وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي :.....

رقم التسجيل :..... عنوان الاطروحة

الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في :علم اجتماع تخصص: علم اجتماع التربية

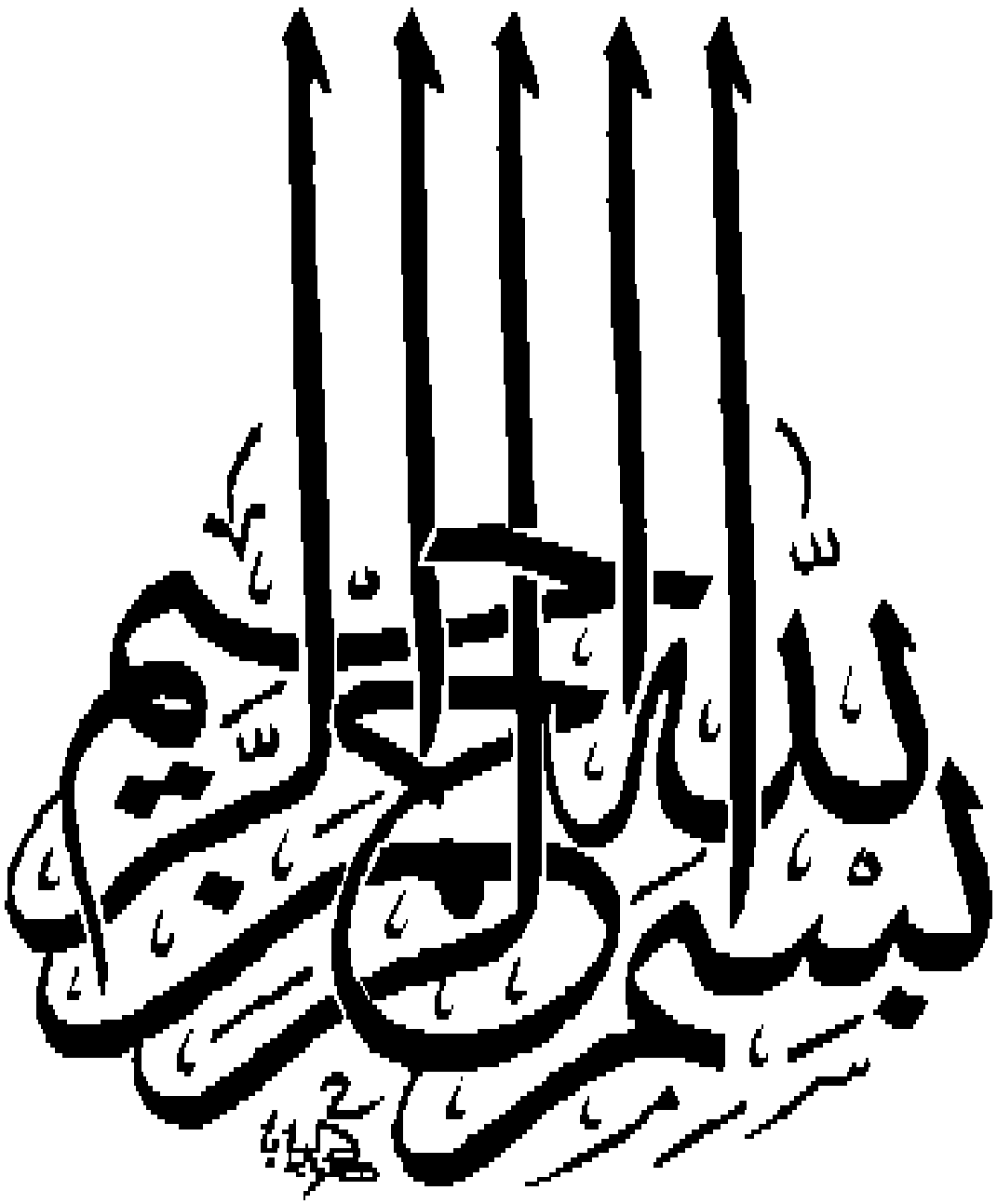
إعداد الطالب: إشراف ا لبروفيسور:

خير الدين بن خرور مليكة عرعور

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	نور الدين زمام	أستاذ	بسكرة	رئيسا
02	مليكة عرعور	أستاذ	بسكرة	مشرفا
03	ليندة شنافي	أستاذ	خنشلة	مناقشا
04	نورة قنيفة	أستاذ محاضر(أ)	أم البواقي	مناقشا
05	إسماعيل رابحي	أستاذ محاضر(أ)	بسكرة	مناقشا
06	جابر مليكة	أستاذ محاضر(أ)	ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017



بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى :

1. ﴿قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَمَنْ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَنْ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ فَسَيَقُولُونَ اللَّهُ فَقُلْ أَفَلَا تَتَّقُونَ﴾ [يونس : 31]

2. صدق الله العظيم

إهداء

إلى اللـذين أوصى الله عز وجل بالإحسان إليهما

ووصى الرسول صلى الله عليه وسلم بصحبتهما ؛

عرفانـا بفضـلهما علينـا، والـدي الكـريمين اللـذين فيهمـا قـال تعـالى:

﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾

(الإسراء الآية 24)

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي"

فالشكر كلّه لله أولاً وأخيراً على توفيقه في إنجاز هذا العمل الأكاديمي المتواضع وأتقدم بعظيم الشكر والتقدير للمشرفة على هذا البحث **البروفيسور: مليكة عرعور** ،لما لها من كبير فضل على قيمة هذا البحث من خلال تشجيعها وتعاونها وآرائها ونصائحها وتوجيهاتها السديدة تصحيحا وتقويما وتنقيحا..

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى كافة الأساتذة والدكاترة الذين أفادوني بعلمهم ا.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني في إنجاز هذه الرسالة من قريب أو بعيد لاسيما الأمين العام لمديرية التربية لولاية باتنة :عبد اللاوي عبد المجيد، ومختلف رؤساء مصالح المديرية وموظفيها، خصوصا مصلحتي التكوين والتفتيش ومصلحة التنظيم التربوي ،ولا أنسى مستشاري مركز التوجيه المدرسي والمهني باتنه ،فضلا عن مفتشي المقاطعات للابتدائي :البيداغوجيين والإداريين ،وأيضا مديري ومدرسي التعليم الابتدائي في المؤسسات التربوية التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية والميدانية ،وكذا فالشكر موصول للجنة المناقشة مسبقا ،وإلى جميع الذين لم آت على ذكرهم ،ولهم مني جميعا أسمى عبارات التقدير والاحترام مع كثير من الامتنان .

وإن كنت قد وفقت فمن الله تعالى وفضله ،وإن كانت الأخرى فحسبي أجر الاجتهاد ،فالله أسأل السداد والتوفيق.

فهرس المحتويات

المحتوى	ص
1-آية قرآنية.	
2- الإهداء .	
3- شكر وعرفان .	
الفهارس	
1-فهرس المحتويات .	
2-فهرس الأشكال.	
3-فهرس الجداول .	
4-فهرس الملاحق.	
مقدمة	أ-ج
الفصل الاول: الإجراءات المنهجية للدراسة	4
1- تحديد الاشكالية وفرضيات الدراسة.	7
2- مبررات اختيار الموضوع وأهميته وأهدافه.	14
3- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	19
4-مجالات الدراسة.	25
5-منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات .	31
6- عينة الدراسة وخصائصها .	47
الفصل الثاني: التسيير البيداغوجي وأبعاده الاجتماعية .	49
تمهيد:	50

1: ماهية التسيير البيداغوجي	55
2:أنواع التسيير البيداغوجي.	65
3: محيط التسيير البيداغوجي	80
4-ثقافة التسيير البيداغوجي	87
5: فريق التسيير البيداغوجي	92
الفصل الثالث : المردود التربوي ومظاهره	96
تمهيد	97
1- تعريف المردود التربوي.	98
2- محددات المردود التربوي.	100
3- مظاهر المردود التربوي المدرسي:	103
3. 1. التفوق المدرسي	103
3 . 2. الهـدر المدرسي	112
4- الاتجاهات المفسرة للمردود التربوي،والتعقيب عليها.	129
الفصل الرابع: العلاقة التصورية للتسيير البيداغوجي بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية	134
تمهيد	135
1- المدرسة الجزائرية وتسيير التعليم الابتدائي بها.	136
2- التجربة الغربية حول التسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمؤسسات	153

االتعليمية (ألمانيا–فرنسا–فيرلندا).	
3–التجربة العربية حول التسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمؤسسات التعليمية (مصر ،تونس ،الجزائر)	**161**
4–قراءة سوسيولوجية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الجزائرية .	**166**
الفصل الخامس : عرض وتحليل البيانات الميدانية .	172
1– عمل فريق التسيير البيداغوجي في تحسين نتائج المدرسة الجزائرية	174
2– مساهمة ثقافة التسيير البيداغوجي في زيادة المردودية البيداغوجية	182
3– دور المحيط البيداغوجي في تفعيل إنتاجية المدرسة الجزائرية .	191
4– عرض البيانات وتحليل المعطيات المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة في التابعة ومناقشتها .	200
5–مناقشة عامة لنتائج الدراسة .	224
خاتمة	**242**
قائمة المراجع	**245**
الملاحق	**254**
ملخص الدراسة باللغة العربية .	**291**
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية .	**292**
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.	**293**

فهرس الأشكال

رقـــــم الشكل	عنوان الشكل
1	يمثل نموذج لمراحل التسيير البيداغوجي بالمشروع
2	يمثل دوائر الاختصاص للمؤسسات التربوية.
3	يوضح الهيكل التنظيمي للمدرسة الابتدائية
4	يوضح التوقعات المرتبطة بدور المدرس
5	مخطط توضيحي لاختيار المقاربة الماكرو سوسيولوجية للدارسة.
6	مخطط توضيحي المقاربة الميكرو سوسيولوجية للداراسة.
7	يوضح اقتراح حلقة الجودة
8	يبين نظام التحسين المستمر في تسيير التعليم باليابان .

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول
1	يبين الصفات الأساسية لفريق المشروع
2	يبين مهام الفريق القيادي
3	نظام التقويم في المدرسة الابتدائية الألمانية وفق المستويات الستة من التقديرات:
4	تعداد المدارس والموظفين والتلاميذ بولاية باتنة لسنة : 2015 /2016
5	توزيع استبيان الدراسة الاستطلاعية على المديرين والمدرسين ببعض مدارس مدينة باتنة
6	يبين نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالسؤال الأول
7	يبين نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالسؤال االثاني .
8	نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالسؤال الثالث
9	الصورة الأولية لأداة قياس الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية
10	يوضح معامل الارتباط بين كل بند والمقياس ككل
11	عدد الاستمارات الموزعة وغير المسترجعة والمحللة إحصائيا
12	درجة الموافقة على بدائل المقياس في حالة العبارات الموجبة
13	يوضح درجة الموافقة على بدائل المقياس في حالة العبارات السلبية

14	يبين درجة القطع لكل مستوى من مستويات الممارسة
15	يبين توزيع العينة الكلية للمديرين والأساتذة مجال الدراسة وفق المتغيرات المستقلة: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة ،ومرات التكوين .
16	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.
17	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي.
18	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة.
19	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مرات التكوين.
20	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.
21	يبين واقع ممارسة التسيير البيداغوجي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة على بعد ثقافة التسيير البيداغوجي
22	يبين واقع التسيير البيداغوجي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة على بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي .
23	يوضح واقع التسيير البيداغوجي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة على بعد فريق التسيير البيداغوجي.
24	تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة.
25	مستوى النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي بالمدارس الابتدائية بمدينة باتنة .

26	مستوى النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي بالمدارس الابتدائية بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين والأساتذة.
27	مستوى النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي بالمدارس الابتدائية بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين والأساتذة.
28	واقع المردود التربوي في ظل الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة.
29	يوضح النسبة الفائية (F) لاختبار ليفين لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).
30	يوضح قيمة(ت) لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).
31	يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير المسمى الوظيفي
32	نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مجموعات المتغير المستقل المسمى الوظيفي في المتغيرات التابعة عن واقع أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة .
33	يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير المؤهل العلمي
34	نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لقياس الفروق بين مجموعات المتغير المستقل :المؤهل العلمي في المتغيرات التابعة
35	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق والتأثير لمتغير المسمى الوظيفي في المتغير التابع ثقافة التسيير البيداغوجي ولصالح من ؟
36	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة

	لمستويات المؤهل العلمي على بعد ثقافة التسيير البيداغوجي:
37	**يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير المؤهل العلمي**
38	**نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لقياس الفروق بين مجموعات المتغير المستقل :سنوات الخدمة في المتغيرات التابعة**
39	**يبين نتائج اختبار** (LSD) للمقارنات البعدية **لمعرفة اتجاه الفروق والتأثير لمتغير المسمى الوظيفي في المتغير التابع ثقافة التسيير البيداغوجي ولصالح من**
40	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة لمستويات المؤهل العلمي على بعد ثقافة التسيير البيداغوجي.**
41	**يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير المسمى الوظيفي**
42	**نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مجموعات المتغير المستقل عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي في المتغيرات التابعة**
43	**يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير الأبعاد الاجتماعية وتأثير المتغيرات المستقلة الخمسة:**
44	**نتائج تحليل التباين التفاعلي في الاتجاهين لقياس الفروق بين تفاعل مجموعة المتغيرات المستقل الخمسة في متغير الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي**
45	**يبين متوسط الذكور والإناث للتفاعل بين المتغيرات لكل مجموعة فرعية مستقلة.والخاصة بتحليل التباين التفاعلي**
46	**يبين متوسط المؤهلات العلمية والخاصة بتحليل التباين التفاعلي.**

47	يوضح المتوسطات المقدرة باختبار(Tukey HSDa,b,c) لمرات التكوين وتأثيرها على الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي.
48	يوضح المتوسطات المقدرة للتأثير التفاعلي لمتغيري :الجنس والمؤهل العلمي على الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي.
49	نتائج معامل الارتباط بين متغير عمل فريق التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل عمل فريق التسيير البيداغوجي.
50	يبين نتائج معامل الارتباط بين متغير ثقافة التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي.
51	نتائج معامل الارتباط بين متغير محيط التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي.
52	نتائج معامل الارتباط بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائية .
53	نتائج العينة ومدى تطابقها في النتائج مع المجتمع الاصلي باستخدام اختبار كا ²:

فهرس الملاحق:

♣ ملحق رقم (01): الاستبيان الاستطلاعي .

♣ ملحق رقم (02): الاستبانة في صورتها الأولية مرفقة بملاحظات المحكمين.

♣ ملحق رقم (03): قائمة بأسماء السادة محكمي الاستبانة .

♣ ملحق رقم (04): نسب اتفاق المحكمين .

♣ ملحق رقم (05): التعديلات التي مست فقرات الاستبيان .

♣ ملحق رقم (06): الاستبانة في صورتها النهائية .

♣ ملحق رقم (07): نتائج أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية .

♣ ملحق رقم (08): نتائج أفراد عينة المديرين في الدراسة الأساسية .

♣ ملحق رقم (09): نتائج أفراد عينة المعلمين في الدراسة الأساسية.

♣ ملحق رقم (10): قرار رقم 778/و.ت/أ.خ.و ويتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية .

♣ ملحق رقم (11) بيانات المعالجة الإحصائية بنظام الرزم الإحصائية SPSS

♣ ملحق رقم (12) قرار رقم ..ز المؤرخ في المحدد لمهام مديري المدارس الابتدائية

♣ ملحق رقم (13) قرار رقم ..ز المؤرخ في المحدد لمهام أساتذة المدارس الابتدائية

مـــــــقدمة:

تواجـه المنظومـة التربويـة اليـوم – الكثيـر مـن أي وقـت مضـى– رهانـات متعـددة مصـدرها التحديات الناشئة عن العولمة، إلى جانب الثورة التكنولوجية الحديثة والمتمثلة في الالكترونيات وتكنولوجيا الاتصالات،وبالتالي فإن التركيز على عمليات التربية في الواقع الفعلي تعد إحدى الرهانات المطلوبة،حيث احتلت قضية البيداغوجيا بمختلف مجالاتها وتشعباتها وأبعادها محور اهتمام ودراسة وبحث الكثير من العلماء المختصين الذين أبدعوا في بناء الاستراتيجيات والطرق البيداغوجية التي استخدمتها الدول المتقدمة والسائرة في طريق النمو حيث تعد البيداغوجيا بالكفاءات إحدى تلك الطرائق،هذه الأخيرة مرتبطة بالتسيير التعليمي مازالت تفرز آثارها على حياة مؤسستنا التعليمية، ولعل أيضا مشروع المؤسسة والتكوين المفروضين على الهيئة الإدارية والتربوية يعدان من أحدث الأدوات التسييرية البيداغوجية الجديدة في الساحة التربوية، من أجل تفعيل الحياة المدرسية وتحسين مردودها التربوي.إزاء كل هذا يبقى الإشكال المطروح عن فعالية المدرسة وعن نتائجها ونوعية مخرجاتها ومردودها ،ولعل النتائج المدرسية من خلال الامتحانات الرسمية تمثل المؤشر المشهور الذي يسمح بتشخيص الحالة الصحية لأي نظام تربوي، فالعديد من الدول ومن بينها الجزائر أصبحت اليوم تتجه نحو تأسيس مؤشرات يمكن اعتمادها للقيام بتحليل موضوعي لوضعية وسير نظامها التربوي، مما يمكنها من تشخيص حالته العامة ودرجة فعاليته، ولعل إضافة مؤشر التسيير البيداغوجي الذي يدخل في إطار المناجمنت و الحوكمة ليعبر عن حقيقة المردود التربوي والعائد المدرسي ،يعد لبنة جديدة في هذا الشأن، وهي لب هذه الدراسة، والموسومة بعنوان :الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية.

إن تجسيد حقائق موضوعية يتطلب انتهاج مسار منهجي محدد تمثل باختصار في : تحديد الإطار النظري لعناصر الموضوع، ثم تحديد إجراءات البحث الميدانية من حيث اختيار مجالات الدراسة، وجمع المادة الميدانية ثم تحليلها واستخلاص النتائج.

وإنجازا لمجمل هذا المسار قسم البحث هذا إلى خمسة فصول متلاحمة ، فالفصل الأول خصص لتحديد موضوع الدراسة من خلال إبراز إشكاليته ومبررات اختيارها، وكذلك أهميتها وأهدافها، فضلا عن تحديد التعاريف الإجرائية لأهم المفاهيم الرئيسية المستخدمة فيها ،وكذا ببيان مجالات الدراسة المكانية والزمانية والبشرية، وأيضا المنهج المعتمد والأدوات المستخدمة لجمع البيانات و الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج الدراسة واختبار الفرضيات ،فضلا عن بيان مجتمع البحث و عينة الدراسة بخصائصها وكيفية اختيارها.أما الفصل الثاني فقد خصص لتحديد ماهية التسيير البيداغوجي وبيان أنواعه ، التركيز على ابعاده الاجتماعية من فريق التسيير البيداغوجي ومحيط التسيير البيداغوجي إلى ثقافة التسيير البيداغوجي، وخصص الفصل الثالث للوقوف على طبيعة المردود التربوي وأهم المدارس المفسرة له مع تحديد أهم مظاهره ومؤشراته. بينما خصص الفصل الرابع لإبراز بيئة الدراسة المرتبطة بالمدرسة الجزائرية وتسييرها لنتعرف على الإطار العام الذي يتهيكل ضمنه متغيري الدراسة :التسيير البيداغوجي والمردود التربوي، وبعدها تم التركيز على التجربة الغربية والمحلية حول المتغيرين بأخذ تجربة كل من ألمانيا وفرنسا وفيلاندا في التسيير البيداغوجي والمردود التربوي، وتجربة تونس ومصر عربيا ،فضلا عن التجربة الجزائرية،مع قراءة سوسيولوجية لهذه الاخيرة.

بعدا هذا كله يأتي الفصل الخامس والأخير فقد تضمن عرضا للبيانات وتحليلا لمعطياتها،و فق تساؤلات و فرضيات الدراسة والتحقق منها بالاحتكام إلى الدراسات السابقة قبولا أو رفضا، فضلا عن التراث النظري والواقع الميداني، لتأتي بعدها مناقشة عامة لنتائج الدراسة وفق التحليل السوسيو تربوي ، ثم خاتمة البحث التي تحمل النتيجة الختامية النهائية للبحث مع عرض أفكارجديدة بها ؛إيمانا منا بتراكمية العلم والمعرفة، وأخيرا قائمة المراجع وملاحق البحث،لتنتهي الدراسة بملخصات ثلاثة :باللغة العربية وباللغتين: الفرنسية و الإنجليزية. هذه بصفة موجزة مجمل المراحل التي ضمنها هذا البحث المتواضع، نأمل أن نكون بهذه المساهمة، قد فتحنا أفقا من آفاق البحث العلمي الواسع المعالم والعوالم .

الفصل الأول

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- تحديد الاشكالية وفرضيات الدراسة.
1.1.تحديد الإشكالية.
2.1. فرضيات الدراسة .
2- مبررات اختيار الموضوع وأهميته وأهدافه.
1.2. مبررات اختيار الموضوع
2.2.أهمية الموضوع
3.2.أهدافه.
3- التعاريف الإجرائية للدراسة
4-مجالات الدراسة.
1.4.المجال الزماني.
2.4.المجال المكاني.
3.4.المجال البشري .
5-منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات .
1.5.منهج الدراسة
2.5.أدوات جمع البيانات
6- عينة الدراسة وخصائصها
1.6.عينة الدراسة وكيفية اختيارها
2.6. خصائص العينة

1. تحديد الاشكالية وفرضيات الدراسة.

1.1 تحديد الاشكالية:

أصبح التعليم في العصر الحديث ليس مجرد خدمة إنسانية يقدمها المجتمع لأفراده، وإنما استثمار يحقق عائدا ومردودا تربويا على الفرد والمجتمع، وأصبح مجال التسيير في اقتصاديات التعليم محور اهتمام كل من علماء التسيير والاقتصاد والاجتماع والتربية، وكثر الحديث في الآونة الأخيرة عن المردود التربوي والهدر التربوي بمظاهره المختلفة: التسرب والرسوب والإعادة...

ويعتبر الهدر التربوي من أخطر المشكلات التي تواجهها الدول في العالم ،اذ قدرت مثلا "نسبة المتسربين في دول أمريكا اللاتينية بـ60 تلميذا من كل 100تلميذ مقيد بالمرحلة الابتدائية، و 54 في دول آسيا، بينما تصل 20تقريبا في دول إفريقيا"[1]،وبينت هذه الإحصائيات أن هناك تفاوتا كبيرا بين الدول في هذه النسب ،قد تصل في بعض دول أمريكا اللاتينية إلى 75% وهي نسبة عالية جدا، وفي بعض دول إفريقيا إلى 81% وآسيا إلى64% وهي بدورها نسبة عالية جدا ،ذات إثر على المردود التربوي بهذه الدول[2].

ونجد أن معظم هذه الدول تنفق الكثير على نسبة صغيرة من سكانها الذين يدرسون بالجامعات والكليات ،بينما تهمل المراحل التعليمية الأخرى التي يمثل الملتحقون بها العدد الأعظم من التلاميذ ،بالرغم من أن المرحلة الابتدائية في الوقت الحاضر أصبحت مرحلة تعليمية أساسية هامة، تحدد قدرات التلميذ ومستواه المعرفي ومهاراته، كما أنها تعده فكريا واجتماعيا ،وتحدد درجة نجاحه في

---

[1]– سميرة أحمد السيد،علم اجتماع التربية، ط3 ،دار الفكر العربي،القاهرة ،1998، ص183.

[2]– المرجع نفسه، ص183.

المراحل التعليمية التالية مع احتمالية العودة إلى الأمية كما تؤكد ذلك دراسة عن التسرب المدرسي والارتداد إلى الأمية في الجزائر للباحثة جاب الله زهية سنة1998.*

وتؤكد نتائج بعض الدراسات والتقارير التي أعدتها منظمة اليونسكو1والتي أشارت إلى أن حوالي50% من الأطفال يتركون المدرسة الابتدائية قبل الانتهاء من مرحلتها، وتزداد هذه النسبة في بعض الدول الإفريقية لتصل إلى أكثر من80% من جملة التلاميذ المقيدين بهذه المرحلة.أما على المستوى العربي فقد أجرى مكتب الإحصاء باليونسكو دراسة عن التسرب بالمدرسة الابتدائية في (13) دولة عربية ،وقد اوضحت نتائج هذه الدراسة إن نسبة التسرب في هذه المرحلة بلغت حوالي 27.2%من مجموع التلاميذ المقيدين بها في هذه الدول2.فالكثير من النظم التعليمية للدول تعاني ضعفا في تحقيق الكفاءات النوعية في أداء خريجيها لمختلف المراحل التعليمية، وفق ماتقتضيه أهداف التخطيط التربوي المنتهجة، وأساليب التسيير البيداغوجي المعتمدة.

ولما كان التسيير البيداغوجي ذلك الإجراء التنفيذي والتطبيقي الذي يترجم المخطط الاستشرافي النظري إلى ممارسة عملية ميدانية، ونعني بذلك التنزيل الواقعي المحض لمجمل الأهداف التي أنبنى عليها التخطيط في مختلف تجلياته ،وهنا يصعب الحديث عن المردود التربوي في المدرسة إذا كانت هذه الاخيرة لا تحتكم على آليات هذا التسيير البيداغوجي بأبعاده المختلفة خصوصا أبعاده الاجتماعية :من سلوكية المرتبطة بفريق التسيير البيداغوجي ،وبيئية المرتبطة بمحيط التسيير البيداغوجي ،وثقافية المرتبطة بثقافة التسيير البيداغوجي.وبالتالي لا يمكن تغافل هذه الأبعاد الاجتماعية على اعتبار أنها من مستلزمات التسيير البيداغوجي ومقتضياته الإجرائية، وهي التي نحسب أنها المساهمة في تحقيق المردود التربوي المتميز.

ومن جهة أخرى فكل بعد من هذه الأبعاد الاجتماعية يستند الى مجموعة من المرتكزات ،فثقافة التسيير البيداغوجي تتضمن القيم والمعاني والمبادئ لمختلف العاملين بالمدرسة.ومحيط التسيير

---

*-انظر في رسالة الماجستير في علم الاجتماع التربوي بجامعة الجزائر السنة الجامعية1997-1998 للطالبة جاب الله زهية حيث هدفت البحث عن :واقع الارتداد إلى الأمية في الجزائر ،وماهي الأسباب التي تدفع بالمتسرب إلى الارتداد إلى الأمية ؟،وما علاقة ظروف المجتمع بالارتداد إلى الأمية ؟

1- علي السيد محمد الشخيبي، علم الاجتماع التربية المعاصر،ط1،،دار الفكر العربي ،مصر2002، ص347.

2- المرجع نفسه ،ص347

البيداغوجي يشمل موقع المدرسة وسعتها وعدد الأفواج بها ،فضلا عن كل ما يتعلق بإمكانيات هذه المدرسة، أما فريق التسيير البيداغوجي فيتضمن الأفراد وخصائصهم داخل التنظيم المدرسي من مدير وأساتذة وتلاميذ وأولياء ووصاية.

لقد بينت الدراسات أن محيط التسيير البيداغوجي للمؤسسة التربوية يؤثر على نتائجها وعلى التحصيل الدراسي للمتعلمين ،فقد ذكر جميل حمدي في كتابه الادارة المدرسية عدة دراسات سارت في هذا الاتجاه ومن أهمها:[1] دراسة **هاجيت (Highett)** الموسومة بعنوان :آراء الأباء والمديرين والمراقبين بشان فعالية وعدم فعالية المدرسة.،وتدخلا ت الآباء عندما لا تكون المدرسة وفق المقاييس اللازمة، وعوائق تحقيق فعالية المدير والمدرسة، وكان من نتائج الدراسة :ان قلة التمويل والآثار الجانبية وقلة العمل الجماعي من عوائق تحقيق فعالية المدرسة، وأشار المراقبون والمديرون ان المراقبين فشلوا في مساندة المديرين وعلى الأخص فيما يتعلق بتطوير البرامج المهنية وان لذلك آثارا سلبية على فعالية المدرسة، وإن أولياء الامور الذين زاروا المدرسة لمشكلة ما، لم يستطيعوا حلها، وأن التوصل إلى الحلول الناجحة يكون ممكنا عندما يهتم المدير ،ويناقش في مختلف استراتيجيات الحل ومتابعة المشكلة. وسارت الكثير من الدراسات في هذا المنحى من أهمها:دراسة"**ياما موتو**" ""**Yamma Moto**" الذي حاول على ضوئها تفسير علاقة التحصيل الدراسي بالجانب الاجتماعي والاقتصادي " إذ قام الباحث باختبار عينة تتكون من 827 تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية في عشر مدارس عامة في مدينة صناعية بولاية "أوهايو" بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى أن ارتفاع المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة يتيح ويضمن للذين ينتمون إلى هذا المستوى فرصا أكبر للنجاح الدراسي ويساعدهم على الإبداع.

وفي السياق ذاته أجرت إزكير **(Isaguir)** دراسة حول العلاقة بين الطبقات الاجتماعية والتوجه المهني في الجامعة بأمريكا اللاتينية، وذلك بدراسة عينة من طلبة جامعة (بوينس أيرس) "بالأرجنتين"، ينتمون إلى طبقات اجتماعية متوسطة وطبقة اجتماعية شعبية، وأثبتت هذه الدراسة تأثير كل من الانتماء الطبقي والمهني والمستوى التعليمي للعائلة على التوجيه المهني للطالب بعد تخرجه، حيث يختار أبناء الطبقة الميسورة المهن التقليدية المعتبرة.

---

[1]–جميل حمداوي، الإدارة التربوية بين التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي،ط1،مكتبة الثقف ،المغرب ،2016،ص88 .

كما أجرى **روبرت** وزملائه (**Robert.2001**) دراسة حول علاقة التحصيل الدراسي بالمستوى الاقتصادي للأسرة بكندا ،شملت هذه الدراسة (20025) طفل إلى غاية سن (13سنة) وتوصلت إلى أن الأطفال المنحدرين من أسر ذات دخل مرتفع (65000 دولار) تحصلوا على معدلات أعلى من الأطفال المنحدرين من أسرذات الدخل الضعيف أقل من (20000دولار) في متغير القراءة والرياضيات .

وفي دراسة مكلويد (Mcloyd) التي قام بها خلال العطل الصيفية أن مستوى تحصيل التلاميذ القادمين من أسر ذات مستوى متوسط كان أعلى من مستوى تحصيل التلاميذ القادمين من أسر ذات مستوى متدني من الناحية الاقتصادية هو دليل على ذلك من خلال ازدياد عدد الكلمات التي تعلمها التلاميذ المنحدرين من أسر متوسطة عكس التلاميذ المنحدرين من اسر منخفضة اقتصاديا.

أما عن بعد ثقافة التسيير البيداغوجي والمردود التربوي فنجد من الدراسات التي سارت في هذا المنحى دراسة **فركول** *(**2007**) والتي بينت أن ثقافة الرأسمال البشري الذي يقوم تكوينه على أساس التربية والتعليم، يصبح صاحب الدور القيادي في العملية الاقتصادية والاجتماعية ككل. وأن الإمكانيات الاقتصادية والثقافية للمجتمعات تلعب دورا في نوعية التعليم وجودة التكوين ومستوى أداء النظام.

وهذا ما ظهر بشأن ثقافة التسيير بالحوار والتشاور وسمو العلاقات الإنسانية لدى مديري المؤسسات التربوية في دراسة سهام بن رحمون (2007) والتي بينت أن وجود هذه الثقافة عامل مؤثر بالإيجاب على المردود التربوي،و من نتائج هذه الدراسة أيضا أن عوامل تحقيق العلاقات الإنسانية من اتصال ومشاركة وتفويض في الإدارة المدرسية موجودة ولكن بشكل نسبي ومحدود

---

*– دراسة فركول (2007) الموسومة بـ" النظام التربوي في الجزائر،تمويله وفعاليته،و مردوده الداخلي "حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي وفق أسلوب الاستقراء والاستنتاج ،ومن بين النتائج التي توصلت اليها أيضا إلى أن عدد المتمدرسن في النظام التربوي الجزائري تضاعف حوالي سبعة (07) مرات منذ الاستقلال إلى 2004.وتحسين المردود الداخلي للنظام التربوي وزيادة فعالية المدرسة الأساسية لم يرافقه تحسن في نوعية المنتوج المقدم في شكل متخرجين، وذلك ليس نتيجة لأسباب من داخل النظام فحسب، بل أيضا لعوامل وأسباب خارجية.

جدا، ما أدى إلى نسبية فعالية الإدارة المدرسية[1]، وأيضا دراسة : **عمار بوخذير(2005)** حول : **تجدد الممارسات التسييرية للمديرين و تحول ثقافة التنظيم**، حيث ركزت هذه الدراسة على المفاهيم الأساسية التالية: الممارسة التسييرية، ثقافة المنظمة، المديرون، التحول، مقسما دراسته إلى قسمين: قسم نظري و آخر تطبيقي، وأظهرت نتائجها وجود درجة عالية من الممارسة التسييرية لجميع القيم التنظيمية (ترشيد الموارد، الانضباط في العمل، إتقان العمل، الأمن و السلامة، العمل الجاد، الاهتمام بالمحيط)، باستثناء قيمة العلاقات الإنسانية التي كانت درجة ممارستها معتدلة، و قيمة التنمية الشخصية التي جاءت درجة ممارستها منخفضة[2].

وبالنسبة لبعد فريق التسيير البيداغوجي والمردود التربوي فقد أظهرت **دراسة ابراهيمي الطاهر** *(2004) أن للطاقم المسير دور في تشكيل مردود المواطنة لدى التلاميذ، وهذا من خلال المهام المنوطة به رسميا، واعتبارا من أن الفريق الإداري المسير يمثل السلطة الاجتماعية بالمؤسسة التربوية.كما أن الوسط المدرسي والمضمون التعليمي للتاريخ يسهم في بلورة روح المواطنة، وما تبين من المعالجة التحليلية لاستجابات التلاميذ المبحوثين أن المواطنة عندهم ليست ولاء للسياسة الحكومية بقدر ماهي شعور بالانتماء إلى المجتمع والثقافة والشخصية القومية والأرض.

---

[1] – سهام بن رحمون، العلاقات الإنسانية و فعالية الإدارة المدرسية دراسة ميدانية بثانويات بلدية بسكرة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة)، معهد علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2007.

[2]– عمار بوخذير، تجدد الممارسات التسييرية و تحول ثقافة التنظيم، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، معهد علم النفس، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2005.

*– دراسة ابراهيمي الطاهر (2004) والموسومة " بمنظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، مؤسسة التعليم الثانوي نموذجا"، والتي استهدفت الوقوف على بعض الجوانب التي لها علاقة بمردود مؤسسة التعليم الثانوي، التي ترتبط بالعملية التعليمية وبتكوين الأساتذة وبدور جهاز التسيير الإداري الذي يفترض أن ينهض النجاح على عطائها وحصيلة أدائها،وانتهت الدراسة بإعطاء تصور واستراتيجية لمدرسة ثانوية بديلة في الجزائر، ترتكز على مجال التسيير والإدارة التربوية، والتي لا يصلح حالها إلا بتطوير النظام السياسي الإداري وبالنظام الاجتماعي الاقتصادي، أم في المجال التربوي فيقترح الباحث آليات لذلك.

ولعل **دراسة علي الشريف حورية *(2015)** سارت في هذا المنحى وبينت وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحصيلية وتحقيق نتائج دراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،فضلا عن الأسس والسمات القيادية وتحقيق نتائج دراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ويبقى التسيير البيداغوجي مازال ينظر إليه من قبل هيئة التدريس والهيئة الإدارية وخاصة من أولئك الذين لم يتضح مفهومه بعد في أذهانهم على أنه عمل إضافي، وليس جزءا من صميم عملهم، مما جعل الكل يشعر بعدم جديته مما تسبب عنه التراخي والقصور الملموس، ومن ثم أثر ذلك سلبا على العائد المدرسي للتلميذ والمدرسة .

فالتسيير البيداغوجي بمجاليه :التكوين والمشروع من الأجدر أن يتقدم النشاطات الأخرى من التسيير الإداري والمالي في المدرسة، فهو يعد الأداة اللازمة والفعالة لتحقيق المردود التربوي الفعال، ولذا وجب أن يكون السابق في الزمن بالاهتمام والاعتماد والرعاية في الوسط التربوي بمؤسساتنا التعليمية من قبل المديرين والفاعلين التربويين ،في الوقت الذي يعاني هذا الجانب في مؤسساتنا التعليمية القصور والتهميش.

والجزائر من بين المجتمعات التي تسعى جاهدة لإصلاح منظومتها التربوية، والسير بها نحو تحقيق العائد التربوي المأمول والنتائج التحصيلية والقيمية المشرفة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال السياسة التربوية الرشيدة التي مافتئت تطبقها في الميدان.

ولعل هذه الدراسة ستسير في هذا الجانب بالبحث عن الواقع الفعلي للتسيير البيداغوجي بالمدرسة الابتدائية بالتركيز على أبعاده الاجتماعية والتي نحسب أن لها علاقة بالمردود التربوي وهي : محيط التسيير البيداغوجي ،وفريق التسيير البيداغوجي وثقافة التسيير البيداغوجي .

و بما أن هذا الدراسة ستختص بـ " بابتدائيات ولاية باتنة كمجال للدراسة ، لهذا كان لزاما علينا أن نأخذ بمجموعة من الاعتبارات الخاصة لهذه الدراسة و هي أن :

---

*– دراسة علي الشريف حورية (2015) والموسومة بـ "طبيعة العلاقة بين القيادة التحصيلية وتحقيق نتائج دراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،وبين الاسس والسمات القيادية و وتحقيق نتائج دراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذا الكشف عن مدى مساهمة منظومة الاتصال التنظيمي في تربية التلاميذ على قيم المواطنة، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك التنظيمي للمؤسسة التعلمية والمردود التربوي.

–اختيار المرحلة الابتدائية باعتبارها بداية السلم التعليمي، ومن خلالها يتعلم التلميذ المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة، فإن دراسة المردود التربوي والتسيير البيداغوجي بها لها أحقيتها وأولويتها خصوصا ارتباطها باحتمالية العودة إلى الأمية.

– الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي تختلف صورها ومصادرها من دراسة الى أخرى و من باحث لآخر فنحن ركزنا على:الفريق ،والثقافة، والمحيط ، المرتبطة بالتسيير البيداغوجي للمدرسة الابتدائية.

– الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي بقدر ما تكون عوامل تحفيزية ايجابية يمكن أن تكون عوامل تثبيطية سلبية في المؤسسات التربوية مجال الدراسة .

– الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي تتوقف طبيعتهما على نوعية المؤسسة في حد ذاتها.

–المردود التربوي للمدرسة لا يمثل النتائج الإيجابية للمدرسة ،بل يمثل النتائج الايجابية والسلبية للمدرسة .

–المردود التربوي للمدرسة يمثل انتاجية أو عائد المدرسة :الكمي من النتائج التحصيلية ، والكيفي من النتائج القيمية والسلوكية التي تجسد غايات التربية في الواقع المجتمعي والذي ينشده نظامه التربوي من خلال الدستور و القانون التوجيهي التربية في الجزائر.

ومن ثم فهذه الدراسة بالأحرى تحاول تسليط الضوء على الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي الثلاثة المختارة ، ومدى مساهمتها في تحسين النتائج التحصيلية والقيمية للمدرسة أي مستوى

انتاجية المدرسة كما يتصورها المديرون والأساتذة من أجل السعي إلى تعزيزها وتقويمها والاستفادة منها، وتقليل السلبيات ومعالجتها والتحقق من آثارها ثم تقديم اقتراحات للرفع من مستوياتها ،استنادا إلى ما هو كائن من جهة، وبين ما يجب ان يكون علميا ومنطقيا.

وانطلاقا مما سبق تطرح هذه الدراسة التساؤل الرئيسي الآتي:

-ما علاقة الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي بالمردود التربوي للمدرسة الابتدائية كما يتصورها المديرون والاساتذة ؟

وكل هذا سيكشف عنه الواقع الميداني بالاعتماد على الابعاد الاجتماعية الثلاثة التالية:فريق التسيير البيداغوجي، محيط التسيير البيداغوجي، وثقافة التسيير البيداغوجي.

فضلا عن التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدارس الابتدائية بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

-هل يوجد اختلاف في تصورات المديرين والمدرسين تعزى للمتغيرات المستقلة:الوظيفة الجنس، المؤهل العلمي ،الخبرة، والتكوين ؟

- ماد ور كل بعد من الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي في تحسين النتائج التحصيلية للمدرسة الابتدائية كما يتصورها المديرون والأساتذة ؟

2.1.فرضيات الدراسة :انطلقت من الفرضية العامة التالية :

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائي كما يتصورها الأساتذة والمديرون في المدرسة الجزائرية.

الفرضيات الفرعية: تتفرع الفرضية العامة إلى الفرضيات الفرعية التالية:

1-يعمل فريق التسيير البيداغوجي على تحسين نتائج المدرسة الابتدائية من وجهة نظر .الأساتذة والمديرين في المدرسة الجزائرية.

2-تساهم ثقافة التسيير البيداغوجي السائدة في زيادة المردود التربوي للمدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين في المدرسة الجزائرية.

3- لمحيط التسيير البيداغوجي دور في تفعيل انتاجية المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين في المدرسة الجزائرية.

2. مبررات اختيار الموضوع وأهميته وأهدافه.

1.2. **مبررات اختيار الموضوع** :من الطبيعي أن اختياري لهذا الموضوع لم يكن محض صدفة لا مبرر لها ، بل شعوري بأهمية البحث له ما يبرره من حيث محاولة إبراز الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي للمؤسسة.وهذا باقتراب سوسيوتربوي من واقع التسيير البيداغوجي للمديرين والمدرسين في التعليم الابتدائي .

و من هذا المنطلق جاء الاهتمام بدراسة الموضوع ، نظرا لأهميته ، إلى جانب أسباب أخرى دفعتني إلى اختياره :

– إضافة إلى كون التسيير نظام متعدد الحقول ومرتبط بمختلف العلوم ، فهو يعد ملتقى الكثير من العلوم :العلمية والإدارية و الإنسانية و الاجتماعية ، و نحن نؤمن بتكاملية العلوم و المعارف وهذا بالتركيز على الجانب الاجتماعي للتسيير .

– كون هذا الموضوع جدير بالدراسة لأهميته في المجال التربوي و الاجتماعي والاقتصادي تحقيقا للفعالية والجودة والمردود الأحسن لمؤسساتنا التربوية.

– التزايد المستمر لظاهرة الهدر المدرسي من خلال التسرب والرسوب المدرسيين في المؤسسات التربوية الجزائرية ، و التكاليف الخطيرة الناتجة عنها خصوصا بالاتجاه إلى الإضرابات المتكررة في السنوات الأخيرة والمطالبة بتحسين الأوضاع المهنية ويبقى المتعلم ضحية هذه الظروف .

– معرفة واقع التسيير البيداغوجي في المؤسسة التربوية الجزائرية ، و البحث عن أساليب تفعيله فضلا عن الصعوبات التي تعترضه ، للرفع من المردود التربوي للمؤسسات التربوية التعليمية .

2.2. أهمية الدراسة.

تتمثل أهمية الدراسة هذه في كونها تبحث في متغيرات أبعاد التسيير البيداغوجي والتي قد يكون لها علاقة بتدني مستوى المردود التربوي للمدرسة الجزائرية، وما يترتب على ذلك من نتائج وخيمة في مختلف الأصعدة، مما يمكن المسؤولين في المؤسسات التعليمية وخاصة المدارس

الابتدائية من وضع استراتيجيات عمل لتحسين واقع التسيير البيداغوجي بدعم التدبير التشاركي عن طريق فريق العمل، وغرس الثقافة التسييرية الإنجازية الفعالة بالمدرسة ،فضلا عن استثمار المحيط الاجتماعي في انتاجية المدرسة ومردودها التربوي الأحسن .وعموما يمكن إيجاز الأهمية العلمية والعملية لهذه الدراسة فيما يلي:

-تنبثق الاهمية العلمية لهذه الدراسة من أهمية التسيير البيداغوجي ودوره الحيوي في تحقيق المردود التربوي الأحسن للمدرسة، لذا حرصت الدراسة على إبراز دور الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي في تحقيق الانتاجية العالية للمدرسة ومردودها التربوي من خلال رفع نتائجها التحصيلية والقيمية، وتقصي العوامل السلبية للتسيير البيداغوجي لتلافيها، والعوامل الايجابية لدعمها وتعزيزها، ومن ثم مساعدة المدرسة في تحقيق هدفها الاسمى للتربية والتعليم.و لهذا فالموضوع يستمدّ أهميته البالغة – إضافة لما سبق – من خلال الاعتبارات التالية :

-كون التسيير البيداغوجي ,و المردود التربوي من القضايا المعترف بها في هذا العصر إن على المستوى الفردي أو التنظيمي أو المجتمعي و حتى العالمي ، و لهذا فمازال هذا الموضوع الحيوي يستقطب اهتمام الكثير من الباحثين في مجالات شتى اجتماعية وتربوية وإدارية وتنظيمية واقتصادية ...

– الأهمية البالغة للأبعاد الاجتماعية في التسيير البيداغوجي الثلاثة المختارة التالية :الشركاء الاجتماعي أي بعد فريق لتسيير البيداغوجي ,والعلاقات والمناخ الاجتماعي للمؤسسة أي بعد ثقافة التسيير البيداغوجي و البيئة الاجتماعية والوسط الخارجي أي بعد المحيط التسيير البيداغوجي فكلها مرتبطة باستراتيجيات التسيير البيداغوجي الفعال المحسن للمردود وإنتاجية المدارس التعليمية ، تحقيقا للاستقرار و الفاعلية و الإنتاجية التربوية على أكمل وجه لها.

– كون الموضوع يتعلق بالمردود التربوي المرتبط بدينامية المجتمعات، ولا سبيل لتطورها إلا به ، باعتبار تحسينه سبيل للإنتاج و التقدم ، للحاق بالركب ، في عصر العولمة ، و التكنولوجيا ...

– كون التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة سمة الإصلاحات التربوية التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية بتحديث وظائف جديدة في التربية لتفعيل هذا الجانب:نائب مدير المدرسة الابتدائية ،ومفتش التربية والتعليم الابتدائي البيداغوجي.

– كون المردود التربوي مقياسا لمدى فعالية ونشاط المؤسسة والأجدر أن يكون عاليا في المؤسسات التربوية لحساسية هذا القطاع الحيوي .

و تتمثل الأهمية العملية لهذه الدراسة في كونها إضافة علمية في مجال الدراسات السوسيوتربوية، خاصة تلك المتعلقة بموضوع التسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة، مما قد يزيد من إمكانية الكشف عما قد يكتنف تسيير المدارس التربوية من مشكلات ومعوقات قد تؤثر سلبا في فعالية مردودها التربوي، كما تكمن أهمية الدراسة فيما تسفر عنه من نتائج ،وما تقترحه من حلول وتوصيات يأمل الباحث أن تسهم في التغلب على سلبيات التسيير البيداغوجي وتعزز إيجابياته ،وأن تفيد المسؤولين في وزارة التربية الوطنية عموما ومديري ومفتشي التعليم الابتدائي خصوصا، وتمدهم بالمعلومات اللازمة التي تساعدهم على استنباط السبل التربوية الملائمة – بحكم عمل الباحث كمشرف في التربية والتعليم:مفتش التعليم الابتدائي البيداغوجي– للارتقاء بالتسيير البيداغوجي ومن ثم النتائج المدرسية وتمكين المديرين من القيام بمهامه التربوية والإدارية فضلا عن المهام البيداغوجية التي لا يستهان بها على أكمل وجه، على خلاف الواقع الملاحظ .

وهناك أهمية عملية من جانب آخر و التي ستظهر عند اكتمال هذا البحث بأجزائه النظرية و الميدانية ، و بما ستحققه من نتائج و توصيات يمكن استغلالها عمليا من طرف المهتمين ، لتكون كاستراتيجيات في التسيير البيداغوجي الفعال المحسن للمردود وإنتاجية المدارس التعليمية ، تحقيقا للاستقرار و الفاعلية و الإنتاجية التربوية على أكمل وجه لها.

3.2. أهداف الدراسة:

لكل بحث علمي أهداف مسطرة يسعى جاهدا إلى تحقيقها، و يمكن تحديد أهداف هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائية مجال الدراسة، وهذا من خلال :

-التعرف على دور فريق التسيير البيداغوجي في انتاجية المدرسة الابتدائية مجال المدرسة.

-ابراز العلاقة بين ثقافة التسيير البيداغوجي السائدة والمردود التربوي للمدرسة الابتدائية مجال الدراسة.

-بيان لأهمية محيط التسيير البيداغوجي في تفعيل مردود المدرسة الابتدائية مجال الدراسة

- الوقوف على معوقات التسيير البيداغوجي ، و الواجب معرفتها و حصرها، للرفع مستوى المردود التربوي للمدرسة الابتدائية بولاية باتنة.

- ترتيب أبعاد التسيير البيداغوجي حسب درجة وحدة تأثيرها على مستوى المردود التربوي للمدرسة الابتدائية بولاية باتنة.

-معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في رؤية أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة باختلاف خصائصهم الديموغرافية والوظيفية.

فضلا عن هذه الأهداف ، فالدراسة تتجه الى اختبار الفرضيات بالاعتماد على الجانب النظري والميداني ومن ثم وصف هذه الظاهرة بالمنظور السوسيوتربوي مجال تخصص الباحث.

3. التعاريف الإجرائية للدراسة

لكل بحث مفاهيم أساسية ترافقه من بدايته إلى نهايته ، و تتطلب من المباحث تحديدها بدقة و وضوح حتى لا يختلف أي قارئ معه على معناها.و نظرا للكم الهائل من المعاني المجردة التي يتضمنها كل مفهوم ، وجب على الباحث أن يستعين بالتعاريف الإجرائية المرتبطة بموضوع دراسته ، حتى يوجّه مسار بحثه تماشيا و أهدافه.

ولعل أهم المفاهيم التي تتطلب منا الضرورة المنهجية تحديدها في هذه الدراسة ما يلي :

1 - **التسيير البيداغوجي:** هو الجانب العلمي والتقني للتربية ،أي كل ما يتعلق بتنظيم التعليم ،وأهم الوسائل المستعملة من خلال البرامج والمواقيت والآراء المتداولة في المجالس المنعقدة وفي الأيام البيداغوجية للمواد المختلفة[1] ويعتبر التسيير البيداغوجي من المهام الأساسية لرئيس المؤسسة-المدير- وتتمثل في تنظيم اعمال المعلمين ومتابعتها ومراقبتها، وفي تمكين التلاميذ من التحصيل في مختلف البرامج المقدمة عبر جميع المواد، كما يمكن أعضاء فريق التسيير بالمؤسسة من القدرة على حل المشاكل التي تعترض الجماعة التربوية من تلاميذ ومعلمين وأولياء، وذلك عن طريق وضع نظرة عميقة، واضحة وشاملة لعملية التسيير في المؤسسة.

ومن ثم **فالتعريف الإجرائي للتسيير البيداغوجي:**هو محصلة التدخلات والإجراءات التنظيمية العملية التي يساهم فيها كل من المدير والاسرة التعليمية والأولياء والشركاء ،أي المتعاملين مع

---

[1]-رشيد أورسلان،التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، ط1، دار الامل ،الجزائر ،2000 ،ص23.

المؤسسة والجماعة التربوية في المؤسسة المدرسية؛ من أجل تحقيق النجاح المدرسي، ويتحدد وفق مجموعة من الأبعاد –من أهمها– والتي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة:الشركاء الاجتماعيون أي بعد فريق التسيير البيداغوجي , المبادئ والقيم الاجتماعية للمؤسسة أي بعد ثقافة التسيير البيداغوجي ،و البيئة الاجتماعية والوسط الخارجي أي بعد محيط التسيير البيداغوجي فكلها مرتبطة بأبعاد التسيير البيداغوجي الفعال المحسن للمردود وإنتاجية المدارس التعليمية.

3 –فريق التسيير البيداغوجي : ويتضمن الأفراد وخصائصهم داخل التنظيم المدرسي أي الجماعة التربوية والشركاء والمتعاملين مع المؤسسة، كما يتضمن النمط السائد للعلاقات بين الافراد والمجموعات داخل المدرسة وخارجها:من مدير وأساتذة وتلاميذ وأولياء ووصاية.وهو يشمل فاعلية التسيير المدرسي حسب اسلوب التسيير المعتمد في تنظيم شؤون المدرسة وهو مرتبط بالعلاقات والمناخ الاجتماعي للمدرسة الابتدائية وتشمل التفاعلات الاجتماعية السائدة بين تسيير المدرسة والهيئة التعليمية من جهة وبينها وبين التلاميذ من جهة أخرى، وكذلك العلاقة بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ.

4– ثقافة التسيير البيداغوجي : يتضمن القيم والمعاني والمبادئ والبناء الإدراكي في المدرسة ويظهر في سلوكات وقيم مختلف العاملين بها.

فثقافة التسيير البيداغوجي بالمدرسة الابتدائية يعتبر من العناصر التي تتطلب إكسابها للفاعلين بالمدرسة ،وتهيئتهم لتقبلها، ومساعدتهم بما يضمن مجموعة من القيم المرتبطة بالأداء والمردود فمن خلال النجاعة في الأداء ،والسعي للنجاح وتقديره واحترام الوقت والتمسك به ؛للتقليل من فرص الانحراف والخروج عن المعايير السائدة.

5–محيط التسيير البيداغوجي : أي البيئة الاجتماعية والمادية والوسط الخارجي للمدرسة الابتدائية، فهو يشمل موقع المدرسة وسعتها وعدد الأفواج التربوية ونظامها المعتمد حسب كفايتها لأعداد التلاميذ المسجلين، فضلا عن كل ما يتعلق بإمكانيات المدرسة من الأمور المادية والتعليمية الخاصة بالمدير والمعلمين والتلاميذ.

6 –المردود التربوي : هو محصلة انتاجية المدرسة الابتدائية من العائد الكمي والكيفي الإيجابي والسلبي لنتائج متعلمي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

7–المدرسة الابتدائية:تعددت التعاريف حول المدرسة الابتدائية فهناك من يعتبر المدرسة الابتدائية من أهم المؤسسات الاجتماعية التي أوجدت في المجتمع كما تعد مكانا للحياة والإبداع والتعلم[1]، وهناك من يعتبرها المؤسسة الثقافية الثانية التي ينتقل لها الفرد بعد الأسرة وتبدأ مرحلة جديدة تشترك فيها المدرسة مع الأسرة في تربية الفرد وإعداده لأن يكون عضوا صالحا في المجتمع.[2]

فالمدرسة الابتدائية هي مؤسسة أسسها المجتمع لتربية أبنائه تربية مقصودة، ومخطط لها تنقل بواسطتها الثقافة الخاصة بها وبطرق تقبلها وترتضيها إلى الأجيال الجديدة لتحافظ بذلك على تراثها.[3]

ومما سبق يمكن ان نعرف المدرسة الابتدائية إجرائيا بأنها:

هي المؤسسة التي أوكلت لها الدولة مهمة التربية والتعليم للتلاميذ في المستوى القاعدي وتتضمن ثلاثة أطوار تعليمية ؛حيث يتوج نهاية التمدرس بها امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في اللغات الاساسية الثلاثة العربية والفرنسية والرياضيات.

8 –أستاذ التعليم الابتدائي :

واذا اتجهنا لتعريف المدرس أو معلم التعليم الابتدائي من الناحية اللغوية، فكلمة المعلم لغة مشتق من كلمة :علم ، يعلم، تعليما، أي لقن أو اكتسب معرفة أو علما[4]

---

1 – محمد رفعت رمضان، محمد سليمان شعلان، أصول التربية وعلم النفس،دط، دار الفكر العربي، مصر، 1984، ص104.

2 – زكية إبراهيم كامل، نوال إبراهيم شلتوت،أصول التربية ونظم التعليم،ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، إسكندرية، 2002، ص22.

3 – خيري وناس، مادة التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، دط،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2006، ص166–167.

4 – علي بن هادية، الجيلاني الحاج يحيى وآخرون ،"القاموس الجديد للطلاب"، ط1، المؤسسة للكتاب، الجزائر،1991، ص101.

أما من الناحية الاصطلاحية فقد تعددت التعاريف و الآراء حول تعريف المعلم لتعدد مهامه و دوره في العملية التعليمية و من هذه التعاريف نذكر منها مايلي:

فيرى " رابح تركي" أن المعلم هو حجر الزاوية في كل إصلاح منشود في التعليم فهو العامل الأساسي في عملية تكوين المواطن الصالح تربويا، و ثقافيا و أخلاقيا، ووطنيا و دينيا"**1**.

و يرى كل من"صالح عبد العزيز"و"عبد العزيز المجيد" بأن المعلم :" ذلك الشخص الذي يعين و يشرف و يوجه و يرشد"**2**.

و يعرفه كل من" عبد الله الرشدان" و" نعيم جعنيني" على أنه " الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية"**.3**

كما يعرفه بدوره " إبراهيم ناصر" على أنه:" الإنسان الذي يقوم بعملية التعليم ، ونصح و إرشاد التلاميذ، و مساعدتهم على اكتساب الخبرات، و ذلك بأن يضعهم في مواقف تعليمية معينة"**4**.

و يعرفه" جبرائيل بشارة" بأنه:" عصب العملية التربوية و العامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في البلوغ غايتها، و تحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد، وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم و ترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية و حجز الزاوية فيه"**5**

لذلك فإن الأساس الذي لابد منه لكل إصلاح في التعليم إنما هو المعلم الصالح الذي يدرك أهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها إدراكا جيدا، و يستطيع أن يساير عصره في تطوره و علومه و معارفه و تغيراته العلمية و التكنولوجية.

---

1 – رابح تركي،أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات، الجزائر ،1990 ، ص377.

2 – صالح عبد العزيز وعبد العزيز المجيد، التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف، 1961، ص 401

3 – عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط1، دار الكتاب المصري ،القاهرة، 1994،ص291.

4 – إبراهيم ناصر،أسس التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان ،1998،ص 128.

5 – عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق ، ص 27–28.

بناء على ما سبق يمكن تعريف أستاذ التعليم الابتدائي :بأن الموظف الذي أوكلت له مهمة تربية وتعليم التلاميذ في المرحلة التي يلتحق فيها الطفل بالمدرسة بعد التحضيري ، وتدوم 5 سنوات، لينتقل بعدها التلميذ إلى المرحلة المتوسطة.

9-مدير المدرسة الابتدائية: ليس ثمة تعريف محدد لكلمة (مدير)، فهناك من يعرف المدير بانه :الشخص الذي يتولى إدارة مشروع ما، و قد يكون صاحب المشروع أو مفوضا من قبله ،وللمدير كل الصلاحية و المسؤولية لترجمة السياسات و الخطط إلى إجراءات فعالة لتحقيق أهداف محددة وهو ينظم العمل و يوجهه حتى يتم تنفيذه بواسطة المرؤوسين.1

و**المدير** :هو شخص ينظم العمل و يوجهه حتى نهايته عن طريق خدمات الآخرين، أو هو الشخص الذي يملك صلاحية و مسؤولية ترجمة الخطط والسياسات إلى إجراءات فعّالة لتحقيق أهداف محددة.2

وأورد "محمد الشارف" تعريفا للمدير بقوله " المدير معلم قديم كبقية المعلمين أسندت له مهام تسيير مدرسة لما يتمتع به من مزايا وصفات تؤهله لذلك"[3]. ويختلف تعريف قاسمي الحسني عن تعريف محمد الشارف لمدير المدرسة، حيث يعرفه قاسمي الحسني بأنه " موظف يضطلع بمهام ومسؤوليات تحددها القوانين وهو قبل ذلك امتلك خبرات وقدرات ومهارات مهنية وعملية وتربوية لمهنته لتولي إدارة المدرسة وهو كذلك مسؤول على حسن التسيير وعن التأطير التربوي والتسيير الإداري، وهو أيضا القائد الذي يعرف كيف يصل بجموعته إلى تحقيق الأهداف المسطرة"[4]

ومن الناحية القانونية وطبقا للمادة 23 من القانون رقم :08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية ،وكذلك المادتين :156 و159 من المرسوم التنفيذي رقم :08-315 المؤرخ في 11اكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين

1- أحمد زكي بدوي،" معجم مصطلحات العلوم الإدارية"، دار الكتاب المصري،القاهرة،1994،ص285.

2- نبيل غطاس و آخرون،" قاموس الإدارة " ،مكتبة لبنان ،بيروت ،1983،ص 173.

3-زكية إبراهيم كامل، مرجع سابق ،ص23

4- نفس المرجع ،ص22 .

المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المعدل والمتمم: بان المدير في مؤسسة التربية والتعليم باعتباره موظفا للدولة فهو يكلف بالتأطير البيداغوجي ،ويكلف بالتسيير الإداري، ويكلف بالتنشيط التربوي، ويكون آمرا بصرف ميزانية المؤسسة، ويمارس سلطته على جميع الموظفين والأعوان العاملين في المؤسسة، ويتحمل مسؤولية الأداء المنتظم لمهام المؤسسة التي كلف بإدارتها، فهو مسؤول على حفظ النظام وامن وسلامة الأشخاص والممتلكات فيها، فهو مؤهل لاتخاذ التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة، فضلا عن ذلك فهو ملزم بالحضور على المؤسسة في حالة الضرورة خارج اوقات العمل في الليل والنهار [1]

ومن ثم يمكن **تعريف مدير المدرسة الابتدائية إجرائيا** بانه الشخص الموظف في الابتدائيات ؛لتأطيرها بيداغوجيا، وتسييرها إداريا وتنشيطها تربويا ،ويعمل بمقتضى القانون ويسهر على حسن التمدرس بها باعتباره المسؤول الاول والأخير بها.

[1]–خلفوهم المكي،الدليل المرجعي في التسيير الإداري،ط2،،بيت الحكمة العلمة، الجزائر،2015 ، ص.20

سارت الدراسة إلى الميدان بمدينة باتنة ،أين تتواجد عينة الدراسة، حيث تمت أولا الدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الاساسية، وفق ما يأتي:

4. مـــــجـــــالات الـــــــدراســـــة .

قبل الحديث عن مجالات الدراسة ينبغي الحديث عن المتغيرات البحثية التي اشتملت عليها هذه الدراسة من متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة والتي تبين الحدود الموضوعية للدراسة:

فبالنسبة للمتغيرات المستقلة فتضم:

- **الجنس**(ذكر، أنثى).

- **سنوات الخدمة:** ولها ثلاث مستويات (أقل من 10 سنوات، من 10-20 سنة، 20 سنة فأكثر).

-**المؤهل العلمي:** وله خمس مستويات (خريج المعهد التكنولوجي ، بكالوريا، ليسانس، المدرسة العليا للأساتذة، ما بعد التدرج).

-**عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي** وفق التقسيم التالي:(دون تكوين، تكوين للمرة الواحدة، تكوين للمرتين، تكوين لأكثر من مرتين).

أما بالنسبة للمتغير التابع فهو واقع الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدارس الابتدائية مجال الدراسة، والذي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات ومجالات الاستمارة المستخدمة.

ولهذا فمن البديهي أن يختار الباحث مكانا مناسبا لدراسته يكون بمثابة الأرضية التي يطبق فيها أدواته، بالإضافة إلى يراعي زمنا محددا كافيا لتطبيق تلك الأدوات، وهذا ما دفعنا لاختيار حدود مكانية وزمانية وبشرية نحسب أنّها مناسبة، والتي تعبر عن مجالات دراستنا هذه ويمكن عرضها كما يلي:

1.4. المجال الزماني: بدأ جمع المادة العلمية بداية من تسجيل الموضوع في مصلحة ما بعد التدرج وموافقة اللجنة العلمية للقسم بداية من شهر نوفمبر 2012،أما الجانب الميداني للدراسة الأساسية فقد تم في الفترة الممتدة من (15 مارس-17 جوان 2016).

2.4. المجال المكاني .

تم اجراء البحث في المدارس الابتدائية لمدينة باتنة والبالغ عددها 94 ابتدائية، ويقع مقرها بوسط المدينة ،فهي كلها مدارس حضرية، والجدول التالي يوضح تعداد المدارس والموظفين والتلاميذ بولاية باتنة لسنة :2015 /2016.

جدول رقم (1): تعداد المدارس والموظفين والتلاميذ بولاية باتنة لسنة : 2015 /2016.

تعداد	الابتدائي	المتوسط	الثانوي
التلاميذ	144193	90336	57059
نسبة النجاح	%82.14	%48.56	%38.08
المؤسسات التعليمية	629	169	78
الأساتذة	6145	90663	3803
الموظفين الاداريين	604	3569	2460

(المصدر: سجلات الاحصاء الشامل لمصلحة التمدرس والمتابعة والتنظيم التربوي بمديرية التربية لولاية باتنة سنة 2016.)

3.4. المجال البشري: مرتبط بمجتمع الدراسة الحالية :أي جميع مديري وأساتذة مدارس مدينة باتنة، والبالغ عددهم (94) مديرا ومديرة و(1034) أستاذ وأستاذة في الفصل الدراسي الثاني للعام (2016/2015)، والتي يمكنها أن توفر لنا حجم عينة كاف للدراسة ،وجرى اختيار مدينة باتنة كونها مقر إقامة وعمل الباحث كمفتش التربية والتعليم الابتدائي للبيداغوجيا. وتتضح خصائص مجتمع الدراسة في كونه يشمل هيئة التدريس والتسيير من مديري ومديرات وأساتذة وأستاذات المدارس الابتدائية بولاية باتنة ،وتعد هذه الفئة هي اللبنة الاساسية في تحقيق المردود التربوي العالي في المدرسة، وتسهر على تنفيذ تعليمات الوزارة الوصية للمنظومة التربوية الجزائرية ومن ثم

فمجتمع الدراسة متجانس وفق الاطار المكاني والزماني والتشريعي الذي يشغله ،خصوصا بوجوده في نفس المنطقة الحضرية لمدينة باتنة.

ولقد تطلبت الدراسة الميدانية بناءً على الأهداف التي تم تسطيرها مرحلتين تمثلتا في مرحلة الدراسة الأساسية بعد مرحلة الدراسة الاستطلاعية حيث توجه الطالب الباحث- بعد حصوله الاذن من مديرية التربية لولاية باتنة- إلى بعض مدارسها الابتدائية بمدينة باتنة، وأجرى الطالب الباحث 12 مقابلة مع مديري ومدرسي بعض مدارس مدينة باتنة **(انظر في الملاحق)**.وبحكم مهنته كمفتش بيداغوجي ،تم استكمال المقابلة في ظروف جيدة ، حيث تراوحت مدة كل مقابلة بين 45- 60 دقيقة ،و سجلت فيها مختلف المعلومات والمعطيات ،ومن خلالها تم التوصل إلى تحديد ثلاثة أبعاد اجتماعية للتسيير البيداغوجي الاكثر ارتباطا وتأثيرا في العائد التربوي وهي التي بنيت عليها استبيانات هذه الدراسة، وتتمثل هذه الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي في كل من :ثقافة التسيير البيداغوجي ،ومحيط التسيير البيداغوجي، وفريق التسيير البيداغوجي.

كما اختار الطالب الباحث استبيانا استطلاعيا كشفيا يتعلق بأسئلة من نمط مقيد مفتوح ،و الغرض منه هو بناء أداة الدراسة الأساسية (**أنظر الملاحق.**). أما بخوص السؤال المفتوح الذي طرحه الباحث في الاستبيان الاستطلاعي فكان كمايلي :

1-ما تقديرك لدرجة اعتمادكم على التسيير البيداغوجي في تحسين المردود التربوي لمؤسستكم ؟

2-أذكر ثلاثة أبعاد اجتماعية للتسيير البيداغوجي الأكثر ارتباطا بالمردود التربوي لمؤسستكم مما يأتي :

(ثقافة التسيير-إدارة المدرسة-محيط التسيير-دور الموظفين في المدرسة-سياسة التسيير- هيكل المدرسة-فريق التسيير-البيئة لتنظيمية- الرضا الوظيفي..)

ومن أجل توزيع الاستبيان على مديري ومدرسي هذه المدارس، اختيرت عينة البحث في هذه الدراسة الاستطلاعية بشكل عشوائي بحيث طبق الاستبيان في ظروف عادية ،أين تم تعريفهم بموضوع البحث ،وشرح كيفية الإجابة على الاستبيان ،ولقد أبدى المديرون ترحيبهم بفكرة الموضوع واستعدادهم لتقديم المساعدة خاصة أن هذا الموضوع :أي التسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية موضوع مهم يستدعي ويستحق البحث-حسب آرائهم - وتسلم المديرون نسخا من الاستبيان والتزموا بتوزيعها على المدرسين ،ليتم استرجاعها وتقديمها لكاتب مفتشية التعليم

الابتدائي بمدينة باتنة مقر عمل الطالب الباحث ، والجدول التالي يوضح توزيع استبيان الدراسة الاستطلاعية على المديرين والمدرسين ببعض مدارس مدينة باتنة .

جدول رقم(2): يوضح توزيع استبيان الدراسة الاستطلاعية على المديرين والمدرسين ببعض مدارس مدينة باتنة

	لعينة (ن)	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المسترجعة	
مدرسة مصطفى بخوش	لمديرين	01	13	02
	لمدرسين	14	مقبولة	غيرمقبولة
مدرسة سمية سباق الخيل	لمديرين	01	16	00
	لمدرسين	15	مقبولة	غيرمقبولة
مدرسة أحمد إمرزوقن	لمديرين	01	14	01
	لمدرسين	14	مقبولة	غير مقبولة
مدرسة حي المجاهدين	لمديرين	01	07	03
	لمدرسين	09	مقبولة	غير مقبولة
مدرسة تامشيط 3	لمديرين	01	19	02
	لمدرسين	20	مقبولة	غير مقبولة
مدرسة 500مسكن	لمديرين	01	13	01
	لمدرسين	13	مقبولة	غير مقبولة
مدرسة تامشيط 4	لمديرين	01	12	02
	لمدرسين	13	مقبولة	غير مقبولة
مدرسة عرعار	لمديرين	01	10	03
	لمدرسين	12	مقبولة	غير مقبولة
لاجمالي	لمديرين	08		
	المدرسين	110	104	14

لقد تم استرجاع 104 استبيانا استطلاعيا مقبولا، في حين تم استبعاد 14 استبيانا ناقصا، وهذا ما يوضحه الجدول السابق ،وقد جاءت كل الاستبانات المقدمة للمديرين مقبولة و أجابوا على الاستبيانات بكل جدية .

عرض وتحليل المعطيات الأولية المتعلقة بالاستبيان الاستطلاعي :

بالنسبة للسؤال الأول المغلق ، فكانت النتائج المحصل عليها كالتالي :

جدول رقم (3): يبين نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالسؤال الأول .

	التكرار	النسبة%
مرتفعة	18	%17.30
متوسطة	28	%26.92
منخفضة	58	%55.76
المجموع	104	%100

من خلال الجدول السابق يتضح أن **درجة اعتمادهم على التسيير البيداغوجي لتحسين المردود التربوي للمؤسسة** منخفضة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ،وذلك بنسبة 55.76%.

وبالنسبة للسؤال الثاني ،فقد تم تفريغ الإجابات في الجدول رقم (7)،حيث يبين تكرارات أفراد عينة الدراسة والذين **أقروا بتدني الاعتماد على التسيير البيداغوجي لتحسين المردود التربوي لمؤسستهم** ،وجاءت النتائج كالتالي :

جدول رقم (4): يبين نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالسؤال االثاني .

السؤال الثاني :إذا اخترت الجواب الأول (منخفضة)،ماهي الأسباب التي جعلتك تفضل هذا التقدير؟		
الإجابة التكرار – النسبة %	التكرار	النسبة %
نقص الاهتمام بالجانب البيداغوجي.	9	%15.51
عدم معرفة آليات التسيير البيداغوجي.	8	%13.79
عدم وجود ثقافة تسيير بيداغوجي في المؤسسة.	8	%13.79
الاهتمام بالوثائق والجانب الإداري.	7	%12.06
كثرة المستجدات دون فائدة.	7	12.06%
لا يوجد محيط اجتماعي تربوي مناسب.	6	10.34
عدم توفر جماعة تسيير فعالة.	5	08.62
نقص التكوين في مجال النجاعة و المردوود التربوي.	4	06.89
لا يمكن تطبيق التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة.	3	05.17
لا يمكن تحقيق عقد النجاعة بنسبة نجاح 95%.	1	%01.72

بالنسبة للسؤال الثالث: اختيار ثلاثة أبعاد التسيير البيداغوجي الأكثر ارتباطا بالمرود التربوي للمدرسة ،فقد جاءت النتائج وفق الجدول الاتي :**جدول رقم (5): يبين نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالسؤال الثالث .**

الترتيب :الأول إلى الأخير للأبعاد	البعد:	التكرارات
الأول	فريق التسيير	29
الثاني	ثقافة التسيير	20
الثالث	محيط التسيير	17
الرابع	البيئة لتنظيمية	11
الخامس	دور الموظفين في المدرسة	07
السادس	إدارة المدرسة	06
السادس	السياسة الإدارية للتسيير	06
الثامن	هيكل المدرسة	04
التاسع	الرضا الوظيفي	03

يتضح من الجدول السابق ان الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي المرتبطة بالمردود التربوي للمدرسة من وجهة نظر المفحوصين هي على الترتيب: **فريق التسيير البيداغوجي أولا ،وثقافة التسيير البيداغوجي ثانيا ، وثالثا محيط التسيير البيداغوجي** وهي تتفق مع نتائج المقابلات الاثني عشرة الموجهة للمفحوصين وتدعيما لها.

وعلى ضوء نتائج الاستبيان الاستطلاعي والمقابلات غير موجهة لعينتي الدراسة ،فقد تم بناء أداة الدراسة الأساسية في صورتها الأولية بالاعتماد على الابعاد الاجتماعية الثلاثة للتسيير البيداغوجي

5.منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات:

1.5. منهج الدراسة :

أول أساس تنطلق منه أي دراسة علمية هو اختيار المنهج الذي تتم بموجبه المعالجة الميدانية للمشكلة البحثية، والمنهج هو "مجموعة الإجراءات والانطلاقات المحددة التي يتبناها الباحث للوصول إلى النتائج" 1.ويعرفه (إحسان محمد الحسن) على انه عبارة عن " فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة ، من اجل الكشف عن الحقيقة عندما نكون بها جاهلين ، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين عندما نكون بها عارفين" 2.

وتختلف المناهج باختلاف مجالات الدراسة والمواضيع المختارة ,فضلا عن طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة وأهدافها ؛حيث تفرض على الباحث اختيار المنهج المناسب لها ، وتعد الدراسة التي بين أيدينا دراسة وصفية ، وحسب أحد الباحثين فان الدراسة الوصفية تتميز بما يلي : 3

1- إنها تصف كميا وكيفيا الظواهر المختلفة ، وذلك بهدف التعرف على تركيبها وخصائصها .

2- إنها تهتم بالتدقيق لمختلف بالعوامل المؤثرة في الظاهرة .

1- Amarque Mourice , Imitiation à la Méthodeologie des sciences humains , collection technique de recherches , by casbah université , Algérie,1997 , p : 6 .

2 – إحسان محمد الحسن ، الاسس العلمية لمنهج البحث في العلوم الاجتماعية ، ط2 ، الدار العلمية للطباعة والنشر ، بيروت 1976 ص 65 .

3 – خير الله عصار ، مبادئ علم النفس الاجتماعي ،دط، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1984 ، ص 87 .

فالمنهج الوصفي لا يقف عند مجرد وصف الظواهر ، بل يسعى إلى تحليلها إلى العناصر التي تتآلف منها ، ومن خلاله أيضا يحاول الباحث الكشف عن العوامل المؤثرة في الظاهرة محل الدراسة ، وارتباطها بظواهر أخرى ,وعلى اعتبار أن هذه الدراسة الحالية تهدف إلى تقصي واقع الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المديرين والاساتذة بالمرحلة الابتدائية، ومن هنا يمكن القول ان منهج الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي , الموصل للإجابة على تساؤلات الدراسة وفروضها.

وفي دراستنا هذه سنتناول على المستوى الوصفي معرفة واقع الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدارس الابتدائية مجال الدراسة من وجهة نظر المديرين والأساتذة ، وجملة الأهداف التي نرمي إليها من خلال اعتمادنا هذا المنهج في دراستنا هي:

* وصف الظاهرة " واقع الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدارس الابتدائية مجال الدراسة من وجهة نظر المديرين والأساتذة " وصفا موضوعيا منتظما.

* تحليل مستوى مادة الظاهرة المدروسة وترجمتها إلى أرقام يسهل فيما بعد استخلاص النتائج منها كميا.

* التزود بالحقائق والمؤشرات التي تساعدنا على فهم الظاهرة ومن ثم إمكانية التنبؤ بجوانب أخرى لها.

* التحقق من صدق ما يتوافر من أفكار حول موضوع الدراسة الراهنة.

2.5. أدوات جـــــــمع البـــــــيانات :

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاستعانة بمجموعة من الأدوات ، تمثلت في الملاحظة ،والوثائق والسجلات، والاستبيان الاستطلاعي ، والمقابلات ،بغرض جمع المعلومات، وبناء أداة الدراسة الأساسية (مقياس الدراسة) هذه الأخيرة التي تم الاعتماد عليها لمعالجة الاشكالية وفرضيات الدراسة وتساؤلاتها.

-أ- **الملاحظة** :تعتبر الملاحظة من الأدوات الهامة في جمع المعلومات والحقائق " وهي الأداة التي تهيئ للباحث فرصة ملاحظة السلوك الفعلي للجماعة في صورته الطبيعية ، وفي مواقف معينة ، وهذه الملاحظة لا تكون عابرة وعادية ، بل تكون ملاحظة عقلانية ، وفق مخطط منهجي "[1].وعلى هذا الأساس تم استخدام الملاحظة للتعرف على مجال الدراسة ، حيث تم الانتقال بين مختلف المؤسسات التربوية (الابتدائيات) ولاية باتنة . والاطلاع على مختلف ظروف العمل ، وأيضا التمكن من الملاحظة الفعلية لواقع التسيير البيداغوجي بالمؤسسات ، أي معايشة الميدان ، وقد أخذت هذه الملاحظات بعين الاعتبار أثناء تحليل وتفسير البيانات ..

ب - الوثائق والسجلات : استغلت هذه الأداة في جمع البيانات المتعلقة بمجتمع الدراسة من حيث التعريف بمجال الدراسة المكاني والبشري ، بما في ذلك الاطلاع على تاريخ إنشاء المؤسسة ، والعدد الفعلي للمدرسين ، كما ساعدتنا هذه الوثائق والسجلات على حصر أفراد العينة والحصول على مزيد من المعلومات حول خصائص العينة والتي سنتكلم عنها لاحقا ،فضلا عن المردود التربوي من خلال النتائج المدرسية وهذه البيانات لم يكن الحصول عليها إلا بالاطلاع على الوثائق والسجلات الموجودة بمختلف مكاتب المديرين .فضلا عن مصالح مديرية التربية ومركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية باتنة.

---

[1]- طلال الفوال ، علم الاجتماع والمنهج العلمي (دراسة في طرائق البحث ...) ،ط2 ، دار المعارف ،مصر ، 1986 ، ص 171 .

ج-المقابلة:

تعرف المقابلة على أنها حوار لفظي وجها لوجه بين القائم بالمقابلة و المبحوثين للوصول على المعلومات التي تعبر عن الآراء والاتجاهات والإدراكات[1]

وهناك من يعرفها بأنها تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة ،يحاول من خلاله الباحث جمع المعلومات والبيانات عن المفحوص .[2]

ويرجع أسباب اختيار هذه التقنية كوسيلة لتحقيق الدراسة الاستطلاعية إلى مايلي :

-بما أن الأمر يتعلق بالكشف عن تصورات مقترحة للمديرين والاساتذة حول الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي المرتبطة بمردود المدارس الابتدائية في ضوء الواقع ،فإنَه من الأنسب استخلاص ما يتعلق بحيثيات ودقائق الموضوع من وجهة نظر المديرين والأساتذة.

فالمقابلة تسمح بمعرفة تفاصيل أخرى عن الموضوع مقارنة بالاستبيان خصوصا ما تعلق بمختلف الانطباعات فهي لا تظهر إلا أثناء إجراء المقابلة . وعلى اعتبار أنه بتعدد الأدوات البحث وتقنياته في الدراسة الاستطلاعية، كلما ساهم ذلك في وضوح الدراسة الأساسية النهائية خصوصا من حيث الخطوات والنتائج .

وعليه فالمقابلة غير موجهة ،كانت وسيلة وأسلوبا مهمين في جمع البيانات والمعلومات وأيضا مصدرا مكملا للمصادر السابقة المعتمدة في بناء الاستبيان النهائي المطبق في الدراسة الأساسية .

د-الاستبيان الاستطلاعي :

لقد قام الطالب الباحث ببناء استبيان استطلاعي يقيس الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي المرتبطة بالمردود التربوي للمدرسة من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وتم إعداد أداة الدراسة وفقا للخطوات التالية:

---

[1] – محمد علي محمد ، علم الاجتماع والمنهج العلمي ، ط2 ، دار المعرفة الجامعية ،مصر، 1986 ، ص 463 .

[2] – المرجع نفسه ،ص464 .

***-تحديد الهدف من الاستبيان** : وهو قياس علاقة الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي بالمردود التربوي للمدرسة الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين مجال الدراسة.

****- صياغة فقرات الاستبيان** :وفق الإجراءات التالية:

- الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع التسيير البيداغوجي والمردود التربوي بوجه خاص مثل دراسة علي الشريف حورية (2015)[1] حول السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقتها بالمردود التربوي. ودراسة عمار بوخذير حول تجدد الممارسات التسييرية للمديرين وتحول ثقافة التنظيم أطروحة دكتوراه غير منشورة الجزائر 2005،ودراسة نعموني مراد حول :القيم واتساقها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي ،اطروحة دكتوراه غير منشورة الجزائر 2006)، وغيرها من الدراسات التي اهتمت بجوانب موضوع التسيير البيداغوجي والمردود التربوي، كما قام الباحث بالاطلاع على العديد من الكتب التي اهتمت بموضوع التسيير البيداغوجي والمردود التربوي من أهمها ،كتاب:التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي[2]،ودراسة حول أنماط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدماتها ،وهو مشروع مؤشرات التربية في الوطن العربي 2013.فضلا عن كتاب إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات للمؤلف:بوبكر بن بوزيد2009.

- مراجعة المصادر السابقة والموضوعات المشتملة عليها ،من أجل تحديد عبارات كل محور من محاور الدراسة وصياغة فقراتها.

---

1 -علي الشريف حورية،السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقتها بالمردود التربوي، مذكرة دكتوراه (غير منشورة) ،جامعة محمد خيضر ،بسكرة،2015، ص 218

2 -جميل حمداوي،التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، ط1، مكتبة المثقف ،المغرب، 2016 ،ص ص :7- 39.

– قيام الطالب الباحث بإجراء مجموعة من المقابلات حول موضوع البحث مع مديري وأساتذة المدارس السابقة الذكر بمدينة باتنة.

وفي ضوء هذه المعطيات فقد تم صياغة فقرات الاستبيان الاستطلاعي حسب عدد من الاعتبارات أهمها:

– مراعاة أن تخدم الفقرات الأهداف المطلوب تحقيقها والتي تعمل على تحقيق أهداف الدراسة .

– تم صياغة فقرات أداة الدراسة بحيث تكون واضحة ومفهومة ومناسبة لجميع المستجوبين في عينة الدراسة .

– رُوعِيَ في اختيار فقرات الدراسة التنوُّع، وأن يكون لكلّ فقرة هدف مُحدَّد يقيس مجالاً محدداً في كل محور من محاور الدراسة.

وجاءت الصورة الأولية لأداة الدراسة الاستطلاعية تضم جزأين هما:

– **الجزء الأول:** يخص معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، عدد مرات التكوين).

–**الجزء الثاني:** مرتبط بفقرات الدراسة، واشتمل على فقرات تخص الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وهي (ثقافة التسيير البيداغوجي، محيط التسيير البيداغوجي، فريق التسيير البيداغوجي)، وفقرات تخص المردود التربوي في ظل الابعاد الاجتماعية السابقة ؛حيث طلب من المستجوبين قراءة كل عبارة من العبارة بعناية ، ثم ليضعوا علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيهم باختيار أحد البدائل الخمسة وهي (مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، مع الوضع في الاعتبار أن رأيهم يجب أن يكون مرتبطا بالواقع الذي يعيشونه داخل المدرسة التي يعملون فيها، ويمثلها الجدول التالي:

جدول رقم (6)يبين الصورة الأولية لأداة قياس الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية .

الأبعـاد الاجتماعيـة للتسـيير البيداغوجي	عدد الفقرات	المردود التربوي في ظل الأبعاد الاجتماعية	عدد الفقرات
ثقافة التسيير البيداغوجي	12	النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	12
محيط التسيير البيداغوجي	12	النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	12
فريق التسيير البيداغوجي	11	النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي.	11
إجمالي عدد الفقرات في الصورة الأولية للاستبيان : 70 فقرة			

بعد أن وضع الباحث أداة الدراسة في صورتها الأولية ،تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من جامعة بسكرة وجامعة البليدة وجامعة المسيلة وجامعة المغرب محمد السادس والجامعة الأردنية وجامعة القدس المفتوحة ، إضافة إلى بعض المفتشين والمدرسين والمديرين بمدينة باتنة ملحق رقم (3)، وذلك للتأكد من مدى مناسبة المفردات والفقرات، والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية والإخراج، وإضافة أية اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة.

وبعد ذلك قام الباحث بتفريغ ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم والتي اتفق عليها غالبيتهم، أو نسبة كبيرة منهم في استبانة مستقلة، وفي ضوء ذلك جرى الآتي:

- إبقاء كل عبارة أقرها المحكمون.

– إعادة صياغة الفقرات المركبة كليا عن طريق اختزالها أو فصلها في أكثر من فقرة.

– تصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية.

– تحسين صياغة بعض العبارات التي رأى المحكمون ضرورة إعادة صياغتها.

لتأتي المرحلة النهائية في تصميم هذا الاستبيان الاستطلاعي بالتأكد من خصائصه السيكومترية من خلال ما يأتي:

د– التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان : من خلال ما يأتي :

***–التأكد من صدق المحتوى:** للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة تم استخدام طريقة حصر وتحليل الدراسات السابقة ،وللتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة ،تم عرضها على(21) محكما من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمهتمين بموضوع المردود التربوي والتسيير البيداغوجي (أنظر ملحق رقم3.)، وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات الأداة وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى وضوح العبارات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه، ومدى ملاءمة الفقرة للبعد الذي وضعت فيه، ومدى مناسبة الفقرة للمستوى العلمي لأفراد العينة المستهدفة، ومدى سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات. وقام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين ،واقتراحاتهم ،وقام بالتعديلات المطلوبة ،لتتوفر على صدق المحتوى ، وتم استخدام برنامج الحزمة الاحصائية لمعرفة مستوى الصدق والثبات إحصائيا وفق ما يأتي:

***–التأكد من صدق التكوين الفرضي:** حيث تم الاعتماد على طريقة التناسق الداخلي للأداة بحساب معل الارتباط بيرسون بين كل عبارة والأداة ككل الجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (07) يوضح معامل الارتباط بين كل بند والمقياس ككل.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.666**	2	0.708**	3	0.523**	4	0.443**	5	0.524**
6	0.772**	7	0.518**	8	0.708**	9	0.701**	10	0.506**
11	0.848**	12	0.298**	13	0.873**	14	0.070	15	0.504**
16	0.777**	17	0.103	18	0.775**	19	0.595**	20	0.125
21	0.530**	22	0.708**	23	0.649**	24	0.602**	25	0.873**
26	0.007	27	0.873**	28	0.746**	29	0.772**	30	0.775**
31	0.772**	32	0.775**	33	0.666**	34	0.848**	35	0.649**
36	0.848**	37	0.061	38	0.160	39	0.666**	40	0.523**
41	0.777**	42	0.595**	43	0.689**	44	0.139	45	0.160
46	0.794**	47	0.602**	48	0.303**	49	0.732**	50	0.523**
51	0.846**	52	0.772**	53	0.666**	54	0.510**	55	0.708**
56	0.642**	57	0.848**	58	0.532**	59	0.513**	60	0.873**
61	0.751**	62	0.631**	63	0.065	64	0.672**	65	0.775**
66	0.442**	67	0.339**	68	0.689**	69	0.873**	70	0.649**

يتضح من قيم الارتباطات أن (10)عبارات ضعيفة الارتباط وباستخدام اختبار(ت) اتضح ان ليس لها دلالة إحصائية فتم حذف هذه البنود العشرة وفق الجدول السابق ،أما باقي البنود فجاءت معاملات ارتباطها مقبولة تتراوح بين 0,29 و056،فضلا عن دلالتها الإحصائية.

د-التأكد من الثبات:

باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية (spss)،|تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية بين نصفي هذ الاداة الزوجي والفردي للفقرات ،فجاءت قيمة معامل (ألفا كرونباخ) الناتجة هي (0.74) وبعد التصحيح بمعادلة (سيرمان براون) للتجزئة النصفية، فكانت قيمة معامل الثبات (0.930) للمقياس ،.وهي قيمة تعبر عن الثبات العالي للمقياس.

وبناء على ما تقدم تبين أنّ استبيان الدراسة استوفى الشروط السيكومترية للمقياس الجيد، وهي صالحة للتطبيق على الرغم من وجود بعض الملاحظات التي أدلى بها بعض المفحوصين من أهمها:

- عدم فهمهم لبعض المصطلحات الخاصة بواقع لتسيير البيداغوجي

-الاستمارة طويلة تستغرق وقتا كبيرا للقراءة والإجابة.

- حرج المستجوبين عن الإدلاء بسرية المعلومات المتعلقة بممارسات مديرهم وخوف بعض المدرسين من الإجابة عن البنود.

- اختبار الاستمارة المقيدة ليكون أداة لتحقيق الدراسة الأساسية .

انطلاقا من هذه المعطيات فقد تم تجاوز هذه الصعوبات في الدراسة الأساسية عن طريق تبسيط لبعض المصطلحات البيداغوجية والتربوية كالتسيير البيداغوجي و ثقافة التسيير البيداغوجي العائد المدرسي والمردود التربوي، بالإضافة إلى حذف بعض العبارات من الاستبيان ،كما تم السهر على توزيع الاستمارة بصورة شخصية ومحاولة طمأنة الأساتذة أن المعلومات سرية ولا يمكن التصريح بها.

وقد تم تعديل الاستمارة الاستطلاعية ، لتصبح تتضمن مجالين: بثلاثة أبعاد للمتغير الأول، وهي الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي التي أقرها الواقع الميداني، أما المجال الثاني الخاص بالمردود التربوي ، فيتضمن (03) أبعاد وهي:النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي،

والنتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي، والنتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي.

بحيث تم حذف (10) بنود ناقصة لقيمتي الصدق والثبات لتصبح الاستمارة بدل (70)فقرة إلى(60) فقرة والمعتمدة في هذه الدراسة (انظر الجداول المرتبطة بالصدق والثبات للبنود). وبذلك أصبحت الاستمارة مكونة من (60) عبارة في صورتها النهائية ، جميع معاملات ارتباطها جيدة وعالية يمكن الوثوق بها لإجراء هذه الدراسة (أنظر الملحق رقم 4.).

وهذه الفقرات موزعة على ستة أبعاد هي:

البعد الأول: ثقافة التسيير البيداغوجي، يتكون من 12 عبارات هي (1-12).

البعد الثاني: المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي، يتكون من 09 عبارات وتبدأ فقرته الأولى ب (13-21).

البعد الثالث: فريق التسيير البيداغوجي، يتكون من 10عبارات وتبدأ فقرته الأولى ب(22-31).

البعد الرابع: النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي، يتكون من 08 عبارة وتبدأ فقرته الأولى ب (32-39).

البعد الخامس: النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي، يتكون من 09 عبارات وتبدأ فقرته الأولى ب (40-50).

البعد السادس: النتائج المدرسية في ظل المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي، يتكون من 10عبارات وتبدأ فقرته الأولى ب (51-60).

تم طباعة أداة الدراسة وإخراجها بصورة تناسب مستوى المفحوصين مرفقة بتعليمات وأمثلة توضيحية انظر الملاحق .

هـ-أداة الـــــــدراسة الأســـــــاســـــــية (المقياس):

على ضوء الدراسة الاستطلاعية ونتائجها تم تصميم أداة الدراسة الأساسية ،والتي تهدف الى قياس مستوى المتغيرات البحثية ومعرفة الفروق و التأثير ،فضلا عن اختبار تحقق الفروض وتحليل نتائجها وفق المقاربة السوسيولوجية المعتمدة المتعلقة بالبنائية الوظيفية لبارسونز و التفاعلاية الرموية ،وتوضيح الإجراءات المتعلقة بهذه الدراسة وفق ما يأتي :

أ- قام الطالب الباحث بحكم عمله بمديرية التربية لولاية باتنة بالاتصال بمختلف مصالح المديرية المرتبطة التي لها علاقة بموضوع البحث من :بمصلحة البرمجة والمتابعة ،ومصلحة التنظيم التربوي ،فضلا عن مصلحة التكوين والتفتيش ومركز الامتحانات والمسابقات ،وهذا من أجل اخذ مختلف الاحصائيات المرتبطة بمجتمع الدراسة واختيار العينة المناسبة فضلا عن النتائج المدرسية المرتبطة بالمرحلة الابتدائية بمدارس الولاية والاتصال بالزملاء المفتشين والمديرين والأساتذة لإنجاز هذا العمل التربوي الاكاديمي.

ب- بعد ذلك قام الباحث بالتنسيق مع بعض مديري المدارس الابتدائية بمدينة باتنة، بهدف تحديد مواعيد لمقابلتهم ومقابلة الأساتذة لتوزيع الاستمارة عليهم.

ج- تم توزيع الاستمارات على عينة الدراسة حيث استغرقت الدراسة مدة (30 يوما) وبدأت بتاريخ 13 أفريل 2016.

د- قام الباحث بعد ذلك بتدقيق الإجابات في الاستمارات المعبأة بهدف استبعاد الاستمارات غير المستوفية للشروط، حيث تم توزيع 400 استمارة لم يتم استرجاعها بشكل كامل، ويوضح الجدول التالي رقم (11) عدد الاستمارات الموزعة وغير المسترجعة والمحللة إحصائيا.

جدول (8): عدد الاستمارات الموزعة وغير المسترجعة والمحللة إحصائيا.

الاستمارات الموزعة	الاستمارات غير المسترجعة	الاستمارات المستبعدة	الاستمارات المحللة إحصائيا
400	38	24	338

هـ-بعد ذلك تم تحليل الاستمارات إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS).

و- تصحيح أداة القياس:

تتكون هذه الاستبانة من (60) عبارة بين الموجبة والسالبة وتوضع لكل عبارة درجة بحد أقصى خمسة درجات تتوقف على البديل الذي تم اختياره وذلك على النحو التالي:

جدول رقم(9): يوضح درجة الموافقة على بدائل المقياس في حالة العبارات الموجبة.

درجة الموافقة	التصنيف	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا
	الدرجة	5	4	3	2	1

جدول رقم(10): يوضح درجة الموافقة على بدائل المقياس في حالة العبارات السلبية.

درجة الموافقة	التصنيف	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا
	الدرجة	1	2	3	4	5

أما بخصوص طريقة تفريغ بيانات أداة القياس، فقد اعتمد الباحث على ما يلي:

أ- تحديد درجة القطع:

إن درجة القطع هي النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه [1] ؛حيث يعتبر تحديد هذه الدرجة من الأمور الأساسية في بناء المقاييس ، وقد قام الباحث بتحديد درجة القطع كالتالي: بتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاورالدراسة، ثم حساب المدى (5-1=4) ،ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الفئة (5÷4=0.8) ، ثم يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في أداة القياس وهي (الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أًصبح طول الخلايا كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (11): يبين درجة القطع لكل مستوى من مستويات الممارسة .

م	المتوسط	مستوى واقع الممارسة
1	5-4.21	درجة مرتفعة جدا
2	4.20-3.41	مرتفعة
3	3.40-2.61	متوسطة
4	2.60-1.81	ضعيفة
5	1.80-1	ضعيفة جدا

واعتبر الباحث أن المتوسطات الحسابية في الجدول السابق وقيمها هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة الدراسة، وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة أو البعد أو الدرجة الكلية.

ب- القياس (الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات)

---

[1] - موسى النبهان ،أساسيات القياس في العلوم السلوكية ,ط1,دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ،2004، ص ص43.

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب والوسائل الإحصائية المناسبة باستخدام الحـــــــزم الإحصائية للعـــــــــــتلوم الاجتماعية:

(Package for Social Sciences Statistical)والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة ، تم حساب المدى(5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(5/4= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

- من 1 إلى 1.80 يمثل (لا ينطبق أبداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 وحتى 2.60 يمثل (ينطبق نادراً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 وحتى 3.40 يمثل (غير متأكد) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 وحتى 4.20 يمثل (ينطبق غالباً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4.21 وحتى 5.00 يمثل (ينطبق دائماً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه

حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.حيث يتم استخدام الاختبارات الاحصائية التالية :

***-التكرار والنسبة المئوية:** لوصف العينة وتحديد مستوى درجة الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة من وجهة نظر الأساتذة والمديرين بمدينة باتنة.

$$\text{النسب المؤوية} = \frac{\text{مجموع التكرارات لكل فئة}}{\text{عدد التكرار الكلي}} \times 100$$

* **المتوسط الحسابي** " **Mean** " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي. متوسطها.

$$\text{* المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع نواتج ضرب تكرارات كل فئة في منتصفها}}{\text{عدد التكر ار ات}}$$

*- **الانحراف المعياري** "Deviation-Standard" للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

-الانحراف المعياري=الجذر التربيعي لمتوسط مجموع مربع انحراف القيم عن متوسطها.

*- **معامل الارتباط بيرسون** (ر) (**Pearson corrélation coefficient**) في حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمي إليه، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الصدق البنائي).وكذلك في حساب مختلف العلاقات المرتبطة بموضوع البحث :علاقة كل بعد من الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة.

*-**معامل ألفا كرونباخ** : لتصحيح معادلة معامل الثبات الذاتي بطريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل ألفا عام1951 لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار ،وهي تعـــــــميم .وهذا عندما

لايتم تصحيحcronbach) اقترحها وطورها كرونباخ (kr–20) لمعادلة (الفقرات بشكل ثنائي ويشيع استخدام هذه الطريقة في تقدير ثبات مقاييـــــيس الاتجاهات

ومقاييس الميول واستطلاع الرأي وفي مقاييس الشخصية ,وجدير بالذكر أن طريقة ألفا تعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعمل ثبات درجات الاختبار ,فإذا كانت ألفا مرتفعة ،فهذا يدل بالفعل على ثبات الاختبار ,أما إذا كانت منخفضة فربما يدل على أن الثبات يمكن أن تكون قيمته أكبر من ذلك باستخدام الطرق الأخرى ,ومن ناحية أخرى،فإن قيمة ألف تساوي متوسط القيم التقديرية لمعامل ثبات كل من نصفي الاختبار لجميع طرق التجزئة النصفية الممكنة [1]

*- **تحليل التباين الأحادي (ANOVA)**: لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقا لمتغيرات الدراسة المستقلة : (المسمى الوظيفي،المؤهل العلمي،سنوات الخدمة ،مرات التكوين في التسيير البيداغوجي).

*-**اختبار ت للعينات المستقلة** :لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفق لمتغير النوع الاجتماعي الجنس (ذكر وأنثى) ومدى وجود تأثير هذا المتغير في واقع الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي من وجهة نظر المديرين والاساتذة في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة.

*-**اختبار شيفيه (schaffe)** :لإجراء المقارنات البعديّة ومعرفة مدى تأثير المتغيرات المستقلة الخمسة في المتغير التابع عن واقع الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي بالمدرسة الابتدائية مجال الدراسة.

---

1 - موسى النبهان ،مرجع سابق ، ص ص34-35.

6.عـــــــينـــــة الـــــــدراســـــة وخصائصها.

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مديري وأساتذة مدارس مدينة باتنة، والبالغ عددهم (94) مديرا ومديرة و(1034) أستاذ وأستاذة في الفصل الدراسي الثاني للعام (2016/2015)، والتي يمكنها أن توفر لنا حجم عينة كاف للدراسة ،وجرى اختيار مدينة باتنة كونها مقر إقامة وعمل الباحث كمفتش التربية والتعليم الابتدائي للبيداغوجيا.

1.6. حجم العينة وكيفية اختيارها: تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (91) مديرا ومديرة من بعض مديري المدارس الابتدائية و (247) أستاذ وأستاذة من بعض أساتذة المدارس الابتدائية بمدينة باتنة من المجموع الكلي، وتبلغ نسبتهم على التوالي (96.80%)،(23.88%)،تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

أما عن كيفية اختيار العينة :فكان ذلك بعد الاتصال المباشر بمسؤولي مديرية التربية لولاية باتنة (الأمانة العامة – مصلحة التنظيم التربوي– مصلحة التكوين والتفتيش) ومعرفة نطاق الدراسة فيما يخص عدد المدارس وعدد المعلمين ،ومبررات تقسيم المدارس إلى مآمن ومقاطعات وتأكدنا من أن ذلك لا يخضع إلا لاعتبارات إدارية ذات علاقة بالتسيير الحسن والمعقول لشؤون التربية بالولاية. ومن ثم فقد تم اختيار عينة الدراسة الميدانية النهائية بطريقة عشوائية لمناسبتها حتى يمكن تمثيلها لمجتمع البحث والتقليل من احتمالات الخطأ دون إهمال عامل الوقت والتكلفة، وجاء اختيار هذه العينة وفق الخطوات التالية :

–معرفة حجم مجتمع البحث مجال اهتمام الباحث المتاح من خلال إحصائيا مديرية التربية عن المدارس مدينة باتنة ،الاكتفاء بـ 94 مدرسة مختارة عشوائيا عن طريق القرعة من مجتمع البحث مديرو و مدرسو التعليم الابتدائي لمدينة باتنة والتي يمكنها أن توفر لنا حجم عينة كاف للدراسة .

-تطبيق الأداة على جميع مديري و مدرسي ابتدائيات التعليم الابتدائي المختارة [*] وقد بلغ عدد المدارس المختارة 94 ابتدائية .

2.6. خصائص عينة الدراسة : نبدأها بالخصائص الكلية للعينة المدروسة وفق ما يأتي:

الجدول رقم (12) يبين توزيع العينة الكلية للمديرين والأساتذة مجال الدراسة وفق المتغيرات المستقلة: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة ،ومرات التكوين .

المتغير	التصنيف	رمز التصنيف	العدد	النسبة المئوية %	المجموع
النوع الاجتماعي: الجنس	أنثى	1	219	65%	%100
	ذكر	2	119	35%	
المسمى الوظيفي	مدير	5	91	27%	%100
	مساعد مدير	4	00	00%	
	أستاذ مكون	3	45	13%	
	أستاذ رئيسي	2	119	35%	
	أستاذ	1	83	25%	
المؤهل العلمي	مابعد التدرج	5	36	10%	%100
	المدرسة العليا	4	28	08%	
	ليسانس	3	108	32%	
	البكالوريا	2	93	28	
	خريج المعهد	1	73	22	
	أقل من 10سنوات	1	93	27	%100

[*] بعد مراسلة للسلطة الوصية (مديرية التربية لولاية باتنة)، تمت الموافقة على اجراء الدراسة الميدنية بالمدارس .

الأقدمية	من 10إلى20سنة	2	168	50	
	أكثر من 20سنوات	3	77	23	
عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي	مرة	1	109	32	%100
	مرتان	2	125	37	
	اكثر من مرتين	3	104	31	

من خلال ما سبق، يمكن القول أن عينة المديرين يغلب عليها الصفات التالية:

– نسبة 65 % من أفراد العينة لجنس إناث فالنسبة أكبر من النصف .

–نسبة73% من أفراد العينة لوظيفة الأساتذة و الأستاذات، حيث بلغ عدد الأساتذة الرئيسيين، فيها 119 أي بنسبة35% ،ونجد أيضا أن 27 %تبقى لصنف المديرين والمديرات ؛حيث بلغ عددهم 91 مديرا ومديرة ،ونسبة المديرين الذكور فيهم 72%.

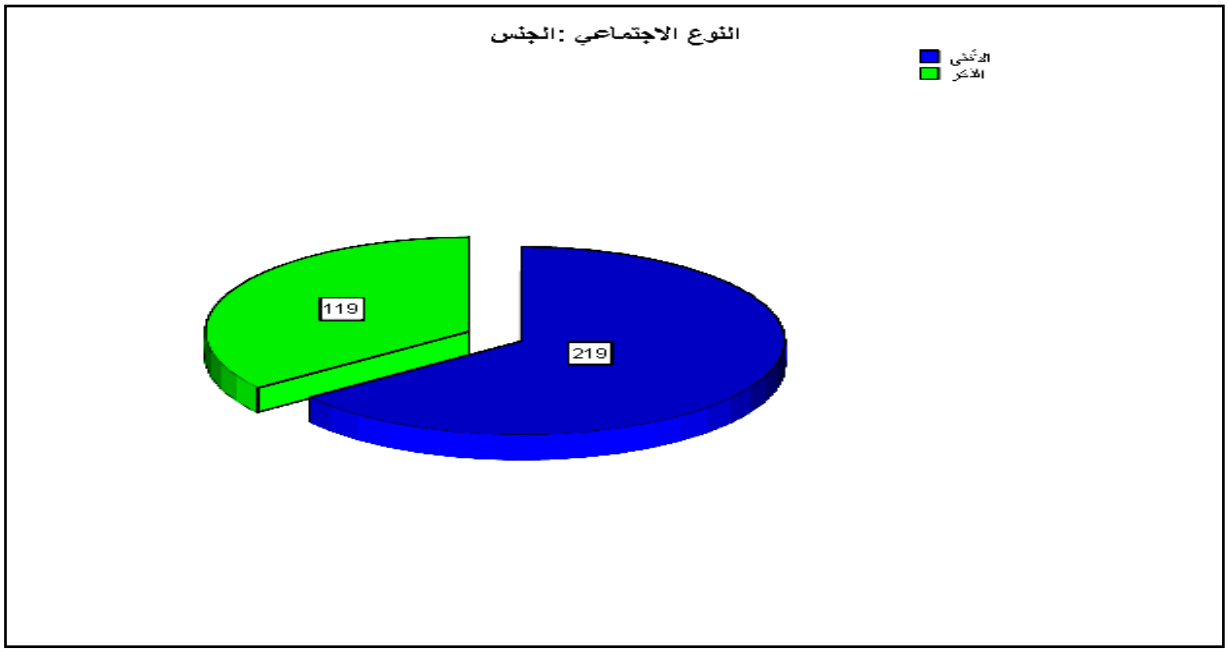
– نسبة 50% من أفراد العينة يمتلكون خبرة مهنية من 10إلى 20 سنة، في حين نسبة 23% ذوو خبرة أكثر من 20سنة.

– نسبة 32% من أفراد العينة لديهم مؤهل الليسانس ،ونسبة 50% من أفراد العينة لهم مؤهل الليسانس فما فوق .

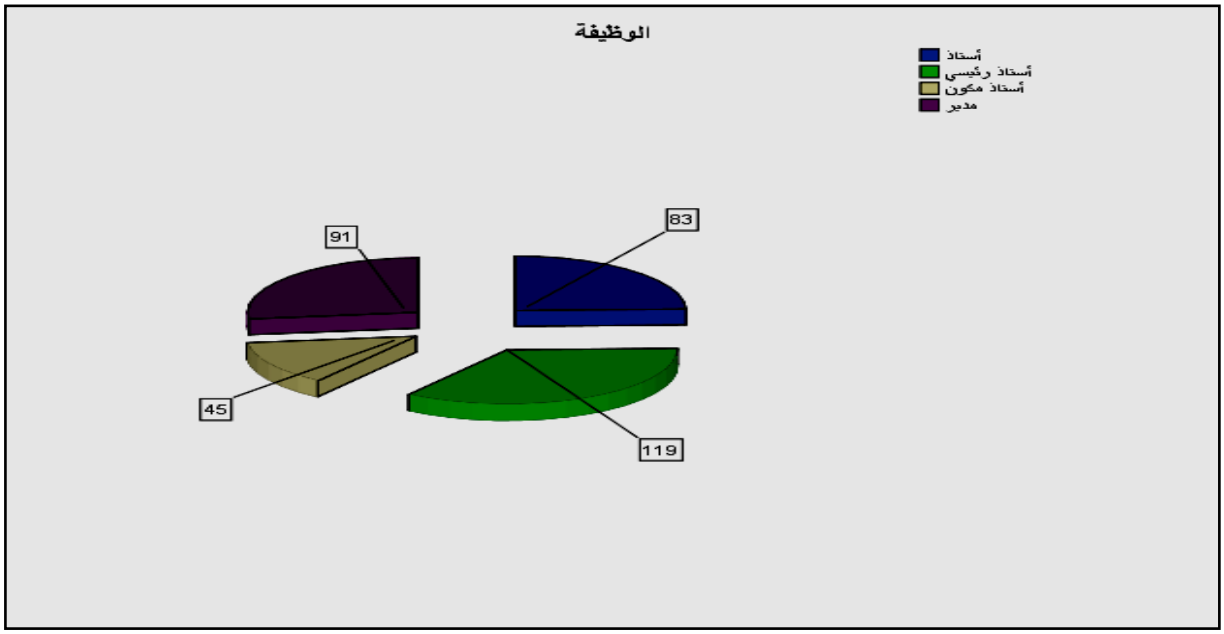
–نسبة 68% من افراد العينة تكونوا على الاقل مرتين في التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة

والأشكال التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها المستقلة:

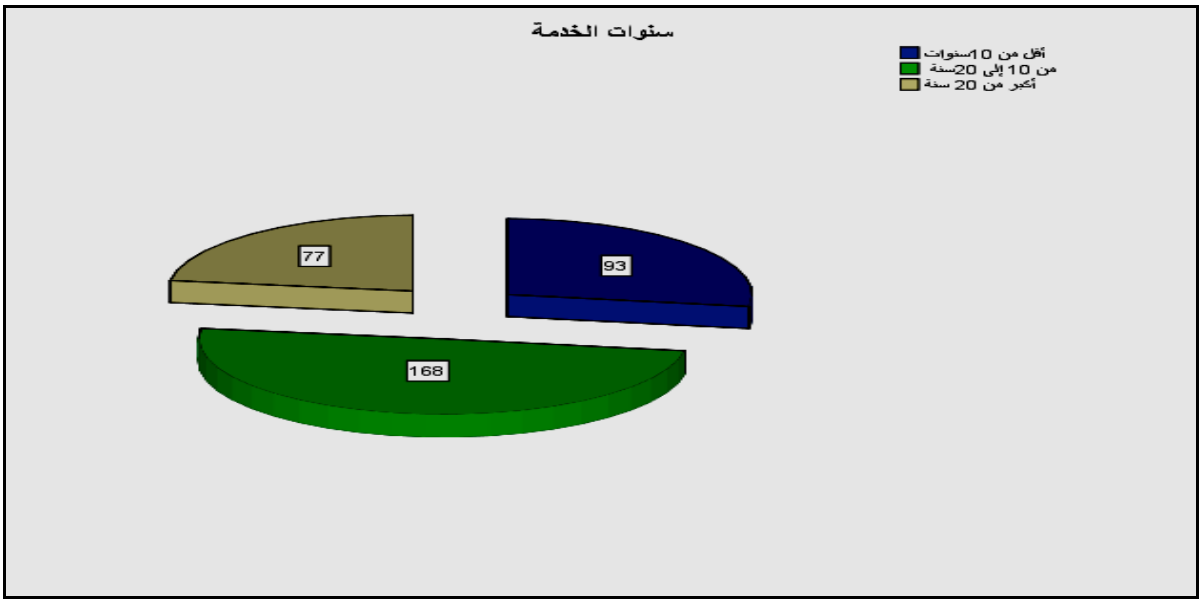
الشكل رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.



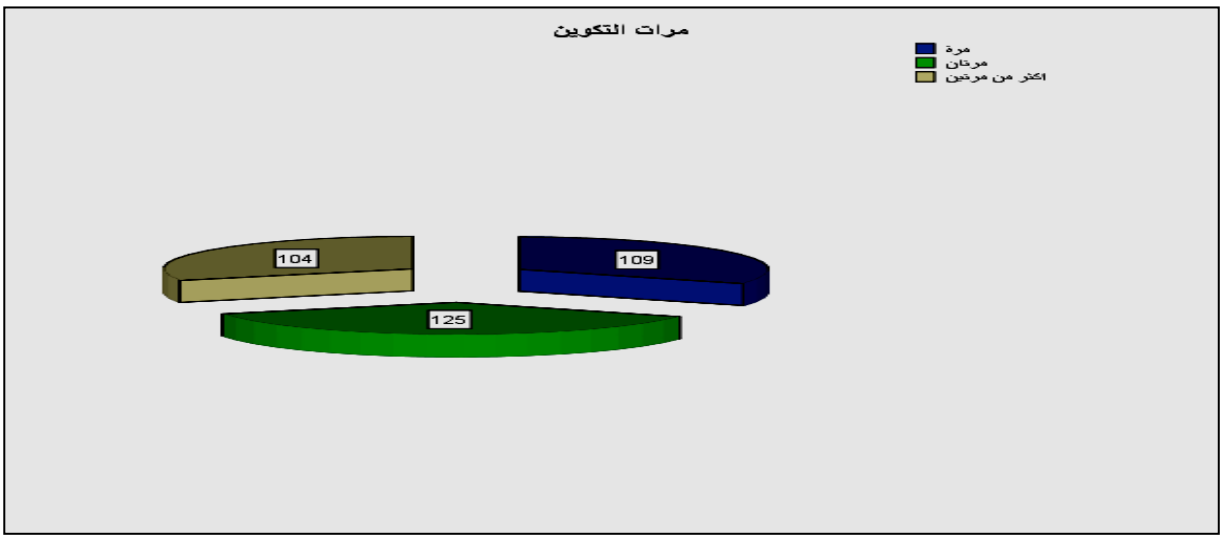
الشكل رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي.



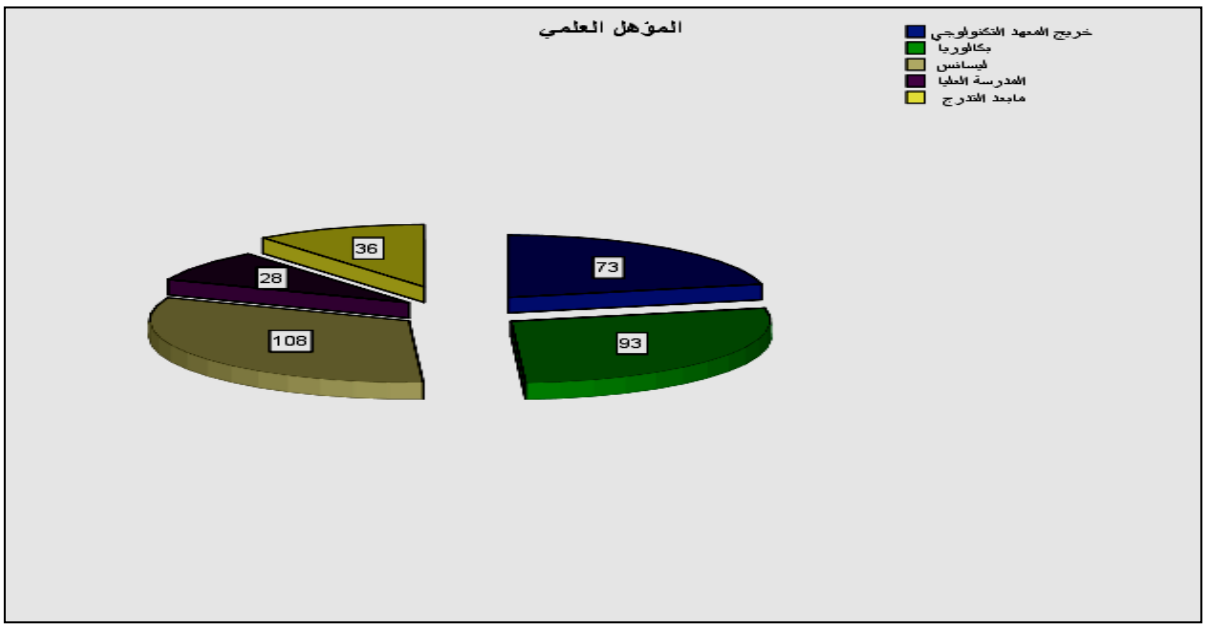
الشكل رقم (3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة.



الشكل رقم (4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مرات التكوين.



الشكل رقم (5): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.



الفصل الثاني
التسيير البيداغوجي وأبعاده الاجتماعية .

تمهيد:

1_ ماهية التسيير البيداغوجي.

1.1-تعريف التسيير.

2.1. لمحة عن المداخل المفسر للتسيير.

3.1. -تعريف التسيير البيداغوجي

4.1.المنظور القانوني للتسيير البيداغوجي بالمدرسة الجزائرية .

2_ أنواع التسيير البيداغوجي.

1.2. التسيير الديداكتيكي:

2.2. التسيير البيداغوجي:

1.3.2. التسيير البيداغوجي التكويني:

2.3.2. التسيير البيداغوجي بالمشروع :

3_فريق التسيير البيداغوجي

1.3. فريق التسيير البيداغوجي والمفاهيم المرتبطة به : 2.3. مزايا فريق العمل الجماعي وأهميته:

3.3. تشكيلة فريــق التسيير البيداغوجي وعناصره : 4.3.متطلبات فريق التسيير البيداغوجي ومهامه:

5.3. شروط عمل فريق التسيير البيداغوجي: 6.3. المجالس البيداغوجية وفريق التسيير البيداغوجي:

. 4 ثقافة التسيير البيداغوجي

1.4. مفهوم ثقافة التسيير البيداغوجي 2.4. خصائص ثقافة التسيير البيداغوجي:

3.4. انواع ثقافة التسيير البيداغوجي : 4.4.ثقافة التسيير البيداغوجي والتغيير .

5_محيط التسيير البيداغوجي

1.5. أقسام محيط التسيير البيداغوجي 2.5. موارد محيط التسيير البيداغوجي:

3.5. الممارسات المطلوبة في محيط التسيير البيداغوجي : 4.5. أنواع محيط التسيير البيداغوجي للمدرسة:

5.5 محيط التسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر مفهوم التسيير من أكثر المفاهيم تداولا في العديد من المجالات خاصة في الإدارة وعلى الرغم من ذلك فإنه لم يحض بالاهتمام الكافي من حيث الشرح والتوضيح، لذا سأحاول التعرض لهذا المفهوم مع التركيز على التسيير البيداغوجي في المجال التربوي والتعليمي بتسليط الضوء على جميع الجوانب المرتبطة به من حيث المضمون والأبعاد والأنواع.

ونظرا للطبيعة المعقدة لهذا المفهوم فإن الهدف من هذا الفصل هو التطرق لمفهوم التسيير البيداغوجي وأبعاده ومختلف الجوانب المرتبطة به.

1: ماهية التسيير البيداغوجي:

1.1-تعريف التسيير:

إن مفهوم التسيير مازال يكتنفه الغموض بين الكتاب والباحثين ولم يتم الاتفاق حول مفهوم موحد له أو العوامل المحددة له، فلقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث الميدانية إلى وجود علاقات متداخلة ومتشابكة بين التسيير من جهة والعوامل المؤثرة فيها من جهة أخرى، فهو مفهوم متعدد الأبعاد خصوصا الاجتماعية منها فهو ينتج عن مظاهر متعددة تقع في ملتقى مختلف المؤسسات أو التنظيمات.

و حتى يمكننا الإلمام بمعنى التسيير سنقوم باستعراض بعض تعاريفه الشائعة المعروفة وفق مايلي:

-وردت كلمة التسيير في منجد اللغة والأعلام بمعنى: التدبير، فالتسيير مصدر الفعل سيـــر ،أي أصبح قادرا على تسيير أموره بنفسه :أي على تدبيرها.[1]

- فكلمة التسيير مشتقة من الفعل سير تسييرا بمعنى: دبر تدبيرا. ومن ثم، " فدبر الأمر وتدبره أي : نظر في عاقبته، واستدبره: رأى في عاقبته ما لم ير في صدره، والتدبير في الأمر: أن تنظر إلى ما تؤول إليه عاقبته، والتدبر: التفكير فيه...

والتدبير: أن يتدبر الرجل أمره ويدبره. أي: ينظر في عواقبه."[2]

وهكذا، فالتسيير هو التدبير وهو التخطيط المعقلن، وترصد العواقب قبل الإقدام على فعل شيء ما، والتفكير في الأمور بجدية وعقلانية. وقد ورد التدبير في القرآن الكريم بمعنى تدبر المعنى فهما وتفسيرا وتأويلا، كما ذهب إلى ذلك ابن كثير في كتابه (**تفسير القرآن العظيم**). وفي هذا الصدد، يقول ابن كثير في تفسير هذه الكلمة: " قد قال تعالى:" أفلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافا كثيرا"، يقول تعالى آمرا لهم بتدبر القرآن، وناهيا لهم عن الإعراض عنه، وعن تفهم معانيه المحكمة وألفاظه البليغة..."[3]

---

1 -البستاني وآخرون ،المنجد في اللغة والاعلام ،ط 35،دار المشرق بيروت ،لبنان، ،1996،ص368.

[2]- ابن منظور،لسان العرب، الجزء الرابع، ط1،دار صبح بيروت، لبنان ، 2006، ص273-277.

[3]- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج2، دط، دار طيبة، مصر ، 1999، ص ص345-346.

وعليه، فالتدبير والتسيير في مدلوله اللغوي بمعنى إعمال النظر والفكر، وتوقع العواقب قبل الإقدام عليها حذرا واحترازا واجتنابا[1].

– وتعتبر كلمة تسيير من الكلمات المعروفة المتداولة يوميا في حياة الأفراد حيث "يطلق على ذلك في اللغة الفرنسية مصطلح "Gestion" واللغة الإنجليزية باسم مصطلح "Management" فإنه أشمل إذا أضيفت القدرات والكفاءات القيادية التي يجب أن يتوفر عليها المسير"[2].

وتؤدي كلمة التدبير (Management/Gestion)، في المعاجم والقواميس الأجنبية، المعاني نفسها التي تؤديها في اللغة العربية، حيث تدل هذه الكلمة على القيادة والتخطيط والتسيير والتنظيم والقيادة والمراقبة لتحقيق الجودة والفعالية.[3]

وفي هذا السياق عرف التسيير بتعاريف كثيرة لكننا نفضل التعريفات الحديثة سواء من قبل الباحثين أو الممارسين للعملية التسييرية، حيث يقول جميل حمدي في كتابه الادارة التربوية بين التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي: بان التسيير و التدبير (**Management/Gestion**) "مجموعة من التقنيات التي تستعملها مؤسسة، أو منظمة، أو مقاولة، أو شركة، لتحقيق أهدافها العامة والخاصة. وتتمثل هذه التقنيات في التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والقيادة، والمراقبة وبصفة عامة، يعني التدبير مجمل التقنيات التي تعتمدها الإدارة لتنفيذ أعمالها وتصريفها. وغالبا، ما يتخذ التدبير طابعا كميا باعتماده على المعايير الكمية القائمة على الإحصاء الرياضي والمحاسباتي. "[4]

ومن جهة أخرى، يرى جميل حمدي أن التسيير ما هو إلا مجموعة من القواعد التي تتعلق بقيادة المقاولة الاقتصادية وتنظيمها وتسيير دفتها. أي: إن مفهوم التدبير مفهوم اقتصادي بامتياز، يرتبط كل الارتباط بتسيير الشركات والمقاولات. وبالتالي، فالتدبير بمثابة إدارة شاملة لمؤسسة أو مقاولة أو منظمة ما تعمل جادة لتحقيق الجودة المطلوبة وفق مجموعة

---

[1] – خالد الصمدي، مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، ط1 ،منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، 2008 ، ص181.

[2] – عبد الرزاق بن حبيب، اقتصاد وتسيير المؤسسة، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000 ، ص105.

[3] –ناصر دادي عدون ، مراقبة التسيير والأداء ، دط، ،دار المحمدية ، الجزائر ،2010، ص 7.

[4] –جميل حمداوي،الإدارة التربوية، بين التدبيرالبيداغوجي والنجاح المدرسي،ط1،،مكتبة المثقف ،المغرب،2016،ص6–7.

من المبادئ المتدرجة والمتلاحقة والمتكاملة التي تتمثل في: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والقيادة، والمراقبة.[1]

من خلال التعاريف السابقة نرى أن :

-أن عملية التسيير عملية معقدة تحتاج إلى مسير ناجح و كفء و الذي بدوره يحتاج إلى أدوات تسييرية تساعده في العملية التسييرية و اتخاذ القرار في المؤسسة.

فالتسيير هو تلك المجموعة من العمليات المنسقة و المتكاملة التي تشمل أساسًا التخطيط، التنظيم، الرقابة، التوجيه و هو باختصار تحديد الأهداف و تنسيق جهود الأشخاص لبلوغها .

2.1. لمحة عن المداخل المفسر للتسيير: يمكن القول أن مطلع القرن العشرين كان نقطة البداية بالنسبة لتطور مفهوم للتسيير وفاعليته ؛حيث شهدت هذه الأخيرة تقدما مفاجئا تمثل في تطبيق أساليب البحث العلمي المنظم على مشاكل التسيير على يد علماء المدرسة الكلاسيكية، فاعتناق فكرة النظام المغلق قاد هذه المدرسة بأن تجعل تركيزها على مفهوم الفعالية ينصب أساسا على الجانب الاقتصادي الذاتي للمؤسسة.

وبظهور **مدرسة العلوم السلوكية** وما تحمله من أفكار جديدة راحت تدعو إلى تصحيح المفاهيم التي أتت بها المدرسة الكلاسيكية فنادت بضرورة التأكد على أهمية العنصر البشري في تحقيق الفعالية.

كما شهد بعد ذلك الفكر التسييري قفزة جديدة نحو التطور تمثلت في معالجة مشكلات التسيير بواسطة نماذج رياضية للحصول على أفضل حل ممكن يحقق الفعالية.

أما **مدرسة صنع القرارات** فتنظر إلى التسيير على أنه نشاط يتكون من أن "نقرر" ثم من "أن نفعل". وكان لظهور **مدرسة النظم** الأثر الكبير في دفع مفهوم الفعالية في التسيير قدما للأمام فهذه المدرسة تنظر بصفة عامة للمؤسسات على أنها نظم اجتماعية ومادية مفتوحة، وليست مغلقة كما ساد في أوساط الفكر الكلاسيكي وعليه أصبح تحقيق الفعالية في التسيير وفقا للفكر النظمي مرتبطا بانتهاج تحليل النظم، والنظر إلى المؤسسة وأعمالها

---

[1] – محمد رفيق الطيب ،مدخل التسيير أساسيات ووظائف وتقنيات التسيير، دط، ديوان المطبوعات الجامعية :الجزائر ،2006، ص21.

ككل مترابط يتفاعل فيما بين أجزائه وبين البيئة الخارجية، كما أن هذه المدرسة نادت بعدم وجود طريقة واحدة مثلى لتحقيق الأهداف والنتائج والوصول إلى الغايات، كما نادى بذلك دعاة الفكر الكلاسيكي بل توجد هناك طرقا مختلفة.

وأخيرا جاءت **مدرسة عملية التسيير** المعدلة والتي بينت هي الأخرى بأن التسيير عبارة عن مجموعة وظائف متكاملة وكل وظيفة يمكن أن تعتمد بصفة كبيرة على دراسات المدارس السابقة من أجل الوصول إلى الأهداف.

ولا يمكن أن نعتبر تلك المدارس كمداخل تسييرية منفصلة عن بعضها البعض وإنما هي مكملة، فنجد البعض ركز على جوانب معينة في ظل ظروف معينة وأهمل أخرى، وجاء الآخرون لتكملتها وتطويرها .

إذا كانت فعالية التسيير كما ذكرنا سابقا هي مدى تحقق المؤسسة لأهدافها فإن الكفاءة لها علاقة باستخدام مختلف الموارد المتاحة (الرأسمالية، البشرية، التكنولوجية)، لذا فإن الكفاءة والفعالية للتسيير يجب أن يتوفر معا في المؤسسات الحديثة حتى تكون لها المقدرة على تحقيق أهدافها وبأدنى تكلفة ممكنة وفي الوقت المناسب.

إن الدراسات و البحوث الميدانية التي أجريت و ما تزال تجرى في مجال فعالية التسيير تمدنا فقط بنماذج أو حالات للمؤسسات الفعالة في محيط معين و ظروف بيئية محددة ، و هذه في الواقع ما سعت إليه الإدارة الحديثة على خلاف ما فعلت النظريات التقليدية ، فهي تركز على الواقع و توجه ناظريها للبيئة المحددة التي تمارس فيها المؤسسات أنشطتها ، و بالتالي فنحن في حاجة إلى مزيد من هذه الدراسات و البحوث في عديد المؤسسات بمختلف أنواعها ، في بيئات متعددة و تحت ظروف متباينة ، حتى نعمق مفهومنا للفعالية التسييرية.

ويبقى التسيير لا يقتصر على ما هو اقتصادي ومقاولاتي وإداري فقط، بل يتجاوز ذلك إلى ما هو بيداغوجي تربوي و ديداكتيكي، بالتركيز على المشاريع التربوية، وتدبير عملية التكوين، والاهتمام بمختلف التعلمات في سيرورتها الديداكتيكية القائمة على المدخلات (الأهداف والكفايات)، والسيرورة (المضامين، والطرائق، والوسائل)، والمخرجات(التقويم، والتغذية الراجعة، والمعالجة، والدعم).

3.1. –تعريف التسيير البيداغوجي : قبل تحديد مفهوم التسيير البيداغوجي، نشرح بإيجاز معنى كلمة بيداغوجيا وعلاقتها بالتربية، ذلك أن معظم المتخصصين في علوم التربية أكدوا على ضرورة الفصل بين الكلمتين، وبيّنوا أنّ التربية تعني العمل الذي نمارسه على الأطفال، وأنّ البيداغوجيا على العكس من ذلك لا تتمثل في الأعمال بقدر ما تتمثل في النظريات وهي كما يقول "دور كايم": كيفيات في تصور التربية، وليست في كيفيات العمل والتطبيق، أو أنّها ضرب من التأمل والنّظر في مسائل التربية.

على أنّه يمكننا النّظر إلى التربية والبيداغوجيا من زاوية أخرى غير تلك التي نظر منها بعض المتخصصين، وعلى رأسهم "دور كايم"،فنقول إنّ البيداغوجيا جزء من التّربية وهذه الأخيرة أهم وأشمل إذ تتجه إلى تكوين الشخصية الإنسانية في شتّى جوانبها، وأمّا البيداغوجيا فهي كما يقول "فولكيه": هي الأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد (الطفل)، ولذا فهي تتضمن الى جانب العلم بالطّفل المعرفة بالتقنيات التربوية، والمهارة في استعمالها، أو بعبارة أخرى يمكن القول بأن البيداغوجيا تمثل الجانب الفني للتربية، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة الوسائل المتعلقة بتحقيق التربية.

وانطلاقا من التعريف السابق لكلمة بيداغوجيا، فإن التسيير البيداغوجي يتجه إلى تحديد مجموعة الوسائل والآليات والأساليب البيداغوجية التي يعتمدها مدير المؤسسة والشركاء الاجتماعيون لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة والسمو بمستوى الأداء إلى ما يخدم التلميذ الذي يعد محور كل العمليات.

4.1.المنظور القانوني للتسيير البيداغوجي بالمدرسة الجزائرية :

جاءت المادة السادسة من القرارين 175 و 176 المتعلقين بمهام مدير الابتدائية الاكمالية والثانوية تبيّن أهمية التسيير البيداغوجي، وتعتبره وظيفة أساسية يجب على المدير أن يوليها كلّ العناية والاهتمام حيث جاء فيها ما يلي:

"تعدّ النشاطات البيداغوجية الوظيفة الأساسية لمدير المؤسسة الذي يتعيّن عليه السّهر حتى تؤدى كلّ النّشاطات التي تقوم بها المؤسسة بالمهمة التربوية المنوطة بها"[1].

---

1 – خلفوهم المكي،الدليل المرجعي في التسيير الإداري ،ط2،،بيت الحكمة العامة، الجزائر،2015، ص286.

ولممارسة هذه الوظيفة البيداغوجية تقتضي التشبع بمجموعة من القدرات، والمهارات التي تساعد رئيس المؤسسة على ضمان أحسن تسيير، وتحقيق أفضل النتائج وهي كما يلي:

- تنمية المعارف النظرية.
- اكتساب تقنيات التنشيط البيداغوجي.
- القدرة على تصوّر الحلول للمشكلات المعترضة.
- الإلمام بالعمليات البيداغوجية التي تسمح بتكوين نظرة عميقة لعملية التسيير.
- اكتساب القدرة على القيادة والتسيير المحكم لضمان مردود جيّد يكون في مستوى الجهد المبذول.
- الإلمام بطرق وأساليب تنشيط الجلسات والاجتماعات وتوجيه المناقشات.
- التحكم في آليات ومهارات التبليغ والاتصال.
- تقبل آراء الغير والقدرة على الحوار والإقناع.
- القدرة على الملاحظة والتحليل والاستنتاج.

ولقد حدد القراران 175 و 176 اللّذان سبقت الإشارة إليهما في مواد هما من السابعة إلى الثالثة عشرة وسائل وآليات التسيير البيداغوجي التي ينبغي أن تكون محل عناية واهتمام رئيس المؤسسة والتي يتوقف عليها نجاح الفعل التربوي ببعديه التعليمي والتعلّمي وهي:

1- التنظيم العام للفعل التربوي داخل المؤسسة:

ويشمل هذا التنظيم مجموعة من العمليات التربوية العامة التي تشكل أرضية صلبة لضمان دخول مدرسي ناجح وهي:

- تسجيل التلاميذ الجدد، وقبولهم وتشكيل الأفواج وفق الضوابط التربوية المعروفة لضمان التوازن والانسجام في التربية العامة لمجموعة الدارسين.
- ضبط خدمات المدرسين وجداول توقيت التلاميذ ونشاطاتهم مع مراعاة التوجيهات والتعليمات الرسمية المتعلقة بهذا الجانب، باعتبار أنّ السير الحسن للمؤسسة خلال السنة

يتوقف على مدى العناية التي يوليها المدير لهذه العملية من حيث الدّقة والتنظيم وحسن استغلال الزمن.

- تحضير مجالس التّعليم والأقسام باعتبارها مجالا خصبا لتقويم العملية التربوية وتوليد الأفكار، والمقترحات التي تُسْهم في تحسين مستوى الأداء تعليما وتعلّما.

- السّهر على تكوين المدرسين ورفع مستواهم المهني وتحسيسهم بمسؤولياتهم التربوية تجاه تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم.

2- تنسيق نشاطات الأساتذة الرئيسيين والمسؤولين عن المواد:

إنّ التنسيق هو ممارسة العمل التربوي بشكل يحقق تنفيذ الواجبات بكفاءة عالية، وأفضل مردود، وبجهود جماعية مركزة باستخدام متناسق ومتوازن للوسائل والأدوات والإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

والتنسيق بين الأساتذة الرئيسيين ومسؤولي المواد يقتضي من رئيس المؤسسة مهارات خاصة، وإلماما بالنصوص حتى يتحكم في هذه العملية ويحقق أغراضها ومراميها المتمثلة في رفع مستوى التحصيل والأداء شكلا ومحتوى.

أ- جلسات التنسيق بين الأساتذة المسؤولين عن المواد:

لقد حددت المادة 14 من القرار 174 دورية هذه الجلسات حيث جاء فيها مايلي:

"يعقد الأساتذة المسؤولون عن المادة اجتماعات شهرية للتنسيق فيها بينهم، ويجتمعون تحت رئاسة مدير المؤسسة مرة في الشهر"[1]. كما بين نفس القرار بدقة وتفصيل الآليات التي يمكن اعتمادها لمتابعة وتنسيق نشاطات هؤلاء الأساتذة، ثم جاء المنشور الوزاري 127 بتاريخ 91.05.15 ليدعم القرار المذكور ويبين طريقة تعيين الأستاذ المسؤول عن المادة والمهام المنوطة به.

1 - خلفوهم المكي، مرجع سابق ، ص287.

تلكم هي مجموعة المصادر التي يمكن الرجوع اليها للاستزادة، والتفصيل حول عملية التنسيق التي ينبغي أن تتناول الكثير من الجوانب التي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:[1]

- التنسيق بين نشاطات المواد المختلفة.
- تقويم التوازيع الشهرية ومدى تطبيقها ميدانيا.
- حصر السلبيات والنقائص والبحث جماعيا عن الحلول المناسبة.
- تحضير مواضيع الفروض والاختبارات وسلالم التصحيح.
- إعداد رزنامة الندوات التربوية المحلية ومتابعتها وتقويمها.
- تقويم نتائج حصص الاستدراك في المواد المعنية.
- دراسة المناشير والتعليمات المتعلقة بالمادة.
- استعمال الوسائل والاعتمادات المالية المخصصة للتعليم.
- الزيارات التربوية المرتبطة بالبرامج.
- تطبيق توجيهات السادة المفتشين.
- دراسة الصعوبات التي تعوق تدريس المواد والبحث عن الحلول الملائمة.
- تحضير مجالس التعليم.

ب- التنسيق بين الأساتذة الرئيسيين:

فالقرار 177 المؤرخ في 91.03.02 حدد بوضوح دور الأستاذ الرئيسي، وبين الخطوط العريضة للمجالات التي يمكن أن ينصب عليها التنسيق، كما بينت المادة 7 من نفس القرار دورية الجلسات والاجتماعات حيث جاء فيها مايلي:

"يعقد الأساتذة الرئيسيون للأقسام المتوازية أو ذات المستوى الواحد تحت رئاسة مدير المؤسسة اجتماعات للتنسيق والتشاور مرتين في الفصل الواحد"[2]. ثم صدر المنشور الوزاري رقم 126 بتاريخ 91.05.15 ورقم 255 بتاريخ 93.11.30 ليدعما محتوى القرار

---

1 - المرجع نفسه .

2 - المكي خلفوهم ،الدليل المرجعي في التفتيش ،ط1،بيت الحكمة العامة، الجزائر،2016 ، ص84.

177، ويبينا طرق التعيين وكيفيات المتابعة والتنسيق لأعمال هؤلاء الأساتذة، ذلك التنسيق الذي ينبغي أن ينصب على عدّة مجالات نذكر منها مايلي:[1]

- تحضير مجالس الأقسام وجمع كل المعطيات التي تساعد على تقويم النتائج والسلوك.
- الاضطلاع ببعض الصعوبات ذات الطابع النفسي والتربوي والاجتماعي، والعمل على معالجتها بالتنسيق مع الأطراف المعينة.
- تنشيط الاجتماعات الدورية التي تجمع الأولياء بالأساتذة.
- تقويم نتائج التلاميذ ومدى استجابتهم واستيعابهم لمحتوى البرامج.
- العناية بالتلاميذ الضعاف في جميع المواد أو بعضها، والتعرف على أسباب هذا الضعف وطرق العلاج.
- ضبط الدروس والمحاور التي تتطلب التنسيق بين المواد الخ.

3- الإشراف على مجالس الأقسام والتعليم:

إن مجالس الأقسام والتعليم هي مجالس تربوية، تكتسي أهمية بيداغوجية خاصة باعتبارها مجالا خصبا لتقويم العملية التعليمية بجميع أبعادها ومراميها، لذا ينبغي أن تحضى بالعناية المركزة من قبل رئيس المؤسسة لتحقق غاياتها المرجوة في ترقية الفعل التربوي ورفع مستوى التحصيل.

4- مراقبة الوثائق:

إذا كانت المجالس التربوية وجلسات التنسيق مجالا للتكوين والتوجيه والتقويم، فإن مراقبة دفاتر النصوص ترمي لا محالة الى الوقوف على مدى العناية التي يوليها الأساتذة لتطبيق البرامج الرسمية المقررة، واحترام التعليمات والتوجيهات التربوية المختلفة، لذا يجدر برئيس

---

1 - المرجع نفسه ، ص86.

المؤسسة فحص هذه الدفاتر بصفة دورية والتركيز في العملية على الجوانب الجوهرية الأساسية التي تُسْهم في تفعيل العملية التربوية بكل أشكالها وأبعادها.

5- زيارة الأساتذة في الأقسام: تندرج هذه الزيارات في إطار المتابعة الميدانية للعملية التربوية داخل القسم، لذا تعدّ مؤشرا هاما لتقويم النشاط التربوي بشقيه التعليمي والتعلّمي، وتمكن رئيس المؤسسة من الوقوف على مواطن القوة ليدعمها، ومواطن الضعف ليعالجها في مختلف الاجتماعات والجلسات. هذا ولتحقيق التكامل بين مفتشي المواد ومدير المؤسسة في هذا الإطار يجب على هذا الأخير أن يحضر كل زيارات التفتيش التي تجري بالمؤسسة باستثناء تفتيش التثبيت لأجل أن يدوّن التعليمات والتوجيهات المسداة للمزورين، ويعمل على متابعتها وترجمتها الى فعاليات وممارسات.

وفي الأخير فإن هذه الأنشطة هي ما يطلق عليها " التسيير البيداغوجي" الّذي ينبغي أن يكون الشغل الشاغل لرئيس المؤسسة باعتباره حجر الزاوية في بناء الفعل التربوي الصحيح. [1]

ومن كل ما سبق يمكن أن نعتبر التسيير البيداغوجي هو تلك العملية التربوية البيداغوجية المبنية على الوظائف أساسية هي التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، تعمل على تحقيق الأهداف المسطرة آخذة بعين الاعتبار العوامل المتغيرة للبيئة المحيطة والاستخدام الأمثل للموارد، مع التركيز على الموارد البشرية خاصة ما يتعلق بالدافعية والروح المعنوية، وهذا ما يحقق المردود والنتائج العالية بوجود فريق العمل الجماعي والمحيط المناسب؛ فضلا عن الثقافة التسييرية.

[1] -المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الحراش، التسيير البيداغوجي،دط،المديرية الفرعية للتوثيق ،2000، ص22

2: أنـــــــــــواع التســـــــــير البيداغوجي:

يـرى جميـل حمـداوي أن التسـيير أو التـدبير فـي المؤسسـات التربويـة نوعـان: تـدبير بيـداغوجي يعنـى بالمشـاريع التربويـة وتكـوين المـؤطرين، وتـدبير ديـداكتيكي تعليمـي يتعلـق بتدبير الفصـل الدراسـي وتدبير التعلمـات وفق المقاربـات المعتمدة :كالمقاربـة بالمحتويـات، والمقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات ... [1]

وقبل التطرق إلـى أنواع التسيير البيداغوجي ينبغي التطرق بصورة مختصرة عن التسيير الديداكتيكي التعليمي الذي هو نوع من أنواع التسيير في المؤسسات التربوية.

1.2. التسيير الديداكتيكي:

إن التسيير الديداكتيكي التعليمي يهتم بتسيير العملية التعليمية – التعلمية على مستوى المدخلات (الأهداف والكفايات)، وعلى مستوى العمليات (المحتويات والطرائق ووسائل الإيضـاح)، وعلـى مستوى المخرجات (التقويم، والتغذيـة الراجعـة، والمعالجـة، والدعم). ولا ننسى أيضا تسيير التعلمات، وتسيير الوتيرة الزمانية، وتدبير الفضاءات الدراسية، وتسيير عملية المراقبة والتقويم.

وللتسـيير الديـداكتيكي علاقـة وثيقـة بمصـطلحات أخـرى، مثـل: الإلقـاء، والتـدريس، وإدارة الصف، وقيادته، وتدبيره...وعليه، ينصب التدبير الديداكتيكي على تدبير الفصل الدراسي، وتدبير التعلمات وفق مقاربات مختلفة.

ومن ثم فالتدبير الديداكتيكي يعتمد على مجموعة من المرتكزات المنهجية التي يمكن حصرها في أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم التي تقدم عبر مجموعة من المقاطع الدراسية (المقطع الاستهلالي، والمقطع التكويني، والمقطع النهائي)، والانطلاق من مجموعة من الأهداف والكفايات المسطرة، وتحديد فضاء التدبير، والتركيز على الإيقاع الزمني تشخيصا وتكوينا ومعالجة، ورصد الوضعيات الديداكتيكية والإدماجية، وتنظيمها في شكل جذاذة دراسية تخطيطا وتطبيقا وتنفيذا، واختيار أنواع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية

[1] -جميل حمداوي ،مرجع سابق ص21.

التي تسعف المدرس والمتعلم معا في التعامل مع الوضعيات الكفائية وأنواع الوضعيات المقدمة الأخرى.[1]

فالتدبير الديداكتيكي يتطلب من المدرس التعرف إلى مختلف منهجيات التدريس في مختلف المستويات التعليمية (الابتدائي، والإعدادي، والثانوي)، كأن يعرف منهجية القراءة، ومنهجية الخط والكتابة، ومنهجية التعبير، ومنهجية النحو والصرف والإملاء والشكل، ومنهجية المحفوظات، ومنهجية التربية الإسلامية، ومنهجية الوضعيات الإدماجية والتقويمية...و يعرف أيضا كيف تتوزع الحصص الدراسية وغلافها الزمني، ويعرف كذلك أنواع وضعيات التعلم من أجل تحديد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية الملائمة لتقديم المقطع الدراسي، أو مجموعة من المقاطع الديداكتيكية.

ومن جهة أخرى، يستلزم التدبير الديداكتيكي التعرف إلى تقنيات التنشيط والتواصل، وإعداد معينات ديداكتيكية ملائمة للمقطع (المورد)، وتكييف مختلف التقنيات التنشيطية والتواصلية مع خصوصيات القسم (قسم حضري، وقسم مشترك، وقسم مكتظ...)، وتنويع تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي، مع التمركز حول المتعلم، واستثارة قدراته الكفائية والإدماجية، والانطلاق من نظريات التعلم في أثناء عملية التدبير، وبناء الدرس، كالانطلاق – مثلا – من النظرية السلوكية، أو النظرية الجشطالتية، أو النظرية التكوينية لجان بياجيه، أو البيداغوجيا الفارقية ....

ويتطلب التدبير الديداكتيكي أيضا مراعاة الكثير من الشروط، ويمكن حصرها فيما يأتي:2

–مراعاة الشروط السوسيوتربوية (الأقسام الحضرية، والأقسام المكتظة، والأقسام المشتركة...).

- مراعاة خصوصيات التلاميذ النفسية والاجتماعية والاقتصادية.
- مراعاة الفوارق الفردية بتطبيق البيداغوجيا الفارقية.

–مراعاة الإمكانيات البشرية والمادية والمالية والعدة الإدارية.

---

[1] –مخلوف بلحسين ،"البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية " ،مجلة دراسات نفسية وتربوية بجامعة البليدة2،العدد 12 (مارس 2015)،ص 26–37.

[2] –جميل حمدي ،مرجع سابق ،ص21.

– الانطلاق من بيئة التلاميذ ومحيطهم النفسي والاجتماعي والثقافي والديني والسياسي والاقتصادي.

–احترام الإيقاعات الزمنية والتنظيمات المكانية والصفية.

–الالتزام بالمقررات الرسمية والتوجيهات الوزارية.

–العمل على تحقيق الجودة كما وكيفا.

–ربط مخرجات التدبير الديداكتيكي بمدخلاته الرئيسية.

2.2. التسيير البيداغوجي:

إذا اعتمدنا تقسيم جميل حمدي فالتدبير البيداغوجي ينبني على مجالين هامين، هما: التسيير البيداغوجي للمشاريع التربوية، والتسيير البيداغوجي التكويني، وتفصيل ذلك كما يأتي:

1.2.2. التسيير البيداغوجي التكويني:

يرتبط التسيير البيداغوجي التكويني –حسب جميل حمدي – "بوضع خطة متقنة لتأهيل المتدربين والموارد البشرية في ضوء مجزوءات إجبارية وتكميلية وداعمة، لتمهيرهم بكفاءات مهنية، وقدرات حرفية. كأن نزود هؤلاء بمهارات وقدرات معرفية في مجال التربية العامة والخاصة، أو نمكنهم بآليات البحث التربوي وطرائق التدريس،أونقدم لهم معلومات تشريعية تتعلق بالوظيفة العمومية.."[1].

ويعني هذا كله أن التسيير البيداغوجي التكويني يهتم بالموارد البشرية من حيث التخطيط، والتوظيف، والتعيين، بعد عمليات الاستقطاب والاختيار والانتقاء. فضلا على تحليل العمل وتوزيعه وتخصيصه، وتوصيف الوظيفة بكل مكوناتها، وترتيبها ترتيبا هرميا في شكل سلالم ودرجات ورتب، وتدريب الموظفين وتكوينهم وفق معايير الجودة، وتأهيلهم تأهيلا كفائيا، وتقويم أدائهم تقويما قبليا، وتكوينيا، وإجماليا، وإدماجيا، وإشهاديا، وتنمية مسارهم الوظيفي بشكل مستمر.

[1] –جميل حمدي،مرجع سابق ،ص 15

ولا يمكن الحديث عن التدبير البيداغوجي التكويني إلا في ضوء سياسية تخطيطية تنبؤية، ووجود المكونين الأكفاء، وعدة التكوين، وتوفر الإمكانيات البشرية والمادية والمالية بغية تحقيق الكفايات المنشودة.

ومن ناحية أخرى، يعنى التدبير البيداغوجي التكويني بالتعليم المصغر، وتدبير البحوث التربوية، وتدبير التعلمات، وتدبير العمل الجماعي في ضوء معطيات علم النفس الاجتماعي، أو ديناميكية الجماعات، وتدبير التنشيط وفق الطرائق البيداغوجية الحديثة أو الفعالة.

2.2.2. استراتيجية التكوين في إطار التسيير البيداغوجي التكويني:

يعد التكوين من أهم وظائف التسيير البيداغوجي لما يحمله هذا الأخير من طرق ومناهج جديدة في التسيير، ويساهم التكوين في مظهره الإجرائي مباشرة في خلق وتحويل مهارات مهنية جديدة وتطويرها وتفعيل محيط العمل وتمثل بذلك تغيير حقيقي وعميق".[1]

فعملية التكوين تعتبر ضرورية وأساسية وذات أولوية لتحقيق الأهداف المرجوة ، ولذلك لابد من وضع استراتيجية لتكوين كل الفئات التي تعمل في قطاع التربية بهدف الاطلاع عليه، والاقتناع بفكرته وتبنّيه لضمان نجاحه.

وتتمثل هذه الاستراتيجية في وضع مخطط مضبوط لعمليات التكوين على المستوى الوطني والجهوي والولائي، وعلى مستوى المؤسسات وذلك بإنشاء لجان على مختلف المستويات تتكون من كل فئات قطاع التربية والتكوين لتتكفل بما يلي:

- وضع إستراتيجية للتكوين المتواصل والأولي للمستوى الذي تمثله(تعليم الأساسي والثانوي)
- تحديد أولويات التكوين والفئات المستفيدة منه على مستوى الولاية.
- حصر حاجيات الميدان وبرمجة العمليات التكوينية المطلوبة.

---

[1] – وداد بوحوش: تصورات رؤساء مؤسسات التعليم الثانوي لمشروع المؤسسة ، رسالة الماجستير في علم النفس التربوي(غير منشورة)، جامعة قسنطينة،2002، ص 52.

- تنشيط وتأطير الملتقيات والتدريبات التي تنظم لهذا الغرض.

3.2.2. مخطط التكوين: والذي ينبني على تكوين المكونين والمتكونين وفق ما يأتي:

1.3.2.2.تكوين المكونين: ونقصد بالمكونين أولئك الذين يتبنون فكرة التسيير البيداغوجي التشاركي ويختصون فيه ليتكفلوا بتكوين المؤطرين المتواجدين بمختلف مؤسسات التكوين أولا وبالمؤسسات التعليمية ثانيا.

إن نجاح التسيير البيداغوجي في بلادنا يتوقف على تكوين مجموعة من المربين تكوينا معمقا وشاملا بالخارج ليصبحوا باحثين مختصين ومكونين في هذا الموضوع ومنتجين لأدواته ووسائله، وموجهين ومحفزين لغيرهم،وبذلك يشكلون نواة تتكفل بوضع التسيير البيداغوجي الجماعي حيز التطبيق بمنهجية مضبوطة وبطرائق علمية، وبوتيرة مدروسة في إطار الأهداف الوطنية المسطرة لمنظومتنا التربوية.[1]

وتتمثل الاستراتيجية المقترحة لتكوين المكونين فيما يلي:

أ_التكوين بالخارج: إن النجاح في التسيير البيداغوجي للمدرسة بمشروع المؤسسة يتطلب تكوين مجموعة من المهتمين بالموضوع تكوينا معمقا لا تقل مدته عن ثلاثة أشهر، ليتولوا مهمة التكوين المعمق على المستوى الوطني، وإنتاج أدوات ووسائل إنجاز مشروع المؤسسة. ويستحسن أن يُختار عناصر هذه المجموعة من الذين استفادوا من التكوين القصير المدى في نفس الموضوع وشرعوا في العمل بمشروع المؤسسة لتدعيم تكوينهم وتحفيزهم من جهة ولسهولته وفعاليته معهم من جهة ثانية، باعتبارهم شرعوا في تكوين غيرهم في حدود إمكانياتهم.

-تكوين مفتشي التربية والتكوين ورؤساء المؤسسات النشطين الذي برزوا بمشروعهم وأبدو رغبة واهتماما لإنجاحه، تكوينا قصير المدى (من أسبوعين إلى ثلاث أسابيع) يهدف إلى توسيع المعارف والاطلاع على تجربة البلدان التي تعمل بمشروع المؤسسة.

-تمكين المسؤولين على المستوى المركزي والولائي من الاطلاع على تجارب البلدان الأجنبية عن طريق الزيارات المتبادلة.

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، وثيقة العمل بمشروع المؤسسة،دط، الجزائر، 1997، ص 22.

ب–التكـوين داخـل الـوطن: ويـتم بالـمركز الـوطني لتكـوين إطـارات التربيـة والـمعاهد التكنولوجيـة للتربيـة ويـنظم فـي شـكل تربصـات، لا تقـل مـدّتها عـن ثلاثـة أسـابيع متتـالية وتتجـدد فـي كـل سـنة دراسـية. وتعطـى الأولويـة فيهـا لأعضـاء اللجـان الولائيـة الـمكلفة بالإشـراف علـى التكـوين الميدانـي، لتوسـع فيمـا بعـد إلـى كـل الـمؤطرين بالمـركز الـوطني لتكوين إطـارات التربيـة والـمعاهد التكنولوجيـة وإلـى مفتشـي التربيـة وإطـارات الإدارة الـمركزية المعنيّين ورؤساء المؤسسات ومفتشي التربية والتعليم الأساسي.

2.3.2.2 تكوين المتكونين: وله العديد من الصيغ منها :

أ–التكـوين الأولـي: يـدرج موضـوع التسـيير البيـداغوجي ضـمن الـمحاور الأساسـية لبـرامج التكوين الأولي في الـمركز الـوطني لتكوين إطـارات التربيـة والـمعاهد التكنولوجيـة للتربيـة، وتـنظم تربصـات مغلقـة لـهذا الغـرض للطلبـة المتربصـين فـي الـمؤسسات التعليميـة التـي شرعت في العمل به أو هي في مرحلة الإعداد له وخاصة لرؤساء الـمؤسسات في مـختلف أطوار التعليم الموجودين في التكوين بالإقامة أو التناوبي[1].

ب – التكوين المتواصل (أثناء الخدمة) :من خلال المحاور المقترحة التالية :

–التعريـف بالتسـيير البيـداغوجي للمشـاريع والتكـويني: الـدوافع، الأهـداف، منهجيـة الإعـداد والمتابعة والتقييم والتقويم.

– علـم الاتصـال: تعريفـه، وسـائله، عوائقـه، علاقتـه بـمشروع الـمؤسسة، دور رئـيس المؤسسة فـي عملية الاتصال داخل وخارج المؤسسة، دور خلية الاتصال بالمؤسسة.

– علم القيادة: تعريفه، شروط إنـجاح القائد ومهامـه، فنيات القيادة، دور فريق القيادة علـى مستوى المؤسسة.

– إعداد مشروع التسيير البيداغوجي: تـحليل وضـعية المؤسسـات، تقنيـات ووسـائل جـمع المعطيـات تصـنيفها وترتيبهـا، الـمشاكل الـمطروحة، اختيـار الـحلول الـمناسبة، تـحديد الأهداف الإجرائية بناء المشروع.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: مرجع سبق ذكره،1997، ص 22 – 23.

– تقييم مشروع التسيير البيداغوجي : تقنيات تقييم المشروع، تقييم الأساتذة والتلاميذ من خلال المشروع، تقييم المشروع في حد ذاته.

ج– الفئات المعنية بهذا التكوين:

– الموظفون بالإدارة المركزية الراغبون في ذلك.

– مفتشو التربية والتعليم الأساسي. – مفتشو التربية والتكوين.

– رؤساء مؤسسات التعليم الأساسي (الطور3) والتعليم الثانوي والمعاهد التكنولوجية .

– رؤساء مصالح الدراسة والتنظيم المدرسي والتكوين والتفتيش والبرمجة والمتابعة.

– مديرو مراكز التوجيه المدرسي. – مديرو المدارس الابتدائية.

– الأساتذة و المعلمون. –أعوان التربية. أعوان المخابر.

– أعوان المصالح الاقتصادية. –أعوان الإدارة. – العمال المهنيون.

ويتم تكوين هذه الفئات محليا أي داخل مؤسساتهم من طرف رئيس المؤسسة والفئات الثانية المستفيدة من التكوين في هذا الموضوع، وذلك بوضع مخطط ورزنامة محددة دون التأثير على السير الطبيعي للمؤسسة ، ويشرع في تنفيذ هذه العملية مباشرة بعد تكوين الفئات المعنية بالتأطير.[1]

2–3– التسيير البيداغوجي بالمشروع :

إن التسيير البيداغوجي بالمشروع هو مجموعة من الأنشطة والأفعال المتسلسلة الرامية إلى تحقيق أهداف معينة مضبوطة ضمن إطار زمني ومحددة باستراتيجية عمل، فالمشروع هو ما نريد الحصول عليه والطريقة التي تخولنا للحصول عليه، كما أن نجاح المشروع مرتبط بحسن التخطيط له وتحديد الأهداف واختيار الوسائل الأكثر توافقا طبيعة وخصوصية المشروع والهدف منه بالإضافة إلى احترام عامل الزمن و تحديده تحديدا مضبوطا.[2]

وأهم المفاهيم المتعلقة بالتسيير البيداغوجي بالمشروع حسب نوال خلوف ما يأتي:

---

[1] المرجع نفسه ،ص 24–25.

[2] – وداد بوحوش، مرجع سابق ، ص 19 .

-ضرورة تصور المستقبل - الانطلاق من معطيات الحاضر- يعتمد على المخطط المنظم. -يهتم بالوسائل والفعل- عمل منظم عبر مراحل- محدد بوقت.1

وبصفة عامة يقصد بالمشروع مجموعة من المهام التي لها أهداف معينة، بمعنى أن المشروع ينصب على إنجاز مهمة أو نشاط أو عمل تربوي وفق مجموعة من الأهداف المسطرة علاوة على توفر مجموعة من الإمكانيات البشرية والمادية والمالية والمعنوية. وتنجز هذه المهام بطريقة مرنة، في فضاء معين، وفي زمان محدد، وبوسائل مناسبة. وغالبا، ما تكون المشاريع البيداغوجية مشاريع ثقافية، وديداكتيكية، واجتماعية، وبيئية، وفنية، وإعلامية...يستفيد منها المتعلم والمعلم على حد سواء. وتخضع هذه المشاريع لخطة مقننة، وتحوي الأهداف والكفايات، والعمليات، والمخرجات التقويمية.

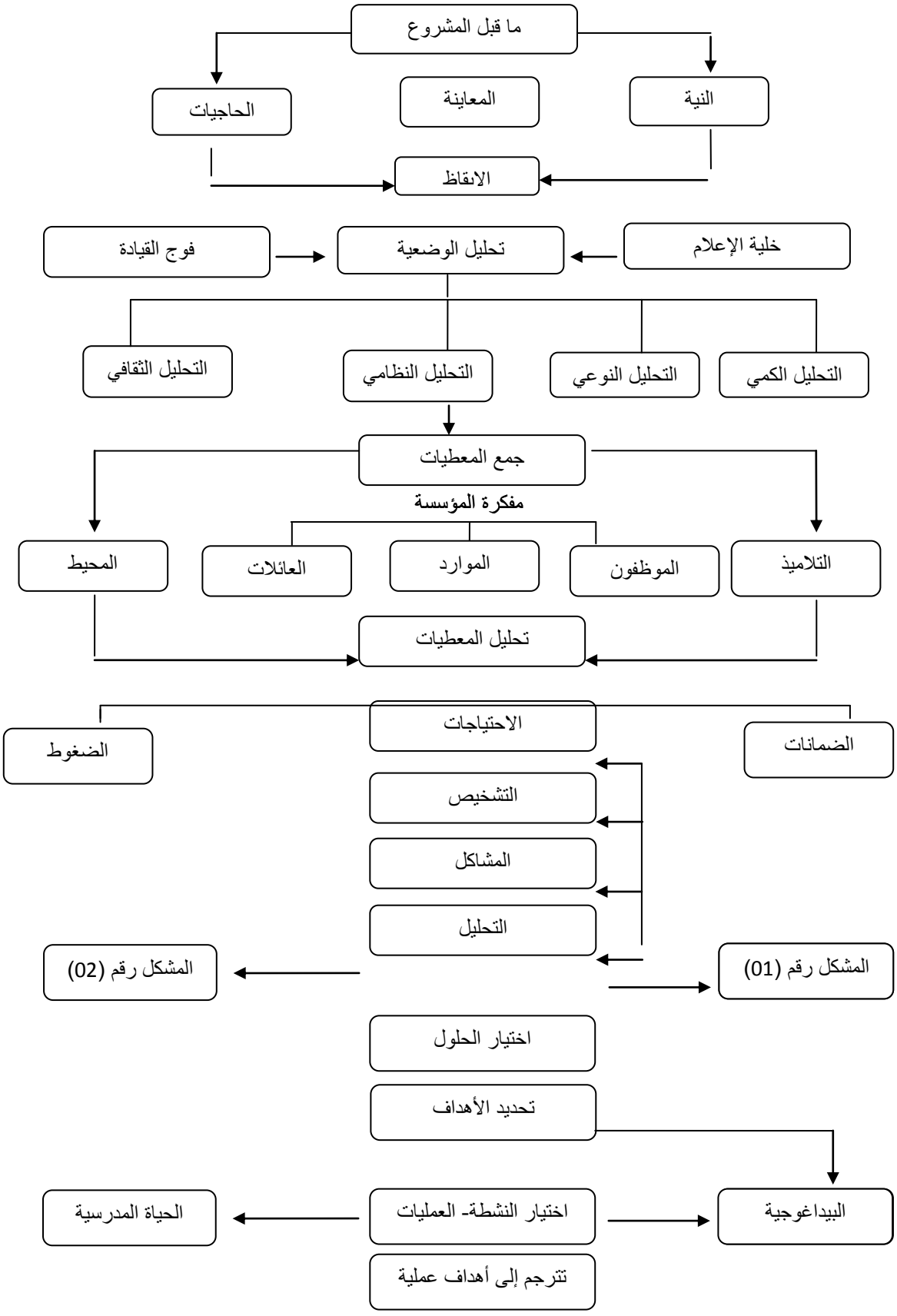
وعليه، يمر المشروع التربوي بمجموعة من المراحل، مثل: تدبير المدخلات، وتدبير العمليات، وتدبير المخرجات، وتدبير المخاطر، وهذا كله من أجل تحقيق الجودة الحقيقية والفعالة.[2]

---

[1] - نوال خلوف، واقع مشروع المؤسسة بين النظري والتطبيقي، رسالة الماجستير في علم النفس التربوي(غير منشورة)، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2011، ص22

[2] - محمد أمزيان ،تدبير جودة التعليم ،ط1، مطبعة إفريقيا الشرق ،الدار البيضاء ، المغرب ،2005،ص 104-131

ويمكن توضيح ذلك من خلال المخطط التالي رقم (4):



الشكل رقم (5): يمثل نموذج لمراحل التسيير البيداغوجي بالمشروع

وبهذا المعنى فإن مشروع المؤسسة هو مسؤولية جميع الفاعلين داخل المؤسسة التعليمية وخارجها ممن ينتمون إلى منظومة التربية والتكوين كل حسب الأدوار المنوطة به، كما أنه مسؤولية الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين.[1]

إنه لمن الضروري تحقيق اتزان وخلق جو من التفاهم وروح المبادرة والحماس بين مختلف الفئات التي تساهم في إعداد المشروع وتشجيعهم للانضمام تلقائيا للعمل به وتحسيسهم بالرغبة في التغيير، وهذه المهمة التوعاوية هي مسؤولية المدير الذي هو العضو الأول والمسؤول عن المشروع.[2]

وحسب المنشور الوزاري رقم 96/12/8: فمشروع المؤسسة هو تقنية حديثة لتحسين التسيير، ومعالجة مشاكل المؤسسة وذلك بوضع إستراتيجية لتحقيق أهداف حددتها كل مؤسسة لنفسها وفقا للأهداف الوطنية والنصوص التشريعية الجاري بها العمل من جهة، ولخصوصيتها الجغرافية والحضرية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة ثانية، ويكون التلميذ فيها محور كل الانشغالات ومحل كل الجهود قصد تحقيق أفضل مردود ممكن، بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة [3]

كما يعتبر مشروع المؤسسة نهج تربوي بيداغوجي، هدفه التسيير الجيد من أجل تحسين مردودية التعليم وظروف عمل المجموعة التربوية وجعلها تستجيب للمتطلبات أو الحاجات الخاصة للتلاميذ الذين يعتبرون مركز الاهتمام والمحور إلهام للمشروع، وذلك بتكيفها مع المعطيات الخاصة للمؤسسة واحترام الأهداف أو الغايات الوطنية.[4]

لقد تم التركيز في هذه الدراسة على ثلاثة أبعاد اجتماعية للتسيير البيداغوجيي وتفصيل ذلك كما يأتي:

---

[1] – مشروع المؤسسة، سلسلة من قضايا التربية، ط 2، عدد 12، الجزائر، 2005 ص11.

[2] – المرجع نفسه ،ص12.

[3] – وزارة التربية الوطنية، وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، مرجع سابق، ص 07.

[4] – المرجع نفسه ،ص10.

3- بعد فريق التسيير البيداغوجي في المدرسة الابتدائية:

1.3. فريق التسيير البيداغوجي والمفاهيم المرتبطة به :

1.1.3. فريق التسيير البيداغوجي : ويتضمن الأفراد وخصائصهم داخل التنظيم المدرسي أي الجماعة التربوية والشركاء والمتعاملين مع المؤسسة، كما يتضمن النمط السائد للعلاقات بين الافراد والمجموعات داخل المدرسة وخارجها: من مدير وأساتذة وتلاميذ وأولياء ووصاية. وهو يشمل فاعلية التسيير المدرسي حسب اسلوب التسيير المعتمد في تنظيم شؤون المدرسة وهو مرتبط بالعلاقات والمناخ الاجتماعي للمدرسة الابتدائية وتشمل التفاعلات الاجتماعية السائدة بين تسيير المدرسة والهيئة التعليمية من جهة وبينها وبين التلاميذ من جهة اخرى، وكذلك العلاقة بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ.

وهناك الكثير من المفاهيم المرتبطة بفريق التسيير البيداغوجي في المدرسة وهي:

2.1.3. التدبير التشاركي: هي نمط لتسيير وتنظيم العلاقات ،والغاية منها تقريب المدرسة من الشركاء الخارجين، وتشجيع إدماج المدرسة في محيطها وتحسين نوعية التعليم، إذ أصبحت بمثابة الشعاع في الاستراتيجية الجديدة لتطوير المدرسة، ويستلزم كل تدبير تشاركي حقيقي وملموس ،التحديد الدقيق للمهام وطبيعة وشكل الدور المنوط بكل شريك.[1]

3.1.3. مجلس المدرسة: هو جهاز للمساهمة، يضم مختلف شركاء المؤسسة، تناقش فيه مختلف المسائل المتعلقة بالحياة المدرسية، وهو شكل من أشكال الشراكة، كما يعتبر وسطا ايضا للفحص من خلال الوقوف على أساليب تقييم الانتقال، ومعلومات حول تطور التعلمات للتلاميذ.

4.1.3. الجماعة التربوية: هي ذلك الوسط التربوي الذي تحكمه مجموعة من القوانين المرجعية التربوية طبقا للتشريع المعمول به ومن خلاله يمكننا وضع القانون الداخلي للمؤسسة التربوية ،ويتشكل هذا الوسط المدرسي من التلاميذ وأوليائهم والمدرسين ومديري

---

[1] – حورية علي الشريف،مرجع سابق ، ص 275.

المؤسسات التربوية التعليمية وأعضاء هيئة التفتيش والمصالح التربوية على مستوى الولاية. ويتمثل دورها حول مايلي [1]:

-توفير الجو الملائم للعمل حتى تتمكن المدرسة من إنجاز المهام المرسومة لها.

-تنظيم الحياة الجماعية داخل المدرسة وضبط العلاقات بين اعضاء الأسرة التربوية بمختلف أطرافها.

-التزام الجميع بقواعد النظام والانضباط وإشاعة روح التعاون واحترام العير وتكريس مبدأ التشاور والحوار.

-ضبط العلاقة بين المدرسة ومحيطها.

5.1.3. فريق العمل: يقصد به مجموعة أشخاص متفاعلة قبل الشروع في إنجاز غرض مشترك، حيث يتطلب هذا الأخير توزيعا للمهام وتقاربا لجهود أعضاء الفريق، ومن خصائص الفريق أن يكون له :

- مرمى مشتركا ؛أي مرمى نهائي يريد بلوغه ،وناتج يسعى لتحقيقه.

-مهمة مأجرأة ،أي عملية ترتكز على إمكانات وموارد ووسائل شخصية لكلعضو ،وأيضا إجراء خاص بالمتابعة.

-تقارب في الجهود، بمعنى تكاتف الأعضاء أثناء إنجاز المهمات التي يجب ان تجرى في مناخ عمل سليم وتضامني.[2]

6.1.3. العمل في فريق: هو شكل من أشكال البيداغوجيات الجديدة التي تزيد من حافزية المتعلم أو غيره عند مواجهة مهمة ما، وهو وسيلة فعالة لتسهيل التفتح الشخصي للفرد من أجل تنمية مهاراته ومواقفه وتشجيع إثبات الذات والعلاقات مع الآخرين، وعموما ،هو وسيلة للتكوين الشخصي والاجتماعي، كونه يمنح الفرد فرصا للفهم والإطلاع، والتعرف على امكاناته، مسؤولا عند مقبلة أفراد آخرين، وطرح أفكاره، وتقديم وجهة نظره، وفي المقابل، منفتحا على الآخرين، مستمعا ،متسائلا حول أفكار الآخرين.

---

[1] – المعهد الوطني لمستخدمي التربية، مرجع سابق ، ص،12.

[2] - محمد لبيب النجيحي ،فلسفة التربية،دط،دار النهضة العربي للطباعة،بيروت ،1992،ص74

7.1.3. فريق العمل الجماعي(روح الفريق) :

العمل بالفريق هي عملية تنظيمية وإدارية تخلق من جماعة العمل وحدة متجانسة ،متامسكة ،متفاعلة ،وفعالة ،تتمتع بروح معنوية عالية، تدفع بالفرد إلى الشعور بالثقة والرضا السائد في الجماعة ،وكذلك بالشعور بالولاء اتجاه الجماعة، كما أن الروح المعنوية تشير إلى العلاقات الإنسانية بين أفراد الجماعة، وطبيعة السلوك الاتصال بينها ،كما تعكس علاقة الأفراد بالقادة، ومدى إحساسهم بالرضا عن التنظيم والانتماء له، ما يساعدهم على الإنجاز وحسن الأداء وخاصة في المجال التربوي، حيث تتمثل الوظيفة الرئيسية للاتصال في دفع وتوجيه وتقويم أداء الجماعة.[1]

2.3. مزايا فريق العمل الجماعي وأهميته:

1.2.3. مزايا فريق العمل الجماعي: يساعد فريق العمل على ترسيخ مفاهيم العمل الجماعي وإدراك عنصر التنظيم والتسيير كعنصرين مهمين في الانجاز وتحقيق المردود العالي ويمكن تلخيص مزاياه فيما يأتي:[2]

-خلق بيئة عالية التحفيز ومناخ مناسب للعمل.

-الإحساس المشترك بالمسؤولية تجاه المهام المطلوبة إنجازها.

-استجابة أسرع للتغيرات الطارئة في بيئة العمل.

-تقليل الاعتماد على الوصف الوظيفي.

-تفويض فعال للمهام المطلوبة مع زيادة في مرونة الأداء

-التزام تام بالعمل المطلوب إنجازه من كل عضو مع المحافظة على القيم السائدة

-تحسين مستوى ونوعية القرارات .

-زيادة فاعلية الاتصالات بين الأعضاء.

-تحسين مستوى مهارة الأعضاء.

---

[1] - محمد لبيب النجيحي،مرجع سابق ،ص75.

[2] - حورية علي الشريف،ص 278.

2.2.3. أهمية فريق العمل الجماعي:

ويقصد بذلك أن تكون هناك رؤية واحدة ومشتركة تمثل توجيها موحدا للتنظيم يتحاشى التكرار والتضاد، ويكون هناك تحديد دقيق للمسؤوليات، والمهام الموكلة لكل فرد مع توفير السلطات والصلاحيات المناسبة، فالتركيز على التعاون وجماعات العمل يتيح الفرصة لإظهار المواهب والطاقات الابتكارية، إضافة إلى اكتساب المهارات السلوكية اللازمة مع الغير، وتبادل المعلومات والخبرات.[1]

ويعتبر العمل الجماعي أفضل وسيلة لتحقيق التحسين المستمر في طريقة أداء العمليات، وهي عملية تتطلب تدعيم الاتصال بين الأفراد. وفي إطار هذا المبدأ تتخذ الإدارة المدرسية مجموعة من الإجراءات التي ترسخ العمل الجماعي في المدرسة منها:[2]

1- قيادة حملات توعية بأهمية العمل الجماعي، وذلك من خلال اللقاءات والنشرات والدورات، ولا يقتصر هذا على المعلمين فقط وإنما يتعداه ليشمل الطلاب، والمجتمع المحلي.

2-إنشاء كيانات للعمل الجماعي وعلى عدة مستويات، مثل لجنة المادة الواحدة، المجالس المدرسية، وغير ذلك..

3-تفويض السلطات للجان المواد المدرسية وفرق العمل المختلفة.

4-عقد ورشات العمل والدورات والأيام الدراسية والمعارض والدروس التوضيحية.

3.3. تشكيلة فريق التسيير البيداغوجي وعناصره :

1.3.3 تشكيل فريق التسيير البيداغوجي: من خلال ما تم التعرض له في العناصر السابقة يتضح أن كل من يعمل بالمؤسسة هو عضو من أعضاء المشروع، وكذا المتعاملين معها، إذ يجب أن يشارك فيه كل الأفراد والمتعاملين مع الحقل التربوي: الأولياء، التلاميذ ممثلو السلطات المحلية والمحيط الاجتماعي والاقتصادي[3].

هذا يعني أنه بالإضافة إلى الفريق العامل بالمؤسسة من أساتذة، إداريين، عمال نظافة وأمن، مشروع المؤسسة يجعل المؤسسة على اتصال دائم مع محيطها الخارجي، وهذا لما

---

[1] محسن مصطفى ،مدرسة المستقبل،سلسلة شرفات ،رقم 26 الرباط المغرب،2009،ص43.

[2] -المرجع نفسه، ص41..

[3] – وداد بوحوش، مرجع سابق ، ص 46 .

يمكن لهذا الأخير تقديمه من مساعدات وسند لتمكين المؤسسة من الوصول إلى ما تصبو إليه، وقد تكون هذه المساعدات مادية، معرفية، معنوية.[1]

2.3.3. عناصر فريق التسيير البيداغوجي:

أ-المدرسين: فيجب أن لا ينحصر الدور المنوط بهم في تقديم الدروس، بل يتعداه إلى سلسلة من العمليات المرافقة المتعلقة بالناحية البيداغوجية والسيكولوجية.

ب-التلاميذ: بإمكانهم المساعدة في إعداد المشروع وهذا بالقيام ببعض المهام مثل: إحصاء ومساعدة التلاميذ الذين يتلقون الصعوبات في الدراسة، إنشاء فرق متخصصة في النشاطات الثقافية، هذا ما يؤدي إلى إقامة علاقة بين المؤسسة والسلطات المحلية.

ج-الأولياء: أصبح دورهم فعالا في نشاطات المدرسة وذلك من خلال بث ذلك الجو العائلي المطمئن داخل المؤسسة، دون الإخلال بالقانون الداخلي ودون التدخل في مهام المعلمين البيداغوجية، وإنما يكون في شكل تعاون يأتي بالفائدة على التلميذ.

د-المساعدين التربويين: يملك المساعدون التربويون معلومات قيمة عن التلاميذ من خلال ملاحظتهم لهم داخل القسم وخارجه، ولذلك فباستطاعتهم الإعلام والمساعدة في حل الكثير من المشاكل الطارئة مثل مشكل التغيبات والتأخرات.

هـ-مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي: يقوم مستشار التوجيه بتحليل النتائج المدرسية وباحتكاكه الدائم مع التلاميذ بإمكانه تشخيص مختلف المشاكل التي يعانون منها.

كل هؤلاء يشكلون الفريق القيادي للتسيير البيداغوجي، يتم تدريب وتأهيل كل أعضاء الفريق بشكل شامل كإداريين وعاملين بالمشروع، مما يحقق لهم رؤية متكاملة وشاملة للمشروع تمنحهم الكفاية والقدرة والرغبة في إنجاحه.[2] فالاختلاف بين أفراد المؤسسة من حيث الإطار والتصور والميول هي ثروة يتعين على رئيس المؤسسة استغلالها لتأسيس فوج يثير الاهتمام، يجمع الآراء، يؤسس هياكل وقنوات الاتصال، يخطط، يتابع عملية التنفيذ...[3]

---

[1] -المرجع نفسه، ص 46.

[2] نوال خلوف، مرجع سبق ذكره، ص62.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سبق ذكره، 2005، ص 72 .

كما يتوجب على رئيس المشروع عند تكوينه لفريقه مراعاة احتوائه على عناصر متعددة التخصصات لتحقيق التكامل، والتأكد من المميزات الشخصية لكل عضو من أعضاء فريق المشروع، وذلك من خلال طرح بعض التساؤلات منها:

- هل تضم تشكيلة الفريق الكفاءات اللازمة لتحقيق الأهداف؟
- هل تسمح المميزات الشخصية لكل متدخل بتشكيل فريق مترابط وفعال؟
- هل اتخذت حلول بديلة تستعمل في حالة صدور خطأ من طرف المتدخلين الأساسيين؟
- هل تمت المراقبة والتأكد من استدخال مشاركين وترتيبهم السلمي لتسيير المشروع؟
- هل لدينا ثقة في كل عضو من أعضاء الفريق؟ وإذا كان العكس ألا يناسبنا اختيار فريق آخر؟ [1].

4.3.متطلبات فريق التسيير البيداغوجي ومهامه:

1.4.3. .متطلبات فريق التسيير البيداغوجي :نجملها في النقاط التالية :[2]

أ - **فريق مستقر نسبيا:** لكونه يحتوي على نواة مستقرة تحافظ على استمراريته وتماسكه رغم ما قد يطرأ من التعديل.

ب -**فريق متنوع:** فمن الضروري أن يكون ممثلا لكل الأفواج المهنية للمؤسسة.

ج -**فريق محدود عددا:** إن كثرة الأعضاء قد تكون سببا لكثرة المشاكل ولذلك ينبغي التحري ليكون العدد قليلا.

د - **فريق متطوع و مستعد:** لأنه يختص بأعمال جديدة مضافة إلى واجباته المهنية.

هـ -**فريق مؤسس على علاقات جديدة:** و يسمح بتطبيق علاقات جديدة.[3]

إضافة إلى مجموعة من الصفات الأساسية التي ينبغي أن يتحلى بها أعضاء فريق المشروع، وهي ممثلة في الجدول التالي[4]:

جدول رقم (13): يبين الصفات الأساسية لفريق المشروع

---

[1] – فدوى بوكرديم، تصور أعضاء الفريق لأدوارهم المهنية في إطار العمل بمشروع المؤسسة رسالة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001، ص 54.

[2] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق ذكره، ص 72.

[3] – المرجع نفسه ، ص 72.

[4] – أحسن لبصير، مشروع المؤسسة من الإعداد إلى التقويم لإدارة الثانويات والمتاقن، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي قطاع التربية، الجزائر، 2001، ص 06.

الصفة	أهميتها
النضج العقلي والقابلية للنمو والتطور	– القدرة على التفكير الناضج الذي يساهم بقوة و جودة عمل الفريق. – فهم واستيعاب أهداف ووسائل عمل الفريق.
الميل إلى الحياة الجماعية	– يكون فريق العمل محدودا، حيث لا يتعدى 12 فردا ولا يقل عن 5 أفراد. – العمل بروح الفريق مما يساعد على تحقق الأهداف. – القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين لفتح آفاق العمل الجماعي.
الجرأة و الشجاعة	– توافر الحافز للتفكير والابتكار والطموح ومواجهة المواقف الصعبة. – روح المبادرة والتطوع.
الثقة بالنفس	– تدعيم الثقة في الفريق ككل. – القدرة على تحقيق الأهداف والتغلب على المشاكل والمعوقات.
الحسم وعدم التردد والقدرة على تكوين رأي	–القدرة على أخذ القرارات، وتكوين رأي واضح والمشاركة والفعالية في قرارات اللجنة. –القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الصعبة.

2.4.3. مهام فريق التسيير البيداغوجي: عموما توجد ستة وظائف قاعدية يجب أن تطبق و يعمل بها من طرف فريق التسيير البيداغوجي وهي:[1]

–وظيفة تنظيم: تهدف إلى اقتراح عمل على الآخرين للوصول إلى تحقيق هدف مشترك.

–وظيفة إعلام: تهدف إلى إيصال المعلومات الضرورية من خلال التشاور والمجالس والجمعيات والاجتماعات الإعلامية.

[1] - فدوى بوكرديم، مرجع سبق ذكره، ص 55 – 56.

-وظيفة إنتاج: تهدف إلى تحقيق الأعمال المبرمجة.

-وظيفة مراقبة: تهدف إلى التأكد من نوعية العمل المنجز مقارنة مع احتياجات المشروع.

-وظيفة تنشيطية – تعديلية: تهدف إلى التأكد من تجنيد المنخرطين للوصول إلى الهدف المنشود.

-وظيفة القرار: تهدف إلى التحكيم عند الاختلافات ومواجهة الصراعات لضمان تحقيق الهدف.

وبالقيام بمختلف هذه الوظائف في تحقيق الأعمال الخاصة والمبرمجة في إطار التسيير البيداغوجي، نضمن تحقيق الأهداف المسطرة و بالتالي تحقيق المشروع بمجمله[1].

ويتفرع فريق القيادة إلى خلايا العمل حسب المحاور التالية[2]:

- الخلية رقم 01: محور التسيير و الحياة المدرسية.
- الخلية رقم 02: المحور التسيير البيداغوجي.
- الخلية رقم 03: المحور التسيير التربوي.

جـــدول رقم (14): يبـــــين مـــهام الـفريـــق القـيادي[3]

المحور	ميادين التدخل	المصلحة المكلفة	المكلفون به
الـــــــــحياة المدرسية	– الهياكل والتجهيز. – العلاقات والموارد. – النظام الداخلي. – الـــــجانب المـــــادي والمالي.	– خلية الاتصال. – الإدارة	الخلية ر قم 1
البيداغوجي	– التوجيه المدرسي. – التحصيل العلمي. – المجالس المعتمدة. – منهجية التدريس. – الدعم والاستدراك. – النظام والانضباط.	– مـــــــــــركز التـــوجيـــــــــــه المدرسي. – الإدارة/الأســاتذة. – الجماعـــــــــــة التربوية.	الخلية رقم 2
التـــــربـــوي	– الرياضة البدنية. – أسلوب المعاملة. – المطالعة.	– الجماعـــــــــــة التربوية. – أساتذة/إدارة	الخلية رقم 3

[1] –المرجع نفسه ،ص55.

[2] نوال خلوف، مرجع سابق ، ص 64.

[3] نوال خلوف، مرجع سابق ، ص 65.

5.3. شروط عمل فريق التسيير البيداغوجي:

إن معايشة المشروع هو الكشف عن أهمية صفات وطرق تنشيط المجموعة لإمدادها بالحيوية والتناسق والكفاءة، ومن بين الشروط التي قد تساعد على تحقيق ذلك:

- من المهم الحرص على خلق الإحساس بالانتماء لكل عضو في فريق المشروع لأجل توفير جو ملائم من التعاون بين الأعضاء.
- يجب تحديد مهام وأدوار كل عضو، حتى تستجيب وظيفة كل واحد لاحتياجات المشروع.
- تحديد قواعد العمل والتنسيق بين الأعضاء والحرص على أن يكون كل عضو على علم بأولويات العمل، القيم والسلوكات اللازمة لنجاح المشروع[1].
- حسن توزيع أفراد المشروع بالخلط بين أصحاب الخبرة والمبتدئين في الميدان.
- حسن استغلال معارف الخبراء من أعضاء الفريق بإحاطتهم بظروف ملائمة للعمل.
- الاستغلال الأحسن للقدرات التقنية مع الحث على العمل الجماعي.
- الاستفادة من تجارب من سبق لهم العمل بمشاريع أخرى.
- تجنيد أفراد المشروع وتقوية روح المسؤولية في اتخاذ القرار[2].

ولكي يكون للفريق دوام واستمرارية يجب على المسؤول عن المشروع أن يعطي فرصة الاتصال بين أعضائه بصفة منتظمة، فيجب أن يكونوا على اتصال مستمر بين بعضهم حتى يتمكن كل عضو من التدخل في الوقت المناسب، لأن نجاح التسيير البيداغوجي يتوقف على قدرة كل عضو على تطوير علاقات بناءة والاتصال بفعالية مع شركائه.

ولتحقيق هذا النجاح يجب توفر ثلاث عوامل و تعريف كل عضو بها وهي:[3]

أ- **التسيير مشترك التنفيذ:** يجب تحسيس الأعضاء بالمشكلة الموجودة، غايات المشروع وأهدافه والتي يتطلب تحقيقها جهدا مشتركا من طرف جميع الأعضاء.

---

[1] فدوى بوكرديم، مرجع سابق ذكره، ص 77.

[2] وداد بوحوش،مرجع سابق ، ص 45.

[3] - المرجع نفسه ،ص46

ب-هوية ذات معالم مشتركة: إن تحديد قواعد العمل هو أمر ضروري للتناسق كما تعتبر عملية بناء قاعدة للسير الجيد داخل فريق المشروع مهمة، كما أن توفير قيم و قواعد محددة بوضوح، ملائمة للوضع و متناسقة فيما بينها تزيد من إدماج الأعضاء وتحديد مجال تدخلهم بدقة، من جهة أخرى تعتبر هذه القواعد كمرجعية في حالة وقوع خلافات أو صراعات.

ج-وظائف وأدوار موزعة بوضوح معترف بها ضمن الفريق: إن تنظيم فريق المشروع يسمح بمواجهة أي مشكل يطرح، الأمر الذي يستدعي تحرير المهام والأدوار.[1]

6.3. المجالس البيداغوجية وفريق التسيير البيداغوجي:

1.6.3. تعريف المجالس البيداغوجية :هي مجالس التعليم ومجالس الأقسام هيئات استشارية تساعد المدير في دراسة كل المسائل ذات الطابع البيداغوجي والتربوي وفي تقديم الاقتراحات والتوصيات لتحسين الأداء التربوي ومن ثم رفع المردود المدرسي، إذن فهي هيئات سياسية تعتمد أسلوب التشاور والتنسيق من أجل التقويم المستمر لمسيرة المؤسسة التربوية والبيداغوجية، وهي تستدعي عناية خاصة من طرف رئيس المؤسسة لما لها من انعكاسات مباشرة على النتائج المدرسية.

وفي المدرسة الابتدائي هناك مجلسان وهما: مجالس التعليم ومجالس الأقسام وتوضيح ذلك كما يأتي:[2]

2,6.3. مجالس التعليم : ويمكن التطرق إليها من خلال النقاط التالية :

أ- الدورية : ينعقد مجلس التعليم على الأقل مرتين في السنة، الأول في بداية السنة والثاني في نهايتها، يمكن أن تعقد مجالس استثنائية خلال السنة باقتراح من رئيس المؤسسة لعلاج النقائص المسجلة بعد إنعقاد مجالس الأقسام في الفصلين الأول والثاني .

---

[1] بوفلجة غياث ،مبادئ التسيير البشري ،الجزائر ،ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع ،الجزائر،1984، ص17.

[2] – –المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الحراش ،ص24.

ب- التشكيلة : يضم مجلس التعليم زيادة عن أعضاء الفريق الإداري أساتذة المادة الواحدة يحدد الحد الأدنى لمناصب التعليم المطلوب لتشكيل هذا المجلس بخمسة مناصب، وعندما يكون عدد مناصب التعليم أقل من خمسة مناصب، فإنه يمكن القيام بضم مواد التعليم المشهور عنها أنها متقاربة أو متكاملة مع الاسترشاد بالقرائن الواردة في المادة أربعة 04 من القرار 172-91 (يرأس مجلس التعليم مدير المؤسسة و يخلفه عند الضرورة الأستاذ المسؤول عن المادة في التعليم الإكمالي ونائب المدير للدراسات أو الأستاذ المسؤول عن المادة في التعليم الثانوي)[1].

ج- الأهميـة : تتجلى أهمية هذه المجالس في كونها تعمل على :

- سهيل التشاور والتنسيق بين أساتذة المادة الواحدة أو المواد المتقاربة.
- دراسة وفهم و تحليل المواقيت والبرامج و التعليمات التربوية .
- دراسة الوسائل الضرورية من أجل التنسيق الجيد للتعليم في الأقسام المتوازية.
- التحسب من أجل توزيع حيد لعمل التلاميذ .
- مناقشة القضايا المادية واستعمال الاعتمادات المالية المخصصة للوسائل التربوية
- العمل على تنسيق المناهج والوسائل التعليمية.
- تقديم جميع الاقتراحات فيما يخص المسائل المرتبطة بتعليم المادة.

د- الاستغلال: إن مجالس التعليم، إثر الانعقاد، تخرج عادة بجملة من الاقتراحات والتوصيات التربوية بيداغوجية، تربوية، مالية، مادية تستدعي التطبيق والمتابعة يقوم الأعضاء المشاركون كل حسب مهامه وصلاحياته بتنفيذ هذه التوصيات وتطبيقها وعلة وجه الخصوص نائب المدير للدراسات والأستاذ المسؤول عن المادة والمقتصد ورؤساء الأشغال، بينما رئيس المؤسسة يسهر على مدى تنفيذ وتطبيق هذه التوصيات.

3.6.3. مجالس الأقسام : ويمكن التطرق إليها من خلال مايلي :[2]

أ- الدورية : ينعقد مجلس القسم على الأقل أربع 04 مرات في السنة، الأول في بداية السنة والثلاثة الباقية في نهاية كل فصل دراسي، يخصص اجتماع بداية السنة الدراسية لما

---

[1] - المرجع نفسه، ص24.

2 -المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الحراش،مرجع سابق ،ص22.

يلي :

- إطلاع الأساتذة بالتعليمات والتوجيهات الرسمية.
- دراسة التركيبة البشرية للقسم والمقاييس التي تكون قد اعتمدت في إنشائها.
- التذكير بالظروف التي جرت فيها الأنشطة داخل القسم خلال السنة المنصرمة.
- الاطلاع على سلوك التلاميذ خلال السنة المنقضية وقدراتها ومستواهم.
- توزيع عمل التلاميذ ومدى تقدمهم في تنفيذه.
- النظر عند الاقتضاء في الالتماسات التي يرفعها التلاميذ وأولياؤهم والتي تتعلق بقرار المجلس، ويمكن للأستاذ الرئيسي أن يطلب من مدير المؤسسة عقد مجلس القسم عند الضرورة أماالمداولات الخاصة بمجالس أقسام الفصول الثلاثة فتنظر على وجه الخصوص فيما يلي:
- تحليل الظروف التي تطبق فيها البرامج الرسمية والإجراءات الممكن اتخاذها لمعالجة النقائص المسجلة .
- تقييم نتائج كل تلميذ وتقديرها.
- دراسة المعلومات والملاحظات التي تدون على الكشوف الفصلية والموجهة إلى الأولياء.
- اتخاذ القرارات الخاصة بالانتقال والإعادة ومراجعة التوجيه أو الفصل بعد تحليل كافة العناصر والمعلومات الخاصة بكل تلميذ . وتجري اجتماعات مجالس الأقسام خارج المواعيد المقررة للدروس.

ب–التشكيلة: يضم مجلس القسم بالإضافة إلى أعضاء الفريق الإداري الذي يستثنى منها المسير المالي المقتصد حيث يمكن استدعاؤه للمشاركة في اجتماعاته بصفة استشارية عند الضرورة المادة السابعة 07 من القرار 829–91 الأساتذة الذين يدرسون في القسم المهني ومستشار التوجيه المدرسي والمهني..

ج– الأهمية: تتجلى أهمية مجالس القسم في كونها تقوم بـ:

- دراسة كل المسائل التي لها علاقة بالحياة في القسم.
- تشاور الأساتذة فيما بينهم حول تنسيق نشاطاتهم، وضمان الانسجام في المقاييس

والكيفيات التي يعتمدونها لتقييم عمل التلاميذ.

– الوقوف على الحصيلة الإجمالية للقسم ودراسة النتائج التي يتحصل عليها كل تلميذ.

– تقديم حصيلة عن إحصاء وتحليل النتائج

د– الإستغلال : لمجالس الأقسام كذلك اقتراحات وتوصيات تدور في معظم الأحيان حول النتائج المدرسية، البرامج والأداء التربوي لهيئة التدريس والوسائل المسخرة وهذه التوصيات والاقتراحات تهدف إلى علاج النقائص المسجلة منها:

– تنظيم دروس الدعم والاستدراك.

– تحسيس الأولياء بالدور الذي يمكن أن يلعبوه لتحفيز أبنائهم.

– تحسيس منظومة داخل المؤسسة بالتنسيق مع هيئة التفتيش.

– العمل على تحسين شروط الدراسة مع توفير الوسائل الناقصة.

هـ– التنشيط. نظرا لأهمية التنشيط في نجاح اجتماعات نختلف المجالس وعلى وجه الخصوص مجالس التعليم والأقسام، فقد ارتأينا أنه من الأهمية بمكان أن نعرج إلى هذا العنصر ولو بإيجاز.

–إن التنشيط حياة وحركة ووظيفة منشط الفوج مجلس القسم مثلا جد خاصة وحساسة وبدونه لا يستطيع الفوج أن يجد الوسيلة الناجعة التي ستسمح له من التطور وإجراء التقدم، فهو عنصر أساسي في الاجتماعات ولا يمكن الاستغناء عنه.

–والدور الرئيس للمنشط أي رئيس الجلسة هو السهر على احترام الأهداف المسطرة وتسهيل عملية تبادل الآراء والعمل على احترام خطط وطرق العمل والقدرة على استخلاص النتائج وعلى هذا الأساس، يجب أن يكون منطقيا في تفكيره، يعرف كيف ومتى يسمح للآخرين بالتدخل، حازم في مواقفه ذو كفاءة مهنية جيدة تسمح له من استخلاص كل ما هو إيجابي ويعمل على إثراء النقاش بأفكاره.

– فالمنشط الناجح إذن هو الذي يتمتع بكفاءات مهنية وعقلانية كبيرة تسمح له التحكم في الاجتماعات والمواضيع المطروحة للعلاج، وهو ركيزة الفوج.

–على رئيس المؤسسة، رئيس اللجنة ورئيس الفوج في نفس الوقت أن يدعم معارفه ومكتسباته المهنية بتقنيات التنشيط ليتمكن من تحقيق الأهداف المسطرة لكل إجتماع.

وللتمكن من تحقيق مقتضيات التسيير البيداغوجي بالفريق لابد من[1]:

- عقد اجتماعات دورية لفريق المشروع، ووضع رزنامة مشتركة لحوصلة الأعمال.
- وضع إعلانات عن الاجتماعات مسبقا.
- تحديد وقت الاجتماع وتحضير المداخلات.
- نشر ما ورد في الاجتماعات ونشر جداول العمل والتخطيط لمواجهة تغيرات الرزنامة.
- توزيع برقيات إعلامية ومعلومات كتابية عن تقدم المشروع و نقلها للأفراد.
- إعادة توزيع المهام والنشاطات كلما استلزم ذلك.
- تقديم اقتراحات وحلول وجمع الفريق للتعليق على الانحرافات.
- تدوين كل المعلومات وفتح ملفات لترتيب كل معلومات المشروع.

ومن كل هذا يمكن القول أن رئيس المؤسسة لا يكتفي بدوره البيداغوجي وإنما عليه أن يذهب أبعد من ذلك، أي إلى عملية التحريك، التفكير دائما حول مصير التلميذ ومردود المؤسسة وهذا لا يكون إلا من خلال جدية مثلى وكفاءة في التنظيم.

4-بعد ثقافة التسيير البيداغوجي في المدرسة الابتدائية :

إن بعد ثقافة التسيير البيداغوجي يتضمن كل من القيم والمعاني والمبادئ والبناء الإدراكي في المدرسة وهي تتمثل في الالتزامات الاخلاقية والقيمية التي تنبثق من المجتمع وهذه الموارد ينبثق منها اهداف التعليم ومحتواه من مناهج ومقررات دراسية.[2]

1.4. مفهوم ثقافة التسيير البيداغوجي: بشكل عام يعرفها بأنها: " إطار معرفي مكون من الاتجاهات والقيم ومعايير السلوك والتوقعات التي يتقاسمها العاملون في المدرسة، حيث تتأصل هذه الثقافة على مجموعة من الخصائص الأساسية التي يثمنوها "[3]

من هنا كانت الثقافة المدرسية تمثل تحديا كبيرا لأي مدرسة، تحديا يتمثل في كونها غير ظاهرة للعيان، وتجمع بين أعضاء المدرسة الواحدة، وتميزهم عن غيرهم من أعضاء

---

[1] وداد بوحوش، مرجع سابق ، ص 50.

[2] – حورية علي الشريف ،مرجع سابق ،ص108.

[3] مارسيل بوستيك،العلاقة التربوية،ترجمة محمد بشير النحاس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس ،1986،ص92.

المدارس الأخرى، لذلك نجد أعضاء المدرسة الواحدة يميلون لإيجاد عالم خاص بهم، يجعلهم يختلفون عن الجماعات الأخرى.

من هنا تكمن أهمية الثقافة التسييرية في المدرسة على اعتبار أنها:[1]

1 –بمثابة دليل للمدير والأساتذة والعاملين، تشكل نماذج السلوك والعلاقات التي يجب إتباعها والاسترشاد بها.

2 -تعتبر من الملامح المميزة للمدرسة عن غيرها من المدارس، وهي محل فخر واعتزاز للموظفين خاصة إذا كانت تؤكد قيما معينة مثل الابتكار والتميز.

3 -تسهل مهمة المؤسسة على تحقيق أهدافها وطموحاتها، وتخفف من اللجوء على الإجراءات الرسمية الصارمة.

4 -تعتبر ثقافة التسيير عنصرا جذريا يؤثر على قابلية المدرسة للتغيير، وقدرتها على مواكبة التطورات الجارية من حولها. [2]

2.4. خصائص ثقافة التسيير البيداغوجي المدرسية: على اعتبار ان هذه الثقافة كنوع من أنواع الثقافة التنظيمية ومن خصائصها:

– **الإنسانية:** حيث أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يبدع عناصر الثقافة، ويرسم محتواها عبر العصور، حيث أنها تشكل شخصيته.

–**الاكتساب والتعلم:** حيث أنها ليست غريزة فطرية، وإنما مكتسبة من المجتمع المحيط، فلكل مجتمع إنساني ثقافة معينة محددة ببعد زماني وآخر مكاني.

–**الاستمرارية:** حيث أن السمات الثقافية تحتفظ بكيانها لعدة أجيال رغم ما تتعرض له المجتمعات من تغيرات مفاجئة أو تدريجية، ويساعد على استمراريتها قدرتها على الإشباع وتزويد الأفراد بالحد الأدنى من التوازن. [3]

---

[1] - المرجع نفسه ،ص106.

[2] – عباس الجراري،الثقافة في معترك التغير،دط،دار النشر المغربية،الدار البيضاء،1972،ص71.

[3] – المرجع نفسه ،ص77.

– **التراكمية:** حيث يترتب على استمرارية الثقافة تراكم السمات الثقافية خلال عصور طويلة من الزمن، كما أن الطبيعة التراكمية للثقافة تلاحظ بوضوح في العناصر المادية للثقافة أكثر منها في العناصر المعنوية.

– **القابلية للانتشار:** حيث يتم انتقال العناصر الثقافية بطريقة واعية داخل الثقافة نفسها من جزء على آخر، ومن ثقافة مجتمع إلى ثقافة مجتمع آخر، كما أن الانتشار يتم مباشرة عن طريق الاحتكاك بين الأفراد والجماعات. [1]

وفي ضوء هذه الخصائص يمكن تقسيم ثقافة التسيير البيداغوجي المدرسية إلى أربعة جوانب من وجهة نظر الباحثين هي:[2]

أ–هداف الجماعة التربوية والشركاء: حيث يتم بذل جهود مشتركة أكثر إنتاجية من جهود فردية وفق ما يتضمنها مشروع المؤسسة مثلا.

ب–علاقة الأدوار بين الجماعة التربوية والشركاء: يرى الطالب فيها والمعلم نفسه مستقلا، ومركزا للجهود المبذولة.

ج–أنظمة التقييم والتغذية الراجعة: الأمر الذي يولد دافعية داخلية أكبر من انجاز المهمات، أكثر من الدافعية الخارجية.

د–**رموز الهوية والهدف:** حيث أن المدارس الفعالة تقف على قيم وأهداف وتوقعات لسلوكيات لتلاميذ من خلال الشعارات والملصقات ونماذج الأدوار.

3.4. أنواع ثقافة التسيير البيداغوجي المدرسية:

أشار علماء التسيير والإدارة إلى انه توجد أنواع عديدة من الثقافات التنظيمية تختلف من قطاع على آخر ومن منظمة إلى أخرى، ولعل من أبرز أنماط الثقافة التسيير البيداغوجي المدرسية داخل المدرسة ما يلي:[3]

---

[1] – المرجع نفسه ،ص71.

[2] - عباس الجراري،مرجع سابق ،ص68.

[3] –شبل بدران الغريب وآخرون ،الثقافة المدرسية ،ط1،دارالفكر ،عمان ،2005، ص50–53.

أ-الثقافة البيروقراطية: وفي هذه الثقافة تتحدد المسئوليات، فالعمل منظم وموزع وهناك تناسق بين الوحدات المختلفة، ويأخذ تسلسل السلطة وانتقال المعلومات شكلا هرميا، وتعتمد هذه الثقافة على التحكم والالتزام.

ب-الثقافة الإبداعية: وتتميز بوجود بيئة عمل تساعد على الإبداع، ويتسم أفرادها بحب المخاطرة في اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات.

ج-**ثقافة القوة:** ويركز هذا النوع على الحسم، ويون المدير له حضوره، ويهتم بنفسه، وبالمخلصين له، ولكنه واضح فيما يطلبه.

د-ثقافة التعاطف الإنساني: يركز هذا النوع على التعاطف والعلاقات والخدمة، وتتميز بأن العاملون يتعاطفون مع بعضهم في العمل، ويقدرون بعضهم البعض، ويقدرون الانجازات ويشعرون بالانتماء.

هـ-ثقافة الإنجاز: يركز هذا النوع من الثقافات على النجاح والنمو والتميز، وتتميز بأن العاملون يشعرون بأهمية وسرعة تحقق الأهداف.

4.4. ثقافة التسيير البيداغوجي والتغيير:

أشار(سافير، وكبنج، 1985) إلى وجود معايير معينة في الثقافة التسييرية المدرسية الفعالة في التغيير مثل (الزمالة، التوقعات العالية، الثقة، الدعم، الرجوع على القاعدة المعرفية) ومثل هذه المعايير تؤثر بشكل قوي مما يؤدي إلى تحسين مستمر، وفي غياب هذه المعايير فإن التغيير سيعتمد على المعلمين بشكل فردي ويقتصر على صفوف معينة دون غيرها.[1]

وبذلك يمكن القول أن الثقافة التسيرية للمدرسة ترتبط إيجابيا وبقوة مع تزايد تحصيل المتعلمين ودافعيتهم، وإنتاجية الأساتذة ورضام، ولكن هناك بعض الأمور التي تؤدي إلى ضعف الثقافة التسيير البيداغوجي المدرسية، مثل:[2]

- عدم وضوح الأهداف.
- انعزال الأستاذ عن زملائه وعن الإداريين.

---

[1] -شبل بدران الغريب وآخرون ،الثقافة المدرسية ،ط1،دارالفكر ،عمان ،2005، ص53.

[2] -المرجع نفسه ،ص50..

- انخفاض مستوى التزام العاملين بالأهداف المدرسية.

وثقافة التسيير البيداغوجي المدرسية تؤثر على جوانب عديدة من نشاط العاملين في المدرسة، كما تؤثر في نوعية التعليم الذي يريده المتعلم والجهد الذي يبذل في العمل، كما يؤثر على جودة الخدمات المقدمة، وعلى الطريقة التي يتعاون بها مع أقرانه ورؤسائه والعلاقات الإنسانية في العمل، حيث يبرز تأثير ثقافة التسيير البيداغوجي في الجوانب التالية:[1]

أ-الحرية: وهي أن يشعر الفرد بالحرية في أداء عمله، والاستقلالية الذاتية بحيث لا يبدي الفرد أي مقاومة في الانضمام إلى فريق العمل والتسيير البيداغوجي التشاركي مع زملائه لإنجاز عمل ما.

ب-المساواة: تستلزم أن يقف العاملون والمعلمون جميعا على قدم المساواة، وأن تكون لهم جميعا حقوق وامتيازات متساوية، ولا تتجاهل المساواة الفروق الفردية في النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية، وبالتالي فإن المساواة من أقوى عناصر الثقافة التسييرية التي تقف خلف أداء العاملين في لمؤسسات، وتربط بها فكرة العدالة والإنصاف.

ج-الأمن: حيث يشكل الأمن هاجسا رئيسا لكل موظف، إذ يخشى الموظف مواجهة مصاعب الحياة الاجتماعية والاقتصادية بعد التقاعد، فتحقيق الأمن الاجتماعي والاقتصادي يوفر له العمل بكفاءة وإخلاص.

5. بعد محيط التسيير البيداغوجي للمدرسة :

إن محيط التسيير البيداغوجي يتضمن مختلف جوانب البيئة الاجتماعية والمادية للمؤسسة ومن الجوانب الاجتماعية: نجد الجيران ورفاق الحي ومختلف الاسر والعائلات ...ومن الجوانب المادية للمدرسة نجد حجم المدرسة وعمر المبنى ومرافق المدرسة والإمكانات المتوفرة في المدرسة .

---

[1] علي الكاشف ،التنمية الاجتماعية المفاهيم والقضايا ،عالم الكتب،القاهرة ،1985 ،ص131.

فمحيط المدرسة يرتبط بالمدرسة في تسييرها وتنظيمها وأدائها، فهو يؤثر ويتأثر بالمدرسة ،ولا يمكن نجاح هذه الاخيرة في تحقيق اهدافها دون ربط جسر متين من العلاقات مع هذه البيئة.

1.5. أقسام محيط التسيير البيداغوجي :

ونجد أن محيط المدرسة يضم[1] :

أ-**المحيط العام:** ويمكن أن يكون من طبيعة مكانية، جغرافية، زمانية، تاريخية، حيث أصبح من الثابت علميا أن التجمع السكاني للفرد يؤثر بالضرورة على تطوراته وإنجازاته واتجاهاته .

ب-**المحيط الخاص:** إنه الفضاء المباشر الذي يتموقع فيه المتعلم، ويمكن الحديث عن هذا الوسط بأشكاله المختلفة: الأسرة ،المدرسة، الوسط المادي والفيزيقي.

2.5. موارد محيط التسيير البيداغوجي:

وتتمثل أهم الموارد المرتبطة بمحيط تسيير المدرسة ما يأتي[2]:

أ-**موارد اجتماعية وبشرية** :وهي تشمل كل العناصر الموجود في المحيط والبيئة المدرسية: من تلاميذ وهيئة تدريس وإدارة تعليمية ،فضلا عن مختلف الفاعلين في التربية.

ب-**موارد اقتصادية وتكنولوجية:** وهي عصب المدرسة بما تمثله من قوة خدماتية لتعبئة الموارد والبرامج والمشروعات وتمويلها وتدبير التجهيزات والإمكانيات الفيزيقية والتكنولوجية والبشرية للمدرسة، ويعتبر المال من اكثر العناصر اهمية في المصادر التعليمية .

ج-**موارد إدارية وسياسية:** وتتمثل في تنظيم التعليم وغدارته ورسم السياسات المتفق عليها، وتنفيذها والخطط العامة للتنظيم ،والإشراف عليها والتنسيق بين الأنظمة المتنوعة.

د-**موارد زمنية:** وهي تمثل الأفاق التي تتحرك عليها كل جهود التعليم والخطط العامة للتعليم، والإشراف عليها ،والتنسيق بين الانظمة المتنوعة .

---

[1] – أمحمد عليلوش ،التربية والتعليم من أجل التنمية،ط1،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء،2007،ص24.

[2] –المرجع نفسه،ص31.

فنجاح تسيير المدرسة عامة والمدرسة الابتدائية خاصة رهين بارتباطها العضوي بالمجتمع الذي توجد فيه .ومن هذا صار من واجبات التسيير المدرسي توثيق صلتها ببيئتها ومجتمعها، ومدير المدرسة مع شركائه هم الذين يخططون تخطيطا سليما لتحقيق ما يتوقعه منهم مجتمعهم ،لجعل مدرستهم منظومة مفتوحة على محيطها من خلال استغلال مختلف مؤسسات المجتمع في إثراء محيط التسيير المدرسي بأوجهه المختلفة، وربط العلاقات مع الجمعيات الثقافية والرياضية، وتنظيم المسابقات والتظاهرات ومشاركة الأولياء في ذلك وتحسين وتوعية المجتمع بأهمية هذه العلاقة المتبادلة وإثراء للمردود التربوي للمدرسة .

3.5. الممارسات المطلوبة في محيط التسيير البيداغوجي :

وفي هذا الشأن يقترح محمد الخطيب ورداح الخطيب مجموعة من الممارسات التي يجب ان تتوفر في محيط المدرسة في هذا المجال بالقدرة على[1]:

- التأثير على مؤسسات المجتمع المختلفة لتوثيق علاقة المدرسة معها.
- تنظيم برامج لخدمة المحيط الاجتماعي والبيئة المحلية.
- إدارة الاجتماعات مع أولياء الأمور وتفعيل دورهم.
- تنظيم برامج متنوعة تتضمن مشاركة المجتمع المحلي.
- إدارة الاجتماعات مع أولياء الأمور وتفعيل دورهم .
- تنظيم برامج متنوعة تتضمن مشاركة المجتمع المحلي .
- التعرف على إمكانيات البيئة المحلية وحاجاتها واهتماماتها وإمكانية الإفادة منها.
- المشاركة في جميع فعاليات وأنشطة مؤسسات المجتمع المحلي.
- بناء علاقات ودية مع اولياء الامور ورؤساء المؤسسات المختلفة في المجتمع.
- تشكيل مجالس التطوير التربوي.
- جعل المدرسة مركز لتطوير المجتمع المحلي .

[1] – حورية علي الشريف ،ص108.

4.5. أنواع محيط التسيير البيداغوجي للمدرسة: يتحدد محيط تسيير المدرسة في المحيط الخارجي والمحيط الداخلي.

1.4.5. المحيط الخارجي:

تعمل المدرسة ضمن محيط خارجي يضمها ويؤثر فيها من جوانب مختلفة علمية وتكنولوجية واقتصادية وسياسية.

كما تؤثر المدرسة في محيطها الخارجي من خلال جهود الجماعة التربوية باقتناص ما يتيحه المحيط من فرص .

وبالنسبة للمؤسسة التعليمية الابتدائية لها نوعان من المحيط الخارجي والذي تقع خارج حدودها وهما:

أ-المحيط الخارجي البعيد: وهي تلك القوى والعوامل المجتمعة التي تؤثر على المدرسة على عناصر البيئة القريبة بطريقة مباشرة، ولكن وعيها قد لا يكون واضحا.

ب-المحيط الخارجي القريب: وهي تلك القوى البشرية كالعملاء، والجمهور وأولياء الأمور ،مؤسسات المجتمع المدني. [1]

2.4.5. المحيط الداخلي:

كما للمدرسة كذلك محيط داخلي وهو يشمل كل ما يقع داخل المحيط سواء في بنائه الاجتماعي، والذي تنشأ فيه العلاقات والتفاعلات داخل الأنشطة المدرسية المختلفة سواء داخل الفصل او قاعات الدراسة او في المخابر أو المدرجات أو ملعب المدرسة [2].

أي أنها تتم داخل المحيط المدرسي كنظام اجتماعي يرتبط فيه التلاميذ بطرق مختلفة ويقومون من خلالها بأداء الواجبات والمسؤوليات وفق المعايير المحددة للأداء المدرسي وما ينتج عنه من خبرات تربوية.

تنشأ من خلال عملية التفاعل بين التلميذ والأستاذ، وبين التلاميذ والإدارة، وبين التلاميذ بعضهم البعض والتي يكون له تأثير على أدائه، ومن هنا تظهر اهمية المحيط في تسيير شؤون المدرسة خصوصا في الجانب البيداغوجي وفق مشروع المؤسسة[1]

---

[1] – شبل بدان الغريب ،مرجع سابق ،ص23

[2] – المرجع نفسه ،ص 13.

5.5 محيط التسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائية.

إن بعض المؤسسات التعليمية وخاصة الوقعة في الأرياف والمناطق النائية وحتى بعض المؤسسات المتواجدة بالمدن تعاني نقائص كبيرة من حيث الهياكل المادية والتجهيزات والوسائل التعليمية وما ينتج عنه من اكتظاظ في الاقسام، فكل هذا وغيره يؤثر على السير الحسن للعملية ا لتعليمية التعلمية، وخاصة مع تطبيق المقاربة الجديدة في التدريس (المقاربة بالكفاءات) والتي تتطلب تواجد عدد قليل في القسم حتى يستطيع الاستاذ متبعتهم وتوجيههم، فمناهج الإصلاح تعمل على تمكين المتعلم من بناء كفاءات مستهدفة تمكنه من حل وضعيات مختلفة قد تواجهه، وهذا يتطلب توافر وسائل تعليمية وإمكانيات تساعد على ذلك.

كما تفتقر معظم مؤسساتنا التربوية الى الهندسة البشرية أو الارغونوميا في المدرسة عند تصميم وبناء المؤسسات التعليمية ،هذه الاخيرة التي تعتني بتكييف محيط الدراسة للتلميذ لينسجم مع الخصائص النفسية والسوسيولوجية لتحقيق الفاعلية في الدراسة ،بأقل تكلفة وأقصى اقتصاد في الوقت[2]

فمعظم المباني المدرسية خالية من النوافذ الواسعة ذات التهوية والإضاءة الطبيعة، وشكلها الهندسي خالي من النظرة الجمالية الفنية ،وساحتها خالية من الأشجار ،والبيئة الفيزيقية التي تشعر التلميذ بالارتياح وتجذبه للمدرسة. رغم أن كل دولة مكلفة بضرورة توفير الإنفاق على التعليم للمحافظة على مستواه والارتفاع بكفاءته[3]

وهنا يصعب الحديث عن المردود التربوي للمدرسة إذا كانت هذه الاخيرة لاتحتكم إلى آليات هذا التسيير البيداغوجي بأبعاده المختلفة ،خصوصا أبعاده الاجتماعية من ثقافة وفريق ومحيط اجتماعي للتسيير البيداغوجي؛ ليأتي التساؤل بعدها عن حقيقة المردود التربوي ومظاهره .

---

[1] – وطفة علي أسعد ،الشهاب علي الجاسم ،علم الاجتماع المدرسي،ط1،المؤسسة الجامعية للدراسات ،بيروت ،2003،ص62

[2] –مصطفى محسن ،مرجع سابق ،ص56.

[3]- حورية علي الشريف ،مرجع سابق ،ص245.

الفصل الثالث

المردود التربوي ومظاهره

تمهيد

1. **تعريف المردود التربوي.**
2. **محددات المردود التربوي .**
3. **مظاهر المردود التربوي المدرسي.**
   - **1.3. التفوق المدرسي**
   - **2.3. الهدر المدرسي**
4. **الاتجاهات المفسرة للمردود التربوية والتعقيب عليها.**

تمهيد:

يعتبر المردود من أهم المواضيع التي أثارت اهتمام العديد من المختصين في التربية والتعليم ، وتسعى كافة المؤسسات التربوية التعليمية لتحسينه ، بالتركيز على المتعلمين محور كل الانشغالات ومحل كل الجهود قصد تحقيق افضل مردود ممكن وبمساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المدرسة ، فما حقيقة المردود التربوي وما هي مظاهره وكيف يتم تفسيره؟

1. مفهوم المردود التربوي :

أ- المردود لغة :_خلاف المقبول ، فنقول: رأي مردود بمعنى مرفوض ،ويعني العائد[1]،كما يعرف أيضا أنه "أنه منتوج مقوم بالنسبة إلى معيار ما أو وحدة قياس ، كالقول أن الأرض لها مردود يقدر بـ:10 قناطير في الهكتار الواحد.[2]

كما ورد أيضا بمفهوم: التحصيل ،الأداء ،والإنجاز ،والذي يقابه بالإنجليزية (Performence) ويعني في التربية : أفعال شخص أو جماعة (Group) في مهمة تعلم.ويقصد به " السرعة والفعالية ،اتخاذ القرار بطريقة مباشرة [3]

ب . إصطلاحا :

يعتبر مفهوم المردود التربوي من بين المفاهيم الدخيلة على الحقل التربوي ؛ إذ يصنف هذا المصطلح ضمن المفاهيم الاقتصادية البحتة المتعلقة بالعائد والتكلفة ،غير أن بدايات إدراجه في التربية بدأ مع الاهتمام بما يسمى باقتصاديات التربية والتي أشارت في مضامينها إلى مصطلح قريب مرادف له ألا وهو الكفاءة التعليمية ويقصد بها" مدى قيام النظام التعليمي على جوانب الكفاءة الأربعة على الترتيب (الداخلية، الخارجية، الكمية، النوعية)".[4]

---

[1] – المنجد في اللغة والاعلام ،دار المعرفة ،ط2،بيروت ،1986،ص2

[2] – الطاهر ابراهيمي، منظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،قسنطينة ،2004،ص155.

3 – المرجع نفسه ص 155

[4] – محمد منير مرسي ، تخطيط التعليم وإقتصادياته ،عالم الكتب،القاهرة ،مصر ،1998،ص133.

ونجد (علي الشريف حورية) تعرف المردود التربوي في التعليم الثانوي بأنه " حصيلة النتائج المدرسية لمؤسسة التعليم الثانوي ،سواء كانت نجاحا أو فشلا دراسيا ،إضافة إلى إكساب التلميذ وتربيته على مجموعة من قيم المواطنة " [1]

كما يؤكد (ابراهيمي الطاهر)ماسبق على أن المردود التربوي هو "حصيلة النتائج المدرسية لمؤسسة التعليم الثانوي ،نجاحا كانت أو فشلا دراسيا ولما في ذلك تشكيل لروح المواطنة الصالحة وحصيلة كيفية ممثلة بالولاء إلى الوطن سياسيا و اقتصاديا وثقافيا. [2]

ومن خلال استعراضنا للتعاريف السابقة نستنتج أن كلمة المردود تؤدي نفس المعنى في المعاجم والقواميس الأجنبية التي تؤديها في اللغة العربية ،وعليه فقد تمحورت مؤشرات هذا المصطلح على العائد ، الحصيلة، النتائج ،الكفاءة وغيرها من المصطلحات المتقاربة في المعنى ،لكنها لا تتطابق مع الدراسات الإمبريقية التي يعدون لها هذه التعاريف الإجرائية .

وبناء على مما سبق ،يمكننا أن نعرف المردود التربوي بما يتماشى في دراستنا الحالية على "أنه محصلة إنتاجية المدرسة الابتدائية من العائد الكمي والكيفي الإيجابي والسلبي لنتائج نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ".

2. محددات المردود التربوي :

أمام التغيرات والتحولات التي طرأت على أنظمة دول العالم بما فيها النظام التربوي الجزائري ؛ على اعتبار أن التربية كاستثمار منتج واستراتيجي ؛ فهي من أولويات الدولة ،وعولمة الاقتصاد تقتضي من النظام التربوي إعدادا جيدا للأفراد وللمجتمع للمنافسة الصارمة بما تميزت بداية الألفية الثالثة . بالإضافة إلى ثورة التكنولوجيا والاتصال وبذلك أصبح النظام التربوي مطالب بالتصدي لمستجدات التغيرات والتحسين والتجويد في مردوده

---

[1] – علي الشريف حورية ، السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقته بالمردود التربوي ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة محمد خيضر بسكرة ،2015،ص 42.

[2] – الطاهر إبراهيمي، المرجع السابق ،ص155.

الدراسي والبحث عن العوامل المؤثرة فيه .وهذه ا لأخيرة متنوعة ومتداخلة ومتشابكة من بيئة إلى أخرى ،ومن وسط مدرسي إلى أخر ،وفي ظل هذا التعقيد سنحاول التطرق بشيء من التحليل والتبسيط إلى عوامله ومحدداته الأساسية المرتبطة به، وندرجها فيما يلي :

-1- محددات بيئية اجتماعية: تشكل هذه المحددات مناخا اجتماعيا مناسبا وقوة دفع موجهة لطاقات الفرد للتفوق والنجاح في المجال الدراسي وعوامل مشجعة أهمها:[1]

*** اتجاه اجتماعي إيجابي يقدر التفوق والعائد التربوي في المجال الدراسي:** إن الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم من قبل الوالدين ومن قبل المجتمع من شأنه أن يدفع الفرد لتشغيل طاقاته في هذا المضمار فيضع لنفسه مستويات طموح تعليمية يحاول تحقيقها، وبالتالي يستطيع أن يحقق النجاح والتفوق ،والعكس صحيح إذا اكتسب الفرد اتجاهات سلبية نحو التعلم من قبل الأسرة أو مؤسسات النسق الاجتماعي فيعجز الفرد في هذا المقام تحقيق أهدافه ،وبالتالي يحث له عجز والشعور بالإحباط والفشل ومن ثم يحدث الهدر .

*** ظروف أسرية مناسبة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا:** وتلعب هذه الظروف دور العوامل المشجعة لتحقيق الأهداف المنشودة؛ فالمستوى الثقافي المرتفع للوالدين وما يتبعه من مستويات طموح تربوية واقعية يساعد الفرد على تحقيق هذه الطموحات والمستوى الاقتصادي المقبول يساعد على تهيئة الخبرات المناسبة لتنمية قدرات الفرد وتوفير الاحتياجات اللازمة ، فسوء الظروف الاقتصادية للأسرة قد يضعف مستوى الدافعية للدراسة ويخفض مستوى المثابرة ويصرف انتباه الفرد وتفكيره في الانشغال بأعمال أخرى تحقق له ولأسرته القوت اليومي مثلا.

-2- محددات ذاتية: تتمثل في طاقات الفرد العقلية وسماته الشخصية التي يستغلها لتحقيق التفوق ويمكن تقسيم هذه المحددات إلى:

أ- القدرات العقلية: ونجد من أكثرها ارتباطا بالمردود والتحصيل كما حددها (طلعت محمد أبوعوف)[2] كل من الذكاء والقدرات الخاصة،فالعديد من الدراسات أشارت إلى وجود ارتباطات موجبة بين اختبارات الذكاء والتحصيل كما يقاس بالاختبارات المقننة وتقديرات

---

[1] -- طلعت محمد أبوعوف، الأسرة والأبناء الموهوبون ،دار العلم والايمان للنشر والتوزيع،بيروت ،2008،ص 132.

[2] – طلعت محمد أبوعوف،مرجع سابق ،136.

المدرسين ،كما بينت أن أكثر القدرات ارتباطا بالتحصيل هي القدرة اللغوية والقدرة على الاستدلال العام .

ب- **الدافعية والطموح:** يمثلان القوى الدافعية والضاغطة للوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة وتوضيح ذلك فيما يأتي:

***الدافعية الدراسية:** ونقصد بها رغبة الفرد القوية في التفوق الدراسي فالدافع الذاتي المتمثل في الرغبة في الدراسة يعمل كقوى محركة ، تدفع بطاقات الفرد للعمل بأقصى إمكانياتها لتحقيق التفوق، أما انخفاض الدافع الدراسي سمة مرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي ويترتب عن انخفاض الدافع خصائص معينة، كفقدان الحماس للمدرسة وعدم تقبل أهدافها مفاهيم سلبية عن الذات وهي عوامل تعزز الفشل الدراسي.[1]

***مستوى الطموح:** ويمثل الأهداف التي ينبغي الوصول إليها فهذه المستويات الموضوعة المنشودة التي يتوق الفرد لإنجازها تحفزه لتجنيد الطاقات والإمكانيات لتحقيق تلك المستويات فالطموح مثلا يجعل صاحبه لا يكتفي بمجرد النجاح بل يجعله يسعى للتفوق[2].

ج- **النشاط المزاجي:** فالسمات المزاجية تؤثر من حيث أنها حالات وجدانية تهيئ الجو النفسي الملائم لاستغلال الطاقات العقلية والاستفادة منها على أحسن وجه ونجد من هذه السمات: المثابرة ،والثقة بالنفس ،والتحلي بالذات الإيجابية.

فالمثابرة تعتبر من عناصر التفوق الرئيسية حيث أكدت الدراسات الارتباطية أن العلاقة الموجبة بين التفوق وعنصر المثابرة ذلك أن الوصول إلى مستوى عالي من الأداء يحتاج لمواصلة الجهد والعمل وتحمل المتاعب .[3] كما أن **الثقة بالنفس:** من خلال الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة مختلف العقبات، والانطلاق بفاعلية للتجريب والتحدى توصل إلى تحقيق الأهداف والنتائج المنشودة ، [4] وبالنسبة **لمفهوم الذات الإيجابية:** من خلال

---

[1] – يوسف مصطفى القاضي وآخرون،الارشاد النفسي والتوجيه التربوي ،دار الشروق،دمشق 2002،ص337-338.

[2] – رجي هناء ،صورة الاتصال التربوي بين الاسرة والمدرسة وتأثيرها على التفوق الدراسي ،أطروحة دكتوراه ،جامعة محمد خيضر، بسكرة ،2016، ص100.

[3] – طلعت محمد أبوعوف، مرجع سابق ، ص 132.

[4] – يوسف مصطفى القاضي وآخرون ، مرجع سابق ، ص339-340.

الفكرة التي يحملها المتعلم عن ذاته، فهي تلعب دورا مهما في تحصيله ؛فالفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي والقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف .[1]

د- التوافق النفسي والاجتماعي: وهو ما يتجسد في العلاقة الإيجابية بين المتعلم ومحيطه المدرسي ،فذلك يدعم مركز المتعلم ويتيح له فرصة الاستقرار والهدوء والخلو من الصراعات الانفعالية المعيقة للنشاط العقلي ،كما أن العلاقات الطيبة تتيح له الفرصة للمنافسة والفهم والتركيز [2].

هـ-السمات الشخصية :وهي الخصائص المعرفية والنفسية للمتعلم التي تميز شخصيته عن غيره ،وتعد هذه العوامل مهمة في زيادة مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم وحسب (يوسف القاضي) فتتمثل فيالخبرة السابقة والذكاء[3]:

فقد أثبتت العديد من الدراسات أنه هناك علاقة بين الخبرة الشخصية والنجاح والتفوق الدراسي بمعنى تميز فئة المتفوقين بعامل الخبرة أو الرصيد الخبري .[4]وأيضا بينت الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء والنجاح الدراسي ،وهذا ما توصل إليه(تايلور) من خلال جمعه للعديد من الدراسات التي دارت حول الذكاء والنجاح الدراسي ،حيث وجد أن هناك ارتباط يتراوح بين (0.40 إلى0.60) بين الذكاء والنجاح الدراسي . [5]

3. مظاهر المردود التربوي المدرسي:

للمردود التربوي مظهران الأول إيجابي والأخر سلبي ، فالسلبي يتمثل في الهدر التربوي ،والإيجابي يتمثل في التفوق الأكاديمي وتفصيل ذلك فيما يأتي:

1.3. التفوق الأكاديمي:

---

[1] – إبراهيم بسيوني عميرة ،الموهوبون ورعايتهم ، رسالة الخليج العربي ، تصدر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد 65، فبراير 1997 ،ص147.

[2] – طلعت محمد أبوعوف، مرجع سابق ،ص 133.

[3] – طلعت محمد أبوعوف، مرجع سابق ،ص337- 338

[4] – بوجلال السعيد ، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر ،2009 ،ص101.

[5] – عبد الرحمن محمد العيسوي، علم النفس بين النظرية والتطبيق، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت، 1984، ص120.

لقد حاولت العديد من الدراسات والأبحاث إيجاد تعريف دقيق لهذا المصطلح حيث يرى (فانتيني 1986) أن التفوق هو :" تحقيق ما يعتقد أنه الأفضل في حدود ما هو ممكن" ويؤخذ على هذا التعريف أنه غامض نوعا ما خاصة عندما نستخدم ما يعتقد وما تحمله من دلالات مختلفة، كما أن التقيد "حدود ما هو ممكن" يضع حاجزا أمام اكتشاف ما هو كامن الذي قد يكون هو لب التفوق. [1]

أما بالنسبة للتفوق الأكاديمي أو المدرسي فإن اللجنة القومية الأمريكية تبنت للتفوق في التعليم التعريف التالي:

" التفوق على مستوى الفرد يعني استغلال الفرد الإمكانيات الفردية في الدراسة وتجاوزها على الدوام ،وعلى مستوى المدرسة والكلية بوضع توقعات وأهداف عالية لجميع المتعلمين، ثم استخدام كافة الطرق الممكنة لمساعدة المتعلمين على تحقيقها، وعلى مستوى المجتمع تبني هذه السياسات التي تمكنه من الاستجابة للتحديات".[2]

فالتفوق كما يراه هذا التعريف هو ثمرة جهد مشترك يبدأ من المجتمع نزولا إلى الفرد أو العكس، أي يجمع بين استغلال إمكانيات الفرد على أقصى تقدير من خلال وضع توقعات وأهداف عالية،فالتفوق بهذا المعنى هو صناعة وليس موهبة يبحث عنها وسط المتمدرسين ومن ثم فهو أسلوب يصل بجميع المتمدرسين إلى مرحلة التفوق الذي يعد الوسيلة للتصدي إلى التحديات المفروضة.

وتشير أدبيات التعليم من خلال دراسات(ramsden-1988) (nisbit-1967) (whitehead-1992) إلى أن هناك ثلاث مستويات متفاوتة النوعية للتحصيل الأكاديمي للطلاب وهذه المستويات حسب عارف عطوي هي:[3]

1- مستوى معرفة بعض الحقائق واكتساب بعض المهارات.
2- مستوى فهم المحتوى والقدرة على مواجهة المشكلات.
3- المستوى التجديدي النقدي الإبداعي والقدرة على الاتصال الفعال.

---

[1] – عارف عطاوي ، مرجع سابق ،ص120.

[2] – عارف عطوي ،مرجع سابق ص 121

[3] – المرجع نفسه ،126.

فالمستوى الأول يشير إلى تحصيل قدر مرض من المعلومات والمعرفة واكتساب بعض المهارات التقنية وبعض طرق حل المشكلات ،أما المستوى الثاني ففيه يتم الاقتراب من المشكلة ومن زوايا مختلفة وبشكل مرن تجمع من أجله الشواهد وتحلل ،ويتم فيه البحث عن علاقات وبذلك يمكن التجاوب بمرونة مع الظروف المتغيرة فهو مستوى تمتزج فيه النظرية بالممارسة ،أما المستوى الثالث فهو ليس انفصالا للواقع وإنما طريقة لفهم الحقائق في ضوء المبادئ العامة وكذا البحث عن البدائل حتى تنسجم مع المبادئ أي تكوين رؤية جديدة للعالم أو رؤية لعالم جديد لتثريه ،هكذا ينطلق العقل ليصل إلى أقصى إمكاناته ويكون قادرا على الإبداع والتواصل وتبادل الآراء.

كما يعتبر التحصيل الأكاديمي المرتفع من مؤشرات التفوق ،إذ نجد بعض الدراسات الأجنبية –حسب (محمد علي الخولي)– استخدمت التفوق العقلي بحيث يتساوى مع التفوق الأكاديمي ،واعتبرت التفوق العقلي بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل ويؤكد هذا تعرف (بنتلي puntly) للتلميذ المتفوق بأنه صاحب الاستعدادات العليا في الدراسة ،كماعرف (هافيجرست havigherst) المتفوق من استطاع أن يحصل تحصيلا مرموقا أو فائقا في أي ميدان من الميادين التي يقررها المجتمع. [1]

ففي ضوء الأدبيات والدراسات السابقة يمكن القول أن التفوق الأكاديمي يعني الوصول إلى المستوى الأعلى من التعلم وهو القدرة على التحليل والتفكير النقدي الإبداعي والقدرة على ربط ما هو نظري بما هو عملي أو ربط المادة بالعالم الخارجي، فهو باختصار تكوين رؤية جديدة وإعادة تفسير للواقع وتطوير للفهم.

ج– التفوق الأكاديمي والمفاهيم المرتبطة به:

هناك مصطلحات ومفاهيم تستخدم في الساحة العلمية والفكرية وربما ترتبط بالتفوق بصورة أو بأخرى ولذا كان من الضروري إلقاء الضوء عليها وعلى صلتها به، لإجلاء الصورة وتوضيحها أو بهدف الاستعانة بهذه المفاهيم في تحقيق اقتراب أكثر من المفهوم المركزي الذي يهمنا وهو التفوق الأكاديمي،ونجد من المفاهيم المرتبطة به :

---

[1] – محمد علي الخولي ، المهارات الدراسية ، ط5، دار الفلاح ، الأردن ، 2000،ص18، 20.

***التفوق و العبقرية:** يعرف الشخص العبقري عادة بأنه الشخص الذي ينبغ نبوغا عاليا جدا ويأتي بأعمال عبقرية في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع ،وقد اتفق (تيرمان) مع (هولنجورث)على استخدام مصطلح العبقرية مرادفا للتفوق العقلي وبين الأول أن الطفل الذي يصل إلى مستوى معين من الذكاء يصبح عبقريا، وحدد (تيرمان) معامل ذكاء الطفل العبقري في 140 نقطة فأكثر باستخدام مقياس (بينيه) للذكاء، بينما حدد (هولنجورث) مستوى الذكاء بـ 180 نقطة فأكثر على نفس المقياس ،وذكر أن هؤلاء الأطفال سيصلون في مستقبل أيامهم إلى مستوى القمة في دراستهم الجامعية، ولذلك يدل مصطلح العبقرية على مستوى معين من مستويات الذكاء كما يعني به قدرة الفرد على الإنتاج الجديد .

وتعرف العبقرية _حسب شاكر عبد الحميد في مترجمه _على أنها "القوى والطاقات والإنجازات العقلية الفائقة وغير العادية أي أنها محصلة لتفاعل خاص بين القدرات التي تنتمي إلى المستويات العليا من القدرات الخاصة ، وقدم تعريفا لـ(ألبرت)على أساس الإنتاج فيقول :" العبقري هو شخص يقوم بالإنتاج عبر مدى طويل من الزمن لعدد كبير من الأعمال التي يكون لها تأثير واضح وكبير على الآخرين لسنوات طويلة. [1]

* **التفوق والإبداع:** إن مفهوم التفوق الأكاديمي والإبداع يتقاربان بحيث أن البعض يعتبر الإبداع كشرط للتفوق الأكاديمي، لكن من أشهر من حاول التمييز بينهما (روزنلي) حيث ميـــتز بين مجموعتين من الأفراد المتفوقين هما:

أ- **متفوقون أكاديميا:** ويقصد بهم المتفوقين في التحصيل الأكاديمي ويكشف عن هؤلاء حسب(روزنلي) عن طريق قياس التحصيل واختبارات الذكاء.

ب- المتفوقون في الإنتاج الإبداعي: ويكشف عنهم من خلال نوعية الإنتاج لديهم .[2]

---

[1] – دين كيت سايمتن ، العبقرية والإبداع و القيادة ،(ترجمة شاكر عبد الحميد)، بدون طبعة ، عالم المعرفة ، الكويت، 1993، ص7-8 .

[2] – أنيس حروب روزنلي ، برامج ونظريات في تربية الموهوبين و المتميزين ،ط1، دار الشروق للنشر و الطبع ،عمان – الأردن، 1999،ص104

***التفوق والموهبة:** فمصطلح الموهبة (talent) شاع استخدامه مع أوائل النصف الثاني من القرن العشرين وكانت الفكرة الشائعة أن المقصود به هو التفوق في نشاطات غير أكاديمية، ثم تطور استخدام هذا المفهوم بناءا على نتائج كثيرة من البحوث، فأصبح مفهوم الموهبة شاملا لكل من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية.[1] ومن الملاحظ حدوث تداخل بين مفهوم الموهبة والتفوق حتى أن – غازي دافيد وسيلفيا ريم (davids & rimm) يقران بأنه :"لا يوجد تعريف واحد للموهبة والتفوق مقبول ونهائي، وما زالا يستخدمان أحيانا كبديلين لبعضهما، فمن حيث المعنى اللغوي فالموهبة والتفوق يشيران في اللغة العربية إلى معنى العلو والاستعداد للبراعة والامتياز"[2].

د- خصائص ومميزات المتفوقين أكاديميا:

حسب ماسبق فالمتفوقون هم الأفراد الذين تمكنهم قدراتهم العالية بأداء متميز، ونجدهم يظهرون نوعا من الأداء غير العادي ،و على ضوئه يستطيع العاملون في الحقل التربوي اكتشافهم من خلاله وتحديد التميز بينهم والخصائص المرتبطة بكل واحد منهم ،وفي هذا أشار(إبراهيم بسيوني عميرة) إلى جملة من الخصائص نذكرها في النقاط التالية [3]:

***القدرة العقلية العامة:** وتنطوي تحتها مجموعة من القدرات نذكر منها:

– الذكاء المرتفع من 130، النمو اللغوي المبكر، الطموح الفكري المتوقد المتعلق بالميول والهوايات، القدرة غير العادية على التفكير النقدي، سهولة التعلم والاسترجاع، القدرة العالية على التركيز، طول مدى الانتباه ودقة ملاحظة، الإنجاز فوق المتوسط ، الاستقلالية في التعليم.[4]

---

[1] – أحلام رجب عبد الغفار، الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا ،ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003،ص12.

2 – غازي دافيد وسيلفيا ريم ، تعليم المتفوقين والموهوبين (ترجمة عطوف ياسين) ،دط ، المركز العربي للتعريب والتأليف والترجمة والنشر ، ، سوريا ، 2001،ص26

[3] – إبراهيم بسيوني عميرة ،مرجع سبق ذكره، ص147.

[4] – أديب محمد الخالقي ، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي ،ط2،داروائل للنشر ،عمان ،2008،ص148

* **الاستعدادات الأكاديمية الخاصة:** لكل حقل معرفي سمات وخصائص، لذا من الصعب استخلاص قائمة تشمل المواهب الأكاديمية والاستعدادات الخاصة، وكذلك بعض سمات مجال القدرة، لكن يمكن تكييف مواهب واستعدادات أخرى للقائمة المستخلصة، مثلا هنا نحدد سمات المتعلم الذي يملك القدرة على التفوق في الرياضيات، وبميول غير عادية في النظم المختلفة (العد و القياس) وميول حادة، في مفهوم الوقت والتقويم والنظم المالية وسهولة رؤية علاقات في المسائل الرياضية ، والقدرة على استنتاج الحلول وتطبيقاتها على مواقف مختلفة والاستخدام المبكر لأسلوب حل المشكلات، وسرعة وسهولة اصطياد وإيجاد الأخطاء والقلق من الأعمال غير المنتهية والذاكرة القوية والرغبة في استخدام الحاسوب.[1]

* **التفكير المثمر:** الذكاء المرتفع غير العادي، الطلاقة اللفظية الفكرية وهذا قريب مما ذكرته مارجريت النسي، عن خصائص المتفوقين في الأنشطة اللفظية، مقارنة بخصائص العاديين ، أن لديهم فترة انتهاء أطول وكمية أكبر من المفردات اللغوية والطلاقة في التفكير وحب الاستطلاع إضافة إلى التحليل الدقيق للأفكار إلى أدق التفاصيل، صعوبة الافتتاح، الولوع بالمغامرة والطموح لحب معرفة كل مت يتعلق بميول الشخصية وسرعة ملل من الرزتين ورهافة الحس والمستوى العالي من النشاط ومرونة التفكير .[2]

* **القدرة القيادية:** القدرة العالية على التنظيم والتخطيط واللباقة الشديدة في التعامل ، القدرة الجيدة على إصدار الأحكام والقدرة على مساعدة الآخرين وحب ذلك والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة، والتفاؤل الدائم، والقدرة في استخدام مهارات التواصل، الثقة بالنفس، تحمل المسؤولية، القدرة على الإقناع، وصناعة القرار والتحلي بالقدرة على التفاوض.

* **القدرة البصرية والفنية:** وتظهر في حدة الملاحظة ورهافة الحس، التفاني في العمل، المهارة في استخدام الوسائل ، قوة التحمل وصبر القدرة على تقييم الذات ،الاستمتاع

---

[1] – أسامة حسن محمد معاجيني ،ابرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية ، مجلة التربية ، المجلد 11 ، العدد 43 ، 1997،ص42

[2] –ابراهيم بسيوني عميرة ،مرجع سابق ص148

بـالفنون، تنـوع مهـارات التواصـل حسـن اسـتخدامها، الـذاكرة القويـة ، شـدة التركيـز، مـدى الانتباه الطويل ، شعور جيد بالمرح.[1]

* **القدرة النفس حركيـة:** وتظهر فـي الرشاقة والخفة غير عاديـة، النشاط متواصـل، القدرة غيـر العاديـة علـى اسـتخدام وتنـوع المهـارات الحركيـة، شـدة التركيـز والانتبـاه والدقـة والانضباط، القدرات الإدراكية الجيدة، الميل الكبير للأنشطة المتطلبة للمهارات الحركية الدقيقة والانضباط الذاتي والتفاني في العمل. [2]

هـ- احتياجات المتفوق ودور المدرسة في إشباعها:

وفي هذا الصدد فقد حدد محمد سيد فهمي دور المدرسة في إشباع احتياجات المتفوق دراسيا ويمكن ذكرها في النقاط التالية [3]:

* **الحاجة إلى مناخ تربوي اجتماعي ملائم لقدرات المتفوق:** ويتمثل دور الأسرة في تهيئة المناخ التربوي الاجتماعي المفعم بالتفاعل الثري والمحبة المتبادلة بين الفئات المختلفة من المعلمين ونظار ومشرفين وأخصائيين وطلبة ،كذلك التفهم الواعي لمبدأ الفروق الفردية .

* **الحاجة إلى تخفيف القيود الروتينية:** وذلك سواء داخل الصف أو خارجه، حيث ينبغي أن يعطي المعلم والطالب المرونة الكافية لممارسة الأنشطة المنمية للقدرات وجعل العملية التعليمية أكثر تشويقا وتحديدا من خلال ربط ما تعلمه الطالب المتفوق بالواقع الذي يعيشه خارج المدرسة والمدرسة عن طريق احتكاكه بأفراد المجتمع .

* **الحاجة إلى مناهج ومقررات تتلاء م وقدرات المتفوقين:** وذلك من خلال إعادة النظر في المناهج المكرسة بالمعلومات وكذلك في طرق التدريس التقليدية المعتادة التي غالبا ما تساعد على الحفظ والتذكر والاسترجاع دون تحديدا لقدرات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقييم وقدرات التفكير الابتكار النقدي الخيالي .

---

[1] -المرجع نفسه ،ص148

[2] – أسامة حسن محمد معاجيني ،ابرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية ، مجلة التربية ، المجلد 11 ، العدد 43 ، 1997،ص42

[3] – محمد سيد فهمي، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية ، دط ، المكتب الجامعي ، الإسكندرية ، 2004،ص360-361

* **الحاجة إلى الإمكانيات المناسبة لتنمية المواهب والمهارات:** ويمكن أن يتم ذلك من خلال توفير المكتبات والمختبرات العلمية وورشة العمل والمسارح ، مما يجعل الطالب أكثر ارتباطا بالمدرسة ومن ثم بالعملية التعليمية ككل.

و- مشكلات المتفوقين أكاديميا:

أشارت العديد من الدراسات إلى العديد من المشكلات تواجه التلاميذ المتوفقين مقارنة مع أقرانهم العادين ،ويمكن تحديدها فيما يلي[1]:

* **المشكلات البيئية الأسرية:** من أهمها:

- ضغط الوالدين للإسراع بالطفل ودفع نموه وإنتاجه.
- عدم تقبل الوالدين للأفكار غير تقليدية للمتفوق اعتبارها غير مألوفة وخارجة عن المتعارف عليه .
- المعاناة من أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الحكم والإهمال، التشدد إثارة الألم النفسي، وقلة التوجيه والرعاية للطالب المتفوق من قبل والديه وأسرته فيما يختص بالأنشطة الملائمة التي يزاولها المتفوق مع المبالغة في استغلال وقت الفراغ وتنظيمه، فلا يتبقى فرصة للنشاط والعلاقات الاجتماعية مع الأقران .
- الشعور بتدني المستوى الاقتصادي مما يعيق ولا يساير تطلعاتهم إلى المستقبل .
- الشعور بالغربة عند حرمان المتفوق من تبادل الخبرات مع أسرته.

***المشكلات المدرسية:** ومن أهمها نذكر: [2]

- اتجاهات المعلم نحو المتفوق تتسم بالتسلط والتشدد وتساعد على الاتكال والإهمال .
- عدم تقبل المتفوق وهو في حالة المغايرة في التفكير أو السلوك الاستقلالي ورغبة المعلم في انصياع الطالب ، مما يسبب له مشاكل .
- عدم تقبل المعلمين للمتفوق وعدم تشجيعه في التعبير عن أرائه المبدعة .

---

[1] جميلة جحيش ، الموهوبون ، وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ، الملف 24، 2001،ص17-18.

[2] – زكريا الشربيني ، ويسرية صادق ، أطفال عند القمة :الموهبة والتفوق العقلي والإبداع ،ط1،دار الفكر العربي ،القاهرة،2002 ،ص288.

– عدم مراعاة الفروق الفردية في التوزيع الكمي والكيفي للطلاب داخل الفصول المدرسية مما يقلل من مستواه العقلي وبالتالي يدفع إلى الملل .

– إهمال النشاط المدرسي وإهمال الجوانب العلمية في العملية التعليمية .

* **المشكلات الشخصية:** ومن أهمها نذكر:[1]

– شعور المتفوق بالضغط والإجهاد النفسي والمبالغة التي تضعها الأسرة لنمو قدراته ومطالبها منه مع المعاناة من القيود المفروضة عليهم من أطراف أبائهم مما ينتج عنه تعرض المتفوق للإصابة بالاضطرابات النفسية .

– عدم تساوي النضج العاطفي والانفعالي لدى المتفوق مع نضجه العقلي مما يزيد من قلقه .

– شعوره بالتعالي والغرور كونه يختلف عن غيره .

– شعوره بالضجر بسبب صرامة المنهج الدراسي مع نزوعه التقصير في مجال تفوقه .

– شعوره بافتقاده أصدقائه والغيرة من الزملاء الأفضل منه .

– الصراع الذي يواجهه المتفوق من قبل الصورة الأبوية (رموز السلطة).

[1] – زكريا الشربيني ، ويسرية صادق ،ص287

2.3. الهدر التربوي:

يتحدد المظهر السلبي للمردود التربوي في الهدر بقطبيه الرسوب والتسرب :

1.2.3. تعريف الرسوب والتسرب المدرسي: نبدأ بتعريف الرسوب ثم تعريف التسرب المدرسي مع المقارنة بينهما:

أ- تعريف الرسوب:

لغة : رسب ،رسُب ،رُسُبَا : الشيء يسقط في الماء وقولهم رسب في الامتحان أي: لم ينجح .[1]

ويقال (رسب ،ورسوب ، ورسوبا ،رسبا) أي الشيء يسقط في الماء إلى أسفله ، والراسب عند الطلبة : المخفق في امتحانه .[2]

اصطلاحا :

يعرف الرسوب عادة على أنه إعادة السنة في الصف الواحد .[3]

كما يعرفه أيضا محمد مرسي على أنه " هو ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية .[4]

وفي السياق ذاته يعرفه لحرش محمد " أن يعيد الطالب سنة أخرة في الصف الذي كان فيه ،وذلك لعد قدرته على اجتياز الامتحانات والحصول على درجة النجاح فيها أو تغيب عنها لسبب ما " .[5]

كما يرى (Meuret,D) الرسوب في إعادة التلميذ التسجيل في نفس القسم وفي نفس المستوى التعليمي للمرة الثانية ،في حين الحالة العادية تفترض الانتقال إلى القسم الموالي أو إكمال الدراسة .[1]

---

[1] – المنجد في اللغة والاعلام ،مرجع سابق ، ص258.

[2] – المرجع نفسه ، ص340

[3] – عبد زيد الياسري ،" ظاهرة الرسوب والتسرب في مراحل التعليم العام ودور شبكة الحماية الاجتماعية الجديدة في الحد منها "، مجلة كلية التربية الأساسية ، العدد(66)، 2010، ص 353.

[4] – محمد منير مرسي ، مرجع سابق ،ص 150.

[5] – لحرش محمد ، أسباب الرسوب في الباكالوريا في رأي الأساتذة والأولياء ،عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية حول علم النفس وقضايا المجتمع ،منشورات جامعة الجزائر ،ج1، دار الحكمة ،الجزائر ،1998، ص 373.

ويحدث الرسوب أيضا حسب خبراء اليونسكو " عندما يدرس التلميذ في العام الدراسي الجديد في الصف نفسه الذي درس فيه العام السابق ، بدلا من الانتقال إلى الصف الأعلى ."[2]

من خلال ما سبق عرضه للتعاريف حول الرسوب المدرسي نستنتج أن جل التعاريف ركزت على بقاء التلميذ في نفس الصف الدراسي ،أو إلى الطبيعة الانتقائية للرسوب المؤسس على المعايير النوعية للتعليم ،وعليه يمكننا أن نعطي تعريفا جامعا مانعا للرسوب المدرسي " عدم قدرة التلميذ على تحصيل ما يكفيه من نقاط أو معدلات لينتقل إلى القسم الموالي ؛مما يجعله يعيد السنة التي درسها ،ويشغل نفس المقعد البيداغوجي السابق ".

ب- تعريف التسرب المدرسي :

لغة :

التسرب مشتق من كلمة "سرب " سُرُوباً أي خرج في الأرض وذهب على وجهه فيها فهو سارب ،ويقال سرب في حاجته بمعنى مضى فيها ،وسرب الماء سربا أي سال فهو سرب ويقول تعالى في محكم تنزيله ﴿ ومن هو مستخف بالليل وسارب بالنهار ﴾[3].أي حسب التفسير الوجيز فسارب بالنهار أي: ظاهر وبارز بالنهار[4].

إصطلاحا :

لقد تعددت المفاهيم المحددة للتسرب المدرسي تبعا للنظام التربوي لكل دولة ،وعليه يمكننا في هذا المقام إدراج بعض التعاريف المختلفة منها :

---

[1] – لحرش محمد ،مرجع سابق ،ص373

[2] –محمد منير مرسي ،مرجع سابق ص 150

3- قرآن كريم ،الرعد :10

4 –وهبت الزحيلي،التفسير الوجيز على هامش القرآن العظيم ومعه اسباب النزول وقواعد الترتيل،ط2،دار الفكر للطباعة دمشق سورية ،1995،ص250

تعريف سامية عدوان بأنه "عدم الالتحاق بالمدرسة لمن هم بسن الدراسة أو الانقطاع عن الدراسة وعدم إنهاء المرحلة التعليمية التي التحق بها المتعلم بغض النظر عن الأسباب ماعدا الموت ".[1]

كما يعرفه أيضا محمد أرزقي بركان بأنَه " انقطاع عن الدراسة قبل إتمام المرحلة التعليمية أو ترك الدراسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم "[2]

وأورد محمد أرزقي تعريفين لكل من الباحثين : "Good" و "السادة" فالأول يرى :

أن المتسرب " هو الذي يترك الدراسة قبل التخرج وخاصة طلاب المدارس الذين يبلغون نهاية سن التعليم " [3]،في حين يرى السادة يرى أن التسرب " هو ترك التلميذ للمدرسة نهائيا قبل إتمام المرحلة ،وهذا من شأنه أن يخفف من حجم الناتج التعليمي من ناحية ويسبب هدرا في التكلفة من ناحية أخرى "[4].

ومن خلال ما سبق، يتبين أنّ هناك اختلاف في وجهات النظر لمفهوم التسرب المدرسي، رغم اتفاقهم على ترك التلميذ للمدرسة قبل إتمام المرحلة الدراسية ،ويرجع الاختلاف الى الاتجاه المعتمد في التفسير كالاعتماد على الجانب الانفعالي ونتائجه اومن خلال الفروق الفردية أو من خلال عوامل خارجية مختلف وهذا ما سنبينه في الاتجهات المفسرة للمردود التربوي لاحقا.

2.2.3. أسباب الرسوب والتسرب المدرسي(الهدر المدرسي) :

واجه الباحث في تحديده لأسباب الهدر بقطبيه (الرسوب/التسرب) صعوبات جمة، وهذا نظرا لتداخل العوامل والأسباب وتفاعلها بحيث يصعب الفصل بينها هذا من جهة ،ومن جهة أخرى باعتبار ظاهرة الهدر التعليمي تختلف من دولة إلى أخرى ومن نظام تعليمي إلى أخر فيصعب حصرها ،وبمراجعة الأدبيات النظرية و الإمبريقية للظاهرتين

1- سامية عدوان : ظاهرة تسرب الطلبة في المدارس الحكومية في منطقة خليل التعليمية ،العدد الثامن ،مجلة القياس والتقويم التربوي ،فلسطين ،235

2- محمد أرزقي بركان : التسرب المدرسي (عوامله ونتائجه وطرق علاجه) ،مجلة الرواسي ،العدد(3) ،باتنة ،1991،ص 29,

3 -المرجع نفسه ،ص29.

4 -المرجع نفسه ،ص29.

تبين أنه هناك جملة من العوامل الشخصية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية تتظافر فيما بينها لتسبب هذه الهدر وعليه فيمكن إجمالها فيما يلي :[1]

أ-الأسباب الشخصية :

إن الأسباب الشخصية تعد عوامل دافعة لإحداث التسرب المدرسي فهي متعلقة بالتلميذ نفسه وحاجاته الشخصية ،ومن أهم هذه العوامل مايلي :

- **الأسباب الجسمية :** ترتفع نسبة الهدر لدى التلاميذ الذين يعانون من نقائص أو مشاكل جسمية مثل : ضعف البنية ،والتلف المخي، وضعف الحواس كالسمع والبصر، والضعف الصحي العام ،وسوء التغذية ،واضطراب الكلام يؤدي إلى التأخر الدراسي والرسوب .كما يعتبر من العوامل المعززة للتسرب لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ومن خلال الطرح السابق يمكننا القول أن الأسباب الجسمية كحالات الضعف الصحي العام أو وجود مرض جسمي معين خاصة إذا كان مزمنا، يؤثر على أداء البدن لوظائفه، والذي يؤثر بدوره في مسيرة التلميذ الدراسية، فتحول بينه وبين إدراكه لمتابعة الدراسة باستمرار إلى جانب الأثر النفسي الذي تحدثه هذه الإعاقة عندما يقارن نفسه بزملائه الأصحاء، وكذلك عيوب النطق وعيوب الكلام تحول دون قدرة التلميذ على التعبير الصحيح، وتترك فيه أثرا نفسيا وتشعره بالنقص وتسبب له مضايقات بدرجة تحول بينه وبين الاستمرار في الدراسة.

ب-الأسباب العقلية : تعتبر الجوانب المتعلقة بالناحية العقلية من بين أهم الأسباب المؤدية إلى نقص التحصيل الدراسي في المراحل الأولى من التعليم فالضعف العقلي ونقص القدرة العقلية ونقص الانتباه يؤديان بدورهما إلى تأخر التلميذ دراسيا، وكذا انخفاض مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي وضعف القدرة على التفكير الاستنتاجي وضعف القدرة على الحفظ والفهم العميق من الخصائص التي تؤدي إلى قلة استفادة التلميذ دراسيا من

---

[1] – عقيل عيسى محمد : دراسة تسرب تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعالجتها ،مجلة الفتح ،كلية التربية ،بابل :العراق،العدد12 ،ص 103

الخبرات والتجارب التي سبق تعلمها ، ونقص القدرات العقلية ونقص الانتباه وضعف الذاكرة والغباء كلها من الضعف العقلي الذي هو من أهم الأسباب العقلية للتأخر الدراسي.[1] وبالتالي لا ننتظر من هذا التلميذ مواصلة دراسته لأنه لا يستطيع الاستفادة من الخبرات والتجارب والفرص المتاحة له، نتيجة ضعف في قدرته على الحفظ والفهم العميق والتفكير.

ج-**الأسباب النفسية** : إن الصحة النفسية تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب في جميع المستويات، فالطالب الذي يعاني من اضطرابات نفسية يجد صعوبة في تحصيله لدروسه ومتابعته لما يقدم له في القسم ،أن التوتر الانفعالي والقلق والخجل يشكل له عائقا كبيرا ويؤثر سلبا على تمدرس التلاميذ ويؤدي بهم في كثير من الأحيان إلى التأخر الدراسي والفشل والرسوب وحتى التسرب .

وعلى ضوء ما سبق يمكننا أن ضيف أسبابا أخرى منها :[2]

- كراهية مادة دراسية معينة .

-الشعور بالنقص أو ضعف الثقة بالذات والاستغراق في أحلام اليقظة.

- وسوء التوافق العام.

-المشكلات الانفعالية.

-الإحباط ونقص الاتزان الانفعالي .

- القلق والاضطرابات العصبية.

وبالإضافة إلى عدم قدرته على التكيف داخل المدرسة فهو قد يشعر بأنه منبوذ وأنه وحيد وأن هناك تكتل ضده وتظهر أثار عدم التكيف لدى التلميذ بكرهه للمدرسة وتقصيره لها، وبالتالي يحدث الهدر بقطبيه .

وفي السياق ذلك يضيف الملا وأخرون [3]أسبابا أخرى تحدد الرسوب ونوجزها فيمايلي :

-صعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية لصعوبتها أو انخفاض مستوى الذكاء عند التلميذ.

---

[1] -عقيل عيسى محمد ،مرجع سابق ،ص 104.

[2] - يوسف حديد ،مشكلة الرسوب المدرسي:اتجاهات ورؤى ،مجلة الواحات للبحوث والدراسات ،العد 10،سنة 2010،ص 174

[3] -المرجع نفسه ، ص177.

- الغياب المتكرر.
- كبر سن التلميذ أو التلميذة .
- الانشغال باللعب خارج المنزل وقت الدراسة .
- الانشغال ببعض الأشغال الأخرى مثل مساعدة الآباء في بعض أعمالهم .

ج- الأسباب الاجتماعية والثقافية:

تعتبر الوضعية الاجتماعية السائدة في الأسرة أحد العوامل التي لها تأثير فعال على الحياة الدراسية للأبناء، "فالأسرة هي البيئة الطبيعية التي تتعهد الطفل بالتربية" ، فالطفل يتعلم من أسرته كل ما يحتاج إلى معرفته كما أنها تؤثر في تكوين شخصية الطفل فيما بعد تأثيراً كبيرًا وعميقاً أكثر من تأثير أيه جماعة أخرى وذلك من خلال ما يتعلق بحاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية من تغذية ورعاية وعطف فيتعلم منها اللغة التي يعبر بها عن تلك الحاجات ويفهم بها ما يسمع كما يتعلم كثيرا من العقائد السائدة وأساليب المعاملة والتفكير والطموح.

أما من الناحية الثقافية وما توصلت إليه بعض الدراسات السيسيولوجية حول الأسباب الثقافية الكامنة وراء الهدر بقطبيه الرسوب والتسرب ،أن النجاح أو الفشل لا يمكن أن تدرك أسبابها إلا بالرجوع إلى الثقافة الأصلية السائدة في الوسط الذي ينتمي إليه التلميذ والطلبة .[1] كما يلعب المستوى الثقافي للوالدين دورا كبيرا ،فالمستوى المتدني للأسرة في هذا الجانب يجعلها تفتقد لأدوات المتابعة والتشجيع الجيد ،لتحقيق نتائج مدرسية أفضل ،وهذا ما يجعل الطفل يعاني فقر في الخبرات ، فالتفاوت الاجتماعي والاقتصادي ينجز عنه أيضا تفاوت بين المستويات الثقافية والتعليمية ،والتي لها الأثر البالغ في نجاح أو فشل التلميذ في دراسته.[2]

---

[1] – ايدجارفور وآخرون ، ترجمة حنفي بن عيسى ،تعلم لتكون ،ط3،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر ،1979،ص124

[2] – دعيش عبد السلام : تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط في ضوء المؤشرات التعليمية ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2،2016،ص162.

وعليه فالأسباب الاجتماعية عديدة تشمل عادات وتقاليد المجتمع الخاصة به، غير أن هذه الأسباب تختلف من مجتمع إلى أخر ،ومن هذه الأسباب :

1- سوء المعاملة التي يتلقاها الطالب في بيته إما بسبب الفقر أو الجهل.

2- الأسرة المفككة وغير المترابطة لها دور الأكبر في تسرب أبنائها.

3-قصور الوعي بأهمية التعليم لدى البعض من أولياء الأمور وسيادة بعض العادات كالزواج المبكر للبنات.

3- انخفاض مستوى معيشة المواطنين .

5- القصور في بعث الوعي التعليمي والاجتماعي بين المواطنين خاصة في القرى

6- عدم وجود خدمة تعليمية قريبة مما يسبب في صعوبة الانتقال إلى مدرسة بعيدة .

7- الإفراط الزائد في تدليل الأبناء بحيث يصل بهم الأمر إلى الاستهتار وعدم تحمل المسؤولية ولاسيما عند إعطاء الأبناء قدرا كبيرا من الحرية إلى حد الفوضى .

د-الأسباب الاقتصادية:

إن الوضعية الاقتصادية السائدة في الأسرة هي أحد العوامل التي لها تأثير فعال على الحياة الدراسية للأبناء سواء في الالتحاق بالمدرسة أو في مواصلة الدراسة، وعليه يمكن أن نحدد هذه الأسباب فيمايلي :[1]

- إن الأوضاع الاقتصادية السيئة تعمل على قتل الطموح لدى المتعلمين بشكل خاص حيث تنحرف بوصلة تفكيره من الاهتمام بالتحصيل العلمي إلى تحسين وضعه الاقتصادي ، وذلك من خلال رغبة داخلية لدى الطالب نفسه ،مما يدفعه إلى ترك مقعد الدراسة أو من خلال ولي أمره الذي يدفعه إلى ترك الدراسة ليعينه للتغلب على الأوضاع الاقتصادية السيئة ،وتحسين مستوى معيشته وهذا من خلال إدماج أبنائهم في الحياة العملية وتفضيل عالم الشغل عن الدراسة ؛لاعتبار واحد أن بعض الأسر تعتبر الطفل مصدرا من مصادر الدخل .

-عدم قدرة الأسرة على تغطية تكاليف دراسة الأبناء خصوصا ذوي الأسر لكبيرة

---

[1] - الحاج قدوري، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة ورقلة ،2005،ص58

– إغراءات سوق العمل خصوصا في ظل ارتفاع مستوى العائد المادي من المهن الأخرى عن العائد من مهنة التعليم .

– قد يكون الطفل أكبر من إخوته ويضطر لترك المدرسة للبحث عن عمل ليعيل أسرته بسب غياب الأب عن الأسرة إما بالموت أو السجن أو الطلاق أو غيره .

من خلال ما سبق نجد أن الجانب الاقتصادي له تأثير ثانوي على ظاهرة الهدر فالواقع أن هناك الكثير من العائلات الغنية التي لا تبالي بتدريس أبنائها نتيجة عدم الوعي بأهمية المدرسة في تنشئة التلميذ تنشئة سليمة حتى يكون قادرا على مواجهة مستقبلا بعيدا عن الانحراف و الانحلال الخلقي، فالوضع الاقتصادي سلاح ذو حدين في تأثيره على الهدر فقد يكون عاملا في الحد منه أو عاملا يساعد على زيادة حجمه.

هـ–الأسباب البيدغوجية التربوية :

إذا كانت الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي ينشأ فيها الطفل تؤثر بشكل فعال في مواصلة الدراسة فإن الأسباب التربوية هي الأخرى تؤثر في النجاح أو الفشل الدراسي باعتبار أن المدرسة تشكل بيئة اجتماعية منظمة تحكمها قوانين وتفرض نمطا سلوكيا على التلميذ، فإن لها دورا هاما وفعالا في العملية التربوية، وقد تكون سببا في بروز ظاهرتي الهدر المدرسي ، إذ لم تجد الاهتمام والإمكانيات اللازمة للقيام بوظيفتها، ومن بين الأسباب نذكر ما يلي:[1]

***الأسباب المتعلقة بالتلميذ نفسه** :وهي الأسباب المرتبطة بشخصية التلميذ ،ويمكن أن نصنف الأسباب الأكثر حضورا وتأثيرا في الأداء الأكاديمي ،وتأثيرا في الأداء الأكاديمي السلبي للتلميذ حسب الباحث (depaepem–Karime 2007) في ثلاث فئات (نقص العمل البيداغوجي للتلميذ، محدودية قدراته ،نقص أو تأخر النضج العام للتلميذ)،كما تضاف إلى هذه العوامل المشكلات النفسية والمرضية، التي يعاني منها المتعلم. ومن بين المشكلات المرضية ما نجده يتعلق بالصحة الجسدية التي تؤثر على التحصيل الدراسي

[1]– الحاج قدوري ،المرجع السابق ،ص60.

للتلميذ كاضطرابات النمو الجسمي وضعف البنية الجسدية والأمراض العارضة والمزمنة، والعاهات الخلقية واضطرابات النطق والكلام ،أو السمع أو البصر. [1]

وفي السياق ذاته تؤكد رمزية غريب على أن سوء الصحة الجسدية للتلميذ، تستدعي غياب التلميذ عن المدرسة، مما تؤثر بشكل مباشر على تحصيليه الدراسي .[2]

***الأسباب المتعلقة بالمعلم :** للمعلم والأستاذ دورا كبيرا في تكوين التلميذ وتحصيله، فمهمة المربي كبيرة تقع تبعة كبيرة وأكبر تبعة في تشكيل شخصية الطفل بعد الوالدين ،وكثيرا ما يستلزم الحال من المدارس أن يكون عمله توجيها وتهذيبا وتربية خلقية ،بل كثيرا ما تبدو المدرسة للطفل مكانا أمينا ويبدو المربي عطوفا ،فالمعلم يواجه مشكلة التعامل مع جماعة من الأطفال يختلفون في الاستعدادات والعواطف والدوافع، هذه الأمور كلها تتحول وتتغير وفقا لتغير الحياة الإنسانية نفسها ،فالمدرسون يلاقون بعض العوامل في أن يقدروا حاجات بعض الأطفال الذين لا تجدي معهم التربية بطرقة عادية ومألوفة ،ومن هنا يلاقي البعض مالا يحبون وما لا يروقهم فيكون التسرب من المدارس لسبب عدم وضوح الأهداف في أذهانهم .[3]

كما قد يكون المعلم من أسباب التسرب بفعل جملة من الأسباب والتي قد تتمثل في شخصية المعلم غير الجذابة ،وعدم استخدامه لأساليب تدريسية مرنة تتماشى واحتياجات تلاميذه التربوية والنفسية والتي تستند إلى عنصر التشويق والإثارة وعدم الاهتمام بالتغذية المرتدة أثناء تدريسه ،أو بسبب غيابه المتكرر وعدم الرضا المهني والاقتصادي ،وبعده عن مكان عمله ،كل هذا يؤدي إلى عدم اهتمام التلاميذ و اللامبالات ،فيتأثر مستواهم الدراسي ويشعرون بالعجز فيحدث الفشل الدراسي أو ترك المدرسة .[4]

و- المناهج وطرائق التدريس: تعتبر المناهج التعليمية والطرق التربوية أحد العوامل الأساسية التي لها علاقة مباشرة بنجاح العملية التعليمية ،كما تلعب البرامج دورا واضحا

---

[1] -الحاج قدوري ، المرجع السابق ،ص60.

[2] – رمزية الغريب ، التعلم دراسة تفسيرية توجيهية ، د .ط، مكتبة الأنجلو مصرية ،1976، ص15.

[3] – إبراهيم الذهبي ،التسرب المدرسي في ظل الظروف غير مدرسية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة محمد خيضر بسكرة ،2015،ص 49.

[4] – هادي مشعان ربيع ، الارشاد التربوي وتطبيقاته وأدواته ،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،2003،ص 188.

لشد وجذب التلميذ نحو الدراسة أو انصرافه عنها ،وعليه فمن الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى ترك المدرسة مايلي :[1]

- المناهج الدراسية الموحدة في والريف والمدينة وغير مرتبطة بالبيئة المحلية .
- المواد الدراسية التي ترتكز على تعلم بعض المعلومات وخاصة القراءة والكتابة والحساب دون الإفساح لنشاطات وفعاليات ترتبط بالحياة الإنسانية في البيئة .
- المناهج التي يقتصر محتواها على الجانب النظري دون الاهتمام بالجانب العملي الملائم للتلميذ .
- طرق التدريس التي تعتمد على الحفظ والتكرار الألي .

طرق التدريس لا تلائم الفروق الفردية بين التلاميذ والتي لا تعتمد على الوسائل التعليمية المناسبة النقص في الوسائل التربوية التي تؤثر على انتظام التلاميذ .

ز-الكتاب المدرسي :

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة من وسائل التي يستخدمها المعلم كوسيلة في التدريس ،ويستخدمها المعلم كمرجع في تعلماته ،ويبقى الكتاب المدرسي وثيقة لتسهيل التعليم وفق النصوص والوثائق المرجعية للوزارة ،فهو المطبق للأهم المفاهيم المرتبطة بالمنهاج والوثيقة المرافقة ودليل المعلم ،فمن بين الأسباب المؤدية إلى الهدر في هذا الجانب :[2]

- البرامج الدراسية الجافة والمحدودة في نطاقها النظري والتي لا تهيء النواحي العملية أو الممارسة التطبيقية أو التدريب على المهارات اليدوية .
- قلة الأنشطة المحببة للتلاميذ وقلة الرحلات والزيارات الميدانية .
- النقص في إمكانيات وأدوات النشاط .

ك- الامتحانات والتقويم :

---

[1] -- البوهي فاروق شوقي، الرسوب في التعليم الابتدائي بدولة البحرين ،مجلة التربية المعاصرة ،القاهرة ،عدد 28، 1993، ص123.

[2] -- أحمد محمد الطيب ، الإدارة التعليمية (أصولها وتطبيقاتها المعاصرة)،ط1،المكتب الجامعي الحديث،1999،ص203.

تعد الامتحانات والتقويم كأساليب تقييمية تشخيصية لمدى تحقق الأداء في استخدام عدة أدوات في ذلك كالملاحظة والاختبارات والمقابلات والمتابعة والرقابة ،وللأسف الشديد فالامتحانات التقليدية مازالت مسيطرة على مدارسنا اليوم وبعيدة كل البعد على التقويم الحديث وقياس التحصيل الكمي لمعلومات الطالب فقط ومن هنا يصنف الطلبة إلى ناجحين وراسبين ويوجه الناجحين إلى فروع وتخصصات لا تتناسب وقدراتهم وميولاتهم، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى الفشل ثم إلى التسرب المدرسي فبالتالي أساليب التقويم ذات آثار سلبية على العملية التربوية ومساهمتها في بروز ظاهرة التسرب المدرسي ،وعليه فإن من أسباب الهدر المدرسي في هذا الجانب مايلي :[1]

- وسائل التقويم التقليدية التي ترتكز على الجانب المعرفي والتي لا تشمل الجوانب الأخرى .
- الاختبارات التي تعتمد على الذاكرة والتي تؤدي إلى نسب رسوب عالية .
- التهاون في إجراء التقويم المستمر طول العام الدراسي .
- عدم الاهتمام بتقويم كل تلميذ بالنسبة لنفسه ،والتهاون في ابلاغ أولياء الأمور بنتائج تقويم أبنائهم .
- قلة الدراسات العلاجية للتلاميذ المتخلفين دراسيا .

فضلا عن هذه العوامل يتحدث أبو عسكر عن الترفيع التلقائي وما يؤدي إليه من تبعات وتدني مستمر في مستوى التحصيل الدراسي، وعليه فالترفيع التلقائي يعمل على ترفيع طلاب متدني المستوى من صف إلى أخر ؛ لأن القائمين على التعليم يشترطون عددا محدودا لعملية الترسيب فيعملون على ترفيع باقي المتعلمين بالرغم من تدني مستواهم ،مما يولد تفاوت في القدرات بين المتعلمين المرفعين تلقائيا وزملائهم فيؤدي في نهاية الأمر إلى تسربهم من المدارس .[2]

---

[1] – عليان عبد الله الحولي،فايز كمل شلدان : أسباب الهدر التربوي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة وسبل علاجها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم ،المجلد 06،العدد12، 2013،ص 12.

[2] – أبو عسكر محمد فؤاد سعيد : دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله ،رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية غزة : فلسطين ،2009؛ 69

لـ- الأبنيـة المدرسـية :بمـا أن الأبنيـة المدرسـية تعد مـن الفضـاءات الحيويـة فـي تمـدرس المتعلم ،ويظهر تأثيرها من خلال:[1]

- النقص في المباني المدرسية .
- سوء حالة بعضها وعدم ملائمته للأغراض التعليمية .
- ضيق حجرات الدراسة وسوء تهويتها .
- النقص في الأثاث المدرسي وعدم صلاحيته .
- قلة الكهرباء والمياه الجارية ودورات المياه الصالحة للاستخدام .
- نقص الغذاء والرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية .
- عدم وجود فناء يزاول فيه التلاميذ أنشطتهم المحببة .

م-الإدارة التعلمية والمدرسية : وتظهر في بعض الجوانب من أهمها:[2]

- القصور والتهاون في تطبيق قوانين الالتزام .
- قصور الإدارة التعليمية عن متابعة التلاميذ ودراسة مشكلاتهم ,
- سوء توزيع الكفايات بين هذه المدارس .
- التأخر في اصدار حركة التعينات والترقيات والتنقلات إلى ما بعد بداية العام الدراسي وانتظام الدراسة .
- التهاون في مراجعة قوائم الحضور والغياب طول العام الدراسي بطريقة دورية منتظمة وتحت اشراف دقيق .
- قلة التعاون بين العاملين في المدرسة .

ن-الاشراف التربوي :

يعد الاشراف التربوي أسلوبا من أساليب تحسين العملية التعليمية التعلمية من خلال توجيهات وتقويمات المسؤول عن هذه العملية من مفتش ومدير ومستشار، فمن بين الأسباب المؤدية إلى الهدر بقطبيه في هذا المجال : [3]

---

[1] - عبد الغني النوري ، اتجاهات جديدة في التخطيط في البلاد العربية ،د.ط، دار الثقافة ،قطر،1988،ص240.

[2] - محمد عبد الرحيم نصرالله ،أساسيات في التربية العلمية ،ط1،دار وائل للنشر،عمان ،الأردن ،2001،ص 361

[3] - أحمد محمد الطيب ،مرجع سابق،ص203.

-قلة عدد المشرفين الأكفاء وكثرة عدد الفصول التي يشرف عليها كل موجه .

-سوء المواصلات التي تعوق المشرفين من الاتصال بالمدارس في المواعيد المقررة .

-تهاون بعض المشرفين في محاسبة بعض المعلمين .

-عدم التعاون بين موجهي الأقسام وموجهي المواد والمديرين والمعلمين لمعالجة مشكلة الرسوب .

ص-الاسباب الأخرى غير المدرسية :

وفي السياق ذاته فقد أشار الهميم إلى جملة من الأسباب الخارجية لظاهر الهدر ويمكن أن نوجزها فيمايلي :[1]

- **التقدم في المواصلات والاتصالات** :بلا شك يؤثر على نقل الثقافات من قريب أو بعيد وبالتالي تشكل خطرا على النسق الثقافي والاجتماعي والقيمي في البلاد ، فعلى سبيل المثال لا الحصر نظام (الأنترنت) يتم استخدامه من جانب الأطفال بصورة خاطئة كالفيديوهات المرئية لأفلام الكرتون وغيرها من البرامج والألعاب التي تشرد ذهن التلميذ ،مما يكون لديه روح نبذ وكره التعليم ثم الإعادة .

2- **القنوات الفضائية :**

شهد مطلع التسعينات تزايد في القنوات الفضائية التلفزيونية الدولية العابرة للحود عبر الفضاء، وأصبحت جزءا لا يتجزأ من حياة الفرد ،وعلى هذا تشكل هذه القنوات حدثا اجتماعيا كبيرا، قاد إلى تأثيرات واسعة النطاق على الأصعدة السياسية والاجتماعية والثقافية ،وكان الهدر نتيجة لتلك التأثيرات.

ومن خلال ماسبق طرحه حول أسباب التسرب والرسوب وعوامله يمكننا أن نصنفها في ثلاث فئات منها ما يتعلق بالأسرة : وتتحد في :الأمية ،المستوى التعليمي للوالدين ،ومستوى الدخل ،وأخرى تتعلق بالتلميذ وتشمل: نقص الدافعية للتعلم والانجاز ،ضعف

---

[1] -سعد محمد علي الهميم ، الخصائص الاجتماعية للمتسربين دراسيا، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة نايف للعلوم الأمنية ،:لرياض،2010،ص34.

القدرات العامة ،وأخيرا عوامل تتعلق بالمدرسة وتشمل :المبنى المدرسي ،البعد الجغرافي عن المدرسة ، التدريس غير فعال ،ضعف مؤهلات المؤطرين ...إلخ

3.2.3. طرق قياس الهدر التربوي :

قد يتبادر في أذهاننا عدة تساؤلات حول كيفية حساب نسبة الفاقد التعليمي ،وكيف يمكننا أن نتعرف على وجود هدر تربوي ؟ كل هذه الإشكالات يجيب عليها علماء والمهتمين باقتصاديات التربية من أجل قياس الإنتاجية في التعليم من خلال مؤشري الرسوب والتسرب ،وعليه فقد حددها عادل علي في الطرق التالية :[1]

*** طريقة الفوج الظاهري :**

يقصد بالفوج الظاهري كل التلاميذ المقيدين في الصف الواحد وفي نفس السنة بغض النظر على أنه مستجد أو راسب [2]، ولحساب عدد المتسربين لنفس الصف بين سنتين متتاليتين ،إلا أنها تعطينا تقديرا ظاهريا ،وقد يكون هناك وافدين جدد إلى المدرسة وبهاته الطريقة يمكن تتبع تدفق التلاميذ من صف إلى أخر ،وكلما كان ،وكلما كان عدد المتخرجين قريب من عدد الصف الأول دل على ارتفاع الكفاءة الداخلية للتعليم ،إلا أنها تعتبر دقيقة فهي لا تأخذ بالحسبان للرسوب وإنما التسرب ،فهاته الطريقة كما هو واضح تقوم بقياسها للتدفق الطلابي خلال السنوات الدراسية المختلفة ،دون اهتمام بإستقصاء الفوج الحقيقي أي بمعنى أن هذه الطريقة لا تحذف الطالب الراسب من الصف السابق ،أو الوافد إلى المدرسة أخرى ، وهي بهذا تبتعد عن الموضوعية والدقة ففي حالات ليست قليلة ؛نجد أن عدد التلاميذ في صف دراسي أكثر مما كانوا عليه في الصف السابق .[3]

*** طريقة الفوج الحقيقي** :ويقصد بالفوج الحقيقي مجموعة التلاميذ المستجدين الذين يلتحقون بالصف الأول مرة واحدة في أي مرحلة تعليمية حتى الانتهاء من الدراسة بنجاح

---

[1] – عادل علي صديق حاج أحمد ، أسباب التسرب الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ،رسالة ماجستير غير منشرة ،جامعة شندي ،2013،ص59

[2] . محمد منير مرسي ، تخطيط التعليم واقتصادياته ،ط1،عالم الكتب ، القاهرة ،ص141.

[3] –محمدي حمزة ، التسرب المدرسي والكفاءة التعليمية في الجزائر،مجلة أفاق للعلوم ،جامعة الجلفة ،العدد04، 2016،ص138–139

أو رسوب أو فصل بسبب الفشل في الدراسة ،[1]وتتم هذه الطريقة بتتبع نوع معين من التلاميذ عبر النظام منذ التحاقهم به حتى الخروج منه ومن خلال حساب معدلات الرسوب والنجاح الخاصة بكل صف يمكن تقدير حجم الظاهرة وهي الطريقة التي سماها (Blot) بطريقة تحليل الفوج ،وقد وضع في عام 1965م نموذجا رياضيا يحتوي مجموعة من المعادلات التفاضلية لحساب تلك الظاهرة .

***الطريقة الشاملة** : تقوم هذه الطريقة بدراسة شاملة بكل أفواج التلاميذ في المرحلة المراد دراستها ومن الواضح أن هذه الطريقة مشابهة لطريقة الفوج الظاهري ،أما في حالة اعتمادها طريقة الفوج الحقيقي فتصبح أكثر صعوبة وتعقيدا.

***طريقة العينات** : تعتمد هذه الطريقة على اختيار عينات من مدارس المرحلة المراد قياسها ،وهذا يعني تحديد بعض المدارس ويكون تحديد واختيار العينات خاضعا للشروط العلمية لاختيار العينة العشوائية كانت أم حقيقة ممثلة .

* **طريقة إعادة تركيب الفوج** :تعتمد هذه الطريقة على قياس التدفق الطلابي وتعد من أفضل الطرق لقياس كفاءة النظام الداخلي للتعليم وتتضمن هذه الطريقة خطوتين هما :

-حساب معادلات التدفق الثلاث (النجاح –الرسوب–التسرب) لكل صف وعام دراسي لفترة زمنية محددة .

-رسم هيكل بياني للتدفق يصف التقدم الدراسي للفوج .

4.2.3 الأثار السلبية للهدر التربوي :

ورد في الأدب التربوي الحديث أن هناك آثار سلبية للهدر التربوي تتمثل في أن المتسربين يشكون هدرا وفاقدا خطيرا في الأنظمة التربوية ،ويمثلون فئة من الأفراد الذين يتميزون بعدم إكمال النضج في شخصياتهم ،كما أنهم يفتقدون إلى التربية المتوازنة والمتكاملة من النواحي الجسمية والعقلية ،إضافة إلى افتقارهم إلى التفكير العلمي والمهارات

[1] – محمد أحمد العدوي : الكفاية الداخلية للمؤسسات المفهوم وطريقة القياس،ص157

والمعارف والقيم والاتجاهات المرغوب فيها [1].وفي هذا الصدد يحدد دعيش عبد السلام الأثار السلبية للهدر التربوي في مايلي [2] :

***انعكاسات على النظام التربوي :**

وتتعلق بالأثار السلبية التي يتركها كلا من الرسوب والتسرب على النظام التعليمي ككل وعلى المؤسسات التربوية ،حيث نجد المتعلمين الراسبين يستغرقون وقت أطول في إنهاء المرحلة التعليمية ،مما يخلق محدودية الأماكن البيداغوجية وتقلص فرص القبول والالتحاق ،وزيادة حجم الفصول الدراسية والذي يظهر من خلال الاكتظاظ في الحجرات ،كما أن الرسوب والتسرب يؤثران بصفة مباشرة في فعالية النظام التعليمي ، ويفشل هذا النظام في تحقيق أهدافه الأساسية وهو الاحتفاظ بالمنتسبين إليه إلى غاية استكمال مساراتهم التعليمية بنجاح ،وعلى هذا فإن الهدر يؤثر على التعليم في جوانب عدة منها :الجوانب ذات العلاقة بالمحيط التربوي ،والتي تشمل الإدارة المدرسية ،والمعلمين ،طرائق التدريس، المنهاج ،نظام الاختبارات ،المبنى المدرسي.

***انعكاسات اقتصادية :** بما أن التعليم استثمار للقوى البشرية فالرسوب والتسرب من معوقات نجاح هذا الاستثمار، وقد دلت العديد من الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية التي أجريت في مجال اقتصاديات التربية على وجود تناسب بين الكفاية الإنتاجية للتعليم ،والدخل الاقتصادي المادي وبين المستوى التعليمي الذي وصل إليه الفرد. فالإهدار يتسبب في ضياع الجهود البشرية للنهوض بالأوضاع التعليمية لمستويات أفضل وعدم تحقيق النتائج المرجوة من الأموال المستثمرة في ميدان التربية ،زيادة تكاليف المتمدرسين لازدياد عدد سنوات اللازمة لتخرجهم ،وكذا تأخر التحاقهم بسوق العمل ، او التحاقهم بكفاءات ومؤهلات بسيطة ،مما يؤثر على الدخل الفردي لهم وعلى الدخل القومي العام .

---

[1] – عادل علي صديق الحاج ،مرجع سبق ذكره،ص 59

[2] – دعيش عبد السلام : تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط فيضوء المؤشرات التعليمية ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة محمدلمين دباغين سطيف 2، 2016،ص164-165

***انعكاسات فردية (ذاتية):** في هذا المستوى تظهر الأثار السلبية على الراسب أو المتسرب نفسه ، أي تتجلى سلبيات هذه العملية في نفسية المتعلم وفي حياته الدراسية والعملية المستقبلية ،فالطفل الذي يرسب مرة أو أكثر يجعله ذلك يتمدرس لدى فئة خاصة أقل من سنه ،مما يسبب له الاحراج والخجل والانسحاب وهي كلها اضطرابات نفسية تظهر على سلوكياته في المدرسة ،كون الراسب في نظر صورة من الفشل وعدم التكيف المدرسي، وهو من الممهدات للتسرب والتخلي عن المدرسة ،سوءا إداريا عن طريق الطرد ،لكن يبقى السبب الجوهري في تقييم التلميذ في الامتحانات الرسمية وما تدلي به من نتائج ،إضافة لذلك فالمتسرب يتمتع بكفاءة غير عالية مما يجعله يستغل وظائف بسيطة، مما تسمح له بالحصول على دخا منخفض كما يبقى المتسرب كما ذكرنا سابقا عرضة للآفات الاجتماعية المختلفة بسبب الترك المبكر للمدرسة .

***الانعكاسات الثقافية :** لا يستطيع المتسرب تثقيف نفسه من خلال المجتمع وتغيراته ،ولا يستطيع مواكبة العولمة .[1] ونجده في الجانب الديني لايعرف ماله وماعليه من واجبات وحقوق في أمور دينه في أمور دينه ودنياه .[2]

ويضاف إلى الانعكاسات السابقة مايلي :[3]

1- ازدياد عدد الأمية خاصة إذا كان التسرب قبل إكمال المهارات الأساسية .

-زيادة حجم المشاكل الاجتماعية :انحراف الأحداث والجنوح وتعاطي المخدرات ،السرقة ،الاعتداء على الأخر وممتلكاته .

-خسارة على مستوى الأسرة والمتمثل في فقدانها عاملا يضاف إلى قوتها المادية والمعنوية .

-ارتفاع معدلات التكلفة لكل تلميذ .

- الهدر يحرم الطالب من التعليم وبالتالي من فرص الترقي في السلم الاجتماعي.

---

[1] – محمد زيبان حمدان ، أساليب التعليم الفردي والتخطيط التربوي ،ط1، دار التربية الحيثة ،1991،ص88,

[2] – عبد الرحيم دفع الله بلل، التسرب الدراسي وطرق معالجته بين تلاميذ المرحلة الأساسية بمحلية شندي ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة شندي ،2009،ص29.

[3] – البوهي فاروق شوقي،مرجع سابق ، ص123.

-يؤخر الطالب من الالتحاق بسوق العمل مما ينعكس على مستوى الدخل القومي .

- انخفاض من مستوى الوعي التربوي والسياسي لدى جزء كبير من أبناء المجتمع ،وهذا من شأنه أن ينعكس في قلة وعيهم بالأخطار التي تحيط به ،نتيجة لعدم نضجه واكتمال خبرته مما تجعله أقل كفاية ، وهذا مؤشر كبير لضياع للطاقات البشرية في المجتمع .

4.الاتجاهات المفسرة للمردود التربوي:

خضع موضوع المردود التربوي للبحث ،فوضعت له نظريات عدة وتعددت له اتجاهات ومقاربات فسرت مظاهره ومؤشراته ،ومُثل المردود التربوي بالهدر في التعليم بقطبيه (الرسوب والتسرب)،التفوق ،النجاح الدراسي ،ولكي يكون الباحث أكثر إلماما ودقة في تثبيت المعلومات المعرفية وأكثر فهما وأيسر في وصف مدلولاتها النظرية سوف يستعرض عدة اتجاهات ونماذج اهتمت بهذا الجانب ونذكر منها :

أ-الاتجاه الكلاسيكي :

ركز الاتجاه الكلاسيكي في تفسيره لمظاهر المردود التربوي السلبي على مؤشريه الرسوب والتسرب المدرسي على ثلاث نظريات :[1]

* **النظرية النفسية** والتي تلخص فحواها في التركيز على إلى إحباط الذات بالدرجة الأولى ؛أي أن ظاهرة التسرب أو الرسوب تحدث نتيجة لعدم نجاح المتعلم في تحقيق أي إنجاز أكاديمي له فيلزمه الفشل وخيبة الأمل التي بدورها تؤدي إلى انخفاض لتقديره لذاته وتقل ثقته بنفسه ،مما يعكس مشاعر الإحباط وخيبة الأمل من الدراسة وفي نهاية المطاف يلجأ المتعلم للتسرب والانقطاع عن الدراسة كلية أو الرسوب والتكرار .

***النظرية المرضية الاجتماعية** :تعتبر هذه النظرية الانخفاض في المستوى الاجتماعي والعائلي والاضطرابات التي تتعرض لها سببا في الرسوب المدرسي، حيث أن غياب أو نقص الوسائل التربوية والثقافية يسبب إعاقة على المستوى الاجتماعي واللغوي مما يؤثر سلبا على المتعلم في تعلمه .

---

[1] – عبد المريد عبد الجابر، التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة ،جامعة حلوان ،منتدى دراسات وبحوث المعوقين ، ص 06، متوافر على الرابط /www.gulfkids.com

* **نظريـة علـم الاجتمـاع النقـدي** :ترى هذه النظرية أن الرسوب والتسرب والنجاح عملية مبرمجة من طرف جهاز التعليم والجهاز الاجتماعي والاقتصادي ،وبالتالي تتحكم في ذلك عوامل عديدة ،ومن بينها نذكر عدم المساواة الطبيعية ،اختلافات الثقافات ،واختلاف طرق التوظيف في المدارس .

ب-الاتجاه الاجتماعي :

في نظر المتخصصين في ميدان علم الاجتماع، يعود أو يتوقف النجاح والرسوب المدرسي على اضطراب ثقافي لعائلات الأوساط الشعبية وعدم الانسجام بين الثقافة العائلية والثقافة المدرسية وعجز المؤسسة التعليمية، وهذا ما أدى بهم إلى البحث عن العلاقة الارتباطية بين مكونات الوسط العائلي الذي يتحدد والمستوى التعليمي عامة عن طريق الطبقات الاجتماعية المهنية للوالدين، وتوصل أصحاب هذا الاتجاه إلى أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين المستوى التعليمي للأم ورسوب أو نجاح المتمدرسين، كما أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين الطبقة الاجتماعية المهنية ونجاح أو رسوب المتمدرسين. وهناك متخصصين في هذا الاتجاه يرون أن أسباب النجاح والرسوب قد تعود إلى الفرق بين المؤسسات التعليمية، وطبيعة التفاعل داخل المؤسسات وكذلك داخل القسم . [1]

ج-الاتجاه الاجتماعي الثقافي :

وفي هذا المقام أشارت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية كالتي قام بها "بورديو" و"باسرون " (Bourdieu&Passeron) ، في مجال علم الاجتماعي التربوي، أن التباين في مستوى النتائج لدى المتعلمين، أي في مستوى النجاح المدرسي، يعود إلى تباين في المستوى الثقافي أي مستوى ثقافي محدد اجتماعيا، حيث أن نجاح المتمدرسين يتوقف على ما تفرضه المدرسة من تجاوب مع ثقافتها، وهذا سوآءا في محتواها أو في طريقة نقلها لهذا المحتوى أو في القيم والمعايير التي تفرضها، علما أن المتمدرسين لا يملكون كلهم نفس الرصيد الثقافي مما يؤدي إلى ارتباط نسب نجاح المتمدرسين في دراستهم برصيدهم الثقافي

---

[1] – حميدي مجيد ، تحقيق حول جامعة الجزائر من خلال مردودها والعلاقات بين الحركات الداخلية للطلبة ووضعياتهم في العملية التعليمية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر ،2008،ص 164

الذي ورثوه من عائلاتهم، حيث أنه لكل عائلة رأسمال ثقافي معين واستراتيجية لإعادة إنتاج نفسها.[1]

د-الاتجاه المرتبط بنظرية الانتساب :حسب واينر(Wiener) يرجع الرسوب والتسرب المدرسي إلى ثلاث متغيرات أساسية وهي:[2]

- المكان الذي هو أصل السبب والمتمثل في عوامل داخلية خاصة بالفرد وعوامل خارجية.
- إستقرارية السبب أو عدم إستقراريته.
- التحكم وهو إمكانية أو عدم إمكانية التحكم في السبب.

فقد يفسر المتمدرس رسوبه لسوء المراجعة (عامل داخلي خاضع للتغير والتحكم) أو لقساوة المعلم (عامل خارجي لا يتغير لكن يمكن التحكم فيه).

أن ارتفاع الانتساب للعوامل الداخلية يرتبط بالتكيف مع "Dubois" ويرى القيم الاجتماعية وهذا خاصة كلما تقدم الفرد في السن، ولهذا يختلف الانتساب الداخلي بإختلاف المجتمعات لأنه يتوقف على عوامل ثقافية.

هـ- **الاتجاه الحديث** :ركز الاتجاه الحديث في تفسيره لمظاهر المردود التربوي فيما يلي :

*** نظرية المستوى الواحد:** تنطلق هذه النظرية من مؤشر الرسوب و تعني به أن لكل صف مستوى معين للتحصيل و كذا مقاييس خاصة ، وفقا لبرامج مقررة ، على المدرسين احترامها ، تناسب نظريا على الأقل ، عمر التلاميذ و قدراتهم بصفة عامة وتلائم نوعية التعليم و أهدافه . كما تعني هذه النظرية أن المستويات تنتقل تدريجيا و بكيفية تصاعدية عبر الصفوف ، أي ما يعرف بالطابع الفصولي – التتابعي للتعليم و ويقصد بهذا الأخير أن المادة الواحدة من المقرر تقسم وتجزأ إلى مجموعة من الدروس والوحدات وداخل كل وحدة درس أو كل وحدة دراسية هناك مواضيع تكون عبارة عن حلقات متسلسلة يؤدي الواحد منها إلى الأخر بالضرورة .فمثلا في الحساب لا يمكننا أن نتعلم القسمة قبل تعلم

---

[1] –شبل بدران وحسن البيلاوي ،علم الاجتماع المعاصر،ط1،دار المعرفة الجامعية مصر ،1997،ص35

[2] – حميدي مجيد ، مرجع سبق ذكره ،ص 165

الضرب ولا يمكننا أن نستوعب ونتعلم هذا الأخير قبل أن تعلم عمليات الجمع والطرح ..إلخ .[1]

ونتيجة لهذه الطبيعة التعاقبية والمتمثلة في ارتباط المواضيع داخل الدرس الواحد أي التنوع ضمن إطار الوحدة الواحدة ،وبنائها بشكل متسلسل ،لا يكون أمام التلميذ خيار سوى النجاح، ذلك أن فشله في اكتساب الوحدة الأولى مقترن بالضرورة بالوحدة الثانية ،فالفشل يولد الفشل لامحالة في ذلك ؛بمعنى ذلك أن التلميذ لم يحصل على القدر المرغوب فيه و بالتالي لا يستطيع مسايرة زملائه في الصف الموالي و معنى أن ينجح التلميذ ، والعكس صحيح هو أن يكون قد حصل على مستوى الصف الذي يوجد فيه ،ويكون بالتالي قادرا على إتباع مستوى الصف الموالي .

* **النظرية الكيفية:** تفسر هذه النظرية التفوق باختلاف النوع فالمتفوق شخص يميز بقدرات غير موجودة عند الفرد العادي ،كذلك بين المتفوقين أنفسهم ، فالقدرات والمواهب التي يمتلكها شخص منهم ليست نفسها عند الآخرين.[2]

* **النظرية الكمية:** هي عكس النظرية الكيفية وتقول بأن الفرق بين المتفوق وغير المتفوق هو الفرق في الكم، وهذا يحكم وجود السمات المميزة لكل منهما كالاختلاف في نسبة الذكاء والقدرات العقلية الأخرى وتعتبر من أفضل النظريات لاعتمادها على أساليب الإحصاء .[3]

مناقشة الاتجاهات النظرية المفسرة للمردود التربوي :

من خلال ماسبق نرى أنه ، عند تفسير المردود التربوي في ضوء المقاربات السابقة يتضح أنها رغم كونها ألقت الضوء على العوامل المهمة فيه ، في شقيه السلبي والايجابي ،إلا أن هذه الاتجاهات النظرية جاءت قاصرة على استيعاب كافة جوانب مظاهر المردود التربوي ،تلك التي تتسم بالتعقيد ،وتتضمن جوانب متعددة نفسية ،اجتماعية ،ثقافية وغيره.

---

[1] – محمد الدريج ، الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي ،منتدى مبادرات الأساتذة المغاربة ،تم الاطلاع عليه بتاريخ 2015/03/20

[2] – بوجلال السعيد ،مرجع سبق ذكره ،ص96

[3] – طلعت محمد أبوعوف، ،مرجع سابق ،ص113.

أي أن كل اتجاه من الاتجاهات التي تم استعراضها قدمت نتائج هامة دعمت افتراضاتها ،لكنها تبقى غير كافية لوحدها في لتفسير كل مظاهر المردود التربوي (السلبية /والايجابية) ؛ لأن أغلب مظاهر المردود لها أسباب متباينة ومتداخلة فيما بينها .

لذلك يرى الباحث ومن خلال ماسارت إليه العديد من الدول بالبحث عن مؤشرات وعوامل أخرى كفيلة بتحديده أكثر ،وهذا ما سارت اليه هذه الدراسة بالتركيز على التسيير البيداغوجي كمؤشر من مؤشراته بالبحث عن العلاقة بين الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية ،ومن ثم الانطلاق في دراسة مظاهر المردود التربوي من منطلقات تأخذ في الحسبان ،تنوع عناصرها والعوامل المؤدية إليها مع التأصيل العلمي المدروس لجوانبها المختلفة بالعودة إلى التشريع المدرسي والمنشورات والمراسيم والقوانين المنظمة للحياة المدرسية والتي اهتمت بالمتعلم قبل سن التعليم الالزامي من مرحلة التحضيري إضافة إلى اهتمامه بسائر المراحل التعليمية ومخرجات العملية التعليمية وكفاءة النظام التعليمي .

الفصل الرابع

العلاقة التصورية للتسيير البيداغوجي بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية.

تمهيد

1 – المدرسة الجزائرية وتسيير التعليم الابتدائي بها.

1.1.تعريف المدرسة .

2.1 خصائص المدرسة .

3.1 الإدارة المدرسية.

4.1.غايات المدرسة الجزائرية .

5.1. المدرسة الابتدائية الجزائرية وتنظيمها .

2– التجربة الغربية حول التسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمؤسسات التعليمية (ألمانيا–فرنسا–فيرلندا).

1.2.التجربة الألمانية .

2.2.التجربة الفرنسية .

3.2.التجربة الفيلاندية .

3– التجربة العربية حول التسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمؤسسات التعليمية (مصر ،تونس ،الجزائر)

1.3.التجربة المصرية .

2.3.التجربة التونسية .

3.3.التجربة الجزائرية.

5– قراءة سوسيولوجية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الجزائرية

خلاصة الفصل .

تمهيد :

لقد تطورت المفاهيم المرتبطة بالمؤسسات التربوية وأنماط تسييرها ، خصوصا في أنماط تسيير المدرسة باعتبارها النواة الأولى لبناء مواصفات الانسان المعاصر وتأهيله لمواكبة المستجدات، وفي صقل مهارات الفاعلين التربويين والمساهمة في تحقيق المردود الأنجع ،وفي ضوء ما سبق يركز هذا الفصل على التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة مع تجارب غربية وعربية في هذا الشأن، والتركيز على المدرسة الجزائرية محل الدراسة.

1. المدرسة الجزائرية وتسيير التعليم الابتدائي بها:

من منطلق أن المدرسة مؤسسة تربوية ,و هذه الاخيرة هي تنظيم اجتماعي ضروري لا غنى عنها لأي مجتمع من المجتمعات البشرية بما تقوم به من مسؤوليات في إعداد النشء و تأهيله ،فضلا عن إعداده وتزويده بالمهارات والخبرات و المعارف المناسبة لعمره و التي تؤهله للالتحاق بالمراحل التعليمية ،كما أنها تعد مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع فهي متأثرة بكل ما يجري في مجتمعها و مؤثرة فيه أيضا ،فهي الأداة والوسيلة و المكان الذي بواسطته تنقل الفرد من حال التمركز حول الذات إلى حال التمركز حول الجماعة .[1] وهي الوسيلة التي يصبح بها الفرد إنسانا اجتماعيا و عضوا فاعلا في المجتمع .

إذن فالمؤسسة التربوية هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية و هي تطبع أفرادها تطبيعا اجتماعيا لتجعل منهم أعضاء صالحين2

كما تشكل هذه المؤسسات التربوية نظاما معقدا و مكثفا و رمزيا من السلوك الانساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البيئة الاجتماعية ،وهذا يعني بدقة أنها كما تبدو لعالم الاجتماع تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات الاجتماعية و التربوية في داخلها وفي خارجها .[3]

وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلي إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا و تربويا كما يطلق عليها السوسيولوجيون مؤسسة شكلية رمزية معقدة تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين وتنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربويا عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين4

---

[1] – السيد علي شتا و فاديه عمر الجولاني، د ط، علم الاجتماع التربوي، دار النشر، مكتبة وطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة، 1997، ص 143 .

[2] – السيد علي شتا و فاديه عمر الجولاني، مرجع سابق ،ص144.

[3] – لطيفة طبال ،"أزمة التربية "،مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية لجامعة البليدة ،العدد 1 ،سبتمبر2008 ،ص167–183.

[4] علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ،علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، مجد المشوشة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط1، بيروت ،2004 ،ص 20.

ومن هنا يمكن تعريف المؤسسة التربوية بأنها تلك البيئات أو الأوساط التي تُساعد الفرد على النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيته الاجتماعية والنفسية والمعرفية ..، والتفاعل مع من حوله من أفراد، والتكيف مع من ما حوله من مكونات.

وإذا كانت عملية التربية تبدأ مع بداية الحياة، وتنتهي بنهايتها، فذلك يعني أن حدودها لا تقف عند الأسرة، بل تغطي عددا كبيرا من المؤسسات التربوية الأخرى: كالمدرسة، وجماعة الأقران، وأماكن العبادة، والجماعات المهنية، ووسائل الإعلام. وإذا كانت التربية تبدأ في إطار الأسرة، فإن أهمية المؤسسات التربوية تتزايد كلما تدرج الفرد في نموه من مرحلة إلى أخرى. وتتباين عدد المؤسسات بتباين مستوى تطوره الاجتماعي والحضاري ،ولعل من بين هذه المؤسسات التربوية التي ترتكز عليها دراستنا هذه هي المدرسة :

1.1. تعريف المدرسة :

إن المدرسة تاتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية في سلم التربية والتنشئة الاجتماعية ، وهي المؤسسة التي تتولى جانبا هاما في تربية الأفراد معرفيا وسلوكيا ومهنيا، وتأتي أهمية المدرسة على المستوى المعرفي والمهني من خلال التطور الحضاري الذي حققه المجتمع الإنساني حيث:" أصبحت الأسرة قاصرة بمفردها عن تأمين متطلبات النمو المعرفي عند الأطفال"1

وتعتبر المدرسة وسيلة من وسائل الحراك الاجتماعي، والصعود الاجتماعي وهي تلعب دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعي السياسية السائدة في المجتمع.

وتلعب دورا كبيرا في تحقيق الوحدة السياسية والثقافية للمجتمع بصورة عامة، فالأطفال ينتمون إلى أسر مختلفة، متباينة في مفاهيمها وتطوراتها، والمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تستطيع أن تحقق لهم التجانس الفكري والثقافي في إطار المجتمع الواحد، كون التنشئة الاجتماعية تكون بسيطة في المجتمعات البسيطة وتقوم على التقليد والتلقين أكثر من قيامها على التمييز والتفكير ، أما في المجتمعات المعقدة فإن هذه العملية تتعد في صورها وفي الوسائط التي تقوم بها وترتكز على حق التفكير و حسن الاختيار2

---

1 – ملكة أبيض، علم الاجتماع التربوي، الوحدة، دمشق، 1982 ،ص23

2 –محمد الهادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الانجلو، مصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، 1964 ، ص109

،وبالرجوع إلى العوامل التي أدت إلى نشوء المدرسة في المجتمع نجدها متعددة منها ما يأتي :

– اتساع دائرة الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية من المجتمع، وتزايد متطلبات تلك الأنشطة من المهارات والقرارات وذلك ما جعل مسؤوليات الإعداد والتوزيع تتزايد عن إمكانية الهيئات التي تتولى بعض تلك المهام والمسؤوليات لتدريب الأفراد وإعدادهم .

– اختلاف نمط الحياة الاجتماعية عن النمط التقليدي للأسرة حيث كان الانتماء قائما على الدم والاقليمية ،في حين نجد أن ظروف الحياة في المجتمعات المعاصرة أصبحت مغايرة تماما لظروف الحياة في دائرة الحياة الاجتماعية[1]

– تزايد التراث الثقافي للمجتمعات البشرية وحاجة المجتمع لهيئات ومؤسسات تعمل على حفظ هذا التراث ونقله بين الاجيال وبالتالي تساهم في الحفاظ على وجود المجتمع واستقراره.

– تعقد التراث الثقافي وتنوع عناصره من المكتشفات و المخترعات ما ترتب عليها من تزايد المعرفة وتعقدها، وهنا أصبح من الصعب على العشيرة والجماعة التقليدية تبسيط التراث كي يسهل نقله بين الأجيال ،وذلك ما أدى إلى نشأة المدرسة أو المؤسسة التربوية لتولي مسؤولية تبسيط التراث الثقافي وما ينطوي عليه من مكتشفات واختراعات حتى يسهل نقله بين الأجيال بغرض استيعابها وهضمها.**2**

– كما يشكل الاتصال و الاحتكاك بين المجتمعات البشرية إحدى العوامل المهمة التي دعت لوجود مؤسسات تربوية و ذلك لأن الاتصال و الاحتكاك بين المجتمعات يترك تأثيرات على المجتمع واستقراره ،فضلا عن أنه يولد الحاجة لتأكيد أو غرس بعض الأراء الثقافية و نبذ ما يؤثر على نمو المجتمع و استقراره و توازنه

و يأتي العامل الأكثر تأثيرا في حياة المجتمعات المعاصرة و المتمثل في التقدم الصناعي و التكنولوجي وارتفاع مستوى التقنية المعاصرة و ما ترتب عليها من تقدم المجتمع و تخلفه

---

[1] السيد علي شتا ، فادية عمر الجولاني، المرجع السابق، ص 44

[2] معتز الصابوني ، علم الاجتماع التربوي، دار أسامه المشرق الثقافي، عمان، ط 1، 2006 . ص 78

و اتساع دائرة التخصص، وذلك ما جعل دور المدرسة يتعاظم في مجتمع اليوم فضلا عن أنه اقتضى ترشيد المؤسسات التربوية و تطوير برامجها و تنميتها بالصورة التي نجعلها تستوعب تقنيات العصر المتطورة بحيث تمكن من تدريب الأجيال عليها و إعدادهم بما يلبي حاجات المجتمع من أعضاءه لاستثمار التكنولوجيا المتطورة و توظيفها في تنمية المجتمع و دعم تقدمه و استقراره في نفس الوقت .

و بذلك نجد أن تطور الحياة الاجتماعية و النمو الثقافي المتزايد و المتراكم خلال التاريخ الطويل للمجتمع البشري أدى إلى ظهور الحاجة، لدعم قدرة الإنسان على مواجهة مشكلات الحياة و تلبية احتياجات المجتمع و توقعاته من الإنسان ،و ذلك ما اقتضى بدوره نشأة المدرسة التي تضم متخصصين في التدريس و فنيين إضافة إلى فئات التلاميذ بمختلف مستوياتهم .و قد اصطلح على تسمية هذه الهيئة أو المؤسسة بالمدرسة كما اصطلح على أن مهامها المتعلقة بإعداد الافراد بالتربية المدرسية[1]

أما اليوم فقد تطورت مهام و مسؤوليات المدرسة و تزايدت وظائفها و أصبحت ضرورة للمجتمعات ،و لاغنا عنها لمواجهة مشكلات الإنسان و تعقد ظروف الحياة و تعدد مصالح الجماعات داخل المجتمع وتنوع التخصصات و تزايد الحاجات إلى المهارات الدقيقة المتعددة كما تنوعت وظائف المدرسة كمؤسسة تربوية، فتوسعت آلياتها من إعداد المعلمين للقيام بمهام التدريس في تلك المدارس، ووضعت المناهج ورصدت لها الميزانيات ووضعت لها القواعد التنظيمية .

أما بالنسبة لتصنيف أنواع وأنماط التربية في المجتمع فمنهم من اهتم بإبراز نمط التربية النظامية و التربية اللانظامية و منهم من صاغها بمسمي التربية المدرسية والتربية اللامدرسية و كل من الفريقين يتفق مع الآخر في أهمية التمييز بين النظامين وذلك لإبراز سمات و مميزات كل من النظامين بالنسبة لإعداد الفرد من ناحية و بالنسبة للمجتمع من ناحية أخرى.

---

[1] السيد علي شتا ، فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص ص 145. 146

و الواقع أن لكل من التربية المدرسية و التربية اللامدرسية أهميتها ووظائفها بالنسبة للفرد و المجتمع .

2.1. خصائص المدرسة :

على اعتبار أن المدرسة مؤسسة عمومية تنفذ الأهداف التي يتبناه المجتمع ويرسمها لنفسه وفقا لخطط ومناهج محددة . ويصف محمد لبيب النجيحي المدرسة بأنها وسيلة وآلة ومكان في آن واحد ، بحيث ينتقل الفرد في ذلك المكان وبواسطة تلك الآلة ,من حياة تتمركز حول ذاته إلى حياة تتمركز حول الجماعة ،وبحيث يصبح من خلال تلك الوسيلة إنسانا اجتماعيا وعضوا منتجا وفاعلا في المجتمع 1

ويتحدث إبراهيم ناصر عن مجموعة خصائص تميز المدرسة عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتصف بما يلي :2

- **بيئة مبسطة** :فهي تبسط المواد التعليمية للتلاميذ، وتنظمها وفق أسس تربوية محددة ليسهل تعلمها واستيعابها.
- **بيئة موسعة** : فهي توسع آفاق التلاميذ ومداركهم نحو ذواتهم والآخرين ،ونحو أدوارهم، ونحو الماضي والحاضر والمستقبل .
- **بيئة صاهرة** : فهي تصهر ميول التلاميذ وخلفياتهم في بوتقة واحدة ؛ليتسنى لهم التواصل والتفاعل مع بعضهم بعضا دون التوقف عند الفوارق الاجتماعية أو غيرها .

-**بيئة مصفاة**: فهي تنقي التراث مما قد يعلق به من أساطير وشوائب وفساد ،وتعزز الفضائل والاتجاهات الجديدة .

وتتميز المدرسة بميزات خاصة تنفرد بها عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى من أهمها :3

- أن لها مجتمعا خاصا بها وهم المدرسون والتلاميذ ،فالمدرسون ذوو الإعداد الأكاديمي المتخصص يقومون بعملية التعلم ويتصفون بصفات مهنية معينة ،والتلاميذ يتعلمون

---

1 -محمد عبد القادر عابدين ،الإدارة المدرسية الحديثة ،ط 1،دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله فلسطين ،2001ص45

2 -المرجع نفسه ،ص 45

3 -امحمد عبد القادر عابدين ،مرجع سابق، ص 45

ويدخلون المدارس بناء على اعتبارات محددة من حيث السن والنوع ،وأحيان المقدرة على التحصيل .

– أنها تمثل مركز للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة التي تتخذ مدخلا للتفاعل الاجتماعي ،حيث تتفاعل جماعة المدرسة من مدرسين وتلاميذ.

– يسود أفراد مجتمعها الشعور بالانتماء والفريق الواحد ،ويتأكد ذلك الشعور في المسابقات والأنشطة المدرسية ...

أما خصائص المدرسة الابتدائية في الجزائر ،فيمكن التعرض إليها من خلال النقاط التالية :

2-2- الإدارة المدرسية:

إن الإدارة في الأصل العربي من أدار يدير إدارة فهو مدير،وهي الشيء المدار،والإدارة هي الجهاز الذي يدير أمور الشركة أو المؤسسة ،أما الإدارة في الأصل اللتيني (ADMINISTRATION) مكونة من جزئين (Ad)،ومعناها اللفظي(TO) وتعني (لكي)، والجزء الثاني هو كـ لمة(ministre) وتعني كلمة (خدمة)،ولهذا فإن المعني اللفظي لكلمة الإدارة في الأصل اللاتيني يعني القيام على خدمة الأخرين ،أو تقديم يد العون للآخر.[1]

ومن ثم فالإدارة المدرسية معجميا :تعني الجهاز الذي يتحكم في المدرسة ويدير أمورها،واذا اتجهنا الى تعريف الادارة من الناحية الإصطلاحات رغم تباين تعاريف المفكرين والمختصين حولها لكنها لا تخرج عن كونها:مجموعة الجهود التي يبذلها المدير وطاقمه الإداري والتربوي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة [2].

تشكل الإدارة المدرسية جزءا من الإدارة التعليمية ،والإدارة التربوية ،إذ أن صلتها بهما صلة الخاص بالعام ،وهي لا تشكل كيانا قائما بذاته ،بل إنها وحدة مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية والتعليمية ، فهي تعد أهم وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربوية ,ولها مكانة كبيرة من الناحية الإدارية 3، والشكل التالي رقم :

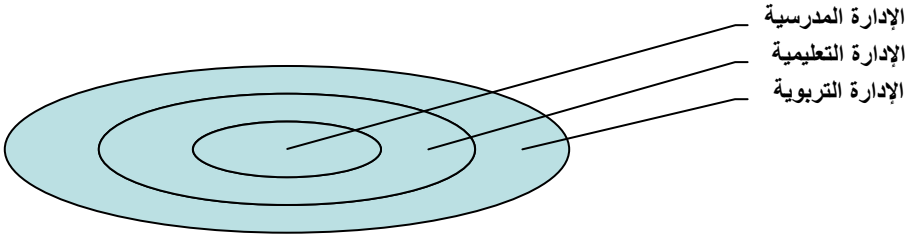
---

[1] - نوال بوضياف،واقع ممارسة مدير المدرسة للعلاقات الإنسانية ..،أطروحة دوكتوراه تخصص إدارة وتسيير تربوي،2015 ،جامعة الحاج لخضر باتنة 1،ص44.

[2] -المرجع نفسه ،ص47.

[3] – محمد عبد القادر عابدين ،مرجع سابق ،ص 54.

يوضح دوائر الاختصاص لمستويات الإدارة في النظام التربوي الجزائري :



الشكل رقم : () .يمثل دوائر الاختصاص للمؤسسات التربوية.

(المصدر : من إعداد الطالب)

4.1.غايات المدرسة الجزائرية :

إذا اتجهنا إلى القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 الذي يحدد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية الجزائرية نجده يعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية، وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم1 .

ويجمل هذا القانون رسالة المدرسة الجزائرية 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.

ونجد هذا القانون يحصر مهام المدرسة في ثلاث مجالات وهي :مجال التعليم والتأهيل وأخيرا التنشئة الاجتماعية2

أ- **في مجال التعليم** : في هذا السياق ترمي المدرسة الجزائرية إلى تحقيق العديد من الأهداف أو الغايات حسب القانون التوجيهي وهي:

-ضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

---

[1] -وزارة التربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ،ص60 .

[2] - المرجع نفسه، ص 61-64

– ضمان اكتساب ا لتلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد ا لتعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة ا لفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات ا لتعلم و التحضير للحياة العملية .

– إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

– تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.

– ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.

–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 الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات،

–ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.

– تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية،

–إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس .

–منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

ب–في مجال التنشئة الاجتماعية : يحدد القانون التوجيهي للتربية في الجزائر هذه الغايات فيما ياتي:

–تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.

-منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار،

-توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاد الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد،

-إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان،

-تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية. [1]

د-في مجال التأهيل : وحددها القانون التوجيهي للتربية في الجزائر فيما يأتي:

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

فقد حدد(بارسونز) طبيعة الاختلاف بين أهداف كل من المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية ومتطلباتهما من التلميذ ،فيرى ان المدرسة الابتدائية تؤكد على اكتساب التلميذ في هذه المرحلة مجموعة من الخبرات والمهارات الأساسية إلى جانب استدماجه للقيم والمعايير الأساسية بمجتمعه،ويقوم مدرس هذه المرحلة أداء التلميذ بصورة موضوعية بصرف النظر

[1] -محمد الصالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،دار الهدى الجزائر،2012،ص20

عن خصائصه الشخصية والعرقية على أسس معرفية واجتماعية وخلقية حسب المعايير المحدد للاداء في هذه المرحلة.1

5.1. المدرسة الابتدائية الجزائرية وتنظيمها :

أ-ماهية المدرسة الابتدائية:

إن تسمية المدرسة الابتدائية قديمة، وتكاد تكون عالمية الاستعمال ،فهي مستعملة في أغلب دول العالم ،وفي ظل الاستعمار الفرنسي بالجزائر كانت السلطات الفرنسية تطلقها كانت تطلقها على المرحلة التعليمية التي تسبق التعليم الثانوية ،بينما كان التعليم الحر يكتفي بتسمية مدرسة للتدليل عليها، وأبقي على هذه التسمية بعد الاستقلال ،كما أبقي على تنظيمها الذي كان يشمل سبع سنوات من التعليم ,فكانت تدعى السنة السابعة منه سنة انتهاء الدروس والتي كانت تتوج بامتحان شهادة التعليم الابتدائي ،وبعد تنصيب المدرسة الأساسية عوضت هذه التسمية بملحق المدرسة الأساسية، وصارت لا تشمل إلا ست سنوات فقط موزعة على طورين اثنين ،وأزيلت السنة السابعة بالتدريج ،وابتداء من سبتمر 1991 تم إعادة تسمية المدرسة الابتدائية في الاستعمال من جديد.2

وبالاعتماد على سند مستخدمي التربية للجزائر يمكن تعريف المدرسة الابتدائية بأنها :مؤسسة تعليمية عمومية تتمتع الشخصية المعنوية ،أو وحدة تنظيمية تربوية تنشأ وتغلق بقرار من السلطة الوصية ،تمنح تربية أساسية مشتركة ومستمرة من السنة الأولى إلى السنة السادسة سابقا الخامسة حاليا 3وهي تخضع لسلطة البلدية في مجال الصيانة والترميم والتمويل ،وترجع السلطة الإشرافية لمديرية التربية .

ب- الهيكل التنظيمي للمدرسة الابتدائية :

يتجلى الهيكل التنظيمي أكثر في الثانويات والمتوسطات ،على اعتبار أن كلا منهما يتوفر على ثلاثة أنواع من المؤطرين :

---

[1]-سميرة أحمد السيد،علم الاجتماع التربية،ط3،دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر ،سنة1998 ،ص31-32

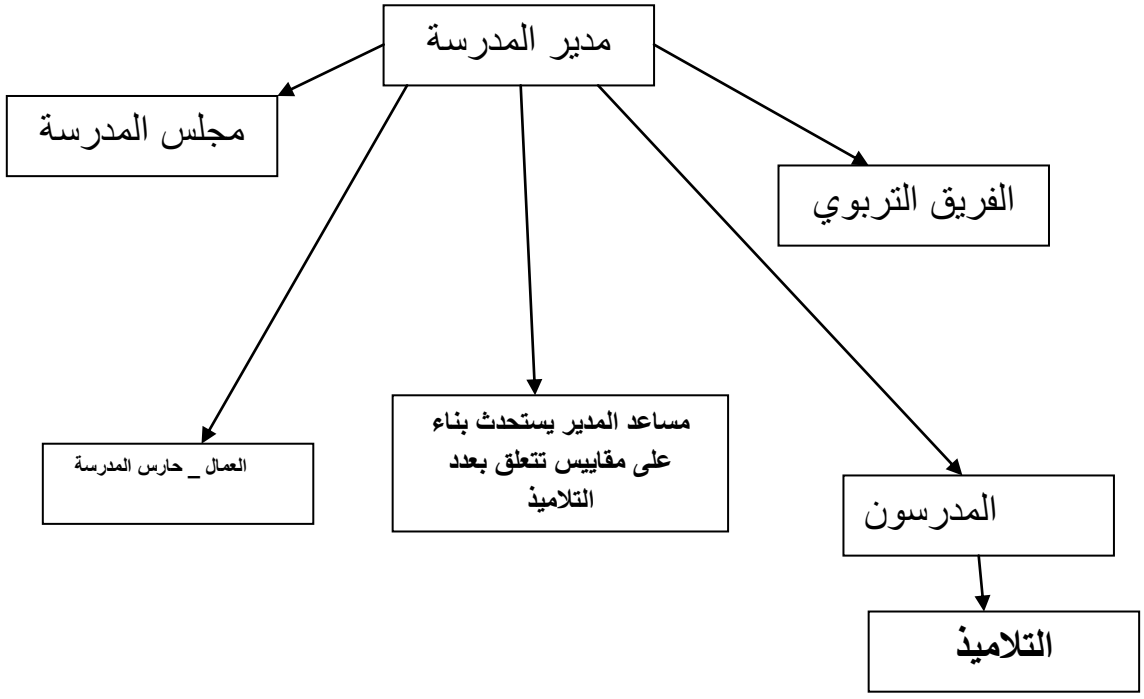
[2] -عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي ،ط3، مطبعة قرفي ،الجزائر ،1994 ،ص 72.

3- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الحراش، هيئة التأطير ،التسيير التربوي والإداري ، الجزائر، 2004، ص 7.

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

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

والشكل رقم(7) : يوضح الهيكل التنظيمي للمدرسة الابتدائية .



(المصدر :من إعداد الطالب)

د-أقطاب التعليم الابتدائي:

1- مدرس التعليم الابتدائي ومهامه:

قبل الحديث عن تعريف للمدرس ،يقتضي الأمر الحديث عن التدريس ،فيري لبيب رشدي بأن : "التدريس هو العمل داخل الفصل الدراسي الذي يوفر الخبرات التعليمية بطريقة منظمة ومقصودة "[1]

أما علي أحمد الفنيش يرى بأن التدريس عبارة "عن نشاط مقصود صمم ليقدم تعليما، وتشمل ظاهرة التدريس ثلاثة عناصر-المدرس-الطالب -والمادة، ولابد لهذا الثلاثي أن يتسم بالمرونة"[2]

كما يعرف محمد زياد حمدان التدريس كالتالي : "هو عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها العوامل المكونة للتعلم ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية "[3]

بناء على ما سبق يمكن القول أن :مدرسو التعليم الابتدائي هم من أوكلت إليهم تربية وتعليم الأطفال في المرحلة التي يلتحق فيها الطفل بالمدرسة لأول مرة وتدوم 5 سنوات ،ابتداء من دخول الطفل المدرسة في 6 سنوات وينتقل بعدها التلميذ إلى المرحلة المتوسطة . وتتحد الوظائف التربوية للمدرس من خلال دور المدرس على مستوى المدرسة وغرفة الدراسة و المهام التي يقوم بها، ونظرا لأهمية الدور الذي تقوم به المدرس وتأثيره على التلاميذ من حيث سلوكهم و شخصياتهم و معارفهم و المهارات والخبرات التي يكتسبونها .

ونجد من المهام التي يقوم بها المدرس في المدرسة الحديثة ،حسب ولسون(B.Wilson) والذي أكد على أن المدرس يمارس مهنة متخصصة في المجتمع المعاصر 4، لذلك فهو

---

[1]- رشدي لبيب، معلم العلوم ،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة ،مصر، دس، ص 3 .

[2]-عبد الله قلي، أسلوب التدريس،ج3،ط1 ،1994،مطبعة قرفي ،باتنة، الجزائر ،ص125

[3]-محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس ، دط,1986، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،ص23

[4] - طارق عبد الحميد البدري ، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية،ط1، دار الفكر ، 2001 .ص182.

يلعب دورا مهما في عملية نقل المعرفة العلمية للتلميذ كما أنه يختار للتلاميذ أدوارهم المهنية والاجتماعية المستقبلية.

و كذا يساهم في تنمية الأطفال و تنشئتهم. ونتيجة لأهمية المدرس و فاعليته حيث أنه يتولى الطفل وتنشئته بصورة كاملة فإن الأمر يقتضي أن يكون هناك ضبط واضح بالنسبة لدور المدرس و أنشطته. و بذلك نجد أن "ولسون" يحدد وظائف المدرس المرتبطة بدوره بصورة تشتمل على :[1]

- نقل المعرفة للتلميذ.
- اختيار التلاميذ للأدوار الاجتماعية و المهنية التي سيشغلونها في المستقبل.
- تنمية شخصية التلميذ.
- يعمل على تنشئة التلميذ.
- الرعاية الاجتماعية للتلميذ.
- رعاية الصحة الذهنية للتلميذ.

أما بليث« A.A. Blyth » فيحدد الوظائف المرتبطة بدور المدرس و هي :[2]

- تقديم المعرفة للتلاميذ.
- وظيفة التنشئة بما فيها من نظم وقيم.
- التصنيف الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ.
- الرعاية الاجتماعية.
- وظيفة تتعلق بالريادة (القيادة الملهمة) أي غرس القدرة على تجاوز المواقف.

وبالنسبة للوظيفة الخاصة بالتعليم فهي تشير إلى ما يقدمه المدرس للتلميذ من معرفة وتدريب أخلاقي خاصة في المدرسة الابتدائية، أما وظيفته بالنسبة لعملية التنشئة فهي تدور حول إسهامه في جعل التلميذ كائنا اجتماعيا هو يشارك الأبوين في هذه الوظيفة

---

[1] – المرجع نفسه ،ص183

[2] –المرجع السابق،ص183

حيث يحرص المدرس على تنمية معرفة التلميذ عن النظام الاجتماعي بما يدعم التزامه به. [1]

و يمكن إيجاز الوظائف المرتبطة بدور المدرس حسب الدكتورة فادية عمر الجولاني على النحو التالي:[2]

- توصيل المعرفة للتلميذ.
- اختيار التلاميذ للأدوار الاجتماعية والمهنية التي سوف يشغلونها في المستقبل.
- تنمية شخصية التلميذ بتزويده بالقيم والمعايير والاتجاهات الاجتماعية للمجتمع.
- المساهمة في تنشئة التلميذ.
- وظيفة تتعلق بالرعاية الاجتماعية.
- وظيفة تتعلق بتدريب التلاميذ على كيفية التصرف وتجاوز المواقف.
- أنماط العلاقات الاجتماعية والعوامل المرتبطة بتوقعات المعلم من التلاميذ في غرفة الصف.
- تأثير دور المدرس بتوقعات الآخرين منه.

وبالرجوع إلى الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطيةالعدد59 المؤرخة في 12أكتوبر 2008 والتي تحدد مهام مدرس التعليم الابتدائي:[3]

بالنسبة لسلك معلمي المدرسة الابتدائية برتبتيه :معلم مساعد ومعلم المدرسة الابتدائية فمهمته : تربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية ,وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال .

أما بالنسبة لسلك أساتذة التعليم الابتدائي برتبتيه :أستاذ المدرسة الابتدائية والأستاذ الرئيسي للمدرسة الابتدائية ،فزيادة على المهام السابقة الموكلة إلى سلك معلمي المدرسة الابتدائية ,يكلف الأساتذة الرئيسيون بالمشاركة في تأطير العمليات التكوين التحضيري والتطبيقي ، وفي أعمال البحث التربوي والتطبيقي .3

---

[1] –السيد علي الشتا ، فادية عمر الجولاني ،المرجع السابق ص202 .

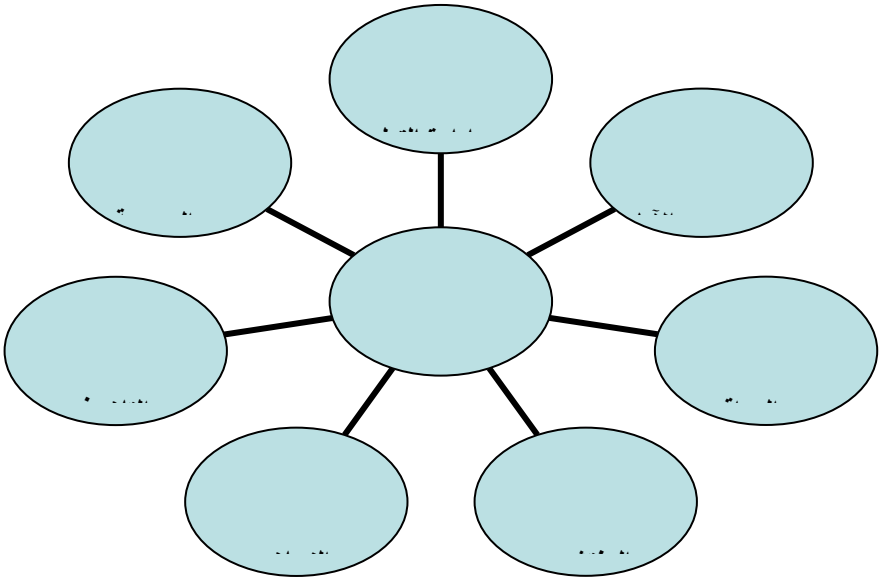
[2] –المرجع نفسه ، ص ص 202–203 .

[3] – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية،المنشور الوزاري ،العدد59 المؤرخة في 12أكتوبر 2008 ،ص 7– 8

ولعل التوقعات المرتبطة بأنشطة المدرسين في العملية التعليمية تخلع على الدور الوظيفي للمدرس أهمية كبيرة في العملية التعليمية والنتاج التعليمي المتمثل في الاداء والخبرات والمهارات التي يكتسبها التلميذ من خلال العملية التعليمية من ناحية ، ومن حيث تفاعل التلاميذ وعلاقتهم بالمدرس وببعضهم من ناحية أخرى1

فالكثير من الفئات لها توقعاتها الخاصة من المدرس بحكم الوضع الاجتماعي الذي يمثله في العملية التعليمية.

والشكل التالي رقم: (8) يوضح التوقعات المرتبطة بدور المدرس .



(المصدر :من إعداد الطالب)

2- مدير التعليم الابتدائي ودوره البيداغوجي:

إن مختلف المؤسسات التعليمية تحتاج كلها الى مدير يديرها ويسيرها على أحسن وجه ممكن ،ويسهر على حسن سير التعليم بها ،وتكوين جيل مثقف يستطيع تطوير مجتمعه وتقدمه ،فهو من الناحية القانونية يمثل المؤسسة في جميع أعمال الحياة المدنية،ويتولى الإشراف على عمل المؤسسة والتعامل باسمها والسهر على تنفيذ كل العمليات المتعلقة

[1] -فايز مراد دندش ، علم الاجتماع التربوي بين التأ ليف والتدريس، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية , 2001 ، ص108

بهدفها،وذلك في في حدود الاختصاصات التي تحولها إياه السلطة الوصية تطبيقا للتنظيم الجاري به العمل.[1]

فرئيس المؤسسة الناجح هو ذلك الذي يكون حسب المثل العربي القائل:(لا تكن لينا فتعصر ولا يابسا فتكسر) ،فنجده يتصرف تصرفا لائقا إزاء التلاميذ والموظفين والعمال والاسرة التربوية ككل،ليجعل من الجماعة التربوية والفريق المسير " كتلة متلاحمة "تعمل في جو يسوده المرح والنشاط والثقة المتبادلة.

ويبقى الدور البيداغوجي للمدير هو الدور الأساسي ،الذي ينبغي الاهتمام به في مؤسساتنا التعليمية من خلال الاهتمام بالجانب العليمي والتنظيمي المرتبط بالمتعلمين ويتجه الى خلق الوحدة التربوية المنسجمة بزرع الثقة بين الأساتذة والتلاميذ والاسرة التربوية ككل.فضلا عن اتخاذ المبادرات البناءة ذات القيمةالتربوية،وتشجيع الموظفين على التكوين والعمل في إطار القانون وفق شعار:(الشدة في غير عنف واللين في غير عنف).[2]

ولعل الأدوار المتعددة التي يضطلع بها مدير التعليم الابتدائي خصوصا مع مختلف المصالح تتطلب منه حسن توزيع المسؤوليات والمهام ،وتحديد خطة العمل وفق مشروع التسيير البيداغوجي للمؤسسة،وبعدها يتجه للمراقبة بعد التخطيط والتنفيذ،ويسعى لإيجاد الحلول الملائمة في حينها لتحقيق المردود العالي باعتباره قدوة الجميع .

ج – تلاميذ التعليم الابتدائي :

يعتبر التلميذ عضو هام في المدرسة، حيث أقيمت المدرسة أولا وقبل كل شيء للعمل على تربيته تربية شاملة، فكل ما تصطنعه المدرسة من برامج وأساليب، وحياة اجتماعية واتصال بالبيئة، وأولياء الأمور، إنما تهدف به في الواقع إلى خدمة تلاميذها والعمل على نموهم نموا سليما وتعليمهم تعليما يساعدهم على أن يكونوا أفرادا متفاعلين في مجتمعاتهم المحلية أو العامة، ومن هذا المنطلق يمكن تعريف التلميذ ،هو كل شخص يتابع دراسته

---

[1] –زرهوني ،تسيير المدرسة ،مرجع سايق .ص 19

[2] –زرهوني مرجع نفسه ،ص23

بمؤسسة تعليمية بهدف التعلم أو التكوين، وقد يكون طفلا أو مراهقا أو راشدا. ومن ثم فالتلاميذ هم الأفراد اللذين يختبرون ما اختاره المربون والمجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية.[1]

2. تجارب غربية حول التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المؤسسة التعليمية.

يعتبر التسيير البيداغوجي بمجاليه :التسيير بالمشروع والتسيير بالتكوين آخر المستجدات التي يشهدها حقل التربية والتعليم وذلك بهدف مواكبة التطور العالمي في هذا التوجه من جهة، ومن جهة أخرى لتجاوز التغيرات ومكامن الخلل في المنظومة التربوية على وجه الخصوص، وجاءت الدعوة إلى فتح المدرسة على المحيط لقيادته وتلبية حاجاته وانطلاقات من الأوليات المتجددة في الحرب العالمية الثانية كانت سويسرا وبلجيكا أولى البلدان الأوربية التي بدأت فيها فكرة التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة والتي عرفت بعد ذلك اهتماما وتطبيقا في فرنسا[2]، ففرنسا بدأت بإدخال مفهوم التسيير بمشروع المؤسسة في التعليم سنة 1967م وابتداء من 1972م بذلت مجهودات من أجل إعطاء الاستقلالية بالمؤسسات التي جعلت من المشروع وسيلة عمل لا يمكن الاستغناء عنها في كل تجديد خاص بالنشاطات المدرسية[3].

ولتوضيح أكثر سنعرض بعض التجارب العالمية والمحلية حول التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المؤسسات التعليمية من خلال الأمور الثلاثة التالية في كل بلد:

*التسيير البيداغوجي التعليمي *التسيير البيداغوجي التكويني * التقييم والمردود التعليمي

2_1 _ التجربة الألمانية :

ا-التسيير البيداغوجي التعليمي:

تضم الجمهورية الألمانية الاتحادية 16(lined) ولاية ،وكل ولاية بها وزير مسؤول عن التعليم، وتنطلق السياسة التعليمية في ألمانيا من نفس المبدأ الاتحادي (الفيدرالي)،والذي ينص على توزيع الصلاحيات بين الحكومة الاتحادية والولايات الست عشرة، وإعطاء هذه

---

[1] -نوال بوضياف ،مرجع سابق ص 77.

[2] عمار عرعار، عوائق تحقيق مشروع المؤسسة في المدرسة الابتدائية، مذكرة تخرج مديري المدارس الابتدائية 1997، ص 07.

[3] صابة زواوي، مرجع سبق ذكره ، ص 06.

الولايات صلاحيات الإشراف على شؤون التعليم، وتتركز مهمة الحكومة الاتحادية في الشؤون التشريعية والمالية والتخطيط التربوي، حيث يؤكد الدستور الالماني الاتحادي على ضرورة التعاون بين الحكومة الاتحادية والولايات الألمانية في ميدان التعليم.[1]

ومن الناحية التسييرية، تقوم لجنة تعرف باسم" لجنة الاتحاد للتخطيط التربوي والبحث العلمي"، وكذلك مؤتمر وزراء التعليم والثقافة في الولايات، المعروف باسم "المؤتمر الدائم لوزراء الثقافة في الولايات الالمانية الاتحادية "،بالعمل على تنسيق العمل التربوي في إطار النظام التعليمي الالماني وكذا الجماعات وفي تنظيم المنشآت التربوية وتحديد الاتجاهات التربوية ومضمون المناهج الدراسية والاعتراف بالشهادات الممنوحة، ويتم كل هذا على ثلاث مستويات وهي [2]:مستوى القمة: ممثلا في وزارة الثقافة والولايات16(Lined)،ومستوى الوسط: ممثلا في الدوائر الإدارية التابعة للمحافظة وهيآت المدارس العليا المستقلة التي يشرف عليها المديرون الحكوميون، والمجالس المدرسية التي تشرف بدورها على المدارس المهنية، ومستوى القاعدة :ممثلا في الإدارات التعليمية التي يرأسها مستشار المدرسة الذي يشرف بدوره على المدارس الأساسية والعامة والمتخصصة .

فالتسيير البيداغوجي التدبيري بألمانيا يتشكل مم ايلي:[3]

– مدير المدرسة .

–مستشار المدارس(مدير التعليم) في المحافظات.

–وزارة الثقافة في كل ولاية من الولايات الألمانية.

–معلمي المدارس الألمانية.

–موظفون رسميون لدى الولاية وتجمع بينهم اتحادات خاصة تتولى الدفاع عن شؤونهم ويتكون نظام التعليم الألماني من ثلاث مستويات رسمية وهي :المستوى الابتدائي، والمستوى الثانوي(الاول والثاني)،والمستوى الثالث(التعليم العالي).

---

[1] زارة التربية الوطنية،–سلسلة موعدك التربوي ،العدد1،المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر ،سنة2008، ص34

[2] – المرجع نفسه ،ص35.

[3]– Annick rennen, Comprehensive paper on staff development ,Sounds of encouragement,(SOE) ,2001 ,P 56.

فالمستوى الأول يشمل مرحلة ما قبل التمدرس حيث يلتحق بها الأطفال عادة من سن الثالثة حتى بلوغهم السادسة من العمر، وغالبا ما تكون رياض الأطفال في ألمانيا تحت مسؤولية الكنيسة، وتعد المدرسة الابتدائية في هذا المستوى أساس نظام التعليم كله وتمتد لأربعة سنوات دراسية وتكون إلزامية ومجانية، فالكتب والأدوات الدراسية تقدم للتلاميذ من قبل الولايات دون مقابل.

أما المستوى الثاني فيشتمل على التعليم الثانوي العالي، والتعليم الثانوي الأدنى (التعليم المتوسط)المرتبط بثلاث مدارس وهي –مدرسة Hauptschule– مدرسةRealschule– مدرسة Gymnasium،وكل مدرسة لها شروطها وقواعدها الموصلة الى التعليم الثانوي العالي هذا الاخير مرتبط بالشباب من سن 16الى سن19سنة ،ويضم التعليم العام ،والتعليم والتكوين المهني، والتعليم والتكوين المهني بالتناوب.

وبخصوص التعليم العالي فينقسم في المانيا الى التعليم العالي في الجامعات الالمانية والتعليم العالي عن بعد وكليات البوليتكنيك والمعاهد العليا الفنية، كما توجد جامعات تقنية ومؤسسات متخصصة في التعليم العالي داخل الجامعات.[1]

ب–التسيير البيداغوجي التكويني:

في ألمانيا لكل مدرسة نوع من المعلمين الذين تم إعدادهم وتكوينهم من أجل التدريس بها، فإعداد معلم المدرسة الأساسية يختلف عن إعداد معلم المدرسة المتوسطة ...،وكل معلم يحصل على شهادة التعليم الجامعي بعد حصوله على شهادة إتمام الدراسة في المدرسة العليا (Abitur)،وتختلف مقررات الدراسة اختلافا كبيرا بحسب الوظيفة التي سيقوم بها المعلم .ومدة تعليم المعلم متساوية في كل الولايات ما عدا المدارس الأكاديمية العليا حيث المدة أطول ويتراوح من 10إلى 12فصلا دراسيا.

ويدرس الطالب المعلم مدة 4سنوات في الجامعة أو كلية التربية وأثناء الدراسة يمارس تربية ميدانية لمدة 8أسابيع .[2]

---

[1] –Michael Windzio ,D eregulation of Education–What Does it Mean for efficiency and Equality ?,2011, IDEAS ,p32 .

[2] – المرجع نفسه ،ص35

ج- التقييم والمردود التعليمي :

تعمل المدرسة الابتدائية مثل سائر المدارس الألمانية على تحقيق النجاعة والمرود العالي وفق نظام التقويم المعتمد ،حيث ينبني التقويم في معظم المدارس الألمانية على الاختبارات(Abitur)،ويشمل هذا الاختبار على أربعة او خمسة مكونات(تكون في معظم الولايات عبارة عن ثلاث اختبارات تحريرية واختبار شفوي)،ويعقد الاختبار التحريري الثالث في إحدى المواد الاختيارية أو على بناء تشريع الولاية، ويتم اختيار مادة خامسة بصورة شفوية او تحريرية أو من خلال إنجاز محدد (ورقة بحثية او نتائج مشروع)،ويكون التقويم في الاختبارات مبنيا على أساس الدرجات،

والجدول التالي رقم (14) يوضح نظام التقويم في المدرسة الابتدائية الألمانية وفق المستويات الستة من التقديرات:

المستوى	التقدير	الدرجة
1	جيد جدا	15-14-13
2	جيد	10-11-12
3	مقبول	8-9-7
4	كاف	4-5-6
5	غير مكتمل	/
6	راسب	1-2-3

(المصدر :من كتاب سلسلة موعدك التربوي ، ص:36)

ومن خلال تلك التقديرات، يسمح للتلاميذ الحاصلين على أحد تقديرات المستويات الأربعة الاولى بالانتقال إلى الصف الاعلى، حيث يضع المعلم تقريرا عن التلاميذ وذلك في ضوء الأداء الكلي للتلاميذ مثلا في التفاعل الصفي ،والقدرة على المشاركة والتعاون والتقدم الذي يحرزه التلميذ في الدراسة.[1]

[1] - المرجع السابق ،ص36

2_2_ التجربة الفرنسية :

أ-التسيير البيداغوجي التعليمي:

لقد شهد التعليم الفرنسي في تطوره عدة تحولات هامة أدت الى تشكله في الصورة التي هو عليها اليوم، خصوصا تأثير الكنيسة الكاثوليكية، والثورة الفرنسية، ودورة نابليون، ونمو حركة التصنيع، ومحاولات الإصلاح التعليمي المختلفة.

ويتكون النظام التعليمي الفرنسي من المراحل التالية:[1]

مرحلة ما قبل التمدرس ـ التعليم الابتدائي ـالتعليم المتوسط ـــالتعليم الثانوي ـالتعليم الجامعي .

فمرحلة ما قبل التمدرس هي اختيارية للأطفال من سن الثانية الى السادسة، وتعتبر هذه المرحلة تمهيدا للمرحلة الابتدائية هذه الأخيرة التي مدة الدراسة بها خمس سنوات، من السادسة الى الحادية عشرة ،ينتقل بعدها التلميذ إلى التعليم المتوسط ،وهوما يعرف حاليا بالكوليج (College)،ومدة الدراسة به أربع سنوات بين سن 12 -16 ،لتأتي المرحلة الثانوية (Lycees) ،ومدة التمدرس فيها 3سنوات لتحضير البكالوريا، ويهدف هذا الطور إلى تهيئة التلاميذ إلى التعليم العالي. هذا الاخير الذي يحتوي على تنوع كبير في المؤسسات التعليمية، كما أن النظام وشروط الانتقال في هذه المؤسسات متباين بحسب طبيعة المؤسسة ونهاية التكوين المقترح فيها.[2]

ب-التسيير البيداغوجي التكويني:

يتم إعداد معلمي التعليم الابتدائي في الجامعة، ويحصل الطالب بعد دراسته سنتين في الجامعة على الشهادة المرحلية الجامعية المعروفة باسم (DUEG) في أحد ميادين التخصص الرئيسية، حيث يحصل الطالب على نوع من التدريب المهني بالتعاون مع مؤطره، ثم يقضي بعد ذلك سنتين أخريين في مدرسة تكوين المدرسين مع اشتراك الجامعة

---

[1] - المرجع نفسه ،ص39

[2] -Marie Martine Boissinot ,Pilotag Pedagogique et autonomie des etablissements scolaires ,2003,CRDP .p94 .

في اعدادهم المهني ،أما معلمو التعليم الثانوي وما فوق الابتدائي فيختارون عبر مسابقة على المستوى القومي، ويشترط ان يكونوا قد امضوا اربع سنوات في الجامعة.[1]

ج- التقييم والمردود التعليمي :

لقد شهد نظام التعليم الفرنسي العديد من الإصلاحات ومحاولات التطوير، وصادفت هذه الإصلاحات ومحاولات التطوير كثيرا من النجاحات والفشل، ولكن النظام ظل يحمل فرنسيته التي تميزه عن نظم التعليم الأخرى في انجليترا وألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها .

فالتقويم في مرحلة ما قبل التمدرس يكون تقويما مستمرا، ويتم بالتشاور بين المعلم والفريق التربوي للمدرسة ،ويقترح نقل التلميذ إلى المرحلة الابتدائية أو تأجيله ،أما في المرحلة الابتدائية فيقرر مجلس المعلمين بناء على اقتراح المعلم مدى تقدم التلميذ في نتائج التقويم الدوري، أما في المرحلة المتوسطة فتستخدم الكثير من أدوات التقويم من أهمها: الكشف الفصلي ،ودفتر الملاحظات فضلا عن المقابلات مع مدرسي الصف ومستشار التوجيه ،في حين نجد المرحلة الثانوية تختم بامتحان البكالوريا كما هو معمول به عالميا.[2]

وهناك تجارب كثيرة في مجال التسيير البيداغوجي يعتد بها تختلف عما ذكرناه بالنسبة لفرنسا والمانيا فمثلا في الولايات المتحدة الأمريكية منظومتها التربوية لامركزية بامتياز فهي ترتكز على مبدأ السيطرة المحلية، فلا توجد في البلاد وزارة للتربية أو التعليم، وليس لها أي سلطة على المدارس، إما على صعيد الولاية ،فإن كتابة الدولة أو القسم تكتفي ببعض النفوذ على مستوى برامج التعليم الابتدائي والثانوي، لذلك فإن السلطة المحلية التي تكون عادة منتخبة تتحمل القدر الأكبر من المسؤولية في تسيير وتوجيه المدارس ،فمؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي تقع تحت سلطة هيئات محلية تسمى عادة مجالس إدارة التعليم أو مجالس إدارة المدارس[3]وتقوم بانتداب الوكلاء العاميين والمديرين وإعفائهم

---

[1]-Alain Bouvier ,La gouvernance des systems educatifs,2007 ,Puf/ politique d aujourd hui . pp151_185

[2] -Nathalie Mons ,les effets de la decentralisation dans l edducation ,2012, UNESCO , p 33 .

[3] _المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،دراسة حول أنماط حوكمة الانظمة التربوية نواثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدماتها،2013 ،لبنان ،ص17

وكذلك بمراقبة برامج المدارس، وأداء المدرسين، وتعد إدارة المدرسة جزءا من مكتب التعليم المحلي لمختلف المناطق التعليمية أو المدرسية ،ويرأس مجلس إدارة المدرسة مراقب التعليم المحلي ويساعده مدير المدرسة وعدد من المدرسين بالإضافة إلى البعض من سكان المنطقة، ويقوم مجلس إدارة المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية بالمهام التالية:[1]

-إدارة السياسات والإجراءات التعليمية وتنفيذها بكفاءة وفعالية .

بناء برامج مشاركة فعالة من جانب أولياء الأمور والمواطنين ليشاركوا في الإدارة المدرسية بهدف تحسين انتاجية المدرسة وتطوير كفاءتها وزيادة جودتها.

-متابعة سير المناهج الدراسية بالمدرسة والوقوف على مدى تحصيل التلاميذ.

ولعل من الاتجاهات الإصلاحية الحديثة في التعليم الامريكي إعطاء المزيد من السلطة للمدارس بما في ذلك الحرية في اتخاذ القرارات ،ويسمى هذا في النظام "الغدارة على مستوى المدرسة، وهناك اتجاه آخر مرتبط بـ"حلقات القيادة" وهو متبع حاليا في كثير من المدارس الأمريكية، ومقتبس من النظام الياباني في إدارة المصانع المعروف بدوائر النوعية، ويتكون من دوائر قيادية من المدرسين يتولون دراسة مختلف الأمور، وفي ذلك يعطى لمدير المدرسة المسؤولية الكاملة في تسيير شؤون المدرسة بما يحقق تطويرها ورفع مستوى كفاءتها، وإذا لم يتحقق ذلك يتعرض المدير للفصل أو النقل او العقوبة وهو ما يعرف بـ"المساءلة التعليمية".[2]

3.2. التجربة الفنلاندية:

وإذا اتجهنا الى التجربة الفنلاندية الرائدة في مجال التسيير البيداغوجي والمردود التربوي ،فنجد حسب التقرير التأليفي للتقييم الدولي(PSIA)*أن النظام التربوي الفنلاندي يحتل مكانة متقدمة في العالم من حيث تكريس مبدأ الإنصاف بين مختلف شرائح التلاميذ وكذلك بين المؤسسات التعليمية سواء أكانت حضرية أم ريفية، فالتربية تحظى بمكانة رفيعة وتعتبر المساهم الأساسي في تذليل الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بين الأفراد

---

[1] -أسامة محمد سيد علي، الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية ،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع،2009،ص223

[2] -أسامة محمد السيد علي ، مرجع سابق ،ص223

* _ PISA_ التقييم الدولي المقارن سنة2000(program for international student assessment)

والمناطق والمؤسسات في هذا البلد، فالكل يتساءل عن مكمن سر نجاح فنلاندا. ولعل ما أظهره التقييم الدولي المقارن(PSIA)خصوصيات إيجابية يتمتع بها النظام التربوي الفنلاندي دليل على ذلك، ومنها ما يأتي:[1]

– ضعف الفوارق بين نتائج التلاميذ الذكور والإناث في مختلف المجالات.

– ضعف أثر الفوارق الاجتماعية والاقتصادية على نتائج التلاميذ.

– ضعف الفوارق بين نتائج المؤسسات التعليمي.

– مستوى ثقة التلاميذ المرتفع في مكتسباتهم وكفاياتهم وإمكانياتهم التعلمية.

وللوصول إلى هذا المستوى الراقي للخدمات التربوية التي يقدمها النظام التربوي الفنلاندي، حصلت تغييرات جذرية في مجالين أساسيين :يتعلق المجال الأول بالغايات والمقاصد التربوية (المبدأ الاساسي هو جعل التلميذ فعليا محور العملية التربوية)ويشمل المجال الثاني التنظيم الهيكلي للإدارة(الاتجاه الى اللامركزية في التسيير).

ولو رجعنا إلى سبعينات القرن الماضي اين كان النظام التربوي الفيلاندي مركزي انتقائي، فبعد التعليم الابتدائي يوجه التلاميذ إلى حد المسالك الثلاثة المتوفرة آنذاك: المسلك الكلاسيكي والمسلك التكنولوجي والمسلك المهني حسب نتائجهم المدرسية ودون أدنى اعتبار لميولاتهم ولأنساق تعلمهم مما تسبب في ارتفاع نسب الإخفاق والهدر المدرسي فقررت الدولة توحيد المسالك ،وإحداث التعليم الأساسي الإجباري(7_16سنة)،وتزامن هذا القرار مع اعتماد نمط لامركزي للإدارة التربوية تنقل بمقتضاه سلطة اتخاذ القرار إلى الجماعات المحلية (البلديات)،وأثناء العشرية الاخيرة للقرن العشرين تم تكريس اللامركزية التربوية بإقرار التسيير الذاتي للشان التربوي من قبل الجماعات المحلية ،فتم نقل وإحالة وتفويض الصلاحيات المتعلقة باتخاذ القرارات التربوية إلى المستوى المحلي مع ضمانات تتمثل أساسا في إجبارية التقييم المنتظم (الداخلي والخارجي)لمسارات إدارة شؤون المؤسسة ولنتائجها ونشر نتائج التقييمات المنجزة للعموم، وتخضع مؤسسات التعليم لتشخيص دوري مستمر وفق خطة دقيقة ومرجعية معيارية تعد للغرض وتشمل كل مجالات التدخل التربوي:

---

[1] – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،مرجع سابق ،ص63

قيادة المؤسسة، النتائج المدرسية، المجال البيداغوجي، المجال العلائقي، التصرف في الموارد البشرية والمادية والمالية ،الحياة المدرسية.[1]

وهكذا يعتبر النظام التربوي الفنلاندي مثالا يحتذى به ويبرهن على أنه من الممكن جدا أن يقترن نمط التسيير التربوي اللامركزي بتحسين النتائج المدرسية في شموليتها، وكذلك بتقليص هام للفوارق الجغرافية والاجتماعية ،وأن التسيير البيداغوجي الذاتي للمدرسة يسمح بتحقيق درجة عالية من جودة الخدمات التربوية .[2]

3 -تجارب عربية حول التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المؤسسات التعليمية(مصر ،تونس،الجزائر).

3_1_ في مصر:

أ-التسيير البيداغوجي التعليمي:

يتسم التسيير البيداغوجي التعليمي في مصر بالمركزية على الرغم من تعدد السلطات التنفيذية والمحلية، وتضم إدارة التعليم في مصر مستويات تدبيرية وهي :[3]

- **المستوى القومي:** يتولى التسيير على هذا المستوى وزارة التربية والتعليم ،ويساعدها في تنفيذ سياستها التعليمية واتخاذ قراراتها التربوية عدد من المجالس ،أهمها: المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي ،ومجلس رؤساء القطاعات والإدارات المركزية، ومجلس مديري التربية والتعليم.

-**المستوى الإقليمي:** يتولى التسيير البيداغوجي التعليمي على هذا المستوى كل من مديريات التربية والتعليم والمجالس المحلية بالمحافظات، ويظهر هذا التدبير في إنشاء المدارس المختلفة وتجهيزها، والإشراف على العمل الفني والإداري بالمدارس، وتوزيع الخدمات التعليمية بالمحافظة، واقتراح الميزانية في ضوء الاحتياجات والإمكانيات ،فضلا

---

[1] - poul Robert. Leducation en finlande –les secrets d une etonnante reussite- ESF EDITEUR,2006,PP13-18

[2] -UNESCO,the EFA 2000 assessment country reports finland part2.2000. UNESCO.pp1-13 .

[3] -وزارة التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 1،2008،المركز الوطني للوثائق التربوية،ص20.

عن تنسيق سياسة القبول في أنواع التعليم المختلفة، وإجراء امتحانات للشهادتين الابتدائية والإعدادية على مستوى المحافظة.

_المستوى المحلي: يتولى التسيير البيداغوجي التعليمي على هذا المستوى الإدارات التعليمية التي تمثل حلقة وصل بين المديرية التعليمية والمدارس، ويرأس هذه الإدارة مدير يكون مسؤولا على الإشراف، وهناك مجالس المدن والقرى تتولى إنشاء المدارس الإعدادية العامة والابتدائية الواقعة في نطاقها وتجهيزها، أما المجالس المحلية فهي مسؤولة على تسيير التعليم بالمحافظة من خلال الاشراف على توزيع المدارس والفصول ووضع قواعد قبول التلاميذ واقتراح إضافة بعض المواد الدراسية ،وبخصوص تنفيذ السياسة التعليمية على مستوى المدرسة فيقوم بذلك مجلس إدارة المدرسة ومجلس الآباء والمعلمين.

ب-التسيير البيداغوجي التكويني:

يتم إعداد المعلمين في مصر في كليات مختلفة حسب اختصاص المعلم ،فهناك كليات التربية التخصصية في المجالات الاقتصادية المنزلية، والتربية الرياضية، والتربية الموسيقية والفنية ،وكليات التربية النوعية وكليات رياض الأطفال وإعداد المعلمين الصناعية ،مع الإشارة إلى أن كلية التربية النوعية تضم المتكونين من معظم الاقتصاديات بالإضافة إلى تكوين معلمي الرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية والفرنسية وهناك بعثات لتدريب هؤلاء المعلمين في جامعات مختارة عن طريق المكاتب الثقافية بالخارج في المملكة المتحدة والولايات المتحدة وفرنسا لمدة 3سنوات.[1]

ج-التقييم والمردود التعليمي :

إن أسلوب التقويم الشائع في النظام التعليمي المصري هو الامتحانات، حيث تم الغاء النقل الآلي للتلاميذ الذي كان متبعا، وترك لوزارة التربية والتعليم وضع نظام نقل التلاميذ وتقويمهم في المرحلة الابتدائية .وفي المرحلة الإعدادية ينقل التلاميذ من صف إلى آخر بناء على امتحان تعده المدرسة، وفي نهاية الصف الثالث تعقد المديريات التعليمية امتحانا عاما على مستوى المحافظات مندور واحد يمنح الناجحون فيه شهادة إتمام المرحلة

---

[1] – أحمد جلال اسماعيل،الغدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ،ط1 ، 2009 ،دار العلم والايمان للنشر والتوزيع مصر ،ص78 .

الإعدادية، أما امتحان الثانوية العامة في مصر فينتهي بالامتحان المصيري وهو البكالوريا[1].

والتقويم في النظام التعليمي المصري يعتمد على شكل رئيس على الامتحانات التحريرية والحفظ والاستظهار للمادة التعليمية، هذا وقد أكدت معظم الدراسات في مصر أن نظم الامتحانات والتقويم هي أضعف حلقات المنظومة التعليمية في مصر.[2]

3_2_ في تونس:

ا-التسيير البيداغوجي التعليمي:

التعليم ما قبل التمدرس في تونس موضوع تحت إشراف وزارة الشبيبة والطفولة والرياضة، أما التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، فموضوع تحت إشراف وزارة التربية التونسية، ولعل ما يميز النظام التربوي التونسي هو الحيوية، مع تحسن الكثير من مؤشرات المردودية خصوصا بالاعتماد على مجموعة من الإصلاحات_ بمشاورة دولية –والتي مست كل مكونات المنظومة التربوية التونسية، فنجد مثلا أن التعليم الثانوي في تونس مجاني، ويقدم لطلبة المدارس الداخلية منحة دولية، ولقد مكنت الجهود المبذولة في مجال التسيير البيداغوجي التعليمي المحكم في تونس من تحقيق تطورات معتبرة في المجال الكمي والنوعي حيث غدا تعميم التعليم الابتدائي حقيقة ملموسة ف99.1% من الاطفال مسجلون في السنة السادسة بالمدرسة التونسية[3].

ب- التسيير البيداغوجي التكويني:

في تونس هناك اشتراك بين التكوين الاكاديمي والتكوين البيداغوجي عند تكوين الأساتذة المتخصصين في مجال الطور الابتدائي، ومنذ سنة 1990 صدر قانون جديد فيما يخص تكوين المعلمين يخص المعاهد العليا لتكوين المعلمين(ISFM)والتي تضمن تكوين لما بعد البكالوريا ،ويؤطره مفتشو التعليم الابتدائي للتكفل بالمعلمين فور توظيفهم من خلال تكوين متواصل يمكنهم من تحسين قدراتهم الشخصية.

---

[1] –luis Grouch. Governance management,2009 , UNESCO, P103

[2] –المرجع السابق ،ص22

[3] –وزارة التربية الوطنية ،سلسلة موعدك التربوي،مرجع سابق ،ص26.

وفيما يخص منشطي ما قبل التمدرس فيتم تكوينهم في مجال ما قبل التدريس بالاعتماد على انتاج أدوات تعليمية فضلا عن تكوينهم في وحدة التسيير البيداغوجي التي تستعمل لتكوين منشطين يتحولون إلى تكوين مكونين يتكفلون بدورهم بتكوين فئة المنشطين اللاحقين.

ج- التقييم والمردود التعليمي :

يتم التقويم في المدرسة التونسية خصوصا في مرحلة التعليم الأساسي بالاعتماد على التقويم المستمر، ويتم الانتقال إلى المستوى الاعلى اعتبارا للنتائج المحصلة في الفروض والاختبارات المراقبة، وينتهي الطور بتسليم شهادة انتهاء التعليم الأساسي والتي تضمن الدخول إلى التعليم الثانوي.

ويتميز التقويم في التعليم الثانوي بالاستمرارية، حيث يتم الانتقال إلى المستوى الأعلى بناء على النتائج المحصل عليها في الفروض والاختبارات الفصلية، وتنتهي هذه المرحلة بشهادة البكالوريا التي تتم في مرحلتين.

3_3 _ في الجزائر:

ا-التسيير البيداغوجي التعليمي:

في البداية كان التسيير البيداغوجي التربوي الجزائري ممركزا لاعتبارات وطنية أملتها متطلبات فترة الاستقلال ،لكن التطور الكمي السريع الذي حصل بفضل سياسة التسيير التعليمية سواء في هياكل الاستقبال أو في اعداد ،ليصبح بعد ذلك تسييرا لا مركزيا في إطار السياسة العامة للدولة وفق مستويات متعددة مرتبطة بالمراحل التعليمية من الأساسي الى الثانوي فالجامعي.

ب-التسيير البيداغوجي التكويني:

لقد أولى الامر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية بتكوين المعلمين والاساتذة حيث تنص المادة 49 منه على مايلى:"التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ،ومهمته ان يتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب اعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي".

ويتم سابقا تكوين المعلمين والأساتذة في المعاهد التكنولوجية للتربية في الجانب المعرفي والمهني لمدة سنتين إلى 3سنوات،وفي إطار السياسة الجديدة للتكوين فإن المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين جميع أنماط المعلمين والأساتذة لمدة تتراوح من 4 إلى 5سنوات.[1]

ج-التقييم والمردود التعليمي :

في إطار إصلاح المنظومة التربوية، وقصد تحسين نوعية التعليم من جهة وتحقيق المردود التربوي العالي بامتصاص الإخفاق المدرسي وتقليص عوامله، اتجهت وزارة التربية الوطنية إلى إنشاء جهاز وطني دائم لتحديد استراتيجية جديدة في مجال التقويم.

وبالنسبة للتقييم في مرحلة التعليم الابتدائية، فيتضح من خلال الانتقال الى المستوى الاعلى اعتبارا للنتائج المتحصل عليها في فروض واختبارات المراقبة المستمرة، وتسجل نتائج الأعمال التقويمية الفصلية على الدفاتر المدرسية والتي ترسل إلى الاولياء للاطلاع والإمضاء على نتائج أبنائهم ،اما في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي فيتم تنظيم امتحان وطني، ويتكون من اختبارات موحدة تجرى على اللغات الأساسية :اللغة العربية ،الرياضيات واللغة الفرنسية، ولا ينتقل إلى السنة الأولى متوسط إلا التلاميذ الحاصلين على معدل 10/5 أو اكثر في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أو الذين تحصلوا على المعدل بإضافة نقاط البطاقة التركيبية المتعلقة بنتائج التقويم خلال السنة.[2]

4-قراءة سوسيولوجية في التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الجزائرية:

انتهجت وزارة التربية الوطنية مبدأ التدرج في تطبيق التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة[3] حيث بدأت فكرة المشروع التربوي ضمن تجربة نظام المدرسة الأساسية المندمجة في سنة 1991 من خلال القرار الوزاري رقم 175/02 المؤرخ في 1992/06/03 الذي يحدد كيفيات تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية.[4]

---

[1] -أبوبكر بن بوزيد ،إصلاح التربية في الجزائر ،دار القصبة للنشر الجزائر،2009،ص165

[2] -أحمد لشهب ،"تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر "مجلة دراسات نفسية وتربوية بجامعة البليدة،العدد 12(مارس 2015)،ص131.

3 لبنى زعرور،" العمل بالمشروع داخل المنظومة التربوية الجزائرية"، رسالة الماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة، 2001، ص 09.

[4] عمار عرعار، مرجع سبق ذكره، ص 28.

وبعدها في السنة الدراسية 94/93 جاء المنشور الوزاري رقم 148/م ت م/94 والمتضمن وضع مشروع للمؤسسة،والمؤرخ في 13أوت1994 والذي حددت من خلاله أغراض المنظومة التربوية والمتمثلة أساسا في:

-زيادة مجهودات التكوين من حيث التجديد والتدعيم والتشجيع من خلال التفكير في مناهج العمل الجديدة.

-إدخال أساليب جديدة تجعل الجماعة التربوية للمؤسسة تساهم بصفة فعالة ومنسجمة في إطار نشاط جماعي يؤدي إلى نوع جديد من العلاقات، تتمثل أهدافها أساسا في تغيير الذهنيات والسلوكات دون تعديل البنية ويتم ذلك في إطار ما تسمح به مقتضيات التشريع والتسيير.

وقد حمل هذا المشروع العناصر الأولى لتصور مشروع تربوي يسمى اصطلاحا "التسيير بمشروع المؤسسة" مع تحديد مبادئه، أهدافه، وكيفية انجازه وأرفق هذا المنشور ببطاقة للإنجاز تتخذ كمرشد لرؤساء المؤسسات الذين يقومون بتجريب هذه التقنية قبل تعميمها على كل المؤسسات التربوية الجزائرية.

والمنشور الوزاري الذي جاء لتنصيب هذه التقنية هو المنشور الوزاري رقم 1218/م ت/96 والمتضمن الشروع في تطبيق التسيير بمشروع المؤسسة والمؤرخ في 13 نوفمبر 1996.

وقد أرفق بوثيقة العمل بمشروع المؤسسة جوان 1997 [1] التي أعدت من طرف لجنة شكلت على مستوى الوزارة و ضمت بعض رؤساء المؤسسات الذين استفادوا من عمليات تكوينية في هذا الميدان، داخل الوطن أو خارجه وتم إثراؤها في ملتقى وطني نظم لهذا الغرض في ماي 1995، توجت أشغاله بوضع استراتيجية للإعلام والتكوين وحددت فيه مراحل التطبيق والعمل بمشروع المؤسسة في المؤسسات التربوية بدءا من السنة الدراسية 1997/1996، وتبعا لذلك نظمت في مختلف ولايات الوطن ملتقيات وأيام دراسية حول مشروع المؤسسة، أشرف عليها مفتش والتربية والتكوين، وأطرها بعض رؤساء المؤسسات

---

[1] لبنى زعرور: مرجع سبق ذكره، ص 09.

من ذوي التكوين في هذا الموضوع،[1] وكان محور الندوات الوطنية والجهوية والولائية التي تم تنظيمها خلال السنة الدراسية 2006/2005 بمشاركة كل الفئات المعنية بما في ذلك الشركاء.

وعليه فقد تقرر العمل بمشروع المؤسسة ابتداء من الدخول المدرسي 2007/2006 وقصد التكفل الأمثل بتفعيل التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة في جميع مراحل التعليم(الابتدائي المتوسط، الثانوي) تم:

- تنصيب اللجنة الولائية المنصوص عليها في القرار رقم 17 المؤرخ في 6 جوان 2006.
- تبليغ الوثائق المتعلقة بالمشروع إلى جميع المؤسسات التعليمية في مختلف الأطوار.
- اتخاذ كل الإجراءات و التدابير اللازمة لضمان الانطلاق الفعلي للعمل بمشروع المؤسسة ابتداء من الدخول المدرسي 2007/2006.[2]

-كل هذه الإجراءات كانت ترمي إلى تهيئة وإعداد الأرضية للشروع في العمل بمشروع المؤسسة.[3]

وتتمثل أهداف التسيير البيداغوجي لتحقيق عقد النجاعة والمردود المطلوب في إطار إصلاحات النظام التربوي فيما يلي: .[4]

-ترجمة الأهداف الرسمية للتربية والتعليم إلى نشاطات فاعلة وممارسات عملية من خلال اعتماد مشروع التلميذ ومشروع القسم ومشروع المدرسة

-فتح المجال أمام الجماعة التربوية للقيام بمبادرات من أجل تطوير مناهج التسيير ورفع مردودية المؤسسات وترقية مستوى التعليم وتحسين نوعيته.

-الانتقال بالمؤسسة المدرسية من وضعية التلقّي والتنفيذ إلى وضعية المشاركة في رسم الأهداف وكيفيات تحقيقها في الآجال المقترحة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: مرجع سبق ذكره، ص 03.

[2] وزارة التربية الوطنية: مشروع المؤسسة، الجزائر، 2006، ص 02.

[3] وزارة التربية الوطنية: مرجع سبق ذكره، 1997، ص 03.

[4] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، مرجع سابق ، ص 99-100.

–الاعتماد على الإمكانات المتوفرة وتوظيفها الفعال وترشيد استغلالها بما يخدم الأهداف التربوية ويثمن المجهود الجماعي.

– إشراك الجماعة التربوية في ضبط التصورات والأوليات الخاصة بالمؤسسة لتحرير الطاقات و تحفيز روح المبادرة و ترقية الحس بالمسؤولية.

– تنظيم التفكير الجماعي وفتح باب الحوار والاستشارة الواسعة بما يحقق الانسجام في الوظائف و التنسيق في الأنشطة خاصة داخل المجالس المختلفة.

– إدخال التحسينات على الأداء التربوي والوظيفي واعتماد منهج المتابعة للأنشطة والتقييم الدوري للنتائج.

– التكفل باحتياجات التلاميذ من حيث مقتضيات التمدرس وتحسين الحياة المدرسية والنتائج المدرسية.

– تدعيم النشاطات البيداغوجية وتكملتها بالفعاليات الثقافية والرياضية والترفيهية.

– إعطاء اعتبار للتلميذ كفرد وجعله طرفا فعالا ومتعاملا أساسيا في الحياة المدرسية.

– انفتاح المؤسسة على المحيط الخارجي وتجنيده حولها، وحمل مختلف الشركاء والمتعاملين مع المدرسة على المساهمة في تحسين الأداء والرفع من المردود

وتبقى أهم الملاحظات المرتبطة بواقع تطبيق التسيير البيداغوجي بنوعيه التكويني والمشروع في المدرسة الجزائرية ما يأتي:

– في الغالب يتم إرجاعها إلى وثائق إدارية وفقط، لم تدخل بعد عالم التسيير مع قناعة متنامية بأهميته، وهو مع هذه القناعة لا يعدو كونه ترتيبا إداريا ينجز شراكة أو أحادية، يرضي الهيئات المطالبة به إداريا أو رقابيا.

–عدم التوازن بين مراحله من حيث العمق والعناية، إذ أخذت مرحلة التشخيص حظا من الاهتمام على تفاوت بين المؤسسات ولكن مرحلة التقييم والمتابعة لم تزل تحبو ولم نضبط لها آليات محددة تضمن المتابعة والتقييم المفضي بالضرورة إلى التقويم الجاد

–تماثل العمليات كأنها استنساخ حيث يكاد الموضوع الرئيسي الموحد هو رفع نسبة النتائج، تحسين التحصيل في اللغات الأجنبية، رفع مقروئية التلاميذ وارتيادهم المكتبة،

المواظبة والانضباط العام، وهي عمليات متكررة لا يخلو منها في الغالب مشروع وفي كل السنوات، واختزال المشاريع أحيانا في أنشطة فرعية أو هي من التسيير اليومي العادي .

-طغيان العمليات التسييرية ذات البعد الإداري على بقية الاهتمامات الأخرى المتعثرة في جل المؤسسات (حياة المدرسية – العلاقات).

– قيادة العمليات المحددة أقحم اسمها أو وافقت على ذلك حين انجاز المشروع وتخلت عن الدور بمجرد إعداده وإرساله للجهات المطالبة به (مديرية التربية – المفتش) فلا ترى لها نشاطا أو تصور آليات المتابعة والتنفيذ، وبالتالي التقييم والتقويم بل أن وثيقة المشروع ذاتها لا نجدها في الغالب العام إلا على مستوى مكتب المدير، وهو بهذا السلوك مشروعه، وإن جاد بتوزيعه على مختلف المصالح معه فإن هذه المصالح لا تعتبره اهتماما، ويضاف إلى مجموعة الوثائق المكدسة دون استحياء لها(الاستحياء هنا – طلب الحياة.)

-غياب المحور الأساسي والطرف المهم في التسيير البيداغوجي (التلميذ) الذي يقضى الأمر في غيابه فلا تجد له حضورا حتى في مجلس التوجيه والتسيير المنعقد لإقرار المشروع والمصادقة عليه.

– رغم تغيير المعطيات والتي تستوجب إعادة هيكلة العمليات أو التراجع عن بعضها لانهدام ركن من أركان وجودها (تحويل أستاذ كان عنصرا رئيسا في عملية ما، تغيير نظام المؤسسة من النظام الخارجي إلى النصف داخلي، ...إلخ)، ولكن تبقى العمليات على ما هي عليه ولو انعدمت وسائل نجاحها أو بينت المؤشرات وعدم نجاحها وإخفاقها.

-المجالس كلها لا تزال شكلية رتيبة لم ترق إلى التنشيط والحيوية التي يتيحها لها مشروع المؤسسة ومن أجل إقراره تغيرت نصوصها، وطعمت بم واد تجعل من المشروع عملا استراتيجيا، ولا تزال المجالس اجتماعات آلية لا تستهدف بعمق رفع مردودية الأداء التربوي والبيداغوجي والتسييري.

– نمطية التسيير بالمشاريع وعدم خروجها من دائرة الإكراه الإداري يثبت ضعف تعبئة كل الشركاء والفاعلين بل ربما إقصاءهم مع التأكيد على محدودية انخراطهم إن هم انخرطوا، فالأستاذ يرى مهمته تقتصر على تقديم الدروس وفي أحسن الأحوال، يتطوع بساعات دعم

في مادته دون أن يكون ذلك مرتبطا بمشروع المؤسسة أو مشروع المادة الغائب في تقاليد مؤسستنا.

-إعداد تقارير ومحاضر الاجتماعات دون تفعيل مضامينها وتتبع آثارها وإجراءاتها وتحميل كل الأطراف متابعة التنفيذ الموكول لها.

- قد لا تعكس الأهداف المسطرة في المشاريع إفراز التشخيص وبالتالي فإن المراحل مبتوتة الصلة فلا يظهر حتى في إعداده الانسجام، مما يوحي بأن هذا المشروع أعد على عجل لم يعط فرصة البناء الواعي المعمق.

الفصل الخامس
عرض وتحليل البيانات الميدانية

تمهيد:

1.عمل فريق التسيير البيداغوجي في تحسين نتائج المدرسة الجزائرية

1.1. مستوى التسيير البيداغوجي على بعد فريق التسيير البيداغوجي

2.1. مستوى النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي

3.1.علاقة فريق التسيير البيداغوجي بالمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة.

2. مساهمة ثقافة التسيير البيداغوجي في زيادة المردودية البيداغوجية

1.2. مستوى التسيير البيداغوجي على بعد ثقافة التسيير البيداغوجي

2.2. مستوى النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي

3.2.علاقة ثقافة التسيير البيداغوجي بالمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة.

3. دور المحيط البيداغوجي في تفعيل إنتاجية المدرسة الجزائرية

1.3. مستوى التسيير البيداغوجي على بعد محيط التسيير البيداغوجي

2.3. مستوى النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي

3.3.علاقة محيط التسيير البيداغوجي بالمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة.

4. عرض وتحليل لبيانات المتعلقة بمدى تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة ومناقشتها.

1.4.-التأثيرالأحادي للمتغير المستقل:النوع الاجتماعي (الجنس) :

2.4. التأثيرالأحادي للمتغير المستقل: المسمى الوظيفي:

3.4.-التأثير الأحادي للمتغير المستقل: المؤهل العلمي

4.4. -التأثير الأحادي للمتغير المستقل: سنوات الخدمة

5.4.-التأثير الأحادي للمتغير المستقل: عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي.

6.4.التأثير التفاعلي للمتغيرات المستقلة: الجنس ، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي..

5. مناقشة عامة لنتائج الدراسة.

تمهيد:

يتم التطرق في هذا الفصل من البحث إلى عرض النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق استبيان حول الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي الثلاثة وما يقابلها من مردود تربوي من خلال النتائج والعائد المدرسي ، لمعرفة مدى الارتباط بينها سواء من وجهة نظر المديرين والأساتذة ،وهذا هو الجزء المهم من هذا الفصل المتعلق بالإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها ومتغيراتها البحثية.

بعد المقاربة النظرية المرتبطة بمتغيرات الدراسة ،نتجه إلى عرض البيانات وتحليل المعطيات المرتبطة بفرضيات البحث وتساؤلاته في ضوء الأطر النظرية للدراسة ،وكذا ربطها بنتائج الدراسات السابقة وفق الترتيب التالي:

1.عمل فريق التسيير البيداغوجي في تحسين نتائج المدرسة الجزائرية

أي نتجه أولا إلى **عرض البيانات وتحليل المعطيات المتعلقة بالفرضية الاولى ومناقشتها** بالبحث عمايأتي:

1.1.مستوى التسيير البيداغوجي على بعد فريق التسيير البيداغوجي

للإجابة عن هذا السؤال والذي ينص على "**ما مستوى أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدارس الابتدائية بمدينة باتنة من وجهة نظر هيئة التدريس المديرين والأساتذة** ،استخدمنا العمليات الإحصائية المناسبة (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لمعالجة بيانات المتعلقة بهذا المجال أبعاد التسيير البيداغوجي الثلاثة (بعد ثقافة التسيير البيداغوجي، بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي ،بعد فريق التسيير البيداغوجي) وبمعالجة البيانات الخام المتعلقة بذلك(انظر في الملاحق) تحصلنا على النتائج التي سنعرضها متتالية بحسب ترتيب أبعاد الاستمارة

* نتائج معالجة البيانات المتعلقة ببعد فريق التسيير البيداغوجي.

لاستكمال الإجابة عن السؤال الأول المذكور أعلاه ،عالجنا البيانات الخام المتعلقة ببعد فريق التسيير بالعمليات الإحصائية المذكورة سابقا، وتم الحصول على النتائج المبينة في الجدول رقم (15) أدناه .

جدول رقم (15): يوضح مستوى التسيير البيداغوجي على بعد فريق التسيير البيداغوجي.

الرقم	الرتبة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الملائمة /الممارسة
			موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا			
			%	%	%	%	%			
22	10	المهام والأهداف المرتبطة بتسيير مشروع المؤسسة عن طريق فريق العمل غير واضحة ولا يلتزم بها الأعضاء.	18	20	18	145	137	1,93	1,173	منخفضة
			5,3	5,9	5,3	42,9	40,5			
23	12	يفتقد فريق التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة إلى روح التعاون والتضامن .	10	6	22	156	144	1,76	,775	منخفضة جدا
			3,0	1,8	6,5	46,2	42,6			
24	6	أشعر أن جو تسيير المدرسة بالفريق مريح ,	56	174	45	63	00	3,66	,931	مرتفعة
			16,6	51,5	13,3	18,6	00			
25	7	سمات القيادة الفعالة للمدير أزالت الخلافات بين أعضاء فريق التسيير البيداغوجي	108	44	6	126	54	3,08	2,421	متوسطة
			32,0	13,0	1,8	37,3	16,0			
26	8	أعتقد أن المعلومات البيداغوجية المستجدة تملتلكها أطراف دون أخرى في هذا الفريق .	23	45	25	196	49	2,40	1,208	منخفضة
			6,8	13,3	7,4	58,0	14,5			
27	11	أعتقد أن التعليمات غير متساوية في المتابعة والمراقبة بين أعضاء الفريق التربوي	00	00	21	225	92	1,85	,500	منخفضة جدا
			00	00	6,2	66,6	27,2			
28	1	أشعر بالانتماء إلى هذ الفريق رغم إنجازنا للتقرير العام للمؤسسة وفق عناصره.	135	187	6	10	00	4,32	,433	مرتفعة جدا
			39,9	55,3	1,8	3,0	00			
29	9	لايلبي فريق التسيير البيداغوجي حاجاتي رغم أهميته .	16	47	26	203	46	2,36	1,068	منخفضة
			4,7	13,9	7,7	60,1	13,6			
30	2	يشعر الكل بالحماس أثناء عقد المجالس والورشات التكوينية لوجود الدعم والمساندة في الفريق	130	176	16	16	00	4,24	,564	مرتفعة جدا
			38,5	52,1	4,7	4,7	00			
31	5	يتسم فريق التسيير البيداغوجي بالابداع والابتكار في إنجاز مختلف الأعمال	118	182	14	24	00	4,17	,649	مرتفعة
			34,9	53,8	4,1	7,1	00			
		المتوسط العام للبعد						29,7692	8,955	متوسطة
								2,9769	0,895	

بالنظر إلى متوسطات عبارات هذا البعد في الجدول السابق، نجد أنها تراوح مداها بين (1.76-4.32) من المنخفضة جدا إلى المستوى المرتفع جدا وفق مقياس التدرج الخماسي الذي حدده الطالب الباحث في أداة الدراسة الميدانية، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (2.97) وبانحراف معياري قدره (0.89) وفقا للمحك فإن **تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع التسيير البيداغوجي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة على بعد فريق التسيير البيداغوجي.**

كانت بدرجة متوسطة، ويلاحظ تباين في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد وفقا للمحك الذي وضعه الطالب الباحث.

وكانت أعلى عبارتين لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على النحو التالي: احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم (28) بمتوسط بلغ (4.32) وبانحراف معياري قدره (0.433)، والتي تنص على: " **أشعر بالانتماء إلى هذ الفريق بإنجازنا للتقرير العام للمؤسسة وفق عناصره.**"، واحتلت المرتبة الثانية العبارة رقم (30) بمتوسط بلغ (4.24) وبانحراف معياري قدره (0.56)، والتي تنص على: " **يشعر الكل بالحماس أثناء عقد المجالس والورشات التكوينية لوجود الدعم والمساندة في الفريق** ". واحتلت المرتبة التاسعة العبارة رقم (27) بمتوسط بلغ (1.85) وبانحراف معياري قدره (0.500)،والتي تنص على :" **أعتقد أن التعليمات غير متساوية في المتابعة والمراقبة بين أعضاء الفريق التربوي**"، واحتلت المرتبة (10) والأخيرة العبارة رقم (23) بمتوسط بلغ (1.76) وبانحراف معياري قدره (0.775)، والتي تنص على: " **يفتقد فريق التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة إلى روح التعاون والتضامن** .".

ويتضح من خلال استجابات المبحوثين حسب تصورات الأساتذة والمديرين حول بعد فريق التسيير البيداغوجي أنه رغم وجودالشعور بالانتماء إلى فريق التسيير البيداغوجي لتلبية الحاجات ،والإيمان بأن هذا الفريق يتجه إلى تحفيز أعضائه للإبداع والابتكار ،في حين نجد المفحوصين يقرون بفتور الالتزام لتحقيق الأهداف المسطرة كعقد النجاعة، فضلا عن الإجحاف في التواصل بين مختلف الأطراف وعدم العدالة في تطبيق التعليمات ومن ثم جاءت العلاقات بين أعضاء الفريق فاترة بعيدا عن الروح

المعنوية،وهذا مالمسه الطالب الباحث في الميدان،ويؤكد هذا تلك المقابلات الموجهة للمفتشين والتي سارت إلى تأييد القصور الفضيع في تطبيق المستجدات والقوانين في الواقع الميداني،ولعل القيمة المتوسطة للمتوسط العام لبعد فريق التسيير البيداغوجي إلى عدم وضوح عمل فريق التسيير البيداغوجي.

2.1. مستوى النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي

وهنا يتم تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة ببعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي:

للإجابة عن هذا السؤال والذي ينص على "**ما مستوى النتائج المدرسية في ظل أبعاد التسيير البيداغوجي المعتمدة في المدارس الابتدائية بمدينة باتنة من وجهة نظر هيئة التدريس :المديرين والأساتذة.** تم استخدام العمليات الإحصائية المناسبة (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لمعالجة البيانات المتعلقة بكل أبعاد استمارة كل على حدة (النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي، النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي ،النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي) وبمعالجة البيانات الخام المتعلقة بذلك (أنظر في الملحق) تحصلنا على النتائج التي سنعرضها متتالية بحسب ترتيب أبعاد الاستمارة

*.نتائج معالجة البيانات المتعلقة ببعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي :

لاستكمال الإجابة عن السؤال الأول المذكور أعلاه واختبار فرضيته عالجنا البيانات الخام المتعلقة ببعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي بالعمليات الإحصائية المذكورة، وتم الحصول على النتائج المبينة في الجدول رقم (16) أدناه .

جدول رقم (16):مستوى النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي

الرقم	الرتبة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا			
			%	%	%	%	%			
32	3	دفع فريقنا التربوي للالتزام بأهداف التسيير البيداغوجي ساهم في تجويد الحياة المدرسية	23	45	25	196	49	2,40	1,208	منخفضة
			6,8	13,3	7,4	58,0	14,5			
33	6	علاقة المحبة والصداقة السائدة بيننا في الفريق تزيد من العائد المدرسي	00	00	21	225	92	1,85	,500	منخفضة جدا
			00	00	6,2	66,6	27,2			
34	7	جو العمل غير المريح بين أعضاء فريقنا للتسيير أثر على النتائج المدرسية.	10	6	22	156	144	1,76	,775	منخفضة جدا
			3,0	1,8	6,5	46,2	42,6			
35	2	إدارة المدير للخلافات بخبرة وحنكة ثمن العائد التربوي لمدرسنا	108	44	6	126	54	3,08	2,421	متوسطة
			32,0	13,0	1,8	37,3	16,0			
36	3	نقص المعلومات المطلوبة وعدم تناسقها أثر على العائد المدرسي	23	45	25	196	49	2,40	1,208	منخفضة
			6,8	13,3	7,4	58,0	14,5			
37	1	التشجيع على الابداع والابتكار ساهم في تحسين النتائج المدرسية	130	176	16	16	00	4,24	,564	مرتفعة جدا
			38,5	52,1	4,7	4,7	00			
38	5	الاعتزاز بالانتماء الى مدرستنا وأعضاء فريقنا التربوي ثمن كثيرا النجاح الدراسي	16	47	26	203	46	2,36	1,068	منخفضة
			4,7	13,9	7,7	60,1	13,6			
39	7	مراقبة الفريق ومتابعة وتقويم مختلف الاعمال أثر هذا على تجويد الحياة المدرسية .	10	6	22	156	144	1,76	,775	منخفضة جدا
			3,0	1,8	6,5	46,2	42,6			
المتوسط العام للبعد								19,858	13,024	منخفضة
								2.4822	1.62	

بالنظر إلى متوسطات عبارات هذا البعد في الجدول السابق، نجد أنها تراوحت بين (1.76-4.24) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي وضعه الطالب الباحث في الدراسة

الميدانية، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (2.48) وبانحراف معياري قدره (1.62)، وفقا للمحك فإن درجة تطبيق هذا البعد من وجهة نظر المديرين والأساتذة جاءت منخفضة، ويلاحظ تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

– فكانت أعلى عبارتين لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على النحو التالي: فالمرتبة الأولى العبارة رقم (37) بمتوسط بلغ (4.24) وبانحراف معياري قدره (0.56)والتي تنص على: " **التشجيع على الابداع والابتكار ساهم في تحسين النتائج المدرسية** ". واحتلت المرتبة الثانية العبارة (35) بمتوسط(3.08) وبانحراف معياري قدره (2.42) والتي تنص على: " **إدارة المدير للخلافات بخبرة وحنكة ثمن العائد التربوي لمدرسنا** ".

وجاءت أدنى عبارتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة، العبارة رقم(39)و (34) بمتوسط بلغ (1.76) وبانحراف معياري قدره (0.77)، فإحداها تنص على: " **مراقبة الفريق ومتابعة وتقويم مختلف الاعمال أثر هذا على تجويد الحياة المدرسية** . ". أما الأخرى فتنص على: " **جو العمل غير المريح بين أعضاء فريقنا للتسيير أثر على النتائج المدرسية.**".

يتبين من خلال استجابات المفحوصين حول النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي وجود قصور واضح في كل من التحفيز والتشجيع ، و ضعف سلطة المدير،وعدم الالتزام بأهداف التسيير البيداغوجي ،فضلا عن العلاقات الفاترة في حين أقر المفحوصين بأن جو العمل مقبول خصوصا بوجود المتابعة والمراقبة لكن بصورة شكلية ،ومن ثم تظهر عدم فعاليته وفق ماتنادي به المراسلات الرسمية،ولعل كل هذا يفسر لنا الانخفاض في مستوى عمل فريق التسيير البيداغوجي تجسده قيمة المتوسط العام للبعد .

3.1.علاقة بعد فريق التسيير البيداغوجي بالمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة.

وهنا نتجه إلى اختبار الفرضية الأولى التي تنص على أن:

- يعمل فريق التسيير البيداغوجي على تحسين نتائج المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين مجال الدراسة.

وتم استعمال معامل(بيرسون) لحساب مدى الارتباط بين متغيرعمل فريق التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل عمل فريق التسيير البيداغوجي وباستخدام (Data-spss) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (17):يبين نتائج معامل الارتباط بين عمل فريق التسيير البيداغوجي و النتائج المدرسية .

متغيرات البحث	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة
فريق التسيير البيداغوجي	338	29,7692	2,99257	**0,764**	دال عند 0,000
النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	338	19,8580	3,60892		

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول السابق رقم (49) أن العلاقة بين متغير فريق التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي وصلت إلى قيمة (**0,764) ،وبالرجوع للجدول الخاص بمعامل الارتباط لبيرسون فإن القيمة ذات دلالة إحصائية،فضلا إلى ان مايبينه نظام spss- أن القيمة المحسوبة ذات دلالة إحصائية اقل من القيمة الحرجة0,01،وهذا مايعبر عن رفض الفرضية الصفرية وقبول هذه

الفرضية البديلة بوجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائيا بين متغير فريق التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي لدى المستجوبين من المديرين والأساتذة بالمدارس الابتدائية لمدينة باتنة، ومن ثم ففريق التسيير البيداغوجي السائدة تساهم في زيادة المردود التربوي للمدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين مجال الدراسة.

ويؤكد هذا ما أظهرت دراسة ابراهيمي الطاهر (2004) أن للطاقم المسير دور في تشكيل مردود المواطنة لدى التلاميذ، وهذا من خلال المهام المنوطة به رسميا، واعتبارا من أن الفريق الإداري المسير يمثل السلطة الاجتماعية بالمؤسسة التربوية.كما أن الوسط المدرسي والمضمون التعليمي للتاريخ يسهم في بلورة روح المواطنة، وما تبين من المعالجة التحليلية لاستجابات التلاميذ المبحوثين أن المواطنة عندهم ليست ولاء للسياسة الحكومية بقدر ماهي شعور بالانتماء إلى المجتمع والثقافة والشخصية القومية والأرض.

ونجد دراسة علي الشريف حورية (2015) سارت في هذا المنحى وبينت وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحصيلية وتحقيق نتائج دراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،فضلا عن الاسس والسمات القيادية وتحقيق نتائج دراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

فالدراسة الحالية أثبتت تحقق هذه الفرضية ،والنتيجة المتحصل عليها بوجود علاقة طردية قوية موجبة بين فريق التسيير البيداغوجي والمردود التربوي تناسب دراسة دريوش وداد عن التسرب المدرسي في المدرسة الجزائرية من خلال ما بينته عن العلاقة البيداغوجية، ومن ثم فالمدير عندما يتحلى بالحكمة والرزانة ويمنح جوا مناسبا للعمل

،ويبعث الروح الجماعية بين أعضاء الفريق البيداغوجي ،حيث يسود التشاور والتعاون والاقناع بين أعضاء المجموعة، ومن ثم تحسين المردود التربوي المنشود [1]، ولا يتم ذلك إلا إذا أدرك كل واحد دوره الذي يجب عليه القيام به ضمن فريق التسيير البيداغوجي، فعندما تتوفر أفكار منسجمة ، في جو ملائم لتوحيدها اتجهت الى هدف واحد وهو ضمان السير الحسن للمؤسسة[2].

2. مساهمة ثقافة التسييرالبيداغوجي في زيادة المردودية البيداغوجية

أي نتجه ثانيا إلى عرض البيانات وتحليل المعطيات المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها بالبحث عمايأتي:

1.2.مستوى التسيير البيداغوجي على بعد ثقافة التسيير البيداغوجي

باستخدام العمليات الإحصائية المذكورة أعلاه تحصلنا على النتائج المتعلقة ببعد ثقافة التسيير كبعد من أبعاده الاجتماعية للتسيير البيداغوجي كما هي مبينة في الجدول رقم (18) أدناه .

جدول رقم (18.):يبين مستوى ممارسة التسيير البيداغوجي على عد ثقافة التسييرالبيداغوجي .

[1] –زرهوني الطاهر،تنظيم وتسييرمؤسسة التربية والتعليم،دط،ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر ،دس،ص30–31

[2] –المرجع نفسه ،ص31.

الرقم	الرتبة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الملائمة /الممارسة
			موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا			
			%	%	%	%	%			
1	12	التسيير البيداغوجي مجرد كلام تتناوله الألسنة في المدرسة.	10	10	21	144	153	1,76	,843	منخفضة جدا
			3,0	3,0	6,2	42,6	45,3			
2	11	إن التسيير البيداغوجي لم يبق مجرد كلام بل أصبح الحل لمردود المدرسة.	8	13	20	146	151	1,76	,818	منخفضة جدا
			2,4	3,8	5,9	43,2	44,7			
3	2	لم يعد التسييرالبيداغوجي هو الحل المناسب لمردود المدرسة بل اصبح من المسلمات التي لابد منها.	115	93	35	77	18	3,63	1,718	متوسطة
			34,0	27,5	10,4	22,8	5,3			
4	7	يلجأ المدير في بعض الحالات إلى التهديد اثناء زيارته المتعددة .	18	48	68	121	83	2,40	1,339	منخفضة
			5,3	14,2	20,1	35,8	24,6			
5	6	الكل مستاء من القرارات العشوئية التي تسير بها هذه المدرسة بيدغوجيا وتربويا	30	66	29	133	80	2,51	1,651	منخفضة
			8,9	19,5	8,6	39,3	23,7			
6	5	يتم اتخاذ القرارات دون استشارة او تفويض للآخرين .	29	92	19	87	111	2,53	1,971	منخفضة
			8,6	27,2	5,6	25,7	32,8			
7	4	يشعر الجميع بالقلق والضغط من مختلف أعمال التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة.	85	39	20	124	70	2,84	2,297	متوسطة
			25,1	11,5	5,9	36,7	20,7			
8	10	لا يهم ان كان المسييرون البيداغوجيون ذكورا أو إناثا .	19	21	26	119	153	1,92	1,281	منخفضة
			5,6	6,2	7,7	35,2	45,3			
9	8	يتطلب التسيير البيداغوجي الاعتماد على الرجال أحسن من النساء فهم أكثر حزما ونشاطا.	15	21	21	152	129	1,94	1,091	منخفضة
			4,4	6,2	6,2	45,0	38,2			
10	1	يستخدم المسير المنطق والعقلانية في حل المشكلات البيداغوجية على خلاف المرأة المسيرة فتستعمل الحدس والعواطف.	121	91	22	74	30	3,59	1,934	مرتفعة
			35,8	26,9	6,5	21,9	8,9			
11	3	يسود هذه المدرسة التسيير البيداغوجي الجماعي التعاوني مع الثقة في كل الزملاء.	53	151	36	64	34	3,37	1,533	متوسطة
			15,7	44,7	10,7	18,9	10,1			
12	9	الكثير يفضل الانفراد في تقديم الأنشطة والمهام البيداغوجية تحقيقا لمصالحه وفقط.	11	17	20	177	113	1,92	,884	منخفضة
			3,3	5,0	5,9	52,4	33,4			
المتوسط العام للبعد								30,1538	20,748	منخفضة
								2.512	1.729	

بالنظر إلى متوسطات عبارات هذا البعد ثقافة التسيير البيداغوجي في الجدول السابق، نجد أنها تراوحت في أغلبها بين مستوى المنخفض جدا والمتوسط أي: بين (1.76-3.59) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي حدده الطالب الباحث في الدراسة الميدانية، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد(2.51) وبانحراف معياري قدره (1.72) وفقا للمحك فإن درجة توافر هذا البعد ثقافة التسيير البيداغوجي من وجهة نظر المديرين والأساتذة كانت بدرجة منخفضة، ويلاحظ تقارب استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات هذا البعد وفقا للمحك الذي وضعه الطالب الباحث.

وكانت أعلى عبارتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة بعد العبارة المرتفعة الخاصة بالبند رقم (10) بمتوسط بلغ (3.59) وبانحراف معياري قدره (1.934)، على النحو التالي: "**لا يهم إن كان المسيرون البيداغوجيون ذكورا أو إناثا** " واحتلت المرتبة الثانية العبارة رقم (03) بمتوسط بلغ (3.63) وبانحراف معياري قدره (1.71)، والتي تنص على: " **لم يعد التسيير البيداغوجي هو الحل المناسب لمردود المدرسة بل اصبح من المسلمات التي لابد منها**. "، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة رقم (11) بمتوسط بلغ (3.37) وبانحراف معياري قدره (1.533)، والتي تنص على: " **يسود هذه المدرسة التسيير البيداغوجي الجماعي التعاوني مع الثقة في كل الزملاء.**". فكل هذا يعبر أن

أما أدنى عبارتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة فكانت على النحو التالي: احتلت المرتبة (11) العبارة (02) بمتوسط بلغ (1.76) وبانحراف معياري قدره (0.818)، والتي تنص على: " **إن التسيير البيداغوجي لم يبق مجرد كلام بل أصبح الحل لمردود**

المدرســـة.". واحتلــت المرتبــة (12) والأخيــرة العبــارة رقــم (01) بمتوســط بلــغ (1.76) وبـانحراف معيـاري قـدره (0.843)، والتـي تـنص علـى: " **التسـيير البيـداغوجي مجـرد كـلام تتناوله الألسنة في المدرسة.** ".

ويتضــح مــن خــلال اســتجابات المبحــوثين مــن المــديرين والاســاتذة أن واقــع ثقافــة التســيير البيــداغوجي ،ســارت إلــى ســيادة الذكوريــة علــى حســاب الأنثوية،والثقافــة الافتراضــية علــى حسـاب ثقافـة القـيم ،فضـلا عـن وجـود عـبء ثقيـل فـي تفـاوت السـلطة والغمـوض النـاتج عـن ذلك .

2.2.مستوى النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي

نتــائج معالجــة بيانــات بعــد النتــائج المدرســية فــي ظــل ثقافــة التســيير البيداغوجي :

لاســتكمال الإجابــة عــن الســؤال الأول المــذكور أعــلاه واختبــار فرضــيته عالجنــا البيانـات الخـام المتعلقـة ببعـد النتـائج المدرسـية فـي ظـل ثقافـة التسـيير البيـداغوجي بالعمليـات الإحصائية المذكورة، وتم الحصول على النتائج المبينة في الجدول رقم (19.) أدناه .

جدول رقم (19): يبين مستوى النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي بالمدارس الابتدائية بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين والأساتذة.

الرقم	الرتبة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا			
			%	%	%	%	%			
40	9	اعتبار التسيير البيداغوجي من الأمور الشكلية المصطنعة في المدرسة لم يسمح بالسير في ثقافة عقد النجاعة المطلوب.	10	10	21	144	153	1,76	,843	منخفضة جدا
			3,0	3,0	6,2	42,6	45,3			
41	8	لم تتحسين النتائج المدرسية باعتماد التسيير البيداغوجي كحل خصوصا بمشروع المؤسسة	8	14	20	145	151	1,77	,832	منخفضة جدا
			2,4	4,1	5,9	42,9	44,7			
42	1	من المسلمات الاعتماد في التسيير البيداغوجي لتحقيق عقد النجاعة.بدلا من اعتباره الحل وفقط.	113	95	35	77	18	3,63	1,718	مرتفعة
			33,4	28,1	10,4	22,8	5,3			
43	11	شعور الجميع بالأريحية في أسلوب التسيير البيداغوجي لهذه المدرسة ويسعون لتحقيق نتائج أفضل.	8	13	20	146	151	1,76	,818	منخفضة جدا
			2,4	3,8	5,9	43,2	44,7			
44	9	اعتماد المدرسة الاسلوب التعاوني الديمقراطي في أنشطتها زادها انتاجية وشهرة	10	10	21	144	153	1,76	,843	منخفضة جدا
			3,0	3,0	6,2	42,6	45,3			
45	4	التفاوت الكبير في استخدام السلطة بين مختلف الرتب والمستويات أثر على الحياة المدرسية ومخرجاتها.	30	66	29	134	79	2,51	1,645	منخفضة
			8,9	19,5	8,6	39,6	23,4			
46	3	الشعور بالضغط من مستجدات التسيير بمشروع المؤسسة وعدم القدرة على التغيير زاد من تدني العائد المدرسي.	85	39	20	131	63	2,86	2,241	متوسطة
			25,1	11,5	5,9	38,8	18,6			
47	7	تختلف النتائج المدرسية باختلاف جنس المسير البيداغوجي(ذكر/ أنثى) بهذه المدرسة.	19	21	26	119	153	1,92	1,281	منخفضة
			5,6	6,2	7,7	35,2	45,3			
48	5	النتائج المدرسية العالية ترتبط بالمسير الرجل اكثر ما تكون مع المرأة العاطفية	15	21	21	152	129	1,94	1,091	منخفضة
			4,4	6,2	6,2	45,0	38,2			
49	2	اعتماد التسيير البيداغوجي الجماعي لا الفردي في المدرسة حسن من مردودها التربوي.	53	151	36	64	34	3,37	1,533	متوسطة
			15,7	44,7	10,7	18,9	10,1			
50	6	السعي لتحقيق المصالح الشخصية على حساب المصالح الجماعية أثر على المردود التربوي للمدرسة.	11	17	20	177	113	1,92	,884	منخفضة
			3,3	5,0	5,9	52,4	33,4			
المتوسط العام للبعد								25,1834	20,346	منخفضة
								2,2894	1,84963	

بـالنظر إلـى متوسـطات عبـارات هـذا البعـد فـي الجـدول السـابق، نجـد أنهـا تراوحـت بـين (3.63-1.76) وفـق أداة الدراسـة الميدانيـة، حيـث بلـغ المتوسـط العـام لعبـارات هـذا البعـد (2.28) وبـانحراف معيـاري قـدره (1.84)، وفقـا للمحـك فـإن درجـة تطبيـق هـذا البعـد مـن وجهـة نظـر المـديرين كانـت بدرجـة منخفضـة ، ويلاحـظ تفـاوت اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسة على عبارات هذا البعد وفقا للمحك الذي وضعه الباحث.

وكانـت أعلـى عبـارتين لاسـتجابات أفـراد مجتمـع الدراسـة علـى النحـو التـالي: احتلـت المرتبـة الأولـى العبـارة (42) بمتوسـط بلـغ (3.63) وبـانحراف معيـاري قـدره (1.72)والتـي تـنص علـى: " **مـن المسـلمات الاعتمـاد فـي التسـيير البيـداغوجي لتحقيـق عقـد النجاعـة.بـدلا مـن اعتبـاره الحـل وفقـط.**". واحتلـت المرتبـة الثانيـة العبـارة (49) بمتوسـط(1.53) وبـانحراف معيـاري قـدره (0.94)والتـي تـنص علـى: " **اعتمـاد التسـيير البيداغوجي الجماعي لا الفردي في المدرسة حسن من مردودها التربوي.** ".

وكانـت أدنـى العبـارات لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة كانـت علـى النحـو التـالي: احتلـت المرتبـة التاسـعة العبـارتين (40)و (44) بمتوسـط بلـغ (1.76) وبـانحراف معيـاري قـدره (0.84)، فتـنص إحـداها علـى: " **اعتبـار التسـيير البيـداغوجي مـن الأمـور الشـكلية المصـطنعة فـي المدرسـة لـم يسـمح بالسـير فـي ثقافـة عقـد النجاعـة المطلـوب.** " أمـا الاخـرى فتـنص علـى : " **اعتمـاد المدرسـة الاسـلوب التعـاوني الـديمقراطي فـي أنشـطتها زادهـا انتاجيـة وشـهرة.**"واحتلـت المرتبـة الأخيـرة العبـارة رقـم (43) بمتوسـط بلـغ (0.81) وبـانحراف معيـاري قـدره (1.35)، والتـي تـنص علـى: " **شـعور الجميـع بالأريحيـة فـي أسلوب التسيير البيداغوجي لهذه المدرسة ويسعون لتحقيق نتائج أفضل..**"

اتجهت استجابا ت المفحوصين إلى الإقرار بوجود ثقافة افتراضية في تطبيق مستجدات التسيير البيداغوجي من خلال العبارة (42)،ونجد العبارتين (46) و(49) تبيان عدم وجود تطبيق فعلي لمستجدات التسيير البيداغوجي بالمشاريع،ومن ثم لاتظهر الروح الجماعية في هذا التسيير.

ولعل العبارات الاخيرة في الترتيب: (40)و(43)و(44)،سارت إلى نفي وجود ثقافة مصطنعة،أو أسلوب تعاوني ديمقراطي في التسيير ،فضلا عن عدم الشعور بالاريحية في أسوب هذا التسيير البيداغوجي ،ولعل من كل هذا تتضح القيمة المنخفضة للمتوسط العام للبعد.

3.2. علاقة بعد ثقافة التسيير البيداغوجي بالمردود التربوي في المدرسة لابتدائية مجال الدراسة.

وهنا نتجه إلى اختبار الفرضية الثانية التي تنص على أن:

-تساهم ثقافة التسيير البيداغوجي السائدة في زيادة المردود التربوي للمدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين مجال الدراسة.

وتم استعمال معامل(بيرسون) لحساب مدى الارتباط بين ثقافة التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي وباستخدام (Data-spss)

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـدول رقـم (20):يبـين نتـائج معامـل الارتبـاط بـين متغيـر ثقافـة التسـيير البيـداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي.

متغيرات البحث	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة
ثقافة التسيير البيداغوجي	338	30,1538	4,55497	0,780**	دال عند 0,000
النتـائج المدرسـية فـي ظـل ثقافة التسيير البيداغوجي	338	25,1834	4,51066		

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضـح مـن الجـدول السـابق رقـم (20) أن العلاقـة بـين متغيـر ثقافـة التسـيير البيـداغوجي ومتغيـر النتـائج المدرسـية فـي ظـل ثقافـة التسـيير البيـداغوجي وصـلت إلـى قيمـة (0.78) ،وبـالرجوع للجـدول الخـاص بمعامـل الارتبـاط لبيرسـون فـإن القيمـة ذات دلالـة إحصائية،فضـلا إلـى ان مايبينـه نظـام spss– أن القيمـة المحسـوبة ذات دلالـة إحصـائية اقـل مـن القيمـة الحرجـة0,01،وهـذا مـايعبر عـن رفـض الفرضـية الصـفرية وقبـول هـذه الفرضـية البديلـة بوجـود علاقـة ارتباطيـة موجبـة قويـة دالـة إحصـائيا بـين متغيـر ثقافـة التسـيير البيـداغوجي ومتغيـر النتـائج المدرسـية فـي ظـل ثقافـة التسـيير البيـداغوجي لـدى المسـتجوبين مـن المـديرين والأسـاتذة بالمـدارس الابتدائيـة لمدينـة باتنـة، ومـن ثـم ثقافـة التسـيير البيـداغوجي السـائدة تسـاهم فـي زيـادة المـردود التربـوي للمدرسـة الابتدائيـة مـن وجهـة نظر الأساتذة والمديرين .

فالدراسة الحالية أثبتت تحقق هذه الفرضية ،والنتيجة المتحصل عليها تثبت وجود علاقة طردية قوية موجبة بين ثقافة التسيير البيداغوجي والنتائج المدرسية في ظلها.

فنجد من الدراسات التي سارت في هذا المنحى دراسة فركول (2007) والتي بينت أن ثقافة الرأسمال البشري الذي يقوم تكوينه على أساس التربية والتعليم، يصبح صاحب الدور القيادي في العملية الاقتصادية والاجتماعية ككل. وأن الإمكانيات الاقتصادية والثقافية للمجتمعات تلعب دورا في نوعية التعليم وجودة التكوين ومستوى أداء النظام.

وهذا ما ظهر بشأن ثقافة التسيير بالحوار والتشاور وسمو العلاقات الإنسانية لدى مديري المؤسسات التربوية في دراسة سهام بن رحمون (2007) والتي بينت أن وجود هذه الثقافة عامل مؤثر بالايجاب على المردود التربوي،و من نتائج هذه الدراسة أيضا أن عوامل تحقيق العلاقات الإنسانية من اتصال ومشاركة وتفويض في الإدارة المدرسية موجودة ولكن بشكل نسبي ومحدود جدا، ما أدى إلى نسبية فعالية الإدارة المدرسية.

وقد سارت في هذا المنحى دراسة : عمار بوخذير(2005) حول : تجدد الممارسات التسييرية للمديرين و تحول ثقافة التنظيم،حيث ،اضهرت نتائجها وجود درجة عالية من الممارسةالتسييرية لجميع القيم التنظيمية (ترشيد الموارد، الانضباط في العمل، إتقان العمل، الأمن و السلامة، العمل الجاد، الاهتمام بالمحيط)، باستثناء قيمة العلاقات الإنسانية التي كانت درجة ممارستها معتدلة، و قيمة التنمية الشخصية التي جاءت درجة ممارستها منخفضة .

وهذه النتيجة تناسب الدراسات التطبيقية والجهود المثمرة لعلماء اجتماع التربية من خلال محاولاتهم لتشخيص وتحليل النظم المدرسية السائدة والبناءات الرسمية وغير الرسمية للوحدات التربوية والنظم الثقافية الداخلة في النسق التربوي على مستوى فريق التسيير البيداغوجي من مدير ومعلم وتلميذ ،وجماعة تربوية..[1]. وتم تصنيف المدارس وفقا لخصائصها التنظيمية والتسييرية، حيث لاحظوا بناء على نتائج هذه الدراسات أن درجة الانفتاح أو الانغلاق للنظم المدرسية ،وطبيعة الثقافة المدرسية السائدة يرتبط في

[1] –بن عايض سالم والثبيتي عبدالله،علم الاجتماع التربية،ط1،المكتب الجامعي الحديث ،اسكندرية مصر ،2002، ص192.

حقيقة الامر بنوعية أعضاء التنظيم بالمدرسة من إداريين ومدرسين ومتعلمين، والتركيبة السكانية للحي الذي تنشا فيه المدرسة [1]

ويبقى أن فهم النظم المدرسية يتطلب ضرورة التمييز بين حدود النظام وحدود الأفراد الذين يتشكل منهم النظام ،حيث يعتبر المستوى الثقافي للمدرسة من المتغيرات الهامة التي تميز حدودها عن غيرها من المدارس الأخرى[2]،وبناء على هذا الطرح يرى ((بروكوفر)) وغيره من الباحثين بعدم التسرع في تفسير الارتباطات البسيطة بين المستوى الاقتصادي للمدرسة ونوعية الأداء الأكاديمي تفسيرا سببيا كما ذهب اليه بعض الباحثين في دراساتهم بالولايات المتحدة الأمريكية امثال: ((كولمان))،و((بولز)) ،و((جنتز)) ،و((انجلز)) وغيرهم ،فقد يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي على مستوى التحصيل من خلال ارتباطها بعوامل أخرى تتصل بالنظم المعيارية والثقافية،ونظم التوقعات المتبادلة بين المدرسين والاداريين والمتعلمين والاولياء[3] وكل هذا يؤكد ما اتجهت اليه هذه الدراسة على اعتبار المدرسة كما ذهب اليه ((اركسون)) تمثل المظله الكبرى للأفراد والجماعات والبرامج الدراسية التي تتحقق من خلالها الاهداف المشتركة العامة منها والخاصة اي ثقافة التسيير البيداغوجي في دراستنا.

3.دور المحيط البيداغوجي في تفعيل انتاجية المدرسة الجزائرية:

أي نتجه ثالثا إلى **عرض البيانات وتحليل المعطيات المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها** بالبحث عمايأتي:

1.1.مستوى التسييرالبيداغوجي على بعد محيط التسيير البيداغوجي:

- نتائج معالجة البيانات المتعلقة ببعد المحيط الاجتماعي التسيير البيداغوجي.

لاستكمال الإجابة عن السؤال الأول المذكور أعلاه ، عالجنا البيانات الخام المتعلقة ببعد المحيط الاجتماعي بالعمليات الإحصائية المذكورة سابقا، وتم الحصول على النتائج المبينة في الجدول رقم (22) أدناه .

جدول رقم (21.): يبين مستوى التسيير البيداغوجي على بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي .

---

[1]- بن عايض سالم والثبيتي عبدالله،المرجع السابق،ص193

[2] - المرجع نفسه ،ص199.

[3]- المرجع نفسه ،ص199.

الرقم	الرتبة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الملائمة /الممارسة
			موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا			
			%	%	%	%	%			
13	9	يظهر التلاميذ سلوكات غير أخلاقية وتربوية داخل القسم.	4	12	29	143	150	1,75	,717	منخفضة جدا
			1,2	3,6	8,6	42,3	44,4			
14	4	تظهر المشكلات السلوكية على تلاميذ المدرسة في مختلف الزيارات والنشاطات	90	157	42	49	00	3,85	,951	مرتفعة
			26,6	46,4	12,4	14,5	00			
15	8	يطالب الأولياء في كل مرة تغيير الأفواج والتواقيت الزمنية لأبنائهم في المدرسة	10	6	22	160	140	1,78	,768	منخفضة جدا
			3,0	1,8	6,5	47,3	41,4			
16	6	جماعة رفاق السوء زادت من حدة المشكلات السلوكية للتلاميذ أين يتم عقد المجالس بشأنها.	10	28	14	165	121	1,94	,996	منخفضة
			3,0	8,3	4,1	48,8	35,8			
17	7	تعاني المدرسة من مشكلة الاكتظاظ ونقص الهياكل صعب من إنجاز تنظيمها التربوي والتواقيت الملائمة .	16	18	15	156	133	1,90	1,070	منخفضة
			4,7	5,3	4,4	46,2	39,3			
18	2	أغلب عائلات تلاميذ المنطقة من الأحياء الغنية ومستواها الاجتماعي والثقافي راق	125	164	13	32	4	4,11	,885	مرتفعة
			37,0	48,5	3,8	9,5	1,2			
19	5	نقص مساهمة البلدية والوصايا في تجويد هياكل المدرسة وتقديم الإعانات والوسائل والتجهيز المدرسي.	84	38	19	121	76	2,84	0,297	متوسطة
			25,1	11,5	5,9	36,7	20,7			
20	1	يتضامن المقاولون والممولون والأولياء مع متطلبات المدرسة ويساهمون في ترقيتها	130	186	8	14	00	4,28	,498	مرتفعة جدا
			38,5	55,0	2,4	4,1	00			
21	3	يشارك المدير مختلف لجان النشاط الاجتماعي المعتمدة في مديرية التربية ويسهر على تطبيق توصياتها	128	150	20	18	22	4,02	1,240	مرتفعة
			37,9	44,4	5,9	5,3	6,5			
المتوسط العام للبعد								25,3580	6,937	متوسطة
								2,817	0.770	

بالنظر إلى متوسطات عبارات هذا البعد الخاص بالمحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي في الجدول السابق، نجد أنّها تراوحت بين بين مستوى المرتفع جدا والمنخفض جدا أي بين:(4.28-1.74) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي وضعه الطالب الباحث في الدراسة الميدانية، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (2.81) وبانحراف معياري قدره (0.77) وفقا للمحك فإنّ مستوى هذا البعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي من وجهة نظر المديرين والاساتذة جاءت متوسطة، ويلاحظ تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وفقا للمحك الذي وضعه الطالب الباحث.

وكانت أعلى عبارتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النّحو التالي: احتلت المرتبة الأولى العبارة (20) بمتوسط بلغ (4.28) وبانحراف معياري قدره (0.49)،والتي تنص على: " **يتضامن المقاولون والممولون والأولياء مع متطلبات المدرسة ويساهمون في ترقيتها** " .واحتلت المرتبة الثانية العبارة (18) بمتوسط بلغ (4.11) وبانحراف معياري قدره (0.88)، والتي تنص على: " **أغلب عائلات تلاميذ المنطقة من الأحياء الغنية ومستواها الاجتماعي والثقافي مقبول** ".

أما أدنى عبارتين لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة كانت على النحو التالي: احتلت المرتبة (08) العبارة رقم (13) بمتوسط بلغ (1.78) وبانحراف معياري قدره (0.76)، والتي تنص على: " **يطالب الأولياء في كل مرة تغيير الأفواج والتواقيت الزمنية لأبنائهم في المدرسة.**"

واحتلت المرتبة (09) والأخيرة العبارة (15) بمتوسط (1.75) وبانحراف معياري قدره (0.71)، والتي تنص على:" **يظهر التلاميذ سلوكات غير أخلاقية وتربوية داخل القسم.**".

ويتضح أن استجابات المفحوصين بخصوص بعد محيط حسب قيمة المتوسط لكل بند،أن المحيط الخارجي المرتبطبالجماعة التربوية والوصايا والأسر أكثر فاعلية من المحيط الداخلي المرتبط بالتلاميذ والمبنى المدرسي ،ومن ثم ينبغي مراعاة هذا الجانب في التسيير البيداغوجي لتحقيق المردود الأفضل .

2.1.مستوى النتائج المدرسية في ظل بعد محيط التسيير البيداغوجي

-نتائج معالجة بيانات بعد النتائج المدرسية في ظل المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي :

لاستكمال الإجابة عن السؤال الأول المذكور أعلاه واختبار فرضيته عالجنا البيانات الخام المتعلقة ببعد المحيط بالعمليات الإحصائية المذكورة، وتم الحصول على النتائج المبينة في الجدول رقم (22) أدناه .

جدول رقم (22.): يبين مستوى النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي بالمدارس الابتدائية بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين والأساتذة.

الرقم	الرتبة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا			
			%	%	%	%	%			
51	3	الجو الأسري المستقر للتلاميذ يكسبهم الثقة لتحقيق والنجاح الدراسي في هذه المدرسة.	125	164	13	32	4	4,11	,885	مرتفعة
			37,0	48,5	3,8	9,5	1,2			
52	9	إرهاق الأهل بالدروس الخصوصية أثر على مستوى النتائج الدراسية	10	6	22	160	140	1,78	,768	منخفضة جدا
			3,0	1,8	6,5	47,3	41,4			
53	7	طبيعة السكن العائلي الهش لأغلبية تلاميذ المدرسة أثر على مستوى تحصيلهم الدراسي .	15	21	21	152	129	1,94	1,091	منخفضة
			4,4	6,2	6,2	45,0	38,2			
54	6	التعرض لرفقاء السوء أكسب تلاميذ المدرسة سلوكات سيئة تؤثر على مستقبلهم الدراسي.	26	55	8	189	60	2,40	1,387	منخفضة
			7,7	16,3	2,4	55,9	17,8			
55	8	نقص الهياكل والتجهيزات والوسائل البيداغوجية زاد من مستوى الإخفاق الدراسي.	00	30	00	197	111	1,85	,663	منخفضة
			00	8,9	00	58,3	32,8			
56	5	المستوى الثقافي والاجتماعي المتدني لعائلات التلاميذ أثر على العائد المدرسي .	85	39	20	124	70	2,84	2,297	متوسطة
			25,1	11,5	5,9	36,7	20,7			
57	10	تدني المستوى الاقتصادي للأسرة أثر على العائد المدرسي للأبناء.	8	13	20	146	151	1,76	,818	منخفضة جدا
			2,4	3,8	5,9	43,2	44,7			
58	1	تطوع بعض الجمعيات بدروس الدعم والتقوية ساهم في تحسين النتائج الدراسية	130	186	8	14	00	4,28	,498	مرتفعة جدا
			38,5	55,0	2,4	4,1	00			
59	4	تفعيل النوادي الثقافية والرياضية بالمدرسة دعم كثيرا اكتساب التلاميذ للقيم المنشودة	128	150	20	18	22	4,02	1,240	مرتفعة
			37,9	44,4	5,9	5,3	6,5			
60	1	البيئة المدرسية الملائمة لمختلف الانشطة التعليمية والتربوية والبيداغوجية ساعدت على النجاح الدراسي.	130	186	8	14	00	4,28	,498	مرتفعة جدا
			38,5	55,0	2,4	4,1	00			
المتوسط العام للبعد								29,2426	11,496	متوسطة
								2,92426	1,1496	

بالنظر إلى متوسطات عبارات هذا البعد في الجدول السابق، نجد أنّها تراوحت بين (26. 4-1.78) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي حدده الطالب الباحث في

الدراسة الميدانية، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (2.92) وبانحراف معياري قدره (1.14)، وفقا للمحك فإن درجة تطبيق هذا البعد من وجهة نظر المديرين والأساتذة كانت بدرجة متوسطة، ويلاحظ تفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد وفقا للمحك الذي وضعه الطالب الباحث.

وكانت أعلى عبارتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

– احتلت المرتبة الأولى العبارتين (58) و(60) بمتوسط بلغ (4.28) وبانحراف معياري قدره (0.49)، وإحداها تنص على: " **تطوع بعض الجمعيات بدروس الدعم والتقوية ساهم في تحسين النتائج الدراسية** ". والثانية تنص على: " **البيئة المدرسية الملائمة لمختلف الانشطة التعليمية والتربوية والبيداغوجية ساعدت على النجاح الدراسي**".

".وكانت أدنى عبارتين لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة كانت على النحو التالي: احتلت المرتبة (09) العبارة (52) بمتوسط بلغ (1.78) وبانحراف معياري قدره (0.76)والتي تنص على: " **إرهاق الأهل بالدروس الخصوصية أثر على مستوى النتائج الدراسية** ." واحتلت المرتبة الأخيرة العبارة رقم (10) بمتوسط بلغ (1.76) وبانحراف معياري قدره (0.81)، والتي تنص على: " **تدني المستوى الاقتصادي للأسرة أثر على العائد المدرسي للأبناء.**"

وتبين اتجاهات المفحوصين العامة من خلال العبارات رقم 58و60و51،اذا توفر الجو الأسري المستقر،والبيئة المدرسية الملائمة،فضلا عن تطوع الشركاء من جمعيات وغيرها،أدى هذا الى تجويد الفعل التربوي ،وعلى خلاف ذلك فتدني المستوى الاقتصادي ونقص الهياكل والتجهيزات فضلا عن زيادة الاعتماد على الدروس الخصوصية على حساب المتعلمين فهذا الحال غير مقبول، ويتطلب تغييره إلى الأحسن،وهذا ما تعبر عنه القيم المنخفضة للعبارات في الرتب الأخيرة، وكل هذا يتطلب تظافر جهود مختلف الشركاء لجعل هذا المحيط مناسبا وأكثر ملاءمة.

3.1.علاقة بعد محيط التسيير البيداغوجي بالمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة.

وهنا نتجه إلى اختبار الفرضية الثالثة التي تنص على أن:

- لمحيط التسيير البيداغوجي دور في تفعيل انتاجية المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين مجال الدراسة.

وتم استعمال معامل(بيرسون) لحساب مدى الارتباط بين محيط التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي وباستخدام (Data-spss)

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (23):يبين نتائج معامل الارتباط بين متغير محيط التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي.

متغيرات البحث	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة
محيط التسيير البيداغوجي	338	25,3580	2,63377	0,352**	دال عند 0,000
النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	338	29,2426	3,39056		

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول السابق رقم (23) أن العلاقة بين متغير محيط التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي وصلت إلى قيمة (0,352**) ،وبالرجوع للجدول الخاص بمعامل الارتباط لبيرسون فإن القيمة ذات دلالة إحصائية،فضلا إلى أن مايبينه نظام spss- أن القيمة المحسوبة ذات دلالة إحصائية أقل من القيمة الحرجة0,01،وهذا ما يعبر عن رفض الفرضية الصفرية وقبول هذه

الفرضية البديلة بوجود علاقة ارتباطية ،موجبة، دون الوسط ،ودالة إحصائيا بين متغير محيط التسيير البيداغوجي ومتغير النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي لدى المستجوبين من المديرين والأساتذة بالمدارس الابتدائية لمدينة باتنة، ومن ثم فلمحيط التسيير البيداغوجي دورلايستهان به في تفعيل انتاجية المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين مجال الدراسة .

فالدراسة الحالية أثبتت تحقق هذه الفرضية ،والنتيجة المتحصل عليها تثبت وجود علاقة معتبرة موجبة بين محيط التسيير البيداغوجي والنتائج المدرسية في ظله من وجهة نظر الأساتذة والمديرين.

وهذه النتيجة تناسب دراسة كل من الدكتورة فادية عمر الجولاني في دراستها المونو جرافية لمظاهر التوافق الاجتماعي والتقدم الدراسي لطالبات الجامعة ،حيث أجريت الدراسة عام 1979 حول علاقة التحصيل والتقدم الدراسي بالتوافق الاجتماعي للطالبة في محيط الاسرة والمدرسة تبين ان الدلالة واضحة بالنسبة لمستويات التحصيل والتقدم الدراسي.[1]

وتؤكد الدراسات التربوية والاجتماعية والسيكولوجية التي تناولت قضايا التحصيل والمردود التربوي،على وجود علاقة قوية بين التقدم والتحصيل الدراسي والمردود العالي والظروف الاجتماعية والتربوية والنفسية في محيط الاسرة والمدرسة.

[1] –الجولاني فادية عمر،علم الاجتماع التربوي،دط ،مركز الاسكندرية للكتاب،مصر ،سنة1997،ص 352.

وقد تضمن تقرير ((روبرت بلودن)) حول المدارس الابتدائية [1]إشارة واضحة للارتباط بين مؤشرات الظروف الاجتماعية في محيط الاسرة والمدرسة ،والتحصيل والتقدم الدراسي لأطفال المدرسة الابتدائية .

فالأسرة التي تنتمي إلى الطبقة المتوسطة عادة ما تعمل على توفير الجو النفسي والاجتماعي الذي يساعد على النمو السليم للطفل ،واطفال هذه الطبقة عادة مايتميزون بالطلاقة اللغوية وحسن استخدام اللغة في التعبير عن النفس والاتصال،والتعبير عن المشاعر،وهذا بدوره يساعد على النجاح المدرسي والنجاح في الحياة.2

وفي دراسة ((روبرت بلودن)) لـ2000 طفل في العاشرة من عمرهم ،اختيروا من 24 مدرسة ،تبين أن التحصيل الدراسي للتلميذ يتأثر بالمتغيرات المتعلقة بالمنزل والمدرسة، فالمناخ الاجتماعي وظروف المدرسة والدراسة تؤثران على النتائج الدراسية، كما أن ظروف تربية الطفل ورعايته تؤثر على مستويات التحصيل ،وسار في هذا الاتجاه ((وارنتج)) عام 1963 أوضح ايضا اثر الأسلوب التربوي في التدريس على التحصيل والتقدم الدراسي للمتعلمين [3]

---

[1]-الجولاني فادية عمر ،ص354

نقلاعن : lovell.K &lauson.understanding research in endcation.londen.university of london press.1970.chapeter7 .

[2]- سميرة أحمد السيد،علم الاجتماع التربية،ط3،دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر ،سنة1998 ،ص31-32

[3] -الجولاني فادية،ص355.

4.- تحليل البيانات عن مدى تأثير المتغيرات المستقلة النوعية على المتغيرات البحثية التابعة.

على اعتبار ان متغيرات هذا البحث نوعان: متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة.

فالمتغيرات المستقلة تضم:

-**النوع الاجتماعي: الجنس**(ذكر، أنثى).

-**سنوات الخدمة:** ولها ثلاث مستويات (أقل من 10 سنوات، من 10-20 سنة، 20 سنة فأكثر).

-**المؤهل العلمي:** وله خمس مستويات (خريج المعهد التكنولوجي ،بكالوريا، ليسانس، المدرسة العليا للأساتذة، مابعد التدرج).

_**عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي** وفق التقسيم التالي:(دون تكوين، تكوين للمرة الواحدة، تكوين للمرتين، تكوين لأكثر من مرتين).

أما المتغير التابع: فهو واقع الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدارس الابتدائية مجال الدراسة، والذي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات ومجالات الأداة المستخدمة.

1.4.-التأثيرالأحادي للمتغير المستقل:النوع الاجتماعي (الجنس) :

بالبحث عن التساؤل التالي:

-هل يوجد اختلاف بين استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي أي الجنس(ذكر،أنثى)؟

حتى يتم معرفة الفروق من خلال قيمة (ت) لابد من معرفة النسبة الفائية (F) لمعرفة مدى تجانس العينة ومن ثم اختيار قيمة (ت) المناسبة لذلك.

جدول رقم (24): يوضح النسبة الفائية (F) لاختبار ليفين لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الأبعاد	الجنس	العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية لاختبار ليفين(f)	مستوى الدلالة (sig)	الدلالة الإحصائية
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	الإناث	219	30,3927	4,40300	,984	,322	غير دالة
	الذكور	119	29,7143	4,81020			
بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	الإناث	219	25,4886	2,59915	,009	,925	غير دالة
	الذكور	119	25,1176	2,69078			
بعد فريق التسيير البيداغوجي	الإناث	219	29,7078	2,85691	3,512	,062	غير دالة
	الذكور	119	29,8824	3,23691			
الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي	الإناث	219	19,8311	3,47121	3,201	,074	غير دالة
	الذكور	119	19,9076	3,86420			
بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	الإناث	219	25,1507	4,45777	,548	,460	غير دالة
	الذكور	119	25,2437	4,62485			
بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	الإناث	219	29,3699	3,26578	,742	,390	غير دالة
	الذكور	119	29,0084	3,61141			
بعد النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	الإناث	219	85,5890	5,82348	,248	,619	غير دالة
	الذكور	119	84,7143	6,25062			
المردود التربوي في المدرسة	الإناث	219	74,3516	7,20217	,002	,961	غير دالة
	الذكور	119	74,1597	7,27310			
الأداة ككل	الإناث	219	159,9406	11,96942	,020	,888	غير دالة
	الذكور	119	158,8739	12,26788			

بمـا أن قـيم النسـبة الفائيـة (f) غيـر دالـة وفـق الجـدول السـابق ،فهـذا يشـير إلـى أن هنـاك تجـانس للمجمـوعتين للـذكور والإنـاث ومـن ثـم يـتم أخـذ نتـائج قـيم (ت) للسـطر الأول بالرجوع الى dat spss[1](انظر الملاحق) وهذا ما يظهره الجدول التالي:

جدول رقم (25): يوضح قيمة(ت) لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الأبعاد	الجنس	العينة	درجة الحرية (df-2)	الفـرق بـين المتوسطات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (sig)	الدلالة الإحصائية
بعـد ثقافـة التسـيير البيداغوجي	الإناث	219	336	,67841	1,309	,191	غير دالة
	الذكور	119	224,694	,67841	1,275	,204	غير دالة
بعـد المحـيط الاجتمـاعي للتسيير البيداغوجي	الإناث	219	336	,37094	1,238	,217	غير دالة
	الذكور	119	235,253	,37094	1,225	,222	غير دالة
بعـد فريـق التسـيير البيداغوجي	الإناث	219	336	-,17459	-,512	,609	غيردالة
	الذكور	119	217,905	-,17459	-,493	,622	غير دالة
الابعـاد الاجتماعيـة للتسيير البيداغوجي	الإناث	219	336	-,07651	-,186	,853	غير دالة
	الذكور	119	221,152	-,07651	-,180	,857	غير دالة
بعد النتـائج المدرسـية فـي ظـل فريـق التسـيير البيداغوجي	الإناث	219	336	-,09301	-,181	,857	غير دالة
	الذكور	119	234,819	-,09301	-,179	,858	غير دالة
بعد النتـائج المدرسـية فـي ظـل ثقافـة التسـيير البيداغوجي	الإناث	219	336	,36146	,936	,350	غيردالة
	الذكور	119	222,396	,36146	,908	,365	غير دالة
بعد النتـائج المدرسـية فـي ظـل محـيط التسـيير البيداغوجي	الإناث	219	336	,87476	1,285	,200	غير دالة
	الذكور	119	228,094	,87476	1,258	,210	غير دالة
المـردود التربـوي فـي المدرسة	الإناث	219	336	,19193	,233	,816	غير دالة
	الذكور	119	240,318	,19193	,233	,816	غير دالة
الأداة ككل	الإناث	219	336	1,06669	,776	,438	غيردالة
	الذكور	119	237,281	1,06669	,770	,442	غير دالة

[1] -عزت عبد الحميد محمد حسن،الاحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج sbss 18،دار الفكر العربي،2011،ص318-319

من النتائج السابقة الموضحة في الجدول رقم (25)الذي يوضح ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة لدرجة الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة تبين أن القيمة الإجمالية **(Sig)** المقابلة لاختبار **(T)** أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05) في جميع المجالات، وبذلك يمكن أن نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة باختلاف الجنس وذلك بكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة.

2.4. التأثيرالأحادي للمتغير المستقل: المسمى الوظيفي:

بالبحث عن التساؤل التالي:

-هل يوجد اختلاف بين استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي(مدير، أستاذ مكون، أستاذ رئيسي، أستاذ التعليم الابتدائي)؟

قبل الاتجاه إلى نتائج تحليل التباين (ANOVA) ،ينبغي معرفة نتائج اختبار ليفين حول تجانس تباينات المجموعات المستقلة المرتبطة بالمسمى الوظيفي وفق ما يأتي:

جدول رقم (26): يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير المسمى الوظيفي

االمتغيرات التابعة	درجة الحرية (df)1	درجة الحرية (df)2	قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	3	334	2,803	,040	دال
بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	3	334	,976	,404	غير دال
بعد فريق التسيير البيداغوجي	3	334	1,021	,383	غير دال
الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي	3	334	,196	,899	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	3	334	1,131	,337	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	3	334	,773	,510	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	3	334	,881	,451	غير دال
المردود التربوي في المدرسة	3	334	1,349	,259	غير دال
الأداة ككل	3	334	1,871	,134	غير دال

ويتضح من هذا الجدول ان المجموعات المستقلة الخمسة المرتبطة بالمسمى الوظيفي(مدير، أستاذ مكون، أستاذ رئيسي، أستاذ التعليم الابتدائي) متجانسة في المتغيرات التابعة المرتبطة بأبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة، حيث جاءت قيمة الاختبار ليفين(levene) لتجانس التباين غير دالة إحصائيا في حالة المتغيرات التابعة إلى في حالة واحدة والخاصة ببعد ثقافة التسيير البيداغوجي فهي لا تؤثر كثيرا. ومن ثم فالمجموعات متجانسة ،ومن ثم نتجه الى تحليل التباين الاحادي لقياس الفروق وفق الجدول التالي:

جدول رقم (27): نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مجموعات المتغير المستقل المسمى الوظيفي في المتغيرات التابعة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	47,489	3	15,830	,761	,516 غير دال
	داخل المجموعات	6944,511	334	20,792		
	المجموع	6992,000	337			
بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	بين المجموعات	5,653	3	1,884	,270	,847 غير دال
	داخل المجموعات	2332,031	334	6,982		
	المجموع	2337,683	337			
بعد فريق التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	11,244	3	3,748	,416	,741 غير دال
	داخل المجموعات	3006,756	334	9,002		
	المجموع	3018,000	337			
الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي	بين المجموعات	4,315	3	1,438	,110	,954 غير دال
	داخل المجموعات	4384,868	334	13,128		
	المجموع	4389,183	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	19,983	3	6,661	,325	,807 غير دال
	داخل المجموعات	6836,644	334	20,469		
	المجموع	6856,627	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	35,795	3	11,932	1,038	,376 غير دال
	داخل المجموعات	3838,312	334	11,492		
	المجموع	3874,107	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	53,382	3	17,794	,495	,686 غير دال
	داخل المجموعات	12008,917	334	35,955		
	المجموع	12062,299	337			
المردود التربوي في المدرسة	بين المجموعات	79,660	3	26,553	,508	,677 غير دال
	داخل المجموعات	17473,073	334	52,315		
	المجموع	17552,734	337			
الأداة ككل	بين المجموعات	56,058	3	18,686	,127	,944 غير دال
	داخل المجموعات	49023,010	334	146,775		
	المجموع	49079,068	337			

تشير النتائج في الجدول رقم (27.) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة تعزى لمتغير

المسمى الوظيفي(مدير، أستاذ مكون، أستاذ رئيسي، أستاذ التعليم الابتدائي)، وذلك استنادا إلى قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائيا، على اعتبار أن قيمة مستويات الدلالة المحسوبة كانت أكبر من (0.05) وذلك في كل مجال من مجالات الدراسة ومن هنا يمكن أن نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. أي أن لاوجود للتأثير أحادي للمسمى الوظيفي في الابعاد الاجتماعية والمردود التربوي للمدرسة الابتدائية مجال الدراسة.ويفسر الباحث هذا هذه المستجدات مرتبطة بمختلف الرتب والمستويات الوظيفية ،فلافرق بين الاستاذ والأستاذ الرئيسي والأستاذ المكون وأيضا لافرق بين المدير ونائبه فالكل معني بهذه المستجدات المرتبطة بالتسيير والمردود التربوي،والكل مطالب بالمشاركة في هذا العمل ،فعدم وجود فروق في المسمى الوظيفي فهذا يعبر أيضا عن عدم تطبيق هذه المستجدات في الميدان حسب المطلوب لعلها بعد ذلك تظهر الفروق والتاثير لعامل المسمى الوظيفي.

3.4.-التأثير الأحادي للمتغير المستقل: المؤهل العلمي:

بالبحث عن التساؤل التالي:

-هل يوجد اختلاف بين استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي:(خريج المعهد التكنولوجي ،بكالوريا، ليسانس، المدرسة العليا للأساتذة، ما بعد التدرج)؟

قبل الاتجاه إلى نتائج تحليل التباين (ANOVA) ،ينبغي معرفة نتائج اختبار ليفين حول تجانس تباينات المجموعات المستقلة المرتبطة بالمؤهل العلمي وفق ما يأتي:

جدول رقم (28): يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير المؤهل العلمي .

المتغيرات التابعة	درجة الحرية (df)1	درجة الحرية (df)2	قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	4	333	1,745	,140	غير دال
بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	4	333	,934	,444	غير دال
بعد فريق التسيير البيداغوجي	4	333	2,867	,023	دال
الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي	4	333	,916	,455	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	4	333	2,816	,025	دال
بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	4	333	,726	,575	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	4	333	,180	,949	غير دال
المردود التربوي في المدرسة	4	333	,797	,528	غير دال
الأداة ككل	4	333	,930	,447	غير دال

ويتضح من هذا الجدول ان المجموعات المستقلة الخمسة المرتبطة بالمؤهل العلمي:**(خريج المعهد التكنولوجي ،بكالوريا، ليسانس، المدرسة العليا للأساتذة، ما بعد التدرج)**متجانسة في المتغيرات التابعة المرتبطة بأبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة، حيث جاءت قيمة الاختبار ليفين(levene) لتجانس التباين غير دالة إحصائيا في جميع حالات المتغيرات التابعة إلا في حالتين وهما: بعد فريق التسيير البيداغوجي وبعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي فهي لا تؤثر كثيرا. ومن ثم فالمجموعات متجانسة ،ومن ثم نتجه الى تحليل التباين الاحادي لقياس الفروق وفق الجدول التالي:.

جدول رقم (29): نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لقياس الفروق بين مجموعات المتغير المستقل :المؤهل العلمي في المتغيرات التابعة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	202,366	4	50,591	2,481	0,044 دال
	داخل المجموعات	6789,634	333	20,389		
	المجموع	6992,000	337			
بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	بين المجموعات	19,850	4	4,962	,713	0,584 غيردال
	داخل المجموعات	2317,834	333	6,960		
	المجموع	2337,683	337			
بعد فريق التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	20,688	4	5,172	,575	,681 غير دال
	داخل المجموعات	2997,312	333	9,001		
	المجموع	3018,000	337			
الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي	بين المجموعات	13,945	4	3,486	,265	,900 غير دال
	داخل المجموعات	4375,238	333	13,139		
	المجموع	4389,183	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	190,384	4	47,596	2,378	,052 غير دال
	داخل المجموعات	6666,243	333	20,019		
	المجموع	6856,627	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	31,867	4	7,967	,690	,599 غيردال
	داخل المجموعات	3842,240	333	11,538		
	المجموع	3874,107	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	68,082	4	17,021	,473	,756 غير دال
	داخل المجموعات	11994,217	333	36,019		
	المجموع	12062,299	337			
المردود التربوي في المدرسة	بين المجموعات	249,986	4	62,497	1,203	,309 غير دال
	داخل المجموعات	17302,747	333	51,960		
	المجموع	17552,734	337			
الأداة ككل	بين المجموعات	556,474	4	139,119	,955	,433 غير دال
	داخل المجموعات	48522,594	333	145,713		
	المجموع	49079,068	337			

تشير النتائج في الجدول رقم (29.) إلى أن قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائيا في جميع الابعاد باستثناء قيمة(ف) لثقافة التسيير البيداغوجي ،فتلك القيم أكبر من (0.05) بمعنى انها تعبر عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05=α) بين متوسطات استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة ،ماعدا بعد ثقافة التسيير البيداغوجي فقد جاءت قيمة(ف)تساوي(0.044) وهي دالة إحصائيا ، ومن هنا نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير واحد فقط وهو متغير ثقافة التسيير البيداغوجي، وبما أن قيمة مستويات دلالتها المحسوبة كانت أقل من (0.05) في بعد ثقافة التسيير البيداغوجي، نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=α) بين متوسطات استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول بعد ثقافة التسيير البيداغوجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي .أي أن **هناك تأثير لهذا العامل المؤهل العلمي في ثقافة التسيير البيداغوجي .**

ولتحديد اتجاه هذا الفروق ولصالح اي مستوى من المستويات الخمسة :(خريج المعهد التكنولوجي ،بكالوريا، ليسانس، المدرسة العليا للأساتذة، ما بعد التدرج)،والتي تعبر عن تأثير هذا العامل، فتم حساب اختبارات المقارنات البعدية(LSD)،وفق الجدول التالي:

جدول رقم (30):يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية **لمعرفة اتجاه الفروق والتأثير لمتغير المسمى الوظيفي في المتغير التابع ثقافة التسيير البيداغوجي ولصالح من ؟**

البعد	(I)لمؤهل	(J)لمؤهل	الفرق بين المتوسطات (J-I)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
ثقافة التسيير البيداغوجي	خريج المعهد التكنولوجي	بكالوريا	-,85182	,70608	,229
		ليسانس	-,11466	,68417	,867
		لمدرسة العليا	-2,87524*	1,00374	,004دال
		مابعد التدرج	-,52207	,91961	,571
	بكالوريا	خريج المعهد التكنولوجيا	,85182	,70608	,229
		ليسانس	,73716	,63877	,249
		المدرسة العليا	-2,02343*	,97336	,038دال
		مابعد التدرج	,32975	,88635	,710
	ليسانس	خريج المعهد	,11466	,68417	,867
		بكالوريا	-,73716	,63877	,249
		المدرسة العليا	-2,76058*	,95759	,004دال
		ما بعد التدرج	-,40741	,86900	,640
	لمدرسة العليا	خريج المعهد التكنولوجي	2,87524*	1,00374	,004دال
		بكالوريا	2,02343*	,97336	,038دال
		ليسانس	2,76058*	,95759	,004دال
		مابعد التدرج	2,35317*	1,13779	,039دال
	مابعد التدرج	خريج المعهد التكنولوجي	,52207	,91961	,571
		بكالوريا	-,32975	,88635	,710
		ليسانس	,40741	,86900	,640
		مدرسة عليا	-2,35317*	1,13779	,039دال

الفروقات دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من هذا الجدول رقم (30) أن نتائج اختبارات المقارنات البعدية تشير وجود فروق في متغير بعد ثقافة التسيير البيداغوجي تعزى للمتغير المستقل المؤهل العلمي، وهذه الفروق كانت لصالح مؤهل المدرسة العليا بمتوسط حسابي أكبر من باقي متوسطات المستويات الأخرى ،ووصلت قيمته (32,4643) وهذا ما يوضحه الجدول الاتي:

جدول (31) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة لمستويات المؤهل العلمي على بعد ثقافة التسيير البيداغوجي:

البعد	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري Deviation	Std. Error
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	خريج المعهد	73	29,5890	4,39645	,51457
	بكالوريا	93	30,4409	4,58841	,47580
	ليسانس	108	29,7037	4,92421	,47383
	المدرسة العليا	28	32,4643	3,17959	,60089
	مابعد التدرج	36	30,1111	4,11810	,68635
	المجموع	338	30,1538	4,55497	,24776

ويتضح من هذا أن هناك تأثير للمؤهل العلمي في ثقافة التسيير البيداغوجي كما يتصورها المديرون والاساتذة في المدرسة الابتدائية ، وهذا التأثير لصالح أفرد العينة الذين يمتلكون مؤهل المدرسة العليا للأساتذة ويمكن تفسير وجود فرق دال احصائيا في متغير ثقافة التسيير بين متوسط خريجي المدرسة العليا للأساتذة ومتوسط المؤهلات الأخرى الأربعة لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، إلى تلقي أساتذة المدرسة العليا للتكوين في الحوكمة والتدبير البيداغوجيين وثقافة التسيير البيداغوجي والمقاربات الجديدة في ظل مستجدات الاصلاحات التربوية التي تشهده الساحة التربوية، على اعتبار أن التسيير البيداغوجي من المفاهيم الجديد في المدرسة الجزائرية .

4.4. -التأثير الأحادي للمتغير المستقل: سنوات الخدمة.

بالبحث عن التساؤل التالي:

- هـل يوجـد اخـتلاف بـين اسـتجابات هيئـة التـدريس بالمرحلـة الابتدائيـة حـول ابعـاد التسـيير البيـداغوجي والمـردود التربـوي فـي المدرسـة الابتدائيـة بمدينـة باتنـة تعـزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات، من 10-20 سنة، 20 سنة فأكثر) ؟

قبل الاتجاه إلى نتائج تحليل التباين (ANOVA) ،ينبغي معرفة نتائج اختبار ليفين حول تجانس تباينات المجموعات المستقلة المرتبطة بمتغير سنوات الخدمة وفق ما يأتي:

جدول رقم (32): يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات التابعة	درجة الحرية (df)1	درجة الحرية (df)2	قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	2	335	3,522	,081	غير دال
بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	2	335	,274	,761	غير دال
بعد فريق التسيير البيداغوجي	2	335	1,336	,264	غير دال
الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي	2	335	,438	,646	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	2	335	4,337	,014	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	2	335	1,839	,161	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	2	335	,751	,473	غير دال
المردود التربوي في المدرسة	2	335	,643	,526	غير دال
الأداة ككل	2	335	1,830	,162	غير دال

ويتضـح مـن هـذا الجـدول ان المجموعـات المسـتقلة الخمسـة المرتبطـة لمتغيـر سـنوات الخدمـة (أقـل مـن 10 سـنوات، مـن 10-20 سـنة، 20 سـنة فـأكثر) متجانسـة فـي المتغيـرات التابعـة المرتبطـة بأبعـاد التسـيير البيـداغوجي والمـردود التربـوي فـي المدرسـة الابتدائيـة مجـال الدراسـة، حيـث جـاءت قيمـة الاختبـار ليفـين(levene) لتجـانس التبـاين غيـر دالـة إحصـائيا فـي جميـع حـالات المتغيـرات التابعـة ،ومـن ثـم فالمجموعـات متجانسـة ،هـذا يسـمح لنـا لبحـث عن تحليل التباين الاحادي لقياس الفروق وفق الجدول التالي:.

جـــدول رقـــم (33): نتـــائج تحليـــل التبـــاين الأحـــادي(ANOVA) لقيـــاس الفـــروق بـــين مجموعات المتغير المستقل :سنوات الخدمة في المتغيرات التابعة .

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجـــة الحرية	متوســـــط المربعات	قيمة (ف)	الدلالـــــة الإحصائية
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	113,728	2	56,864	2,770	,046 دال
	داخل المجموعات	6878,272	335	20,532		
	المجموع	6992,000	337			
بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	بين المجموعات	28,797	2	14,399	2,089	,125 غيردال
	داخل المجموعات	2308,886	335	6,892		
	المجموع	2337,683	337			
بعد فريق التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	39,450	2	19,725	2,218	,110 غيردال
	داخل المجموعات	2978,550	335	8,891		
	المجموع	3018,000	337			
الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي	بين المجموعات	1,553	2	,777	,022	,979 غير دال
	داخل المجموعات	12060,745	335	36,002		
	المجموع	12062,299	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	15,016	2	7,508	,575	,563 غيردال
	داخل المجموعات	4374,168	335	13,057		
	المجموع	4389,183	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	55,330	2	27,665	1,363	,257 غيردال
	داخل المجموعات	6801,298	335	20,302		
	المجموع	6856,627	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	23,657	2	11,828	1,029	,358 غير دال
	داخل المجموعات	3850,450	335	11,494		
	المجموع	3874,107	337			
المردود التربوي في المدرسة	بين المجموعات	52,081	2	26,040	,498	,608 غير دال
	داخل المجموعات	17500,653	335	52,241		
	المجموع	17552,734	337			
الأداة ككل	بين المجموعات	70,236	2	35,118	,240	,787 غير دال
	داخل المجموعات	49008,832	335	146,295		
	المجموع	49079,068	337			

تشير النتائج في الجدول رقم (33) إلى أن قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائيا في جميع الابعاد باستثناء قيمة(ف) لثقافة التسيير البيداغوجي ،فتلك القيم أكبر من (0.05) بمعنى انها تعبر عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة ،ماعدا بعد ثقافة التسيير البيداغوجي فقد جاءت قيمة(ف)تساوي(0.046) وهي دالة إحصائيا ، ومن هنا نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير واحد فقط وهو متغير ثقافة التسيير البيداغوجي، وبما أن قيمة مستويات دلالتها المحسوبة كانت أقل من (0.05) في هذا البعد، نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول بعد ثقافة التسيير البيداغوجي تعزى لمتغير سنوات الخدمة .أي أن **هناك تأثير لهذا العامل المؤهل العلمي في ثقافة التسيير البيداغوجي.**

ولتحديد اتجاه هذا الفروق ولصالح اي مستوى من المستويات الخمسة :(خريج المعهد التكنولوجي ،بكالوريا، ليسانس، المدرسة العليا للأساتذة، ما بعد التدرج)،والتي تعبر عن تأثير هذا العامل، فتم حساب اختبارات المقارنات البعدية(LSD)،وفق الجدول التالي:

جدول رقم (34):يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية **لمعرفة اتجاه الفروق والتأثير لمتغير المسمى الوظيفي في المتغير التابع ثقافة التسيير البيداغوجي ولصالح من .**

البعد	(I)لاقدمية	(J)لأقدمية	الفرق بين المتوسطات (J-I)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
ثقافة التسيير البيداغوجي	اقل من 10سنوات	من 10إلى20 سنة	1,17646*	,58565	,045دال
		أكثر من 20سنة	1,47787*	,69816	,035دال
	من 10إلى20 سنة	اقل من 10سنوات	-1,17646*	,58565	,045دال
		أكثر من 20سنة	,30141	,62359	غير دال,629
	أكثر من 20سنة	اقل من 10سنوات	-1,47787*	,69816	,035دال
		من 10إلى20 سنة	-,30141	,62359	غير دال,629

الفروقات دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من هذا الجدول رقم (34) أن نتائج اختبارات المقارنات البعدية تشير وجود فروق في متغير بعد ثقافة التسيير البيداغوجي تعزى للمتغير المستقل المؤهل العلمي، وهذه الفروق كانت لصالح مؤهل المدرسة العليا بمتوسط حسابي أكبر من باقي متوسطات المستويات الأخرى ،ووصلت قيمته (32,4643) وهذا ما يوضحه الجدول الاتي:

جدول (35) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة لمستويات المؤهل العلمي على بعد ثقافة التسيير البيداغوجي.

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري Deviation	Std. Error
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	أقل من 10سنوات	93	31,0753	3,86522	,40080
	من 10إلى20 سنة	168	29,8988	4,90465	,37840
	أكثر من 20سنة	77	29,5974	4,42261	,50400
	المجموع	338	30,1538	4,55497	,24776

ويتضح من هذا كله أن هناك تأثير واضح لعامل سنوات الخدمة في ثقافة التسيير البيداغوجي كما يتصورها المديرون والاساتذة في المدرسة الابتدائية ، وهذا التأثير لصالح أفرد العينة الذين يمتلكون أقدمية أقل من 10 سنوات ،ويمكن تفسير وجود فرق دال احصائيا في متغير سنوات الخدمة بين من يمتلكون أقدمية أقل من 10 سنوات ومتوسط الاقدميات الأخرى لصالح من كانت أقدميتهم أقل من 10 سنوات إلى فعاليتهم في الميدان فما زالوا في بدايات طريقهم ويمتلكون من النشاط والابداع ما يمتلكون على خلاف من كانت أقدميته اكثر من ذلك، فضلا عن كونهم من أساتذة المدرسة العليا ومن ثم فهم يمتلكون_ كما أسلفنا الذكر_ تكوينا عاليا في مختلف مستجدات الاصلاحات التربوية التي تشهده الساحة التربوية.

5.4.-التأثير الأحادي للمتغير المستقل: عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي.

بالبحث عن التساؤل التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول ابعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة تعزى لمتغير عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي:(تكوين للمرة الواحدة، تكوين للمرتين، تكوين لأكثر من مرتين)؟

قبل الاتجاه إلى نتائج تحليل التباين (ANOVA)،ينبغي معرفة نتائج اختبار ليفين حول تجانس تباينات المجموعات المستقلة المرتبطة بعدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي وفق ما يأتي:

جدول رقم (36): يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير المسمى الوظيفي

االمتغيرات التابعة	درجة الحرية (df)1	درجة الحرية (df)2	قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	2	335	3,530	,060	غير دال
بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	2	335	3,309	,088	غير دال
بعد فريق التسيير البيداغوجي	2	335	,171	,843	غير دال
الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي	2	335	3,085	,047	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	2	335	2,494	,084	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	2	335	1,059	,348	غير دال
بعد النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	2	335	1,013	,364	غير دال
المردود التربوي في المدرسة	2	335	1,909	,150	غير دال
الأداة ككل	2	335	3,074	,048	غير دال

ويتضح من هذا الجدول ان المجموعات المستقلة الخمسة المرتبطة بالمسمى الوظيفي(مدير، أستاذ مكون، أستاذ رئيسي، أستاذ التعليم الابتدائي) متجانسة في المتغيرات التابعة المرتبطة بأبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية مجال الدراسة، حيث جاءت قيمة الاختبار ليفين(levene) لتجانس التباين غير دالة إحصائيا في حالة المتغيرات التابعة ، فالمجموعات متجانسة ،ومن ثم نتجه الى تحليل التباين الاحادي وفق الأسلوب البارامتري المعلمي لقياس الفروق وفق الجدول التالي:

جدول رقم (37): نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مجموعات المتغير المستقل عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي في المتغيرات التابعة .

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	لدلالة الإحصائية
بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	57,393	2	28,697	1,386	,251
	داخل المجموعات	6934,607	335	20,700		
	المجموع	6992,000	337			
بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	بين المجموعات	17,672	2	8,836	1,276	,281
	داخل المجموعات	2320,012	335	6,925		
	المجموع	2337,683	337			
بعد فريق التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	5,965	2	2,982	,332	,718
	داخل المجموعات	3012,035	335	8,991		
	المجموع	3018,000	337			
الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي	بين المجموعات	4,182	2	2,091	,160	,852
	داخل المجموعات	4385,002	335	13,090		
	المجموع	4389,183	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	39,921	2	19,961	,981	,376
	داخل المجموعات	6816,706	335	20,348		
	المجموع	6856,627	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	41,289	2	20,644	1,804	,166
	داخل المجموعات	3832,818	335	11,441		
	المجموع	3874,107	337			
بعد النتائج المدرسية في ظل محيط التسيير البيداغوجي	بين المجموعات	33,394	2	16,697	,465	,629
	داخل المجموعات	12028,905	335	35,907		
	المجموع	12062,299	337			
المردود التربوي في المدرسة	بين المجموعات	189,814	2	94,907	1,831	,162
	داخل المجموعات	17362,920	335	51,830		
	المجموع	17552,734	337			
الأداة ككل	بين المجموعات	360,512	2	180,256	1,239	,291
	داخل المجموعات	48718,556	335	145,429		
	المجموع	49079,068	337			

تشير النتائج في الجدول رقم (37) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية حول أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة تعزى لمتغير عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي (مرة واحدة، مرتان، أكثر من مرتين)، وذلك استنادا إلى قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائيا، على اعتبار أن قيمة مستويات الدلالة المحسوبة كانت أكبر من (0.05) وذلك في كل مجال من مجالات الدراسة ومن هنا يمكن القول: بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد مرات التكوين. ومن ثم نستنتج أن لاوجود للتأثير الأحادي الخاص بمرات التكوين في أبعاد التسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية بمدينة باتنة.

6.4.التأثير التفاعلي للمتغيرات المستقلة: الجنس ، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي..

قبل الاتجاه الى حساب تحليل التباين التفاعلي بين المتغيرات في الاتجاهين ومعرفة الفروق والتأثير وقيمته ،نتجه الى معرفة مدى تجانس البيانات وهو شرط لاستخدام تحليل التباين في الاستدلال البارماتري المعلمي ،والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (38): يوضح قيمة اختبار ليفين(ت) لمتغير الأبعاد الاجتماعية وتأثير المتغيرات المستقلة الخمسة:

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]				
Dependent Variable: **الأبعاد الاجتماعية**				
F	**درجة الحرية df1**	**درجة الحرية df2**	**Sig مستوى الدلالة**	**الدلالة الاحصائية**
1,289	**37**	**300**	**0,130**	**غير دال**

يعرض الجدول السابق رقم(38) نتائج اختبار تجانس تباين المجموعات المستقلة الخمسة في المتغير التابع :الابعاد الاجتماعية، ويتضح من هذا الجدول أن المجموعات المستقلة الخمسة متجانسة أو متساوية التباين في المتغير التابع (الابعاد الاجتماعية) ؛حيث اختبار (ليفين) لتجانس التباين تساوي (**1,289**) وهي غير دالة إحصائيا ،ومن

ثـم فالمجموعـات متجانسـة فهـذا يسـمح لنـا بالبحـث عـن تحليـل التبـاين التفـاعلي فـي الاتجاهين لقياس الفروق والتأثير وفق الجدول التالي:

جدول رقم (39): نتائج تحليل التباين التفاعلي في الاتجاهين لقياس الفروق بين تفاعل مجموعة المتغيرات المستقل الخمسة في متغير الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي .

Noncent. Parameter	مربع ايتا للتاثير Partial Eta Squared	مستوى الدلالة Sig.	النسبة الفائية F	مرع المتوسطات Mean Square	درجة الحرية df	Type III Sum of Squares	Sourceالمصدر
4,601	,015	,033	4,601	158,656	1	158,656	النـوع الاجتمـاعي الجنس
10,902	,035	,030	2,726	93,991	4	375,964	المؤهل
3,136	,010	,373	1,045	36,049	3	108,147	الوظيفة
,094	,000	,954	,047	1,618	2	3,235	سنوات الخدمة
11,316	,036	,004	5,658	195,112	2	390,224	مرات التكوين
8,388	,027	,040	2,796	96,420	3	289,260	الجـــــنس + والمؤهل
5,967	,020	,116	1,989	68,595	3	205,785	الجنس والوظيفة
1,421	,005	,234	1,421	49,000	1	49,000	الجنس والاقدمية
,657	,002	,418	,657	22,664	1	22,664	لجـــنس ومـــرات التكوين
,234	,001	,889	,117	4,043	2	8,086	لمؤهل والوظيفة
,000	,000	.	.	.	0	,000	االمؤهل والاقدمية
,820	,003	,366	,820	28,290	1	28,290	المؤهـــل ومـــرات التكوين
,000	,000	.	.	.	0	,000	الوضيفة والاقدمية
,000	,000	.	.	.	0	,000	جـــنس والمؤهـــل والوظيفةوالاقدميـــة ومرات التكوين
					338	2470289,0	المجموع

فالجدول السابق رقم (39) يعرض نتائج تحليل التباين التفاعلي في اتجاهين للمتغيرات المستقلة الخمسة ومدى تفاعلها للتأثير في الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي ،ويتضح منه مايلي:

-وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير النوع الاجتماعي :الجنس على الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والنتائج المدرسية حيث قيمةالنسبة الفائية (F) تساوي (4,601) وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0,05) وصلت الى (0.33)،ونلاحظ ان قيمة حجم التأثير لهذا المتغير يصل حسب قيمة (إيتا) إلى قيمة(0.015) وهي كمية معقولة لحجم التأثير .

وحسب الجدول الآتي :رقم (40) فالتأثير والفرق لصالح الإناث أكثر من الذكور إذ نجد متوسط الذكور يساوي بينما متوسط الإناث يساوي، ومن ثم نستنتج ان الفرق لصالح الإناث.

جدول رقم(40) يبين متوسط الذكور والإناث للتفاعل بين المتغيرات لكل مجموعة فرعية مستقلة.والخاصة بتحليل التباين التفاعلي:

	المتوسط	الانحراف المعياري
الإناث	**86,859[a]**	**,793**
الذكور	**83,740[a]**	**,941**

-وجود تثير دال إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي على الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي حيث قيمةالنسبة الفائية (F) تساوي (2,726) وهي دالة احصائيا عند مستوى أقل من (0,05) فمستوى دلالتها (0.30)،ونلاحظ ان قيمة حجم التأثير لهذا المتغير يصل حسب قيمة (إيتا) إلى قيمة(0.035) وهي كمية معتبرة لحجم التأثير .

وحسب الجدول الآتي :رقم (41) فالتأثير والفرق لصالح خريجي المدرسة العليا للأساتذة ؛ إذ نجد متوسط خريجي المدرسة العليا للأساتذة أكبر من باقي متوسطات المؤهلات الاخرى ومن ثم نستنتج ان الفرق لصالح خريجي المدرسة العليا .

جدول رقم (41) يبين متوسط المؤهلات العلمية والخاصة بتحليل التباين التفاعلي.

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خريج المعهد التكنولوجي	84,234[a]	1,555
البكالوريا	85,857[a]	1,233
ليسانس	84,855[a]	1,118
المدرسة العليا	87,445[a]	1,528
مابعد التدرج	85,535[a]	1,432

-وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير مرات التكوين على الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي حيث جاءت قيمة النسبة الفائية (F) تساوي (5,658) وهي دالة احصائيا عند مستوى أقل من (0,05) فمستوى دلالتها هي (0.004)،ونلاحظ ان قيمة حجم التأثير لهذا المتغير يصل حسب قيمة (إيتا) إلى (0.036) وهي كمية معتبرة لحجم التأثير .

وحسب الجدول الآتي :رقم (42) الذي يعتمد على المقارنات البعدية باستخدام اختبار (Tuke HSD[a]) ،فالتأثير والفرق لصالح التكوين في التسيير البيداغوجي اكثر من مرتين إذ نجد متوسط التكوين لأكثر من مرتين هو الأكبر عن باقي المتوسطات الأخر ،ومن ثم نستنتج ان الفرق والتأثير لصالح المتكونين للمرات العديدة في التسيير البيداغوجي ومستجدات التربية.

جدول رقم(42) يوضح المتوسطات المقدرة باختبار(Tukey HSDa,b,c) لمرات التكوين وتأثيرها على الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي.

المؤهل	التكرارات	المتوسط الحسابي
ليسانس	108	84,9722
مابعد التدرج	36	85,0556
خريج المعهد التكنولوجي	73	85,0822
بكالوريا	93	85,4839
المدرسة العليا	28	86,6071

يتضح من الجدول السابق رقم (42) وجود تأثير دال إحصائيا لتفاعل المتغيرين الجنس والمؤهل العلمي: على الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي حيث جاءت قيمة النسبة الفائية (F) تساوي(2,796) وهي دالة احصائيا عند مستوى

أقل من (0,05)فمستوى دلالتها هي(0.040) ،ونلاحظ ان قيمة حجم التأثير لهذا المتغيرين يصل حسب قيمة (إيتا) إلى (0,027) وهي كمية معقولة لحجم التأثير.

وحسب الجدول الآتي :رقم (43) يبين التأثير والفرق لصالح الإناث المتخرجات من المدرسة العليا أكثر من الذكور لباقي المؤهلات إذ نجد متوسط الإناث المتخرجات من المدرسة العليا أكبر من جميع متوسطات الذكور والإناث بمختلف المؤهلات العلمية، ومن ثم نستنتج أن الفرق لصالح الإناث المتخرجات من المدرسة العليا.

جدول رقم(43) يوضح المتوسطات المقدرة للتأثير التفاعلي لمتغيري :الجنس والمؤهل العلمي على الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي.

الجنس	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أنثى	خريج المعهد	84,280[a]	2,257
	بكالوريا	87,268[a]	1,678
	ليسانس	86,321[a]	1,307
	المدرسة العليا	88,399[a]	1,634
	مابعد التدرج	87,570[a]	2,008
ذكر	خريج المعهد	82,483[a]	1,182
	بكالوريا	82,808[a]	1,817
	ليسانس	83,389[a]	1,815
	المدرسة العليا	87,800[a]	3,216
	مابعد التدرج	84,141[a]	1,933

ومن خلال ما سبق عن تأثير المتغيرات المستقلة في التابعة سواء أكان التأثير أحادي أو ثنائي أوتفاعلي ،فينبغي العناية بهذه العوامل المؤثرة(سنوات التكوين،الجنس ،الجنس والتكوين) ؛أما العوامل الأخرى غير المؤثرة مثل سنوات الخدمة والمسمى الوظيفي فلابد من البحث عن القصور الموجود فيها لتفعيلها أكثر من أجل تحقيق المردودية العالية بالاعتماد على آليات التسيير

البيداغوجي المطلوبة خصوصا في جانبها الاجتماعي من محيط ملائم وثقافة منجزة وفريق تشاركي متعاون .

5. مناقشة عامة لنتائج الدراسة :

1.5. – مناقشة على مستوى أبعاد التسيير البيداغوجي ككل :

وبعد أن عرض الباحث المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لجميع العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد أداة قياس واقع الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة.، تم حساب المتوسط الإجمالي ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (44): يبين مستوى أبعاد التسيير البيداغوجي ككل.

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الملائمة الممارسة
1	3	بعد ثقافة التسيير البيداغوجي	2.512	1.729	منخفضة
2	2	بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	2,817	0.770	متوسطة
3	1	بعد فريق التسيير البيداغوجي	2,9769	0,895	متوسطة
المتوسط الإجمالي للأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي			2,768	1,131	متوسطة

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول رقم (44) ما يلي:

-أن واقع الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة بمدينة باتنة جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الإجمالي لجميع المحاور (2.76) وبانحراف معياري قدره (1.13).

حيث كان أقل بعد من أبعاد التسيير البيداغوجي ممارسة هو بعد ثقافة التسيير البيداغوجي بمتوسط حسابي بلغ (2.51) وبانحراف معياري قدره (1.72) ،ووفقا للمحك فإن مستوى هذا البعد بدرجة منخفضة .

وقد رتبت أبعاد التسيير البيداغوجي تنازليا حسب المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية وفق نتائج الدراسة وهي (بعد فريق التسيير البيداغوجي، بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي ،بعد ثقافة التسيير البيداغوجي)، ويتبين من كل ذلك أن مديري المدارس الابتدائية والأساتذة يمارسون التسيير البيداغوجي بصفة متوسطة بمدينة باتنة.

ويفسر هذا بوجود فارق كبير بين ما هو نظري وما هو ميداني بخصوص هذه المفاهيم المرتبطة بالإصلاحات التربوية ومستجداتها ،ولعل ما تبينه تصورات مديري المدارس الابتدائية وأساتذة التعليم الابتدائي يتطلب التكوين المستمر في مختلف هذه المستجدات التربوية وتفعيل التسيير البيداغوجي في الميدان ،مما يسمح بتحقيق مردود تربوي أفضل، ولعل اتجاه المنظومة التربوية الى بعث استراتيجيات المناجمنت و الحوكمة تصب في هذا الشأن من خلال ما يسمى بالتسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة وعقود النجاعة مع مديريات التربية.

2.5. مناقشة على مستوى المردود التربوي حسب تصورات الاساتذة والمديرين .

وبعد أن عرض الباحث المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لجميع العبارات لكل بعد من أبعاد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي بالمدارس الابتدائية بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين والأساتذة، تم حساب المتوسط الإجمالي

لواقــع المــردود التربــوي فــي ظــل الأبعــاد الاجتماعيــة للتســيير البيــداغوجي فــي المــدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (45): واقع المردود التربوي في ظل الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة.

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	2	بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	19,8580	13,024	منخفضة
			2,4822	1,628	
2	3	بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	25,1834	20,346	منخفضة
			2,2894	1,849	
3	1	بعد النتائج المدرسية في ظل المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	29,2426	11,496	متوسطة
			2,92426	1,1496	
المتوسط الإجمالي للمردود التربوي في ظل الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي			74,2840	52,085	متوسطة
			2.56151	1,796	

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول رقم (45) ما يلي:

أن واقــع المــردود التربــوي فــي ظــل الأبعــاد الاجتماعيــة للتســيير البيــداغوجي فــي المــدارس الابتدائيــة مــن وجهــة نظــر المــديرين والأســاتذة بمدينــة باتنــة جــاءت بدرجــة متوســطة ؛حيث بلغ المتوسط الإجمالي لجميع أبعاده (2.56) وبانحراف معياري قدره (1.79).

بينما كان أقل بعد من أبعاد المردود التربوي ممارسة هو بعد **بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي** بمتوسط حسابي بلغ (1.84) وبانحراف معياري قدره (0.89)ووفقا للمحك فإن هذا المحور يطبق بدرجة منخفضة.

وقد رتبت أبعاد المردود التربوي تنازليا حسب المتوسطات الحسابية وفق نتائج الدراسة وهي **(بعد النتائج المدرسية في ظل المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي ، ثم بعد النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي** ، وأخيرا **بعد النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي)**، وهذا يدل على أنه بتكامل ظروف النتائج المدرسية الثلاثة حسب ما يتصوره مديرو المدارس الابتدائية وأساتذتها ،وبتعاضمها لتحقيق المردود التربوي المطلوب لكن مع ذلك مازالت النتائج المدرسية بأبعادها الاجتماعية لا ترقى إلى تحقيق المأمول فقد جاء مستوى المردود التربوي بدرجة متوسطة بابتدائيات مدينة باتنة مجال الدراسة.

وتدل هذه النتائج على أن المردود التربوي في ظل الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والأساتذة مازال لا يحظى بالأهمية المطلوبة لوجود ما يسمى بالانتقال الآلي أو بمعدل الانقاذ فضلا عن تضخيم النقاط، رغم ان السلطة الوصية تتنادي بالتسيير بمشروع المؤسسة وتحقيق عقد النجاعة ويبقى هذا حبرا على ورق. ويدعم هذا تصريحات مختلف المؤطرين في المقبلات التي تمت معهم .

وكذا نفسر هذه النتيجة إلى ضبابية الإصلاحات الجديدة في التربية مع ما يسمى بالجيل الثاني للإصلاحات.

3.5. مناقشة تأثير المتغيرات المستقلة النوعية على المتغيرات البحثية التابعة:

إذا اتجهنا لمعرفة تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة فيتبين مايأتي:

- وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير النوع الاجتماعي :الجنس على الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والنتائج المدرسية حيث جاءت قيمة النسبة الفائية (F) تساوي (4,601) وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0,05) وصلت الى(0.33) ،ونلاحظ ان قيمة حجم التأثير لهذا المتغير يصل حسب قيمة (إيتا) إلى قيمة(0.015) وهي كمية معقولة لحجم التأثير ،والتأثير والفرق لصالح الإناث أكثر من الذكور .ويعزى الباحث ذلك إلى نقص تقلد المرأة لمسؤوليات القيادة والتسيير ،فضلا عن طبيعة المرأة النفسية وحساسيتها الزائدة بقضايا المستجدات والمرتبطة بعقود النجاعة والتسير بمشروع المؤسسة ،تجعلها تعيش الخوف من المستقبل والنتائج المدرسية.

-وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير مرات التكوين على الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي حيث جاءت قيمة النسبة الفائية (F) تساوي (5,658) وهي دالة احصائيا عند مستوى أقل من (0,05) فمستوى دلالتها هي (0.004)،ونلاحظ ان قيمة حجم التأثير لهذا المتغير يصل حسب قيمة (إيتا) إلى (0.036) وهي كمية معتبرة لحجم التأثير ،والتأثير والفرق لصالح التكوين في التسيير البيداغوجي اكثر من مرتين .وهذا طبيعي أن يكون المتكونون أكثر دراية بتطبيق المستجدات التربوية وتفعيلها أكثر في الميدان.

-وجـود تـأثير دال إحصـائيا لتفاعـل المتغيـرين الجـنس والمؤهـل العلمـي: علـى الابعـاد الاجتماعيـة للتسـيير البيـداغوجي والمـردود التربـوي حيـث جـاءت قيمـة النسـبة الفائيـة (F) تسـاوي(2,796) وهـي دالـة احصـائيا عنـد مسـتوى أقـل مـن (0,05)فمسـتوى دلالتهـا هـي(0.040) ،ونلاحـظ ان قيمـة حجـم التـأثير لهـذا المتغيـرين يصـل حسـب قيمـة (إيتـا) إلـى (0,027) وهـي كميـة معقولـة لحجـم التـأثير والتـأثير والفـرق لصـالح الإنـاث المتخرجـات مـن المدرسـة العليـا.وهـذا يؤكـد النقطتـين السـابقتين بـتلاحم عامـل التكـوين (الاحترافيـة) ،وعامـل النـوع الاجتمـاعي المرتبط بالحرص على تحقيق عقد النجاعةوفق مايقال :"الأزمة تلد الهمة".

فاختيار المقاربة النظرية خطوة منهجية هامة تساعد الباحث في التعامل مع الموضوع ووضع تأويلات الواقع، فضلا عن التمكن من الاجابة على الأسئلة المطروحة وتفسيرها ويبقى أن الكثير من البحوث والدراسات في علم الاجتماع التربوي تتجه لتبني المقاربات النظرية التي تتوقف عند تأثير الأصل الاجتماعي والإرث الثقافي العائلي في التحصيل الدراسي للأبناء لتصبح كحتميات اجتماعية لا يمكن تجاهلها بعد أثبتت فعاليتها، وأمام الانتقادات التي عرفتها المقاربة السوسيولوجية القائمة على الحتمية الاجتماعية الاقتصادية ،تم توسيع آفاق هذه الدراسة من خلال اللجوء الى مقاربات مكملة وهي فضلا عن الوظيفية من خلال النسقية البارسونزية والتفاعلية الرمزية، تم الاعتماد على نظريات التوقع لكل من (vroom .lomer.victon.pouter)،كانت قد وجهتنا إليها دراستنا الاستطلاعية.

أمـا بخصـوص التفاعليـة الرمزيـة فعلـى أسـاس أن "الدراسـات التفاعليـة الرمزيـة تقـوم بتحليـل مجمـوع العلاقـات التـي تقيمهـا كـل الأطـراف المعنيـة مـن قريـب أومـن بعيـد فـي ظـواهر الانحـراف"1فضـلا علـى أن نظريـة التفاعـل الرمزيـة تعـد مـن النظريـات الرائـدة فـي تفسـير السـلوكات الاجتماعيـة السـوية منهـا وغيـر السـوية، كمـا تسـمح لنـا هـذه النظريـة بإمكانية التدخل لتعديل السلوك 2.

ولعـل مـن أهـم النظريـات الميكروسوسـيولوجية التـي يمكـن أن تفسـر تـأثير المتغيـرات المسـتقلة علـى المتغيـرات التابعـة فـي دراسـتناهذه، وتكـون لهـا خلفيـة نظريـة مفسـرة للبحـث ،هي نظرية التوقع التي ترتكز على خطوتين يستخدمها الناس عند التقييم وهي :

1- الاحتمال بان الجهد سيؤدي للنتيجة المرغوبة.

2- قيمة تلك النتيجة .

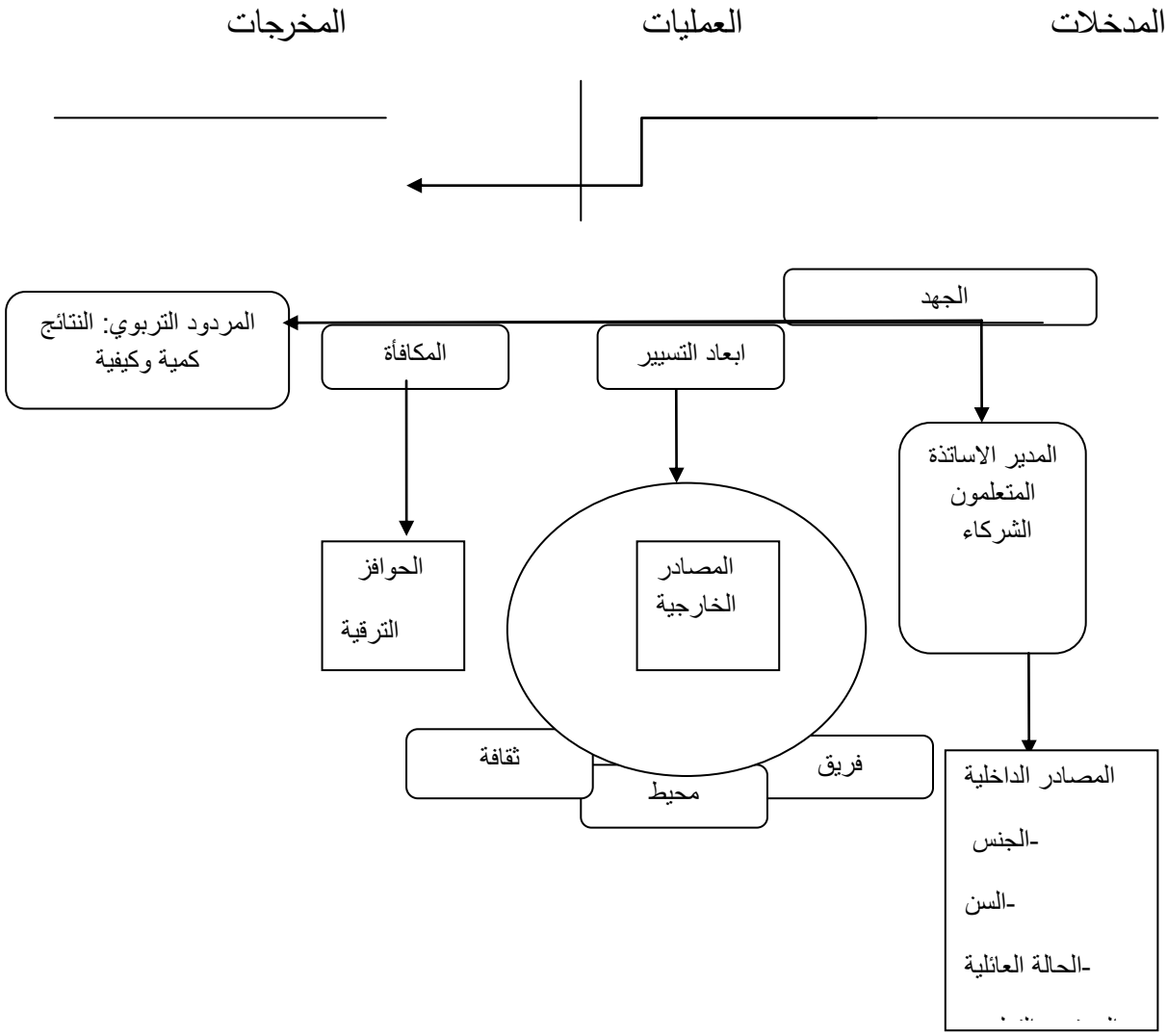
فالعـالم (فيكتـور فـروم) يـرى أن قـوة التوقـع ودرجـة احتمـالات الفـرد بـأن جهـده سـيؤدى إلـى الإنجـاز المطلـوب سـيحققان لـه المكافـآت المتوقعـة وفقـا لنتـائج عملـه كمـا يبينـه الشـكل التالي:

---

[1]- دريوش وداد،التسرب المدرسي في المدرسة الجزائرية،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي،جامعة البليدة é،كلية العلوم الاجتماعية،السنة الجامعية 2014-2015 نقلا عن كتاب:

Becker s howard. Outsiders .etudes de sociolegie de la deviance.traduit de l americain par J._P .Briand .J ._M .Chapoulie .preface . J ._M .Chapoulie .paris.Editions A ._M .Metaille ,1985 ,p.13.

[2]- معتوق جمال، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف ،بن مرابط للنشر والطبع،2011،ص 264.



الشكل رقم (9) مخطط توضيحي المقاربة الميكرو سوسيولوجية للداراسة.

4.5. مناقشة الفرضية العامة والتي تنص على :

- توجد علاقة ارتباطية بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائية كما يتصورها الأساتذة والمديرون مجال الدراسة.

لاختبار الفرضية العامة السابقة ،تم استعمال معامل(بيرسون) لحساب مدى الارتباط بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائي مجال الدراسة ،وباستخدام (Data-spss) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـدول رقـم (46):يبـين نتـائج معامـل الارتبـاط بـين الأبعـاد الاجتماعيـة للتسـيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائية .

متغيرات البحث	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة
الأبعـاد الاجتماعيـة للتسـيير البيداغوجي	338	85,2811	5,98274	0,669**	دال عند 0,000
المـــردود التربـــوي فـــي المدرسة	338	74,2840	7,21701		

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضـح مـن الجـدول السـابق رقـم (46) أن العلاقـة بـين متغيـر الأبعـاد للتسـيير البيـداغوجي ومتغيـر المـردود التربـوي فـي المدرسـة الابتدائيـة ، وصـلت إلـى قيمـة (0,669**)،وبـالرجوع للجـدول الخـاص بمعامـل الارتبـاط لبيرسـون فـإن القيمـة ذات دلالـة إحصائية،فضـلا إلـى أن مـا يبينـه نظـام spss– أن القيمـة المحسـوبة ذات دلالـة إحصـائية أقـل مـن القيمـة الحرجـة0,01،وهـذا مـا يعبـر عـن رفـض الفرضـية الصـفرية وقبـول هـذه الفرضـية البديلـة بوجـود علاقـة ارتباطيـة قويـة موجبـة دالـة إحصـائيا بـين متغيـر الأبعـاد الاجتماعيـة للتسـيير البيـداغوجي ومتغيـر المـردود التربـوي لـدى المسـتجوبين مـن المـديرين والأسـاتذة بالمـدارس الابتدائيـة لمدينـة باتنـة، ومـن ثـم فالأبعـاد الاجتماعيـة للتسـيير البيـداغوجي لهـا دور فعـال فـي تفعيـل انتاجيـة المدرسـة الابتدائيـة مـن وجهـة نظـر الأسـاتذة والمديرين مجال الدراسة .

.فالدراسة الحالية أثبتت تحقق هذه الفرضية الرئيسة: **توجد علاقة ارتباطية بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائية كما يتصورها الأساتذة والمديرون مجال الدراسة ،**

والنتيجة المتحصل عليها تثبت وجود علاقة قوية موجبة ذات دلالة إحصائيا بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي من وجهة نظر الأساتذة والمديرين.

ونجد من الدراسات التي بينت هذا: دراسة **هاجيت (Highett)** الموسومة بعنوان :آراء الأباء والمديرين والمراقبين بشان فعالية وعدم فعالية المدرسة.،وتدخلا ت الآباء عندما لاتكون المدرسة وفق المقاييس اللازمة،وعوائق تحقيق فعالية المدير والمدرسة،وكان من نتائج الدراسة :ان قلة التمويل والآثار الجانبية وقلة العمل الجماعي من عوائق تحقيق فعالية المدرسة،وأشار المراقبون والمديرون ان المراقبين فشلوا في مساندة المديرين وعلى الأخص فيما يتعلق بتطوير البرامج المهنية وان لذلك آثارا سلبية على فعالية المدرسة،وان أولياء الامور الذين زاروا المدرسة لمشكلة ما،لم يستطيعوا حلها،وأن التوصل إلى الحلول الناجحة يكون ممكنا عندما يهتم المدير ،ويناقش في مختلف استراتيجيات الحل ومتابعة المشكلة. وسارت الكثير من الدراسات في هذا المنحى من أهمها:دراسة"**يامـا موتـو**" ""**Yamma Moto**" الذي حاول على ضوئها تفسير علاقة التحصيل الدراسي بالجانب الاجتماعي والاقتصادي " إذ قام الباحث باختبار عينة تتكون من 827 تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية في عشر مدارس عامة في مدينة صناعية بولاية "أوهايو" بالولايات

المتحـــدة الأمريكيـــة. وتوصـــلت الدراســـة إلـــى أن أن ارتفـــاع المســـتوى الاجتمـــاعي الاقتصـادي للأسـرة يتـيح ويضـمن للـذين ينتمـون إلـى هـذا المسـتوى فرصـا أكبـر للنجـاح الدراسي ويساعدهم على الإبداع.

وهـذه النتيجـة تؤكـد مـا اتفـق عليـه التربويـون علـى مسـؤوليات المؤسسـات التعليميـة تنحصـر فـي تـوفير المنـاخ الأكـاديمي، الـذي يسـاعد علـى تحقيـق النمـو لشخصـية المـتعلم، وتـوفير الظـروف التـي تـؤدي لتحقيـق النضـج الاجتمـاعي لـه ،بالإضـافة إلـى إكسـابه الخبـرات التـي تنمـي قدراتـه ومهاراتـه وبـذلك يتحـدد التحصـيل ومـدى التقـدم فـي النتـائج وتحقيـق المـردود المدرسـي ،فضـلا عـن مـدى تشـرب القـيم والاتجاهـات التـي يؤكـد عليهـا المجتمـع [1]،ومـا ذلـك إلا لكـون مؤشـرات التحصـيل والنتـائج المدرسـية تتـأثر بطبيعـة المنـاخ الاجتمـاعي فـي محـيط المدرســة، بــل وبطبيعــة الحيــاة فــي نظــام التنظــيم الاجتمــاعي للمؤسســة التعليميــة ولعــل التسيير البيداغوجي بأبعاده الاجتماعية يعد جزءا بسيطا منها.

ومجمـوع هـذه النتـائج المتحصـل عليهـا تخـص عينـة البحـث المدروسـة، وهنـا نتسـاءل: هـل هــذه النتــائج راجعــة لمجــرد الصــدفة أم راجعــة إلــى ظــاهرة حقيقيــة فــي المجتمــع الاصلي؟،ويقتضــي هـذا تكـرار البحـث عـدة مـرات واختيـار عينـات مختلفـة مـن المجتمـع الأصلي

فتكـرار التجربـة يحتـاج إلـى قـدر كبيـر مـن الوقـت والجهـد والنفقـات، ولعـل اختبـار كـا² هـو المناسب في هذا الشأن[2].

---

[1] –الجولاني فادية عمر،المرجع السابق ،ص354

[2] –محمود السيد ابو النيل،الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي،دار النهضة العربية،بيروت،1999،ص222.

ولنتأكد من إمكانية تعميمها على المجتمع الأصلي أو مجتمع البحث نطبق اختبار كا² والذي يسمح لنا بتعميم النتائج أو عدم تعميمها على كل أفراد المجتمع الأصلي[1]

وباستعمال نظامspss. والجدول التالي رقم (47) يوضح **نتائج العينة ومدى تطابقها في النتائج مع المجتمع الاصلي باستخدام اختبار كا ²:**

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الدلالة	قيمة كا²
338	159,5651	12,06794	52	0,000	147,467[a]

وبمقارنة كا² المحسوبة (Chi-square)التي تساوي 147,467[a] ،وقيمة كا ² المجدولة(Chi-square) والتي تساوي: (224) عند مستوى درجة الحرية 0،001 فإن قيمة(Chi-square) المحسوبة أصغر من المجدولة، ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق بين نتائج العينة والمجتمع الأصلي، ومنه يمكن تعميم النتائج المتحصل عليها على المدارس الابتدائي لولاية باتنة، ويمكن استخدام هذه النتائج المتحصل عليها لتعميق البحث في مختلف المستويات المرجعية العلمية.

– وبخصوص العلاقة بين الأبعاد الاجتماعية والتسيير البيداغوجي موضوع الدراسة فتبين من خلال النتائج السابقة وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة ذات دلالة إحصائيا بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي من وجهة نظر الأساتذة والمديرين، والتي تعبر عن تحقق الفرضية الرئيسة للدراسة. في حين جاءت قيم العلاقات الارتباطية المرتبطة بالفرضيات الفرعية بين كل من : متغيري ثقافة التسيير البيداغوجي والنتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي، ومتغيري فريق التسيير البيداغوجي والنتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي، ومتغيري محيط التسيير البيداغوجي

[1] –محمد بوعلاق،الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي،دار الأمل ،الجزائر،2009،ص1631

والنتائج المدرسية في ظل المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي وفق القيم الآتية التي تناسبها على الترتيب وهي: (0.78)،(0.76)،(0.35) ، وهي قيم تعبر عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بينها وهي ذات دلالة احصائية حسب وفق الرزمة الإحصائي (Spss)،ومن ثم فقد تحققت أيضا الفرضيات الفرعية وفق مجال الدراسة وحدودها.

ويمكن تفسيير حقيقة تلك الارتباطات من خلال المقاربة النسقية الوظيفية ،

فالوظيفية تحتل مكانا مرموقا داخل النظريات السوسيولوجية المعاصرة، ولا نكاد نجد باحثا في علم الاجتماع والانثروبولوجيا إلا وظهرت في أعماله وتفسيراته ومنهجه خصائص الوظيفية، بل إنها أوسع الاتجاهات انتشارا في دراسة الظواهر الاجتماعية.

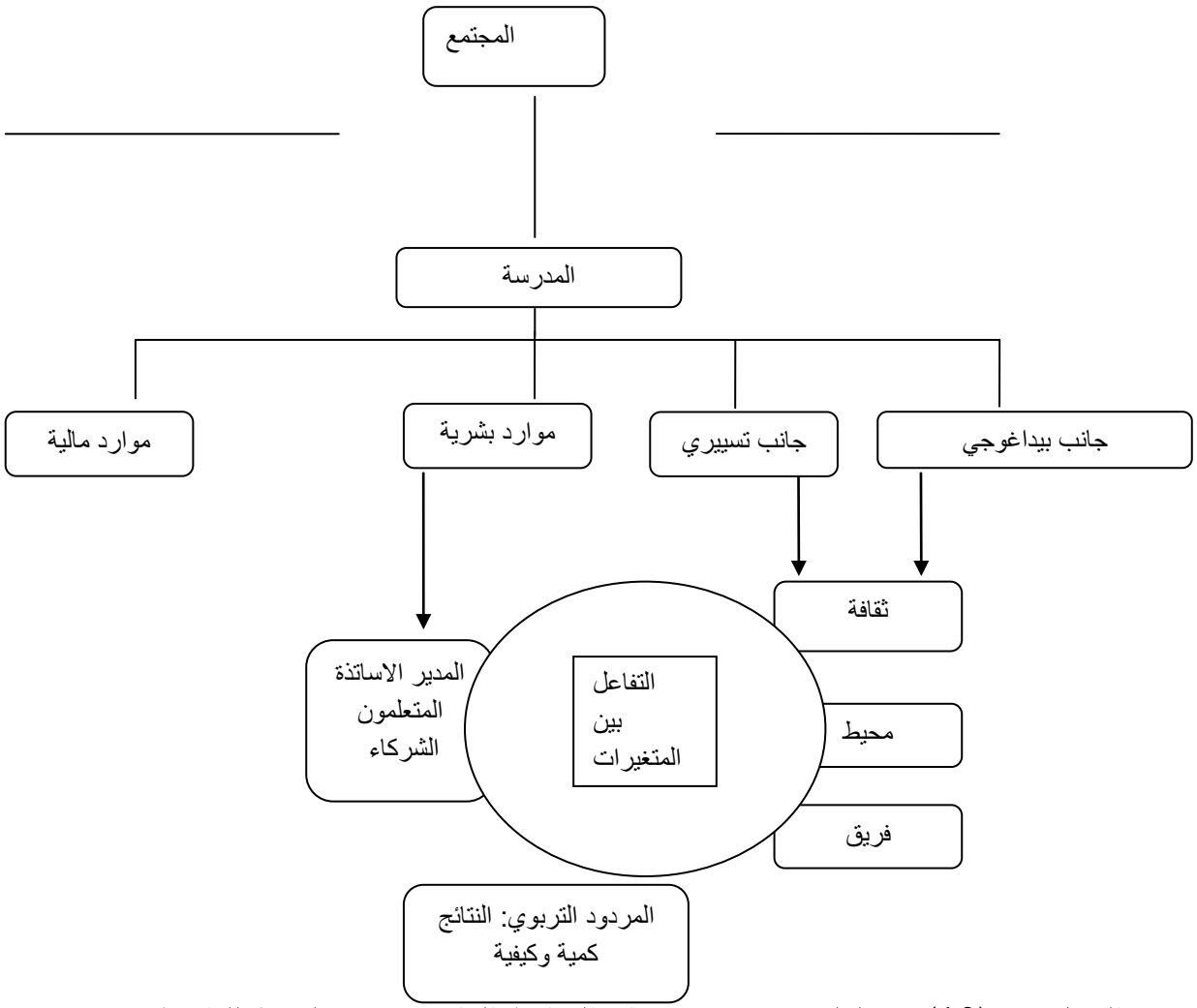
والوظيفية هي اتجاه فكري في علم الاجتماع يتألف من عنصرين مترابطين يتألف من نموذج تصوري للمجتمع وإطار منهجي لتحليل هذا المجتمع وتفسيره.

وانطلاقا من تعريف المدرسة الابتدائية كنظام إداري ديناميكي ،فالمدرسة تكون نسقا من العلاقات الوظيفية بين مختلف عناصرها والتي تحوي أدوارا ومهاما لمختلف الفاعلين التربويين، ومن ثم استندت الدراسة إلى المقاربة النسقية في التحليل، ووفقها يمكن تحليل المدرسة الابتدائية من أجل تسهيل تحليل الواقع الاجتماعي بمختلف ابعاده ،فالمدرسة الابتدائية هي:

- نسق يضم بنية مكونة من عناصر مادية (الهياكل ،المنشآت)،موارد بشرية.
- نسق مفتوح وذلك لتفاعلها مع المحيط الخارجي الشركاء، الادارات، الوصايا...
- نسق ذو أهداف فلها هامها وأهدافها كتحقيق المردود التربوي المتميز.
- نسق منظم تتكيف باستمرار للوصول إلى تحقيق أهدافها.

– نسق مكون من مجموعات جزئية تتفاعل فيما بينها، ويتم التوفيق بينهم في ضوء نسق الرموز المشتركة المتكونة ثقافيا.

ومن منطلق النسقية تم الاعتماد على تحليل تصورات الاساتذة والمديرين حول الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية، ففي هذ الحالة قمنا بتحليل التفاعل بين مختلف أبعاد التسيير البيداغوجي المرتبطة بالمردود التربوي داخل المدرسة وهي ثقافة التسيير البيداغوجي ،ومحيط التسيير البيداغوجي وفريق التسيير البيداغوجي ،والمخطط التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (10) مخطط توضيحي لاختيار المقاربة الماكرو سوسيولوجية للدارسة.

-وبخصوص الواقع الميداني يتجلى النقص الواضح في مجال الابعاد الثلاثة للتسيير البيداغوجي ونجد **في مجال فريق التسيير البيداغوجي** لماذا لا يتجه الى آلية **واستراتيجيات حلقات جودة المردود** : وتمثل حلقات الجودة نوعا من تكنولوجيا المشاركة أو التسيير التشاركي في التنظيمات المستحدثة، وهي تعتبر من أبرز إنجازات الإدارة اليابانية في زيادة فاعليتها وقدرتها لتحقيق العائد والانتاجية العالية من خلال تنمية وتطوير ثقافة العاملين بالمؤسسة ،ويعتبر كاوروا ايشيكاوا استاذ الهندسة في جامعة طوكيو، هو الأب الحقيقي لحلقات الجودة، ببساطة هي مجموعة من الافراد تتطوع للاجتماع على نحو منتظم بواقع ساعة أسبوعيا، هؤلاء الأفراد يعملون بكل حماس وجدية من أجل أن يطوروا مستويات الجودة والانتاجية في مواقع العمل التي ينتسبون اليه جنبا إلى جنب مع قيامهم بواجباتهم الاعتيادية، وتقوم فكرة حلقات الجودة على عدد من المبادئ الأساسية منه:

_التطوع ،أي العمل فيها طواعية وعن جدارة.

-تدريب الأعضاء والقادة على مهارات العمل بحلقات الجودة.

-ارتباط النشاطات بشكل وثيق بورش العمل.

-التطوير الجماعي المتبادل.

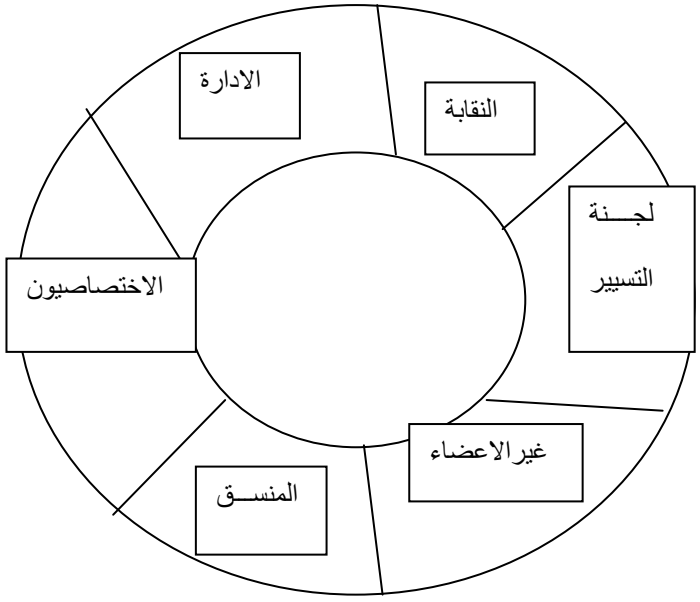
-تعزيز نشاطات حلقات الجودة والحرص على استمرارها.

-تنظيم العمل على أساس مجموعات متفاهمة من العاملين.

- وجود الجماعة في الأساس من أجل تحسين العمل وتجويده، وتوليد الابداع والأفكار الجديدة.

وتمثل حلقات الجودة نوعا من التنظيمات غير البيروقراطية، حيث يذوب فيها التسلسل الرئاسي ويسودها روح الفريق والأداء التشاركي ويتضح ذلك من الهيكل التنظيمي لبرنامج حلقة الجودة،والذي عبر وليام مور وهربرت مور بالشكل التالي:1

الشكل رقم (11): يبين حلقات الجودة .



(المصدر :كتاب،ثقافة المعايير والجودة في التعليم، المرجع السابق، ص 52)

* **وفي مجال ثقافة التسيير البيداغوجي** لماذا لا نتجه مثلا إلى ما يسمى بالإدارة الذاتية أي:**استراتيجية الإدارة الذاتية للمدرسة:** ويطلق عليها مسميات أخرى عديدة مثل الإدارة المحلية للمدرسة، والإدارة المتمركزة حول موقع المدرسة، واستقلالية المدرسة، والإدارة القائمة على المدرسة، ويعرف ديفيد(david) الإدارة الذاتية بأنها طريقة لتقليل البيروقراطية وزيادة المشاركة في القرارات المدرسية على مستوى المدرسة من خلال نقل سلطة معينة من مجلس إدارة المدرسة إلى أفراد المدرسة، وهناك من يعرفها بأنها طريقة تغيير الطرائق والعمليات المستخدمة في تنظيم وإدارة المدرسة بغية تفعيل دور العاملين

[1] –مجاهد محمد عطوة،ثقافة المعايير والجودة في التعليم،،دط،دار الجامعة الجديدة، 2008،ص49

فـي المدرسـة، وتجويـد ظـروف الـتعلم عنـد المتعلمـين، والافتـراض الأساسـي لـلإدارة المتمركـزة حـول الموقـع هـو بـذل المزيـد مـن الجهـد لتفتيـت المركزيـة بصـفة عامـة، وتوزيـع الاعبـاء والخـدمات بـين كافـة العـاملين وتبـادل أدوار السـلطة للمسـاهمة فـي حـل مشـكلات الطـلاب والمدرسـة وتحفيـز العـاملين بالمدرسـة لتحسـين قـدراتهم، وكـذلك تشـجيع المدرسـين علـى الابـداع لتلبيـة رغبـات المتعلمـين، ويحـدد الـبعض أهـداف الإدارة الذاتيـة للمدرسـة مـن أهمها1:

- تهيئة بيئة مدرسية مشاركة.
- تحسين جودة التدريس والمهارات الإدارية.
- تحسين عملية صنع القرار.
- التأثير بشكل إيجابي على تعلم التلاميذ.
- تعزيز سلطة الاولياء في التسيير البيداغوجي للمدرسة.
- توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي وتحقيق الشراكة في التسيير للمدرسة.
- تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم لتحقيق المردود العالي.
- تحديد العوامل المؤثر في خفض الاداء بالمدرسة للقضاء على مظاهر الفشل بما يساعد في تطوير الاداء بالمدرسة وزيادة فعاليتها .
- إجراء تعديلات في البنية المدرسة، وسير العمل اليومي بالمدرسة، وبث الرقابة الذاتية لجميع العاملين بالمدرسة.
- تعتمد الادارة الذاتية على المنافسة بين المدارس ،وللأولياء حرية اختيار المدرسة لتعليم ابنائهم دون التقيد بالتوزيع الجغرافي، والمدرسة التي لم تحق النجاح فمصيرها الفشل والاغلاق.

- وأخير في **مجال المحيط الاجتماعي للتسيير البيدا غوجي** فلماذا لا يعتمد على:

استراتيجية التحسين المستمر (كايزنkaizen) اليابانية : وهذا المصطلح مكون من مقطعين :الأول (kai) وتعني الأفضل أو التغيير التدريج والثاني: (zen) وتعني الزيادة الطفيفة والتحسين المستمر والكلمة كاملة(كايزنkaizen) تعني التحسين التدريجي المستمر

---

[1] -المرجع نفسه ،ص 54-55

دون أي تكاليف مالية في سبيل الوصول إلى الجودة المطلوبة وهذه الاستراتيجية ابتكرها ماسكي إماي(masaki imai) رئيس معهد كايزن العالمي للإدارة بطوكيو وهو يتضمن مجموعة من المبادئ من أهمها [1]:

– التطوير المستمر مسؤولية كل فرد في المؤسسة التعليمية وليس وقفا على جماعة أو مستوى إداري معين.

–التركيز في التطوير المستمر على تحسين العمليات للوصول إلى نتائج عالية الجودة ويوضح روجر ميليكان(rojar milikan) هذه القضية في مقارنته بين الإدارة اليابانية والإدارة التقليدية والتي يوضحها الشكل التالي:

شكل رقم (12): يبين نظام التحسين المستمر في تسيير التعليم باليابان .

التسيير في الإدارة الغربية التقليدية	عمليات يومية 40%	حل المشكلات 60%	
التسيير في الإدارة المفضلة في اليابان	20% عمليات يومية	20% حل المشكلات	60% نظام التحسين المستمر

(المصدر :كتاب،ثقافة المعايير والجودة في التعليم، المرجع السابق، ص 58)

[1] --مجاهد محمدعطوة،مرجع سابق،ص57

خـــــــاتـــــــــمة:

لم يحض موضوع التسيير وأبعاده وفعاليته ما يستحقها إلا في مطلع القرن العشرين، وهو التاريخ الذي بدأ فيه التسيير ينحو منحى أكاديميا، أي أصبح يحمل الصفة العلمية بسبب التطورات التي شهدها آنذاك التسيير (مثل تطبيق الطريقة التايلورية) مما أكسب معه موضوع المردود أهمية كبرى ، فأصبح المردود سببا وهدفا مطروحا في نفس الوقت في توسيع واستمرار وتقدم البحوث في التسيير علما وتطبيقا.

وإذا كان الهدف المنشود معروفا وهو تحقيق المردود الافضل والانتاجية العالية فإن سبيل تحقيقها لم يكن واحدة بحيث أدى ذلك إلى ظهور عدة مدارس تسييرية تحمل كل وحدة منهم في طياتها فلسفة خاصة بها وكذا حسب الفترة التي تزامنت معها. ولا يمكن أن نعتبر تلك المدارس كمداخل تسييرية منفصلة عن بعضها البعض وإنما هي مكملة، فنجد البعض ركز على جوانب معينة في ظل ظروف معينة وأهمل أخرى، وجاء الآخرون لتكملتها وتطويرها .

وإذا كانت فعالية التسيير بأنواعه كما ذكرنا سابقا هي مدى تحقق المؤسسة لأهدافها ،فإن المردود له علاقة باستخدام مختلف الموارد المتاحة (البشرية، البيئية، الثقافية)، لذا فإن المردود والفعالية للتسيير يجب أن يتوفرا معا في المؤسسات الحديثة حتى تكون لها المقدرة على تحقيق أهدافها وبأدنى تكلفة ممكنة وفي الوقت المناسب.

إن الدراسات و البحوث الميدانية التي أجريت و ما تزال تجرى في مجال فعالية التسيير تمدنا فقط بنماذج أو حالات للمؤسسات الفعالة في محيط معين و ظروف بيئية محددة ، و هذه في الواقع ما سعت إليه الإدارة الحديثة على خلاف ما فعلت النظريات التقليدية ، فهي تركز على الواقع و توجه ناظريها للبيئة المحددة التي تمارس فيها المؤسسات أنشطتها ، و بالتالي فنحن في حاجة إلى مزيد من هذه الدراسات و البحوث في عديد المؤسسات بمختلف أنواعها ، في بيئات متعددة و تحت ظروف متباينة ، حتى نعمق مفهومنا لطبيعة التسيير وفعاليته .

ويبقى موضوع التسيير لا يقتصر على ما هو اقتصادي ومقاولاتي وإداري فقط، بل يتجاوز ذلك إلى ما هو بيداغوجي تربوي و ديداكتيكي، بالتركيز على المشاريع التربوية، وتدبير

عمليـة التكـوين، والاهتمـام بمختلـف التعلمـات فـي سـيرورتها الديداكتيكيـة القائمـة علـى المـدخلات(الأهـداف والكفايـات) والسـيرورة (المضـامين، والطرائـق، والوسـائل)، والمخرجات(التقويم، والتغذية الراجعة، والمعالجة، والدعم).

فهـذه الدراسـة سـعت إلـى نقـل المعرفـة المرتبطـة بمصـطلح التسـيير مـن الحقـل الاقتصـادي إلـى الحقل الاجتمـاعي التربـوي البيداغوجي لدراسته فـي هذا المجـال.فإذا كـان التخطيط تصـورا نظريـا استشرافيا ،فإن التسيير تنفيذ وإنجاز وتطبيق لهذه الخطـة النظريـة التنبؤيـة. وإذا كـان التسـيير التعليمـي الديـداكتيكي يهـتم بتسـيير الفصـل الدراسـي مـن جهـة وتسـيير التعلمـات مـن جهـة أخـرى ،فإن التسـيير البيـداغوجي يعنـى كثيـرا بتسـيير المشـاريع التربوية ،وتسيير التكوين.

وعلى اعتبار أن التسيير البيداغوجي يمثل ذلك الإجراء التنفيذي و التطبيقي الذي يترجم المخطـط الاستشـرافي النظـري إلـى ممارسـات عمليـة ميدانيـة ،وهنـا يصـعب الحـديث عـن المردود التربوي للمدرسة إذا كانت هذه الاخيرة لا تحتكم إلى آليات هذا التسيير البيداغوجي بأبعاده المختلفة ،خصوصا أبعاده الاجتماعية من ثقافة ومحيط وفريق للتسيير البيداغوجي .

ووتكمن أهمية التسيير البيداغوجي كعمل استراتيجي جديد في التربية تسعى إلى بلوغه معظم المؤسسات التعليمية مهما كانت طبيعتها ،وهذا من أجل اتخاذ الإجراءات والتدابير والقرارات المناسبة لتحسينها ومردودها وتطويرها بما يخدم الأهداف المرجوة. ولقد جاءت هـذه الدراسـة لتركـز علـى متغيـري التسـيير البيـداغوجي والمـردود التربـوي فـي المدرسـة الجزائرية بالتركيز على الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي المختارة وهي ثقافة التسيير البيداغوجي ومحيط التسيير البيداغوجي وفريق التسيير البيداغوجي ومدى ارتباطها بالنتائج المدرسية في التعليم الابتدائي كما يتصورها الأساتذة والمديرون .

وسـارت نتائجهـا لتؤكـد وجـود هـذا الارتبـاط ذات دلالـة ،وتطـرح جملـة تسـاؤلات ،والتـي بدورها يمكن أن تكون طرحا جديدا لدراسات لاحقة وهي :

-مـا المعـايير والمؤشـرات التّـي يمكـن أن نحـدد بهـا الممارسـات الفعليـة للأبعـاد الاجتماعيـة الخاصـة بالتسيير البيداغوجي فـي المدرسـة الجزائريـة علـى اعتبـار أن التسـيير البيـداغوجي

ينبني على مجالين وهما: تسيير المشاريع التربوية، وتسيير التكوين؟ إلى جانب هذين المجالين يمكن إضافة مجالات أخرى لتحسين نوعية التعليم والمنظومة التربوية.

-وكيف يمكن أن نستوعب مصطلح المردود التربوي بمعزل عن النتائج المدرسية بالاعتماد على مؤشرات اخرى التي أعدتها العديد من دول العالم وعلى الخصوص الهيئات التابعة للأمم المتحدة؟

وأيضا يمكن أن نقدم هذه الموضوعات البحثية لتكون أطروحات جديدة لاحقة سواء أكانت منا أو من سوانا مادمنا لانؤمن بالكلمة الأخيرة في مجال البحث العلمي الأكاديمي:

1-إجراء دراسات مشابهة لمجالات أخرى لم يتم دراستها في الدراسة الحالية لواقع التسيير البيداغوجي والمردود التربوي، حتى يتسنى للعاملين في الحقل التربوي بصفة عامة ،وأعضاء الفريق الاداري والبيداغوجي بصفة خاصة أخذ النتائج بدرجة أكثر شمولية.

2- إجراء دراسة مماثلة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في كل المراحل التعليمية (ابتدائي/متوسط/ثانوي) وعمل مقارنة بينها وبين نتائج هذه الدراسة.

3- إجراء دراسات ارتباطية بين المتغيرات التالية:

- معوقات التسيير البيداغوجي من وجهة نظر هيئة التدريس.
- دور المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي في تحسين المردود التربوي للمدرسة الجزائرية.
- مدى امتلاك ثقافة التسيير البيداغوجي في التعليم بأطواره الثلاث من وجهة نظر هيئة التدريس.

-اتجاهات الأساتذة نحو أهمية تطبيق التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة وأثره في تحسين العائد المدرسي.

- أهمية تنمية مهارات فريق التسيير البيداغوجي لدى مديري المؤسسات التربوية .
- الحوكمة ودورها في تنمية ثقافة التسيير البيداغوجي لدى مديري المؤسسات التربوية.

-دور التنشيط البيداغوجي في تفعيل المردود الثقافي والتحصيلي للمتمدرسين .

قائمة المصادر والمراجع:

- 1-إبراهيم ناصر،أسس التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان ،1998.
- 2-ابراهيمي الطاهر ، منظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،قسنطينة ،2004.
- 3-أبيض ملكة ، علم الاجتماع التربوي، الوحدة، دمشق،1982 .
- 4-إحسان محمد الحسن ، الأسس العلمية لمنهج البحث في العلوم الاجتماعية ، ط2 ، الدار العلمية للطباعة والنشر ، بيروت 1976 .
- 5-أحمد السيد سميرة ،علم اجتماع التربية، ط3 ،دار الفكر العربي،القاهرة،1998.
- 6-إسماعيل أحمد جلال ،الغدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ،ط1 ،،دار العلم والايمان للنشر والتوزيع مصر2009.
- 7-أمزيان محمد ،تدبير جودة التعليم ،ط1، مطبعة إفريقيا الشرق ،الدار البيضاء ، المغرب ،2005.
- 8- أورسلان رشيد ،التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم ط1،دار الأمل ،الجزائر ،2000.
- 9-ايدجارفور وآخرون ، ترجمة حنفي بن عيسى ،تعلم لتكون ،ط3،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر،1979.
- 10-.بدران شبل الغريب وآخرون ،الثقافة المدرسية ،ط1،دارالفكر ،عمان ،2005.
- 11-بدران شبل وحسن البيلاوي ،علم الاجتماع المعاصر،ط1،دار المعرفة الجامعية مصر ،1997.
- 12-البدري طارق عبد الحميد ، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية،ط1، دار الفكر ، 2001.
- 13-بدوي أحمد زكي ، معجم مصطلحات العلوم الإدارية"، دط، دار الكتاب المصري، القاهرة ،1994.

- 14-بركان محمد أرزقي، التسرب المدرسي (عوامله ونتائجه وطرق علاجه) ،مجلة الرواسي ،العدد3،باتنة ،1991.
- 15-البستاني وآخرون ،المنجد في اللغة والاعلام ،ط 35،دار المشرق بيروت ،لبنان، ،1996.
- 16-بسيوني عميرة إبراهيم ،الموهوبون ورعايتهم ، رسالة الخليج العربي ، تصدر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد 1997.65.
- 17-بلحسين مخلوف ،"البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية " ،مجلة دراسات نفسية وتربوية بجامعة البليدة2،العدد 12 ،مارس 2015 .
- 18-بوجلال السعيد ، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر ،2009.
- 19-بوحوش وداد، تصورات رؤساء مؤسسات التعليم الثانوي لمشروع المؤسسة ، رسالة الماجستير في علم النفس التربوي(غير منشورة)، جامعة قسنطينة،2002.
- 20-بوخذير،عمار تجدد الممارسات التسييرية و تحول ثقافة التنظيم، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد علم النفس، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2005.
- 21-بن بوزيد أبو بكر ،إصلاح التربية في الجزائر ،دار القصبة للنشر الجزائر،2009.
- 22-بوستيك مارسيل ،العلاقة التربوية،ترجمة محمد بشير النحاس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس ،1986.
- 23-بوعلاق محمد ،الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي،دار الأمل ،الجزائر،2009.
- 24-بوفلجة غياث ،مبادئ التسيير البشري ،الجزائر ،ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع ،الجزائر،1984.
- 25-بوكرديم فدوى ، تصور أعضاء الفريق لأدوارهم المهنية في إطار العمل بمشروع المؤسسة.
- 26-البوهي فاروق شوقي، الرسوب في التعليم الابتدائي بدولة البحرين ،مجلة التربية المعاصرة ،القاهرة ،عدد 28، 1993.

- 27-تركي رابح ،أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات، الجزائر ،1990.
- 28-الثبيتي بن عايض سالم عبدالله،علم الاجتماع التربية،ط1،المكتب الجامعي الحديث ،اسكندرية مصر ،2002.
- 30-جحيش جميلة: الموهوبون ، وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ، الملف 24، 2001 .
- 31-الجراري عباس ،الثقافة في معترك التغير،دط،،دار النشر المغربية،الدار البيضاء،1972.
- 32-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية،العدد59 المؤرخة في :12أكتوبر 2008.
- 33-الجولاني فادية عمر،علم الاجتماع التربوي،دط، مركز الاسكندرية للكتاب،مصر،سنة1997.
- 34-الجولاني فاديه عمر و السيد علي شتا ، د ط، علم الاجتماع التربوي، دار النشر، مكتبة وطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة، 1997.
- 35-الجيلاني علي بن هادية، الحاج يحيى وآخرون (القاموس الجديد للطلاب)، ط1، المؤسسة للكتاب، الجزائر،1991.
- 36-حبيب عبد الرزاق ، اقتصاد وتسيير المؤسسة، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
- 37-حثروبي محمد الصالح ،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،دار الهدى الجزائر،2012.
- 38-حديد يوسف ،مشكلة الرسوب المدرسي:اتجاهات ورؤى ،مجلة الواحات للبحوث والدراسات ،العد 10،سنة 2010.
- 39-حمدان محمد زياد ، قياس كفاية التدريس ، دط، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر1986.
- 40-حمدان محمد زيبان ، أساليب التعليم الفردي والتخطيط التربوي ،ط1، دار التربية الحيثة ،1991.

- 41-حمداوي جميل ، الإدارة التربوية بين التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي،ط1،مكتبة الثقف ،المغرب ،2016.
- 42-حميدي مجيد ، تحقيق حول جامعة الجزائر من خلال مردودها والعلاقات بين الحركات الداخلية للطلبة ووضعياتهم في العملية التعليمية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر ،2008.
- 43-الحولي عليان عبد الله ،فايز كمل شلدان : أسباب الهدر التربوي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة وسبل علاجها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم ،المجلد 06، العدد12، 2013.
- 44-الخالقي أديب محمد ، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي ،ط2،دار وائل للنشر ،عمان ،2008.
- 45-خلفوهم المكي ،الدليل المرجعي في التسيير الإداري ،ط2،،بيت الحكمة العامة، الجزائر،2015.
- 46-خلفوهم المكي ،الدليل المرجعي في التفتيش ،ط1،،بيت الحكمة العامة، الجزائر،2016.
- 47-خلوف نوال ، واقع مشروع المؤسسة بين النظري والتطبيقي، رسالة الماجستير في علم النفس التربوي(غير منشورة)، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2011.
- 48-الخولي محمد علي ، المهارات الدراسية ، ط5، دار الفلاح ، الأردن ، 2000.
- 49-خيري وناس، مادة التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2006.
- 50-الدريج محمد ، الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي ،منتدى مبادرات الأساتذة المغاربة الرباط المغرب ،2015.
- 51-دريوش وداد،التسرب المدرسي في المدرسة الجزائرية،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي،جامعة البليدة é،كلية العلوم الاجتماعية،السنة الجامعية 2014-2015 .

- 52- دعيش عبد السلام : تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط في ضوء المؤشرات التعليمية ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، 2016.
- 53-دفع الله بلل عبد الرحيم ، التسرب الدراسي وطرق معالجته بين تلاميذ المرحلة الأساسية بمحلية شندي ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة شندي ،2009.
- 54-دندش فايز مراد ، علم الاجتماع التربوي بين التأ ليف والتدريس، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية , 2001.
- 55-دين كيت سايمتن ، العبقرية والإبداع و القيادة (ترجمة شاكر عبد الحميد)، بدون طبعة ، عالم المعرفة ، الكويت، 1993.
- 56-الذهبي إبراهيم ،التسرب المدرسي في ظل الظروف غير مدرسية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة محمد خيضر بسكرة ،2015.
- 57-رجب عبد الغفار أحلام ، الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا ،ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.
- 58-رجي هناء ،صورة الاتصال التربوي بين الاسرة والمدرسة وتأثيرها على التفوق الدراسي ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة محمد خيضر، بسكرة ،2016.
- 59-رحمون سهام ، العلاقات الإنسانية و فعالية الإدارة المدرسية دراسة ميدانية بثانويات بلدية بسكرة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة)، معهد علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2007.
- 60-الرشدان عبد الله ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط1،دار الكتاب المصري ،القاهرة، 1994.
- 61-رشدي لبيب، معلم العلوم ،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة ،مصر، دس، رسالة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001.
- 62-رمضان محمد رفعت ، محمد سليمان شعلان، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، مصر، 1984.

- 63-روزنلي، أنيس حروب ، برامج ونظريات في تربية الموهوبين و المتميزين ،ط1، دار الشروق للنشر و الطبع ،عمان –الأردن، 1999.
- 64-الزحيلي وهبة ،التفسير الوجيز على هامش القرآن العظيم ومعه أسباب النزول وقواعد الترتيل،ط2،دار الفكر للطباعة دمشق سورية ،1995.
- 65-زرهوني الطاهر،تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم،دط،ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر ،دس.
- 66-زعرور لبنى ، العمل بالمشروع داخل المنظومة التربوية الجزائرية، رسالة الماجستير في العلوم التربوية ،جامعة قسنطينة، 2001.
- 67-سالم عبد الرحمان ، المرجع في التشريع المدرسي ،ط3، مطبعة قرفي ،الجزائر ،1994.
- 68-سيد علي أسامة محمد ، الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية ،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع،2009.
- 69-الشخيبي علي السيد محمد ، علم الاجتماع التربية المعاصر،ط1،،دار الفكر العربي ،مصر،2002.
- 70-الشربيني زكريا ،و يسرية صادق ، أطفال عند القمة ،الموهبة والتفوق العقلي و الإبداع ،ط1،دار الفكر العربي ،القاهرة،2002.
- 71-الصابوني معتز ، علم الاجتماع التربوي، دار أسامه المشرق الثقافي،عمان، ط 1، 2006.
- 72-صالح عبد العزيز وعبد العزيز المجيد، التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف، مصر، 1961.
- 73-صديق عادل علي حاج أحمد ، أسباب التسرب الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ،رسالة ماجستير غير منشرة ،جامعة شندي ،2013.
- 74-الصمدي خالد ، مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، ط1 ،منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، 2008.

- 75-طبال لطيفة ،"أزمة التربية "،مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية لجامعة البليدة ،العدد 1 ،سبتمبر 2008.
- 76-طلعت محمد أبو عوف، الأسرة والأبناء الموهوبون ،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ،2008.
- 77-الطيب أحمد محمد ، الإدارة التعليمية (أصولها وتطبيقاتها المعاصرة)،ط1،المكتب الجامعي الحديث،1999.
- 78-الطيب محمد رفيق ،مدخل التسيير أساسيات ووظائف وتقنيات التسيير، دط، ديوان المطبوعات الجامعية :الجزائر ،2006.
- 79-عابدين محمد عبد القادر ،الإدارة المدرسية الحديثة ،ط 1،دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله فلسطين ،2001.
- 80-عبد الجابر عبد المريد ، التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة ،جامعة حلوان ،منتدى دراسات وبحوث المعوقين، متوافر على الرابط /www.gulfkids.com
- 81-عدوان سامية،ظاهرة تسرب الطلبة في المدارس الحكومية في منطقة خليل التعليمية ،العدد الثامن ،مجلة القياس والتقويم التربوي ،فلسطين ،2006.
- 82-عدون ناصر دادي ، مراقبة التسيير والأداء ، دط، ،دار المحمدية ، الجزائر ،2010..
- 83-العدوي محمد أحمد : الكفاية الداخلية للمؤسسات المفهوم وطريقة القياس، دس.
- 84-عرعار عمار ، عوائق تحقيق مشروع المؤسسة في المدرسة الابتدائية، مذكرة تخرج مديري المدارس الابتدائية .1997
- 85-عزت عبد الحميد محمد حسن،الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج sbss 18،دار الفكر العربي،2011.
- 86-عسكر محمد فؤاد سعيد : دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله ،رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية غزة : فلسطين ،2009.

- 87-عصار خير الله ، مبادئ علم النفس الاجتماعي ،دط، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1984.
- 88-عطاوي عارف ، التعليم والتعلم وتحقيق التفوق الأكاديمي ، رسالة الخليج العربي تصدر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد64، 1997.
- 89-عطوة مجاهد محمد ،ثقافة المعايير والجودة في التعليم،،دط،دار الجامعة الجديدة، 2008.
- 90-عفيفي،محمد الهادي التربية والتغير الثقافي، مكتبة الانجلو، مصرية، الطبعة الثانية، القاهرة،1964 .
- 91-عقيل عيسى محمد : دراسة تسرب تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعالجتها ،مجلة الفتح ،كلية التربية ،بابل :العراق،العدد12.
- 92-علي الشريف حورية ، السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقته بالمردود التربوي ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة محمد خيضر بسكرة ،2015.
- 93-عليلوش أمحمد ،التربية والتعليم من أجل التنمية،ط1،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء،2007.
- 94-العيسوي عبد الرحمن محمد ، علم النفس بين النظرية والتطبيق، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت، 1984.
- 95-غازي دافيد وسيلفيا ريم ، تعليم المتفوقين والموهوبين (ترجمة عطوف ياسين) دون طبعة ، المركز العربي للتعريب والتأليف والترجمة والنشر ، دمشق ، سوريا ، 2001.
- 96-الغريب رمزية ، التعلم ،دراسة تفسيرية توجيهية ، د .ط، مكتبة الأنجلو مصرية ،1976.
- 97-غطاس نبيل و آخرون،" قاموس الإدارة " ،ط1،مكتبة لبنان ،بيروت ،1983.
- 98-فهمي محمد سيد ، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية ، دون طبعة ، مكتب الجامعي ، الإسكندرية ، 2004.
- 99-الفوال طلال ، علم الاجتماع والمنهج العلمي (دراسة في طرائق البحث ...) ط2 ، دار المعارف، مصر 1986.

- 100-القاضي يوسف مصطفى وآخرون:،الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ،دار الشروق،دمشق 2002.
- 101-قدوري الحاج ، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة ورقلة ،2005.
- 102-قلي عبد الله ، أسلوب التدريس،ج3،ط1 ،مطبعة قرفي ،باتنة، الجزائر،1994.
- 103-الكاشف علي ،التنمية الاجتماعية المفاهيم والقضايا ،عالم الكتب،القاهرة ،1985.
- 104-كامل زكية إبراهيم ، نوال إبراهيم شلتوت،أصول التربية ونظم التعليم،ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، إسكندرية، 2002.
- 105-ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج2، دط، دار طيبة، مصر ، 1999.
- 106-لبصير أحسن ، مشروع المؤسسة من الإعداد إلى التقويم لإدارة الثانويات والمتاقن، المعهد الوطني لتكوين.
- 107-لحرش محمد ، أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأساتذة والأولياء ،عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية حول علم النفس وقضايا المجتمع ،منشورات جامعة الجزائر ،ج1، دار الحكمة ،الجزائر ،1998.
- 108-لشهب أحمد ،"تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر "مجلة دراسات نفسية وتربوية بجامعة البليدة،العدد 12(مارس 2015).
- 109-محسن مصطفى ،مدرسة المستقبل،سلسلة شرفات ،رقم 26 الرباط المغرب،2009.
- 110-محمد علي محمد ، علم الاجتماع والمنهج العلمي ، ط$_2$ ، دار المعرفة الجامعية مصر 1986.
- 111-محمدي حمزة ، التسرب المدرسي والكفاءة التعليمية في الجزائر،مجلة أفاق للعلوم ،جامعة الجلفة ،العدد04، 2016.
- 112-مرسي محمد منير ، تخطيط التعليم وإقتصادياته ،ط1،عالم الكتب،القاهرة ،مصر ،1998.
- 113-مستخدمي قطاع التربية، الجزائر، 2001.
- 114-مشروع المؤسسة، سلسلة من قضايا التربية، ط 2، عدد 12، الجزائر، 2005.

- 115-معاجيني أسامة حسن محمد ،ابرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية ، مجلة التربية ، المجلد 11 ، العدد 43 ، 1997.
- 116-معتوق جمال، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف ،بن مرابط للنشر والطبع،2011.
- 117-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الحراش، التسيير البيداغوجي،دط،المديرية الفرعية للتوثيق ،2000.
- 118-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني الجزائر.

- 119-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الحراش، هيئة التأطير ،التسيير التربوي والإداري ، الجزائر، 2004.
- 120-المنجد في اللغة والإعلام ،(د،ط) ،منشورات دار الشروق ،بيروت،1984.
- 121-المنجد في اللغة والاعلام ،دار المعرفة ،ط2،بيروت ،1986.
- 122-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،دراسة حول أنماط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدماتها،لبنان،2013.
- 123-ابن منظور،لسان العرب، الجزء الرابع، ط1،دار صبح بيروت، لبنان ، 2006.
- 124-النبهان موسى ،أساسيات القياس في العلوم السلوكية ,ط1,دار الشروق للنشر والتوزيع ,عمان الأردن ,2004.
- 125-النجيحي محمد لبيب ،فلسفة التربية،دط،دار النهضة العربي للطباعة،بيروت ،1992.
- 126-نصر الله محمد عبد الرحيم ،أساسيات في التربية العلمية ،ط1،دار وائل للنشر،عمان ،الأردن ،2001.
  - نقلاعن : lovell.K &lauson.understanding research in endcation.londen.university of london press.1970.chapeter7 .

- 127-النوري عبد الغني ، اتجاهات جديدة في التخطيط في البلاد العربية ،د.ط، دار الثقافة ،قطر،1988.
- 128-النيل محمود السيد ،الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي،دار النهضة العربية،بيروت،1999.
- 129-هادي مشعان ربيع ، الارشاد التربوي وتطبيقاته وأدواته ،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،2003.
- 130-الهميم سعد محمد علي، الخصائص الاجتماعية للمتسربين دراسيا، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة نايف للعلوم الأمنية ،:لرياض،2010.
- 131-وزارة التربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.
- 132-وزارة التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 1،2008،المركز الوطني للوثائق التربوية.
- 133-وزارة التربية الوطنية، وثيقة العمل بمشروع المؤسسة،دط، الجزائر، .1997
- 134-وزارة التربية الوطنية،-سلسلة موعدك التربوي ،العدد1،المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر ،سنة2008.
- 135-وطفة علي أسعد ، علي جاسم الشهاب ،علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، مجد المشوشة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط1، بيروت ،2004.
- 136-وطفة علي أسعد ،الشهاب علي الجاسم ،علم الاجتماع المدرسي،ط1،المؤسسة الجامعية للدراسات ،بيروت ،2003.
- 137-الياسري عبد زيد ، ظاهرة الرسوب والتسرب في مراحل التعليم العام ودور شبكة الحماية الاجتماعية الجديدة في الحد منها ، مجلة كلية التربية الأساسية ، العدد(66)، 2010.

- 138-Alain Bouvier ,La gouvernance des systems educatifs,2007 ,Puf/ politique d aujourd hui.

  *139- Amarque Mourice , Imitiation à la Méthodeologie des sciences humains , collection technique de recherches , by casbah université , Algérie, 1997.
- 140-Annick rennen, Comprehensive paper on staff development ,Sounds of encouragement,(SOE) ,2001.
- 141-Becker s howard. Outsiders .etudes de sociolegie de la deviance.traduit de l americain par

  J._P .Briand .J ._M .Chapoulie .preface .

  J ._M .Chapoulie .paris.Editions A ._M .Metaille ,1985 .
- 143-lovell.K &lauson.understanding research in endcation londen.university of london press.chapeter . 1970.
- 144-luis Grouch. Governance management , UNESCO،2009.
- 145-Marie Martine Boissinot ,Pilotag Pedagogique et autonomie des etablissements scolaires ,2003,CRDP.
- 146-Michael Windzio ,D eregulation of Education-What Does it Mean for efficiency and Equality ?,2011, IDEAS .
- 147-Nathalie Mons ,les effets de la decentralisation dans l edducation ,2012, UNESCO.
- 148-poul Robert. Leducation en finlande –les secrets d une etonnante reussite- ESF EDITEUR,2006.
- 149-UNESCO,the EFA 2000 assessment country reports finland part2.2000. UNESCO.

الملاحق

الملحق رقم (01):الاستبيان الاستطلاعي

جامـــعة محمد خيضر – بسكرة–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة:علم الاجتماع

أداة استطلاعية للدراسة بعنوان:

الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي للمدرسة الجزائرية .

مذكرة تخرج مكملة لنيل أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع

تخصص:علم الاجتماع التربية

إعداد الطالب : **إشراف الدكتور(ة):**

خيرالدين بن خرور **عرعور مليكة**

السنة الجامعية :2016/2015

المدرسة :.....

أخ(ت)ي المدير (ة):..... أخ (ت)ي المعلم (ة):.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته تحية طيبة وبعد :

يقوم الطالب الباحث بإجراء دراسة تهدف التعرف إلى أبعاد التسيير البيداغوجي المرتبطة بالمردود التربوي للمدرسة الجزائرية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وذلك لنيل أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصص: علم الاجتماع التربية من جامعة محمد خيضر بسكرة–.

وحيث المطالب الأولية لتحقيق أهداف الدراسة القيام بدراسة استطلاعية حول أرائكم عن مختلف الابعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي المرتبطة بمردود المدرسة التربوي ,فقد أعد الطالب الباحث هذه الأداة الاستطلاعية ، لذا نتوجه إلى سيادتكم بهذه الأسئلة المفتوحة راجين الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية، ولكم منا كل الفضل.

المصطلحات :

التسيير البيداغوجي: يمثل التسيير البيداغوجي محصلة التدخلات والإجراءات التنظيمية العملية التي يساهم فيها كل من المدير والاسرة التعليمية والأولياء والشركاء ،أي المتعاملين مع المؤسسة والجماعة التربوية في المؤسسة المدرسية؛ من أجل تحسين لنتائج الدراسية،ويتحدد وفق مجموعة من الأبعاد –من أهمها– والتي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة: بعد فريق التسيير البيداغوجي ،بعد ثقافة التسيير البيداغوجي ، بعد محيط التسيير البيداغوجي .

المردود التربوي في هذه الدراسة :هو محصلة انتاجية المدرسة الابتدائية من العائد الكمي والكيفي الايجابي والسلبي لنتائج متعلمي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

الطالب الباحث : خيرالدين بن خرور

1- البيانات الشخصية :

1	الجنس		ذكر ☐	أنثى ☐	
2	المسمى الوظيفي		مدير ☐	معلم ☐	
3	المؤهل العلمي	مدير	بكالوريا ☐	ليسانس ☐	خريج مستخدمي التربية ☐
		معلم	خريج المعهد التكنولوجي (سابقا) ☐	ليسانس ☐	توظيف مباشر ☐
4	سنوات الخدمة		أقل من 10سنوات ☐	من 10 إلى أقل20 سنة ☐	من 20 سنة فأكثر ☐

السؤال الأول : ما درجة اعتمادكم على التسيير البيداغوجي لتحسين المردود التربوي لمؤسستكم ؟

1 منخفضة ☐

2 متوسطة ☐

3 مرتفعة ☐

السؤال الثاني :وإذا اخترت الجواب الأول (منخفضة)،ماهي الأسباب التي جعلتك تفضل هذا التقدير ؟

.....

.....

السؤال الثالث: بعد الترتيب اختر ثلاثة أبعاد اجتماعية للتسيير البيداغوجي الأكثر ارتباطا بالمردود التربوي للمدرسة فيما يأتي:

الترتيب :الأول إلى الأخير للأبعاد	**البعد:**
-	**ثقافة التسيير**
-	**إدارة المدرسة**
-	**محيط التسيير**

–	دورالموظفين في المدرسة
–	السياسة الإدارية للتسيير
–	هيكل المدرسة
–	فريق التسيير
–	البيئة التنظيمية
–	الرضا الوظيفي

السؤال الرابع : هل توجد أبعاد اجتماعية أخرى للتسيير البيداغوجي لها علاقة وطيدة بالمردود التربوي للمدرسة؟ أذكرها

.....

.....

.....

– شكرا على تعاونكم مسبقا–

ملحق رقم (02): الاستبانة في صورتها الأولية مرفقة بملاحظات المحكمين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامـعة محمد خيضر– بسكرة–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسـانية

قسم العلوم الاجتماعية

الأستاذ(ة)الفاضل(ة)المحكم (ة):..... الجامعة:..... القسم :.....

الدرجة العلمية :..... التخصص:.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد ...

أقدم لسيادتكم الفاضلة الاستبيان الخاص بـ " الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي للمدرسة ".للطالب:خيرالدين بن خرور ، آمل الاطلاع والتحكيم ولكم مني جزيل الشكر والعرفان.

فرضيات الدراسة : الفرضية العامة:

– توجد علاقة ارتباطية بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي للمدرسة الابتدائي كما يتصورها الأساتذة والمديرون مجال الدراسة.

الفرضيات الفرعية:

–يعمل فريق التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة على تحسين نتائج المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين مجال الدراسة.

–تساهم ثقافة التسيير البيداغوجي السائدة بمشروع المؤسسة في زيادة المردود التربوي للمدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين مجال الدراسة.

– لمحيط التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة دور في تفعيل انتاجية المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والمديرين مجال الدراسة

فالتعريف الإجرائي للتسيير البيداغوجي:يمثل التسيير البيداغوجي محصلة التدخلات والإجراءات التنظيمية العملية التي يساهم فيها كل من المدير والاسرة التعليمية والأولياء والشركاء ،أي المتعاملين مع المؤسسة والجماعة التربوية في المؤسسة المدرسية؛ من أجل تحسين لنتائج الدراسية،ويتحدد وفق مجموعة من الأبعاد –من أهمها– والتي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة: بعد فريق التسيير البيداغوجي ،بعد ثقافة التسيير البيداغوجي ، بعد محيط التسيير البيداغوجي .

والتعريف الإجرائي للمردود التربوي في هذه الدراسة :هو محصلة انتاجية المدرسة الابتدائية من العائد الكمي والكيفي الايجابي والسلبي لنتائج متعلمي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

.....

1– البيانات الشخصية للمفحوص:

1	**الجنس**		**ذكر** ☐	**أنثى** ☐	
2	**المسمى الوظيفي**		**مدير** ☐	**معلم** ☐	
3	**المؤهل العلمي**	**مدير**	**بكالوريا** ☐	**ليسانس** ☐	**خريج مستخدمي التربية** ☐
		معلم	**خريج المعهد التكنولوجي (سابقا)** ☐	**ليسانس** ☐	**توظيف مباشر** ☐
4	**سنوات الخدمة**		**أقل من 10سنوات** ☐	**من 10 إلى أقل20 سنة** ☐	**من 20 سنة فأكثر** ☐

البعد	**الرقم**	**العبارة**	**الحكم على الفقرة**		
			تقيس	**لا تقيس**	**الملاحظة حول اللغة .الصياغة،الاخطاء..... ...أخرى**
ثقافة	**01**	**التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة مجرد كلام تتناوله الألسنة في المدرسة**			

	02	يتفق الجميع على أن مشروع المؤسسة أصبح الحل في التسيير البيداغوجي للمدرسة			
	03	يعتبر التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة من المسلمات التي لابد منها في المدرسة			
	04	في هذه المدرسة يستعمل المدير أسلوب القوة والتهديد في زياراته المتعددة			
	05	الكل مستاء من القرارات العشوئية التي تسيير بها هذه المدرسة بيدغوجيا وتربويا			
	06	يتم اتخاذ القرارات دون استشارة او تفويض للآخرين .			
	07	يشعر الجميع بالقلق والضغط من مختلف أعمال هذه المدرسة			
	08	الاجتماعات البيداغوجية تكون اكثر فعالية عندما يسيرها الرجل أحسن من المرأة			
	09	يتطلب التسيير البيداغوجي الاعتماد على الرجال أحسن من النساء فهم أكثر حزما ونشاطا.			
	10	يستخدم الرجل المنطق والعقلانية في حل المشكلات البيداغوجية على خلاف المرأة فتستعمل الحدس والعواطف.			
	11	يسود هذه المدرسة التسيير البيداغوجي الجماعي التعاوني بكل ثقة وزمالة			
	12	الكثير يفضل الإنفراد في تقديم الأنشطة والمهام البيداغوجية تحقيقا لمصالحهم وفقط			
المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	13	نتأسف لأسلوب التربية الخاطيء الذي يظهر على التلاميذ في الوسط المدرسي والقسم.			
	14	يتم تغيير الأفواج والتواقيت الزمنية جراء الخلافات العائلية المتكررة التي تصل حدتها الى المدرسة.			
	15	تظهر المشكلات السلوكية على تلاميذ المدرسة في مختلف الزيارات والنشاطات			
	16	جماعة رفاق السوء زادت من حدة المشكلات السلوكية للتلاميذ أين يتم عقد المجالس بشأنها.			
	17	تعاني المدرسة من مشكلة الاكتظاظ ونقص الهياكل صعب من إنجاز تنظيمها التربوي والتواقيت الملائمة .			
	18	أغلب عائلات تلاميذ المنطقة من الأحياء الغنية ومستواها الاجتماعي والثقافي راق			
	19	نقص مساهمة البلدية والوصايا في تجويد هياكل المدرسة وتقديم الإعانات والوسائل والتجهيز المدرسي.			
	20	يتضامن المقاولون والممولون والأولياء مع متطلبات المدرسة ويساهمون في ترقيتها			
	21	يشارك المدير مختلف لجان النشاط الاجتماعي المعتمدة في مديرية التربية ويسهر على تطبيق توصياتها			
فريق التسيير البيداغوجي	25	المهام والأهداف المرتبطة بتسيير مشروع المؤسسة عن طريق فريق العمل غير واضحة ولا يلتزم بها الأعضاء.			
	26	يفتقد فريق التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة إلى روح التعاون والتضامن .			
	27	أشعر أن جو تسيير المدرسة بالفريق مريح وملائم ومفيد			

	28	سمات القيادة الفعالة للمدير أزالت الخلافات بين أعضاء فريق التسيير البيداغوجي			
	29	أعتقد أن المعلومات البيداغوجية المستجدة تملتلكها أطراف دون أخرى في هذا الفريق .			
	30	لا يلبي فريق التسيير البيداغوجي حاجاتي رغم أهميته .			
	31	لا أشعر بالانتماء إلى هذ الفريق رغم إنجازنا للتقرير العام للمؤسسة وفق عناصره			
	32	أعتقد أن التعليمات غير متساوية في المتابعة والمراقبة بين أعضاء الفريق.			
	33	يشعر الكل بالحماس أثناء عقد المجالس والورشات التكوينية لوجود الدعم والمساندة في الفريق .			
	34	يتسم فريق التسيير البيداغوجي بالابداع والابتكار في إنجاز مختلف الأعمال			
النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي	36	دفع فريق التسيير للالتزام بأهداف مشروع المؤسسة يساهم في تجويد الحياة المدرسية			
	37	علاقة المحبة والصداقة السائدة في الفريق تزيد من العائد المدرسي			
	38	جو العمل غير المريح بين أعضاء الفريق يؤثر على النتائج المدرسية.			
	39	إدارة المدير للخلافات بخبرة وحنكة يثمن العائد التربوي للمدرسة			
	40	نقص المعلومات المطلوبة وعدم تناسقها يؤثر على العائد المدرسي			
	41	التشجيع على الابداع والابتكار يساهم في تحسين النتائج المدرسية			
	42	الاعتزاز بالانتماء الى المدرسة وأعضاء الفريق يثمن النجاح الدراسي			
	47	بذل الفريق للجهد الأكبر في مراقبة ومتابعة وتقويم مختلف الاعمال يساعد كل هذا على تجويد الحياة المدرسية .			
النتائج المدرسية في ظل المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي	48	الجو الأسري المستقر للتلاميذ يكسبهم الثقة والنجاح الدراسي			
	49	إرهاق الأهل بالدروس الخصوصية يؤثر على مستوى النتائج الدراسية			
	50	طبيعة السكن العائلي للتلاميذ يؤثر علىمستوى تحصيلهم الدراسي .			
	51	التعرض لرفقاء السوء يكسب التلاميذ سلوكات سيئة تؤثر على مستقبلهم الدراسي			
	52	نقص الهياكل والتجهيزات والوسائل البيداغوجية يزيد من مستوى الإخفاق الدراسي.			
	53	المستوى الثقافي والاجتماعي للعائلة يؤثر على العائد المدرسي .			
	54	تدني المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر على العائد المدرسي للأبناء.			
	55	تطوع بعض الجمعيات بدروس الدعم والتقوية يساهم في تحسين النتائج الدراسية			
	56	تفعيل النوادي الثقافية والرياضية بالمدرسة يدعم اكتساب القيم للتلاميذ.			

	57	البيئة المدرسية الملائمة لمختلف الانشطة التعليمية والتربوية والبيداغوجية تساعد على النجاح الدراسي.				
	58					
النتائج المدرسية ظل ثقافة التسيير البيداغوجي	59	اعتبار مشروع المؤسسة من الأمور الشكلية المصطنعة في المدرسةلا يسمح بالسير في ثقافة عقد النجاعة المطلوب.				
	60	الحل في تحسين النتائج المدرسية هو التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة				
	61	من المسلمات الاعتماد في التسيير البيداغوجي على مشروع المؤسسة لتحقيق عقد النجاعة فضلا عن الجودة التربوية.				
	62	شعور الجميع بالأريحية في أسلوب التسيير البيداغوجي لهذه المدرسة ويسعون لتحقيق نتائج أفضل.				
	63	اعتماد المدرسة الاسلوب التعاوني الديمقراطي في أنشطتها يزيدها انتاجية وشهرة				
	64	التفاوت الكبير في استخدام السلطة بين مختلف الرتب والمستويات بؤثر على الحياة المدرسية ومخرجاتها.				
	65	الشعور بالضغط من مستجدات التسيير بمشروع المؤسسة وعدم القدرة على التغيير يزيد من تدني العائد المدرسي.				
	66	تختلف النتائج المدرسية باختلاف جنس المسير البيداغوجي(ذكر/ أنثى) بالمدرسة.				
	68	النتائج المدرسية العالية ترتبط بالمسير الرجل اكثر ما تكون مع المرأة العاطفية				
	69	اعتماد التسيير البيداغوجي الجماعي لا الفردي في المدرسة يحسن من مردودها التربوي.				
	70	السعي لتحقيق المصالح الشخصية على حساب المصالح الجماعية يؤثر على المردود التربوي للمدرسة.				

السيد المحكم لأداة القياس : الرجاء اقتراح ما ترونه مناسبا لتحسين أداة القياس :.....

.....

.....

.....

..... شكرا على تعاونكم

ملحق رقم (03):قائمة السادة محكمي الاستبانة

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	أ.د زمام نورالدين	علم الاجتماع	جامعة بسكرة
2	د. عرعور مليكة	علم الاجتماع	جامعة بسكرة
3	د.بومعراف نسيمة	علم الاجتماع	جامعة بسكرة
4	د.حورية بن شريف	علم الاجتماع التربية	جامعة المسيلة
5	أ.د عبد الغني منديب	علم الاجتماع	جامعة امحمد الخامس بالرباط
6	د. محمد الحراحشة	إدارة تربوية	جامعة أل البيت الأردن
7	أ.تابتروكية فاطمة الزهراء	علم الاجتماع التربية	جامعة البليدة
8	أ.احمد بوكريشة	القياس في علم النفس والتربية	جامعة البويرة
9	أ.عباس عبد الرحمان	القياس في علم النفس والتربية	جامعة غيليزان
10	أ.زياد رشيد	القياس النفسي والتربوي	جامعة وهران
11	د.منال قدومي	إدارة تربوية	القدس المفتوحة
12	د. بوسكرة أحمد	منهجية البحث في التربية البدنية	جامعة المسيلة
13	د. إسماعلي يامنة	علم النفس	جامعة المسيلة
14	أ.مكفس عبد المالك	إدارة وتسيير تربوي	جامعة المسيلة
15	د. نوال بوضياف	إدارة وتسيير تربوي	جامعة المسيلة
16	د. العقون صالح	علم النفس الاجتماعي	جامعة بسكرة
17	د. لموشي حياة	علوم التربية	جامعة البليدة
18	أ. مبارك مريم	علم الاجتماع التربية	جامعة لبليدة
19	نوي كمال	المفتش الإداري في التعليم الابتدائي	مقاطعة باتنة2

20	بوقفة جميلة	المفتشة الإدارية في التعليم الابتدائي	مقاطعة باتنة1
21	تامن داد	المفتش البيداغوجي في التعليم الابتدائي	مقاطعة باتنة 4
22	فريحة حسينة	المفتشة البيداغوجية في التعليم الابتدائي	مقاطعة باتنة5
23	منزر خلاف	مدير ابتدائية	مدرسة أحمد إمرزوقن باتنة
24	بعاسو محمد	مدير ابتدائية	مدرسة مصطفى بخوش
25	حوحاش يوسف	مدير ابتدائية	مدرسة سمية
26	لمهرات لزهر	مدير ابتدائية	مدرسة سفح الجبل
27	غواطي فاطمة الزهراء	مديرة ابتدائية	مدرسة حي المجاهدي
28	نصراوي نورالدين	أستاذ مكون في التعليم الابتدائي	مدرسة تامشيط 3
29	درامنة صباح	أستاذة التعليم الابتدائي	مدرسة سمية
30	مدور صبرينة	أستاذة رئيسة في التعليم الابتدائي	مدرسة تامشيط 3

ملحق رقم (04):الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسـانية

قسم العلوم الاجتماعية

مشروع بحث علمي للحصول على درجة دكتوراه العلوم

تخصص :علم الاجتماع التربية

الاستمارة موجهة لمديري المدارس الابتدائية,وأساتذة التعليم الابتدائي

–رقم الاستمارة:.....

–مكان الاستجواب:.....

–تاريخ الاستجواب :.....

تحية طيبة وبعد :

تتصل هذه الاستبانة المرفقة بدراسة ميدانية يقوم بها الباحث للتعرف على: **الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي للمدرسة الجزائرية**. ويأمل منكم الباحث التكرم بقراءة فقرات الإستبانة بعناية ودقة، والإجابة عنها بموضوعية، وبما يعكس واقع التسيير البيداغوجي بمدرستكم، علما بان المعلومات البناءة التي سيتم الحصول عليها من قبلكم سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، بما يسهم في تطوير المردود التربوي وتجويد الحياة المدرسية.

فالرجاء الإجابة على كافة العبارات لأنه في حالة ترك خانة فارغة تلغى الاستمارة,وللاستفسار يمكن الاتصال بالبحث على الرقم التالي :0794108826 او البريد الالكتروني الآتي: khirou1982@hotmail.fr شاكرين لكم حسن تعاونكم الباحث:خيرالين بن خرور

س1– حول البيانات الشخصية والمهنية للمفحوص:

1	**الجنس**	**ذكر** ☐		**أنثى** ☐		
2	**المسمى الوظيفي**	**مدير** ☐	**مساعد مدير** ☐	**أستاذ مكون** ☐	**أستاذ رئيسي** ☐	**أستاذ** ☐
3	**المؤهل العلمي**	**خريج المعهد** ☐	**بكالوريا** ☐	**ليسانس** ☐	**المدرسة العليا للأساتذة** ☐	**مابعد التدرج** ☐
4	**سنوات الخدمة**	**أقل من 10سنوات** ☐		**من 10 إلى أقل20 سنة** ☐		**من 20 سنة فأكثر** ☐
5	**عدد مرات التكوين في التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة**	**دون تكوين** ☐		**مرة واحدة** ☐	**مرتان** ☐	**أكثرمن مرتين** ☐

س1– حول بعد ثقافة التسيير البيداغوجي:

المؤشرات	الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
مستوى ثقافة مصطنعة	01	التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة مجرد كلام تتناوله الألسنة في المدرسة					
مستوى ثقافة قيم	02	إن التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة لم يبق مجرد كلام بل أصبح الحل لمردود المدرسة					
مستوى :ثقافة افتراضات	03	لم يعد التسييرالبيداغوجي بمشروع المؤسسة هو الحل المناسب لمردود المدرسة بل اصبح من المسلمات التي لابد منها					
التفاوت في السلطة	04	يلجأ المدير في بعض الحالات إلى التهديد اثناء زيارته المتعددة .					
	05	الكل مستاء من القرارات العشوئية التي تسيير بها هذه المدرسة بيدغوجيا وتربويا					
	06	يتم اتخاذ القرارات دون استشارة او تفويض للآخرين .					
الغموض	07	يشعر الجميع بالقلق والضغط من مختلف أعمال التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة .					
الذكورية /الانثوية	08	الاجتماعات البيداغوجية تكون اكثر فعالية عندما يسيرها الرجل أحسن من المرأة					
	09	يتطلب التسيير البيداغوجي الاعتماد على الرجال أحسن من النساء فهم أكثر حزما ونشاطا.					
	10	يستخدم الرجل المنطق والعقلانية في حل المشكلات البيداغوجية على خلاف المرأة فتستعمل الحدس والعواطف.					
الفردية/ الجماعية	11	يسود هذه المدرسة التسيير البيداغوجي الجماعي التعاوني مع الثقة في كل الزملاء.					
	12	الكثير يفضل الإنفراد في تقديم الأنشطة والمهام البيداغوجية تحقيقا لمصالحه وفقط.					

س2– حول بعد المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي:

المؤشرات	الرقم	العبارة	موافق	موافق	محايد	معارض	معارض

			بشدة				بشدة
التلاميذ	01	**يظهر التلاميذ سلوكات غير أخلاقية وتربوية داخل القسم.**					
	02	**تظهر المشكلات السلوكية على تلاميذ المدرسة في مختلف الزيارات والنشاطات**					
الاولياء	03	**يطالب الأولياء في كل مرة تغيير الأفواج والتواقيت الزمنية لأبنائهم في المدرسة**					
جماعة الرفاق	04	**جماعة رفاق السوء زادت من حدة المشكلات السلوكية للتلاميذ أين يتم عقد المجالس بشأنها.**					
المبنى المدرسي	05	**تعاني المدرسة من مشكلة الاكتظاظ ونقص الهياكل صعب من إنجاز تنظيمها التربوي والتواقيت الملائمة .**					
المستوى الاسري	06	**أغلب عائلات تلاميذ المنطقة من الأحياء الغنية ومستواها الاجتماعي والثقافي راق**					
الوصاية	07	**نقص مساهمة البلدية والوصايا في تجويد هياكل المدرسة وتقديم الإعانات والوسائل والتجهيز المدرسي.**					
الجماعة التربوية	08	**يتضامن المقاولون والممولون والأولياء مع متطلبات المدرسة ويساهمون في ترقيتها**					
لجان مديرية التربية	09	**يشارك المدير مختلف لجان النشاط الاجتماعي المعتمدة في مديرية التربية ويسهر على تطبيق توصياتها**					

س3– حول بعد فريق التسيير البيداغوجي:

المؤشرات	**الرقم**	**العبارة**	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الالتزام بالاهداف المسطرة	01	**المهام والأهداف المرتبطة بتسيير مشروع المؤسسة عن طريق فريق العمل غير واضحة ولا يلتزم بها الأعضاء.**					
العلاقة بين أعضاء الفريق	02	**يفتقد فريق التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة إلى روح التعاون والتضامن .**					
جو العمل	03	**أشعر أن جو تسيير المدرسة بالفريق مريح ,**					

ادارة الخلافات بين الأعضاء	04	سمات القيادة الفعالة للمدير أزالت الخلافات بين أعضاء فريق التسيير البيداغوجي						
مستوى تدفق المعلومات	05	أعتقد أن المعلومات البيداغوجية المستجدة تملتلكها أطراف دون أخرى في هذا الفريق .						
	06	أعتقد أن التعليمات غير متساوية في المتابعة والمراقبة بين أعضاء الفريق						
		لا يلبي فريق التسيير البيداغوجي حاجاتي رغم أهميته .						
مستوى تلبية حاجات الافراد للانتماء	07	أشعر بالانتماء إلى هذ الفريق رغم إنجازنا للتقرير العام للمؤسسة وفق عناصره						
	08	لايلبي فريق التسيير البيداغوجي حاجاتي رغم أهميته .						
مستوى التحفيز	09	يشعر الكل بالحماس أثناء عقد المجالس والورشات التكوينية لوجود الدعم والمساندة في الفريق .						
مستوى الابتكار والابداع	10	يتسم فريق التسيير البيداغوجي بالابداع والابتكار في إنجاز مختلف الأعمال						

س6– حول النتائج المدرسية في ظل فريق التسيير البيداغوجي:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معار ض	معارض بشدة
01	دفع فريق التسيير للالتزام بأهداف مشروع المؤسسة يساهم في تجويد الحياة المدرسية					
02	علاقة المحبة والصداقة السائدة في الفريق تزيد من العائد المدرسي					
03	جو العمل غير المريح بين أعضاء الفريق يؤثر على النتائج المدرسية.					
04	إدارة المدير للخلافات بخبرة وحنكة يثمن العائد التربوي للمدرسة					
05	نقص المعلومات المطلوبة وعدم تناسقها يؤثر على العائد المدرسي					
06	التشجيع على الابداع والابتكار يساهم في تحسين النتائج المدرسية					
07	الاعتزاز بالانتماء الى المدرسة وأعضاء الفريق يثمن النجاح الدراسي					
08	بذل الفريق للجهد الأكبر في مراقبة ومتابعة وتقويم مختلف الاعمال يساعد كل هذا على تجويد الحياة					

	المدرسية .					

س5– حول النتائج المدرسية في ظل ثقافة التسيير البيداغوجي:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	اعتبار مشروع المؤسسة من الأمور الشكلية المصطنعة في المدرسة لا يسمح بالسير في ثقافة عقد النجاعة المطلوب.					
02	الحل في تحسين النتائج المدرسية هو التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة الذي لم يعد من الأمور الشكلية في المدرسة					
03	من المسلمات الاعتماد في التسيير البيداغوجي بمشروع المؤسسة لتحقيق عقد النجاعة.بدلا من اعتباره الحل وفقط.					
04	شعور الجميع بالأريحية في أسلوب التسيير البيداغوجي لهذه المدرسة ويسعون لتحقيق نتائج أفضل.					
05	اعتماد المدرسة الاسلوب التعاوني الديمقراطي في أنشطتها يزيدها انتاجية وشهرة					
06	التفاوت الكبير في استخدام السلطة بين مختلف الرتب والمستويات بؤثر على الحياة المدرسية ومخرجاتها.					
07	الشعور بالضغط من مستجدات التسيير بمشروع المؤسسة وعدم القدرة على التغيير يزيد من تدني العائد المدرسي.					
08	تختلف النتائج المدرسية باختلاف جنس المسير البيداغوجي(ذكر/ أنثى) بالمدرسة.					
09	النتائج المدرسية العالية ترتبط بالمسير الرجل اكثر ما تكون مع المرأة العاطفية					

10	اعتماد التسيير البيداغوجي الجماعي لا الفردي في المدرسة يحسن من مردودها التربوي.					
11	السعي لتحقيق المصالح الشخصية على حساب المصالح الجماعية يؤثر على المردود التربوي للمدرسة.					

س5- حول بعد النتائج المدرسية في ظل المحيط الاجتماعي للتسيير البيداغوجي:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	الجو الأسري المستقر للتلاميذ يكسبهم الثقة لتحقيق والنجاح الدراسي					
02	إرهاق الأهل بالدروس الخصوصية يؤثر على مستوى النتائج الدراسية					
03	طبيعة السكن العائلي للتلاميذ يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي .					
04	التعرض لرفقاء السوء يكسب التلاميذ سلوكات سيئة تؤثر على مستقبلهم الدراسي					
05	نقص الهياكل والتجهيزات والوسائل البيداغوجية يزيد من مستوى الإخفاق الدراسي.					
06	المستوى الثقافي والاجتماعي للعائلة يؤثر على العائد المدرسي .					
07	تدني المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر على العائد المدرسي للأبناء.					
08	تطوع بعض الجمعيات بدروس الدعم والتقوية يساهم في تحسين النتائج الدراسية					
09	تفعيل النوادي الثقافية والرياضية بالمدرسة يدعم اكتساب القيم للتلاميذ.					
10	البيئة المدرسية الملائمة لمختلف الانشطة التعليمية والتربوية والبيداغوجية تساعد على النجاح الدراسي.					

مصطلحات الدراسة:

-التسيير البيداغوجي:يمثل مختلف التدخلات والإجراءات التنظيمية العملية التي يساهم فيها كل من المدير والاسرة التعليمية والأولياء والشركاء ،أي المتعاملين مع المؤسسة والجماعة التربوية في المؤسسة المدرسية؛ من أجل تحسين لنتائج الدراسية،ويتحدد وفق مجموعة من الأبعاد -من أهمها- والتي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة:

-بعد فريق التسيير البيداغوجي المرتبط بالمؤشرات التالية: الالتزام بالاهداف المسطرة- العلاقة بين أعضاء الفريق- جو العمل -إدارة الخلافات بين الأعضاء- مستوى تدفق المعلومات- مستوى تلبية حاجات الافراد للانتماء- مستوى التحفيز - مستوى الابتكار والابداع.

-بعد ثقافة التسيير البيداغوجي المرتبط بالمؤشرات التالية : - مستوى ثقافة مصطنعة- مستوى ثقافة قيم- مستوى :ثقافة افتراضات- **التفاوت في السلطة**- الغموض-الذكورة/الأنوثة- الفردية

– **بعد محيط التسيير البيداغوجي** المرتبط بالمؤشرات التالية:المحيط الداخلي والخارجي لكل من : التلاميذ – الاولياء-الجوالاسري- جماعة الرفاق- المبنى المدرسي- الوصاية- الجماعة التربوية-لجان مديرية التربية.

ا–**المردود التربوي في هذه الدراسة** :يعبر عن انتاجية المدرسة الابتدائية من العائد الكمي والكيفي الايجابي والسلبي لنتائج متعلمي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

الرجاء اقتراحات :.....

.....

.....

.....

.....

شكرا على تعاونكم

ملحق رقم (05): نتائج أفراد عينة الدراسة بعد المعالجة بنظام الرزم الإحصائية SPSS

تأثير المؤهل

اكبر المتوسطات

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
bead1tkafa	khirrij meahed	73	29,5890	4,39645	,51457	19,00	42,00
	bakalerya	93	30,4409	4,58841	,47580	20,00	43,00
	lisens	108	29,7037	4,92421	,47383	17,00	43,00
	madrasa elya	28	32,4643	3,17959	,60089	25,00	39,00
	mabead tedrrej	36	30,1111	4,11810	,68635	22,00	38,00
	Total	338	30,1538	4,55497	,24776	17,00	43,00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
bead1tkafa	1,745	4	333	,140
bead2mehit	,934	4	333	,444
bead3farik	2,867	4	333	,023
bead4nataijfarik	,916	4	333	,455
bead5nataithkafa	2,816	4	333	,025
bead6nataijmehit	,726	4	333	,575
abaadijtimaiyya	,180	4	333	,949
almerdedattrbawi	,797	4	333	,528
adateelkiyyas	,930	4	333	,447

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
bead1tkafa	Between Groups	202,366	4	50,591	2,481	,044

	Within Groups	6789,634	333	20,389		
	Total	6992,000	337			
bead2mehit	Between Groups	19,850	4	4,962	,713	,584
	Within Groups	2317,834	333	6,960		
	Total	2337,683	337			
bead3farik	Between Groups	20,688	4	5,172	,575	,681
	Within Groups	2997,312	333	9,001		
	Total	3018,000	337			
bead4nataijfarik	Between Groups	13,945	4	3,486	,265	,900
	Within Groups	4375,238	333	13,139		
	Total	4389,183	337			
bead5nataithkafa	Between Groups	190,384	4	47,596	2,378	,052
	Within Groups	6666,243	333	20,019		
	Total	6856,627	337			
bead6nataijmehit	Between Groups	31,867	4	7,967	,690	,599
	Within Groups	3842,240	333	11,538		
	Total	3874,107	337			
abaadijtimaiyya	Between Groups	68,082	4	17,021	,473	,756
	Within Groups	11994,217	333	36,019		
	Total	12062,299	337			
almerdedattrbawi	Between Groups	249,986	4	62,497	1,203	,309
	Within Groups	17302,747	333	51,960		
	Total	17552,734	337			
adateelkiyyas	Between Groups	556,474	4	139,119	,955	,433
	Within Groups	48522,594	333	145,713		
	Total	49079,068	337			

Dependent Variable		(I) meahhil	(J) meahhil	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dimension1	bead1tkafa	khirrij meahed	bakalerya	-,85182	,70608	,229
			lisens	-,11466	,68417	,867
			madrasa elya	-2,87524*	1,00374	,004
			mabead tedrrej	-,52207	,91961	,571
		bakalerya	khirrij meahed	,85182	,70608	,229
			lisens	,73716	,63877	,249
			madrasa elya	-2,02343*	,97336	,038
			mabead tedrrej	,32975	,88635	,710
		lisens	khirrij meahed	,11466	,68417	,867
			bakalerya	-,73716	,63877	,249
			madrasa elya	-2,76058*	,95759	,004
			mabead tedrrej	-,40741	,86900	,640
		madrasa elya	khirrij meahed	2,87524*	1,00374	,004
			bakalerya	2,02343*	,97336	,038
			lisens	2,76058*	,95759	,004
			mabead tedrrej	2,35317*	1,13779	,039
		mabead tedrrej	khirrij meahed	,52207	,91961	,571
			bakalerya	-,32975	,88635	,710
			lisens	,40741	,86900	,640
			madrasa elya	-2,35317*	1,13779	,039

تاثير سنوات الخدمة:

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
bead1tkafa	akkel min 10	93	31,0753	3,86522	,40080
	min 10 ila 20	168	29,8988	4,90465	,37840
	akber min 20	77	29,5974	4,42261	,50400
	Total	338	30,1538	4,55497	,24776

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
bead1tkafa	3,522	2	335	18,0
bead2mehit	,274	2	335	,761
bead3farik	1,336	2	335	,264
abaadijtimaiyya	,438	2	335	,646
bead4nataijfarik	4,337	2	335	,014
bead5nataithkafa	1,839	2	335	,161
bead6nataijmehit	,751	2	335	,473
almerdedattrbawi	,643	2	335	,526
adateelkiyyas	1,830	2	335	,162

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
bead1tkafa	Between Groups	113,728	2	56,864	2,770	46,0
	Within Groups	6878,272	335	20,532		

	Total	6992,000	337			
bead2mehit	Between Groups	28,797	2	14,399	2,089	,125
	Within Groups	2308,886	335	6,892		
	Total	2337,683	337			
bead3farik	Between Groups	39,450	2	19,725	2,218	,110
	Within Groups	2978,550	335	8,891		
	Total	3018,000	337			
abaadijtimaiyya	Between Groups	1,553	2	,777	,022	,979
	Within Groups	12060,745	335	36,002		
	Total	12062,299	337			
bead4nataijfarik	Between Groups	15,016	2	7,508	,575	,563
	Within Groups	4374,168	335	13,057		
	Total	4389,183	337			
bead5nataithkafa	Between Groups	55,330	2	27,665	1,363	,257
	Within Groups	6801,298	335	20,302		
	Total	6856,627	337			
bead6nataijmehit	Between Groups	23,657	2	11,828	1,029	,358
	Within Groups	3850,450	335	11,494		
	Total	3874,107	337			
almerdedattrbawi	Between Groups	52,081	2	26,040	,498	,608
	Within Groups	17500,653	335	52,241		
	Total	17552,734	337			
adateelkiyyas	Between Groups	70,236	2	35,118	,240	,787
	Within Groups	49008,832	335	146,295		
	Total	49079,068	337			

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
merrattakwin	1	merra	109
	2	merrtani	125
	3	akthr min merrtyni	104
jins	1	entha	219
	2	theker	119
wathifa	1	estath	83
	2	estath raisi	119
	3	estath mkewwin	45
	5	medir	91
meahhil	1	khirrij meahed	73
	2	bakalerya	93
	3	lisens	108
	4	madrasa elya	28
	5	mabead tedrrej	36
snwatelkhidma	1	akkel min 10	93
	2	min 10 ila 20	168
	3	akber min 20	77

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) snwatelkhidma		(J) snwatelkhidma		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
								Lower Bound	Upper Bound
bead1tkafa		akkel min 10		min 10 ila 20	1,17646*	,58565	,045	,0244	2,3285
				akber min 20	1,47787*	,69816	,035	,1045	2,8512
		min 10 ila 20		akkel min 10	-1,17646*	,58565	,045	-2,3285	-,0244
				akber min 20	,30141	,62359	,629	-,9252	1,5281
		akber min 20		akkel min 10	-1,47787*	,69816	,035	-2,8512	-,1045
				min 10 ila 20	-,30141	,62359	,629	-1,5281	,9252

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter
Corrected Model	1716,661[a]	37	46,396	1,345	,095	,142	49,779
Intercept	457783,133	1	457783,133	13274,671	,000	,978	13274,671
jins	158,656	1	158,656	4,601	,033	,015	4,601
meahhil	375,964	4	93,991	2,726	,030	,035	10,902
wathifa	108,147	3	36,049	1,045	,373	,010	3,136
snwatelkhidma	3,235	2	1,618	,047	,954	,000	,094
merrattakwin	390,224	2	195,112	5,658	,004	,036	11,316
jins * meahhil	289,260	3	96,420	2,796	,040	,027	8,388
jins * wathifa	205,785	3	68,595	1,989	,116	,020	5,967
jins * snwatelkhidma	49,000	1	49,000	1,421	,234	,005	1,421
jins * merrattakwin	22,664	1	22,664	,657	,418	,002	,657
meahhil * wathifa	8,086	2	4,043	,117	,889	,001	,234
meahhil * snwatelkhidma	,000	0	.	.	.	,000	,000
meahhil * merrattakwin	28,290	1	28,290	,820	,366	,003	,820
wathifa * snwatelkhidma	,000	0	.	.	.	,000	,000
wathifa * merrattakwin	6,628	1	6,628	,192	,661	,001	,192
snwatelkhidma * merrattakwin	,000	0	.	.	.	,000	,000
jins * meahhil * wathifa	5,018	1	5,018	,146	,703	,000	,146
jins * meahhil * snwatelkhidma	,000	0	.	.	.	,000	,000
jins * meahhil * merrattakwin	,000	0	.	.	.	,000	,000
jins * wathifa * snwatelkhidma	,000	0	.	.	.	,000	,000
jins * wathifa * merrattakwin	,000	0	.	.	.	,000	,000
jins * snwatelkhidma * merrattakwin	,000	0	.	.	.	,000	,000
meahhil * wathifa *	,000	0	.	.	.	,000	,000

snwatelkhidma							
meahhil * wathifa * merrattakwin	,000	0	.	.	.	,000	,000
meahhil * snwatelkhidma * merrattakwin	,000	0	.	.	.	,000	,000
wathifa * snwatelkhidma * merrattakwin	,000	0	.	.	.	,000	,000
jins * meahhil * wathifa * snwatelkhidma	,000	0	.	.	.	,000	,000
jins * meahhil * wathifa * merrattakwin	,000	0	.	.	.	,000	,000
jins * meahhil * snwatelkhidma * merrattakwin	,000	0	.	.	.	,000	,000
Corrected Total	12062,299	337					

التاثير التفاعلي:الجنس والمؤهل

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable:abaadijtimaiyya

F	df1	df2	Sig.
1,289	37	300	,130

abaadijtimaiyya

Tukey HSD[a,b,c]

meahhil	N	Subset 1
lisens	108	84,9722
mabead tedrrej	36	85,0556

khirrij meahed	73	85,0822
bakalerya	93	85,4839
madrasa elya	28	86,6071
Sig.		,620

Estimates

Dependent Variable:abaadijtimaiyya

jins	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
entha	86,859[a]	,793	85,298	88,420
theker	83,740[a]	,941	81,887	85,592

a. Based on modified population marginal mean.

Estimates

Dependent Variable:abaadijtimaiyya

meahhil	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
khirrij meahed	84,234[a]	1,555	81,173	87,295
bakalerya	85,857[a]	1,233	83,431	88,283
lisens	84,855[a]	1,118	82,654	87,056
madrasa elya	87,445[a]	1,528	84,438	90,453
mabead tedrrej	85,535[a]	1,432	82,718	88,353

a. Based on modified population marginal mean.

Pairwise Comparisons

Dependent Variable:abaadijtimaiyya

(I) meahhil	(J) meahhil	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.[c]	95% Confidence Interval for Difference[c]	
					Lower Bound	Upper Bound
khirrij meahed	bakalerya	-1,623[a,b]	1,985	1,000	-7,236	3,989
	lisens	-,621[a,b]	1,916	1,000	-6,039	4,797
	madrasa elya	-3,211[a,b]	2,181	1,000	-9,378	2,955
	mabead tedrrej	-1,302[a,b]	2,114	1,000	-7,280	4,677
bakalerya	khirrij meahed	1,623[a,b]	1,985	1,000	-3,989	7,236
	lisens	1,003[a,b]	1,665	1,000	-3,705	5,710
	madrasa elya	-1,588[a,b]	1,964	1,000	-7,141	3,965
	mabead tedrrej	,322[a,b]	1,889	1,000	-5,021	5,665
lisens	khirrij meahed	,621[a,b]	1,916	1,000	-4,797	6,039
	bakalerya	-1,003[a,b]	1,665	1,000	-5,710	3,705
	madrasa elya	-2,590[a,b]	1,894	1,000	-7,946	2,765
	mabead tedrrej	-,681[a,b]	1,817	1,000	-5,818	4,457
madrasa elya	khirrij meahed	3,211[a,b]	2,181	1,000	-2,955	9,378
	bakalerya	1,588[a,b]	1,964	1,000	-3,965	7,141
	lisens	2,590[a,b]	1,894	1,000	-2,765	7,946
	mabead tedrrej	1,910[a,b]	2,094	1,000	-4,012	7,832
mabead tedrrej	khirrij meahed	1,302[a,b]	2,114	1,000	-4,677	7,280
	bakalerya	-,322[a,b]	1,889	1,000	-5,665	5,021
	lisens	,681[a,b]	1,817	1,000	-4,457	5,818
	madrasa elya	-1,910[a,b]	2,094	1,000	-7,832	4,012

3. jins * meahhil

Dependent Variable:abaadijtimaiyya

jins	meahhil	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
entha	khirrij meahed	84,280[a]	2,257	79,839	88,722
	bakalerya	87,268[a]	1,678	85,096	91,701
	lisens	86,321[a]	1,307	83,749	88,893
	madrasa elya	88,399[a]	1,634	84,053	90,483
	mabead tedrrej	87,570[a]	2,008	83,618	91,522
theker	khirrij meahed	82,483[a]	1,182	81,815	86,467
	bakalerya	82,808[a]	1,817	79,232	86,384
	lisens	83,389[a]	1,815	79,817	86,961
	madrasa elya	87,800[a]	3,216	81,470	94,130
	mabead tedrrej	84,141[a]	1,933	78,680	86,287

a. Based on modified population marginal mean.

الملحق رقم (6): قرار رقم778/و.ت/ ا.خ.ويتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية :

إن وزير التربية

- بمقتضى الأمر رقم76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.
- وبمقتضى القانون رقم 84-05 المؤرخ في07 يناير 1984 المتضمن تخطيط مجموعة الدارسين في المنظومة التربوية.
- وبمقتضى القانون رقم 90-08 المؤرخ في07 أفريل سنة 1990 والمتعلق بالبلدية.
- وبمقتضى القانون رقم 90-09 المؤرخ في07 أفريل سنة 1990 المتعلق بالولاية.

- بمقتضى القانون رقم 90–14 المؤرخ في 02 يونيو سنة 1990 المتضمن كيفيات ممارسة الحق النقابي.
- وبمقتضى القانون رقم 90–31 المؤرخ في 01 ديسمبر 1990 والمتعلق بالجمعيات .
- وبمقتضى المرسوم رقم 70–115 المؤرخ في أول أوت سنة 1970 المتضمن إنشاء معاهد تكنولوجية للتربية.
- وبمقتضى المرسوم رقم 76–71 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدارس الأساسية وسيرها.
- وبمقتضى المرسوم رقم 76–72 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها.
- وبمقتضى المرسوم 83–353 المؤرخ في 21 مايو سنة 1983 والمتضمن تنظيم التكوين واختتام الدراسة والقانون الأساسي لتلاميذ المعاهد التكنولوجية للتربية.
- وبمقتضى المرسوم رقم 85–59 المؤرخ في23 مارس 1985 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي الخاص بعمال المؤسسات والإدارات العمومية.
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90–49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90–174 المؤرخ في 09 يونيو 1990 والذي يحدد كيفيات تنظيم مصالح مديرية التربية على مستوى الولاية وعملها.
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 91–88 المؤرخ في 6 أفريل سنة 1991 والذي يحدد صلاحيات وزير التربية.
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 91–167 المؤرخ في28 مايو سنة 1991 والتعلق باستعمال مؤسسات التربية والتكوين وحمايتها.

يقرر مايلي:

الفصل الأول

أحكام عامة

المادة الأولى: يهدف هذا القرار، في إطار التشريع والتنظيم الجاري بهما العمل، إلى وضع نظام للجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية.

المادة 02 : يتعلق هذا النظام خاصة بضبط العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية التي تتكون من التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ وبين المدرسة والمحيط بما يحقق الأهداف الآتية:

- توفير الجو الملائم وظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من إنجاز المهام المرسومة لها.
- تنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسة وضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية بمختلف أطرافها.
- التزام جميع الأطراف بقواعد النظام والانضباط وإشاعة روح التعاون واحترام الغير وتكريس مبدأ التشاور والحوار.
- ضبط العلاقات بين المدرسة ومحيطها.
- تحصين المدرسة من الصراعات الحزبية وتأثيراتها وتثبيت مبدأ كونها مرفقا عموميا في خدمة المجتمع بأكمله.
- التقيد في أداء الأنشطة التربوية والتعليمية بالبرامج والمواقيت والتوجيهات والتعليمات الرسمية.
- تشجيع ممارسة النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية وتطويرها بهدف تنمية شخصية التلميذ وتدريبه على تحمل المسؤولية.
- ترسيخ حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه وتمجيد القيم الحضارية للأمة واحترام الرموز والثوابت الوطنية والتمسك بحقوق الإنسان والحريات الأساسية.

- إقرار التدابير المناسبة في ميدان النظافة والصحة وحفظ أمن الأشخاص والمحافظة على الممتلكات وصيانتها.

الفصل الثاني

أحكام خاصة بسير المؤسسة

المادة 03: تتكون المؤسسات التعليمية من موظفين للتعليم والتأطير والخدمات وهيئات استشارية وهياكل وتجهيزات ووسائل مالية ومادية تسخر كلها في خدمة التلاميذ.

المادة 04: تستعمل المؤسسات لاستقبال التلاميذ وتسخر للتكفل بالأنشطة التربوية والتعليمية طبقا للأهداف المحددة في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 05: يجري تمدرس التلاميذ في مؤسسات البنين أو البنات أو مؤسسات مختلطة ويزاولون الدراسة بصفة خارجيين أو نصف الداخليين أو داخليين حسب التنظيم الذي تقرره المصالح المختصة.

المادة 06 : تلتزم المؤسسات بالسهر على أداء أنشطة التلاميذ التربوية طبقا للرزنامة السنوية التي تقررها وزارة التربية.

المادة 07: تشتغل المؤسسات وفقا لمقتضيات التنظيم التربوي ومتطلبات الأنشطة المبرمجة فيها بصفة قانونية.

المادة 08: يتعين على المؤسسات أن تستخدم الوسائل الموضوعة تحت تصرفها وفقا للأهداف المرسومة لها بصفة كاملة وناجعة.

المادة 09: تستعين إدارة المؤسسات في إطار التشاور وحسن التسيير بالمجالس المنصوص عليها في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 10: يسمح بالدخول إلى المؤسسات للأشخاص الآتي ذكرهم:

– التلاميذ المتمدرسون بها وأولياؤهم والموظفون الذين يعملون فيها.

– الموظفون الذين يسكنون فيها وأفراد عائلتهم.

– الموظفون المعتمدون للقيام بمهام المراقبة والتفتيش والتحقيق.

– الموظفون المشاركون في أنشطة التربية والتكوين المبرمجة فيها بصفة قانونية.

– الموظفون والأشخاص الذين يقومون بمهام خاصة ذات منفعة عمومية في ميدان الصحة المدرسية والوقاية والأمن والصيانة والتموين والخدمات.

وتخضع كافة أشكال الدخول الأخرى إلى المؤسسات لرخصة يمنحها حسب الحالة مدير المؤسسة أو السلطة التربوية على مستوى الولاية.

المادة 11: يسمح بالدخول الي الأقسام والمخابر والورشات والقاعات والمساحات التربوية الأخرى أثناء أوقات الدروس للتلاميذ والمعلمين والأساتذة والموظفين المكلفين بالمراقبة والتفتيش التربوي وأعوان المخابر والورشات فقط.

المادة 12: يمكن للمؤسسات في إطار التربية المتواصلة وانفتاح المدرسة على المحيط أن تأوي خارج أوقات الدروس نشاطات تتعلق بترقية الشباب وتكوين العمال حسب كيفيات يحددها وزير التربية.

وتدخل الدروس المحروسة والاستدراكية المنظمة لفائدة التلاميذ المتمدرسين في إطار أحكام الفقرة أعلاه.

المادة 13: يتكفل المستعملون المرخص لهم في إطار أحكام المادة 12 أعلاه بحماية المنشآت والتجهيزات الموضوعة تحت تصرفهم بما يضمن الأداء العادي للدروس.

المادة 14: إن اللجوء إلى المؤسسات المدرسية لإيواء الأشخاص المنكوبين أو ضحايا الكوارث الطبيعية لا يكون إلا في حالات قاهرة والمدة لا تتجاوز (8) أيام بقرار مطابق للتشريع والتنظيم الجاري بهما العمل تتخذه السلطة المخول لها الصلاحية.

المادة 15: تعقد الفروع النقابية وجمعية أولياء التلاميذ المعتمدة في المؤسسة اجتماعاتها بعد الحصول على موافقة مدير المؤسسة.

ويجب أن تعقد هذه الاجتماعات خارج أوقات عمل المشاركين في الاجتماع.

المادة 16: تحافظ الفروع النقابية وجمعيات أولياء التلاميذ على المحلات والتجهيزات التي توضع تحت تصرفها وتمارس نشاطها طبقا للأحكام القانونية والتنظيمية المعمول بها.

المادة 17: لا يمكن بأي حال من الأحوال استعمال المؤسسة التربوية أو التكوينية للنشاطات السياسية والحزبية.

المادة 18: يتعين على مدير المؤسسة، في إطار الإعلام والتكوين المستمر، نشر التعليمات وتبليغ المعلومات التي توجهها السلطات السلمية إلي التلاميذ والموظفين.

المادة 19: تخضع كل أشكال الإلصاق والإشهار في المؤسسات إلي تأشيرة مدير المؤسسة وتمنع الملصقات والاشهاريات ذات الطابع السياسي والحزبي، ويسهر مدير المؤسسة على تطبيق هذه الأحكام.

المادة 20: تخصص المؤسسة، في حدود الوسائل المتوفرة، قاعة للمكتبة والتوثيق توضع تحت تصرف أعضاء الأسرة التربوية وتستجيب لمختلف الأهداف التربوية والتعليمية.

المادة 21: تخصص إدارة المؤسسة، في حدود الإمكان، قاعة للصلاة خاصة في المؤسسة ذات النظام الداخلي وتتكفل بنظافتها وصيانتها وتسهر على استعمالها للأغراض التي جعلت من أجلها وبكيفية لا تعرقل مزاولة التلاميذ لدروسهم.

المادة 22: تساعد المؤسسة، عند الإمكان وفي إطار الخدمات الاجتماعية للموظفين بإنشاء التعاونية والنادي ويكون تسييرها وفقا للأحكام التنظيمية الجاري بها العمل.

المادة 23: يسهر مدير المؤسسة على أن تجري العمليات المتعلقة بالخدمات والصيانة والتموين في ظروف وأوقات لا تعرقل النشاط التربوي للتلاميذ ولا تعرض أمنهم للخطر.

المادة 24: يتخذ مدير المؤسسة التدابير اللازمة، بالتعاون مع مصالح الحماية المدنية، على إعداد مخططات الوقائية والأمن وتنظيم التدخلات والإسعاف في حالة الكوارث والأخطار.

المادة 25: يمنع داخل المؤسسة القيام بتظاهرات جماعية من شأنها الإخلال بقواعد الانضباط والأضرار بتمدرس التلاميذ وعرقلة سير المؤسسة.

المادة 26: يجب على مدير المؤسسة في حالة وقوع حوادث تهدد أمن الأشخاص والممتلكات أن يخبر السلطات المعنية.

المادة 27: باستثناء الرسوم المدرسية والتبرعات والاشتراكات المسموح بها قانونا يمنع أي شكل من الأشكال الأخرى للتحصيل النقدي والعيني وممارسة أنشطة بغرض الكسب والربح داخل المؤسسة.

المادة 28: يسهر مدير المؤسسة على رفع العلم الوطني في الحرم المدرسي طبقا للأحكام القانونية والتنظيمية السارية المفعول.

الفصل الثالث

أحكام خاصة بالتلاميذ

المادة 29: يخضع تمدرس التلاميذ إلي قواعد تنظيمية، وتضبطه برامج ومواقيت وتعليمات وتوجيهات رسمية تلتزم بها جميع الأطراف كل فيما يخصه.

المادة 30: يلزم التلاميذ بالحضور بصفة منتظمة في جميع الدروس النظرية والتطبيقية المقررة في جدول التوقيت والمواظبة عليها.

المادة 31: ينخرط التلاميذ برخصة من أوليائهم في النوادي والجمعيات المنشاة داخل المؤسسة في إطار النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية ويشاركون في هذه النشاطات وفقا لهوايتهم يواظبون على ممارستها.

المادة 32: يبلغ جدول التوقيت الرسمي للدروس والبرمجة الخاصة بالنشاطات المكملة إلى وأوليائهم في بداية السنة الدراسية.

المادة 33: لا يكون الإعفاء من حصص التربية البدنية والرياضية إلا لأسباب صحية وبناء على شهادة طبية يمنحها طبيب الصحة المدرسية وإن تعذر فطبيب من القطاع الصحي العمومي أو من طبيب محلف أو معتمد.

المادة 34: يجب على التلاميذ حيازة الكتب والأدوات واللوازم المدرسية والبذلة الرياضية الضرورية لمزاولة أنشطتهم المدرسية بما يحقق الغرض منها.

المادة 35: تكون مراقبة حضور التلاميذ ومواظبتهم على الدروس بصفة صارمة ودائمة

المادة 36: يطلب من التلاميذ احترام مواعيد الدوام في المؤسسة ولا يسمح لهم في حالة التأخر بالدخول إلا بترخيص من مدير المؤسسة أو الموظف المكلف. ولا تتحمل المؤسسة مسؤولية التلاميذ الذين يبقون خارج المؤسسة بعد إغلاق أبوابها.

المادة 37: لا يسرح التلاميذ من المؤسسة في حالة غياب المعلم أو الأستاذ بصفة طارئة إلا إذا كانت حصة التغيب في آخر الفترة الصباحية أو المسائية.

المادة 38: يبلغ الأولياء عن تأخرات أبنائهم وتغيباتهم ويتوجب عليهم تبريرها إما بالحضور أو بالكتابة.

المادة 39: يترتب عن التأخرات و الغيابات غير المبررة ثلاث مرات في الشهر إنذار مكتوب يبلغ إلي الأولياء وتحفظ نسخة منه في ملف التلميذ.

المادة 40: تعرض الغيابات المتكررة غير المبررة التلميذ المخالف إلي عقوبات قد تؤدي إلى الفصل النهائي وطبقا للإجراءات التأديبية الجاري بها العمل.

المادة 41: يطلب من التلميذ، في إطار تنظيم الحياة الجماعية وتوفير ظروف العمل الملائمة بالمؤسسة، الامتثال لقواعد النظام والانضباط المعمول بها.

المادة 42: تقوم علاقة التشاور والتحاور بين التلاميذ وإدارة المؤسسة عن طريق مندوبي الأقسام الذين يمثلونهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 43: ينبغي للتلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين والأساتذة وأعوان الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها، وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون وأن يتجنبوا كل أنواع الإساءة والإهانة المعنوية والمادية.

المادة 44: يعتني التلاميذ بهندامهم جسما ولباسا ويرتدون المآزر ويحرصون على الظهور في هيئة تتماشى مع الآداب العامة.

المادة 45: يحترم التلاميذ قواعد حفظ الصحة والنظام ويمتنعون عن تعاطي التبغ وتناول المواد التي تضر بصحتهم أو تسيء إلى نظافة مؤسستهم وجمالها.

المادة 46: يتعين على التلاميذ وأوليائهم إخبار إدارة المؤسسة في حالة الإصابة بأمراض معدية، وتقوم المؤسسة، عند الضرورة، بالاتصال مع الجهات المعنية، باتخاذ التدابير الوقائية المناسبة.

المادة 48: يلزم التلاميذ بالنظام والهدوء في حركتهم داخل المؤسسة، وتتخذ إدارة المؤسسة أثناءها التدابير الضرورية لتأطيرهم ومراقبتهم.

المادة 49: تتولى إدارة المؤسسة في حالة تعرض تلميذ إلى حادث مدرسي اتخاذ الإجراءات اللازمة والقيام بالتصريح به إلى الجهات المعنية وفقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 50: يؤدي كل سلوك يعرقل الأنشطة المدرسية ويخل بقواعد النظام والانضباط داخل المؤسسة إلى عقوبات وتقديم التلميذ المخالف إلى مجلس التأديب.

المادة 51: يحترم التلاميذ مؤسستهم باعتبار المدرسة ملكية عمومية والمحافظة عليها غاية تربوية وسلوكا مدنيا، ويتوجب عليهم العناية بها ويشاركون في تجميلها وصيانتها.

المادة 52: يترتب عن كل إتلاف للمحلات والتجهيزات تعويض مادي أو مالي يتحمله التلاميذ وأولياؤهم.

المادة 53: يدفع التلاميذ في مطلع السنة الدراسية المصاريف المدرسية المقررة في التنظيم المعمول به.

المادة 54: يسجل التلاميذ للاستفادة من النظام الداخلي أو نصف الداخلي طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 55: يقوم التلاميذ في بداية كل فصل بتسديد نفقات الاستفادة من النظام الداخلي أو نصف الداخلي.

المادة 56: يشترط على التلاميذ المقبولين في النظام الداخلي أن يكون لهم مراسل وأن يكون بحوزتهم المتاع الشخصي الضروري وفقا للتعليمات الرسمية.

المادة 57: يلتزم التلاميذ المعنيون باحترام الضوابط والترتيبات المتعلقة بالنظام الداخلي أو نصف الداخلي.

المادة 58: يتعرض التلاميذ، في حالة الغياب غير مبرر عن المرقد أو المطعم أو قاعة المذاكرة أو الإخلال بقواعد الحياة الجماعية إلى عقوبات يمكن أن تؤدي إلى حرمانهم من النظام المستفاد منه، بعد مثولهم أمام مجلس التأديب .

المادة 59: يخضع تمدرس التلاميذ ونشاطهم إلي تقييم طيلة السنة الدراسية وفقا للتعليمات والتوجيهات الرسمية.

المادة 60: يقيم العمل المدرسي للتلاميذ بالطرق الشفوية والكتابية طبقا للكيفيات والإجراءات التي تحددها التعليمات الرسمية.

المادة 61: يجب أن تكون الفروض والاختبارات محل عرض في القسم وأن تسلم أوراق الفروض والاختبارات للتلاميذ للاطلاع على المعلومات الممنوحة وتقديم ملاحظاتهم. ويحتفظ التلاميذ بأوراق الفروض بينما تحتفظ المؤسسة بأوراق الاختبار التي يمكن للأولياء الاطلاع عليها عند الطلب في عين المكان.

المادة 62: يخبر التلاميذ وأولياؤهم بالجدولة الزمنية للاختبارات الدورية.

المادة 63: يترتب عن ثبوت الغش أو التزوير في الفروض والاختبارات الحصول على علامة الصفر بالإضافة إلى العقوبات الأخرى المنصوص عليها في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 64: ينجر عن الغياب غير المبرر في الفروض والاختبارات الحصول على علامة الصفر.

المادة 65: تكون القرارات المتعلقة بالمردود المدرسي ومجازاتهم من اختصاص مجالس الأقسام وفقا للصلاحيات المخولة لها في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 66: تقوم المؤسسة بتبليغ التلاميذ وأولياؤهم النتائج المدرسية بصفة دورية ومنتظمة حسب الطرق وبواسطة الوثائق التي تحددها التعليمات الرسمية.

الفصل الرابع أحكام خاصة بالموظفين

المادة 67: يساهم الموظفون بجميع فئاتهم، وكل في مجال اختصاصه، في توفير الظروف الملائمة والشروط الضرورية التي تساعد على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة التربوية والتكوينية .

المادة 68: يمارس الموظفون صلاحياتهم وفقا الأحكام القانونية الأساسية الخاصة المنصوص عليها في التشريع والتنظيم الجاري بهما العمل، وتقدم لهم إدارة المؤسسة كل الدعم والمساعدة للاضطلاع بها بصفة كاملة وناجعة.

المادة 69: يخضع الموظفون إلي قواعد السر المهني ويحترمون السلم الإداري وتسهر إدارة المؤسسة على تحويل المراسلات والمستندات الإدارية الخاصة بهم.

المادة 70: يلزم موظف التأطير بالحضور الدائم في المحلات المدرسية وبمكن استحضارهم في أي وقت من الليل والنهار طبقا الأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم.

المادة 71: يقوم الموظفون الإداريون وأعوان الخدمات بالمداومة أثناء العطل المدرسية على أساس التناوب طبقا للترتيبات النظمية السارية المفعول.

المادة 72: يستفيد الموظفون من جميع حقوقهم وتسهر المؤسسة على ضمان الرعاية والحماية لهم طبقا للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل.

المادة 73: يعد التأديب البدني أسلوبا غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ وتعتبر الأضرار الناجمة عنه خطأ شخصيا يعرض الموظف الفاعل إلى تبعات المسؤولية الإدارية والجزائية التي لا يمكن للمؤسسة أن تحل محل الموظف في تحملها.

المادة 74: يتولى مدير المؤسسة مسؤولية تسيير المؤسسة وينسق ويتابع كافة الأنشطة، يخضع إلى سلطته جميع الموظفين طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 75: يقوم مدير المؤسسة بتوزيع الأعمال على الموظفين وفقا لصلاحيات كل منهم ونصابه الأسبوعي طبقا للتنظيم الجاري به العمل ويراقب حسن تنفيذها.

المادة 76: تجرى العلاقات بين المؤسسة ومختلف المصالح الإدارية الخارجية عن طريق المدير الذي يسهر على القيام بها وفقا للقواعد القانونية وطبقا للتوجيهات الرسمية.

المدة 77: يضطلع المعلمون والأساتذة بدور أساسي في عملية التربية والتكوين، ويتعين عليهم القيام به كاملا في إطار الأهداف المرسومة للمدرسة.

المادة 78: يجب أن يكون المعلمون والأساتذة وكل الموظفون قدوة في سلوكهم وعملهم داخل المؤسسة وخارجها لما يحظون به من تقدير المجتمع وثقته.

المادة 79: يقوم المعلمون والأساتذة بأداء الأنشطة التعليمية والتربوية المكلفين بها في حدود البرامج والمواقيت والتعليمات الرسمية التي تقررها وزارة التربية.

ويلتزمون القيام بها بما تقتضيه الأمانة التربوية والموضوعية العلمية والنزاهة الأخلاقية.

المادة 80: ينبغي أن يكون الموظفون في أداء مهامهم فريقا متماسكا ومنسجما تسوده روح التعاون والتضامن.

المادة 81: يشارك الموظفون في الاجتماعات والمجالس المنعقدة في المؤسسة طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة 82: يخضع الحق النقابي إلى الأحكام القانونية والتنظيمية الجاري بها العمل، ويراعي في ممارسة النشاط النقابي عدم الإخلال بها وعدم المساس بالطابع الحيادي للمدرسة.

المادة 83: تقتصر ممارسة النشاط النقابي في المؤسسة على الموظفين الذين يعملون فيها.

المادة 84: تقدم المؤسسة المساعدة الممكنة لتسهيل ممارسة النشاط النقابي طبقا لما تنص عليه الأحكام القانونية.

المادة 85: تخصص المؤسسة أماكن ملائمة للإعلانات والمنشورات النقابية تكون في متناول الموظفين وبعيدة عن المرافق التي يتواجد بها التلاميذ.

المادة 86: يتمتع الموظفون في المؤسسة بحق الإضراب طبقا لأحكام الدستور ويمارس وفقا للقواعد التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل.

المادة 87: يحرص الموظفون وممثلوهم النقابيون في إطار التشاور مع إدارة المؤسسة على تفضيل الحوار والمصالحة لفض النزاعات المهنية.

المادة 88: يشارك الموظفون في عمليات التكوين المختلفة كمستفيدين ومؤ طرين وفقا للأحكام التنظيمية وطبقا للتعليمات التي تقررها وزارة الترابية.

المادة 89: تهدف عمليات التكوين، باعتباره حقا وواجبا، إلى مساعدة الموظفين المبتدئين على التكيف مع منصب العمل والى تحسين تأهيل الموظفين وترقيتهم مهنيا وإلى رفع المردود المدرسي ونوعية التعليم.

المادة 90: يستوجب كل غياب عن العمل ترخيصا مسبقا أو تبريرا يقدم إلى إدارة المؤسسة على الأكثر خلال الثماني والأربعين (48) ساعة التي تلي الغياب عن المؤسسة.

ويترتب عن كل غياب غير مسبب تطبيق الإجراءات الموصوفة في التنظيم الجاري به العمل.

المادة 91: باستثناء حالات الغياب المنصوص عليها صراحة في التشريع والتنظيم المعمول بهما لا يمكن للموظف أن يتقاضى أجرا عن فترة عمل غير مؤدى في المؤسسة.

المادة 92: يمكن الترخيص للموظفين بغيابات استثنائية ولأغراض شخصية غير مدفوعة الأجر طبقا للأحكام التنظيمية السارية المفعول.

المادة 93: تتولى المؤسسة في حالة تعرض موظف إلى حادث عمل القيام بالتصريح به إلى الجهات المعنية وفقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

الفصل الخامس أحكام خاصة بالعلاقات بين الأولياء والمؤسسة

المادة 94: يقوم الأولياء في إطار التكامل بين الأسرة والمدرسة بمتابعة تمدرس أبنائهم والمواظبة عليه.

المادة 95: يجب على المؤسسة اطلاع الأولياء قصد تمكنهم من أداء الدور المطلوب منهم، خاصة على ما يلي:

- جدول التوقيت المقرر للتلاميذ والتغييرات التي قد تدخل عليه.
- التغيبات والتأخرات والسلوكات التي تسجل عليهم.
- النتائج المدرسية التي يتحصلون عليها من خلال عمليات التقييم التي تجرى عليهم.
- برمجة النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية التي تنظم في فائدتهم.

المادة 96: تنظم المؤسسة لقاءات دورية بين الأولياء والمعلمين والأساتذة هدفها إقامة حوار مباشر بين المدرسة والأسرة، وتلتزم الأطراف المذكورة بالمشاركة فيها بما يخدم مصلحة التلاميذ ويرفع المردود المدرسي.

المادة 97: تستعين المؤسسة في الاضطلاع بوظيفتها بالدعم الذي يقدمه الأولياء مشاركة منهم في الجهود الذي تبذله المدرسة من أجل التلميذ.

وتكون هذه المشاركة في إطار جمعيات أولياء التلاميذ ووفقا للأنظمة المعمول بها.

المادة 98: تبادر إدارة المؤسسة إلى اتخاذ التدابير اللازمة لتسهيل إنشاء جمعية أولياء التلاميذ باعتبارها الإطار المفضل للربط بين الأسرة والمدرسة وتدعيم العلاقات بينهما.

المادة 99: تساهم جمعية أولياء التلاميذ في إطار الأحكام القانونية والتنظيمية السارية في تقديم الدعم المعنوي والمادي للمؤسسة.

المادة 100: تقدم جمعية الأولياء عند الإمكان مساهمة مادية لتحسين الظروف والإمكانيات التى يجري فيها تمدرس التلاميذ.

المادة 101: تشارك جمعية الأولياء في تقديم المساعدة المعنوية للمؤسسة على معالجة المعضلات وتذليل الصعوبات التي قد تحول دون مزاولة التلاميذ لأنشطتهم المدرسية بصفة طبيعية.

الفصل السادس أحكام ختامية

المادة 102: يسهر مدير المؤسسة على نشر هذا القرار وتوزيعه وتنفيذ أحكامه.

المادة 103: يلتزم الموظفون والتلاميذ وأولياؤهم كل فما يخصه بتطبيق أحكام هذا القرار والتعهد باحترامها.

المادة 104: تسهر السلطة التربوية على مستوى الولاية وأعضاء هيئة التفتيش على متابعة تنفيذ هذا القرار .

المادة 105: يلغي هذا القرار أحكام النظام الداخلي الخاص بمؤسسات التعليم الصادر في 21 يونيو 1987 تحت رقم 081/و ت و.

المادة 106: يصدر هذا القرار في النشرة الرسمية للتربية.

حرر بالجزائر في يوم 26 أكتوبر 1991 وزير التربية علي بن محمد

الملحق رقم (7): قرار رقم 839

. القرار رقم 292 المؤرخ في 17 جوان 2006 يعدل ويتمم القرار رقم 839 المؤرخ في13 فبراير 1991 المحدد لمهام مديري المدارس الأساسية للطورين 02/01 (الابتدائيات)

يقرر ما يلي:

المادة 01: يعدل هذا القرار ويتمم بعض أحكام القرار رقم 839 المؤرخ في 13 فبراير 1991 والمذكور أعلاه

المادة 02: تعدل أحكام المادة 2 من القرار السالف الذكر وتحرر كما يأتي :

المادة 02: يمارس مدير المدرسة الأساسية للطورين 02/01 (الابتدائيات) مهامه في المدرسة الأساسية للطورين 02/01

المادة 03: تتمم أحكام القرار السالف الذكر بمادة 3 مكرر وتحرر كما يأتي :

المادة 03: مكرر :يساعد مدير المدرسة الأساسية للطورين 02/01 في القيام بمهامه مجلس المدرسة.

المادة 04: تتمم أحكام القرار السالف الذكر بمادة 10 مكرر وتحرر كما يأتي :

المادة العاشرة: يقوم مدير المدرسة الأساسية للطورين 02/01 بالأشراف على إعداد مشروع المدرسة ويسهر على تنفيذه وتقييمه .

المادة 05: تتمم أحكام القرار السالف الذكر بالمادتين 19 مكرر1 وتحرران كما يأتي :

المادة 19: مكرر :يستقبل مدير المدرسة الأساسية للطورين 02/01 البريد الإداري الوارد إلى المدرسة ويقوم بفتحه وفرزه قبل تسجيله .

المادة 19 مكرر1: يتولى مدير المدرسة الأساسية للطورين 02/01 تنظيم وحفظ أرشيف المدرسة وفقا للتنظيم الجاري به العمل .

المادة 06: ينشر هذا القرار في النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية .

ملخص الدراسة باللغة العربية:

الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية

تتطرق هذه الدراسة إلى موضوع الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي وعلاقتها بالمردود التربوي في المدرسة الجزائرية كما يتصورها المدرسون والمديرون بالمدارس الابتدائية لمدينة باتنة مجال الدراسة.

ولقد جلب هذا الموضوع اهتمامه العلمي كونه من مستجدات الإصلاحات التربوية في الجزائر ،خصوصا ما تسعى إليه وزارة التربية الوطنية لتطبيقه في الميدان من خلال عقد النجاعة وحوكمة السلوك التسييري في المؤسسات التربوية، وبالفعل أصبح المردود التربوي والتسيير البيداغوجي بنوعيه :المشروع والتكوين من أولويات وزارة التربية الوطنية، ومن هنا تأتي أهمية تناول هذه الموضوع؛ لتبين ذلك التباعد بين ما هو مقدم من طرف الخطاب الرسمي حول إنجازات قطاع التربية الوطنية والواقع الفعلي الذي يتطلب معرفة الأسباب التي تقف وراءه بمنظور سوسيولوجي تربوي ،ولهذا الغرض تم اتباع منهجية معينة تقوم على محاولة تحديد الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي التي لها علاقة بالمردود التربوي في المدرسة الابتدائية ،وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية ،ومن خلال الاستبيان الاستطلاعي الموجه إلى المدرسين والمديرين في المدارس الابتدائية لمدينة باتنة المختارة كمجال مكاني لإجراء هذا البحث، أين تم تحديد ثلاثة أبعاد اجتماعية للتسيير البيداغوجي المرتبطة بالمردود التربوي وهي :محيط التسيير البيداغوجي وفريق التسيير البيداغوجي وثقافة التسيير البيداغوجي ،وباستخدام اداة الاستمارة تم التحقق من فرضيات البحث ،وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الأبعاد الاجتماعية للتسيير البيداغوجي والمردود التربوي في المدرسة الابتدائية تصل قيمتها إلى: (R= **0,66) أي أن هناك إمكانية تطبيق هذه النتائج كأرضية تشخيص لواقع سير هذه المستجدات التربوية خصوصا التسيير البيداغوجي التكويني والمشروع فضلا عن التعليمي ؛لتحقيق النجاعة والمردود التربوي المطلوبين ،وتم اقتراح بعض الآليات والاستراتيجيات لتحقيق ذلك.

الكلمات المفتاحية: المردود التربوي– ثقافة التسيير البيداغوجي – محيط التسيير البيداغوجي – فريق التسسير البيداغوجي – المدرسة الجزائرية .

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية :

Abstract :

This study deals with the social dimensions of pedagogic management and its relation to the educational outcomes in the Algerian school as envisaged by the teachers and principals of the primary schools in the city of Batna.

This subject has brought about its scientific interest because it is one of the latest educational reforms in Algeria, especially what the Ministry of National Education is seeking to implement in the field through a decade of efficiency and good governance in educational institutions. , Hence the importance of dealing with this study to show that the divergence between what is presented by the official discourse on the achievements of the sector of education and the actual reality, which requires knowledge of the reasons behind the perspective of sociological education

For this purpose, a specific methodology has been adopted based on an attempt to determine the social dimensions of pedagogic management related to the educational outcomes in the primary school through the exploratory survey and the survey questionnaire for teachers and principals in the selected town of Batna. Three social dimensions have been identified for pedagogic management related to the educational outcomes: the environment of pedagogic management, the pedagogical management team, the pedagogic management culture,

The results revealed a strong correlation between the social dimensions of pedagogic management and educational outcomes in the primary school, amounting to: 0.66, the possibility of applying these results as a basis for diagnosing the reality of implementing these educational developments Especially pedagogic and educational management as well as educational project to achieve the desired educational efficiency and effectiveness, and some mechanisms and strategies have been proposed to achieve this.

key words:

Social dimensions - Pedagogic management - Educational return - Algerian school.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية :

Résumé:

Cette étude porte sur les dimensions sociales de la gestion pédagogique et sa relation avec les résultats scolaires dans l'école algérienne, comme l'ont préconisé les enseignants et les directeurs des écoles primaires de la ville de Batna.

Cette matière a suscité son intérêt scientifique car c'est l'une des dernières réformes de l'éducation en Algérie, en particulier ce que le ministère de l'Éducation nationale cherche à mettre en œuvre sur le terrain grâce à un contrat d'efficacité et de bonne gouvernance dans les établissements d'enseignement. D'où l'importance de traiter cette étude pour montrer que la divergence entre ce qui est présenté par le discours officiel sur les réalisations du secteur de l'éducation et la réalité actuelle, qui nécessite une connaissance des raisons derrière la perspective de l'éducation sociologique

À cette fin, une méthodologie spécifique a été utilisée pour tenter de déterminer les dimensions sociales de la gestion pédagogique liées aux resultats scolaires à l'école primaire grâce à l'enquête exploratoire et au questionnaire d'enquête pour les enseignants et les directeurs dans la ville sélectionnée de Batna comme local pour cette recherche. Trois dimensions sociales ont été identifiées pour la gestion pédagogique liée aux résultats scolaires: l'environnement de la gestion pédagogique, l'équipe de gestion pédagogique, la culture de la gestion pédagogique,

Les résultats ont révélé une forte corrélation entre les dimensions sociales de la gestion pédagogique et les résultats scolaires dans l'école primaire, soit:0. 669 ** c'est-à-dire la possibilité d'appliquer ces résultats comme base pour diagnostiquer la réalité de la mise en œuvre de ces développements éducatifs Surtout la gestion pédagogique et éducative ainsi qu'un projet éducatif pour atteindre l'efficience et l'efficacité de l'éducation souhaitée, et certains mécanismes et stratégies ont été proposés pour y parvenir.

Mots-clés:

Dimensions sociales - Gestion pédagogique - Rendement éducatif -- Ecole algérienne.