الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي

تحت عنوان

الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين (المفتشين) وعلاقتها بالعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية بمديرية التربية لولاية تيارت

اعداد الطالب :

- بن زين مولود

إشراف :

د . صدقاوي كمال

السنة الجامعية : 2016 - 2017

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين العزيزين حفظهما الله و أطال عمرهما .

كما أهدي ثمرة هذا الجهد إلى الزوجة الغالية و إلى بناتي العزيزات عفاف و أسماء .

و إلى كل الإخوة و الأخوات .

و إلى كل من ساندني من قريب و من بعيد .

شكر و تقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة و عمال جامعة ابن خلدون و خاصة كلية العلوم الإجتماعية .

إلى الأستاذ المشرف الدكتور صدقاوي كمال الذي أفادني بتوجيهاته .

إلى الأساتذة الكرام الذين قبلوا مناقشة هذا العمل المتواضع .

قائمة المحتويات

	الصفحة
آية قرآنية	أ
الإهداء	ب
شكر و تقدير	ت
ملخص البحث	ث
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الأشكال	ذ
مقدمة البحث	01
الفصل الأول :مدخل الدراسة	
أولا :دواعي وأسباب اختيار البحث	08
ثانيا :تحديد إشكالية البحث	08
ثالثا :صياغة إشكالية البحث	09
رابعا :فرضيات البحث	11
خامسا :المصطلحات الأساسية في البحث	11
سادسا :أهداف البحث	12
سابعا :أهمية البحث	14
ثامنا :نطاق البحث وحدوده	15
الفصل الثاني :القيادة التربوية	
أولا :تعريف القيادة	17
لغة	17
اصطلاحا	17
ثانيا :خصائص القيادة التربوية ومتطلباتها	19
العنصر الأساسي في القيادة هو الإنسان	20
القيادة التربوية هي قيادة جماعية	21
ثالثا :الأنماط القيادية	21
النمط القيادي الديمقراطي	22
النمط القيادي التسلطي	23
النمط القيادي الحر	24
رابعا :نظريات القيادة وتطبيقاتها التربوية	24
نظرية الرجل العظيم أو نظرية الوراثة	25
نظرية السمات	26
النظرية الموقفية	26
نظرية القيادة التحويلية	27
النظريات السلوكية	28
الفصل الثالث :الإشراف التربوي	
أولا :تعريف الإشراف التربوي	35
لغة	35
اصطلاحا	35
ثانيا :أساليب الإشراف التربوي	38
الزيارة الصفية	38

الندوة التربوية	**41**
نصف اليوم أو اليوم الدراسي	**43**
الملتقى الإعلامي أو التكويني	**43**
ثالثا :المرتكزات القيادية للإشراف التربوي	**43**
المرتكز المتعلق بعملية التعليم والتعلم	**43**
المرتكز المتعلق بالمنهاج	**44**
المرتكز المتعلق بتطوير قيادة المعلم	**45**
رابعا :السمات الشخصية والمهنية للمشرف التربوي	**45**
خامسا :مشاكل ومعيقات الإشراف التربوي	**47**
سادسا :الإشراف التربوي في الجزائر	**48**
تسمية المشرف التربوي في الجزائر	**48**
مهام المشرف التربوي) المفتش (في الجزائر	**48**
كرونولوجيا التفتيش في الجزائر	**48**
أنواع الزيارات التفتيشية	**52**
برمجة الزيارات التفتيشية وتواترها	**53**
الفصل الرابع :العصابية	
أولا :الشخصية وأبعادها	**57**
تعريف الشخصية	**57**
الأبعاد الأساسية للشخصية حسب نظرية أيزنك	**59**
ثانيا :العصابية بعد من أبعاد الشخصية	**63**
مفهوم العصابية	**63**
صورة وصفية للدرجة المرتفعة على بعد العصابية	**66**
الطبيعة العاملية لبعد العصابية	**67**
ثالثا :الأساس الاجتماعي والبيولوجي للعصابية	**75**
العصابية سلوك متعلم	**75**
العصابية وراثية	**76**
الفصل الخامس :مرحلة التعليم الابتدائي	
أولا :التعليم في الجزائر	**81**
أسس المدرسة الجزائرية	**81**
المبادئ الأساسية للتعليم في الجزائر	**84**
ثانيا :مرحلة التعليم الابتدائي	**86**
تعريفها	**86**
أهداف التعليم الابتدائي	**86**
شروط التوظيف والترقية في التعليم الابتدائي	**87**
مهام موظفي التعليم الابتدائي	**91**
حقوق وواجبات المعلمين	**93**
تنظيم التمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي	**94**
تنظيم الحياة المدرسية في المدارس الجزائرية	**95**
تسيير التعليم الابتدائي	**96**
ثالثا :المسار المهني لموظفي التعليم الابتدائي	**96**
التوظيف وطرق الالتحاق بالوظيفة	**96**
التربص والتثبيت والترسيم	**97**
حقوق وواجبات المتربص	**97**

رابعا :حقوق الموظف وواجباته	**98**
الضمانات والحقوق	**98**
واجبات الموظف	**99**
الفصل السادس :الدراسات السابقة	
أولا :الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات	**101**
ثانيا :الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات	**106**
ثالثا :الدراسات التي تناولت العصابية وعلاقتها ببعض المتغيرات	**111**
رابعا :التعليق على الدراسات السابقة	**118**
الفصل السابع :الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
أولا :الإجراءات المنهجية للدراسة الأولية	**122**
الغرض من الدراسة الأولية	**122**
أدوات البحث	**122**
مكان وزمان الدراسة الأولية	**131**
عينة الدراسة الأولية	**131**
نتائج الدراسة الأولية	**133**
ثانيا :الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	**139**
منهج الدراسة	**139**
مكان الدراسة الأساسية	**139**
طريقة إجراء الدراسة الأساسية	**139**
مجتمع الدراسة الأساسية	**141**
عينة الدراسة الأساسية	**141**
أدوات الدراسة الأساسية	**144**
كيفية تصحيح أدوات القياس والحصول على الدرجات الخام	**145**
الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج	**146**
الفصل الثامن :عرض نتائج الدراسة الأساسية	
أولا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	**150**
ثانيا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	**155**
ثالثا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	**156**
رابعا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة	**158**
خامسا :عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	**160**
الفصل التاسع :مناقشة نتائج الدراسة الأساسية	
أولا :مناقشة نتائج الفرضية الأولى	**164**
ثانيا :مناقشة نتائج الفرضية الثانية	**168**
ثالثا :مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**170**
رابعا :مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**171**
خامسا :مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	**174**
خاتمة	**177**
صعوبات البحث	**180**
التوصيات والاقتراحات	**180**
قائمة المصادر والمراجع	**182**
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	برمجة الزيارات التفتيشية وتواترها	54
02	مصفوفة العوامل الأولية للمزاج تبعا لجيلفورد	68
03	التشابه في الشخصية بين نوعي التوائم التي نشأت معا أو منفصلة	77
04	التقديرات الوراثية في بعد العصابية كما يقاس بالاستخبارات تبعا لعدد من الدراسات	77
05	العامل الأول والوحيد الدال إحصائيا المستخرج لكلا الجنسين وتشبع القوائم الثلاثة عليه	129
06	العبارات المتضمنة في قائمة العصابية الصورة" أ"	129
07	توزيع عينة الدراسة الأولية حسب الجنس	131
08	توزيع عينة الدراسة الأولية حسب المؤهل العلمي	132
09	توزيع عينة الدراسة الأولية حسب سنوات الخبرة المهنية	132
10	الفقرات المعدلة في استبيان الأنماط القيادية	133
11	قيم" ت "لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين	133
12	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	135
13	معاملات بيرسون بين فقرات البعد والدرجة الكلية للأداة	136
14	توزيع معامل الثبات على أبعاد استبيان الأنماط القيادية	137
15	الفقرات المعدلة في مقياس العصابية	137
16	قيم" ت "لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين	138
17	معاملات ارتباط فقرات قائمة العصابية بالقائمة ككل	139
18	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	142
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	142
20	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية	143
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للأنماط القيادية السائدة	150
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات النمط التسلطي مرتبة تنازليا	151
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازليا	152
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات النمط الحرّ مرتبة تنازليا	154
25	معامل الارتباط بين الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين و العصابية لدى المعلمين	156
26	نتائج اختبار" ت "لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في مستويات العصابية.	156
27	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات العصابية التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.	158
28	نتائج اختبار LSDلدلالة الفروق في العصابية التي تعزى لمتغير الخبرة	158

	المهنية	
29	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الخبرة المهنية.	**159**
30	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات العصابية التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	**160**
31	نتائج اختبار LSDلدلالة الفروق في العصابية التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي	**161**
32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المؤهل العلمي في العصابية.	**162**

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	دور القائد الفعال في قيادة الأتباع حسب درجة الكفاءة والحماس	27
02	نموذج ليكرث في القيادة	30
03	الأنماط القيادية الخمسة حسب نظرية الشبكة الإدارية	32
04	بعد العصابية مقابل الاتزان الانفعالي	60
05	التنظيم الهرمي للشخصية حسب نظرية أيزنك	61
06	نموذج أيزنك في بناء الشخصية في ارتباطه ببعد العصابية	62
07	الأوجه الستة للعصابية حسب كوستا ومكاري	65
08	اختزال أحمد محمد عبد الخالق لبعض عوامل جيلفورد للشخصية	70
09	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأولية حسب الجنس	131
10	مخطط أعمدة لتوزيع عينة لدراسة الأولية حسب المؤهل العلمي	132
11	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأولية حسب سنوات الخبرة المهنية	133
12	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	142
13	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي	143
14	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية	144
15	الرسم الصندوقي للمقارنة بين الجنسين في العصابية	157

مقدمة عامة :

لقد أثار موضوع القيادة اهتمام الباحثين والمفكّرين على اختلاف وجهات نظرهم ومجالات بحوثهم؛ لأنها تؤثر بدورها في منظمات المجتمع تأثيرا واضحا، كما أن القائد الفعال يوجه المنظومة التي يعمل بها إلى تحقيق النجاح والرقي، وتتعدد التعاريف التي تناولت القيادة، إلا أن أغلبها يشترك في تعريفها بأنها القدرة على تحريك الأفراد نحو الهدف؛ ومن خلال هذا التصور يتضح أن للقيادة ثلاث عناصر أساسية ترتكز عليها تتمثل في القائد والأتباع والأهداف، ويعتبر القائد المنشط الأساسي للقيادة، ويكون في الغالب متميزا بصفات ومهارات تأهله لقيادة الأتباع نحو تحقيق أهداف المنظمة التي ينتمون إليها؛ بحيث تكون له القدرة على تحمل مسؤولياتها، ويكون بالضرورة مُلمّا بطرق إنجاز العمل المنوط به، ولها القدرة على التحليل واستخدام معارفه للوصول للغايات المطلوبة؛ ويُحسن طرق التواصل مع تابعيه فيشحن حماسهم، ويُقوّي الروح المعنوية لديهم، ويُوفرّ لهم بيئة تسودها الثقة والاحترام المتبادل.

وفي المجال التربوي يعرف القائد حسب أبو الوفاء بأنه" الشخص الذي يستطيع عادة إذابة الخلافات وحل التناقضات بين أهداف الأفراد وأهداف المؤسسة، وذلك بما يتمتع به من مهارات وقدرة على التأثير والتوجيه ، بالإضافة إلى أنه المسؤول الأول عن جميع جوانب الأعمال الإدارية والفنية في المنظومة التربوية " (أبو الوفاء،2006 : 159)

وفي دراستنا الحالية، فإن المشرف التربوي (المفتش) يعتبر بفضل دوره في السّلم الإداري قائدا تربويا له اتّصال مباشر مع المعلمين يسمح له بقيادتهم من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها؛ والواردة ضمن مهامّه في المنظومة التربوية، كما أن له تأثير كبير في إرشادهم وتقديم المساعدة والنصح لهم وتوجيههم، فالقيادة في مجال الإشراف التربوي تعتبر حلقة الوصل بين المعلمين والمشرف التربوي من أجل تحقيق أهداف المنهاج ومحتوى الكتب المدرسية والرقي بمستوى التلميذ الذي يعدّ محور العملية التعليمية التّعلمية، فالمشرف التربوي كقائد فعال، عليه أن يكوّن معلمين يؤمنون بتصوراته الإستشرافية حول العملية التعليمية، من خلال تسطير أهداف واقعية، يحفزهم على الوصول إليها عن طريق العمل الجماعي التعاوني، الذي يتقمص فيه دور القيادة الرشيدة التي تسعى إلى إحداث التغيير الإيجابي في مفهوم الإشراف التربوي، فلا ننسى أن المشرف التربوي يبذل مجهودات قيّمة لخدمة المنظومة التربوية ويسهم في الرفع من مردوديتها، فهو يساهم في تنفيذ العملية التعليمية من خلال متابعة سير البرامج وفي تكوين المعلمين، وفي إنجاز أدوات التقويم، وفي تنظيم الامتحانات ... الخ. ويرى (يعقوبي 2004) أن" للمفتش، في المقاربة بالكفايات دور يختلف عن الدور التقليدي المألوف المتمثل في المراقبة وتقييم أعمال المعلم

ومحاسبته؛ إنه مطالب بأن يكون قيادة تربوية بمعناها الواسع، أي أن يكون شبه مقيم في المدرسة، يساعد المعلم على تجاوز العقبات والصعوبات وفي تعديل مسار عمله، بدءا بدراسة المناهج وتحليلها، اختيار الوضعيات الإشكالية المناسبة، إعداد استراتيجيات التنفيذ، إزالة الحواجز، توجيه المعلم والأخذ بيده وهو يعمل، مساعدته في تقييم نتائج تلاميذه، إلى غير ذلك من المهام ذات العلاقة الوطيدة بالميدان؛ فمجهوداته يجب أن تنصبّ على تحقيق غايتين أساسيتين وهما تحسين فعالية العمل ونجاعته وتحسين رضا العاملين وترسيخ قناعاتهم "

فالإشراف التربوي في التربية الحديثة لم يعد يسعى إلى الكشف عن عيوب المعلم وتصيّد أخطائه من أجل تأنيبه وإلقاء اللوّم عليه أمام تلاميذه أو العاملين معه؛ بل أصبح على المشرف التربوي (المفتش) أن يدرك الفروق الفردية بين المعلمين من حيث قدراتهم وخصائصهم الشخصية ومستوياتهم الأدائية، وعليه أن يُنوّع أساليبه الإشرافية بما يتوافق مع تلك الفروق والمواقف التعليمية التي تصادفه؛ دون إسراره على إتّباع نمط واحد مع جميع المعلمين وفي بيئات مختلفة؛ ولا تتحقق أهداف الإشراف التربوي إلا إذا كان المشرف خبيرا وقائدا مُحنّكا يحسن مهارات الاتصال الفعّال ويؤّثر على كفاءة وفاعلية أداء معلمي مقاطعته من أجل الوصول إلى نتائج تُرضي جميع أطراف العملية التربوية، فالمعلم يعدّ الوسيط المعرفي بين التلاميذ والمناهج الدراسية؛ وإعداد نخبة من التلاميذ يتوقف على كفاءات المعلم التي يكتسبها من الميدان التربوي، وتتطور تلك الكفاءات من خلال العمل الإشرافي ... لهذا فالموقف التعليمي التعلمي بحاجة ماسّة إلى مشرف تربوي كفء يمتلك مهارات التخطيط والتوجيه والتنفيذ لمحتوى المناهج التربوية وتجسيدها على أرض الواقع.

" ومع أن المشرف التربوي يؤثر بشكل واضح في سلوك المعلم المهني، إلا أنه قد يوجه المعلم نحو الهدف بطريقة تجعله يشعر بأنه المسيطر تماما على الموقف، وهذا النوع من التفاعل يصون الذات عند المعلم، وهو في الأغلب نمط مستحسن من أنماط الإشراف، وعلى المشرفين أن يدركوا بأن بعض المعلمين لن يستجيبوا لهذا النوع من القيادة الحاذقة ("إيزابيل -دنلاب 1997 : 194)

إن المشرف التربوي (المفتش) بوصفه قائدا تربويا" ينبغي أن تكون لديه القدرة على العمل المستمر لنمو المعلمين في مهنتهم عن طريق إبراز قدراتهم ورعاية ميولهم الخاصة ومساعدتهم في فهم الاتجاهات الاجتماعية السائدة وتغيرها وفي وضع المناهج والبرامج التي تحقق حاجات التلاميذ أفرادا أو جماعات واستمالتهم وترغيبهم في التعرف على أحدث طرق التدريس وأكثر وسائله حداثة لتجريبها والعمل بما يناسب منها (تركي،1990: 484)

ويحتك المشرف التربوي مع المعلمين بواسطة أساليب إشرافية متعددة كالزيارات الصفية والندوات التربوية؛ ونمط قيادة المعلمين وفق تلك الأساليب يختلف من مشرف إلى آخر؛ فمنهم من يجعل المعلم طرفا فعالا في العملية التعليمية التعلمية بحيث يشركه في اتخاذ القرارات ويأخذ برأيه في المواقف التعليمية؛ وبعض المشرفين لا يظهر دورهم بحيث يقومون بتبليغ المعلمين بالقرارات والمناشير الوزارية ولا يتدخلون في العمل الإشرافي؛ بل يتركون حرية التصرف للمعلم؛ على عكس المشرفين التربويين الذين يجعلون من سلطتهم سلاحا للتحكم في المعلم؛ ويقوم تنفيذ قراراتهم دون مناقشتها أو أخذ رأيه فيها.

إنّ هذه الأنماط القيادية تجعل المعلمين يختلفون في كيفية التعامل معها وتقبلها؛ بحيث يكونون في صراع من أجل إرضاء المشرف التربوي وإحداث توقعات جيّدة عن أدائهم التربوي، وقد يحقق النمط القيادي رضا بين الطرفين ويهيئ بيئة مناسبة لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية؛ وقد يكون عكس ذلك فيحدث خللا في الاتزان الانفعالي للمعلمين يؤثر على سير العملية التربوية؛ ومن العوامل التي تعيق الصحة النفسية التي تمثل توافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين لدى المعلم نجد مفهوم العصابية/الاتزان الانفعالي الذي يعرفه عبد الخالق بأنه" بعد ثنائي القطب على شكل متصل يجمع بين مظاهر حسن التوافق والنضج أو الثبات الانفعالي في طرف، وبين اختلال هذا التوافق وعدم الثبات الانفعالي في الطرف المقابل (عبد الخالق 1993: 28).

ففي الدراسة التي أجراها زبدي (2002) حول سيكولوجية المدرس الجزائري خلص إلى أن العوامل المهنية المختلفة تؤثر على معنويات عينة المدرسين الجزائريين وحالتهم النفسية، كما توصل إلى أن" الفروق الملاحظة في قلق الحالة لدى المدرسين ترجع في الأصل إلى بعد العصابية والاتزان، وليس إلى الصحة والمرض لأن أثر البعد دال جدا ويساوي (F=77.60)
بينما أثر عامل الصحة بهذه الصورة أصبح غير دال ، (زبدي،2007 : 256).

كما توصل أيضا إلى أن التفتيش التربوي من العوامل الضاغطة على المدرس،" حيث أن 54.80 % من المدرسين المرضى يرون أن التفتيش لا يتم بشكل موضوعي وتربوي، إلى جانب نسبة 54.70 % من الأصحاء، في مقابل نسبة 45.20 %من المرضى، إلى جانب نسبة % 45.30من الأصحاء ترى عكس ذلك، أي أنه موضوعي وتربوي، وقد أظهر التحليل الإحصائي لهذه النتيجة بحساب كا 2 التي تساوي (09.966) على أن الفروق بين الفئتين دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.01$) (زبدي 2007 : 256) وبالتالي يمكن القول أن التفتيش التربوي كعامل مهني ضاغط في حياة المعلم يؤثر على معنوياته وحالته النفسية بصورة سلبية.

وتعتبر نظرية أيزنك من النظريات التي لها تصورات بعدية تفترض وجود أبعاد أو عوامل

للشخصية من بينها عامل العصابية الذي يمثل متصلا كما ذكرنا سابقا ، ولكل فرد درجة على هذا المتصل، بمعنى أن الاختلاف في هذا العامل كمّي وليس نوعي؛ ويميل ذوو الدرجات العليا على مقاييس العصابية إلى أن تكون استجاباتهم الانفعالية مبالغا فيها ويكونون أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات العصابية، على عكس الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية على طرف الاتزان الانفعالي والذين يتسمون بالهدوء ولهم القدرة على التحكم في انفعالاتهم.

ويرى الحفني (1999) أن" الشخص العصابي لا يحل صراعاته بالسهولة أو التلقائية اللتين يأتي بهما السوي المواقف التي عليه فيها أن يختار بين بدائل، وهو يقف بين اختياراته مترددا تبهظ مسؤولية الاختيار لنفسه ، فيزيد قلقه وتوتره، ويعمّق التناقض العصابي الذي يعيشه (الحفني، 1999: 144).

ويمكن النظر إلى العلاقة بين الأنماط القيادية للمشرفين التربويين) المفتشين (والعصابية لدى المعلمين من خلال مدى تقبل المعلم واستعداده نفسيا للقيام بدوره من خلال كل نمط قيادي قد يمارس عليه ؛ حيث أن النمط القيادي الديمقراطي يعطيه فرصة للمشاركة الفعّالة وإبداء رأيه ويقدّر مجهوده ويراعي الظروف التي يؤدي من خلالها أعماله ... وهذا الدور ينعكس على حالته النفسية بمقدار يختلف عن دوره من خلال النمط القيادي التسلطي الذي يجبره على الانصياع لأوامر المشرف التربوي وتطبيق تعليماته بحذافيرها دون مناقشتها أو يكون شريكا في اتخاذ القرارات، ويختلف أيضا من خلال دوره في النمط الحر الذي يعطيه الحرية المطلقة في التصرف، ويترك لديه إحساسا بإهمال المشرف التربوي لأعماله وعدم إعطائها الأهمية اللازمة، وبالتالي فإن المشرف التربوي عليه أن يراعي خلال قيادته للمعلمين اعتبارات عديدة تقوم على العلاقات الإنسانية، وعلى اختلاف بيئات العمل والفروق الفردية بين المعلمين؛ وبالضرورة عليه أن يكيف نمط قيادته مع طبيعة الموقف التربوي وطبيعة المعلمين وظروفهم البيئية والاجتماعية والشخصية ...الخ، حتى تتضافر الجهود ويكون لمخرجات العملية التعليمية التعلمية الأثر الإيجابي على المسار الدراسي للتلميذ الذي يعدّ محورها الأساسي.

من خلال كل ما تم ذكره، يتبين لنا أنه على المشرف التربوي أن ينظر للمعلم كعنصر أساسي في العملية التعليمية التعلمية، يحتاج إلى أن يلتفت إليه ويشجعه ويحفزه معنويا، ويثير دافعيته ويحترم إنسانيته وميوله واتجاهاته، بالموازاة مع تهيئة بيئة تربوية تدفعه للنمو الذاتي والمهني، وتلبي حاجاته لنمو رصيده المعرفي من أجل تحسين أدائه والرفع من مردودية نواتج العملية التعليمية وفعاليتها.

كما يجب على المشرف التربوي(المفتش) أن يحدد موقعه في وسط هذه المنظومة (معلمين

متعلمين مؤسسات تربوية العملية التعليمية)، حتى يكوّن تصورا واضحا حول الدور الذي يلعبه في تحقيق الانسجام داخلها، وتنشيط جميع أطرافها بعيدا عن الأساليب التسلطية المتمثلة في التفتيش والمراقبة والزجر والتأنيب ... الخ، والتحلي بأساليب تقديم النصح للمعلم والأخذ بآرائه وانشغالاته في المواقف التعليمية التعلمية، وإرشاده وتطوير كفاءاته المهنية وفعاليته في التدريس لتحقيق النجاحات المأمولة.

وبالتالي يمكننا القول بأن فعالية المشرف التربوي تكمن في إعطاء الأهمية لجميع العوامل التي تتدخل وتتحكم وتؤثر على السير الحسن للعملية التعليمية، بحيث أن مهمته في تكوين المعلمين يجب أن تتماشى مع طبيعة ظروف عملهم والإمكانيات المادية والمعنوية المتوفرة لديهم.

ومن أجل التمكن من إنجاز هذا البحث سيتناول الباحث الدراسة الحالية في تسعة فصول إضافة إلى مقدمة عامة للبحث، ونوجز هذه الفصول فيما يلي:

الفصل الأول :تضمن دواعي وأسباب القيام به، وتحديد الإشكالية والتعريف بالمصطلحات الأساسية للبحث، وصياغة فرضياته، وتحديد أهدافه وأهميته ونطاق وحدود إنجازه

الفصل الثاني :سيتناول القيادة التربوية، حيث أشار إلى تعريف القيادة لغة واصطلاحا، وخصائص القيادة التربوية ومتطلباتها، وأنماطها، والنظريات التي تناولتها وتطبيقاتها التربوية.

الفصل الثالث :سيتضمن الإشراف التربوي، حيث تم التعريف به لغة واصطلاحا، ثم ذكر أساليبه ومرتكزاته القيادية، والسمات الشخصية والمهنية للمشرف التربوي، ومشاكل ومعيقات الإشراف التربوي،واختتمه بإعطاء صورة عنه في الجزائر.

الفصل الرابع :سيعرض العصابية، بدءا بتعريف الشخصية وأبعادها الأساسية حسب نظرية أيزنك، ثم تطرق إلى العصابية كبعد من هذه الأبعاد من حيث تعريفها، وإعطاء صورة وصفية للدرجة المرتفعة على هذا البعد، والطبيعة العاملية له، والأساس الاجتماعي والبيولوجي للعصابية.

الفصل الخامس :سيناقش المرحلة الابتدائية في ضوء ما تنص عليه قوانين التشريع المدرسي الجزائري.

الفصل السادس :سيحتوي على الدراسات السابقة حول الموضوع، منها ما تعلق بالأنماط القيادية، ومنها ما تعلق بالإشراف التربوي، وأخرى تناولت العصابية، واختتمها الباحث بوضع تعليق عليها.

الفصل السابع :سيتناول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزئين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الأولية من حيث ذكر الغرض منها والأدوات المستخدمة فيها، إضافة إلى مكان وزمان إجرائها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها من حيث متغيرات الجنس

والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة المهنية، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وكيفية القيام بها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأدوات المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها و إعطاء الدرجات الخام، والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج.

الفصل الثامن :سيعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الأساسية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

الفصل التاسع :ستناقش فيه النتائج المتوصل إليها في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة وواقع الإشراف التربوي في الجزائر، ثم سيتبع ذلك بخلاصة عامة وتذكر صعوبات البحث، وتوضع التوصيات والاقتراحات المنبثقة من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

الفصل الأول : مدخل الدراسة

أولا :دواعي وأسباب اختيار البحث

ثانيا :تحديد إشكالية البحث

ثالثا :صياغة إشكالية البحث

رابعا :فرضيات البحث

خامسا :المصطلحات الأساسية في البحث

سادسا :أهداف البحث

سابعا :أهمية البحث

ثامنا :نطاق البحث وحدوده

الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة

أولا :دواعي و أسباب اختيار البحث

يقول ميشال بو" :(2005) إن أنتم محفزّون، وإن أنتم حددتم نوع الرسالة التي تريدون إنجازها والمرتبطة بطموحاتكم وتطلعاتكم المهنية، خاصة في التعليم أو البحث، وإن كان بمقدوركم تكريس بعض السنين من حياتكم لإعدادها، حينها فما عليكم إلا الالتزام بتحضير رسالة ، ومن المهم وبالتالي يمكن القول بأن لكل بحث دوافع تثيراختيار موضوعكم بدقة وعناية (Beaud,2005 : 18)

فضول الباحث للقيام به وذلك للكشف عن المسببات التي أثارت المشكلة من أجل التوصل إلى وضع حلول إجرائية للتقليل من سلبيات الظاهرة المدروسة وتعزيز إيجابياتها.

و خلال الموسم الدراسي (2011- 2012) عملت في إطار عقود ما قبل التشغيل بمدرسة ابتدائية تابعة لمديرية التربية لولاية تيارت ؛ وأخذت بعض الملاحظات على عدد من الزيارات التربوية من قبل المشرف التربوي(المفتش) وانبثقت لي عدة تصورات فيما يخص العلاقة مشرف تربوي (مفتش) معلم من حيث العلاقات الإنسانية و أساليب المعاملة في إطار النمط القيادي الممارس من قبل المشرف التربوي، فلاحظت وجود بعض الفوارق في تقبل المعلمين للوضع المعاش و أنماط القيادة الممارسة عليهم وانعكاساتها على الحالة النفسية لديهم؛ حيث أنهم يختلفون في أشكال استجاباتهم وردود أفعالهم الوجدانية، نتيجة ما يتعرضون له من انتقادات من المشرف التي ربما يرونها غير موضوعية وتمس شخصهم بصورة مباشرة، هذا ما دفعني لإجراء هذا البحث للكشف عن النمط القيادي الممارس لدى المشرف التربوي والذي يحقق لدى المعلمين الاتزان الانفعالي ويقلل من العصابية لديهم؛ كون ذلك سيؤدي إلى فعالية العملية التعليمية التعلمية والتي تخدم المتعلم بالدرجة الأولى لأن كل الإمكانيات المسخرة من طرف الهيئات الوصية ما هي إلا خدمة له.

ثانيا :تحديد إشكالية البحث

يساهم الإشراف التربوي بنسبة كبيرة في النمو المهني المستمر للمعلمين؛ ويساعدهم على الاطّلاع على مستجدات المناهج وطرق التدريس، وكيفية تطبيقها على أرض الواقع من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية .ويرى زبدي أن " الإشراف الفني (أو التفتيش) يمثل المجهود الذي يبذله المسؤول عن هذه المهمة التربوية لاستثمار وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمدرسين في المدرسة، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما حسنا و يؤدونها بصورة أكثر فعالية،

حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثماره، وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع (زبدي2007: 143).

كما يرى عبوي " أن الإشراف الفني يعنى به أنه الوسيلة التي يتم بها تقييم وتقدير جهد المعلم في العملية التعليمية من خلال ما يقوم به من أعمال متنوعة ذات صلة بمادة تخصصه وتهيئة الظروف المناسبة لأداء عمله بنجاح، وذلك بهدف توجيه المعلم لإتباع أحسن أساليب التدريس وتشجيعه على ابتكار طرق جديدة لتحقيق أهداف مادته ومعاونته على حل ما قد يعترض تلاميذه من مشكلات خاصة بهم وكذلك العمل على استمرار نموه العملي ، وبالتالي فإن الإشراف الفني عملية متابعة مستمرة لعمل المعلم و أنشطته التربوية (عبوي،2007 : 31) .

ولقد أعطت الإصلاحات المعمول بها في المنظومة التعليمية تصورا آخرا للمعلم بحيث أصبح عليه" أن يكون بالضرورة مبدعا، مستقلا بذاته، مصغيا لتلاميذه، منشطا أكثر مما هو مبلغ للمعارف أو محاضر أو قارئ للمذكرات، كما يضع التلميذ في وضعيات للتعلم تدفعهم إلى تجنيد مختلف الموارد للقيام بما هو مطلوب منهم (قاسمي 2004 : 15).

وبالتالي فإن المعلم يقوم بتسخير إمكانياته في تلبية حاجيات التلاميذ؛ من خلال تقديم الأنشطة التعليمية المقررة في المنهاج والكتاب المدرسي، كما يساعدهم على استخدام وسائط التعلم المتعددة لتنمية مهاراتهم وتطوير قدراتهم حتى يكونوا فعالين في مجتمعهم، ويحتاج المعلم للقيام بالعمل المنوط به إلى مساعدة المشرف التربوي في تقييم طرائق التدريس والمقرر الدراسي، وتقويم أسلوبه في العمل والتعرف على جوانب القوة والضعف لديه واقتراح الحلول المناسبة لذلك. والمشرف التربوي بفضل موقعه في هرم المنظومة التربوية؛ له سلطة على المعلمين من أجل تحقيق الأهداف التي يمليها عليه مركزه القيادي؛ فالسلطة ضرورية للمشرف التربوي؛ ولكن عليه أن لا يبالغ في استخدامها حتى لا يفرّق المعلمين من حوله ويواجه عقبات في سبيل تحقيق ما يصبو إليه ، فالقائد الفعال يستخدم طرق الإقناع ويقلل من استعمال الدور التسلطي الذي يعيق عمليات التواصل ويشكل تهديدا للتابعين؛ وبالتالي فإن تحقيق أهداف عملية الإشراف التربوي يتطلب وجود بيئة يسودها الاحترام المتبادل والتعاون المشترك بين المشرف التربوي والمعمين، فالإشراف التربوي عملية إنسانية اجتماعية تربوية هادفة؛ يعدّ المعلم طرفا فيها فلا يمكن إهماله أو التقليل من قيمته، أو إنكار نشاطاته ومواهبه؛ فالإشراف الفعال هو الذي يشعر المعلمين بأهميتهم ودورهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

والمشرف التربوي بفضل خبرته الميدانية يساعد المعلم في استخدام أساليب التقويم، ويشجعه على استعمال أساليب التعزيز والتحفيز، وإثارة دافعية التلاميذ للتعلم، كما يقدّم له الطرق

المناسبة لمعالجة المشكلات التربوية التي تواجهه؛ وبالتالي يساهم في تحقيق نموه المهني الذي يمكنه من تكثيف جهوده لتحقيق أهداف العملية التربوية؛ ويقوم المشرف التربوي بهذه المهام من خلال أساليب إشرافية متعددة كالزيارات الصفية، والندوات واللقاءات التربوية؛ ويختلف المشرفون التربويون في إدارتهم لهذه الأساليب فمنهم من يحقق رضا المعلمين ويتفاعلون معها بإيجابية تعود بالفائدة على دورهم التربوي، وقد تولدّ لديهم توترا وضغوطا نفسية نتيجة النمط القيادي الذي يتبعه المشرف التربوي .

واختيار النمط القيادي في التعامل مع المعلمين يتوقف على عدّة اعتبارات كقدراتهم وخبراتهم في مهنة التعليم، وظروف البيئة التي يعملون بها ... الخ، ويختلف المشرفون التربويون على اختلاف تكوين شخصياتهم في قيادة المعلمين؛ فمنهم من يسعى إلى احترام شخصية المعلم ويعطيه الحرية لإبداء رأيه ويتناقش معه في الأمور التربوية، ويشجّعه على العمل وينمي لديه روح التعاون، في حين أن البعض الآخر من المشرفين التربويين يعتمدون على مركزهم في الهرم الإداري؛ بحيث لا يفتحون باب الحوار والنقاش مع المعلمين، ويكونون أكثر تعصبا في آرائهم، ولا يراعون مشاعر العاملين معهم؛ وهناك مشرفون تربويون ينحصر دورهم في إيصال المعلومات كما هي، ويتركون الحرية كاملة للمعلمين للتصرف، ولا يتدخلون إلا إذا طلب منهم كذلك.

هذه الأنماط القيادية لتي ذكرناها سابقا؛ قد تترك انطباعا في نفسية المعلمين، وتؤثر في شخصياتهم وفي مواقفهم تجاه المشرف التربوي؛ وقد تولدّ لديهم حسرة وألما في الجانب النفسي قد يؤثر على نموهم المهني، فالنمط القيادي الفعال غالبا ما يظهر أثره في سلوك المعلمين وأدائهم بشكل فعال، كما أنه ينعكس على مستوى الصحة النفسية لديهم ورضاهم عن العمل، والتقليل من تعرضهم للإصابة بالاضطرابات النفسية التي تؤثر سلبا على مسارهم المهني وفي تعاملهم مع التلاميذ، وعلى المشرف التربوي أن تكون له القدرة على فهم الخصائص النفسية للمعلمين وتقدير جهودهم والاعتراف بقدراتهم، وتقبل آرائهم وأفكارهم، وإعطائهم الفرصة من أجل المشاركة في وضع حلول للمشكلات التي تواجههم؛ وذلك حتى يعزز الروابط بين كافة أفراد العملية التعليمية.

ومن المواضيع التي تشمل العوامل التي تعيق الصحة النفسية نجد موضوع العصابية التي تعد من أكثر المفاهيم التي خضعت للدراسة والبحث في تراث علم نفس الشخصية، والعصابية عكسها الاتزان الانفعالي؛ فالأفراد المتزنون انفعاليا يتسمون بالهدوء، والقدرة على التحكم في الانفعالات، والقدرة على مواجهة الضغوط المهنية، والتغلب على أية صعوبات تواجههم، الأمر الذي يكفل لهم التمتع بالصحة النفسية، في حين أن الأفراد العصابيين غالبا ما يعانون خللا في

أساليبهم المعرفية، كما أنهم عرضة للإصابة باضطرابات نفسية مختلفة كالاكتئاب والإحباط ... الخ.

ويسعى البحث الحالي للكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين وعلاقتها بدرجة العصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من أجل اقتراح حلول للوصول إلى النمط القيادي المناسب الذي يقلل من العصابية لدى المعلمين ويحقق لهم صحة نفسية تتسم بالاتزان الانفعالي و تمكنهم من توظيف كامل قدراتهم ومهارتهم في خدمة التلميذ.

ثالثا :صياغة إشكالية البحث

تمحورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:

ما علاقة الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين بالعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت ؟

ومنه تفرعت الأسئلة التالية:

1- ما الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت ؟
2- هل هناك علاقة بين الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

رابعا :فرضيات البحث

1- الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت هي على التوالي :النمط التسلطي ثم النمط الديمقراطي ثم النمط الحرّ.
2- توجد علاقة ارتباط طردية بين الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح المعلمين ذوي الخبرة المهنية أكثر من 15 سنة.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين دون البكالوريا.

خامسا :المصطلحات الأساسية في البحث

أ - النمط القيادي :هو مجموعة أنشطة و مهام يقوم بها المشرف التربوي (المفتش) وفق أنماط سلوكية محددة في تعامله مع المعلمين ويتأثر سلوكهم بها، ويمكن من خلالها التعرف إلى أنماطه القيادية التي سيتم قياسها في الدراسة الحالية من خلال العبارات التي ستتضمنها أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض؛ وذلك في ثلاث أنماط هي:

الإشراف التسلطي :إن هذا النوع من الإشراف ينبثق من كون الموجه أكثر إعدادا وخبرة في ميدان التربية والتعليم وأعرف بالأساليب والطرق المناسبة، وهذا يخول له السلطة ويجعله الآمر والناهي، وما على المعلم إلا أن يطبق الخطط والتعليمات التي يقررها المفتش دون نقاش، وهو الذي يرسم خطة العمل ويحدد طرق تنفيذها، وأن هذا المشرف يهتم عادة بالاجتماعات لا لمناقشة خطة العمل ودراستها بل لتبليغهم آراءه وأفكاره.

الإشراف الديمقراطي :إن هذا النوع من الإشراف يركز على العلاقات الإنسانية، ويراعي الجانب السيكولوجي ممن يعملون معه، فهو يستمد معناه وأبعاده من طبيعة العملية التعليمية، ومن حاجة المعلم للنمو المستمر، فاتساع مجالاته خارج قاعة القسم، فلم يعد يقتصر عمله على تقويم عمل المعلم بل على عمل توجيه القوى المختلفة التي تؤثر في تربية التلاميذ، ووضع نصب عينيه الاهتمام بمساعدة القائمين على التربية وليس تقويمهم فحسب، وغدا الإشراف مهنيا وتربويا ونفسيا في آن واحد.

الإشراف الحر :يعتقد في هذا النوع من الإشراف التربوي أن الحرية المطلقة تؤدي إلى النجاح، فيعطي المشرف التربوي من خلاله حرية مطلقة لكل من يعملون معه؛ أي أن المعلم حر في استعمال أساليب وطرائق التدريس حسب ما يراه مناسبا.

ويعرف النمط القيادي إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المشرف التربوي (المفتش) على مقياس الأنماط القيادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، ويكون هذا النمط القيادي سائدا في اتجاه المتوسط الأعلى من بين الأنماط الثلاث.

ب - العصابية :تعرف العصابية بأنها الاستعداد للإصابة بالاضطراب العصابي (النفسي) إذا تعرض الفرد للضغوط في حياته.

وتعرف إجرائيا في البحث بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس العصابية من مقياس أيزنك للشخصية الصورة" أ "الذي تمت إعادة صياغته في الدراسة الحالية، ويكون أكثر عصابية كلما ارتفعت درجته عن المتوسط وأكثر اتزانا انفعاليا كلما انخفضت درجته عن المتوسط.

ت - المعلم" :هو المسؤول الأول عن تناول المادة الدراسية وتوفير الجو المناسب لاستغلالها لتحقيق نمو التلاميذ والاستفادة منها على أفضل صورة، طبقا لأهداف المنظومة التعليمية "(زبدي 2007 : 46) ويعرف في هذه الدراسة بأنه كل معلم بصفة (أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية، أستاذ مكون) يعمل بالمدارس الابتدائية لولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2016 -2017 .

ث - المشرف التربوي(المفتش) : هو المفتش بصفة اختصاص المواد الذي يزور المدرسة بين حين وآخر لتوجيه النمو المستمر للمعلمين.

ج - المرحلة الابتدائية :هي المرحلة التي تتركز حولها الدراسة الحالية، فهي الركيزة الأساسية في حياة الطفل التعليمية؛ لتأثيرها في بقية المراحل الأخرى، إذ تتشكل من خلالها خبراته ومعلوماته ، والسن القانوني فيها يبدأ من سن السادسة ويستمر التعليم فيها لمدة خمس سنوات تتوزع على ثلاثة أطوار:

الطور الأول :ويشمل السنتين السنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي ويسمى طور الإيقاظ والتدريب مما يسمح للتلاميذ بالبناء المتدرج لتعلماتهم القاعدية.

الطور الثاني :ويشمل السنتين السنة الثالثة ابتدائي والسنة الرابعة ابتدائي ويتم الانتقال من مستوى إلى آخر بقرار من الفريق التربوي لكل ملحقة بعد دراسة نتائج التلاميذ وتقويم أعمالهم خلال السنة.

الطور الثالث :ويشمل السنة الخامسة ابتدائي؛ حيث تتوج نهاية التمدرس في الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح.

سادسا :أهداف البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى إظهار النمط القيادي للمشرف التربوي(المفتش) و الذي يعمل على التقليل من العصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مما يساهم في الديناميكية الإيجابية بين أطراف العملية التربوية والتي تسعى دوما إلى زيادة فعالية الأداء المهني وإلى جانب ذلك تهدف الدراسة إلى:

أ- التعرف على النمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت.

ب- التعرف على الفروق في العصابية لدى المعلمين تبعا لبعض المتغيرات (الجنس، الخبرة المهنية، المؤهل العلمي) .

ت- التعرف على العلاقة بين النمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم.

سابعا :أهمية البحث

للإشراف التربوي أهمية كبيرة في العملية التربوية لما يقدمه من خدمات لمختلف أطرافها؛ وهذا ما يستوجب توافر قدر كبير من الكفاءة والفعالية في أنماط القيادة من أجل إحداث التوافق بين النمط القيادي والصحة النفسية لدى المعلمين؛ وتكمن أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن النمط القيادي لدى المشرفين التربويين بمديرية التربية لولاية تيارت وعلاقته بالعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية؛ بالإضافة إلى ذلك فإن أهمية هذه الدراسة تتحدد في أنها:

تزود المشرفين التربويين بالمعلومات المفيدة عن النمط القيادي السائد لديهم وعن مستوى العصابية للمعلمين والتي قد تساعدهم في إعداد الخطط والبرامج التي تهدف إلى تطوير مهاراتهم القيادية التي تؤدي إلى تحقيق أعلى مستويات ممكنة من الصحة النفسية للمعلمين.

مساعدة المشرفين التربويين على فهم أفضل لأنماط السلوك القيادي وعلى كيفية التواصل والتعامل مع المعلمين في محيط العمل.

تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى إثراء العملية التعليمية التعلمية، وتحسن أداء المشرفين التربويين لتقديم الخدمات المناسبة للمعلمين والوصول إلى واقع تربوي أفضل.

تعطي إضافة من أجل إعادة النظر في تكوين المشرفين التربويين أثناء الخدمة وتزويدهم بالقدرة على تحريك المعلمين نحو الأهداف المنشودة بطريقة تراعي الجانب النفسي لهم.

ثامنا :نطاق البحث و حدوده

من حيث العينة :معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت.

من حيث الزمان :سيجري الباحث الدراسة الأساسية للبحث ابتداء من السنة الجامعية 2016 – 2017 .

من حيث المكان :سيتم إجراء البحث الحالي بمديرية التربية لولاية تيارت.

من حيث الأهداف :سيسعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على النمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت.
- التعرف على الفروق في العصابية لدى المعلمين تبعا لبعض المتغيرات (الجنس، الخبرة المهنية، المؤهل العلمي) .
- التعرف على العلاقة بين النمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم.

من حيث أدوات البحث :سيقوم الباحث في الجانب التطبيقي من البحث بتطبيق الأداتين التاليتين:

- استبيان الأنماط القيادية.
- مقياس العصابية.

الفصل الثاني : القيادة التربوية

أولا :تعريف القيادة

1- لغة.

2- اصطلاحا.

ثانيا :خصائص القيادة التربوية ومتطلباتها

1- العنصر الأساسي في القيادة هو الإنسان.

2- القيادة التربوية هي قيادة جماعية.

ثالثا :الأنماط القيادية

1- النمط القيادي الديمقراطي.

2- النمط القيادي التسلطي.

3- النمط القيادي الحر.

رابعا :نظريات القيادة وتطبيقاتها التربوية

1- نظرية الرجل العظيم أو نظرية الوراثة.

2- نظرية السمات.

3- النظرية الموقفية.

4- نظرية القيادة التحويلية.

5- النظريات السلوكية.

الفصل الثاني : القيادة التربوية

تمهيد:

يكتسي موضوع القيادة التربوية اهتماما بالغا لدى العاملين في القطاع التربوي، فالقيادة التربوية الفعّالة لها أهمية كبرى في نجاح الإدارية التعليمية، من خلال التأثير في سلوك المعلمين نحو الالتزام بواجباتهم والانتماء للمؤسسة التي يعملون بها، ممّا يولد مؤشرات توحي بتحقيق الأهداف التي ترضي جميع الأطراف، والوصول إلى الرقيّ بمستوى التلميذ الذي يعدّ محور العملية التعليمية التعلمية، وسنستعرض في هذا الفصل تعريف القيادة، ثم ننتقل إلى تحديد خصائصها ومتطلباتها، كما سنتناول بالشرح الأنماط القيادية الثلاث (الديمقراطي، التسلطي، الحر) ثم في الأخير نعرّج على ذكر نظريات القيادة وتطبيقاتها التربوية.

أولا :تعريف القيادة

لغة" :القود "في اللغة نقيض" السوق "يقال :يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها وعليه فمكان القائد في المقدمة كالدليل والقدوة والمرشد (عايش 2010 : 141).

اصطلاحا :تتعدّد تعريفات القيادة كونها تتع لّق بطبيعة الشخصية الإنسانية وسلوك.

القائد وتابعيه وحاجاتهم والأهداف التي يسعون لتحقيقها، ومن بين هذه التعريفات نذكر ما يلي:

حيث يعرف عياصرة علي (2006) القيادة بأنها" عملية التأثير وإلهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية دون حاجة إلى استخدام السلطة الرسمية (عياصرة،2006 : 78) ، نستخلص من هذا التعريف أن القيادة الفعالة تتمثل في مدى قدرة القائد في تحريك الدوافع الداخلية للأفراد من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، ولا يتحقق ذلك من خلال فرض سلطته وإنّما بسلاسة شخصيته في التعامل معهم وتحفيزهم لتحقيق الانتماء الفعلي للجماعة.

ويرى ڤوراية (2007) القيادة بأنها" :كيفية التخطيط للهدف، وذلك لإعطاء الآخرين الاتجاه من خلال معرفتهم ما مطلوب عمله في سياق الرؤية المستقبلية وكيفية ترجمتها إلى واقع بما يسمح أن يحصل لتحقيق النجاح (قوراية،2007 : 27)

وهو يعطي بذلك مفهوما أكثر إجرائية للقيادة من خلال رسم الخطة بين القائد وتابعيه للوصول إلى هدفهم المنشود، وذلك من خلال توزيع المهام بينهم، وجعل نظرتهم المستقبلية أكثر قابلية للتطبيق الفعلي في الميدان، ويتجلى في سياق هذا التعريف التغاضي عن الجانب الإنساني للأفراد، وجعلهم يطبقون تعليمات القائد بحذافيرها لتحقيق الهدف المطلوب.

ويعرف زايد (2008) القيادة بأنها" :فنّ التعامل مع النّاس، وتعني القدرة على كسب احترامهم وطاعتهم وثقتهم وتعاونهم (زايد،2008 : 158) .

ويعني هذا التعريف أن القيادة تتطلب القدرة على التجديد الدائم والبحث المتواصل والإبداع والتخطيط المحكم، واستغلال الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة أقصى ما يمكن، وكل هذا يندرج في إطار العلوم الإدارية والتنمية البشرية، والقائد الذي يتصف بهذه القدرات والخصائص يتيسّر له كسب ودّ تابعيه واحترامهم وطاعتهم والثقة المتبادلة بينه وبينهم، وتعاونهم معه في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة.

ويعرف العجمي (2008) القيادة بأنها " القدرة على التأثير في سلوك العاملين والتي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه (العجمي،2008 : 19) .

ومن خلال هذا التعريف نستخلص أن الجانب الإنساني مهمّ في تحقيق مكاسب القيادة، فالقائد الذي يحسن توطيد علاقاته الإنسانية مع تابعيه، ويؤثر في نفسيتهم بشكل إيجابي، فإنه يتمكن من تذليل الصعوبات التي قد تواجهه أثناء القيام بمهامه، فتسهل لديه القدرة على إيصال تعليماته والليونة في تطبيقها من طرف الأفراد الذين يعملون معهم، فيوجههم بالطريقة المناسبة التي تحقق رغبات جميع الأطراف وتجعلهم يعملون كمجموعة واحدة في سبيل الوصول الهدف الذي يصبون إلى تحقيقه "فالقادة هم أناس يعطون شكلا لأهداف الآخرين وحوافزهم وأفعالهم وبشكل متكرر يبادرون بإحداث التغيير للوصول إلى أهداف قائمة وأهداف جديدة، والقيادة تتطلب قدرا كبيرا من الاستقامة والطاقة والمهارة (ميدلوود، توني، 2010: 17) .

ويعرف مقابلة (2011) القيادة " بأنها استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد ويقتنعون بأهميته، فيتفاعلون معا بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها وسيرها في الاتجاه الذي يحافظ على تكامل عملها؛ وتعرف أيضا بأنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك (مقابلة،2011 : 116) .

ويتجلى من هذا التعريف أن القيادة تجمع بين التخطيط للهدف المرغوب في تحقيقه بطريقة جماعية، عن طريق كسب ودّ أفراد الجماعة من أجل تضافر جهودهم وتكاملها في سبيل السّير في الاتجاه الصحيح للمنظومة؛ وباختصار فالقيادة هي السلوك الذي يقوم به القائد حين يوجّه نشاط تابعيه نحو تحقيق الهدف المتفق عليه.

ويرى دخل الله (2014) أنَّ القيادة حسب المفهوم الحديث ليست ميزة شخصية في شخص القائد وإنما هي دور يقوم به الفرد وهو محصلة عوامل تشمل الفرد والمجموعة وظروف التنظيم (دخل الله،2014 : 114) ؛ بمعنى أن الأهداف مشتركة بين التنظيم والأتباع، والقائد الناجح هو الذي يعمل على ترسيخ هذه القاعدة لدى جماعته؛ حتى يتمكن في الأخير من كسب تعاونهم وتحقيق التوافق بين حاجاتهم وحاجات التنظيم.

نستنتج من هذه التعريفات أن القيادة تعبر نشاطا اجتماعي وإنسانيا مبني على ثلاث عناصر مهمّة وهي القائد، التابعين، والهدف؛ وإذا عرّجنا على عناصر هذا الهرم فإن الهدف يجب أن يكون مشتركا بين التابعين وقائدهم، الذي يجب أن يكون ملمّا بالمهارات الإنسانية التي تمكنه من التعامل معهم، وأن تكون له القدرة على التحفيز والتعزيز لبث روح التعاون والتضامن، كما لا ننسى المكتسبات العلمية والعملية في مجال تخصصه من أجل تحقيق المبتغى، كما يجب أن يتكون لديه إحساس بأنّه عضو في جماعة يهتمّ بانشغالاتها ويقدّر أفرادها، ويسعى جاهدا لتحقيق أهدافها عن طريق رسم الخطط وتوزيع المهام حسب الكفاءات والاستعدادات والإمكانيات المتاحة.

وبما أننا في هذا البحث بصدد التعرف على الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين (المفتشين) ، فإنّ القيادة في الإشراف التربوي تعرّف بأنها قدرة المشرف التربوي على توجيه المعلمين وإرشادهم من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية، إمّا عن طريق التأثير فيهم، ويتجلى ذلك من خلال تطبيق توجيهاته وتقبل آرائه ومناقشتها، أو يضطر أحيانا إلى استخدام السلطة الرسمية في القيام بمهامه.

والمفتش مسؤول عن المعلمين المنضويين تحت مقاطعته، فهو يوجههم، ويسعى إلى تذليل الصعوبات التي قد تواجههم، وبالتالي فإنّه يكيّف طريقته حسب طبيعة المعلمين الذين يتعامل معهم، فمنهم من يوجههم عن طريق التراضي بين الطرفين، ومنهم من يضطر لاستخدام سلطته في توجيهم، إن ذلك يختلف باختلاف طبيعة شخصيتهم وطبيعة شخصية المشرف القائد؛ لكن الهدف يبقى موحّدا وهو تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

ثانيا :خصائص القيادة التربوية ومتطلباتها

تتميز القيادة التربوية بكونها عملية العنصر الأساسي فيها هو الإنسان سواء أ كان قائدا أو تابعا، إضافة إلى ذلك فهي تتصف بأنّها قيادة جماعية تتطلب التعرف على خصائص الجماعة ومكوناتها ... الخ،

ويمكن تلخيص أهم خصائص القيادة التربوية ومتطلباتها فيما يلي:

1- العنصر الأساسي في القيادة التربوية هو الإنسان:

ما يؤكّد أنّ الإنسان يعدّ عنصرا أساسيا في القيادة التربوية، هو أن هذه الأخيرة تتعامل مع التلميذ والمعلم والمدير والمشرف التربوي ومختلف الفاعلين في الميدان التربوي، وتأخذ القيادة أشكالا مختلفة في التعامل مع هذا العنصر الحساس في تحقيق أهدافها، فهناك بعض المشرفين التربويين يركزون على الانضباط الدائم في عملهم والتقيد بالتعليمات، ويتناسون الجانب الإنساني، مما يولدّ سخط المعلمين وتذمرهم من مختلف أشكال التسلط الممارسة عليهم، والبعض الآخر من المشرفين، يرفع الروح المعنوية لدى مرؤوسيه ، من خلال إتباع أساليب الإرشاد والنصح وتذليل الصعوبات من أجل تيسير أدوار المعلم في العملية التعليمية.

وما هو ملاحظ في الفرق بين القيادة التربوية قديما وحديثا، أنها أصبحت أكثر تعاونية بين المعلم والمشرفين على عمله ، حيث أصبح دوره مراقب للعملية التعليمية، ويتقبل التوجيهات التي تعطى له من أجل تحسين أدائه، كما له الحق في المناقشة وإبداء رأيه فيما يخص القضايا التربوية أو المشاكل التي تعيق سبيله في إيصال المادة العلمية للتلميذ؛ وخلاصة القول أن القيادة التربوية الحديثة أصبحت تعطي أهمية بالغة للجانب الإنساني، كونه العنصر الرئيسي في نجاحها والمطلب الرئيسي في الاستمرارية.

فالمشرف التربوي القائد يجب أن تكون لديه مهارات التواصل الفعال، وأن يحسن التعامل مع المعلمين التابعين لمقاطعته، مراعيا في ذلك الجانب الإنساني لديهم، من خلال إبراز قدراتهم ورعاية ميولهم وتنمية استعداداتهم نحو نمو مهني أفضل، وتشخيص المواقف الاجتماعية والمهنية التي يؤدون فيها أدوارهم المهني، حتّى يمتلك الرؤية الشاملة التي تساعده على تقييم المواقف ومعالجة النقائص، ويصل بالمعلمين إلى أرقى مستويات عطائهم، كما يجب أن يكون متمتعا بشخصية جذابة يسعى من خلالها إلى تضافر الجهود في سبيل خدمة العملية التعليمية.

إذن فالقائد التربوي الناجح، هو الذي يعمل على تحقيق رغبات تابعيه، وإشباع حاجاتهم التي تظهر في محيطهم المهني، والابتعاد عن مضايقتهم، والتسلط عليهم من خلال فرض سلطته والإصرار على تطبيق تعليماته وتوجيهاته بحذافيرها دون مراعاة المشاعر الإنسانية لمرؤوسيه ، فالبيئة النفسية لها دور حساس في السير الحسن للقيادة التربوية وتحقيق الأهداف التي تصبو إليها. كما لا ننسى أن القائد التربوي الذي يسهم في تعميق علاقاته بمرؤوسيه ، من خلال الاقتراب منهم ومشاركتهم في المواقف التي تحدث لهم، ومبادلتهم نفس الشعور، وتقديم الحلول التي يراها مناسبة في تخفيف الضغوط عليهم مهما كان حجمها أو طبيعة مصدرها، فإنه بالضرورة سيكون ناجحا في

عمله لأنه بذلك يشعرهم بوجوده الفعلي بفضل تعاونه وتضامنه معهم، وإحساسه بمشاكلهم وما ينتج عنها من عواقب وخيمة قد تؤثر عليهم نفسيا.

2- القيادة التربوية هي قيادة جماعية :

إن هذه الخاصّية تعبّر عن أهمية إجراءات الجماعة وأدوارها في إعطاء الاقتراحات المناسبة في حل المشكلات، فالقيادة الإشرافية الفعالة هي التي تتمكن من التوظيف الجيّد لقدرات أفراد الجماعة، نظرا لما تتمتع به هذه الأخيرة من إمكانات لتحقيق النمو المهني، فمن الواجب على القائد التربوي أن يكون ملمّا بخصائص الجماعة، وأهمية العمل الجماعي، كما عليه أن يقوم بتوزيع الأدوار على جماعته، وأن يحملهم بعض المسؤوليات من أجل تسهيل عمل الجماعة.

وفي الغالب، فإن المشاكل التي تعترض المشرف التربوي تكون ناتجة افتقاره لخصائص وطبيعة الجماعة التي يديرها، وبالتالي لا يجيد التعامل معها، مما يعود بالسلب على أدائها ويعيق السّير الحسن للعملية التعليمية التعلمية.

إن خاصية القيادة الجماعية تعكس وجود علاقات متعددة ومتداخلة بين الأفراد في الوسط التربوي، تتطلب بالضرورة اتصالا فعّالا بين مختلف أطيافها، فمخطئ من يرى أن المعلم يدخل في علاقات تواصل مع تلميذه فقط، لأن هناك علاقات مع الزملاء و الإدارة وأولياء التلاميذ، وإن أي خلل في هذه العلاقات قد يؤثر على الأداء التربوي للمعلم، لذا وجب على المشرف التربوي القائد أن يمتلك المعلومات الكافية عن طبيعة هذه العلاقات، حتى يتمكن من وضع الخطة المناسبة التي تسهل مرور تعليماته إلى مرؤوسيه وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم، وتوطيد علاقاته معهم؛ ولا يتحقق ذلك إلا بتضافر جهود الجماعة التي يتعامل معها.

إن القيادة التربوية الفعّالة تستمد سلطتها وشرعيتها من رضا الجماعة، فالمعلمون الذين يعبرون عن قناعتهم بأفكار المشرف التربوي القائد وجدارته، ومشاركته لهم في الوصول إلى تذليل الصعوبات التي تواجههم، سيسهلون من مهمته في الإشراف عليهم عن طريق الإقناع والرضا وتجاوز النظام التسلطي، فالمشرف التربوي الذي له القدرة على التأثير في جماعة المعلمين سيكون بالضرورة ناجحا في عمله الإشرافي.

ثالثا :الأنماط القيادية

تتعدد تصنيفات الأنماط القيادية، ويختلف القائد في إتباع أحدها وذلك حسب الموقف الذي يواجهه؛ ويمكن وصف هذه الأنماط فيما يلي:

1- النمط القيادي الديمقراطي :

يعتبر النمط الديمقراطي من أكثر أساليب القيادة فعالية، وذلك لعدّة اعتبارات كإشراكه جماعة الأتباع في اتخاذ القرارات، وإعطائهم الحرية في التواصل وتبادل الأفكار، مما يولدّ لديهم الروح المعنوية المرتفعة التي تسمح لهم بالتعلم المستمر من قائدهم، وزيادة ولائهم للمنظومة التي يعملون بها، والتزامهم بتحقيق أهدافها ... الخ.

إنّ القائد الذي يتّبع هذا النمط يناقش جماعته من أجل إصدار القرارات والتعليمات المناسبة، وذلك باستخدام أساليب الترغيب وأشكال التعزيز، والابتعاد عن أسلوب الاحتكار والتسلط ، هذا ما يقوي روح الجماعة ويقضي على الصراعات الداخلية، ويسمح بالاستمرارية في العمل الجاد والهادف.

وفي تطبيق هذا النمط في الميدان التربوي ولنأخذ المشرف التربوي (المفتش) كقائد تربوي، يرى عطاري وآخرين (2005) أنّ" الإشراف الديمقراطي يؤكد على أهمية المدرس الفرد، ويعارض قمع النشاط الفردي، ويقف ضد الأتباع والخوف الذي يميز التفتيش (عطاري وآخرون،2005 :98).

من خلال هذا التعريف نستنتج أن المشرف التربوي الذي يتبع النمط القيادي الديمقراطي يراعي عدّة مبادئ من بينها ما يلي:

1- إعطاء الاعتبار لمشاعر المدرسين وقيمهم وأهدافهم.
2- منح المدرس الحق في التعبير عن أفكاره ومساهمته في رسم الأهداف والخطط في مجال عمله.
3- التركيز على إطلاق وحماية مواهب المدرس الفرد.
4- توطيد الصداقة في العمل الإشرافي مع المعلمين، واعتبار القيادة كمسؤولية مشتركة بينهم وبين المشرف التربوي.
5- الابتعاد عن مختلف أشكال التهديد والترهيب والاستخدام السلبي للسلطة.

إن الإشراف الديمقراطي فعّال ويتّسم بعدّة ايجابيات، لكنّه" لم يخل من العيوب وقد وجهت له كثير من التي رأت أن الإشراف الديمقراطي قد أسئ فهمه وأن بعض "*Miel*" الانتقادات حتى من بعض أنصاره مثل المشرفين قد ذهبوا بعيدا في جهودهم لمساعدة المدرسين على الشعور بالرضا عن عملهم متناسين الوظيفة الرئيسية للإشراف وهي تحسين التعليم (عطاري وآخرون،2005 : 101) .

إنّ المشرف التربوي الذي يعتمد في أسلوبه القيادي الاهتمام بالعلاقات الإنسانية وحاجات المعلمين على حساب أدائهم المهني، يكون قد أخلّ بالأهداف الأساسية للإشراف التربوي، والتي تتمثل في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، لذا وجب الموازنة بين الأداء والسياق الذي يحدث فيه، فالمشرف الناجح هو الذي يكون لديه ثقة عالية بمرؤوسيه ويسمح لهم بالمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات ويولي اهتماما لمشاعرهم، كما لا ينسى في الجانب الآخر إعطاء اهتمامه بمدى تقدمهم ونموهم المهني في سبيل تطوير أدائهم وما يقدمونه في سبيل الرقي بمستوى التلميذ.

2- النمط القيادي التسلطي :

إن القيادة التسلطية هي التي تنفرد بالرأي وتتعصّب لوجهة نظرها، فلا تدع مجالا للاجتهاد أو إبداء الرأي من قبل المرؤوسين الذين يواجهون مواقف الأمر والنهي، ومعرّضون للعقاب في حالة مخالفة تعليمات قائدهم؛ والقائد التسلطي يتميّز بمركزية السّلطة، ويحبّذ القيام بعمله على شكل خطوات إجبارية لا ينبغي الخروج عنها، ويستعمل في ذلك مختلف أشكال التهديد والإجبار، متغاضيا عن مشاعر مرؤوسيه وأحاسيسهم، ومهتّمًا أكثر بالإنتاجية.

ما سبق ذكره من خصائص ومواصفات القائد التسلطي، فإن المرؤوسين يتضايقون من هذا النمط الذي يتخذ من السلطة ذريعة للضغط عليهم وإجبارهم على القيام بالعمل، فقد ينصاعون لأوامره في وجوده، بينما يهملون أدوارهم في غيابه ، وهم بذلك قد يُكوِّنون اتجاهات مختلفة داخل المجموعة، فمنهم من يقترب من القائد طلبا في مودّته وحفاظا على مكانتهم، ومنهم من يتمرّدون على أوامره نتيجة الضغوط المسلطة عليهم، هذه الصراعات والمواقف تهدّد تماسك المجموعة، وتعيق سيرها نحو تحقيق أهداف القيادة.

وفي تطبيق هذا النمط في الميدان التربوي ولنأخذ المشرف التربوي(المفتش) كقائد تربوي فإنه "يكتفي غالبا بالتنظير، ووضع مخططات ومقترحات، ثم يطالب المعلمين بتنفيذها دون أن يسمح لهم بالمشاركة فيها، أو مناقشتها وإبداء الرأي فيها بغض النظر عن عدم اقتناعهم بها، وينتج عن ذلك شيوع مظاهر التسلط من قبل المشرف التربوي تجاه المعلمين (العياصرة،2008 : 77) ، كما أن المشرف التربوي المتسلط في عمله يستحوذ على كل السلطات، ويكون بذلك صاحب الأمر والنهي، ويهتم بعقد الاجتماعات من أجل فرض آرائه وأفكاره، متغاضيا عن أهميّة مشاركة المعلمين ومناقشة مختلف آرائهم من أجل السير الحسن للعملية التعليمية، فهو يضع خطة لعمله تقوم على أساس مقترحات غير قابلة للنقاش، وما على المعلمين إلا تطبيقها بحذافيرها، ودون الإخلال بتعليماته، لأن ذلك يجعلهم عرضة للعقاب ومختلف أشكال التسلط، فالمشرف التربوي

المتسلط في عمله، يحرم مرؤوسيه من إبداء رأيهم ومناقشة أفكاره، والمشاركة في القرارات التي يتخذها، لأنّه يراهم أقل قدرة ومهارة.

إن النمط القيادي الذي يغلب عليه مظاهر التسلط، يؤثر سلبا على اتجاهات المعلمين نحو العملية التعليمية، لأنه يعيق التواصل الفعال بينهم وبين المشرف التربوي، كما يحرمهم من المشاركة وإبداء آرائهم، ويقيّد حرياتهم في التّصرف، وقد ينتج عن ذلك كله أن يكون التلميذ ضحية الصّراع القائم بين المشرف التربوي والمعلم.

3- النمط القيادي الحرّ :

إن النمط القيادي الحرّ يختلف عن النمطين الذين ذكرناهما سابقا، فالقائد هنا يتخلى عن دوره في التّوجيه وتحمّل المسؤولية والمتابعة، فهو يعطي للمرؤوسين الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة، ولا يتدخل في رسم الأهداف والخطط إلا بطلب منهم، وكأنه بذلك يفوّض لمرؤوسيه الصلاحيات والمسؤوليات كاملة، من خلال ترك حرية المبادرة في التّصرف، وتأثيره في المجموعة يكون في إطار محدود لأنّه يتبنى سلطة عدم التّدخل.

وفي تطبيق هذا النمط في ميدان الإشراف التربوي يرى العبيدي (2010) أنّ" المشرف التربوي يتيح لكل من يعملون معه حرية مطلقة، حيث يفعل كل فرد ما يراه ملائما بطريقته الخاصة، فيؤدي ذلك إلى فوضى ينعدم فيها الضبط الاجتماعي، ويختفي فيها الهدف العام (العبيدي 2010 : 216) .

فالمشرف التربوي لا يقوم بإعطاء المعلومات للمعلمين إلا إذا طلبوا منه ذلك، كما لا يشاركهم في أعمالهم وأدائهم بشكل عامّ، ويعطيهم الحرية الكاملة في إنجاز المهامّ دون أدنى تدخل فيها.

وما يعاب على هذا النمط القيادي، هو أنّ القيادة تكون عديمة التّأثير، لأن رضا العاملين منخفض جدّا نتيجة التساهل وعدم الحسم، الذين يثبّطان من همّة النشيطين، ويُخفضّ لديهم الدافع للإنجاز، لأن دور القائد ليس مُوجَّها نحو تحقيق أهداف المنظومة، وإنما يركّز على تجاوز التناقضات والصراعات داخل المجموعة، كما أنّ القيادة الحرّة تؤدي إلى ضعف التماسك وقلةّ العلاقات الاجتماعية، وعدم التّعاون في إنجاز الأعمال، وضعف الروح المعنوية لدى المرؤوسين.

رابعا :نظريات القيادة وتطبيقاتها التربوية

تتضح القيادة من خلال التفاعل بين العناصر المكونة للمثلث الديناميكي لها والمتمثلة في القائد، المرؤوسين، والهدف، وتختلف تفاسير السلوك القيادي من خلال نظريات متعدّدة ركّزت في

أغلبها على العناصر السابقة،" فالنظرية وعن طريق مجموع افتراضاتها تلعب دورا أساسيا في العلم لأنها تساعد في توحيد وتوضيح ما يتم التأكيد عليه حول الواقع المدروس؛ وبالتالي تمنح الانسجام للميدان المعرفي بفضل ما تقترحه من تفسيرات يحتمل أن تظل محل اختبار دائم على محك الوقائع والأحداث (موريس،2006 : 54).

لقد تعددت نظريات القيادة؛ فهناك نظريات تقليدية تنظر في الملامح الشخصية في القائد، وهناك نظريات تنظر إلى سمات وخصائص شخصية القائد كالذكاء والجرأة والمبادأة ... الخ، وهناك نظريات تنظر إلى طبيعة الموقف في صناعة القادة، وهناك من النظريات التي ترى أن القائد هو حصيلة تفاعل جميع ما ذكر في النظريات السابقة، وسنعرض هذه النظريات مفصّلة فيما يأتي:

1- نظرية الرجل العظيم أو نظرية الوراثة :

ترى هذه النظرية بأن بعض الأفراد يصبحون قادة لأنهم ولدوا وهم يتمتعون بمواهب عظيمة وسمات وراثية ساعدتهم على ذلك، وأنّ هذه المواهب والقدرات الفذّة التي يتميّزون بها قد لا تتكرر في أفراد كثر على مرّ التاريخ، وما خلص إليه دعاة هذه النظرية أمثال فرانسيس جالتون هي أن هناك من سمات القيادة ما يورث كما تورث السمات البيولوجية.

لقد واجهت هذه النظرية الكثير من الانتقادات والسلبيات،" وهذه الانتقادات هي أنه من الممكن أن يحقق هؤلاء الأفراد المتميزون أهداف جماعتهم تحت ظروف معينة أو أنهم كانوا غير قادرين على قيادة جماعة أخرى، وهذا يعني أن القائد ليس بإنسان يتميز بصفة يختلف عن الآخرين فيها وحسب، وإنما هناك عوامل أخرى تدفع هذا القائد لأن يقود الجماعة بنجاح مثل الظروف المساعدة ونوعية الجماعة (الحريري،2010 : 132) .

وبالتالي فإن نظرية الرجل العظيم تجاهلت الدور الذي تلعبه العوامل البيئية في نجاح القائد أو فشله في تحقيق الأهداف التي يسعى للوصول إليها.

2- نظرية السمات :

ترى هذه النظرية أن شخصية القائد الفعّال تتميّز بسمات وخصائص معيّنة يختلف من خلالها عن غيره من الأفراد العاديين كالذكاء والشجاعة والجرأة والحماس والمبادأة والقدرة على التوجيه، ومن هذا المنطلق تركزت جهود أنصار هذه النظرية حول الكشف عن مجموعة السمات المشتركة التي تميّز القادة الناجحين، وفي هذا السّياق حصر العجمي (2008) السمات القيادية في خمسة أنواع وهي : (العجمي،2008 : 55 ، 56) .

1- السمات الجسمية (كالطول العرض الصحة) .
2- السمات المعرفية (قدرات ثقافية) .
3- السمات الاجتماعية (القدرة على التعامل كسب محبة الآخرين وثقتهم) .
4- السمات الانفعالية (كالنضج الانفعالي ضبط النفس) .
5- السمات الشكلية (حسن المظهر التذوق العام) .

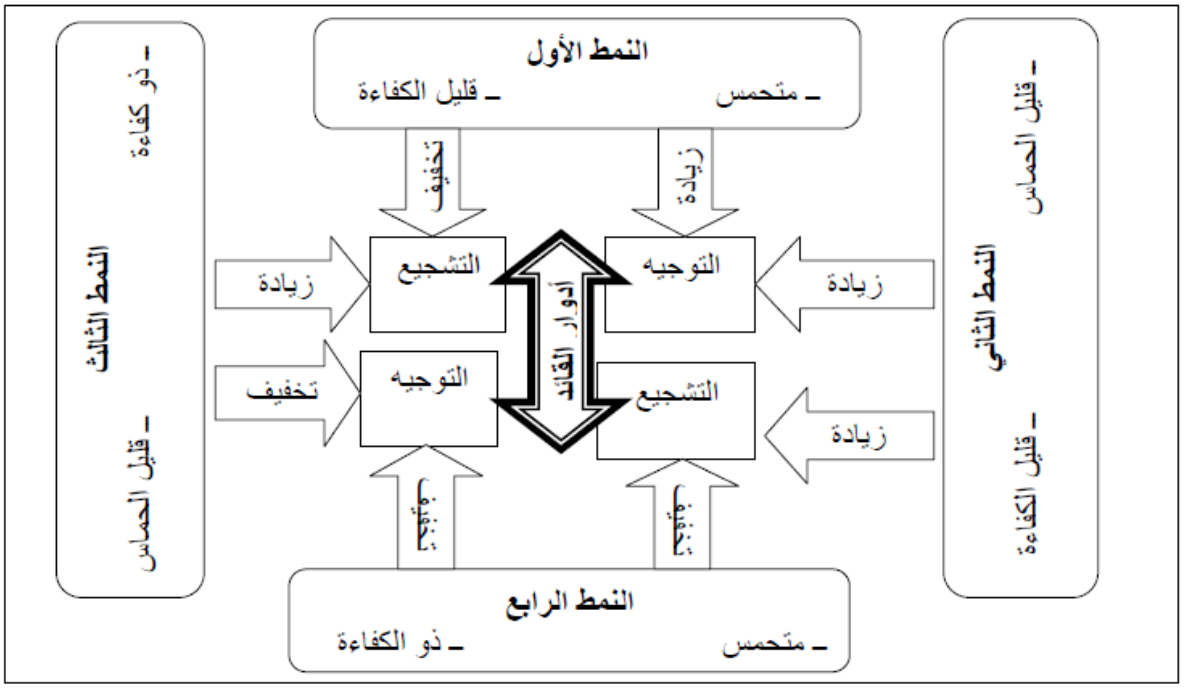
ما يعاب على هذه النظرية أنّها تجاهلت دور التابعين في تحقيق أهداف القيادة، كما أنّ هناك اختلاف في تحديد السمات القيادية، وصعوبة توافر كل تلك السمات في شخص واحد؛ إضافة إلى ذلك فإنها تغاضت عن الطبيعة الموقفية للقيادة، وبالتالي فهي لا تفسّرها تفسيرا كاملا.

3- النظرية الموقفية :

تقوم النظرية الموقفية على أساس أن القائد وليد الموقف، وأنّ المواقف هي التي تبرز القيادات وتكشف قدراتها الحقيقية في القيادة، وبالتالي فإنّ طبيعة الموقف هي التي تحدد القائد الفعال، وهذه النظرية ترى أنّ القادة لا يولدون قادة، وإنّما المواقف هي التي تحفزّهم للعمل وبذل قصارى جهودهم لتذليل الصعوبات التي تعترضهم في سبيل تحقيق أهداف المنظومة؛ والقائد الفعال ينمّي قدراته من خلال الطاقات والقدرات المتوفرة لديه من أجل توجيهها نحو الهدف، وبالتالي فدوره يقتصر على مشاركة الأتباع في اتخاذ القرارات، وتوجيههم وإعطائهم التعليمات اللازمة، وتشجيعهم وتحفيزهم وتحميسهم للقيام بأدوارهم داخل الجماعة؛ وحسب ڤوراية (2007) فإن القائد الفعال يواجه أربعة أنماط من الأتباع حسب درجة الكفاءة والحماس؛ وينبغي عليه أن يُكيف درجة التوجيه والتشجيع حسب هذه المواقف كما يلي (قوراية،2007 : 248 247).

1- **النمط الأول :**إذا كان التابع متحمسا ولكنه قليل الكفاءة، فينبغي للقائد زيادة جرعة التوجيه وتخفيف التشجيع.
2- **النمط الثاني :**إذا كان التابع قليل الحماس وقليل الكفاءة فعلى القائد زيادة جرعتي التوجيه والتشجيع.
3- **النمط الثالث :**أما إذا كان صاحب كفاءة ولكنه قليل الحماس فهو بحاجة للتشجيع أكثر من التوجيه.
4- **النمط الرابع :**إذا كان صاحب كفاءة ومتحمس وملتزم بشكل كبير فهو بحاجة للتفويض أي جرعة قليلة من التشجيع والتوجيه وإعطائه الفرصة للتصرف.

كما يمكن توضيح الأنماط الأربعة للأتباع وفق دوري القائد (التوجيه والتشجيع) وفق الشكل التالي:



الشكل رقم :(01) يمثل دور القائد الفعال في قيادة الأتباع حسب درجة الكفاءة والحماس.

4- نظرية القيادة التحويلية :

تركز القيادة التحويلية على قدرة القائد في التأثير على دافعية الأفراد ونقل أفكارهم ليصبحوا أكثر قدرة على إدراك مخرجات المهمات التي يؤدونها ويشعرهم باحترامه لهم، وللقائد في هذه النظرية أربعة مهام رئيسية مهمة جدا في الأداء القيادي وهي كالتالي (قوراية 2007 : 243 ، 245) .

1- **تحديد الرؤية :**والمقصود بها هو عملية تخطيط وتوضيح صورة المستقبل المنشود، أي أن القائد يوضح للأتباع الحلم، ويحدده لهم في صورة جميلة للمستقبل المنشود بما يجعلهم متفائلين وصامدين أمام المصاعب ومتماسكين في جماعتهم ومتحمسين في أداء المهام المطلوبة منهم والأهداف المشتركة بينهم.

2- **إيصال الرؤية للأتباع :**فالقائد الفعال هو القادر على إيصال الرؤية للأتباع بطريقة عاطفية، وبصورة واضحة تجعلهم يرونها كما يرون واقعهم فيتحمسون لها ويندفعون نحوها ويضحون من أجلها.

3- **تطبيق الرؤية :**فالقائد الفعال لا يكتف بشرح الرؤية بل يعيشها ويعلق على كل حادث صغيرا أو كبيرا من خلال علاقته بالرؤية المنشودة ويتأكد من تطابق كل الأعمال مع هذه الرؤية والقيم والمبادئ التي تشكلت عليها.

4- **رفع التزام الأتباع تجاه الرؤية :**هذه هي المهمة الرابعة للقائد الفعال، فبعد أن يحدد الرؤية ويوصلها لأتباعه ، يستعمل القائد طرقا شتى لغرس هذا الاهتمام كالتشجيع ومشاركة الأتباع في تشكيل الرؤية واتخاذ القرار ومنح الصلاحيات الواسعة وأن يمثل القدوة الصالحة لهم.

وفي تطبيق هذه النظرية في المجال التربوي وخاصة في ميدان الإشراف التربوي؛ يرى عايش " (2010)أنّ القيادة الإشرافية التحويلية تسعى إلى النهوض بشعور المعلمين وذلك من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم أخلاقية مثل الحرية والعدالة والمساواة والسلام والإنسانية، فسلوك القيادة التحويلية يبدأ من القيم والمعتقدات الشخصية للقائد وليس على تبادل مصالح مع المرؤوسين (عايش،2010 : 155)

ويضيف أنّ المشرف التحويلي مشرف لا يخاف على مركزه الوظيفي بل يجعل من هذا المركز مشعلا ينطلق منه في تدريب الآخرين وحثهم على تطوير أدائهم والنهوض بإمكاناتهم ليحلوّا في يوم ما محله في القيادة، وتؤكّد صليوو (2005)أن" الإشراف التربوي قيادة تربوية، لا يقتصر فيها دور المشرف التربوي على تسيير أمور العمل، بل يتعدّاه ليصل إلى استشراف المستقبل من خلال التصور المستقبلي لما يرغب أن تكون عليه العملية التربوية (صليوو نونا،2005 : 204) فالمدرس بحاجة إلى ممارسة القيادة لكي يتمكن من قيادة

صفه بفاعلية وكفاءة عاليتين مما يعود بالنفع على المتعلم الذي يعدّ محور العملية التعليمية.

5- النظريات السلوكية :

تركز النظريات السلوكية على سلوك القائد وليس على سماته الشخصية، ومن أهم الدراسات التي تناولت الجانب السلوكي في القيادة دراسات أوهايو:

1- **دراسات أوهايو :**التي خلصت إلى وجود بعدين للقيادة هما:

- **بعد الاهتمام بالعمل :**حيث يقوم القائد بإدارة العمل وكيفية أدائه، ويركز على خطوات نمطية للقيام به، ولا يسمح للمرؤوسين بمخالفتها.
- **بعد الاهتمام بالعاملين :**حيث يركز القائد على العلاقات الإنسانية، ويهتم باحتياجات المرؤوسين ويستمع للاقتراحات التي يتقدمون بها، كما يسعى إلى تقديم المساعدة والمساندة لهم.

ومن الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة : (مقابلة،2011 : 157)

- النمط المهتم بالعمل والأهداف، كانت نسبة رضا المرؤوسين عن العمل غير ثابتة وغير متوافقة .
- النمط المهتم بحاجات الأفراد، كانت نسبة رضا المرؤوسين عالية، بشكل خاص فيما يتعلق بمدى حرية الفرد في العمل.

ولقد انعكس المدخل السلوكي في القيادة في بداياته من خلال دراسة جامعة أوهايو وتمثل هدف الدراسة في تحديد العلاقة بين سلوك القائد الفعال ودرجة رضا المرؤوسين ومستويات أدائهم.

وفي ميدان الإشراف التربوي يرى زايد (2008) أنّ" هنالك علاقات وطيدة بين السلطة والقيادة والتي تفترض بالمشرف التربوي كقائد أن يمارس سلطته عن طريق التحبيب والترغيب والقدرة على التأثير على الآخرين والتعاون وإرساء القواعد مبدأ العلاقات الإنسانية، وتوفير جوّ آمن في مناخ ودي اجتماعي يتعاون فيه الجميع للوصول إلى الأهداف المنشودة؛ فالأسلوب القيادي له علاقة وطيدة بالإنتاجية (زايد،2008 : 159).

من خلال ما عرضته النظرية السابقة، يمكن القول بأنّه ليس من الضرورة على القائد أن يختار بين اهتمامه بالعاملين أو اهتمامه بالعمل؛ بل الأسلوب المناسب يتجلى في الجمع بينهما لتحقيق أهداف المجموعة بما يرضي القائد وأتباعه.

2- ليكرث ونظم القيادة الإدارية:

لقد استطاع ليكرث تحديد مميّزات القيادة عن طريق مقارنة سلوك المشرفين في المجموعات ذات الانتاجية العالية والمجموعات ذات الانتاجية المنخفضة، وتطرّ ق إلى أن هناك أربعة أنظمة للقيادة وهي كالتالي: (أورد في :مقابلة، مرجع سابق : 159) .

- التسلطي المستبد *Exploitive Autocratic* : يركز على السلطة والتخويف اتجاه المرؤوسين .
- الأوتوقراطي الخير *Benevolent Autocratic* : هناك درجة بسيطة من المشاركة وأقل تركيزا للسلطة.
- المشارك *Participative* : يتميز بأن هناك مشاركة وثقة بين الرئيس والمرؤوسين .
- الديمقراطي *Democratic* : تكون هناك ثقة مطلقة بين الرئيس والمرؤوسين وهو النمط القيادي المفضل عند ليكرث، ولقد استنتج ليكرث بأن القيادة الديمقراطية تعتبر أكثر فعالية من القيادة الأوتوقراطية.

ويرى الباحث أن نظرية ليكرت تركز على وضع أنماط ثابتة للقادة فحسبها أن القائد إما أن يكون تسلطيا مستبدا أو أوتوقراطيا خيّرا أو مشاركا أو ديمقراطيا؛ متجاهلة في الوقت ذاته المواقف التي تواجه القائد وسمات وخصائص الأتباع الذين يقودهم؛ فالحكم على أنظمة القيادة يكون وفق متدرج متصل في أحد طرفيه القيادة التسلطية وفي الطرف الآخر القيادة المشاركة بين القائد وأتباعه؛ وبالتالي فإنّ سلوك القادة يختلف من حيث الدرجة على هذا المتصل وليس من حيث النوع كما تشير إليه نظرية ليكرت، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي (قوراية 2007 : 216)

القيادة المشاركة	القيادة الديمقراطية	القيادة الأوتوقراطية المعتدلة	شكل يبين التفاعل بين القائد المتساهل والمرؤوسين

التمسك بالقيادة ←

التحرر من القيادة →

الشكل رقم :(02) يبين نموذج ليكرث في القيادة.

ويتضح من خلال هذا الشكل أن نموذج ليكرث خط متصل يمتد من أقصى الحرية والمشاركة لرأي الأعضاء مع القائد إلى أقصى الدكتاتورية واستغلال القيادة، ومن ثم فهو نموذج يركز على علاقة القائد بالأعضاء أو المرؤوسين.

نظرية الشبكة الإدارية :تمكّن كل من بليك وموتون *Robert Blake et Mouton*

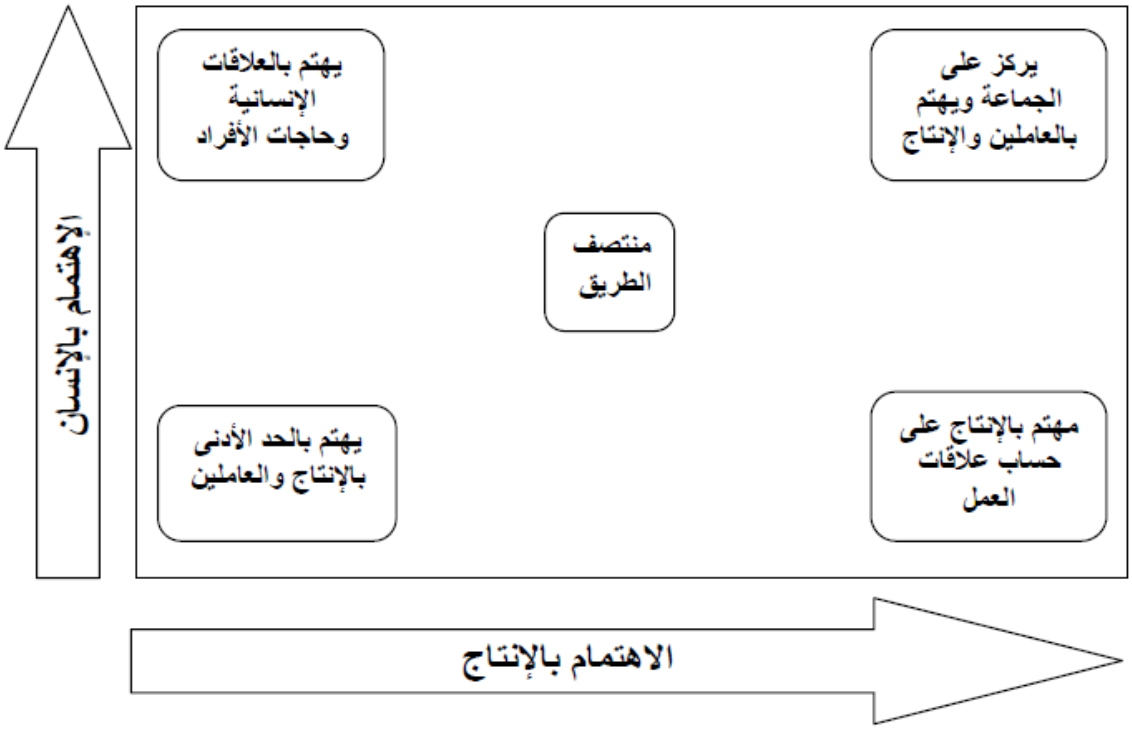
من صياغة ما يسمّى بالشبكة الإدارية وقد حدّدا فيها أبعاد العلاقات التي تربط بين نمطي القيادة؛ وهما النمط الذي يهتم بالإنتاج والآخر الذي يهتم بالأفراد.

وفي تطبيق هذه النظرية في الميدان التربوي ولنأخذ المشرف التربوي (المفتش) كقائد تربوي يرى مقابلة (2011) أنّه قد يتخذ أنماطا متعددة (مقابلة 2011 : 161 ، 162)

يمكن ذكرها فيما يلي :

- **القائد المنسحب/التسيبي :**يتصف المفتش بعدم اهتمامه بالمعلمين وعدم اهتمامه كذلك بتحصيل الدراسي للطلاب، وعدم اهتمامه بتطوير المدرسة من حيث تطوير إدارة المعلمين وكذلك من حيث رفع نسبة تحصيل الطلبة والاهتمام بهم ويمكن تسميته بالقائد التسيبي أو المنسحب.
- **القائد المهتم بالإنتاج :**وهنا يتصف المفتش باهتمام عال بتحصيل وأداء المعلمين وانعكاساته على مدى تقدم الطلبة نحو الأفضل من حيث تحصيلهم الدراسي، ويهتم باستراتيجيات التدريس والتقويم التي يؤديها المعلمون من أجل تطوير مستوى أداء الطلبة الأكاديمي والتحصيل في الدراسة، وفي هذا النمط لا يهتم المفتش بالعلاقات الإنسانية مع المعلمين بل ينصب تركيزه على الأداء وعلى التحصيل الدراسي.
- **القائد الاجتماعي :**يكون تركيز المفتش في قياداته على العلاقات الإنسانية مع المعلمين واهتمامه بحاجاتهم، ويكون لديه ثقة عالية بهم ويسمح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات ولكن لا يعطي أي اهتمام يذكر بمدى تقدم الطلبة من حيث تحصيلهم الدراسي.
- **القائد الوسط :**ويسمى هذا النمط بمنتصف الطريق حيث يتصف باهتمام متوسط من المفتش بأداء المعلمين وإنتاجهم وما يقدمون من إنجازات من أجل تطوير وتقدم مستوى الطلبة وكذلك اهتمام متوسط في العلاقات مع زملائه المعلمين، ولكن في هذا النوع قد يقوم المفتش بالاهتمام بطرف واحد إذا ما وجهته أية مشكلة أو أزمة فقد يضحي بأحد البعدين لصالح الآخر.
- **القائد المثالي :**ويسمى هذا النمط بقائد الفريق، حيث يتصف المفتش باهتمام عال بالمعلمين والعلاقات الإنسانية معهم وتلمس احتياجاتهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وثقة عالية بهم واحترام كذلك واهتمام عال بسلوك المعلمين وأدائهم وإنتاجهم وإتباعهم أساليب واستراتيجيات حديثة ومتطورة وفعالة في التدريس من أجل تطوير وتحسين أداء الطلبة وتقدم مستوى تحصيلهم الدراسي.

- تؤكد نظرية الشبكة الإدارية على أهمية التطوير والتدريب للعاملين ووضع برامج تدريبية للقادة لوصول إلى النمط القيادي المثالي؛ ويمكن توضيح الأنماط القيادية حسب هذه النظرية في الشكل التالي :



الشكل رقم : (03) يمثل الأنماط القيادية الخمسة حسب نظرية الشبكة الإدارية وفق بعدي الاهتمام بالإنسان والاهتمام بالإنتاج.

نلاحظ من خلال الشكل رقم (03) أن النمط القيادي الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية وحاجات الأفراد عال في بعد الاهتمام بالإنسان ومنخفض في بعد الاهتمام بالإنتاج على عكس النمط القيادي المهتم بالإنتاج على حساب علاقات العمل؛ في حين أن النمط القيادي الذي يهتم بالحد الأدنى بالإنتاج والعاملين منخفض في كلا البعدين على عكس النمط القيادي الذي يركز على الجماعة ويهتم بالعاملين والإنتاج العالي في كلا البعدين، أما النمط القيادي الوسط فيتوسط البعدين.
يستنتج الباحث من خلال نظريات القيادة التي تم استعراضها أنها تختلف في إعطاء مفهوم للقيادة، حيث أن بعضها يركز على القائد في حد ذاته، حيث ترى نظرية السمات تركز على أن هناك سمات وخصائص معينة تميز القائد الفعال عن غيره من الناس، في حين تشير نظرية الرجل العظيم إلى أن من سمات القيادة ما يورث كما تورث السمات البيولوجية، على عكس النظرية الموقفية التي تؤكد بأن القائد تصنعه المواقف والأحداث، أي أنه يصلح لظرف ما وقد لا يصلح

لظرف آخر، أما النظرية التحويلية فتركز على قدرة القائد في التأثير على دافعية الأفراد، وتحدد له أربع مهام رئيسية في أدائه القيادي تتمثل في تحديد الرؤية وإيصالها للأتباع والعمل على تطبيقها ورفع التزامهم تجاهها.

أما النظريات التي تركز على سلوك القائد، فقد توصلت دراسات أوهايو إلى وجود بعدين للقيادة وهما بعد الاهتمام بالعمل وبعد الاهتمام بالعاملين، وهي نفس النتيجة التي خلصت إليها نظرية الشبكة الإدارية، وأشار ليكرث في نظريته إلى أربعة نظم للقيادة الإدارية تمثلت في التسلطي المستبد، والأوتوقراطي الخير، والمشارك، والديمقراطي.

خلاصة:

من خلال ما جاء في هذا الفصل يتبين أن القيادة كظاهرة نفسية واجتماعية، قد نشأت الحاجة إليها مع وجود الجماعة، فأصبح لا بد منها في كل جماعة أفراد ذات أهداف واضحة ومشتركة، واختلفت التعاريف التي تناولت هذا المفهوم، إلا أنها تتفق على أنها فن التأثير في سلوك الأتباع وتحريكهم نحو تحقيق الهدف بشكل يضمن تعاونهم واحترامهم، فالقيادة الناجحة هي التي تعمل على إحداث تأثير إيجابي على سلوك العاملين وأفكارهم ودرجة ولائهم وتحمل مسؤولياتهم والتزامهم والتقيد بالمهام المكلفين بها في إطار الجماعة التي ينتمون إليها، والقائد الفعال هو الذي يملك الرغبة والإرادة في إحداث التغيير الإيجابي حسب ما توفر لديه من إمكانيات مادية وبشرية، ويسعى لتحقيق أهداف المنظومة التي ينتمي إليها عن طريق رسم الخطط والقيام بإقناع المرؤوسين بها وشحذ هممهم لتنفيذها من خلال العمل بروح الفريق الواحد.

وتمارس القيادة في جميع المجالات والميادين التي تتوافر على وجود جماعة تصبو لتحقيق أهداف متفق عليها، ومن بين هذه المجالات نجد الإشراف التربوي الذي يلعب دورا هاما في الجماعة التربوية، وهذا ما سيتناوله الفصل الموالي .

الفصل الثالث : الإشراف التربوي

أولا :تعريف الإشراف التربوي

1- لغة.

2- اصطلاحا.

ثانيا :أساليب الإشراف التربوي

1- الزيارة الصفية.

2- الندوة التربوية.

3- نصف اليوم أو اليوم الدراسي.

4- الملتقى الإعلامي أو التكويني.

ثالثا :المرتكزات القيادية للإشراف التربوي

1- المرتكز المتعلق بعملية التعليم والتعلم.

2- المرتكز المتعلق بالمنهاج.

3- المرتكز المتعلق بتطوير قيادة المعلم.

رابعا :السمات الشخصية والمهنية للمشرف التربوي

خامسا :مشاكل ومعيقات الإشراف التربوي

سادسا :الإشراف التربوي في الجزائر

1- تسمية المشرف التربوي في الجزائر.

2- مهام المشرف التربوي(المفتش) في الجزائر.

3- كرونولوجيا التفتيش في الجزائر.

4- أنواع الزيارات التفتيشية.

5- برمجة الزيارات التفتيشية وتواترها .

الفصل الثالث : الإشراف التربوي

تمهيد:

يعتبر الإشراف التربوي أحد العوامل المهمّة في تطوير النواتج التعليمية التعلمية؛ وهو لا ينفصل عن موضوع القيادة الذي تناولناه في الفصل السّابق؛ حيث أنّ المشرف التربوي يعدّ قائدا يسعى لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية من خلال قيادة المعلمين عن طريق إرشادهم وتوجيههم وتقديم يد المساعدة لهم بفضل خبرته في مهنة التعليم وتكوينه الأكاديمي في هذا الميدان، وسنتناول في هذا الفصل مفهوم الإشراف التربوي، ثمّ نعرّج على ذكر أساليبه ومرتكزاته القيادية، لننتقل إلى السّمات الشخصية والمهنية للمشرف التربوي والمشاكل والمعيقات التي يعاني منها؛ وصولًا إلى إعطاء صورة عن واقع الإشراف التربوي في الجزائر.

أولا :تعريف الإشراف التربوي

1- لغة : (حثروبي،2014 **: 30)**

- وردت كلمة" إشراف "بمعنى الرعاية والعناية؛ كما جاءت بمعنى الرؤية النافذة أو الحادة للأشياء.

- أما مصطلح" التفتيش "فهو مصدر لفعل" فتَّش "ومعناه تصفح الشيء، والتّوق لمعرفة كنهه وحقيقته أي استقصاء وحبّ الاطلاع على الخبايا؛ و"المفتش "هو اسم فاعل من فعل" فتّش " ويدل على الشخص الذي يقوم بتصفح الأشياء أو السلوكات بدقة والاطلاع عليها لمعرفتها المعرفة الكامنة ظاهرا وباطنا.

2- اصطلاحا :

تتعدّد تعاريف الإشراف التربوي فمنها ما تراه عملية تفتيش تهتم بملاحظة أداء المعلم في حجرة الدراسة وبطرائق التدريس المتبعة والتركيز على مواطن الضعف أثناء تطبيقها؛ وتصف أخرى الإشراف التربوي بأنه عملية فنية قيادية ديمقراطية إنسانية تهدف إلى الارتقاء بمستوى أداء المعلم بهدف تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية؛ وفيما يلي نوجز البعض من هذه التعاريف:

تعرف صليوو (2005) الإشراف التربوي بأنه " عملية الهدف منها تحسين مستوى المعلم عن طريق نقل الخبرات المتراكمة التي تكونت لدى المشرف على مدار السنين إلى المعلم وتوجيهه واطلاعه على كل ما هو جديد في حقل التربية والتعليم وبالتالي هذا يؤدي إلى تحسين الناتج التعليمي (صليوو نونا،2005 : 31).

يتضح من خلال هذا التعريف أنّ المشرف التربوي يقوم بنقل تجاربه في ميدان التّدريس إلى المعلمين لتفادي الوقوع في الغموض الذي قد يكتنف بعض المواقف التعليمية التعلمية بالنسبة لهم؛ وإضافة إلى خبرته المهنية يتمكن أيضا من تزويدهم بكل ما هو جديد سواء من طرق التّدريس الحديثة وتعلمّ طرق جديدة للتفكير والممارسة زيادة على المواضيع المستجدة على الساحة التربوية، وذلك من خلال ما يتلقاه من تكوين مستمر من طرف القائمين على تطوير شؤون التربية والتعليم، وبالتالي يتوصّل بذلك إلى تحسين النواتج التعليمية والرّقي بمستوى المعلمين انطلاقا من الخبرة والتكوين.

ويعرف العياصرة (2008) الإشراف التربوي بأنه " عملية تربوية، قيادية، إنسانية، تعاونية، توجيهية تسعى إلى مساعدة المعلمين على النمو المهني لتحسين نوعية التعليم والتعلم لكي يكون أكثر فاعلية وقدرة على توجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الأكيدة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث (العياصرة 2008: 66).

يعطينا هذا التعريف وصفا لنمط الإشراف الديمقراطي الذي يقوم على مبدأ التوجيه والمشاركة و التعاون والتّشاور بين المشرف التربوي والمعلمين من أجل الرّقي بمستوياتهم للتّمكن من المساهمة الفعّالة في تكوين أجيال المستقبل القادرة على المشاركة في بناء المجتمع من جميع النواحي.

ويعرف العجمي (2008) الإشراف التربوي بأنه " عمل تعليمي يضع المعلم أمام حقائق جديدة، وتدريبي يدربه على مهارات جديدة، وتنسيقي يحركه في إطار خطة منظمة موضوعة بالتعاون معه، وتغييري يستهدف إحداث التغيير في سلوكه وسلوك طلبته، واستشاري يقدم مقترحات وبدائلا للحلول (العجمي 2008: 84).

لقد أعطى هذا التعريف محدّدات للإشراف التربوي بصفة منظّمة تمثلت في أنّه عملية تعليمية، تدريبية، تنسيقية، تغييرية واستشارية؛ وهو بذلك إلى التعريف السابق؛ وذلك كون الإشراف التربوي إضافة إلى أنه عملية قيادية؛ فهو يتم من خلال التفاعل البناء والمستمر بين المشرف والمعلم؛ فهذا الأخير يكتسب تعليما مستمرا من خلال اطلاعه على كل ما هو جديد في المواقف التعليمية التعلمية، ويتدرب على طرق التّدريس الحديثة وما شابه ذلك من خلال مبدأ التّنسيق والاستشارة بينه وبين المشرف التربوي القائم على أعماله ؛ ليصل في الأخير إلى تغيير سلوكه نحو الأحسن بشكل يؤثر على الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

ويعرف ريان وآخرون (2010) الإشراف التربوي بأنّه" عملية يجري فيها تفاعل بين فكر المشرف وقناعاته ومفاهيمه التربوية، وبين ما يحمله المعلم من فكر وقناعات ومفاهيم، وما ينتج عن ذلك من سلوك تعليمي يظهر من خلال الممارسة والأداء، بحيث يتوصل طرفا التفاعل إلى تأكيد فكرة ما أو تغييرها، أو تعزيز سلوك موجود أو تعديله مما له أثر على أداء المعلم الصفي ودوره في العملية التربوية (ريان وآخرون،2010 : 106)

يتضح من خلال هذا التعريف أنّ الإشراف التربوي الفعّال لا يكون وفق عملية اتصال عمودية (آمرمنفذ) ، وإنّما هو عملية اتصال أفقية تتغاضى عن وضع حواجز بين المشرف التربوي والمعلمين؛ أي أنّه على المشرف التربوي أن يفهم المعلمين ويثق بآرائهم وأفكارهم واقتراحاتهم؛ وعلى المعلم أيضا أن تكون لديه ثقة تامّة بأنّ المشرف يوظّف ما اكتسبه من معلومات لمساعدته وتطوير نفسه في نفس الوقت، فالتّعليم عملية مستمرة ومتجدّدة، وبالتالي فإنّ الثقة المتبادلة بين الطرفين في تقبل الأفكار ومناقشتها للوصول في آخر المطاف إلى تعزيزها أو تعديلها؛ قد يعطي رؤية واضحة لما يجري في المواقف التعليمية التّعلمية، وينمّي اتجاهات المعلمين نحو عملية الإشراف التربوي ودورها في تحسين العملية التربوية.

ويعرف العبيدي (2010) الإشراف بأنه" خدمة فنية تعاونية تهدف إلى دراسة الظروف التي تؤثر في عمليتي التربية والتعليم، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ أن ينمو نموا مطردا وفق ما تهدف إليه التربية المنشودة (العبيدي،2010 : 56)

يعرّج هذا التّعريف على أنّ الإشراف التربوي يعدّ إحدى الخدمات المقدّمة في الوسط المدرسي؛ وهو لا يقتصر على قياس مدى كفاية المعلم في العمل فحسب، بل يسعى إلى تهيئة الظروف التي تكفل له النّجاح للقيام بمهامّه بشكل أفضل، وتحسين الظروف الجيّدة لتمدرس التلاميذ؛ وبالتالي يمكن القول أنّ الإشراف التربوي يدرس جميع العوامل المختلفة التي تسهّل العملية التعليمية التّعلمية وتحقق أهدافها.

ويعرف التفتيش التربوي حسب دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا (2012) بأنه : "معاينة مدى تطابق للنشاطات المنجزة داخل المؤسسة التربوية ومضمون المقررات الرسمية للمدرسة الجزائرية ومصدر معطياته في إبداء ملاحظاته الوثائق والمرافق بهدف تقديم خبرة موضوعية عن هذه المعاينة مع تقديم تقييم لها (دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا،2012 : 06) من خلال ذكر التعريفات السابقة يستخلص الباحث بعض المحدّدات للإشراف التربوي التي تتمثل فيما يلي:

- يهدف الإشراف التربوي إلى نقل الخبرات المتراكمة لدى المشرف التربوي للمعلمّين من أجل تذليل الصعوبات التي تعترضهم أثناء المواقف التعليمية التّعلمية.

- يساهم الإشراف التربوي في اطّلاع المعلمين بالمستجدات على الساحة التربوي، بهدف تغيير طرق التفكير والممارسة بما يتماشى مع الواقع المعاش.

- الإشراف التربوي عبارة عن عملية قيادية تسعى لمساعدة المعلمين نحو النمّو المهني المستمر وتحسين نواتج العملية التعليمية التعلمية.

- الإشراف التربوي عمل تعليمي وتدريبي وتنسيقي وتغييري واستشاري يهدف إلى إكساب المعلمين القدرات لتنظيم تلاميذهم بشكل يحقق الأهداف التربوية.

- الإشراف التربوي يقوم على مبدأ الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلمّين، والتفاعل المستمر بينها عن طريق تبادل الأفكار ومناقشتها بهدف إعطاء خدمة أنجع للعملية التعليمية التعلمية.

- الإشراف التربوي عملية شاملة تهتم بدراسة جميع العوامل المختلفة التي تؤثر على سير العملية التعليمية التعلمية، بهدف تطوير الأداء التربوي للمعلم وتوفير البيئة المناسبة لتمدرس التلاميذ.

ثانيا :أساليب الإشراف التربوي

تتعدد أساليب الإشراف التربوي فمنها الفردية ومنها الجماعية؛ وتتجلى في الزيارات الصفية والندوات التربوية ونصف اليوم أو اليوم الدراسي والملتقيات الإعلامية أو التكوينية؛ ويمكن توضيحها فيما يلي:

1- الزيارة الصفية :

1- تعريفها:

تعرّف الزيارة الصّفية بأنّها " :وسيلة من وسائل الاتصال المباشرة بين المشرف التربوي وعناصر الموقف التعليمي ككل، حيث يتمكن المشرف التربوي من ملاحظة المعلم داخل البيئة التعليمية التعلمية والاطلاع ومتابعة ما يجري في الصفوف الدراسية والمرافق التعليمية المختلفة (عطاري وآخرون،2005: 242).

إنّ الزيارة الصّفية تسعى إلى التّعرف على طبيعة ظروف تمدرس التّلاميذ ومدى تهيئتها لتشجيعهم على عملية التّعلم، وكذا مدى ارتياح المعلم في تلك الظروف لتقديم أداء أفضل وتحقيق أهداف العملية التّعليمية التّعلمية.

كما يتطلع المشرف التربوي من خلال زيارته للمدارس للوقوف على الطرق المتّبعة في تقديم النشاطات التعليمية وملاحظة التّفاعل الصّفي؛ والتّعرف على النّقاط التي تستوجب التّدخل لتحديد نوعية الدّعم والتّوجيه الذي يحتاجه المعلم، بهدف تحسين وتطوير مخرجات العملية التعليمية التعلمية؛ وأثناء الزّيارة الصّفية يقوم المشرف التربوي بتدوين ما يلاحظه في الموقف التعليمي؛ والذي يستوجب التّعديل أو التّعزيز.

بعد الانتهاء الزّيارة الصّفية يعقد مع المعلم لقاءا فرديا ً يُظهِر من خلاله الجوانب الإيجابية والعمل على تعزيزها، وإبصاره بالجوانب التي تتطلب التّغيير؛ وفي الأخير يدوّن المشرف التربوي أهم الملاحظات عن أداء المعلمّ أثناء تقديم الدّروس والمقترحات الممكنة، ووضعها في استمارة مهيكلة في جوانب محدّدة تعرف ببيان الزّيارة .

2- **أهدافها :**

من أهداف الزيارة الصفية أنها " تتم من أجل تحقيق أغراض رئيسية أهمها استشعار مكانة المنهج والخبرات التي يشترك فيها الطلبة، واكتشاف الأفكار التي يستطيع الطلبة أن يساهموا فيها، ومن أجل التخطيط للتدريب أثناء الخدمة، والمساعدة لتحسين الموقف التعليمي عن طريق الملاحظة المباشرة للمدرس والطالب في البيئة التعليمية (عطارى وآخرون،2005 : 243)

وتعتبر الزيارة الصفية جانب مهم في أنشطة التربية العملية، لأن المشرف التربوي يقوم بملاحظة الممارسة التربوية للمعلم على أرض الواقع من خلال الموقف التعليمي التعلمي؛ وأهداف الزيارة الصفية متعددة ومتنوعة تتجلى من خلال مشاهدة المشرف التربوي لكيفية إعداد وتقديم الدروس على تنوع مجالاتها ومدى تمكن التلاميذ من مسايرتها وفق قدراتهم العقلية؛ كما تمكنه من اكتشاف بعض الأخطاء المشتركة بين المعلمين من خلال زياراته المتعددة لهم؛ وهذا ما يمكنه من أن يجعلها محورا في مواضيعه التي سيقدمها في الندوات التربوية التي سنعرج عليها لاحقا؛ كما تساعد الزيارات الصفية المشرفين التربويين على نمو خبراتهم الميدانية والتي تفيدهم في توجيه المعلمين ومساعدته على النمو المهني.

إنّ متابعة المشرف التربوي لما يجري في المواقف التعليمية تعطيه رؤية عن دور المعلم في مدى ترك أثره في التّلاميذ، والوقوف على مدى استعداداتهم لتقلي المعلومات والمساهمة في تنشيط التفاعل الصّفي؛ إضافة إلى ذلك فإنّ الزّيارة الصّفية تهدف إلى مدى ملاحظة التّحسن المستمر للمعلم من خلال خبرته وما تلقاه من توجيهات في الزيارات السابقة ومدى تطبيقه لها، ومن جهة

أخرى يتمكن المشرف التربوي من تحديد احتياجات المعلمين على أرض الواقع، وإعداد مخطّطات لتلبيتها من أجل توفير البيئة المناسبة لتعلمّ أفضل.

3- أنواع الزيارة الصفية:

1. الزيارة المفاجئة:

وهي الزيارة التي يقوم بها القائمون على تقييم المعلم دون إشعاره بها، وهذا النوع من الزيارات ما زال يرتبط في أذهان المعلمين وحتى الطلاب بممارسات التفتيش، مما يعني تناقض هذا النوع من الزيارات والمفهوم الحديث للإشراف (عودة،2009 : 29)

لكن من جانب آخر، تبرز الزيارة الصّفية المفاجئة مدى استعداد المعلم المستمر؛ حتّى لا يربط قمّة عطائه بالتعرف على موعد قدوم المشرف التربوي إلى المدرسة فقط؛ وأن يكون أداؤه ثابتا وفعّالا سواء عند مفاجئته ، أو عند ضبط تاريخ محدّد لزيارته ، كما أنّ هذه الزيارات تفيد المشرف التربوي بشكل كبير في ظلّ قلةّ زياراته إلى المدارس خلال الموسم الدراسي بإعطائه رؤية واضحة عن الأداء الفعلي للمعلمّ في سائر الأيّام.

2. الزيارة المتفق عليها أو المخطط لها:

وهذه الزيارة تتم بناءا على تخطيط مسبق بين المشرف التربوي والمعلم ويتم تحديد موعدها بالتشاور فيما بينهم، وبالتالي يحاول المعلم تحسين أدائه أو إبراز قدراته الحقيقية وتقديم أفضل ما عنده، وهذا النوع من الزيارات هو الذي ينادي به الإشراف الحديث لأنه يقوم على التشاور والتعاون (صليوو نونا،2005 : 67) .

والتخطيط ضروري لأي عمل نقوم به ، وبالتالي فوضع الأهداف ورسم الخطط من قبل المفتش قبل زيارته للمعلم يعدّ ضروريا من أجل تحقيق الغايات المرجوة من هذه الزيارة، ومساعدته على تحسين أدائه وتوجيهه نحو الأفضل حتى تكون مخرجات العملية التعليمية التعلمية في صالح التلميذ الذي يعدّ محورها الأساسي.

3. الزيارة المطلوبة:

إنّ الزيارة المطلوبة هي الزّيارة القائمة على الدّعوة عن طريق التقدّم بطلب للمشرف التربوي من مدير المدرسة أو من المعلم نفسه؛ وتتطلب هذه الزّيارة من هذا الأخير أن يكون قد بلغ درجة من النضج، الذي لا يسبّب له إحراجا عند طلبه المساعدة من المشرف التربوي في أمور تخصّ الموقف التعليمي التّعلمي؛ للوصول إلى تحقيق أهداف هذه الزيارة ومسايرتها لا بدّ أن تكون هناك ثقة وطيدة بين الطّرفين؛ وهناك وجه آخر للزيارة المطلوبة؛بحيث يطلبها المعلمّ المتميّز

ليعرض إبداعاته في العملية التعليمية من خطط نوعية أو طرق متميّزة للتفكير والممارسة، أو أساليب جديدة في التّعامل مع مختلف الأنشطة التعليمية؛ كما تتطلب هذه الزيارة أيضا وجود الرّغبة في تحقيق الغاية المشتركة بين الطّرفين لتطوير مخرجات العملية التّعليمية التّعلمية.

إن الزيارة القائمة على طلب من المعلم تهيئ له الظروف المواتية للقيام بدوره وإشراك المشرف التربوي في تحليل عمله التربوي، وتتكون لديه دافعية الإنجاز لتقديم أفضل ما لديه بهدف تثمين مجهوده وإبصاره بأخطائه حتى يتمكن من الوصول إلى عطاء راقي مستقبلا.

أخيرا، يمكن القول أنّه رغم أهمية الزّيارة الصفية بمختلف أنواعها في تقديم المساعدة والتوجيه للمعلم للقيام بدوره على أفضل وجه وفي بيئة مناسبة، إلا أنها تواجه بعض الانتقادات في طريقة تسييرها من طرف المشرفين التربويين؛ الذين لا يركزّون على جانبها الإيجابي؛ وإنّما يستغلونها من أجل توبيخ المعلمين وانتقادهم وتصيّد أخطائهم، عوض التّركيز على مدى تعلمّ التّلاميذ الذّين يُعدّون محور العملية التعليمية التعلمية، فمعظم الملاحظات المدوّنة في بيان الزّيارة تشمل الجانب المادّي لقاعة التّدريس كالتهوية والإنارة والتدفئة ... الخ (أنظر الملحق رقم 01) ؛ وهي في الغالب خارجة عن نطاق المعلم ومن اختصاص السلطات المحلية (البلدية) المكلفة بتسيير المدارس الابتدائية ، إضافة إلى التّركيز المكّثف على دراسة وثائق المعلم المختلفة، والتي تأخذ قسطا كبيرا من وقته؛ وتحدث له توتّرا وعصبية خاصّة لدى المعلمين الذين لديهم خبرة طويلة في ميدان التعليم كما أنّ الزّيارة الصّفية في أغلبها تستهدف أخطاء المعلم وهفواته ، و تجاهل إيجابيات ، هذا ما يعطيها طابع التّوبيخ لا طابع التّعزيز، والملاحظ أنّ هذه الحساسية الموجودة بين الطرفين (المشرف التربوي المعلم) قد تجعل التّلميذ ضحيّة لها؛ على الرّغم من أنّه يُعدّ محور العملية التعليمية التعلمية.

2- الندوة التربوية :

1. تعريفها:

تعرف الندوة التربوية على أنها" اجتماع مجموعة من التربويين المتخصصين أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفيها تعطى الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشتركين فيها(صليوو نونا،2005 : 325)

بمعنى أنَّ الندوة التربوية تكون مبرمجة وفق المخطط التكوين الذي يقوم المشرف التربوي بإعداده محددا زمان ومكان إجرائها إضافة إلى تحديد فئة المعلمين المستهدفة لحضور هذا التكوين؛ والموضوع الذي سيتم تناوله؛ هذا الأخير يقوم المشرف التربوي باختياره حسب ما

تقتضيه الحاجات والصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء المواقف التعليمية التعلمية؛ ويتم إبلاغ المعلمين بمخطط التكوين مسبقا بهدف الاستعداد له بما يكفل إثراء المناقشة والحوار بين جميع الأطراف المشاركة في الندوة.

ويرى حثروبي (2014) أن الندوة التربوية تشتمل عادة على : (حثروبي،2014 : 87)

أ. درس تطبيقي في نشاط تعليمي يقوم به معلم ذو خبرة مع جميع تلاميذ قسمه أو مجموعة منهم فقط أو تطبيق إستراتيجية، أسلوب تربوي جديد أو توظيف مهارة محددة من المهارات التدريسية أو استغلال وسيلة معينة...

ب. مناقشة وتحليل واستنتاج موطن القوة والضعف في سير الدرس أو المقطع المشاهد...

ت. تبدأ الندوة أو تختم بعرض تربوي موجز مرتبط عادة بتعليمية النشاط التطبيقي حسب ما يراه المفتش مناسبا.

ث. تختم دائما بتوصيات عملية دقيقة مرتبطة بالنشاط المحوري للندوة تستهدف الرفع من مستوى أداء الأساتذة وتحسين تعلمات المتعلمين.

2. أهدافها :يمكن حصر أهداف الندوة التربوية فيما يلي (صليوو نونا،2005 : 90)

أ. إثراء موضوع معين أو خبرة محددة بأكثر من رأي.

ب. إتاحة الفرصة لنقاش هادف ومثمر حول ما يتم عرضه من أفكار.

ت. تحقيق التواصل بين المشاركين وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمون مع قضايا تربوية تتم مناقشتها وإثراؤها.

ث. المساعدة على تحقيق النمو المهني وتحقيق الأهداف التربوية.

3. سبل نجاح الندوة التربوية :ويجب على المشرف التربوي مراعاة أمور هامة لضمان نجاح الندوة منها: (عطاري وآخرون،2005 : 247)

1. الإعداد الجيد من حيث اختيار الموضوع، وكيفية توزيع الأدوار بين أعضاء الندوة، مع التنسيق المستمر فيما بينهم لتجنب التكرار، وتحديد الزمن المقرر لكل مشارك.
2. العمل على تأكيد النقاط الرئيسية وإبرازها في الندوة بشكل ملخص، مع توجيه الأسئلة بطريقة تضمن الإحاطة بموضوع الندوة من جميع جوانبه.
3. الحرص على ضبط الزمن المقرر لكل متحدث والزمن المخصص للنقاش، وإتاحة الفرصة لأكبر عدد من المشاركين لإبداء آرائهم.

3- نصف اليوم أو اليوم الدراسي :

يعرف حثروبي (2014) نصف اليوم أو اليوم الدراسي بأنه " عملية تكوينية تنظم لفائدة مجموعة من الموظفين تستهدف دراسة إشكالية هامة متعلقة بسير العملية التعليمية التعلمية أو بأحد عناصرها أو وسائلها أو محيطها بغية الوصف والتشخيص الدقيق لاستكشاف الخلل الذي يؤثر سلبا، ومن ثم البحث عن الأسباب واقتراح الحلول والتعديلات الكفيلة بتحسين الوضعيات البيداغوجية (حثروبي،2014 : 88)

وتركز هذه العملية التكوينية على المشاركة الفعالة للمتكونين بهدف صياغة الحلول الكفيلة بتجاوز الصعوبات التي انبثقت عن الإشكالية محل المناقشة.

4- الملتقى الإعلامي أو التكويني :

تعد الملتقيات من" العمليات التكوينية الاستثنائية والتي تنظم عادة بناء على مخطط التكوين الوطني أو الولائي وتدوم يومان فأكثر، وغالبا في بداية السنة الدراسية، وتتناول أساسا المستجدات في الحقل التربوي إما بهدف التبليغ والإعلام أو بهدف التكوين واكتساب المهارات اللازمة لتنفيذ ما هو جديد (حثروبي، 2014: 88).

وقد تكون هذه الملتقيات لفائدة الموظفين الجدد (المتربصين) من أجل تأهيلهم لأداء مهامهم بشكل سليم وفعال .

ثالثا :المرتكزات القيادية للإشراف التربوي

إذا كان الإشراف التربوي قيادة تربوية ترتبط بعملية التخطيط والتنفيذ والتقويم من أجل تحسين وتطوير مخرجات العملية التعليمية التعلمية؛ فإنّ هناك بعض المرتكزات التي تجعل منه قيادة شاملة تمسّ جميع الأطراف المكوّنة للعملية التربوية؛ ويمكن التطرق لهذه المرتكزات فيما يلي:

1- المرتكز المتعلق بعملية التعليم والتعلم :

في هذا الإطار يمكن القول أنّه " على المشرفين وكذلك القادة التربويين أن يفهموا تعليم المنهاج الذي يدرسه التلاميذ، بأنه جزء من عملية فهم أوسع ضمن إطار معرفي أرحب، وأن يدركوا بأن منهاج اليوم هو ما يستطيع التلاميذ تعلمه من منظور ما تعلموه بالأمس وما سيتعلمونه غدا " (العياصرة،2008 : 87)

إنّ هذا المرتكز القيادي المتعلق بعملية التعليم والتعلم يفرض على المشرفين التربويين أن يركزوا عملهم على نشاط المتعلمين في محاولة بناء المعرفة والفهم انطلاقا ممّا يتضمنه المنهاج؛

فالرّجوع إلى هذا الأخير نتمكن من الإجابة على مجموعة من الأسئلة :لماذا نربّي؟ بماذا نربّي؟ كيف نربّي؟ من نربّي؟...

وبالتالي فإنّ القراءة الدقيقة للمنهاج تمكّن من التعرف على جملة من الأفعال والمتمثلة في الأهداف والغايات والمرامي والمحتويات والأساليب وشبكات التقويم والوسائل التعليمية ... الخ بهدف الرقي بمستوى المتعلم وتطوير العملية التعليمية التعلمية وفق ما تقتضيه حاجيات الواقع المعاش.

كما يرى ريان وآخرون" (2010) أنه يمكن وصف العملية الإشرافية بأنها قيادة منظمة ذات معرفة بالأهداف التربوية، وخبرة بالطرائق والأساليب، واطلاع على ما توصل إليه العلم الحديث من الوسائل التقنية (ريان وآخرون،2010 : 105)

إن المشرف كقائد عليه أن يتفاعل مع العاملين في قطاع التربية بصفة عامّة؛ والمعلمين العاملين بمقاطعته بصفة خاصّة من أجل تحسين مخرجات عمليتي التعليم والتعلم؛ وذلك من خلال إدراك أنّ المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية؛ وله مشاركة فعّالة في إنتاج المعرفة والفهم؛ ودور المشرف التربوي في هذا الإطار يتمثل في تكوين المعلمّ والتّعاون معه في انتقاء طرق التّدريس الفعالة حسب الخصائص النمائية للمتعلم وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الكفاءة المطلوبة.

2- المرتكز المتعلق بالمنهاج :

يعرّف المنهاج بأنّه " :عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها؛ والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها؛ وهذا يتضمّن عمليات التّدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمّه التّلاميذ (رمضان وآخرون،2004 : 81)

ويرى العياصرة (2008) أنّ" المنهاج بمفهومه الواسع والحديث يعني بجميع الخبرات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ سواء كانت داخل أو خارج المدرسة، ولم تعد قاصرة على الكتب والمقررات الدراسية فقط (العياصرة 2008 : 88 ، 89)

إنّ المنهاج كما يخطط له وكما يعلمه المعلمون وكما يتعلمه التلاميذ أبعاد متشابكة يجب أن تصبّ جميعها لتحقيق هدف مشترك وهو خدمة المتعلم الذي يعدّ محور العملية التعليمية التعلمية؛ وبالتالي فإنّ اطلاع المشرف على نوع الأنشطة التعلمية التي يعدها المعلم ونوعية التقويمات التي يضعها لتقدير أداء المتعلم قد تكشف له الكثير عن مدى محاكاة أبعاد المنهاج الثلاثة التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وبالتالي فإن المرتكز المتعلق بالمنهاج تنبثق عنه مجموعة من الإجراءات القيادية للإشراف التربوي كإعداد وتأليف المناهج والكتب المدرسية وتحليل محتواها وتنفيذها على أرض الواقع، وتطوير هذه المناهج بعد إجراء البحوث في المجال التربوي؛ ثم تقويمها بما يتناسب وقدرات المتعلمين.

3- المرتكز المتعلق بتطوير قيادة المعلم :

إنّ قضية إعداد المعلم هي قضية التربية ذاتها؛ فمن الضروري رفع الكفايات التدريسية له ؛ حتّى يضطلع بمسؤولياته ومهامه ؛ وهذه الكفايات تدخل في إطار جودة إدارته لقسمه ؛ فمنها طريقة العرض والتواصل، التخطيط للتعليم، الاتصال في العملية التعليمية التعلمية، وكفاية التقويم واستثارة دافعية المتعلمين ... الخ.

ويرى العياصرة (2008) أنّه " :إذا أمعنا النظر في التعليم الصفي نلاحظ أن المعلم يقوم بنشاطات قيادية داخل غرفة الصف من خلال تخطيطه لتنظيم نشاطات تعليمية، أو إيجاد جو مريح للعمل يحفز التلاميذ على التعلم، أو لمساعدة التلاميذ على أن يكونوا مشاركين في إنتاج المعرفة (العياصرة،2008 : 90) .

من خلال ما تمّ ذكره فإنّ المعلم يحتاج للمشرف التربوي من أجل تهيئة البيئة التربوية التي تدفعه للنمو المهني والنمو الذاتي، كما هو بحاجة إلى الطرق المناسبة التي تكفل له قيادة قسمه ؛ لأن بيئة القسم والتفاعل مع المتعلمين والاتصال الإيجابي معهم تؤثر على أدائه ؛ لذا فعلى المشرف التربوي أن يفيد المعلم بتقنيات ومهارات القيادة الصفية من أجل تقديم مادته العلمية في جوه يسوده الحماس من قبل المتعلمين فيثير اهتمامهم؛ ويمكنه من تحقيق أهداف الدرس والعملية التعليمية التعلمية ككل.

رابعا :السمات الشخصية والمهنية للمشرف التربوي:

هناك العديد من السمات الشخصية والمهنية التي من الواجب أن يتصف بها المشرف التربوي في عمله وفي تعامله مع الأفراد الذين يشكلون العملية التعليمية التعلمية ونذكر على سبيل المثال ما يلي: (سلامة،2006 : 39).

1. أن يتصف بالمرونة وحسن المعاملة، وأن يتمتع بسمات شخصية متميزة، وتكون لديه مهارات ومعلومات طافية للتعاون مع الذين يعملون في محيط عمله .
2. أن يكون لديه خبرة علمية متجددة، وأن يحرص على تزويد نفسه بكل ما هو جديد في مجال تخصصه .

3. أن يكون لديه فهم جيد للأهداف التربوية ومعرفة الخصائص النفسية والتعليمية للتلاميذ .

4. أن يكون قادرا على تكوين علاقات طيبة مع المعلمين، وأن يساعدهم على فهم أنفسهم وإدراك مواطن القوة ومساعدتهم لمعرفة جوانب الضعف وعلاجها، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم التعليمية وتحسين طرق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة، وإنتاجها من خامات البيئة، وتقويم أعمال التلاميذ على أساس سليم.

5. أن يعقد اجتماعات للمعلمين على شكل مجموعة كبيرة وفق تخطيط منظم قبل بدء العام الدراسي على مدار السنة، لعرض الاتجاهات والتجارب الجديدة والخطط المراد تنفيذها خلال العام الدراسي.

والمشرف التربوي في إطار القيام بمهمته يبذل جهود جبارة للرقي بمستوى المعلمين وتحسين العملية التعليمية التعلمية؛ ويكون القائد المثالي الذي يتم الرجوع إليه لتذليل الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء المواقف التعليمية؛ لهذا فمن الواجب أن يتصف ببعض المواصفات التي تساعده على القيام بمهامه بشكل يتوافق مع طبيعة المهمة ويرضي جميع الأطراف التي تسهر على نمو المتعلم من جميع الجوانب؛ ولقد بين دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا (2012) بعض الصفات للمفتش نذكرها فيما يلي :(دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا 2012 : 09)

1. **المواظبة والانضباط :**وتتمثل في حسن السلوك والمواظبة والانضباط واحترام المواعيد والوفاء بالالتزامات والتفاني في أداء الواجب والغيرة على الصالح العام.
2. **لياقة المظهر :**الأناقة والذوق في شكل وجمالية المادي والمعنوي .
3. **القدرة على التبليغ :**التحكم في اللغة التي يتعامل مع محيطه الخاص والعام، وتضلع في تخصصه والثقافة العامة.
4. قوة الشخصية والقدرة على الإقناع والتأثير .
5. الاتزان والرزانة وضبط النفس .
6. التحلي بروح التسامح والحلم .
7. علو الهمة واحترام النفس وتفادي الشبهات .
8. النزاهة والإنصاف .
9. الاهتمام بالعلاقات الإنسانية .
10. الإيمان بالرسالة التربوية وحب المهنة.
11. انتهاج الأسلوب الديمقراطي.

في الأخير يمكن القول أن المشرف التربوي (المفتش) إذا التزم بهذه الصفات؛ فإنه لا يواجه أية صعوبة في تأدية رسالته، لأنه يكون بذلك القائد القدوة الذي يكسب ودّ المعلمين التابعين لمقاطعته؛ بما يكفل النهوض بمستواهم المهني والثقافي؛ وبالتالي تحقيق أهداف عملية الإشراف التربوي التي تستهدف تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

خامسا :مشاكل ومعيقات الإشراف التربوي

إن العقبات التي تواجه المشرف التربوي للقيام بدوره على أكمل وجه وتحقيق الأهداف التي تصبوا إليها عملية الإشراف التربوي متعددة ومتنوعة ونذكر منها ما يلي:

1. تشتت المدارس وتباعدها واتساع المسافات بينها، ممّا يشكل صعوبة الانتقال بسرعة ممّا يقلل عدد الزّيارات الإشرافية؛ وبالتالي يقل لّ من احتمال الاتصال المباشر بين المشرفين والمعلمين (زايد، 2008: 120).

2. قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين والمعلمين فالتدريب أثناء الخدمة ضروري للمشرف وللمعلم لأن المواقف التي يواجهها متغيرة ومتحركة (عودة،2009 : 43)

3. اقتصار عملية الإشراف التربوي على المفتش في غالب الأحيان سبب آخر في إعاقة عملية الإشراف التربوي؛ لأن تضافر جهود المعلمين ومدراء المدارس والمفتشين ضروري للنهوض بعملية الإشراف وتحقيق أهدافها.

4. قلة الوعي عند بعض المشرفين التربويين (المفتشين) واقتصار دورهم في التركيز على هفوات المعلم وتصيّد أخطائه والتغاضي عن التلميذ الذي يعدّ محور العملية التعليمية التعلمية.

5. قلة عدد المشرفين التربويين مقارنة بالعدد الهائل للمعلمين مما يساهم في قلة الزيارات للمعلم الواحد وفي غالب الأحيان لا تتم زيارته خلال موسم دراسي كامل.

6. نقص الوسائل والإمكانيات؛ فمثلا نجد المشرف التربوي مضطر لاستخدام سيارته الخاصة للتنقل بين المدارس أثناء زياراته للمعلمين.

من خلال ذكر هذه المعوقات يتضح أن النصيب الأكبر منها خاص بالمشرف التربوي؛ وبالأخص فيما يتعلق بعدم الاستمرارية في إثراء المنهج، وندرة استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة لتنفيذ أهدافه، وقلة اطلاعه على البحوث والدراسات الحديثة في مجال الإشراف التربوي؛ بالإضافة إلى طبيعة العلاقات التواصلية بينه و بين المعلمين.

لكن من جانب آخر؛ نرى أن المشرف التربوي يحتاج أثناء القيام بمهامه إلى الدعم المعنوي

والبيداغوجي والمادي، وذلك عن طريق الإصغاء لاحتياجاته وإعطاء الأهمية البالغة لتحقيق أهداف الإشراف في تحسين العملية التعليمية التعلمية؛ وتقديم الحوافز المعنوية للمشرف التربوي من طرف الجهات الوصية، ورفع كفاءته الإشرافية من خلال الدورات التدريبية المخصصة لذلك، إضافة إلى توفير الوسائل التعليمية والكتب والدوريات والمقررات والمناهج والسندات البيداغوجية التي تساعده على النمو المهني.

سادسا :الإشراف (التفتيش) التربوي في الجزائر

1- تسمية المشرف (المفتش) التربوي في الجزائر:

يطلق على المشرف التربوي في الجزائر تسمية المفتش على حسب المادة (140 مكرر 20) التي يقول مضمونها بأن يضم سلك مفتشي التعليم الابتدائي رتبة (01) وحيدة" :رتبة مفتش التعليم الابتدائي (أنظر الملحق رقم).02

2- مهام المشرف (المفتش) التربوي في الجزائر :

يحدد التشريع المدرسي الجزائري مهام مفتش التعليم الابتدائي (لعمش، 2010 : 189) كما يلي :

1. **المهام :**السّهر على:
   أ. حسن سير المؤسسات التعليمية الابتدائية
   ب. تطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرّسمية
   ت. استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال
   ث. تكوين موظفي التعليم والإدارة في المدارس الابتدائية
   ج. تفتيشهم ومتابعة أنشطتهم مراقبة وتقييما
   ح. المشاركة في أعمال البحث في مجال الاختصاص
   خ. قد يكل فتّ بمهام التحقيق.
2. **الممارسة :**تمارس الأنشطة في المدارس الابتدائية والتحضيرية وأقسام التعليم المكيّف والتربية التحضيرية في القطاع العام والخاص وأقسام محو الأمية التابعة للمقاطعة المسندة إليه.
3. **النصّاب الأسبوعي: 40** ساعة نشاط وقد يستدعى لضرورة المصلحة في فترة العطل الرّسمية.

شروط الترقية: حسب المادة (140 مكرر 17) (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 2012/34 :27) يرقى بصفة مفتش التعليم الابتدائي في حدود المناصب المطلوب شغلها عن

طريق الامتحان المهني، وبعد متابعة بنجاح تكوين متخصص يمتدّ سنة دراسية واحدة من بين الأساتذة المكوّنين في المدرسة الابتدائية الذّين يثبتون 5 سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصّفة.

3- كرونولوجيا التفتيش في الجزائر :

سنحدد المراحل التي مرّ بها التفتيش في الجزائر تبعا للتسلسل الزمني ووفقا للمراسيم والقرارات الواردة في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية كما يلي:

1. سنة 1965 :

- **صدور المرسوم التنفيذي رقم 65 / 223 المؤرخ في 23 أغسطس : 1965** يتضمن إحداث الشهادة الخاصة بتفتيش التعليم الابتدائي وإدارة مدارس المعلمين (الجريدة الرسمية 72 / 1965 ، 1026) .

2. سنة 1968

مرسوم رقم 68 /299 المؤرخ في 30 مايو سنة 1968 : يتضمن القانون الأساسي الخاص لمفتشي التعليم الإبتدائي و المتوسط (الجريدة الرسمية 1968/44 ، 908) و محتوى المادتين الأولى و الثانية من أحكامه العامة : شكّل الموظفون المكلفون بتفتيش المؤسسات العمومية والخاصة بالتعليم الابتدائي والمتوسط سلكا لمفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط، ويوضعون تحت سلطة مفتش الأكاديمية؛ ومهما تكن اللغة الأساسية التي يستعملها يعتبر وحده المسئول عن دائرته الإدارية ومجموع الموظفين المشتغلين؛ وتكون تحت أوامره جميع المدارس التحضيرية أو الابتدائية أو الابتدائية التخصصية أو المتوسطة؛ ويراقب فضلا عن ذلك المدارس الخاصّة من نفس النّوع.

3. سنة 1969

- **قرار وزاري مشترك مؤرخ في 24 مايو 1969:** يتضمن تحديد كيفية تنظيم شهادة الكفاءة للتفتيش الابتدائي ولإدارة دور المعلمين (الجريدة الرسمية 63 /1969 ، 839) ومحتوى المادتين الأولى والسادسة على التوالي :تسل مّ شهادة الكفاءة للتفتيش الابتدائي وإدارة المعلمين بعد المشاركة في مسابقة تشمل على قسمين :قسم أوّل خاص بتقدير الثقافة العامّة والمؤهلات الثقافية للمترشحين، والثاني خاصّ بتقدير ثقافتهم التربوية ومؤهلاتهم المهنية؛ ويجوز للمترشح في كلا القسمين الاختيار فيما بين ثلاثة أقسام :العربية أو الفرنسية أو العربية والفرنسية معا .

4. سنة 1975

- **مرسوم رقم 75 /61 مؤرخ في 29 أبريل سنة 1975 :** يتضمن إحداث وتنظيم شهادة الكفاءة للتفتيش في التعليم الابتدائي والمتوسط وإدارة المعاهد التكنولوجيا للتربية (الجريدة الرسمية 37/ 1975 ، 507) ومحتوى المادتين الثانية والثالثة :تشمل شهادة الكفاءة للتفتيش قسمين :القسم العربي وقسم اللغة الفرنسية؛ وتقسم اختبارات شهادة الكفاءة للتفتيش في التعليم الابتدائي والمتوسط وإدارة معاهد التكنولوجيا للتربية إلى قسمين يمتدان على سنتين :يشمل القسم الأول اختبارات كتابية وشفهية تمكّن من تقييم المستوى الثقافي العامّ للمترشحين ويشمل القسم الثاني :اختبارات كتابية وشفهية وتطبيقية تسمح بتقدير المعارف والتأهيل المهني.

5. سنة 1981

- **مرسوم رقم 125/81 مؤرخ في 20 يونيو سنة 1981 :** يتضمن إنشاء مركز وطني لتكوين إطارات التربية (الجريدة الرسمية 25 /1981 ، 854) ومحتوى المادة الرابعة من الباب الأوّل (الإنشاء والهدف) تتمثل مهمّة المركز في تكوين إطارات التفتيش والإدارة والتسيير والتنشيط المدرسي - تحسين مستوى إطارات التربية وتجديد تكوينهم بالطرق والوسائل الملائمة - المشاركة في أعمال البحث التربوي والتجريب.

- **مرسوم رقم 81/ 126 مؤرخ في 20 يونيو سنة 1981 :** يتضمن تنظيم التكوين واختتام الدراسة / والقانون الأساسي الخاص بالطلبة المتدربين في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية (الجريدة الرسمية 1981/25 ، 857) ومحتوى المادة الثانية من الفصل الأول المتعلق بالأحكام العامّة :يشتمل المركز الوطني لتكوين إطارات التربية على الفروع الخاصّة بالأنماط الآتية:
رؤساء مؤسسات التكوين- مفتشو المدرسة الأساسية - مفتشو التوجيه المدرسي والمهني - المقتصدون؛ وتنشأ هذه الفروع وتلغى بقرار من وزير التربية والتعليم الأساسي.

- **مرسوم رقم 216/81 مؤرخ في 22 أوت سنة 1981 :** يتضمن إحداث سلك لمفتشي التربية والتكوين (الجريدة الرسمية 34 /1981 ، 1163) ومحتوى المادتين الأولى من الفصل الأول منه والمتعلق بالأحكام العامة :يحدث سلك لمفتشي التربية والتكوين يحتوي على فرعين:
  أ. التربية.
  ب. الإدارة

يحدّد محتوى كل فرع بقرار من وزير التربية والتعليم الأساسي.
المادة الثانية :يضطلع مفتشو التربية والتكوين بمهام التّفتيش والتكوين والبحث التربوي.

- **مرسوم رقم 253/81 مؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1401 الموافق 19 سبتمبر سنة 1981 /** يتضمن تعديل المادة 4 من المرسوم رقم 61/75 المؤرخ في 17 ربيع الثاني عام 1395 الموافق 29 أبريل سنة 1981 والمتضمن إحداث وتنظيم شهادة الكفاءة للتفتيش في التعليم الابتدائي والمتوسط وإدارة المعاهد التكنولوجيا للتربية (الجريدة الرسمية 1981/38 ، 1323) ومحتوى المادة الأولى منه :تعدّل المادة 4 من المرسوم رقم 61/75 المؤرخ في 29 أبريل 1975 والمتضمن إحداث وتنظيم شهادة الكفاءة للتفتيش في التعليم الابتدائي والمتوسّط وإدارة معاهد التكنولوجيا للتربية كما يأتي:

المادة 4 :يمكن أن يترشح للقسم الأوّل من الشّهادة:

- أساتذة التعليم المتوسط المرسمون والمعلمون المتخصصون والمستشارون التربويون المرسمون، البالغون من العمر 28 سنة على الأقل الذين يثبتون 5 سنوات من التعليم الفعلي في تاريخ الاختبارات.
- المعلمون المرسمون البالغون من العمر 28 سنة على الأقل الذين يثبتون 7 سنوات من التعليم الفعلي في تاريخ الاختبارات.

- **مرسوم رقم 299/81 مؤرخ في 3 محرم عام 1402 الموافق 31 أكتوبر سنة 1981 : يتضمن** تتميم المرسوم رقم81/ 216 المؤرخ في 22 غشت 1981 والمتضمن إحداث سلك لمفتشي التربية والتكوين (الجريدة الرسمية 1981/44 ، 1523) ومحتوى المادة الأولى :تتمم المادة 6 من المرسوم رقم216/81 المؤرخ في 22 أوت سنة 1981 والمتضمن إحداث سلك لمفتشي التربية والتكوين المشار إليه بالفقرتين التاليتين:

- الأساتذة الحائزون على شهادة الكفاءة الذين قضوا عشر سنوات أقدمية منها خمس سنوات على الأقل بمعهد تكنولوجي للتربية.
- مديرو مؤسسات التعليم المتوسّط المرسّمون الذين قضوا عشر سنوات أقدمية على الأقل بهذه الصّفة.

6. سنة 1992 :

مرسوم تنفيذي رقم 490/92 مؤرخ في 4 رجب عام 1413 الموافق 28 ديسمبر سنة1992 : يتضمن إحداث مفتشية عامة في وزارة التربية الوطنية (الجريدة الرسمية 93 /1992 ، 2415) ؛ محتوى المادة الأولى منه :عملا بالمادّة 17 من المرسوم التنفيذي رقم 90-188 المؤرخ في 23يونيو سنة 1990 تنشأ تحت سلطة وزير التّربية الوطنية مفتشية عامّة تكلفّ بمهام تفتيش

أعمال الهياكل اللامركزية للمؤسسات والهيئات التابعة لوزارة التربية الوطنية ومراقبة هذه الأعمال وتقويمها.

7. سنة 2012 :

مرسوم تنفيذي رقم 240/12 مؤرخ في 29 مايو 2012 : يعدّل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 315/08المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصّة بالتربية الوطنية (الجريدة الرسمية 2012/34 ، 15) ومحتوى الفقرة الأولى تحديد المهام (من الفصل الثامن) موظفو التفتيش (من الفرع الأوّل) سلك مفتشي التعليم الابتدائي:

المادّة 410 مكرر 16 : يمارس مفتشو التعليم الابتدائي مهامهم في أحد التّخصصات الآتية:

- المواد.
- إدارة المدارس الابتدائية.
- التغذية المدرسية.

من خلال هذا المرسوم التنفيذي أعلاه تمّ استحداث رتبة مفتش إدارة الابتدائيات الذي سيكون المسؤول الأوّل على مستوى دائرته الإدارية والمتعامل الوحيد باسم إدارته مع مديرية التربية؛ وفي السّابق كان المفتش يقوم بهذه المهمة إضافة إلى مهامّه في اختصاص المواد. والمفتش التربوي في دراستنا الحالية هو الذي يؤدّي مهامّه بصفة اختصاص المواد فقط بحيث تكون لديه اتصالات مباشره مع معلمّي مقاطعته.

4- أنواع الزيارات التفتيشية :

تتعدد الزيارات التفتيشية حسب طبيعتها وإجراءاتها وأهدافها حيث يذكرها حثروبي فيما يلي (حثروبي، 4 107):،201: 112

1. **الزيارة التوجيهية :**هذه الزيارة تكون قصيرة ولا تحرر في تقرير تربوي وإنما يمكن استغلال بطاقة زيارة مدرسة لتوثيق العملية، وتكون طويلة عندما تخص الأساتذة المتربصين وتوثق في تقرير تربوي لتأكيد التوجيهات والإرشادات المقدمة كتابيا.

2. **زيارة المراقبة والمتابعة :**هذه الزيارة تكون قصيرة أو طويلة حسب طبيعة النشاطات المستهدفة بالمراقبة والمتابعة، ولتوثيقها وخاصة الطويلة منها يحرر التقرير التربوي بعد الانتهاء منها.

3. **زيارة الترقية بعلامة :**هذه الزيارة تنجز في الوقت المناسب لها حسب طبيعتها وبالضرورة يحرر لها تقرير تربوي بعلامة حسب سلم التنقيط المعتمد.

4. **زيارة تفتيش التثبيت(امتحان ترسيم موظفي التعليم) :** هي الزيارة التي تخص الأساتذة المتربصين أي المتخرجين من مؤسسات التكوين المتخصص وكذا أولئك الذين وظفوا مباشرة عن طريق المسابقة على أساس الشهادات، وتستهدف هذه الزيارة معرفة إمكانات واستعدادات الأستاذ المتدرب بعد فترة التربص القانونية لممارسة مهنة التدريس؛ أي الحكم على مدى تأهيله أو عدمه من خلال تقويم مستواه الثقافي والمهني.

5- **برمجة الزيارات التفتيشية وتواترها :**تعتبر الزيارة التفتيشية من أساليب التفتيش الفعالة التي تمنح للمفتش الفرصة للتعرف على طريقة سير العملية التعليمية التعلمية، فتبصره بالتحديات التي تواجه المعلمين في تدريسهم، والاطلاع على كيفية تخطيطهم للموقف التعليمي التعلمي، وكيفية استثارة دافعية المتعلمين وتقويم تعلماتهم، وعليه يتمكن المفتش من خلالها بمساعدة المعلمين على تطوي أدائهم الصفي، كما يهيئ البيئة التربوية التي تدفعهم للنمو المهني والنمو الذاتي، وتبصيرهم بالطرق المناسبة التي تساعدهم على أداء عملهم بطريقة جيدة، ويرى حثروبي) (2014أن برمجة الزيارات التفتيشية وتنفيذها خلال كل أيام السنة الدراسية يتم وفقا للاعتبارات التالية (حثروبي،2014 : 124)

1- العدد الإجمالي للموظفين بالمقاطعة.
2- تشكيلة الموظفين المعنيين بالمقاطعة من حيث :الوضعية الإدارية :متربص، مرسم، جديد في الوظيفة، مستخلف، المؤهل العلمي، الأقدمية العامة.
3- تاريخ آخر زيارة تفتيشية / تاريخ التعيين بصفة متربص.
4- توازيع الزمن الأسبوعية الخاصة بالأساتذة والمعلمين وبالأخص أساتذة اللغة الأمازيغية واللغة الأجنبية.
5- النشاطات المدرسية الدورية المرتبطة بمواعيد رسمية) تقارير الدخول المدرسي، الامتحانات الفصلية والرسمية، العطل المدرسية، جلسة لجنة الموظفين الخاصة بدراسة الترقيات.(...

ويضيف حثروبي أنه" استنادا إلى النصوص الرسمية فإن مفتشي التعليم الابتدائي يتعين عليهم تنظيم زيارات تفتيشية بتقرير لنصف عدد الموظفين الموضوعين تحت إشرافهم على مستوى

المقاطعة سنويا على الأقل بما في ذلك زيارات امتحان الترسيم للأساتذة المتربصين، وهذا لضمان الحق في الترقية بعدالة وإنصاف حسب الوتيرة التالية "(حثروبي، 2014 : 125)

الجدول رقم :(01) يبين برمجة الزيارات التفتيشية وتواترها.

أنواع الزيارت	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث
- التوجيهية - المراقبة والمتابعة - الترقية بعلامة - التثبيت(امتحان الترسيم)	- كثيفة - كثيفة - قليلة /	- قليلة - متوسطة - كثيفة - كثيفة (كل المتربصين)	- نادرة - قليلة - نادرة - نادرة (استكمال المتربصين)

خلاصة:

من خلال ما تم استعراضه في هذا الفصل حول الإشراف التربوي وماهيته، نستخلص أن هذا الأخير يبقى يلعب دورا مهما في مجال التربية والتعليم في ظل حاجة المعلم إلى تطوير كفاياته العلمية والعملية، والتي تتحقق عن طريق التواصل المستمر والفعال بينه وبين المشرف التربوي، بما يكفل تذليل الصعوبات التي تواجهه في المواقف التعليمية، ويمكنه من الاطلاع على تقنيات التدريس الحديثة التي تمكنه من تحقيق الكفاءات المطلوبة منه بأقل جهد وتكلفة، كما ترفع من مستوى أدائه وتزيد من قدرته على التجديد والإبداع.

وبالتالي فإن الإشراف التربوي كعملية فنية، قيادية، إنسانية، شاملة تسعى إلى تطوير مخرجات العملية التعليمية التعلمية عن طريق أساليب متعددة كالزيارات الصفية والندوات التربوية والملتقيات التكوينية والأيام الدراسية ... الخ، ينبغي على القائمين به أن يتصفوا بسمات شخصية ومهنية تؤهلهم لأداء هذه الرسالة النبيلة والهادفة، فالمشرف التربوي (المفتش) يعتبر قائدا تربويا وخبيرا فنيا، وظيفته مساعدة المعلمين على النمو المهني وتقديم الخدمات الفنية لتحسين مردودهم التربوي، ويتطلب ذلك الإلمام بأصول التربية ونظريات التعلم، وطرق التدريس والقياس والتقويم، وإتقان مهارات التواصل الفعال مع مختلف أقطاب العملية التعليمية، ويتم الإشراف التربوي من خلال دراستنا الحالية وفق ثلاث أنماط قيادية؛ أولها الإشراف الديمقراطي الذي يثق في إمكانيات المعلمين على النمو، ويدعو إلى مساهمتهم في تحقيق أهداف العمل التربوي، كما يعمل على سيادة روح التعاون والاحترام والعمل بروح الفريق الواحد، ثانيها الإشراف الحر الذي يتصف بالسلبية بإتاحته الحرية المطلقة للمعلمين في عمل ما يرونه مناسبا بطريقتهم الخاصة، مما يؤدي إلى التسيب والفوضى في أداء المهام، ويختفي الهدف العام الذي يصبو إليه الإشراف التربوي، وأخيرا الإشراف التسلطي الذي يقوم المشرف التربوي من خلاله بالاستحواذ على السلطة، ويكون الآمر والناهي، فيصرّ على آرائه، ويلزم المعلمين بالطاعة والخضوع من خلال تصيد أخطائهم وتوبيخهم، مما يؤدي إلى تثبيط دافعيتهم، وإحساسهم باليأس ومشاعر النقص ... الخ، ويكونون أكثر عرضة للإصابة بالأعراض العصابية التي سنتناولها في الفصل الموالي.

الفصل الرابع : العصابية

أولا :الشخصية وأبعادها

1- تعريف الشخصية.

2- الأبعاد الأساسية للشخصية حسب نظرية أيزنك.

ثانيا :العصابية بعد من أبعاد الشخصية

1- مفهوم العصابية.

2- صورة وصفية للدرجة المرتفعة على بعد العصابية.

3- الطبيعة العاملية لبعد العصابية .

1. عوامل جيلفورد

أ. العوامل الأولية للمزاج

ب. ثلاثة عشر عاملا أساسيا

ت. نظرة نقدية لعوامل جيلفورد

2. عوامل ريموند كاتل

أ. ستة عشر عاملا أساسيا

ب. نقد عوامل كاتل

3. الفروق بين عوامل جيلفورد وكاتل وأيزنك

ثالثا :الأساس الاجتماعي والبيولوجي للعصابية

1- العصابية سلوك متعلم.

2- العصابية وراثية .

الفصل الرابع : العصابية

تمهيد:

تعد نظرية أبعاد الشخصية لأيزنك كأساس لمفهوم العصابية، والمعروف عن أيزنك استخدامه للتحليل العاملي الذي أفضى إلى نظام للشخصية يتميز بعدد صغير جدا من الأبعاد الرئيسية أو العوامل والتي تم تحديدها بدقة فائقة، ويؤكد أيزنك أن العصابية مقابل الاتزان الانفعالي، والانطواء مقابل الانبساط هما أكثر الأبعاد أهمية في وصف السلوك الإنساني.

سنتناول في هذا الفصل بعد العصابية بدءا بتعريف الشخصية وذكر أبعادها، ثم الانتقال إلى تعريف العصابية وإعطاء صورة وصفية للدرجة المرتفعة على هذا البعد، ثم نذكر الطبيعة العاملية له عند كل من جيلفورد وكاتل والفروق بينهما وبين أيزنك، وأخيرا التطرق إلى الأساس الاجتماعي والبيولوجي للعصابية.

أولا :الشخصية وأبعادها

1- تعريف الشخصية :

يدرس علم النفس الشخصية من ناحية مكوناتها أو أبعادها الأساسية ونموها وتطورها ومحدداتها الوراثية والبيئية وطرق قياسها واضطراباتها، كل ذلك على أساس نظريات متعددة كثيرا ما تكون متباينة، وإن كان : الهدف بينها مشترك وهو التنبؤ بالسلوك الإنساني في مختلف المواقف والأوقات (الأنصاري،2000 : 29)

حيث يرى عبد الرحمن السيد (1998) أن ":مصطلح الشخصية *Personality* مشتق من الكلمة اللاتينية*Persona* والتي تعني القناع وتعريف الشخصية هكذا بأنها تشبه القناع الموضوع على وجه الممثل أثناء أداء الدور يعني أنه من المقبول لنا أن نختار ما نظهره أو نكشفه للآخرين من شخصيتنا (السيد، 1998: 26).

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الشخصية تتضمن مظاهر خارجية للشخص إضافة إلى طريقة تعامله وتقمصه للدور في السياق الاجتماعي المتواجد فيه ؛ ومن جهة أخرى فإن هناك جوانب غير مرئية يمكن للفرد التحكم فيها واختيار كشف ما يرضي المحيطين به؛ وبالتالي يمكن القول أن مصطلح الشخصية متعدد الجوانب مما يصعب على تحديده بدقة.

ويعرف عبد الخالق الشّخصية بأنها " نمط سلوكي مركب، ثابت ودائم إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تضم القدرات العقلية، والوجدان أو الانفعال، والنزوع أو الإرادة، وتركيب

الجسم، والوظائف الفيزيولوجية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه الفريد في التوافق للبيئة (عبد الخالق،2007 : 64)..

ويتضح هذا التنظيم الداخلي لأجهزة الفرد أو سماته اعتمادا على موقعه على مجموعة من الأبعاد من بينها بعد العصابية الذي يعتبر أحد متغيرات دراستنا الحالية.

كما يرى الجراية بأن " الشخصية تعتبر دلالة على ما هو مميز ومستقر في نفسية شخص ما حتّى يعطيه طابعه الفردي أو الشخصي في كيانه وأسلوبه العلائقي (مجلة الثقافة النفسية 5 (17) ، 1994 : 49)

ويبين هذا التعريف أن هذه الشخصية تشكل هيكلية حركية أو دينامية للجوانب الذهنية والوجدانية والاندفاعية الغرائزية والخلقية والفيزيولوجية للشخص وهي مرتبطة بالطبع :وهو مجموعة المؤهلات المميزة لكل فرد منا، وتلك المؤهلات التي تصيغ لعلاقاته بالمحيط أسلوبا تفاعليا مميزا له في أوضاعه ومواقفه الحياتية وذلك بالنسبة لكيفية إدراكه لموقف ما ولكيفية تفاعله مع هذا الموقف بعد إدراكه.

ولقد أورد عبد الله (2000) تعريف أيزنك للشخصية بقوله هي ذلك " المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الكائن، ونظرا لأنها تتحدد بالوراثة والبيئة فإنها تنبعث وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي لأربعة قطاعات رئيسية تنتظم فيها تلك الأنماط السلوكية : القطاع المعرفي (الذكاء) ، القطاع النزوعي (الخلق)، القطاع الوجداني (المزاج)، والقطاع البدني (التكويني) (مجدي،2000 : 19)

وبهذا المعنى استخلص أيزنك ثلاثة عوامل أو أبعاد رئيسية للشخصية هي:

1- العصابية مقابل الاتزان الانفعالي.
2- الانطواء مقابل الانبساط.
3- الذهانية مقابل السواء.

وأكد أن البعدين الأوليين (العصابية /الاتزان الانفعالي، الانطواء /الانبساط) هما أكثر الأبعاد أهمية في وصف السلوك الإنساني.

ويرى الوافي (2013) الشخصية على أنها جملة من الصفات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية التي تميّز الشّخص عن غيره من الناس تميّزا خاصا وواضحا (الوافي، 2013 : 181)

واعتمد هذا التعريف على التمييز بين الأفراد، من حيث الخصائص والصفات التي تميز كل فرد عن فرد آخر، بمعنى أن الشخصية تختلف باختلاف خصائص كل شخص ومؤهلاته المعرفية والانفعالية والجسمية والاجتماعية التي تميزه عن غيره، وتعطيه طابعا مميزا في سلوكه.

ويعرف صالح حسين (2013) الشخصية بأنها" :تعتبر مجموعة من الخصائص النفسية والانفعالية والعقلية والروحية، والتي تختلف في مستوى الثبات والاستقرار من فرد إلى آخر، وقد تتداخل معا وتعمل على تنظيم كل التصرفات السلوكية للفرد (صالح،2013 : 11)

إذن تعددت تعاريف الشخصية، فمنها ما تركز عليها بوصفها منبها أو مثيرا فتهتم بالمظهر الخارجي للشخص وقدرته على التأثير في الآخرين، في حين تعرفها مجموعة أخرى بأنها استجابات الفرد للمنبهات المختلفة التي تؤثر فيه، وتنظر مجموعة أخرى كونها متغير وسيط بين المنبه والاستجابة وأنها تنظيم ديناميكي يمكننا من تفسير سلوك الفرد.

وهذا ما يبينه السيد في تعريفه للشخصية على أنها" :التفاعل المتكامل للخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الشخص وتجعل منه نمط فريد في سلوكه ومكوناته النفسية (السيد، 1998: 27).

ويتميز هذا التعريف للشخصية بأنه يوفق بين الآراء المتناقضة، فعلى الرغم من أن بعض الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والجسمية تكون عامة بين الأفراد إلا أن التفاعل بين هذه الخصائص لا يكون بنفس الطريق لديهم وهذا من شأنه أن يخلق لنا نمط فريد من الشخصية سواء في سلوكه أو مكوناته النفسية، فالتفاعل المتكامل يعني التأثير المتبادل بين مكونات الشخصية على بعضها البعض، وتوجيه سلوك الفرد طيقا لهذا التأثير المتبادل، كما يدل لفظ التفاعل على خاصية الدينامية التي تميز الشخصية الإنسانية.

2- الأبعاد الأساسية للشخصية حسب نظرية أيزنك :

يعرف البعد في دراسات الشخصية بأنه " مفهوم رياضي يعني الامتداد الذي يمكن قياسه، ويشير مصطلح البعد أصلا إلى الطول والعرض والارتفاع (الأبعاد الفيزيائية) ، ولكن اتسع معناه الآن ليشمل أبعادا سيكولوجية، فأيّ امتداد أو حجم يمكن قياسه فهو بعد؛ وكثير من سمات الشخصية توصف بمركزها على بعد ثنائي القطب كالسيطرة والخضوع، والاندفاع والتروي، والهدوء والقلق ... الخ، وتقاس الأبعاد عن طريق أدوات قياس متعددة، وبعد الشخصية مفهوم

مجرد، فلم يَرَ أحد بُعْدَ الشخصية أبدا بشكل محسوس، بل إنه تخطيط رمزي يساعدنا على فهم الشخصية وقياسها (عبد الخالق،2007 : 64)

ويرى أيزنك أن العصابية *Neuroticism* مقابل الاتزان الانفعالي بعد أساسي من أبعاد الشخصية إذ أن هذا المحور متصل كمي أو بعد من أبعاد الشخصية أحد طرفيه العصابية، وطرفه الثاني الاتزان الانفعالي أو الوجداني أو قوة الأنا، ففي الطرف الأول نجد شخصا عصابيا، غير متزن انفعاليا، غير متوافق اجتماعيا مع البيئة المحيطة به ، يعاني من صراعات بينه وبين نفسه، وبينه وبين البيئة المحيطة به، وفي الطرف الثاني حيث الاتزان الانفعالي أو قوة الأنا نجد طرازا من الأشخاص متزنا انفعاليا، ناجحا، متوافقا اجتماعيا، لا يعاني من صراعات سواء كانت بينه وبين نفسه ، أو بينه وبين البيئة المحيطة به (مجدي، 2008: 26).

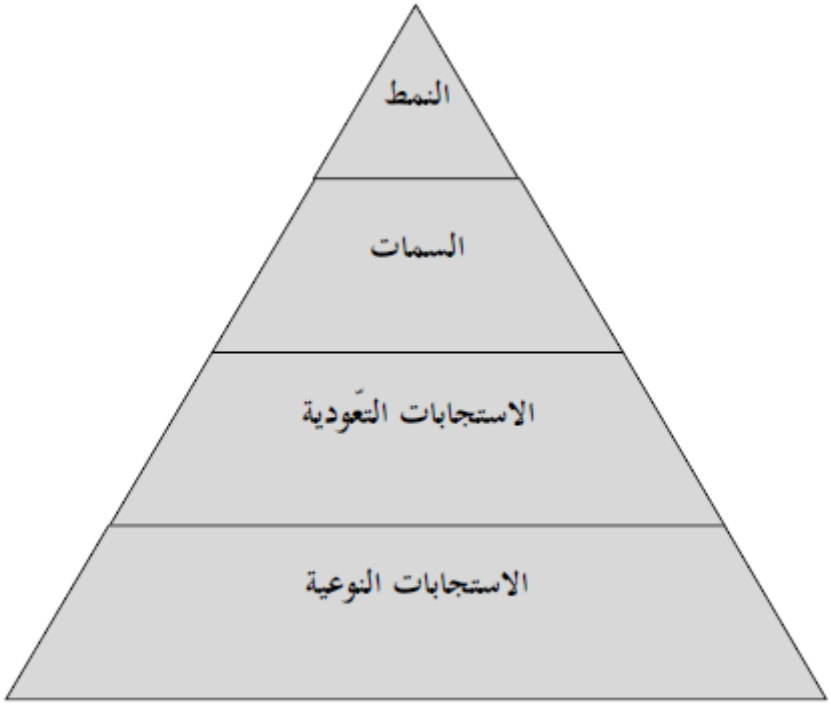
ويمكن توضيح مفهوم العصابية مقابل الاتزان الانفعالي وفق مفهوم البعد في دراسات الشخصية كما يوضحه الشكل الآتي :

العصابية الاتزان الانفعالي

الشكل رقم :(04) يوضح بعد العصابية مقابل الاتزان الانفعالي

من خلال الشكل أعلاه يتضح أنه لا يمكن تمييز الفرد وفق هذا المخطط التبسيطي لبعد العصابية/الاتزان الانفعالي بأن يكون عصابيا تماما أو متزنا انفعاليا؛ حيث أن لكل فرد درجة على هذا المتّصل الكمّي تمتد بين نهاية العصابية ونهاية الاتزان الانفعالي؛ وعليه فإن الأفراد يختلفون في الدرجة وليس في النوع.

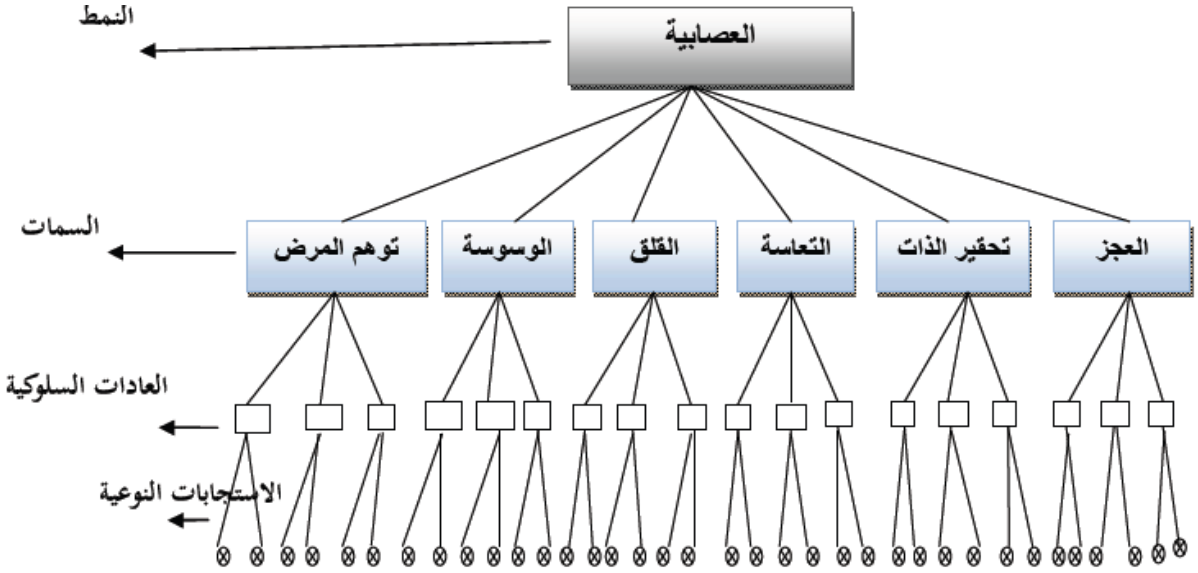
كما أنّ" العنصر الأساسي في نظرية أيزنك يتمثل في التنظيم الهرمي للشخصية؛ حيث يوضح أربع مستويات :الأنماط، السمات، الاستجابات التعودية، الاستجابات النوعية (Hansenne,2006 : 192) :وهذا ما يبينه الشكل رقم05



الشكل رقم :(05) يبيّن التنظيم الهرمي للشخصية حسب نظرية أيزنك

يتضح من الشكل أعلاه أن للشخصية أربعة مستويات متدرجة على شكل هرمي؛ حيث نجد في المستوى الأول الاستجابات النوعية وهي أفعال نوعية كاستجابة الفرد للخبرات اليومية التي يتعرض لها في حياته، ولما تتكرر هذه الاستجابات النوعية في نفس الظروف تعطي المستوى الثاني والمتمثل في الاستجابات التعودية أو المألوفة، وفي المستوى الثالث نجد السمات التي تعتبر مفاهيم بنائية نظرية تعتمد على الارتباطات الملاحظة بين عدد من الاستجابات التّعودية، وفي المستوى الرابع ينبثق النمط الذي يعدّ مفهوم بنائي ناتج عن انتظام السمات وارتباطها فيما بينها.

"ومن خلال هذه النظرة لأيزنك فإن الفرق بين النمط والسمة لا يكمن في الانفصال أو في اتصال المتغير المفترض ولا في شكل توزيعه، وإنما في شمولية وعمومية مفهوم النمط على مفهوم السمة؛ ويرى أن كل نمط من أنماط الشخصية تميزه عن الأنماط الأخرى السمات التي تكوّنه؛ وهذا ما يتضح من خلال الشكل رقم 02 (معمرية،2012 : 51)



الشكل رقم :(06) يوضح نموذج أيزنك في بناء الشخصية في ارتباطه ببعد العصابية.

من خلال هذا المخطط نرى أن نظرة أيزنك إلى نظام الشخصية بنائية طبقية احتوائية بحيث لا توجد فواصل بين الطبقات، تفصل الأبعاد عن السمات والسمات عن العادات السلوكية وإنما البعد يحتوي السمة في الوقت الذي يحتوي فيه السمة مجموعة من العادات وهكذا.

ولقد توصل أيزنك إلى استخراج أبعاد راقية ذات أهمية عملية كبيرة في وصف الشخصية وتمثلت في:

1- **بعد الانطواء " :** وصف أيزنك شخصية الشخص الانطوائي بأنه يميل إلى العزلة والتفكير الكثير، ويكون قليل الحركة والنشاط الجسمي، غير محب للظهور في المحافل العامة، كما أنه يكوّن أصدقاء بصعوبة وهي صداقات من المستوى العميق؛ وهو عكس شخصية الشخص من النمط الانبساطي الذي يوصف بأنه منطلق، كثير الحركة والكلام، يميل للاستعراض وحب الظهور في المحافل العامة، سريع في تكوين الصداقات، قليل التأمل والتفكير (مأمون،2008 : 60)

2- **بعد العصابية" :** العصابية سلسلة متصلة؛ يقع كل فرد فيها على أي نقطة كانت، ليس هناك من هو مستقر تماما أو عصابيا تماما، فإن معظم الناس يقعون في منطقة الوسط، والصفات التي تميز الذين يحصلون على درجات مرتفعة على بعد العصابية تتمثل في أن :لهم مزاج متقلب، سريعي التأثر،أكثر تهيجا، ويميلون إلى القلق والاكتئاب، والميل أيضا إلى إبداء علامات جسدية لهذا الانفعال؛ مثل الصداع وآلام غامضة، صعوبات في التنفس، وزيادة معدل ضربات القلب، والتعرق الشديد" (Norbert,1980 :465).

وهذه المواقف الضاغطة التي يتعرض لها هؤلاء الأفراد قد تجعلهم أكثر استعدادا للإصابة بالاضطرابات العصابية.

3- **بعد الذهانية :**يعدّ عاملا ثنائي القطب؛ في أحد طرفيه الذهانية، وفي الطرف الآخر السواء والواقعية، وهو يضم مجموعة من الوظائف النفسية، التي تنظم عملية التوافق مع المدركات من العالم الخارجي بوجه خاص، ويؤدي اختلافها إلى ظهور أعراض الجنون (زيدان،2011 : 19)

4- **بعد الذكاء :** وهو يمثل القدرة العامة أو العامل العام في نظرية" سبيرمان."

5- **بعد المحافظة مقابل التقدمية أو التحرر *Conservatism vs. Radicalism*** وهو العامل الأساسي في الاتجاهات، وعلى الرغم من أن أيزنك والمدرسة الإنجليزية يعترفون بأهمية العاملين الأخيرين (الذكاء والمحافظة) من حيث هي عوامل أساسية كامنة وراء الفروق الفردية الإنسانية فهم يتبعون ما اصطلح عليه كثير من الباحثين في معالجة القدرات والاتجاهات بوصفها مجالات منفصلة لا تندرج تحت عنوان الشخصية (عبد الخالق،1996 : 181)

ثانيا :العصابية بعد من أبعاد الشخصية

1- مفهوم العصابية :

يعرف عبد الله (2000) العصابية أنها" :استجابة مبالغ فيها من جانب الفرد تجاه مجموعة من المنبهات (مجدي،2000 : 21)

ويذكر أن هذه الاستجابة تأخذ شكل الانفعالات البالغة القوة والتي تظهر في ظل ظروف لا يشعر فيها معظم الناس إلا بانفعال ضعيف، بل ربما لا يشعرون فيها بانفعال على الإطلاق.

و يشير مفهوم العصابية إلى نقص عام في تكامل الشخصية؛ والذي يظهر درجة عالية على عدم القدرة على التكيف مع المواقف الانفعالية الصعبة أو التي تستلزم تعبئة طاقة عالية من أجل الشدائد، كما تظهر نشاط عصبي مفرط، إثارة، وردّ فعل غير لائق للمؤثرات الخارجية القوية (Benedetto,2008 : 75).

من خلال هذا التعريف نستنتج أن العصابية لها علاقة بالتصرفات الانفعالية للشخصية غير المتوافقة؛ غير أن الشيء الملاحظ هو أنه تم الإشارة إلى هذا البعد(العصابية) عن طريق قطبه المرضي، وفي إجابتها عن هذا الإشكال ترى النحراوي (2009) أن" الإشارة إلى هذا البعد بالعصابية دون الاتزان، راجع إلى صفة عامة للمصطلحات التي تواضع عليها البشر، فأن كان

الشائع العام هو ظهور الصفات الطبيعية المعتدلة، حيث يستوقف النظر كل ما هو شاذ أو مميز عن غيره من الصفات، ويستلفت النظر كل ما خرج عن المألوف كما هو الحال في فئات مثل : العباقرة وضعاف العقول والذهانيين والمنحرفين سلوكيا وغير ذلك من الفئات الشاذة الأخرى (النحراوي،2009 : 94)

من خلال هذه الرؤية نستنتج أن العادة جرت على الإشارة إلى بعد " العصابية /الاتزان الانفعالي" غير أنه بعد" العصابية "وهذا ما يصطلح عليه بالإيجاز.

وتعرف العصابية أيضا بأنها" :نظام إدراكي للتهديدات الحقيقية أو الوهمية واليقظة الشديدة لهذه التهديدات أي أنها نظام لمراقبة الإنتاج الإنفعالي والمعرفي السلبي وغير المقبول، (Rolland,2004 :47) .

ويرى عبد الخالق أنّ" العصابية *neuroticism* ليست هي العصاب *neurosis* أو الاضطراب النفسي، بل هي الاستعداد للإصابة بالعصاب، ولا يحدث العصاب الحقيقي إلا بتوافر درجة مرتفعة من العصابية والضغوط الشديدة أو المشقة والانعصاب *stress* نتيجة لحوادث وخبرات الحياة أو لاضطراب البيئة الداخلية ولذلك فإن :العصاب = العصابية × ضغوط البيئة (الداخلية والخارجية) (عبد الخالق،1993 : 28).

"ويندرج عدد من أساليب السلوك الشاذة تحت بند العصاب، وعادة ما يتميز العصاب بمستوى قلق عال لا يسهل التعرف على أسبابه، وعادة ما يستطيع الشخص العصابي الاستمرار في العيش في ظروف الحياة اليومية العادية، ولكن قد تكون لديه مشكلات معينة تتصل بجانب معين من جوانب السلوك الذي يثير القلق (ف.ويتيج،1994 : 285). فالعصاب هو مرض نفسي أو عصبي وظيفي، ينطوي على مجموعة من الأمراض النفسية كالانفعالات المكبوتة والصدمات والصراع الداخلي، والعصاب هو اضطراب أو خلل وظيفي يطرأ على الجهاز العصبي تعود جذوره إلى منشأ نفسي (عواد،2006 : 352 – 353).

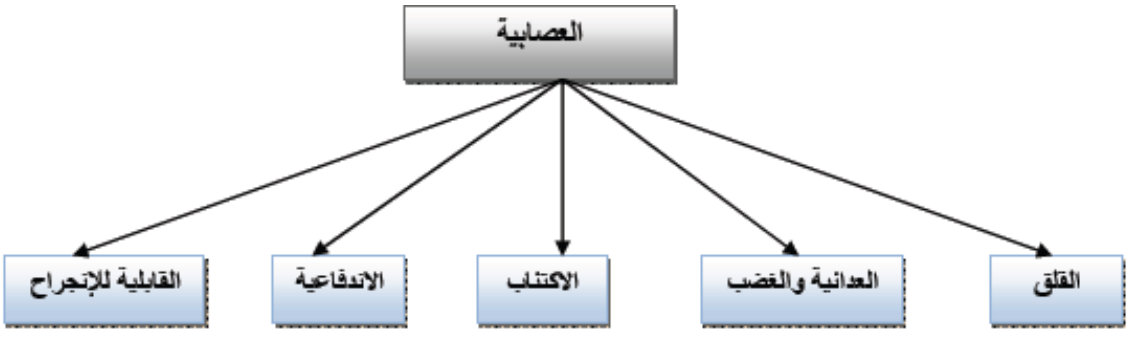
ويشير الداهري (1999) أن" هناك فروق بين العصاب والمرض العصبي، فالعصاب لا يتضمن تلفا في الجهاز العصبي ولا يرجع إلى اضطراب فسيولوجي تشريحي ولكنه اضطراب وظيفي ديناميكي انفعالي المنشأ ويظهر في الأعراض العصابية؛ بينما المرض العصبي يعد اضطرابا جسميا تشريحيا أو تلفا في الجهاز العصبي مثل الشلل النصفي أو الشلل الرباعي الذي يصيب اليدين والرجلين (الداهري،1999 : 75) .

كما يضيف أيضا أنه عادة ما يصاحب تطور العصاب ضغوطا انفعالية لمدة طويلة، وتعد هذه الضغوط بمثابة مطالب متزايدة للعمليات العصبية الأساسية (الاستثارة والكف) أو في درجة مرونتها، وتؤدي هذه إلى زيادة التوتر والضغط على الجهاز العصبي المركزي، كما يضعف من النشاط العصبي الراقي وتساهم الأمراض الجسمية في تطور ونمو أعراض العصاب.

والعصابية كبعد من أبعاد الشخصية لها أوجه حسب كوستا ومكاري تتمثل في ستة أوجه أو أبعاد أساسية وهي : (أورد في :مجلة الباحث (6)،2012 : 38)

1- **القلق :**يتصف هؤلاء الأشخاص بالعصبية والخوف، القيام بسلوكات خاطئة، والفشل في تأدية المهام والتوتر المرتفع.
2- **العدائية والغضب :**ويتصفون هؤلاء الأشخاص بسرعة الغضب وهم من أصحاب المزاج السيئ، وهم أكثر تعرضا للإحباط.
3- **الاكتئاب :**ويتصفون هؤلاء الأشخاص بتدني مفهوم الذات لديهم، والشعور بالذنب والوحدة.
4- **الاندفاعية :**هؤلاء الأشخاص يتصفون بالميل للإغراء، الصعوبة في السيطرة على الرغبات، الإفراط في الأكل، الإنفاق على المغامرات وكثرة الشعور بالندم.
5- **القابيلة للإنجراح :**يتصفون هؤلاء الأشخاص بسرعة التأثر بالضغوط، كثرة القلق، الارتباك والإحباط.

ويمكن توضيح هذه الأبعاد من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم :(07) يمثل الأوجه للعصابية حسب كوستا ومكاري.

من خلال التمعن في الأوجه الستة للعصابية نجد أنها تمثل الجانب السلبي من سلوك الشخص في مواجهة الأحداث التي تطرأ عليه في سياقه الاجتماعي والنفسي وطريقة التعامل معها التي تغلب عليها انفعالاته السلبية.

صورة وصفية للدرجة المرتفعة على بعد العصابية

لقد أورد عبد الله (2000) نتائج تتعلق بالفرد الحاصل على درجة عالية على بعد العصابية يلخصها أيزنك كالآتي (مجدي،2000 : 22)

1- **الجوانب الإكلينيكية :**وتشمل التنظيم السيئ للشخصية، الاتكالية، سهولة الاستهداف للمرض، الطاقة الضعيفة، توهم المرض، هذا بالإضافة إلى أنه غير اجتماعي وسطحي.

2- **تقديرات الذات :**المعاناة من مشاعر النقص، السخط الدائم.

3- **الوظائف العقلية :**الذكاء منخفض وثبات الإعادة منخفض.

4- **استجابته للاختبارات :**الإيحائية العادية، المثابرة القليلة، الإيقاع الشخصي البطيء، الطلاقة المنخفضة، القصور النفسي المتطرف، المنحنى غير المستوي من الأداء (لتعلم)، التحسن البطيء أثناء التطبيق، النزعة للكبت، النقص غير السوي للاجتماعية.

ومن خلال هذه النتائج يعطي صورة وصفية للعصابي بأنه في المتوسط شخص يشكو قصورا في العقل والجسم، وذكاؤه نحو المتوسط، وكذلك إرادته وقدرته على الضبط الانفعالي، ودقة إحساسه، وقدرته على التعبير عن نفسه، وهو قابل للإيحاء تنقصه المثابرة، بطيء في التفكير والعمل، غير اجتماعي، ينزع إلى كبت الحقائق غير السارة.

وفي نفس السياق يرى عبد الخالق (2007) أن" الدرجات العليا على بعد العصابية تشير إلى عدم الثبات الانفعالي، ويميل الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد إلى أن تكون استجاباتهم الانفعالية مبالغا فيها، وتتكرر الشكوى لديهم من اضطرابات بدنية غامضة من نوع بسيط، مثل الصداع والاضطرابات الهضمية والأرق وآلام الظهر وغيرها، كما يقررون بأن لديهم كثيرا من الهموم والقلق وغيرها من المشاعر الانفعالية السيئة (عبد الخالق،2007 : 72) .

وترى السامراني أن " الشخصية العصابية تتصف بعدد من الخصائص؛ كعدم تحمل الضغوط، والقلق، والتوتر، والخوف، واضطراب العلاقات الاجتماعية، ونقص البصيرة، وعدم الرضا، والشعور بالحساسية خاصة عندما تحبط رغباتهم أو يتعرض إلى النقد، وهو يتمركز

حول ذاته، وضعف الثقة بالذات؛ كما تتأثر قدرة الفرد على التعايش بشكل طبيعي، ويضعف أداؤه للواجب، ويقوده ذلك إلى سوء التوافق وعدم الاستمتاع بحياة طبيعية سعيدة (السامراني،2007 : 38)

ولما تتزايد ضغوط المواقف البيئية (الداخلية والخارجية) فإن الأفراد الحاصلين على درجات عالية على بعد العصابية يصبحون أكثر استعدادا للاضطرابات العصابية، وهذا الاستعداد للإصابة بالعصاب لا يعني الانهيار العصبي في حدّ ذاته؛ لأن الشخص العصابي بمقدوره القيام بالوظائف الحياتية (كالعمل والجنس .... الخ) بكفاءة بغض النظر عن حصوله على درجات مرتفعة على بعد العصابية.

حيث يرى الوافي أن الشخص العصابي " قد لا يجد للحياة ذوقا، فهو لا يعيش حياته بل يكابدها، ذلك لكثرة ما يعانيه من توتر وصراع غير محسوس وما ينجم عن هذا الصراع من مشاعر أليمة، كما أنه لا يفقد الشعور والإدراك، حيث أنه يدرك الاضطراب الذي يعاني منه، ويحاول قدر الإمكان التوافق والتكيف مع المشكلة التي يعاني منها (الوافي،2013 : 246)

3- الطبيعة العاملية لبعد العصابية :

أكد أيزنك في بحوثه على عامل أو بعد واحد فقط للعصابية على شكل متصل يتدرج منى التطرف في الاضطراب إلى السواء؛ وهو يختلف في ذلك مع كل من جيلفورد وكاتل الذي يرى بأن عامل العصابية لأيزنك واحد فقط من عوامل متعددة مميزة للعصابية؛ ولتوضيح هذا التضارب في الآراء ينبغي استعراض عوامل الشخصية حسب تصور كل واحد منهما.

1- عوامل جيلفورد:

طبق جيلفورد وزوجته في دراستهما الأولى عام 1934 (36) سؤالا نموذجيا للانبساط / الانطواء على (930) من الطلاب، وحسب الارتباطات بينها استخرجت أربعة عوامل هي : الانبساط / الانطواء الاجتماعي، الحساسية الانفعالية، الاندفاعية، الاهتمام بالذات، وتكرر التحليل عام 1936 مع استخدام طرق أحدث للتحليل واستخرجت مجموعة عوامل أهمها الانطواء الاجتماعي، عدم النضج الانفعالي، عامل الذكورة، الانطلاق أو التهوينية (عبد الخالق، 1996: 161)

أ. العوامل الأولية للمزاج:

وضع جيلفورد تخطيطا للعوامل الأولية للمزاج، وهذه العوامل تقع في ثلاث مجموعات كبيرة من الاستعدادات المعتمدة على مجالات السلوك التي تنطبق عليها، وهذا ما يوضحه الجدول التالي (عبد الخالق،1996 : 163)

الجدول رقم :(02) يوضح مصفوفة العوامل الأولية للمزاج تبعا لجيلفورد.

نوع البعد	**مجالات السلوك المتضمن**		
	عام	**انفعالي**	**اجتماعي**
إيجابي / سلبي	الثقة / النقص	المرح / الإكتئاب	السيطرة / الخشية و الوجل
استجابي/غير استجابي	اليقظة / عدم الانتباه	عدم النضج / النضج	الاجتماعية / الاكتفاء الذاتي
فاعل (نشط) / قابل (خاضع)	الاندفاع / الأناه	العصبية / الهدوء	المبادأة الاجتماعية / السلبية
منضبط / غير منضبط	الكبح / الانطلاق	الثبات / التقلبات الوجدانية	الود / العداوة
موضوعي / متمركز حول الذات	الموضوعية / الحساسية الذاتية	الاتزان / الانتباه الزائد للذات	التسامح / الاتجاه النقدي

يبين الجدول أن هناك عوامل تنحصر في الجوانب الانفعالية من السلوك مثل :المرح / الاكتئاب، عدم النضج/النضج، العصبية /الهدوء، الثبات /التقلبات الوجدانية، الاتزان /الانتباه الزائد للذات. بينما تنحصر في الجوانب الاجتماعية للسلوك العوامل التالية :السيطرة /الخشية والوجل، الاجتماعية/ الاكتفاء الذاتي، المبادأة الاجتماعية /السلبية، الود /العداوة، التسامح / الاتجاه النقدي. وتنحصر في الجوانب العامة للسلوك العوامل الآتية :الثقة /النقص، اليقظة /عدم الانتباه، الاندفاع /الأناه، الكبح /الانطلاق، الموضوعية /الحساسية الذاتية.

ب. ثلاثة عشر عاملا أساسيا :نتج عن دراسات جيلفورد ثلاث قوائم للشخصية جمعها فيما يسمى" مسح جيلفورد زيمرمان للمزاج"، وذلك نتيجة لتحليل عاملي مستفيض عام 1956

، وتضمن هذا المسح ثلاثة عشر عاملا تمثل وجهة نظر جيلفورد الأخيرة للعوامل الأساسية للشخصية، وهي ثنائية القطب كما نبرزها فيما يلي(عبد الخالق،1996 : 164 – 165)

- **النشاط العام *General activity*** : يميز هذا العامل الشخص المليء بالحيوية سريع الحركة، سريع في العمل محب له، وأحيانا ما يكون مندفعا.
- **السيطرة *Ascendence*:** شخص يعلى من شأن حقوقه ويدافع عن نفسه في علاقات المواجهة ينجذب إلى مراكز القيادة ولا يهاب العلاقات الاجتماعية، ولا يميل إلى الاحتفاظ بأفكاره لنفسه .
- **الذكورة مقابل الأنوثة *Masculanity vs. Feminanity*** : وتزداد هذه السمة عند شخص لديه ميول ذكرية، مهنية وغير مهنية، لا يستثار انفعاليا وليس من السهل أن يثار لديه الخوف أو التقزز، تنقصه المشاركة الوجدانية أو التعاطف إلى حد ما.
- **الثقة بالنفس مقابل مشاعر النقص *Confidence vs. Inferiority feelings:***

يشعر بأن الآخرين يتقبلونه، واثق من نفسه يشعر بالكفاءة، جذاب من الناحية الاجتماعية، قانع بما لديه، غير متمركز حول ذاته .

- **الطمأنينة(راحة البال) مقابل العصبية *Calmness, composure vs Nervousness***

هادئ ومسترخ أكثر منه عصبي سريع التهيج، مستقر لا يتعب بسهولة، قادر على تركيز انتباهه فيما أمامه.

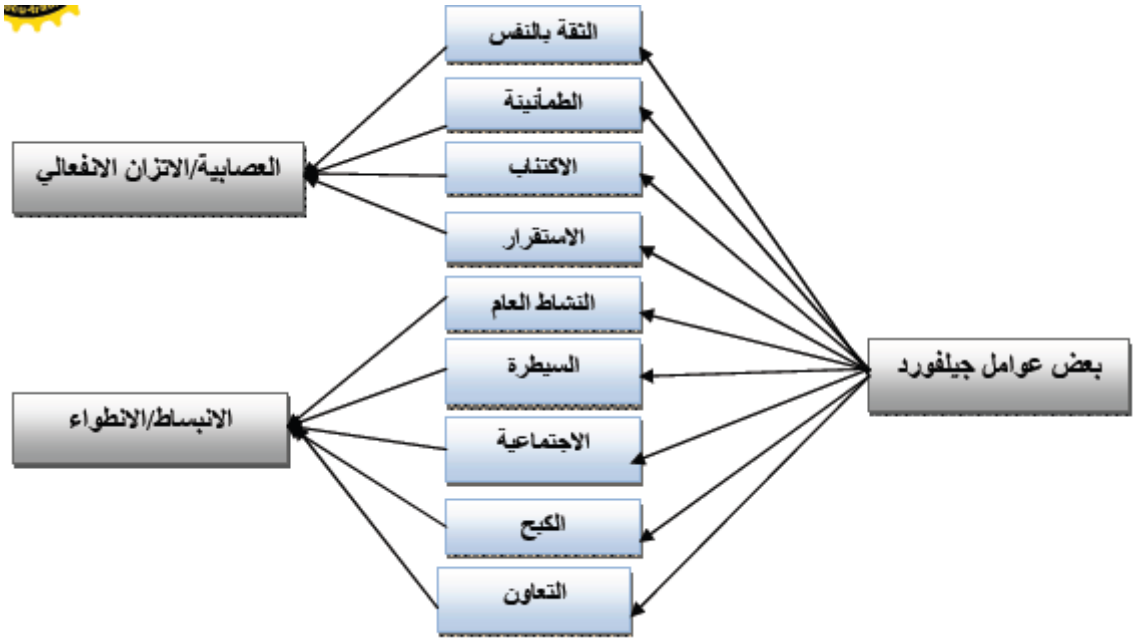
- **الاجتماعية *Sociability*:** يحب النشاط والعلاقات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية، مغرم بمراكز القيادة الاجتماعية، جذاب اجتماعيا، غير خجول وليس معتزلا.
- **التأمليةReflectiveness*:*** الميل إلى التفكير التأملي، شخص حالم ينظر إلى الأمور نظرة فلسفية لديه اتجاه تساؤلي واستطلاع فيما يختص بسلوكه وسلوك الآخرين.
- **الاكتئاب *Depression*:** انفعالي ومنقبض أكثر منه مرح، ويؤدي ذلك إلى الهم والقلق والانفعالات الدائمة والحالة المزاجية القابلة للتغير.
- **الاستقرار مقابل الدورية *Stability vs.Cycloid disposition*:** سهولة إثارة الانفعالات مع دوامها، ولذا فالدوري شخص ضحل وطفلي وتكثر لديه أحلام اليقظة.
- **الكبح مقابل الانطلاق والتهوينية *Restraint vs. Rhathymia*:** الميل إلى كبح النفس وضبطها، ومثل هذا الشخص ذو تفكير جاد أكثر منه متوكل منطلق أو معتمد على الحظ، يعتمد عليه، لا يأخذ الأمور هونا ولا يستهين بها أو يستخفها.

- **الموضوعية *Objectivity*:** ينظر إلى الأمور نظرة واقعية، متيقظ لما يحدث له في بيئته، ويمكنه أن ينكر ذاته، لا تحاصره الشكوك.
- **الوداعة *Agreableness* :** شخص ودود مسالم، مقابل شخص يمكن أن تستثار استجابة العدوان لديه، ويقاوم سيطرة الآخرين عليه وتحكمهم فيه ويزدري من حوله.
- **التعاون والتسامح *Co-operativeness vs. Intolerance*:** الشخص ذو الدرجة المنخفضة على هذه السمة لديه اتجاه للنقد وتصيد الأخطاء، قليل الثقة في الآخرين والركون إليهم، متمركز حول ذاته يرثى لها.

ت. نظرة نقدية لعوامل جيلفورد :يرى أحمد محمد عبد الخالق أن المتمعن في مضمون عوامل جيلفورد الثلاثة عشر السابقة الذكر يمكنه أن يلمح إلى ما يلي (عبد الخالق،1996 : 166)

أن العوامل الأربعة الآتية على سبيل المثال :الثقة بالنفس، الطمأنينة، الاكتئاب، الاستقرار، يلاحظ أنها تدور حول المضمون نفسه عبر بعد ثنائي القطب يجمع العصابية مقابل الاتزان الانفعالي.

كذلك العوامل الخمسة الآتية :النشاط العام، السيطرة، الاجتماعية، الكبح، التعاون، فإنها تختص ببعد ثنائي القطب للانبساط مقابل الانطواء؛ ويمكن توضيح هذه الرؤية وفق الشكل التالي:



الشكل رقم :(08) يوضح اختزال أحمد محمد عبد الخالق لبعض عوامل جيلفورد للشخصية في عاملين.

ويشير عبد الخالق كذلك إلى أن" :هذا ما يذكره أيزنك نتيجة لدراسات عديدة، إذ يذكر أن عوامل جيلفورد مائلة مرتبطة، وأنه لم يستخرج عوامل من الرتبة الثانية بهدف توضيح العلاقات بين العوامل التي استخرجها، فقد تراوحت الارتباطات بين بعض المقاييس في إحدى الدراسات بين 0.50 إلى 0.70 ، إذ قامت الباحثة لوفيل *Lovell* بدراسة عليها، حللت نتائجها عامليا واستخرجت ستة عوامل يمكن اختصارها إلى اثنين من العوامل المركزية الراقية هما العصابية والانبساط، وهما العاملان الوحيدان الواضحان من بين العوامل الستة المعقدة التي استخرجتها لوفيل (عبد الخالق،1996 : 166)

كما يضيف أيضا أن دراسة" نورث "على بطارية لجيلفورد وغيرها من المقاييس قد أفضت إلى وجود عاملان هما العصابية والانبساط، كما بين" ثيرستون "أن عوامل جيلفورد الثلاثة عشر يمكن أن تتضمنها تسعة عوامل فقط "، كما استخرجت" بهر*Baehr* أربعة عوامل كان أولها العصابية والانبساط .

وأورد عبد الخالق أيضا أن" أيزنك يرى أن جيلفورد قد فشل في كل تحليلاته العاملية في استخراج عامل للعصابية (وللانطواء) ، لأنه يستخدم طرقا إحصائية للتدوير تقلل من أثر أي عامل عام يمكن أن يظهر، وتوزع تباينه على العوامل الطائفية، وقد طلب أيزنك جداول جيلفورد وأعاد تحليلها بطريقة" بيرت" للعوامل الطائفية، واستخرج عاملا عاما يمثل العصابية وثلاث عوامل طائفية "(عبد الخالق،1996 : 167)

2- عوامل ريموند كاتل:

يشير جابر عبد الحميد جابر (1990) أن كاتل يعرف الشخصية بأنها" :هي تلك التي تتيح لنا تنبؤا بما سوف يعمله الشخص في موقف معين (جابر،1990 : 289)

ويرى السيد (1998) أن كاتل يشارك ألبورت الرأي في وصف الخصائص التي لها القدرة على التنبؤ وتتميز بالثبات النسبي في مصطلح السمات، ولكنه يختلف عنه في أربعة اعتبارات هامة (السيد،1998 :492) هي:

العناصر الأساسية في الشخصية وهي سمات المصدر يمكن استنتاجها فقط من خلال التحليل العاملي.

اعتبر أن بعض السمات الفريدة مع كثير من السمات الأصيلة العامة يشتركان في تحديد الاختلافات بين الأفراد.

أنه أكثر إيجابية في ميله تجاه نظرية التحليل العاملي .

كان أكثر تمييزا بوضوح بين الدوافع والاعتبارات التركيبية للشخصية .

أ. ستة عشر عاملا أساسيا:

لقد قام كاتل بإعداد مقياس للشخصية يقيس السمات المصدرية يعرف باسم اختبار عوامل الشخصية الستة عشر، وهذه العوامل ثنائية القطب يذكر عبد الخالق وصفا لها فيما يلي (عبد الخالق،1996 : 171 – 173)

- **الانطلاق *Cyclothymia* : (** أو الشيزوثيميا مقابل السيكلوثيميا) ويتميز الشخص ذو الدرجة المرتفعة على قطب" السيكلوثيميا "بأنه اجتماعي صريح وسهل المعاشرة وعاداته تكيفية، بينما يتميز الشخص ذو الدرجة المرتفعة على قطب" الشيزوثيميا "بأنه منعزل محافظ متصلب غير مكترث وحذر.

- **الذكاء Intelligence:** وهذا العامل ليس هو ببساطة القدرة العقلية، ولكنه يمثل تلك التركيبة التي تربط بين الصفات العقلية وسمات الشخصية، وترتبط الدرجة المرتفعة على هذا العامل بصفات مثل: مثابر، مفكر، مثقف، له ميول قوية.

- **قوة الأنا *Ego* strength:** ويمثل هذا العامل الاتزان الانفعالي مقابل العصابية أو عدم النضج الانفعالي، ويحصل على الدرجة المرتفعة الشخص الناضج الثابت الواقعي دمث الخلق، المتحرر من الأعراض العصابية، وهو كذلك واقعي بالنسبة لأمور الحياة، ليس لديه هموم ولا أعراض خاصة بتوهم المرض، هادئ صبور مثابر يعتمد عليه.

- **السيطرة Dominance:** ويمثل السيطرة وحب السيادة والعدوانية والخشونة وحب التنافس وكذلك الزعامة، والشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة واثق من نفسه مؤكد لها، لا يهمه معارضة الناس له وعدم الاتفاق معهم، والقطب المقابل هو الخضوع والتواضع والطاعة والذوق والاتفاق مع الناس.

- **الاستبشار *Surgency*:** ويقابل هذا العامل بين المبتهج المرح الاجتماعي الحيوي سريع الحركة ذي الدعابة المتحدث اللبق بوصفه قطبا وبين المكتئب العابس الجاد المتشائم المنعزل القلق الميال إلى الاستبطان متقلب المزاج في القطب المقابل، وهو غير العامل الأول هنا.

- **قوة الأنا الأعلى *Superego Strength*:** وهو يشبه الأنا الأعلى في التحليل النفسي، ويميز الشخص المثابر المتحمل للمسؤولية والثابت انفعاليا، وطرفه المقابل ضعف المعايير الخلقية الداخلية وعدم المثابرة والتقلب.

- **المغامرة *Venturesomeness*:** ويمثل الجرأة والمغامرة والإقدام وحب الاجتماع بالناس، مع ميل قوي إلى الجنس الآخر، ودود صريح واثق من نفسه، في مقابل صفات مثل الجبن والخجل والانسحاب والإحجام والجمود والعدوانية.

- **الطراوة *Protected* emotional *sensitivity*:** ويقابل هذا العامل بين قطبين أولهما :الحساسية والعقلية الجمالية الخيالية والاتكالية الأنثوية والنزعات الهستيرية، وثانيهما الصلابة والواقعية والاكتفاء الذاتي.

- **التوجس *Suspiciousness*:** الميل إلى الشك والارتياب في الآخرين والغيرة منهم، مقابل الثقة فيهم والتقبل لهم.

- **الاستقلال *Non-conformity*:** ويميز هذا العامل الشخص ذا التفكير الواقعي العملي المستقل، في مقابل الشخص ذي المزاج المنطوي ضيق الاهتمامات.

- **الدهاء *Shrewdness*:** ويقابل هذا العامل بين الدهاء والتبصر والفطنة وعدم الجمود والسذاجة ونقص الاستبصار بالذات.

- **الاستهداف للذنب *Guilt proneness*:** وهو عامل ثنائي القطب يشمل الميل إلى الشعور بالإثم والمخاوف والقلق والشك في مقابل الثقة بالنفس والاكتفاء الذاتي.

- **التحرر Liberation:** وهو عامل يقابل بين التحرر والمحافظة.

- **الاكتفاء الذاتي *Self*-sufficiency:** الاعتماد على النفس وتقرير الشخص لأموره بنفسه، في مقابل مسايرة الجماعة وتقبل القيم السائدة في المجتمع.

- **التحكم الذاتي في العواطف *Self-sentiment control*:** قوة ضبط النفس وتقبل المعايير الخلقية للجماعة بالإضافة إلى الطموح والمثابرة واحترام الغير، في مقابل ضعف ضبط الذات.

- **ضغط** الدوافع *Ergic tension*: التوتر والقلق وسرعة الاستثارة في مقابل الدرجة المنخفضة من ضغط الدوافع وشدتها.

ب. نقد عوامل كاتل:

يشير عبد الخالق إلى أن مجرد النظرة السطحية إلى عوامل كاتل الخمسة عشر(بعد استبعاد الذكاء الذي قد يدخل في المجال المعرفي أكثر بالرغم من أنه يذكر عكس ذلك) تؤدي إلى القول بأن هذه العوامل متداخلة ومكررة إلى حد كبير، وبمصطلحات التحليل العاملي فهي عوامل مائلة مرتبطة وليست متعامدة مستقلة، مما يسمح بإجراء تحليل عاملي لها من الرتبة الثانية،

الذي يرى أيزنك أنه يمكن أن يكشف عن عاملي الانبساط والعصابية في كل من بيانات سجل الحياة والاستخبارات، وقد تم ذلك بواسطة كاتل نفسه عام 1957 (عبد الخالق،1996 : 174)

كما يشير السيد (1998) أن :البعض يعترض على اعتقاد كاتل بأنه اكتشف العناصر الأساسية للشخصية، وعدم قبوله بأن اكتشافاته لا تزيد عن كونها اكتشافات تجريبية مؤقتة، منظرين آخرين مثل روجرز وأوبنهايمر يحذرون من أن تحديد الشيء أمر غير كاف علميا، وأن علماء النفس أن يبتكروا طرقا أكثر ملائمة لمادتهم العلمية الفريدة (النفس) بدلا من محاكاة التحديد العددي كما في الفيزياء والكيمياء (السيد،1998: 521 520).

4. الفروق بين عوامل جيلفورد وكاتل وأيزنك:

يشترك كل من جيلفورد وكاتل وأيزنك في استخدامهم الواسع والمنظم للتحليل العاملي، فنظرياتهم جميعا عاملية؛ ولكن هناك فروق بينهم يمكن إبرازها في النقاط التالية:

أ. يقف جيلفورد وكاتل ممثلين للباحثين الأمريكيين في جانب عوامل ضيقة، بينما يقف أيزنك ممثلا للباحثين الإنجليز في الجانب المقابل (عوامل عريضة) .

ب. يستخرج الأمريكان بتأثير ثيرستون عوامل طائفية وأولية أصغر، ويحتفظون بها مائلة مرتبطة، بينما يمكن أن يستمر التحليل ويستخرج من الارتباطات بين هذه العوامل الأولية عوامل عامة أعرض، أما الإنجليز فيهتمون بتأثير سبيرمان باستخراج العوامل التي تتصف بأنها أكثر عمومية وشمولا والاحتفاظ بها متعامدة.

ت. تحليل عوامل كاتل ذات الرتبة الأولى في مجال الاستخبارات قد أدى إلى عدد من العوامل ذات الرتبة الثانية، يتطابق اثنان منهما مع الانبساط والعصابية(أو القلق كما يسميه كاتل) .

ث. يشير أيزنك إلى أن العوامل الأولية يصعب استعادة استخراجها أو تكرارها، وينوه إلى الفروق بين العوامل الأولية لدى جيلفورد وكاتل بالرغم من أن كليهما مشتق من الملاحظات السلوكية ذاتها (أو مجموع أسئلة استخبارات) .

ج. ينظر كاتل إلى أن بناء الشخصية يبدأ من الأسفل إلى الأعلى، أي من السمات المصدرية إلى السمات السطحية، بينما أيزنك يرى العكس حيث أن بناء الشخصية عنده يبدأ من أعلى الهرم أي من النمط الذي يمثل البناء الجبلي الكامن للشخصية الذي يطبع السمات والعادات بطابعه، فالكل عنده يهيمن على الأجزاء.

ح. نمط العصابية عند أيزنك يعد سمة سطحية عند كاتل، أما السمات التي تكون العصابية عند أيزنك وهي: القلق، التعاسة، الوسوسة تصبح سمات مصدرية عند كاتل.

ثالثا :الأساس الاجتماعي والبيولوجي للعصابية:

1- العصابية سلوك متعلم :

إن الإنسان في تفاعل مستمر مع بيئته الاجتماعية؛ فهو يواجه مواقف متعددة تجبره على اتخاذ سلوك ما من أجل التوافق معها" فالاستثارة أو التهيج الانفعالي المبالغ فيه في المواقف العصابية يمكن أن يرجع إلى واحدة أو أكثر من الخبرات السابقة، والتي جعل الفرد حساسا للموضوع الخارجي بوجه عام، هذه الخبرات تكون أكثر شبها في الحدوث في موضوعات لها مكنون انفعالي واح، ومن المسلم به أنّ التكوين الانفعالي للفرد ضرورة للشعور بالعالم المحيط به (مجدي،2000 : 34)

ويؤكد جابر" :(1990) أن الأعراض العصابية يتم تعلمها عن طريق عملية الإشراط فإذا ما أردنا التخلص من هذه الأعراض العصابية المكتسبة فلا بد من أن نبحث عن الوسائل التي تساعد على حل الروابط الشرطية أو الاقتران السيئ التوافق (جابر،1990) ويرى عبد الخالق أن" الاستجابة العصابية استجابة غير تكيفية تم تعلمها تبعا للمبادئ المألوفة للتدعيم، وعلى أساس خبرات إشراط حدثت في عمر مبكر، أو تعلمها الفرد في عمر متأخر(عبد الخالق، 2007: 74).

ويرى أن هذه الاستجابة تبقى لأنها تخفض القلق والتوتر، ولكن في حالات كثيرة فإن هذه الاستجابات العصابية المشروطة تنطفئ بعد فترة من الوقت نتيجة لنقص التدعيم أو الخبرات المضادة للإشراط، وبالتالي فإن التعلم البيئي يساهم كذلك في نشأة العصابية.

وتتعدد الأدلة على ذلك حيث أورد عبد الخالق" :(1996) ما ذكره كولمان*Coleman* نتيجة لإحدى الدراسات التجريبية، إذ اتضح أن زوجات العصابيين الجنود يكشفن عن اضطرابات عصابية تزيد بدرجة دالة عن مثيلتها لدى زوجات العينة الضابطة (عبد الخالق، 1996: 317)

وبالتالي يمكن القول بأن السلوك ما هو إلا نتيجة للتفاعل بين الوراثة والبيئة، فلا ينبغي المبالغة في تأثير إحداهما والتقليل من الأخرى، فإذا ما توافق السلوك العصابي مع بيئة عصابية يمكن أن يؤدي إلى خلق بيئة مضطربة ومن ثم تواصل الأنماط العصابية من جيل إلى جيل، وبالتالي تتفاعل الوراثة مع البيئة في حالة يصعب اختزالها.

2- العصابية وراثية :

أورد عبد الله (2000) أن أيزنك يشير إلى أن " :سمات الشخصية لا يمكن أن تورث دون التسليم بوجود بعض الأسس الفسيولوجية أو العصابية والبيوكيمائية التي تشكلها المورثات الحاملة لاستعداداتنا الوراثية، وأن الاختلافات بين الناس في الانفعالية أو العصابية ترجع إلى الاختلافات الموروثة في درجة قابلية الجهاز العصبي المستقل للتغير والاستثارة (مجدي، 2000: 31).

ويعني ذلك أن الوراثة لا تؤثر في السلوك بطريقة مباشرة، وإنما تؤثر فيه بطريقة غير مباشرة عن طريق التكوينات الجسمية التي لها أهميتها من حيث أنها تحدد إمكانية التفاعل مع البيئة، حيث أن الأشخاص يختلفون في درجة العصابية أو الانفعالية تبعا لاختلاف مدى استعداد الجهاز العصبي لديهم للاستجابة لمختلف أنواع المنبهات التي يتلقاها.

وتؤكد نظرية الاستعداد الوراثي على دور العوامل الوراثية، ويمكن أن يبرز دور هذه العوامل في اضطراب السلوك كالآتي (مجدي،2000 : 32)

1. وجود أحد المورثات غير السوية يكون تأثيرها في السلوك محسوبا في الفروق البيئية، وأيضا في الفروق في نظام الطراز الأصلي للشخصية كمحدد يكمن وراء ذلك التأثير.
2. أو في عدد كبير من المورثات يكون تأثيرها في السلوك متشابه ، ويطلق على هذه النظرية نظرية الاستعداد الوراثي وتحدث في الصورة الأحادية العامل، وفي الصورة المتعددة العوامل أيضا، ويبدو أن الشخص الذي يكون موضوعا لانفعالات قوية، أو حتى واقعا تحت شروط قد لا تنشأ عنها في العادة انفعالات قوية بالنسبة للشخص السوي، فإن هذا يكون راجعا إلى احتمالات الوراثة. وقد أكد أيزنك أن الفروق بين الأفراد في العصابية ترجع إلى عوامل الوراثة بتجاربه على التوائم الصِّنوِيّة *Identical* (الناتجة عن بويضة واحدة انقسمت) التي نشأت وتربت منفصلة عن بعضها في بيئتين (

مختلفتين، وتضمنت هذه التجارب تسجيل رد فعل الجهاز العصبي السمبثاوي لمختلف أشكال الضغوط سواء أكانت جسمية أو عقلية (إجهاد عصبي) .

ويبين الجدول رقم (03) التشابه في الشخصية بين أزواج التوائم الصِّنوِيّة وغير الصِّنوِيّة الذين نشأوا معا أومنفصلين تبعا لدراسة قام بها" وايلد "وأوردها عبد الخالق :(عبد الخالق، 1996: 308)

الجدول رقم :(03) يمثل التشابه في الشخصية بين نوعي التوائم التي نشأت معا أو منفصلة .

	التوائم الصنوية		التوائم غير الصنوية	
	نشأت معا	منفصلة	نشأت معا	منفصلة
الشكاوي العصابية	0.55	0.52	0.14-	0.28
الشكاوي البدنية الوظيفية	0.46	0.75	0.05 -	0.64
الانطواء/الانبساط	0.58	0.19	0.19	0.36
الاتجاه نحو الاختبار	0.48	0.46	0.33	0.49
الذكورة/الأنوثة	0.45	0.44	0.34 -	0.30

ويورد عبد الخالق (1996) جدولا لـ "طومسون، وايلد "يبين التقديرات الوراثية (هـ2) في بعد العصابية كما يقاس باستخبارات الشخصية تبعا لعدة دراسات كما هي مبينة في ما يلي(عبد الخالق،1996: 309).

الجدول رقم :(04) يمثل التقديرات الوراثية (هـ 2) في بعد العصابية كما يقاس بالاستخبارات تبعا لعدد من الدراسات.

عدد التوائم			الارتباط بين التوائم			
الاستخبار	ص (*)	غ . ص	ص	غ . ص	هـ 2	المؤلف
بيرنرويتر	55	44	0.63	0.32	0.45	كارتر
ليرستون	45	35	0.36	0.08	0.31	فاندينبرج
أيزنك	26	26	0.77	0.03	0.77	ماكلويد
وايلد	88	42	0.53	0.11	0.47	وايلد
مقياس) ن س(	88	42	0.67	0.34	0.50	وايلد
برون	157	189	0.28	0.21	0.07	بارتانن وزملاؤه
رودوورث	52	52	0.56	0.37	0.30	نيومان وزملاؤه
الدرجات العاملية	25	25	0.85	0.22	0.81	أيزنك، بريل

ص (*) = التوائم الصنوية

غ . ص = التوائم غير الصنوية

يتبين من خلال هذا الجدول :في دراسة كارتر وفاندينبرج وماكلويد ودراستي وايلد، إضافة إلى بارتانن وزملائه ونيومان وزملاؤه، وأيزنك وبريل أن التوائم الصنوية أبدت ارتباطا على العصابية بلغ 0.63 ، 0.36 ، 0.77 ، 0.53 ، 0.67 ، 0.28 ، 0.56 ، 0.85 على التوالي، على حين أبدت التوائم غير الصنوية ارتباطا بلغ 0.32 ، 0.08 ، 0.03 ، 0.11 ، 0.34 ، 0.21 ، 0.37 ، 0.22 تواليا .

فمن خلال هذه النتائج نستنتج أن الفروق الفردية بالنسبة للعصابية أو الاتزان الانفعالي تحددها الوراثة إلى درجة كبيرة جدا، ولا تحددها البيئة إلا بقدر ضئيل، أي أن الجهاز العصبي المستقل هو في الأغلب الأساس البيولوجي للاختلافات الفردية في ردود الأفعال الانفعالية.

خلاصة:

بعدما تم استعراضه في هذا الفصل، يمكننا القول بأن نظرية أبعاد الشخصية لأيزنك تعد مرجعية هامة كأساس لمفهوم العصابية، ونظرة أيزنك في بناء الشخصية بنائية طبقية احتوائية حيث تنتظم الأفعال والعادات السلوكية والسمات في شكل تدرج هرمي منظم تبعا لعموميتها وأهميتها، وتحتل الأبعاد على مستويات الشمولية والعمومية، كما تحتل قاعدة الهرم من الأسفل الاستجابات النوعية وهي أكثر المستويات نوعية وأقلها عمومية ، فيما بين هذين المستويين تقع الاستجابات المعتادة (العادات) وكذلك السمات، وقد استخدم أيزنك التحليل العاملي غير أنه يعتقد بأنه يمكن الحصول على مجموعة أفضل من العوامل باستخدام نوع أكثر حصرا من التحليل العاملي، فهو بالتالي يفضل التعامل مع العوامل ذات الرتبة الراقية (الثانية) ، وبسط الشخصية الإنسانية إلى أبعاد أو أنماط قليلة من بينها بعد العصابية مقابل الاتزان الانفعالي؛ حيث يكون فيه الأفراد المزاجيون، والقلقون والمتقلبون وسيئوا التوافق عند النهاية العصابية أو غير المتزنة، والأفراد الهادئون جيدو التوافق عند النهاية الأخرى، كما بين أيزنك أيضا أهمية العوامل الوراثية في تشكيل الشخصية ونموها، ونوه كذلك إلى علاقة الإشراط بالشخصية، وهو بذلك يرى بأن تركيبات معينة في الجهاز العصبي المركزي أو الجهاز العصبي المستقل هي التي تورث، وهي بدورها عندما تتفاعل مع البيئة تلعب دورا مهما في تحديد السلوك.

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل أيضا نستنتج أن العصابية بعد أساسي من أبعاد الشخصية، وكل فرد يقع حسب ما يتصف به من عصابية عند درجة معينة على هذا البعد الثنائي القطب، الذي يقابل بين العصابية والاتزان الانفعالي، فالأفراد الذين ترتفع درجاتهم في اتجاه العصابية يتميزون بالاضطراب الانفعالي ويميلون إلى القلق والشعور باليأس والعجز ... الخ، على عكس الأشخاص الذين تنخفض درجاتهم الذين يتميزون بالثبات الانفعالي وقوة الأنا والشعور بالثقة بالنفس.

ومن خلال عرضنا لعوامل جيلفورد وكاتل وأيزنك، اتضح أنهم يختلفون في طرق التحليل العاملي التي يتبعونها للوصول إلى الأبعاد الأساسية للشخصية، غير أن النموذج البعدي لأيزنك هو الأكثر استقرارا وتنظيما لهذه الأبعاد، ويختلف مع كاتل في تسمية العوامل المستخرجة،

حيث يركز هذا الأخير على السمة كمفهوم أساسي في تحليلاته، في حين يركز أيزنك على مفهوم النمط الذي يرى أنه يمثل مجموعة من السمات المرتبطة فيما بينها ارتباطا مرتفعا، فتتجمع لتكوّن نمطا، فنمط العصابية تتجمع عنده مجموعة من السمات مثل :العجز، تحقير الذات، التعاسة، القلق، الوسوسة، توهم المرض، كما سبق وأن تم عرضه من خلال تصور أيزنك عن النمط وعلاقته بالسمات والعادات السلوكية والاستجابات النوعية، وبالتالي فإن مفهوم النمط من وجهة نظره أكثر شمولية وعمومية من مفهوم السمة؛ كما يختلف أيزنك مع كاتل أيضا في بناء الشخصية، حيث يرى هذا الأخير أن بناءها يبدأ من الأسفل إلى الأعلى، أي من السمات المصدرية إلى السمات السطحية، على عكس أيزنك الذي يرى أن بناء الشخصية يبدأ من أعلى الهرم، أي من النمط، وبالتالي فإن نمط العصابية عنده يصبح سمة سطحية عند كاتل، والسمات التي تكوّن العصابية تصبح سمات مصدرية، ويرى أيزنك أن العصابية وراثية، مرتبطة بما يورث في الجهاز العصبي من استعدادات تظهر في استجابات الجهاز العصبي المستقل من حيث قابليته للانهيار أمام الضغوط التي يتعرض لها الفرد في حياته، واستنتج ذلك من خلال دراساته على التوائم الصِنّوية، في حين وجدت دراسات أخرى مثل دراسة *Coleman* كولمان أن العصابية سلوك متعلم ناتج عن التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية، وعن الخبرات السابقة والمبادئ المألوفة للتدعيم والإشراط.

الفصل الخامس : مرحلة التعليم الإبتدائي

أولا :التعليم في الجزائر

1- أسس المدرسة الجزائرية.

2- المبادئ الأساسية للتعليم في الجزائر.

ثانيا :مرحلة التعليم الابتدائي

1- تعريفها.

2- أهداف التعليم الابتدائي.

3- شروط التوظيف والترقية في التعليم الابتدائي.

4- مهام موظفي التعليم الابتدائي.

5- حقوق وواجبات المعلمين.

6- تنظيم التمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي.

7- تنظيم الحياة المدرسية في المدارس الجزائرية.

8- تسيير التعليم الابتدائي.

ثالثا :المسار المهني لموظفي التعليم الابتدائي

1- التوظيف وطرق الالتحاق بالوظيفة.

2- التربص والتوظيف والترسيم.

3- حقوق وواجبات المتربص.

رابعا :حقوق الموظف وواجباته

1- الضمانات والحقوق.

2- واجبات الموظف.

الفصل الخامس : مرحلة التعليم الإبتدائي

تمهيد:

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي قاعدة التعليم الأساسي ذي التسع (9) سنوات، وهي امتداد للتربيةالأسرية ولها أهمية بالغة تكمن في إتاحة أول فرصة للطفل من أجل تربية نظامية تحت إشراف مربيين متخصصين، فتضمن الحق في التمدرس إلى غاية سن 16 سنة، إضافة إلى منحه تكوينا من جميع نواحيه:الدينية والخلقية والثقافية والسياسية والاجتماعية.

وسنتناول في هذا الفصل النصوص التشريعية التي تحكم مرحلة التعليم الابتدائي والموظفين الذين ينتمون إليها، بدءا بإعطاء صورة عن التعليم في الجزائر، من ذكر أسس المدرسة الجزائرية ومهامها وغايات التربية، وصولا إلى المبادئ الأساسية للتعليم في الجزائر، ثم ننتقل إلى أهم مرحلة منه؛ وهي مرحلة التعليم الابتدائي حيث نعرفها، ونعد أهداف التعليم الابتدائي، وشروط التوظيف والترقية فيه، ومهام الموظفين التابعين له، وتنظيم التمدرس والحياة المدرسية في المدارس الجزائرية، وطرق تسيير التعليم الابتدائي.

بعد ذلك يتم الإلمام بكل ما يتعلق بالموظفين في التعليم الابتدائي، من حيث كيفية تنظيم مسارهم المهني، وحقوقهم وواجباتهم.

أولا :التعليم في الجزائر

1- أسس المدرسة الجزائرية :

1. غايات التربية:

تتحدد غايات التربية من خلال المادة 02 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية04/08

المادة:02

تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزوّد بمعالم وطنية أكيدة، شديد التّعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتّ كيف معه والتأثير فيه، ومتفتّح على الحضارة العالمية. وبهذه الصّفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني، ورموز الأمة.

- تقويّة الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وكذلك بترقية المتّصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسّدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل متشبّع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسّلم والدّيمقراطية، متفتّح على العالمية والرّقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتّضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف ايجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

2. مهام المدرسة:

تنص **المادة 03** من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 على أنه :في إطار غايات التربية المحدّدة في المادة الثانية أعلاه تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، ويتضح ذلك من خلال المواد 04 ، 05 ، 06 من هذا القانون على التوالي :

أ. في المجال التعليم:

المادة 04 :

تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

ومن ثمة يتعيّن على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير 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 بتبصّر، في وضعيات تواصل حقيقية وحلّ المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التّعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع التغيرات.

- ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.

- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.

- تمكين التلاميذ من التّحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتّفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلاميذ 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:

المادة 05 :

تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع. ومن ثمة يتعيّن على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- 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 باكتسابهم 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 البلاد.

- 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.

ت في مجال التأهيل:

المادة 06 :

تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.
- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.
- التّكيف 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 استقلالية.

2- المبادئ الأساسية للتعليم في الجزائر :

من أهم المبادئ التي أرساها القانون التوجيهي 04 من بابه الأول من فصله الثالث وفي مواده 07إلى18 ما يأتي: (لعمش،2010 : 41 – 42)

- **المبدأ الأول :يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية :**باعتباره النقطة المركزية والمحورية التي يبنى عليها كل تطور ويدفع بها كل تقدم ارتقاء في سلم الحضارة.

- **المبدأ الثاني :تعد التربية استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا :**لأن الإنسان يمثل رأس مال المجتمع الذي يجب تنميته بلوغا لمرتبة تمكن الدولة من اقتطاع التأشيرة لدخول دائرة الأمم الراقية المحتكرة لمكانة متميزة، لهذه الأسباب كان من أولويات الدولة السهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية.

- **المبدأ الثالث :ضمان الحق في التعليم :**التعليم مكفول، واقع على عاتق الدولة لكل جزائري وجزائرية من دون تمييز قائم على الجنس أو الحالة الاجتماعية ووضعها أو القطاع

الجغرافي المتواجد فيه، فالحق في التعليم للبنات والبنين وللغني والفقير وللقاطنين في الشمال والجنوب وفي الشرق وفي الغرب، ولبلوغ الأهداف فإن الجماعات المحلية لها دور كبير في إنجاز هياكل الاستقبال وصيانتها وترقية نشاطاتها.

- **المبدأ الرابع :ضمان تكافؤ الفرص :**هذا المبدأ له صلة وثيقة بالمبدأ الذي سبقه وذلك بضرورة تعميم التعليم الأساسي وتوفير ظروف تمدرس مثالية من حيث نوعية الهياكل وتوفير الوسائل العلمية والتأطير الكفء وضبط سياسة تكوين مهني وتمهين واضحتين قصد مواصلة الدراسة لما بعد الأساسي صدّا لذريعة التسرب المدرسي، الآفة المستفحلة.

- **المبدأ الخامس :التعليم الأساسي إجباري :**المجال العمري الإجباري يقع بين 6 و 16 سنة كاملة، ولأول مرة يشار في المنظومة التربوية لمعاقبة الوالدان على الإهمال لعدم تسجيل أبنائهم في المدرسة، والعقوبة مادية قبل أن تكون معنوية وتتراوح غرامتها بين 5000 و 50.000دينارا.

- **المبدأ السادس :التعليم مجاني بمؤسسات القطاع العمومي :**مجانية التعليم مضمونة في جميع المستويات وفي جميع المؤسسات العمومية التي تسيرها الدولة، بل تسعى الدولة لتقديم دعم مادي على شكل سيولة مالية وكتب مدرسية وأدوات ومنح تغذية وإيواء ونقل وصحة مدرسية.

- **المبدأ السابع :التعليم حق مضمون للطفل المعاق :**بغرض دمج المعاقين من الأطفال في المجتمع، تكفلت الدولة بضمان التعليم المكيف لذوي الاحتياجات الخاصة تنفيذا وترسيخا لمبدأ تكافؤ الفرص مهما كانت نوعية العاهة أو المرض المزمن الذي يحمله الطفل.

- **المبدأ الثامن :إدماج تلاميذ الجالية في المهجر مضمون :**لربط أبناء الجالية بوطنهم ومنع ذوبان شخصيتهم وهويتهم بالبلاد الأجنبية، راعت الدولة قضية الإدماج للمغتربين من الأطفال باتخاذ قطاع التربية كل إجراء من شأنه تسيير تكييف وإعادة إدماج التلاميذ المتمدرسين في الخارج والعائدين إلى أرض الوطن في المسارات المدرسية الوطنية، كما تقوم الوزارة بالتنسيق مع البعثات الدبلوماسية الوطنية في الخارج وبموافقة الدولة المستقبلة بتعليم اللغة العربية واللغة الأمازيغية والثقافة الإسلامية لأبناء الجالية الوطنية في المهجر.

- **المبدأ التاسع :المدرسة هي الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية :**تعتبر المدرسة لبنة من لبنات البناء الحضاري الشامخ حيث تحتل صدارة كل تطور وتقدم مسجل، فهي الخلية الأساسية للنظام التربوي المرتبط ارتباطا وثيقا مع سائر المنظومات الأخرى في

المجتمع كالمنظومة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية للبلد الواحد، وما للسياسة من لعب ومتاهات وجب إبعاد المدرسة عن كل تلاعب مصلحي ضيق إيديولوجي أو حزبي مهما كان ونعمل جميعا أن تبقى المدرسة الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم وزرع الفضائل ومحاربة الرذائل وصولا لمجتمع متماسك متراص متضامن يمقت الانحلال والتملق والتشرذم.

ثانيا :مرحلة التعليم الابتدائي

1- تعريفها :

تعرف مرحلة التعليم الابتدائي من خلال المواد 47 و 48 و 49 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08 /04 (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، 4 (45) ،2008 : 13) على التحو التالي : " يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس (05) سنوات في المدارس الابتدائية، وسن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هو ست (06) سنوات كاملة غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية، كما تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح."

2- أهداف التعليم الابتدائي :

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي، فإنه يهدف إلى جانب مرحلة التعليم المتوسط في إطار مهمتها المحددة في المادة 44 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08 /04 على الخصوص إلى مايلي :

المادة 45 :

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبّع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلمّ الملاحظة والتحليل والاستدلال وحلّ المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

3- شروط التوظيف والترقية في التعليم الابتدائي :

1. التوظيف والترقية:

تحدد المواد 36 ، 43 ،44 ، 45، 46 من المرسوم التنفيذي رقم 08 / 315 الصادر في 11 أكتوبر 2008 (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (59) ، 2008 : 03) شروط التوظيف والترقية فيما يلي :

المادة 36 :

يوظف ويرقى بصفة معلم المدرسة الابتدائية:

- المتخرجون من معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم الحاصلين على شهادة معلم المدرسة الابتدائية التي تتوج ثلاث (3) سنوات من التكوين.
- المعلمون المساعدون المرسمون الناجحون في شهادة الكفاءة العليا.

المادة 43 :

يرقى بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 %من المناصب المطلوب شغلها، معلمو المدرسة الابتدائية الحاصلين على شهادة معلم المدرسة الابتدائية، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- وعلى سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، معلمو المدرسة الابتدائية الحاصلين على شهادة معلم المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

- يخضع المترشحون المقبلون طبقا للحالتين 1 و 2 أعلاه، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادة 44 :

يرقى بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية:

- معلمو المدرسة الابتدائية المرسمون الذين تحصلوا، بعد توظيفهم، على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

- معلمو المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة وتابعوا بنجاح تكوينا متخصصا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالتعليم العالي والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادة 45 :

يمكن وبصفة استثنائية، بعد موافقة السلطة المكلفة بالوظيفة العمومية، توظيف أساتذة التعليم الابتدائي عن طريق مسابقة على أساس الشهادات المترشحين الحائزين شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها حسب معايير الانتقاء التي تحدد بتعليمة من السلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادة 46 :

يرقى بصفة أستاذ رئيسي في المدرسة الابتدائية:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

- على سبيل الاختيار، بعد التسجيل على قائمة التأهيل في خدود % 20 من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

المرسوم التنفيذي رقم 12- 240 مؤرخ في 8 رجب عام 1433 الموافق 29 مايو 2012 ، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 08 - 315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.

المادة : 11 يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08 - 315 المؤرخ في 11 شوال 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008، بمادة 46 مكرر تحرر كما يأتي:

المادة 46 مكرر :يرقى بصفة أستاذ مكون في المدرسة الابتدائية:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود % 80 من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود % 20 من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

2. حساب الترقية في الدرجة وضبط الوضعيات القانونية للموظف:

أ. الترقية في الدرجات وأحكامها:

من خلال ما ينص عليه الأمر 03/06 والمرسوم التنفيذي 08 / 315 والمرسوم التنفيذي 08 /04 و المرسوم الرئاسي 304/07 يحدد الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع رواتبهم ولا سيما المادة 7 و 8 منه، تتضح الترقية في الدرجات وأحكامها من خلال ما ينص عليه التشريع المدرسي فيما يلي : (لعمش،2010: 329)

- **وتائر الترقية في الدرجات :**يقصد بها انتقال الموظف من درجة أدنى إلى درجة أعلى في الرتبة نفسها من الناحية المالية بفعل الأقدمية والاستحقاق، وقد نص عليها الأمر 03/06 في مادته 106 : "تتمثل الترقية في الدرجات في الانتقال من درجة إلى الدرجة الأعلى منها مباشرة وتتم بصفة مستمرة حسب الوتائر والكيفيات التي تحدد عن طريق التنظيم."

والنص المتمثل في المرسوم التنفيذي 315/08 في مادته 21 : " تحدد وتائر الترقية في الدرجات المطبقة على الموظفين الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص حسب المدد الثلاث الدنيا والمتوسطة والقصوى، غير أن الموظفين التابعين لأسلاك التعليم يستفيدون من الترقية في الدرجات حسب مدتين :دنيا ومتوسطة طبقا للمادة 12 من المرسوم الرئاسي رقم 304/07 مؤرخ في : 2007/09/29 ، و نص عليها المرسوم الرئاسي 307/07 في مواده .

المادة 10 :

تتمثل الترقية في الدرجة في الانتقال من درجة إلى درجة أعلى منها مباشرة، بصفة مستمرة في حدود 12 درجة حسب مدّة تتراوح بين 30 و 42 سنة.

المادة 11 :

تحدد الأقدمية المطلوبة للترقية في كل درجة بثلاث مدد ترقية على الأكثر، دنيا ومتوسطة وقصوى:

المدة الدنيا :سنتان و 6 أشهر بمجموع 30 سنة.

المدة المتوسطة 3 **:**سنوات بمجموع 36 سنة.

المدة القصوى 3 **:**سنوات و 6 أشهر بمجموع 42 سنة.

❖ **حساب نسب وتائر الترقية :**

الحالة الأولى :إذا كانت المدد المطبقة (3) وتائر:

- نسبة الترقية الدنيا 4 :من 10 موظفين أي 40 %
- نسبة الترقية المتوسطة 4 :من 10 موظفين أي 40 %
- نسبة الترقية القصوى 2 :من 10 موظفين أي 20 %

هذه الحالة تمس موظفي الأسلاك المشتركة التي لها علاقة بالقطاع.

الحالة الثانية :إذا كانت المدد المطبقة (2) وتيرتين:

- نسبة الترقية الدنيا 6 :من 10 موظفين أي 60 %
- نسبة الترقية المتوسطة 4 :من 10 موظفين أي 40 %

هذه الحالة تمس موظفي التعليم حسب المرسوم.315

❖ **كابح الترقية :**لا يتم ترقية الموظف إلا بالرجوع ومراعاة أحكام المادة 163 من الأمر 03/06 التي تتضمن العقوبات التأديبية بدرجاتها الأربعة بحيث تخصم منه مدة العقوبة بما يعادلها من مدة الترقية، فتلغى الترقية إلى حين انقضاء العقوبة واستيفاء المدة الجديدة للاستفادة من الترقية المطلوبة.

ب. **ضبط الوضعيات القانونية للموظف :** (لعمش،2010 : 330)

يقصد بها حالة الانتداب وخارج الإطار والإحالة على الاستيداع لأنها وضعيات يتم الاستفادة منها بطلب من الموظف أما حالة الخدمة الوطنية ووضعيات القيام بالخدمة حسب ما تبينه المادة 128 من الأمر 03/06 يكون الموظف فيها مجبرا لظروف قاهرة على مغادرة

المنصب لفترة مؤقتة، ولتفادي وضعية الإخلال بالسّير الحسن لأداء الخدمات في المؤسسة العمومية ضبطت القوانين حالتين اثنتين للاستفادة من الوضعيات الثلاثة الأولى المذكورة أعلاه:

- **الحالة الأولى :**تمس جميع الموظفين الخاضعين للقانون الأساسي للأسلاك المشتركة في الإدارات والمؤسسات العمومية.

يتم تحديد النسب القصوى للاستفادة كالآتي:

وضعية الانتداب 10 %.

وضعية خارج الإطار5 %.

وضعية الإحالة على الاستيداع 10 %.

وهو ما نصت عليه المادة 8 من المرسوم التنفيذي 08 /04

- **الحالة الثانية :**تمس الموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، وقد ضبطتها المادة 26 من المرسوم التنفيذي 08 /315 وحددّت النسب القصوى كالآتي :
  - وضعية الانتداب 3 %.
  - وضعية خارج الإطار 1 %.
  - وضعية الإحالة على الاستيداع 3 %.

ملاحظة:

وضعية الانتداب :هو حالة يوضع فيها الموظف خارج سلكه الأصلي و /أو إدارته الأصلية.

وضعية خارج الإطار :هي الحالة التي يكون فيها الموظف قد استنفذ حقوقه في الانتداب الاختياري (المادة 135 في الأمر 03/06) حيث يوضع و بطلب منه في وظيفة لا يحكمها هذا القانون الأساسي .

وضعية الاستيداع :هو وضعية تتميز بالإيقاف المؤقت لعلاقة العمل.

مهام موظفي التعليم الابتدائي :

تنحصر مهامهم في نشاطات بيداغوجية وتربوية، وهي كما يلي : (لعمش، 2010 : 185 – 186)

1- سلك معلمي المدرسة الابتدائية:

أ- معلم المدرسة الابتدائية:

- تربية التلاميذ وتعليمهم فكريا وخلقيا ومدنيا وبدنيا.
- تلقين مبادئ تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

- تقييم العمل المدرسي.

ب- معلم التعليم التحضيري والمكيف(المتخصص) :

- تربية الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتعليم الابتدائي.
- منح التلاميذ المتأخرين دراسيا تعليما مكيفا.
- تلقين مبادئ تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ت- النصاب الأسبوعي في التعليم الابتدائي:

- معلم المدرسة الابتدائية في التعليم الابتدائي 30 ساعة.
- معلم المدرسة الابتدائية في التعليم التحضيري والمكيف 27 ساعة أسبوعيا.

2- سلك أساتذة المدرسة الابتدائية:

أ- أستاذ التعليم الابتدائي وأستاذ التعليم الابتدائي المتخصص:

نفسها مهام معلم التعليم الابتدائي ومعلم التعليم الابتدائي المتخصص.

ب- الأستاذ الرئيسي للتعليم الابتدائي:

نفسها مهام معلم التعليم الابتدائي مع زيادة:

- المشاركة في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي.
- المشاركة في أعمال البحث التربوي التطبيقي.
- تأطير أقسام الامتحان(5 . إ)

ت- الأستاذ الرئيسي للتعليم الابتدائي المتخصص:

نفسها مهام معلم التعليم الابتدائي المتخصص + مهام الأستاذ الرئيسي.

ث- الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية:

المرسوم التنفيذي رقم 12 – 240 مؤرخ في 8 رجب عام 1433 الموافق 29 مايو 2012 ، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم08 – 315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.

المادة 08 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08 – 315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11أكتوبر سنة 2008 ، بمادة 42 مكرر تحرر كما يأتي:

المادة 42 مكرر :زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسيين في المدرسة الابتدائية، يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الابتدائية بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون في المدارس

العليا للأساتذة نمط: أستاذ المدرسة الابتدائية"، ومتابعتهم في التربصات التطبيقية في الوسط المهني، كما يشاركون في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية، ويشاركون في أعمال البحث والدراسات، وإعداد وتقييم برامج التكوين، وتقييم أثر التكوين.

كما يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الابتدائية حسب التخصص بالتنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في تحضير الملتقيات التربوية التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها وكذا بضمان إنجاز أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية والمدارس التحضيرية والأقسام التحضيرية وأقسام التعليم المكيف، لا سيما أقسام الامتحان ويحدد نصاب عملهم بسبع وعشرين (27) ساعة من التدريس في الأسبوع.

ج- النصاب الأسبوعي:

- أستاذ التعليم الابتدائي 30 ساعة والنصاب نفسه للأستاذ الرئيسي.
- أستاذ التعليم الابتدائي المتخصص 27 ساعة والنصاب ذاته للأستاذ الرئيسي المتخصص.

3. مفتش التعليم الابتدائي:

تتمثل مهام وممارسات مفتش التعليم الابتدائي ونصابه الأسبوعي فيما يلي:

أ. المهام: السهر على:

- حسن سير المؤسسات التعليمية الابتدائية.
- تطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية.
- استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- تكوين موظفي التعليم والإدارة في المدارس الابتدائية.
- تفتيشهم ومتابعة أنشطتهم مراقبة وتقييما.
- المشاركة في أعمال البحث في مجال الاختصاص.
- قد يكلف بمهام التحقيق.

ب. الممارسة:

تمارس الأنشطة في المدارس الابتدائية والتحضيرية وأقسام التعليم المكيف والتربية التحضيرية في القطاع العام والخاص وأقسام محو الأمية التابعة للمقاطعة المسندة.

ت. النصاب الأسبوعي:

40 ساعة نشاط وقد يستدعى لضرورة المصلحة في فترة العطل الرسمية.

4- حقوق وواجبات المعلمين :

يمكن توضيح حقوق وواجبات المعلمين من خلال المواد التالية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية:

المادة 80 :

تضمن الدولة توفير الموارد والوسائل الضرورية لإعطاء مستخدمي التربية الوطنية منزلة معنوية

واجتماعية واقتصادية تمكنهم من العيش الكريم والقيام بمهمتهم في ظروف لائقة.

وفي هذا الإطار، يجب أن تبرز القوانين الأساسية لمستخدمي التربية خصوصيتهم وتثمّن موقعهم في سلم أسلاك الوظيفة العمومية.

تحدد صيغ التكفل بالمتطلبات الاجتماعية والمهنية لمستخدمي التربية عن طرق التنظيم.

المادة 22 :

يجب على المعلمين والمربيين عموما التّقيد الصّارم بالبرامج التعليمية، والتعليمات الرّسمية.

يكلفّ المعلمون من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرّفهم بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري، وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية.

يجب عل المعلمين التّقيد أثناء القيام بواجبهم المهني، بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة والموضوعية مع التلاميذ.

المعلمون مسؤولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون فيه تحت رقابتهم.

5- تنظيم التمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي :

يظهر تنظيم التمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 و في مواده 27 ، 46 ، 47 ، 48 ، 49 و ذلك كمايلي :

المادة 27 :

تتكون منظومة التربية الوطنية من المستويات التعليمية الآتية:

- التربية التحضيرية.

- التعليم الأساسي الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.
- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

المادة 46 :

مدة التعليم الأساسي تسع (09) سنوات وتشتمل على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

المادة 47 :

- يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس (05) سنوات في المدارس الابتدائي.
- يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 .

المادة 48 :

سنّ الدخول إلى المدرسة الابتدائية هو ست (06) سنوات كاملة غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 49 :

- تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح.
- يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.

6- تنظيم الحياة المدرسية في المدارس الابتدائية :

يمكننا توضيح تنظيم الحياة المدرسية في المدارس الجزائرية من خلال ما تنص عليه المواد 16 ، 19 ، 20 ، 21 ، 29 ، 31 ، 32 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 و ذلك كمايلي :

المادة 16 :

تعتبر المدرسة الخليّة الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية وهي الفضاء المفضّل لإيصال المعارف والقيم، يجب أن تكون المدرسة في منأى عن كلّ تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو حزبي.

يمنع منعا باتّا كل نشاط سياسي أو حزبي داخل مؤسسات التعليم العمومية والخاصة.

المادة 19 :

تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ وفي الحياة المدرسية وفي تسيير المؤسسات المدرسية.

المادة 20 :

يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين.

يتعين على التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، لا سيما تنفيذ الأنشطة المتعلقة بدراستهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية.

يتم رفع العلم الوطني وإنزاله مصحوبا بأداء النشيد الوطني في جميع المؤسسات التربوية العمومية والخاصّة.

المادة 21 :

يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية.

المادة 29 :

تشكّل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة.

المادة 31 :

تستغرق السنة الدراسية بالنسبة إلى التلاميذ اثنين وثلاثين (32) أسبوع دراسة على الأقل، موزعة على فترات تفصلها عطل مدرسية، يحددها سنويا الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 32 :

يمكن للإدارات والجماعات المحلية والجمعيات ذات الطابع العلمي والثقافي والرياضي والاجتماعي المهني أن تساهم في أنشطة مكملة للمدرسة دون أن تحلّ هذه النشاطات محلّ النشاطات التربوية الرسمية.

7- **تسيير التعليم الابتدائي: (** لعمش، 2010 : 89)

- يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس سنوات في المدارس الابتدائية.
- يخضع إنشاء وإلغاء المدارس الابتدائية إلى سلطة الوزير المكلف بالتربية الوطنية.
- يسير المدارس الابتدائية طاقم إداري يتناسب مع عدد التلاميذ.
- يسير المدرسة الابتدائية مدير يرتقي من أصل معلم مدرسة ابتدائية بعد تجاوز المسابقة التأهيلية بنجاح (مسابقة ولائية في الكتابي والشفهي) حسب ما ينص عليه المرسوم 49/90 الساري المفعول لحد الساعة

- يمارس مديرو المدارس الابتدائية باعتبارهم موظفين للدولة، موكلين من طرفها، سلطتهم على جميع المستخدمين المعيّنين أو الموضوعين تحت التصرف، ويتحملون مسؤولية الأداء المنتظم لمهام المؤسسة التي كلفوا بإدارتها.

- كما أنهم مسؤولون على حفظ النظام وأمن وسلامة الأشخاص والممتلكات ولهذا الغرض فهم مؤهلون عند وجود صعوبات جسيمة، اتخاذ كل الإجراءات التي يمليها الوضع لضمان السير العادي للمؤسسة، يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة (23) لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

ثالثا :تنظيم المسار المهني لموظفي التعليم الابتدائي

يخضع المسار المهني للموظف حسب التشريع المدرسي الجزائر للتنظيم التالي(لعمش،2010 : 126 -127)

I. التوظيف وطرق الالتحاق بالوظيفة :

1. **التوظيف :**يخضع التوظيف لمبدأ المساواة وحسب الشروط الآتية:

- الجنسية الجزائرية.
- التمتع بالحقوق المدنية.
- خلو شهادة السوابق العدلية من أي ملاحظات مانعة.
- الحصول على الوضعية القانونية اتجاه الخدمة الوطنية.
- توفر شروط السن والقدرة البدنية والذهنية والمؤهلات المطلوبة للالتحاق بالوظيفة.
- الحد الأدنى للسن هو 18 سنة كاملة.
- إثبات التأهيل بشهادة أو إجازة أو مستوى تكوين.
- إثبات القدرة البدنية والذهنية عن طريق فحص طبي ونفسي أو شامل في بعض الوظائف.

2. طرق الالتحاق بالوظيفة:

- **الطريقة الأولى :**مسابقة على أساس الاختبارات بنوعيها كتابية وشفهية.
- **الطريقة الثانية :**المسابقة على أساس الشهادات.
- **الطريقة الثالثة :**إجراء الفحص المهني.
- **الطريقة الرابعة :**التوظيف المباشر على أساس التكوين المتخصص المقنّن والمؤهّل.
- **إعلان النتائج :**تعلنه لجنة، تضع قائمة ترتيبية على أساس الاستحقاق.

II. التربص والتثبيت والترسيم :

1. التربص:

أ. **تعريف :**هو المدّة التجريبية التي تلي التكوين الأولي في بعض الرتب تنتهي مدتها بقرار الترسيم (التثبيت) في الوظيفة بعد قرار التعيين في بداية الممارسة.

ب. حالات التربص:

- التربص المباشر لمدة سنة بعد التوظيف.
- يبدأ التربص بعد فترة تكوين أولي(تحضيري) قبل التوظيف.
- إلغاء فترة التربص في الوظائف التي تحتاج لمؤهلات عالية عند التوظيف.

ت. نتائج اختتام التربص:

- ترسيم المتربص في رتبته.
- عدم الترسيم يؤدي إلى إخضاع المتربص لفترة أخرى مدتها سنة واحدة غير قابلة للتجديد.
- تسريح المتربص بعد ذلك دون إشعار ولا تعويض.

2. **التثبيت أو الترسيم :**هو تسوية وضعية قانونية تكون خاتمة لفترة التربص في الوظيفة، من شروطها:

- التسجيل على قوائم التأهيل.
- المصادقة عليها من طرف اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء.
- الاقتراح يتم عن طريق السلطة السلمية المؤهلة.

III. حقوق وواجبات المتربص :

الحقوق والواجبات نفسها كباقي الموظفين.

- ليس له الحق في الانتداب والاستيداع.
- ليس له الحق في الترشح في لجان الموظفين الثلاثة.
- له الحق في الاقتراع على قائمة ممثلي الموظفين المنتمين لرتبته أو سلكه.
- تحسب له فترة التربص كخدمة فعلية في الترقية وفي الدرجات وفي التقاعد.
- تتكفل به اللجنة الإدارية متساوية الأعضاء في كل مسائله الإدارية.

رابعا :حقوق الموظف وواجباته :

1- الضمانات والحقوق (لعمش، 2010 **:113 ، 114)**

أ. الضمانات:

- حرية الرأي.
- عدم التمييز بين الموظفين لأي سبب كان الرأي، الجنس، الأصل الظروف الشخصية أو الاجتماعية، أو الانتماء النقابي أو الحزبي.
- حماية الدولة للموظف من أي تهديد أو إهانة أو شتم أو قذف أو اعتداء أثناء الممارسة.
- ضمان تعويض لفائدة الموظف للضرر الذي لحق به، بل تحلّ لادولة محل هّ في الحصول على التعويض ورفع الدعوى أمام القضاء.
- في حال تعرّض الموظف للمتابعة القضائية، يجب على المؤسسة أو الإدارة العمومية حمايته من العقوبات المدنية ما لم ينسب إليه خطأ شخصيا.

ب. الحقوق:

- الحق في الرّاتب.
- الحق في الحماية الاجتماعية والتقاعد.
- الاستفادة من الخدمات الاجتماعية.
- الحق في الممارسة النقابية.
- الحق في الإضراب.
- الحق في ظروف عمل لائقة، أساسها الكرامة، الصحة، السلامة البدنية والمعنوية.
- الحق في التكوين وتحسين المستوى والترقية في الرتبة.
- الحق في العطل.
-

2- واجبات الموظف (لعمش،2010 **: 117)**

- احترام سلطة الدولة.
- واجب تأدية الأمانة.
- تجنب كل فعل يتنافى مع طبيعة المهام ولو خارج الخدمة.
- التحليّ بالسلوك اللائق في كل الأحوال.
- توجيه كل طاقة النشاط للمهمة المسندة.

- عدم ممارسة أي نشاط مربح في إطار خاص إلا بترخيص لممارسة مهام التكوين والتعليم والبحث والتأليف وإنتاج الأعمال الفنية والأدبية الإبداعية دون ذكر صفته أو رتبته إلا بعد الموافقة.
- يمنع امتلاك مصالح تؤثر في الاستقلالية وتشكل عائق لأداء المهمة.
- التصريح بالنشاطات المربحة لزوج الموظف.
- الالتزام بالسر المهني وثائقا كانت أو أخبار.
- حماية الوثائق الإدارية.
- المحافظة على ممتلكات المؤسسة أو الإدارة العمومية.
- يمنع استعمال المحلات والتجهيزات والوسائل خارج أغراض المصلحة.
- التعامل بأدب واحترام مع محيطه في المؤسسة أو الإدارة.
- التعامل مع الوافدين بلباقة ودون مماطلة.
- يمنع تأدية الخدمة بمقابل أو اشتراط مسبق بصفة مباشرة أو غير مباشرة أو بوساطة .

الفصل السادس : الدراسات السابقة

أولا :الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات

ثانيا :الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات

ثالثا :الدراسات التي تناولت العصابية وعلاقتها ببعض المتغيرات

رابعا :التعليق على الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات.

الدراسات التي تناولت العصابية وعلاقتها ببعض المتغيرات

الفصل السادس : الدراسات السابقة

تمهيد:

تعتبر الدراسات السّابقة إحدى أهمّ عناصر البحث العلمي، كونها تزوّد الباحث بالمعرفة الموجودة في مجال بحثه، كما أنّها تؤدي إلى إثراء فكره واستثارته من خلال مساعدته على بلورة مشكلة بحثه وتحديد أبعادها ومجالاتها في سياق تاريخي، كما أنّها تعطيه الفرصة للاطلاع على الكثير من الأفكار والإجراءات الميدانية والاختبارات والمقاييس التي يمكن أن يستفيد منها في القيام ببحثه؛ وسنعرض من خلال هذا الفصل الدراسات السابقة المرتبطة بطريقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع دراستنا، ولقد تمّ تقسيمها وفق ثلاث محاور كما يلي:

أولا : الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات :

I. دراسة الحداروي" (1988) :السلوك القيادي للمشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في بغداد " (أورد في :العبيدي،2010 : 136 – 137) :

1. **أهداف الدراسة :**هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

أ. ما السلوك القيادي للمشرفين التربويين والمشرفات من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في بعدي العمل، والعلاقات الإنسانية؟

ب. هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين المعلمين والمعلمات في نظرتهم للسلوك القيادي للمشرفين التربويين في البعدين المذكورين آنفا ؟

2. **عينة الدراسة :**تكونت عينة البحث من 700 فرد بواقع 200 معلم و 500 معلمة يعملون في مدارس بغداد النهارية.

3. **أدوات الدراسة :**استخدم الباحث الاستبيان أداة لتحقيق أهداف البحث بعد أن تمّ بناؤه والتحقق من صدقه وثباته.

4. **نتائج الدراسة :**توصّل الباحث إلى النتائج الآتية:

أ. إنّ وصف المعلمين والمعلمات للسلوك القيادي للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات كان عاليا لأغلب الممارسات التي تقع ضمن بعد العمل، كذلك كان عاليا في بعض الممارسات التي تقع ضمن بعد العلاقات الإنسانية.

ب. وجود فروق ذات دلالة معنوية بين ما يراه المعلمون، وما تراه المعلمات بالنّسبة للسلوك القيادي الخاصّ ببعد العمل، والعلاقات الإنسانية لصالح المعلمات.

II. دراسة طلال عبد الملك الشريف" :(2004) الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرّمة " (طلال، عبد الملك2004)

1. **أهداف الدراسة :**هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة بإمارة منطقة مكة المكرّمة، والتعرف على الأداء الوظيفي، كما هدفت أيضا إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفي.
2. **عينة الدراسة :**قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية في حدود 120 فرد من العاملين في إمارة منطقة مكة المكرمة الذين يشغلون وظيفة مدير إداري ورئيس قسم، بواقع 50 %من المجتمع الأصلي للدراسة.
3. **أدوات الدراسة :**استخدم الباحث الاستبيان لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة، وقد اشتمل على ثلاثة أجزاء رئيسية هي:

أ. الخصائص الديموغرافية الأساسية لأفراد عينة البحث (العمر، المؤهل العلمي، مسمّى الوظيفة، عدد سنوات الخبرة في العمل، الحالة الاجتماعية) .

ب. الأنماط القيادية السّائدة (النمط القيادي الأوتوقراطي، النمط القيادي الديمقراطي، النمط القيادي الحرّ) .

ت. الأداء الوظيفي للعاملين بإمارة منطقة مكة المكرّمة.

4. **نتائج الدراسة :**بناءا على التحليل الإحصائي لبيانات البحث الميدانية، تمّ استخلاص النتائج الآتية:

أ. تبيّن أنّ هناك توافر لأنماط القيادة الثلاثة، حيث يمارس القادة في إمارة منطقة مكّة المكرّمة النمط الديمقراطي بدرجة عالية، والنمط الحرّ بدرجة متوسّطة، والنمط الأوتوقراطي بدرجة أقل.

ب. تبيّن وجود عوامل وخصائص تؤدّي إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي، وأخرى تؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء الوظيفي.

ت. تبيّن أنّ هناك علاقة ارتباط دال ةّ إحصائيا وموجبة بين نمط القيادة الديمقراطي ومستوى الأداء الوظيفي، في حين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سلبية بين نمط القيادة ومستوى الأداء الوظيفي لدى كلّ من نمط القيادة الحرّ ونمط القيادة الأوتوقراطي.

III. **دراسة الحراحشة عبود محمد" :(2008) النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة "** (مجلة جامعة دمشق، 24 (01) ، 2008 : 323)

1. **أهداف الدراسة :**هدفت الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، وأثر كل من الجنس والتخصص، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

2. **عينة الدراسة :**تكونت عينة الدراسة من 235 معلما ومعلمة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية.

3. **أدوات الدراسة :**استخدم الباحث أداتين لجمع المعلومات تكونت من ثلاثة أقسام :القسم الأوّل :يمثل المعلومات الشخصية عن المستجيب، والقسم الثاني :يمثل مقياس درجة ممارسة النمط القيادي، والقسم الثالث :يمثل مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين.

4. **نتائج الدراسة :**أظهرت نتائج الدراسة أنّ جميع الأنماط القيادية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة ممارسة متوسّطة، إلا أنّ النمط المسوق كان أكثرها شيوعا ،ً كما أظهرت نتائج الدراسة بأنّ مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين جاء بمستوى متوسط أيضا ،ً وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية والتعليم في محافظة الطفيلة تعزى إلى متغيرات :الجنس، التّخصص، الخبرة، المؤهل العلمي، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك علاقة إيجابية بين النمط القيادي ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

IV. **دراسة العمري أيمن وآخرون" :(2008) تأثير الأنماط القيادية لمديري المدارس على الاحتراق النفسي لدى المعلمين في مديرية تربية الرصيفة في الأردن (** المجلة الأردنية في العلوم التربوية 04 (01) ، 2008 : 63)

1. أهداف الدراسة :هدفت الدراسة التعرف إلى تأثير الأنماط القيادية لمديري المدارس على الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

2. عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من 133 معلما ومعلمة، و 106 مديرا ومديرة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية من مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة.

3. أدوات الدراسة :تمّ استخدام مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي MBI لقياس درجة الاحتراق النفسي عند المعلمين ، ومقياس النمط الإداريASQ لقياس إدراك مدير المدرسة لنمطه القيادي، وإدراك المعلمين لنمط قيادة مدير المدرسة.

4. نتائج الدراسة :أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين مديري المدارس ومعلميهم في إدراك الأنماط القيادية لمديري المدارس، فكانت درجة إدراك مديري المدارس أعلى من درجة إدراك المعلمين للأنماط القيادية .كما لم تظهر النتائج وجود فروق في متوسطات الاحتراق النفسي لدى المعلمين تعزى للأنماط القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون، وعدم وجود فروق في متوسطات الاحتراق النفسي لدى المعلمين تعزى لنوع المدرسة، ووجود أثر لمتغيّر الخبرة في التدريس على متوسطات الاحتراق النفسي لدى المعلمين، عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيرات الدراسة بأشكالها المختلفة على متوسطات الاحتراق النفسي للمعلمين.

V. دراسة الفهيدي" :(2009) أنماط السلوك القيادي السّائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعزّ في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم (الفهيدي، محمد عبده 2009)

1. **أهداف الدراسة :**هدفت الدراسة إلى التّعرف على أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعزّ في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم.

2. عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من جميع رؤساء الأقسام العاملين في إدارات التربية والتعليم في محافظة تعزّ والبالغ عددهم (250) رئيس قسم، حيث تمّ توزيع 250 استبيان، وقد تمّ استعادة 205 صالحة للتحليل.

3. **أدوات الدراسة :**اعتمت الدراسة على استبيانين :الأول اشتمل على 83 فقرة تقيس أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعزّ، أمّا الثاني فيقيس مستوى المناخ التنظيمي واشتمل على 75 فقرة موزعة على ستّ مجالات هي :الهيكل التنظيمي، الاتصالات، نظم العمل وإجراءاته، اتخاذ القرارات، الحوافز، التنمية البشرية.

4. نتائج الدراسة :قد تمّ التّوصل إلى النتائج الآتية:

أ. إنّ كل الأنماط القيادية سائدة في إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعزّ وبدرجة متوسّطة.

ب. يقيم رؤساء الأقسام مستوى المناخ التنظيمي في إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعزّ بدرجة متوسّطة.

ت. توجد علاقة سالبة بين النمط الأوتوقراطي والمناخ التنظيمي ككل، بينما لا توجد أيّ علاقة بين نمطي القيادة الديمقراطي والحرّ والمناخ التنظيمي في إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعزّ عند مستوى دلالة (0.05) ، وأنّ هناك علاقة بين الأنماط القيادية وبعض مجالات المناخ التنظيمي، وهذا قد يعود لسبب الاختلاف في المؤهلات والخبرة والعوامل الأخرى المؤّثرة على الأنماط القيادية.

VI. دراسة شرقي رابح" :(2010) النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية (شرقي، رابح2010)

1. أهداف الدراسة :هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية الثلاث (الديمقراطي، التسلطي، التسيبي) ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

2. عينة الدراسة :أقيمت الدراسة بمدارس التعليم الابتدائي لولاية المسيلة، حيث بلغ حجم العينة 395 معلم ومعلمة تمّ اختيارهم عشوائيا.

3. أدوات الدراسة :لغرض تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة، وقد اشتمل على ثلاث أجزاء رئيسية وهي:

أ. الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة(الجنس، المستوى التعليمي، سنوات التدريس) .

ب. محور الأنماط القيادية :وهو مكوّن من 45 عبارة موزعة على الأنماط القيادية الثلاث (النمط القيادي الديمقراطي، النمط القيادي الديكتاتوري، النمط القيادي التسيبي (بواقع 15 عبارة لكل نمط.

ت. **محور دافعية الانجاز لدى المعلمين :**وهو مكوّن من 30 عبارة.

وتمّ استخدام مقياس ليكرت خماسي الأبعاد المتدرج في كلا المقياسين :موافق جدّا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تماما.

4. **نتائج الدراسة** :توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ. أنّ هناك توافر للأنماط القيادية الثلاث، إلا أنّ النمط القيادي الديمقراطي هو السائد بكلّ المدارس محل الدراسة.

ب. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز، في حين وجود علاقة سالبة بين نمطي القيادة الديكتاتوري والتسيبي ودافعية الانجاز لدى المعلمين.

ت. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

ث. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين المعلمين لكلّ من متغيري سنوات التدريس والمستوى التعليمي.

ثانيا :الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات :

I. دراسة المساد، محمود أحمد محمود" :(1983) خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الإشراف " (المساد، محمود 1983)

1. أهداف الدراسة :تناولت هذه الدراسة طبيعة العلاقة بين المشرف والمعلم، بهدف تحديد ووصف خصائص السلوك الإشرافي، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين هذه الخصائص واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي .بالتحديد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي: ما خصائص السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين في الأردن من حيث كونه(مباشر غير مباشر، ودّي ،غير ودّي، شارح مستفسر، ناقد واصف، مستثمر غير مستثمر، مستأثر مشارك).

كما هدفت إلى اختبار الفرضية التالية:

"توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي من جهة وخصائص السلوك الإشرافي الستّ آنفة الذكر وخبرة المشرف من جهة أخرى."

2. عينة الدراسة :تكوّنت عينة الدراسة من 20 مشرفا في مكاتب التربية والتعليم التابعة للدائرة العامّة في محافظة إربد للعام الدراسي 1982 /1983 أخذوا بطريقة عشوائية حسب الخبرة والتخصص، و من 120معلما ومعلمة، بواقع ثلاث معلمات وثلاثة معلمين لكل مشرف.

3. أدوات الدراسة :للإجابة عن السؤال الوارد في هذه الدراسة قام الباحث بتسجيل أربعة وثمانين مؤتمرا إشرافيا بين المشرفين والمعلمين، حللها وفق نظام بلمبرغ للتحليل اللفظي، وفرغها في مصفوفات خاصّة للتفاعل (15 × 15) ، ثمّ قام بدمجها جميعا في مصفوفة واحدة، لحساب النّسب العامّة للخصائص السّلوكية الإشرافية، واستخدمت النّسب لوصف الخصائص الستّ التي حددتها الدّراسة.

4. **نتائج الدراسة :**تتلخص نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

أ. إنّ خصائص السلوك الإشرافي تميل إلى السّلبية بشكل عامّ، فقد اتصف السلوك الإشرافي بالمباشرة والشّرح والا ستئثار بالحديث، كما اتّصف باللاودّية والنّقد وعدم الاستثمار.

ب. ارتبطت خصائص السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين باتّجاهات سلبية لدى المعلمين نحو الإشراف التربوي.

ت. إنّ نسبة التباين الذي شرحته خصائص السلوك الإشرافي السّت وخبرة المشرف من التباين الكلي في اتّجاهات المعلمين نحو الإشراف بلغت(0.57) ، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية، على الرّغم من الدلالة التربوية والعملية لها.

ث. بلغت نسبة ما شرحته خاصية السلوك الإشرافي(مباشر - غير مباشر) وحدها من التباين في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف قيمة(0.28) ، وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فالسلوك الإشرافي الذي تميّز بالمدح والتشجيع وتوجيه السّؤال وتقبل أفكار ومشاعر المعلمين، اقترن باتجاهات ايجابية للمعلمين نحو الإشراف.

II. دراسة بوسعدة قاسم" :(2002) مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني (بوسعدة، قاسم2002)

1. أهداف الدراسة :استعرض البحث موضوع التقويم وأهميّته من خلال العمل الذي يقوم به المفتش ميدانيا، والغرض منه معرفة مدى فعالية تقويم المفتش للمعل مّ في المرحلة الابتدائية.

2. **عينة الدراسة :**تمّ إجراء الدراسة الميدانية على عينتين هما :الأولى تتكون من عينة المعلمين بلغت 200معلما ومعلمة، أمّا الثانية فهي عيّنة المفتّشين تضمّ 50 مفتّشا، وكلا العينتين من ولايات ثلاث وهي: ورقلة، الوادي، غرداية.

3. أدوات الدراسة :تمّ صياغة استبيانين شمل كلّ منهما مؤشّرات الدراسة وهي :أهمّية التّكوين، والتقويم الموضوعي، العلاقات الإنسانية.

4. **نتائج الدراسة** :أمّا عن النتائج المتوصّل إليها في الدراسة الأولى الخاصّة بالمعلمين فقد تبيّن أنّ هؤلاء باختلاف جنسهم، أقدميتهم، ومستواهم الدراسي، وطريقة توظيفهم لا يختلفون في إدراكهم لأهمّية المؤشرات الثلاث للبحث، كما أظهرت الدراسة عن وجود عدد من الأمور تحتاج إلى مراجعة منها على سبيل المثال نوعية الزّيارات، مدّتها، والبطاقات التقويمية المستخدمة حاليا التي لم تعد صالحة، وتحتاج إلى تغيير جذري.

أمّا النتائج المتوصل إليها في الدراسة الثانية الخاصّة بالمفتشين فقد أكّدوا بدورهم آليات الفعالية وذلك باختلاف أقدميتهم ومستواهم الدراسي وطريقة توظيفهم، كما طرحت مشكلة البطاقة المستخدمة حاليا في التقويم.

أمّا النتيجة الأخيرة التي توصلت إليها الدراسة يمكن أن نلخصّها في أنّ فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية الطور الأوّل والثاني، تكمن في التكوين، والتقويم الموضوعي، والعلاقات الإنسانية، حيث أجمع كلّ من المعلمين والمشرفين على أهميّة هذه المؤشرات الثلاث، وأنّ الواحدة هي مكمّلة للأخرى.

III. دراسة الشايب محمد الساسي" :(2007) علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس (الشايب، 2007)

1. أهداف الدراسة :تهدف الدراسة إلى وصف واقع أساليب الإشراف التربوي المعتمدة في الجزائر، وتحديد علاقتها بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، والتعرف على مدى توفر الكفايات التدريسية لدى معلمي مرحلتي الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي وتحديد مستويات الأداء لديهم (عال متوسط منخفض) مما قد يسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها.

2. عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من 29 مشرفا تربويا و 381 معلما (122 معلما من ولاية ورقلة، 173معلما من ولاية الوادي، 86 معلما من ولاية غرداية.

3. **أدوات الدراسة :**اعتمد الباحث على ما يلي:

أ. أداة وصف فاعلية القائد وتكيفه تشمل 12 موقفا تعكس مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين.

ب. شبكة ملاحظة كفايات التدريس.

ت. مقياس الاتجاه نحو التدريس.

4. **نتائج الدراسة :**توصلت الدراسة إلى النتائج الرئيسية التالية:

أ. الأساليب الأكثر استخداما لدى المشرفين التربويين في التعليم الابتدائي كالتالي: أسلوب الإقناع، أسلوب التفويض، أسلوب الإبلاغ، أسلوب المشاركة.

ب. وجود اختلاف بين متوسط أداء المعلمين لكفايات التدريس ومستوى الإتقان النظري.

ت. وجود اختلاف بين متوسط درجات المعلمين على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وبين المتوسط النظري المحدد ب 70 %من الدرجة الكلية للمقياس.

ث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط كفايات المعلمين الذين ينتمون لمشرفين يستخدمون أسلوب الإبلاغ ومشرفين يستخدمون أسلوب التفويض لصالح أسلوب الإبلاغ، وبين متوسط كفايات المعلمين الذين ينتمون لمشرفين يستخدمون أسلوب الإقناع ومشرفين يستخدمون أسلوب الإشراك لصالح أسلوب الإشراك، وبين متوسط كفايات المعلمين الذين ينتمون لمشرفين يستخدمون أسلوب الإشراك ومشرفين يستخدمون أسلوب التفويض لصالح أسلوب الإشراك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط كفايات المعلمين الذين ينتمون لمشرفين يستخدمون أسلوب الإبلاغ ومشرفين يستخدمون أسلوب الإقناع لصالح أسلوب الإبلاغ.

ج. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف أساليب الإشراف المعتمدة من قبل المشرفين التربويين.

IV. دراسة قرساس الحسين" :(2008)تقييم عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المدرسين " (قرساس، الحسين 2008)

1. أهداف الدراسة :تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع الإشراف التربوي الجزائري في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المدرسين ومدى احترامه لمعايير الإشراف التربوي الحديث المقترحة في استمارة البحث، وذلك من خلال دراسة ميدانية بولاية المسيلة.

2. عينة الدراسة :تتكون عينة الدراسة من 128 معلما ومعلمة تم اختيارهم طبقيا وعشوائيا يمثلون حوالي 15% من مجتمع البحث الذي يمثل مجموع معلمي ومعلمات 06 مقاطعات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة.

3. أدوات الدراسة :اعتمد الباحث على استبيان مكون من 03 محاور:

المحور الأول :يتكون من 15 فقرة تمثل مؤشرات أو مجموعة من الكفايات المعرفية والشخصية التي يجب على المشرف امتلاكها حتى يستطيع تأدية مهامه على أحسن وجه.

المحور الثاني :يتكون من 35 فقرة تمثل مؤشرات عن كفايات استخدام الأساليب الإشرافية بفاعلية وتتمثل هذه الأساليب في الزيارة الصفية، المقابلة بعد الزيارة أو ما يسمى بالمداولة الإشرافية، الندوة التربوية، الدروس التطبيقية.

المحور الثالث :يتكون من 13 فقرة تمثل مؤشرات عن كفايات التقويم الفعال التي يجب أن تتوفر لدى المشرف بصفتها مهمة أساسية من مهامه.

4. **نتائج الدراسة :**توصلت الدراسة إلى النتائج الرئيسية التالية:

أ. يرى المعلمون أن ضعف عملية الإشراف التربوي ترجع إلى ضعف الكفايات عند المشرفين التربويين في مختلف المجالات(المجال المعرفي، المجال الشخصي، أساليب الإشراف التربوي، التقويم) .

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في تقييمهم لعملية الإشراف التربوي المطبقة في التعليم الابتدائي ترتبط بمتغيرات الموقع الجغرافي للمدرسة.

ت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في تقييمهم لعملية الإشراف التربوي المطبقة في التعليم الابتدائي ترتبط بمتغير المؤهل العلمي إلا فيما يتعلق بالكفايات المعرفية والشخصية للمشرف التربوي.

ث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في تقييمهم لعملية الإشراف التربوي المطبقة في التعليم الابتدائي ترتبط بمتغير الأقدمية في المهنة إلا فيما يتعلق بالكفايات المعرفية والشخصية للمشرف التربوي.

V. دراسة بورغداد ميادة" :(2011) معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة "(بورغداد، ميادة2011)

1. أهداف الدراسة :تأتي هذه الدراسة للكشف والتعرف على العوامل المعيقة للإشراف التربوي الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2. عينة الدراسة :اشتملت عينة الدراسة على ثمانية وستين (68) مشرفا تربويا بولايات :سطيف، برج بوعريريج، مسيلة.

3. أدوات الدراسة :اعتمدت الباحثة على استبيان يهدف إلى التعرف على معوقات الإشراف التربوي الفعال وذلك كما يراها المشرفون التربويون، وتضمن هذا الاستبيان أربعة مجالات وهي :معوقات إدارية، معوقات مادّية، معوقات بيداغوجية، معوقات شخصية.

4. نتائج الدراسة :من خلال دراسة آراء المشرفين التربويين تمّ التّوصل إلى أنّ ضعف فعالية الإشراف التربوي المطبّق بالمدارس الابتدائية يرجع إلى وجود عوائق بالمجالات التالية : المجال الإداري، المجال المادّي، المجال الشخصي، المجال البيداغوجي.

كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات بغرض محاولة إصلاح وتحسين وضعية الإشراف التربوي بالمدارس الابتدائية لأنّ نجاح الإشراف التربوي يعني نجاح العملية التربوية ككل.

VI. دراسة فيلالي علي" :(2014) تقييم التدريس في الإشراف التربوي بمقاربة استراتيجيات التخطيط والمتابعة والتقييم (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، (15) ، 2014 : 141)

1. **أهداف الدراسة :**تهدف الدراسة إلى تحديد استراتيجيات الإشراف التربوي المستخدمة من قبل مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط عندما يقومون بمهمّة تقييم المدرسين حسب المتغيرات المستقلة التي تتمثل في نمط التفتيش، الخبرة التدريسية والتفتيشية.

2. عينة الدراسة :تمّ اختيار عينة البحث بطريقة عرضية، يوجد في العيّنة نمطان من التفتيش :الأوّل هو المط العام للتعليم الابتدائي وعددهم 32 مفتشا يتوزعون على 32 مقاطعة فيهم 28 مفتشا للغة العربية وأربعة مفتشين للغة الفرنسية، والثاني هو النمط المتخصص للتعليم المتوسط وعددهم 25مفتشا يتوزعون على 25 مقاطعة وهم يقومون بالإشراف على عشر مواد تعليمية.

3. أدوات الدراسة :تتمثل أداة البحث في استبيان وجّه إلى مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسّط، متشكل من 43 عبارة بتدريج قياس خماسي وخمس أسئلة مفتوحة، كما أنّه حدّد في أربعة محاور وهي :تقييم عملية التدريس من خلال الكفايات التعليمية، إستراتيجية التخطيط لعملية تقييم التدريس، إستراتيجية المراقبة والمتابعة لعملية تقييم التدريس، إستراتيجية التقييم لعملية تقييم التدريس.

4. **نتائج الدراسة :**أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

أ. لا توجد إستراتيجيات الإشراف التربوي في تقييم عملية التدريس عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط في استخدام الإستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس باختلاف نمطي التفتيش الأول عام لمرحلة التعليم الابتدائي، والثاني متخصص لمرحلة التعليم المتوسط.

ت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط في استخدام الإستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس باختلاف مدّة الخبرة التفتيشية الأولى لمجموعة لها خبرة تفتيشية مدّتها 15 سنة فأقل، والثانية لمجموعة لها خبرة تفتيشية تزيد مدّتها على 15 سنة.

ث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط في استخدام الإستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس باختلاف مدّة الخبرة التدريسية الأولى لمجموعة لها خبرة تدريسية مدّتها 15 سنة فأقل، والثانية لمجموعة لها خبرة تدريسية تزيد مدّتها على 15 سنة.

ثالثا :الدراسات التي تناولت العصابية وعلاقتها ببعض المتغيرات

سنتناول في هذا الجانب بعض الدراسات التي تناولت المواضيع التي ترتبط بموضوع العصابية بطريقة مباشرة وغير مباشرة؛ وذلك لصعوبة حصول الباحث حسب علمه على دراسات تخص العصابية بذاتها لدى المعلمين؛ ومن بين هذه الدراسات نذكر ما يلي:

I. دراسة المالكي عبد الرحيم حنان" :(2001) القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى كل من المرأة العاملة في التعليم وغير العاملة" (المالكي، عبد الرحيم 2001)

1. أهداف الدراسة :الهدف الرئيسي للدراسة هو التعرف على الفرق في متوسط درجة القلق بين المرأة العاملة وغير العاملة في مدينة مكة المكرمة تبعا لبعض المتغيرات لديهن(متغير المرحلة الدراسية التي تعمل بها المعلمة، متغير العمر، متغير المؤهل الدراسي، متغير الحالة الاجتماعية) .

2. **عينة الدراسة :**تكونت عينة الدراسة من 300 امرأة من مدينة مكة المكرمة، منهنّ 150 امرأة عاملة في مراحل التعليم الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية، و 150 امرأة غير عاملة.

3. **أدوات الدراسة** :استمارة جمع المعلومات من إعداد الباحثة، ومقياس الطائف للقلق النفسي من إعداد (الدليم وآخرون، 1413 هـ)

4. **نتائج الدراسة** :أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

أ. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجة القلق لدى كل من المرأة العاملة وغير العاملة.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة القلق لدى العاملات بمهنة) التعليم (تبعا لمتغير المرحلة الدراسية وفي اتجاه المتوسط الأعلى لمعلمات المرحلة الابتدائية.

ت. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة القلق تبعا لمتغير السنّ لدى العاملات وغير العاملات وفي اتّجاه المتوسط الأعلى للفئة الأصغر سنّا من سن (20- 27) سنة.

ث. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق تبعا لمتغير المؤهل الدراسي لدى العاملات وفي اتجاه المتوسط الأعلى لفئة التعليم الأقلّ من جامعي.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق تبعا للحالة الاجتماعية لدى العاملات وغير العاملات.

II. **دراسة زبدي ناصر الدين" :(2002)دراسة وصفية تحليلية للمدرس الجزائري**(زبدي، 2007)

1. أهداف الدراسة :تهدف الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تساهم في إيجاد عصاب القلق عند المدرس الجزائري، ومعرفة انعكاساته على حياته المهنية ومستوى توافقه مع البيئة التعليمية؛ كما تهدف أيضا إلى لفت اهتمام المعنيين بشؤون المدرسين، بضرورة العناية بالصحة النفسية والجسدية للمدرسين.

2. **عينة الدراسة :**استخرجت العينات المدروسة بطريقة عشوائية من بين مدرسي مختلف المؤسسات التعليمية، حيث تكونت من 754 مدرسا من الجنسين، أفرزت كما يلي:

- **العينة أ :** تتضمن 523 مدرسا مصابا ببعض الأمراض الجسمية.
- **العينة ب :** تتضمن 231 مدرسا غير مصاب بأي مرض جسمي حسب تصريحهم.

3. أدوات الدراسة :اعتمد الباحث البحث على الوسائل المنهجية التالية:

أ. الملاحظة :وضمت بطاقة الملاحظة أربعة فئات كسلوكيات يمكن ضبطها للملاحظة : الحركات ملامح الوجه العواطف الأداء.

ب. المقابلة :واستخدم في البحث نوعان من أنواع المقابلات؛ حيث طبقت المقابلة المقيدة ببعض التساؤلات المحددة والمسطرة مسبقا، كما استخدم النوع الثاني وهو المقابلة الحرة من أجل ترك الحرية المطلقة للمستجوب من أجل إضافة وتوضيح بعض القضايا النفسية والتربوية التي نهدف إلى معرفتها والوصول من خلالها إلى بناء أدوات البحث الكتابية كالاستبيان وقائمة المظاهر السلوكية.

ت. استبيان للكشف عن مستوى الصحة الجسمية والعوامل المهنية المؤثرة على المدرس.

ث. قائمة المظاهر السلوكية :وتكونت من 55 بندا موزعة على ثلاثة محاور رئيسية:

- محور المشاعر والأحاسيس التي تنتاب المدرس .
- محور الأعراض الجسمية والنفسية .

- محور السلوكيات التي يتصرف بها المدرس داخل الفل الدراسي .

ج. قياس سبلبيرجر للقلق" الحالة والسمة :"وتضم القائمة مقياسين منفصلين للتقدير الذاتي لقياس حالة القلق وسمة القلق؛ ويشتمل مقياس حالة القلق (الصيغة ي 1) على 20 عبارة تهدف إلى تقدير" ما يشعر به المفحوص فعلا الآن، أي في هذه اللحظة"، ويشتمل مقياس سمة القلق (الصيغة ي 2) على 20 عبارة تهدف إلى تقدير" ما يشعر به المفحوص بوجه عام."

ح. قائمة أيزنك للشخصية :الصورتان (أ) و (ب) : وهي صورة متطورة من مقياس سابق للشخصية هو **MPI** وهو يحاول قياس بعدين أساسيين من أبعاد الشخصية هما :الانبساط والعصابية.

4. **نتائج الدراسة :**من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- نسبة63.80 % مصابون بأمراض مختلفة ويعانون منها باستمرار، ونسبة 69.10 % منهم تعرضوا لهذه الأمراض مع مباشرة وممارسة مهنة التدريس أو خلالها أي في السنوات الأولى التي أعقبتها، بينما هناك نسبة 30.90% منهم ممن كانوا يعانون من هذه الأمراض أو إحداها قبل ممارسة المهمة التربوية، أي أن أمراضهم كانت موروثة أو مكتسبة بفعل الظروف الخارجة عن المهمة؛ كما أن أغلب العينة مريضة أصيبت بأمراضها في الثلاث سنوات الأولى من مباشرة التعليم وتعادل نسبتها 41.60% ، ونسبة25.10% أصيبت خلال الفترة الممتدة بين 4و 7 سنوات من بداية ممارسة التعليم، في حين قلتّ نسبة الإصابة في الفترة الممتدة من 8 سنوات و 11 سنة فما فوق؛ وهذا مؤشر يبرز أن التعرض للمرض يكون أشدّ وأكثر تحت ضغط مهنة التدريس.

تعتبر الإدارة من العوامل المهنية الضاغطة على حياة المدرس، حيث أن نسبة 71.80 %من المدرسين المرضى يرون أن الإدارة لا تهتم باقتراحاتهم، كذلك نسبة 64.80% من عينة المدرسين الأصحاء ترى نفس الأمر .في مقابل 28.20 %من المدرسين المرضى ونسبة 35.20 % من الأصحاء يرون عكس ذلك، أي بقولهم أن الإدارة تهتم بمقترحاتهم، وقد أظهر التحليل الإحصائي بحساب كا 2 التي تساوي (910.690) على وجود فروق بين عينتي المدرسين دالة إحصائيا عند α =(0.001).

- يعتبر التفتيش التربوي كذلك من العوامل الضاغطة على المدرس؛ حيث أن 54.80 % من المدرسين المرضى يرون أن التفتيش لا يتم بشكل موضوعي وتربوي، إلى جانب نسبة %

54.70من الأصحاء .في مقابل 45.20% من المرضى، إلى جانب نسبة 45.30 %من الأصحاء ترى عكس ذلك، أي أنه موضوعي وتربوي، وقد أظهر التحليل الإحصائي لهذه النتيجة بحساب كا 2 التي تساوي (09.966) على أن الفروق بين الفئتين دالة إحصائيا عند α = (0.01) ؛ كما أن نسبة 62.60 %من المدرسين المرضى إلى جانب 56% من الأصحاء يرون أن المشرف الفني (أي المفتش) لا يعمل على توجيه المدرس بشكل سليم، مقابل 37.40%من المدرسين المرضى إلى جانب 44% من الأصحاء يؤكدون دوره الإيجابي في توجيههم؛ وقد أظهر التحليل الإحصائي بحساب كا 2 التي تساوي (30.194) على وجود فروق بين الفئتين دالة إحصائيا عند α = (0.001).

III. دراسة عبد العلي عبد سليم مهنّد" :(2003) مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس" (عبد العلي : 2003)

1. **أهداف الدراسة :**هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات، ومستويات الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي) الإجهاد الانفعالي، وتبل دّ الشّعور، ونقص الشّعور بالإنجاز (وذلك من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظتي جنين ونابلس، كما هدفت إلى التعرف على أثر المتغيرات(الجنس، العمر، الخبرة، المؤهل العلمي، مستوى الدّخل، مكان السّكن، الحالة الاجتماعية) على مفهوم الذّات لدى هذه الفئة من المعلمين.
2. **عينة الدراسة :**تكونت عينة الدراسة من 312 معلما ومعلمة، أي ما يعادل نسبته (25%) المجموع الكلي لعدد المعلمين، وكان عدد الأفراد الذين أعادوا الاستبيانات (280) فردا.
3. **أدوات الدراسة :**قام الباحث بتعديل مقياسين هما :الأوّل :مقياس (تنسي) لقياس مفهوم الذات، والثاني: مقياس (ماسلاش) لقياس الاحتراق النفسي.
4. **نتائج الدراسة :**توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ. أنّ مستوى مفهوم الذات جاء بدرجة متوسطة على أبعاد الذّات (الجسمية والشخصية والأسرية والأخلاقية والدرجة الكلية) ، بينما جاء بدرجة ضعيفة على بعد الذات الاجتماعية.

ب. أنّ مستوى الاحتراق النفسي جاء بدرجة مرتفعة على بعد الإجهاد الانفعالي، وبدرجة متدنية على بعد نقص الشعور بالإنجاز، وبدرجة معتدلة على بعد تبلد الشعور.

ت. توجد علاقة طردية ذات ارتباط دال إحصائيا بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة.

ث. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مفهوم الذات بين الذكور والإناث على بعدي الذات (الجسمية والشخصية) ، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا على أبعاد الذات (الأخلاقية والاجتماعية، الأسرية، والدرجة الكلية) ، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، أي أنّ لديهن مفهوم ذات أعلى مما هو عليه لدى الذكور على هذه الأبعاد والدرجة الكلية.

ج. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مفهوم الذات تعزى إلى متغيرات (العمر والخبرة و المؤهل العلمي ومستوى الدخل ومكان السّكن) .

ح. بالنسبة للحالة الاجتماعية، فلم توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى مفهوم الذات بين المتزوجين وغير المتزوجين على أبعاد الذات(الشخصية والأسرية والاجتماعية والجسمية) ، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا على بعد الذات (الأخلاقية والدرجة الكلية) ، حيث كانت الفروق لصالح غير المتزوجين، أي أنّ مفهوم الذات لدى المعلمين غير المتزوجين أعلى ممّا هو عليه لدى المعلمين المتزوجين.

IV.دراسة حسام محمود زكي علي" :(2008) الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصّة بمحافظة المنيا " (حسام، محمود:2008)

1. **أهداف الدراسة :**هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الإنهاك النفسي والتوافق الزواجي، والكشف عن الفروق في الإنهاك النفسي تبعا للجنس وسنوات الخبرة ونوع الفئة التي يقوم المعلم بتدريسها.
2. **عينة الدراسة :**تضمّ عينة الدراسة 200 من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا متنوعي الخبرة التدريسية، ومن ثلاث فئات من مدارس التربية الخاصّة (صمّ، مكفوفين، معاقين عقليا) خلال الفصل الدراسي الثاني 2007 /2008
3. **أدوات الدراسة :**مقياس الإنهاك النفسي لمعلمي الفئات الخاصة(إعداد الباحث) ، ومقياس التوافق الزّواجي (إعداد :راوية دسّوقي،1986)
4. **نتائج الدراسة :**توصّلت الدّراسة إلى النتائج الآتية:

أ. توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الإنهاك النفسي والتوافق الزّواجي لدى عينة الدراسة.

ب. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في الإنهاك النفسي.

ت. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 08 سنوات والمعلمين ذوي الخبرة الأكثر من 08 سنوات لدى عينة الدراسة في الإنهاك النفسي.

ث. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي الفئات الخاصة (الصمّ ، المكفوفين، والمعاقين عقليا) في الإنهاك النفسي لدى عينة الدراسة.

V. دراسة شارف خوجة مليكة" :(2011) مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين. " (شارف، خوجة:2011)

1. أهداف الدراسة :هدفت الدراسة إلى البحث في مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في الشعور بالضغوط المهنية وذلك تبعا لاختلاف المراحل التعليمية والخبرة المهنية.

2. عينة الدراسة :اشتملت عينة الدراسة على 210 مدرس من الجنسين، اختيروا بطريقة عشوائية حصصية في 05 بلديات من تيزي وزو.

3. أدوات الدراسة :لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين، اشتمل على أربعة أبعاد موزعة على 48 بند وهي على الترتيب : مصادر ضغوط طبيعة العمل، مصادر الضغوط المادية والفيزيقية، مصادر الضغوط الاجتماعية والسياسة التعليمية، مصادر الضغوط العلائقية.

4. نتائج الدراسة :لقد أفرزت نتائج الدراسة ما يلي:

أ. مدرسي المراحل التعليمية الثلاث يعانون من مصادر الضغوط المهنية التي يقيسها المقياس المعدّ لذلك مع وجود فروق دالة إحصائيا تعود لصالح مدرسي التعليم المتوسط الذي تبيّن أنّهم الأكثر شعورا بالضغوط المهنية ككل وفي بعده الثاني والثالث والرابع.

ب. كما بيّنت النتائج أنّ المصدر الأول من المقياس (مصدر ضغوط طبيعة العمل) لم تظهر فيه فروق دالةّ.

ت. أمّا بالنظر إلى متغير الخبرة المهنية فالنتائج لم تظهر فروق دالة بين الفئات الثلاث في مصادر الضغوط المهنية ككل وفي مصادره إلا في المصدر الخاصّ بضغوط طبيعة العمل، مع العلم أنّ الفئة طويلة الخبرة هي الفئة الأكثر شعورا بالضغط تليها الفئة متوسطة الخبرة ثمّ الفئة قصيرة الخبرة.

VI.دراسة دبابي بوبكر(2013) :" مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية " (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، (09) ، 2012 : 85)

1. أهداف الدراسة :تهدف الدراسة التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بورقلة (الجزائر) خلال الموسم الدراسي 2012 / 2013 ، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في ذلك تعزى لمتغيرات الجنس، التصنيف الإداري، الخبرة المهنية.

2. عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من 314 معلما ومعلمة (114 معلما، 200 معلمة) بورقلة؛ والتي تمثل ما نسبته 30 %من مجتمع الدراسة المتكون من 1047 معلما ومعلمة، ولقد تمّ اختيار العينة وفق المعاينة العشوائية الطبقية.

3. أدوات الدراسة :أعدّ الباحث مقياسا للاحتراق النفسي تكوّن من أربعة أبعاد وهي :بعد الإجهاد البدني، نقص تقدير الذات، عدم الرضا الوظيفي، انخفاض الدافعية.

4. **نتائج الدراسة :**أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

أ. وجود مستوى مرتفع للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة.

ب. عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس.

ت. عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي بين أفراد عينة الدراسة تعزى إلى التصنيف (معلم مدرسة ابتدائية، أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية) .

ث. عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

رابعا :التعليق على الدراسات السابقة

I. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات : يتّضح أن كل الدراسات تمّ القيام بها في بيئات عربية كبغداد وإمارة مكة المكرمة وسوريا والأردن واليمن والمسيلة بالجزائر هذا من جهة، من جهة أخرى فإن أغلب الدراسات اعتمد أصحابها على استبيانات قاموا ببنائها كأدوات لجمع المعلومات والبيانات كدراسة الحداروي(1988) ، ودراسة طلال(2004) ، ودراسة الحراحشة (2008) ودراسة الفهيدي(2009) ، ودراسة شرقي(2010) ، باستثناء دراسة أيمن العمري وآخرين (2008) الذين استخدموا مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي ومقياس النمط الإداري ASQ ، أمّا طريقة المعاينة فكانت عشوائية في جميع الدراسات، أمّا بالنسبة للنتائج المتوصّل إليها فقد أشارت معظم الدراسات إلى أنّ هناك

توافر للأنماط القيادية الثلاث، إلا أن دراسة كل من طلال (2004) ودراسة رابح (2010) توصلت إلى أنّ النمط القيادي الديمقراطي هو السّائد، في حين أنّ دراسة الحداروي (1988) أشارت إلى أن السلوك القيادي للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات كان عاليا لأغلب الممارسات التي تقع ضمن بعد العمل، وكذلك كان عاليا في بعض الممارسات التي تقع ضمن بعد العلاقات الإنسانية، أمّا دراسة الحراحشة (2008) فتوصلت إلى أنّ النمط المسوق كان أكثر الأنماط شيوعا .بالنسبة إلى الأنماط القيادية السائدة وعلاقتها بمتغيرات الدراسة؛ فقد أشارت كل من دراسة طلال (2004) ودراسة رابح (2010) أن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائيا وموجبة بين النمط القيادي الديمقراطي وكل من الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين على التوالي، في حين أسفرت نتائج الدراستين السابقتين إضافة إلى دراسة الفهيدي (2009على أنّ هناك علاقة سالبة بين النمط الأوتوقراطي وكلّ من الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز والمناخ التنظيمي على التوالي.

II. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات :بالرجوع إلى هذه الدراسات نجد أن جميعها تمّ القيام بها في البيئة الجزائرية ما عدا دراسة المساد (1983) التي أجريت بالأردن، واشتملت عينة البحث في دراسة كلّ من المساد (1983) ودراسة بوسعدة (2002) ودراسة الشايب (2007) على المشرفين التربويين والمعلمين، في حين مّثل المفتشون التربويون عينة دراسة كل من بورغداد (2011) ودراسة فيلالي (2014) ، أمّا أفراد عينة دراسة قرساس (2008) فكانوا من المعلمين، وكانت أدوات الدراسة في أغلبها متمثلة في الاستبيان، وأسفرت نتائج أغلب الدراسات عن نقص في العمل الإشرافي وأرجعت كل دراسة ذلك إلى عدّة أسباب؛ فأسفرت نتائج دراسة المساد (1983) على أنّ خصائص السلوك الإشرافي تميل إلى السّلبية بشكل عامّ وتتصف باللاوديّة، وارتبطت هذه الخصائص باتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو الإشراف التربوي، أمّا دراسة بوسعدة (2002) فأشارت إلى وجود أمور

تحتاج للمراجعة كنوعية الزيارات، ومدّتها والبطاقات التقويمية المستخدمة، وتوصّلت دراسة قرساس (2008) إلى أنّ ضعف عملية الإشراف التربوي ترجع إلى ضعف الكفايات عند المشرفين التربويين حسب ما يراه المعلمون في المجالات التالية (المجال المعرفي، والمجال الشخصي، وأساليب الإشراف والتقويم) أما دراسة بورغداد (2011) فترى أنّ ضعف فعالية الإشراف التربوي المطبّق بالمدارس الابتدائية يرجع إلى وجود عوائق إدارية ومادّية وشخصية

وبيداغوجية حسب آراء المشرفين التربويين، وتوصّلت دراسة فيلالي (2014) إلى أنّه لا توجد استراتيجيات الإشراف التربوي في تقييم عملية التدريس عند مفتشي التعليم الابتدائي، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدامها تعزى لمتغيري الخبرة التفتيشية والخبرة التدريسية لدى المشرفين التربويين.

III. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات :من خلال اطلاعنا على هذه الدراسات نجد أنّ جميعها أجريت في بيئات عربية كالسّعودية والجزائر وفلسطين ومصر، وتكونت عينات جميع الدراسات من فئة المعلمين، التي أبرزت معظم النتائج المتوصّل إليها أنهم يعانون من الأعراض العصابية؛ حيث أسفرت نتائج دراسة المالكي (2001) أنّه توجد فروق في متوسطات درجة القلق لدى العاملات بمهنة التعليم لصالح معلمات المرحلة الابتدائية، وأشارت دراسة زبدي (2002) أنّ ما نسبته 69.10%تعرّضوا لأمراض مختلفة مع مباشرة وممارسة مهنة التدريس أو خلالها أي في السنوات الأولى التي أعقبتها، أما دراسة عبد العلي (2003) فقد توصّلت إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة على الإجهاد الانفعالي، وأسفرت نتائج دراسة شارف خوجة (2011) أنّ المدرسين يعانون

من مصادر الضغوط المهنية، كما توصّلت دراسة دبابي (2013) إلى وجود مستوى مرتفع للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبالنظر إلى أثر متغير الخبرة المهنية؛ فقد أشارت دراسة كل عبد العلي(2003) ، ودراسة حسام(2008) ، ودراسة شارف خوجة) (2011ودراسة دبابي (2013) أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة المهنية في مستوى مفهوم الذات ومستوى الإنهاك النفسي ومصادر الضغوط المهنية ومستوى الاحتراق النفسي على التوالي، باستثناء نتيجة دراسة شارف خوجة (2011) التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر ضغوط طبيعة العمل حيث أن الفئة طويلة الخبرة هي الفئة الأكثر شعورا بالضغط تليها الفئة متوسطة الخبرة، ثمّ الفئة قصيرة الخبرة. أمّا متغير الجنس فلم يؤثر في أغلب متغيرات الدراسات؛ حيث أسفرت نتائج دراسة عبد العلي(2003) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات بين الجنسين على بعدي الذات (الجسمية والشخصية) ، أمّا الفروق على أبعاد الذات (الأخلاقية والاجتماعية والأسرية والدرجة الكلية) فكانت دالةّ لصالح الإناث، أي لديهن مفهوم ذات أعلى مما هو عليه لدى الذكور على هذه الأبعاد والدرجة الكلية، وأشارت نتائج دراسة حسام (2008) إلى عدم وجود

فروق في الإنهاك النفسي تعزى لمتغير الجنس، وتوصّلت دراسة دبابي (2013) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس كذلك، أمّا بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقد أشارت دراسة المالكي (2001) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق تعزى لمتغير المؤهل الدراسي لصالح فئة التعليم الأقل من جامعي، في حين توصّلت دراسة عبد العلي (2003) إلى عدم وجود فروق في مستوى مفهوم الذات تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

الفصل السابع : الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا :الإجراءات المنهجية للدراسة الأولية

1. الغرض من الدراسة الأولية.
2. أدوات البحث.
3. مكان الدراسة الأولية.
4. عينة الدراسة الأولية.
5. نتائج الدراسة الأولية.

ثانيا :الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة الأساسية.
2. مكان الدراسة الأساسية.
3. مدة الدراسة الأساسية.
4. طريقة إجراء الدراسة الأساسية.
5. مجتمع الدراسة الأساسية.
6. عينة الدراسة الأساسية.
7. أدوات الدراسة الأساسية.
8. كيفية تصحيح أدوات القياس والحصول على الدرجات الخام.
9. الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج

الفصل السابع : الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

تم تناول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال هذا الفصل في جزئين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الدراسة الأولية من حيث ذكر الغرض منها والأدوات المستخدمة فيها، إضافة إلى مكان وزمان إجرائها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها من حيث متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة المهنية، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة.

أما الجزء الثاني فتضمن الدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وكيفية القيام بها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأدوات المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها و إعطاء الدرجات الخام، والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج المتوصل إليها

أولا :الإجراءات المنهجية للدراسة الأولية

I. **الغرض من الدراسة الأولية :**إن الغرض الأساسي من الدراسة الأولية هو الاطلاع والاكتشاف لميدان البحث، والتدريب على إجراءاته الميدانية، من حيث منهج البحث وطريقة المعاينة، والخصائص السيكومترية لأدوات القياس واستعمالها لجمع بيانات البحث من أفراد العينة والأساليب الإحصائية لمعالجتها.

II. أدوات البحث :

1- **مقياس الأنماط القيادية :**لقد مر تصميم مقياس وفق الخطوات التالية:

أ. **الخلفية النظرية للمقياس :**تختلف الأنماط القيادية من حيث خصائصها وخلفياتها ورؤيتها لمستوى الأداء وخصائص أفراد الجماعة الذين يشاركون فيه؛ وهناك عدّة محددات تساهم في تكوين النمط الذي يتبعه القائد، نذكر منها شخصيته " التي تلعب دورا كبيرًا في تحديد النمط القيادي الذي يؤمن بضرورة العلاقات الإنسانية يختلف عن ذلك المنعزل الحذر، إضافة إلى أن كل شخص له قدراته وميزاته ومهاراته وأسلوبه في الحديث والتعامل والتفاعل مع الآخرين (الحريري،2010 : 156).

من خلال ذلك يمكن القول بأن الخصائص الشخصية للقائد تحدد بنسبة كبيرة النمط الذي يتبعه في إدارة مجموعته؛ هذا دون نسيان قدراته العقلية والفكرية ومهارته في جذب الانتباه والدفاع عن آرائه وقراراته من أجل تحقيق الطموحات التي يصادق عليه بالإجماع، وفي نفس السياق قام ستيفن كوفي (2006) بعزل ثمانية خصائص لدى القادة تمثلت في" التعلم المستمر، الخدمة على أساس أي مهمة، الطاقة الإيجابية، الثقة المتبادلة، الحياة المتوازنة، الحياة باعتبارها مغامرة، التآزر، التجديد (34 - 29 : (Stephen,2006

وتعددت الدراسات حول السلوك القيادي والنمط الذي يتبعه القائد في تحريك مجموعته؛ ولقد ذكرت الحريري (2010) مجموعة من الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية نذكر منها:

(الحريري ، 2010 : 143- 152)

❖ **دراسة *Halpin*:** حيث أجرى الأستاذ*Halpin* بجامعة ولاية أهايو دراسة حول سلوك القائد الإداري عام 1945 توصل من خلالها إلى أن هناك نمطين من القيادة هما النمط الذي يهتم بالعاملين والنمط الذي يهتم بالعمل؛ ولقد أثبتت دراستة أن رضا العاملين أكبر ومعدل دورانهم أقل في حال كون القيادة تهتم بمشاعرهم وظروفهم واحتياجاتهم، أما القيادة التي تركز على العمل والإنتاجية أكثر من تركيزها على العاملين فكان معدل دوران العمالة لديها مرتفع.

❖ **دراسة جامعة متشغان :**وفي عام 1946 أجرى مركز الأبحاث الاجتماعية في جامعة متشغان مجموعة من الأبحاث والدراسات؛ ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك نمطين قياديين أشبه بالنمطين الذين أشارات لهما دراسة جامعة ولاية أوهايو وهما نمط القيادة التي تهتم بالعاملين ونمط القيادة التي تهتم بالإنتاج؛ مما يؤكد على أن سلوك القائد يرتبط بالدرجة الأولى بالتركيز على الإنتاج والعلاقات بين الأفراد.

ولقد أشارت هذه الدراسة إلى نقطتين أساسيتين هما:

- الحاجة للعمل لتحقيق الهدف والعمل على مكافأة الفرد، أما السلوك فهو من المتطلبات الأساسية لتحقيق الحاجة.

- عوامل القيادة تقع بين السلوك والأهداف حيث إن السلوك هو العامل المؤدي لتحقيق الأهداف .

❖ **دراسة بليك وموتون*Blak and Mouton*:** لقد قدم بليك وموتون عام 1964 دراسة حول الأنماط القيادية وضعا بموجبها ما يسمى بالمصفوفة الإدارية التي تقوم على تصنيف السلوك القيادي في المؤسسة ضمن مصفوفة يمثل بعدها الأفقي الاهتمام بالإنتاج ويمثل بعدها الرأسي الاهتمام بالعلاقات الإنسانية؛ وقد حددت هذه الدراسة خمسة أنماط رئيسة وهي:

- **نمط الإدارة المهملة :**هذا النمط يشير إلى عدم إمكانية الحصول على إنتاج جيّد، لأن الأفراد غير مبالين، وإن القيادة تفقد التركيز على الإنتاج وعلى العاملين مما يؤدي إلى ضعف الإنتاج وظهور الصراعات بين العاملين.
- **نمط الإدارة الاجتماعية :**يرى هذا النمط أن العمل الكفء يعتمد أساسًا على العلاقات الإنسانية وتهيئة جوّ سعيد للعمل، والتعامل مع المرؤوسين بطريقة لبقة وودية، فهو يعطي اهتمامًا أقل للعمل والإنتاجية.
- **نمط الإدارة العلمية :**يعتم هذا النمط بالإنتاج والعمل بالدرجة الأولى، أما العمال فهم يعاملون كوحدات منتجة مثلها مثل الآلات فلا مجال للعلاقات الإنسانية عند هذا النمط.
- **نمط الإدارة المتأرجحة :**يعمل هذا النمط بسياسة منتصف الطريق، فالقائد هنا يهتم بالعلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة وكذلك بالعمل والإنتاج، فهو يحاول الموازنة بين رضا الأفراد والإنتاج.
- **نمط الإدارة بروح الفريق :**يرى هذا النمط أن الإنتاج الجيد إنما هو نتيجة الاهتمام بالإنتاج وبالعلاقات الإنسانية معًا، ويرى أن الجماعة هي المرتكز الأساسي في المؤسسة وأن التشاور والمشاركة يقودان إلى إنتاجية عالية.

❖**دراسة ريدن *Reddin*:** وفي عام 1976 قدم ريدن دراسة أظهر من خلالها ثمانية أنماط قيادية هي:

- **النمط الإداري :**يهتم هذا النمط بالإنتاج وبالأفراد، فهو يركّز في اهتمامه على العمل والعامل معًا .

- **النمط الموفق :**هذا النمط يهتم أيضا بالعمل والعمال لكنه يحاول دائما التوفيق بين أهمية العمل واحتياجات العمال.
- **النمط المستبد العادل :**القائد هنا يثق في نفسه كثيرًا ويهمّه العمل على المدى البعيد والقريب، يتمتع بمهارة عالية في دفع المرؤوسين إلى عمل ما يريده دون أن يولد لديهم مقاومة تؤثر على درجة الإنتاج.
- **النمط المستبد :**هذا النمط كما ذكر آنفًا لا يهتم بالعلاقات الإنسانية إطلاقا، ويخافه المرؤوسين ويعملون خوفا من عقابه وبطشه.
- **النمط المنمي :**يهتم هذا النمط بتنمية قدرات ومواهب العاملين ويمنح أقصى درجات الدافعية والحوافز والرضا بينهم، لأنّ رضا العاملين بنظره يساعد على الإنتاجية العالية.
- **النمط المجامل :**يحاول هذا القائد كسب ودّ الآخرين وتشكيل نظرة طيبة عنه، لذلك فإنّه يضع العلاقات الإنسانية فوق كل اعتبار لتحقيق أهداف شخصية في ذاته، وليس لتحقيق أهداف العمل.
- **النمط الروتيني أو البيروقراطي :**يلتزم القائد هنا بحرفية القوانين واللوائح دون الاهتمام بالعمل أو بالعلاقات الإنسانية، ولذلك فهو لا يؤثر على الروح المعنوية للعاملين، ولا يهتم بالعمل ولا بالعاملين.
- **النمط الانسحابي أو الهروبي :**يعدّ هذا النمط نمطا غير فاعل لعدم وجود الرغبة لديه للعمل، كما أنه يعرقل أعمال مرؤوسيه إمّا بتدخله في شؤونهم أو بحجب المعلومات عنهم.

❖ **دراسة ليفتون وبزوتا *Lefton and Buzzotta*:** أما ليفتون وبزوتا فقد قدما الأنماط القيادية الإدارية كما يلي:

- **القيادة المستبدة :**يستخدم هذا النمط القوة في تعاملهم مع مرؤوسيه ودون تقديم أي اعتذار، تعليماته أوامر فهو يرى بأن المنظمات بحاجة إلى مديرين قادرين على استخدام القوة لتوجيه مرؤوسيهم للقيام بالأعمال المطلوبة منهم على أتم وجه.
- **القيادة غير الجازمة :**الرئيس الذي يتبع هذا النمط يرى في نفسه بأنه محدود جدا في مجال تحفيز المرؤوسين، فهو يرى أن بعضهم يعمل بشكل جيد والبعض الآخر لا يتمكن من إتقان العمل، فكل مرؤوس يعمل بطريقته الخاصة وليس هناك ما يتمكن الرئيس من فعله إزاء ذلك، وهو يرى أن عمله هو الحد من الاضطراب والفوضى التي قد يتسبب فيها العاملين، فعمل المؤسسة سيكون الأفضل بدون إرباك.

- **نمط القيادة المتساهلة الدافئة :**هذه القيادة ترى أن السر في الإنتاج هو المحافظة على المعنويات، لأن هناك علاقة وثيقة بين زيادة الإنتاج والمعنويات، فكلما توسعت المؤسسة وأصبحت أكثر بيروقراطية كلما كانت هناك خطورة على الفرد من أن يهمل، لذا فإنه لتعزيز المعنويات يجب أن يعامل المرؤوسين بدفء وبشكل ودّي وبفهم عميق بأن الجميع بشر وكل إنسان معرض للخطأ.
- **نمط القيادة التشاركية :**القائد من هذا النمط يؤمن تماما أن عمله هو البحث عن الأحسن مما يعمله الأفراد في مؤسسته ومن ضمنهم عمله هو، ويرى أنه من الضروري أن يرى كل مرؤوسيه يقومون بأعمالهم ويدركون بأنهم قادرون على تقديم الأفضل دائما، فهو يسعى لمساعدتهم في تطوير أنفسهم من الناحية المهنية والعلمية والمهارية، مع تقديم الحوافز التي يحتاجونها.

ب تحديد أبعاد مقياس الأنماط القيادية:

استنادا إلى الخلفية النظرية التي ذكرناها سالفا، وخلال نظريات القيادة التي تم التطرق إليها في الجانب النظري كدراسات أوهايو التي خلصت إلى وجود بعدين للقيادة وهما بعد الاهتمام بالعمل وبعد الاهتمام بالعاملين، وهو نفسه ما نصت عليه نظرية الشبكة الإدارية، أما حسب نظم القيادة الإدارية ل" ليكرث "فقد أفرزت أربعة نظم للقيادة تمثلت في التسلطي المستبد، الأوتوقراطي الخير، المشارك، الديمقراطي، اعتمد في الدراسة الحالية على ثلاث أنماط قيادية للمشرف التربوي تمثلت في النمط التسلطي، النمط الديمقراطي، النمط الحر.

ويعرف العبيدي (2010) الأنماط الثلاثة في الإشراف التربوي كما يلي :(العبيدي،2010 : 206 -2016)

- **الإشراف الديمقراطي :**هو الذي يثق في إمكانيات المعلمين على النمو، وقدرتهم على المشاركة في توجيه أنفسهم، ويؤمن بقدرتهم على التقويم الذاتي، وإمكانية التحسن عن طريق التدريب والتعلم المستمرين.

- **الإشراف الاستبدادي :**فيه يقوم الموجه بالاستحواذ على كل السلطات بحيث يكون صاحب الأمر والنهي، فيصرّ على آرائه، ويدرس خطة العمل ويحرك الجماعة كما يشاء ودون مناقشة، لأنهم في نظره أقل منه قدرة ومهارة، وهذا الموجه لديه اهتمام بالاجتماعات لفرض آرائه وأفكاره.

- **الإشراف السلبي (الحر) :**وهو نشاط إشرافي يتّصف بالسلبية، ولا يقدر صالح المجموع، والموجه في هذا النوع من النشاطات الإشرافية يتيح لكل من يعملون معه حرية مطلقة، حيث يفعل كل فرد ما يراه ملائمًا بطريقته الخاصّة، فيؤدي ذلك إلى فوضى ينعدم فيها الضبط الاجتماعي، ويختفي فيها الهدف العام.

ب. **وضع فقرات المقياس :**اشتقت عبارات المقياس من خلال التعاريف التي تناولت الأنماط القيادية الثلاثة، إضافة إلى ما تم عرضه من مقاييس في الدراسات السابقة، وتكون المقياس من 30 فقرة موزعة على الأنماط القيادية الثلاثة.

ت. **مفتاح التصحيح:**أعُطي لكل فقرة من مقياس الأنماط القيادية وزن مدرج وفق سلم التقدير ليكرث، الذي يرى مزيان بأنه" يعتبر من المستوى ذي الأبعاد المتساوية، فهو سلم تقدير يتحدد عادة على خمس نقاط، لكن يمكن أن يشمل على ثلاث نقاط فقط، وقد يعتمد أيضا على سبع نقاط أو الدرجات، حيث يكون الفرق بين نقطة وأخرى متساويا افتراضيا (مزيان، 2008: 117)

ولقد اعتمد الباحث مدرج وفق سلم" ليكرث "الثلاثي لتقدير درجة ممارسة المشرفين التربويين (المفتشين) للنمطا لقيادي من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، حيث أ عُطي البديل دائما (3) درجات، والبديل أحيانا درجتين، والبديل نادرا درجة واحدة.

ث. **مرحلة تحكيم المقياس :**بعد أن تمت صياغة فقرات مقياس الأنماط القيادية بصورته الأولية؛ قام الباحث بعرضه على (07) من المحكمين للحكم على مدى فاعليته وصلاحيته لقياس ما صمم لقياسه، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح الفقرات ودقتها العلمية، بعد ذلك تم تعديل الفقرات بناءا على ملاحظاتهم واقتراحاتهم التي أجمع عليها (70 %) فأكثر من المحكمين، في انتظار التأكد من صدقها وثباتها بعد اختبارها في الدراسة الأولية.

2- **مقياس أيزنك للعصابية (نصف اختبار E.P.I) :**

أ. **التعريف بقائمة أيزنك" :**تعد قائمة أيزنك للشخصية ***(E.P.I)*** *Eysenck Personality Inventory* صورة متطورة من (قائمة مودسلي للشخصية) ***(M.P.I)*** *(Maudsley Personality Inventory)* التي تقيس العصابية والانبساط، والأخيرة من وضع هانز أيزنك، وقائمة مودسلي بدورها مشتقة من استخبار مودسلي الطبي *Maudsley Medical Questionnaire* ***(M.M.Q)*** الذي يقيس العصابية فقط، وظهر أنه يناسب

العصابيين أكثر من الأسوياء، وتتكون قائمة أيزنك للشخصية من صيغتين متكافئتين (أ، ب) تشتمل كل صيغة على 57 سؤالا لقياس :العصابية 24 سؤالا والانبساط 24 سؤالا بالإضافة إلى مقياس الكذب 9 بنود" (عبد الخالق، 2007 : 105) "وقد صممت هذه القائمة لربط أبعاد الشخصية بدراسات علم النفس التجريبي والنظري، وعلى أساس عديد من الفحوص التحليلية العاملية لمجموعات مختلفة من البنود بالإضافة إلى اعتبارات نظرية معينة، استنتج أيزنك أن كل التباين تقريبا في مجال الشخصية يمكن أن يشمله عاملان هما العصابية والانبساط " (عبد الخالق،1993 : 412) .

ومقياس العصابية المستخدم في الدراسة الحالية، من تأليف هانز أيزنك وسيبل أيزنك زوجته وهو مقياس للعصابية وهو فرع من الترجمة العربية للصورة (أ) ، ويتكون من 24 سؤالا هي البنود الزوجية في قائمة أيزنك ككل، والدرجة العالية على هذا المقياس تدل على عصابية واضحة.

ب. **الخصائص السيكومترية لمقياس العصابية" :**وجد أيزنك أن معامل الارتباط بين مقياس العصابية من E.P.I ومقياس التقلبات الوجدانيةC.scale لجيلفورد 0.92 وكانت العينة (ن 400 =) ومن تجاربه لإثبات صدق هذا الاختبار أن طبق المقياس على عينتين من العصابيين والأسوياء فوجد أن درجاتهم على هذا المقياس لها انحراف معياري عالي يفوق متوسط الأسوياء(23± 12) (ن = 95) ويمكن النظر إلى هذا المقياس على أنه مقياس نقي للعصابية وقد اتضح أن معامل الارتباط بين مقياس العصابية والانبساط 1/2 % من التباين الكلي، أما ثبات المقياس من E.P.I في بعض الدراسات الحديثة فهو 0.79 وكانت (ن = 50) " (مجدي ، 200:37)

❖ **الخصائص السيكومترية للقائمة في البيئة العربية :**

- **ثبات القائمة :**توصل محمد أحمد عبد الخالق إلى إيجاد معامل ثبات القائمة بطريقتين (عبد الخالق : 1987: 363 361)

الأولى :بإعادة التطبيق لمعرفة استقرار القائمة عبر الزمن بفارق زمني قدره أسبوع واحد على عينة من .30 طالبا جامعيا، فوجده للصورة " أ " : 0.858 وللصورة " ب" : 0.902.

الثانية :بالتجزئة النصفية، بمقابلة الصورة " أ " بالصورة " ب " لقياس ثبات الاتساق الداخلي للقائمة على 200 طالب جامعي، 200 طالبة جامعية، فوجده لدى الطلاب 0.782 : ولدى الطالبات 0.810

- **صدق القائمة :**قام محمد أحمد عبد الخالق باستخراج الصدق العاملي بعد تطبيقه لثلاث قوائم للعصابية وهي" :الصورتان " أ" ، " ب " من قائمة أيزنك للشخصية، وقائمة التقلبات الوجدانية لجيلفورد،وقائمة ويلوبي للميل العصابي على 200 طالب، 200 طالبة، وحللت معاملات الارتباط بينها عامليا لكل : مجموعة من الجنسين على حدة "(عبد الخالق،1996 : 365)

الجدول رقم :(05) يبين العامل الأول والوحيد الدال إحصائيا المستخرج لكلا الجنسين وتشبعات القوائم الثلاثة عليه .

القوائم	الطلاب	الطالبات
العصابية لأيزنك الصورتان " أ" ، " ب"	0.979	0.979
العصابية لأيزنك الصورة " أ. "	0.924	0.927
العصابية لأيزنك الصورة " ب. "	0.922	0.935
التقلبات الوجدانية.	0.926	0.935
قائمة ويلوبي للميل العصابي.	0.751	0.752

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن درجات الطلاب والطالبات مرتفعة جدا في القوائم الخمسة على العامل المستخرج، مما يدل على الصدق العاملي.

ت. مقياس العصابية في الدراسة الحالية:

التعريف بقائمة العصابية الصورة " أ :" يستخدم الباحث الحالي قائمة العصابية الصورة " أ " بعد إعادة صياغة فقراتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية و التي تتضمن 24 سؤالا يجاب عنها ب "نعم " أو "لا" ، و ينال المفحوص درجة واحدة على كل علامة يضعها أمام العبارات التي تقيس العصابية و في الخانة الخاصة بالبديل " نعم " و هي العبارات ذات الأرقام التالية من قائمة أيزنك للشخصية الصورة "أ" : 57.55.52.50.47.45.43.40.38.35.33.31.28.26.23.21.19.16.14.11.9.7.4.2 (أنظر الملحق رقم 03) ، و يتضمن الجدول التالي هذه الفقرات :

الجدول رقم :(06) يبيّن العبارات المتضمنة في قائمة العصابية الصورة " أ"

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	هل تحتاج في أحيان كثيرة لأصدقاء يفهمونك لكي تشعر بالانشراح والارتياح		
02	هل يضايقك جدا أن يجاب طلبك بالرفض		
03	هل يتعكر مزاجك ويروق كثيرا		
04	هل حدث ذات مرة أن شعرت بالتعاسة دون سبب كاف لذلك		
05	هل تشعر بالخجل إذا أردت التحدّث إلى شخص غريب جذاب		
06	هل يغلب أن تقلق على قول أو عمل لم يكن من الواجب أن يصدر منك		
07	هل يسهل جرح إحساسك		
08	هل تشعر بنشاط زائد أحيانا بينما يغلب عليك الخمول في أوقات أخرى		
09	هل تكثر من أحلام اليقظة		
10	هل يضايقك الشعور بالذنب كثيرا		
11	هل تعتقد أنك متوتر الأعصاب		
12	هل تشعر كثيرا بعد الانتهاء من عمل هام أنك كنت تستطيع القيام به على نحو أفضل		
13	هل تدور الأفكار في رأسك لدرجة لا تستطيع معها النوم		
14	هل يحدث لديك خفقان في القلب وتسرع دقاته		
15	هل تنتابك رعشة أو رجفة		
16	هل أنت شخص تسهل إثارته وإغضابه		
17	هل تقلقك أشياء مخيفة قد تحدث لك		
18	هل ترى أحلاما مزعجة بكثرة		
19	هل تقلقك الآلام والأوجاع		
20	هل تعتبر نفسك شخصا عصبيا		
21	هل يسهل إيلامك إذا كشف الناس عن عيب فيك أو في عملك		
22	هل يضايقك شعورك بالنقص		

23	هل تقلق على صحتك		
24	هل تعاني من قلة النوم (الأرق)		

- **مرحلة إعادة صياغة فقرات المقياس:**

قام الباحث الحالي بإعادة صياغة العبارات السابقة بإضافة متغير الإشراف التربوي (التفتيش) (أنظر للقائمة النهائية بالملحق رقم 04) ، حتى تكون لدرجة العصابية المحصل عليها من قبل المعلمين معنى في إطار أهداف البحث و ذلك لمعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية الممارسة من قبل المشرفين التربويين و العصابية من وجهة نظر معلمي المرحلة الإبتدائية .

- **مرحلة تحكيم فقرات المقياس :**بعد إعادة صياغة الفقرات تم عرضها من قبل الباحث على سبعة محكمين من أساتذة علم النفس قصد تحكيمها بإبداء آرائهم و اقتراحاتهم حول الشكل العام للمقياس وتعليمته وملائمة فقراته من عدم ملائمتها، مع تقديم الملاحظات والتعديلات المناسبة. و بناءا على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين قام الباحث بتعديل المقياس و صيافته في شكله الذي سيعاد التأكد من صدقه و ثباته لاحقا .

III. مكان وزمان الدراسة الأولية :بعد تقديم الباحث لطلب رخصة التربص بالمدارس الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت تمت الموافقة على اجراء الدراسة .

IV. عينة الدراسة الأولية :

1- حجم العينة : تكونت عينة الدراسة الأولية من 102 معلما و معلمة قد تم اختيارتهم بالطريقة العشوائية القصدية .

2- مميزات عينة الدراسة الأولية:

توضح الجداول و المخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الأولية:

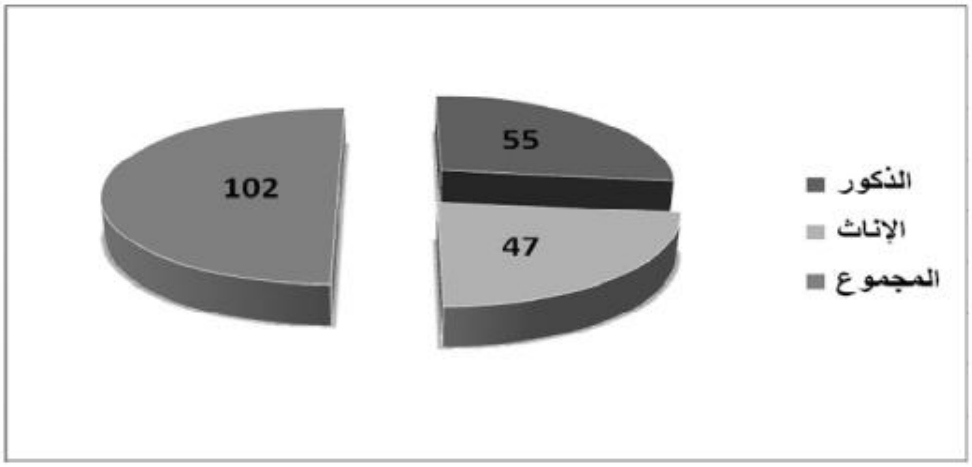
أ. **حسب الجنس :**يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأولية للبحث حسب متغير الجنس:

الجدول رقم :(07) يوضح توزيع عينة الدراسة الأولية حسب الجنس.

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	47	55	102

النسب المئوية %	46.1	53.9	100

يتضح من الجدول أن عدد ذكور عينة الدراسة الأولية (55 ذكر بنسبة 53.9 % أكبر من عدد الإناث فيها (47 أنثى بنسبة 46.1% بفارق قدره (08) أفراد أي ما نسبته % 7.84 من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، هذا ما يؤكده المخطط التالي:



الشكل رقم : (09) يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأولية حسب الجنس.

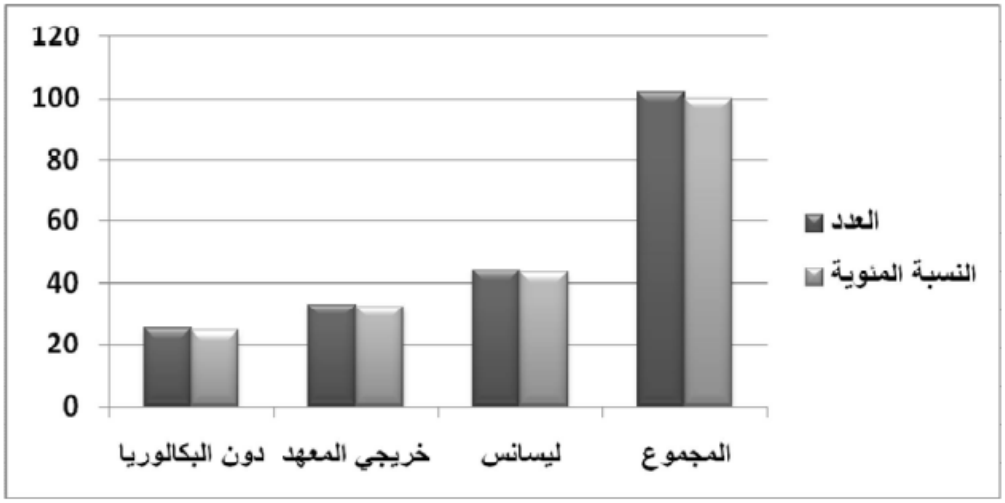
ب. حسب المؤهل العلمي:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأولية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم : (08) يوضح توزيع عينة الدراسة الأولية حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	دون البكالوريا	خريجي المعهد	ليسانس	المجموع
العدد	25	33	44	102
النسب المئوية	24.5	32.4	43.1	100

يتضح من الجدول رقم (08)والبيان التالي أن المعلمين ذوي المؤهل العلمي ليسانس (44 معلما بنسبة 43.1 %) يفوق عدد المعلمين خريجي المعهد (33 معلما بنسبة 32.4 %) بفارق قدره 14.28 % بينما هذه النسبة أكبر مقارنة بالمعلمين ذوي مستوى دون البكالوريا و تقدر بـ 27.54 % ، و هذا ما يوضحه المخطط التالي :



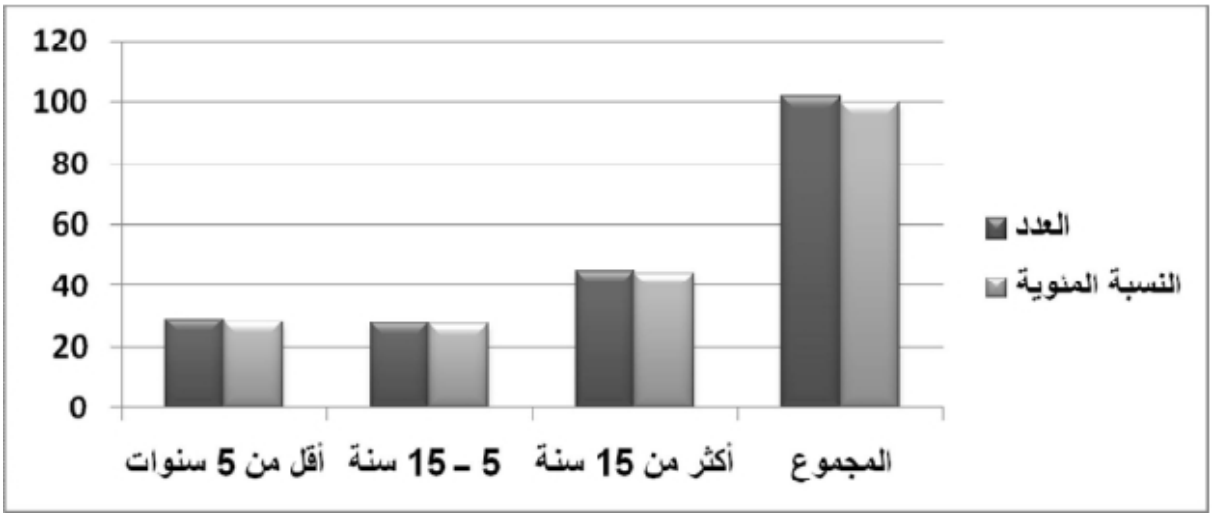
الشكل رقم :(10) يمثل أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأولية حسب المؤهل العلمي.

ت. **حسب سنوات الخبرة المهنية :**يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأولية للبحث حسب متغير سنوات الخبرة المهنية:

الجدول رقم :(09) يوضح توزيع عينة الدراسة الأولية حسب سنوات الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	أقل من 5 سنوات	من 5-15 سنوات	أكثر من 15 سنة	المجموع
العدد	29	28	45	102
النسبة المئوية	28.4	27.5	44.1	100

يتضح من الجدول رقم (09) والبيان التالي أن الفرق ضئيل بين المعلمين ذوي الخبرة المهنية أقل من 5سنوات والمعلمين ذوي الخبرة المهنية من 5 – 15 سنة؛ حيث يقدّر ب (معلم واحد بنسبة 1.75%) بينما الفرق بين عدد المعلمين ذوي الخبرة المهنية أكثر من 15 سنة يفوق عدد المعلمين ذوي الخبرة المهنية أقل من 5 سنوات بفارق قدره 21.62 %؛ وهو يقارب الفرق بينهم وبين المعلمين ذوي الخبرة المهنية من 5 - 15سنة والذي يقدّر ب 23.29 %هذا ما يتبين من خلال المخطط التالي:



الشكل رقم :(11) يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأولية حسب سنوات الخبرة المهنية.

V. نتائج الدراسة الأولية :

❖ الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :

1- مقياس الأنماط القيادية:

أ. **الصدق :** تمّ حساب معامل الصدق بثلاث طرق:

❖**صدق المحكمين :** بعد أن تمت صياغة فقرات مقياس الأنماط القيادية بصورته الأولية ،قام الباحث بعرضه على (03) من المحكمين للحكم على مدى فاعليته و صلاحيته لقياس ما صمم لقياسه ، للإستفادة من ملاحظاتهم و اقترحاتهم في ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة ، من حيث سلامة التعبير و التراكيب اللغوية و وضوح الفقرات و دقتها العلمية .

- بعد ذلك تم تعديل الفقرات بناءا على ملاحظاتهم و اقتراحاتهم كما هو موضح في الجدول التالي .
-

الجدول رقم :(10) يوضح الفقرات المعدلة في استبيان الأنماط القيادية.

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
02	يعمل المفتش على سيادة روح التعاون بين المعلمين	يقيم المفتش علاقة اجتماعية تعاونية مع المعلمين
08	يستفيد المفتش من قدرات المعلمين في تسيير زياراته لهم	يهتم المفتش خلال زياراته باقتراحات المعلمين للعمل على تطبيقها

15	لا يقدم المفتش وجهة نظره أثناء زياراته للمعلمين إلا عند الضرورة	يتجنب المفتش إعطاء وجهات نظره إلا بطلب من المعلمين
22	يتصيد المفتش أخطاء المعلمين مع إهماله لإيجابياتهم	يتصيّد المفتش أخطاء المعلمين من أجل توبيخهم
24	يوجه المفتش المعلمين بطريقة غير مباشرة	يوجه المفتش المعلمين عن طريق ما يصدره المدير في حقهّم
30	يتردد المفتش عادة في اتخاذ القرارات	يتّخذ المفتش قراراته بناءا على معلومات غير كافية

الصدق التمييزي :لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على استبيان الأنماط القيادية لعينة الدراسة الأولية؛ حجم كل عينة يساوي 28 معلما ومعلمة بواقع 27% من العينة الكلية (ن = 102)، وتم حساب اختبار" ت" بين متوسط العينة العليا ومتوسط العينة الدنيا للأنماط القيادية الثلاثة وكذا للدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول رقم(11)

الجدول رقم :(11) يبيّن قيم" ت "لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين.

العينة	العينة العليا ن = 28		العينة الدنيا ن = 28		قيمة " ت "
المتغير	م	ع	م	ع	
النمط التسلطي	23	1.92	13.61	1.57	19.56***
النمط الديمقراطي	18.82	1.54	16.46	1.04	6.56***
النمط الحر	22.18	1.22	16.07	1.09	19.09***
الدرجة الكلية	66.50	2.56	55.79	2.45	15.75***

*** قيمة "ت" دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.001)

يتبين من قيم" ت "في الجدول أعلاه أن استبيان الأنماط القيادية تتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين

المرتفعين والمنخفضين في الأنماط القيادية الثلاثة وفي الدرجة الكلية؛ مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد العينة.

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي :للتأكد من فاعلية فقرات استبيان الأنماط القيادية تم التحقق من توفر صدق الإنسان الداخلي لفقرات الأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، كما تم حساب معاملات الإرتباط

بين درجة كل فقرة و الدرجة الكلية للأداة ، و كذا حساب معاملات الإرتباط بين درجات كل بعد و المجموع الكلي لدرجات الأداة ، و هذا ما توضحه الجداول رقم (12) ، (13) على التوالي :

الجدول رقم : (12) يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه :

الأنماط القيادية					
النمط التسلطي		**النمط الديمقراطي**		**النمط الحر**	
رقم الفقرة	**معامل الإرتباط**	**رقم الفقرة**	**معامل الإرتباط**	**رقم الفقرة**	**معامل الإرتباط**
1	0.685**	2	0.557**	3	0.501*
4	0.571**	5	0.541**	6	0.630*
7	0.544**	8	0.495**	9	0.523**
10	0.603**	11	0.735**	12	0.561**
13	0.533**	14	0.594**	15	0.495**
16	0.635**	17	0.483**	18	0.442**
19	0.659**	20	0.639**	21	0.589**
22	0.532**	23	0.709**	24	0.532**
25	0.553**	26	0.546**	27	0.480**
28	0.542**	29	0.599**	30	0.647**

** دال احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) * دال احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

نلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع فقرات كل نمط من أنماط القيادة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) ، فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد النمط التسلطي (0.685) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) و أقل معامل ارتباط (0.533) ، و يدل ذلك على تمتع الفقرات بفعالية عالية ، أما في بعد النمط الديمقراطي فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط 0.735 و أدنى قيمة 0.483 أما في بعد النمط الحر فقد بلغت أعلى قيمة 0.647 و أدنى قيمة ارتباط بلغت 0.442 و بناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الأتساق الداخلي بين فقرات كل نمط على حدة ، و كذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل نمط من الأنماط القيادية الثلاثة .

الجدول رقم : (13) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والدرجة الكلية للأداة

الأنماط القيادية					
النمط التسلطي		النمط الديمقراطي		النمط الحر	
رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط
1	0.541*	2	0.584**	3	0.494**
4	0.544**	5	0.491**	6	0.678*
7	0.513*	8	0.548**	9	0.531**
10	0.479**	11	0.644**	12	0.499**
13	0.698*	14	0.557**	15	0.686**
16	0.533**	17	0.579**	18	0.557**
19	0.631**	20	0.564**	21	0.523*
22	0.541**	23	0.493**	24	0.492**
25	0.594**	26	0.486**	27	0.484**
28	0.491**	29	0.541**	30	0.557**
النمط التسلطي	0.548**	النمط الديمقراطي	0.577**	النمط الحر	0.695**

** دال احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) * دال احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يوضح الجدول رقم 13 أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل فقرة من فقرات الأبعاد الثلاثة و الدرجة الكلية للأداة و جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) و كذا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) ، كما أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل نمط من الأنماط القيادية الثلاثة و الدرجة الكلية للاستبيان .

و بناءا على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام ، و كذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأنماط القيادية الثلاثة سالفة الذكر ، و هذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف لصحة إستبيان الأنماط القيادية على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها .

ب الثبات :اعتمد في حساب الثبات على طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية :اعتمد الباحث في حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية على

طريقة التجزئة النصفية؛ حيث قسم الاستبيان إلى نصفين : النصف الأول خاص بالأرقام الفردية (من 1 إلى 29) والنصف الثاني يضم الأرقام الزوجية (من 2 إلى 30)؛ ثم قام بعد

ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لنصفي الاستبيان فكانت النتيجة ر = 0.695 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)

و بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبحت قيمة معامل الارتباط للاستبيان ككل تساوي 0.82 وعليه يمكن القول بأن استبيان الأنماط القيادية يتمتع بقدر من الاستقرار في نتائجه ، و بالتالي يمكن الاعتماد عليه لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

❖ **الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ :**استخدم الباحث معامل الثبات ألفا كرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم : (14) يبين توزيع معامل الثبات على أبعاد استبيان الأنماط القيادية

البعد	معامل الثبات ألفا كرونباخ
النمط التسلطي	0.750
النمط الديمقراطي	0.770
النمط الحر	0.685
الدرجة الكلية	0.729

يتضح من الجدول رقم (14) أن معامل الثبات لأبعاد استبيان الأنماط القيادية تراوحت بين (0.7 - 0.8) وبلغ معامل الثبات الكلي لاستبيان الأنماط القيادية(0.73) ؛ وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

2- مقياس العصابية:

أ. **الصدق :**اعتمد في البحث الحالي لحساب صدق مقياس العصابية على أربع طرق:

❖**صدق المحكمين :**بعد عرض مقياس أيزنك للعصابية ونفس المقياس الذي أدخل عليه الباحث بعض التعديلات حتى تكون درجة العصابية المحصل عليها لها معنى في ضوء خصوصية عينة البحث و موضوعه على مجموعة من الاساتذة و قد تم الحصول على بعض التصويبات في صياغة بعض العبارت كما هو موضح في الجدول أدناه .

الجدول رقم :(15) يوضح الفقرات المعدلة في مقياس العصابية

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
04	هل حدث ذات مرة أن شعرت بالتعاسة دون أن يتسبب المفتش في ذلك؟	هل حدث في إحدى زيارات المفتش أن شعرت بالتعاسة دون سبب كاف لذلك؟

13	هل تضايقك انتقادات المفتش لك لدرجة لا تستطيع النوم معها؟	هل تضايقك زيارات المفتش لدرجة لا تستطيع النوم معها؟
14	هل يحدث لديك خفقان في القلب وتسرع دقاته أثناء زيارة مفاجئة من قبل المفتش؟	هل يحدث لديك خفقان في القلب وتسرع دقاته أثناء زيارات المفتش؟
15	هل تنتابك رعشة أو رجفة أثناء زيارة مفاجئة من قبل المفتش؟	هل تنتابك رعشة أو رجفة أثناء زيارة المفتش؟
17	هل يقلقك المفتش بإلقاء اللوم عليك؟	هل يقلقك تقرير سيئ قد يصدره المفتش في حقك؟
23	هل تقلق على صحتك من التعاملات المتكررة للمفتش لك؟	هل تقلق على صحتك إذا أساء إليك المفتش في كل مرة؟

❖ **الصدق التمييزي :**لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على مقياس العصابية لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 28 معلما ومعلمة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=102) ، وتم تطبيق اختبار" ت"بين متوسطي العينتين كما هو مبين في الجدول رقم 16

الجدول رقم :(16) يبيّن قيم" ت "لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين.

العينة	العينة العليا ن = 28		العينة الدنيا ن = 28		قيمة " ت "
المتغير	م	ع	م	ع	
العصابية	50.86	4.09	13.29	2.51	21.27***

*** قيمة "ت" دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.001$)

يتبين من قيم "ت " في الجدول أعلاه أن مقياس العصابية يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين و المنخفضين في العصابية ، مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية .

❖ **الصدق التلازمي :** قام الباحث بتطبيق مقياس العصابية المصمم في هذا البحث و مقياس العصابية لأيزنك على نفس العينة التي قوامها 102 معلما و معلمة ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج المقياسين ، فكانت قيمة معامل الارتباط تساوي 0.65 و هي قيمة موجبة و دالة احصائيا عند مستوى (0.01) و عليه تعتبر هذه القيمة مؤشرا لصدق المقياس لاستخدامه في الدراسة الأساسية .

❖ **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي :**للتأكد من فاعلية فقرات قائمة العصابية تم التحقق من توفر صدق الإتساق الداخلي لفقرات القائمة عن طريق حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة و الدرجة الكلية للقائمة ، و هذا ما يوضحه الجدول رقم (17)

الجدول رقم :(17) يبين معامل ارتباط فقرات قائمة العصابية بالقائمة ككل.

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط
1	,508**	9	,495**	17	,548**
2	,492**	10	,720**	18	,756**
3	,603**	11	,576**	19	,486**
4	,469**	12	,610**	20	,488**
5	,666**	13	,629**	21	,632**
6	,782**	14	,567**	22	,480**
7	,513**	15	,630**	23	,479**
8	,579**	16	,646**	24	,570**

** دال احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يوضح الجدول رقم (17) أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل فقرة من فقرات قائمة العصابية و الدرجة الكلية للقائمة و جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) /و بالتالي يمكن القول بتحقق الإتساق الداخلي بين فقرات القائمة .

ب الثبات:

اعتمد في حساب الثبات على طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ

❖ **الثبات بطريقة التجزئة النصفية :**

اعتمد الباحث في حساب ثبات مقياس العصابية على طريقة التجزئة النصفية ، حيث قسم المقياس إلى نصفين النصف الأول خاص بالأرقام الفردية (من 1 إلى 23) (س) ، و النصف الثاني يضم الأرقام الزوجية (من 2 إلى 24) (ص) ، ثم قام بعد ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لنصفي المقياس فكانت النتيجة ر=0.715 و هي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) و بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبحت قيمة معامل الارتباط للمقياس ككل تساوي 0.83

و عليه يمكن القول بأن مقياس العصابية لهذه الدراسة يتمتع بقدر من الإستقرار في نتائجه أي يقيس ما وضع لقياسه ، و بالتالي يمكن تطبيقه كأداة قياس في دراسات لاحقة .

❖ **الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ :**

بلغت قيمة معامل ألفا 0.825 وهي قيمة مرتفعة تعبر على أن مقياس العصابية يتميز بثبات عال يجعله صالح للاستعمال بكل اطمئنان لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثانيا :الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية:

I. منهج الدراسة. :

يعرف موريس أنجرس المنهج باختصار بأنه" مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف (موريس،2010 :98) ومناهج البحث العلمي متعددة منها المنهج الوصفي التحليلي الذي اتبعه الباحث في الدراسة الحالية، والذي يتميز بجمع البيانات وتصنيفها وتنظيمها، ثم يتبعها بالتفسير والتحليل، وبالتالي يعطي تمثيلا مفصلا للظاهرة المدروسة، ويرى شروخ صلاح الدين (2003) أن البحث الوصفي يتم بمرحلتين هما مرحلة الاستكشاف والصياغة التي يتم فيها استطلاع مجال محدد للبحث، وتحديد المفاهيم والأولويات، ومرحلة التشخيص والوصف المتعمق وفيها تحدد الخصائص المختلفة، وتجمع المعلومات بوصف دقيق لجميع جوانب الموضوع المبحوث، بما يسمح بالتشخيص الدقيق لدوافع الموضوع (شروخ، 2003 : 149)

II. مكان الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة الأساسية من الجانب التطبيقي للبحث بواحد وثلاثين مقاطعة تابعة لمديرية التربية لولاية تيارت مصلحة التكوين والتفتيش واشتملت الدراسة على معلمي المرحلة الابتدائية بهذه الولاية؛ وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، لأن الباحث وضع المقاطعة التي ينتمي إليها المعلم كشرط مسبق لاختيار المعلمين المطلوبين حسب حجم عينة الدراسة وفق المعاينة الاحتمالية للإجابة على أداتي القياس.

III. طريقة إجراء الدراسة الأساسية :

قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية وفق الخطوات التالية:

تقرب الباحث من مديرية التربية لولاية تيارت وبالضبط من مصلحة التكوين والتفتيش وذلك للحصول على الإحصاء الخاص بالمعلمين حسب الدوائر أو المقاطعات من أجل تحديد مجتمع وعينة البحث .

- بعد تحديد حجم العينة التي ستطبق عليها أداتي البحث ، و تعيين عدد المعلمين المعنيين قام الباحث بالاتصال بمدراء المؤسسات بعد اعلامهم بمحتوى الدراسة من أجل تسهيل مهمة تقديم أداتي البحث للمعلمين من أجل الإجابة عليها .
- قام الباحث بشرح طريقة ملء البيانات الشخصية المرفقة بكل أداة، وشرح طريقة الإجابة عليهما.

- بعد إتمام الباحث جمع أداتي البحث على المعلمين في كل مقاطعة؛ قام بالتعبير عن كامل الشكر والتقدير لهم لمساعدتهم في إتمام هذا البحث.

IV. مجتمع الدراسة الأساسية :

يعتبر البحث الحالي من البحوث الوصفية؛ فهو يهتم بدراسة الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين (المفتشين) وعلاقتها بالعصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم؛ كما يقوم على جمع البيانات من المعلمين بولاية تيارت. كان العدد الإجمالي لمعلمي المرحلة الابتدائية 4069 معلما ومعلمة.

V. عينة الدراسة الأساسية :

1. حجم عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 407 معلم ومعلمة (183 معلم ، 224 معلمة) ؛ بعد انتقائها من مجمل 500استمارة تم توزيعها؛ وذلك بعد إلغاء الاستمارات التي لم تتوفر على شروط قبولها في البحث، كالإجابة بوضع أكثر من اختيار واحد للفقرة الواحدة؛ وعدم ملء البيانات الشخصية، وترك فقرات من دون إجابة، رغم شرح الباحث لكيفية ملء البيانات الشخصية وطريقة الإجابة على فقرات أداتي البحث.

حيث أنه" في مجتمع البحث الذي يقدر ببعض المئات إلى بعض الآلاف من العناصر، الأفضل هو أخذ مائة عنصر من كل طبقة معدة وأخذ إجماليا % 10 من مجتمع البحث لما يكون متكونا من بعض الآلاف" (موريس،2010 : 319)

ولدى أخذ نسبة % 10 من المجتمع الحالي فإن عينة البحث تصبح مكونة من 407 معلما ومعلمة؛ وذلك وفق المعادلة التالية:

$$\text{حجم العينة} = \frac{4069}{100} \times 10 = 407 \text{ معلما ومعلمة.}$$

ولقد تم اختيار هذه العينة عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية" التي تتم على أساس تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات أو أقسام لها خصائص خاصة متباينة مع بعضها البعض، بحيث تمثل كل طبقة أو صنف منها : مجتمعا متجانسا قائما بذاته في كيان المجتمع الأصلي" (مزيان، 2008: 158) فإذا كانت عناصر المجتمع غير متجانسة فإننا نقسم المجتمع إلى طبقات، ثم نأخذ عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة تتناسب مع حجم الطبقة (النجار،2007 :25) .

2. مميزات عينة الدراسة الأساسية:

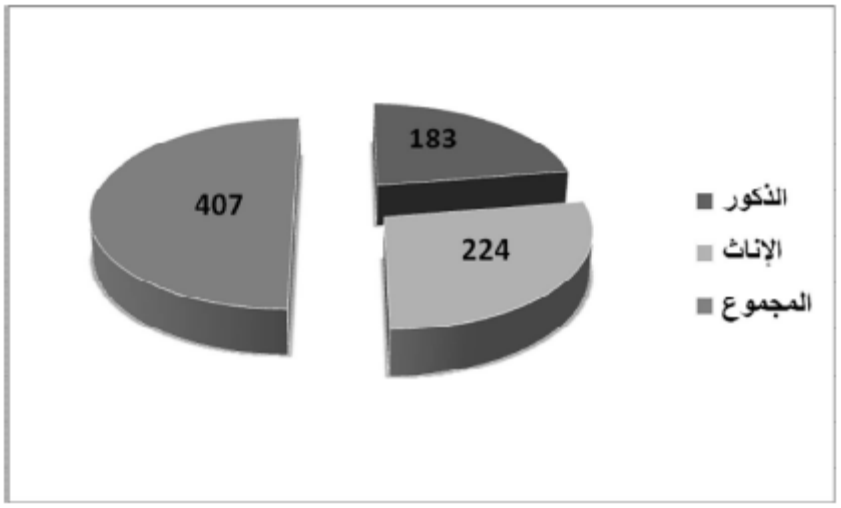
أ. حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجدول رقم 18 : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	183	224	407
النسب المئوية	44.96	55.04	100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد إناث عينة الدراسة الأساسية (224 أنثى بنسبة 55.04 %) أكبر من عدد الذكور فيها (183 ذكر بنسبة 44.96 %) بفارق قدره (41 فردا أي ما نسبته 10.07 %) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل ، و هذا ما يبينه المخطط التالي :



الشكل رقم : (12) مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

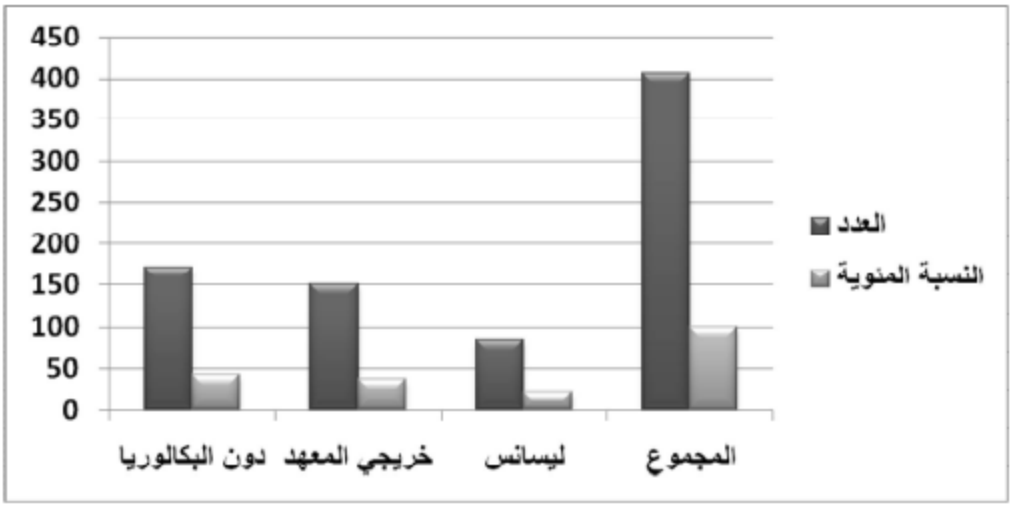
ب. حسب المؤهل العلمي:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (19) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	دون البكالوريا	خريجي المعهد	ليسانس	المجموع
العدد	172	150	85	407
النسب المئوية	42.26	36.86	20.88	100

يتضح من الجدول (19) أن غالبية أفراد عينة الدراسة الأساسية لهم مؤهل دون البكالوريا أي ما نسبته 42.26 % ، بالمقابل ما نسبته 36.86 % خريجي المعهد التكنولوجي ، و ما تبقى فهم ذوي المؤهل العلمي ليسانس أي ما يعادل نسبه 20.88 % و هذا ما يوضحه المخطط التالي :



الشكل رقم :(13) مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.

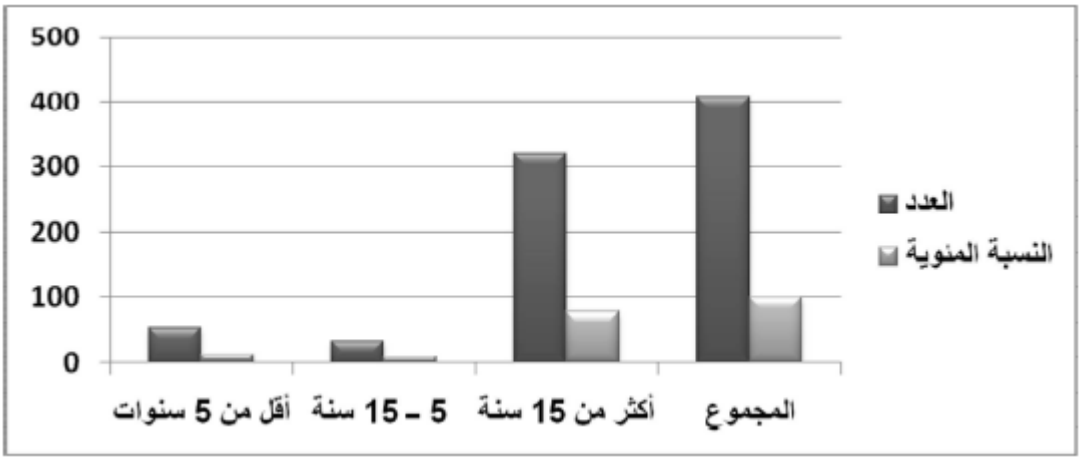
ت. حسب الخبرة المهنية (الأقدمية في مهنة التعليم) :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية:

الجدول رقم (20) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	أقل من 5 سنوات	من 5-15 سنة	أكثر من 15 سنة	المجموع
العدد	53	34	320	407
النسبة المئوية	13	08.40	78.60	100

يتضح من الجدول رقم (20) أن غالبية أفراد عينة الدراسة الأساسية ذوي خبرة مهنية تفوق 15 سنة (320 معلم و معلمة بنسبة 78.60 %) أكبر من عدد المعلمين ذوي الخبرة المهنية أقل من 05 سنوات (53 معلم و معلمة بنسبة 13) بفارق قدره (267 معلم و معلمة أي ما نسبته 65.60 %) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل ، كما يفوق أيضا عدد المعلمين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين 05 – 15 سنة (34 معلم و معلمة بنسبة 08.40%) بفارق قدره (286 معلم و معلمة أي ما نسبته 70.27 %) من حجم عينة الدراسة ككل كما يظهر في المخطط التالي :



الشكل رقم :(14) مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة المهنية

.

VI. أدوات الدراسة الأساسية:

للحصول على معطيات الدراسة الكمية طبق الباحث الأداتين التاليتين:

1. مقياس الأنماط القيادية:

صمم مقياس الأنماط القيادية من طرف الباحث لقياس الأنماط القيادية التي يتبعها المشرفين التربويين التابعين لمديرية التربية لولاية تيارت من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية؛ يتكون المقياس بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، من ثلاث أبعاد هي:

أ. النمط القيادي التسلطي :الذي يقوم على استبداد المفتش، برسمه لخطة العمل وتحديد طرق تنفيذها، وما على المعلم إلا أن يطبق الخطط والتعليمات التي يقررها هذا المفتش دون نقاش، كما أنه يهتم عادة بالاجتماعات لا لمناقشة خطة العمل ودراستها بل لتبليغهم آراءه وأفكاره.

ب. النمط القيادي الديمقراطي :الذي يركز فيه المفتش على العلاقات الإنسانية مع المعلمين، وإشراكهم في ضبط الأنشطة والمشاريع وتحديد الوسائل وتوزيع الأدوار والبعد عن التسلط والإكراه.

ت. النمط القيادي الحر :والذي يعمل فيه المفتش على إعطاء الحرية المطلقة للمعلمين في إنجاز مهامهم وأداء أعمالهم، دون توجيه أو متابعة، مما يؤدي إلى التسيب واللامبالاة.

ويتكون الاستبيان في مجمله من 30 فقرة، أمام كل فقرة ثلاث بدائل للإجابة (دائما، أحيانا، نادرا) .

والمطلوب من المعلم أن يحدد مدى انطباق محتوى كل فقرة مع البدائل المتاحة للإجابة، وذلك بوضع علامة (×) تحت البديل المناسب .

وكل بعد من أبعاد الاستبيان يتكون من 10 فقرات موزعة كما يلي:

أ. **النمط القيادي التسلطي :**يضم 10 فقرات، والتي تحمل الأرقام التالية (1 – 4 – 7 -10 – 13 – 16 – 19 -22- 25- 28) .

ب. **النمط القيادي الديمقراطي :**يضم 10 فقرات، والتي تحمل الأرقام التالية (2 – 5 – 8 – 11 – 14 - 17 – 20 – 23 – 26 – 29) .

ت. **النمط القيادي الحر :**يضم 10 فقرات، والتي تحمل الأرقام التالية (3 – 6 – 9- 12 – 15 – 18 -21 – 24 – 27 – 30) .

❖ **طريقة التصحيح :**

تم تصحيح المقياس بإعطاء 03 درجات للإجابة على البديل(دائما)، و درجتان للبديل (أحيانا) ، ودرجة واحدة للبديل (نادرا) ؛ وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على المقياس التي يتحصل عليها المعلم نظريا بين (30 – 90) ؛ والدرجة على كل بعد من الأبعاد الثلاثة المكونة له تتراوح نظريا بين (10 – 30) .

2. مقياس العصابية:

ألفَّ هذا المقياس هانز أيزنك وسيبل أيزنك زوجتهوهو مقياس للعصابية وهو فرع مالترجمة العربية للصورة (أ) ، ويتكون من 24 سؤالا هي البنود الزوجية في قائمة أيزنك للشخصية الصورة" أ:"

57.55.52.50.47.45.43.40.38.35.33.31.28.26.23.21.19.16.14.11.9.7.4.2

والدرجة العالية على هذا المقياس تدل على عصابية واضحة، وفي الدراسة الحالية قام الباحث بإعادة صياغة فقرات هذا المقياس بما يتناسب مع أهدافها.

❖ **طريقة التصحيح :**

يتضمن المقياس 24 سؤالا، يجاب عنها ب" نعم "أو" لا"، وينال المفحوص درجة واحدة على كل علامة يضعها أمام العبارات التي تقيس العصابية وفي الخانة الخاصة بالبديل" نعم"،

ولا ينال أي درجة بوضعه العلامة تحت البديل" لا"، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على المقياس التي يتحصل عليها المعلم نظريا بين (0 – 24) .

VII. كيفية تصحيح أدوات القياس والحصول على الدرجات الخام :

1- مقياس الأنماط القيادية:

يتكون المقياس من 30 فقرة أمام كل واحدة منها ثلاث بدائل للإجابة (دائما أحيانا نادرا) وللحصول على الدرجات الخام نقوم بضرب العلامات التي وضعها المفحوص على البنود في أوزان الإجابات، حيث يضرب عدد العلامات للاختيار (دائما) × 3 ، وعدد العلامات للاختيار (أحيانا) × 2 ، وعدد العلامات للاختيار (نادرا) × 1 ، ثم نجمع حواصل الضرب، والمجموع هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المقياس، وتتراوح الدرجة المحصل عليها نظريا ما بين (30 -90) .

ويتسم المفتش باستخدامه للنمط القيادي الذي يكون سائدا من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية من خلال إجاباتهم على المقياس (أي متوسط الإجابات على فقرات هذا النمط يفوق متوسط الإجابات على فقرات النمطين الآخرين) .

2- مقياس العصابية:

للحصول على الدرجات الخام لكل معلم على مقياس العصابية يتم إتباع الخطوات التالية:

يجمع عدد العلامات التي يضعها المعلم أمام العبارات التي تقيس العصابية وفي الخانة الخاصة بالبديل " .نعم"، ويضرب حاصل الجمع في واحد(X 1)

يجمع عدد العلامات التي يضعها المعلم في الخانة الخاصة بالبديل" لا"، ويضرب حاصل الجمع في صفر(X 0)

- ثم تجمع حواصل الضرب الناتجة عن الخطوتين السابقتين، والنتيجة تمثل الدرجة الخام التي يحصل عليها المعلم على مقياس العصابية.

وتتراوح درجة المعلم على المقياس نظريا بين (0 – 24) ، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس أنه يتميز بالاضطراب الانفعالي، ويميل إلى القلق والتوتر وانخفاض القدرة على تحمل الإحباط، والميل إلى الشعور بالنقص والضعف في المواقف التي تنطوي على الضغوط المهنية الناتجة عن عامل الإشراف التربوي.

VIII. الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج :

تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار20 *IBM SPSS Statistics*) باستخدام الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية:

استخدم الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، و اعتمد عليها في إيجاد صدق المحكمين لتسهل المقارنة بين آراء المحكمين حول الاتفاق على الفقرات التي تم تعديلها.

2. الدرجة المعيارية:

استعمل الباحث الدرجة المعيارية لتحويل الدرجات الخام لمعلمي عينة البحث المحصل عليها في استبيان الأنماط القيادية ومقياس العصابية إلى درجات معيارية حتى يكون لدرجاتهم معنى في إطار مجموعة الدرجات، وبالرجوع إلى المنحنى الاعتدالي فإن الدرجات المعيارية المقبولة للمعلمين في أداتي البحث هي التي تنتمي إلى المجال [-3 . +3]وبالتالي فإن iتم قبول جميع الدرجات لانحصارها فيه.

3. المتوسط الحسابي:

استخدم الباحث المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية لإيجاد متوسط استجابات معلمي عينة البحث في استبيان الأنماط القيادية، وفي مقياس العصابية؛ وذلك ليتمكن من الحصول على الدرجات المعيارية لكل معلم في كل مقياس على حدة، كما استعمل المتوسط الحسابي أيضا في التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين من خلال ما نصّت عليه الفرضية الأولى في البحث، وفي التعرف على الفروق في العصابية التي تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي على التوالي، والتي تم التوصل إليها باستخدام اختبار أدنى فرق دال.

4. الانحراف المعياري:

استخدم الباحث الانحراف المعياري في هذه الدراسة لمعرفة مدى انحراف استجابات معلمي عينة البحث في استبيان الأنماط القيادية، وفي مقياس العصابية عن القيمة المتوسطة؛ من أجل معرفة الدرجة المعيارية لكل معلم.

5. معامل الارتباط بيرسون:

استعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون في الدراسة الأولية من أجل إيجاد صدق الاتساق الداخلي لأداتي البحث، وكذلك لإيجاد الصدق التلازمي لمقياس العصابية المستخدم في البحث ومقياس العصابية لأيزنك،

واستخدمه الباحث أيضا لإيجاد معامل ثبات الأداتين عن طريق التجزئة النصفية، وفي معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت؛ وذلك كما نصّت عليه الفرضية العامة.

6. معامل الارتباط سبيرمان براون:

استخدم الباحث معادلة التصحيح ل" سبيرمان براون "في حساب معامل الارتباط لاستبيان الأنماط القيادية ومقياس العصابية ككل بعد تجزئتهما إلى نصفين في حساب معامل ثباتهما بالتجزئة النصفية.

7. معامل ألفا لكرونباخ:

استخدم الباحث معامل الثبات ألفا كرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع فقرات مقياس الأنماط القيادية ومقياس العصابية المطبقين في الدراسة الحالية.

8. اختبار" ت:"

استخدم الباحث اختبار" ت "لعينتين مستقلتين في إيجاد الصدق التمييزي لاستبيان الأنماط القيادية ومقياس العصابية، عن طريق المقارنة الطرفية بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات لكلا الأداتين؛ كما استعمل أيضا في إيجاد دلالة الفروق في العصابية لدى المعلمين، والتي تعزى لمتغير الجنس، وذلك من خلال ما نصّت علية الفرضية الثانية في البحث.

9تحليل التباين الأحادي:

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في العصابية لدى المعلمين التي تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي على التوالي من خلال الفرضيتين الثالثة والرابعة..

الفصل الثامن : عرض نتائج الدراسة الأساسية

أولا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

ثانيا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

ثالثا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

رابعا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

خامسا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة

الفصل الثامن : عرض نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن أسئلتها، عن طريق المعالجات الإحصائية وفقا لمتغيرات البحث المصاغة في شكل فرضيات؛ حيث تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر عينة معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت ، واستعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين النمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى المعلمين؛ كما استخدم الباحث اختبار" ت " لمعرفة الفروق بين الجنسين في العصابية، وتحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في العصابية التي تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي على التوالي، وكان عرض النتائج على النحو الآتي:

أولا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

نص الفرضية " :الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت هي على التوالي :النمط التسلطي ثم النمط الديمقراطي ثم النمط الحرّ." بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم *IBM SPSS Statistics*)20 (*20* للإجابة عن هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وتمّ تحديد الرتبة والأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت ، ولكل بعد من أبعاد أداة الدراسة، وهذا ما يظهره الجدول رقم (21)

الجدول رقم (21) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت مرتبة تنازليا.

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الرتبة
1	النمط التسلطي	20.94	4.755	1
2	النمط الديمقراطي	20.62	4.738	2
3	النمط الحر	17.98	2.765	3
الدرجة الكلية		59.53	4.969	

يلاحظ من الجدول رقم (21) أن النمط التسلطي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (20.94) وانحراف معياري قدره(4.755) ، وفي المرتبة الثانية جاء النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (20.62) وانحراف معياري(4.738) ، وجاء في الرتبة الأخيرة النمط الحرّ بمتوسط حسابي (17.98) وانحراف معياري(4.969) ، أما بالنسبة لفقرات كل بعد فكانت النتائج كالآتي:

1. **النمط التسلطي :**تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ تحديد الرتبة والنمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت لفقرات النمط التسلطي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم(22)

الجدول رقم (22) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات النمط التسلطي مرتبة تنازليا لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت .

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
7	يلقي المفتش بالمسؤولية كاملة على المعلمين	2.48	0.69	1
4	يصرّ المفتش على أفكاره أثناء زياراته للمعلمين	2.46	0.70	2

25	يقرر المفتش بنفسه ما يمكن عمله وكيف ينفذ	2.40	0.75	3
19	يفرض المفتش القرارات على المعلمين	2.22	0.81	4
16	يطالب المفتش المعلمين بتنفيذ تعليماته دون الإسهام فيها	2.22	0.79	4
1	يهتم المفتش بعمله أكثر من اهتمامه بالمعلمين	2.10	0.70	5
22	يتصيد المفتش أخطاء المعلمين من أجل توبيخهم	1.91	0.83	6
10	يقلل المفتش من شأن الاقتراحات التي يبديها المعلمين	1.88	0.76	7
28	لا يعطي المفتش فرصة للمعلم لإبداء رأيه	1.63	0.71	8
13	يعتبر المفتش أن مناقشة المعلم لآرائه مضيعة للوقت	1.62	0.72	9
	الدرجة الكلية	20.94	4.75	

يلاحظ من الجدول رقم (22) أن الفقرة" (7) يلقي المفتش بالمسؤولية كاملة على المعلمين " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.48) وانحراف معياري قدره(0.69) ، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (4) "يصرّ المفتش على أفكاره أثناء زياراته للمعلمين " بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري(0.70) ، وفي المرتبة الثالثة الفقرة (25) "يقرر المفتش بنفسه ما يمكن عمله وكيف ينفذ "بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري) (0.75، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرتان (19) " يفرض المفتش القرارات على المعلمين "و(16) "يطالب المفتش المعلمين بتنفيذ تعليماته دون الإسهام فيها "بمتوسط حسابي قدره (2.22) وانحرافين معياريين (0.81) و (0.79) على الترتيب، أما الفقرة الأولى " يهتم المفتش بعمله أكثر من اهتمامه بالمعلمين "فقد جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.10)وانحراف معياري(0.70) ، وفي المرتبة السادسة جاءت الفقرة " (22)يتصيد المفتش أخطاء المعلمين من أجل توبيخهم "بمتوسط حسابي (1.91) وانحراف معياري (0.83) .

وفي المرتبة السابعة جاءت الفقرة" (10) يقلل المفتش من شأن الاقتراحات التي يبديها المعلمين "بمتوسط حسابي (1.88) وانحراف معياري(0.76) ، أمّا المرتبة الثامنة فقد جاءت الفقرة" (28) لا يعطي المفتش فرصة للمعلم لإبداء رأيه "بمتوسط حسابي (1.63) وانحراف معياري (0.71)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة" (13) يعتبر المفتش أن مناقشة المعلم لآرائه مضيعة للوقت "بمتوسط حسابي (1.62) وانحراف معياري (0.72) .

2. النمط الديمقراطي :تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ تحديد الرتبة والنمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت لفقرات النمط الديمقراطي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (23)

الجدول رقم (23) :يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازليا لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت .

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
29	يشجع المفتش المعلمين على التجديد والابتكار في طرق التدريس	2.41	0.75	1
26	يكون المفتش موضوعيا عند تقييمه للمعلمين	2.23	0.68	2
14	يتيح المفتش الفرصة للمعلمين لمناقشة آرائه	2.15	0.76	3
20	يعطي المفتش الفرصة للمعلم لإبداء رأيه	2.14	0.74	4
23	يراعي المفتش قدرات المعلمين عند توجيهه لهم	2.14	0.70	4
17	يشرح المفتش بصراحة سبب رفضه لبعض وجهات نظر المعلمين	2.06	0.77	5
8	يهتم المفتش باقتراحات المعلمين للعمل على تطبيقها	1.99	0.71	6
11	يهيئ المفتش المعلمين نفسيا لممارسة دورهم التربوي	1.91	0.83	7
5	يوفقّ المفتش بين متطلبات مهنة التعليم وحاجات	1.79	0.69	8

	المعلمين			
2	يقيم المفتش علاقة اجتماعية تعاونية مع المعلمين	1.77	0.76	9
	الدرجة الكلية	20.62	4.74	

يلاحظ من الجدول رقم (24) أن الفقرة " (29) يشجع المفتش المعلمين على التجديد والابتكار في طرق التدريس "جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.41) وانحراف معياري قدره (0.75) ، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة " (26) يكون المفتش موضوعيا عند تقييمه للمعلمين " بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.68) ، وفي المرتبة الثالثة الفقرة" (14) يتيح المفتش الفرصة للمعلمين لمناقشة آرائه" بمتوسط حسابي (2.15) وانحراف معياري (0.76) ، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرتان" (20) يعطي المفتش الفرصة للمعلم لإبداء رأيه " و (23) "يراعي المفتش قدرات المعلمين عند توجيهه لهم " بمتوسط حسابي قدره (2.14) وانحرافين معياريين (0.74) و (0.70) على الترتيب، أما الفقرة" (17) يشرح المفتش بصراحة سبب رفضه لبعض وجهات نظر المعلمين "فقد جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.06) وانحراف معياري(0.77) ، وفي المرتبة السادسة جاءت الفقرة " (08) يهتم المفتش باقتراحات المعلمين للعمل على تطبيقها " بمتوسط حسابي (1.99) وانحراف معياري (0.71) ، وفي المرتبة السابعة جاءت الفقرة (11) يهيئ المفتش المعلمين نفسيا لممارسة دورهم التربوي "بمتوسط حسابي (1.91)وانحراف معياري (0.83)

أمّا المرتبة الثامنة فقد جاءت الفقرة" (05) يوفقّ المفتش بين متطلبات مهنة التعليم وحاجات المعلمين "بمتوسط حسابي (1.79) وانحراف معياري(0.69) ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة " (02)يقيم المفتش علاقة اجتماعية تعاونية مع المعلمين "بمتوسط حسابي (1.77) وانحراف معياري (0.76)

3. **النمط الحرّ :** تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ تحديد الرتبة والنمط

القيادي السائد لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية

تيارت لفقرات النمط الحرّ، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (24)

الجدول رقم (24) :يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات النمط الحرّ مرتبة

تنازليا لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت .

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
18	يترك المفتش الحرية للمعلمين في مزاولة عملهم التربوي	2.07	0.79	1
9	يعتمد المفتش على مدير المدرسة عند تقييمه للمعلم	1.99	0.74	2
6	لا يهتم المفتش بالتعرف على ميول المعلمين واتجاهاتهم	1.97	0.83	3
24	يوجه المفتش المعلمين عن طريق ما يصدره المدير في حقهّم	1.94	0.74	4
27	يعطي المفتش الحرية للمعلمين لإصدار القرارات التي يرونها مناسبة	1.88	0.72	4
03	تتّسم اجتماعات المفتش مع المعلمين بالارتجال والعفوية	1.77	0.71	5
12	يسمح المفتش للمعلمين بمزاولة عملهم حسب ظروفهم	1.74	0.76	6
30	يتّخذ المفتش قراراته بناءا على معلومات غير كافية	1.66	0.70	7
15	يتجنب المفتش إعطاء وجهات نظره إلا بطلب من المعلمين	1.56	0.70	8
21	يتساهل المفتش مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم	1.39	0.57	9
	الدرجة الكلية	17.98	2.76	

يلاحظ من الجدول رقم (25) أن الفقرة" (18) يترك المفتش الحرية للمعلمين في مزاولة عملهم التربوي" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.07) وانحراف معياري قدره (0.79) ، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة" (09) يعتمد المفتش على مدير المدرسة عند تقييمه للمعلم "بمتوسط حسابي (1.99) وانحراف معياري(0.74) ، وفي المرتبة الثالثة الفقرة" (06) لا يهتم المفتش بالتعرف على ميول المعلمين واتجاهاتهم" بمتوسط حسابي)

(1.97وانحراف معياري(0.83) ، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة" (24) يوجه المفتش المعلمين عن طريق ما يصدره المدير في حقهّم "بمتوسط حسابي (1.94) وانحراف معياري (0.74)، أما الفقرة (27) يعطي المفتش الحرية للمعلمين لإصدار القرارات التي يرونها مناسبة "فقد جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.88) وانحراف معياري 0.72) (، وفي المرتبة السادسة جاءت الفقرة" (03) تتّسم اجتماعات المفتش مع المعلمين بالارتجال والعفوية "بمتوسط حسابي (1.77) وانحراف معياري(0.71) ، وفي المرتبة السابعة جاءت الفقرة" (12) يسمح المفتش للمعلمين بمزاولة عملهم حسب ظروفهم "بمتوسط حسابي (1.74) وانحراف معياري(0.76) ، أمّا في المرتبة الثامنة فقد جاءت الفقرة " (30) يتّخذ المفتش قراراته بناءا على معلومات غير كافية " بمتوسط حسابي (1.66) وانحراف معياري 0.70) (، وجاءت الفقرة" (15) يتجنب المفتش إعطاء وجهات نظره إلا بطلب من المعلمين "في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (1.56) وانحراف معياري (0.70) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة" (21) يتساهل المفتش مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم " بمتوسط حسابي (1.39) وانحراف معياري (0.57) .

ثانيا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية " :توجد علاقة ارتباط طردية بين الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت انطلاقا مما تمّ التوصل إليه في الفرضية الأولى فإن النمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت كان النمط القيادي التسلطي بمتوسط حسابي قدره (20.94).وانحراف معياري قدره(4.75)

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المعلمين (ن = 407) على بعد النمط القيادي التسلطي ودرجاتهم على مقياس العصابية، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (25) يبين معامل الارتباط بين العصابية لدى المعلمين والأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت .

النمط القيادي	معامل الإرتباط بين النمط القيادي و العصابية	قيمة الاحتمال

النمط القيادي التسلطي	0.176**	0.00
النمط القيادي الديمقراطي	- 0.073	0.140
النمط القيادي الحر	- 0.014	0.782

****معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أنّ هناك ارتباط طردي بين النمط القيادي التسلطي لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت (0.176 +) كما يلاحظ أيضا أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00 وهي أقل من

مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نرفض الفرض العدمي ونقبل الفرض البديل القائل بأن علاقة الارتباط بين المتغيرين (النمط القيادي التسلطي والعصابية) تختلف عن الصفر أي أن علاقة الارتباط معنوية.

ثالثا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية " :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث."

أسفرت نتائج تطبيق (*IBM SPSS Statistics 20*) بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم20 اختبار" ت "ما يلي:

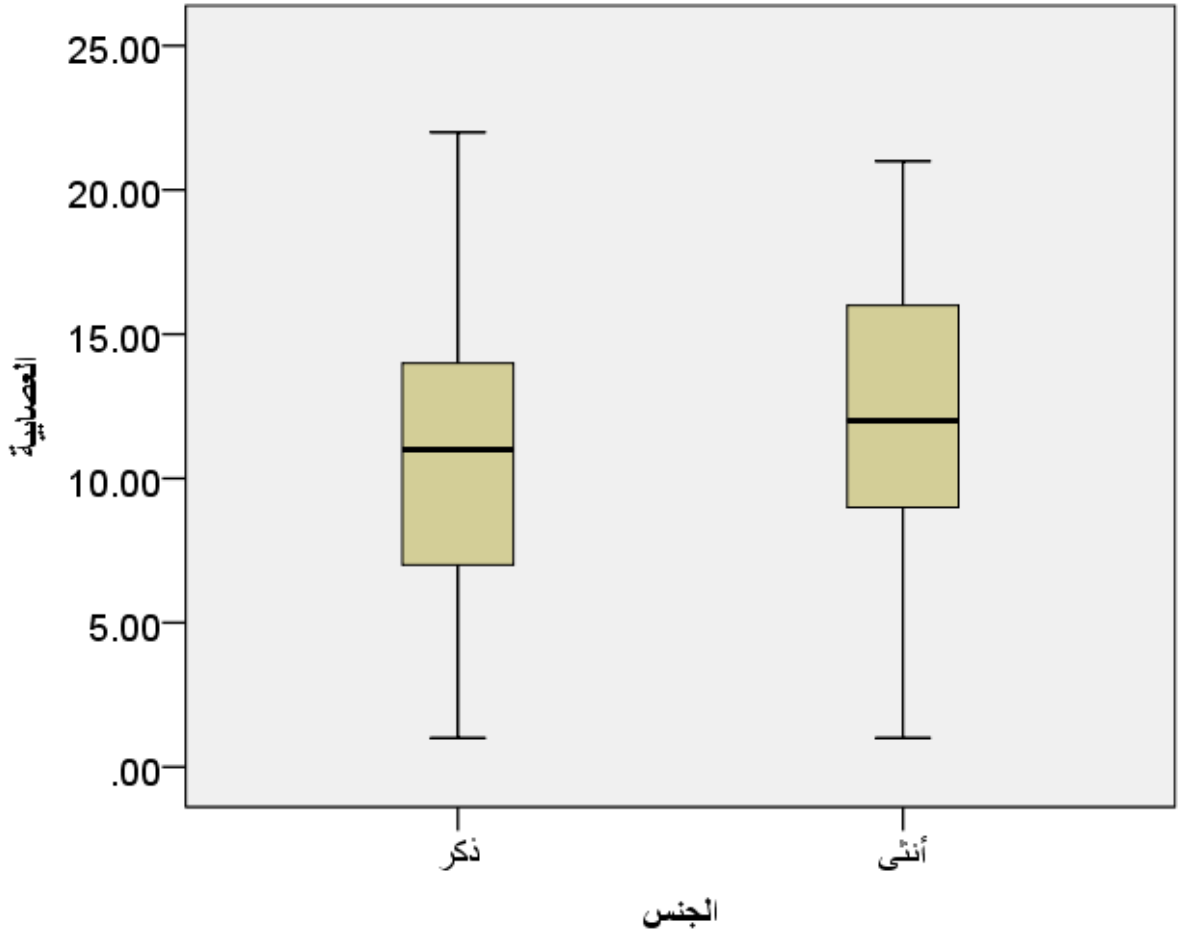
الجدول رقم :(27) يبين نتائج اختبار" ت "لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في مستويات العصابية.

قيمة "ت" المحسوبة	**درجات الحرية**	**متوسط العينة**		**الاحتمال**
2.668	405	الذكور	الإناث	0.008
		10.59	11.77	

نلاحظ من نتائج اختبار" ت "في الجدول رقم (27) أن قيمة الاحتمال (0.008) أي 0.8 %، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %وبالتالي فإننا نرفض الفرض العدمي بأنّ متوسط الإناث في العصابية يساوي متوسط الذكور فيها أيضا؛ ونقبل الفرض البديل القائل بأن هناك فروق بين الجنسين في العصابية، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن متوسط

الإناث (م 11.77 =) أكبر من متوسط الذكور (م = 10.59) وعليه فإنه توجد فروق بين الجنسين في العصابية لصالح الإناث.

والملاحظ أيضا من خلال الجدول أن هناك فرق بسيط بين الجنسين على بعد العصابية، ويظهر ذلك من خلال الرسم الصندوقي *Box plots* الذي ابتكره العالم (Tukey , 1977) ويعتبر من أفضل الطرق الإحصائية عند المقارنة بين عدة مجاميع على أساس الوسيط Q 2 أو على أساس المدى الربيعي وهو الفرق بين الربيعيان Q3 - Q 1 أو على أساس أكبر قيمة أو على أساس أصغر قيمة (البياتي ، 2005 : 118) و هذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم :(15) الرسم الصندوقي للمقارنة بين الجنسين في العصابية.

رابعا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

نص الفرضية " :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح المعلمين ذوي الخبرة المهنية أكثر من 15 سنة"

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم.20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للاجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة" ف "لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (27)

الجدول رقم (27) :يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات العصابية التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	**1147.269**	**2**	**573.634**	**33.453**	**0.00**
داخل المجموعات	**6927.650**	**404**	**17.148**	*	*
الإجمالي	**8074.919**	**406**	*	*	*

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (27) أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00وهي أقل من مستوى المعنوية % 5 وبالتالي فإننا نرفض الفرض العدمي، ونقبل الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في العصابية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

تحديد مصدر الاختلاف :لتحديد مصدر الاختلاف استخدم الباحث اختبار أدنى فرق دال(*LSD*) ونتائجه موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) يبين نتائج اختبار(*LSD*) لدلالة الفروق في العصابية التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	أقل من 5 سنوات		05 -15 سنة		أكثر من 15 سنة	
	متوسط الفرق	قيمة الاحتمال	متوسط الفرق	قيمة الاحتمال	متوسط الفرق	قيمة الاحتمال
أقل من 5 سنوات			//	//	//	//
05 -15 سنة	4.05771 *	0.00			//	//

أكثر من 15 سنة	*5.01893	0.00	0.96121	0.199	

***دالة عند مستوى.0**

نلاحظ من نتائج اختبار LSD في الجدول رقم (28) مايلي :

1. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين ذوي الخبرة المهنية أقل من 05 سنوات وذوي الخبرة المهنية (05 -15) سنة ، حيث أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 2 %.
2. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين ذوي الخبرة المهنية أقل من 05 سنوات وذوي الخبرة المهنية أكثر من 15 سنة حيث أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 5%
3. في حين أنّ الاختلاف في العصابية كان غير معنويا بين المعلمين ذوي الخبرة المهنية (05 – 15 سنة) والمعلمين ذوي الخبرة المهنية أكثر من 15 سنة، حيث أن قيمة الاحتمال تساوي 0.199 *أي* 19 % وهي أكبر من مستوى المعنوية5%

وللتعرف على اتجاه الاختلافات بين ذوي الخبرة المهنية (أقل من 05 سنوات) وذوي الخبرة المهنية (05 – 15) سنة ، وذوي الخبرة المهنية(أكثر من 15 سنة) على التوالي في العصابية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى؛ وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (29) :يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 05 سنوات	53	15.53	2.224
05 – 15 سنة	34	11.47	4.507
أكثر من 15 سنة	320	10.51	4.337

يتبين من خلال الجدول رقم (29) ما يلي:

1- متوسط المعلمين ذوي الخبرة المهنية (أقل من 05 سنوات) في العصابية (م = 15.53) أكبر من متوسط ذوي الخبرة (05- 15) سنة (م = 11.47) ، وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح المعلمين ذوي الخبرة المهنية (أقل من 05 سنوات).

2- متوسط المعلمين ذوي الخبرة المهنية (أقل من 05 سنوات) في العصابية (م = 15.53) أكبر من متوسط ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة(م = 10.51) ، وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح المعلمين ذوي الخبرة المهنية (أقل من 05 سنوات) .

خامسا :عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة

نص الفرضية " :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين دون البكالوريا."

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة" ف "لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (30) .

الجدول رقم (30) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات العصابية التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	**1127.477**	**2**	**563.738**	**32.782**	**0.00**
داخل المجموعات	**6947.422**	**404**	**17.197**	*	*
الإجمالي	**8074.919**	**406**	*	*	*

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم(30) أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %وبالتالي فإننا نرفض الفرض العدمي، ونقبل الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في العصابية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تحديد مصدر الاختلاف :لتحديد مصدر الاختلاف استخدم الباحث اختبار أدنى فرق دال(*LSD*) ونتائجه موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (31) :يبين نتائج اختبار(*LSD*) لدلالة الفروق في العصابية التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الخبرة المهنية	دون البكالوريا		خريجي المعهد		ليسانس	
	متوسط الفرق	قيمة الاحتمال	متوسط الفرق	قيمة الاحتمال	متوسط الفرق	قيمة الاحتمال
دون البكالوريا			//	//	//	//
خريجي المعهد	* 2.57806	0.00			//	//
ليسانس	*4.16963	0.00	*1.58157	0.005		

***دالة عند مستوى 0.05**

نلاحظ من نتائج اختبار LSD في الجدول رقم (31) مايلي :

1. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دون البكالوريا و خريجي المعهد ، حيث أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية . 5%
2. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دون البكالوريا و ذوي المؤهل العلمي ليسانس حيث أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 5%
3. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين خريجي المعهد و ذوي المؤهل العلمي ليسانس حيث أن قيمة الاحتمال تساوي0.005 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 5% .

وللتعرف على اتجاه الاختلافات المعنوية الموجودة بين مستويات المؤهل العلمي في العصابية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى؛ وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (32) :يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الخبرة المهنية.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دون البكالوريا	172	09.42	4.064
خريجي المعهد	150	12.01	4.393
ليسانس	85	13.59	3.855

يتبين من خلال الجدول رقم (32) ما يلي:

1- متوسط المعلمين خريجي المعهد في العصابية (م = 12.01) أكبر من متوسط المعلمين دون البكالوريا م = 09.42 وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح المعلمين خريجي المعهد .

2- متوسط ذوي المؤهل العلمي ليسانس في العصابية (م = 13.59) أكبر من متوسط المعلمين دون البكالوريا م = 09.42 وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح ذوي المؤهل العلمي ليسانس.

3- متوسط ذوي المؤهل العلمي ليسانس في العصابية م = 13.59 أكبر من متوسط المعلمين خريجي المعهد م = 12.01 وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح ذوي المؤهل العلمي ليسانس.

الفصل التاسع : مناقشة نتائج الدراسة الأساسية

أولا :مناقشة نتائج الفرضية الأولى

ثانيا :مناقشة نتائج الفرضية الثانية

ثالثا :مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

رابعا :مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

خامسا :مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

خاتمة

التوصيات والاقتراحات

قائمة المصادر والمراجع

قائمة الملاحق

الفصل التاسع : مناقشة نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد:

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى لمشرفين التربويين (المفتشين) والعصابية حسب نظرية أبعاد الشخصية أيزنك لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الغرض وضع الباحث عدد من الأسئلة وافترض لها إجابات مؤقتة، وسعى إلى التحقق من هذه الفرضيات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الأنماط القيادية السائدة، واختبار" ت "لمعرفة الفروق بين الجنسين في العصابية، واعتمد أيضا على تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في العصابية التي تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي على التوالي وتدعم ذلك باستخدام أحد الاختبارات البعدية LSD لمعرفة أدنى فرق دال، وأخيرا تم استعمال معامل الارتباط بيرسون لتحديد طبيعة اختبار العلاقة بين النمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى معلمي عينة الدراسة.

واستنادا إلى ما تم عرضه من مادة أدبية في الجانب النظري، وبعض الدراسات السابقة حول الموضوع، والظروف التي تجري فيها عملية الإشراف التربوي في الوسط المدرسي الجزائري، قام الباحث بمناقشة فرضيات الدراسة كما هو وارد في هذا الفصل.

أولا :مناقشة نتائج الفرضية الأولى

نص الفرضية " :الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المرحلة

الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت هي على التوالي :النمط التسلطي ثم النمط الديمقراطي ثم النمط الحرّ."

وللإجابة على هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل نمط من الأنماط القيادية الثلاثة.

ولقد أسفرات نتائج الجدول رقم (21) على أن النمط القيادي التسلطي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (20.94) وانحراف معياري قدره(4.755) ، وفي المرتبة الثانية النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي قدره (20.62) وانحراف معياري قدره(4.738) ، وأخيرا النمط الحر بمتوسط حسابي 17.98) وانحراف معياري (2.765) واتسقت هذه النتائج مع دراسة كل من دراسة المساد (1983) ودراسة الحداروي (1988) ودراسة الحراحشة (2008)

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المشرفين التربويين يتبنون النمط القيادي التسلطي في تعاملاتهم مع المعلمين من وجهة نظر معلمي عينة الدراسة، بأنها قد ترجع إلى ضعف الكفايات عند المشرفين التربويين في المجال المعرفي والشخصي وفي أساليب الإشراف التربوي والتقويم ... الخ، وهذا ما توصلت إليه دراسة قرساس (2008) ، كما أن البيئة التي يعمل فيها المشرف التربوي والتي يكتنفها في الغالب عوائق في المجال الإداري والمادي والشخصي والبيداغوجي تجعله يستخدم هذا الأسلوب لإبعاد الضغط عن نفسه.

إضافة إلى أن قلة الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرفين التربويين للمدارس خلال الموسم الدراسي، تؤدي إلى عدم استمرارية التغذية الرجعية التي يزودها المشرف التربوي للمعلم، مما يجعل عمله ينحصر في التوبيخ وتصيد الأخطاء وإعطاء الأوامر دون إتاحة الفرصة لمناقشتها ... الخ، وهذا من مؤشرات النمط القيادي التسلطي الذي يرى غالبية المشرفين التربويين أنه يحدث التغييرات المرغوبة في العملية التعليمية التعلمية، كما أن التقويم السائد لعملية الإشراف التربوي لا يهدف إلى إصلاح عمل المعلم وتعديل نقائصه، وتزويده بكل المعلومات والنصائح حول ما حققه من إنجاز لكي يتمكن من التعرف على المشاكل التي تعترضه والصعوبات التي أدت إلى قصوره، لأن المفتش لا يجد الوقت الكافي للاتصال الدائم به وزيارته لعدة مرات في السنة، كما أن مدة الزيارة التي لا تتعدى في الغالب ساعة واحدة كل ثلاث سنوات تؤثر على فعالية الإشراف التربوي وتجعل تقويم المعلم لا يرقي إلى مستويات عليا.

وتوضح نتائج الجدول رقم(22) لتقديرات المعلمين لفقرات النمط التسلطي وخاصة الفقرات الخمس الأولى التي تشير في غلبها إلى مستوى استخدام النمط التسلطي :الفقرة :(7)

"يلقي المفتش بالمسؤولية كاملة على المعلمين"، في حين أن مخرجات العملية التعليمية تتأثر بعوامل عديدة من بينها المستوى الثقافي للأولياء والإمكانيات المادية والمعنوية وموقع المدرسة وإمكانيتها والظروف التي يؤدي فيها المعلم عمله داخل القسم ...الخ، الفقرة" :(4) يصر المفتش على أفكاره أثناء زياراته للمعلمين"، في حين أن بعض المعلمين يملكون من الخبرة العملية أكثر من المشرف الذي يشرف عليهم، الفقرة" :(25) يقرر المفتش بنفسه ما يمكن عمله وكيف ينفذ"، وبذلك لا يراعي دور التشاور مع المعلم والوقوف على رأي مشترك يوحد الآراء ويساعد على الرقي بمستوى العملية التعليمية، ثم الفقرة" :(19) يفرض المفتش القرارات على المعلمين"،

في حين أن ذلك يؤدي إلى سخط المعلمين وتذمره مما يعود بالسلب على مخرجات العملية التعليمية

التعلمية، ثم تأتي الفقرة" :(16) يطالب المفتش المعلمين بتنفيذ تعليماته دون الإسهام فيها"، وبذلك يهمل الخبرة العملية للمعلم التي قد يصادف فيها أمور قد لا تخطر ببال المشرف التربوي، وربما مناقشتها وإثراء الآراء فيها قد تعود بالفائدة على جميع أطراف العملية التعليمية.

كما أن المشرف التربوي كان يعاني من تكليفه بالقيام بمهام كثيرة على المستوى التربوي والإداري قبل فصل المهمتين في الآونة الأخيرة هذا ما قلل من مجال اتصاله بالمعلمين وتتبع أعمالهم بصفة دورية، وبالتالي فإن تركيزه كان ينصب على استخدام النمط التسلطي، الذي يجعل العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية(مشرف تربوي معلم) قائمة على الخوف والقلق والترقب.

كما يمكن إرجاع النتائج المتحصل عليها أيضا إلى الرؤية التي يمتلكها بعض المشرفين التربويين تجاه المعلم، باعتباره غير مؤهل وأنه بحاجة إلى كثير من التوجيهات والأوامر حتى يحقق الكفاءات التربوية المرجوة، مما يجعل العملية الإشرافية تقوم على استخدام السلطة من أجل إجبار المعلم على إتباع الأسلوب التدريسي الذي يريده المفتش، وذلك نتيجة تذبذب الثقة بين الطرفين، كما أن بعض المدارس الابتدائية لا تتوفر على الوسائل التعليمية والمناهج والوثائق المرافقة التي تبسط المنهاج، مما تجعل المعلم عرضة لاستخدام أساليب استرجالية غير منهجية، وغير منظمة في تقديم المادة العلمية، وهذا ما يثير بالضرورة استياء

المشرفين التربويين، ويجبرهم على استخدام أسلوب الأمر والنهي، مما يجعل العلاقة يشوبها نوع من الاضطراب في التفاعل التواصلي.

وبالرغم أن المشرف التربوي يلعب دورا مهما في تنمية المعلمين مهنيا، إلا أن غموض هذا الدور قد يبعدهم عن الأهداف الجوهرية للإشراف التربوي، فتحدث الاختلافات في تحليل المقررات والأنشطة البيداغوجية وكيفية التقويم وإصدار الأحكام؛ فعملية الإشراف التربوي الممارسة تفتقر إلى وجود خطة شاملة ومتكاملة لتحقيق النمو المهني للمعلمين، مما يؤدي إلى إتباع كل مشرف للأسلوب الذي يراه مناسبا ويوصل من خلاله آرائه ويطالب بتنفيذها دون الإخلال بها، وهذا الغموض في وضع خطة إستراتيجية لأساليب الإشراف التربوي تؤدي إتباع الأسلوب التسلطي وتكون علاقة الاتصال بين المشرف التربوي والمعلم عمودية (آمر منفذ) وهذا ما يخلل بالهدف الأسمى لعملية الإشراف التربوي.

كما يمكن تفسير استخدام المشرفين التربويين للنمط التسلطي إلى أن بعضهم لا يملكون الخبرة الكافية في مجال الإشراف التربوي لإرشاد المعلم خاصة أنهم بدؤوا باجتهادات شخصية في الممارسات الإشرافية، وليس بمهنية متخصصة عبر الحصول على دورات تكوينية وحضور المؤتمرات التربوية، ولتغطية هذا العجز يلجئون للتعامل وفق أساليب تتصف بالتسلط وإعطاء الأوامر والمطالبة بتنفيذها والسير على النهج الذي يريدونه.

وبالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (21) نلاحظ أن هناك فرق بسيط بين استخدام المشرفين التربويين للنمط التسلطي (م = 20.94) والنمط الديمقراطي (م = 20.62) حيث أشارت نتائج الجدول رقم (23) لتقديرات المعلمين لفقرات هذا النمط وخاصة الفقرات الخمس الأولى: الفقرة" :(29) يشجع المفتش المعلمين على التجديد والابتكار في طرق التدريس"، الفقرة (26):يكون المفتش موضوعيا عند تقييمه للمعلمين"، الفقرة" :(14) يتيح المفتش الفرصة للمعلمين لمناقشة آرائه"، الفقرة" :(20) يعطي المفتش الفرصة للمعلم لإبداء رأيه"، الفقرة (23):يراعي المفتش قدرات المعلمين عند توجيهه لهم."

ويمكن تفسير ذلك بأنه ناتج عن التفتح الذي يبديه المفتشون الجدد بسبب تحسن تكوينهم في المجال التربوي، وهو ما جسدته مقاربة التدريس بالكفاءات التي غيرت مفاهيم كثيرة تخص عناصر العملية التعليمية التعلمية (المعلم- التلميذ المادة العلمية) لكنها ما زالت نظرية إلى حد بعيد ويأخذ الإشراف التربوي حيزه في ذلك؛ حيث أنه ينبغي أن يكون خدمة تربوية تعاونية هدفها الأساسي دراسة وتحليل الظروف التي تؤثر على سير العملية التربوية، وبالتالي تتوزع

المسؤوليات لتحسين مخرجاتها من خلال تفاعل المشرف التربوي مع مختلف أقطابها، كما دور المفتش يكون من خلال شحن المعلمين وتزويدهم بنوع من علاقات العمل القائمة على روح التعاون والثقة المتبادلة، ويؤكد هذا الدور على بناء علاقات تواصل يسودها الود وتفاهم المشاعر

والظروف الاجتماعية للمعلمين، كما يؤمن بأن مشاركتهم في اتخاذ القرارات هو نقطة الانطلاق لجميع النشاطات التي يقومون بها مع تلامذتهم، فعندما يشعر المعلم بأن لديه القدرة لاتخاذ القرار وأنه يحظى بالثقة من المفتش فإنه غالبا ما يؤدي مهامه على نحو أفضل.

كما أن المشرف التربوي الذي يمكث مدة طويلة في المقاطعة نفسها يكون على دراية تامة بنفسية المعلمين الذين يعملون معه، حيث يكون التواصل من خلال الزيارات الميدانية والندوات واللقاءات التربوية ، هذا ما يعزز العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي والتوافق بينهما.

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن النمط القيادي الحر جاء في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (17.98).وانحراف معياري قدره(2.765)

حيث أشارت نتائج الجدول رقم (24) لتقديرات المعلمين لفقرات هذا النمط وخاصة الفقرات الخمس الأولى:

الفقرة" :(18) يترك المفتش الحرية للمعلمين في مزاولة عملهم التربوي"، الفقرة :(9) "يعتمد المفتش على مدير المدرسة عند تقييمه للمعلم"، الفقرة :(6) لا يهتم المفتش بالتعرف على ميول المعلمين واتجاهاتهم"، الفقرة" :(24) يوجه المفتش المعلمين عن طريق ما يصدره المدير في حقهم"، الفقرة" :(27) يعطي المفتش الحرية للمعلمين لإصدار القرارات التي يرونها مناسبة."

ويتجلى توافر النمط القيادي الحر من خلال إعطاء المشرفين التربويين أكبر قدر ممكن من الحرية للمعلمين لممارسة نشاطاتهم وإصدار القرارات، وهذا لا يعني استعداد المشرف التربوي للاستماع لمشكلات المعلم وتقييمها ومعالجتها وإنما إعطاء التوجيهات والتعليمات تاركا للمرؤوسين حرية التصرف وبالتالي القرارات تكون غير مؤثرة، أما التردد في اتخاذ القرارات والاعتماد على مدراء المدارس الذين يعايشون المعلم أكثر من المفتش فهو ناتج هن عدم التأكد من المعلومات المتاحة والخوف من الوقوع في الأخطاء.

ثانيا :مناقشة نتائج الفرضية الثانية

نص الفرضية " :توجد علاقة ارتباط طردية بين الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين والعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت ".

لقد أسفرت نتائج معامل الارتباط بيرسون بين النمط القيادي السائد) النمط التسلطي كما أشارت إليه نتائج الجدول رقم (21) ودرجات معلمي عينة الدراسة على مقياس العصابية، على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.05 كما هو مبين في الجدول رقم (25) وعلى الرغم من أن العلاقة المحصل عليها ضعيفة (0.176) إلا أنها موجبة ودالة إحصائيا، وهذا يعني أنه كلما اتسمت تعاملات المشرفين التربويين(المفتشين) باستخدام النمط التسلطي من وجهة، كلما ارتفعت نتائج المعلمين على مقياس العصابية. واتسقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة طلال (2004) ودراسة الفهيدي (2009) ودراسة (شرقي2010) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إتباع النمط القيادي التسلطي يجعل من المشرف التربوي (المفتش)مستبدا برأيه ومتعصبا باستخدام أساليب الفرض والإرغام والترهيب، بحيث لا يترك الفرصة للإبداع والمبادرة، وتطغى عليه ذاتيته عند تقويم أداء المعلمين، كما يفتقر للعلاقات الإنسانية في تعاملاته معهم.

وما يميز شخصيته أيضا أنه حازم ومنضبط في قيادة المعلمين بإتباع منهجية عمل يحبذها هو دون

مساهمتهم فيها، بالإضافة إلى إصدار القرارات ومتابعة تنفيذها، وعدم السماح للمرؤوسين في التصرف دون موافقته الخاصة، كما أنه لا يعير أي اهتمام أو تقدير لظروف المعلمين، وبالتالي تكون العلاقة معهم سيئة، وينعدم الحوار في الغالب خاصة في الأمور المتعلقة بالعمل، وهذا ما يتوافق مع النمط التسلطي المستبد في نظرية القيادة الإدارية لـ" ليكرث"، والقائد المهتم بالإنتاج في نظرية الشبكة الإدارية لكل من " بليك وموتون"، وبعد الاهتمام بالعمل في دراسات أوهايو. كما يعتبر النمط التسلطي للمفتش نمط توجيهي لا يتيح الفرصة للمعلمين في مناقشة القرارات وإبداء آرائهم، كما أن المرؤوسين في نظره في حاجة دائمة إلى الانقياد للأوامر وتنفيذها، وبالتالي يجعلهم لا يحسون بالراحة في أدائهم لمهامهم نظرا للرقابة الصارمة ما يؤدي إلى شعورهم بالملل والقلق والترقب والتوتر النفسي، وهذا ما يؤثر على استقرارهم النفسي واتزانهم الانفعالي.

وهذا ما تؤكده" دراسة زبدي "التي توصلت إلى أن" التفتيش التربوي يعتبر من العوامل الضاغطة على المدرس، حيث أن 54.80 %من المدرسين المرضى يرون أن التفتيش لا يتم بشكل موضوعي وتربوي، إلى جانب نسبة 54.70% من الأصحاء، كما أن نسبة 62.60% من المدرسين المرضى إلى جانب 56 % من الأصحاء يرون أن المشرف الفني(المفتش) لا يعمل على توجيه المدرس بشكل سليم (زبدي، 2007: 248).

فما يلاحظ عن عملية الإشراف التربوي أنها تتم بطريقة ارتجالية في ظل نقص التكوين الذي قد يعكس وجها آخر للنمط الذي يتبعه المشرف التربوي(المفتش) ، حيث أن هذا الأخير يعمل وفق اجتهاداته الخاصة التي لا تحظى غالبا برضا المعلمين، وما يبرر ذلك أنّ الأستاذ الذي يعمل بمقاطعة واحدة لعدة سنوات قد يتعاقب عليه أكثر من مفتش، وكل واحد من هؤلاء له أسلوبه الخاص في منهجية التدريس وتقديم الأنشطة والتقويم والمعالجة والدّعم وإعداد المعلقات والمذكرات ... الخ، فيصبح المعلم عرضة لنماذج متعددة حسب تعدد شخصيات المشرفين التربويين مما يضطره في كل مرة البحث في بداية السنة الدراسية أو قبلها عن السيرة الذاتية للمشرف التربوي الذي يعمل بمقاطعته مستقبلا تفاديا للصراع القائم حول وجهات نظرهم، وهذا المحددات قد تؤدي بالمعلم إلى الترقب والقلق وإثارة انفعالاته وتذمره وشعوره بالإحباط واليأس خلال كل موسم دراسي.

كما يمكن القول بأن الإدراك المسبق لبعض المعلمين حول ضغوط الإشراف التربوي وشخصية المفتش التي تتميز باللاودية والتأنيب وتصيد الأخطاء، وأنه ينتقد شخص المعلم ولا ينتقد طريقته في التدريس، إضافة إلى يرى نفسه في موقف قوة والمرؤوسين في موقف ضعف، وأن المعلم ما زال متعلما صغيرا في نظره والتركيز عليه باعتباره العنصر الذي يتسبب في كل خلل يطرأ على الموقف التعليمي التعلمي، والحقيقة أن هناك متغيرات عديدة تؤثر في هذه المواقف كالأساس النفسي والمعرفي للمتعلم، إضافة إلى الظروف البيئية المحيطة والإمكانيات المادية للمدرسة والوسائل التعليمية المساعدة على إيضاح الدروس والوصول إلى الكفاءات المسطرة أثناء تحضيرها، وعليه يمكن القول أن جميع هذه الأفكار التي تراود المعلم حول خلفيات العمل الإشرافي في ظل علاقته السيئة مع المفتش والتي ينتابها الزجر والترهيب، قد تخل بتوازنه الانفعالي وتجعله يشعر بالضعف والعجز وعدم الثقة بالنفس ويكون أكثر عصابية كلما تراكمت
الضغوط الممارسة عليه.

ثالثا :مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

نص الفرضية " :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس
لصالح الإناث."

لقد أسفرت نتائج اختبار" ت "عن صحة فرض البحث، حيث يتبين أن هناك تأثيرا ولو كان ضئيلا لمتغير الجنس على بعد العصابية، أي يوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي، فكانت قيمة" ت "تساوي (0.935 -) كما في نتائج الجدول رقم(26)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0.05 .

وعلى الرغم من أن هناك فرق بسيط بين متوسطي الجنسين في الاتزان الانفعالي كما هو موضح في الشكل رقم (15) ، إلا أن هذه المتوسطات كما هي مبينة في الجدول رقم 27) (تدل أن الفرق الملاحظ لصالح الإناث(م = 11.77) ، أي أن الذكور أكثر اتزانا انفعاليا من الإناث.

واتفقت هذه النتائج مع دراسات كل من الحداروي (1988) ودراسة المالكي (2001) ودراسة عبد العلي (2003).

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المعلمات بصفتهن نساء عاملات موضوعات باستمرار بين أعمال البيت وتربية الأولاد من جهة، ومع ضغط العمل التربوي وواجباته الكثيرة من جهة أخرى وخاصة التحضير اليومي للدروس؛ وبالتالي فهن يبذلن جهدا كبيرا في التوفيق بين هذه المتطلبات، حيث توصل زبدي ناصر الدين في دراسته حول الصحة النفسية للمدرس الجزائري أن" حالة القلق التي يعاني منها المعلمين كانت ناجمة عن تغيرات العمل التربوي والظروف الآنية التي تحيط بالمدرس أي التي يشعرون بها في لحظة خروجهم من الدرس (زبدي، 2007 : 255) ، وتأكدت هذه النتائج بما توصل إليه المالكي (2001) في دراسته أن هناك فروق في متوسط درجة القلق لدى العاملات بمهنة التعليم لصالح معلمات المرحلة الابتدائية.

كما أن المرأة في طبيعتها النفسية تنهار بسرعة أمام الضغوط البيئية وتصاب بالإحباط بسرعة خاصة إذا كانت ترى بأن التفتيش التربوي لا يتم بشكل موضوعي وتربوي، وأن المشرف لا يعمل توجيهها بشكل سليم، وأن التقويم السائد لا يكون على أساس ما هو موجود (نقص الوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة للتدريس في غالبية المدارس وسوء ظروف العمل

كاكتظاظ الأقسام ... الخ) ، إضافة إلى ذلك فإن الإدارة تعتبر أيضا من العوامل الضاغطة على حياة المرأة العاملة، هذه العوامل تعد من مؤشرات فقدان المعلمات لاتزانهن الانفعالي.

وتلعب التنشئة الاجتماعية في المجتمع الجزائري دورا كذلك في الفرق الملاحظ بين الجنسين على بعد العصابية، وذلك بتشجيع الذكور على سلوكيات السيطرة التوكيدية والاستقلال المعرفي، كما يتعلمون اكتساب الثقة في أنفسهم ويتعودون على الجرأة في إشباع دوافعهم ابتعادا عن الإحباط والقلق والصراع النفسي، في حين يشجع لدى الإناث سلوك الدفء والحساسية والعطف، والمساعدة والتأييد والتعاون، كما يغلب على تنشئتها الاجتماعية حاجتها الدائمة لدعم نفسي ومعنوي لمواجهة مثل هذه الضغوطات الحياتية، وهي أكثر قابلية واستعدادا للإصابة بالاضطرابات العصابية والقلق والإحباط وردود الأفعال الوجدانية.

كما أن المعلمة إذا اكتسبت حكما من خلال النظرة الفوقية لبعض المشرفين التربويين بأنها مصدر كل خلل أو اضطراب في الموقف التعليمي يحول دون فعالية مخرجات العملية التعليمية التعلمية، فإنها تكون عرضة لتحقير الذات والقلق والتعاسة والوسوسة والعجز ... الخ، وبالتالي تكون بحاجة إلى التشجيع والدعم المعنوي للتخلص من هذه الرؤية السلبية.

إضافة إلى أن القدوم المفاجئ للمفتش والنقائص الملاحظة في طريقة تعامله مع المعلمين إن لم تؤد إلى إرهاق المعلم عصبيا فإنها تخل بتوازنه الانفعالي خاصة من جانب المعلمات حيث تشكل الأعباء المنزلية لديها حاجزا أمام تحضيرها للدروس، مما يثير فضول المفتش في تقديم الكثير من التوبيخ والتأنيب الذي يؤدي إلى خفض الاستقرار النفسي وإثارة الانفعالات، وبالتالي يكون المسؤول عن كل المتاعب التي يشكو منها المعلمين.

رابعا :مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

نص الفرضية " :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة

المهنية لصالح المعلمين ذوي الخبرة المهنية أكثر من 15 سنة."

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، حيث أشارت نتائج الجدول رقم (27) أن قيمة الاحتمال تساوي (0.00) وهي أقل من مستوى المعنوية5% ، وبالتالي وجود فروق في العصابية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

ولتحديد مصدر الاختلاف استخدم الباحث اختبار أدنى فرق دال(*LSD*) وبينت نتائجه في الجدول رقم (28) مايلي :

1. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين ذوي الخبرة المهنية أقل من 05 سنوات وذوي الخبرة المهنية (05 -15) سنة حيث أن قيمة الاحتمال تساوي0.00 وهي أقل من مستوى المعنوية 5%
2. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين ذوي الخبرة المهنية أقل من 05 سنوات وذوي الخبرة المهنية أكثر من 15 سنة، حيث أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %
3. في حين أنّ الاختلاف في العصابية كان غير معنويا بين المعلمين ذوي الخبرة المهنية (05 -15) سنة والمعلمين ذوي الخبرة المهنية أكثر من 15 سنة، حيث أن قيمة الاحتمال تساوي 0.199 أي 19 %، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5%

وللتعرف اتجاه الاختلافات الملاحظة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الخبرة المهنية في بعد العصابية، حيث أشارت نتائج الجدول رقم (29) ما يلي:

1. متوسط المعلمين ذوي الخبرة المهنية (أقل من 05 سنوات في العصابية م =15.53 أكبر من متوسط ذوي الخبرة (05 -15) سنة (م = 11.47) وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح المعلمين ذوي الخبرة المهنية (أقل من 05 سنوات).
2. متوسط المعلمين ذوي الخبرة المهنية أقل من 05 سنوات في العصابية (م = 15.53) أكبر من متوسط ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة (م = 10.51) ، وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح المعلمين ذوي الخبرة المهنية أقل من 05 سنوات.

واتسقت هذه النتائج مع دراسات كل من ودراسة زبدي (2002) ودراسة العمري (2008) ودراسة الفهيدي (2009).، وتناقضت مع دراسة شارف خوجة (2011) ودراسة دبابي (2013) ويمكن تفسير هذه النتائج التي تدل على أن المعلمين ذوي الخبرة المهنية (أقل من 05 سنوات) أكثر عصابية من غيرهم المعلمين الأطول خبرة في ميدان التعليم، بأن متغير الخبرة المهنية يلعب دورا هاما في إكساب الفرد القدرة على التعود على مواجهة الضغوط المهنية، ويتمكن من الحفاظ على استقراره النفسي بعد تقادمه في المهنة ويحقق إشباع حاجاته بعيدا عن مظاهر القلق والتعاسة والوسوسة والعجز، على عكس ذوي الخبرة القصيرة الذين يبالغون في ردود أفعالهم اتجاه ما يواجهونه من ضغوط في بداية مسارهم المهني، وبما أن العصابية ليست مرضا بل استعدادا للإصابة بالأمراض العصابية (النفسية)، فإنه يمكن القول أن المعلمين ذوي

الخبرة المهنية (أقل من 05 سنوات) أكثر استعدادا للتعرض لهذه الاضطرابات وأقل اتزانا وأكثر تقلبا من الناحية الانفعالية.

وتؤكد هذه النتائج ما توصل إليه زبدي (2002) في دراسته حول سيكولوجية المدرس الجزائري، حيث أن أشار إلى أن" أغلب العينة المريضة أصيبت بأمراضها في الثلاث سنوات الأولى من مباشرة التعليم وتعادل نسبتها 41.60 %، ونسبة 25.10 %أصيبت خلال الفترة الممتدة بين 4 و سنوات من بداية ممارسة التعليم، في حين قلت نسبة الإصابة في الفترة الممتدة من 08 سنوات إلى 11 سنة فما فوق (زبدي،2007 : 243) ، وهذا مؤشر قوي على أن متغير الخبرة المهنية يؤثر على مدى التعرض للمرض ويكون ذلك أشد وأكثر تحت ضغط مهنة التدريس.

كما يمكن القول بأن عدم مسايرة متطلبات مهنة التدريس وضغط العمل التربوي وواجباته الكثيرة، خاصة وأن السنين الأولى من العمل، يكون فيها المعلم تحت المراقبة المستمرة لعديد الأطراف المشرفة عليه كمدير المدرسة التي يعمل بها أو المشرف التربوي، وهو يعمل بكل طاقته من أجل اجتياز امتحان التثبيت بعد فترة التربص الذي تتخلله زيارات تستهدف معرفة إمكانياته واستعداداته لممارسة مهنة التدريس، أي الحكم على مدى تأهيله أو عدمه من خلال تقويم مستواه الثقافي والمهني، وبالتالي فهو مطالب بالاعتماد على نفسه وبذل الجهد والمثابرة، مما يؤدي إلى توتره وقلقه خاصة إذا لم يتمكن من التحكم في مواكبة هذه الضغوط والتماشي مع انتقادات المحيطين به، وإذا شعر بالقصور أثناء أدائه التربوي فإنه يكون أكثر استعدادا للاستجابة للأعراض العصابية عند مواجهته لهذه الضغوط البيئية (العوامل المهنية الضاغطة).

وبالتالي فإن المعلم في بداية مشواره المهني يكون عرضة للانتقادات من المشرف التربوي، إيمانا من هذا الأخير أن هذا الأسلوب هو السبيل الوحيد لتكوين الأستاذ المبتدأ تكوينا جيدا يكفل له القيام بمهامه على نحو أفضل، واستمرارية هذا الموقف التعليمي الأكثر منه تكويني سيؤثر على استقراره النفسي وتغلب عليه استجاباته الانفعالية ويكون عرضة للإحباط واليأس والعجز ... الخ، ولا يستطيع التحكم في انفعالاته وتقلباته الوجدانية، وذوي الخبرة القصيرة يقومون أمام المواقف الضاغطة بلوم الذات وتحقيرها وتحميلها مسؤولية ما يحدث وما يتعرضون له من مشكلات ضاغطة، أي الابتعاد عن الواقعية في التعامل مع المشكلات التي يواجهونها.

إضافة إلى العوامل المهنية الضاغطة التي تصادف المعلم في بداية مساره المهني، فإن هناك عامل آخر يتمثل في أن أغلب المعلمين الناجحين في مسابقات التوظيف أو المتخرجين من المعاهد يعينون في مدارس بعيدة عن مقر سكناهم، وهذا يعتبر هاجسا آخرا يضاف إلى الأعباء الزائدة على كاهل المعلم المبتدئ، ويمكن القول بأن هذه الفئة (أقل من 05 سنوات خبرة) هم أكثر المعلمين خوفا على أمنهم الوظيفي، والتزاماتهم المادية في الحياة تكون أكثر من حيث تكوين الأسرة والالتزامات الاجتماعية وتكوين الذات وتأمين المستقبل مقارنة بالمعلمين أصحاب الخبرة الطويلة.

خامسا :مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

نص الفرضية " :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين دون البكالوريا."

إن النتائج المحصل عليها باستخدام تحليل التباين الأحادي والمبينة في الجدول رقم (30) توضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة الاحتمال تساوي 0.00وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، مما أدى إلى قبول الفرض البديل.

ولتحديد مصدر الاختلاف استخدم الباحث اختبار أدنى فرق دال(*LSD*) الذي أشارت نتائجه المبينة في الجدول رقم (31) إلى ما يلي:

4. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دون البكالوريا و خريجي المعهد ، حيث أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية . 5%
5. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دون البكالوريا و ذوي المؤهل العلمي ليسانس حيث أن قيمة الاحتمال تساوي 0.00 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 5%
6. هناك اختلاف معنوي في العصابية بين المعلمين خريجي المعهد و ذوي المؤهل العلمي ليسانس حيث أن قيمة الاحتمال تساوي0.005 ، وهي أقل من مستوى المعنوية 5% .

يتبين من خلال الجدول رقم (32) ما يلي:

4- متوسط المعلمين خريجي المعهد في العصابية (م = 12.01) أكبر من متوسط المعلمين دون البكالوريا م = 09.42 وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح المعلمين خريجي المعهد .

5- متوسط ذوي المؤهل العلمي ليسانس في العصابية (م = 13.59) أكبر من متوسط المعلمين دون البكالوريا م = 09.42 وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح ذوي المؤهل العلمي ليسانس.

6- متوسط ذوي المؤهل العلمي ليسانس في العصابية م = 13.59 أكبر من متوسط المعلمين خريجي المعهد م = 12.01 وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في العصابية لصالح ذوي المؤهل العلمي ليسانس.

وتتسق هذه النتائج مع دراسات كل من دراسة المالكي (2001) ودراسة الفهيدي 2009) (وتناقضت مع دراسة عبد العلي (2003) ودراسة الحراحشة (2008) ودراسة قرساس(2008) ودراسة شرقي (2010) التي لم تتوصل إلى وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير النتيجة الأولى والثانية القائلتين بوجود فروق في العصابية بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دون البكالوريا والمعلمين خريجي المعهد وذوي المؤهل العلمي ليسانس لصالح الفئتين الأخيرتين على التوالي، بأن المعلمين دون البكالوريا لهم خبرة مهنية تفوق 15 سنة في سلك التعليم، وهذه الخبرة الطويلة قد أكسبتهم استراتيجيات متعددة في التكيف مع المواقف المختلفة التي يواجهونها أثناء تأدية عملهم، وبالتالي هم أكثر استقرارا نفسيا واتزانا انفعاليا من غيرهم الذين هم في بداية مشوارهم المهني.

كما أن أفراد هذه الفئة بفعل المدة التي قضوها في التعليم، قد تعاملوا مع أنماط قيادية متنوعة بتعاقب مجموعة من المشرفين التربويين الذين أشرفوا عليهم، وبالتالي اكتسبوا مختلف طرق الاتصال والتعامل، وتكونت لديهم أشكال مواجهتها بما يكفل إبعاد الضغط الناجم عنها، على عكس العلمين خريجي المعاهد وذوي المؤهل العلمي ليسانس الذين يقلون خبرة عنهم.

كما أن الخبرة المتراكمة لدى المعلمين دون البكالوريا مكنتهم من مسايرة الأعباء التدريسية، فهم أكثر دراية بالبرنامج المسطر للأطوار التعليمية الثلاثة في المرحلة الابتدائية، وأكثر تحكما في طرق التدريس، ويمتلكون تقنيات عملية في إيصال المعلومة للتلميذ، وكل هذه المؤشرات تكفل لهم الراحة النفسية أثناء أداء مهنة التعليم، على عكس بعض المعلمين الذي

يؤدي قصورهم في الوصول إلى الكفاءات التعليمية التعلمية المطلوبة إلى شعورهم بالنقص وتحقير الذات ... الخ، والتي تؤثر سلبيا على اتزانهم الانفعالي. والملاحظ أيضا أن المعلمين دون البكالوريا يشعرون بالأمن الوظيفي لاقترابهم من سن التقاعد، ويدركون السيرة الذاتية لغالبية المشرفين التربويين، الذين كانوا في وقت سابق معلمين مثلهم، وبالتالي فإن تعرفهم على الجوانب التي يركز عليها كل مفتش أثناء زيارته الصفية، تجعلهم يتخذون آليات دفاعية مناسبة لمواجهة الانتقادات الموجهة لهم، على عكس غيرهم من المعلمين الذين يكونون عرضة للقلق والتذمر منها، فتغلب عليهم الاستجابات الانفعالية التي تجعلهم أكثر استعدادا للإصابة بالاضطرابات العصابية.

أما فيما يخص النتيجة الأخيرة التي توصلت إلى وجود فروق معنوية في العصابية بين المعلمين خريجي المعهد وذوي المؤهل العلمي ليسانس لصالح الفئة الأخيرة، فيمكن تفسيرها بإرجاعها إلى التكوين الذي استفادت منه فئة خريجي المعاهد والذي أكسبها أساليب التفكير والممارسة في ميدان التدريس، إضافة إلى استفادتها أيضا من حضور دروس نموذجية وعملية أثناء التكوين على يد معلمين لهم خبرة طويلة في المهنة، على عكس المعلمين ذوي المؤهل العلمي ليسانس الذين وظفوا عن طريق المسابقة، والذين يفتقرون غالبيتهم لكيفية التعامل مع التلاميذ وقراءة المنهاج والبرنامج المسطر، ويتأثرون بالضغوطات المهنية التي يمارسها المفتشون أثناء زيارتهم لهم، والتي تنعكس سلبيا على الصحة النفسية لديهم.

وبالتالي يمكن القول بأنه لا يمكن أن نغفل عن أهمية التكوين بالنسبة للمعلم، والذي يعينه على التعامل بليونة مع مختلف العوائق التي تواجهه في المواقف التعليمية التعلمية، وتقل بذلك أخطاؤه البيداغوجية ويتحكم في طرق التدريس، وهذا يساعده على ضبط انفعالاته وتمكنه من الاستقرار النفسي والتأقلم مع مهنة التعليم.

كما أن المعلمين ذوي المؤهل العلمي ليسانس، فإن أغلبهم قد اجتازوا فترة فراغ ربما تعد بالسنوات عند تخرجهم من الجامعات، قبل أن تمنح لهم الفرصة للتوظيف والالتحاق بمهنة التعليم، على عكس خريجي المعاهد الذين يستفيدون من التوظيف المباشر بعد انتهاء مدة تكوينهم، وهذا العامل يلعب دورا مهما في التأقلم السريع مع متطلبات المهنة، حيث أن الإدراك المسبق للملتحقين بالمعاهد بأن مستقبلهم سيكون بالضرورة في سلك التعليم، قد يمكنهم من تقمص هذا الدور والعمل على تحديد احتياجاتهم لأدائه جيدا، على عكس المعلمين ذوي المؤهل العلمي ليسانس الذين قد يلتحقون بمهنة التدريس لضمان مستقبلهم دون مراعاة تخصصهم

الجامعي الذي ربما قد يفوق متطلبات هذه المهنة، وبالتالي فإنهم عند التحاقهم بها يجدون بعض الصعوبات في مسايرة مجرياتها، مما يجعلهم يتضايقون من انتقادات المفتش وطريقة تعامله معهم مقارنة بخريجي المعاهد التكنولوجية للتربية الذين اكتسبوا خبرة أثناء تكوينهم للقيام بمهامهم على أحسن وجه، وعليه يمكن القول بأن افتقار المعلم لمهارات الاتصال مع المفتش وصعوبة التأقلم مع ما يصدره من قرارات سلبية تجاهه ، قد تجعله يصاب بالإحباط واليأس والعجز وتحقير الذات ... الخ.

خاتمة :

لقد حظي موضوع القيادة باهتمام الباحثين إيمانا منهم أن فعاليتها هي أساس النجاحات المحققة في
العديد من الأعمال وفي شتى المجالات، ونشأت الحاجة للقيادة مع وجود الجماعة التي تسعى إلى تحقيق أهداف واضحة ومشتركة.
وتتفق غالبية التعاريف للقيادة على أنها القدرة على التأثير في المرؤوسين لتحقيق الأهداف المرغوبة، بالاعتماد على التفاعل المستمر من خلال توجيههم لوضع لمسة التغيير الإيجابي على تصرفاتهم وسلوكهم، ويختلف هذا التغيير باختلاف الدور الذي يحتله الفرد داخل السياق الاجتماعي.

ومما لا شك فيه أن الإشراف التربوي يعد من الأركان المهمة التي يقوم عليها العمل التربوي، وهو عملية ديمقراطية، فنية، قيادية، إنسانية، شاملة ومستمرة، غايتها تطوير مخرجات العملية التعليمية التعلمية من خلال التواصل الفعال بين المشرف التربوي ومختلف محاورها.

ويعد المعلم أحد هذه المحاور، وهو في حاجة ماسة إلى من يرشده ويوجهه ويشرف على عمله للرقي بمستوى أدائه من جهة، ومساعدته على حل المشكلات التي تواجهه من جهة أخرى، لهذا فمن الواجب على المشرفين عليه أن يتصفوا بمهارات إنسانية تساعدهم على التعامل معه، إضافة إلى مهارات فنية تمكنهم من حل المشكلات التي يصادفها في المواقف التعليمية، ومهارات تصورية تتعلق بتخطيطهم للأهداف والسعي لتحقيقها.

وبالتالي فإن المشرف التربوي(المفتش) مطالب بأن يكون قائدا تربويا، يساعد المعلم على تذليل العقبات والصعوبات وفي تعديل مسار عمله، ولا يتم ذلك إلا عن طريق دراسة المناهج وتحليلها، وإزالة الحواجز، والتوجيه المستمر للمعلم والاستماع لانشغالاته وآرائه، عسى أن تنير له السبيل لمعالجة ما يواجهه في الميدان، فالمفتش كقائد فعال عليه أن يسعى لتحقيق فعالية العمل التربوي بالتوافق مع تحسين رضا المعلمين وترسيخ قناعاتهم، وذلك عن طريق التحكم في مهارات التواصل الإنساني بعيدا عن جميع أشكال التعاملات التي تخل بهذه العلاقة.

وكما أشرنا سابقا، فإن نظريات القيادة متعددة، ولكنها تصب في وجود ثلاث أنماط رئيسية يتبعها القائد في تحريك المرؤوسين نحو تحقيق الأهداف المتفق عليها، فهناك النمط التسلطي الذي تتمركز فيه القيادة في يد القائد الذي يتصف بإصدار التعليمات ويطالب بتنفيذها دون مناقشتها، فيؤثر سلبيا على الأتباع فيما يتعلق بالإبداع والابتكار، ولا يعير أي اهتمام للعلاقات الإنسانية، على عكس النمط الديمقراطي الذي يتسم بالمشاركة، ويعتمد على الإقناع والمناقشة والمشاورة، أما النمط القيادي الحر فيعطي حرية التصرف كاملة للمرؤوسين ولا يعيرهم أي اهتمام، كما يتصف بتخليه عن مسؤولياته، وهذا ما ينتج عنه فوضى في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

فالمعلم، نظرا لطبيعته الإنسانية يتأثر ويؤثر من خلال ما يتعرض له في حياته المهنية، لذا فهو بحاجة إلى مشرف تربوي قائد يحسن التفاعل الاجتماعي والتعامل الإيجابي مع المحيطين به، ويعمل على المحافظة على العلاقات الودية والطيبة بينه وبين مرؤوسيه، كما يسعى لتأييدهم ومساندتهم، وأن يمد لهم يد العون لحل المشكلات التي تواجههم في المواقف التعليمية التعلمية.

وعند استعراضنا للعصابية كبعد من أبعاد الشخصية، تبين أنها ليست هي العصاب أو الاضطراب النفسي، بل هي الاستعداد للإصابة بالعصاب إذا تعرض الفرد للضغوط في حياته، وإذا كان الإشراف التربوي عاملا ضاغطا في حياة المعلم، فإنه بالضرورة يؤدي به إلى الاضطراب الانفعالي، ويميل إلى القلق والتوتر، وتنخفض قدرته على تحمل مختلف أشكال الإحباط والضعف، ويتصف بالعجز واليأس في المواقف الضاغطة، وتؤدي هذه الحالة إلى شعور المعلم بالنقص، ولا يتمكن من تفجير طاقاته ولا يقدم أرقى مستوياته، لهذا فعلى المشرف التربوي (المفتش) أن لا يحيد عن الهدف الأسمى لعملية الإشراف التربوي، والمتمثل في تقديم

الخدمات للمعلمين بغرض تطوير التعليم ومناهجه، وتحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وينصب ذلك كله على توفير بيئة خالية من التهديد والزجر، وصولا إلى علاقات يسودها تبادل الآراء واحترام وجهات النظر.

ومن خلال معالجتنا الميدانية لموضوع الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين (المفتشين) وعلاقتها بالعصابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية لولاية تيارت، توصلنا إلى أن النمط القيادي التسلطي هو السائد لدى المشرفين التربويين وذلك بسبب قلة التكوين وعدم وجود خطة واضحة لعملية الإشراف التربوي إضافة إلى الأعباء الإدارية والتربوية التي يعاني منها المشرف التربوي، وقلة الزيارات الميدانية وقصر مدتها، وافتقار بعض المدارس لوسائل الإيضاح والأجهزة التي تعين المعلم على تقديم الدروس المبرمجة ... الخ.

وأسفرت النتائج أيضا عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين النمط القيادي التسلطي والعصابية وتم تفسير ذلك في ضوء شخصية المشرف التربوي وافتقاره لآليات التواصل الفعال، والعلاقة السيئة بينه وبين مرؤوسيه التي تتصف باللاودية والزجر والترهيب، إضافة إلى الإدراك المسبق من طرف المعلمين لطبيعة هذه العلاقة التي قد تؤثر على اتزانهم الانفعالي واستقرارهم النفسي وشعور هم بتحقير الذات والعجز وعدم الثقة بالنفس ... الخ، وهذه كلها تعد من أوجه العصابية في التعامل مع الحياة الضاغطة.

كما أنه تم التوصل إلى أن هناك فروق في العصابية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وتم تفسير ذلك في ضوء الطبيعة النفسية للمرأة، والأعباء المنزلية التي تعاني منها والتي تتوافق مع ضغوط العمل التربوي، كما وجدت فروق في العصابية تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح ذوي الخبرة المهنية أقل من 05سنوات وفسرت في إطار أن السنوات الأولى من التدريس تعد حرجة في الإصابة بالأعراض العصابية، وحيثيات امتحان التثبيت وفترة التربص التي يكون فيها المعلم عرضة للانتقادات الشديدة وعدم التوافق مع مهنة التدريس.

وتوصل الباحث أيضا إلى وجود فروق في العصابية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين المعلمين دون البكالوريا وخرجي المعاهد والمعلمين ذوي المؤهل العلمي ليسانس لصالح الفئتين الأخيرتين، وتم تفسير ذلك في ضوء الخبرة المهنية للمعلمين دون البكالوريا وتحكمهم في طرائق التدريس وطرق التعامل مع المفتشين على اختلاف أنماطهم القيادية، كما تم وجود فرق معنوي في العصابية بين المعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وذوي المؤهل العلمي

ليسانس لصالح الفئة الأخيرة، وفسر ذلك في إطار اختلاف طبيعة التكوين وطريقة التوظيف لكلتا الفئتين.

في الأخير يمكن القول بأن الإشراف التربوي مهمة نبيلة، وهو عملية فنية قيادية ديمقراطية إنسانية

شاملة تعنى بجميع أطراف العملية التربوية، تفرض على المشرف التربوي (المفتش) أن يكون قائدا تربويا وخبيرا فنيا، وظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين على تنمية مهاراتهم، وحل المشكلات التي تعترضهم في المواقف التعليمية، إضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق إتقان مهارات الاتصال في التعامل مع جميع أطرافها.

وما يمكن استخلاصه بصفة عامة من هذه الدراسة هو أنه ليس على المشرفين التربويين (المفتشين) أن يختاروا بالضرورة أحد الأنماط القيادية الثلاثة (التسلطي، الديمقراطي، الحر) والسير وفق نهجه في التعامل مع المعلمين الذين يشرفون على تكوينهم، وإنما أن يعرفوا ويدركوا الظروف التي تحيط بهذه الفئة وخلق جو يساعدهم على استغلال وتفجير طاقاتهم وتحسين أدائهم والرقي بمستواهم الفكري في التعامل مع تلاميذهم، بعيدا عن كل ما يجعلهم عرضة للإصابة بالأعراض العصابية التي تؤثر على أدائهم التربوي.

صعوبات البحث:

لقد واجه الباحث أثناء قيامه بالدراسة الحالية مجموعة من الصعوبات والعراقيل تمثلت في:

حساسية أفراد المجتمع في التعامل مع مجريات البحث العلمي، حيث واجهتني بعض العراقيل من أجل الحصول على البيانات الخاصة بالدراسة الأساسية وذلك من أجل تحديد حجم المجتمع والعينة التي ستطبق عليها أداتي القياس .

وجود صعوبة في توزيع وجمع استمارات الدراسة الأساسية، وذلك نظرا للمقاطعات الكثيرة التي شملتها الدراسة وتشتتها على نطاق الولاية.

التوصيات ولاقتراحات :من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، انبثقت لنا مجموعة من التوصيات والاقتراحات نوجزها فيما يلي:

- العمل على وضع برامج ودورات تدريبية متخصصة تنمي المهارات الذاتية والإنسانية والفنية والقيادية لدى المشرفين التربويين بهدف الرقي بمستوى الخدمات التي يقدمونها في سبيل تطوير مخرجات العملية التعليمية التعلمية.
- ضرورة استخدام أسلوب المناقشة والحوار بين المشرف التربوي والمعلم.
- مراعاة المشرفين التربويين لأهمية العلاقات الإنسانية في التعامل مع المعلمين.
- تكثيف اللقاءات بين المشرفين التربويين ومعلميهم للتعرف على المشكلات التي تواجههم وإرشادهم إلى كيفية حلها.
- ضرورة تبادل الخبرات التربوية بين المشرف التربوي والمعلمين أثناء الزيارات الصفية.
- حرص المشرف التربوي على الاتصال والتواصل الفعال بينه وبين المعلمين.
- الاهتمام بالأساتذة الجدد وتكوينهم بعناية وتقديم يد المساعدة لهم في بداية مشوارهم المهني.
- زيادة عدد المشرفين التربويين وتقليل عدد المعلمين التابعين للمشرف الواحد بهدف توطيد علاقات التواصل عن طريق تكثيف اللقاءات والزيارات الصفية.
- حرص المشرف التربوي على الموضوعية والنقد البناء عند تقييمه لأداء المعلمين.
- عقد لقاءات دورية بين المشرفين التربويين والمعلمين لتبادل الآراء وخلق جو نفسي وودي أثناء الاجتماعات والمناقشات.
- العمل على وضع دليل للمفتش التربوي، يتضمن نموذجا للإشراف التربوي بعناصره المختلفة والأسس التي يعتمد عليها، بهدف توحيد إجراءات التفتيش وتجنب التناقضات الموجودة في هذا المجال.
- تكثيف الدورات التنشيطية للمشرفين التربويين التي تبين كيفية توظيفهم لمهاراتهم القيادية.
- إدراك أهمية الإشراف التربوي وأساليبه لتطوير الأداء المهني للمعلم.
- الاهتمام بعملية الإشراف التربوي، من خلال التكوين الهادف للمفتشين، وتوفير ما يلزمهم من إمكانات وتجهيزات.
- سعي المشرفين التربويين للتخفيف من أعباء العمل التي تزيد من الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم.

- القيام بدراسات ميدانية تستهدف الأنماط القيادية وتأثيرها على متغيرات أخرى للمشرفين التربويين.
- إجراء دراسات ميدانية لمعرفة المعوقات التي تقلل من فعالية المشرف التربوي في القيام بالمهام المنوطة به .

قائمة المصادر و المراجع :

المصادر:

القرآن الكريم.

المراجع:

أولا :باللغة العربية

1- الأنصاري محمد بدر (2000) **قياس الشخصية** دار الكتاب الحديث الكويت.

2- البياتي مهدي محمود (2005) **تحليل البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS** دار الحامد للنشر والتوزيع الأردن.

3- الحريري رافدة عمر (2010) **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي** دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن.

4- الحفني عبد المنعم (1999) **موسوعة الطب النفسي** المجلد الثاني مكتبة مدبولي ط 2 مصر.

5- الداهري حسن صالح (1999) العبيدي هاشم ناظم **الشخصية والصحة النفسية** دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن.

6-السامراني صالح نبيهة (2007) **أعراض الأمراض النفسية العصابية تربويا ومهنيا** دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن.

7-العبيدي جاسم محمد (2010) **الإشراف التربوي والإدارة التعليمية** دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن.

8-العجمي حسنين محمد (2008) **القيادة التربوية، الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية** دار الجامعة الجديدة مصر.

9-العياصرة معن محمود أحمد (2008) **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتهما بالاحتراق النفسي** دار الحامد الأردن.

10- النجار صالح جمعة نبيل (2007) **الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية SPSS** .دار الحامد الأردن

11- النحراوي زمردة (2009) **أبعاد الشخصية واستبيانات الخوف (أسلوب إحصائي تطبيقي في العلاج النفسي)** دار الكتاب الحديث القاهرة.

12-الوافي عبد الرحمان (2013) **مدخل إلى علم النفس** دار هومه ط 6 الجزائر.

13-إيزابيل فَيفِر، جين دنلاپ (1997) **الإشراف التربوي على المعلمين (دليل لتحسين التدريس)** ترجمة :ديراني عيد محمد مراجعة :الشيخ عمر منشورات الجامعة الأردنية ط 2 الأردن.

14-بن عبد الله محمد (2005) **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح** دار الغرب للنشر والتوزيع وهران (الجزائر) .

15-تركي رابح (1990) **أصول التربية والتعليم** ديوان المطبوعات الجامعية ط 2 الجزائر

16-جابر عبد الحميد جابر (1990)**نظريات الشخصية** دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع مصر.

17-حثروبي محمد الصالح (2014) **الدليل العملي لمفتش التعليم الابتدائي** دار الهدى الجزائر.

18-دخل الله أيوب (2014) **علم النفس التربوي** دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر.

19- دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا (2012) المفتشية العامة للبيداغوجيا وزارة التربية الوطنية الجزائر أكتوبر.

20- رمضان أرزيل وآخرون (2004) **دليل التربية الإسلامية** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.

21-ريان محمد هاشم وآخرون (2010)**الإشراف التربوي في مجال التربية الإسلامية** دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن.

22-زايد علي عطاف (2008)**دور الإرشاد والإشراف في العملية التربوية** دار المعرفة العلمية للنشر والتوزيع الأردن.

23-زبدي ناصر الدين (2007) **سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)** ديوان المطبوعات الجامعية الطبعة الثالثة الجزائر.

24-سلامة عبد العظيم حسين، عوض الله سليمان عوض الله (2006) **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي** دار الفكر للنشر والتوزيع الأردن.

25-شروخ صلاح الدين (2003)**منهجية البحث العلمي** دار العلوم للنشر والتوزيع عنابة (الجزائر).

26-صالح حسين (2013) **وسائل قياس الشخصية (استخدام للاختبارات النفسية وللمقاييس السيكومترية والسيكوديناميةي)** دار الكتاب الحديث القاهرة.

27-صليوو نونا سهى (2005) **الإشراف والتنظيم التربوي** دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن.

28-عايش جميل أحمد (2010) **تطبيقات في الإشراف التربوي** دار المسيرة للنشر والتوزيع ط 2 الأردن.

29-عبد الخالق محمد أحمد (1993)**استخبارات الشخصية** دار المعرفة الجامعية ط 2 مصر.

30-عبد الخالق محمد أحمد (1996) **الأبعاد الأساسية للشخصية** تقديم :هـ. ج .أيزنك دار المعرفة الجامعية مصر.

31-عبد الخالق محمد أحمد (2007) **قياس الشخصية** دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع مصر.

32- عبد الخالق محمد أحمد (2007) **معمل علم نفس الشخصية** دار المعرفة الجامعية مصر.

33- عبد الرحمن السيد محمد (1998) **نظريات الشخصية** دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع مصر.

34-عبوي منير زيد (2007) **المعلم المدرسي الناجح (الإدارة المدرسية بين النظرية والتطبيق)** مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع الأردن.

35-عطاري توفيق عارف وآخرين (2005) **الإشراف التربوي نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الكويت.

36-عواد محمود (2006) **معجم الطب النفسي والعقلي** دار أسامة للنشر والتوزيع عمان.

37-عودة أحمد بلال (2009) **الإشراف في التربية الخاصة** دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن.

38-عياصرة علي (2006) **الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية** دار الحامد للنشر والتوزيع الأردن.

39-ف .ويتيج أرنو (1994) **مقدمة في علم النفس** ترجمة :الأشول عز الدين عادل وآخرين مراجعة :عبد الغفار عبد القادر عبد السلام ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

40-قاسمي إبراهيم (2004) **دليل المعلم في الكفايات** دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر.

41-قوراية أحمد (2007) **فن القيادة المرتكزة على المنظور الاجتماعي والثقافي** ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

42-لعمش سعد (2010)**الجامع في التشريع المدرسي الجزائري** دار الهدى الجزء الأول الجزائر.

43-لعمش سعد (2010) **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري** دار الهدى الجزء الثاني الجزائر.

44-مأمون صالح (2008) **الشخصية) بناؤها، تكوينها، أنماطها، اضطراباتها (**دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن.

45-مجدي أحمد محمد عبد الله (2000) **علم النفس المرضي" دراسة في الشخصية بين السواء والاضطراب** "دار المعرفة الجامعية مصر.

46-مزيان محمد (2008) **مبادئ في البحث النفسي والتربوي** دار الغرب للنشر والتوزيع ط 2 وهران (الجزائر) .

47-معمرية بشير (2012) **مصدر الضبط والصحة النفسية** دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر.

48- مقابلة قاسم محمد (2011) **التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية** دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن.

49-موريس أنجرس (2010) **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ترجمة : صحراوي بوزيد وآخرين دار القصبة للنشر الجزائر.

50-ميدلوود ديفيد، بوش توني (2010) **قيادة الأشخاص وإدارتهم في التربية** ترجمة :هاشم حسني رباب راجع الترجمة :الضويان بن عبد الله محمد مركز البحوث المملكة العربية السعودية.

51-يعقوبي عبد المؤمن (2004) **التدبير الإداري التربوي ومشروع المؤسسة** سلسلة علوم التربية والديداكتيك العدد الرابع دار الغرب للنشر والتوزيع الجزائر.

المجلات:

1- أبو الوفا جمال (2006) ***دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة*** مجلة مستقبل التربية العربية المجلد (12) العدد (42) مصر.

2- الجراية أنور (1994) ***الشخصية*** مجلة الثقافة النفسية المجلد (5) العدد (17) لبنان كانون الثاني.

3- الحراحشة عبود محمد (2008)***النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة*** مجلة جامعة دمشق المجلد24 العدد 01 سوريا.

4- العمري أيمن وآخرون (2008) ***تأثير الأنماط القيادية لمديري المدارس على الاحتراق النفسي لدى المعلمين في مديرية تربية الرصيفة في الأردن*** المجلة الأردنية في العلوم التربوية المجلد 04 العدد 01الأردن.

5- دبابي بوبكر (2012) ***مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية*** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد التاسع ورقلة (الجزائر)

6- صالحي سعيدة (2012) ***سمات الشخصية في منظور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية*** مجلة الباحث المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر العدد6

7- فيلالي علي (2014) ***تقييم التدريس في الإشراف التربوي بمقاربة استراتيجيات التخطيط والمتابعة والتقييم*** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 15 ورقلة (الجزائر) .

الأطروحات:

1- الشايب محمد الساسي (2007) **علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس** رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي) غير منشورة (جامعة وهران

2- الفهيدي محمد عبده عبد الله (2009) **أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعزّ في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم** رسالة ماجستير في التربية/تخصص الإدارة والقيادة التربوية جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا الأردن.

3- المالكي عبد الرحيم حنان (2001) **القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى كل من المرأة العاملة في التعليم وغير العاملة** رسالة ماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي جامعة أمّ القرى مكة المكرمة السعودية.

4- المساد، محمود أحمد محمود (1983) **خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الإشراف** رسالة ماجستير في الإدارة والإشراف التربوي جامعة اليرموك الأردن.

5- بورغداد ميادة (2011) **معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة** رسالة ماجستير في علوم التربية جامعة منتوري قسنطينة

6- بوسعدة قاسم (2002) **مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني** رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي جامعة ورقلة

7- حسام محمود زكي علي (2008) **الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا** رسالة ماجستير في التربية تخصص الصحة النفسية جامعة المنيا مصر.

8- زيدان فريز عاطف ريم (2011) **السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة** رسالة ماجستير في الإدارة التربوية كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية فلسطين.

9- شارف خوجة مليكة (2011) **مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين (دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث ابتدائي، متوسط، ثانوي)** رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية فرع علم النفس المدرسي جامعة تيزي وزو .

10- شرقي رابح (2010) **النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية رسالة ماجستير في علم النفس تخصص علم النفس التربوي جامعة منتوري قسنطينة .**

11- طلال عبد الملك الشريف (2004) الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرّمة رسالة ماجستير في العلوم الإدارية جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية السعودية.

12- عبد العلي عبد سليم مهنّد (2003) مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس رسالة ماجستير في الإدارة التربوية جامعة النجاح الوطنية نابلس فلسطين.

13- قرساس الحسين (2008) تقييم عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المعلمين رسالة ماجستير في علم النفس التربوي تخصص تقييم أنماط التكوين كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة) الجزائر.