدراستين، وهو معامل يدل على ثبات هذا الاختبار في نسخته الأصلية، ولأن الإختبار موجه للقيادة التربوية على العموم كان لزاما على الباحث إجراء بعض التعديلات لتكون مناسبة مع المهام التي يقوم بها المشرف التربوي من جهة، وتعديلات في اللغة لأن الاختبار الأصلي جاء من بيئة مختلفة من حيث اللهجة والمصطلحات المستعملة، وقد تم تعديله بعد عرضه على مجموعة من المحكمين [*].

2.1.2 – الصورة الأولية للاستبيان إدارة التغيير: مقياس إدارة التغيير الذي سيستخدمه الباحث صممه اعتمادا على الإطار النظري من جهة والدّراسة الاستطلاعية التي شملت العديد من المفتشين والعاملين في الميدان وقد عرض على عينة من المحكمين وعدلت فقراته وتم قياس خصائصة السيكومترية وهو يتضمن في صورته الأولية من ستين (60) عبارة تصف ممارسة

[1] - محمد منير مرسي: نفس المرجع، ص:13.
[*] - أنظر قائمة المحكمين: ملحق رقم: (1).

المشرف التربوي لمهارات إدارة التغيير ومقسم إلى ستة مجالات وكل مجال يتضمن عشرة (10) فقرات وهي:

أ – **مجال العلاقات الإنسانية:** يتضمن تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة داخل الفريق.

ب – **مجال بناء الفريق:** يتضمن بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد.

ج – **مجال الاتصال:** يتمحور حول تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين.

د – **مجال المشاركة:** يتعلق بتحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير.

هـ – **مجال التحفيز:** يتمحور حول موضوع التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير.

و – **مجال إدارة الوقت:** متعلق بمدى إدارة وقت التغيير بفاعلية.

2.2 – الخصائص السيكومترية لأداتي البحث: تعتبر خاصيتي الصدق والثبات من أهم خصائص أداة القياس الجيدة وبدونهما لا يمكن الوثوق في قدرة الأداء على قياس ما صممت لقياسه ولا بدقة النتائج المتحصل عليها عند استخدامها لقياس السمات المختلفة، وعليه كان لابد من التأكد من هاتين الخاصيتين لتصحيح الأخطاء وتعديل ما يمكن تعديله،خاصة وأن الأداتين المستعملتين في الدراسة تعرضتا لتعديل في فقراتهما.

1.2.2 – قياس صدق أداتي البحث: يعد الصدق من أهم خصائص المقياس الجيد، لأنه يكشف قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجل قياسه، كما يؤشر التباين الحقيقي المنسوب للمفردة المقاسة، وللصدق أنواع عديدة منها الصدق الظاهري والتلازمي والتنبئي وصدق المحتوى، ويبدو أن صدق المحتوى (Content Validity) أكثر شيوعا واستخداما من قبل التربويين ويؤكد هذا الاتجاه (kerlinger;1979)[1] وسوف نعتمد على نوعين من الصدق هما صدق المحكمين والصدق البنائي :

أ – **صدق المحكمين** (صدق المحتوى): بالنسبة لاختبار القدرة القيادية: لقد عرض الإختبار في شكله الأولي على المحكمين لاختبار صدق محتواه، وقد حضي بموافقة فاقت (92 %)، كما قدمت عليه عدة ملاحظات حول طول الفقرات مثل الفقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وتغيير بعض الألفاظ لأنها غير مناسبة لأن المقياس في الأصل كان موجها للمديرين وفي الدراسة الحالية سيوجه للمشرفين التربويين ويقيس قدرتهم القيادية... وقد قام الطالب الباحث بكل التعديلات المطلوبة على مقياس الأنماط القيادية ليصبح جاهزا للتطبيق على عينة قياس ثبات الأداة. [*]

أما بالنسبة لاستبيان إدارة التغيير: تم وفي نفس الفترة عرض مقياس إدارة التغيير على نفس المحكمين من أستاذة جامعيين في مختلف التخصصات ومن جامعات متعددة، ومجموعة من المفتشين العامين، من أجل قياس صدقه الظاهري، وقد تعرضت الصورة الأولية له لتعديلات مست

[1] - Kerlinger,L.L.,Fondation of Behaviou-ral Research,Holt Rinehart&Winston,New York,1979,p:255.

[*] - أنظر الملاحق، ملحق رقم (1) التعديلات التي مست مقياس القدرة القيادية.

صياغة بعض الألفاظ، وإعادة صياغة بعض العبارات وخذف عبارات أخرى، وقد حصلت فقرات هذا الاستبيان على موافقة فاقت نسبة (85 %) وهو ما شجع الباحث على اعتبار الأداة صادقة، وجاهزة للتطبيق على عينة قياس الثبات. (*)

ب – الصدق البنائي لأداتي البحث: بالنسبة لاختبار القدرة القيادية : استمد مقياس القدرة القيادية صدقه البنائي من خلال الرجوع للفكر الإداري المعاصر المتصل بالإدارة المدرسية ومن خلال بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة القدرة القيادية ، وكذلك الإطلاع على النصوص التشريعية التي حددت مهام المشرف التربوي والمقابلات الشخصية مع المشرفين التربويين بولاية المسيلة والبويرة ، وعرض هذه الأداة ومناقشتها مع بعضهم، ولذلك يمكن القول أن بناء الاستبيان اعتمد على إطار فكري مرجعي حقق له صدقه البنائي.

أما بالنسبة لمقياس إدارة التغيير: أما مقياس إدارة التغيير فقد استمد صدقه البنائي من الفكر الإداري المعاصر المتصل بإدارة التغيير ونظرياته، ومن خلال بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بإدارة التغيير والمقابلات الشخصية مع مفتشي ولاية المسيلة والبويرة وعرض هذه الأداة ومناقشتها مع بعضهم، ولذلك يمكن القول بأن إعادة بناء المقياس اعتمد على إطار فكري مرجعي حقق له صدقه البنائي.

2.2.2 – ثبات وصدق أداتي البحث: يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي لا يستغني عنها في إعداد أدوات البحث، فكلما كانت أداة البحث أكثر ثباتا أصبحت أكثر موثوقية ويعتمد عليها في اتخاذ القرارات إذا توفر فيه الصدق [1]، ويقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار (أو مجموعة من الأسئلة المتكافئة أو المتداخلة) عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات. [2] وقد اعتمدنا في قياس الثبات كلا من طرية الاختبار وإعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية.

أ – تطبيق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

بالنسبة لاختبار القدرة القيادية: تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من المشرفين التربويين بلغت (10) أفراد وهم يمثلون 22.73 % من عينة الدراسة البالغ عددها (44) مشرفا ومشرفة، وبعد خمسة عشر يوما (15) أعيد تطبيق نفس الإختبار وفي نفس الشروط على نفس العينة وبعد جمع

---

* - أنظر الملحق الملاحق ،ملحق رقم (3) استبيان إدارة التغيير

1 - Kerlinger,L.L.,Fondation of Behaviou-ral Research,Holt Rinehart&Winston,New York,1979,p:442.

2 - رجاء محمود أبو علام:مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية،ط4،(القاهرة:دار النشر للجامعات2004م)،ص429.

لبيانات ومعالجتها بالحاسب الآلي بإستخدام البرنامج الإحصائي spss ، وحساب معامل الإرتباط بيرسون كانت النتائج التالية:

جدول رقم (10): معامل ثبات اختبار القدرة القيادية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

الأبعاد	العينة		مج	معامل الثبات	معامل الصدق
	التطبيق 1	التطبيق 2			
الوضوعية	10	10	20	0.86	0.93
استخدام السلطة	10	10	20	0.89	0.94
المرونة	10	10	20	0.81	0.90
فهم الآخرين	10	10	20	0.94	0.97
معرفة مبادئ الاتصال	10	10	20	0.90	0.95
القدرة القيادية	10	10	20	0.87	0.93

يتبين من الجدول أعلاه أن اختبار القدرة القيادية حاز على معامل ارتباط 0.87 وهو دال معنويا مما يعني أن الإختبار ثابت، وكذلك القول بالنسبة لأبعاده الخمسة المتمثلة في الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال، التي كانت معاملات إرتباط بيرسون لها على التوالي (0.86، 0.81،0.89، 0.93، 0.90) ونلاحظ أنها كلها معاملات ارتباط عالية ومعنوية تدل على ثبات هذه المحاور، وهذا ما يشجعنا على القول بأن اختبار القدرة القيادية ثابت، ويعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه في نفس الشروط.

ويوضح الجدول في العمود الأخير معاملات الصدق وهي (مربع معاملات الثبات) ويتبين أن معامل صدق القدرة القيادية يساوي 0.93 وهو معامل ارتباط جيد وقريب من الواحد مما يؤكد صدق أداة البحث (اختبار القدرة القيادية)، وكذلك القول بالنسبة لمجالات اختبار القدرة القيادية: الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال والتي كانت التوالي (0.93، 0.94، 0.90، 0.97، 0.95) وهي في مجملها مرتفعة وموجبة وقريبة من الواحد الموجب. وهو ما يشجعنا على القول بأن أداة الدراسة اختبار القدرة القيادية يتميز بالصدق وهو يقيس ما وضع من أجل قياسه.

أما بالنسبة لمقياس إدارة التغيير: فقد قام الباحث بتطبيق مقياس إدارة التغيير على عينة مكونة من (30) مديرا وأستاذا يمثلون 15 % من عينة الدراسة الكلية؛ تم سحبهم بشكل عشوائي من العينة، ثم أعاد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مرور (15) يوما من التطبيق الأول وفي نفس الظروف، وبعد صب البيانات في الحاسب الآلي باستخدام برنامج (spss)، قام الباحث بحساب

معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بين درجات الأفراد في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، كانت النتائج التالية:

جدول رقم (11): معاملات ثبات استبيان إدارة التغيير بطريقة الإختبار وإعادة الاختبار

رقم البعد	البعد أو المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا	معامل الصدق (مربع الثبات)
1	**تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة**	9	0.894	0.94
2	**بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد**	9	0.914	0.95
3	**الاتصال الفعال بالآخرين**	9	0.951	0.97
4	**الشراكة في إحداث التغيير**	7	0.919	0.96
5	**إدارة وقت التغيير بفاعلية**	7	0.919	0.96
6	**التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير**	7	0.861	0.93
كامل المقياس	**مقياس إدارة التغيير**	48	0.972	0.98

يتبين من الجدول أعلاه أن استبيان إدارة التغيير حاز على معامل ارتباط 0.97 وهو دال معنويا مما يعني أن الاختبار ثابت، وكذلك القول بالنسبة لأبعاده الستة (6) المتمثلة في: تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة ، وبناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد ، و تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير ، وإدارة وقت التغيير بفاعلية ، والتحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير ، وتحقيق الاتصال الفعال بالآخرين، والتي حازت على معاملات ارتباط ألفا كرونباخ كلها أكبر أو يساوي 0.86، ونلاحظ أنها معاملات ارتباط عالية ومعنوية تدل على ثبات هذه المحاور، وهذا ما يشجعنا على القول بأن استبيان إدارة التغيير ثابت، ويعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه في نفس الشروط.

ويوضح الجدول في العمود الأخير معاملات الصدق وهي (مربع معاملات الثبات) ويتبين أن معامل صدق استبيان إدارة التغيير يساوي 0.98 وهو معامل ارتباط جيد وقريب من الواحد مما يؤكد صدق أداة البحث استبيان إدارة التغيير، وكذلك القول بالنسبة لمجالاته المذكورة أعلاه فقد حازت على معاملات ثبات لا تقل عن 0.93 وهي في مجملها مرتفعة وموجبة وقريبة من الواحد الموجب. وهو ما يشجعنا على القول بأن أداة الدراسة استبيان إدارة التغيير يتميز بالصدق وهو يقيس ما وضع من أجل قياسه.

ب – طرقة التجزئة التصفية:

بالنسبة مقياس القدرة القيادية: رغم كون معاملات الثبات السابقة كانت كافية لاعتبار ثبات أداة البحث، لكن من أجل زيادة التأكد النهائي من الصدق والثبات قام الباحث بإجراء الاختبار على عينة قدرها عشرون مشرفا ومشرفة (20) يمثلون 45.45 % من عينة الدراسة، وبعد تبويب النتائج

وإدخالها للحاسب الآلي عالجها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية spss ، وبعد إجراء التحويلات اللازمة قام بحساب معاملات الثبات والصدق ولكن هذه المرة بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half) وتم عرض النتائج حسب الجدول التالي:

جدول رقم (12): معامل ثبات اختبار القدرة القيادية بطرقة التجزئة النصفية

رقم	المتغير	عدد العبارات	الثبات	الصدق
1	**الموضوعية**	10	0.78	0.83
2	**السلطة**	10	0.75	0.87
3	**المرونة**	10	0.71	0.84
4	**الفهم**	10	0.87	0.93
5	**الاتصال**	10	0.83	0.91
المجموع	**القدرة القيادية**	50	0.88	0.94

يبين الجدول أعلاه نتائج اختبار الثبات بمعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لنصفه الأول 0.84، ولنصفه الثاني 0.94، كما دلت النتائج على ثبات اختبار القدرة القيادية حيث بلغ معامل الثبات 0.88، كما دل الجدول أيضا بأن محاور الإختبار كلها تميزت بالثبات؛ حيث بلغ معامل ثبات محور الموضوعية 0.78، ومعامل ثبات محور استخدام السلطة 0.75، معامل ثبات محور المرونة 0.71 ، ومعامل ثبات محور الفهم 0.87، ومعامل ثبات محور الإتصال 0.83. وهو ما يجعلنا نقول بأن هذا الإختبار يتميز بثبات كبير وهو يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه في نفس الظروف والشروط.

وبعد حساب الجذر التربيعي لمعاملات الثبات تحصلنا على معاملات الصدق بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل صدق اختبار القدرة القيادية 0.94 وهو معامل مرتفع يدل على صدق الإختبار، وكانت معاملات صدق محاور الإختبار كلها مرتفعة وصادقة؛ فقد بلغ معامل صدق محور الموضوعية 0.83، ومعامل صدق محور استخدام السلطة 0.87، ومعامل صدق محور المرونة في اتخاذ القرارات 0.84، ومعامل صدق محور فهم الآخرين 0.93، ومعامل صدق محور الإتصال 0.91. إذن بعد هذا التحليل يمكننا القول بصدق الإختبار وأنه يقيس ماوضع من أجل قياسه.

بالنسبة لاستبيان إدارة التغيير: رغم كون معاملات الثبات السابقة كانت كافية لاعتبار ثبات أداة البحث، لكن من أجل زيادة التأكد النهائي من الصدق والثبات قام الباحث ب تطبيق الإستبيان على عينة قدرها (60) معلما ومديرا تمثل 30 % من عينة الدراسة ، وبعد تبويب النتائج

وإدخالها للحاسب الآلي عالجها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية spss، وبعد إجراء التحويلات اللازمة قام بحساب معاملات الثبات والصدق ولكن هذه المرة بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half) وتم عرض النتائج حسب الجدول التالي:

الجدول رقم: (13) معامل ثبات استبيان إدارة التغيير بطريقة التجزئة النصفية

رقم البعد	البعد أو المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا	معامل الصدق (مربع الثبات)
1	**تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة**	9	0.763	0.87
2	**بناء الفريق وتنمية قدرات الأفراد**	9	0.745	0.86
3	**الاتصال الفعال بالآخرين**	9	0.886	0.94
4	**مبدأ الشراكة في إحداث التغيير**	7	0.672	0.82
5	**إدارة وقت التغيير بفاعلية**	7	0.727	0.85
6	**التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير**	7	0.790	0.89
كامل المقياس	**مقياس إدارة التغيير**	48	0.878	0.94

يبين الجدول أعلاه نتائج اختبار الثبات بمعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half)، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لنصفه الأول 0.96، ولنصفه الثاني 0.962، كما بلغ معامل الثبات 0.87 وهو معامل عالي يدل على ثبات الإستبيان، كما دل الجدول أيضا بأن محاور الاستبيان كلها تميزت بالثبات؛ حيث بلغ معامل ثبات تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة 0.76، ومعامل ثبات بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد 0.74، معامل ثبات محور تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين 0.88، ومعامل ثبات محور تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير 0.67، ومعامل ثبات محور إدارة وقت التغيير بفاعلية 0.73، ومعامل ثبات محور التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير 0.79، وهو ما يجعلنا نقول بأن هذا الإستبيان يتميز بثبات كبير وهو يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه في نفس الشروط.

وبعد حساب الجذر التربيعي لمعاملات الثبات تحصلنا على معاملات الصدق بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل صدق استبيان إدارة التغيير 0.94 وهو معامل مرتفع يدل على صدقه، وكانت معاملات صدق محاور الإختبار كلها مرتفعة وصادقة؛ فقد بلغ أقل معامل للصدق 0.82 عن محور تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، في حين كان أعلى معامل صدق لمحور التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير 0.89، وبين هذا وذاك كانت معاملات المحاور الأخرى؛ وما يهمنا هو أنها كانت كلها صادقة بدرجة عالية، إذن بعد هذا التحليل يمكننا القول بصدق الاختبار وأنه يقيس ما وضع من أجل قياسه.

3.2.2 – الصورة النهائية لأداتي البحث: بعد حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث نعرضها في صورتها النهائية وهي جاهزة للتطبيق على العينة:

أ – الصورة النهائية لاختبار القدرة القيادية: بعد قياس الخصائص السيكومترية من صدق وثبات والتي أبرزت في مجملها، أن مقياس القدرة القيادية في صورته النهائية هو أداة مقننة وجاهزة لقياس القدرة القيادية في أبعادها الخمسة والمتمثلة في: (الوضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين، معرفة مبادئ الاتصال)، حيث يشمل كل بعد من هذه الأبعاد السالفة الذكر يتضمن عشرة (10) أسئلة، أي مجموع خمسون (50) سؤالا من نوع الإختيار من متعدد، حيث يختار المبحوث (المشرف التربوي) فقرة واحدة من بين أربعة (04) ؛ حيث مطلوب من المشرف التربوي الذي يستجيب على فقرات هذا الإختبار بقراءة فقرة السؤال والإجابات المختلفة تحتها ثم يختار منها أحسن إجابة مناسبة في نظره وتضع حول رقمها دائرة، ثم ينتقل بعد ذلك للسؤال الثاني حتى ينتهي من الإجابة على كل الأسئلة. ويجب أن يضع في اعتباره أن الإجابة الصحيحة هي التي تمثل ما ينبغي أن يكون لاما هو كائن بالفعل. وأن يقوم بالإجابة على الإختبار بكل دقة وعلى قدر ما يستطيع. [*]والجدول التالي يبين توزيع فقرات اختبار القدرة القيادية:

جدول رقم: (14) توزيع فقرات اختبار القدرة القيادية في صورته النهائية

رقم البعد	البعد أو المجال	عدد الفقرات
1	**الموضوعية**	10
2	**استخدام السلطة**	10
3	**المرونة**	10
4	**فهم الآخرين**	10
5	**معرفة مبادئ الاتصال**	10
كامل الإختبار	**اختبار القدرة القيادية**	50

– تصحيح الإختبار: من أجل تصحيح هذا الاختبار فإنه مزود بمفتاح للتصحيح، ويمثل مجموع الإجابات الصحيحة الدرجة التي حصل عليها المفحوص، حيث تقارن هذه الدرجة بجدول المستويات لمعرفة مستوى القدرة على القيادة التربوية وهي ستة مستويات ، والجدول التالي يبرز مفاتيح تصحيح اختبار القدرة القيادية:

* - أنظر الملاحق، ملحق رقم: (2) يمثل اختبار القدرة القيادية في صورته النهائية.

جدول رقم: (15) يمثل مفاتيح تصحيح اختبار القدرة القيادية

الموضوعية		استخدام السلطة		المرونة		فهم الآخرين		معرفة مبادئ الاتصال	
رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
1	ب	11	د	21	أ	31	أ	41	أ
2	ج	12	ب	22	ج	32	ب	42	د
3	أ	13	ج	23	أ	33	ب	43	ب
4	د	14	د	24	د	34	د	44	ج
5	ج	15	ب	25	أ	35	ب	45	د
6	د	16	ب	26	ج	36	ج	46	أ
7	د	17	د	27	ج	37	ج	47	ج
8	ج	18	د	28	ب	38	ب	48	د
9	ب	19	ج	29	ب	39	أ	49	د
10	د	20	ب	30	د	40	ب	50	د

- **مستويات الإختبار:** اختبار القدرة القيادية مزود بمستويات؛ التي قسمت إلى ستة (06) مستويات بين كل مستوى والمستوى الذي يليه خمس (05) درجات هي: (ممتاز، جيدجدا، جيد، مقبول، ضعيف، ضعيف جدا)، وأعلى مستوى هو ممتاز الذي يجب أن يحوز على (45-50) درجة، وأدنى مستوى هو مستوى هو ضعيف جدا والذي يحوز على درجات أقل من (20) درجة، والجدول التالي يبين هذه المستويات:

جدول رقم: (16) مستويات اختبار القدرة القيادية

مجموع الإجابات الصحيحة	مستوى القدرة على القيادة التربوية
45 - 50	ممتاز
40 - 44	جيد جدا
35 - 39	جيد
25 - 34	مقبول
20 - 24	ضعيف
أقل من 20	ضعيف جدا

ب - الصورة النهائية لمقياس إدارة التغيير: أما مقياس العمليات إدارة التغيير [*] والذي بدوره أعيد قياس خصائصه السكومترية من صدق وثبات والتي أ ظهرت صدق وثبات المقياس وجاهزيته

* - أنظر الملاحق، ملحق رقم: (3) يمثل مقياس إدارة التغيير في صورته النهائية.

للتطبيق على عينة الدراسة الأصلية، وهو في شكله النهائي يتكون من سبعة (07) أبعاد هي كالآتي:(تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد، تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير، إدارة وقت التغيير بفاعلية).

جدول رقم: (17) توزيع فقرات استبيان إدارة التغيير في صورته النهائية

رقم البعد	البعد أو المجال	عدد الفقرات	
		قبل التعديل	بعد التعديل
1	**تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة**	10	9
2	**بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد**	10	9
3	**تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين**	10	9
4	**تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير**	10	7
5	**التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير**	10	7
6	**إدارة وقت التغيير بفاعلية**	10	7
كامل المقياس	**مقياس إدارة التغيير**	60	48

شرح م قياس ليكرت الخماسي: بما أننا سنستخدم مقياس ليكرت الخماسي، وستستجيب عينة العاملين مع المشرفين التربويين على استبيان إدارة التغيير حسب الخيارات (متدنية جدا، متدنية، متوسطة، عالية، عالية جدا) وهو مقياس ترتيبي، والأرقام التي تدخل لبرنامج spss تعبر عن الأوران (weights) ويوضحها الجدول التالي:

جدول رقم: (18) مقياس ليكرت المطبق في استبيان إدارة التغيير

الأوزان	متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جدا
الأرقام	1	2	3	4	5

نقوم بحساب المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) ويتم ذلك بحساب طول الفترة أولا وهي عبارة عن حاصل قسمة عدد المسافات على عدد المستويات أي 5/4 = 0.80 وبالتالي نقول أن طول الفترة يساوي 0.80 وبيانات الجدول التالي ستستخدم في تفسير المتوسطات والانحرافات المعيارية التي نحصل عليها من استجابات عينة المديرين والمعلمين على استبيان 'دارة التغيير والجدول التالي يبين الوسط المرجح لكل مستوى من مستويات مقياس ليكرت الخماسي الذي طبق في استبان إدارة التغيير:

جدول رقم: (19) الوسط المرجح لمقياس ليكرت الخاص باستبيان إدارة التغيير

المستوى	المجال	متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جدا
الوسط	من	1	1.80	2.60	3.40	4.20
المرجح	إلى	1.79	2.59	3.39	4.19	5

3 – مجتمع البحث: لا يمكن تعميم النتائج حسب آراء أغلب المنظرين في ميدان البحث العلمي إذا كانت العينة غير ممثلة لمجتمع البحث، ولهذا وجب اختيار العينة بشكل دقيق بحيث تأتي ممثلة للمجتمع الأصلي، ومجتمع الدراسة الحالية يشمل المشرفين التربويين على التعليم الابتدائي لولاية المسيلة وستستجيب عينة منهم على اختبار القدرة القيادية، و مجتمع مديري ومعلمي التعليم الابتدائي الذين يعملون تحت إشراف هؤلاء المفتشين، ويزاولون نشاطهم في الإبتدائيات التابعة للمقاطعات التفتيشية التابعة لهم، والذين سنختار منهم عينة تمثيلية تستجيب على استبيان إدارة التغيير، والجدولين التاليين يبينان كل من مجتمع المشرفين التربويين، ومجتمع المديرين والمعلمين.

جدول رقم (20): توزيع مجتمع المشرفين التربويين بولاية المسيلة حسب الدوائر والمقاطعات والتخصصات

رقم	الدائرة	البلديات	المقاطعات	المدارس	عربية	فرنسية	تربوي	إداري
1	مسيلة	1	14	69	9	1	10	4
2	أولاد دراج	5	12	75	7	1	8	4
3	الخبانة	3	2	26	1	/	1	1
4	الشلال	4	4	38	4	/	4	/
5	بن سرور	4	3	31	2	/	2	1
6	عين الملح	5	5	44	3	/	3	2
7	امجدل	2	2	16	2	/	2	/
8	جبل مسعد	2	1	15	1	/	1	/
9	مقرة	5	11	89	7	1	8	3
10	سيدي عيسى	3	7	52	4	1	5	2
11	عين الحجل	2	4	33	3	/	3	1
12	حمام الضلعة	4	6	56	4	/	4	2
13	سيدي عامر	2	1	26	1	/	1	/
14	أولاد ابراهيم	2	1	19	/	/	/	/
15	بوسعادة	3	14	55	9	2	11	4
المجموع		47	87	664	57	6	63	24

تمثل مجتمع المشرفين التربويين في التعليم الابتدائي العاملين بولاية المسيلة في (87) مشرفا ومشرفة موزعون حسب لغة التخصص إلى (57) مفتشا باللغة العربية، وستة (6) مفتشين باللغة الفرنسية، وموزعون حسب التخصص إلى (63) مشرفا تربويا، و (24) مشرفا إداريا، كما بلغ عدد المدارس 664 مدرسة ابتدائية موزعة على تراب الولاية.

وقد استعان الباحث في الشق الثاني المتعلق بإدارة التغيير التربوي في ظل الإصلاحات الجارية بآراء واستجابات المعلمين والمديرين العاملين تحت إشراف هؤلاء المفتشين من أجل معرفة ممارساتهم العملية لإدارة التغيير بحم أنهم كانوا قريبين منهم خلال تلك الفترة وتفاعلوا معهم وهم قادرون على إعطاء فكرة عن مستوى علاقاتهم، أو كيف يبنون فرق العمل ويمارسون عملية التكوين، أو الإتصال، أو الشراكة مع الغير أو التحفيز أو إدارة الوقت وهي المجالات الستة التي تضمنها مقياس إدارة التغيير ومجتمع بحث المعلمين والمديرين يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (21): توزيع مجتمع المعلمين والمديرين حسب الدوائر والمدارس

رقم	البلدية	إبتدائيات	معلمون	مديرون	رقم	البلدية	إبتدائيات	معلمون	مديرون
1	المسيلة	71	972	71	9	سيدي عامر	27	187	27
2	أولاد دراج	85	618	85	10	امجدل	17	131	17
3	مقرة	91	784	91	11	جبل مساعد	16	106	16
4	حمام الضلعة	46	420	46	12	بن سرور	33	243	33
5	شلال	38	225	38	13	عين الملح	43	377	43
6	بوسعادة	57	733	57	14	سيدي عيسى	53	473	53
7	أولاد ابراهيم	29	118	29	15	عين لحجل	33	237	33
8	الخبانة	26	168	26	**مجموع الولاية**		**664**	**5792**	**664**

يبين الجدول أعلاه توزيع مجتمع المعلمين والمديرين الذين سنختار من بينهم عينة تمثيلية سيوكل لها مهمة الإستجابة على استبيان إدارة التغيير الخاص بالمشرفين التربويين في مجالاته الستة التي تضمنها الاستبيان حيث بلغ مجتمع المعلمين (5792) معلما ومعلمة، منهم (3076) إناث، وبلغ مجموع المدرسين بالفرنسية (824) منهم (522) إناث و (54) معلم موحد منهم (16) أستاذة، كما بلغ مجتمع المديرين (664) مديرا ومديرة، يمارسون نشاطهم التدريسي في (664) ابتدائية منتشرة عبر (15) دائرة، و(47) بلدية موزعة عبر تراب الولاية (مسيلة).

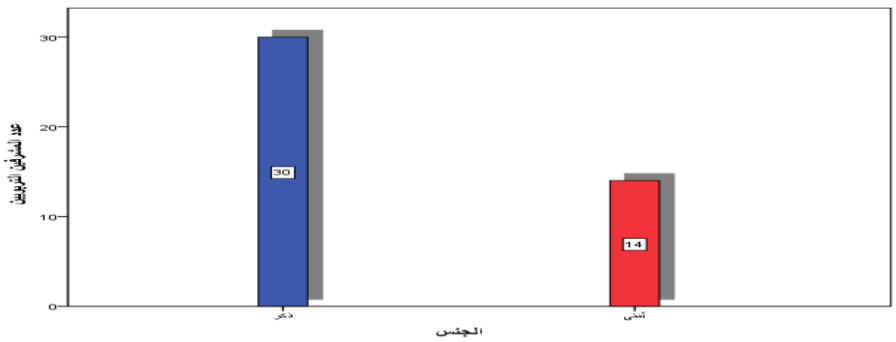
4 – عينة البحث الأساسية:

1.4 – عينة البحث وكيفية اختيارها: وفي بحثنا الحالي أراد الطالب الباحث تطبيق الاختبار على كل أفراد المجتمع من المشرفين والبالغ عددهم (87)، ولكن بعد الدراسة الاستطلاعية وجد أنه غير ممكن بسبب وجود مناصب شاغرة في وظائف المشرفين التربويين للتعليم الابتدائي من جهة، ومناصب تسير بالتكليف، و 24 مشرفا إداريا حديث العهد استحدثوا في إطار الإصلاح وأثناء تطبيق الدراسة وهناك من المشرفين من لم يستجيب على اختبار القدرة القيادية لأسباب متعددة رغم اتصال الباحث بهم عدة مرات وبشكل مباشر، وفي العموم بلغ ت عينة المشرفين التربويين المستجيبين (44) من مجتمع الدراسة البالغ (87) مشرفا ومشرفة ويشكلون في مجموعهم نسبة 77.19 % من مجتمع البحث، والجداول التالية تبين توزيع العينة حسب البيانات الشخصية:

أ – وصف عينة المفتشين حسب جنس المشرفين التربويين: يبدو أن عدد الذكور فاق ضعف الإناث حيث بلغ عدد الذكور (30) بنسبة 68.2 % بينما بلغ عدد الإناث (14) بنسبة 31.8 % والجدول والشكل التاليين يبيران ذلك:

جدول رقم: (22) توزيع عينة المشرفين التربويين حسب الجنس

	التكرارات	النسبة	النسبة مع استبعاد القيم المفقودة	النسبة التراكمية
ذكر	30	68.2	68.2	68.2
أنثى	14	31.8	31.8	100.0
المجموع	44	100.0	100.0	

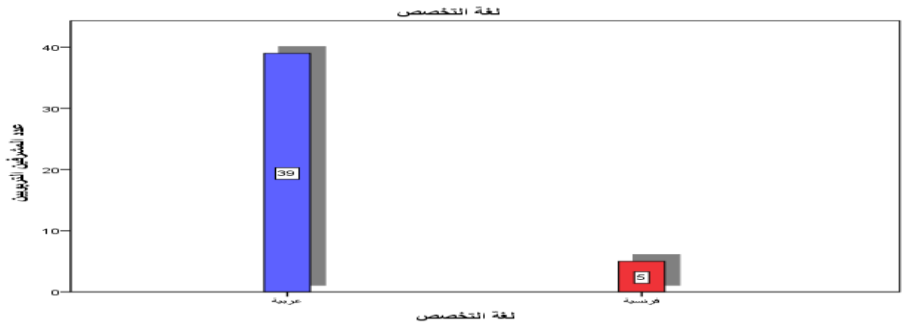


شكل رقم: (20) يمثل الأعمدة البيانية لتوزيع عينة المشرفين التربويين حسب الجنس

ب – وصف عينة المشرفين التربويين حسب لغة تخصص المشرفين التربويين: بلغ عدد المشرفين التربويين المتخصصين في اللغة العربية (39) مشرفا ويشكلون نسبة 88.6 % ، بينما بلغ عدد المشرفين المتخصصين في اللغة الفرنسية (5) بنسبة 11.4 % والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم: (23) يمثل توزيع عينة المشرفين التربويين حسب لغة تخصص

	التكرارات	النسبة	النسبة مع استبعاد القيم المفقودة	النسبة التراكمية
عربية	39	88.6	88.6	88.6
فرنسية	5	11.4	11.4	100.0
المجموع	44	100.0	100.0	

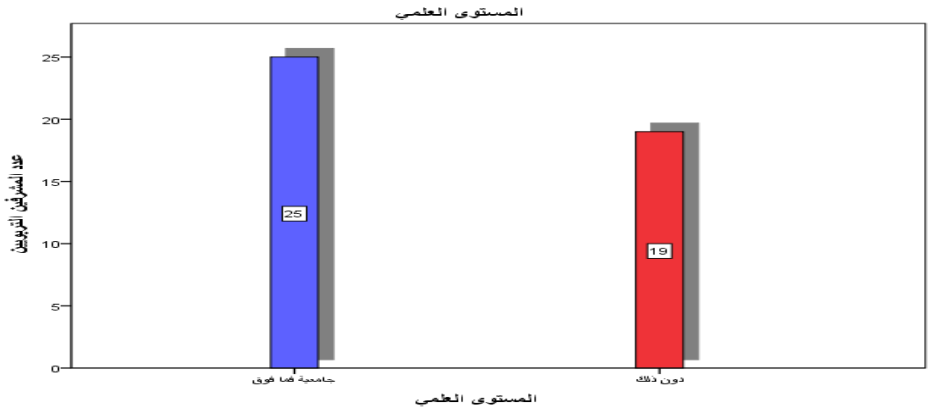


شكل رقم: (21) يمثل الأعمدة البيانية لتوزيع عينة المشرفين التربويين حسب لغة تخصص

ج – وصف عينة المشرفين التربويين حسب المستوى العلمي: تم تقسيم عينة المشرفين التربويين بعد الدراسة الاستطلاعية إلى مستويين هما الجامعيين ومادون ذلك فمستوى الجامعيين شمل حملة الليسانس والماجستير، وقد بلغ عدد الجامعيين من المشرفين التربويين بولاية المسيلة (25) مشرفا يمثلون نسبة 56.8 %، أما من لا يحملون هذه الشهادة بلغ عدهم (19) وهم يمثلون نسبة 43.2 % ، وحسب الدراسة الإستطلاعية فلم تشترط الشهادة في مسابقة المشرفين التربويين سوى سن 2006 وقد أثار ذلك جدلا كبيرا في وسط النقابات التي ضغطت على الوزارة بحجة أن ذلك سيحرم أصحاب الخبرة ويتعارض مع قوانين الوظيفة العمومية، لدرجة أن الوزارة فكرت في إلغاء المسابقة التي تم قبولها في الأخير، لكن في السنوات الموالية استمرت المسابقة بدون شرط شهادة الليسانس، وهو ما يفسر وجود عدد معتبر من الذين لا يحملون شهادات جامعية في سلك الإشراف التربوي، والجدول والشكل التاليين يوضحان توزيع المشرفين التربويين حسب المستوى العلمي.

جدول رقم: (24) يمثل توزيع عينة المشرفين التربويين حسب المستوى العلمي

	التكرارات	النسبة	النسبة مع استبعاد القيم المفقودة	النسبة التراكمية
جامعية فما فوق	25	56.8	56.8	56.8
دون ذلك	19	43.2	43.2	100.0
المجموع	44	100.0	100.0	

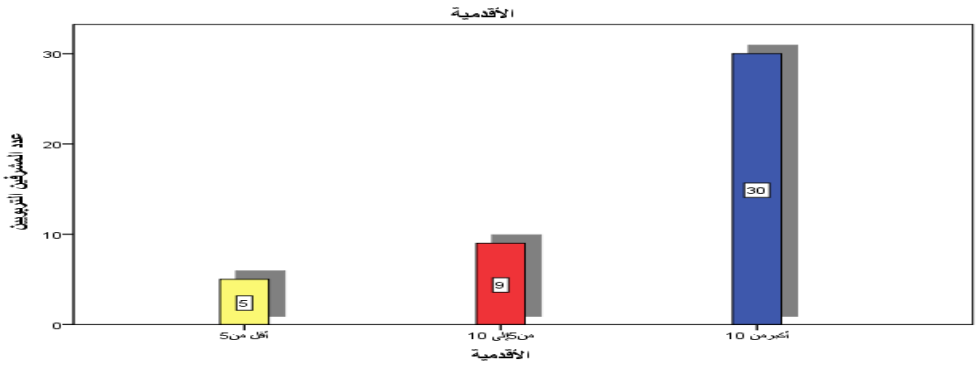


شكل رقم: (22) الأعمدة البيانية لعينة المشرفين التربويين حسب المستوى العلمي

د – توزيع عينة المشرفين التربويين حسب متغير الأقدمية: تم تقسيم عينة المشرفين التربويين إلى ثلاث مستويات من الخبرة وهي (أقل من 5 سنوات) وكان عددهم (5) مشرفين تربويين يمثلون نسبة 11.4 % من عينة الدراسة، وهناك من لديهم خبرة من (5 إلى 10) سنوات وبلغ عددهم (9) ويشكلون نسبة 20.2 % من عينة الدراسة، أما من فاقت خبرتهم في الإشراف التربوي 10 سنوات فشكلو النسبة الأكبر بتكرار قدره (30) ويشكلون نسبة 68.2 % من عينة الدراسة. وهي موضحة بالجدول والأعمدة البيانية:

جدول رقم: (25) يمثل توزيع عينة المشرفين التربويين حسب الأقدمية

	التكرارات	النسبة	النسبة مع استبعاد القيم المفقودة	النسبة التراكمية
أقل من5	5	11.4	11.4	11.4
من5إلى 10	9	20.5	20.5	31.8
أكبرمن 10	30	68.2	68.2	100.0
المجموع	44	100.0	100.0	



شكل رقم (23): الأعمدة البيانية لتوزيع عينة المشرفين التربويين حسب الأقدمية

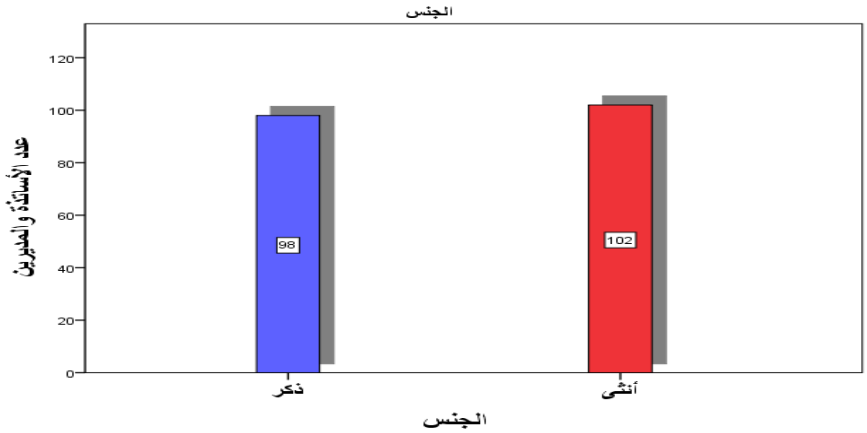
قام الباحث في المرحلة الثانية بضبط عينة البحث التي ستستجيب على استبيان إدارة التغيير وهي متمثلة في عينة من المديرين والمعلمين من سيحكمون ويقيمون مدى ممارسة مشرفيهم التربوي لإدارة التغيير، ومن أجل ذلك طبق الطالب الباحث الطريقة العنقودية (cluster semple) وهي الطريقة الأمثل لاختيار العينة الممثلة لمجتمع البحث هي الطريقة العنقودية وتطبق العينة العنقودية حسب (محمد الزغبي 2000 م) عندما يكون مجتمع البحث كبيرا جدا فنلجأ إلى تقسيمه إلى مجموعات صغيرة (عناقيد) حيث نختار عينة عشوائية من هذه العناقيد. [1] وهذا النوع كما تقول الدكتورة دويدري: " هو نوع من أنواع العينات الاحتمالية (العشوائية) يلجأ إليه الباحث لتحديد العينة عبر عدة مراحل... " [2] ففي المرحلة الأولى ومن أجل الحصول على مديرين سحب ت مدرسة من كل مقاطعة تفتيشية، وبعد ذلك تم سحب أربع (04) معلمين من كل مدرسة مسحوبة، ليصبح عدد المديرين والمعلمين (5) من كل مدرسة مسحوبة، ولأن عدد المدارس المسحوبة كان (44) مدرسة فأصبح عدد المعلمين والمديرين (220) وبعد استبعاد الاستمارات ال ناقصة والضائعة قدرت العينة بـ(200) فردا بين معلم ومدير وفيما يلي نصف توزيعهم حسب الخصائص الشخصية :

هـ – وصف عينة المعلمين والمديرين حسب الجنس: يمثل الذكور في العينة (98) وهم يشكلون نسبة 49 % من عينة الدراسة البالغة 200 فردا، أما نسبة الإناث فقد بلغت (102) وتشكل نسبة 51% وهو ما يعني تطور كبير لعدد المعلمات في مقابل تراجع عدد الذكور المشتغلين في حقل التدريس والجدول والرسم البياني التالي يوضحان ذلك:

[1] ـ محمد بلال الزغبي :النظام الإحصائيspss فهم وتحليل البيانات الإحصائية ،ط1، دار وائل للطباعة والنشر ،عمان،الأردن2000 م
[2] ـ رجاء دويدري : البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية ، دار الفكر المعاصر ،دمشق ،سوريا2000م.

جدول رقم: (26) توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب الجنس

	التكرارات	النسبة	النسبة مع استبعاد القيم المفقودة	النسبة التراكمية
ذكر	98	49.0	49.0	49.0
أنثى	102	51.0	51.0	100.0
المجموع	200	100.0	100.0	

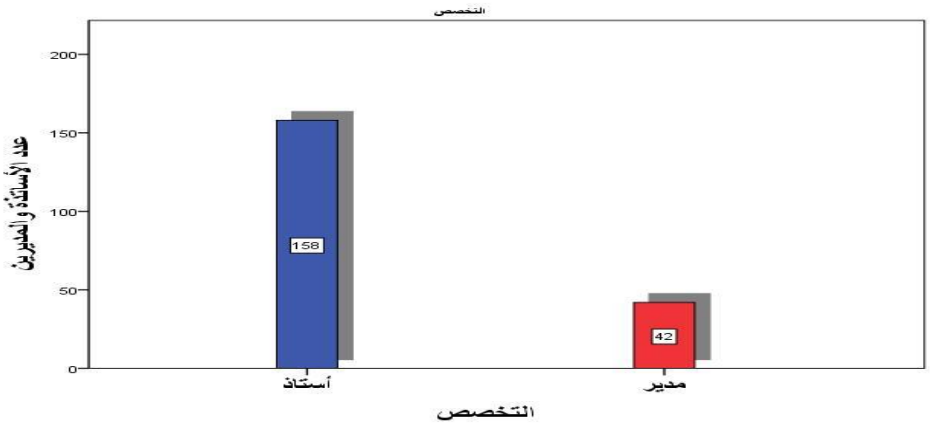


شكل رقم: (24) يبين الأعمدة البيانية لعينة المعلمين والمديرين حسب الجنس

و – وصف عينة المعلمين والمديرين حسب التخصص: بلغ عدد المعلمين من مجموع أفراد العينة (158) معلم ومعلمة وشكلوا نسبة 79 % ، أما عدد المديرين فبلغ (42) مدير ومديرة بنسبة 21 % من مجموع أفراد العينة، وللعلم فإن هؤلاء الأفراد كلهم يعملون تحت إشراف المشرفين الذين ستتصدى الدراسة لبحث قدرتهم على إدارة التغيير، والجدول والشكل التاليين يوضحان توزيع العينة حسب التخصص:

جدول رقم: (27) توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب التخصص

	التكرارات	النسبة	النسبة مع استبعاد القيم المفقودة	النسبة التراكمية
معلم	158	79.0	79.0	79.0
مدير	42	21.0	21.0	100.0
المجموع	200	100.0	100.0	

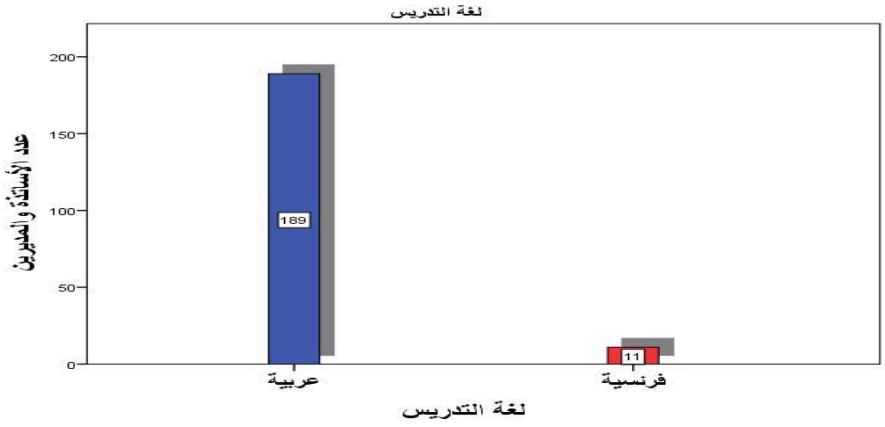


شكل رقم: (25) الأعمدة البيانية لعينة المعلمين والمديرين حسب التخصص

ز – وصف عينة المعلمين والمديرين حسب لغة التدريس: بلغ أفراد العينة الذين كانو يدرسون أو لا زالوا يدرسون باللغة العربية (189) ويشكلون نسبة 94.5 %، في حين بلغ عدد الأفراد الذين تخصصوا في اللغة الفرنسية (11) وهم يشكلون نسبة 5.5 % من عينة الدراسة، والجدول والأعمدة البيانية يوضحان ذلك:

جدول رقم: (28) توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب لغة التدريس

	التكرارات	النسبة	النسبة مع استبعاد القيم المفقودة	النسبة التراكمية
عربية	189	94.5	94.5	94.5
فرنسية	11	5.5	5.5	100.0
المجموع	200	100.0	100.0	



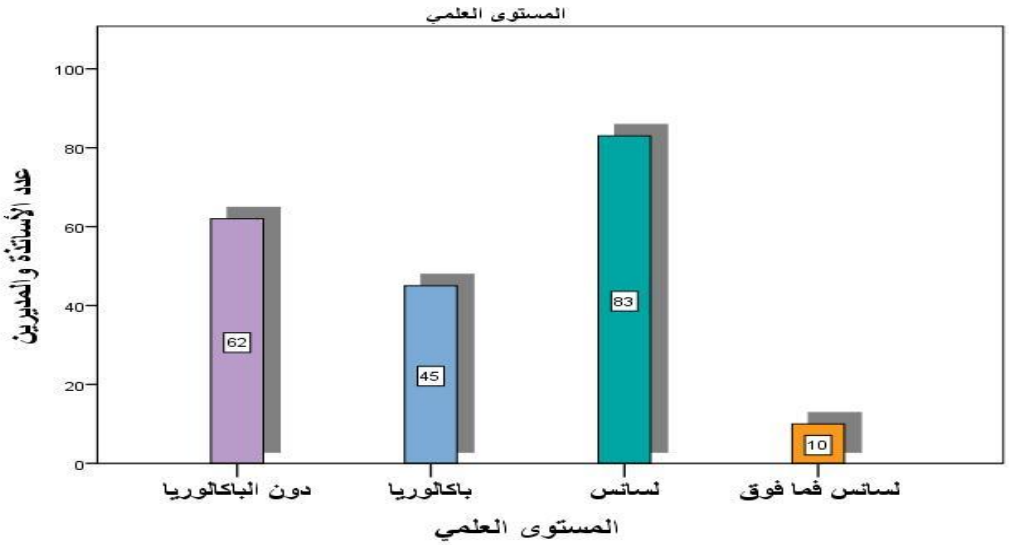
شكل رقم: (26) يبين عينة المعلمين والمديرين حسب لغة التدريس

ح – وصف عينة المعلمين والمديرين حسب المستوى العلمي: بلغ عدد أفراد العينة من المديرين والمعلمين الذين لا يملكون شهادة الباكالوريا (62) فردا بنسبة 31 % ، في حين بلغ عدد الحاصلين

على الباكالوريا فقط (45) فردا يشكلون نسبة 22.5 %، أما حملة مستوى ليسانس فعددهم (83) من عينة الدراسة وهم يشكلون نسبة 41.5 % ، وقد بلغ عدد من يملكون مستوى علمي يفوق ليسانس (10) بنسبة 5 % من عينة الدراسة، والملاحظ يجد أن أكثر من 50 % زاولوا دراسات جامعية، والجدول الرسم البياني التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم: (29) توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب المستوى العلمي

	التكرارات	النسبة	النسبة مع استبعاد القيم المفقودة	النسبة التراكمية
دون الباكالوريا	62	31.0	31.0	31.0
باكالوريا	45	22.5	22.5	53.5
لسانس	83	41.5	41.5	95.0
لسانس فما فوق	10	5.0	5.0	100.0
المجموع	200	100.0	100.0	

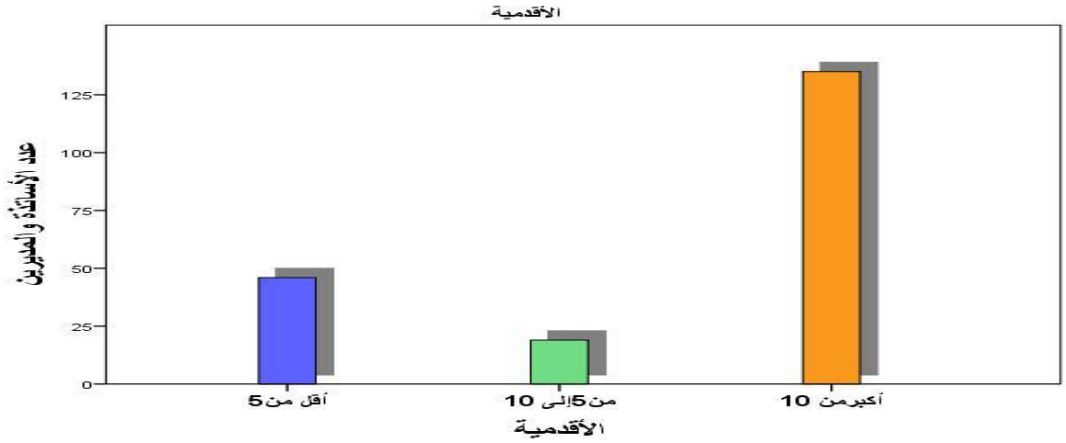


شكل رقم: (27) الأعمدة البيانية لعينة المعلمين والمديرين حسب المستوى العلمي

ط – وصف عينة المعلمين والمديرين حسب الأقدمية: بلغ عدد أفراد العينة حديثي العهد بمهنة التعليم من يملكون خبرة (أقل من 5 سنوات) 46 فردا يشكلون نسبة 23 % ، أما الذين يملكون خبرة متوسطة تتراوح (من 5 إلى 10 سنوات) فقد بلغ عددهم (19) بنسبة 9.5 %، وقد بلغ أصحاب الخبرة المعتبرة ممن يملكون خبرة تفوق (10 سنوات) 135 وهم يشكلون نسبة 67.5 % من عينة الدراسة البالغ عددها 200 فردا، والجدول والرسم البياني التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم: (30) توزيع عينة المعلمين والمديرين حسب الأقدمية

	التكرارات	النسبة	النسبة مع استبعاد القيم المفقودة	النسبة التراكمية
أقل من5	46	23.0	23.0	23.0
من5إلى 10	19	9.5	9.5	32.5
أكبرمن 10	135	67.5	67.5	100.0
المجموع	200	100.0	100.0	



شكل رقم: (28) الأعمدة البيانية لعينة المعلمين والمديرين حسب الأقدمية

5 – أساليب المعالجة الإحصائية: بعد مرحلة التطبيق ثم تفريغ البيانات المجمعة بواسطة الأداتين في الحاسب الآلي بغرض تحليلها ومعالجتها إحصائيا عن طريق رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.18) (Statistical Package for Social Science) وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية:

– استخراج مقاييس النزعة المركزية والتشتت بالنسبة للمتغيرات الكمية. حيث يسمح حساب المتوسط الحسابي بمعرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أفراد العينة، وكذلك حساب الانحراف المعياري لمعرفة طبيعة توزع أفراد العينة ومدى انسجامها.

– التكرارات والنسب المئوية، الأعمدة البيانية، بالنسبة للمتغيرات الاسمية لوصف خصائص مفردات العينة واستجاباتها على المتغيرات الاسمية والتصنيفية، وأيضا لوصف البيانات وإعطاء فكرة عن حجم الفروق الموجودة بين مختلف الإجابات عن كل سؤال.

– كا^2 لاختبار معنوية الفروق بين استجابات المديرين على مقياس إدارة التغيير ومحاورها تبعا للمتغيرات الشخصية في حالة متغيرين (اسمي/فئوي).

– اختبار (ت) للعينات المستقلة في حالة تجانس وعدم تجانس التباينات لاختبار القدرة القيادية بدلالة المتغيرات الشخصية (الجنس، التخصص، المستوى، الخبرة).

– اختبار (ت) (One Sampl T test) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين المتوسطات في استجابة المعلمين على اختبار القدرة القيادية و مقياس إدارة التغيير التربوي بين متغيرين (كمي/فئوي).

– اختبار (ف) (One way ANOVA) من أجل دراسة العلاقة بين القدرة القيادية ومستويات إدارة التغيير الثلاث (ضعيف، مقبول، جيد).

– اختبار ليفن (leven's) (ف) لتجانس تباين الفروق بين استجابات مجموعتي القدرة القيادية ومستويات إدارة التغيير لاختيار الإختبار المناسب (شفي (Scheffe)، ودونت (Dunnett's)، وبفيروني (Bonferroni) في حالة التجانس وعدم التجانس.

– معامل الارتباط بيرسون «Pearson Correlation » (ر) لقياس ثبات اختبار القدرة القيادية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

– معامل إرتباط ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) لحساب ثبات اختبار القدرة القيادية وإدارة التغيير بطريقة التجزئة النصفية (Split-halff).

خلاصة:

تناول الباحث في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في البحث، حيث تم تقسمه إلى مرحلتين أساسيتين الأولى تمثلت في الدراسة الاستطلاعية ؛ حيث بين أهدافها بالنسبة للبحث الحالي كما بين حدودها وعينتها ووصف أدواتها، وكيف استفاد منها في بحثه. وقد ساعدت الدراسة الاستطلاعية الباحث في التعرف على مجتمع البحث وخصائصه، الشيء الذي مكنه من ضبط العينة وطرق المعاينة، وفي المرحلة الثانية المتمثلة في الدراسة الأساسية كانت أول نقطة مهمة هي تبيان المنهج المستخدم وعرض المبررات التي جعلت الباحث يستخدم المنهج الوصفي، ثم قام أيضا بوصف الأدوات المستخدمة في البحث وبيان خصائصها الأصلية ومصدرها قبل أن يعرض كيفية قياس خصائصها السيكومترية، وكيف أنها صارت مقننة وقابلة للتطبيق على عينة الدراسة، كما بين إجراءات البحث الميداني، ووصف مجتمع البحث وعينته ونوع المعاينة المستخدمة و ختم هذا الفصل ببيان أساليب المعالجة الإحصائية.

الفصـــل السابع

عـــــرض ومنـاقشة نتـائج البحث

تمهيد

أولا – عرض النتائج حسب فرضيات البحث ومتغيراته:

1 – عرض نتائج السؤال الأول: الكشف عن مستوى القدرة القيادة لدى المشرفين التربويين.

2 – عرض نتائج السؤال الثاني: دلالة الفروق بين المشرفين في القدرة القيادية تبعا للمتغيرات الشخصية.

3 – عرض نتائج السؤال الثالث: الكشف عن مستوى المشرفين التربويين في إدارة التغيير.

4 – عرض نتائج السؤال الرابع: دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا للمتغيرات الشخصية:

5 – عرض نتائج السؤال الخامس: العلاقة بين القدرة القيادية وإدارة التغيير.

ثانيا – مناقشة النتائج حسب فرضيات البحث ومتغيراته.

1 – مناقشة نتائج السؤال الأول: الكشف عن مستوى القدرة القيادة لدى المشرفين التربويين.

2 – مناقشة نتائج السؤال الثاني: دلالة الفروق في القدرة القيادية تبعا للمتغيرات الشخصية.

3 – مناقشة نتائج السؤال الثالث: الكشف عن مستوى المشرفين التربويين في إدارة التغيير.

4 – مناقشة نتائج السؤال الرابع: دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا للمتغيرات الشخصية.

5 – مناقشة نتائج السؤال الخامس: الكشف عن العلاقة بين القدرة القيادية وإدارة التغيير.

خلاصـة:

الفصل السَّابع: عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد:

يتطرق هذا الفصل الهام من البحث إلى عرض النتائج المتحصل عليها من خلال قياس القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية، ويعطي فكرة واضحة عن الأساليب القيادية ومدى فعاليتها، ومدى القدرة على القيادة وجوانب القوة والقصور فيها، من خلال أبعاده المتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال)، إذا الهدف هو معرفة مستوى القدرة القيادية لدى عينة المشرفين التربويين الذين استجابوا على هذا المقياس، وهو الجزء الأول من هذا الفصل المتعلق بفرضية الدراسة الأساسية الأولى كذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية التي تبحث في دلالة الفروق المسجلة بين المشرفين التربويين وعن دلالة الفروق بين أفراد العينة بالنسبة للجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي– أدبي)، والمستوى الدَّراسي (دراسات جامعية – أقل من ذلك)، و الخبرة المهنية (5 سنوات فأقل – 5 سنوات فأكثر).

وفي الجزء الثاني سيتم عرض نتائج البحث المتعلقة بتطبيق استبيان إدارة التغيير والذي تضمن عبارات تصف ممارسة المشرف التربوي عن طريق عينة من العاملين معهم من أساتذة ومديرين؛ بقصد الوقوف على واقع ممارسة المشرف التربوي لمهارات إدارة التغيير التي حددتها أدبيات الدراسة والمتمثلة في:(تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وبناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد، تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، والتحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير، وإدارة وقت التغيير بفاعلية)، وسنحاول معرفة مستوى ممارسة المشرف التربوي في كل بعد من الأبعاد السالفة الذكر، ومعرفة دلالة الفروق في استجابات العينة بدلالة المتغيرات الشخصية (الجنس، التخصص، اللغة، المستوى، الأقدمية) لدي عينة المديرين والمعلمين بخصوص القدرة القيادية.

وفي الجزء الثالث يحاول الباحث الربط بين نتائج اختبار القدرة القيادية وإدارة التغيير من خلال البحث عن نوعية العلاقة ودلالتها الإحصائية لدي عينة المشرفين التربويين في ظل الإصلاحات التربوية.

و سنخلص إلى تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والدِّراسات السابقة، و ذلك حسب ترتيبها في البحث، وسنعالج هذا الفصل المهم كما يلي:

أولا – عرض النتائج حسب فرضيات البحث ومتغيراته

ثانيا – مناقشة النتائج حسب فرضيات البحث ومتغيراته.

أولا – عرض النتائج حسب فرضيات البحث ومتغيراته:

1 – عرض نتائج السؤال الأول: مستوى القدرة القيادة لدى المشرفين التربويين.

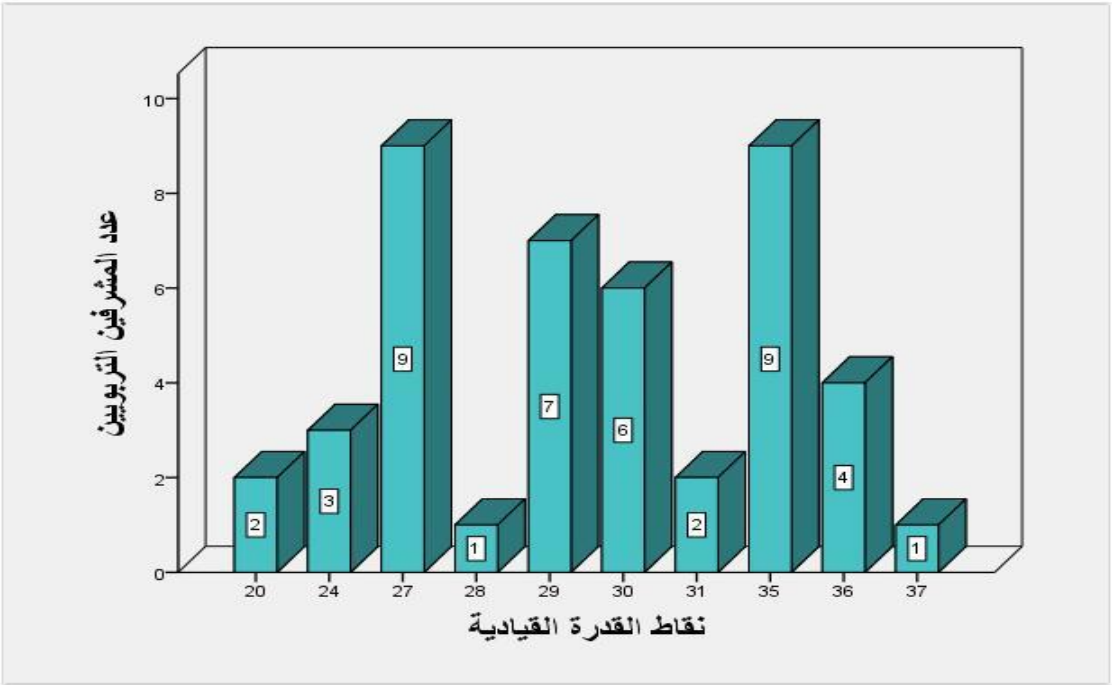
نحاول في هذه الفقرة التصدي لفرضية البحث الرئيسية الأولى وهي فرضية صفرية $H0:\mu_1=\mu_2$ تنص بأنه لا يمتلك المشرفون التربويون القدرة القيادية بدرجة تفوق المتوسط النظري للاختبار؛ والتى تتحقق إذا كانت استجابات المشرفين التربويين أقل من المستوى النظري للإختبار وفي حالة كانت استجابتهم فوق المستوى النظري سوف نرفضها ونقبل الفرضية البديلة لها $H1:\mu1\neq\mu2$ والتي تنص بأنه يمتلك المشرفون التربويون القدرة القيادية بدرجة تفوق المتوسط النظري للاختبار، والجدول التالي يبين استجابات المشرفين على اختبار القدرة القيادية مرتبة حسب العلامات المتحصل عليها حيث أعلى علامة ممكنة هي 50/50، كما رتبت النتائج تنازليا من أعلى علامة إلى أدنى علامة مبينا أيضا التكرار الصاعد للاستجابات ونسبته كما يلي:

جدول رقم: (31) نتائج استجابات المشرفين على اختبار القدرة القيادية

الرتبة	العلامات	عينة المشرفين	النسبة	التكرار الصاعد	النسبة
1	37	1	% 2.3	1	% 2.3
2	36	4	% 9.1	5	% 11.4
3	35	9	% 20.5	14	% 31.9
4	31	2	% 4.5	16	% 36.4
5	30	6	% 13.6	22	% 50
6	29	7	%15.9	29	% 65.9
7	28	1	% 2.3	30	% 68.2
8	27	9	% 20.5	39	% 88.7
9	24	3	% 6.8	42	% 95.5
10	20	2	% 4.5	44	% 100
المجموع	50	44	% 100	44	% 100

يتبين من الجدول أعلاه أن عينة المشرفين التربويين تتألف من 44 مشرفا ومشرفة استجابوا على اختبار القدرة القيادية؛ حيث تحصل مفتش واحد على أعلى علامة 50/37 وهو يمثل 2.3 % من أفراد العينة، يليه أربعة مفتشين تحصلوا على علامة 50/36 وهم يمثلون 9.1 % من أفراد العينة... وأقل علامة هي 50/20 تحصل عليها مشرفين إثنين يشكلان نسبة 4.5 % من عينة الدراسة. وهنا يمكننا التساؤل عن سبب هذا التفاوت في استجابات المشرفين التربويين بالرجوع إلى خصائص عينة المشرفين التربويين ومقارنتها وتحليلها.

كما يتبين أيضا أن 39 مشرفا تربويا وهم يمثلون نسبة 88.7 % وكانت استجاباتهم فوق المتوسط النظري للإختبار وهو ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية H0:µ1=µ2 التي قدمها الباحث التي قدمها الباحث والتي تنص بأنه لا يمتلك المشرفون التربويون القدرة القيادية بدرجة تفوق المتوسط النظري للاختبار ونؤكد بالمقابل قبول الفرضية البديلة H1:µ1≠µ2 التي تنص على أنه يمتلك المشرفون التربويون القدرة القيادية بدرجة تفوق المتوسط النظري للاختبار والشكل التالي يوضحها ذلك:

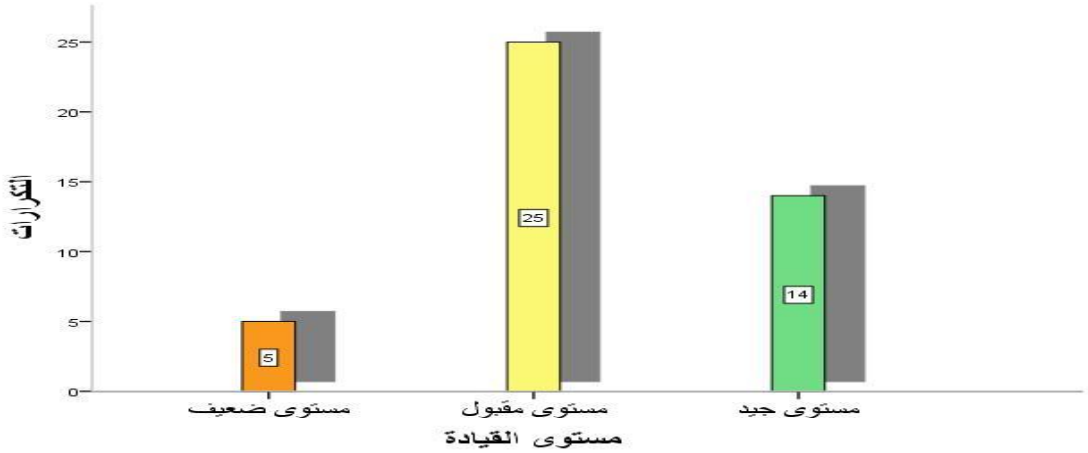


شكل رقم (29): يمثل الأعمدة البيانية لاستجابات عينة المشرفين التربويين على اختبار القدرة القيادية

ولتفسير استجابة المشرفين التربويين على اختبار القدرة القيادية حسب مستوياتها الستة التي حددها اختبار القدرة القيادية وهي ستة مستويات (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف، وضعيف جدا) نعرض الجدول التالي الذي يتضمن المستوى، والتكرارات، والنسبة والمتوسط الحسابي والإنحراف المعياري، وعدد الإجابات وهي موضحة في الجدول الشكل التاليين:

جدول رقم(32): يبين مستوى المشرفين التربويين في القدرة القيادية

مستوى القيادة	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الإجابات الصحيحة	نسبة الاجابات
ضعيف جدا	00	%00	/	/	00	% 00
ضعيف	5	% 11.4	22.40	2.191	112	%8.5
مقبول	25	%56.8	28.64	1.411	716	%54.1
جيد	14	%31.8	35.43	.646	496	%37.5
جيد جدا	00	%00	/	/	00	%00
ممتاز	00	%00	/	/	00	%00
Total	44	%100	30.09	4.366	1324	%100



شكل رقم (30): يمثل الأعمدة البيانية لمسوى القدرة القيادية لدى المشرفين التربويين

يتبين من الجدول والشكل أعلاه أنه لا يوجد أي مفتش ينتمي للمستوى ضعيف جدا، أو جيد جدا، أو ممتاز، أي أنه ليس هناك تطرف في عينة المفتشين بالنظر لاستجاباتهم على اختبار القدرة القيادية، حيث تمركز جلهم حول المستوى المقبول والجيد، ولصالح المستوى المقبول أي 25 مشرفا تربويا كان مستواهم في القدرة القيادية مقبولا وشكلوا نسبة 56.8 % بمتوسط حسابي 28.64 وانحراف معياري 1.41 وحصلو على 716 إجابة صحيحة حسب مفتاح تصحيح اختبار القدرة القيادية، ويأتي في المرتبة الثانية المستوى جيد أي 14 مشرفا كان مستواهم جيدا بنسبة 31.8 % من عينة الدراسة ومتوسط حسابي 35.43 وانحراف معياري 0.646 ، ويأتي في المرتبة الثالثة المستوى ضعيف الذي تضمن فقط خمسة (5) مشرفين تربويين شكلوا نسبة 11.4 % وبمتوسط حسابي

22.40 وانحراف معياري 2.19، وباعتبار أن المستوى مقبول والمستوى جيد هما مستويان مرغوبان نجد أن 39 مشرفا تربويا حققوا هذا المستوى وهم يشكلون 88.6 % من عينة الدراسة البالغ عددها 44 مشرفا تربويا وهو موضح أيضا بالرسم البياني التال.

ومن خلال الجدول الحالي والسابق يحق لنا التساؤل عن أسباب الفروق بين استجابات المشرفين وهو ما سنصدى له من خلال الإجابة على الفرضيات الفرعية المتعلقة بخصائص العينة.

ومن أجل اختبار معنوية اختبار القدرة القيادية والفرضية الأساسية الأولى تم اعتماد اختبار (ت) للعينة الواحدة One-Sampl T-Test حيث ثم تطبيقه على النتائج العامة لعينة المشرفين التربويين، مع اعتبار العلامة 50/25 هي المتوسط الطبيعي لأنها تمثل المتوسط من جهة ولأنها تمثل المستوى المقبول في الاختبار وكانت النتائج موضحة بالجدولين التاليين:

جدول رقم: (33) وصف نتائج اختبار (ت) على نتائج القدرة القيادية

	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
القدرة القيادية	44	30.09	4.366	0.658

يبين الجدول أعلاه عدد أفراد عينة المشرفين التربويين وهو 44، والمتوسط الحسابي للإختبار 30.09 والإنحراف المعياري 4.366، والخطأ المعياري وهو 0.658، ويظهر الجدول نتائج اختبار (ت) بالنسبة لاستجابات المشرفين التربويين على اختبار القدرة القيادية:

جدول رقم: (34) نتائج اختبار (ت) على استجابات القدرة القيادية

	Test Value = 25					
	(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	فترة الثقة 95%	
					أقل قيمة	أعلى قيمة
القيادة	7.735	43	0.000	5.091	3.76	6.42

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة المفترضة (Mean Difference) بلغت 5.091 وهنا نتساءل هل هذا الفرق كافيا لنقرر ما إذا كان مستوى المشرفين التربويين في القدرة القيادية أعلى من المستوى الطبيعي وهو (25)، أم أن هذا الفرق عائد للصدفة نتيجة اختيار عينة من الأشخاص لديهم مستوى عال في القدرة القيادية، وللإجابة على ذلك نقول أن قيمة ت= 7.735 وقيمة مستوى دلالتها صغير جدا حيث بلغ 0.000 وهو أقل من المستوى المقبول وهو $\alpha = 0.01$ ، وهذا يعني رفض فرضية التساوي، وقبول فرضية عدم التساوي وهو يعني أن مستوى المشرفين التربويين في

القدرة القيادية أكبر من المستوى الطبيعي للإختبار. وهو ما يجعلنا نرفض الفرضية الرئيسية الأولى التي تنص بأنه لا يمتلك المشرفون التربويين قدرة قيادية تفوق المتوسط النظري للإختبار، ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص بأن المشرفين التربويين بولاية المسيلة يملكون قدرة قيادية تفوق المتوسط النظري للاختبار.

2 – عرض نتائج السؤال الثاني: دلالة الفروق بين المشرفين في القدرة القيادية تبعا للمتغيرات الشخصية

للإجابة على هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما أستخدم الطالب الباحث اختبار ليفن (levene's test) أو (ف) لتجانس التباين بين المجموعتين، فإذا كانت قيمة (ف) أكبر من (0.05) فإن ذلك يعني أن تباين المجموعتين متجانس؛ مما يعني استخدام بيانات السطر الأول في الجدول (Equal variances) أما إذا كان مستوى دلالة (ف) أقل من (0.05) فإن ذلك يعني أن تباين المجموعتين غير متجانس وبالتالي نختار بيانات السطر الثاني (Equal Variances not assimed). [1]

1.2 – عرض نتائج اختبار القدرة القيادية حسب متغير الجنس: يستهدف الباحث من خلال هذه الفقرة اختبار الفرضية الصفرية $H0:\mu_1=\mu_2$ التي تنص بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الجنس (ذكور – الإناث)، فإذا كانت الدلالة معنوية سوف يرفض الفرضية الصفرية وعندها يتم قبول الفرضية البديلة $H1:\mu_1\neq\mu_2$ التي نصها توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

والجدول التالي يبين استجابات المشرفين التربويين على فقرات اختبار القدرة القيادية وتوزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس ذكور وإناث مبرزا المتغيرات والتكرارات و المتوسطات وانحرافاتها وهي كما يلي:

[1] ـ محمد خليل عباس وآخرون : مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007، ص346 .

جدول رقم(35): يبين توزيع استجابات القدرة القيادية حسب الجنس

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط	الإنحراف.م	الخطأ.م
الموضوعية	ذكور	30	8.23	0.898	0.164
	إناث	14	7.43	1.555	0.416
استخدام السلطة	ذكور	30	4.57	0.728	0.133
	إناث	14	4.79	1.051	0.281
المرونة في القرارات	ذكور	30	5.07	0.868	0.159
	إناث	14	4.71	0.914	0.244
فهم الآخرين	ذكور	30	7.93	1.015	0.185
	إناث	14	7.36	1.646	0.440
الإتصال	ذكور	30	4.70	0.988	0.180
	إناث	14	4.93	1.269	0.339
القدرة القيادية	ذكور	30	30.50	3.319	0.606
	إناث	14	29.21	6.104	1.631

يبين الجدول أعلاه عدد أفراد العينة في كل مجموعة من المشرفين التربويين والذي بلغ (44) وهو متباين بين المجموعتين لصالح الذكور الذين بلغ عددهم (30) مشرفا تربويا يشكلون نسبة 68.2 % من عينة الدراسة، في مقابل (14) مشرفة تربوية، ونلاحظ أن عدد الذكور فاق نصف عدد الإناث، كما يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لكل بند وللقدرة القيادية ككل حيث بلغ متوسط ممارسة القدرة القيادية بالنسبة للمشرفين التربويين: 30.50 بانحراف معياري 3.319، في حين بلغ متوسط ممارسة المشرفات التربويات 29.21 بانحراف 6.104 ويبدو أن هناك فرقا ظاهريا بين متوسطي استجابات المجموعتين قدره 1.29 فهل هذا الفرق راجع لجنس العينة أو هو راجع للصدفة، ونفس القول يمكن قوله عن محاور القيادة حيث بين الجدول تفوق ظاهري لمحور **الموضوعية** بمتوسط 8.23 وانحراف معياري 0.89 بالنسبة للذكور في مقابل متوسط حسابي قدره 7.43 وانحراف معياري قدره 1.5 بالنسبة للإناث وبفارق ظاهري قدره 0.8 لصالح المشرفين التربويين، يليه محور **فهم الآخرين** بمتوسط حسابي قدره 7.93 وانحراف معياري قدره 1.01 بالنسبة للذكور في مقابل متوسط حسابي قدره 7.36 وانحراف معياري قدره 1.64 بالنسبة للإناث وبفارق ظاهري قدره 0.3 لصالح المشرفين التربويين، ويأتي بعد ذلك محور **استخدام السلطة** بمتوسط حسابي قدره (4.57، 4.79) وانحراف معياري قدره (0.728، 1.051) وبفارق نظري قدره 0.22 لصالح المشرفات التربويات، **يليه محور المرونة** بمتوسط حسابي قدره (4.71،5.07) وانحراف معياري قدره

(0.914،0.868) وبفارق نظري قدره 0.36 لصالح المشرفين التربويين، وأخيرا محور **الإتصال** بمتوسط حسابي قدره (7.70 ، 4.93) وانحراف معياري قدره (0.988، 1.269) وبفارق نظري قدره 0.23 لصالح المشرفات التربويات، ولهذا سوف نفحص هذا الفارق في المتوسطات عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ونقرر إذا كنا سنقبل الفرض الصفري $H0:\mu_1=\mu_2$ الذي ينص بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس، أو الفرض البديل غير الموجه $H1:\mu_1\neq\mu_2$ الذي نصه توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين تعزي لمتغير الجنس، وذلك اعتمادا على الجدول التالي:

جدول رقم(36): يمثل نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة في حالة افتراض تساوي وعدم تساوي تباينات نتائج اختبار القدرة القيادية حسب الجنس

المتغيرات	اختبار ليفين(Levene's)			اختبار (ت) لتباين الفروق						
	تباين الفروق	(ف)	الدلالة	(ت)	د.الحرية	دلالة (ت)	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترات الثقة 95%	
									أقل قيمة	أعلى قيمة
الموضوعية	=	11.380	.002	2.177	42	**.035**	.805	.370	.059	1.551
	≠			**1.802**	17.172	**.089**	.805	.447	−.137	1.747
السلطة	=	6.219	.017	−.804	42	**.426**	−.219	.272	−.769	.330
	≠			**−.705**	19.045	**.489**	−.219	.311	−.869	.431
المرونة	=	.925	.342	**1.233**	42	**.224**	.352	.286	−.224	.929
	≠			1.210	24.326	.238	.352	.291	−.248	.953
الفهم	=	8.869	.005	1.430	42	**.160**	.576	.403	−.237	1.389
	≠			**1.207**	17.772	**.243**	.576	.477	−.428	1.580
الإتصال	=	2.057	.159	**−.652**	42	**.518**	−.229	.350	−.936	.479
	≠			−.595	20.654	.558	−.229	.384	3−1.0	.571
القدرة القيادية	=	16.121	.000	.908	42	**.369**	1.286	1.416	−1.57	4.143
	≠			**.739**	16.693	**.470**	1.286	1.740	−2.39	4.963

تم استخدم اختبار (ت) لفحص سؤال الدراسة الذي ينص، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس؟ وقد تم اختبار قيمة (ت) ومستوى دلالتها

بناء على اختبار ليفن (leven) لتجانس التباين، حيث بلغت ف = 16.121 ومستوى دلالتها (0.00 < 0.05) وهذا يعني أن تباين الفئتين غير متساويين مما يقودنا إلى اعتبار قيمة (ت) في حالة عدم تجانس التباين وقد وجد من خلال نتائج هذا الاختبار الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة ت = 0.739 بمستوى دلالة إحصائية 0.470 وهي أكبر من $\alpha = 0.05$ وعلى هذا الأساس فإننا نقبل فرضية العدم $H0:\mu1=\mu2$ التي تفترض المساواة بين الذكور والإناث في المتغير التابع (القدرة القيادية)، والتي نصت على أنه: (لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين في القدرة القيادية تعزى لمتغير الجنس)، ونرفض الفرضية البديلة لها $H1:\mu1\neq\mu2$ والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين في لقدرة القيادية تعزي لمتغير الجنس، فمتغير الجنس غير مؤثر في القدرة القيادية.

– بالنسبة لمحوري (المرونة، الاتصال) كانت قيمة ف (0.925، 2.057) وكانت دلالتهما (0.342، 2.051) أكبر من المستوى المقبول 0.05 بالتالي اعتبرنا قيمة (ت) في حالة تجانس وتساوي التباين، وبالتالي كانت قيمة (ت) للمرونة والإتصال (1.233، 0.652) وبلغ مستوى دلالاتها على التوالي: (0.224، 0.518) وهو أكبر من المستوى المقبول 0.05 وهذا ما يؤكد عدم دلالتهما معنويا وبالتالي نقول أن متغير الجنس لم يكن مؤثرا في محوري القدرة القيادية (المرونة ، الاتصال).

– بالنسبة للمحاور (الموضوعية، السلطة، الفهم) كانت قيمة (ف) على التوالي (11.380، 6.219، 8.869) وبلغت دلالتها (0.02، 0.17، 0.005) وهي كلها أقل من المستوى المقبول 0.05، مما يجعلنا نعتبر قيمة (ت) في حالة اختلاف التباين ، وكانت قيمة ت لهذه المحاور (1.802، 0.705، 1.207) وبلغت دلالة ف لهذه المحاور (0.089، 0.489، 0.243) وهي كلها أكبر من مستوى الدلالة المقبول 0.05، مما يعزز قولنا بأن متغير الجنس لم يكن مؤثرا في محاور القدرة القيادية (الموضوعية، واستخدام السلطة، وفهم الآخرين).

– نستطيع القول بعد هذا التحليل أن متغير الجنس ليس له أثر معنوي سواء في القدرة القيادية، أو محاورها المتمثلة في الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال.

2.2 – عرض نتائج اختبار القدرة القيادية حسب متغير لغة التخصص: يستهدف الباحث من خلال الفقرة التالية اختبار الفرضية الصفرية $H0:\mu1=\mu2$ التي نصها لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير لغة التخصص (فرنسية – عربية)، فإذا كانت الدلالة معنوية سوف نرفض الفرضية الصفرية وعندها يتم قبول الفرضية البديلة $H1:\mu1\neq\mu2$ التي نصها توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين

المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير لغة التخصص (عربية – فرنسية)، والعكس صحيح، والجدول التالي يبين استجابات المشرفين التربويين على فقرات اختبار القدرة القيادية وتوزيع عينة الدراسة حسب متغير لغة التخصص فرنسية عربية مبرزا المتغيرات والتكرارات و المتوسطات وانحرافاتها وهي كما يلي:

جدول رقم (37): يبين توزيع استجابات القدرة القيادية حسب متغير لغة التخصص

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط	الإنحراف.م	الخطأ.م
الموضوعية	عربية	39	8.03	1.224	0.196
	فرنسية	5	7.60	0.894	0.400
استخدام السلطة	عربية	39	4.69	0.863	0.138
	فرنسية	5	4.20	0.447	0.200
المرونة في القرارات	عربية	39	4.97	0.932	0.149
	فرنسية	5	4.80	0.447	0.200
فهم الآخرين	عربية	39	7.85	1.268	0.203
	فرنسية	5	7.00	1.000	0.447
الإتصال	عربية	39	4.82	1.097	0.176
	فرنسية	5	4.40	0.894	0.400
القدرة القيادية	عربية	39	30.36	4.551	0.729
	فرنسية	5	28.00	1.414	0.632

يبين الجدول السابق عدد أفراد العينة في كل مجموعة من المشرفين التربويين والذي بلغ (44) وهو متباين بين المجموعتين لصالح المشرفين التربويين بالعربية الذين بلغ عددهم (39) مشرفا تربويا بالغة العربية يشكلون نسبة 88.63 % من عينة الدراسة، في مقابل (5) مشرفا تربويات بالفرنسية، ونلاحظ أن عدد المشرفين باللغة العربية يكاد يكون ثمانية أضعاف المشرفين باللغة الفرنسية، كما يبين الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري للقدرة القيادية ومجالاتها التي حددها اختبار القدرة القيادي ة ، حيث بلغ متوسط ممارسة القدرة القيادية بالنسبة للمشرفين التربويين بالعربية: 30.36 بانحراف معياري 4.551، في حين بلغ متوسط ممارسة القدرة القيادية عند المشرفين التربويين بالفرنسية 28.00 وانحراف معياري قدره 1.414 ويبدو أن هناك فرقا ظاهريا بين متوسطي استجابات المجموعتين قدره 2.36 فهل هذا الفرق راجع للغة تخصص العينة أو هو راجع للصدفة؟ ونفس القول يصدق على محاور القيادة التربوية الخمسة التي شملها الإختبار حيث؛ بين الجدول السابق تفوق ظاهري لمحور **الموضوعية** بمتوسط 8.03 وانحراف معياري 1.224 بالنسبة للمشرفين التربويين بالعربية في مقابل متوسط حسابي قدره 7.60 وانحراف معياري قدره

0.894 بالنسبة للمشرفين بالفرنسية وبفارق ظاهري قدره 0.43 المشرفين بالعربية، يليه محور **فهم الآخرين** بمتوسط حسابي قدره 7.85 وانحراف معياري 1.268 بالنسبة للمشرفين باللغة العربية في مقابل متوسط حسابي قدره 7.00 وانحراف معياري قدره 1.00 بالنسبة للمشرفين التربويين بالفرنسية وبفارق ظاهري قدره 0.3 لصالح المشرفين بالعربية، وتأتي بعدها محور **استخدام السلطة** بمتوسط حسابي (4.20،4.69) وانحراف معياري (0.863، 0.447) وبفارق نظري 0.49 لصالح المشرفين بالعربية، يليه محور **الاتصال** بمتوسط حسابي (4.82، 4.40) وانحراف معياري قدره (1.097، 0.894) وبفارق نظري 0.42 لصالح المشرفين بالعربية، وأخيرا محور **المرونة** بمتوسط حسابي (4.80،4.97) وانحراف معياري قدره (0.149، 0.200) وبفارق نظري قدره 0.17 لصالح المشرفين بالعربية، ولهذا سوف نفحص هذه الفروقات في المتوسطات عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ونقرر ما إذا كنا سنقبل الفرض الصفري $H0:\mu1=\mu2$ الذي ينص بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس، أو الفرض البديل غير الموجه $H1:\mu1\neq\mu2$ الذي نصه توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين تعزي لمتغير الجنس، وذلك اعتمادا على الجدول:

جدول رقم(38): يمثل نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة في حالة افتراض تساوي وعدم تساوي تباينات نتائج اختبار القدرة القيادية حسب لغة التخصص

	اختبار ليفين(Levene's)			اختبار (ت) لتباين الفروق						
	تباين الفروق	(ف)	الدلالة	(ت)	د.الحرية	دلالة (ت)	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترات الثقة 95% أقل قيمة	فترات الثقة 95% أعلى قيمة
الموضوعية	=	**.444**	**.509**	**.749**	42	**.458**	.426	.569	−.722	1.573
	≠			.955	6.116	.376	.426	.445	−.659	1.511
السلطة	=	**4.630**	**.037**	1.245	42	.220	.492	.395	−.306	1.290
	≠			**2.025**	8.528	**.075**	.492	.243	−.062	1.047
المرونة	=	**1.217**	**.276**	**.409**	42	**.684**	.174	.426	−.685	1.034
	≠			.699	9.382	.502	.174	.249	−.387	.735
الفهم	=	**.255**	**.616**	**1.431**	42	**.160**	.846	.591	−.347	2.039
	≠			1.723	5.792	.137	.846	.491	−.366	2.058
الإتصال	=	**.929**	**.341**	**.820**	42	**.417**	.421	.513	−.614	1.455
	≠			.963	5.670	.375	.421	.437	−.664	1.505
القدرة القيادية	=	**4.631**	**.037**	1.141	42	.260	2.359	2.067	−1.81	6.530
	≠			**2.445**	18.279	**.025**	2.359	.965	.334	4.384

تم استخدم اختبار (ت) لفحص سؤال الدراسة الذي ينص، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير لغة التخصص (فرنسية، عربية) ؟ وقد تم اختبار قيمة (ت) ومستوى دلالتها بناء على اختبار ليفن (Levene's) لتجانس التباين، حيث ف = 4.631 ومستوى دلالة 0.037 وهي أقل من $\alpha = 0.05$ وهذا يعني أن تباين الفئتين مختلفان مما يقودنا إلى اعتبار قيمة (ت) في حالة عدم تجانس التباين ، وقد وجد من خلال نتائج هذا الاختبار الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة (ت = 2.445) بمستوى دلالة إحصائية 0.025 وهي أصغر من $\alpha = 0.05$ وعلى هذا الأساس فإننا نرفض فرضية العدم $H0:\mu1=\mu2$ التي تفترض المساواة بين الذكور والإناث في المتغير التابع (القدرة القيادية)، والتي نصت على أنه: (لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين في القدرة القيادية تعزى لمتغير الجنس)، ونقبل الفرضية البديلة لها $H1:\mu1\neq\mu2$ والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين في لقدرة القيادية تعزي لمتغير الجنس، ونستطيع القول بأن التخصص (عربية، فرنسية) مؤثر في القدرة القيادية.

– بالنسبة لمحاور (الموضوعية، المرونة، الفهم، الاتصال)كانت قيمة ف (0.444، 1.217، 0.255، 0.929) وكانت دلالتها على التوالي (0.509، 0.276، 0.616، 0.341) وهي كلها أكبر من المستوى المقبول 0.05 بالتالي اعتبرنا قيمة (ت) في حالة تجانس وتساوي التباين، وبالتالي كانت قيمة (ت) لهذه المحاور (0.749، 0.409، 1.431، 0.8020) وبلغ مستوى دلالاتها على التوالي: (0.458، 0.684، 0.160، 0.417) وهو أكبر من المستوى المقبول 0.05 وهذا ما يؤكد قولنا بعدم دلالتها معنويا وبالتالي نقول أن متغير التخصص (عربية، فرنسية) لا يؤثر في كل من محاور الموضوعية والمرونة، والفهم والاتصال.

– بالنسبة لمحور السلطة كانت قيمة (ف) 4.630 وبلغت دلالتها 0.037 وهي أقل من المستوى المقبول 0.05، مما يجعلنا نعتبر قيمة (ت) في حالة اختلاف التباين ، وكانت قيمة (ت) 2.025 وبلغت دلالة (ت) 0.075 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول 0.05، مما يعزز قولنا بأن متغير التخصص (عربية، فرنسية) لم يكن مؤثرا في محور استعمال السلطة.

– نستطيع القول بعد هذا التحليل أن متغير التخصص (عربية، فرنسية) كان له تأثيرا معنويا على القدرة القيادية في عمومها، غير أنه لم يكن له تأثيرا على محاورها المتمثلة في الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال.

3.2 – عرض نتائج اختبار القدرة القيادية حسب متغير المستوى العلمي : يستهدف الباحث من خلال الفقرة التالية اختبار الفرضية الصفرية H0:μ1=μ2 التي نصها لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير التخصص (جامعي، ليس جامعي)، فإذا كانت الدلالة معنوية سوف نرفض الفرضية الصفرية وعندها يتم قبول الفرضية البديلة H1:μ1≠μ2 التي نصها توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير المستوى العلمي (جامعي، ليس جامعي)، والعكس صحيح، والجدول التالي يبين استجابات المشرفين التربويين على فقرات اختبار القدرة القيادية وتوزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى العلمي مبرزا المتغيرات والتكرارات والمتوسطات وانحرافاتها وهي كما يلي:

جدول رقم(39): يبين توزيع استجابات القدرة القيادية حسب متغير المستوى العلمي

المتغير	مستوى جامعي	التكرار	المتوسط	الإنحراف.م	الخطأ.م
الموضوعية	جامعي	25	7.92	1.382	0.276
	ليس جامعي	19	8.05	0.911	0.209
استخدام السلطة	جامعي	25	4.88	0.927	0.185
	ليس جامعي	19	4.32	0.582	0.134
المرونة في القرارات	جامعي	25	5.20	1.041	0.208
	ليس جامعي	19	4.63	0.496	0.114
فهم الآخرين	جامعي	25	7.80	1.528	0.306
	ليس جامعي	19	7.68	0.820	0.188
الاتصال	جامعي	25	5.24	1.091	0.218
	ليس جامعي	19	4.16	0.688	0.158
القدرة القيادية	جامعي	25	31.04	5.397	1.079
	ليس جامعي	19	28.84	1.951	0.448

يبين الجدول السابق عدد أفراد العينة في كل مجموعة من المشرفين التربويين والذي بلغ (44) وهو متباين بين المجموعتين لصالح المشرفين التربويين ممن لديهم مستوى جامعي حيث بلغ عددهم (25) مشرفا تربويا يشكلون نسبة 56.82 % من عينة الدراسة، في مقابل (19) مشرفا تربويا ليس لهم مستوى جامعي ويشكلون نسبة 43.18 % ونلاحظ أن المستوى العلمي قد تطور مقارنة مع

السابق، وهو مرتبط تماما بتطور المستوى العلمي لفئة المعلمين، كما يبين الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري للقدرة القيادية ومجالاتها التي حددها اختبار القدرة القيادي ة ، حيث بلغ متوسط ممارسة القدرة القيادية بالنسبة للمشرفين التربويين ممن لديهم مستوى جامعي: 31.04 بانحراف معياري 5.397 ، في حين بلغ متوسط ممارسة القدرة القيادية عند المشرفين التربويين غير الجامعيين 28.84 وانحراف معياري قدره 1.951 ويبدو أن هناك فرقا ظاهريا بين متوسطي استجابات المجموعتين قدره 2.2 لصالح فئة المشرفين الجامعيين، فهل هذا الفرق راجع للغة تخصص العينة أو هو راجع للصدفة؟ ونفس القول يصدق على محاور القيادة التربوية الخمسة التي شملها الاختبار حيث؛ بين الجدول السابق تفوق ظاهري لمحور **الموضوعية** بمتوسط 7.92 وانحراف معياري 1.382 بالنسبة للمشرفين التربويين الجامعيين في مقابل متوسط حسابي قدره 8.05 وانحراف معياري قدره 0.911 بالنسبة للمشرفين غير الجامعيين وبفارق ظاهري قدره 0.13 لصالح المشرفين غير الجامعيين، يليه محور **فهم الآخرين** بمتوسط حسابي قدره 7.80 وانحراف معياري 1.528 بالنسبة للمشرفين الجامعيين في مقابل متوسط حسابي قدره 7.68 وانحراف معياري قدره 0.820 بالنسبة للمشرفين التربويين غير الجامعيين وبفارق ظاهري قدره 0.12 لصالح المشرفين الجامعيين، ويأتي بعدها محور **الاتصال** بمتوسط حسابي (5.24، 4.16) وانحراف معياري (0.218، 0.158) وبفارق نظري 1.08 لصالح المشرفين الجامعيين، يليه محور **المرونة في القرارات** بمتوسط حسابي (5.20، 4.63) وانحراف معياري قدره (0.041، 0.496) وبفارق نظري 0.43 لصالح المشرفين الجامعيين، وأخيرا محور **استخدام السلطة** بمتوسط حسابي (4.88، 4.32) وانحراف معياري قدره (0.582،0.927) وبفارق نظري قدره 0.56 لصالح المشرفين الجامعيين، ولهذا سوف نفحص هذه الفروقات في المتوسطات عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ونقرر ما إذا كنا سنقبل الفرض الصفري $H0:\mu1=\mu2$ الذي ينص بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير المستوى العلمي، أو الفرض البديل غير الموجه $H1:\mu1\neq\mu2$ الذي نصه توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين تعزي لمتغير المستوى العلمي، وذلك اعتمادا على الجدول التالي:

جدول رقم(40): يمثل نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة في حالة افتراض تساوي وعدم تساوي تباينات نتائج اختبار القدرة القيادية حسب المستوى العلمي

	اختبار ليفين(Levene's)			اختبار (ت) لتباين الفروق						
	تباين الفروق	(ف)	الدلالة	(ت)	د.الحرية	دلالة (ت)	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترات الثقة 95%	
									أقل قيمة	أعلى قيمة
الموضوعية	=	**9.732**	**.003**	-.362	42	.719	-.133	.366	-.87	.606
	≠			**-.383**	41.295	**.704**	-.133	.347	-.83	.567
السلطة	=	**5.421**	**.025**	2.323	42	.025	.564	.243	.074	1.054
	≠			**2.468**	40.743	**.018**	.564	.229	.102	1.026
المرونة	=	**4.926**	**.032**	2.194	42	.034	.568	.259	.046	1.091
	≠			**2.396**	36.164	**.022**	.568	.237	.087	1.049
الفهم	=	**15.505**	**.000**	.299	42	.767	.116	.388	-.66	.898
	≠			**.323**	38.309	**.749**	.116	.359	-.61	.842
الإتصال	=	**6.304**	**.016**	3.784	42	.000	1.082	.286	.505	1.659
	≠			**4.018**	40.801	**.000**	1.082	.269	.538	1.626
القيادة	=	**45.084**	**.000**	1.689	42	.099	2.198	1.301	-.42	4.823
	≠			**1.881**	31.715	**.069**	2.198	1.168	-.18	4.579

تم استخدم اختبار (ت) لفحص سؤال الدراسة الذي ينص، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير لغة المستوى العلمي (جامعي، ليس جامعي) ؟ وقد تم اختبار قيمة (ت) ومستوى دلالتها بناء على اختبار ليفن (Levene's) لتجانس التباين، حيث بلغت (ف = 45.084) ومستوى دلالة 0.000 وهي أقل من $\alpha = 0.05$ وهذا يعني أن تباين الفئتين مختلفان مما يقودنا إلى اعتبار قيمة (ت) في حالة عدم تجانس التباين ، وقد وجد من خلال نتائج هذا الاختبار الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة (ت = 1.881) بمستوى دلالة إحصائية 0.069 وهي أكبر من $\alpha = 0.05$ وعلى هذا الأساس فإننا نقبل فرضية العدم $H0:\mu1=\mu2$ التي تفترض المساواة بين الجامعيين وغير الجامعيين في المتغير التابع (القدرة القيادية)، والتي نصت على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين في القدرة القيادية تعزى لمتغير المستوى

العلمي، ونقبل الفرضية البديلة لها H1:μ1≠μ2 والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين في القدرة القيادية تعزي لمتغير **المستوى العلمي** ، ونستطيع القول بأن متغير التخصص (جامعي ، غير جامعي) لديه تأثير معنوي على القدرة القيادية.

– بالنسبة لمحوري (الموضوعية، الفهم) كانت قيمة ف (9.732، 15.505) وكانت دلالتهما على التوالي (0.003، 0.000) وهي أقل من المستوى المقبول 0.05 بالتالي اعتبرنا قيمة (ت) في حالة اختلاف التباين، وكانت قيمة (ت) لهذين المحورين (0.383، 0.323) وبلغ مستوى دلالتهما على التوالي: (0.704، 0.749) وهما أكبر من المستوى المقبول 0.05 وهذا ما يؤكد قولنا بعدم دلالتها معنويا وبالتالي نقول أن متغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي) لا يؤثر في محور الموضوعية و محور فهم الآخرين.

– بالنسبة لمحاور السلطة المرونة والإتصال كانت قيمة (ف) على التوالي: (5.421، 4.926، 6.304) وبلغت دلالتها أيضا (0.025، 0.032، 0.016) وهي كلها دلالات أقل من المستوى المقبول 0.05، مما يجعلنا نعتبر قيمة (ت) في حالة اختلاف التباين، و التي كانت قيمتها مرتبة كا يلي: (ت)= (2.462، 2.696، 4.018) وبلغت دلالاتها (0.018، 0.022، 0.000) وهي كلها أكبر من مستوى الدلالة المقبول 0.05، مما يعزز قولنا بأن متغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي) له تأثير معنوي على محاور استخدام السلطة، والمرونة في اتخاذ القرارات، ومعرفة مبادئ الاتصال).

– نستطيع القول بعد هذا التحليل أن متغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي) لديه تأثير معنوي على القدرة القيادية خاصة في مجالاتها استخدام السلطة والمرونة في اتخاذ القرارات، ومعرفة مبادئ الاتصال، بينما لم يسجل له تأثير معنوي على محوري الموضوعية وفهم الآخرين.

4.2 – عرض نتائج اختبار القدرة القيادية حسب متغير الأقدمية : يستهدف الباحث من خلال الفقرة التالية اختبار الفرضية الصفرية H0:μ1=μ2 التي نصها لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الأقدمية (أقل 10 سنوات، أكبر 10 سنوات)، فإذا كانت الدلالة معنوية سوف نرفض الفرضية الصفرية وعندها يتم قبول الفرضية البديلة H1:μ1≠μ2 التي نصها توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الأقدمية (أقل 10 سنوات، أكبر 10 سنوات)، والعكس صحيح.

والجدول التالي يبين استجابات المشرفين التربويين على فقرات اختبار القدرة القيادية وتوزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى العلمي مبرزا المتغيرات والتكرارات والمتوسطات وانحرافاتها وهي كما يلي:

جدول رقم(41): توزيع استجابات القدرة القيادية حسب الأقدمية

	الأقدمية بالسنوات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الموضوعية	أقل من 10	14	6.50	0.760	0.203
	أكبر من 10	30	8.67	0.547	0.100
السلطة	أقل من 10	14	4.00	0.392	0.105
	أكبر من 10	30	4.93	0.828	0.151
المرونة	أقل من 10	14	4.36	0.633	0.169
	أكبر من 10	30	5.23	0.858	0.157
الفهم	أقل من 10	14	6.29	0.825	0.221
	أكبر من 10	30	8.43	0.728	0.133
الإتصال	أقل من 10	14	4.21	0.699	0.187
	أكبر من 10	30	5.03	1.129	0.206
القيادة	أقل من 10	14	25.36	2.590	0.692
	أكبر من 10	30	32.30	3.064	0.559

يبين الجدول السابق عدد أفراد العينة في كل مجموعة من المشرفين التربويين والذي بلغ (44) وهو متباين بين المجموعتين لصالح المشرفين التربويين ممن لديهم أقدمية أكبر من عشر (10) سنوات؛ حيث بلغ عددهم (30) مشرفا تربويا يشكلون نسبة 32.30 % من عينة الدراسة، في مقابل (14) مشرفا تربويا يمكون أقدمية تقل عن عشر (10) سنوات، ويشكلون نسبة 25.36 %، ونلاحظ أن المشرفين التربويين ممن لديهم خبرة تقوق عشر سنوات عددهم يناهز ضعف المفتشين الذين يملكون خبرة أقل من 10 سنوات.كما يبين الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري للقدرة القيادية ومجالاتها التي حددها اختبار القدرة القيادي ة، حيث بلغ متوسط ممارسة القدرة القيادية بالنسبة للمشرفين التربويين ممن لديهم أقدمية فاقت عشر سنوات: 32.30 بانحراف معياري 3.064، في حين بلغ متوسط ممارسة القدرة القيادية عند المشرفين التربويين الذين لا يملكون عشر سنوات خبرة 25.36 وانحراف معياري قدره 2.590 ويبدو أن هناك فرقا ظاهريا بين

متوسطي استجابات المجموعتين قدره 6.64 لصالح فئة المشرفين التربويين الذين فقت خبرتهم العشر سنوات، فهل هذا الفرق راجع فعلا لخبرة المشرفين التربويين أو هو راجع للصدفة؟ ونفس القول يصدق على محاور القيادة التربوية الخمسة التي شملها الاختبار حيث؛ بين الجدول السابق تفوق ظاهري لمحور الموضوعية بمتوسط 6.50 وانحراف معياري 0.760 بالنسبة للمشرفين التربويين الذين تقل خبرتهم عن عشرة سنوات في مقابل متوسط حسابي قدره 8.67 وانحراف معياري قدره 0.547 بالنسبة للمشرفين الذين فاقت خبرتهم عشر سنوات، وبفارق ظاهري قدره 3.07 لصالح المشرفين أصحاب الخبرة العالية (أكبر 10 سنوات)، يليه محور فهم الآخرين بمتوسط 6.29 وانحراف معياري 0.825 بالنسبة للمشرفين التربويين الذين تقل خبرتهم عن عشرة سنوات في مقابل متوسط حسابي قدره 8.43 وانحراف معياري قدره 0.728 بالنسبة للمشرفين الذين فاقت خبرتهم عشر سنوات، وبفارق ظاهري قدره 2.14 لصالح المشرفين التربويين أصحاب الخبرة العالية (أكبر 10 سنوات). ويليه محور المرونة بمتوسط 4.36 وانحراف معياري 0.633 بالنسبة للمشرفين التربويين الذين تقل خبرتهم عن عشرة سنوات في مقابل متوسط حسابي قدره 5.23 وانحراف معياري قدره 0.858 بالنسبة للمشرفين الذين فاقت خبرتهم عشر سنوات، وبفارق ظاهري قدره 0.87 لصالح المشرفين أصحاب الخبرة العالية (أكبر 10 سنوات). ويأتي بعدها محور الاتصال بمتوسط 4.21 وانحراف معياري 0.699 بالنسبة للمشرفين التربويين الذين تقل خبرتهم عن عشرة سنوات في مقابل متوسط حسابي قدره 5.03 وانحراف معياري قدره 1.129 بالنسبة للمشرفين الذين فاقت خبرتهم عشر سنوات، وبفارق ظاهري قدره 0.82 لصالح المشرفين أصحاب الخبرة العالية (أكبر 10 سنوات)، وأخيرا محور استخدام السلطة بمتوسط 4.00 وانحراف معياري 0.392 بالنسبة للمشرفين التربويين الذين تقل خبرتهم عن عشرة سنوات في مقابل متوسط حسابي قدره 4.93 وانحراف معياري قدره 0.828 بالنسبة للمشرفين الذين فاقت خبرتهم عشر سنوات، وبفارق ظاهري قدره 0.93 لصالح المشرفين أصحاب الخبرة العالية (أكبر 10 سنوات)، ولهذا سوف نفحص هذه الفروقات في المتوسطات عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ونقرر ما إذا كنا سنقبل الفرض الصفري $H0:\mu1=\mu2$ الذي ينص بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير الخبرة المهنية، أو الفرض البديل غير الموجه $H1:\mu1\neq\mu2$ الذي نصه توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين تعزي لمتغير الخبرة المهنية، وذلك اعتمادا على الجدول التالي:

جدول رقم(42):يمثل نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في حالة افتراض تساوي وعدم تساوي تباينات نتائج اختبار القدرة القيادية

	اختبار ليفين(Levene's)			اختبار (ت) لتباين الفروق						
	تباين الفروق	(ف)	الدلالة	(ت)	د.الحرية	دلالة (ت)	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترات الثقة 95%	
									أقل قيمة	أعلى قيمة
الموضوعية	=	2.960	.093	9-10.7	42	.000	7-2.1	.201	-2.572	6-1.7
	≠			-9.578	19.533	.000	7-2.1	.226	-2.639	9-1.6
السلطة	=	9.576	.004	-3.996	42	.000	-.933	.234	-1.405	-.462
	≠			-5.075	41.954	.000	-.933	.184	-1.304	-.562
المرونة	=	.354	.555	-3.403	42	.001	-.876	.257	-1.396	-.357
	≠			-3.798	33.730	.001	-.876	.231	-1.345	-.407
الفهم	=	.878	.354	-8.737	42	.000	5-2.1	.246	-2.644	5-1.6
	≠			-8.339	22.802	.000	5-2.1	.258	-2.681	2-1.6
الاتصال	=	6.341	.016	-2.492	42	.017	-.819	.329	-1.482	-.156
	≠			-2.944	38.396	.005	-.819	.278	-1.382	-.256
القيادة	=	6.340	.016	-7.332	42	.000	4-6.9	.947	-8.854	3-5.0
	≠			-7.801	29.824	.000	4-6.9	.890	-8.761	3-5.1

تم استخدم اختبار (ت) لفحص سؤال الدراسة الذي ينص، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير الأقدمية؟ وقد تم اختبار قيمة (ت) ومستوى دلالتها بناء على اختبار ليفن (Levene's) لتجانس التباين، حيث بلغت (ف = 6.340) و مستوى دلالة 0.016 وهي أقل من $\alpha = 0.05$ وهذا يعني أن تباين الفئتين مختلفان مما يقودنا إلى اعتبار قيمة (ت) في حالة عدم تجانس التباين ، وقد وجد من خلال نتائج هذا الاختبار الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة (ت = 7.801) بمستوى دلالة إحصائية 0.000 وهي أقل من $\alpha = 0.05$ وعلى هذا الأساس فإننا نرفض فرضية العدم $H0:\mu1=\mu2$ التي تفترض المساواة بين المشرفين التربويين الذين يملكون خبرة تفوق أو تقل عن عشرة سنوات في المتغير التابع (القدرة القيادية)، والتي نصت على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشرفين التربويين في القدرة القيادية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، ونقبل الفرضية البديلة لها $H1:\mu1\neq\mu2$ والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين

المشرفين التربويين في لقدرة القيادية تعزي لمتغير الخبرة المهنية، ونستطيع القول بأن متغير الخبرة المهنية (أكبر من 10 سنوات، أقل من 10 سنوات) لديه تأثير معنوي على القدرة القيادية.

– بالنسبة لمحاور القدرة القيادية: (الموضوعية، المرونة، الفهم) كانت قيمة (ف) على التوالي: (2.960، 0.354، 0.878) وكانت دلالتهما على أيضا (0.00، 0.001، 0.00) وهي أكبر من المستوى المقبول 0.05 وبالتالي اعتبرنا قيمة (ت) في حالة تساوي التباين، وكانت قيمة (ت) لهذين المحاور (10.79، 3.403، 8.737) وبلغ مستوى دلالتها على التوالي: (0.00، 0.001، 0.00) وكانت أصغر من المستوى المقبول 0.05 وهذا ما يؤكد قولنا بدلالتهما معنويا وبالتالي نقول أن متغير الأقدمية المهنية (أقل من عشر سنوات، أكبر من عشر سنوات) له تأثير معنوي على محور الموضوعية ومحور المرونة في اتخاذ القرارات، ومحور فهم الآخرين.

– بالنسبة لمحوري استخدام السلطة ومعرفة مبادئ الاتصال كانت قيمة (ف) على التوالي: (9.576، 6.341) وبلغت دلالتهما أيضا (0.004، 0.016) وهما أقل من المستوى المقبول 0.05، مما يجعلنا نعتبر قيمة (ت) في حالة اختلاف التباين ، و التي كانت قيمتها مرتبة كما يلي: (ت)= (5.075، 2.944) وبلغت دلالاتها (0.000، 0.005) وهي كلها أصغر من مستوى الدلالة المقبول 0.05، مما يعزز قولنا بأن متغير المستوى الخبرة المهنية (أقل من عشر سنوات، أكبر من عشر سنوات) له تأثير معنوي على محاور استخدام السلطة، ومعرفة مبادئ الاتصال).

– نستطيع القول بعد هذا التحليل أن متغير الخبرة المهنية لديه تأثير معنوي على القدرة القيادية في عموم الإختبار وعلى كل مجالاتها المتمثلة في الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة في اتخاذ القرارات، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال.

3 – عرض نتائج السؤال الثالث: مستوى المشرفين التربويين في إدارة التغيير.

من أجل ذلك طرح الباحث التساؤل التالي: ما واقع ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي في ظل بالإصلاحات التربوية من وجهة نظر العاملين معهم من مديرين ومعلمين؟

ومن أجل الإجابة على هذا التساؤل طرح الفرضية الصفرية التالية: واقع ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي في ظل بالإصلاحات التربوية من وجهة نظر العاملين معهم من مديرين ومعلمين دون المستوى المأمول. وللإجابة على هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (t) للعينة الواحدة (One Sample T test) لمعرفة مستوى ممارسة المشرفين التربويين، حيث حسبنا المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وبين الجدول أيضا مستوى الدلاله وترتيب أبعاد القدرة القيادية، ومتوسط الفرق بين متغير إدارة التغيير وكل أبعادة والقيمة المفترضة وهي (50 %) ، وقد

بلغت الفروق 115.4 بالنسبة لإدارة التغيير و (25.51- 35.29) بالنسبة لمحاور إدارة التغيير وهي تشير بأن مستوى ممارسة المشرفين لإدارة التغيير أعلى من المستوى الطبيعي، ولكن هل الفروق كافية لنقرر أنها ناتجة عن مستوى المشرفين التربويين، أم هي راجعة للصدفة، ولنقرر بخصوص ذلك سوف نستخدم قيمة (ت) ودلالتها بعد عرض الجدول التالي:

جدول رقم: (43) نتائج اختبار (ت) على بيانات إدارة التغيير ومجالاتها

المجال	محتوى المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الترتيب
1	تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة.	32.98	6.39	27.02	-59.8	0.000	2
2	بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد.	32.44	6.95	27.56	-56.1	0.000	3
3	تحقيق الإتصال الفعال بالآخرين.	34.49	6.83	25.51	-52.8	0.000	1
4	تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير.	25.72	5.37	34.28	-90.2	0.000	4
5	التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير.	25.08	5.63	34.92	-87.7	0.000	5
6	إدارة وقت التغيير بفاعلية.	24.71	5.63	35.29	-88.7	0.000	6
الكل	**استبيان إدارة التغيير**	175.4	32.9	115.4	49.6	0.000	

استخدم الباحث اختبار (ت) لفحص وجود فروق بين متوسط إدارة التغيير من طرف المشرفين التربويين حسب رأي المديرين والمعلمين مع المستوى الطبيعي لإدارة التغيير وهو (50 %)، وقد وجد من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي أعلى من المتوسط الطبيعي، فقد بلغ متوسط إدارة التغيير لدي عينة الدراسة 175.42 بانحراف معياري 32.9 وبلغت قيمة (ت) 49.60 وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05.

كما بينت دراسة الفروق بين متوسطات محاور إدارة التغيير مع المستوى الطبيعي (50 %) أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين أعلى من المتوسط الطبيعي المفترض في المحاور:

- تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة.
- بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد.
- تحقيق الإتصال الفعال بالآخرين.
- تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير.
- التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير .
- إدارة وقت التغيير بفاعلية.

كما استخدم الباحث الوسط المرجح لأوزان الاستبيان حسب سلم ليكرت الخماسي المستخدم في استبيان إدارة التغيير من أجل معرفة مستوى ممارسة المشرفين التربويين لفقرات ومحاور إدارة التغيير حسب أوزانها وقام بعرضها كما يلي:

1.3 – نتائج محور تنمية العلاقات الإنسانية: من أجل تقييم ممارسة المشرفين لإدارة التغيير حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين؛ قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والمحاور وقارنها مع الوسط المرجح لكل وزن، تم عرضها حسب كل محور والجدول التالي يبين نتائج محور (تنمية العلاقات الإنسانية).

جدول رقم: (44) بيانات محور تنمية العلاقات الإنسانية حسب سلم ليكرت

الرقم	فقرات المحور الأول تنمية العلاقات الإنسانية	المقياس	أوزان الإستبيان (Likart Scale)					المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
			متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جدا			
1	يشيع إتجاهات إيجابية بين العاملين	ت	2	5	59	103	31	3.78	0.771	عالية
		%	1	2.5	29.5	51.5	15.5			
2	يقدر رغبات الأفراد المستهدفين بالتغيير	ت	1	14	61	87	37	3.72	0.862	عالية
		%	0.5	7	30.5	43.5	18.5			
3	يظهر الثقة في قدرات الأفراد	ت	1	8	53	89	49	3.88	0.840	عالية
		%	0.5	4	26.5	44.5	24.5			
4	يتعامل مع الأفراد بدون تمييز ومحاباة	ت	2	13	30	85	70	4.04	0.923	عالية
		%	1	6.5	15	42.5	35			
5	يعالج أسباب مقاومة التغيير الشخصية	ت	6	25	72	71	25	3.42	0.968	عالية
		%	3	13	36	35.5	12.5			
6	يشارك الأفراد في أنشطة التغيير	ت	6	14	55	85	40	3.70	0.968	عالية
		%	3	7	27.5	42.5	20			
7	يتفاعل مع المناسبات الشخصية للعاملين	ت	18	23	57	67	35	3.39	1.168	متوسطة
		%	9	11.5	28.5	33.5	17.5			
8	يشجع إقامة الأنشطة واللقاءات الإجتماعية	ت	16	30	43	57	54	3.51	1.256	عالية
		%	8	15	21.5	28.5	27			
9	يهتم بتهيئة بيئة العمل (مقر العمل)	ت	9	22	56	79	34	3.54	1.041	عالية
		%	4.5	11	28	39.5	17			
1	**تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة.**	ت	61	154	486	723	375	**3.60**	0.709	**عالية**
		%	3	9	27	40	21			

يتبين من الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين يمارسون محور العلاقات الإنسانية الجيدة بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين؛ حيث حاز المحور على متوسط حسابي 3.60 وانحراف معياري 0.709 وهذا بعد مقارنته مع المتوسط المرجح أما بالنسبة لفقرات المحور فقد:

– كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين عالية أيضا بالنسبة للفقرات (1-2-3-4-5-6-8-9) لأن متوسطاتها كانت ضمن المجال (3.40- 4.19) (ممارسة عالية) حسب الوسط المرجح لأوزان ليكرت.

– أما ممارستهم للفقرة (7) (يتفاعل مع المناسبات الشخصية للعاملين) فكانت بدرجة متوسطة؛ وقد حازت على متوسط حسابي 3.39 وانحراف معياري 1.168 ، وهي قريبة جدا من مجال مستوى الممارسة العالية.

2.3 – نتائج محور بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد: يعرض الجدول التالي التكرارات والنسب لكل متغير من متغيرات محور (بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد) حسب أوزانها وكذا المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ونتائج مقارنة متوسطات الفقرات والمحور مع الوسط المرجح لكل وزن كما يلي:

جدول رقم: (45) بيانات محور بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد حسب سلم ليكرت

رقم	فقرات المحور الأول بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد	المقياس	أوزان الاستبيان					المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
			متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جدا			
10	يختار أعضاء الفريق وفق الكفايات اللازمة لتحقيق أهداف التغيير	ت	3	18	48	89	42	3.75	0.940	عالية
		%	1.5	9	24	44.5	21			
11	يوزع الأدوار على أعضاء الفريق بما يتناسب مع قدرات وميول كل منهم	ت	6	19	48	89	38	3.67	0.988	عالية
		%	3	9.5	24	44.5	19			
12	يعمل على تدريب أعضاء الفريق على المهارات اللازمة لإحداث التغيير	ت	5	18	67	69	41	3.61	0.991	عالية
		%	2.5	9	33.5	34.5	20.5			
13	يحدد بوضوح المهام المنوطة بفريق إحداث التغيير	ت	6	10	66	83	35	3.66	0.928	عالية
		%	3	5	33	41.5	17.5			

14	يعمل للحصول على دعم الإدارات العليا لجهود الفريق في إحداث التغيير	ت	10	16	69	73	32	3.50	1.017	عالية
		%	5	8	34.5	36.5	16			
15	يزود الفريق بالإمكانات والتسهيلات الضرورية لإحداث التغيير	ت	7	26	64	61	42	3.53	1.070	عالية
		%	3.5	13	32	30.5	21			
16	يساهم في تطوير آليات العمل لتسهيل الإنتاجية وتحقق أهداف التغيير	ت	8	21	50	79	41	3.63	1.062	عالية
		%	4	10.5	25	39.5	20.5			
17	ينسق جهود أعضاء الفريق لتحقيق التكامل وتجنب التعارض في الأداء	ت	8	20	61	80	31	3.53	1.002	عالية
		%	4	10	30.5	40	15.5			
18	ينمي لدى فريق التغيير العمل بروح الفرد الواحد	ت	11	19	52	83	35	3.56	1.059	عالية
		%	5.5	9.5	26	41.5	17.5			
2	**بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد.**	ت	64	167	525	706	337	**3.60**	0.772	**عالية**
		%	3.6	9.3	29.2	39.2	18.7			

يتبين من الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين يمارسون محور (بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين؛ حيث حاز المحور على متوسط حسابي 3.60 وانحراف معياري 0.772 وهذا بعد مقارنته مع المتوسط المرجح لأوزان الاستبيان أما بالنسبة لفقرات المحور:

– فقد كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين عالية أيضا بالنسبة لكل فقرات هذا المحور التسعة حيث كانت متوسطاتها محصورة بين (3.50، 3.75) وهي كلها تقع ضمن المجال (3.40-4.19) (ممارسة عالية) حسب جدول المتوسط المرجح للأوزان.

3.3 – نتائج محور تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين: يعرض الجدول التالي التكرارات والنسب لكل متغير من متغيرات محور (تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين) حسب أوزانها وكذا المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ونتائج مقارنة متوسطات الفقرات والمحور مع الوسط المرجح لكل وزن كما يلي:

جدول رقم: (46) بيانات محور تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين حسب سلم ليكرت

رقم	فقرات المحور الأول تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين.	المقياس	أوزان الاستبيان					المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
			متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جدا			
19	يطلع المعنيين بالتغيير على دواعي وأهداف التغيير	ت	1	18	50	84	47	3.79	0.922	عالية
		%	05	9	25	42	23.5			
20	يعمل على أن تكون الرغبة في إحداث التغيير نابعة من أنفسهم	ت	2	16	41	96	45	3.83	0.903	عالية
		%	1	8	20.5	48	22.5			
21	يوضح جيدا طبيعة التغيير للمساعدة على إدراك ما ينبغي عمله.	ت	3	15	58	73	51	3.77	0.965	عالية
		%	1.5	7.5	29	36.5	25.5			
22	يتيح الفرصة أمام الأفراد للتعبير عن آرائهم وأفكارهم تجاه عملية التغيير	ت	4	17	38	81	60	3.88	1	عالية
		%	2	8.5	19	40.5	30			
23	يتقبل الاختلاف في الرأي مع الآخرين حول عملية التغيير	ت	1	21	37	88	53	3.85	0.948	عالية
		%	0.5	10.5	18.5	44	26.5			
24	يتجنب إصدار الأوامر المباشرة لإحداث التغيير.	ت	1	25	53	80	41	3.67	0.956	عالية
		%	0.5	12.5	26.5	40	20.5			
25	يستخدم أسلوب الحوار في إطار الاحترام والتقدير المتبادل	ت	5	8	33	62	92	4.14	0.998	عالية
		%	2.5	4	16.5	31	46			
26	يحرص على المصارحة للحد من الإشاعات المؤدية إلى مقاومة التغيير	ت	5	16	48	84	47	3.76	0.983	عالية
		%	2.5	8	24	42	23.5			
27	يحرص على استمرار قنوات الإتصال مفتوحة في جميع مراحل التغيير	ت	9	10	37	102	42	3.79	0.980	عالية
		%	4.5	5	18.5	51	21			
3	**تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين.**	ت	31	146	395	750	478	**3.83**	0.759	**عالية**
		%	1.7	8.1	21.9	41.7	26.6			

يتبين من الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين يمارسون محور (تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين؛ حيث حاز المحور على متوسط حسابي 3.83 وانحراف معياري 0.759 وهذا بعد مقارنته مع المتوسط المرجح لأوزان الاستبيان أما بالنسبة لفقرات المحور:

– فقد كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين (عالية) أيضا بالنسبة لكل فقرات هذا المحور التسعة؛ حيث كانت متوسطاتها محصورة بين (3.67، 4.14) وهي كلها تقع ضمن المجال (3.40- 4.19) أي (ممارسة عالية) حسب جدول المتوسط المرجح للأوزان.

4.3 – نتائج محور تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير: يعرض الجدول التالي التكرارات والنسب لكل متغير من متغيرات محور (تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير) حسب أوزانها وكذا المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ونتائج مقارنة متوسطات الفقرات والمحور مع الوسط المرجح لكل وزن كما يلي:

جدول رقم: (47) نتائج محور تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير حسب سلم ليكرت

رقم	فقرات المحور الأول تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير.	المقياس	أوزان الاستبيان					المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
			متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جدا			
28	يستطلع رأي المعنيين بالتغيير للحصول على المعلومات المرتبطة بعملية التغيير	ت	2	18	65	72	43	3.68	0.944	عالية
		%	1	9	32.5	36	21.5			
29	يشرك الأفراد في وضع الأهداف المناسبة للتغيير	ت	5	21	54	86	34	3.61	0.970	عالية
		%	2.5	10.5	27	43	17			
30	يشرك الأفراد في تحديد آليات العمل المناسبة	ت	4	14	57	86	39	3.71	0.927	عالية
		%	2	7	28.5	43	19.5			
31	يشرك الأفراد في اتخاذ القرارات اللازمة لعملية التغيير	ت	5	18	67	79	31	3.57	0.944	عالية
		%	2.5	9	33.5	39.5	15.5			
32	يوظف قدرات الأفراد الموهوبين في التغلب على معيقات عملية التغيير	ت	2	21	55	83	39	3.68	0.939	عالية
		%	1	10.5	27.5	41.5	19.5			

33	يفوض الصلاحيات لزيادة الإحساس بالشراكة والمسؤولية تجاه عملية التغيير	ت	4	20	59	80	37	3.63	0.963	عالية
		%	2	10	29.5	40	18.5			
34	يشجع الأفراد على المبادرة في طرح الأفكار والمقترحات الإيجابية	ت	4	3	46	85	52	3.84	0.953	عالية
		%	2	6.5	23	42.5	26			
4	**تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير**	ت	26	115	403	571	275	**3.67**	0.767	**عالية**
		%	1.9	8.2	28.8	40.8	19.7			

يتبين من الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين يمارسون محور (تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين؛ حيث حاز المحور على متوسط حسابي 3.67 وانحراف معياري 0.767 وهذا بعد مقارنته مع المتوسط المرجح لأوزان المقياس أما بالنسبة لفقرات المحور:

– فقد كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين عالية أيضا بالنسبة لكل فقرات هذا المحور السبعة؛ حيث كانت متوسطاتها محصورة بين (3.57، 3.84) وهي كلها تقع ضمن المجال (3.40- 4.19) أي (ممارسة عالية) في جدول المتوسط المرجح للأوزان.

5.3 – نتائج محور التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير: يعرض الجدول التالي التكرارات والنسب لكل متغير من متغيرات محور (التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير) حسب أوزانها وكذا المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ونتائج مقارنة متوسطات الفقرات والمحور مع الوسط المرجح لكل وزن كما يلي:

جدول رقم: (48) نتائج محور التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير حسب سلم ليكرت

رقم	فقرات المحور الأول التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير.	المقياس	أوزان الاستبيان					المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
			متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جدا			
35	يظهر حماسا لتحقيق أهداف التغيير أكثر من الجميع	ت	6	9	41	74	70	3.97	1.004	عالية
		%	3	4.5	20.5	37	35			
36	يشعر الأفراد بأهمية الدور الذي يقوم به كل منهم في	ت	3	11	42	92	52	3.89	0.904	عالية
		%	1.5	5.5	21	46	26			

	عملية التغيير								
37	يشيد بإنجازات وجهود الأفراد في عملية التغيير	ت	7	16	43	78	56	3.80	1.047	عالية
		%	3.5	8	21.5	39	28			
38	يقدم للأفراد حوافز مادية ذات قيمة وجدوى في عملية التغيير	ت	58	40	56	33	13	**2.51**	1.248	متدنية
		%	29	20	28	16.5	6.5			
39	يتيح الفرصة للأفراد لحقيق ذواتهم من خلال تطبيق أفكارهم	ت	15	20	66	77	22	3.35	1.051	عالية
		%	7.5	10	33	38.5	11			
40	يعلن باستمرار عن كل ما يتوصل إليه فريق التغيير من نتائج إيجابية	ت	9	22	64	77	28	3.47	1.012	عالية
		%	4.5	11	32	38.5	14			
41	يتجنب إحباط الهمم والعزائم، مثل التأنيب أو التقديرات العشوائية للأداء	ت	9	19	48	69	55	3.71	1.105	عالية
		%	4.5	9.5	24	34.5	27.5			
5	**التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير**	ت	107	137	360	500	296	**3.52**	0.803	**عالية**
		%	7.7	9.8	25.7	35.7	21.1			

يتبين من الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين يمارسون محور (التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين؛ حيث حاز المحور على متوسط حسابي 3.52 وانحراف معياري 0.803 وهذا بعد مقارنته مع المتوسط المرجح أما بالنسبة لفقرات المحور:

– فقد كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين عالية أيضا بالنسبة لكل الفقرات الستة ؛ (35-36-37-39-40-41) حيث كانت متوسطاتها محصورة بين (3.35، 3.97) وهي كلها تقع ضمن المجال (3.40- 4.19) أي (ممارسة عالية) في جدول المتوسط المرجح للأوزان.

– وكانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين في الفقرة رقم (38) في هذا المجال (يقدم للأفراد حوافز مادية ذات قيمة وجدوى في عملية التغيير) (متدنية)؛ حيث حازت على متوسط حسابي 2.51 وانحراف معياري 1.248 أي ضمن المجال (1.80-2.59). ويرجع الباحث ذلك بأن الحوافز المادية غير متاحة بشكل مباشر ليستعملها المشرف التربوي في أي مرحلة تعليمية من أجل تحفيز العاملين معه عندما يحققوا نتائج جيدة، فهو يتحكم في النقطة

التي لها علاقة بالترقية في الدرجات التي تعبر على مقابل مالي، لكنها غير مباشرة وبالتالي تأثيرها بطيء وغير ظاهر لدى أفراد العينة.

6.3 – نتائج محور إدارة وقت التغيير بفاعلية : يعرض الجدول التالي التكرارات والنسب لكل متغير من متغيرات محور (إدارة وقت التغيير بفاعلية) حسب أوزانها وكذا المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ونتائج مقارنة متوسطات الفقرات والمحور مع الوسط المرجح لكل وزن كما يلي:

جدول رقم: (49) نتائج محور إدارة وقت التغيير بفاعلية حسب سلم ليكرت

رقم	فقرات المحور الأول إدارة وقت التغيير بفاعلية.	المقياس	أوزان الاستبيان					المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
			متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جدا			
42	يحدد وقتا مناسبا للبدء في إحداث التغيير	ت	8	15	64	83	30	3.56	0.970	عالية
		%	4	7.5	32	41.5	15			
43	يهتم بترتيب الأولويات في تنفيذ التغيير وفقا للحاجات القائمة ودرجة أهميتها	ت	5	19	52	90	34	3.65	0.956	عالية
		%	2.5	9.5	26	45	17			
44	يراعي عند اتخاذ قرار طبيعة وحجم التغيير.	ت	6	14	72	84	24	3.53	0.902	عالية
		%	3	7	36	42	12			
45	يرعي عند اتخاذ قرار ما يتطلبه من تدريب وإعداد.	ت	2	25	70	86	17	3.46	0.855	عالية
		%	1	12.5	35	43	8.5			
46	يحدد بدقة الفترة اللازمة لتحقيق النتائج المرجوة للتغيير	ت	10	12	65	76	37	3.59	1.018	عالية
		%	5	6	32.5	38	18.5			
47	يضع برنامجا زمنيا لتنفيذ إجراءات التغيير وفق مراحل محددة ومناسبة	ت	9	16	54	81	40	3.63	1.033	عالية
		%	4.5	8	27	40.5	20			
48	يتابع مدى الالتزام بتنفيذ خطط العمل المرسومة لإحداث التغيير	ت	7	14	57	83	39	3.67	0.984	عالية
		%	3.5	7	28.5	41.5	19.5			
6	**إدارة وقت التغيير بفاعلية.**	ت	47	115	434	583	221	**3.58**	**0.804**	**عالية**
		%	3.5	8.2	31	41.6	15.7			

يتبين من الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين يمارسون محور (إدارة وقت التغيير بفاعلية) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين؛ حيث حاز المحور على متوسط حسابي 3.58 وانحراف معياري 0.804 وهذا بعد مقارنته مع المتوسط المرجح أما بالنسبة لفقرات المحور:

– فقد كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين عالية أيضا بالنسبة لكل فقرات هذا المحور السبعة؛ حيث كانت متوسطاتها محصورة بين (3.46، 3.67) وهي كلها تقع ضمن المجال (3.40- 4.19) أي (ممارسة عالية) في جدول المتوسط المرجح للأوزان.

4 – عرض نتائج السؤال الرابع: دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا للمتغيرات الشخصية:

من اجل ذلك استخدم الباحث اختبار (كا ^{2}) وهو اختبار خاص بالمقاييس الاسمية والرتبية، فكل المتغيرات الشخصية ذات مستوى إسمي، وفقرات إدارة التغيير ذات مستوى رتبي حسب سلم ليكرت الخماسي وقد حول الباحث بيانات متغير المستوى إلى مستويين (جامعي، غير جامعي)، وبيانات الأقدمية إلى مستويين (أقل من 10 سنوات، وأكبر من 10 سنوات)، حسب ما يقتضيه البحث، وما يتناسب مع اختبار (كا ^{2}) وقد عرضها الباحث حسب الفرضيات الفرعية كما يلي:

1.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير الجنس: من أجل اختبار الفرضية " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الجنس (إدارة التغيير ومتغير الجنس مستقلان)." استخدم الباحث اختبار (كا)^2، وقد بين الجدول التكرارات المحسوبة والمتوقعة لكل من الذكور والإناث وذلك حسب المستوى، وقيمة (كا)^2 المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية (4) عند مستوى الدلالة (0.05)، ويبدو أن عدد الذكور (98) أقل من عدد الإناث (102) بفارق بسيط (4)، وهي من المؤشرات الكبيرة حول تطور مجتمع البحث الذي كان بعد الاستقلال لصالح الذكور بفارق كبير جدا، والجدول يبين ذلك:

جدول رقم: (50) نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير الجنس

		تك	مستوى إدارة التغيير					مج	كا^2	د.ح	م.د	كا^2.ج
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا					
الجنس	ذكر	مح	2	8	25	41	22	98	1.99	4	0.05	9.49
		مت	3.43	8.82	26.4	39.2	20.09	98				
	أنثى	مح	5	10	29	39	19	102				
		مت	3.57	9.18	27.54	40.8	20.91	102				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة كا^2 المحسوبة أو الملاحظة بلغت 1.99 ، وهي أصغر من قيمة كا^2 الجدولية (الحرجة) عند درجة حرية 4 وعند مستوى الدلالة 0.05 والتي تساوي 9.49، وهذا يعني أن كا ^{2} دالة إحصائيا، وهو ما يدعونا لقبول الفرض الصفري الذي ينص " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الجنس (إدارة التغيير ومتغير الجنس مستقلان)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير الجنس.

2.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير التخصص: من أجل اختبار الفرضية" إدارة التغيير لا تعتمد على متغير التخصص (إدارة التغيير ومتغير التخصص مستقلان)" استخدم الباحث اختبار (كا)^2، وقد بين الجدول التكرارات المحسوبة والمتوقعة لكل من الذكور والإناث وذلك حسب المستوى، ويبدو أن عدد المعلمين (160) يساوي أربعة أضعاف المديرين (40)،كما يبين الجدول قيمة (كا)^2 المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية (4) ومستوى الدلالة (0.05) وقد تم عرضها كما يلي:

جدول رقم: (51) نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير التخصص

		تك	مستوى إدارة التغيير					مج	كا^2	د.ح	م.د	كا^2.ج
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا					
التخصص	معلم	مح	6	16	47	62	29	160	3.77	4	0.05	9.49
		مت	5,6	14,4	44	64	32	160				
	مدير	مح	1	2	8	18	11	40				
		مت	1,4	3,6	11	16	8	40				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة كا ^{2} المحسوبة أو الملاحظة بلغت 3.77، وهي أصغر من قيمة كا^2 الجدولية (الحرجة) عند درجة حرية 4 وعند مستوى الدلالة 0.05 والتي تساوي 9.49، وهذا يعني أن كا ^{2} دالة إحصائيا، وهو ما يدعونا لقبول الفرض الصفري الذي ينص: " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير التخصص (مدير، معلم) (إدارة التغيير ومتغير التخصص مستقلان)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير التخصص (مدير، معلم).

3.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير لغة التخصص: من أجل اختبار الفرضية " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير لغة العمل (إدارة التغيير ومتغير لغة العمل مستقلان)" استخدم

الباحث اختبار (كا) ^{2} بغرض الكشف عن دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير التخصص؛ وقد تضمن الجدول التكرارات المحسوبة والمتوقعة لكل من الذكور والإناث وذلك حسب المستوى، ويبدو أن عدد المتخصصين بالغربية (189) في مقابل (11) متخصصين في الفرنسية،كما يبين الجدول قيمة (كا) ^{2} المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية (4) ومستوى الدلالة (0.05) وقد تم عرض النتائج كما يلي:

جدول رقم: (52) نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير لغة التخصص

		تك	مستوى إدارة التغيير					مج	كا^2	د.ح	م.د	كا^2.ج
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا					
لغة التخصص	عربية	مح	7	17	51	75	39	189	0.80	4	0.05	9.49
		مت	6,62	17,01	51,98	74,66	38,75	189				
	فرنسية	مح	0	1	4	4	2	11				
		مت	0,39	0,99	3,03	4,35	2,26	11				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة كا ^{2} المحسوبة أو الملاحظة بلغت 0.80، وهي أصغر من قيمة كا^2 الجدولية (الحرجة) عند درجة حرية 4 وعند مستوى الدلالة 0.05 والتي تساوي 9.49، وهذا يعني أن كا ^{2} دالة إحصائيا، وهو ما يدعونا لقبول الفرض الصفري الذي ينص: " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير لغة التخصص (عربية، فرنسية)، ويمكن القول أن إدارة التغيير ومتغير لغة التخصص مستقلان، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير التخصص (مدير، معلم).

4.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير المستوى العلمي: من أجل اختبار الفرضية " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير لغة المستوى العلمي (إدارة التغيير ومتغير المستوى العلمي مستقلان)" وقد استخدم الباحث اختبار (كا) ^{2} ؛ وقد تضمن الجدول التكرارات المحسوبة والمتوقعة لكل من الذكور والإناث وذلك حسب المستوى، ويبدو أن عدد الجامعيين كان (95) في مقابل (105) غير جامعي،كما يبين الجدول قيمة (كا) ^{2} المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية (4) ومستوى الدلالة (0.05) وقد تم عرض النتائج كما يلي:

جدول رقم: (53) نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير المستوى العلمي

		التكرارات	مستوى إدارة التغيير					مج	كا^2	د.ح	م.د	كا^2.ج
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا					
المستوى	جامعي	مح	4	9	28	37	17	95	1.18	4	0.05	9.49
		مت	3,33	8,55	26,13	37,53	19,48	95				
	غير جامعي	مح	3	9	27	42	24	105				
		مت	3,68	9,45	28,88	41,48	21,53	105				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة كا ^{2} المحسوبة أو الملاحظة بلغت (1.18)، وهي أصغر من قيمة كا ^{2} الجدولية (الحرجة) عند درجة حرية (4) وعند مستوى الدلالة 0.05 والتي تساوي (9.49)، وهذا يعني أن كا^2 دالة إحصائيا، وهو ما يجعلنا نقبل الفرض الصفري الذي ينص: " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي) ويمكننا القول (إدارة التغيير ومتغير التخصص مستقلان)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي).

5.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير الأقدمية: من أجل اختبار الفرضية " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الأقدمية (إدارة التغيير ومتغير الأقدمية مستقلان)" استخدم الباحث اختبار (كا)^2 بغرض الكشف عن دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير الأقدمية؛ وقد تضمن الجدول التكرارات المحسوبة والمتوقعة لكل من الذكور والإناث وذلك حسب مستوى إدارة التغيير، ويبدو أن أصحاب الأقدمية (أكبر من 10 سنوات) (135) في مقابل (65) أقدميتهم (أقل من 10 سنوات)،كما يبين الجدول قيمة (كا) ^{2} المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية (4) ومستوى الدلالة (0.05) وقد تم عرض النتائج كما يلي:

جدول رقم: (54) نتائج اختبار كا^2 على نتائج إدارة التغيير تبعا لمتغير الأقدمية

		تك	مستوى إدارة التغيير					مج	كا^2	د.ح	م.د	كا^2.ج
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا					
الأقدمية	من 10 أكبر	مح	4	13	37	53	28	135	0.62	4	0.05	9.49
		مت	4,73	12,15	36,45	54,00	27,68	135				
	من 10 أصغر	مح	3	5	17	27	13	65				
		مت	2,28	5,85	17,55	26,00	13,33	65				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة كا ^{2} المحسوبة أو الملاحظة بلغت (0.62)، وهي أصغر من قيمة كا ^{2} الجدولية (الحرجة) عند درجة حرية (4) وعند مستوى الدلالة (0.05) والتي تساوي (9.49)، وهذا يعني أن كا ^{2} دالة إحصائيا، وهو ما يدعونا لقبول الفرض الصفري الذي ينص: " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الأقدمية (أكبر من 10 سنوات، أقل من 10 سنوات)، ويمكن القول أيضا أن إدارة التغيير ومتغير التخصص مستقلان، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير التخصص (أكبر من 10 سنوات، أقل من 10 سنوات).

5 – عرض نتائج السؤال الخامس: العلاقة بين القدرة القيادية وإدارة التغيير.

للإجابة على السؤال الخامس الذي نصه: "هل لا توجد فروق بين متوسطات القدرة القيادة عند المستوي 0.05 تعزى لإدارة التغيير؟" استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بعد اختصار مستويات سلم ليكرت الخماسي إلى ثلاث مستويات بدل من خمسة لتسهيل المعالجة حيث دمج الباحث المستوى (متدنية جدا مع متدنية) لتصبح (متدنية)، و(جيدة مع جيدة) جدا لتصبح (جيدة)، فأصبح هناك ثلاث مستويات لإدارة التغيير هي (متدنية، متوسطة، جيدة)، وبعد تطبيق الإختبار ظهرت النتائج وفق الجدول:

جدول رقم: (55) المتوسطات الحسابية والانحرافات في القدرة القيادية حسب مجموعات مستوى التغيير

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مستواهم في إدارة التغيير ضعيف	16	28.88	3.263
مستواهم في إدارة التغيير متوسط	54	29.96	4.116
مستواهم في إدارة التغيير جيد	130	30.05	4.480
المجموع	200	29.54	4.292

يبين الجدول أعلاه عدد المستجيبين حيث بلغ أفراد المجموعة التي حازت المستوى متدني في إدارة التغيير 16 وبمتوسط حسابي 28.9، وانحراف معياري 3.26، وبلغت المجموعة التي حازت المستوى متوسط في إدارة التغيير 54 ومتوسط حسابي 29.96 وانحراف معياري 4.11 ، أما المجموعة ذات المستوى الجيد فكان أفرادها 130 ونالت متوسط حسابي 30.05 وانحراف معياري 4.29 ، ونلاحظ أنه كلما ارتفع مستوى القدرة القيادية زاد الانحراف قليلا، كما نلاحظ تباينا في

الفروق بين المتوسطات في القدرة القيادية وسوف نتعرف على دلالة هذه الفروق من خلال الجدول التالي:

جدول رقم: (56) تحليل التباين الأحادي في القدرة القيادية حسب مستوى التغيير

مصادر التباين	درجاة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	19.85	9.93	0.53	0.586
داخل المجموعات	197	3646.29	18.51		
المجموع	199	3666.15			

يبين الجدول أعلاه درجات الحرية بين المجموعات الثلاثة وهو (2) ودرجة الحرية داخل المجموعات وقد بلغت (197)، كذلك مجموع المربعات بين المجموعات (19.85) وداخل المجموعات (3646.3)، وكذلك متوسط المربعات بين المجموعات (9.93) وداخل المجموعات (18.51)، وقد بلغت قيمة (ف) 0.53 ومستوى دلالتها 0.58 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يدعونا لقبول الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة بين القدرة القيادية عند المستوى 0.05 تعزى لإدارة التغيير.

جدول رقم: (57) اختبار تجانس التباين (Test of Homogénéité)

Levene Statistic	درجة الحرية بين المجموعات	درجة الحرية داخل المجموعات	مستوى الدلالة
1,393	2	197	0,251

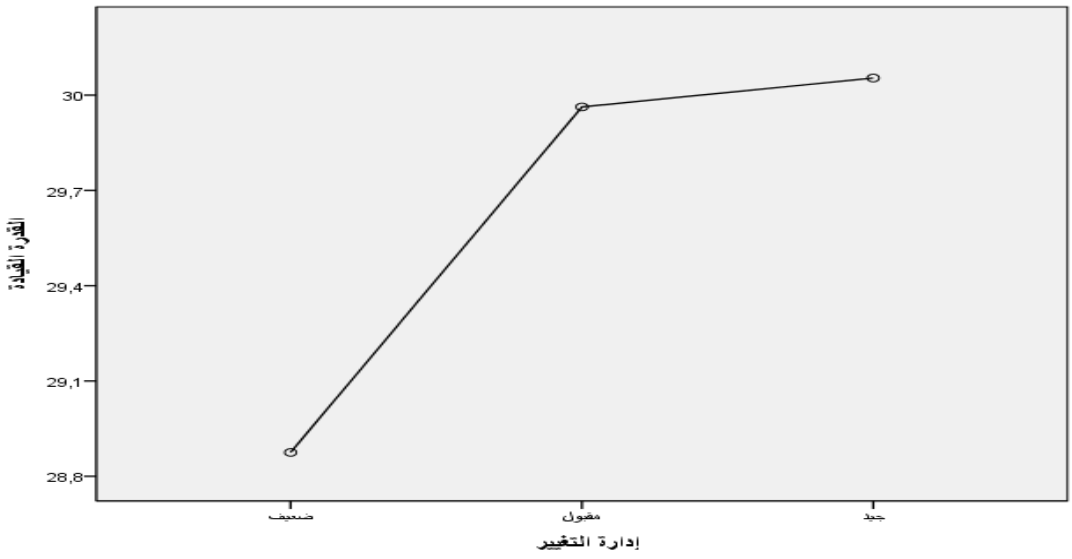
تبين من الجدول أعلاه أن قيمة ليفينس (Levene) 1.393، ودلالتها 0.251 وهي غير دالة عند المستوى 0.05 وهذا يعني أن تباين المجموعات متساوي. وهذا يمكننا من اختيار الإختبار المناسب من خلال جدول المقاربة البعدية التالي:

جدول رقم: (58) أختبار شيفي (Scheffe) ودونت (Dunnett's) للمقارنة البعدية

	إدارة التغيير (I)	إدارة التغيير (J)	متوسط الانحرافات (J-I)	الخطأ المعياري	الدلالة	مستوى الثقة 95%	
						أقل قيمة	أكبر قيمة
Scheffe شفي	ضعيف	مقبول	-1,09	1,225	,674	-4,11	1,93
		جيد	-1,18	1,140	,587	-3,99	1,63
	مقبول	ضعيف	1,09	1,225	,674	-1,93	4,11
		جيد	-,09	,697	,992	-1,81	1,63

	جيد	ضعيف	1,18	1,140	,587	−1,63	3,99
		مقبول	,09	,697	,992	−1,63	1,81
Bonferroni بنفيروني	ضعيف	مقبول	−1,09	1,225	1,000	−4,04	1,87
		جيد	−1,18	1,140	,907	−3,93	1,57
	مقبول	ضعيف	1,088	1,225	1,000	−1,87	4,04
		جيد	−,09	,697	1,000	−1,77	1,59
	جيد	ضعيف	1,18	1,140	,907	−1,57	3,93
		مقبول	,091	,697	1,000	−1,59	1,77
Dunnett C دونت	ضعيف	مقبول	−1,09	,990		−3,60	1,42
		جيد	−1,18	,906		−3,49	1,13
	مقبول	ضعيف	1,09	,990		−1,42	3,60
		جيد	−,09	,684		−1,73	1,55
	جيد	ضعيف	1,18	,906		−1,13	3,49
		مقبول	,09	,684		−1,55	1,73

يبين الجدول التالي المقارنات البعدية بين المجموعات باستخدام ثلاثة اختبارات شيفي (Scheffe) بنفيروني (Bonferroni) ودونت (Dunnett C) ونظرا تحقق شرط تجانس التباين نستخدم نتائج اختبار بنفيروني أو شيفي وكلها دلالاتها أكبر من 0.05 مما يعني عدم تسجيل أي اختلاف بين هذه المجموعات الثلاثة، وهو ما يعزز نتيجة اختبار (ANOVA) السابق.



شكل رقم: (31) منحنى العلاقة بين إدارة التغيير والقدرة القيادية

يظهر المنحنى وجود علاقة طردية موجبة خطية بين إدارة التغيير والقدرة القيادية وقد تميزت بوجود مرحلتين: المرحلة الأولى من (ضعيف إلى مقبول)، والمرحلة الثانية من (مقبول إلى جيد).

ثانيا – مناقشة النتائج حسب فرضيات البحث ومتغيراته.

1 – مناقشة نتائج السؤال الأول: الكشف عن مستوى القدرة القيادة لدى المشرفين التربويين.

نصت الفرضية الأولى بأنه: لا يمتلك المشرفون التربويون القدرة القيادية بدرجة تفوق المتوسط النظري للاختبار. ومن أجل اختبار هذه الفرضية خضع 44 مشرفا تربويا لاختبار القدرة القيادية؛ وقد حقق 14 منهم مستوى جيد بنسبة 31.8 % ، و 25 منهم حققوا المستوى مقبول وهم يمثلون نسبة 56.8 % ، و 5 فقط كان كان مستواهم ضعيف وشكلوا نسبة 11.4 %. وعلى العموم فإن 39 من المشرفين التربويين يمثلون نسبة 88.6 % نتائجهم فاقت المتوسط النظري للإختبار، وقد وجد من خلال نتائج اختبار (ت) ودلالتها عند المستوى 0.05، أن المشرفين التربويين لولاية المسيلة يملكون قدرة قيادية تفوق المتوسط النظري للاختبار. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة منصور العتيبي (2006) التي توصلت إلى أن خصائص أبعاد القيادة التحويلية مهمة في مجال الإشراف التربوي بدرجة كبيرة، [*] كما توصلت دراسة إبراهيم الخضيبي (2008) بأن جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أهمية توفر الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي بدرجة (مهمة جدا). [*] كذلك دراسة عبيد السبيعي (2008) توصلت إلى أن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة جدا من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة،[***] ويرجع السبب حسب رأي الباحث إلى تراكم الخبرة لدى عينة الدراسة الشيء الذي أكسبها القدرة على التعامل مع المرؤوسين حسب الموقف المناسب وهذا الرأي يتفق مع ما توصل إليه ستوجديل (Stogdill) في مسح لمائة وأربعة وعشرون (124) دراسة عن العلاقة بين السمات القيادية والسلوك القيادي وخلص من خلال دراسته إلى أن " الشخص لا يكون قائدا بمجرد امتلاكه السمات الشخصية بل لابد أن تكون تلك الخصائص ذات علاقة بخصائص ونشاطات وأهداف مجموعته". إذن لتتم عملية التأثير لابد من مراعاة الموقف، وظروف المرؤوسين وغيرها والتي تكون دوما في تغير مستمر، خاصة إن واجهت القيادة تغيرات بحجم الإصلاحات التربوية الجارية فهي تشكل في حد ذاتها تحديا كبيرا أمام عملية تأثير القائد على المرؤوسين. [1] وفي محاولة أخرى لدراسة العلاقة بين القيادة والسمات الشخصية قام مايرز (Mayers) بمسح 200 دراسة وخلص إلى" عدم وجود علاقة ذات دلالة بين الخصائص البدنية والقيادة" وهذا لا يعني أهمية بعض الخصائص

---

[*] - أنظر الدراسات السابقة ص12

[**] - أنظر الدراسات السابقة، ص11.

[***] - أنظر الدراسات السابقة، ص8.

[1] - يوسف نبراوي وعلى محمد يحيى: العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدي مديري ووكلاء المدارس، جامعة الإمارات العربية، بس، ص28.

كالذكاء العالي، والمعرفة القابلة للتطبيق على المشكلات التي تواجه أفراد المجموعه فهي تساهم بدرجة عالية في مكانة القائد؛ إذا يمكننا القول أن المشرفين التربويين على التعليم الإبتدئي بولاية المسيلة يملكون القدرة القيادية بدرجة فاقت المتوسط النظري لاختبار القدرة القيادية بفضل اكتسابهم مهارات التعامل مع المرؤوسين في المواقف المختلفة واتصافهم ببعض الصفات الإنسانية فضلا عن التدريب والتكوين الذي تحصلوا عليه خلال مسيرتهم في العمل، ولكن رغم هذه النتيجة المرضية يمكننا التساؤل عن أسباب فشل نسبة 11.4 % من المشرفين في اجتياز المتوسط النظري للاختبار. في اجتياز اختبار القدرة القيادية وهو حسب رأي الباحث راجع لنقص الخبرة والتكوين حول موضوع القيادة الذي يجب أن يكون من أحد المقاييس الضرورية لاجتياز مرحلة التكوين الإقامي للمشرفين التربويين وليس موضوع بسيط من المواضيع التي يتناولها المشرف ضمن مواضيع التربية وعلم النفس.

2 – مناقشة نتائج السؤال الثاني: دلالة الفروق في القدرة القيادية تبعا للمتغيرات الشخصية.

نصت الفرضية الثانية:" لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين تعزى للمتغيرات الشخصية. والتي تفرعت إلى أربع فرضيات فرعية كانت نتائج الإجابة عنها كالتالي:

1.2 – بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور – إناث): نصت الفرضية الفرعية بأنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الجنس (ذكور – الإناث)." وقد بين اختبار (ت) للعينات المستقلة أن متغير الجنس ليس له أثر معنوي سواء في القدرة القيادية، أو محاورها المتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الإتصال). ويرى الباحث من خلال نتيجة هذه الفرضية بأن الإناث يمكنهن القيادة في مجال الإشراف التربوي بعد تغير التوجه أو النظرة الإشرافية من مرحلة التفتيش حيث كان السائد هو استغلال سلطة المنصب وممارسة فعل الأمر والنهي والتهديد والوعيد وإهمال شخصية المعلم ومتطلباته والجانب الإنساني، وما ترتب عن هذه السلوكات من نظرة وتوجه سلبي نحو شخص المشرف التربوي، إلى مرحلة الإشراف التربوي المتضمن معاني التوجيه ومرافقة المعلمين ومساعدتهم على النمو المهني السليم واستخدام الأساليب الإشرافية الحديثة والموضوعية، وهي أفعال تليق بالذكور والإناث على حد السواء. وقد تبين أيضا من خلال النتائج ترتيب المجالات حسب أهميتها كالتالي: (الموضوعية لصالح الذكور، ثم فهم الآخرين لصالح الذكور، يليها استخدام السلطة لصالح الإناث، ثم معرفة مبادئ الاتصال لصالح الإناث، وأخيرا المرونة في

اتخاذ القرارات لصالح الإناث). إذن نقول أن الذكور كانوا أكثر موضوعية وفهم للآخرين بينما الإناث كن أكثر مرونة واستخداما للسلطة ومعرفة لمبادئ الاتصال، وفي عموم المقياس كانت النتيجة لصالح الذكور.

2.2 – بالنسبة لمتغير لغة التخصص (عربية–فرنسية) فقد نصت الفرضية بأنه: " لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير التخصص (عربية– فرنسية)."وقد دل اختبار (ت) عند المستوى 0.05 أن متغير لغة التخصص (عربية، فرنسية) كان له تأثير معنوي على القدرة القيادية في عمومها، غير أنه لم يكن له تأثير على محاورها المتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال). وقد كان عدد المشرفين بالفرنسية (5) مقابل (39) بالعربية، وقد كان مستوى القدرة القيادية في عموم الاختبار لصالح المشرفين باللغة العربية، بينما كان ترتيب المجالات حسب أهميتها (في المرتبة الأولى مجال الموضوعية، يليها مجال فهم الآخرين، يليها مجال المرونة في اتخاذ القرارات، وأخيرا مجال معرفة مبادئ الاتصال) وهي كلها لصالح المشرفين باللغة العربية، وهنا يمكننا القول بأن المشرفين بحاجة للمزيد من التدريب والتكوين على هذه المجالات خاصة مجال معرفة مبادئ الاتصال الذي جاء في المرتبة الأخيرة رغم أهميته وأثره على بقية المجالات، ويمكننا أن نستنتج بأن اللغة من العوائق التي تؤثر في عمل المشرف التربوي خاصة المشرفين باللغة الفرنسية، حيث أغلب المعلمين لا يتحكمون في لغة العمل (الفرنسية) وتجدهم يتواصلون مع التلاميذ في القسم بالعربية أحيانا في حالة عجزهم عن استعمال الألفاظ المناسبة لمواقف التدريس، لأن نسبة كبيرة منهم لايتحكمون في هذه اللغة، ولتأكيد ذلك أذكر أنه حتى التسعينيات لم يكن يعمل بمبدأ التخصص في التوظيف في الفرنسية، ومن أجل تغطية الشغور الحاصل في مناصب الفرنسية كان يستخلف أشخاص غير مؤهلين ولا متخصصين خاصة في المناطق النائية ورغم وجود قانون التخصص آنذاك لم تكن هناك وفرة في الأساتذة بالفرنسية، وجاءت الإصلاحات التربوية لتؤكد على هذا المبدأ، وصار التخصص(لغة فرنسية أو ترجمة) من أهم شروط التوظيف كأستاذ التعليم الابتدائي فرنسية. وقد كانت كفاية الاتصال من أهم الكفايات التي يجب أن يتمكن منها المشرف التربوي فضلا عن الكفايات الإنسانية، والفكرية، والتخطيط، والتنظيم والتنسيق، وكفايات التنفيذ والمتابعة والإشراف، وكفايات التقويم، والاتصال، وصنع القرارات، واستخدام الحاسب الآلي، والبحث العلمي والتدريب.حسب دراسة إبراهيم الخضيبي (2008) في دراسته بعنوان "الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي" [*]

[*] - أنضر الدراسات السابقة، ص11.

3.2 – بالنسبة لمجال المستوى العلمي: نصت الفرضية " لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير المستوى العلمي (دراسات جامعية – اقل من ذلك)" وقد دل اختبار (ت) عند المستوى 0.05 أن متغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي) لديه تأثير معنوي على القدرة القيادية عموما وعلى مجالاتها المتمثلة في استخدام السلطة، والمرونة في اتخاذ القرارات، ومعرفة مبادئ الاتصال، بينما لم يسجل له تأثير معنوي على محوري الموضوعية وفهم الآخرين. وقد بينت البيانات أن أفراد العينة 44 مشرفا موزعين حسب التخصص إلى 25 في مقابل 19 لصالح الجامعيين وهذا بفضل تطور شروط التوظيف في التعليم الإبتدائي التي صارت تشترط شهادة الليسانس كحد أدنى، فضلا عن الخدمات التي تقدمها الجامعات الجزائرية نحو توظيف العاملين في قطاع التربية ممن أرادوا تحسين مستواهم الأكاديمي، وقد تبين من نتائج الفرضية الفرعية الثالثة تفوق لصالح الجامعيين من المشرفين التربويين في عموم الاختبار ، كما تبين أيضا ترتيب مجالات القدرة التربوية حسب أهميتها حيث؛ احتل مجال الموضوعية المرتبة الأولى لصالح غير الجامعيين، يليه مجال الاتصال لصالح الجامعيين، ووفي المرتبة الثالثة يأتي مجال فهم الآخرين لصالح الجامعيين، وأخيرا مجال المرونة في اتخاذ القرارات لصالح الجامعيين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة هانم ياركندي بعنوان: (ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جهة الضبط بين العاملات في المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية لصالح الأخيرة، إذن نخلص إلى أن المستوى الجامعي العالي لديه تأثير على أغلب مجالات القدرة القيادية، وقد راعت الوزارة ذلك في توظيف أستاذ المدرسة الإبتدائية، لكنها أهملت ذلك في توظيف المشرف التربوي الذي يوظف حاليا من بين المدرسين المكونين الحاصلين علي 15 سنة خبرة في التدريس، ولم يوضع أي شرط بخصوص المستوى العلمي، الذي يرى الباحث أنه يمكن وضع شرط المستوى (ماجستير أو ماستر) مع ربطه بالتخصص المناسب ويكون بالتالي دافع للمدرسين على مواصلة التعليم للحصول على هذا المؤهل العلمي والمشاركة في مسابقة الإشراف التربوي، لأن الحصول على هذا المستوى العلمي ستنعكس نتائجة على قدراتهم الإشرافية ومن بينها القدرة القيادية. وبالتالي يكون المشرف التربوي قادر على البحث التربوي والقيام بالدراسات العلمية الميدانية التي تتصدى للمشكلات التي تعترض سبيل تحقيق أهداف النظام التربوي.

4.2 – بالنسبة لمجال الخبرة المهنية: نصت الفرضية على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط القدرة القيادية بين المشرفين التربويين عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الخبرة المهنية (5 سنوات فأقل – 5 سنوات فأكثر). " وقد وجد من نتائج اختبار (ت) أن متغير الخبرة المهنية لديه

تأثير معنوي على القدرة القيادية في عموم الإختبار وعلى كل مجالاتها المتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة في اتخاذ القرارات، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال). وقد تبين من البيانات عدد أفراد العينة 44 موزعين إلى 30 في مقابل 14 لصالح فئة أصاب الأقدمية (أكثر من 10 سنوات)، وهم أكبر من ضعف المشرفين الذين يملكون خبرة (أقل من 10) وقد تبين أن هذه الخبرة كانت ذات تأثير على نتائج القدرة القيادية وهذا ما توصلت إليه دراسة إبراهيم الخضيبي (2008) بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي في تحديد درجة أهمية توفر الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي. كما دلت المتوسطات والفروق على تفوق لصالح المشرفين الدين يملكون (خبرة أكبر من 10 سنوات) في عموم القدرة القيادية، كما تبين أيضا ترتيب مجالات القدرة القيادية حسب أهميتها بالنسبة لمتغير الأقدمية حيث أحتل مجال الموضوعية المرتبة الأولى يليه مجال الفهم ثم مجال المرونة، ثم مجال الاتصال، وأخيرا مجال السلطة، وكلها لصالح المشرفين أصحاب الأقدمية (أكبر من 10 سنوات) وهذا ما يعزز أهمية الخبرة ودورها في إكساب المشرف التربوي مهارات القدرة القيادية، وشيء جميل أنه معمول بها في مسابقة الترقية الداخلية من سلك إلى آخر خاصة سلك الإشراف التربوي، وقد عزز عاشور صقر (1983) في معرض حديثه عن تأثير الخبرة على القيادة بقولة: " يمكن للقائد أن يمارس تأثيرا على مرؤوسيه اعتمادا على الخبرة التي يتمتع بها نتيجة التعليم والتخصص المهني، وذلك لأن الثقة التي يوليها له المرؤوسون نتيجة هذه الخبرة تجعلهم يذعنون له دون الحاجة إلى الاستمالة أو الإقناع من جانبه" [*] وتأتي نتائج دراسة أجراها لوبز (Lopez) على آراء مديري أربع مدارس ابتدائية متوسطة الحجم في كاليفورنيا بشأن نمط القيادة الذي يتبعونه وأثر كل من الجنس والخبرة على هذا النمط لتؤكد بأن " الخبرة في الوظيفة كانت أهم العوامل في التنبؤ بسلوك المديرين الصحيح" [1] وهو حسب الباحث أمر طبيعي لأنه الخبرة تجعل المشرف التربوي قد مر بالكثير من التجارب العملية التي يكون قد تعلم منها وقد أكسبته القدرة اتخاذ القرارات الصحيحة، والقدرة على التواصل والتعامل الجيد مع المعلمين والمديرين والأولياء، في سبيل تحقيق أهداف المنهاج والنظام التربوي، وفي نفس الوقت تحقيق أهداف العاملين ومراعاة ظروفهم ومساعدتهم على النمو المهني، واتباع النظريات الحديثة في الإشراف والقيادة التربوية التي تراعي في نفس الوقت العمل والعاملين، وكذلك اتباع الأساليب القيادية الرشيدة لتحقيق ذلك.

[*] - أنضر فصل القيادة التربوية، ص33.

[1] - يوسف نبراوي وعلى محمد يحيى: العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدي مديري ووكلاء المدارس، جامعة الإمارات العربية، بس، ص30.

3 – مناقشة نتائج السؤال الثالث: مستوى المشرفين التربويين في إدارة التغيير.

من أجل الإجابة على هذا السؤال نصت الفرضية على أن " واقع ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي في ظل الإصلاحات التربوية من وجهة نظر العاملين معهم من مديرين ومعلمين دون المستوى المأمول" وقد بين اختبار (ت) لعينة واحدة أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي أعلى من المتوسط الطبيعي، كما بينت دراسة الفروق بين متوسطات محاور إدارة التغيير مع المستوى الطبيعي (50 %) أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين أعلى من المتوسط الطبيعي المفترض في كل المحاور الستة لإدارة التغيير: تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد، تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير ، إدارة وقت التغيير بفاعلية.

كما استخدم الباحث الوسط المرجح لأوزان المقياس حسب سلم ليكرت الخماسي المستخدم في استبيان إدارة التغيير من أجل معرفة مستوى ممارسة المشرفين التربويين لفقرات ومحاور إدارة التغيير حسب أوزانها وقد تبين:

1.3 – بالنسبة لمحور تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة: تبين أن المشرفين التربويين يمارسون محور العلاقات الإنسانية الجيدة بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين، كما حازت الفقرات (1-2-3-4-5-6-8-9) وهي: يشيع اتجاهات إيجابية بين العاملين، ويقدر رغبات الأفراد المستهدفين بالتغيير، يظهر الثقة في قدرات الأفراد، يتعامل مع الأفراد بدون تمييز ومحاباة، يعالج أسباب مقاومة التغيير الشخصية، يشارك الأفراد في أنشطة التغيير، يشجع إقامة الأنشطة واللقاءات الاجتماعية، يهتم بتهيئة بيئة العمل (مقر العمل) وهي يشيع على ممارسة عالية، أما الفقرة السابعة (7) (يتفاعل مع المناسبات الشخصية للعاملين) فكانت بدرجة متوسطة وهي قريبة جدا من لتصبح ضمن مجال مستوى الممارسة العالية.

2.3 – بالنسبة لمحور بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد: تبين أن المشرفين التربويين يمارسون محور (بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين، وقد حصلت كل الفقرات التسعة لهذا المحور على مستوى عال وهي: (يختار أعضاء الفريق وفق الكفايات اللازمة لتحقيق أهداف التغيير، ويوزع الأدوار على أعضاء الفريق بما يتناسب مع قدرات وميول كل منهم، ويعمل على تدريب أعضاء الفريق على المهارات اللازمة لإحداث التغيير، ويحدد بوضوح المهام المنوطة بفريق إحداث التغيير، ويعمل للحصول على دعم الإدارات العليا لجهود الفريق في إحداث التغيير، ويزود الفريق بالإمكانات والتسهيلات الضرورية

لإحداث التغيير، ويساهم في تطوير آليات العمل لتسهيل الإنتاجية وتحقق أهداف التغيير، وينسق جهود أعضاء الفريق لتحقيق التكامل وتجنب التعارض في الأداء، وينمي لدى فريق التغيير العمل بروح الفرد الواحد).

3.3 – بالنسبة لمحور تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين: تبين من الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين يمارسون محور (تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين، وقد كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين (عالية) أيضا بالنسبة لكل فقرات هذا المحور التسعة التالية: (يطلع المعنيين بالتغيير على دواعي وأهداف التغيير، يعمل على أن تكون الرغبة في إحداث التغيير، يوضح جيدا طبيعة التغيير للمساعدة على إدراك ما ينبغي عمله، يتيح الفرصة أمام الأفراد للتعبير عن آرائهم وأفكارهم تجاه عملية التغيير، يتقبل الاختلاف في الرأي مع الآخرين حول عملية التغيير، يتجنب إصدار الأوامر المباشرة لإحداث التغيير، يستخدم أسلوب الحوار في إطار الاحترام والتقدير المتبادل، يحرص على المصارحة للحد من الإشاعات المؤدية إلى مقاومة التغيير، يحرص على استمرار قنوات الاتصال مفتوحة في جميع مراحل عملية التغيير).

4.3 – بالنسبة لمحور تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير: تبين أن المشرفين التربويين يمارسون محور (تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين، وقد كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين عالية أيضا بالنسبة لكل فقرات هذا المحور السبعة التالية: (يستطلع رأي المعنيين بالتغيير للحصول على المعلومات المرتبطة بعملية التغيير، يشرك الأفراد في وضع الأهداف، يشرك الأفراد في تحديد آليات العمل المناسبة، يشرك الأفراد في اتخاذ القرارات اللازمة لعملية التغيير، يوظف قدرات الأفراد الموهوبين في التغلب على معيقات عملية التغيير، يفوض الصلاحيات لزيادة الإحساس بالشراكة والمسؤولية تجاه عملية التغيير، يشجع الأفراد على المبادرة في طرح الأفكار والمقترحات الإيجابية).

5.3 – بالنسبة لمحور التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير: يتبين من الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين يمارسون محور (التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين، وقد كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين عالية بالنسبة للفقرات الستة التالية: (يظهر حماسا لتحقيق أهداف التغيير أكثر من الجميع، يشعر الأفراد بأهمية الدور الذي يقوم به كل منهم في عملية التغيير، يشيد بإنجازات وجهود الأفراد في عملية التغيير، يقدم للأفراد حوافز مادية ذات قيمة وجدوى في عملية التغيير،

يتيح الفرصة للأفراد لحقيق ذواتهم من خلال تطبيق أفكارهم، يعلن باستمرار عن كل ما يتوصل إليه فريق التغيير من نتائج إيجابية، يتجنب إحباط الهمم والعزائم مثل: التأنيب أو التقديرات العشوائية للأداء) بينما لكانت ممارستهم على الفقرة (38) (يقدم للأفراد حوافز مادية ذات قيمة وجدوى في عملية التغيير) (متدنية)، ويرجع الباحث ذلك بأن الحوافز المادية غير متاحة بشكل مباشر ليستعملها المشرف التربوي في أي مرحلة تعليمية من أجل تحفيز العاملين معه عندما يحققوا نتائج جيدة، فهو يتحكم في النقطة التي لها علاقة بالترقية في الدرجات التي تعبر على مقابل مالي، لكنها أداة غير مباشرة وبالتالي تأثيرها بطيء وغير ظاهر لدى أفراد العينة، وتبقى أمامه الحوافز اللفظية وهي مهمة جدا في تحريك دوافع المعلمين نحو تقديم الأفضل خاصة إن كانت أمام زملائهم بهدف خلق نوع من المنافسة بين المعلمين، وبإمكان المشرف التربوي اقتراح تشجيع الموظف المجد من قبل الإدارة العليا، كما بإمكانه اقتراح العقوبة من طرف الإدارة العليا في حالة التقصير في العمل والإخلال بالواجبات. وهو سلاح ذو حدين ستكون له نتيجة إيجابية عند حسن استعماله كما يمكن أن تكون له نتائج سلبية في غياب الموضوعية واستغلال السلطة لأغراض خاصة مثلا.

6.3 – بالنسبة لمحور إدارة وقت التغيير بفاعلية: يتبين من الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين يمارسون محور (إدارة وقت التغيير بفاعلية) بمستوى (عال) حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين، وقد كانت ممارسة المشرفين التربويين حسب رأي العاملين معهم من مديرين ومعلمين عالية أيضا بالنسبة لكل فقرات هذا المحور السبعة التالية: (يحدد وقتا مناسبا للبدء في إحداث التغيير يهتم بترتيب الأولويات في تنفيذ التغيير وفقا للحاجات القائمة ودرجة أهميتها يراعي عند اتخاذ قرار طبيعة وحجم التغيير. يرعي عند اتخاذ قرار ما يتطلبه من تدريب وإعداد. يحدد بدقة الفترة اللازمة لتحقيق النتائج المرجوة للتغيير يضع برنامجا زمنيا لتنفيذ إجراءات التغيير وفق مراحل محددة ومناسبة يتابع مدى الالتزام بتنفيذ خطط العمل المرسومة لإحداث التغيير)

4 – مناقشة نتائج السؤال الرابع: دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا للمتغيرات الشخصية.

1.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير الجنس: نصت الفرضية بأن: " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الجنس (إدارة التغيير ومتغير الجنس مستقلان). وقد أضهر اختبار كا [2] أن " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الجنس (إدارة التغيير ومتغير الجنس مستقلان)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير الجنس.

2.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير التخصص: نصت الفرضية على أن إدارة التغيير لا تعتمد على متغير التخصص (إدارة التغيير ومتغير التخصص مستقلان)، وقد بين اختبار كا^2 بأن " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير التخصص (مدير، معلم) (إدارة التغيير ومتغير التخصص مستقلان)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير التخصص (مدير، معلم).

3.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير لغة التخصص: نصت الفرضية على أن " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير لغة العمل (إدارة التغيير ومتغير لغة العمل مستقلان)" وقد تبين من خلال اختبار كا^2 أن " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير لغة التخصص (عربية، فرنسية)، ويمكن القول أن إدارة التغيير ومتغير لغة التخصص مستقلان، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير التخصص (مدير، معلم).

4.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير المستوى العلمي: نصت الفرضية بأن " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير المستوى العلمي (إدارة التغيير ومتغير المستوى العلمي مستقلان)" وقد يتبين حسب اختبار كا ^{2} أن " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي) ويمكننا القول (إدارة التغيير ومتغير التخصص مستقلان)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي).

5.4 – دلالة الفروق في إدارة التغيير تبعا لمتغير الأقدمية: نصت الفرضية بأن " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الأقدمية (إدارة التغيير ومتغير الأقدمية مستقلان)" وقد تبين حسب اختبار كا ^{2} أن: " إدارة التغيير لا تعتمد على متغير الأقدمية (أكبر من 10 سنوات، أقل من 10 سنوات)، ويمكن القول أيضا أن إدارة التغيير ومتغير التخصص مستقلان، وهذا يعني عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغير الأقدمية (أكبر من 10 سنوات، أقل من 10 سنوات).

5 – مناقشة نتائج السؤال الخامس: الكشف عن العلاقة بين القدرة القيادية وإدارة التغيير.

للإجابة على هذا السؤال نصت الفرضية " لا توجد فروق بين متوسطات القدرة القيادة عند المستوي 0.05 تعزى لإدارة التغيير، وقد دلت نتائج اختبار (ANOVA) (ف) على عدم وجود فروق ذات دلالة عند المستوى 0.05 في القدرة القيادية تعزى لمتغير إدارة التغيير، كما دلت المقارنة البعدية على عدم تسجيل أي اختلاف بين المجموعات الثلاث (ضعيف، مقبول، جيد)، وهو ما انسجم مع نتيجة اختبار (ف)، كما تبين أيضا من الشكل وجود علاقة طردية موجبة بين إدارة التغيير والقدرة القيادية. وهذه النتيجة منسجمة مع نتائج دراسة محمد العزاوي وآخرون التي توصلت إلى وجود علاقات ارتباط معنوية موجبة بين أبعاد القيادة التحويلية والتغيير التنظيمي، ومما أكدت عليه أيضا أنه لم يعد كافيا إجراء التغييرات التنظيمية دون استخدام الاسلوب القيادي المناسب لهذا التغيير.[1] ويستنتج الباحث أنه رغم أنه اعتمد في جمع بيانات إدارة التغيير اعتمادا على آراء العاملين إلا أنها كانت منسجمه مع نتائج اختبار القدرة القيادية ويمكن القول على أن نطلق على هذا النوع من القيادة بالقيادة التحويلية لأنها تولي أهمية لعملية التغيير في المنظمة، وهذا ما أشار إليه كل من (kotter & heskett , 1992) إلى القيادة التحويلية في علاقتها بالتغييرات في ثقافة المنظمة أي أنها القيادة التي تلهم التابعين وتساعد في تكوين ثقافة تتكيف مع التغيير [2]، ويشيران أيضا في موضع آخر إلى أن القائد الناجح هو الذي لديه القدرة على إيصال رؤيته ويشجع التابعين بتحديد ومسائلة رسالته ويحفز الإدارة الوسطى بتولي زمام الأمور القيادية [3]ولزيادة أهمية دور القدرة القيادة وعلاقتها بإدارة التغيير يؤكد (kottler,1998) على إمكانية إيجاد ورعاية بيئة تتكيف مع التغيير اعتمادا على توفر قيادة إدارية والتي تعد بدورها مؤشرا للتميز بين المتغيرات الثقافية الناجحة وتلك الفاشلة إذ أن القيادة التحويلية التي تلهم وتحفز التابعين وتهتم بمشاعرهم الفردية تساعد على تكوين ثقافة تتكيف مع المتغيرات التي تحدث في المنظمة. [4] وهذه الأمور تتطلب الخبرة في القيادة بالإضافة إلى التدريب على القيادة في مثل هذه المواقف ليتمكن المشرف التربوي القائد أن يكون همزة الوصل بين أهداف المنظمة ومتطلبات العاملين العاملين، بين الإدارة المدرسية والإدارة في المستويات العليا.

---

[1] - محمد العزاوي، وآخرون:أثر أبعاد القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي، دراسة استطلاعية مقدمة للمؤتمر الدولي السنوي الثامن (إدارة التغيير ومجتمع المعرفة)، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة، الأردن، بس، ص23.

[2] - Kotter J. P.and Heskett , J. L. , (1992) , corporate culture and performance , the free press , New York .P :48.

[3] - Kotter J. P.and Heskett , J. L. , (1992) , corporate culture and performance , the free press , New York. P :146 .

[4] - Kotter J.P.,(1989), cultures and coalitions ? in , Gibson, R., rethinking the Future, nicolas Brealey, London .p :166.

خلاصــة:

تم في هذا الفصل المهم من الدراسة عرض نتائج البحث حسب تساؤلات الدراسة، كما تم تحليلها باستخدام التحليل الإحصائي المناسب لمستوى البيانات وإبرازها باستعمال الجداول والتعليق عليها مرتبة حسب ترتيب التساؤلات والفرضيات، ثم تم تحليلها وربطها بما جاء في التراث النظري للبحث والدراسات السابقة في حدود الإمكان وفي حدود المعلومات ونتائج الدراسات المتاحة وقد وجد من خلال النتائج بصفة عامة:

- أن المشرفين التربويين لولاية المسيلة يملكون قدرة قيادية تفوق المتوسط النظري للاختبار.
- أن متغير الجنس ليس له أثر معنوي سواء في القدرة القيادية، أو محاورها المتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال).
- أن متغير لغة التخصص (عربية، فرنسية) كان له تأثير معنوي على القدرة القيادية في عمومها، غير أنه لم يكن له تأثير على محاورها المتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال)
- أن متغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي) له تأثير معنوي على القدرة القيادية عموما وعلى مجالاتها المتمثلة في استخدام السلطة، والمرونة في اتخاذ القرارات، ومعرفة مبادئ الاتصال، بينما لم يسجل له تأثير معنوي على محوري الموضوعية وفهم الآخرين.
- أن متغير الخبرة المهنية له تأثير معنوي على القدرة القيادية في عموم الاختبار وعلى كل مجالاتها المتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة في اتخاذ القرارات، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال).
- أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي أعلى من المتوسط الطبيعي.
- أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين أعلى من المتوسط الطبيعي المفترض في كل المحاور الستة لإدارة التغيير: (تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد، تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير ، إدارة وقت التغيير بفاعلية)
- عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، المستوى العلمي، الأقدمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة عند المستوى 0.05 في القدرة القيادية تعزى لمتغير إدارة التغيير.

وهي معلومات مفيدة يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة، والإفادة منها سواء في اختيار المشرفين التربويين المتقدمين لمهنة التفتيش، أو في عمليات التكوين حيث أبرزت الدراسة أهمية موضوع القيادة التربوية في تسيير الطاقم التربوي بالمقاطعات وتوجيهه نحو تحقيق أهداف التربية، واستغلال طاقاته إلى الحد الأقصى، والقدرة على حل المشكلات أو قيادة التغيير مهما كان مستواه، وأهمية تدريب المشرفين التربويين حول موضوع إدارة التغيير فمن الضروري أن يكون هذان الموضوعان على رأس قائمة مواضيع الحقيبة التدريبية للمشرف التربوي.

ثالثا – مقترحات الباحث:

1- مقترحات في ظل نتائج البحث: لا بد لأي بحث أن يخرج بتوصيات موجهة للمعنيين قصد الإفادة منها وذلك انطلاقا من نتائج البحث المتوصل إليها في حدود درجة ثقة معينة، والباحث استنادا إلى الدراسة في شقيها النظري والتطبيقي يقدم التوصيات التي يرجو أن تساهم ولو بسيطا في تحسين الإدارة المدرسية:

– تشجيع المشرفين وحثهم على مواصلة العمل فيما يخص مجالات القدرة القيادية التالية: (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) رغم بلوغها المستوى المقبول.

– تشجيع المشرفين وحثهم على مواصلة العمل فيما يخص مجالات إدارة التغيير التالية: (تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد، تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير ، إدارة وقت التغيير بفاعلية) رغم بلوغها المستوى المقبول.

– وضع معايير دقيقة وموضوعية في انتقاء مشرفي التربية إضافة إلى المعايير المتبعة حاليا، مع التركيز على المستوى العلمي والتخصص والخبرة.

– ضرورة إشراك كل القيادات التربوية وكل العاملين على تنفيذ الإصلاحات التربوية، والمجتمع المحلي في أي إصلاح تربوي عبر كل مراحله وتوسيع النقاش حول أبعاه من أجل نجاحه.

– ضرورة إعداد برنامج تربوي متكامل من قبل وزارة التربة لإعداد المشرفين التربويين وتأهيلهم بالتنسيق مع الجامعات وأصحاب المؤهلات والخبرات الإدارية، في الجوانب التي بينتها الدراسة.

– عدم إغفال دور الحوافز المادية والمعنوية كأدوات تزيد من فاعلية القيادة الإشرافية.

– أن يتضمن برنامج التكوين للمشرفين التربويين، موضوعي القيادة التربوية وإدارة التغيير.

– ضرورة الشروع في تصميم وإعداد البرامج التدريبية المستمدة من حاجات المشرفين التربويين، وبالتالي ينبغي إشراكهم في إعداد هذه البرامج، لأنه بقدر تبنيهم لهذه البرامج واقتناعهم بها يكون نجاحها.

– الانطلاق في الإصلاح التربوي (المشاكل والحلول) من واقع التربية وواقع المجتمع، مع ضرورة توفر الموضوعية.

2 – مقترحات بخصوص الدراسات المستقبلية: لا يوجد بحث علمي أو دراسة تخلو من نقائص خاصة فيما يتعلق بجانبها الميداني، وهذا البحث ليس بدعا من غيره فالحدود البشرية بالنسبة للعمليات الإدارية تبدو ضيقة بالنظر إلى أهمية الموضوع وبعده الوطني لاعتماده على آراء فئة تربوية واحدة وهي فئة المعلمين، لذلك ومن أجل الإلمام بحيثيات الموضوع ودراسته دراسة أكثر شمولا يمكن أن تتمخض نتائج أكثر صدقا وتحقق طموح التعميم نقترح ما يلي:

– توسيع العينة نوعا من خلال دراسة آراء المشرفين التربويين في كل المراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

– إجراء دراسة مستقبلية تربط بين مستوى ممارسة القدرة القيادية وواقع إدارة التغيير.

– إجراء دراسة ميدانية للمقارنة بين المشرفين التربويين في كل المستويات التربوية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) أو حسب التخصص (تربوي، وإداري).

خـــــاتمة:

تناول هذا البحث موضوعا بعنوان القدرة القيادية وواقع إدارة التغيير في ظل الإصلاحات التربوية الجارية ، دراسة ميدانية على مشرفي التربية لولاية المسيلة، وقد بدأ الباحث بجانب نظري تطرق من خلاله بشيء من التفصيل إلى كل ما تضمنه التراث النظري عن متغيرات البحث الأساسية المتمثلة في القيادة التربوية، وإدارة التغيير ، والإصلاح التربوي الجاري تطبيقه منذ 2003، والإشراف التربوي بوصفه يمثل عينة الدراسة الحالية، مستعرضا النظريات القديمة والحديثة في القيادة الإدارية لتكون سندا يوجه الباحث نحو الهدف المنشود، وقد جمع الباحث العديد من الدراسات التي تناولت موضوع متغيرات الدراسة، والتي إن اتفقت مع البحث الحالي في جانب فقد اختلفت في جوانب كثيرة.

كما استعمل الطالب الباحث أداتين من أجل إتمام الجانب الميداني عبارة عن؛ اختبار القدرة القيادية في مجالاتها الخمسة المتمثلة في الموضوعية، واستخدام السلطة والمرونة وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال، ومقياس إدارة التغيير المتضمن هو الآخر ستة مجالات هي تنمية العلاقات الإنسانية، وبناء فرق التغيير ، والاتصال الفعال، والمشاركة، والتحفيز وإدارة الوقت. ثم قام بتقنينهما وذلك بتحكيم فقراتهما وقياس خصائصهما السيكومترية، ليخلص أخيرا إلى تطبيقهما على عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية، فكان اختبار القدرة القيادية موجها نحو المشرفين التربويين واستجابوا عليه بأنفسهم، أما استبيان إدارة التغيير فقد استخدم لمعرفة واقع ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير من خلال حكم العاملين معهم من معلمين ومديرين، وقد توصلت نتائج بحث الفرضيات إلى النتائج التالية:

- أن المشرفين التربويين لولاية المسيلة يملكون قدرة قيادية تفوق المتوسط النظري للاختبار.
- أن متغير الجنس ليس له أثر معنوي سواء في القدرة القيادية، أو محاورها المتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال).
- أن متغير لغة التخصص (عربية، فرنسية) كان له تأثير معنوي على القدرة القيادية في عمومها، غير أنه لم يكن له تأثير على محاورها المذكورة.
- أن متغير المستوى العلمي (جامعي، غير جامعي) له تأثير معنوي على القدرة القيادية عموما وعلى مجالاتها المتمثلة في استخدام السلطة، والمرونة في اتخاذ القرارات، ومعرفة مبادئ الاتصال، بينما لم يسجل له تأثير معنوي على محوري الموضوعية وفهم الآخرين.
- أن متغير الخبرة المهنية له تأثير معنوي على القدرة القيادية في عموم الاختبار وعلى كل مجالاتها المذكورة.

– أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير التربوي أعلى من المتوسط الطبيعي.

– أن متوسط ممارسة المشرفين التربويين أعلى من المتوسط الطبيعي المفترض في كل المحاور الستة لإدارة التغيير: (تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد، تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير ، إدارة وقت التغيير بفاعلية)

– عدم وجود اختلافات معنوية في ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير حسب آراء المديرين والمشرفين تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، المستوى العلمي، الأقدمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة عند المستوى 0.05 في القدرة القيادية تعزى لمتغير إدارة التغيير.

في آخر هذا البحث يمكن القول أن متغيري القدرة القيادية وإدارة التغيير من أهم القدرات الضرورية للمشرف التربوي، ولابد له من التحكم في أبعادهما تحكما جيدا، وهذا لايتم إلا بالتدرب المتواصل، وقبل وأثناء ممارسة الفعل الإشرافي، وتبرز أهميتهما أكبر حين تكون هناك تغيرات بحجم الإصلاحات التربوية الحالية للنظام التربوي الجزائري، وتتعقد العملية لأنها أولا وأخيرا عملية إنسانية مرتبطة بإنسان له متطلبات ويعيش في ظروف تختلف من فرد إلى آخر، وقد دلنا الواقع على المجهودات الجبارة لسلك التفتيش في الجزائر وكيف أنه يستغل في الوضع الراهن من أجل تحقيق أهداف النظام التربوي ويسهر على حسن سيرها ميدانيا. ورغم أهمية المشرف التربوي في التعليم الابتدائي (المفتش) لكنه لم يلق الاهتمام المناسب من طرف الوزارة من خلال التصنيف الأخير، وبالتالي شرع أغلب إطاراته في الهجرة نحو الجامعة، وكل ذلك حسب رأي الباحث لأسباب مادية بحتة، كما أن الترقية في السلك صارت منعدمة بعد التصنيف الأخير، وهذه من الأمور التي نعجب لعدم تفطن وزارة التربية لها ففي الوقت التي تنفق الأموال الطائلة على التكوين تهدر هامن جانب آخر، ولهذا توجب إعادة النظر في التصنيف المجحف للمفتش في القانون الأساسي الأخير بتثمين المستوى العلمي، وإعادة الحق في الترقية الداخلية، كعوامل محفزة على العمل.

وقد واجه الباحث خلال البحث صعوبات كثيرة منها على سبيل المثال ضياع الكثير من استمارات البحث نتيجة التهاون من بعض أفرد العينة ، مما سبب لنا الحرج والتأخر أفقدتنا الحماس، كما تعرضت بيانات البحث كلها بعد تعرض أجهزة الحاسوب للسرقة ، مما اضطرني إلى معاودة العمل وكلفتني هذه الحادثة وقتا كبيرا أيضا ، ولكن رغم تلك الصعوبات تم بعون الله استكمال هذا العمل، ولله الحمد والمنة، ولكل عمل إذا ماتم نقصان، ولهذا نرجو من العلي القدير أن يكون عملا جادا ونافعا بعد تعديلهوتصويب أخطاء هالمحتملة في كل جانب من جوانبه.

ـــــــ تم بحمد الله ـــــــ

مراجـــع البـحث

مراجـع البحث

أولا – المصادر:

1 – القرآن الكريم.

2 – النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري،حديث 49، صحيح مسلم، ج1، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي،بيروت.

أولا – الكتب بالعربية:

1 – إبن منظور: **لسان العرب المحيط** قدمه عبدالله العلايلي، أعد بناؤه يوسف خياط ، المجلد3، دار الجيل بيروت، لبنان، 1988.

2 – أبو قحف عبد السلام: **أساسيات الإدارة** الدار الجامعية، الإسكندرية،1995.

3 – أحمد إبراهيم أحمد: **الإدارة التربوية والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق** ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

4 – أحمد إبراهيم أحمد: **تحديث الإدارة التعليمية** دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية،1998.

5 – أحمد إبراهيم أحمد: **نحو تطوير الإدارة التربوية** دراسات نظرية ميدانية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، 1987.

6 – أحمد إبراهيم أحمد: **نحو تطوير الإدارة المدرسية** ط1، دار صفاء ن.ت، عمان، الأردن،2000.

7 – أحمد صيداوي وآخرون:**الإنماء التربوي**، معهد الإنماء العربي، بيروت،1982.

8 – أحمد محمد: **الإدارة التعليمية** أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 1999.

9 – اردواي تيد: **فن القيادة والتوجيه في إدارة الأعمال العامة** (ت) محمد عبد الفتاح إبراهيم، دار النهضة العربية، القاهرة،1965.

10 – الجوارنة، المعتصم بالله، ديمة محمد:**التربية وإدارة التغيير**، دار الخليج، عمان، الأردن،2008.

11 – الخطيب رواح، وآخرون:**الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة** ط3، دارالأمل، أربد،2000.

12 – الديوك، تيسير وآخرون: **أسس الإدارة المدرسية والإشراف التربوي** دار الفكر للنشر،1987.

13 – السعود راتب:**الإشراف التربوي اتجاهات حديثة** ط1، مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان، 2002.

14 – السيد أحمد عبد الغفار: **الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة** ط1، دار النشر للجامعات، القهرة، مصر، 2013.

15 – السيد سلامة الخميسي:**قراءات في الإدارة المدرسية أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية** الإسكندرية، مصر: دار الوفاء،2002.

16 – العبد الجبار عبد الرحمان عبد الله:**الإشراف التربوي وتمهين المعلمين** ط1، شركة مطابع نجد،

الرياض، السعودية، 2008.
17 – العرفي عبد الله، وعباس عبد مهدي:**مدخل إلى الإدارة التربوية** دار الكتب الوطنية، بنغازي، 1996.
18 – العلاونة علي وآخرون:**أساسيات الإدارة ووظائف المنظمة** ، ط1، دار رند للنشر ،الكرك،1999.
19 – القرويتي محمد قاسم: **السلوك التنظيمي**، ط2، دار وائل للنشر ،عمان،الأردن1993.
20 – المفيدي الحسن بن محمد:**نحو إشراف تربوي أفضل** ط1، مكتبة الرشيد، الرياض2000.
21 – المفيدي، الحسن بن محمد: **الإشراف التربوي الفعال** ط1، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية،2006.
22 – بلقيس أحمد: **تقنيات حديثة في الإشراف التربوي** دار مجدلاوي، عمان،1989.
23 – بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات** دار القصبة، الجزائر ،2009.
24 – تركي رابح: **أصول التربية والتعليم** ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر1990.
25 – توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة:**المناهج التربوية الحديثة**، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2000.
26 – ج.كورتوا: **لمحات في فن القيادة** (ت) المقدم هيثم، المؤسسة العربية د.ن، بيروت، لبنان1980.
27 – جمال أحمد توفيق: **إدارة الأعمال مدخل وظيفي** الدار الجامعية، الإسكندرية،1999.
28 – جمال الدهشان: **التجديد في التعليم الجامعي** دار قباء، مصر ،2001.
29 – جودت عزت عطوي:**الإدارة التعليمية والإشراف التربوي** أصولها وتطبيقاتها، ط1، الدار العلمية الدولية، الاردن،2001.
30 – جودت عزت عطوي:**الإدارة المدرسية الحديثة**(مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية)، ط1، الدار العلمية ودار الثقافة، عمان،الأردن2001.
31 – حافظ فرج احمد ومحمد صبري حافظ:**ادارة المؤسسات التربوية**، ط1، عالم الكتب ن.ت.ط، القاهرة2003.
32 – حافظ، نبيل عبد الفتاح وآخرون: **علم النفس الإجتماعي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة2000.
33 – حامد عمار :**في بناء الإنسان العربي**، الكتاب 14، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1988.
34 – حامد فرحان رشيد: **تقويم تجربة المشرف المقيم** دار الرشيد للنشر، بغداد،1982.
35 – حجي أحمد إسماعيل:**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** دار الفكر العربي، القاهرة2000.
36 – حريم حسين محمود: **السلوك التنظيمي** . سلوك الأفراد وفي المنظمات، دار زهران.ن.ت1997.
37 – حسن حسين البيلاوي:**الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر 1998.
38 – حسين حريم: **السلوك التنظيمي**، ط1، دار الحامد ن.ت، عمان، الأردن2004.
39 – حسين حريم: **مبادئ الإدارة المدرسية الحديثة** ط1، دار الحامد ن.ت، عمان، الأردن2006.
40 – حكيم ثابت كامل: **الإشراف الفني الفعال في التعليم الأساسي** دار الثقافة، القاهرة، 1983.

41 – حمدان محمد زياد: **تقويم وتوجيه التدريس** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1984.
42 – خالد بن محمد الشهري: **تجديد الاشراف التربوي** بط، مكتبة الملك فهد، الدمام، السعودية،2009.
43 – دلال ملحس، وعمر سرحان:**التجديدات التربوية** دار وائل للنشر، عمان، الأردن،2008.
44 – رافدة الحريري: **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية** دار الفكر.ن.ت، عمان، الأردن، 2007.
45 – رافدة عمر الحريري:**إدارة التغيير في المؤسسات التربوية** ط1، دار الثقافة ن.ت، عمان، 2011.
46 – رافدة عمر الحريري:**إعداد القيادات التربوية** دار الفكر، عمان، الأردن،2007.
47 – راوية محمود حسن الدسوقي:**دراسات في علم النفس الصناعي والتنظيمي والإداري** مكتبة النهضة العربية، القاهرة،1969.
48 – رجاء دويدري: **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية** دار الفكر المعاصر، دمشق، سوريا، 2000.
49 – رجاء محمود أبوعلام:**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ط1، دار النشر للجامعات القاهرة،2004.
50 – رداح الخطيب وآخرون: **الإدارة والإشراف التربوي** مطابع الفرزدق للتجارة، ط2، الرياض،1987.
51 – رياض ستراك: **دراسات في الإدارة التربوية** ط1،دار صادر،عمان،الأردن،2004.
52 – ريان فكري حسن:**التوجيه الفني في التعليم**، عالم الكتب، القاهرة، 1972.
53 – سعيد عامر، **مفاهيم إدارة التغيير وأهميته** مركز وايد سرفس، القاهرة1991.
54 – سعيد يس عامر، علي محمد عبد الوهاب:**الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة** ط2، مركز وايد سيرفيس، مصر، 1998.
55 – سكوت، سانتا وجيف: **إدارة التغيير في العمل** (ت) مركز القعيد للترجمة، دار المعرفة، الرياض، 2001
56 – سيد سالم عرفة: **اتجاهات حديثة في إدارة التغيير**، ط1، دار الراية ن.ت، عمان،2012.
57 – شوقي طريف: **السلوك القيادي وفعالية الإدارة** دار غريب، القاهرة،1998.
58 – ضياء الدين زاهر :**كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل** منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن.
59 – طارق البدري: **أساسيات علم إدارة القيادة** دار الفكر، عمان، الأردن،2002.
60 – طارق البدري: **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية** ط1، دار الفكر.ط.ت.ن، عمان،الأردن،2001.
61 – طارق البدري: **تطبيقات ومناهج في الإشراف التربوي** ط1، دار الفكر، عمان،2001.
62 – عاشور أحمد صقر :**إدارة القوى العاملة** دار النهضة العربية، بيروت،1983.

63 – عبد الرحمان بن سالم: **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري** ط3، د.م.ج، الجزائر، 1990.
64 – عبد الصمد الأغبري: **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر** دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2003.
65 – عبد العزيز المعايطة: **اتجاهات حديثة في الاشراف التربوي** ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2012.
66 – عبد العزيز المعايطة: **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر** ط1، دار الحامد، عمان (الأردن)، 2007.
67 – عبد القادر فضيل: **المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات** ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
68 – عبد اللطيف عبادة: **فقه التغيير في فكر مالك بن نبي** ط1، الناشر بن مرابط، الجزائر 2014.
69 – عطيات محمد يوسف: **إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير**، دار حامد ن.ت، عمان، الأردن، 2006.
70 – علي احمد عياصرة: **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية** ط1، دار الحامد ن.ت، عمان، 2006.
71 – عمر محمد التومي الشيباني: **تطور النظريات والأفكار التربوية** ط2، الدار العربية للكتاب، ليبيا، دس.
72 – غياث بوفلجة: **مبادئ التسيير البشري**، دار الغرب للطباعة والنشر، الجزائر 1998.
73 – فؤاد أفراد البستاني: **منجد الطلاب**، ط 27 ، دار المشرق، بيروت، 1983 .
74 – فؤاد على، وداوود حلس: **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم** كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009.
75 – فوكس، وآخرون: **الإدارة المدرسية مبادئها وعملياتها** ت. وهيب سمعان وآخرون، **ط3**، مكتبة النهضة، القاهرة، 1983.
76 – كلالدة ظاهر: **القيادة الإدارية** دار زهران، عمان، الأردن، 1997.
77 – ليونارد سايلس: **القيادة حقيقة ما يفعله المديرون**، مطبعة الأهرام، القاهرة، 1980.
78 – ماجد عرسان الكيلاني: **التربية والتجديد**، الريان للطباعة، ط1، بيروت، 1997 .
79 – متولي مصطفى: **الإشراف الفني في التعليم** دار المطبوعات الجديدة، القاهرة 1983.
80 – محسن أحمد الخضيري: **إدارة التغيير**، دار الرضا، دمشق، 2002.
81 – محمد الحاج خليل: **الإشراف التربوي الحديث** الماهية والأهداف والأنواع والأساليب، **ط1**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.
82 – محمد السيد أبو النيل: **علم النفس الاجتماعي** ط4 ، دار النهضة العربية ط.ن، بيروت، لبنان، 1985.
83 – محمد الصيرفي: **القيادة الإدارية والإبداعية** ط1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2007.

84 – محمد الطيب العلوي: **التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية** ج2، ط3، دار البعث، قسنطينة، 1982

85 – محمد بلال الزغبي: **النظام الإحصائيspss فهم وتحليل البيانات الإحصائية**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن2000.

86 – محمد بن حمودة: **علم الإدارة المدرسية** ط1، دار العلوم .ن.ت، عنابه،2006.

87 – محمد بهجة جاد الله كشك: **المنظمات وأسس إدارتها**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999.

88 – محمد جواد رضا: **الإصلاح التربوي العربي خارطة الطريق**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.

89 – محمد حسنين محمد حمادات: **لقيادة التربوية في القرن الجديه** ط1، دار الحامد ن.ت، عمان، الأردن، 2006.

90 – محمد خليل عباس وآخرون :**مدخل إلى مناهج البحث في التربة وعلم النفس** ط1، دار المسيرة ن.ت.ط، عمان، الأردن،2007.

91 – محمد سلامة محمد غباري: **الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التربوية** المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 2006.

92 – محمد عبد الفتاح الصيرفي: **الإدارة الرائدة** دار صفاء، عمان، الأردن،2003.

93 – محمد قاسم القريوتي: **مبادئ الإدارة** ط3، دار وائل.ن، عمان، الأردن،2006.

94 – محمد منير مرسي: **اختبار القيادة التربوية ومجموعة الإختبارات الموضوعية في العلوم التربوية** طم، عالم الكتب، القاهرة،1998.

95 – محمد منير مرسي: **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** ط م، علم الكتب، القاهرة،1998، ص 261.

96 – محمد منير مرسي: **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث** عالم الكتب، القاهرة1999.

97 – محمود قمبر وآخرون: **التربية وترقية المجتمع** دار الثقافة، الدوحة،1989.

98 – مديحة فخري محمد: **مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة** ط1، دار الرضوان نت، عمان،2014.

99 – مصطفى أحمد سيد: **إدارة السلوك التنظيمي** دط ، دن، 2000.

100 – مصطفى حسين وآخرون: **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985.

101 – مصطفى محسن: **الخطاب الإصلاحي التربوي** المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2002.

102 – موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**- تدريبات عالمية، ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشارب، سعيد سبعون، ط.م، دار القصبة للنشر، الجزائر2006.

103 – نبهان، يحيى محمد: **الإشراف التربوي بين المشرف، المدير، المعلم** دار الفاء، عمان، الأردن، 2007.

104 – نواف كنعان: **القيادة الإدارية** مكتبة دار الثقافة والنشر، عمان،1999.

105 – نيجل كنج ونيل أندرسون: (ت) حسني محمود حسن،**إدارة أنشطة الابتكار والتغيير**، دار المريخ.ن، الرياض،2004.

106 – نيو كلارنس: **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية**،(ت) طه الحاج إلياس، الدار العربية ن.ت، عمان، الأردن،1989.

107 – هايل عبد المولى: **أساسيات في القيادة والإدارة** ط1، دار الكندي.ن،ت، اربد، الأردن،2008.

108 – واصل جميل المومني: **الإدارة المدرسية الفعالة** ط1، دار الحامد.ن.ت، عمان، الأردن،2008.

109 – يعقوب حسين: **الإدارة والإشراف التربوي** بط، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن،1985.

ثانيا – المجلات والدوريات:

1 – إدارة الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم **أنماط الإشراف التربوي**، المدينة المنورة، السعودية، 1430/1431.

2 – البزاز حكمت عبد الله:**الإشراف التربوي في الوطن العربي** مجلة إتحاد المعلمين العرب ، مطبعة أركان، بغداد، 1984.

3 – البنك الدولي: تقرير الطريق غير المسلوك،**إصلاح التعليم في منطقة الشرق الاوسط وشمال إفريقيا** ، (mena)2007.

4 – الشريدة هيام: **الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيرها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام** (د.م)، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (43).

5 – المنيع محمد عبد الله: **أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس**، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، العدد (1)، 1989.

6 – بدر عبد الله: **المنظور الشامل للإصلاح المدرسي**(إطار مقترح)، مؤتمر الإصلاح التربوي تحديات وطموحات، جامعة الإمارات العربية المتحدة،17. 09. 2007.

7 – حبيب تيلوين: **التعليم المصغر دراسة شاملة** ، مجلة علم النفس وعلوم التربية، ع1 ، (جوان 1996)، جامعة وهران، 1996.

8 – حمد العزاوي، وآخرون:**أثر أبعاد القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي**المؤتمر الدولي (8) (إدارة التغيير ومجتمع المعرفة)، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة، الأردن، بس.

9 – عايدة يونس: **إصلاح التعليم في ماليزيا**، مؤتمر تطوير التعليم في آسيا والباسيفيك، سيول، كوريا الجنوبية، 26/25 أكتوبر 2001.

10 – عائشة فخرو: **مهام مشرفات التربية الأسرية في التعليم العام بدولة قطر**، كلية التربية، جامعة قطر، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، سنة21،العدد23، 2006.

11 – علي الحوات: **ملاحظات حول بناء القدرات البشرية** (التعليم)، تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام (2000) جامعة الفاتح، والمركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، طرابلس، ليبيا، 2000.

12 – فاضل الصغار: **التغيير الإداري، كيف ولماذا؟** مجلة النبأ، بيروت، عدد 57، 2001.

13 – ماكينزي للإستشارات: **كيف تمكنت أنظمة التعليم الأفضل من الوصول إلى الصدارة؟** سبتمبر 2008م.

14 – محمد الحراحشة: **العلاقة بين الأنماط القيادية ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين** بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد7، عدد1، مارس 2006

15 – محمد الحراحشة، ومصطفى طه: **اتجاهات القادة التربويين في الأردن نحو التغيير التنظيمي** مجلة جامعة أم القرى، مجلد19، عدد1، 2007.

16 – محمود قمبر: **الإصلاح التربوي في مصر** (ضروراته – فعالياته – معوقاته)، مؤتمر آفاق الإصلاح التربوي، (2–3) أكتوبر 2004، جامعة المنصورة، مصر، 2004.

17 – هانم ياركندي: **ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة** كلية التربية للبنات، مكة المكرمة، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد89، بس.

18 – وحدة البحوث العربية: **تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي** (م.ع.ب.ت)، العدد1، السنة 2، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 1982,

19 – ياسين عادل وآخرون: **دراسة في تقويم المعلم** مجلة العلوم الاجتماعية، عدد خاص، جامعة الكويت، 1988.

ثالثا – الرسائل الجامعية:

1 – إبراهيم الخضيبي: **الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم**، أد، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2008.

2 – المفيدى، وآخرون: **الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل** بحث، 1994.

3 – صالحة سفر: **الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه** أد، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2008.

4 – طلعت سالم شربيني: **القيادة وأثرها في رفع الكفاية الإنتاجية** أد، كلية التربية، الجامعة الإمريكية، لندن، المملكة المتحدة (بريطانيا) 2008.

5 – عبد العزيز البردي: **الإحتياجات التدريبية في مجال التقنيات التربوية للمشرفين التربويين**، أد، كلية التربية، الجامعة الإمريكية، لندن، بريطانيا 2008.

6 – عبد الله الجميل: **دور الإشراف التربوي في تمهين التدريس تصور مقترح** أد، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 2008.

7 – عبد الله بن حميدة: **أثر برنامج ميداD التدريبي على العمليات الإدارية ونمط القيادة** رم، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، 2010.

8 – عبد المجيد لبيض :**تصورات معلمي المدرسة الإبتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات** ، أد، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2009.

9 – عبيد السبيعي: **الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير**أد، كلية التربية، جامعة أم القري، السعودية،2008.

10 – عبيدات دوقات: **تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن** در. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة،1981.

11 – علي آل طالب:**الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية** أد، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية2008.

12 – علي القرني :**متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة**، أد، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية2009.

13 – علي سباغ:**الإشراف التربوي الفعال على التعليم الأساسي في الجزائر** أد، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2005.

14 – محروس محمد الأصمعي:**الإشراف الفني في التعليم الابتدائي** رم، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، 1981.

15 – مضاوي محمد الشعلان:**نظام واختيار وتدريب المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية** أد، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر،2001.

16 – يوسف نبراوي وعلى محمد يحيى:**العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدي مديري ووكلاء المدارس**، جامعة الإمارات العربية، بس.

رابعا – القرارات والمراسيم والوثائق الرسمية:

1 – موسوعة التشريعات العربية:**تشريع التعليم الجزائري المعمول به سنة 1981**، أثينا، 1981.

2 – ب/دمرجي: **الدليل في التشريع المدرسي** ، **المركز الوطني لتكوين إطارات التربية** الجزائر، بس.

3 – وزارة التربية الوطنية: **البرنامج الدراسي لمفتشي التربية والتعليم الأساسي**الطورين 1و2 للسنة 1999.

4 – وزارة التربية الوطنية **البرنامج الدراسي لمفتشي التربية والتعليم الأساسي**الطورين 1و2 للسنة 2001.

5 – هيئة التأطير: **تقنيات التفتيش**، المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية، الحراش، الجزائر2005.

6 – وزارة التربية الوطنية **منهاج السنة الثانية ابتدائي** 2003.

7 – وزارة التربية: **القانون التوجيهي للتربية** (08– 04) المؤرخ في 23 جانفي 2008، النشرة الرسمية للتربية، عدد خاص، المديرية الفرعية للتوثيق والنشر، فيفري2008.

8 – اللجنة الوطنية للمناهج:**الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج** وزارو التربية الوطنية، مارس 2009.

9 – اللجنة الوطنية للمناهج:**الدليل المنهجي لإعداد المناهج** وزارة التربية،2009.

10 – مديرية التربية لولاية المسيلة، م.ب.م:**دليل المؤسسات التعليمية**، العدد 39، السنة الدراسية، 2014.

11 – مرسوم تنفيذي:90/49 المؤرخ في:1990/02/26، المتضمن **القانون الخاص بعمال التربية**.

12 – مرسوم تنفيذي: 490/92 المؤرخ في:92/12/28 الذي يحدث **المفتشية العامة لدى وزارة التربية**.

13 – القرار:6/176 المؤرخ في:1993 المحدد ل**مهام مفتشي التربية والتعليم الأساسي**.

14 – مرسوم حكومي رقم: (68– 68) المتضمن **القانون الأساسي لمفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط**.

15 – مرسوم رئاسي رقم2000–101 بتاريخ: 9 ماي 2000 يتضمن **إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**.

16 – مرسوم رئاسي رقم2000–102 بتاريخ: 9 ماي 2000 يتضمن **تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**.

17 – مرسوم تنفيذي 03–470 مؤرخ في 2 ديسمبر 2003 **يتضمن إنشاء مركز وطني بيداغوجي ولغوي لتعليم تمازيغت وتنظيمه وعمله**.

18 – مرسوم تنفيذي 03–470 مؤرخ في 2 ديسمبر 2003 يتضمن **إنشاء مركز وطني بيداغوجي ولغوي لتعليم تمازيغت وتنظيمه وعمله**.

19 – مرسوم تنفيذي 03–471 مؤرخ في 2 ديسمبر 2003 يتضمن **إنشاء مركز وطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجيا الإعلام والاتصال**

20 – مرسوم رئاسي 03–406 مؤرخ في 5 نوفمبر 2003 يتضمن **إنشاء مرصد وطني للتربية والتكوين وتنظيمه وعمله**.

21 – مرسوم رئاسي03–407 مؤرخ في 5 نوفمبر 2003 يتضمن إنشاء **مجلس وطني للتربية والتكوين وتنظيمه وعمله**.

22 – مرسوم تنفيذي رقم 04–90 مؤرخ في 25 مارس 2004 يحدد **شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة وفتحها ومراقبتها**.

23 – مرسوم تنفيذي (08–315) مؤرخ في: 11 أكتوبر2008، **القانون الأساسي الخاص بأسلاك التربية الوطنية**، الجريدة الرسمية، العدد59، س 45، 2008.

خامسا– المراجع باللغات الأجنبية:

1 - Armstrong, Michqel, **haw to be an even better manager** 5th ed London: kogan page Limited,1997.

2 - B.M.Bass: "**From Transactional Leadership ,Learning to share the vision**," Organizational Dynamics, Winter 1990.

3 - Beach, D. M., & Reinhartz: **Supervisory Leadership, Focus on Instruction.** Boston, MA: allyn and Bacon, 2000.
4- BENNIS BEENE & CHIN ,**The planing of change** H.RINEHART & Winstianm N-Y,1991.
5 - Davis, K, and Newstorm, **Human Behavior at Work**, New York: Mcgraw hill book com,1989.
6 - Dean Anderson,Linda s. Ackerman: **Beyond change management** 2001 p.3 Library of Congress Cataloging in publication Data
7 - Eric ALBERT, Jean Luc EMERY: **Le manager est un psy**, ed Organisation, Paris,1998.
8 - Fulmar,r-m: **The new management,** mqcmilan publishing co,new york,1983.
9 - Good , c, v, **Dicionery of Education**, 3rd, ed newYork : Mc Graw –Hill. Com, 1973.
10 - Jerom, S, Arcaro, (1997).**Quality in Education An Implementation Hand Book**, delray Beach Fi.st.Licia press,USA,1997.
11- Kerlinger,L.L.,**Fondation of Behaviou-ral Research**,Holt Rinehart&Winston,New York,1979.
12 - Kotter J. P.and Heskett , J. L. ,**corporate culture and performance** , the free press , New York,1992.
13 - Kotter J.P., **cultures and coalitions** ? in , Gibson, R., rethinking the Future, nicolas Brealey, London,1989.
14 - Larousse: **Dictionnaire de Français**, VUEF, Montréal, Québec, 2001.
15 - Saïd Koutani: **Le système d'enseignement entre rationalité et devenir**, éd, L'harmattan, Paris, 1999.
16 - Shermerhorn John et al, **Managing Organizational Behavior** New York: Wiley, 4th ed,1991.
17 - Sherurerhom, Hunt, **Osbom managing Organization a BEHAVIOR** ,4th,1991.
18 - Thomas H.Sergiovanni: **Scools,Engloewood Cliffs**,new jersey:Prentice-Hall,1975.
19 - W.j.Reddinm**: Mamagerial effectiveness**, new York:Mc Graw-hill,1970.
20 -Whiteside Tom: **Change In Education and Training**, London, David Fulton Publisherse,1992.

سادسا– المواقع الإلكترونية:

1 - Jamie, Mc Kenzie.(2000). Manag Good Change, Cited From: Http//Www.Fno.Org.
2 - Richardson Joan: Dealing with Resisters Biggest Challenge For Staff Developers.National Staff Development Council,1997: (NSDC) www.nsds.org/liprary/puplication/developers/dv3-97
3 - Gentry, G.C. **The Issues High school principals Encounter with instrictional supervition**, doctor of education, University of Georgia, Athens, Georgian, retrieved September 15,2009,from http,
4 – العربي فرحاتي: أحاديث في التربية (سؤال المكانة)، مقالة نشرها على حسابه، بتاريخ 06 جويلية 2017، (Larbi Farhati) www.facboo.com.
5 – نور الدين زمام، وسعاد بن قفة: الإصلاح التربوي والتنمية، 14 نوفمبر 2010، 25:23، http//knol.google.com.

ملاحق البحث

ملحق رقم: (1) يبين التعديلات التي أجريت على اختبار القدرة القيادية

رقم	قبل التعديل	بعد التعديل
4	**– قدم لك مرؤوسك طلبا للحصول على ميزة أو مصلحة مشروعة في سلطتك، فهل:**	**– في إطار التحضير لامتحان تجريبي، قدمت لك الإقتراحات التالية فأيهم تختار؟:**
أ	أ . ترفض طلبه؟	– أن تقتصر موضوعات الإمتحان الواردة فى كتب التلاميذ.
ب	– تسوف في طلبه؟	– أن تتسع موضوعات الإمتحان لأكثر من ذلك.
ج	– تجيبه لطلبه؟	– أن يقوم المعلمون باقتراح الموضوعات على اللجنة المختصة.
د	– تتبع أسلوبا آخر؟	– أن تترك حرية الإختيار للجنة المختصة.
5	**– لاحظت أثناء زيارتك لأحد الفصول هبوط مستوى التلاميذ، فهل:**	**– تفكر في تشكيل الفريق التربوي للمقاطعة، فأي الطرق التالية تختار؟**
أ	– تطلب من المدرس الإكثار من التدريبات التحريرية؟	– يقوم المديرون بتشكيل الفريق التربوي للمقاطعة.
ب	– تستبدل مدرس الفصل بآخر أكثر كفاءة منه؟	– ترسل كل مدرسة ممثلا عنها ضمن الفريق التربوي.
ج	– تحاول تشخيص الضعف ومعرفة أسبابه؟	– يترك الإختيار لرغبة المعلمين أنفسهم.
د	– تتبع أسلوبا آخر.	– تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.
16	**– تواجه المدارس عادة مشكلة التلاميذ الذين يتأخرون عن الحصة الأولى في الصباح، فكيف تتصرف . كمدير مدرسة . إذا حدث ذلك؟**	**– طرحت عليك مشكلة التأخرعن الحصة الأولى في الصباح، فأي الحلول تقترح؟**
أ	– تغلق باب المدرسة دونهم لتعويدهم النظام.	– غلق باب المدرسة دون المتأخرين لتعويدهم على النظام.
ب	– تحاول التعرف على أسباب تأخرهم لمعالجتها.	– تحاول التعرف على أسباب تأخرهم لمعالجتها.
ج	– توقع غرامة على كل منهم ثم يسمح لهم بالدخول.	– توقع غرامة على كل منهم ثم يسمح لهم بالدخول.
د	– تتبع أسلوبا آخر غير كل ما ذكر.	– تتبع أسلوبا آخر غير كل ما ذكر.
17	**– يختلف الرؤساء في الأخذ بمبدأ تفويض السلطة، وبالنسبة لك فإنك تؤمن بأن تفويض السلطة.**	**– يختلف الرؤساء في الأخذ بمبدأ تفويض السلطة، وبالنسبة لك فإنك ترى بأنه:**
22	**– حدثت مخالفة من موظف جديد، وأخرى من موظف قديم لم تسبق مخالفته، فهل يكون موقفك كرئيس:**	**– حدثت مخالفة من موظف قديم لم تسبق مخالفته و آخر جديد، فهل يكون موقفك:**
23	**– أبلغتك الوزارة بأنها سترسل لمدرستك أجهزة**	**– أبلغتك مديرية التربية بأنها سترسل لمدارسك**

	حديثة ذات حجم كبير، فهل:	**أجهزة حديثة ذات حجم كبير، فهل:**
ب	أ. تطلب من الوزارة التريث حتى ترتب الأمر؟	أ. تطلب من المديرية التريث حتى ترتب الأمر مع المديرين؟
ب	– تأمر المتخصص باتخاذ الإجراءات؟	– تأمر المديرين باتخاذ الإجراءات؟
ج	– تبدي للوزارة مبررات تعيق التنفيذ؟	– تبدي للمديرية مبررات تعيق التنفيذ؟
د	– تتبع أسلوبا آخر؟	– تتبع أسلوبا آخر؟
25	**– دعوت مدير التعليم لحضور اجتماع المعلمين في مدرستك، ولكنه لم يحضر في الموعد المقرر، فماذا يكون تصرفك؟**	**– دعوت مدير التربية لحضور اجتماع المعلمين في مقاطعتك، ولكنه لم يحضر في الموعد المقرر، فماذا يكون تصرفك؟**
أ	– ترجئ الاجتماع وتبلغ المعلمين.	– ترجئ الاجتماع وتبلغ المعلمين.
ب	– تعقد الاجتماع رغم غياب المدير.	– تعقد الإجتماع رغم غياب مدير التربية.
ج	– تتصل بمدير التعليم معاتبا.	– تتصل بمدير التربية معاتبا.
د	– تتبع أسلوبا آخر.	– تتبع أسلوبا آخر.
36	**– قدم إليك مرؤوس كفء في عمله طلبا لنقله إلى إدارة أخرى، فهل؟**	**– قدم إليك مدير كُفء في عمله طلبا لنقله الى مدرسة خارج مقاطعتك، فهل؟**
أ	– توافق على طلبه إرضاء له.	– توافق على طلبه إرضاء له.
ب	– ترفض طلبه لأنك محتاج إليه.	– ترفض طلبه لأنك محتاج إليه.
ج	– تدرس معه أسباب طلبه للنقل.	– تدرس معه أسباب طلبه للنقل.
د	– تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.	– تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.
37	**– حصلت على وظيفة مدير كان يطمع فيها زميل آخر، ولاحظت عليه الحسرة والمرارة، فماذا يكون تصرفك نحوه؟:**	**– حصلت على أحد المقاطعات كان يطمع فيها زميل لك، ولاحظ عليه الحسرة والمرارة، فماذا يكون تصرفك نحوه؟:**
أ	– تهمله من حسابك لأن الحياة فرص.	– تهمله من حسابك لأن الحياة فرص.
ب	– تتوجس منه خيفة خشية الإيقاع بك.	– تتوجس منه خيفة خشية الإيقاع بك.
ج	– تحاول أن تكسب وده ليتغلب على مشاعره الودية.	– تحاول أن تكسب وده لتتغلب على مشاعره الودية.
د	– تسعى إلى نقله إلى جهة أخرى.	– تسعى إلى نقله إلى جهة أخرى.
43	**– مدير إحدى المدارس يحضر إليه أحد الآباء لمعرفة أحوال إبنه الدراسية والسلوكية في المدرسة، فهل:**	**– يسأل أحد الأولياء مدير مدرسة عن أحوال ابنه الدِّراسية والسُّلوكية، فهل:**
أ	– يستمع إليه فقط ولا يناقشه في شأن إبنه؟	– تستمع إليه فقط ولا يناقشه في شأن إبنه؟
ب	– يستدعي رائد الفصل لمناقشة سلوك إبنه.	– تستدعي معلم الفصل لمناقشة سلوك إبنه.
ج	– يعتبر لقاءه مع مدرس إبنه مربكا للعمل.	– تعتبر لقاءه مع معلم ابنه مربكا للعمل.

د	– يتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر..	– يتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر..
44	**– وصلت إلى المدرسة التي تتولى إدارتها نشرة من الوزارة بشأن الدروس الخصوصية، فهل؟**	**– وصلتك نشرة من الوزارة تمنع التدخين في محيط، فهل؟**
أ	– توزعها على المعلمين للتوقيع عليها بالعلم.	– توزعها على المدارس للتوقيع عليها بالعلم.
ب	– تأخذ على المعلمين تعهدا بالإلتزام بما جاء فيها.	– تأخذ على الموظفين تعهدا بالإلتزام بما جاء فيها.
ج	– تجمع المعلمين لدراسة الإجراءات التنفيذية.	– تجمع المديرين لدراسة الإجراءات التنفيذية.
د	– تتبع أسلوبا آخر غير ماذكر.	– تتبع أسلوبا آخر غير ماذكر.
45	**– أفضل طرقة في نظرك لإخطار أولياء الأمور بنتائج أبنائهم الفترية هي:**	**– أفضل طريقة في نظرك لإخطار أولياء الأمور بنتائج أبنائهم الفصلية هي:**
أ	– أن ترسل إليهم النتيجة مع أبنائهم بأنفسهم.	– أن تُرسل إليهم النتيجة مع أبنائهم بأنفسهم.
ب	– أن ترسلها إليهم بالبريد للتوقيع عليها.	– أن تُرسل إليهم النتيجة بالبريد للتوقيع عليها.
ج	– أن تستدعي أولياء الأمور للإطلاع على النتائج.	– أن يُستدعي أولياء الأمور للإطلاع على النتائج.
د	– أن تعقد اجتماعا بين المعلمين والآباء لمناقشة النتائج.	– أن تعقد اجتماعا بين المعلمين والآباء لمناقشتها.
46	**– تعود أحد المدرسين في مدرستك إخراج التلاميذ المشاغبين في الفصول التي يقوم بالتدريس فيها مطالبا بعقابهم، فهل؟**	**– تعود أحد المعلمين إخراج التلاميذ قبل الوقت الرّسمي، فهل؟**
أ	– تعقد اجتماعا معهم يضم المدرس والمشرف لدراسة الأمر؟	– تعقد لقاء معه لدراسة الأمر؟
ب	– تقوم بفصل هؤلاء التلاميذ بعد استدعاء أولياء أمورهم؟	– تقوم بتأنيب هذا الموظف بحضور مدير المدرسة؟
ج	– تحيل أمرهم إلى المسؤولين في الوزارة ليتولو أمرهم؟	– تحيل أمره إلى مدير التربية ليتولى أمره؟
د	– تتبع أسلوبا آخر غير ذلك؟	– تتبع أسلوبا آخر غير ذلك؟
47	**– اشتكى أحد تلاميذ الفصول إلى مدير المدرسة من أحد المدرسين بحجة أنهم لا يفهمون شرحه، فهل؟**	**– اشتكى أحد التلاميذ من معلم بحجة أنه لا يفهم شرحه، فهل؟**
أ	– يقوم المدير بمناقشة المدرس لوحدة.	– تقوم بمناقشة المعلم لوحدة.
ب	– يقوم المدير بزيارة المدرس في الفصل عدة مرات.	– تقوم بزيارة المعلم في الفصل عدة مرات.
ج	– يناقش المدير التلاميذ مع المدرس لعلاج الموقف.	– تناقش التلاميذ مع المعلم لعلاج الموقف.
د	– تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.	– تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.

الملحق رقم: (2) اختبار القدرة القيادية في صورته النهائية

هذا الإختبار موجه للسادة المشرفين التربويين (مفتشي الابتدائي) بولاية المسيلة. وهو أداة مقننة لقياس القدرة على القيادة التربوية، في إطار أطروحة دكتوراه تخصص الإدارة والتسيير التربوي بجامعة الحاج لخضر (باتنة) بعنوان: " **ا لقدرة القيادية وواقع إدارة التغيير في ظل الإصلاحات التربوية**" ، **و** يهدف هذا الإختبار لقياس القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية، ويعطي فكرة واضحة عن الأساليب القيادية ومدى فعاليتها، ومدى القدرة على القيادة وجوانب القوة والقصور فيها. وتنقسم أسئلة الإختبار إلى خمسة محاور كل محور يتضمن 10 أسئلة كما يلي:

- **الموضوعية:** يقيس مدى موضوعيتك وعدم تأثرك بعوامل لا تتصل بالموضوع.
- **استخدام السلطة:** يقيس مدى استخدام السلطة بالطريقة الصحيحة.
- **المرونة:** يقيس امكانية تغيير خططك أو تطويرها إذا لزم الأمر وفي الوقت المناسب.
- **فهم الآخرين:** يقيس مدى قدرتك على فهم ديناميات الجماعة ومدى فهمك للآخرين.
- **معرفة مبادئ الإتصال:** يقيس مدى قدرتك على معرفة مبادئ الإتصال.

أخي المشرف: مطلوب منك قراءة السؤال وإجاباته الأربعة المحتملة ثم تختار منها أحسن إجابة مناسبة في نظرك وتضع حول رقمها دائرة ◯ثم تنتقل بعدها للسؤال الموالي وهكذا حتى تنتهي من الإجابة عن كل الأسئلة، ويجب أن تضع في اعتبارك أن الإجابة الصحيحة هي التي تمثل ما ينبغي أن يكون لا ما هو كائن بالفعل، والرجاء أن تقوم بالإجابة على الإختبار بدقة وعلى قدر ما تستطيع.

ملاحظة : هذا الإختبار مغفل لذلك لا تكتب إسمك أو أي علامة تدل على شخصك، وتأكد أن جهدك هذا سيكون في خدمة البحث العلمي لا غير، ولك جزيل الشكر وعظيم الأجر. وقبل أن تبدأ تأكد من ملء البيانات الشخصية بوضع علامة (×) أمام البيان المناسب:

الطالب الباحث: بن حميدة عبد الله

أولا البيانات الشخصية:

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	الأقدمية
مذكر	علمي	دراسات جامعية (لسانس فمافوق)	5 سنوات فأقل
مؤنث	أدبي	أقل من ذلك	5 سنوات فأكثر

ثانيا: فقرات الإختبار

الفقرات (50)	الخيارات (4×50)
المجال الأول: الموضوعية	

1- يختلف الرؤساء في الأخذ برأي الآخرين، فأي العبارات التالية تمثل رأيك؟	أ- لا يهمني رأي الآخرين طالما أن العمل يسير بانتظام؟
	ب - اهتم برأي المختصين وآخذه دائما في الإعتبار؟
	ج- أفضل رأي فئة محدودة تحضى بثقتي فيها؟
	د-كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة؟
2 - أردت أن تفاضل بين مرؤوسين متساويين في الشروط الأساسية للترقي لوظيفة أعلى ووحيدة، أحدهما صديق طيب لك، والثاني علاقتك به عادية فهل؟	أ - تختار صديقك الطيب لأنه أولى؟
	ب - تختار الآخر إظهارا لعدالتك؟
	ج- تلجأ إلى وسيلة موضوعية للمفاضلة؟
	د - تحاول إجراء قرعة شريفة بينهما؟
3-حدث خطأ بسبب إهمال أوتقصير أحد مرؤوسيك فهل؟	أ- تكون معاملتك له عادلة وحازمة؟
	ب- تحتفظ بهدوئك ولا تظهر اهتماما؟
	ج- تهدئ الموضوع حرصا على الوئام؟
	د- تتبع أسلوبا آخر غير ماذكر؟
4-قدم لك مرؤوسك طلبا للحصول على ميزة أو مصلحة مشروعة في سلطتك، فهل؟	أ- ترفض طلبه؟
	ب- تسوف في طلبه؟
	ج-تجيبه لطلبه؟
	د-تتبع أسلوبا آخر؟
5- لاحظت أثناء زيارتك لأحد الفصول هبوط مستوى التلاميذ، فهل؟	أ-تطلب من المدرس الإكثار من التدريبات التحريرية؟
	ب- تستبدل مدرس الفصل بآخر أكثر كفاءة منه؟
	ج- تحاول تشخيص الضعف ومعرفة أسبابه؟
	د- تتبع أسلوبا آخر.
6- يختلف الرؤساء في تقديرهم للأمور التربوية، فاي العبارات التالية صحيحة في نظرك؟	أ- نتائج الإمتحانات هي المقياس الحقيقي للإدارة الجيدة؟
	ب- النشاط المدرسي مطلوب، لكنه مضيعة للوقت؟
	ج- الأفكار التربوية الجديدة لا يمكن تطبيقها؟
	د-كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة؟
7- يختلف رأي الرؤساء بالنسبة لتدريب العاملين، فأي العبارات التالية تمثل وجهة نظرك؟	أ- تدريب العاملين أثناء الخدمة مضيعة للوقت؟
	ب- برامج التدريب عموما ضررها أكثر من نفعها؟
	ج- قيام المرؤوسين بعملهم خير من أي تدريب لهم؟
	د-كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة؟
8- قام أحد مرؤوسيك بعمل عظيم، وأنت تعلم أنك إذا أوصيت له بكلمة طيبة فإنه يرقى وينتقل إلى إدارة أخرى، مما يترتب عليه فراغ كبير في مجموعتك فهل؟	أ- تتمسك به وتمتنع عن التوصيه له بالترقية؟
	ب- توصي له بالترقية وتحاول أن يستمر العمل بدونه؟
	ج- تطالب بترقيته وتعمل على تدريب من يحل محله؟

	د- تتبع أسلوبا آخر غير ماذكر؟
9- انتقد أحد مرؤوسيك الطريقة التي عالجت بها إحدى مشكلات العمل، فهل يكون تصرفك؟	أ- تحاول أن تكسب وده وترضيه؟
	ب- تحاول أن تستفيد من نقده؟
	ج- تتحكم في أعصابك وتتجاهله؟
	د- ترد على نقده بالمثل؟
10-قال لك أحد مرؤوسيك كلاما يعيب زميلا آخر لكنه لا يتصل بالعمل، فهل؟	أ- تعتبر كلامه وشاية مغرضة وتوبخه؟
	ب- تأخذ كلامه بجد وتحقق في الأمر؟
	ج- تأخذ موقفا معاديا من المشكو منه؟
	د- تفهمه أن هذا الكلام لا يعنيك؟
المجال الثاني: استخدام السلطة	
11- تخطاك أحد مرؤوسيك وذهب إلى رئيسك ليناقش ليناقش معه إحدى مشكلات العمل بدلا من مناقشتها معك، فماذا يكون تصرفك؟	أ- تناقش الوضع مع رئيسك.
	ب- تستدعي مرؤوسك وتؤنبه.
	ج- تشهر بمرؤوسك أمام المرؤوسين.
	د- تتبع أسلوبا آخر.
12- قدم إليك مرؤوسك التماسا موقعا عليه من الجميع يطلبون فيه منك العدول عن قرار اتخذته لمعالجة موقف ما، فماذا يكون تصرفك؟	أ- تعدهم بإلغاء القرار إذا تحسنت الحالة.
	ب-تتمشى مع الإلتماس باعتباره رأي المجموعة.
	ج-تعمل على التخلص من زعامة المجموعة.
	د- تتبع أسلوبا آخر.
13- سمعت من مرؤوس لك أنه يقوم بأعمال غير لائقة خارج العمل، لكنها لا تنعكس على ما يقوم به من عمل، فهل؟	أ- تطالب بفصله على الفور أو بنقله إلى مكان آخر؟
	ب- توضح له أن ذلك قد يؤثر على عمله مستقبلا؟
	ج- تعامله بطريقة يتضح منها عدم موافقتك علة سلوكه؟
	د- تتبع أسلوبا آخر غير ذلك؟
14- في إطار التحضير لامتحان تجريبي، وقدمت لك الإقتراحات التالية فأيهم تختار؟	أ- أن تقتصر موضوعات الإمتحان الواردة فى كتب التلاميذ.
	ب- أن تتسع موضوعات الإمتحان لأكثر من ذلك.
	ج- أن يقوم المعلمون باقتراح الموضوعات على اللجنة المختصة.
	د- أن تترك حرية الإختيار للجنة المختصة.
15- تفكر في تشكيل الفريق التربوي للمقاطعة، فأي الطرق التالية تختار؟	أ- يقوم المديرون بتشكيل الفريق التربوي للمقاطعة.
	ب- ترسل كل مدرسة ممثلا عنها ضمن الفريق التربوي.
	ج- يترك الإختيار لرغبة المعلمين أنفسهم.

	د- تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.
16- طرحت عليك مشكلة التأخرعن الحصة الأولى في الصباح، فأي الحلول تقترح؟	أ- غلق باب المدرسة دون المتأخرين لتعويدهم على النظام.
	ب-تحاول التعرف على أسباب تأخرهم لمعالجتها.
	ج-توقع غرامة على كل منهم ثم يسمح لهم بالدخول.
	د-تتبع أسلوبا آخر غير كل ما ذكر.
17-يختلف الرؤساء في الأخذ بمبدأ تفويض السلطة، وبالنسبة لك فإنك ترى بأنه:	أ- يساء استخدامه غالبا.
	ب- مربك لنظام العمل.
	ج- ينقص سلطة المدير.
	د- مطلوب لتدريب القيادات.
18- يختلف الرؤساء في تقديرهم للإدارة السليمة، فأي العبارات التالية تمثل وجهة نظرك؟	أ- الحزم في الإدارة يقتضي السرعة في اتخاذ القرار
	ب- التأني في اتخاذ القرار لا يعتبر مضيعة للوقت.
	ج- القرار السريع مرغوب طالما أنه يحل المشكلة.
	د-كل العبارات السابقة تمثل وجهات نظر صحيحة.
19- أثناء ترؤسك الإجتماع تشعب الحديث إلى موضوعات أخرى مما أدى إلى إثارة الخلاف والفوضى، فماذا يكون تصرفك؟	أ- تتيح لكل فرد التعبير عن نفسه.
	ب- تعبر عن غضبك بمغادرة المكان.
	ج- توقف النقاش وتعود إلى الموضوع الأصلي.
	د- تفض الإجتماع وتؤجله لموعد آخر.
20- أثناء المناقشة في أحد الإجتماعات امتد الخلاف بين عضوين بارزين لتعارض وجهة نظر كل منهما، فهل؟	أ- تحاول أن تختار رأي أحدهما؟
	ب- تطرح الرأيين للتصويت؟
	ج- ترفض الأخذ بأي من الرأيين؟
	د- تؤجل الحديث في الموضوع؟
المجال الثالث: المرونة	
21- طلب منك تغيير بعض القيادات الإشرافية في مدرستك خلال العام الدراسي. فهل ترى؟	أ- أن من الحكمة عدم تغيير القيادات الإشرافية خلال العام الدراسي؟
	ب- الموافقة على التغيير خضوعا للسلطة؟
	ج- أن ترفض بإصرار هذا التغيير المفاجئ؟
	د- أن تتبع أسلوبا آخر؟
22- حدثت مخالفة من موظف قديم لم تسبق مخالفته و آخر جديد، فهل يكون موقفك؟	أ- مجازاة كل منهما بالتساوي والعدل؟
	ب- عدم إغفال مخالفة الموظف الجديد؟
	ج- إدخال ظروف الموظف القديم في الإعتبار؟
	د- اتباع أسلوب آخر؟
23- أبلغتك مديرية التربية بأنها سترسل لمدارسك أجهزة	أ- تطلب من المديرية التريث حتى ترتب الأمر مع

حديثة ذات حجم كبير، فهل؟	المديرين؟
	ب- تأمر المديرين باتخاذ الإجراءات؟
	ج- تبدي للمديرية مبررات تعيق التنفيذ؟
	د- تتبع أسلوبا آخر؟
24- يختلف الرؤساء في التمسك بآرائهم، فأي العبارات التالية يعبر عن رايك، كمشرف مسؤول؟	أ- أميل لأن أتمسك برأيي عادة.
	ب- أنتقد عادة أي رأي مخالف لي؟
	ج- لا أتراجع عن رأي أبديه؟
	د-كل العبارات السابقة غير صحيحة؟
25- دعوت مدير التربية لحضور اجتماع المعلمين في مقاطعتك، ولكنه لم يحضر في الموعد المقرر، فماذا يكون تصرفك؟	أ- ترجئ الإجتماع وتبلغ المعلمين.
	ب- تعقد الإجتماع رغم غياب مدير التربية.
	ج- تتصل بمدير التربية معاتبا.
	د- تتبع أسلوبا آخر.
26- يختلف الرؤساء في تقبلهم أساليب التغيير في العمل، فأي العبارات التالية تعبر عن وجهة نظرك؟	أ- التغيير غير مرغوب لأنه مربك للعمل.
	ب- التغيير غير مطلوب ما دام العمل منتظما.
	ج- التغيير مرغوب إذا كان في صالح العمل.
	د- التغيير مرغوب دائما دون أي تحفظ.
27-يختلف الرؤساء في تقبلهم للنقد، فأي العبارات التالية تعبر عن موقفك؟	أ- النقد غير مستحب لأنه مغرض دائما.
	ب-النقد غير مستحب لأنه يقلل من هيبة المدير.
	ج-النقد مستحب إذا جاء من سلطة عليا.
	د-كل العبارات السابقة غير صحيحة.
28- الإدارة الجيدة في نظرك هي الإدارة التي:	أ- يكون لديها حلول جاهزة لكل مشكلة.
	ب- ترى أن كل مشكلة فريدة في ذاتها.
	ج- ترى أن المشكلات المتماثلة لها حلول واحدة.
	د- تتبع أسلوب آخر يختلف عن كل ما ذكر.
29- يختلف الرؤساء في ممارستهم لاتخاذ القرار، فأي العبارات التالية تعبر عن موقفك؟	أ- تتمسك بالقرار بعد صدوره مهما كانت الأسباب.
	ب- تعيد النظر في القرار إذا وجد ما يبرر ذلك.
	ج- تميل لتغيير القرار تفاديا للمعارضة.
	د- جميع العبارات السابقة خاطئة.
30- تختلف أساليب الرؤساء في محاسبة المرؤوسين، فأي العبارات تعبر عن أسلوبك؟	أ- الحرص على محاسبة المرؤوسين عند كل هفوة.
	ب- التجاوز عن أخطاء المرؤوسين والعفو عنهم.
	ج- محاسبة المخطئ بعد تكرار إنذاره.
	د- دراسة ظروف المخطئ قبل عقابه.

المجال الرابع: فهم الآخريـــن	
31- يختلف الرؤساء في تقديرهم للقدرة على توقع السلوك وتصرفات الآخرين فأي العبارات التالية تعبر عن رأيك؟	أ- الإلمام بظروف الآخرين يساعد على التنبؤ بسلوكهم.
	ب- دراسة ظروف الآخرين ليست ضرورية في التنبؤ بسلوكهم
	ج- يعتمد الحكم على سلوك الآخرين على التفسير الشخصي للرئيس.
	د-كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة.
32- شعرت بأن أحد مرؤوسيك غير محبوب من زملائه، فهل؟	أ- تطلب نقله غلى إدارة أخرى.
	ب- تساعد على كسب محبتهم ثانية.
	ج- تشفق عليه متحاول أن تحتضنه.
	د-كل العبارات السابقة غير صحيحة.
33- تحدث عادة خلافات في مجال العمل بين بعض الأفراد، وعلى المدير أن يواجهها ويعمل على علاجها، فاي الأساليب التالية تتبع؟	أ- تترك الخلاف للزمن وهو كفيل بحله.
	ب- تحاول أن تعرف أسباب الخلاف لعلاجها.
	ج- تطلب نقلك إلى مدرسة أخرى لراحة نفسك.
	د- تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.
34- يواجه الرؤساء في العمل أحيانا مرؤوسين متزلفين، فماذا يكون تصرفك إذا حاول أحد المرؤوسين أن يتقرب إليك متزلقا فهل؟	أ- تتجاهل المرؤوس حتى لا يثير غضب زملائه عليك.
	ب- تشعره بأنك لا تعرف المحسوبية في عملك.
	ج- تقربه منك حتى تكسب ولاءه.
	د- توجهه الى أعمال تظهر كفاءته في العمل.
35- مرؤوس مستجد لم يستطع أن يتكيف مع عمله، جاء يطلب نقله إلى إدارة أخرى، فهل؟	أ- تجيبه إلى طلبه مباشرة.
	ب- تجعله يختار العمل الذي يناسبه.
	ج- تغريه بالبقاء في عمله.
	د- ترفض طلبه وتصر على بقائه؟
36- قدم إليك مدير كُفء في عمله طلبا لنقله الى مدرسة خارج مقاطعتك، فهل؟	أ- توافق على طلبه إرضاء له.
	ب- ترفض طلبه لأنك محتاج إليه.
	ج- تدرس معه أسباب طلبه للنقل.
	د- تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.
37- حصلت على أحد المقاطعات كان يطمع فيها زميل لك، ولاحظ عليه الحسرة والمرارة، فماذا يكون تصرفك نحوه؟	أ- تهمله من حسابك لأن الحياة فرص.
	ب- تتوجس منه خيفة خشية الإيقاع بك.
	ج- تحاول أن تكسب وده لتتغلب على مشاعره الودية.
	د- تسعى إلى نقله إلى جهة أخرى.

38- أحد مرؤوسيك عصبي المزاج، وفي أثناء مناقشة مع زميل له ثارت ثائرته وحاول أن يعتدي عليه، فماذا يكون تصرفك نحوه؟	أ- تكلمه على الملإ محذرا من تكرار هذا التصرف.
	ب- تحدثه على انفراد ليقوم بالإعتذار من زميله.
	ج- تحوله إلى أخصائي نفسي ليتولى علاجه.
	د- تحوله الى التحقيق الإداري لمعاقبته.
39- لاحظت أن مرؤوسك خجول ويحجم عن الإشتراك في المناقشات فماذا يكون تصرفك؟	أ- تشجعه وتدعوه الى الكلام في موضوعات يعرفها.
	ب- تدعوه أن يتعرف بنفسه على أسباب خجله.
	ج- تترك له حرية الإختيار في حضور الإجتماعات.
	د- تصر على حضوره الإجتماعات والمشاركة فيها.
40- لديك مرؤوسان بينهما سوء تفاهم، ولديك برنامج عمل يتطلب أن يقوم به الإثنان، فماذا يكون تصرفك؟	أ- تتجاهل الخلاف وسوء التفاهم بينهما.
	ب- تخلق جوا من التفاهم والتعاون بينهما.
	ج- تحول البرنامج الى زميلين آخرين.
	د- تحذرهما من مغبة الخلاف على العمل.
المجال الخامس: معرفة مبادئ الإتصال	
41- أردت أن تثني على مرؤوس لك لقيامه بعمل غير عادي، فأي الوسائل تختارها لتمنحه أكبر قدر من التقدير؟	أ- تثني على عمله في أحد الإجتماعات العامة.
	ب- تضع إعلان التقدير على لوحة النشرات.
	ج- تستدعيه إلى مكتبك لتثني عليه.
	د- تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.
42- تحدث أحيانا إشاعات في مجال العمل، هل ترى أنه من السهل عموما تتع الإشاعة للرجوع الى مصدرها؟	أ- يمكن تتبع مصدر الإشاعة بوجود جهاز للمراقبة.
	ب- تتبع مصدر الإشاعة يتعارض مع الحرية الشخصية.
	ج- عدم تتبع الإشاعة وإهمالها يحول دون انتشارها.
	د- لا أوافق على كل ماذكر.
43- يسأل أحد الأولياء مدير مدرسة عن أحوال إبنه الدِّراسية والسُلوكية ، فهل؟	أ- يستمع إليه فقط ولا يناقشه في شأن إبنه؟
	ب- يستدعي معلم الفصل لمناقشة سلوك إبنه.
	ج- يعتبر لقاءه مع معلم إبنه مربكا للعمل.
	د- يتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر..
44- وصلتك نشرة من الوزارة تمنع التدخين في محيط ، فهل؟	أ- توزعها على المدارس للتوقيع عليها بالعلم.
	ب- تأخذ على الموظفين تعهدا بالإلتزام بما جاء فيها.
	ج- تجمع المديرين لدراسة الإجراءات التنفيذية.
	د- تتبع أسلوبا آخر غير ماذكر
45- أفضل طريقة في نظرك لإخطار أولياء الأمور بنتائج أبنائهم الفترية هي:	أ- أن تُرسل إليهم النتيجة مع أبنائهم بأنفسهم.
	ب- أن تُرسل إليهم بالبريد للتوقيع عليها.

	ج- أن يُستدعي أولياء الأمور للإطلاع على النتائج.
	د- أن يُعقد اجتماعا بين المعلمين والآباء لمناقشة النتائج.
46- تعود أحد المعلمين إخراج التلاميذ قبل الوقت الرّسمي، فهل؟	أ- تعقد لقاء معه لدراسة الأمر؟
	ب- تقوم بتأنيب هذا الموظف بحضور مدير المدرسة؟
	ج- تحيل أمره إلى مدير التربية ليتولى أمره؟
	د- تتبع أسلوبا آخر غير ذلك؟
47- اشتكى أحد التلاميذ من معلم بحجة أنه لا يفهم شرحه، فهل؟	أ- تقوم بمناقشة المعلم لوحدة.
	ب- تقوم بزيارة المعلم في الفصل عدة مرات.
	ج- تناقش التلاميذ مع المعلم لعلاج الموقف.
	د- تتبع أسلوبا آخر غير ذلك.
48- أي العبارات التالية تعبر عن رأيك، بالنسبة للإجتماعات العامة؟	أ- لا أؤمن بأهمية اللقاءات مع العاملين من حين لآخر.
	ب- أرى أن هذه اللقاءات تثير العداء بين الإدارة والعاملين.
	ج- لا حاجة لهذه اللقاءات طالما أن العمل يسير بانتظام.
	د- كل العبارات السابقة بنظري خاطئة.
49- أي هذه العبارات تعبر عن رأيك بالنسبة لعملية الإتصال؟	أ- النشرات المكتوبة أهم وسيلة للإتصال.
	ب- عقد اللجان كوسيلة للإتصال يعطل العمل.
	ج- لا قيمة لجمع المعلومات إلا عند الحاجة.
	د- كل العبارات السابقة غير صحيحة.
50- أي العبارات التالية تعبر عن وجهة نظرك؟	أ- المشاركة أساس اتخاذ القرار السليم.
	ب- المتابعة والتقويم ضروريان للإدارة الجيدة.
	ج- ينبغي أن يعرف بالقرار كل المتأثرين به.
	د- كل العبارات السابقة صحيحة وأوافق عليها.

- تم بعون الله -

ملحق رقم: (3) يمثل مقياس إدارة التغيير في صورته النهائية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة ميدانية بعنوان: " **القدرة القيادية وواقع إدارة التغيير لدى المشرفين التربويين** " وهي أطروحة دكتوراه في تخصص الإدارة والتسيير التربوي، لذلك يضع بين يديك هذه الإستبانة وتشتمل على قسمين:

القسم الأول: يتضمن بياناتك الشخصية.

القسم الثاني: ويتضمن عبارات تصف ممارسة مفتش مقاطعتك لمهارات إدارة التغيير مقسمة حسب الأبعاد:

1 – تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة.
2 – بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد.
3 – تحقيق الإتصال الفعال بالآخرين.
4 – تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير.
5 – التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير.
6 – إدارة وقت التغيير بفاعلية.

ويأمل الباحث الإفادة من خبراتك وموضوعيتك في الحكم على درجة ممارسة مفتش المقاطعة لمهارات إدارة التغيير، كونه أحد قادة التغيير التربوي والمتمثل في الإصلاحات الجارية (إصلاحات 2003) وذلك بوضع عرمة (×) في الحقل الذي يعبر عن درجة ممارسته لكل مهارة.

وسيكون لإجابتك الموضوعية دور رئيسي في تحقيق أهداف الدراسة، ونعدك بأن جميع البيانات سوف تحضى بالسرية التامة، وسوف يقتصر استخدامها لأغراض البحث العلمي، ولك مني جزيل الشكر والإمتنان...

الطالب الباحث: بن حميدة عبد الله

القسم الأول: البيانات الشخصية

الجنس	التخصص	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة
مذكر	مدير ابتدائية	أقل من الباكالوريا	أقل من 5 سنوات
مؤنث	معلم	باكالوريا	من 5 الى 10 سنوات
		ليسانس	من 10 إلى 15
		أعلى من لسانس	15 سنة وأكثر

القسم الثاني: محاور وفقرات الإستبانة

فقرات الإختبار	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المحور الأول: تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة.					

1	– يشيع إتجاهات إيجابية بين العاملين في الإتجاه التربوي.					
2	– يقدر رغبات الأفراد المستهدفين بالتغيير واهتماماتهم.					
3	– يظهر الثقة في قدرات الأفراد وما يمكن أن يسهموا في تحقيق أهداف التغيير.					
4	– يتعامل مع الأفراد بعيدا عن التمييز والمحاباة.					
5	– يعمل على معالجة الأسباب الشخصية لمقاومة الأفراد للتغيير.					
6	– يشارك الأفراد في الممارسة العملية للأنشطة المرتبطة بعملية التغيير.					
7	– يتفاعل مع المناسبات الشخصية للعاملين في الجانب التربوي.					
8	– يشجع إقامة الأنشطة واللقاءات الإجتماعية التي تساعد على توطيد العلاقات الإنسانية.					
9	– يهتم بتهيئة بيئة العمل المناسبة في جانبها المادي المتضمن مقرا ملائما.					
المحور الثاني: – بناء فريق التغيير وتنمية قدرات الأفراد.						
10	– يختار أعضاء فريق التغيير وفق الكفايات اللازمة لتحقيق أهداف التغيير.					
11	– يوزع الأدوار على أعضاء الفريق بما يتناسب مع قدرات وميول كل منهم.					
12	– يعمل على تدريب أعضاء الفريق على المهارات اللازمة لإحداث التغيير.					
13	– يحدد بوضوح المهام المنوطة بفريق إحداث التغيير.					
14	– يعمل للحصول على دعم الإدارات العليا لجهود الفريق في إحداث التغيير.					
15	– يزود الفريق بالإمكانات والتسهيلات الضرورية لإحداث التغيير.					
16	– يساهم في تطوير آليات العمل التي تسهل إنتاجية الفريق وتحقق أهداف التغيير.					
17	– ينسق جهود أعضاء الفريق لتحقيق التكامل المثمر وتجنب الإزدواجية أو التعارض في الأداء.					
18	– ينمي لدى أعضاء فريق التغيير العمل بروح الفرد الواحد.					
المحور الثالث: – تحقيق الإتصال الفعال بالآخرين.						
19	– يطلع المعنيين بالتغيير على دواعي وأهداف التغيير.					
20	– يعمل على أن تكون الرغبة في إحداث التغيير نابعة من أنفسهم.					
21	– يقدم إيضاحات كافية تتعلق بطبيعة التغيير تساعد المعنيين بالتغيير على إدراك ما ينبغي عليهم القيام به.					
22	– يتيح الفرصة أمام الأفراد للتعبير عن آرائهم وأفكارهم تجاه عملية التغيير.					
23	– يتقبل الإختلاف في الرأي مع الآخرين حول عملية التغيير.					
24	– يتجنب إصدار الأوامر المباشرة لإحداث التغيير.					
25	– يستخدم أسلوب الحوار في إطار الإحترام والتقدير المتبادل.					
26	– يحرص على المصارحة للحد من الإشاعات المؤدية إلى مقاومة التغيير.					
27	– يحرص على استمرار قنوات الاتصال مفتوحة خلال مراحل عملية التغيير.					

المحور الرابع – تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير.						
28	– يستطلع رأي التربويين المعنيين بالتغيير للحصول على المعلومات المرتبطة بعملية التغيير.					
29	– يشرك الأفراد في وضع الأهداف المناسبة للتغيير.					
30	– يشرك الأفراد في تحديد آليات العمل المناسبة.					
31	– يشرك الأفراد في اتخاذ القرارات اللاومة لعملية التغيير.					
32	– يوظف قدرات الأفراد الموهوبين في التغلب على الصعوبات والمعوقات التي قد تواجه عملية التغيير.					
33	– يفوض الصلاحيات المناسبة لفريق التغيير لزيادة إحساس الأعضاء بالشراكة والمسؤولية تجاه عملية التغيير.					
34	– يشجع الأفراد على المبادرة في طرح الأفكار والمقترحات الإيجابية.					
المحور الخامس: – إدارة وقت التغيير بفاعلية						
35	– يحدد وقتا مناسبا للبدء في إحداث التغيير.					
36	– يهتم بترتيب الأولويات في تنفيذ التغيير وفقا للحاجات القائمة ودرجة أهميتها					
37	– يراعي عند اتخاذ قرار – بتعلق بسرعة إحداث التغيير أو إحداثه بشكل متدرج – طبيعة وحجم التغيير.					
38	– يرعي عند اتخاذ قرار – بتعلق بسرعة إحداث التغيير أو إحداثه بشكل متدرج – ما يتطلبه من تدريب وإعداد.					
39	– يحدد بدقة الفترة اللازمة لتحقيق النتائج المرجوة للتغيير.					
40	– يضع برنامجا زمنيا معلنا لتنفيذ إجراءات التغيير وفق مراحل محددة ومناسبة.					
41	– يتابع مدى الإلتزام بتنفيذ خطط العمل المرسومة لإحداث التغيير.					
المحور السادس: – التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير.						
42	– يظهر حماسا لتحقيق أهداف التغيير أكثر من الجميع.					
43	– يشعر الأفراد بأهمية الدور الذي يقوم به كل منهم في عملية التغيير.					
44	– يشيد بإنجازات وجهود الأفراد في عملية التغيير.					
45	– يقدم للأفراد حوافز مادية ذات قيمة وجدوى في عملية التغيير.					
46	– يتيح الفرصة للأفراد في احقيق ذواتهم من خلال تطبيق الأفكار التي يقترحونها لتحقيق أهداف التغيير بطريقة أفضل.					
47	– يعلن باستمرار عن كل ما يتوصل إليه فريق التغيير من نتائج إيجابية.					
48	– يتجنب الممارسة السلبية التي تؤدي إلى إحباط الهمم وفتور العزائم، مثل التأنيب أو التقديرات العشوائية التي لاتعكس مستوى الأداء.					

– تم بعون الله –

ملحق رقم: (4) يبين قائمة السادة المحكمين

م	الاسم	التخصص	الدرجة	جهة العمل
1	عبدوني عبد الحميد	علم النفس	أ.ت.العالي	جامعة باتنة
2	بودربالة محمد	علم النفس الاجتماعي	أ.ت. العالي	جامعة المسيلة
4	زرواتي رشيد	علم الاجتماع	أ.ت.العالي	جامعة برج بوعريريج
5	إسماعيلي يامنة	علم النفس	أ.ت. العالي	جامعة المسيلة
6	ضياف زين الدين	علم النفس التربوي	أ.ت.العالي	جامعة المسيلة
7	حماش الحسين	تنظيم وعمل	أ.ت.العالي	جامعة الجزائر
8	عمور عمر	علم النفس التربوي	أ.ت.العالي	جامعة المسيلة
9	فكرون السعيد	علم الاجتماع	أ.ت.العالي	جامعة المسيلة
10	لوكيا الهاشمي	علم النفس تنظيم وعمل	أ.ت.العالي	جامعة قسنطينة
11	برو محمد	علوم التربية	أ.ت.العالي	جامع المسيلة
12	جبالي نور الدين	علم النفس	أ.ت. العالي	جامعة باتنة
13	ل.ش.عبد الحليم	لغة عربية	مفتش.ت.إ	مديرية التربية بويرة
14	مجاهد العيد	لغة عربية	مفتش.ت.إ	مديرية التربية بويرة
15	بكري.ع. الرشيد	لغة عربية	مفتش.ت.إ	مديرية التربية مسيلة
16	وهاب كمال	لغة عربية	مفتش.ت.إ	مديرية التربية بويرة
17	سلطاني النذير	لغة عربية	مفتش.ت.إ	مديرية التربية مسيلة

ملحق رقم: (5) يبين وثيقة الترخيص بإجراء البحث الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: 491 /2014

المسيلة في: 2014/04/24
مدير التربية
إلى السيد(ة): مفتشي التعليم الابتدائي بالمسيلة

الموضوع: ترخيص بإجراء (تربص- بحث – استبيان) ميداني .

بناء على مراسلة جامعة: الحاج لخضر - باتنة كلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس تحت رقم: ..... بتاريخ: 2014/04/23

يرخص للطلبة الآتية أسماؤهم:

الرقم	الاسم واللقب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم البطاقة
01	بن حميدة عبد الله	1969/06/04 بسكرة	
02			
03			
04			
05			

بالدخول إلى المؤسسة خلال الفترة الممتدة من: 2014/04/27 إلى غاية: 2014/05/27
لإجراء : (تربص) (بحث) (استبيان) في المحاور التالية :
- اختيار العينة الميدانية لجولة الى مفتشي التعليم الابتدائي
- استمارة ادارة التلميذ الموجهة الى عينة من المدرسين

مع احترامهم للشروط التالية:
1- العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
2- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية إزاء الإخلاء بذلك.
3- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير
4- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول لمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
5- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

ع/ مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
رشيد علوي