

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم : علم الاجتماع

رسالة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم اجتماع التنظيم والعمل

الموضوع:

القيادة وإشكالية التسيير الإداري بالمؤسسة التربوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية البليدة

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

من إعداد الطالبة:

رتيمي الفضيل

صغير جميلة

السنة الجامعية: 2015-2016

الأهداء

إلى سر وجودي ومنبع حياتيأمي وأبي

« ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا » الإسراء: الآية 25

إلى كل إخوتي وأخواتي وإلى كل أبنائهم من كبيرهم إلى صغيرهم

إلى كل من يأنس بهم قلبي ويطمئن إليهم

إلى كل من نساهم قلبي ولن تتساهم ذاكرتي

إلى كل أساتذتي الذين أناروا دربي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية

الشكر

«ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه»
الأحقاف: الآية 15

نحمد الله الذي له الفضل أولا و آخر ا على توفيقه لنا ونسأله أن يتقبل منا عملنا بالقبول الحسن.

نتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الأكمل لكل من ساعدنا وأعاننا من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف:

" رتيمي الفضيل "

الذي كان لنا السند ونعم المعين من خلال توجيهاته القيمة فجزاك الله عنا خيرا ووفقك عنا خيرا و وفقك في دينك ودنياك وسدد خطاك.

كما نتقدم بالشكر الجزيل للأخت الفاضلة "جميلة" الموظفة على مستوى الأمانة ب ثانوية ابن خلدون ببلدية بوينان نظير الدعم المعنوي الذي كنا نلقاه منها كلما قصدنا المؤسسة، وكذا الجهد الذي بذلته معنا في اجرائنا للدراسة الميدانية على مستوى الثانوية

فهرس المحتويات

قائمة المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	[أب-ت]
الجاناب المنهجي و النظري	
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	2
1-أسباب اختيار الموضوع	3
2-أهداف الدراسة	4
3-الإشكالية	6
4-الفرضيات	10
5- تحديد المفاهيم	10
6- الدراسات السابقة	18
7-المقاربة النظرية	37
8- منهج الدراسة	38
9- أدوات الدراسة	39
10- المعاينة	40
11-مجالات الدراسة	41
12- صعوبات الدراسة	43
الفصل الثاني : الإدارة المدرسية وجوانبها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي	
تمهيد	45
1-مفهوم الإدارة المدرسية	46
1-1-تعريف الإدارة المدرسية	46
1-2-الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التعليمية والتربوية	47
2-وظائف الإدارة المدرسية	49
2-1-التخطيط	50
2-2-التنظيم	54
2-3-التوجيه	58
3-نماذج من نظريات الإدارة التعليمية	76
3-1-نظرية الإدارة كعملية اجتماعية	76
3-2-نظرية الإدارة كعملية اتخاذ القرار	80

82	3-3- الإدارة كوظائف ومكونات
84	4- مدير الثانوية ومساعدوه الرئيسيون
84	4-1- مدير الثانوية
93	4-2- نائب المدير للدراسات
95	4-3- مستشار التربية
98	ملخص
	الفصل الثالث: القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية
99	تمهيد
100	1- القيادة مفهومها وعناصرها
100	1-1- مفهوم القيادة
104	1-2- عناصر القيادة
107	2- المهارات القيادية الأساسية ووظائف القيادة
107	2-1- المهارات القيادية الأساسية
112	2-2- وظائف القيادة
116	3- أنماط القيادة
118	3-1- القيادة المتشددة
123	3-2- القيادة الديمقراطية
129	3-3- القيادة الفوضوية
136	4- نظريات القيادة وطرق اختيار القائد
137	4-1- نظريات القيادة
137	4-2- مدخل السمات
141	4-3- مدخل الموقف
147	4-4- موقف المدخل المشترك ونظرياته من حقيقة القيادة المدرسية
151	5- أبعاد حديثة في القيادة
148	5-1- القيادة الفاعلة والقيادة الناجحة
148	5-2- القيادة الإجرائية (التبادلية)
149	5-3- القيادة التحويلية
153	6- صفات القائد التربوي وطرق اختياره
153	6-1- صفات القائد التربوي
160	6-2- طرق اختيار القادة
163	7- المؤسسة التربوية بين المحافظة وإحداث التغيير
166	ملخص
	الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية
168	تمهيد
169	1- مفهوم القرار
169	1-1- تعريف القرار

172	1-2-أهمية صناعة القرار
173	1-3-العوامل المؤثرة في القرار
177	1-4-أنواع القرارات
183	2-مراحل عملية صنع القرار واتخاذ
184	2-1- مرحلة تعريف المشكلة
188	2-2- مرحلة تعريف الحل
189	2-3- مرحلة اتخاذ القرار وتنفيذه
193	3-تطبيقات عن عملية صنع القرار واتخاذ في الإدارة المدرسية
193	3-1- مشكلة غياب التلاميذ في الأسبوع قبل الأخير من الاختبارات النهائية
197	3-2-مشكلة الكتابة على الجدران
205	4-أساليب صناعة القرار
206	4-1- أسلوب الحكم الشخصي
207	4-2-أسلوب الوصف
207	4-3-أسلوب مراجعة القوائم
208	5-المشاركة في صناعة القرارات
209	5-1-تعريف المشاركة في صناعة القرارات
210	5-2-أساليب المشاركة في صناعة القرار
220	6-نظريات صناعة القرارات في الفكر الإداري ونماذجها
221	6-1-النظرية الكلاسيكية في صناعة القرار
227	6-2-النظرية السلوكية
232	ملخص
	الفصل الخامس : الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة
234	تمهيد
235	1-مفهوم الولاء التنظيمي
235	1-1- تعريف الولاء التنظيمي
237	1-2- أهمية الولاء التنظيمي
239	2- العوامل المؤثر في تكوين وتطور الولاء التنظيمي
239	2-1- نموذج ستيرز
240	2-2-نموذج مارش وماناري
241	2-3-نموذج ديكتونيز وسمرز
242	3- أبعاد الولاء التنظيمي ومراحله
242	3-1-أبعاد الولاء التنظيمي
244	3-2- مراحل الولاء التنظيمي
245	4- الدافعية وعلاقتها بالولاء التنظيمي

249	4-1- أهمية الحوافز في مجال التأثير في السلوك البشري.....
251	4-2- نظريات الدافعية والحاجات الإنسانية.....
261	5- الأداء كأحد متغيرات الولاء التنظيمي.....
263	5-1- مفهوم الأداء.....
265	5-2- أبعاد الأداء.....
266	5-3- تقييم الأداء.....
270	5-4- الخلفية الفكرية لنظرية للأداء.....
272	5-5- مسؤولية مدير المدرسة ومعاونيه في المتابعة والتوجيه المستمر للأداء وتحسينه.....
277	ملخص.....
	الجانب الميداني
	الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية
281	1- عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة.....
281	1-1- تحليل البيانات الشخصية للمبحوثين.....
287	1-2- تحليل بيانات الفرضية الأولى.....
393	1-3- تحليل بيانات الفرضية الثانية.....
389	1-4- تحليل بيانات الفرضية الثالثة.....
425	2- نتائج الفرضيات.....
442	3- الاستنتاج العام.....
444	خاتمة.....
	قائمة المراجع.
	الملاحق.

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول 01	يبين جنس المبحوثين	281
الجدول 02	يبين المستوى التعليمي للمبحوثين	283
الجدول 03	يبين الأقدمية في العمل لدى المبحوثين	285
الجدول 04	يبين الوسيلة الاتصالية المستخدمة من قبل رؤساء العمل للاتصال بالعاملين	287
الجدول 05	يبين وسيلة الاتصال المفضلة من قبل المبحوثين	292
الجدول 06	يبين نسب توفير الرؤساء للمعلومات التي يحتاجها المبحوثون	296
الجدول 07	يبين نمط (اتجاه) الاتصال بين المروّسين ورؤساء العمل بالثانوية	299
الجدول 08	يبين أسلوب توجيه (تعامل) الإدارة مع العاملين	302
الجدول 09	يبين تقييم المبحوثين لعدد الاجتماعات المنعقدة بالمؤسسة	303
الجدول 10	يبين كيفية سير الاجتماعات	307
الجدول 11	يبين العلاقة بين اتجاهات الاتصال وأساس العلاقة المبحوثين برؤساء العمل	312
الجدول 12	يبين العلاقة بين نمط الاتصال بين رؤساء العمل والمبحوثين والجهة التي يلجؤون إليها في حال تعرضهم لصعوبات في العمل	319
الجدول 13	يبين العلاقة بين نمط الاتصال ومدى تعاون رؤساء العمل مع العاملين لإدراك الوظيفة الأساسية للثانوية	324
الجدول 14	يبين العلاقة بين تعاون رؤساء العمل مع المبحوثين وعلاقتهم بالمؤسسة	328
الجدول 15	يبين نوع العلاقة التي تربط المبحوثين برؤساء العمل	332

334	يبين مدى تحدث المبحوثين مع أصدقائهم عن الثانوية التي يعملون بها	الجدول 16
335	يبين محتوى وصف الثانوية	الجدول 17
339	يبين نمط القرار المفضل لدى المبحوثين	الجدول 18
342	يبين مدى تقديم المبحوثين للاقتراحات	الجدول 19
344	يبين مواضيع الاقتراحات المقدمة من قبل المبحوثين	الجدول 20
348	يبين موقف رؤساء العمل من اقتراحات المبحوثين	الجدول 21
351	يبين أسباب عدم تقديم المبحوثين للاقتراحات	الجدول 22
354	يبين مدى استشارة رؤساء العمل للمبحوثين	الجدول 23
357	يبين شعور المبحوثين من استشارتهم	الجدول 24
360	يبين رد فعل المبحوثين من عدم استشارتهم	الجدول 25
363	يبين شعور المبحوثين في حال تفويض السلطة لهم	الجدول 26
367	يبين سلوك رؤساء العمل عند مصادفة المدرسة (الثانوية) لمشكلات	الجدول 27
370	يبين مدى متابعة رؤساء العمل للقرارات التي يتم اتخاذها	الجدول 28
372	يبين مدى توفير رؤساء العمل درجة من الحرية تمكن المبحوثين من صنع القرارات المدرسية الخاصة بهم	الجدول 29
375	يبين العلاقة بين استشارة المبحوثين ورغبتهم في البقاء بالثانوية	الجدول 30
378	يبين مدى استعداد المبحوثين لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح	الجدول 31
380	يبين العلاقة بين موقف المدير ومعاونيه من اقتراحات المبحوثين واستعدادهم لتقديم جهد أكبر من المتوقع	الجدول 32

384	يبين العلاقة بين موقف رؤساء العمل من اقتراحات المبحوثين وعلاقة هؤلاء بالمؤسسة	الجدول 33
389	يبين أهم شي بالثانوية حسب المبحوثين	الجدول 34
391	يبين كيفية تعامل رؤساء العمل مع كفايات العاملين	الجدول 35
394	يبين مدى حاجة المبحوثين لتغيير أسلوب عملهم	الجدول 36
396	يبين العلاقة بين الإجراءات المتخذة للحفاظ على مواعيد العمل والتزام المبحوثين بالدوام المدرسي	الجدول 37
402	يبين المقياس الذي يعتمد عليه المدير لحصول العاملين على الامتيازات	الجدول 38
404	يبين مدى التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل	الجدول 39
407	يبين العلاقة بين المقياس المعتمد لحصول العاملين على الامتيازات وتقديم المبحوثين الأداء الأفضل لديهم	الجدول 40
412	يبين موضوعية المعايير المستخدمة في تقييم أداء العاملين	الجدول 41
414	يبين العلاقة بين موقف المدير ومعاونيه عند تقصير العاملين في عملهم وقيام المبحوثين بمتطلبات عملهم	الجدول 42
419	يبين مدى تأثر أداء المبحوثين بمدى التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل	الجدول 43
421	يبين الميزات التي يجب أن يتحلى بها رؤساء العمل حسب المبحوثين	الجدول 44

قائمة الأشكال

شكل 01:	يوضح الاتصال المركب	ص 60
شكل 02:	يوضح اتصال التسلسل المركب	ص 61
شكل 03:	يوضح اتصال التبادل المركب	ص 62
شكل 04:	يوضح شبكة الاتصال المعقد	ص 63
شكل 05:	يوضح عناصر الإدارة المدرسية	ص 75
شكل 08:	يوضح العلاقة بين عملية صنع القرارات و الوظائف الأساسية للعملية الإدارية	ص 173
شكل 09:	يوضح نموذج تخطيطي لعملية صنع القرار	ص 192
شكل 10:	يوضح أنواع الرشد حسب هربرت سيمون	ص 228
شكل 11:	يوضح مراحل عملية صنع القرار	ص 230
شكل 12:	يوضح نموذج ستيرز في عوامل الولاء التنظيمي	ص 240
شكل 13:	يوضح نموذج مارش ومناري في عوامل الولاء التنظيمي	ص 241
شكل 14:	يوضح نموذج ديكونيز وسمرز في عوامل الولاء التنظيمي	ص 241
شكل 15:	يوضح خطوات الدافعية	ص 248

مقدمة:

تتجه الجهود نحو التنمية الإدارية للعاملين في ميدان التعليم وتفرض البيئة الإدارية نفسها موضوعا للدراسة، و ذلك لأهميتها في تهيئة المناخ المدرسي لرفع كفاءة أداء العاملين و زيادة إنتاجهم و عندما نقدم على دراسة المناخ المدرسي يتجه النظر إلى أهمية دراسة القيادة المدرسية، و لما كانت القيادة تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد و أفراد الجماعة، فإن اختلاف وسائل هذا التفاعل بين القائد و مرؤوسيه بغرض إرشادهم و توجيههم تعكس تباينا في أساليب القيادة و أنماطها، هذه الأنماط التي تؤثر في ما يجري داخل المدرسة، فأهمية دور القيادة نابع من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في جوانب العملية الإدارية، وهي من وجهة نظر علماء الاجتماع ظاهرة اجتماعية توجد في كل موقف اجتماعي و تؤثر في نشاط الجماعة التي تعمل على تحقيق أهداف معينة، حيث أن وجود الجماعة يتطلب وجود من ينظم العلاقات بين أعضائها و يوجههم.

من هنا فإنه طالما أن المؤسسة المدرسية بناها المجتمع لتحقيق أهداف معينة بواسطة مجموعة من الأفراد فهم بحاجة إلى شخص يكون قادرا على التأثير فيهم و التفاعل معهم لتحقيق هذه الأهداف، وطالما كان الشخص القادر على التأثير في الجماعة يسخر طاقته للإسهام في تقدم الجماعة، فسوف تزداد كفاءته كقائد قادر على توجيه جهود الأعضاء و تزداد كفاءة الأعضاء نحو تحقيق الهدف المشترك، من هنا يمكن أن ندرك دور المدير كقائد للمدرسة.

و إذا كان مفهوم القيادة قد عرف تطورات تماشيا مع التغيرات التي يعرفها المجتمع، فإنه و نحن في الألفية الثالثة فإن القيادة المطلوبة هي قيادة التغيير و التي تتميز بأنها قيادة إستراتيجية، وانطلاقا من هذا فإن دور مدير المدرسة قد تطور خلال العقد الأخير من مدير تعليمي مسؤول عن إدارة الشؤون التعليمية في مدرسته إلى قائد مسؤول عن احداث التغيير في مؤسسته، يعتمد على نوع آخر من القوة لايفرض من الأعلى، وإنما يقوم على حل المشكلات جماعيا و صناعة قرارات تشاركية و خلق و

تعزيز الولاء لدى أفراد المجتمع المدرسي، فالمفهوم القديم للمدير أصبح متجاوزاً، إذ حل محله مفهوم الشريك و المبادر و المستشير و المحفز لموظفيه.

و لما كانت الإدارة المدرسية من أهم عناصر النسق التربوي الحامل لأدوار القيادة، فهي نظام متفرع عن الإدارة العامة للدولة، لذا فإن سلطة المدير ليست مطلقة ولكنها محدودة، وبالتالي فالتأثير الذي يمارسه على باقي الفاعلين التربويين رهين بما يتمتع به من سلطة شخصية داخل المؤسسة التي يديرها، و على ما يمتلكه من صفات ذاتية تمكنه من التأثير على الآخرين و مواجهة الصعوبات التي يواجهها في ممارسة مهامه اليومية، في ظل التعارض الذي تتسم به بعض الأدوار المنوطة به و صعوبة الاستجابة لانتظارات كثيراً ما تكون متعارضة.

و من أجل الكشف عن هذه الانتظارات من جهة، و مدى الانتقال من منطق المدير الذي يدير المشاكل اليومية و يعمل على الملفات الإدارية التربوية بشكل فردي، إلى منطق القائد الذي يخطط و يوجه و يبتكر، اعتمدنا على مجموعة من المتغيرات التي رأينا أنها تسمح لنا بالكشف عن واقع القيادة و التسيير الإداري بالمؤسسة التربوية و التي أدرجناها في مجموعة من الفصول في إطار الدراسة أحدهما نظري و الآخر ميداني، أما النظري فاشتمل على: **الفصل الأول** والذي تم فيه عرض الإطار المنهجي للدراسة انطلاقاً من أسباب اختيار الموضوع إلى صعوبات الدراسة، ليتم عرض **الفصل الثاني** بعنوان **الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية بمؤسسة التعليم الثانوي** بدوره اشتمل على مجموعة من العناصر هي: مفهوم الإدارة المدرسية والفرق بينها وبين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية، وظائف الإدارة المدرسية، نماذج من نظريات الإدارة المدرسية مدير المؤسسة التربوية ومساعديه الرئيسيين.

أما **الفصل الثالث** فكان عنوانه **القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية** التي تناولناها من خلال مفهومها وعناصرها، أهميتها و أنماطها، و كذا نظريات القيادة و أبعادها

الحديثة، بالإضافة إلى اختيار القائد التربوي من حيث صفاته و طرق اختياره، ثم المؤسسة المدرسية التعليمية بين المحافظة واحداث التغيير

ليأتي بعدها الفصل الرابع بعنوان اتخاذ القرارات ونماذج تطبيقية له بالمؤسسة التعليمية و احتوى على مفهوم القرار، و مراحل، و كذا تطبيقات عن عملية صناعة القرار و اتخاذه في الإدارة المدرسية بالإضافة إلى أساليب صناعة القرار لينتهي بنظريات صناعة القرارات في الفكر الإداري و نماذجها. لينتهي الجانب النظري بفصل الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة، و الذي تضمن العناصر الآتية: مفهوم الولاء التنظيمي، و العوامل المؤثرة في تكوينه و تطويره، و كذا أبعاده و مراحل، و الدافعية وعلاقتها بالولاء التنظيمي، ثم الأداء كأحد مؤشرات الولاء التنظيمي و هو بدوره تضمن مفهوم الأداء، تقييم الأداء، الخلفية النظرية لدراسة الأداء، ثم مسؤولية مدير المدرسة عن عملية متابعة وتوجيه الأداء وتحسينه.

أما الجانب الميداني فتم فيه تحليل بيانات فرضيات الدراسة و كذا نتائج هذه الفرضيات بالإضافة إلى الاستنتاج العام و الخاتمة، لتنتهي الدراسة بقائمة المراجع و الملاحق.

الجانب المنهجي

والنظري

الفصل الأول

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

تعتبر المقاربة المنهجية خطوة أساسية في ضبط اتجاه أي دراسة يقوم بها الباحث، إذ يتم فيها تحديد أبعاد الموضوع المراد دراسته بطريقة موضوعية ودقيقة، والتي تسهل للباحث مهمة البحث وإمكانية الوصول إلى نتائج تخدم أهداف الدراسة، انطلاقاً من تحديد أسباب اختيار الموضوع والأهداف المرجوة من دراسته إلى بناء الإشكالية وتحديد متغيرات الدراسة والعلاقة بينها بتساؤلات والإجابة عنها بفرضيات، ولما كانت المتغيرات عبارة عن مفاهيم تستدعي تحديدها وبما أن الواقع هو أساس المعرفة العلمية فقد تم تحديد كل مفهوم اصطلاحاً وربط معناه بما يمثله في الواقع بتعريفات إجرائية التي تدل على معنى كل مفهوم في الواقع، وباعتبار أن أي بحث سوسيولوجي لا يتم إلا في إطار نظري يسعى الباحث من خلاله إلى تحليل الظاهرة المدروسة وتفسير نتائج الدراسة ضمنها فإن المقاربة النظرية هي إحدى الضرورات الهامة في الدراسة، حيث تم بناء الموضوع ضمن النظرية الوظيفية، وبما أن أي دراسة تحتاج إلى منهج أو أكثر تقوم على تتبعه وأدوات لجمع البيانات وتحليلها حيث تتم بشكل علمي دقيق فقد تم استخدام المنهج الوصفي كمنهج تسيير عليه الدراسة والاستبيان والمقابلة كأدوات لها، ليتم بعدها إجراء المعاينة و كل هذا في إطار زمني ومكاني محدد لينتهي الإطار المنهجي بصعوبات الدراسة.

1-أسباب اختيار الموضوع: إن اختيار أي موضوع لا يتم اعتباطا ولا من فراغ وإنما هناك أسباب تدفع الباحث لاختياره سواء كانت ذاتية تتعلق بشخص الباحث أو موضوعية تتعلق بالموضوع ذاته، ومن الأسباب التي دفعتنا لاختيار موضوع دراستنا نذكر:

1-1- أسباب ذاتية:

- الإضرابات التي يشهدها قطاع التعليم والتي لم نر فيها ما يتعلق بالعملية التعليمية بحد ذاتها، بقدر ما تتعلق بالجانب التسييري للقطاع وما يتعلق به من وظائف وعلاقات، خاصة وأنها تقتصر في الغالب على فئة الأساتذة دون الفئات الأخرى، لذا أخذنا الإدارة المدرسية كنموذج للإدارة التعليمية وحاولنا البحث في الواقع الفعلي لها.

- عملي كمعلمة مستخلقة في عدة مدارس في مرحلة الإعداد لمذكرة الماجستير جعلني ألاحظ الفرق بين المدارس تبعا للتباين الموجود بين الأنماط القيادية السائدة في تلك المدارس، هذا الفرق يظهر بالدرجة الأولى في العلاقات السائدة بين المعلمين والمديرين من جهة، وبين المعلمين أنفسهم، الجانب المادي للمدارس، صورة المدرسة لدى أولياء التلاميذ (مدى التسبب واللامبالاة أو الاهتمام والجدية) إلى درجة أن بعضا من أولياء التلاميذ كانوا يصرحون أن إلحاق أبنائهم بتلك المدرسة أو ذاك إنما هو فضل لهم على المدير (رانا دايرين فيه مزية).

-الحالة التي آلت إليها بعض الثانويات، فبعدما كانت تعرف بالجدية والصرامة والانضباط والنتائج الجيدة خاصة في امتحانات شهادة البكالوريا، أصبحت مثالا للإهمال والتسيب والعلاقات المتوترة بين العاملين (خاصة الأساتذة) والإدارة وفي المقام الأول شخص المدير، والعكس بعض الثانويات انتقلت من اللامبالاة إلى الصرامة والانضباط وكل هذا بتغيير الأشخاص الذين يتولون منصب المدير ومعاونيه المباشرين

1-2- الأسباب الموضوعية:

- أهمية موضوع القيادة باعتباره عصب المؤسسة التعليمية، فقد أثبت الأدب الإداري أن قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها مرهون بقدرة و فعالية القائمين على قيادتها وإدارتها.
 - مدير المؤسسة التعليمية يمثل السلطة الحكومية على أصغر وحدة إدارية لها وهي المؤسسة التعليمية، وهو ما يجعل منه المخاطب المباشر للمستعملين المباشرين لها.
 - المشاكل التي يعرفها قطاع التعليم والتي تتمظهر على مستوى المؤسسة التعليمية.
- كل هذه الأسباب دفعتنا لاختيار هذا الموضوع من أجل الكشف عن الواقع الفعلي للإدارة المدرسية والمتغيرات المرتبطة بها.

2-أهداف الدراسة:

- إن لأي عمل أهدافا يسعى إلى تحقيقها وغاية يرجو الوصول إليها، وفي دراستنا حاولنا الكشف عن:
- عملية الاتصال السائدة بالثانويات من حيث الوسائل المستخدمة فيها، وكيفية التعامل معها، معوقاتهما، أنماط الاتصال واتجاهاته، وتأثير كل ذلك على عملية توجيه العاملين، باعتبار أن الهدف النهائي للاتصال هو تغيير أو تعديل أو توجيه السلوك، بما يتضمنه من إرشادات وتعليمات وأوامر تقدم للعاملين وعلاقات يتم نسجها من خلال عملية التفاعل التي تحدث بين العناصر التي تتألف منها الثانويات ومدى الاغتراب الوظيفي الموجود بها، وكذا العمليات التي تنجر عن ذلك ومنها عملية صنع القرار ومدى إشراك العاملين فيها.
 - الظروف المحيطة بعملية إشراك العاملين في صنع القرار وتأثير المشاركة في الولاء التنظيمي للعاملين، باعتبار أن هذا الأخير يتأثر بثقافة المنظمة وما تحويه من قيم تجاه العمل والأفراد سواء كانت أنظمة أو قرارات أو سلوكيات، كما يتأثر بقيم الفرد الشخصية تجاه العمل ومدى طموحاته وأنماط وسلوكه وقبل ذلك يتأثر بثقافة المجتمع باعتبار أن الولاء التنظيمي هو امتداد للولاء الاجتماعي، كما أن

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

عملية بث الولاء في نفوس الأفراد هي مهارة بمقدور المسؤولين بثها في نفوس العاملين من خلال تهيئة البيئة الملائمة لذلك.

- التعرف على الممارسات التنظيمية التي من شأنها التأثير على أداء العاملين.

3- الإشكالية:

تشكل المؤسسة التعليمية النواة الأساس في المنظومة التربوية ، وماهية وجودها ، ففي فضاءاتها يتم التجسيد الفعلي للسياسة التعليمية، وهي في اصطلاحها بوظيفتها وتأديتها لرسالتها لا تعني مجرد مناهج ومقررات دراسية، ولكنها أولا وقبل كل شيء كيان حي ، يتكون من جماعة إنسانية تضم التلاميذ والمعلمين والموظفين والقائمين على إدارتها ، وتشير دلائل كثيرة إلى أن قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها مرهونة بقدرة وفاعلية القائمين على إدارتها وقيادتها ، حيث يرى ديموك أن " كفاية وفاعلية النظام التعليمي يمكن أن تتحقق فقط إذا كانت للمدرسة إدارة وقيادة تتمتع بالكفاءة والفعالية " ¹ ويؤكد أوجن وجهة نظر ديموك ويضيف أن القيادة المدرسية أهم عنصر في العملية التعليمية ، فهي المسؤولية عن المدرسة وعن كيانها ونظامها والعمل والحياة داخلها² ، فالعملية الإدارية ليست مجرد تسيير للأعمال أو ممارسة للرئاسة، بل هي عملية قيادة بالدرجة الأولى، وقدرة على التأثير في الآخرين وحفزهم لتحقيق أهداف المؤسسة وأولوياتها، والسعي الدائم لتطويرها، وفي الوقت نفسه ممارسة ذات بعد أخلاقي، تستلزم درجة من الامتثال الطوعي من جانب المرؤوسين والاعتراف بقيمتهم ووجهات نظرهم ، وإشراكهم في رسم أهداف المؤسسة.

هذه المؤسسة يوجد على رأسها مدير إلى جانبه مجموعة من معاونين، حيث يحتل مكانة مهمة في النسق الإداري التربوي، فهو يشغل المرتبة الدنيا في هرم التسلسل الإداري للمنظومة التربوية الجزائرية، وبالتالي فهو يمثل السلطة الحكومية على أصغر وحدة إدارية تربوية التي هي المؤسسة التعليمية، وهو ما يجعل منه المخاطب المباشر للمستعلمين المباشرين لها، و بحكم وضعيته هذه يخضع لضغوطات متعارضة، ضغوط التراتب الإداري من جهة ، وضغوط القواعد التعليمية من جهة أخرى، فهو مطالب بتطبيق القانون وتنفيذ التعليمات الفوقية وأخذ اكراهات النظام التربوي بعين الاعتبار، غير أنه ملزم من ناحية أخرى بالاستجابة

1 - برانتلا دافيز، لنذا اليسون، الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، تر السيد عبد العزيز البهواشي، مكتبة النهضة، القاهرة، ط1 ، 2004، ص10

2 - نفس المرجع، نفس الصفحة

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

لمتطلبات مستعملي المؤسسة التعليمية، وهي متطلبات قلما تراعي الاكراهات الموضوعية للنظام التربوي والإمكانات المحدودة رهن إشارة المؤسسة التعليمية، في ظل مركزية التسيير.

وتتوقف قدرة المدير على التوفيق بين هذه المتطلبات و الانتظارات المتعارضة والموازنة بينها من جملة ما تتوقف عليه الأسلوب الخاص الذي يعتمد في ممارسة السلطة المخولة له بحكم النصوص التنظيمية

وعلى مدى اكتسابه لسلطة شخصية تمكنه من التأثير في مختلف الفاعلين التربويين داخل المؤسسة وخارجها فالسلطة المؤسسية المخولة له لا تكفي بمفردها لضمان نجاحه، وإن كانت تضي بعض المشروعات على أوامره وتمنحه إمكانيات التأثير نظرا لمحدودية تلك السلطة، ونفوذ بعض الفاعلين التربويين داخل المؤسسة ، لذا كان التأثير الفعلي الذي يمارسه رئيس المؤسسة على باقي الفاعلين التربويين رهينا بما يتمتع به من سلطة شخصية داخل المؤسسة التي يديرها ، وفي محيطها الاجتماعي، ويتوقف ذلك النفوذ على شخصيته، ومهاراته التي تمكنه من التأثير على الآخرين وخلق مناخ داخل المؤسسة يسوده التعاون والتعاطف.

لذا تعتبر السلطة الشخصية الركيزة الأساسية التي يمكن أن يعول عليها لخلق الشروط المواتية لتحقيق أهداف المؤسسة¹، هذه السلطة تعتمد على نوع مختلف من القوة لا يفرض من الأعلى وإنما يبرز من خلال العمل الجماعي مع الآخرين، ومساعدتهم على إيجاد معنى أكبر وأعمق لعملهم ، فأفضل وسيلة للتسيير الإداري هي إشراك الفاعلين في صنع القرارات المتعلقة بالمؤسسة التعليمية وتنفيذها عوض العمل على فرض قرارات انفرادية ستواجه بالرفض أو المعارضة، هذه القرارات التي تتنوع بتنوع الأعمال والأنشطة المدرسية والتي تندرج ضمن مجالات ثلاث هي المجال الإداري والمجال الفني ومجال العلاقة مع المجتمع المحلي.

¹ حماني اقفلي، قراءة في كتاب رئيس المؤسسة: تقنية التسيير وممارسته لمؤلفه غي ديلار، مجلة دفاتر تربوية، المجلس الأعلى للتربية

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

فعملية صنع القرار تعني في ذاتها جهدا مشتركا لأكثر من فرد ، وليست بأي صورة جهدا فرديا لشخص معين مهما كان موقعه في الهيكل الإداري للتنظيم، ويكون إشراك العاملين على درجات تبدأ بالسماح لهم بتقديم اقتراحات في أمور بسيطة ، إلى الانتساب إلى اللجان، إلى الاشتراك التام في القرارات الكبرى. فاشتراك الفاعلين في عملية صنع القرار يجنب تعطيل الطاقات والكفاءات، ويزيد من درجة الالتزام بالعمل والإخلاص فيه والولاء له، ومن هنا فنجاح المؤسسة التعليمية ووصولها إلى أهدافها مرتبط بشكل مباشر بمدى إيمان أفرادها العاملين بتلك الأهداف وقناعتهم بها وسعيهم للوصول إليها وشعورهم بتطابقها أو على الأقل قربها من أهدافهم الشخصية، كل هذا يشجع على استثمار ذكي لمعطيات المحيط السوسيو ثقافي بما يؤدي لا محالة إلى تدبير حديث للمؤسسة التعليمية.

هذا الفعل التشاركي التعاوني، لابد أن ينطلق من شبكة اتصال، هذه الشبكة تلعب دورا حاسما في خلق نوع من التكامل والانسجام بين الوظائف الإدارية التربوية وحل المشكلات التي تعيق السير العادي للعمل التربوي الإداري من جهة ، ومن جهة أخرى أن فعالية مدير المؤسسة التعليمية تتوقف من جملة ما تتوقف عليه على مدى قدرته على الاتصال والتواصل بفعالية مع مختلف الفاعلين التربويين، ومدهم بالمعلومة المناسبة في الوقت المناسب لمعرفة ما يجري داخل المؤسسة، وقدرته على ما شرح ما يصدر عنه (أي مدير المؤسسة) من قرارات ومواقف و فهم دينامية التفاعلات التي تنشأ داخل المؤسسة التي يتولى إدارتها، وإدراك المتغيرات المختلفة التي تؤثر فيها.

ولا تتوقف عملية الاتصال والتواصل على داخل المؤسسة بل تتعداه إلى التواصل بين المؤسسة التعليمية ومحيطها، من خلال إتاحة الفرصة لمختلف الشركاء للمساهمة في سياستها، هذه الرؤية التشاركية ترمي إلى الارتفاع بالممارسات التسييرية والتربوية ، من أجل تفعيل أوجه الحياة المدرسية ، وما تتطلبه من تعبئة مختلف الموارد البشرية.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

ولم يعد هناك مجال للشك في أن تحقيق ذلك يتطلب مجموعة من المهارات بدونها تفقد عملية الاتصال أهم مقوماتها وشروط نجاحها، والتي من شأنها التأثير على الدوران الرئيسان للمدير القائد وهما دورا التوجيه والتحفيز، حيث باختلاف أنماط العاملين وفقا لدرجة كفاءتهم وحماسهم ينبغي للقائد تكييف درجة التوجيه والتحفيز.

فالمشروع التربوي بارتكازه على الجانب التسييري ثمرة عمل جماعي يؤسس على قواعد الإشراف والتحفيز والتخطيط واستتفار قدرات ومهارات تدبير النزاعات في تكامل وانسجام مع متطلبات المؤسسة و اكرهااتها اليومية، هذه الاكراهات اليومية التي تظهر في الواقع الفعلي للمؤسسة التعليمية والتي تدل على جملة من الصعوبات التي يواجهها مدير المؤسسة في ممارسة مهامه اليومية، و التعارض الذي تنسم به بعض الأدوار المنوطة به وصعوبة الاستجابة لانتظارات كثيرا ما تكون متضاربة، فقد ينتظر منه بعض معاونيه مثلا أن يشركهم في اتخاذ القرار ويمنحهم بعض الاستقلالية ، في الوقت الذي يطالبه البعض الآخر بممارسة كل سلطه والحسم شخصيا في كل القضايا وعدم الاتصالات للآخرين ، قد ينتظر منه البعض أن يكون لينا في تطبيق القانون، ويتجاوز عن تغييبهم وتجاوزاتهم، في الوقت الذي يطلب منه الأولياء والتلاميذ أن يكون حازما وصارما مع المتهاونين، وقد يطلب منه الأساتذة والموظفون في الخفاء ملاءمة استعمالات الزمن مع الساعات الخصوصية التي يقومون بها خارج المؤسسة أو التخفيف من الساعات المسندة إليهم ، أو غير ذلك من الامتيازات الشخصية، مغايرا تماما لما يعبرون عنه خلال الاجتماعات العلنية، كمطالبته بالعدل والمساواة واحترام القانون ونبذ الزبونية .

وللكشف عن الواقع الفعلي للقيادة المدرسية والممارسات الإدارية المتعلقة بها قمنا بصياغة التساؤلات الآتية:

- 1- هل تؤثر طبيعة الاتصال بالمؤسسة التعليمية على عملية توجيه العاملين بها؟
- 2- هل تؤثر مشاركة العاملين في عملية صنع القرار بالمؤسسة التعليمية على ولائهم التنظيمي؟

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

3- هل تؤثر الممارسات التنظيمية المتعلقة بالسلطة المؤسسية للمدير ومعاونيه على أداء العاملين؟

4- **الفرضيات:** للإجابة عن التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات الآتية:

- 1- تؤثر طبيعة الاتصال بالمؤسسة التعليمية على عملية توجيه العاملين بها.
- 2- تؤثر مشاركة العاملين في صنع القرار بالمؤسسة التعليمية على ولائهم التنظيمي .
- 3- تؤثر الممارسات التنظيمية المتعلقة بالسلطة المؤسسية للمدير ومعاونيه على أداء العاملين.

5- تحديد المفاهيم :

إن أهمية المفاهيم في البناء المعرفي والتي عبرنا عنها بالمتغيرات يستدعي تحديد هذه المفاهيم وتعريفها بدقة، وبما أن الواقع هو أساس المعرفة العلمية فإنه لابد من ربط معنى المفهوم بما يمثله في الواقع، ويتم هذا بالتعريفات الإجرائية التي تدل على معنى المفهوم في الواقع، وسنتطرق من خلال دراستنا إلى المفاهيم الآتية: القيادة المدرسية، الإدارة المدرسية، صنع القرار، الاتصال، التوجيه، الولاء التنظيمي.

5-1- الإدارة المدرسية:

الإدارة نشاط بشري يرمي إلى تنسيق جهود عدد من الأفراد بشكل منظم لتحقيق أهداف مرسومة، فحيثما يتطلب إنجاز عمل ما تضافر جهود عدة أفراد تظهر وظيفة الإدارة كعامل منسق لتلك الجهود، والمدرسة في اصطلاحها بوظيفتها وتأديتها لرسالتها لا تعني مجرد مناهج ومقررات دراسية، ولكنها قبل كل شيء كيان حي يتكون من جماعة إنسانية تضم التلاميذ و المعلمين والموظفين والقائمين على إدارتها، حيث أن قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها وتحقيق التغيير في ضوء الأهداف المجتمعية والتحوليات التي يشهدها العالم مرهونة بقدرة وفاعلية القائمين على إدارتها وقيادتها. فما مفهوم الإدارة المدرسية؟

التحديد الاصطلاحي:

في سياق تعريفنا للإدارة المدرسية ننطلق أولاً بتعريف الإدارة، فقد ورد في معجم القاموس الدولي للإدارة عدة تعاريف لهذا المصطلح، نذكر منها تعريف **هاتو وباجي** فالأول يقرر بأنها أسلوب التنسيق بين

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

الموارد المتنوعة لتوظيفها بفاعلية مؤثرة لتحقيق أهداف محددة في إطار مستوى عال من الكفاية، ويعتبرها الثاني إحدى مجالات النشاط الإنساني المعنية بتحليل الإجراءات المرتبطة بواقع المجتمع وترجمتها إلى ممارسات عالية¹. كما يعرفها تايلور بأنها جميع العمليات التي من شأنها تنفيذ السياسة العامة وتحقيق أهدافها²

أما الإدارة المدرسية والتي هي جزء من الإدارة التعليمية، حيث أن علاقتها بها هي علاقة الخاص بالعام فهي تشير إلى جميع العمليات التي من شأنها تنفيذ السياسة التعليمية على المستوى المدرسي أي على مستوى المؤسسات التعليمية من مدارس ابتدائية ومتوسطة وثانوية، حيث يشرف على إدارة الثانوية موظف يطلق عليه اسم مدير يقوم وبمساعدة مجموعة من الموظفين معاونين بوظيفة أساسية تتمثل في تنظيم العمل المدرسي وتهيئة الظروف المادية والمعنوية لتنفيذ المنهج التعليمي بمعناه الشامل في جو من العلاقات الإنسانية السليمة³. كما تعرف بأنها جهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة من إداريين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، أي أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة⁴.

التحديد الإجرائي:

الإدارة المدرسية: مجموعة من الأنشطة والمتلازمة التي تعمل على استمماج مجموعة من الوسائل المادية والبشرية والمالية من أجل إنتاج خدمات مفيدة اجتماعيا واقتصاديا

5-2- القيادة المدرسية:

يبدو مفهوم القيادة وثيق الصلة بمفهوم الإدارة والتسيير، فمن أهم الأدوار في أي تنظيم دور القائد، حيث أن خطورة هذا الدور تحدد مدى نجاح أو فشل أي تنظيم، فقد ينحرف التنظيم عن أهدافه بفعل

1- لطفي بركات أحمد، المعجم التربوي في الأصول الفكرية والثقافية للتربية، دار الوطن، مصر، ط1984، ص56.

2- احسن لبصير، دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص18.

3- محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006، صص44-45،

4- جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الثقافة، عمان، 2005، ص18.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

انحراف قيادته أو اضطرابها في إدارتها للمؤسسة، لأن أنماط القيادة في التنظيم هي التي تحدد جملة من القضايا فهي تسهم في تحقيق عملية التوافق بين مكونات التنظيم وتجعله أميل إلى التماسك والارتباط أو أكثر ميلا إلى التشتت والبعثرة، كما تسهم في تحديد مستوى الأداء التنظيمي للمؤسسة وفي اتجاه هذا الأداء ودرجة توافقه مع الغايات الأساسية التي يسعى إليها التنظيم، وهو ما يبرر الاهتمام بموضوع القيادة.

التحديد الاصطلاحي:

ليس من السهل تحديد معنى القيادة ، فقد سادت عدة مفاهيم لها مثل القيادة الإدارية والتقنية والبيروقراطية والوظيفية، وتعتبر هذه المفاهيم تقليدية ولا تقي بأغراض الإدارة، لذلك ظهرت بدائل لها من أبرزها القيادة التشاركية والاستباقية والوقائية كإرهاصات لما يعرف بالقيادة التحويلية، لذا لا يوجد تعريف شامل لكل ما يحمله مصطلح القيادة من معاني، حيث تنوعت تعريف القيادة مع اختلاف الجوانب التي يركز عليها مثل سمات الشخصية، حاجات الجماعة، القيم الشخصية، ومع ذلك هناك إجماع حول الجوانب الرئيسية التي تقوم عليها، حيث تعرف القيادة على أنها ممارسة التأثير والسلطة في نطاق علاقة معينة أو جماعة عن طريق عضو أو أكثر فيها، وتنصب الوظيفة القيادية أساسا على توجيه الأنشطة الجماعية نحو أهداف الجماعة، ومن المؤلفين أن ترتبط السيطرة والهيبة بالدور القيادي الذي يكون محور التنسيق بين الأنشطة والمعلومات والقرارات¹. كما تعرف على أنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك² ، وبعدها كانت القيادة في المدرسة التقليدية وفي النظام التعليمي تقتصر بالسلطة المركزية للشخص، أصبحت الآن مرتبطة بمنح النفوذ بالمقدار اللازم إلى الأعضاء الآخرين المشاركين والفاعلين في المؤسسة المدرسية وفي المنظومة التربوية عموما.

1- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979، ص268.

2- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص67.

التحديد الإجرائي:

هو السلوك الذي يقوم به مدير المدرسة ومعاونوه المباثرون (نائب المدير للدراسات، مستشار التربية، المقتصد) للتأثير على العاملين، حيث يرتبط هذا السلوك بأداء دورين رئيسيين هما دورا التوجيه والتحفيز والذي ندرسه من خلال متغير المشاركة في صنع القرار، بإشراك المدير لكل الفاعلين وليس تنفذا عليهم حيث يساعد هذا المدير في اتخاذ القرارات المدرسية، كما يقدم للمتعلمين نموذجا حيا حول ضرورة الانتفاع بالكفايات والمهارات الفكرية والعملية والأخلاقية الموجودة لدى الآخرين.

3-5- الاتصال:

يعتمد التفاعل في التنظيم على الاتصال طالما أنه أداة نقل المعلومات والوقائع والأفكار والمشاعر من شخص لآخر، ومن مستوى معين لآخر داخل التنظيم والذي يجعل من الممكن تحقيق الأهداف التنظيمية، حيث ترتبط آليات الاتصال ضمن التنظيم في جزء كبير منها بأنماط الإدارة التي تقوده، فالطرق المتاحة للفاعلين لتحقيق عملية التواصل بينهم قد تسهم في تعزيز الترابط بين مكونات التنظيم وتجعله قادرا على الأداء الأفضل لوظائفه وقد تؤدي صعوبات التواصل بين المكونات إلى جعلها أكثر بعثرة وتشتتا مما يفقد التنظيم عاملا أساسيا من عوامل قوته، لذا فإن عملية الاتصال عملية دينامية تتطلب مهارات شخصية وإجراءات وهياكل تنظيمية لإنجاحها.

التحديد الاصطلاحي:

لتوضيح معنى الاتصال يجب الرجوع إلى مجموعة من التعاريف التي تعددت بتعدد الجوانب التي يتم التركيز عليها، فبعضها يركز على مكونات العملية الأساسية والبعض الآخر على الأثر الذي يتركه العملية نفسها، في حين يربطها البعض الآخر بالبيئة التنظيمية الداخلية والخارجية، ومن هذه التعاريف تعريف كارل هوفلاند حيث أن الاتصال عنده هو عملية يقوم بموجبها شخص المرسل بإرسال منبه رسالة بقصد تعديل أو تغيير سلوك شخص آخر المستقبل، كما يشير الاتصال إلى العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار أو المعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين يختلف من حيث العلاقات المتضمنة فيه

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

بمعنى أن النسق الاجتماعي مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو مجتمع محلي أو مجتمع قومي أو حتى المجتمع الإنساني ككل.

وإذا كانت هذه التعاريف تخص الاتصال عامة فإن الاتصال الإداري قد عرف عند وليم جولييك بأنه عملية إعطاء المعلومات وتفسيرها للمجموعات والأفراد داخل المنظمة وخارجها¹.

التحديد الإجرائي:

الاتصال هو عملية نقل وتبادل المعلومات والمشاعر باستخدام مجموعة من الوسائل سواء كانت مكتوبة أو شفوية، في اتجاه نازل من المدير إلى معاونيه إلى العاملين معه أو العكس من العاملين إليه وإلى معاونيه، وفق الهيكل الإداري للمؤسسة أو متجاوزا له.

4-5- المشاركة في صنع القرار:

ترتبط عملية صنع واتخاذ القرار بكل جوانب العملية الإدارية ووظائفها، حيث أن النجاح الذي تحقّقه أي منظمة يتوقف بشكل كبير على قدرة وكفاءة قيادتها في اتخاذ القرارات المناسبة على اعتبار أن القرار هو المنطلق للقيام بأي عملية إدارية كما أنه الوسيلة لوضع السياسات و الاستراتيجيات التي تم التخطيط لها موضع التنفيذ، وعملية صنع القرار تعني بذاتها جهدا مشتركا لأكثر من فرد وليست بأي صورة جهدا لشخص معين مهما كان موقعه في الهيكل الإداري للتنظيم. فما مفهوم القرار والمشاركة في صنع القرار؟

التحديد الاصطلاحي:

ستعرف عملية صنع القرار بأنها عملية فكرية موضوعية تسعى إلى اختيار البديل (الحل) الأنسب من بين بدائل متعددة وإتاحة أمام متخذ القرار، وذلك عن طريق المفاضلة بينها باستخدام معايير تخدم ذلك وبما يتماشى مع الظروف الداخلية والخارجية التي تواجه متخذ القرار².

¹ - قوي بوحنية، الاتصالات الإدارية داخل المنظمات المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص31.
² - خلف سليمان الرواشدة، صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص26.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

حيث يعد إشراك الجماعة في عملية صنع القرار وسيلة ناجعة وأسلوب بارع لتقبل القرارات من قبل العاملين وزيادة فاعليتها، والمبدأ الأساس للمشاركة في صنع القرار تشير إلى إشراك الأفراد والجماعات في نشاطات نفسية واجتماعية في صياغة وصناعة القرارات، تحفيزا وتشجيعا للعاملين وتحقيقا لأهداف المنظمة¹.

التحديد الإجرائي:

المشاركة في صنع القرار هي القدر الذي يسمح به المدير ومعاونوه المباشرون للعاملين (الأساتذة، مساعدي التربية، الإداريون والفنيون)، بمشاركتهم فيما يتخذ من قرارات متعلقة بالمدرسة و مجالات العملية التربوية فيها.

5-5- التوجيه:

التوجيه عنصر من عناصر الإدارة فهو حلقة الاتصال بين الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف من جهة والتنفيذ من جهة أخرى، حيث يعتبر التوجيه من أجل تحقيق أهداف الإدارة من الوظائف الأساسية لعمل أي مدير مهما كان موقعه، أي أن وظيفة التوجيه مرتبطة بشخص المدير، فالمرؤوسون لابد لهم من مدير يوجه مجهوداتهم ويقودهم نحو تحقيق الهدف. فما المقصود بالتوجيه؟

التحديد الاصطلاحي:

يمكن تعريف التوجيه بعبارة بسيطة بأنه إصدار الأوامر والنواهي والتعليمات والتوجيهات لارشاد المرؤوسين عن كيفية إتمام مهامهم، والتوجيه ليس تنفيذا للأعمال وإنما هو توجيه للآخرين في تنفيذهم للأعمال².

التحديد الإجرائي:

¹ - نفس المرجع، ص 48.
² - محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص 197.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

في مجال التطبيق الميداني للإدارة المدرسية، وظيفة التوجيه التي يقوم بها مدير الثانوية تأخذ أشكالاً تتمثل في الأوامر والنواهي والتعليمات والنصائح والإرشادات والقرارات المتخذة ومختلف أنواع التكوين والتدريب والترغيب والترهيب، كما أنه مساعدة العاملين على حل مشاكلهم لهذا يتميز التوجيه بالاتصال والدافعية والقيادة.

5-6- الولاء التنظيمي:

يعتبر علماء الاجتماع مفهوم الولاء مفهوماً قديماً، وهو عندهم امتداد للولاء الاجتماعي المتمثل في مشاعر الفرد وولائه وانتمائه للمجتمع الذي يعيش فيه، وهو أعمق من الانتماء ويمكن أن يقال عنه أيضاً أعظم درجات الانتماء، وقد اعتبروا الولاء التنظيمي مدخلاً من المداخل المعاصرة لدراسة المنظمات الحديثة لأن المنظمات تسعى لتحقيق أكبر قدر من ولاء الأفراد لها. فما مفهوم الولاء التنظيمي؟

- التحديد الاصطلاحي:

يعرف الولاء التنظيمي بأنه الشعور الإيجابي المتولد لدى الموظف تجاه منظمته والإخلاص لأهدافها والارتباط معها والحرص على البقاء فيها من خلال بذل الجهد بما يعزز من نجاحها وتفضيلها على غيرها¹ وعليه فهو يعبر عن العملية التي يحدث فيها تطابق بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة.

- التحديد الاجرائي:

الولاء التنظيمي هو ارتباط العامل بالمؤسسة التعليمية، ويظهر من خلال الرغبة في البقاء فيها وعدم مغادرتها والإحساس بأنه جزء منها، والاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدتها على النجاح، والعمل على تحقيق أهدافها والانضباط بقوانينها.

¹ - شادي حسين، الرضا والولاء التنظيمي، رسالة ماجستير، إدلة الأعمال، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، ص11.

5-7- الأداء:

يعتبر الأداء وتقييمه من أهم المواضيع في وظيفة إدارة الموارد البشرية بالمنظمة، وذلك أن نجاح أي منظمة مرتبط بمدى كفاءة وفاعلية أداء مواردها، وعليه فالأداء هو المحور الرئيسي الذي تنصب حوله جهود المديرين كونه يشكل أهم أهداف المنظمة .

التحديد الاصطلاحي:

يعرف الأداء بأنه درجة بلوغ الأهداف المحددة بأفضل استغلال للإمكانيات والموارد المتاحة ، كما يعرف بأنه المستوى الذي يحققه الفرد العامل عند قيامه بعمله¹، كما يعرف على أنه قدرة المنظمة على الاستمرارية والبقاء محققة التوازن بين رضا المساهمين والعمال ،ويستخدم مفهوم الأداء للحكم على المؤسسة من خلال ثلاث معايير مختلفة ومكملة لبعضها وهي أهمية الهدف والقدرة على بلوغ الهدف والطريقة الاقتصادية لبلوغه وهي تمثل المفهوم الشامل للأداء²

التحديد الإجرائي:

الأداء هو تحقيق الفرد العامل للمهام الموكلة إليه من حيث الجهد والجودة وفق متطلبات العمل، والمواعيد المحددة له.

5-8- السلطة المؤسسية:

التحديد الاصطلاحي:

السلطة في الاصطلاح القانوني عبارة عن علاقة قانونية بين إرادتين إحداها تخضع للأخرى ويترتب على هذا الفهم القانوني أن السلطة المشروعة هي التي تستند إلى رضى المحكومين وقبولهم³، لكن هذا الفهم القانوني غير كاف، لذا فهو يحتاج إلى تحديد من العلوم الإنسانية، وعليه يعرفها عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر بأنها احتمال أن تطيع جماعة معينة من الناس الأوامر المحددة التي تصدر من مصدر سلطة

¹ -أمين عبد العزيز، إدارة الأعمال وتحديات القرن الواحد والعشرين، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2002، ص218
² - شوقي قطان، العلاقة بين سياسات تسيير الموارد البشرية و أداء المؤسسة الصناعية، مذكرة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة سعد دحلب، البليدة، 2006، ص ص 20، 21
³ -محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص59

معينة، فالطاعة وتنفيذ الأوامر يؤدي إلى شكل أو أشكال من التنظيم الاجتماعي يسمى في الغالب البيروقراطية¹.

التحديد الإجرائي:

يقصد بالسلطة المؤسسية السلطة المخولة للقائمين على شؤون المؤسسة التعليمية بحكم النصوص التنظيمية، وتتمثل في الأعمال الإدارية عن طريق تنفيذ القوانين واللوائح والمحافظة على النظام العام بالمؤسسة.

6- الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: بعنوان " السلوك التنظيمي وقيم العمل" من إعداد الباحث بوفلجة غياث وقد انطلق الباحث من كون الواقع القيمي والثقافي في المجتمع الجزائري ، وما يتميز به من ضعف المستوى العلمي للعمال، ونقص تدريب رؤساء العمال والمديرين ، ونقص الخبرة وضعف المستوى الذهنية الصناعية ، كلها عوامل تؤثر على مدى فعالية المؤسسات الجزائرية ، وتشرح الصعوبات والعوائق التي تعرفها ، وعليه تمت صياغة الفرضيات الآتية:

- 1- هناك علاقة بين المحيط الثقافي للمجتمع الجزائري وقيم العمال وسلوكهم التنظيمي.
- 2- إن قلة صرامة وانضباط المديرين، تؤديان إلى تشجيع العمال على التعاون في أعمالهم.
- 3- هناك علاقة بين الممارسات التنظيمية السلبية ، وانتشار ظاهرة التسبب في المؤسسات .
- 4- توجد علاقة بين فشل الإدارة في حل مشاكل العمال وضعف مستوى رضاهم المهني.
- 5- يؤدي تدمير العمال وانخفاض معنوياتهم إلى عدم تعاونهم مع رؤسائهم والتماطل في تنفيذ أمرهم.

¹ - علي الحوات، علم اجتماع التنظيم، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1985، ص60

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

وقد اعتمد الباحث في جمع معطياته على كل من المقابلة والاستبيان، حيث تمت زيارة مجموعة من المؤسسات الصناعية وأجريت مقابلات مع العمال والمديرين في مختلف المصالح والورش، مما أدى إلى بلورة فكرة لدى الباحث عن الواقع التنظيمي و القيمي في المؤسسات الجزائرية ، وهو ما ساعد على وضع الخطوط العريضة للاستبيان ، هذا الأخير احتوى على ستة عشر سؤالاً إضافة إلى سؤال عن المعلومات الشخصية ، حيث تم اختيار ثلاث مؤسسات لإجراء البحث وهي:

- مؤسسة المواد الدسمة ، وهي متواجدة بمنطقة السانية بوهران ، وتشغل حوالي 500 عامل وتصنع زيت المائدة.

- مؤسسة الحليب ومشتقاته ، وهي مؤسسة تقع بوسط مدينة وهران ، وتشغل حوالي 600 عامل، وقد كانت اكبر ممون لمنطقة الغرب الجزائري من الحليب الطازج ، قبل تفتح الجزائر على القطاع الخاص .

- مؤسسة الزجاج وتوجد بمدينة وهران ، واهم ما تنتجه زجاجات المشروبات والزجاج المسطح والمرايا ، وتشغل حوالي 600 عامل.

وكلها مؤسسات صناعية ، بنيت في عهد الاستعمار الفرنسي ، وتم تأميمها بعد الاستقلال وقد أجريت الدراسة على عينة حجمها 180 عاملاً ومشرفاً من الجنسين ومن مختلف المناصب والأعمار، ومدة أقدمية متباينة.

من خلال تفرغ وتحليل الاستبيانات، أمكن استخلاص مجموعة من النتائج يمكن مناقشتها وفق الفرضيات والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

1- دور القيم الثقافية في تشكل قيم العمل :من خلال مجموعة من الجداول التي تتعلق بأهمية ودقة المواعيد ، وكذا الاتجاهات نحو تكاسل العمال في أداء مهامهم ، والاتجاهات نحو اجتهد العمال في أداء

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

مهامهم ، بالإضافة إلى مدى احترام القوانين الداخلية والالتزام بتطبيقها، تتأكد الفرضية الأولى والتي مفادها وجود علاقة بين المحيط الثقافي للمجتمع الجزائري وقيم العمال وسلوكهم التنظيمي.

2- أما فيما يخص انضباط المديرين وتداعياته على سلوك المستخدمين، فمن خلال الجداول الخاصة بتصرفات المديرين وكذا رؤساء العمال وبالإضافة إلى واقع الاتصالات في المؤسسات، فقد توصل الباحث إلى أن القيم الاجتماعية ليست هي المسؤولية الوحيدة عن مظاهر التعاون والتسيب، بل أن ممارسات الإدارة المساهمة والعاجزة عن اتخاذ قرارات ردعية وعقابية صارمة، تساعد على تفشي ظاهرة التعاون ورفض تنفيذ الأوامر، ذلك أن المديرين يتحملون المسؤولية دون أن تكون لهم سلطة الجزاء والعقاب وهو ما يؤثر سلبا على أداء مهامهم الإدارية.

وبهذا تتأكد الفرضية الثانية والتي مفادها وجود علاقة بين مدى انضباط وصرامة المديرين ، ومدى جدية أو تهاون العمال في أداء مهامهم.

3- وفيما يتعلق بأثر الممارسات التنظيمية السلبية على انتشار ظاهرة التسيب من خلال الجداول الخاصة بالأساليب المعتمدة في ترقية العمال بالمؤسسة، وكذا نظام منح العلاوات والمكافآت بالإضافة إلى كيفية تعامل الإدارة مع حالات غياب العمال المتكرر فإن الممارسات الإدارية كثيرا ما تعرف مشاكل وصعوبات عند تطبيق القوانين والتعليمات ، حيث يتم التحايل عليها، مما يؤدي إلى توسيع الفساد الإداري وكثرة احتجاجات العمال وعدهم وضأهم عن أداء الإدارة، فضي ظل ما يشاهده العمال ويعيشونه من انحراف الإدارة في استعمال السلطة والفساد، فإن العمال يميلون إلى التعاون في العمل وخدمة مصالحهم الشخصية ، فغيمما يخص الترقية فإنها لا تتم في الغالب وفق مؤشرات الخبرة والتجربة أو نتيجة المواظبة والجد العمل ، كما أن العلاوات والمكافآت غائبة وإن وجدت تقدم بطرق متساوية، وفي أسلوب مواجهة التغيب والإخلال بالنظام الداخلي للمؤسسة لا يرى احد انه بالإمكان طرد عامل من عمله بسبب كثرة تغيب ، وهو ما يدل

على غياب الصرامة في مواجهة الإخلال بنظام العمل ، مما يشجع على انتشار التهاون والتسيب في العمل، وهي ممارسات تنظيمية تؤكد على السلبية وانتشار ظاهرة التسيب في المؤسسات .

4- تداعيات فشل الإدارة في حل مشاكل العمال: عادة ما يهتم المديرون والمسكرون بقضايا الإنتاج وجودته، في حين أنهم لا يقومون بشئ اتجاه مشاكل العمال وتحسين ظروفهم المهنية والاجتماعية وهو ما يؤثر على مستوى ولاء العمال ومدى شعورهم بالانتماء لمؤسساتهم، فمن خلال الجداول الخاصة بكيفية تعامل الإدارة مع مشاكل المؤسسة وكذا مدى رضا العمال وولائهم لمؤسساتهم ، تبين أن هناك تقاعس في حل مشاكل المؤسسة ، كما أن نسبة قليلة من أفراد العينة ترى أن هناك متابعة في المؤسسة تضطرهم لأداء عملهم ، وأن ربع مجموع أفراد العينة يشعرون بالولاء لمؤسساتهم وبذلك تتأكد الفرضية الرابعة والتي ترى وجود علاقة بين فشل الإدارة في حل مشاكل العمال وضعف مستوى رضاهم المهني .

5- أثر تذرر العمال وضعف رضاهم على مدى تعاونهم مع رؤسائهم إن ظاهرة عدم تعاون العمال مع رؤسائهم ورفض تنفيذهم للأوامر في كثير من الأحيان هي نتيجة لمجموعة من الأسباب الثقافية والممارسات التنظيمية والمشاكل المعقدة التي تراكمت عبر السنين ، فمن خلال الجداول الخاصة بمدى الإقبال على العمل والدافعية لانجاز المهام ، وكذا مدى انضباط العمال وتنفيذهم للأوامر يظهر أن نسبة كبيرة من العمال تكره العمل في مؤسساتها، كما يعاني رؤساء العمال كثيرا من رفض العمال تنفيذ الأوامر التي يصدرونها أو أنهم يتماطلون في ذلك، أن عدم الجدية في العمل أدت إلى إيجاد تنظيمات ذات إنتاج منخفض وبنوعيات رديئة.

من خلال هذه الدراسة يتبين لنا أن سوء التنظيم وحدائته المؤسسات الصناعية في الجزائر ، جعل كثيرا من رؤساء العمال والمديرين يتوون مناصب إدارية عليا، دون أن تتوفر فيهم شروط الكفاءة والتدريب والخبرة والشخصية القيادية والقدرة على الاتصال ، كما أن غالبية المديرين يتحولون من مناصب الإنتاج كمهندسي

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

في مختلف التخصصات، لتحمل مهام إدارية وقيادية في المؤسسات دون حصولهم على التدريب المناسب والضروري للمهام الإدارية والإشرافية .

كما أن سوء التنظيم وعجز المديرين عن القيام بأدوارهم بسبب تعفن الأجواء ، إذا أنهم يتحملون المسؤوليات مع ضعف الإمكانيات وغياب الصلاحيات يدفعهم إلى التهاون في أعمالهم واستغلال نفوذهم لخدمة مصالحهم الشخصية بالدرجة الأولى، كما تعاني المؤسسات الجزائرية من صعوبات الاتصال بين الإدارة والعمال، مما يجعل ادوار المديرين أكثر صعوبة ويكون ذلك سبب انتشار الأمية بين العمال أو ضعف مستواهم العلمي، وكذا ازدواجية اللغة في المجتمع الجزائري ، إلى جانب ذلك كثرة المشاكل والصعوبات تجعل المديرين يتجنبون الحوار مع العمال ، مما يؤدي إلى انتشار الإشاعات، وتعدد الصراعات الناتجة عن سوء الاتصال لهذا تكثر الاجتماعات العقيمة التي عادة ما تنتهي دون نتائج ، مما يؤثر سلبا على السلوك التنظيمي للمؤسسة.

ونظرا لأهمية هذه الدراسة فإننا حاولنا الخروج بها من المؤسسة الصناعية وإسقاطها على نوع آخر من المؤسسات وهو المؤسسة التعليمية، خاصة وأن العديد من المؤشرات التي ارتبطت بموضوع الدراسة وأثرت فيه تعتبر نقاط تشابه بين المؤسستين ، فالنموذج المعمول به والشائع لمدير المدرسة هو المدرس ذو الخبرة في التعليم ، الذي يتلقى دورات تدريبية قصيرة المدة تعرفه على صيغة المهام التي سيقوم بها بعد حصوله على المنصب ، ليصبح مدربا ومكونا لمعاونيه المباشرين ، بينما في دول أخرى قد يستغرق إعداد مدير المدرسة للقيام بمهامه سنوات متتالية يمتاز فيها تدريبات مكثفة لتنمية مهاراته، وعليه الحصول أولا على ترخيص بمزاولة مهنة التعليم بشكل عام ثم ترخيص آخر بتولي وظيفة مدير مدرسة، كما أن الإدارة المدرسة ممثلة في شخص المدير ومعانيه المباشرين هي الجانب التنفيذي للإدارة التعليمية والتربوية ، وبالتالي فهي مرتبطة إلى حد كبير بقراراتها بأسلوب تسييرها المركزي، ومنه فالصلاحيات المخولة للمدير محدودة ، فكيف يتم التعامل مع هذا الواقع؟.

وإذا كانت المؤسسة الصناعية محل الدراسة السابقة تعاني من صعوبات الاتصال والتي ترجع إلى عوامل ومؤشرات معينة فهل المؤسسة التعليمية تشهد نفس الظاهرة خاصة وان المؤشرات السابقة لا تتوفر بها، سواء ما تعلق بانتشار الأمية أو ضعف المستوى التعليمي للعاملين أو ازدواجية اللغة .

- **الدراسة الثانية:** بعنوان " أثر الثقافة المحلية على استجابات العمال لأساليب التسيير" من إعداد الباحث بوفلجة غياث، حيث هدف الباحث إلى التعرف على اثر الثقافة المحلية على فعالية تسيير التنظيمات الجزائرية ، فقد قام بزيارة مجموعة من المؤسسات الإنتاجية ، ولفت انتباهه، طبيعة استجابات العمال لأساليب التسيير في ثلاث وحدات إنتاجية ، لهذه تم التركيز عليها.

ولإجراء الدراسة قام الباحث بصياغة الفرضيات الآتية والتي تتماشى وأدبيات التسيير الغربي ، بغرض التأكد من مدى صحتها في المجتمع الجزائري:

- 1- ليس لسلوكيات وتصرفات المدير خارج العمل اثر على كفاءاته المهنية وعلاقاته بالعمال .
 - 2- يؤدي تفتح المدير على العمال وإشراكهم في صنع القرارات إلى أثار ايجابية على رضا العمال ومستوى إنتاجهم.
 - 3- يؤدي الأسلوب المتسلط في التسيير إلى انعكاسات سلبية على رضا العمال ومستوى إنتاجهم.
- ولجمع البيانات والتحقق من مدى صحة الفرضيات، تم الاعتماد على ثلاث طرق وهي الملاحظة، الاستمارة، المقابلة.

- 1- **الملاحظة :** قام الباحث أثناء جمع المعطيات بزيارة المؤسسات موضوع الدراسة ولاحظ سير العمل والعمال في ورشهم واستجاباتهم لمختلف الأسئلة المطروحة عليهم .
- 2- **الاستمارة :** تضمنت مجموعة من الأسئلة حول مدى رضا العمال والمشرفين عن كفاءة المسير وشخصيته ومدى مساعدته للآخرين ، ومتابعته لسير العمل ، والرضا عن أدائه عموما .

- 3- **المقابلة:** إلى جانب الأسئلة المعتمدة ، حاول الباحث دفع العمال المشرفين إلى الاستطراد في بعض إجاباتهم لغرض الحصول على أكبر قدر من المعلومات ، وهكذا تضمنت المقابلات ، إيجابيات وسلبيات النظام المتبع في التسيير ونظرة العمال إلى مسيرتهم ، واثر الواقع الثقافي على فعالية العمل والإنتاج.
- **وحدة (ا) :** تقع بمدينة صغيرة وهي " سبدو" بمنطقة رعوية في أقصى الغرب الجزائري ، حيث الطابع المحافظ على سكانها .
- **وحدة "ب"** توجد في مدينة متوسطة الحجم وهي (مغنية) بمنطقة حدودية مع الغرب، حيث يكثر النشاط التجاري.
- **وحدة (ج)** تقع في ضواحي مدينة كبيرة وهي " وهران"، حيث الحركة الصناعية والتجارية.
- وبعد تطبيق أدوات جمع البيانات على عينة الدراسة، وإجراء التحليل الإحصائي للأسئلة المغلقة، إلى جانب المقابلات ، استنتج الباحث اختلافات في استجابات أفراد العينة لمختلف أساليب التسيير ، وهو ما يكن توضيحه فيما يأتي:

1- استجابات العمال لتصرفات المسيرين خارج العمل:

من خلال مقابلات أجريت مع عمال وإطارات الوحدة الإنتاجية الأولى*، تم التوصل إلى أن المسيرين في الدول النامية لا يحاسبون عن قدراتهم المهنية ومهاراتهم فقط، بل يحاسبون أيضا عن سلوكياتهم الخاصة وتصرفاتهم خارج العمل، حيث أن مسير هذه المؤسسة قدم من مدينة كبيرة حيث كل شيء مباح، ليستغل في وحدة صغيرة متواجدة بمنطقة رعوية محافظة بالغرب الجزائري ، فهو يتناول الخمر ويصاحب النساء خارج أوقات العمل هذا ما أكسبه سمعة سيئة بين العمال، بسبب عدم تقبل المجتمع المحلي المحافظ لسلوكه المنافي لقيم وثقافة المجتمع ، وهكذا أصبح كثير من العمال يناصبون المدير العداء ويعملون على استغلال أي فرصة لخلق متاعب له، وهو ما أثر سلبا على العلاقات البشرية داخل التنظيم.

2- استجابات العمال لأسلوب التسيير المتفتح:

اشتغل مدير الوحدة الإنتاجية الثانية "ب" في دائرة الإنتاج قبل ترقيته، لهذا كانت علاقاته متفتحة إذ أن المدير يحترم النصوص القانونية المنظمة للتسيير الاشتراكي للمؤسسات ، من لجان مختلفة بين الإدارة وممثلي العمال، وما تتطلبه من إجراءات بيروقراطية لصنع القرارات فهو لا يتخذ أي قرار دون العودة إلى ممثلي العمال ونقاباتهم ، ومكتبه مفتوح لكل العمال الذين يرغبون الاتصال به دون حواجز ولا إجراءات، أما النتيجة فكانت أن العمال كانوا يحتقرونه ويعتبرونه ضعيفا ، وان غالبية رؤساء العمال كانوا يتجاوزون صلاحياتهم ولا يحترمون سلطة المدير.

3- استجابات العمال للأسلوب المتسلط في التسيير:

اشتغل مدير وحدة الإنتاج الثالثة "ج" رئيسا لدائرة الإنتاج قبل ترقيته، حيث عادة ما يتجاهل إجراءات التسيير وفق ما تقتضيه قوانين التسيير الاشتراكي للمؤسسات بما تتميز به من بطئ لكونها تتطلب مجموعة من اللقاءات وجلسات العمل الضرورية لاتخاذ القرارات ، فهو يتحمل مسؤولياته، ويقوم باتخاذ القرارات المناسبة منفردا عند الضرورة على أن يشعر أعضاء مختلف اللجان وممثلي العمال بعد ذلك ، إذ أن الإدارة الحديثة تتطلب السرعة في اتخاذ القرارات وتنفيذها ، لما سئل عن السبب أجاب بأنه المسؤول الأول عن الوحدة الإنتاجية وهو الذي يحاسب عند حدوث أي خلل في التسيير ، والنتيجة الملفتة للانتباه ، فتمثلت في طبيعة استجابات العمال ، إذ كانوا يخافون المدير إلا أنهم يحترمونه، فرغم قدم الآلات المستعملة داخل الوحدة وصعوبات ظروف العمل إلا أن مستوى الإنتاج كان جيدا ، حيث تقبل العمال والمشرفون أسلوب الإدارة المتبع في الوحدة، ومنه فإذا كانت الأساليب المفتوحة في التسيير - من جهة النظر الغربية- تساعد على تحسين العلاقات ، وتسهيل الاتصالات، وتخفيض الصراعات، ورفع مستوى الشعور بالانتماء إلى التنظيم والافتخار بالعمل لصالحه، فإن الأسلوب المفتوح كما تمت رؤيته في المؤسسة أدى إلى آثار

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

عكسية معاكسة للتوقعات ، حيث كانت النتيجة تجاهل سلطة المسير ، من طرف مساعديه المباشرين وممثلي النقابة، مما نتج عنه كثيرا من المشاكل في تسيير المستخدمين.

كما تبين أن إشراك العمال في اتخاذ القرارات، لا يؤدي دائما إلى رفع مستويات الرضا وإنتاج العمال، بالمقابل فإن النموذج التسلطي في التسيير -الذي ينظر إليه وفق المنظور الغربي- على أنه يؤدي إلى الصراع وانخفاض الرضا المهني وزيادة المشاكل داخل التنظيمات ، كان مقبولا من طرف العمال بالمؤسسة المدروسة، حيث ارتفع مستوى الإنتاج وقلت صراعات العمل وهو ما يدل على أن الأسلوب المتسلط لا يؤدي حتما إلى مشاكل وصراعات العمل، ومنه فكل مجتمع أساليب مناسبة لتسييره، حيث أن اختلاف الاتجاهات نحو العمل والسلطة شيء بديهي. بنيت لنا هذه الدراسة ان فعالية طرق الإشراف ترتبط بالمواقع الثقافية التي تطبق بها لذا حاولنا انطلاقا من هذه الدراسة التعرف على طرق الإشراف وما يتعلق بها من متغيرات حصرنا في عملية الاتصال عملية صنع القرار وبعض السلوكيات المهنية المدير ومعاونيه المباشرين في بيئة تعليمية يملك أغلب أفرادها الذين يمثلون عينة الدراسة مستوى عال ويعملون في مؤسسة وظيفتها الحفاظ على التراث الثقافي للمجتمع وضمان استمراريته وتأهيل أبنائه وإعدادهم للمستقبل.

الدراسة الثالثة:

دراسة بعنوان " العلاقة بين القيادة الإدارية وعملية اتخاذ القرارات " من إعداد القرارات " من إعداد الباحثين (علي عياصرة وهشام عدنان موسى حجازين) وتم إجراؤها بمحافظة البلقاء ' الأردن) في العام الدراسي 2004/2005.

وقد هدفت الدراسة الى معرفة الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية والحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار لتحديد ما يلي:

1-الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

2- مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء.

3- العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء بقدرتهم على اتخاذ القرار.

4- الاختلاف في الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة.

5- الاختلاف في القدرة على اتخاذ القرار عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة. ولتحقيق هذه الأهداف تم طرح التساؤلات الآتية:

1- ما الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء من وجهة نظرهم ونظر المعلمين؟

2- هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لاختلاف وجهات النظر بين المديرين والمديرات من وجهة و بين المعلمين والمعلمات من جهة أخرى؟

3- ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء من وجهة نظرهم ونظر المعلمين؟

4- هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لاختلاف وجهات النظر بين المديرين والمديرات من وجهة بين المعلمين والمعلمات من جهة ثانية؟

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

5- ما علاقة الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء بقدرتهم على اتخاذ القرار من جهة نظر عينتي الدراسة؟

6- هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة تبعا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم والمؤهل التربوي من جهة نظر عينتي الدراسة؟

7- هل القدرة على اتخاذ القرار عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم والمؤهل التربوي من جهة نظر عينتي الدراسة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات من خلال الدراسة الميدانية تم اختيار مجتمع الدراسة من فئتين الفئة الأولى تكونت من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعددهم 83 للعام الدراسي 2004/2005 (39) مديرا و 44 مديرة ، والفئة الثانية تكونت من جميع معلمي المدارس الثانوية الأكاديمية في المحافظة وعددهم (830) 400 معلما و 430 معلمة.

أما عينة الدراسة فتألفت أيضا من فئتين تبعا لمجتمع الدراسة: الفئة الأولى : تمثلت في جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية الذين يمثلون مجتمع هذه الفئة ، والفئة الثانية تكونت من عينة 250 معلما ومعلمة بمواقع 125 معلما و 125 معلمة ، حيث شكلت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات ما نسبته 300% من مجتمع الفئة الثانية، ثم اختارها بالطريقة العشوائية ، حيث ثم اخذ ما نسبته 30% من المعلمين والمعلمات من كل مدرسة ثانوية حكومية في محافظة البلقاء وقد استخدم الباحثين أداتين للقياس.

الأداة الأولى:

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

لتحديد الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس ، حيث تم استخدام مقياس وصف السلوك القيادي والذي تكون من 39 فقرة ، وقد اقتصر على مجالين لقياس النمط القيادي لمديري المدرسة وهما:

1- الاهتمام بالفرد /2- الاهتمام بالنظام الدراسي.

الأداة الثانية:

لتحديد قدرة مديري ومديرات المدارس على اتخاذ القرار التي قام الباحث بتطويرها معتمدا على عدد من الدراسات والأدوات التي استخدمت في دراسات سابقة ، وقد اشتملت استبانة القدرة على اتخاذ القرار على 456 فقرة ، وقد احتوت هذه الأداة على ستة مجالات روعي فيها تغطية جميع جوانب عملية اتخاذ القرار المدرسي وكانت كالآتي:

- التردد في اتخاذ القرار .

- أسلوب اتخاذ القرار .

- تعارض القرار مع المصلحة الشخصية.

- التفكير في عواقب اتخاذ القرار .

- متابعة القرار بعد اتخاذه.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بالنسبة للسؤال الأول: تبين أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد .

السؤال الثاني: تبين أن هناك اختلاف لا يعتمد به إحصائيا بين وجهات نظر المديرات من جهة والمعلمين والمعلمات من جهة ثانية للأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء.

3- من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث تبين أن المتوسط الحسابي لتقدير المديرين والمديرات لقدرتهم على اتخاذ القرار كان متوسطا ، كما أن تقدير المعلمين والمعلمات لقدرتهم ومديراتهم على اتخاذ القرار كان متوسطا ، وأقل تقديرا لأنغمهم، كما أن تقدير أفراد العينة ككل لقدرتهم ومديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلاء على اتخاذ القرار كان متوسطا.

4- من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع تبين من خلال تحليل التباين الثنائي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq A$ لصالح المديرين والمديرات، أي أن تقديرات عينة المديرين والمديرات لقدرتهم على اتخاذ القرار كانت أعلى من تقديرات عينة المعلمين والمعلمات.

5- من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس تبين أن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات القدرة على اتخاذ القرار منفردة ومجموعة كانت أعلى من بعد الاهتمام بالفرد عنها من بعد الاهتمام بالنظام الرسمي ، وتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq A$ لصالح بعد الاهتمام بالفرد.

6- من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال السادس تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq A$ لتقدير أفراد العينة للنمط القيادي السائد تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم ، المؤهل العلمي.

7- من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال السابع تبين أن:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq A$ لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار في جميع المجالات تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجال التردد في اتخاذ القرار في جميع المجالات تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجال التردد في اتخاذ القرار ولصالح الإناث.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq A$ لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار في جميع المجالات تعزى لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجال " أسلوب اتخاذ القرار " حيث

تبين ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين فئة (دون الجامعي) وفئة المؤهل البكالوريوس ولصالح فئة (دون الجامعي).

ج-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq A$ لتقدير أفراد العينة للقدرة على اتخاذ القرار ككل ، تعزى لمتغير الخبرة في التعليم ولصالح الأفراد ذوي الخبرة ، أكثر من 10 سنوات كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq A$ في مجال أسلوب اتخاذ القرار ، ومجال التفكير في عواقب اتخاذ القرار تعزى لمتغير الخبرة في التعليم ولصالح الأفراد ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

د-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq A$ للقدرة على اتخاذ القرار تعزى للمؤهل التربوي، رغم أن النتائج أظهرت أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة ممن يحملون مؤهلا تربويا كان متوسطا لقدرة مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء على اتخاذ القرار.

أثبتت هذه الدراسة أهمية دراسة الأنماط القيادية باعتبارها تشكل الأسلوب والطريقة التي يتعامل بها القائد مع مرؤوسيه، وباعتبار أن اتخاذ القرار هو أفضل تعبير لسلوك القائد ونمطه القيادي ، فان نتيجة هذه الدراسة تؤكد أن القائد الذي يميل نمطه القيادي نحو الاهتمام بالفرد ، ويكون اهتمامه مركز نحو المعلمين ، يشركهم في تحديد الأهداف وصنع القرارات المرتبطة بالعمليات داخل القرار، والكشف عن مدى امتلاكه لمهارات تتعلق بالعملية وفي مقدمتها مهارات المتأثرين بالقرارات وإشراكهم في صنعها.

- **الدراسة الرابعة:** عبارة عن أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم، اجتماع التنظيمات والشغل من إعداد الطالب مولاي عبد الكريم القنبيعي والموسومة ب" أنماط السلوك و مردودية الفاعلين الإداريين: نموذج رؤساء الأقسام والمصالح الإدارية بأكاديمية جهة فاس بولمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، ظهر المهرز فاس ، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، السنة الجامعية 2009/2008.

- **حيث انطلق الباحث من التساؤلات الآتية:**

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

إلى أي حد يمكن اعتبار العوامل الإدارية محددا أساسيا للسلوك الإنساني داخل الإدارة الأكاديمية؟ وهل يمكن أن تكون العوامل الإدارية مقياسا لمردودية الفاعلين؟

بمعنى هل يمكن الاعتماد أن تكون العوامل الإدارية مقياسا لمردودية الفاعلين الإداريين؟

هذا من جهة، أما من جهة أخرى ، هل يمكن كذلك التساؤل عن مجالات أخرى أكثر حيوية في الأكاديمية مثل ، إلى أي حد يمكن تؤسس العوامل الإدارية لمناخ التنظيم العام للعوامل الإدارية؟ كما يمكن أن نتساءل حول مكونات مناخ التنظيم العام، بصيغة أخرى ، هل العوامل الإدارية وسلوك الفاعلين الإداريين يكونون المناخ العام للأكاديمية . هل يتأثر مناخ الأكاديمية بالبيئة والمحيط اللذان يتواجد فيهما؟ إضافة إلى هل يؤثر مناخ التنظيم في الفاعلين وبالتالي في سلوكهم الفردي والجماعي . أو هل يؤسس مناخ التنظيم مرجعية فكرية لدى الفاعلين ؟ وهل يمكن اعتبار الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين نسقا مفتوحا يؤثر في المحيط ويتأثر به؟ ومن خلال هذه التساؤلات قام الباحث بصياغة مجموعة من الفرضيات الرئيسية والجزئية وهي كالاتي :

الفرضية 1: - قد يكون نقص تكوين رؤساء الأقسام والمصالح سببا في ضعف مردودية الفاعلين من جراء سوء التدبير .

الفرضية 2: قد يكون عدم تكوين أو نقص تكوين الفاعلين سببا في ضعف المردودية في العمل .

الفرضية 3: قد يكون العامل العلائقي سببا في ضعف مردودية الفاعلين .

الفرضية 4: قد يكون العامل السلوكي سببا في عرقلة السير العادي للعمل مما يؤدي إلى مردودية ضعيفة .

الفرضية 5: قد يكون العامل الاقتصادي سببا في تعطيل العمل .

الفرضية 6: قد يكون العامل السيكولوجي المسؤول أو الفاعل سببا في عدم الرفع من المردودية الخدماتية .

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

الفرضية 07: قد يكون العامل الاجتماعي سببا في عرقلة المردودية لدى الفاعلين والمردودية كمتغير هي قابلة للقياس من خلال العوامل الإدارية المتمثلة في أدوات القياس (القيادة، التواصل ، الحافزية والسلطة).

وتتجلى في بعض الفروض وهي:

- يمكن أن تكون لعنصر التواصل بنوعيه (الرسمي و اللارسمي) مؤشرا على ارتفاع او تدني مستوى المردودية.

- يمكن أن تكون أنماط القيادة السائدة في الأكاديمية سببا في رفع أو تدني المردودية .

- يمكن أن تلعب الحافزية دورا رياديا في الرفع من المردودية في العمل لدى كل الفاعلين .

- يمكن أن تساعد الرقابة (درجة السلطة الممنوحة) في الرفع من مردودية الفاعلين الإداريين.

وليتناول الدراسة والتحقق من مدى صدق الفرضيات ، استخدم الباحث المنهج الوصفي ، على عينة

عشوائية بسيطة، بتوزيع مجموعة من الاستثمارات ، مع العلم أن الجمع تم بعنصر الصدفة ، وبالتالي فالعينة

كانت عرضية وليست عشوائية بسيطة ، حيث في النهاية تم استرجاع 120 استمارة (أي أن عددا من

الاستثمارات لم يتم جمعها).وفي نهاية الدراسة تم الوصول إلى مجموعة من النتائج وهي:

- يجعل عنصر القيادة من المسؤول قدوة لكل العاملين في المؤسسة، سواء المرؤوسين التابعين له

مباشرة أو المساعدين في الخط الأفقي للهيكل التنظيمي، حيث يرسم لهم الطريق الصحيح الذي يقود إلى

نجاح المؤسسة وبلوغ الأهداف المتوخاة من أحداثها ، ولن يتأتى هذا العمل الذي يحتاج إلى جهود فكري

ومعرفي إلا إذا تقود علاقة الطرفين المسؤول والمدرس) بثقة كبيرة على العموم تبقى القيادة كآلية من

آليات التدبير الإداري الحديث الذي ينحصر ويتحدد في غالب الأحيان بشخصية المسؤول الذي يمنحها قبولا

لدى المتعاونين معه أو المشغلين معه ، الأمر الذي يسهل عملية توزيع المسؤوليات عند الحاجة وتفويض

السلطة عند الضرورة والاعتماد على الاختصاصات في تسطير خطط انجاز العمل، كما تعتبر الحافزية

عنصرا يغير من طبيعة وسلوك الموظف في بيئة العمل.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

وبخصوص التواصل فإن حدوث هذه العملية مع المثقف الواعي الدارس ، ليس كالتواصل مع الإنسان العادي في بيئة العمال.

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها، قدم البحث توصية إلى الوزارة الوصية بإعادة النظر وبشكل يتماشى مع اكراهات العصرية والعولمة في أوراق وملفات الشغلية التعليمية التربوية ، وذلك من اجل وضعها في إطار الصحيح داخل المجتمع، لأنها تكون قاعدة لا باس بها من حيث العدد ، ثم أنها تشكل احد محاور نجاح وتقدم حضارة الدولية وإعطاء صورة مشرفة للأمة على الصعيد العالمي.

- **الدراسة الخامسة** فنقترب جزئيا من دراستنا، وهي عبارة عن أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التنظيمات والشغل، من إعداد الطالبة صباح أمير الدين عبد الله الحوثي ، والموسومة ب "قنوات الاتصال في المقولة الصناعية : الأهمية والممارسة في إدارة الجودة" ، نموذج مجموعة هائل سعيد انعم باليمن، الدراسة تم انجازها في إطار كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرز، فاس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، للسنة الجامعية 2007-2008. وقد هدفت الباحثة من خلال دراستها إلى ما يأتي:

- معرفة أهمية قنوات الاتصال المباشرة وغير المباشرة داخل المقاولات الصناعية.
- التعرف على الأداء الفعلي لهذه القنوات داخل المقولة الصناعية (إدارة الجودة).
- تحليل أوجه التباين والفجوة المتوقعة بين قنوات الاتصال: الأهمية والممارسة التي تشكل نظام علاقة التفاعل بين الفاعلين في إدارة الجودة العملي.
- التعرف على القنوات الاتصال المباشرة وغير مباشرة بين الأهمية النسبية وأدائها الفعلي الواقع العلمي والخصائص الديمغرافية لجميع الفاعلين في إدارة الجودة.
- الكشف عن العوائق و الاكراهات التي تعوق الاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين في إدارة الجودة.
- الخروج ببعض الطموحات والتطلعات التي من خلال صياغة فرضيتي عامتين تحتوى كل فرضية على فرضيتي إجرائيتين وفق الآتي:

- الفرضية العامة الأولى:

- إن العاملين في إدارة الجودة بمجموعة هائل سعيد انعم يغضون أهمية مرتفعة لقنوات الاتصال المباشرة وغير المباشرة.

- الفرضية الإجرائية الأولى

لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأهمية قنوات الاتصال المباشر والمتوسط النظري.

- الفرضية الإجرائية الثانية:

لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأهمية قنوات الاتصال غير المباشرة والمتوسط النظري.

- الفرضية العامة الثانية:

إن ممارسة الفاعلين في إدارة الجودة لقنوات الاتصال المباشرة وغير المباشرة ممارسة منخفضة

- الفرضية الإجرائية الأولى:

لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأهمية قنوات الاتصال المباشرة والمتوسط النظري.

- الفرضية الإجرائية الثانية:

لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأهمية قنوات الاتصال غير المباشرة والمتوسط النظري.

- الفرضية العامة الثانية:

إن ممارسة الفاعلين في إدارة الجودة لقنوات الاتصال المباشرة وغير المباشرة ممارسة منخفضة.

- الفرضية الإجرائية الأولى:

لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لممارسة قنوات الاتصال المباشرة والمتوسط النظري.

- الفرضية الإجرائية الثانية:

لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لممارسة قنوات الاتصال غير المباشرة والمتوسط النظري.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

وللتحقق من مدى صدق الفرضيات، استخدمت الباحثة مقياساً قامت ببنائه لقياس قنوات الاتصال داخل التنظيم الصناعي (إدارة الجودة) على عينة من الفاعلين في إدارة الجودة بالشركات الإنتاجية لمجموعة هائل سعيد انعم وشركاه، وعددها 138 فرداً، وهذه الشركات متمركزة في أغلبها بمدينة تعز، إذ تبلغ سبع شركات استهلاكية، في حين هناك مقاولات صناعية واحدة فقط في العاصمة صنعاء هي شركة أروي للمياه المعدنية "شملان" وبعد الدراسة الميدانية توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

بالنسبة للفرضية العامة الأولى والتي تضمنت فرضيتين إجرائيتين، تم بالنسبة للفرضية الإجرائية الأولى رفض الفرضية الإحصائية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أن متوسط الأهمية لقنوات الاتصال المباشرة أكبر من المتوسط، ومروراً إلى الفرضية الإجرائية الثانية، تم رفض الفرضية الإحصائية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أن متوسط الأهمية لقنوات الاتصال غير المباشرة أكبر من المتوسط.

وعليه فقد تم قبول الفرض الأول والذي ينص على: أن العاملين في إدارة الجودة بمجموعة هائل بن سعيد يولون أهمية مرتفعة لقنوات الاتصال المباشرة وغير المباشرة، أما بالنسبة للفرضية العامة الثانية فقد تم بالنسبة لفرضيتها الإجرائية الأولى رفض الفرضية الإحصائية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، والتي تنص على أن متوسط الممارسة لقنوات الاتصال المباشرة أقل من المتوسط.

ونفس الشيء بالنسبة للفرضية الإجرائية للفرضية الإجرائية الثانية، فقد تم رفض الفرضية الإحصائية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، والتي تنص على أن متوسط الممارسة لقنوات الاتصال غير المباشرة أقل من المتوسط.

من خلال الاطلاع على هذه الدراسة تم التعرف على جملة من المتغيرات التي تؤثر في مردودية، وفي مقدمتها القيادة كآلية من آليات التدبير الإداري وما يتعلق بها عناصر منها التواصل، اتخاذ القرار والتي اعتمدناها كمتغيرات للدراسة

إن دراسة قنوات الاتصال بالمؤسسة الصناعية وما يتعلق بها من ممارسات سمحت لنا بالتعرف أكثر على حيثيات هذه العملية، الأهمية التي يوليها الفاعلون لأشكال الاتصال (المباشرة وغير المباشرة) ، وكذا العوائق التي تعوق الاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين وهو ساعدنا في بناء أسئلة الاستبيان وكذا المقابلات ، هذه الأسئلة التي احتوت على مؤشرات رأينا أن الباحثة أهملتها عند بنائها للمقياس الذي اعتمدته في الدراسة.

7- المقاربة النظرية:

إن أي بحث سوسيولوجي لا يتم إلا في إطار نظري يسعى الباحث من خلاله إلى تحليل الظاهرة المدروسة وتفسير نتائج الدراسة ضمنها، لذا تعد المقاربة السوسيولوجية أحد الضرورات الهامة في الدراسة، وهي تختلف من موضوع لآخر حيث أن الباحث لا يختارها اعتباطاً وإنما يحددها الموضوع محل الدراسة، وعلى هذا الأساس فقد تمت دراسة الموضوع ضمن النظرية البنائية الوظيفية التي تمثل اتجاهاً يذهب إلى أن غاية المجتمع هو الحفاظ على النظام لاجتماعي وتأكيد ثباته النسبي و استمراريته ، وبالمثل يكون هدف كل مكونات البناء ، وكذلك الطريقة التي ترتب وتنظم بها هذه المكونات، وهو تحقيق النظام والتوازن الاجتماعيين وتعتبر البنائية الوظيفية التنظيم نسق من الأفعال المحددة والمنظمة ويتكون هذا النسق من مجموعة من المتغيرات المترابطة بنائياً والمتساندة وظيفياً. ومن رواد التحليل البنائي الوظيفي تالكوت بارسونز الذي ينظر للأفراد على اعتبار أنهم يقومون بالاختيار بمعنى المفاضلة بين أهداف مختلفة ووسائل تحقيق تلك الأهداف ولا يتصرف الأفراد من غير دوافع وتوجيهات، لذلك يمكن أن نجد اختيارات عاطفية وغير منطقية في بدائلها ولا بد من الأخذ في الاعتبار تأثير اتجاهات القيمة المنبثقة من المجتمع وعليه تصبح الثقافة أو روح المجتمع من الظواهر التي لها وحدتها الداخلية المتماسكة بحيث توجه تصرفات الأفراد وتحدد أنماط أفعالهم¹.

¹ - راجع كعباش، الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007، ص104

وفي هذا السياق وفي ظل دراستنا لموضوع القيادة وإشكالية التسيير بالمؤسسة التربوية، وباعتبار أن المؤسسة التعليمية نسق فرعي من النسق التعليمي ككل وهي كذلك تضم أنساقا فرعية بداخلها، فإنها تهدف إلى تحقيق التوازن والاستقرار لهذه النسق من خلال مجموعة من العمليات التي تحتاج إلى شحذ الموارد المادية والبشرية اللازمة لها من أجل أن تعمل متكاملة لتحقيق متطلبات النسق، ومن هذه العمليات الاتصال الذي تتم من خلاله كل الوظائف الإدارية للمؤسسة ومنها وظيفة التوجيه، من أجل دفع الأفراد لتقديم الأداء الأفضل، ومساعدتهم على حل مشاكلهم وبناء علاقات سمتها التعاون والانسجام، ومما يؤدي إليه التوجيه دفع الأفراد إلى المشاركة في صنع القرار التي تعتبر محصلة لجهود عدد من الأفراد وليست وليدة جهد فرد واحد مهما كان موقعه في الهيكل التنظيمي للمؤسسة، حيث من خلال عملية التوجيه وصنع القرار يمكن التعرف على النمط القيادي بالمؤسسة التعليمية وارتباطه بالنسق الكلي، ولما كان الأداء هو ما تصبو إليه أي مؤسسة وأحد مؤشرات نجاحها، فإنه يرتبط بمجموعة من الممارسات التنظيمية، حيث أن تكامل هذه العمليات من اتصال وتوجيه ومشاركة في صنع القرار والممارسات التنظيمية عامة من شأنه تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وخفض التوتر بها وخلق ولاء الأفراد لها .

8- منهج الدراسة:

تحتاج أي دراسة إلى منهج تقوم على تتبعه، حيث يمثل المنهج « طريقة موضوعية يتبعها الباحث في الدراسة لتتبع ظاهرة من الظواهر أو مشكلة أو حالة يقصد تشخيصها ووصفها وصفا دقيقا وتحديد أبعادها بشكل شامل يجعل من السهل التعرف عليها وتمييزها»¹ والمناهج تختلف باختلاف مشكلات البحث، لذا اقتضت الدراسة إتباع المنهج الوصفي.

حيث يقوم المنهج على وصف ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسبابها و العوامل التي تتحكم فيها واستخلاص النتائج وتعميمها، ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة وذلك من خلال تجميع البيانات وتحليلها.

¹ - حسن الساعاتي، تصميم البحوث الاجتماعية، نسق منهجي جديد، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1982، ص139

وقد تم توظيف هذا المنهج في إبراز عناصر الموضوع وتحليلها وتبيان مختلف المتغيرات المعتمدة في الفرضيات من خلال جمع المعطيات وتحليل البيانات التي بواسطتها يتم تأكيد أو نفي فرضيات البحث.

9- أدوات الدراسة:

من أجل اختبار الفرضيات والتحقق منها ميدانيا لابد من استخدام مجموعة من الأدوات سواء كانت متعلقة بجمع البيانات أو عرضها وتحليلها، وفي دراستنا استخدمنا الأدوات الآتية :

9-1- أدوات جمع البيانات:

- **الاستبيان:** يعتبر الاستبيان إحدى أدوات الحصول على المعلومات والحقائق المرتبطة بواقع معين تستهدف دراسته، ويعرف الاستبيان على أنه : «مجموعة من الأسئلة المرتبطة بموضوع معين والمزودة بالإجابات والأراء المحتملة، أو بفرغ للإجابة ويطلب من المجيب عليها الإشارة إلى ما يعتقد أنه الإجابة الصحيحة أو ما يراه مهما»¹.

وقد اعتمدنا في دراستنا على استبيان تضمن مجموعة من الأسئلة عددها متوزعة بين أسئلة مغلقة ومفتوحة ونصف مفتوحة.

- **المقابلة:** هي أداة من أدوات البحث تستخدم في جمع البيانات التي تمكن الباحث من الإجابة على تساؤلات البحث أو اختبار الفرضيات وتعتمد على مقابلة الباحث للمبحوث وجها لوجه في الغالب حيث يطرح الباحث عددا من الأسئلة على المبحوث للإجابة عنها.

وقد استخدمنا في دراستنا **المقابلة الرسمية غير المقننة** والتي تتصف بعدم وجود قائمة أسئلة محددة، بل تعتمد على خطوط عرض موضوع المقابلة، والتي تتيح للباحث حرية طرح الأسئلة في إطار المقابلة، وتم استخدامها مع أفراد مجتمع البحث خلال الدراسة الاستطلاعية من أجل التعرف عن كثب عن موضوع

¹ - محمد الصاوي، محمد مبارك، البحث العلمي: أسسه وطريقته كتابته، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 1992، ص30

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

الدراسة والمتغيرات المتعلقة به، كما تم استخدامها مع القيادة المدرسية متمثلة في المدير ومعاونيه المباشرين بعد تفرغ بيانات الاستبيان ، حيث توزعت الأسئلة على محاور خاصة بمتغيرات الدراسة وهي:

- محور خاص بالاتصال والتوجيه.

- محور خاص بصنع واتخاذ القرار.

- محور خاص بالأداء.

9-2- أدوات عرض وتحليل البيانات:

تمثلت أدوات العرض في الجداول البسيطة من أجل التعرف على خصائص العينة من حيث الجنس، السن، المستوى التعليمي، الأقدمية في العمل، والجداول المركبة التي تم استخدامها لعرض بيانات مؤشرات فرضيات الدراسة.

وفي ما يخص التحليل تم الاستعانة بأدوات التحليل الكمي والكيفي والتي تسمح بحصر المعلومات المتحصل عليها، وإظهارها في شكلها الكمي في صورة أرقام ونسب مئوية، واستنتاجها والتعليق عليها وتفسير نتائجها للوصول إلى استنتاجات.

10- المعاينة:

عندما يصعب على الباحث دراسة كل وحدات المجتمع الأصلي يلجأ إلى دراسة جزء منه والذي يتمثل في العينة حيث يتم حصر كل مجتمع الدراسة في تمثيل مصغر.

وتعرف العينة على أنها: «ذلك الجزء المستخدم والمختار للدراسة والذي يستغل من أجل الحكم على الكل، فهي جزء من المجتمع الكلي» وقد اعتمدنا في دراستنا على عينتين : عينة خاصة بالقيادة المدرسية وتم استخدام المقابلة معها من أجل جمع البيانات، وعينة خاصة بالفئة التنفيذية في المدارس الثانوية وتم جمع

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

البيانات منها باستخدام الاستبيان، حيث تم اختيار سبع مدارس ثانوية من أصل واحد وأربعين ثانوية تابعة لمديرية التربية لولاية البليدة بأخذ نسبة 6/1 منها وفق العملية الآتية: $41 \times \frac{6}{1} = 6.83 = 7$

العينة الخاصة بالإدارة المدرسية:

وتم اختيارها بالاعتماد على عينة الحصر الشامل والتي تسمح بالحصول على كل مفردات مجتمع البحث والتي تتمثل في القائمين على رأس الإدارة المدرسية وهم مديري الثانويات، نواب المديرين للدراسات، مستشاري التربية، حيث أن بعض الثانويات لا يوجد بها نائب المدير للدراسات ليكون العدد الكلي لأفراد العينة 16مبحوثا.

أ- العينة الخاصة بالفئة التنفيذية:

بالنسبة لفئة الأساتذة: فقد تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة التي تعطي نفس احتمال الظهور لكل مفردات مجتمع البحث، وذلك بأخذ نسبة 3/1 من المجتمع الكلي الذي يضم 432 أستاذا وفق العملية الآتية:

$$432 \times \frac{3}{1} = 144.$$

لتبلغ بذلك عينة الأساتذة 144 مبحوثا، تم توزيع استمارات البحث عليهم، لكن تم جمع 139 استمارة. أما عينة مساعدي التربية والإداريين فإنه تم اعتماد عينة المسح الشامل بأخذ كل مفردات مجتمع البحث نظرا لقلّة عددهم، لتبلغ عينة مساعدي التربية 43 مبحوثا، وعينة الإداريين 41 مبحوثا .

11- مجالات الدراسة:

إن أي دراسة يتم إجراؤها في مجال زمني ومكاني معين، ويتمثل هذان المجالين في دراستنا في ما يلي:

11-1- المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة بسبع ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية البليدة وفق ما يلي :

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

-ثانوية يوسف بولخروف التابعة لبلدية شفة، دائرة موزاية والتي تأسست بقرار إنشاء صادر بتاريخ 1998/09/01 والتي تضم 1303 تلميذا موزعين على 38 فوجا دراسيا يؤطّرهم 77 أستاذا و مع فريق عمل يضم 41 إداريا وعاملا مهنيا.

-ثانوية عمر ملاك التابعة لبلدية أولاد يعيش، دائرة أولاد يعيش، والتي تأسست سنة 1997، والتي يعمل بها 69 أستاذا و 41 إداريا وعاملا مهنيا.

-ثانوية ابن خلدون التابعة لبلدية بوينان دائرة بوينان، والتي تأسست سنة 1997، والتي تضم فريق عمل متكون من 53 أستاذا و 34 إداريا وعاملا مهنيا.

-ثانوية الحساينية التابعة لبلدية بوينان، دائرة بوينان، والتي تأسست سنة 1999. وتضم فريق عمل متكون من 31 أستاذا و 30 إداريا وعاملا مهنيا

-ثانوية الطيب العقبي التابعة لبلدية بوقرة، دائرة بوقرة ، والتي تأسست سنة 1983 ، وتضم فريق عمل متكون من 76 أستاذا و 39 إداريا وعاملا مهنيا.

-ثانوية ابن جني التابعة لبلدية بوقرة، دائرة بوقرة، والتي تأسست سنة 1983، وتضم فريق عمل متكون من 76 أستاذا، و 41 عاملا إداريا ومهنيا.

-ثانوية ابن باديس التابعة لبلدية الأربعاء، دائرة الأربعاء، والتي تأسست سنة 2005 ، والتي تضم فريق عمل متكون من 50 أستاذا و 30 إداريا وعاملا مهنيا.

- المجال الزمني:

تم إجراء الدراسة على فترتين : الفترة الأولى وهي فترة الدراسة الاستطلاعية من أجل التعرف على حيثيات الموضوع في واقع المدرسة الثانوية ودامت من شهر أفريل إلى نهاية شهر ماي من السنة الدراسية 2012/2013، حيث سمحت هذه الفترة بالكشف عن المتغيرات المرتبطة بموضوع الدراسة، والتي تمت صياغتها في شكل تساؤلات وفرضيات ومن ثم بناء الاستبيان، أما الفترة الثانية وهي فترة

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

الدراسة النهائية فقد امتدت من شهر أكتوبر إلى شهر مارس من السنة الدراسية 2013/2014 وتم فيها توزيع الاستبيان على عينة الدراسة، واسترجاعه، حيث تم الاستعانة بإجابات المبحوثين من أجل بناء المقابلة وإجرائها مع القيادة المدرسية.

12- صعوبات الدراسة: من الصعوبات التي واجهتنا في دراستنا نذكر:

- صعوبة تطبيق الدراسة في مؤسسة تعليمية حيث يصعب الفصل بين ما هو إداري وما هو تربوي وحيث ترتبط الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية وبالإدارة التربوية في ظل مركزية كبيرة جدا.
- صعوبة إجراء المقابلات فبعض المديرين وافقوا على إجراء الدراسة بشرط ألا يكونوا ضمن العينة حتى أن واحدا منهم قال لي # غير هذا لي ما تفكرش فيه#، حيث أظهروا تخوفا كبيرا من الموضوع وبعضهم وافق على مضمض وكان بين الفينة والأخرى يسأل هل أنت تشتغلين بالصحافة.
- صعوبة استرجاع الاستمارات خاصة من قبل فئة الأساتذة فكانوا يتحججون بنسيانها أو عدم ملئها كاملة نظرا لضيق وقتهم، وهو ما ضيع لنا الوقت الكثير.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

تمهيد:

وجدت الإدارة منذ أن وجد الإنسان على الأرض، فتنظيمه لحياته نوع من أنواع الإدارة ولكنها تختلف اليوم عما كان تعنيه في الماضي، حيث أن أهميتها تزداد بزيادة مجالات النشاط البشرية واتساعها من ناحية، واتجاهها نحو مزيد من التخصص والتنوع من ناحية أخرى، ومن هذه المجالات المدرسة، التي تعد إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تسهم في تربية الإنسان، ومساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته إلى أقصى درجة ممكنة من النمو وفقا لاستعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته مع توجيه هذا النمو وجهة اجتماعية، ومن ثم جاءت الحاجة للإدارة المدرسية لكونها المسؤولة عن متابعة ذلك البناء لتوصله إلى ما يتمناه المجتمع، فالمدرسة تحتاج إلى من يديرها ويتابع أعمالها، ويوجه العاملين فيها ويشرف عليهم وينسق جهودهم ويعمل على تحسين أدائهم من أجل تحقيق الأهداف المرسومة لهذه المؤسسة، من هنا يمكن الحكم على أهمية المركز الذي يتبوؤه المدير وهو مركز يمثل دون أدنى شك حجر الأساس والعامل الأول الذي تركز عليه العملية التربوية والإدارية، فالمدرسة بلا مدير أشبه بالجماعة التي تفقد قائدها، فتغدو مرتعا للفوضى والتجاوزات، وفي ضوء الفكر الإداري الحديث، يتعين على المدير أن يؤدي دوره قائدا ومشرفا، وأن يوظف مفهوم القيادة لتنعكس آثارها على هيئة المدرسة والمجتمع، وأن تكون لديه خلفية علمية واسعة بأساسيات الإدارة وبطرق تطوير القوى البشرية والأنشطة التعليمية والأسس التي تبنى عليها العلاقات الإنسانية، لذا جاء هذا الفصل كأحد فصول الدراسة للتطرق إلى الإدارة المدرسية والذي اشتمل على مجموعة من المباحث، مبحث خاص بمفهوم الإدارة المدرسية و مبحث متعلق بوظائفها، يليه مبحث خاص بالنماذج الفكرية للإدارة، ثم مبحث خاص بمدير المؤسسة التربوية ومعاونيه الرئيسيين.

1- مفهوم الإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية فرعاً من فروع الإدارة التعليمية، وتهدف إلى تنظيم الأعمال المختلفة التي يمارسها عدد من العاملين في المدرسة، من أجل تحقيق هدف معين بأقل جهد وأسرع وقت وأفضل نتيجة، وقد تغيرت أهدافها واتسع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة سيراً رتيباً وفق قواعد وتعليمات معينة تقتصر على العناية بالنواحي الإدارية، بل أصبحت تعنى بالجوانب الفنية، وبكل ما يتصل بالمتعلمين والمعلمين، وبالمناهج وطرق التدريس والنشاط المدرسي والإشراف الفني وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وغير ذلك من النواحي التي تتصل بالعملية التربوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ويواجه تطور التعليم وتحديثه في الوقت الحاضر الكثير من التحديات والمتطلبات ومن أهمها وجود إدارة مدرسية علمية حديثة متمثلة في مدير المؤسسة، الذي يمثل سلوكه القيادي عنصراً حيوياً في إدارة وتنظيم مدرسته ومن ثم تتوقف عليه فاعليتها وكفاءتها، لذا سوف نتطرق من خلال مفهوم الإدارة المدرسية إلى التعريف بالإدارة المدرسية ثم علاقتها بالإدارة التربوية والتعليمية.

1-1- تعريف الإدارة المدرسية:

الإدارة هي مصدر الفعل أدار، وأدار الشيء أي حركه والحركة تعني الدفع، والدفع يحتاج إلى معرفة كنه الحركة واتجاهها ومدى الطاقة اللازمة لنجاح عملية الدفع، والوقت اللازم لاكتمال الدورة، ولضمان قوة دفع منتظمة ينبغي معرفة سيرورة الدورة وآليات سلسلة التواصل بين القطع والأجزاء المكونة لها لضمان إدارة الفعل بانتظام وتتابع واتساق، من هنا انبثق مفهوم الإدارة الذي يعني تنسيق نشاطات الجماعات والأفراد لتحقيق هدف مميز، فالإدارة إذن هي طاقة بشرية وجهد إنساني متكامل ومتبادل مبني على المعرفة والتنظيم.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

وتختلف الإدارة باختلاف مبانيها، فهناك إدارة الصناعة وإدارة الحكومة وإدارة التعليم وإدارة الأعمال وإدارة المؤسسات وغيرها من الميادين، ولكل ميدان أسلوبه في معالجة وتناول مشاكله الخاصة، ومن هنا فقد تعددت تعاريف الإدارة بتعدد وجهات النظر التي بحثت فيها، فتعرف على أنها « جميع العمليات التي من شأنها تنفيذ السياسة العامة وتحقيق أهدافها»¹ كما تعرف بأنها "عملية تنظيم وتحليل وإدارة القوى البشرية والمادية لتحقيق الأهداف والمشاريع التي أعدتها السلطة الوصية"² وعملية تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة مجهوداتهم"³ .

وهذه التعاريف تظهر بوضوح الخصائص العامة للإدارة وهي :

الأهداف: وتقضي أن تكون هناك أهداف محددة للأنشطة المختلفة المنوي تحقيقها.

التنظيم : ويشمل الإعداد المسبق لتحديد الكفاءات المطلوبة من العنصر البشري ورأس المال والهيكل التنظيمي للمنظمة، وغيرها من النشاطات المتعلقة بعناصر العملية الإدارية.

الإنسانية: وقوامها الكشف عن واقع الأفراد وحاجاتهم وتحسس مشاعرهم وتحديد أساليب معاملتهم بشكل ديمقراطي.

الاجتماعية : وتتعلق بتحديد التعاون بين المجموعات العاملة ودعم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف المنظمة والأفراد⁴.

1-2- الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التعليمية والتربوية:

وحيث أن دراستنا تتدرج في إطار إدارة التعليم، فلا بد من تحديد مدلول الإدارة التعليمية والتربوية والمدرسية، والتي يحدث الخلط بينها نتيجة النقل عن المصطلح الأجنبي (éducation) الذي ترجم إلى العربية بمعنى التربية حيناً، والتعليم أحياناً أخرى.

1- احسن لبصير، مرجع سابق، ص118.

2- محمد محمد الهادي، الإدارة العلمية، دار المريخ، الرياض، 1989، ص19.

3- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص16.

4- هاني عبد الرحمن صالح الطويل، الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق، دار وائل للنشر، عمان، 1990، ص39.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

وقد أدى هذا إلى ترجمة المصطلح (éducative administration) إلى الإدارة التربوية تارة والإدارة التعليمية تارة أخرى، على أنهما يعنيان شيئاً واحداً غير أن الذين يفضلون استخدام مصطلح (الإدارة التربوية) يريدون التماشي مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة (تربية) على كلمة (تعليم) على اعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الشاملة، وبهذا تصبح كلمة الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية، رغم أن الإدارة التربوية تريد التركيز على مفهوم التربية لا التعليم وتعتبر الإدارة التعليمية أكثر تحديداً ووضوحاً من حيث المعالجة العلمية، أما بالنسبة للإدارة المدرسية فالأمر أكثر يسراً ذلك أن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من مهام وأنشطة من أجل تحقيق رسالة التربية.

الإدارة التربوية: هي مجموع العمليات والإجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم معين للاتجاه بالطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعية، وتعمل على تحقيقها في إطار التنظيم التربوي الشامل وعلاقاته بالمجتمع¹.

الإدارة التعليمية: هي الهيمنة العامة على شؤون التعليم بالدولة بقطاعاته المختلفة وممارسته بأسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه²، حيث يرأسها وزير التربية ومهمته تنسيق سياسة التربية والتعليم مع السياسة العامة للدولة والإشراف على تنفيذ السياسة القومية للتعليم بطريق مباشرة من خلال أجهزته الإشرافية والقيادات الإدارية والهيئات الفنية التابعة لها³، ويمكن النظر إلى الإدارة التعليمية من خلال العمليات الإجرائية التي تسير فيها فنقول مثلاً أن الإدارة تعني تحديد الأهداف كخطوة أولى يترتب عليها تحديد الوظائف التي تحقق هذه الأهداف، يلي ذلك اختيار الأفراد الذي يتولون القيام بهذه الوظائف، وهذه الخطوات الثلاث وهي تحديد الأهداف وتحديد الوظائف واختيار الأفراد تنتظم في إطار عام

1- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص17.

2- محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتاب، الإسكندرية، 1979، ص11.

3- أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية، مكتبة المعارف الحديثة، مصر 1999، ص6.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

من العلاقات التنظيمية التي تحكمها وتوجهها وتنسق بينها، وتهدف الإدارة التعليمية إلى تحقيق الأغراض التربوية ومن ثم فهي تعنى بالممارسة وبالطريقة التي توضع بها هذه الأغراض موضع التنفيذ، وبالعناصر البشرية من معلمين ومستخدمين وتلاميذ وبالعناصر المادية من أبنية وتجهيزات وأدوات وأموال.

الإدارة المدرسية: هي الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة، وهذا يعني أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقديم التعليم فيها¹ ويقوم على رأس الإدارة المدرسية مدير المدرسة ومسؤوليته توجيه المدرسة والأساتذة والفريق الإداري، ومدير المدرسة ليس مطلق اليدين في مدرسته، وإنما هو مقيد بالإدارة التعليمية التي يخضع لها ويتصرف وفق ما تراه.

ومن هنا وعلى المستوى الإجرائي يتحدد مستوى الإدارة المدرسية على مستوى المدرسة فقط، وبهذا تصبح جزءاً من الإدارة التعليمية وعلاقتها بها هي علاقة الخاص بالعام.

2-وظائف الإدارة المدرسية:

تعتبر وظائف الإدارة المكونات الأساسية للعملية الإدارية بمختلف أبعادها ومستوياتها، والغرض الأساسي من الإدارة هو تحقيق أهداف معينة عن طريق تنفيذ الأعمال، وتحقيق أفضل النتائج بأكفأ الطرق من خلال أقل جهد بشري ممكن، ونتيجة للبحوث والدراسات المتواصلة في العملية الإدارية تم تحديد وظائف الإدارة، وقد أجملها فايول (H.FAYOL) في خمسة وظائف:

التخطيط، التنظيم، الأوامر، التنسيق، الرقابة.²

أما لوثر جوليكن (L.GILCK) فقد ذكر سبعة وظائف للإدارة هي:

1-نفس المرجع، نفس الصفحة.

H.fayol, administration industrielle et generale, ENAG, 1990, P 07-2

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

التخطيط، التنظيم، العاملون، التوجيه، التنسيق، التقويم، الميزانية¹

بينما ذهبت معظم البحوث والدراسات إلى تحديد أربع وظائف للعملية الإدارية وهي: التخطيط، التنظيم التوجيه، الرقابة، والتي يمكن توضيحها على النحو الآتي:

2-1- التخطيط :

ويقصد به "تلك العملية المقصودة المبنية على أساس من الدراسة العلمية والتفكير والتدبير والتي تهدف للوصول إلى تحقيق أهداف تنموية معينة سبق تحديدها في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانية الحاضر"² كما يعرف بأنه "سعي متصل مستمر يحكمه العقل والعلم في تحليل مشكلات المجتمع واصطناع الوسائل اللازمة لمعالجتها بغية الوصول إلى أقصى درجات الكفاءة والتنظيم في إطار عام من العلاقات التنظيمية التي تحكمها وتوجهها وتتسق بينها الجهود المبذولة"³، ومنه فالتخطيط هو رسم طريق الوصول إلى الغاية

المراد تحقيقها حيث يتطلب مجموعة من الخطوات والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

- تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها بالجهد الجماعي بأقل التكاليف الممكنة.
- رسم السياسات بمجموعة القواعد التي ترشد الأفراد لقيامهم بالأعمال.
- التنبؤ بما ستكون عليه الأحوال في المستقبل وتقدير احتياجات العمل من القوة المادية والبشرية وتسجيل ذلك في كشوف تسمى الميزانيات التقديرية.

- إقرار الإجراءات (الخطوات) التفصيلية التي تتبع في تنفيذ مختلف الأعمال.

- وضع برامج زمنية تبين الأعمال المطلوب القيام بها⁴.

3-محمد محمد عبد الهادي، مرجع سابق، ص19.

2-عرفات عبد العزيز سليمان، بيومي محمد ضحاوي، الإدارة التربوية الحديثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1998، ص144.

3- محمود عبد القادر قراقرة، نحو إدارة تربوية واعية، دار الفكر العربي، بيروت، 1993، ص23.

4-Roald F Campbell, Russel T Gregg, administration behavoir in education, New York, Haper and brother publishers , 1957 ,p281.

التخطيط والعملية التربوية:

وهنا يطرح التساؤلات آتي: هل تحتاج العملية التربوية للتخطيط؟

إن مجال التربية والتعليم من أشد المجالات الحيوية حاجة إلى التخطيط، فهو مجال يتعلق بحياة الإنسان وتنظيم معارفه و ثقافته وتزويده بالمعلومات والمهارات، وتهيئة فرص التعليم أمامه، ومن أجل هذا ينبغي أن يعد التخطيط بما يتلاءم و طبيعة العملية التربوية في ضوء ظروف المجتمع وواقع الرؤية المستقبلية لمتطلبات الحياة فيه، كما يعد التخطيط الوظيفة الأساسية لمدير المدرسة التي تسبق جميع الوظائف الأخرى وتشكل القاعدة والمنطلق الأساس لها، كما تعتبر القدرة على التخطيط من الكفايات التعليمية التي يجب أن يمتلكها مدير لمدرسة.

-مفهوم التخطيط المدرسي:

هو تخطيط لوسائل التربية في ضوء الأهداف الموضوعة مع التغلب على المشكلات بالأساليب العلمية ورغبة في تحقيق غايات المجتمع، وبالمقابل فإن التخطيط التعليمي هو العملية المتصلة والمنظمة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ التربية وطرقها، وعلوم الإدارة و الاقتصاد والمالية بغية حصول التلاميذ على تعليم كاف ذو أهداف واضحة، وعلى مراحل محددة تحديدا تاما¹.

ومن أجل ذلك يعد التخطيط المدرسي ضمن الإطار الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع .

-شروط التخطيط المدرسي السليم:

لكي يكون التخطيط المدرسي سليما، يؤدي غايته في تنمية المجتمع ينبغي أن تتوفر فيه شروط هامة في مقدمتها :

1-عرفات عبد العزيز سليمان، بيومي محمد ضحاوي، مرجع سابق، ص145.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

أ-**الشمول:** ويعني أن يشمل التخطيط مستويات العمل بقطاعاته المختلفة، والوقوف على مقوماته و إمكانياته البشرية والمادية، وما قد يشوبه من مشكلات، ثم مدى ارتباط قطاع بالآخر وتأثره به أو تأثيره عليه، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بجانب على حساب جانب آخر.¹

ب-**التكامل:** أي وجود تكامل بين جوانب التخطيط ونواحيه في المجالات المختلفة، بحيث يؤدي إلى تحقيق الغايات والأهداف²، فمثلاً: التعليم العام قد لا يؤدي الغاية منه تماماً إذا لم تعد له متطلبات إحداثه من أبنية وتجهيزات مناسبة ومعلمين وإدارة ناجحة.... إلخ والتعليم التقني قد لا يوتي ثماره إذا لم تتوفر له الإمكانيات المادية والتقنيات الحديثة وما يتمخض عنه الفكر البشري المتطور وما أوجدته المستحدثات العصرية وكذلك القوة البشرية الملائمة لتنفيذه.

ج-**المرونة:** أي أن يتسم التخطيط بالمرونة التي تسمح بمراعاة الظروف، وما قد يطرأ عند التنفيذ و ما يستجد من أمور تحول دون التنفيذ أو تعترض مساره، ومن ثم تقتضي الحاجة إعادة النظر وإجراء تعديل أو تغيير يحقق الغاية المرجوة³، فالتغير الدائم في البيئة الخارجية (التطورات المالية والتكنولوجية....) وعدم دقة التوقعات يدعوان إلى ضرورة توفر عامل المرونة في التخطيط.

د-**المتابعة والتقويم:** وهذا يعني الوقوف على ما يتحقق من التخطيط ومعرفة نواحي القوة والضعف والتقدم والقصور وأسباب ذلك، الأمر الذي يدفع بالتخطيط إلى الاتجاه السليم .

-مجالات العمل في التخطيط المدرسي:

تتنوع مجالات العمل في العملية التربوية وتنشعب ولكنها تتربط فيما بينها وتتكامل لكي تحقق الغاية منها ذلك أن المهمة الأساسية للتخطيط التربوي هي إعداد الإنسان المواطن لخدمة نفسه و مجتمعه و الإسهام في دفع عجلة التقدم إلى الأمام، ومن أجل ذلك تتركز محاور التخطيط التربوي في المدرسة

2- نفس المرجع، ص 148.

2- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص 209.

3- محمد حسن رسمي، أساسيات الإدارة التربوية، ط1، دار الوفاء، الاسكندرية، 2004، ص 96.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

باعتبارها مركز إشعاع في البيئة وإحدى القوى المعلمة في المجتمع، والتي تتبلور فيها فلسفته و تطلعاته، حيث يجب اتساق التشريعات التعليمية والقوانين واللوائح المنظمة للتعليم مع اتجاهات المجتمع، ومتطلبات الحياة فيه وتطورها وتوفر الأبنية المدرسية الصالحة من حيث الموقع والتصميم والمرافق والشروط الصحية والتجهيزات التربوية التي تتناسب مع كل مرحلة تعليمية، وإعداد تقارير سنوية عن مدى صلاحيتها أو ما تحتاجه من إصلاح أو مدى الاستغناء عنها.

- تقويم الخطة المدرسية:

يفترض أن يقوم مدير المدرسة بتقويم خطته المدرسية، حيث أن هذا التقويم هو تقويم للعمل الإشرافي الإداري في مدرسته وعليه أن يراعي مشاركة كل من كان له دور في وضع الخطة وكل من تأثر بها¹ يضاف إلى ذلك ضرورة توقف المدير في نهاية الفترة الزمنية المحددة للخطة لمعرفة ما تم إنجازه و مدى فعالية هذه الإنجازات وانعكاساتها على العملية التعليمية التعلمية، ويتضمن مثل هذا التقويم الختامي العناصر الآتية:

- ✓ الأهداف: من حيث أهميتها، مدى تحقيقها، ملاءمتها للفئات الموجهة لها والتي استخدمت معها.
- ✓ الأساليب والأنشطة: من حيث ملاءمتها للأهداف، فعاليتها، تناسبها مع الإمكانيات، مدى القدرة على استخدامها ضمن الظروف المتاحة، مدى الالتزام بالزمن المحدد لكل نشاط.
- ✓ أساليب تقويم الأهداف: من حيث قدرتها في الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التي استخدمت الخطة من أجلها، ومدى إمكانية تطبيقها في الواقع المدرسي.

¹ - محمد علي حافظ، التخطيط للتربية والتعليم، دار وائل، عمان، 1990، ص102.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

✓ الأدوار المختلفة للأطراف المشاركة بالعملية: المدير، المعلمون، المتعلمون، أولياء الأمور، الإدارة التربوية.

ويتم تقويم دور كل فئة من هذه الفئات من حيث:

- مدى قيامها بالدور المسند إليها.

- أثرها في تسهيل تطبيق الخطة.

- مدى رضاها عن الخطة وأدوارها فيها.

كما يتم التقويم عن طريق:

أ-التقويم الذاتي:وفيه يعطى مدير المدرسة فرصة موضوعية لمراجعة جميع نشاطاته و ممارساته التربوية بحرية، بحيث يقف على نواحي القوة والضعف فيعزز الإيجابيات ويعدل السلبيات، ومن الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المدير في تقويم خطته -:الملاحظة المكتوبة، الإستماتات، المنتجات المادية للمعلمين والمتعلمين التي تشمل الإختبارات، نتائج التحصيل الدراسي، التقارير والأبحاث.

ب-التقويم الخارجي: ويشمل ملاحظات الزائرين من خلال زيارات المشرفين التربويين ورؤساء الأقسام للمدارس، وتقارير تقييم الأداء الإداري الذي يعبأ في نهاية كل سنة عن كل مدرسة¹.

2-2-التنظيم:

يمثل التنظيم العمود الفقري للمنظمة أياً كان نوعها، حيث يعتبر وسيلة لتحقيق أهدافها بكفاءة عن طريق تنسيق جهود العاملين بالمنظمة وتوحيد اتجاهاتهم وتوضيح مسؤولية كل عضو تجاه نفسه ورفاق عمله، وذلك لتلافي التناقض والتضارب والازدواج بالأداء والذي قد يؤدي إلى فشل المنظمة.

ويمكن تعريف التنظيم على أنه "عملية حصر الواجبات اللازمة لتحقيق الهدف وتقسيمها إلى اختصاصات للإدارات والأفراد وتحديد وتوزيع السلطة والمسؤولية، وإنشاء علاقات بغرض تمكين مجموعة من الأفراد

¹اجودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص ص 214-214.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

من العمل معا في انسجام وبأكثر كفاية لتحقيق هدف مشترك"¹، ومن ثم فالتنظيم المدرسي هو الإطار أو الهيكل العام الذي يشمل العمل المدرسي ويحدد مساره من توزيع للمسؤوليات وتحديد للاختصاصات، عن طريق ما ترضيه المدرسة من التنظيمات والتراتب لتحقيق أهداف العملية في ضوء ما لديها من قوانين ولوائح، ويشمل التنظيم ما يلي:

-**تقسيم العمل**: أي تقسيم وجوه النشاط إلى مجموعة من الواجبات المتجانسة التي يستطيع شخص واحد القيام بمجموعة منها بغرض تحديد المسؤولية عن كل مجموعة من الواجبات.

-**تحديد السلطات**: أي إعطاء السلطة الملائمة للقيام بهذه الواجبات وربط المستويات الإدارية بعضها ببعض من الناحيتين الأفقية والرأسية بقصد تنسيق المجهود الجماعي.

-**تنمية الهيئة الإدارية**: أي وضع الإداريين المسؤولين عن الوحدات الإدارية كل في منصبه الملائم، وما يتطلبه ذلك من تعيين وتدريب وترقية ونقل وفصل.²

إن العمل المدرسي متعدد الجوانب، منه ما يتصل بالناحية الإدارية ومنه ما يتصل بالناحية التقنية، وإدارة المدرسة تمارس عملها وتشرف عليه من خلال قيامها بإعداده في صورة تنظيمات أو مجالات إجرائية تيسر لها تنفيذه و متابعتها، وهذه التنظيمات تخضع للتخطيط قبل تنفيذها، ومن أهمها :

✓ المجالس المدرسية.

✓ الجداول الدراسية

✓ السجلات المدرسية

✓ خريطة التنظيم المدرسي.

¹ Harold Koontz, Cyril Odonnell, principles of management , New York, McGraw Hill, 1955, p294.

² - محمود عبد القادر قراقزة، مرجع سابق، ص18.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

وقبل الحديث عن تلك التنظيمات والتي سنتطرق لها بالتفصيل في المبحث الخاص بمدير المدرسة، نشير إلى أنه من مستلزمات العمل المدرسي أن تعد إدارة المدرسة تخطيطاً شاملاً لسياسة العمل في العام الدراسي والتي تتضمن:

- ✓ سياسة قبول التلاميذ في العام الدراسي من حيث إعدادهم وشروط التحاقهم بالمدرسة.
- ✓ أعضاء الهيئة التدريسية من حيث تخصصاتهم وأعدادهم اللازمة للعمل المدرسي بالإضافة إلى الجدد منهم والذين ينتظر انضمامهم إلى المدرسة.
- ✓ سياسة المدرسة بالنسبة للاختبارات الشهرية أو الفصلية وامتحانات نهاية المرحلة الدراسية.
- ✓ النظام المدرسي المطلوب إتباعه أثناء العام الدراسي، وما يشمل من سياسة معاملة التلاميذ وتأديبهم و غير ذلك.
- ✓ مدى استيعاب المبنى المدرسي للتلاميذ الجدد منهم والمقيدين بالمدرسة، وحالة المبنى ومدى صلاحيته وكفايته.
- ✓ الجهاز الإداري اللازم للعمل المدرسي والمستخدمين والعمال اللازمين للعمل.
- ✓ النواحي المادية وما تشمله من اعتمادات ومخصصات لميزانية المدرسة وأوجه إنفاقها (وما يرد إلى خزانة المدرسة من التلاميذ بالنسبة للمدارس الخاصة).
- ✓ مستلزمات المدرسة من الكتب والأدوات المدرسية والأجهزة العلمية والتربوية ومستلزمات الأنشطة والأثاث المدرسي.

ومن مهام مدير الثانوية في مجال التنظيم نذكر:

- تقسيم العمل وتوزيع المهام بعدالة وتحديد واضح للمسؤولية والسلطة بحيث يتم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

- تنظيم مختلف مصالح الثانوية وإعادة تنظيمها عند الضرورة ومن أهمها نذكر: مكتب المدير، أمانة المدير الأرشيف، نيابة المديرية للدراسات وما يتبعها من مراقبة عامة، المقتصدية، الصحة المدرسية، العيادة وغيرها المكتبة العامة، المجالس و الجمعيات المدرسية، تنظيم عمل أعوان الوقاية والأمن.
- تنظيم السجلات الإدارية اللازمة لعمل الثانوية في مختلف المصالح بحيث يتم فتحها وتوقيف العمل بها والمحافظة عليها بطريقة إدارية ومتقنة.
- تنظيم الاستقبالات الداخلية والخارجية مع التأكيد على حسن التعامل مع الجميع .
- تنظيم أعمال الدخول المدرسي بداية العام الدراسي والخروج المدرسي نهاية العام الدراسي فهي كثيرة ولا يمكن إنجازها بإتقان إلا بتنظيم جيد.
- التنظيم الدقيق لأوقات عمل مختلف مصالح الثانوية و تنظيم الندوات التربوية الداخلية والاجتماعات المختلفة للمجالس المدرسية أو تنظيم اجتماع داخلي آخر كلما دعت الضرورة لذلك.
- تنظيم نشاط الثانوية أثناء العطل المدرسية(أعمال المداومة).
- تنظيم اختبارات كل فصل ثلاثي، كما يتعين على المدير أن يقوم بالتنظيم المادي و الإداري للثانوية التي يديرها عندما يتم تعيينها من طرف السلطة التربوية العليا كمرکز إجراء الامتحان الرسمي فإنه يتحمل مسؤولية التنظيم مسؤولية تامة في حدود التعليمات الرسمية الصادرة عن السلطات العليا المختصة.
- إسناد الأقسام (الفصول) للأساتذة بحيث يتم توزيع الأفواج التربوية على الأساتذة طبقا لاعتبارات ومعايير تربوية دقيقة¹.

وعلى ضوء ما سبق ذكره، فإن التنظيم يشمل تهيئة وتطوير بنية الوظائف الإدارية المتداخلة بناء على متطلبات التخطيط، وتوزيع المسؤوليات المخطط لها على الأشخاص الذين يشغلون هذه الوظائف،

¹ -محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص ص 194، 195

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

بهدف تحقيق التنسيق بين الجهود الفردية والجماعية والقضاء على التعارض وضياح الطاقات والجهود، عن طريق إقامة العلاقات بين السلطات المختلفة وبناء اتصالات ناجعة بينها، حيث يلعب جهاز الحاسوب دورا مهما في مجال التنظيم من خلال جمع المعطيات وتبويبها و تصنيفها وتخزينها، وسرعة التعامل مع الأوساط المختلفة والتقويم المستمر لمختلف الأنشطة. ومدير المدرسة الثانوية يقوم بعملية التنظيم لتنفيذ واجب وتحقيق أهداف وتتطلب منه عملية التنظيم تحديد المهام والموارد التي يحتاجها وتوقيت الأداء واختيار الأفراد وإعطاء سلطات للعاملين ووضع محكات للتقويم.

2-3-التوجيه:

وهو إصدار التوجيهات والتعليمات للمرؤوسين لإخطارهم بالأعمال التي يجب القيام بها وموعد أدائها و التوجيه عنصر هام من عناصر الإدارة، فهو حلقة الاتصال بين الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف من جهة والتنفيذ من جهة أخرى، فهو يتضمن كل ما من شأنه أن يؤدي إلى إنجاز الأعمال المطلوبة عن طريق رفع الروح المعنوية والنشاط لدى الأفراد ودفعهم لحسن الأداء¹. والتوجيه يجب أن يكون واضح لا غموض فيه و خاصة بالنسبة للفرد الذي يصدر إليه التوجيه، ولتنفيذ ذلك يجب أن تكون اللغة المستخدمة في إعطاء التعليمات للمرؤوسين واضحة، لا تحتل أكثر من معنى و يشمل التوجيه ما يلي :

2-3-1- الاتصال بالمرؤوسين:

وإرشادهم إلى كيفية إتمام الأعمال بواسطة إصدار التعليمات والشرح والوصف وضرب الأمثلة²، وفي أي عملية تفاعل اجتماعي يتم انتقال المعلومات بين أطراف التفاعل يكون لها تأثير على مدركات هذه الأطراف وعلى سلوكهم، حيث تتفاوت عمليات الانتقال هذه من حيث قدرتها على تحقيق معايير فاعلية الاتصال، وهذه الفاعلية تتوقف على مدى خلو عملية الاتصال من المعوقات التي تشوه المعلومات المنقولة

¹ - محمد الطاهر وعلي، الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، 2002، ص 81.

² - جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص 21.

أو تحد من تحقيق الهدف الذي من أجله يتم الاتصال، كما تتوقف على تركيب علاقات الاتصال بين أفراد الجماعة، وتشير بحوث الاتصال إلى أن تفاوت مراكز أفراد الجماعة في السلطة أو المكانة الاجتماعية يضيف على عملية الاتصال طبيعة خاصة تعوق الانتقال الحر للمعلومات بين أفراد الجماعة ففيما يتمثل أثر

تفاوت المكانة الاجتماعية على عملية الاتصال؟

يمكن تبيان أثر تفاوت المكانة الاجتماعية حسب الدكتور أحمد صقر عاشور فيما يأتي¹:

- يجد التفاوت في المراكز الاجتماعية لأفراد الجماعة من تفاعلهم واتصالهم بعضهم ببعض، حيث يميل الأفراد ذوي المراكز الاجتماعية المتشابهة إلى اقتصار تفاعلهم على بعضهم البعض دون الآخرين الذين يختلفون عنهم في المكانة الاجتماعية، فقد وجد ويسين في دراسته التي أجراها سنة 1958 على إحدى المستشفيات الكبيرة أن اتصال وتفاعل العاملين بالمستشفى من أطباء وممرضات وغيرهم قد تبعت مراكزهم ومكانتهم الاجتماعية، فقد اقتصرت تفاعلات الأطباء على زملائهم من الأطباء، واقتصرت تفاعلات الممرضات على زميلاتهن الممرضات، ونفس الظاهرة كانت واضحة بالنسبة لمن يشغلون مراكز اجتماعية أقل في المستشفى.

- في الحالات التي يقوم فيها اتصال بين أفراد ذوي مكانات اجتماعية متفاوتة، فإن ذوي المكانات الاجتماعية الأقل يميلون إلى توجيه تفاعلهم واتصالهم إلى ذوي المكانات الاجتماعية الأعلى بغرض كسب اهتمامهم وتقديرهم، فقد وجد هيروتز وزملاؤه أن الأفراد في حلقات المناقشة في إحدى المؤتمرات المهنية وجهوا تفاعلاتهم نحو ذوي المكانة الاجتماعية العالية في المؤتمر، وكانوا أكثر اهتماما باكتساب ودهم عن ذوي المكانة الاجتماعية الأدنى.

- يؤثر تفاوت المراكز الاجتماعية بين الأفراد على نوعية المعلومات التي تنتقل بينهم، فذوي المراكز الاجتماعية الأدنى يخرجون كثيرا من إرسال معلومات تتضمن نقدا لذوي المراكز الاجتماعية الأعلى.

¹ - أحمد صقر عاشور، الإدارة العامة، مدخل بيئي مقارنة، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1979، ص102

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

- في ظل تفاوت مراكز السلطة في المنظمات، فإن أفراد المستويات الأدنى في المنظمة يميلون إلى تشويه المعلومات التي تصعد إلى أعلى، وذلك بانتقاء المعلومات التي تشير إلى إنجاز أو نجاح، وبطمس وبإخفاء المعلومات التي تشير إلى قصور في الأداء أو مشكلات في التنفيذ، فقد وجد أن الأفراد في المستويات الأدنى في التنظيم وبخاصة أولئك الذين لديهم طموح قوي للترقي والصعود يميلون إلى تشويه المعلومات التي يرفعونها إلى المستويات الأعلى بحيث لا تتضمن مشكلات أو قصور في التنفيذ، ويزداد الميل إلى تشويه المعلومات عندما تكون ثقة هؤلاء الأفراد في المستويات الأعلى ضعيفة.

وقد يتم الاتصال بطريقة مكتوبة أو شفوية، وقد يشتمل الاتصال على أوامر عامة لا تحتوي تفصيلاً لكل الأعمال المطلوب إنجازها وإنما يترك للمرؤوس فرصة التكيف من أجل إنجاز العمل، وقد تكون الأوامر محددة وتشمل على كافة التفاصيل المطلوبة، وحتى يحقق الاتصال أهدافه يجب أن تراعى فيه أبعاده وهي البعد العلائقي والبعد العاطفي، ويتضمن البعد العلائقي العلاقة القائمة والتي ستقوم بين المتفاعلين أي ما هي وضعية كل واحد تجاه الآخر؟ وفي كل وضعيات الاتصال هناك إفرازات لاستجابات نحو هذه العلاقة فقد نقبلها وقد نرفضها أو نطلب تعديلها، وهنا يلعب الفهم والرجع دوراً هاماً جداً وأحياناً نجد أن مختلف التفاعلات لا تتم حول موضوع الاتصال بقدر ما تنصب على تحديد وفهم العلاقة وأبعادها.

والاتصالات المتبعة في المدارس متعددة الأنواع منها :

- الاتصال البسيط :

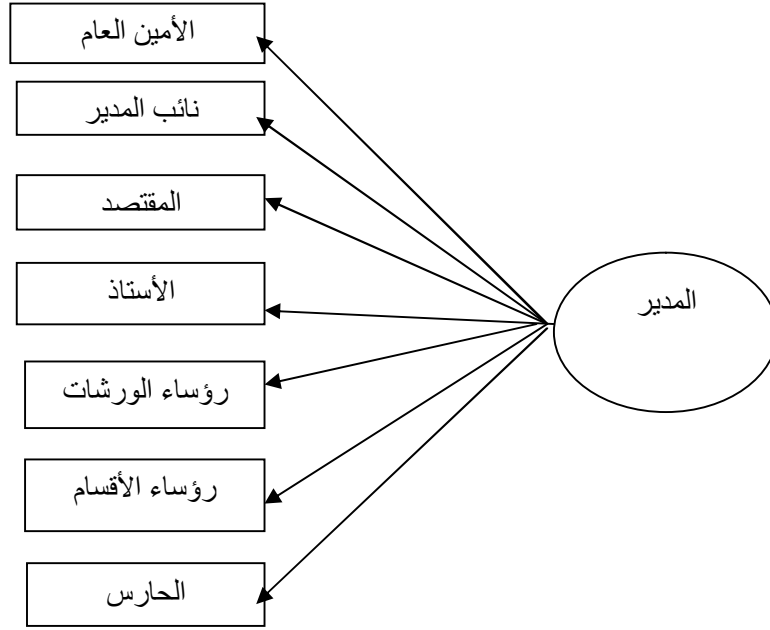
في هذا النوع من الاتصال يتم تبليغ مجموعة من المعلومات من شخص واحد إلى شخص آخر وبالنسبة للمؤسسة التعليمية فإن مدير المدرسة يملك معلومات يبلغها إلى نائبه (الناظر) الذي يقوم بالاستجابة إلى فحواها، وفق الشكل الآتي:

المدير ← إلى نائبه.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

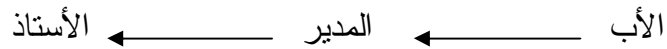
- الاتصال المركب :

في هذا النوع من الاتصال يتم تبليغ مجموعة من المعلومات والأوامر من شخص واحد إلى عدد من الأشخاص، على شكل القناة المركزية، أي أن مدير المدرسة هو مصدر كل المعلومات والتي يصدرها موزعة إلى كل من تهمه في مجال مسؤولياته، والشكل الآتي يوضح ذلك:



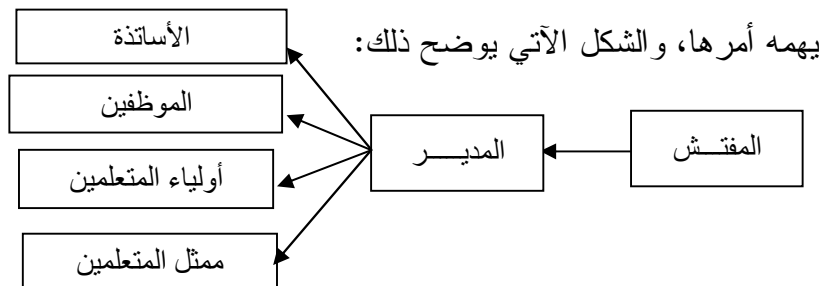
=اتصال التسلسل البسيط:

وهنا يقوم المدير بتصفية المعلومات التي يجب أن يقدمها إلى الأستاذ بعد أن يكون قد أجرى مقابلة مع أحد الآباء مثلا حول مشكل يخص ابنه المتعلم عند هذا الأستاذ، والشكل الآتي يوضح ذلك:



- اتصال التسلسل المركب:

يقوم مدير المدرسة بتصفية و توجيز و تلخيص المعلومات وتبسيطها والتي عليه أن ينقلها إلى غيره ممن



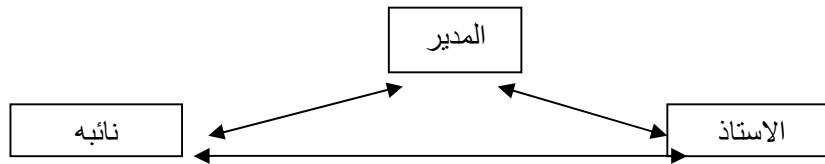
- اتصال التبادل البسيط:

هنا يبين شكل الاتصال أن مدير المدرسة ونائبه في علاقة اتصال متبادل، قد يلتقيان يوميا و يتبادلان الأخبار والمعلومات التي تهم سير المدرسة أو الثانوية، ويحاولان تحديد المهام والأعمال، وكيف يجب أن تنجز على مستوى المدرسة وذلك بأقل جهد وتكاليف ممكنة وذلك استجابة لأهداف المدرسة، وفق الشكل الآتي:

المدير ← نائب المدير

اتصال التبادل المركب (الدائري):

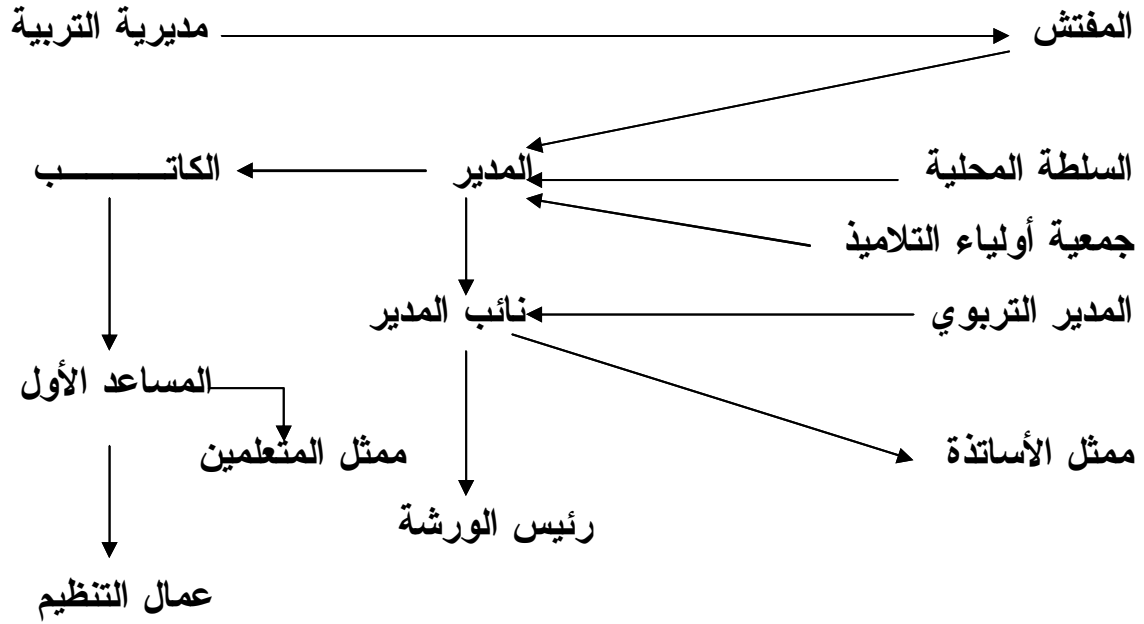
تشير هذه الوضعية إلى وجود عدد من الأفراد يتبادلون المعلومات وذلك على شكل دائرة أي أن المدير يتصل بنائبه و النائب يتصل بالمدير هذا من جهة، ويتصل النائب بالأستاذ والأستاذ بالنائب من جهة ثانية، ومن جهة ثالثة يتصل المدير بالأستاذ والأستاذ بالمدير على أن يتم من حين لآخر مناقشة المشاكل وتبادل الآراء حولها، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شبكة الاتصال المعقد :

إن شبكة الاتصال هذه تشمل الأنواع كلها التي ذكرت نظر لتعدد الحياة داخل التنظيم، والذي يستلزم أن تكون المعلومات والأوامر فعالة وسريعة، بحيث تستقبل في الوقت المطلوب، مما يتطلب مهارة وجهدا كبيرين وخاصة في تنظيم معقد كالتنظيم المدرسي، والشكل الآتي يوضح هذا النوع من الاتصال:

وزارة التربية الوطنية



ويظهر الجانب التطبيقي لوظيفة الاتصال على مستوى الإدارة المدرسية ممثلة في مديرها ومساعديه المباشرين كما يلي:

يتم الاتصال على مستوى مؤسسة التعليم الثانوي العام بالجزائر بعدة وسائل أهمها:

- المقابلات الشخصية بين مدير الثانوية ومساعديه المباشرين (نائب المدير للدراسات والمقتصد أو المسير المالي ومستشار التربية أو المراقب العام و المستشار الرئيسي في التوجيه المدرسي والمهني).
- المكالمات الهاتفية الداخلية والخارجية.
- مذكرات العمل الداخلية.
- اجتماعات المجالس المدرسية المختلفة.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

- التقارير الإدارية التي يقدمها لمدير الثانوية مساعده المباشرين¹ فقد ورد في المادة 17 من القرار الوزاري رقم 176 المؤرخ في 02-03-1991 ما نصه: « يجب أن تساعد التقارير اليومية التي يقدمها نائب المدير للدراسات و المقتصد أو الموظف بالتسيير المالي مدير المؤسسة على التأكد مما يلي:
 - توافر الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ.
 - توافر الجهود لمنح تعليم ناجح وتربية مطابقة للأهداف المرسومة للتعليم الثانوي.
 - كما يستفيد مدير الثانوية من تقارير مفتشي التربية والتكوين التي يوجهونها عن طريق السلم الإداري لكل أستاذ تتم زيارته من طرفهم أثناء عمله في القسم.
- ورد أيضا في المادة 23 من القرار الوزاري سالف الذكر ما نصه» يؤشر المدير ويوقع على المراسلة الإدارية الصادرة عن المؤسسة ويراسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق السلطة السلمية في الولاية ما عدا الحالات الخاصة المنصوص عليها في الرزنامة الإدارية أو الظروف الاستثنائية التي تستوجبها الضرورة» ويطبق مدير الثانوية كل أنواع الاتصال من أجل تسهيل عملية الاتصال، وضمان وصول المعلومات إلى المعنيين بها، فإذا فشلت المعلومات الرسمية في الانتهاء عند مسارها المرسوم له فإن الإشاعة ستحل محلها" والتي تستعمل غالبا للنيل من الروح المعنوية والتقليل من الاستعداد والإصرار والحماس مما يسبب الفوضى ثم التوقف عن العمل أو التخفيض من الأداء، إلا أن الدعاية أو الإشاعة قد تستعمل أيضا من التنظيم الرسمي فتستغل إشاعة بعض المعلومات من أجل دراسة ردود الأفعال إزاءها ولتكذيب بعضها الآخر.

إن الاتصال في المدرسة من العوامل الحية التي يجب على المدير أن يعتني بها، وهو يتطلب مجهودا معتبرا ووقتا معينا، حيث أن الاتصال الشخصي من أنجع طرق الاتصال، غير أنه من الصعب اعتماده

1- محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص201

كثيرا خاصة في التنظيمات الكبرى لكثرة العاملين، مما يجعل عملية الاتصال بهم كلهم وبصورة فردية أمرا مستحيلا، ولهذا فإن القائد الكيس هو الذي يعلم المشكل الذي يتطلب اتصالات شخصية مع أفراد معينين ويرى (وايتيكور) أن المدير الناجح هو الذي لا تفارق ذهنه هذه الأسئلة: ما هي المعلومات التي يجب توصيلها؟ من المعني بهذه المعلومات ؟ وكيف يجب أن توصل؟ وكيف يمكن معرفة أنها وصلت؟ وكيف وصلت؟ بل و التأكد أنها وصلت كما هي.

2-3-2- رفع الروح المعنوية للمرووسين:

والالتزام بمفاهيم القيادة بقصد الحصول على تعاونهم الاختياري في تنفيذ الأعمال، فالروح المعنوية هي استعداد وجداني في جوهره لا يمكن خلقه ببذل المال أو افتعاله أو إقامته بالإقناع والحديث، وإنما الوسيلة إليه هو أن يحتوي جوال عمل على الظروف المواتية للعتاء وبذل الجهود، حيث يلعب الرئيس دورا أساسيا في تحقيق ذلك، فإذا أحس العامل بأن رئيسه على دراية ويزكي ما يقوم به من جهود لخدمة المؤسسة فإن ذلك يدفعه للعمل أكثر كما ونوعا.

وترتكز عملية التوجيه على عدد من المحاور المتشابهة التي يعمل تكاملها على الارتقاء بفعالية عملية التوجيه ويمكن إدراجها على النحو التالي:

- إدراك الطبيعة البشرية:

يتيح إدراك القائد للعلوم السلوكية وأهمية الفروق الفردية، القدرة على التعامل مع الفرد على أنه مجموعة من القدرات والاتجاهات والحاجات الدنيا والعليا والاستفادة القصوى من طاقة الفرد، بالمزاوجة بين قدرته ونوع العمل، وفي دراسة مسحية قام بها (إروينتلور) وتم تطبيقها على عينة من المديرين بلغت

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

138 مديراً، توصل إلى أن أغلب الاستجابات أبرزت عقم المناقشة مع القادة، الوقت المتاح للمناقشة أقل مما يتوقعه و يحتاج إليه الأفراد، القليل من القادة من استطاعوا معاونة الأفراد.¹

- إدراك محددات الأداء الجيد:

يستند هذا العنصر على توقع مدى الجهد الجسدي و القدرة العقلية و المهارة الفنية ومدى مقابلة المتطلبات الوظيفية ومعايير الأداء الجيد، إذ يؤدي توقع هذا الأخير إلى إدراك العائد من العمل وقيمته الفردية، والتي تؤثر إيجابياً في اتجاه الفرد نحو العمل ومضاعفة جهده لتحقيق الهدف، وترتبط بهذا قدرة القيادة على الحكم على الأداء الفردي والقدرة القيادية المعرفية والفنية (المهارات القيادية التي تم ذكرها في فصل القيادة) على أداء مختلف الأعمال والإدراك التام لخصائص الأداء الجيد.² حيث سنتناول محددات الأداء في الفصل الخامس من الدراسة.

- حث الأفراد على بذل الجهد:

ترتبط بالقدرة على استثارة دافعية الأفراد نحو تحقيق الأهداف الموضوعية والتي تحددها مؤشرات نجاح القائد في اتجاه أداء الأفراد نحو أقصى معدل لتحقيق الأهداف، وإدراك القائد لمحددات الأداء الجيد، ووضع خطة جيدة للحوافز وإرشاد الأفراد، والتصويب الجيد للأخطاء، وإعلام الأفراد بما هو متوقع منهم وإتاحة الفرصة للأفراد لممارسة سلطة إدارة العمل في الحدود المسموح بها، وقدرة القائد على تحليل دوافع الفرد وتقديم فرص النمو و التقدم في الاتجاه الذي يتفق ورغبة الفرد³، وتوجد عدة اتجاهات في ميدان التحفيز من أهمها:

الاتجاه المركز على الشخص: والذي يعتبر أن لهذا الأخير حاجات تحدد سلوكه في العمل، ومن أهم نظريات هذا الاتجاه نظرية ماسلو و ماكجريجور والتي سنتناولها في الفصل الخامس من الدراسة، حيث

1- محمد حسن رسمي، مرجع سابق، ص ص 125-126.

2- نفس المرجع، ص 126.

1- Thomas R Masterson, Thomas G Mara, motivating the underperformer, American management association, New York, 1969 , p13

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

اعتبرت نظرية الحاجات أن الحاجة توجه التصرف البشري، فظهور الحاجات الداخلية مثل الحاجات الفيزيولوجية والحاجة إلى الاعتراف...والحاجات الخارجية مثل الحاجة إلى السلطة يخلق توترات يجب أن يراعيها الرئيس، وأن يهتم بها لضمان سير الأعمال في المنظمة، لذلك يجب أن يراعي التحفيز العوامل المرتبطة بالمحيط المباشر للعمل.

الاتجاه المركز على المحيط: حسب هذا الاتجاه، يتحدد سلوك الفرد العامل بالمنظمة بعوائق المحيط التنظيمي ويعتبر السلوك كإجابة لمحت معين موجود بالمحيط، ويمكن تصنيف العوائق إلى عوائق مادية وأخرى اجتماعية، حيث أن تحفيز العامل يأتي من محيط عمله بما يحتويه من عناصر ومتغيرات تمثل سياسة المنظمة، أساليب التسيير، ظروف العمل...¹

الاتجاه المركز على الشخص والمحيط : حيث يشمل الاتجاهين السابقين، فالتحفيز حسب هذا الاتجاه يتكون من علاقة الفرد بالمحيط، لذلك يجب البحث عن العلاقة المرضية بين الاثنين. إن تحفيز العاملين له نتائج مباشرة على المنظمة مثل الإنتاجية من حيث الكم والنوع.

نظرية الانتظارات: تستند هذه النظرية إلى أن نوايا الأفراد نابعة من معتقداتهم بأن استثمار الجهد يؤدي إلى مستوى معين من الأداء. والتحفيز مرتبط بالقيمة التي يعطيها الفرد العامل للنتائج المنتظرة وإدراكه لقيمة النتيجة هو الذي يدفعه إلى التصرف بطريقة معينة².

- **تشجيع العمل الجماعي:** القدرة على تناول مجموعة السلوكيات الوظيفية الفردية، وإحداث تكامل يتفق والسلوك الرشيد للتنظيم، بما يقتضيه من وجوب التأكد من إتاحة المجال أمام الأفراد لعرض المتطلبات الفنية لوظائفهم، ومعرفة المتطلبات التي يفرضها الموقف الكلي، وعبر (ستينر) عن ذلك بأنها رغبة الأفراد في الإسهام بقدراتهم من خلال المجهود الجماعي.

1- A Mucchielli, les motivations, Presses universitaires de France, France, 1987, p154
2- وسيلة حمداوي، إدارة الموارد البشرية، مديرية النشر لجامعة قالمة، قالمة، 2004، ص154.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

- **توجيه الموظف المستجد:** يحدد نوع العمل وأهدافه فنيات عملية التوجيه والتي يمكن بلورة الفلسفة العامة لها من خلال النقاط الآتية:

✓ ترحيب ودود بالفرد.

✓ شرح سياسة التنظيم، أهدافه، القسم، الوظيفة.

✓ شرح الجوانب التنظيمية المتعلقة بالراتب، ساعات العمل، الإجازات، اللوائح والقوانين.

✓ تحديد وظائف القسم وعلاقتها بالتنظيم الكلي .

✓ تحديد دور الفرد في نطاق القسم.

ثم تأتي مرحلة المتابعة المباشرة للتأكد من مدى إدراك الفرد للمتطلبات الوظيفية ومدى توافقها مع الأفراد.

- **إدراك عوامل الاغتراب الوظيفي:** تعكس ظاهرة الاغتراب بعدين أحدهما يرتبط بمستوى الإنتاجية

والتي قد لا تتكافأ مع تحديات المجتمع بما تفرضه ضرورة التحديث، والارتفاع بمعدلات الإنتاجية

ومستوى الخدمة لمقابلة الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية، ويرتبط البعد الآخر بالتكلفة الاجتماعية

والنفسية للأفراد والتي تنعكس آثارها على الأسرة والمجتمع، وتتبدى مؤشرات الظاهرة في كراهية

العمل والرؤساء والملل وارتفاع معدلات التغيب وعدم الاكتراث و الإهدار المتعمد لموارد العمل و

خرق القوانين وزيادة معدلات الاستقالة والانتقال إلى تنظيمات أخرى.

وترتد هذه الظاهرة إلى أسباب عديدة منها أن الممارسات التنظيمية تعمل على تأكيد الإثابة العينية، وتحقيق

الأمان في جانب وإغفال الجوانب المعنوية واهتمامات الأفراد من جانب آخر، شعور الأفراد بافتقار عنصر

التأثير المتبادل وما يتبعه من اختلاف في أنماط المعاملة والتفاعل والتي تفرضها عوامل مثل هرمية التنظيم

اختلاف المكانة، سلسلة الأوامر، كما يتدخل عامل آخر يرتبط بالتخصص الدقيق ونمطية الأداء بما يمثلته

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

من ممارسة محدودة لقدرة ومهارة الفرد¹. ويمكن معالجة بعض جوانب هذه الظاهرة باللجوء إلى التوسع الأفقي والرأسي الوظيفي ، عقد المؤتمرات الدورية، الإثابة المعنوية...الخ

- **التطبيق الجيد لمبادئ الثواب والعقاب:** تركز فلسفة الإثابة والعقاب على تشجيع وإثابة السلوك استنادا على إدراك الفرد لقانونية وعدالة رد الفعل الناتج من السلوك، وقد حدد (جايجال برايت) عددا من سلوكيات الأفراد الضرورية لتحقيق أهداف التنظيم، يتوقع مقابلتها من جانب الإدارة بوجود نظم للتشجيع والإثابة ويمثلها ضرورة جذب الأفراد لشغل وظائف التنظيم، من خلال نظام للمكافآت والأجور يحقق الإشباع الكافي للأفراد ويزيد عامل الإثابة من القدرة على التنبؤ بسلوك الفرد ويمكن الاعتماد عليه في تنفيذ المتطلبات الوظيفية في مستوى مقبول، وتحقق سياسة الإثابة صيانة درجة التزام ومستوى الجهد المبذول بما يتعدى نطاق الاعتمادية والتنبؤية²، ويحتم تطبيق مبدأ الثواب والعقاب التنازل العادل لحثيات السلوك والتطبيق الدقيق للقواعد المعمول بها، إذ يميل الأفراد لإجراء مقارنات للموازنة بين حجم الثواب والعقاب ومستوى توقع الفرد لها، وكذا الموازنة بين حجم الثواب والعقاب الذي يناله الفرد بالمقارنة بما يناله الآخرون من نفس السلوك، وترتبط درجة العقاب بنوعية الخطأ ودرجة خطورته، حيث يميل البعض إلى تناول الأخطاء البسيطة بأسلوب إيجابي يتفق واتجاه السلوكيين في تناول الأخطاء، سيطلق أحدهما قابلية الخطأ ويستند على افتراض مؤداه أن جميع الأفراد معرضون للخطأ الناجم عن محدودية القدرة البشرية ومنها الذاكرة، لذا يجب على القائد تحمل الأخطاء الناجمة عن السهو في حالة عدم خطورتها، والآخر يؤكد على أن حفز الأفراد يؤدي إلى عدم وقوع أخطاء وهو ما يتوافق مع نمط القيادة الديمقراطية.

- **مبدأ وحدة الأمر والتوجيه:** تحدد العناصر التنظيمية المسؤولة عن النتائج أمام ممثل السلطة الإدارية في ضوء الجهة المسؤولة عن إصدار القرار، بما يتضمنه من علاقة شخصية مباشرة بين القائد والفرد

1- نفس المرجع، ص128.

Andrew J Dubin ,human relation, prentice –hallcom, Virginia, 1984, p47-2

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

تعمل على حماية القائد وتوجيه الأفراد، من خلال الالتزام الفردي والمطلق لأداء مجموعة الأنشطة المنوطة به بشكل جيد.

ويقتضي مبدأ التوجيه عند (فايول) ضرورة وجود رئيس واحد وخطة واحدة لإدارة مجموعة من الأنشطة ذات هدف واحد حيث يرتبط التوجيه بالبرامج الموضوعية.¹

2-4- الرقابة:

ينبغي أن يتوفر للنشاط التنظيمي القدر الكافي من الرقابة، لذلك تشكل هذه الأخيرة إحدى المشاكل التي لها الأولويات في النشاط التنظيمي، فمن خلالها يتم التأكد من أن التنفيذ يتم طبقاً للخطة الموضوعية، وأنه يؤدي إلى تحقيق الهدف المحدد في البداية، والعمل على كشف مواطن الضعف لعلاجها أو تقويمها، ونظام الرقابة الأمثل هو الذي يتدارك وقوع الخطأ، ويقضي على أسبابه، على اعتبار أن الرقابة هي «التأكد من أن ما تم مطابق لما أريد إتمامه، ولا يمكن أن يقال أن الأعمال قد تمت نهائياً إلا إذا تأكد المديرون أن الأعمال التي تمت أو تتم مطابقة للأعمال التي أريد إتمامها»²

والرقابة قد تكون داخلية نابعة من التنظيم الإداري الداخلي أو قد تكون خارجية نابعة من النظام والقانون العام للدولة، وشعور الأفراد بوجود رقابة فعالة ومستمرة يؤدي إلى الالتزام بالأنظمة الداخلية والقوانين المعتمدة³ ويمكن التذليل على الرقابة في المؤسسات التعليمية عند قيام المدير بمراقبة أعمال الأساتذة وإشرافه على توزيع الدروس ومراقبة انتظام الدوام المدرسي والتقيد بالتعليمات، وتحتم طبيعة عمل كل من المراقب والمدير على تحقيق الأداء المطلوب وفق نوعية المعلومات التي يتلقاها، وتتخصر سلطات ومسؤوليات المراقب في فحص السياسات، الإجراءات، الأنشطة، الجوانب المالية، فحص المصروفات، مراجعة الفواتير، تفسير البيانات الإحصائية، وترتبط فعالية عملية الرقابة بحتمية إدراك المدير لمجموعة

1- Harold Koontz, Cyril Odonneil , op, cit, p295.

2- محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص204.

3- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص22.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

من المتطلبات المعرفية منها: الإدراك التام لماهية الرقابة وطبيعتها، اتساق نظام الرقابة مع طبيعة الأنشطة التنظيمية، سرعة تسجيل الانحراف ومبدأ اقتصاديات الرقابة، و تشمل الرقابة على العناصر الآتية (مراحل متتالية):

- ✓ **تحديد المقاييس الرقابية:** التي يمكن بواسطتها معرفة ما إذا كانت الأعمال التي تتم بواسطة الآخرين مطابقة للأعمال التي تقرر إتمامها سلفاً.
 - ✓ **مقارنة الأداء (النتائج):** بواسطة المعايير الرقابية لمعرفة انحرافات التنفيذ عن التخطيط.
 - ✓ **دراسة أسباب انحرافات التنفيذ عن التخطيط:** والعمل على تلاشيها بحل المشاكل وتصحيح الأخطاء بقصد تحقيق الأهداف الموضوعة أو إعادة تحديد أهداف جديدة¹.
- تصنيف الرقابة:**

- قام ارنست دال (Ernest Dale) بوضع تصنيف لاستخدامات الرقابة يمكن إدراجها على النحو الآتي:
- ✓ **رقابة تستخدم لقياس الأداء:** بهدف زيادة النوعية وتخفيض الكفاية والكلفة، وتتضمن دراسات للوقت والحركة والإجراءات الكتابية وجداول العمل والإنتاج.
 - ✓ **رقابة تستخدم لحماية أصول التنظيم:** من السرقة والإهدار وسوء الاستخدام، ويهتم هذا النوع بتوزيع المسؤوليات ووضع نظام فعال للاعتماد والفصل بين الأنشطة الإجرائية والمحاسبية.
 - ✓ **نظام رقابي يضع حدود الممارسة وتفويض السلطة:** دون اللجوء إلى الحصول على موافقة الأطر الإدارية العليا، ويعمل من خلال وضع حدود تتيح للفرد حرية العمل في نطاقها.
 - ✓ **رقابة تستخدم لقياس الأداء الوظيفي:** ومنها التقارير، مخرج العمل لكل ساعة أو لكل فرد، التكلفة الداخلية وأحياناً الميزانيات.

1- محمد حسن رسمي، مرجع سابق، ص ص 121-123.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

✓ نظام رقابي للتخطيط والبرمجة الإجرائية: ويتضمن تنبؤات الإنتاج والعمل والميزانيات ومقاييس أداء العمل.

✓ نظام رقابي يتيح للأطر العليا الحفاظ على مختلف الخطط والبرامج: وتندرج تحتها الميزانية الرئيسية اللجان، خرائط التنظيم.

✓ نظام رقابي يوضع لحفز الأفراد: للإسهام بأقصى جهد لهم من خلال وضع أساليب تحدد الأداء والإنجاز، سلم الترقى، مشاركة الأفراد في عملية الرقابة، العمل بأسلوب المقترحات، إيجاد توازن بين معضلة الابتكار والامتثال في مجال العمل ويرى جيروم (Jerome) أن المشكلة الأساسية التي تواجه الإدارة هي محاولة تحقيق توازن فعال بين الابتكارية والمسايرة، أو بالأحرى أنها معضلة تشجيع المبادأة من جانب الأفراد مع الحفاظ على مرونة العمل، الإقلال من فرص وقوع الأخطاء بالحفاظ على مستوى من الأداء يطابق المعايير.

• نظام رقابي لقياس النوعية: يهدف إلى مقابلة مواصفات العملاء والأفراد والتفتيش، حيث يتم تحديد أساليب القياس للحفاظ على الخدمات التي يقدمها التنظيم¹.

والرقابة التي يمارسها مدير الثانوية هي رقابة داخلية تشمل كل أوجه النشاط الذي يقوم به الموظفون داخل الثانوية في المجالات الإدارية والمالية والتربوية.

لقد ورد في المادة 81 من المرسوم التنفيذي رقم 49 المؤرخ في 06 فبراير 1990 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية ما نصه « يكلف مديرو مؤسسات التعليم الثانوي بالتأطير و التسيير التربوي والإداري لمؤسسة التعليم الثانوي ويمارسون سلطتهم على مجموع الموظفين الذين يقومون بالخدمة داخل مؤسساتهم...»

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

وورد في القرار الوزاري رقم 176 المؤرخ في 02 مارس 1991 المحدد لمهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي ما يلي:

في المادة 10 « يتوجب على مدير مؤسسة التعليم الثانوي أن يتأكد عن طريق المراقبة المنتظمة لدفاتر النصوص من التدرج في تقديم الدروس وتسلسلها - تطبيق البرامج - تواتر الفروض المنزلية»

في المادة 11 « يجب على المدير أن يزور المدرسين في أقسامهم ويتخذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة ترشيدها لعملهم، وتتوج الزيارة بملاحظات ونصائح¹ وبالرغم من هذا الفصل لوظائف الإدارة إلا أنها لا يمكن أن ترى منفصلة عن بعضها في الحياة اليومية، فهذه العناصر غالبا ما تظهر مندمجة مع بعضها البعض كما أنها متعلقة بعملية الاتصال، فالاتصال عملية متكاملة مع الوظيفة الإدارية.

من خلال ما تم عرضه فإن عناصر التنظيم الإداري تشمل ما يلي:

تقسيم العمل الذي هو العنصر الأول من عناصر التنظيم الإداري، حيث يشجع تقسيم العمل على التخصص مع مراعاة ظروف البيئة، وعلى توجيه السلوك الإداري وتحقيق الاقتصاد في استخدام الموارد المادية والبشرية المتاحة، والعنصر الثاني من عناصر التنظيم الإداري هو التسلسل الإداري، حيث يحدد مستويات المسؤولية والسلطة لتحقيق أهداف المؤسسة البيروقراطية، وطبقا للتسلسل الإداري تتسبب الأوامر والتعليمات والقرارات داخل إطار التنظيم.

وهناك مستويات إدارية مختلفة داخل إطار التنظيم الإداري، فهناك مستوى مجلس الإدارة ومستوى الإدارة العليا ومستوى الإدارة الوسطى ومستوى الإدارة الإشرافية أو التنفيذية، أما مجلس الإدارة فهو أحدث المستويات الإدارية وأكثرها أهمية لأنه مجلس تخطيط ورقابة وتقارير وأوامر للمتابعة والتخطيط

¹ - محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص206.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

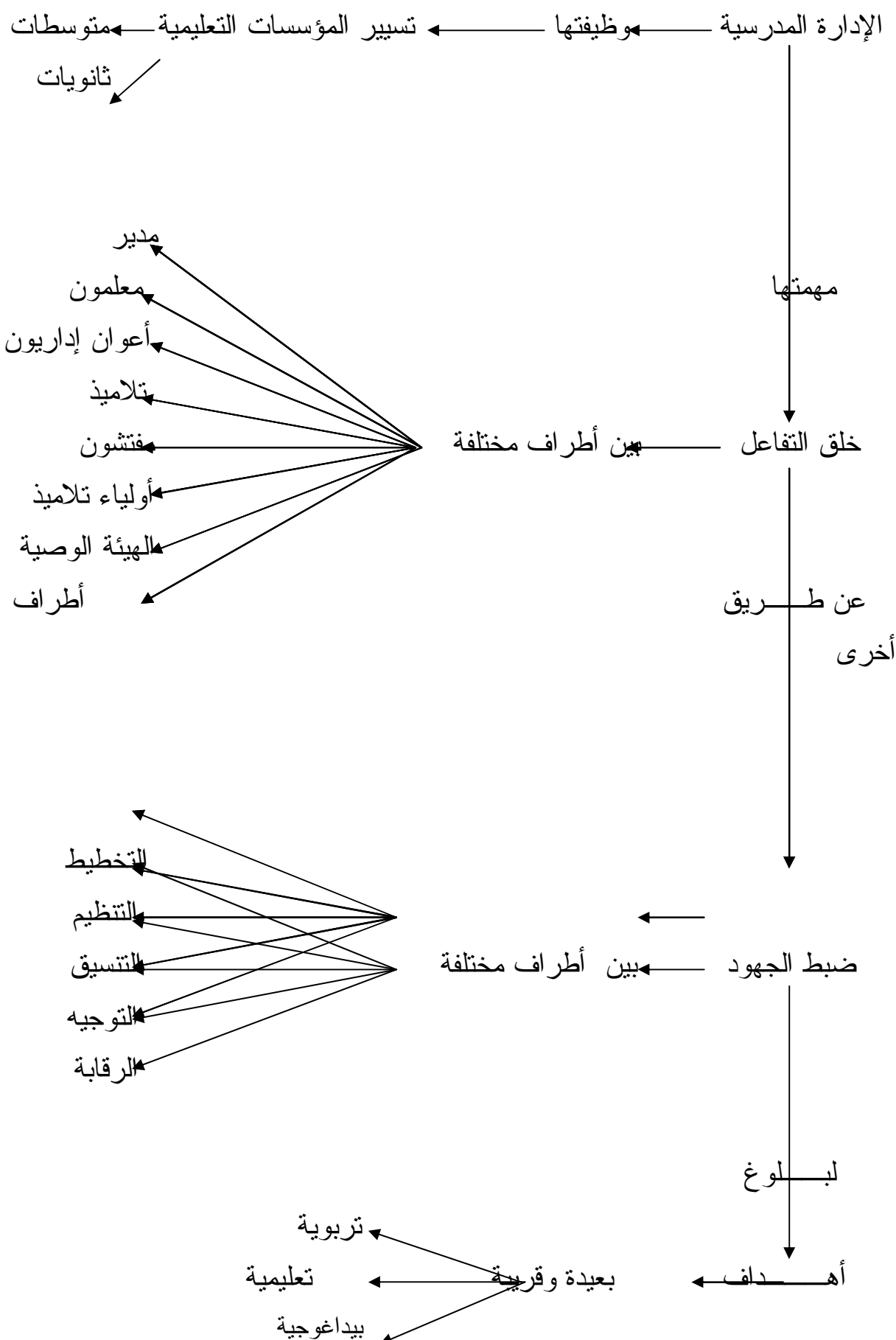
وذلك لتحقيق أهداف عليا¹ أما مستوى الإدارة العليا ، فلا يهدف إلى تحقيق أهداف عليا بل أهداف إنتاجية محدودة مع تنفيذ القرارات التي يصنعها مجلس الإدارة، ويختص مستوى الإدارة الوسطى برقابة مجال أصغر من المسؤولية مع المشاركة في اتخاذ القرارات التنفيذية و تقديم تقارير يومية إلى المستوى الأعلى والتنسيق بين الأنشطة المختلفة وتحقيق التعاون بين أقسامها، ويشمل مستوى الإدارة الإشرافية أو التنفيذية تلك الوظائف التي تتضمن واجباتها الاتصال المباشر والمستمر بالعاملين في ميدان الإنتاج ويهتموا شاغلوا وظائف هذا المستوى بتخطيط النشاط اليومي في إطار الأهداف التي تحددها المستويات الأعلى مع متابعة نتائج العمل ساعة بساعة أو يوما بيوم.

وفي مستوى المدرسة الثانوية، فإن لها مجلس إدارة، وإدارة عليا تتمثل في المدير ووكلائه، وإدارة وسطى تتمثل في رؤساء الأقسام، وقدامى المدرسين الأوائل، وإدارة إشرافية وتمثلها في الغالب مجموعة من قدامى المدرسين بالمدرسة²

ويمكن تلخيص عناصر الإدارة المدرسية فيما يلي:

¹ - قباري محمد إسماعيل، ص 413.
² - محمد بن حمودة ، مرجع سابق، ص414.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي



3- نماذج من نظريات الإدارة التعليمية :

يرى أستاذ الإدارة **طومسون (Thomson)** أن نظرية الإدارة التعليمية هي اقتباس نموذج نظرية من ميادين الإدارة الأخرى مضافا إليها الخبرة الشخصية و المسوح التعليمية والاستدلال العقلي المستخدم لاستخلاص النتائج المترتبة على بعض الأفكار والمبادئ الإدارية التي يسلم بصحتها¹ حيث لم تعد العملية الإدارية تعتمد على المقومات الشخصية التي قد يمتلكها القائد فقط، بل أصبح ينظر إليها على أنها تركز على أصول علمية ويستند في ممارستها على نماذج نظرية تساعد القائد على فهم سلوك الأفراد العاملين معه ولذلك تعد النظريات الإدارية من العناصر التي تساعد مدير المدرسة باعتباره أكثر أفراد المدرسة مسؤولية عن تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة، على تفهم المشكلات الإدارية التي قد يواجهها تفهما علميا ووضع أنجع السبل للحد منها، من خلال أولا النظر إلى العملية الإدارية على أنها مجموعة من العناصر المتشابهة، وليست مجرد مجموعة من الأساليب الفنية والإدارية وثانيا استخدامها كأساس لاستخلاص مداخل صحيحة لمواقف معينة بالاستفادة من نتائج الأبحاث التي تمت في حالات مماثلة للمواقف أو المشكلات التي قد يواجهها.

3-1-1- نظرية الإدارة كعملية اجتماعية:

ويمكن توضيحها من خلال ثلاث نماذج متكاملة هي نموذج جيتزلز، نموذج جوبا، نموذج بارسونز.

3-1-1- نموذج جيتزلز (Getzels)

يقدم جيتزلز في البداية نموذجا ثم يستخلص منه مجموعة من الفروض، فالإدارة يمكن تصويرها على أنها هرمية العلاقات التي تحكم الرؤساء والمرؤوسين في داخل النظام الاجتماعي، ويرى جيتزلز أن النظام الاجتماعي يتكون من بعدين: البعد التركيبي والبعد الشخصي.

1- أحمد إبراهيم أحمد، العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء، الاسكندرية، 2001، ص38

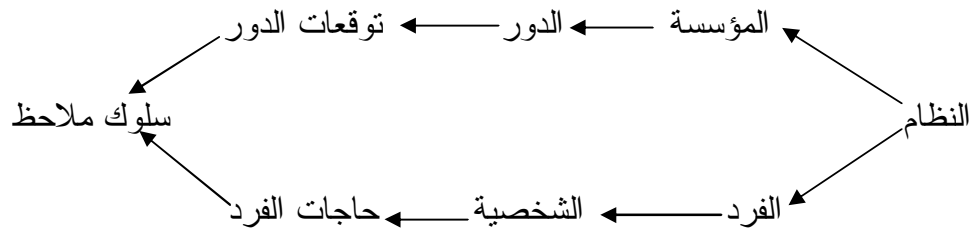
الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

البعد التركيبي: أي ما يتعلق بالمؤسسات والتوقعات، وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة أو الأداءات و السلوكات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي وهو ما يشكل البعد الاجتماعي للمنظمة¹.

البعد الشخصي (الفردى): أي ما يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أداءاتهم² فكأن لكل فرد شخصيته الفريدة والمميزة، ولكل شخصية مجموعة من الحاجات المرتبة وفق هرم معين تؤثر على سلوكياتها³

ويرى جيتزلز أن أي إجراء معين، يصدر على كل من البعد التركيبي والشخصي في وقت واحد، والمعادلة العامة التي تحكم هذه العلاقة هي: $س = د \times ش$ حيث:

$د =$ الدور التأسيسي $ش =$ الشخصية التي تلعب الدور $س =$ السلوك الملاحظ⁴ والنموذج معروض في صور تخطيطية كما يأتي:



والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة من قبل الآخرين، وحاجاته الشخصية، وما تشتمله من نزعات وأمزجة⁵

1 - جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص 35

2 - نفس المرجع، نفس الصفحة.

3 - أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص 38

4 - أحمد بن حمودة، مرجع سابق، ص 88

5 - جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص 35

3-1-2- نموذج جوبا (Goba)

يوضح جوبا نموذج الإدارة كعملية اجتماعية في توضيح الواجب الرئيسي لرجل الإدارة، وهو القيام بدور الوسيط بين مجموعتين من القوى الموجهة للسلوك: القوى التنظيمية والقوى الشخصية وذلك من أجل استحداث سلوك مفيد من الناحية التنظيمية وفي نفس الوقت محقق للرضا النفسي¹

ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة دينامية يخولها له مصدران : المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إليه من السلطات الأعلى.

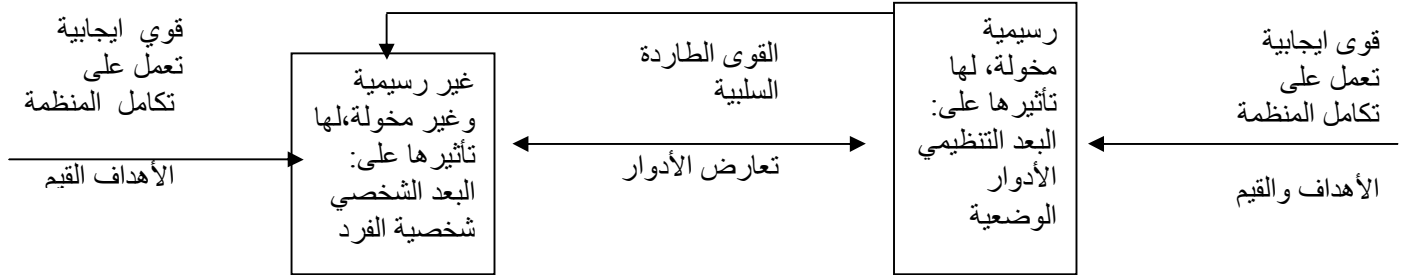
أما المصدر الثاني للقوة المتعلق بالمكانة فهي شخصية وما يصح بها من قدرة على التأثير، وهذه تمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها.

وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحضون بالقوة الرسمية المخولة لهم ولكن ليس جميعهم يحضون بقوة التأثير الشخصية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معا²

ويرى جوبا أن بعض التعارض بين الدور والشخصية أمر لا يمكن تجنبه عندما يكون العاملون في المؤسسة أكثر من فرد واحد، وهذا التعارض بين الدور والشخصية يمثل قوة طرد سلبية تعمل ضد النظام وتميل إلى تفكيكه، ولكن يوجد في نفس الوقت قوى أخرى إيجابية تعمل على المحافظة على تكامل النظم وهذه القوى تنبع من الاتفاق على الهدف ومن القيم التي تسود المؤسسة³

وفيما يلي نموذج جوبا للعلاقات الإدارية:

1 - أحمد إبراهيم أحمد، العلاقات الإنسانية في الإدارة، مرجع سابق، ص38
2 - محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 1984، ص20
3 - جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص37



3-2-3- نموذج بارسونز

يرى بارسونز أن المنظمات عبارة عن سلسلة وظائف مشتركة مع الأنظمة الاجتماعية الأخرى، حيث أن

جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض:

- تكيف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.
- تحديد الأهداف وتسخير كل الوسائل لتحقيقها.
- إرساء مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم، بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحيدهم في كل متكامل.

- أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي والتنظيمات الإدارية.

إن وظيفة إنتاج القيم والمعايير والتي تحدد التوجهات الأساسية للمنظمة وترشد أنشطة الأجزاء، هي كذلك تخترق هذه الأنشطة لكي تعدل مشكلات التوافق وعدم التوافق بين الأهداف المرسومة من قبل المنظمة ومعايير وقيم المجتمع الكلي، حيث أن وظيفة التوافق هي التي تحرك المصادر الضرورية لإنجاز الأهداف المرسومة، فالمؤسسة المدرسية مثلاً ليست مؤسسة اقتصادية متمحورة حول الإنتاج والعوائد، لأن المكاسب

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

المنتجة يجب أن ترتبط بمعايير معينة من طرف المجتمع، كما لا يمكن تصورهما فقط كمؤسسة تربوية، بل هي مصممة أيضا لتوفير العناصر الموافقة للمعرفة المنقولة، وتوظيف المدرسين، وإدارة المرافق والمعدات البيداغوجية.¹

ويميز بارسونز بين ثلاثة مستويات وظيفية رئيسية في التركيب الهرمي للتنظيمات الإدارية الرسمية:

- **المستوى المهني:** ويمثله عمال فنيون، كالعمال في المصانع أو الأطباء في المستشفيات أو المعلمين في المدارس.

- **المستوى الإداري:** وتتحصر مهمته في التنسيق بين مختلف أقسام المنظمة.

- **مستوى المصلحة العامة:** وهو ما يربط بالنظام الاجتماعي الخارجي.

ويرى بارسونز أن العلاقة بين هذه المستويات الثلاثة ليست بالضرورة علاقة تسلطية، وإنما علاقة متبادلة باستمرار، بيد أن هناك انفصالا واضحا في التسلسل الهرمي للسلطة والمسؤولية بين المستويات الثلاثة²

3-2-نظرية الإدارة كعملية اتخاذ القرار:

من أشهر رواد هذه النظرية في المجال التربوي الباحثان د. جريفيث وهربرت سيمون

3-2-1- نموذج جريفيث لاتخاذ القرار:

يقول جريفيث لا شك أن المفهوم الأساسي في دراستنا يتمثل في التوجيه والسيطرة على عملية اتخاذ القرارات، ولا يعتبر هذا المفهوم أساسيا فقط لكونه أكثر أهمية من الوظائف الأخرى ... بل إنه أمر أساسي لجميع الوظائف الأخرى للإدارة، حيث أنه يمكن اعتبارها عملية اتخاذ القرارات فهذه العملية أصبحت بوجه عام تعرف بأنها جوهر عملية التنظيم والإدارة.

Claudette Lafaye ,la sociologie des organisation , Armand Colin, Paris, 2007, p34-1

2- محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ص86،88

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

ويرى جريفيت بأن هناك أربعة فروض لنظرية الإدارة التي تقوم على عملية اتخاذ القرارات هي:

* الإدارة نوع من السلوك يوجد في كافة التنظيمات الإنسانية، ويستنتج من هذا الفرض أن تشابه أنواع الإدارة أكثر من اختلافها.

أي أنه لا ينبغي تصور مثلاً بأن هناك اختلافاً جوهرياً بين إدارة المدرسة الابتدائية وإدارة المدرسة الثانوية ولهذا فإنه لا يمكن دراسة الإدارة التعليمية دراسة تعزلها عن أنواع مجالات الإدارة الأخرى.

* الإدارة عملية توجيه وسيطرة على الحياة في المنظمة الاجتماعية.

* الوظيفة المحددة للإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة تجعلها في أقصى درجات الكفاءة الممكنة.

* يعمل المدير مع جماعات أو أفراد لهم ارتباط جماعي وليس مع أفراد مستقلين بذواتهم¹

وسنتعرض لعملية صنع واتخاذ القرار في الفصل الرابع من الدراسة.

3-2-2- نموذج سيمون (Simon)

يقول سيمون أن القرارات تقوم على أساسين: مجموعة من الحقائق ومجموعة من القيم.

وتتضمن عملية اتخاذ القرار الرشيد الخطوات الآتية:

- ✓ الفهم الواضح للغرض الذي يخدمه اتخاذ القرار.
- ✓ عملية تجميع الحقائق والأفكار المتصلة بالمشكلة.
- ✓ تحليل وتفسير المعلومات المجتمعية في ضوء منطق سليم .
- ✓ التوصل إلى الاحتمالات الممكنة للصورة التي يكون عليها القرار.
- ✓ تقييم كل احتمال في ضوء مدى فاعليته في تحقيق هدف من القرار.

1 - د جريفيت ، نظرية الإدارة، تر محمد منير مرسى وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص 91..

✓ تصل عملية اتخاذ القرار إلى قمتها بتغليب أحد الاحتمالات واختياره على أنه أنسب الاحتمالات من

حيث النتائج المختلفة¹

3-3- الإدارة كوظائف ومكونات:

وتتضمن النماذج الآتية:

3-3-1- نموذج سيرز:

أهم ما ساهم به سيرز هو محاولته التوفيق بين ما تعلمه عن من سبقوه من العاملين في إدارة الأعمال أمثال (فايول وجوليك) وبين معرفته بميدان التربية، ومحاولته تطبيق مبادئ الإدارة في الميادين الأخرى على الإدارة التعليمية.

حلل سيرز في كتابه العملية الإدارية وبنى نظريته على أساس أن وظيفة الإدارة مستمدة من طبيعة الخدمات التي تؤديها وقد أرجعها إلى عدة عناصر أساسية هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، الرقابة.

وأن طبيعة الإدارة مستمدة من :

✓ عملية تعلم الفرد.

✓ طبيعة الثقافة من أعراف و قانون ونظام وتقاليد.

✓ مدى قدرة رجل الإدارة.

وقد تأثر سيرز بمبدأ (فايول) في تحليل العملية الإدارية.

3-3-2- نموذج هالابين (نظرية المكونات الأربعة):

طبقا لهذا النموذج فإن الإدارة أيا كان نوعها تتضمن أربعة مكونات رئيسية هي:

1 - أحمد إبراهيم أحمد، العلاقات الإنسانية في الإدارة، مرجع سابق، ص40

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

✓ **العمل:** وهو كيان التنظيم الإداري وبدونه ينتفي سبب وجود المنظمة الإدارية، حيث تتوقف حياة المنظمة على إيمان أفرادها وقادتها بأن عملها يخضع دائماً للتطوير وإعادة النظر في تحديده في ضوء الظروف المتغيرة.

✓ **التنظيم الرسمي:** ويتميز بتوصيف الوظائف وتحديداتها وتفويض السلطات والمسؤوليات وإقامة نوع من التنظيم الهرمي للسلطة.

✓ **جماعة العمل:** وهم الأفراد المنوط بهم العمل في المنظمة.

✓ **القائد:** وهو المنوط به توجيه المنظمة من أجل تحقيق أهدافها ويقوم بواجبين رئيسيين هما: حل المشكلات واتخاذ القرارات وفي نفس الوقت يعمل كقائد للمجموعة¹.

3-3-3- نظرية الأبعاد الثلاثة:

وتقوم هذه النظرية على أساس مفهوم الكفاءة أو الجدارة، حيث يعتقد أصحاب هذه النظرية أن الكفاءة في الإدارة التعليمية تتأتى عندما يقوم الفرد بالسلوك الذي يمكنه من أداء عمل إداري معين بأحسن طريقة مرغوبة.

تتكون هذه النظرية من ثلاثة أبعاد وهي: الوظيفة، رجل الإدارة، الجو الاجتماعي، حيث من الضروري فهم مهارات الأداء المطلوب أن يقوم بها رجل الإدارة المدرسية، وهو ما يعرف بمحتوى الوظيفة، والوظيفة تتحدد بالعملية والتتابع الزمني، ويلزم فهم طبيعة الشخص الذي يقوم بأداء هذه المهارات الإدارية وهو ما يعرف برجل الإدارة، وأول الجوانب فيه هو طاقته الجسمية والعقلية والعاطفية وثانيها سلوكه من حيث دراسته للمشكلة وما يرتبط بها، بيد أن هذا الشخص لا يمارس هذه المهارات من فراغ وإنما هناك وسط

1 -محمد منير مرسى، مرجع سابق، صص 101-102

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

اجتماعي يحيط به، وهو ما يعرف بالجو الاجتماعي، ويتجلى ذلك في العوامل والضغوط الاجتماعية التي تحدد الوظيفة وتؤثر على تفكير رجل الإدارة وسلوكه¹.

4- مدير الثانوية ومساعدوه الرئيسيون:

لما كانت المؤسسة المدرسية هي أصغر وحدة إدارية في التسلسل الهرمي للإدارة التعليمية، فإنه يوجد على رأسها فريق إداري يشكل جماعة عمل متكامل من أجل خدمة المؤسسة، حيث يضم المدير ومساعدوه الرئيسيون، ويمكن القول بأن نجاح مؤسسة التعليم الثانوي يتوقف إلى حد كبير على مدى ما يتمتع به هؤلاء من كفاءة في التسيير، وفاعلية في انجاز الأعمال، وعلى مدى التعاون بينهم.

4-1- مدير الثانوية:

يمثل مدير الثانوية السلطة التربوية على أصغر وحدة إدارية وهي المؤسسة المدرسية، ولذا فهو يشغل منصبا قياديا يجعله المسؤول الأول عن نجاح المؤسسة المدرسية التي يديرها بمقتضى قرار تعيينه من طرف السلطة المختصة بوزارة التربية الوطنية، فمدير المدرسة هو قائد تربوي يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها الأدوار التي يتوقع منه ممارستها في إدارة المدرسة لبلوغ أهدافها المنشودة في أجواء من الأمن و الارتياح.

ومدير الثانوية هو أستاذ له خبرة في مجال التربية إلى جانب الأقدمية، يمكنه الارتقاء إلى رتبة مدير بالمرور على مسار معين يبدأ بالترشح للمنصب وينتهي بالتثبيت فيه.

4-1-1- تعريف المدير من المنظور التشريعي ومسار ترشحه وتثبيته في المنصب :

مدير المؤسسة واحد من موظفي إدارة المؤسسات المدرسية والمعاهد التكنولوجية للتربية كما نصت على ذلك المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 49/90 المؤرخ في 1990/02/06 ويخضع للحقوق والواجبات

1 - محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص 87

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

المنصوص عليها في القانون رقم 12/78 المؤرخ في 05 أوت 1978 والنصوص المتخذة لتطبيقه، وللمرسوم رقم 59/85 المؤرخ في 23 مارس 1985 مع ضرورة خضوعه للقواعد المبينة في النظام الداخلي الخاص بالمؤسسات التي يعمل فيها (المادة 04 من المرسوم 49/90).

ويكلف مدير مؤسسة التعليم الثانوي والتقني بالتأطير والتسيير التربوي والإداري للمؤسسة ويكون آمرا بصرف ميزانية مؤسسته، كما يشارك في تكوين الموظفين المبتدئين وتحسين مستواهم، ويمارس سلطته على مجموع الموظفين الذين يقومون بالخدمة داخل المؤسسة، ويمكنه أن يكون في وضعية القيام بالخدمة في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتقني.

- شروط توظيف المدير :

يوظف من بين المترشحين البالغين من العمر الثلاثين سنة على الأقل، والمسجلين على قائمة التأهيل وفق عدد المناصب المطلوب شغلها من السلطة المخولة صلاحية التعيين، بعد استطلاع رأي لجنة الموظفين الخاصة بالسلك ويتابع فترة تدريب على أساس تكوين متخصص تمتد لسنة دراسية، وعند اختتام التكوين المتخصص يتم تعيين المترشحين على أساس النتائج المتحصل عليها.¹

-التسجيل على قوائم التأهيل لوظيفة مدير مؤسسة التعليم الثانوي والتقني:

يتم التسجيل على قائمة التأهيل لوظيفة مدير ثانوية اعتمادا على القرار الوزاري المشترك رقم 973 المؤرخ في 1990/11/17 المتضمن تنظيم دورة تكوينية لصالح المترشحين لإدارة مؤسسات التعليم الثانوي، حيث تنص المادة 05 على :

"فتح الدورة التكوينية للمترشحين أدناه، المسجلين على قائمة التأهيل المنصوص عليها في المادة 82 من المرسوم التنفيذي 49/90 المشار إليه أعلاه و يسجل على قائمة التأهيل:

1-أحسن لبصير، مرجع سابق، ص32.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

1- نواب المديرين للدراسات في مؤسسات التعليم الثانوي العام المثبتون الحائزون على شهادة الليسانس في التعليم العالي والذين يثبتون أقدمية ثلاث سنوات بهذه الصفة.

2- الأساتذة المبرزون المثبتون الذين لهم أقدمية ثلاث سنوات بهذه الصفة.

3- الأساتذة المهندسون المثبتون الذين لهم أقدمية خمس سنوات بهذه الصفة.

4- أساتذة التعليم الثانوي الذين لهم اثني عشرة سنة أقدمية بهذه الصفة.

وتنظم الدورة التكوينية ومدتها سنة دراسية واحدة في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية حيث:

- تتم مراقبة تكوين الطلبة مديري مؤسسات التعليم الثانوي وتقييمه حسب الكيفيات المطبقة على طلبة المركز الوطني لتكوين إطارات التربية.

- تقييم معارف وكفاءات الطلبة مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالنسبة للمواد المدروسة، في نهاية الدورة التكوينية طبقا للبرامج المقررة.

- تحدد قائمة الطلبة مديري مؤسسات التعليم الثانوي المقبولين بعد التقييم النهائي للدورة التكوينية.

-التعيين:

- يعين الطلبة مديرو مؤسسات التعليم الذين أقر مجلس المكونين قبولهم بعد حصولهم على نتائج مرضية حسب ترتيبهم وباعتبار حاجات المصلحة.

- ويعين كمديري مؤسسات التعليم الثانوي التقني المترشحون الذين تكونوا في المواد التقنية أو العلمية بالأولوية.

- يعاد إدماج الطلبة مديري مؤسسات التعليم الثانوي في إطارهم الأصلي في حالة عدم حصولهم على المعدل الذي يحدده مجلس الأساتذة المكونين¹.

4-1-2- المحاور الكبرى لنشاط مدير الثانوية:

1-القرار الوزاري رقم 838 المؤرخ في 1991/11/13 المتعلق بتحديد كيفية تنصيب مدير المؤسسة واستلام المهام.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

بالعودة إلى القرار الوزاري رقم 176 المؤرخ في 02 مارس 1991 المحدد لمهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي يمكن استخلاص المحاور الكبرى لنشاطات رئيس المؤسسة على اعتبار أنه المشرف عليها والممارس لمهامه طبقاً لأحكام المرسومين رقم 72/76 ورقم 49/90، وهو المسؤول عن حسن سيرها وعن التأطير والتسيير التربوي والإداري فيها، ويخضع لسلطته جميع الموظفين العاملين فيها، كما يسهر على التربية الخلقية ويمارس سلطته باستمرار على كلما يتعلق بالدروس والنظام والأخلاق في المؤسسة، كما يلزم بالحضور الدائم فيها ويمكن أن يستحضر في أيوقت من النهار أو الليل، ويساعده في القيام بمهمته مجلس التوجيه والتسيير، ويقوم بتنشيط مختلف المصالح والتنسيق بينها، ويسخر الوسائل البشرية والمادية والمالية الموضوعة تحت تصرف المؤسسة في خدمة المصلحة العليا للتلاميذ، وهو بهذه الصفة يضطلع بدور بيداغوجي وتربوي وإداري ومالي.

4-1-2-1- النشاطات البيداغوجية:

حسب المادة 6 من القرار الوزاري رقم 176 المؤرخ في 02 مارس 1991

فإن النشاطات البيداغوجية تعد الوظيفة الأساسية لمدير المؤسسة، الذي يتعين عليه السهر عليها حتى تؤدي كل الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة أو تقام فيها المهمة التربوية المنوطة بها، ويكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي مسؤولاً عما يلي :

- تسجيل التلاميذ الجدد وقبولهم في إطار التنظيم الجاري به العمل.
- ضبط خدمات الأساتذة وتنظيمها.
- ضبط التنظيم العام لأنشطة التلاميذ.
- السهر على إنجاز جداول توقيت الأساتذة والأقسام.
- الحرص على سلامة وصحة تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرنامج التعليم في المؤسسة.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التوازن في العدد والجنس والصفة والمستوى والإعادة والقطاع التربوي والجغرافي.
- السهر على إنجاز التقرير العام لتسيير المؤسسة وذلك من خلال:
- مراقبة كشف التلاميذ الحاضرين في 15 نوفمبر للتأكد من كيفية تشكيل الأفواج التربوية وسجلات الدخول والخروج وسجل الأقسام.
- مراقبة التنظيم التربوي من حيث مدى احترام التوجيهات التربوية والتعليمات الرسمية المتعلقة بتوازن الحجم الساعي الأسبوعي بين أساتذة المادة الواحدة، والتوازن بين حصص المواد الأساسية وغير الأساسية وحصص المواد المكملّة، ثم حصص الاستدراك بالإضافة إلى توزيع الحجرات العادية والمختصة والملاعب وقاعة الرياضة.
- ضبط خدمات الأساتذة وتنظيمها من حيث كيفية الإعداد والإنجاز والمرجعية التشريعية في مجال الضبط والتنظيم ومدى احترام النصوص المتعلقة بحساب خدمات الأساتذة.
- مراقبة مدى تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة بالبرامج الخاصة بكل مادة وكذا التعليمات المقدمة لأساتذة المادة والأهداف المرجوة من كل مادة.
- وحتى تؤدي النشاطات البيداغوجية وظيفتها يجب التخطيط لها وتنظيمها وتوجيهها ومراقبتها.

4-1-2-2-النشاطات التربوية:

هذه النشاطات تتصف بنوع من السلوكية على عكس الأنشطة البيداغوجية التي تتصف بنوع من التقنية وتبرز مجالاتها المواد 14،15،16 من القرار 176 بنوع من الدقة والتوضيح وفق ما يلي:

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

✓ يهدف الدور التربوي الذي يضطلع به مدير مؤسسة التعليم الثانوي بصفة خاصة إلى توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات المحتملة وتقاديرها.

✓ ينبغي أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة والتفاهم واحترام الشخصية والصدقة والتضامن.

✓ يشجع المدير تطوير الأنشطة الاجتماعية والتربوية ويعمل على جعلها مدرسة حقيقية لاكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية.

وباستقراء المواد المشار إليها أعلاه نستنتج أن أول ما يسعى المدير إلى توفيره هو :

خلق الجو الملائم لزرع روح التجانس والانسجام بين مختلف الأطراف الإدارية والتربوية، فلا سيد ولا مسود ولكن الجميع عنصر فعال في المجموعة فإذا ضعف أو قل نشاط أي فرد فإن ذلك سيؤثر سلباً على مردود المجموعة، وإذا ما توفر جو الانسجام والثقة بين هؤلاء جميعاً فإن كل واحد منهم سيشعر لا محالة بمسؤولياته الكاملة ويلعب دوره غير منقوص وبذلك تنمى روح المسؤولية وتنشأ حتى عند التلميذ، كل هذا سيؤثر على مختلف النشاطات التربوية والثقافية والرياضية ويؤدي إلى إيجاد ظروف عمل مناسبة للتلاميذ داخل المؤسسة التي تصبح قوة جاذبة، تجذب التلاميذ إليها خلال أوقات فراغهم لينمي كل واحد منهم مواهبه و يبرزها، وبذلك يكون مردوده خيراً عليه وعلى مؤسسته ومجتمعه

ومن النشاطات التربوية التي يقوم بها مدير الثانوية الاجتماع بمندوبي الأقسام، حيث يعقد المدير اجتماعات دورية مع مندوبي الأقسام مرة على الأقل في كل فصل دراسي، على اعتبار أن نشاطهم يندرج في إطار العمل الجماعي القائم في المؤسسة والرامي إلى تحسين ظروف التمدريس والإسهام في ترقية النشاطات الاجتماعية والثقافية والرياضية والترفيهية و انفتاح المؤسسة على المحيط، إلى جانب توليهم عمليات الاتصال مع الأساتذة الرئيسيين وإثارة التعبير الجماعي حول كلما يهم الأقسام من قضايا تربوية وثقافية

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

ومادية ،ونقل انشغالات التلاميذ واقتراحاتهم إلى الإدارة وتبليغ توجيهات الإدارة إلى زملائهم والمشاركة في إقامة الانضباط الذاتي والنظام داخل الأقسام ومسك دفتر النصوص والوثائق الأخرى الخاصة بالأقسام والمحافظة عليها.

كما يعمل المدير على تطبيق ما ورد في القرار الوزاري رقم 178 المؤرخ في 02 مارس 1991 الخاص بالمجلس التأديبي ليلعب دوره التربوي، وإلى جانب انعقاد مجلس التأديب في نهاية كل فصل دراسي للإطلاع على الحالة المعنوية للمؤسسة، تعقد اجتماعات استثنائية يستدعى فيها المجلس للبحث في الأخطاء والمخالفات التي قد تسجل على التلاميذ الذين يمثلون أمامه و يبعد عنه تلك الصورة المخيفة والمفزعة والمتمثلة في العقوبات بأنواعها، علما أن مهام المجلس التأديب تتعدى بذلك لتشمل المهام الآتية:

- المشاركة في تنفيذ الشروط التي تساعد على ازدهار المجموعة التربوية.
- اقتراح الإجراءات التي تستهدف في إطار حماية المحيط المدرسي إقرار النظام وقيام التلاميذ بنشاطاتهم في جو الصفاء والطمأنينة.
- تسليم المكافآت للتلاميذ الذين امتازوا بسلوكهم وكانوا قدوة بأعمالهم.
- البث في المخالفات التي تصدر عن التلاميذ عند إخلالهم بالنظام الداخلي للمؤسسة و إنزال العقوبات بالتلاميذ.

4-1-2-3-النشاطات الإدارية:

طبقا للمادة 20 من القرار الوزاري رقم 179 المؤرخ في 02 مارس 1991 يتولى المدير التسيير الإداري للموظفين العاملين في المؤسسة، وذلك بالحرص على تسيير مساراتهم المهنية طبقا للتشريع الساري المفعول من التعيين والتنصيب إلى اكتساب حقوق، بعد تأدية الواجبات المنصوص عليها، إلى إنهاء علاقات العمل.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

• يقوم المدير بفتح ومسك ملفات الموظفين طبقا للقرار الوزاري رقم 1013 المؤرخ في 1983/09/15 ويمنحه منقطة سنوية يقدرها طبقا لسلم التقيط الجاري العمل به ويرفقا بتقييم مكتوب، حيث يطلب من مدير المؤسسة طلب ملفات الموظفين القدامى المتنقلين إلى المؤسسة بالحركة النقلية السنوية لهم من مؤسساتهم الأصلية، عن طريق مراسلتهم كتابيا وفتح ملفات الموظفين الجدد الذين تم تعيينهم لأول مرة ويسهر على تنظيم محتوياتها بهدف متابعة مساراتهم المهنية.

• تسيير الموظفين على ضوء النصوص التشريعية الآتية:

- القانون رقم 12/78 المؤرخ في 05 أوت 1978 المتعلق بالقانون العامل.
- المرسوم رقم 59/85 المؤرخ في 23 مارس 1985 المتعلق بالقانون الأساسي النموذجي لعمال المؤسسات والإدارات العمومية.
- المرسوم رقم 302/82 المؤرخ في 11 سبتمبر 1982 المتعلق بالعلاقات الفردية.
- المرسوم رقم 11/90 المؤرخ في 21 أبريل 1990 المتعلق بعلاقات العمل.
- المرسوم رقم 49/90 المؤرخ في 06/02/1990 المتعلق بالقانون الأساسي الخاص بقطاع التربية.

4-1-2-4- النشاطات المالية:

يتولى مدير الثانوية وحده عملية الأمر بالصرف في المؤسسة، وبهذه الصفة يقوم بإنجاز الميزانية طبقا للمناشير الوزارية و بالمساعدة التقنية للمسير المالي (مقتصد الثانوية):
وتتحدد مهام الأمر بالصرف حسب القرار الوزاري رقم 1016 المؤرخ في 1983/09/15 المحدد لكيفية مراقبة وإشراف مدير المؤسسة على تسيير حسابات مؤسسة التعليم الثانوي في ما يأتي:

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

• يتولى مدير الثانوية بصفته أمرا بالصرف عمليات الالتزام بالنفقات وتصفياتها ودفعها في حدود الإعتمادات المخصصة في ميزانية المؤسسة.

• كما يقوم بمعاينة حقوق المؤسسة في ميدان الإيرادات وتصفياتها واسترجاعها.

• ويكون مسؤولا عن قانونية العمليات الخاصة بمعاينة الإيرادات.

• ويلتزم بالنفقات الحسابية أمام السلطة السلمية.

• يساعد مدير الثانوية عون محاسبي مكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة وفق أحكام المرسوم 49/90.

• يلتزم مدير الثانوية بمتابعة وضعية الالتزامات ويراقب التواريخ المحددة للالتزامات وخصوصية الإعتمادات ومحدوديتها.

• يراقب مدير الثانوية مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال والمواد التابعة للمؤسسة ويقوم دوريا بمراقبة صندوق المال والعتاد.

• لا يتداول مدير الثانوية الأموال التابعة للمؤسسة ولا يحتفظ بمفاتيح صندوق المال و المخزن إلا في حالات خاصة واستثنائية وحسب شروط يحددها وزير التربية الوطنية.

• يقوم مدير الثانوية بالتعاون مع الموظف المكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة بإعداد مشاريع الميزانية وطلبات المقررات المعدلة.

• يقدم بالاشتراك مع المسير المالي الحساب المالي إلى مجلس التوجيه والتسيير في الثانوية، وبعد المصادقة عليه من طرف المجلس المشار إليه أعلاه يقدم إلى السلطة السلمية وإلى مجلس المحاسبة.

أنشطة متفرقة:

بالإضافة إلى الأنشطة السالف ذكرها يقوم المدير بما يلي :

- استقبال البريد الإداري وفتحه وفرزه قبل تسجيله في الأمانة.

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

- التأشير والتوقيع على المراسلة الإدارية الصادرة عن المؤسسة.
- حماية المؤسسة وذلك بضبط كافة الإجراءات الضرورية والتنظيمية من أجل أمن الأشخاص والتجهيزات داخل المؤسسة وذلك بالسهر على إقامة الترتيبات الأمنية داخل المؤسسة كما نص على ذلك المنشور الوزاري رقم 766/المؤرخ في 02/11/1993.
- السهر على إقامة التدابير الاحتياطية اللازمة في مجال حفظ الصحة والنظافة.

4-2- نائب المدير للدراسات:

يعتبر منصب نائب المدير للدراسات في النظام التربوي الجزائري منصبا هاما في الجهاز الإداري للمؤسسة التربوية، حيث يخلف المدير في جميع مهامه عند غيابه، ماعدا تلك التي تتعلق بعملية الأمر بصرف أموال الثانوية، ومهامه تم تحديدها في المادة 77 من المرسوم التنفيذي رقم 49 كما يلي: يتولى نواب المديرين للدراسات التنظيم التربوي لمؤسساتهم وتنسيق عمل الأساتذة...يكلف نائب المدير للدراسات في التعليم العام تحت السلطة السلمية لمديري المؤسسات وبالسهر على تطبيق البرامج والمواقيت وطرائق التعليم، وبصفة عامة بجميع المسائل المرتبطة بالتنظيم التربوي داخل المؤسسة...¹ وتنص المادة 78 مكن نفس المرسوم التنفيذي على أنه يوظف نواب المديرين للدراسات من بين المترشحين المسجلين على قائمة التأهيل الذين تتوفر فيهم الشروط الآتية:

- أساتذة التعليم الثانوي المثبتون الذين لهم أقدمية ثماني سنوات بهذه الصفة.
- المستشارون الرئيسيون في التربية المثبتون والحائزون على شهادة الليسانس أو شهادة معادلة لها، والذين يثبتون أقدمية ثماني سنوات، منها ثلاث سنوات على الأقل في الممارسة الفعلية في التعليم.

4-2-1- مهام نائب المدير للدراسات:

¹ - المرسوم التنفيذي رقم 49 المؤرخ في 06/02/1990

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

يمكن تحديد مهام نائب المدير للدراسات في مجالين، المجال التربوي والمجال الإداري، على الرغم من أنه يصعب الفصل بين الإثنين في الحياة المدرسية.

4-2-1-1- في المجال التربوي:

- يمكن حصر أهم الأعمال التربوية في ما يلي:
- تنظيم خدمات الأساتذة واستعمال الزمن طبقا للتعليمات الرسمية.
 - مراقبة دفاتر النصوص، والسهر على تطبيق البرامج والمواقيت.
 - التنظيم العملي الجيد للفروض والاختبارات.
 - الإشراف على تنفيذ الندوات التربوية الداخلية، وتنسيق عمل الأساتذة وتنشيطه.
 - الاعداد المحكم لمجالس التعليم و الأقسام باعتباره عضوا شرعيا في جميع المجالس القائمة في الثانوية.
 - المشاركة الفعالة في تحليل النتائج الدراسية العامة للتلاميذ بغرض تطوير وسائل التقويم التربوي وتحسين مستوى الأداء ورفع مردودية العملية التربوية.
 - مطالبة الأساتذة بتوزيع البرامج المقررة على مدار السنة الدراسية، ومتابعة تنفيذ تلك البرامج طبقا لذلك التوزيع.
 - معالجة المشكلات التربوية والتحصيلية للتلاميذ والعمل على تحسين الشروط التي يتم فيها تدرسهم.

4-2-1-2- في المجال الإداري:

يمكن توضيح الدور الإداري والمالي للنائب في ما يلي:

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

- يقوم بتنظيم نيابة المديرية للدراسات طبقا لتقنيات التنظيم الإداري السليمة ويحافظ على الوثائق والدفاتر والسجلات التابعة لمصلحته.
 - يقوم بمراقبة أعمال مرؤوسيه في حدود الصلاحيات المخولة له قانونا وفي جو من العلاقات الإنسانية السليمة.
 - ينجز وبدقة وانتظام الجداول الشهرية لغياب الأساتذة وموظفي الحراسة و المراقبة.
 - يدرس التقرير اليومي لمستشاري التربية ويبلغه لمديري الثانوية في الوقت المناسب ويضيف عليه ما يراه مناسباً.
 - يعد الجداول المتعلقة بالتعويض عن الساعات الإضافية المنجزة من طرف الأساتذة المعنيين.
 - يراقب الوضعية الشهرية لحضور التلاميذ الحاضرين كل شهر.
- كما يمارس النائب مهام مالية بصفة غير مباشرة، ولا يجوز له تداول الأموال الخاصة بالثانوية والتلاميذ، وعليه يجد نفسه في علاقة مباشرة مع المقتصد، حيث تتلخص علاقته به في اخباره بكل ما يتعلق بالناحية المادية ومشاكلها التي تمس التلاميذ والأساتذة وظروف التمدرس والعمل.

4-3-مستشار التربية:

مستشار التربية عضو هام في الفريق التربوي، وينص المرسوم التنفيذي رقم 49 المؤرخ في 06/02/1990 في مادته (88) على أن سلك المستشارين في التربية يضم رتبتين هما: رتبة مستشار رئيسي في التربية و مستشار في التربية، حيث يكلف مستشار التربية بالنظام والانضباط داخل مؤسسات التعليم والتكوين، ويشاركون في المهام التربوية والإدارية، وينسقون أنشطة مساعدي التربية.

ويمارس مستشار التربية مهامه تحت سلطة المدير ونائبه، وقد وردت في المادة 06 من القرار الوزاري رقم 171 المؤرخ في 02/03/1991 ما نصه «... يمكن لمدير مؤسسة التعليم الثانوي أن يعين مستشار

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

التربية أو المستشار الرئيسي في التربية ليخلفه مؤقتا عند غيابه إذا لم يوجد نائب المدير للدراسات بالمؤسسة»

4-3-1- مهام مستشار التربية:

تتجلى مهام مستشار التربية في المجال التربوي والإداري فيما يأتي:

4-3-1-1- في المجال التربوي:

لما كان مستشار التربية مكلفا بالنظام والانضباط بمؤسسة التعليم الثانوي والتي تضم تلاميذ في مرحلة المراهقة، فإنه مطالب بالإلمام بحقائق علم النفس التربوي من أجل حسن التعامل مع هذه الفئة، ويمكنه الاستعانة بنتائج الأعمال التي يقوم بها - بالتوازي - مستشار التوجيه المدرسي والمهني، وتتجلى مهام مستشار التربية فيما يأتي:

- ينظم حركات دخول التلاميذ وخروجهم واستراحتهم ويساعده في ذلك المساعدون التربويون، الذين يمارسون مهامهم تحت مسؤوليته المباشرة، طبقا للقرار الوزاري رقم 832 المؤرخ في 13/11/1991.
- يراقب حضور التلاميذ وغيابهم ويعمل بصفة عامة على حفظ النظام والانضباط داخل الثانوية.
- يشارك في تأطير التلاميذ أثناء تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة التظاهرات والأنشطة المبرمجة في إطار انفتاح المدرسة على المحيط .
- يشارك في تكوين المساعدين التربويين باعتبارهم يعملون تحت مسؤوليته المباشرة.
- يشارك في اعداد جداول التوقيت الأسبوعي للتلاميذ والأساتذة.
- يساهم في الاعداد لمجالس الأقسام ويحضر اجتماعاتها ويعمل على انجاحها.

4-3-1-2- في المجال الإداري والمالي:

بالإضافة للمهام التربوية يقوم مستشار التربية بمهام إدارية ومالية أهمها:

الفصل الثاني : الإدارة المدرسية ومجالاتها التطبيقية في مؤسسة التعليم الثانوي

- تنظيم أعمال المساعدين التربويين باعتبارهم يمارسون مهامهم تحت مسؤوليته المباشرة.
 - يضبط معدودات التلاميذ ويقوم باعداد وضعية التلاميذ الحاضرين في أول أكتوبر ووضعية التلاميذ الحاضرين في نهاية كل شهر.
 - يقوم بمراقبة المساعدين التربويين وينسق أعمالهم ويقومها قصد تحسين طريقة الأداء.
 - يقوم مستشار التربية بأعمال لها علاقة بالمصالح الاقتصادية والمالية للثانوية.
- ولا يجوز في جميع الحالات أن يتداول مستشار التربية الأموال الخاصة بالتلاميذ أو المؤسسة تطبيقا للمادة 26 من القرار الوزاري رقم 171 المؤرخ في 1991/03/02 والمحدد لمهام مستشاري التربية، وقد نصت المادة من هذا القرار على أن العلاقات مع المقتصد تقوم إما بواسطة تقرير مكتوب يقدم عن طريق مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات أو مباشرة مع موظف المصالح الاقتصادية المكلف بالخدمات الداخلية أثناء جولته اليومية بالمؤسسة.

ملخص:

لم تعد الإدارة المدرسية مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييرا روتينيا، ولم يعد هدف المدير مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور من جهة حول التلميذ وتوفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي، ومن جهة أخرى حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع، والعمل على نمو خبرات كل من بالمدرسة، من خلال الإيمان بقيمة الفرد وجماعية القيادة مع ترشيد العمل وحسن التخطيط والتنظيم والتنسيق ثم المتابعة والتقويم، واتخاذ القرارات المتعلقة بسياسة العمل في المدرسة بأسلوب سليم يساهم بإيجابية في حل مشكلات العمل المدرسي، حيث يحدد نجاح مجموعة العلاقات بين الأفراد والتنظيمات الداخلية والخارجية فاعلية المدير في ربط التنظيم (المدرسة) بالبيئة والتعامل مع المصادر المختلفة التي تغذي التنظيم بالمدخلات وتلك المستفيدة من المخرجات، ويرتبط بهذا الوعي الشديد بالظروف المحيطة وأساسيات علم الإدارة، كما تبرز فاعلية المدير في العمل على إحداث تقارب وتكامل بين الأفراد والتنظيم (المدرسة) والارتقاء بكفاية وفعالية الأداء والاهتمام بالعمل وتناول الفرد على أنه وحدة استثمارية يتم حفزها للعمل من خلال الاستمالة والاهتمام به وبمشاكله و الاستخدام الجيد للسلطة

الفصل الثالث

الفصل الثالث: القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

تمهيد:

تعد القيادة الأداة الرئيسية التي تستطيع المؤسسات من خلالها تحقيق أهدافها، وهي القادرة على التنسيق بين العناصر المختلفة، لتصل بالمؤسسة إلى التكامل المنشود بين مدخلات العملية الإدارية المادية منها والبشرية من أجل تحقيق أهداف المجتمع، فالقيادة من أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي، تقوم على أساس أن القائد هو الشخص الذي يؤثر في الآخرين، ويعمل على إشباع حاجاتهم، وذلك من أجل إنجاز الأهداف المراد تحقيقها .

والقيادة تعمل على تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية والإنسانية والاجتماعية للعملية الإدارية، وهي بذلك تؤثر في الأفراد واتجاهاتهم النفسية عن عملهم، ومن أجل أن تعمل القيادة بشكل فعال، يجب أن يرتبط القائد والعاملون معه بشعور من التفاهم من خلال التأثير المتبادل، ويكسب القائد المرؤوسين عندما يشعرون أن القائد قادر على حل مشكلاتهم وتلبية احتياجاتهم، وعندما ينظر له على أنه رمز لهم وتتحد صورة القائد مع المشاعر الداخلية للمرؤوسين وفكرهم، فالقيادات الناجحة هي التي تحظى بتقدير كبير من الآخرين وتلهمهم وتنفذ بأحسن ما لديهم.

والقيادة المدرسية كمجال من مجالات القيادة تتعامل مع مختلف أطراف العملية التربوية من تلاميذ ومعلمين، وأولياء أمور، ومجتمع محلي، وأنشطة مدرسية، وأمور مالية وإشراف على المباني المدرسية، لذا لابد لهذه القيادة من إدراك كل هذه العناصر والارتباطات الموجودة بينها لتوفير الفعالية للإدارة وتمكينها من تحقيق أهدافها .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

ومن أجل تناول القيادة المدرسية، تم التعرض لمجموعة من المباحث تحت العناوين الآتية: مفهوم القيادة وعناصرها، المهارات القيادية الأساسية ووظائف القيادة، أنماط القيادة، نظريات القيادة، أبعاد حديثة في القيادة صفات القائد وطرق اختياره، المؤسسة المدرسية بين المحافظة وإحداث التغيير.

1- مفهوم القيادة وعناصرها:

إن محاولة فهم مفهوم القيادة وربطه بالواقع يبدأ بطرح أسئلة على شاكلة: ما القيادة وما أهميتها؟ وما الأهداف التي يعمل القادة من أجلها؟ وما هي المهارات التي يجب توفرها فيهم لتحقيق تلك الأهداف و من أين يستقون قوة تأثيرهم على الآخرين؟ وما الذي ينتظره القادة من مرؤوسيهـم؟ ولماذا يؤمن الناس ببعض القادة ولا يؤمنون بآخرين؟ ولماذا يختار الناس إبتاع قائد ما في حين يرفض آخرون نفس القائد؟ وللإجابة على هذه التساؤلات وتقديم فكرة واضحة عن القيادة تم عرض هذا العنصر المعنون بـ " مفهوم القيادة وأنماطها " والذي اشتمل على عنصرين هما "مفهوم القيادة" و " وأنماط القيادة "

1-1- مفهوم القيادة:

يحتوى هذا العنصر على العناصر الآتية: تعريف القيادة، أهمية القيادة، عناصر القيادة، المهارات القيادية الأساسية الواجب توفرها في شخص القائد، مصادر قوة تأثير القائد، ووظائف القيادة .

1-1-1- تعريف القيادة : تطرق العديد من الباحثين والمفكرين لموضوع القيادة في محاولة منهم لبيان

أسرارها ومجالاتها التطبيقية، واختلفت تبعاً لذلك تعريفات القيادة، ومن أبرزها تعريف إيفانيسفـيـش (Ivancevich) وهي: " القدرة على التأثير من خلال الاتصال، على أفعال الآخرين، أفرادا وجماعات

نحو تحقيق أهداف ذات معنى وقيمة وهذا يعني :

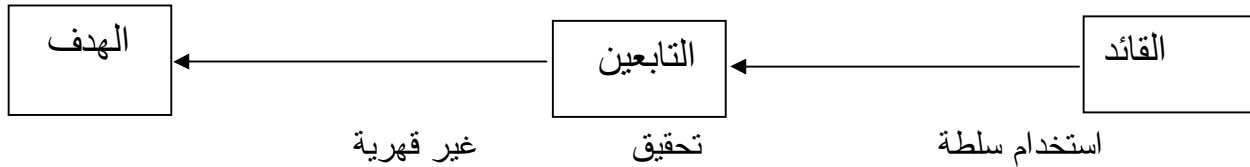
- وجود شخص قائد - وجود مجموعة أفراد تتم قيادتهم

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- ممارسة مهارات التأثير - استخدام هذه المهارات بقصد تحقيق الهدف¹

كما يعرفها رنسيس ليكرت (Rensis Likert) أنها " القدرة على التأثير على شخص أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم وتحفيزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاءة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة " ² ويتفق كل من أمبروسيو (Imbrosio) وكاردونا (Cardona) على أن القيادة هي " علاقة تبادلية للسلطة المشتركة بين أولئك الذين اختاروا أن يقودوا و أولئك الذين قرروا إتباعهم " .

وعملها القيادة عبارة عن " إجراءات يؤثر بمقتضاها شخص على باقي أعضاء الجماعة لتحقيق أهداف محددة لها " ، ويمكن تلخيص الإجراءات في الشكل الآتي :



والقيادة أساسا تقوم على التأثير على الآخرين، بمعنى أن القائد يغير اتجاه أو سلوك تابعيه باستخدام مجموعة من الأساليب التي تتراوح بين القهر، حيث لا يملك التابع أي خيار بل أداء المطلوب منه، وبين اللا قهر، حيث يملك التابع حق القبول والرفض .

وبصفة عامة فإن القيادة تعني عدم الاعتماد على أساليب القهر، وهذا ما يميز بين القائد والمدير، حيث يعتمد المدير على استخدام القوة أو التهديد باستخدامها، أما القادة فإنهم لا يفعلون ذلك لأن القيادة تقوم على الشعور الإيجابي بين القادة وتابعيهم، حيث أن تأثيرها مرتبط بالأهداف التي تسعى إليها الجماعة بمعنى، السعي لتحقيق أهداف الجماعة أو المنظمة وبتعبير آخر فإن القيادة تقوم على التأثير في أفعال واتجاهات التابعين التي لها صلة بالأهداف المطلوب تحقيقها، ونظرا لأن القيادة تقوم على التأثير فإن

1 - حسين حريم، مبادئ الإدارة الحديثة ، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، طم، 2006، ص 216.

2 - Rensis Likert , the new patterns of management , nc Graw-hm, New York, 1961, p03 - 2

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

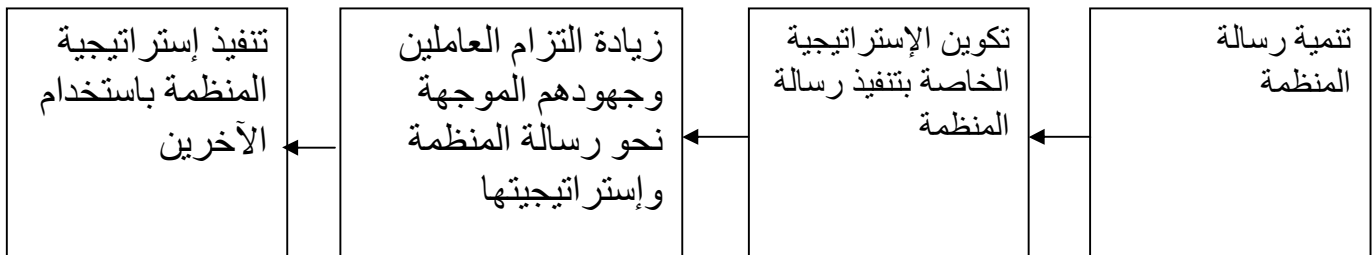
تعريفنا للقيادة يؤكد أن تأثير القيادة يسير في اتجاهين، فالقادة يؤثرون على تابعيهم بعدة طرق ولكنهم يتأثرون أيضا بهم.¹

وعلى الرغم مما تم تقديمه من تعاريف للقيادة، فهناك تداخل بين لفظي القائد والمدير حيث يستخدمان كل يوم في حياتنا بمعنى واحد مع أنهما مختلفان فما الفرق بينهما ؟.

1-1-2- الفرق بين القادة والمديرين:

الوظيفة الأساسية للقائد هي تنمية الهدف أو العمل الرئيسي للمنظمة وتكوين الإستراتيجية الموصلة إلى ذلك، وبالمقارنة بذلك فإن الوظيفة الأساسية للمدير هي تنفيذ ذلك باستخدام الأدوات المساعدة على ذلك وعليه فبينما تعمل الإدارة على التعامل مع الظروف المتعددة فإن القيادة تتعامل مع التغيير، وبالتحديد فإن المديرين يصنعون الخطط وقيمون نتائجها بينما يقوم القادة بتنمية الإتجاهات عن رؤيتهم الإستراتيجية للمستقبل، وعلى ذلك فإن القادة المؤثرين هم الذين يحصلون على اعتقاد تابعيهم بصحة رؤيتهم الإستراتيجية وأن يسيروا وفقها .

ومن السهل فهم الفرق بين المدير والقائد، ولكن التمييز بين تنمية الهدف والعمل على تحقيقه يكتنفه بعض الغموض في الواقع العملي، والشكل الآتي يوضح ذلك .



ويرجع الأمر إلى أن القادة (مثل كبار رجال الإدارة العليا بالشركات) يقومون كثيرا بتنمية رؤية الشركة الإستراتيجية، ووضع الإستراتيجية التي تستخدم لنقلها إلى الواقع بالإضافة إلى زيادة التزام العاملين بكل

¹ جيرالد جريترج، روبرت بارون، إدارة السلوك في المنظمات، تر رفاعي محمد رفاعي، اسماعيل علي بسيوني، دار المريخ للنشر السعودية، 2004، ص 569.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

من الرؤية والخطة الإستراتيجيتين، وبالمقابل فإن المديرين مسؤولون عن تنفيذ إستراتيجية المنظمة عن طريق الآخرين، وفي نفس الوقت فإن المديرين كثيرا ما يقومون بالمساعدة في تكوين الإستراتيجية وزيادة التزام العاملين وجهودهم نحو تنفيذ الخطة¹

وعلى ضوء ما سبق فإن القيادة عملية اجتماعية، تسعى للتأثير على أفعال الأفراد العاملين والتي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح، ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه، في مختلف المستويات والمجالات التي تمارس فيها عملية القيادة، ومن بينها المجال التربوي، حيث تتميز القيادة المدرسية بأن اهتمامها وتركيزها ينصب على المعلم والمتعلم، وعلى تحقيق الأهداف التربوية، ويتبدى دورها في تحسين عملية التعليم من خلال مجموعة من الأدوار التي تسمح ببناء شبكة من العلاقات داخل المدرسة، والتي توفر فرص التعلم لجميع التلاميذ، وتوظيف الخبرات والمهارات المهنية والمعرفية لتوفير ظروف موضوعية لعمل هيئة المدرسة، والتي تمكن في النهاية المتدربين من استغلال كامل طاقتهم في ظل فرص متكافئة للجميع، حيث يلعب المديرون والقادة أدوارا مزدوجة في الحياة العملية المدرسية مما يجعل التمييز بينهما أمرا صعبا، فبعض المديرين يعتبرون قادة أما البعض الآخر فلا وبالمثل فإن بعض القادة يقومون بكثير من أدوار المديرين والبعض الآخر لا ، وعلى ذلك فالفرق بين القائد والمدير ليس واضحا دائما .

1-1-3- أهمية القيادة :

القيادة لا بد منها لحياة المجتمع البشري حتى يتم تنظيم حياة الأفراد، وتتخذ القرارات اللازمة وتكمن

أهمية القيادة في ما يأتي :

- أنها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المنظمة وتصوراتها المستقبلية .
- أنها البوتقة التي تنصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات الإستراتيجية .

¹ - نفس المرجع، ص 570.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- أنها قيادة المنظمة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة .
- تعمل على تعميم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليل الجوانب السلبية بقدر الإمكان.
- السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة للعمل .
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد، إذ أنهم رأس المال الأهم والمورد الأعلى .
- مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المنظمة ¹.

1-2- عناصر القيادة :

تظهر عناصر القيادة في أي موقف يجد فيه القائد نفسه معنيا بالتأثير في جماعة العمل من خلال إقناعهم بالعمل وأهدافه، ويتم ذلك في مواقف وظروف معينة، ومن خلال وجود نظم وقواعد موضوعية تصدرها الإدارة من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إليها جميع الأطراف، ومن أهم هذه العناصر نذكر :

- القائد :

ويعد من أهم العناصر لأنه يؤثر في الأفراد ويحقق لهم ما يرغبون به ويلبي حاجاتهم وطموحاتهم، فهو الذي يرسم السياسات ويتخذ القرارات ويسعى دوما لإيجاد التوازن بين الوظائف والعمليات التي يتولى إدارتها ويميل إلى الابتعاد عن عنصر المخاطرة، ويسعى القائد دائما إلى التغيير لمواكبة المستجدات، ويتبنى الأساليب الحديثة والإبداع فيها فضلا عن قدرته على التحليل والتقييم من خلال امتلاكه رؤية مستقبلية وقدرة على تحويل هذه الرؤية إلى حقيقة.

- جماعة العمل :

وهذه من العناصر الأساسية في القيادة والوسيلة التي بواسطتها تتحقق الأهداف، وهناك نوعان من الجماعة يسمى النوع الأول **الجماعة المتزاملة**، حيث يعمل كل فرد فيها بمفرده ويكون مجهود الجماعة هو تجميع للجهود الفردية، أما النوع الثاني فهو **الجماعة المتفاعلة** حيث يعمل كل فرد فيها على تحقيق

¹ - محمد حسنين العجمي، القيادة التربوية : الاشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2008، ص29

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

الأهداف المشتركة للجماعة، ويحدث بين أفرادها تفاعل وتأثير مشترك يتصف بالإنتاجية العالية والروح المعنوية المرتفعة.

أما في التنظيم الإداري للمؤسسات فهناك نوعان من الجماعات هي **الجماعات الرسمية** التي يحدد النظام لها أدوارها ووظائفها، و**الجماعات غير الرسمية** التي تنشأ حسب المصالح والمعتقدات والأمزجة ، ومن أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور الجماعات غير الرسمية هو عدم سلامة البناء الرسمي للمنظمة، وتقصير القائد الرسمي في أداء مهامه ومسؤولياته الاجتماعية كقائد واعتماده على سلطته الرسمية وابتعاده عن جماعة العمل وفشله في تحقيق التلاؤم والانسجام بين أعضاء الجماعة، وعدم تفضيل تحقيق أهداف المؤسسة على أعضاء الجماعة.¹

- الموقف :

هو عبارة عن ظروف وملابسات يتفاعل فيها الأفراد وتتم بوجود القائد، وتشمل هذه الظروف حجم الجماعة وتجانسها، من حيث الخلفية الثقافية والعمر والقيم والتعارف والألفة وسهولة الإتصال بين أفرادها واستقرار الجماعة ووعيها وغير ذلك.² إن الموقف يعمل على خلق القيادات كما يفرض بعض الشروط التي تكون خارجة عن إرادة القائد، وعندها يستطيع أن يحدد أسلوبه القيادي في تعامله مع هذا الموقف .

- النظم والتعليمات :

يتعامل القائد مع المرؤوسين ضمن قواعد وتعليمات ونظم معينة تصدرها الإدارة العليا أو الدولة، وفي ضوء هذه القواعد تحدد العلاقات بين القائد والمرؤوسين وترسم ملامح الأدوار لتحقيق الأهداف، والقيادة الفعالة هي القادرة على الاستفادة من هذه النظم والقوانين في سبيل تحقيق أهداف العاملين وأهداف

¹ - نفس المرجع، ص ص 100-111.

² - أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية، مكتبة المعارف الحديثة، مصر، 1999، ص 40.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

المنظمة، ولعل دور القائد يتجلى في إيجاد وابتداع الثقافة التنظيمية التي تساعد على تطوير المنظمة ونموها واستكشاف الاحتياجات المستقبلية³.

د - الأهداف :

تعد الأهداف بمثابة النتائج التي تعمل المنظمة من أجلها من خلال استخدام الموارد المادية والبشرية والطاقات المتاحة، ويسعى القائد في إدارته إلى تحقيق جميع الأهداف بفاعلية حيث توجد أهداف تخص الجماعة، وأخرى تخص المنظمة وثالثة تخص القائد نفسه.

إن هذه العناصر هي التي تشكل بتفاعلها عملية القيادة، ويجب أن يتم التوافق بينها حتى يتم التفاعل فالموقف يساعد على تهيئة الفرصة للقيادة ويظهر الإحتياج إليها، والقائد هو فرد من جماعة يشعر بشعورها ولديه القدرة على استغلال قدرات أفرادها والتعاون ليجابها الموقف الذي يتفاعلون فيه، والأفراد بالتالي يجب أن يكون لديهم شعور بالحاجة إلى القيادة والاستعداد للتعاون مع القائد في الموقف الذي يتفاعلون فيه .

ولنعطي مثالا عن ذلك، القسم (الحجرة) الدراسي، حيث يكون التلاميذ هم الأتباع والمعلم هو القائد والدرس (العملية التعليمية ككل) هو الموقف، فقبل دخول المعلم القسم وقبل بدأ الدرس يقوم التلاميذ بسلوكات متعددة، أي سلوكهم ليس في اتجاه واحد، وبعد دخول القسم وبدأ الدرس تحدث عملية تفاعل وتأثير متبادل بين الطرفين (المعلم والتلاميذ) تؤدي إلى توحيد جهود التلاميذ لتحقيق الهدف المنشود، وأي اختلال في أحد هذه العناصر يؤثر على تحقيق ذلك .

³ - فتوح محمود أبو العزم، القيادة الإدارية في الإسلام : أصولها ومقوماتها، مركز البحوث الإدارية للمنظمة العربية للعلوم الإدارية 1977، ص 35 .

2- المهارات القيادية الأساسية ووظائف القيادة:

على القائد أن يتصف بمجموعة من المهارات لكي يؤدي وظائفه القيادية، حيث بدونها لا يمكن أن نطلق عليه صفة القائد، وهذه المهارات هي:

2-1- المهارات القيادية الأساسية:

تتوقف فعالية القائد على ما يمتلكه من قدرات ومهارات فنية وإنسانية وإدارية وتحليلية، وتوجد أربع مهارات أساسية للقيادة هي المهارات الذاتية التصورية والفنية والإنسانية، فقد بات واضحاً أن القائد يضطلع بدور رئيس في تحقيق أهداف المنظمة، من خلال قيامه بمجموعة من المهام والوظائف المتعددة على أن هناك عدة عوامل تساعد القائد على النجاح في عمله ولعل في مقدمة هذه العوامل ما يعرف بالمهارات والقدرات القيادية والمقصود بالمهارة " أداء العمل بسرعة ودقة " ومعنى هذا أن المهارة قدرة فائقة متطورة وتتميز المهارة بأنها مكتسبة ونامية، أي أن الإنسان يكتسبها من خلال خبراته وتجاربه وممارسته والتي تعمل على تنمية المهارة باستمرار ، ومن أبرز هذه المهارات :

2-1-1- المهارات الذاتية :

وتشمل بعض السمات والقدرات العقلية والابتكار وضبط النفس ومن ثم فعلى القائد أن يلم الماما جيداً بالنواصي الأكاديمية، وأن يكون طليق اللسان مدركاً لكيفية التعامل والتكيف مع العلاقات الاجتماعية وبإمكانه أن يفوق الجماعة بذكائه حتى ترى فيه الجماعة أنه الشخصية الأولى بينهم، كما على القائد الاتصاف بالهدوء ورباطة الجأش عند مواجهة الأفراد الذين يبدون اللامبالاة والسلوك الاستفزازي، والواقع أن القائد الثابت والمستقر وغير المنفعل، والذي يقف موقف الشخص المعتدل في الأزمات والمشكلات يحظى باحترام الجماعة دائماً¹

¹ - علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص36

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

إن المهارات الذاتية للقائد ضرورية لحسن تعامله مع الآخرين، وخاصة عند حدوث المشكلات ونشوب صراعات وخلافات داخل المجموعة، حيث تسمح له بلعب دور الوسيط والحكم والتحكم في مجرياتها والتخفيف من آثارها السلبية على سير المنظمة.

2-1-2-المهارات التصورية :

تعنى هذه المهارة مقدرة القائد على رؤية مؤسسته ككل وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المفتوحة، وكيف أن أي تغيير في أي مكون فرعي سيؤثر بالضرورة ولو بنسب متفاوتة على بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها النظام، كما تعني أيضا إدراك القائد بشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يلزمه من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسية والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه، وهذا يمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها¹.

ومنه فإن قيادة المنظمة تستلزم قائدا قادرا على رؤية وإدراك الترابط بين أجزائها، وتصور وفهم علاقات العامل بها وعلاقاتها بالمجتمع الذي تعمل فيه، من أجل مستقبل أفضل للمنظمة (أفضل من الوقت الحالي على أقل تقدير)، ووضع الخطط لبلوغ ذلك واتخاذ القرارات الملازمة لها، حيث أن نجاح وفعالية أي قرار يتم اتخاذه يعتمد على درجة تعمق وتمتع متخذ القرار بالمهارة الإدراكية التصورية.

2-1-3-المهارات الفنية :

تتعلق هذه المهارة بالأساليب والطرق التي يستخدمها القائد في ممارسته لعمله و معالجته للمواقف التي يصادفها، وتتضمن معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة، تمكن من استخدام

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

الكفايات المهنية كافة، والوسائل والأساليب المناسبة¹ بما يحقق الهدف المرغوب بفاعلية وتكتسب هذه المهارة بالدراسة والخبرة والتدريب²

2-1-4-المهارات الإنسانية:

تتصل المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها القائد التعامل بنجاح مع الآخرين وجعلهم يتعاونون معه ويخلصون في العمل، ويزيدون من قدرتهم على الإنتاج والعطاء.

وتعرف هذه المهارة بأنها : " مقدرة القائد على التعامل الفعال والسلوك كعضو في جماعة وعضو فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته"، وغالبا ما يجد الإداريون أنفسهم في موقف يستدعي الموازنة بين توظيف هذه المهارة وتفعيلها مقابل توظيف وتفعيل متطلبات المهارة الفنية.³

وعليه وعلى مستوى المدرسة، فإن هذه المهارة تستلزم من المدير قدرة على التعامل مع أعضاء المدرسة تلاميذ ومعلمين وموظفين، بما يسمح بتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم من خلال احترام شخصيتهم، ودفعهم إلى العمل بحماس وقوة دون قهر وإجبار ومعرفة متطلباتهم وانشغالاتهم بما يسمح بالرفع من روحهم المعنوية، وتحقيق الرضي النفسي لهم ... فلأفراد حاجات نفسية أساسية لا يمكن التغاضي عنها ولا يمكن تحقيق هذه الحاجات إلا عن طريق إشعار الفرد بذاته وقيمه وأهميته، وعن طريق اشتراكه اشتراكا إيجابيا في حياة الجماعة التي ينتمي إليها.

ولكي يستطيع مدير المدرسة أن يمارس هذه المهارات بكفاءة واقتدار لابد من الوعي ببعض العناصر الجوهرية اللازمة لعملية القيادة المدرسية والتي تتمثل في الآتي :

- عملية التأثير التي يمارسها على أعضاء المدرسة والوسائل التي يستخدمها من أجل حفزهم على الإنتاج وتقديم الأفضل ومن هذه الوسائل : المكافأة والخبرة الشخصية للمدير .

1- نفس المرجع ، نفس الصفحة .

2 - عمر حسن مساد ، الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، الأردن ط1 2005 ، ص 62.

3 - هاني الكويل ، الإدارة التعليمية ، مفاهيم وآفاق ، دار وائل للنشر ، الأردن 1999 ، ص 25 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- توجيه أعضاء المدرسة وتوحيد جهودهم والتنسيق بينهم في توزيع مسؤوليات العمل بناءً على تخصصاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم وخبراتهم واهتماماتهم الشخصية.
 - تحقيق الهدف الوظيفي والمتمثل في تحقيق أهداف المدرسة.¹
- وإلى جانب المهارات التي يجب أن يتحلى بها القائد فلا بد له من مصادر قوة للتأثير على المحيطين به وهي :

من أجل أن يتمكن القائد من ممارسة عملية القيادة يلزمه مصادر قوة وأدوات تأثير يستخدمها في التأثير على الأفراد وتعديل سلوكهم، ونيل امتثالهم لمطالبه ورغباته، وقد صنف الكاتبان (Berram) و (Raven) و (John French) مصادر قوة وتأثير القائد إلى خمسة مصادر رئيسية هي :

- **قوة المكافأة:** وتستند إلى إدراك الفرد بأن امتثاله لمطالب رئيسه سيؤدي إلى حصوله على عوائد إيجابية، وهو ما يطلق عليه مصطلح الحوافز بأنواعها المعنوية والمادية حيث تلعب الحوافز دوراً كبيراً في دفع الفرد نحو إنتاج أكثر وأحسن في ميدان عمله مما يؤدي إلى زيادة الإنتاج وجودته .
- ويلعب التحفيز في ميدان التعليم دوراً هاماً في دفع العملية التعليمية نحو التطور بصفة دائمة، وهو يمثل مثابة جزاء للمحسن على إحسانه وإتقانه وتشمل الحوافز الترقية من وظيفة إلى وظيفة أعلى منها مثلاً من أستاذ إلى مراقب عام أو نائب المدير للدراسات، والحصول على تقارير الأداء الجيد وكتب الشكر والثناء وتوفير مناخ عمل جيد، والمكافآت التشجيعية، وإثراء وإغناء الوظيفة الممارسة من خلال إعطائها شعوراً عالياً بالتحدي والأهمية والانجاز ويمكن إجراء الإثراء بطرق عديدة .

- **قوة الإكراه / العقاب :** وتستند إلى الخوف، وإدراك الفرد بأن عدم التزامه بتوجيهات الرئيس يمكن أن يؤدي إلى إيقاع العقوبة عليه.¹ حيث تسلط العقوبة كما حددها القانون على أي عامل يقصر في أداء واجباته المهنية، أو يخالف الأحكام التشريعية والتنظيمية المتعلقة بعلاقات العمل، وتتمثل في إحدى

1 - محمد حسنين العجمي، مرجع سابق، ص 34
1- نفس المرجع ، نفس الصفحة

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

العقوبات التأديبية الآتي ذكرها كيفما كانت رتبته ودون المساس بالعقوبات الجنائية المنصوص عليها في التشريع الجاري به العمل :

- الإنذار الشفوي - الإنذار الكتابي - التوبيخ - الطرد من يوم واحد إلى ثلاثة أيام
- الطرد من أربعة أيام إلى ثمانية أيام - التسريح بدون مهلة مسبقة وبدون تعويضات¹
- القوة المشروعة : وهي مستمدة من الوظيفة التي يشغلها الرئيس في السلم الهرمي للمنظمة.
- قوة الخبرة : وتستند إلى معرفة الرئيس وقدراته وخبراته ومهاراته (الفنية والإدارية والسلوكية) ولا يقصد هنا الأقدمية، لأن هناك فرق بين الأقدمية وبين الخبرة، فيوجد القديم قدم المنظومة التربوية لكن خبرته لا تساير هذا الحجم الزمني إذ قد يكون اكتسب خبرة لكنها منقوصة "لأنه لم يبحث ولم يبدع ولم يجرب ولم يحتك بالآخرين تعاوناً أو تنسيقاً أو تطويراً لمضامين الأنشطة المتعلقة بمهامه ولا بالوسائل التي تضمن له تحقيق النتائج المرجوة بأيسر الطرق وتبليغ المعلومات بدقائقتها وتفاصيل جزئياتها"²
- ومثال ذلك الأستاذ (المعلم) الذي عاش حياة مهنية رتيبة، وتحكم في توظيف بعض المعارف والوسائل والطرق المتعارف عليها مبدئياً، ولم يحاول البتة بذل أي مجهود إضافي لتطوير وتحسين مكتسباته المعرفية في مختلف مجالات عمله، أو المساهمة في تفعيل العملية البيداغوجية والتربوية بالمؤسسة، فمن أين تأتية الخبرة يا ترى؟

ولهذا فالمدير (القائد) الناجح هو أستاذ كفى، ناجح في علاقاته وفي الإحاطة بمادته وفي التحكم في تلاميذه، بغزارة أفكاره وحسن سلوكه ورفعة أخلاقه وقابليته للتعاون مع الآخرين، له خبرة في مجال التربية (إلى جانب الأقدمية التي حددها القرار الوزاري رقم 973 المؤرخ في 17/11/1990 المتضمن تنظيم دورة تكوينية لصالح المترشحين لإدارة مؤسسات التعليم الثانوي) .

1- المرسوم 82 - 302 المؤرخ في 11 سبتمبر 1982 المتعلق بعلاقات العمل الفردية .

2- احسن لبصير، مرجع سابق، ص 31.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- قوة الاقتداء والإعجاب : و تعتمد على تمثل المرؤوس بشخصية الرئيس وإعجابه به وتقديره له لما يتمتع به من خصائص وسمات شخصيته.¹

2-2- وظائف القيادة:

تلعب القيادة الإدارية على أي مستوى من مستوياتها، دورا بارزا في قيام جميع العاملين بواجباتهم وتحقيق المنظمة لأهدافها فهي ليست إلا تآدية لأدوار ومسؤوليات، حيث أن نجاح القائد في أداء دوره هو الذي يكفل له الاستمرار فيه، وعليه فإن نجاح المؤسسة التربوية في أداء مهماتها (على اعتبارها ميدانا لدراسنا) يتوقف إلى حد كبير على قدرة تفعيل قيادتها للعملية التربوية وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة لها والتي لها أثرها على استجابة هيئة المدرسة من معلمين وتلاميذ وعاملين لشخصية القائد وتوجيهاته حتى يستطيع الوصول بقدراتهم لأقصى طاقة، والتي تستوجب منه القيام بمجموعة من الوظائف ففيما تتمثل ؟

يمكن إجمال وظائف القيادة فيما يأتي :

2-2-1- وظائف القادة الهيكلية /التركيبية :

والتي تتضمن تحديد الأهداف والوظائف المحققة لها ومعالجة الفجوات التنظيمية التي تظهر في سيرورة تحقيق ذلك في واقع المنظمة .

إن أول خطوة يتخذها القائد عند قيامه بأي إجراء جماعي هي تحديد الأهداف المطلوبة بالتعاون مع أعضاء جماعته، بحيث يؤدي هذا التعاون إلى تبنيهم جميعا لهذه الأهداف واستشعار قيمتها بالنسبة لكل منهم ويتضمن تحديد الأهداف أن يعرف الأفراد جميعا ماذا يعني كل هدف بالنسبة لهم ودور القائد في هذا هو تزويد أفراد جماعته (العاملين بالمنظمة) بالمعلومات الضرورية، وتشجيعهم على استيضاح الغامض منها واستبتيانه ما عساه أن يكون خافيا من أبعاد هذا الهدف ومرامييه العامة، كل هذا يعمل على

1- حسين حريم، مرجع سابق، ص 218 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

الفهم المتبادل بين أعضاء الجماعة ويثبت فيهم روح الإخلاص في البحث والتفاني في جدية العمل الخاص بهم¹ .

واعتباراً من أن تحقيق الهدف يتم بواسطة مجموعة من الوسائل والآليات، فمن مسؤوليات القائد عدم وضعها موضع التنفيذ والتطبيق إلا إذا تحقق من فاعليتها في تحقيق الهدف، وحيث أنه من المعروف أن الأفراد رغم اتفاقهم على الهدف يختلفون في اختيار الوسائل المحققة له، فإن دور القائد هو دفع الأفراد إلى استهداف الصالح العام والتخلي عن الأهواء الشخصية، والوصول إلى أسلم الطرق وأنجع الوسائل، وبما أن الإجراءات والقواعد التي تصنعها المنظمات لا يمكن أن تكون كاملة وكافية فإنه تظهر فجوات تنظيمية، ولهذا من وظائف القائد تقديم التعليمات والإجراءات والأدوات والطرق التي تساعد على تأدية المرؤوسين لعملهم لسد هذه الفجوات .

إن القيام بهذه الوظيفة يستلزم من القائد متابعة وفحص البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة وتشخيصها للحصول على معلومات ذات العلاقة بالمنظمة ومستقبلها، ومن ثم إطلاع العاملين معه على ما تجمع لديه من معلومات وإتاحة الفرصة أمامهم لمناقشة ذلك، فأساس القيادة هو العمل مع الجماعة ولصالحها ومساعدتها لكي يتعاون أعضاؤها على تحقيق الهدف المتفق عليه والمقتنع بأهميته .

2-2-2- وظائف القادة في خلق الدافعية:

لقد وضعت مجموعة من الافتراضات المتعلقة بكيفية سلوك القائد من أجل تحقيق التزام العاملين وزيادة دافعيتهم للعمل، فمنظرو المدرسة الكلاسيكية في الإدارة اقترحوا الإشراف المحكم من أجل تحقيق التزام العاملين، أما منظرو مدرسة العلاقات الإنسانية فقد اقترحوا القيادة الداعمة التي ترفع الروح المعنوية للموظفين بين القادة والتابعين، بحيث يشارك التابعون في صنع القرارات وبالتالي يزيد التزامهم بتنفيذها

1 - أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص 78.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

¹ لذا من واجب القيادة في عملية زيادة دافعية العاملين للعمل أن تضرب على الوتر الحساس وهو حاجات الأفراد التي لم يتم إشباعها بعد فقد يكون أجر الموظف مرتفعاً ، ومن ثم لا يفيد رفع أجره بنسبة معقولة في حفزه ودفعه لرفع الكفاية الإنتاجية وإنما قد يفيد في ذلك ترفيته إلى مركز وظيفي أعلى أو الإشادة بكفاءاته وخبراته أو إعطائه شهادة تقدير أو غير ذلك، فالقيادة مسؤولة عن نقل العاملين إلى حاجات أعلى مستوى عن طريق معاونتهم في إشباع حاجاتهم القائمة، وقد يقتضي ذلك من الإدارة تعديل سياساتها وأنظمتها أو الأسلوب الإداري، وعلى القيادة تغيير سلوك العاملين بدفعهم إلى طلب مزيد من الأهداف الأرقى مستوى في ضوء إدخالها لمعلومات وأبعاد ومجالات جديدة على تصورات العاملين كأن تفتح لهم مجالات النمو والترقي وتوفر لهم فرص التدريب واكتساب معارف وخبرات جديدة، وتتيح لهم فرص التوافق الاجتماعي، ووسائل إشباع الحاجات الجديدة وبذلك ترفع مستويات طموح العاملين.²

وبما أننا نتعرض في دراستنا للقيادة المدرسية، فإن التحدي الذي أصبح يواجهها هو خلق دافعية المعلمين من أجل أعلى مستوى من الأداء، حيث أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، إن المعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة، وهو في قسمه يدفع التلاميذ إلى الاهتمام بالمادة الدراسية والتعبير عن أفكارهم، وجعلهم محور العملية التعليمية، وليس مجرد متلقين للبرنامج الدراسي، كما أنه يشعر (المعلم) بالفاعلية الشخصية ويكتف جهوده من أجل النجاح في تأدية وظيفته، فيركز على إنجاز المهام باستخدام الإستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

ولذلك أصبح من الضروري البحث الدائم عما يزيد من دافعية المعلمين، باعتبار أن المحيط الذي يتفاعلون فيه متغير ويمكن إجمال العوامل التي تزيد من دافعية المعلمين في : "الاحترام والمسؤولية

1 - علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين، مرجع سابق، ص 109
2 - علي أحمد بن عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 91.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

والشعور بالإنجاز والاعتراف والتقدير¹ من خلال تحديد أهداف مشتركة مع المعلمين ووضع معايير الإنجاز لها وهو ما تم ذكره في الوظيفة الأولى للقيادة وإبراز جهودهم ومساهماتهم شفهيًا، انفراديًا أو أمام الآخرين أو كتابيًا والسماح لهم بحضور المؤتمرات والأيام الدراسية، واشتراكهم في فرق مراجعة البرامج في سياق عمليات الإصلاح التربوي (وليس فرض البرامج الجديدة من المستويات الأعلى، والذي يتسبب في حدوث مشاكل والتأثير سلبيًا على سير العملية التعليمية وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة كما ونوعًا)، بالإضافة إلى زيادة استقلالية المعلم في القسم، وإعطائه مساحة للإبداع أي عدم تحسيسه بأنه مراقب من خلال الزيارات الكثيرة له من قبل المدير أو من ينوب عنه، وكذا السعي لمساعدته على التطور مهنيًا من خلال الاشتراك في برامج التدريب وتوفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة .

2-2-3- وظائف القادة في بناء قيم المنظمة:

يقع على عاتق القائد أكثر من أي شخص آخر في المنظمة مهمة نشر القيم الرئيسية والمبادئ والتوقعات التي توجه عمل المنظمة، وبكلمات أخرى فإنه الشخص الذي يجب أن يشكل ثقافة المنظمة ويضعها في قالب المرغوب، ويوضح نظام القيم ويبث فيها الحياة وكذلك من خلال القدوة، فالمعايير الحضارية للمنظمة والتي يقصد بها مجموعة المبادئ والقيم والمعتقدات السائدة في المنظمة، أو التي تعمل هذه الأخيرة على إيجادها والتعامل والعمل وفقها، تلعب دورًا فعالًا في مدى فاعلية المنظمة، حيث يمكن أن يكون المستوى الحضاري للمنظمة عاملاً مساعداً على الابتكار عندما يروج لأهمية السبق في هذا المجال وعندما يقتنع العاملون بتشجيع الأفكار الجديدة ومكافأتها ، وأن الفشل في بعض الاقتراحات لا يستدعي العقاب². فشعور العاملين بالنقد المادي والمعنوي لذواتهم وأفكارهم الابتكارية من جانب المنظمة، يساهم في إبقاء حماسهم في هذا الاتجاه، ومن الخطأ أن يحمل القائد مرسومه على الاعتماد

1- محمد حسين العجمي، مرجع سابق، ص ص 140 – 193 .

2- حسين عبد الحميد رشوان، الإدارة والمجتمع : دراسة في علم اجتماع الإدارة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر 2006 ص

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

الكلي عليه وعدم الثقة في أنفسهم، لأن ذلك يعطل تفكيرهم ويسلبهم القدرة على الابتكار والبحث عن جديد يحسنون به أداءهم خاصة وأداء المنظمة عامة .

كما تحدد حضارة المنظمة مشاعرها، ففي أمريكا تؤمن شركة (Cash Penney) بضرورة معاملة العاملين والعملاء بطريقة تحفظ كرامتهم، فهي تستخدم لفظ المشاركين بدلا من لفظ العاملين كما تعتبر رضا العملاء هدفا أساسيا من أهدافها، أما شركة (Hallmark Cards) فقد كونت معيارا حضاريا اشتق من نجاحها المتواصل في صناعة بطاقات المناسبات، حيث يتحدث العاملون بها عن عائلة (Hallmark) التي يعملون بها لسنوات طويلة، ويهتمون بها كأنها ملك لهم، وعلى العكس من ذلك فإن هذا الإتجاه الحضاري يعتبر ضعيفا في شركة (Ataricorp)، حيث يتم تغيير فريق الإدارة بها في فترات متقاربة والقليل من العاملين هم الذين يشعرون بأن للمنظمة إتجاها أو فلسفة واضحة.¹

وعلى ضوء ما سبق فإن القيادة الفعالة هي التي تعتمد على قائد ملهم ذي بصيرة ثاقبة يضع رسالة المنظمة ويصورها في ظل رؤية مستقبلية، ومن خلال قدرته على تحريك العاملين لتحقيق رسالته ورؤيته بامتلاكه مصادر القوة والتأثير التي تم ذكرها سابقا ..

3- أنماط القيادة:

يختلف الأفراد في ممارستهم الإدارية وتسيير شؤون المؤسسات نتيجة لاختلاف توجهاتهم ومعارفهم حول المفاهيم الإدارية وأساليبها، أو نتيجة لاجتهاداتهم الفردية وخبراتهم الشخصية وطباعهم الاجتماعية . وإذا كانت القيادة تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد وأفراد الجماعة فإن اختلاف وسائل هذا التفاعل بين القائد ومرؤوسيه بغرض إرشادهم وتوجيههم يعكس التباين في أساليب القيادة وأنماطها،

¹ -علي شريف، الإدارة المعاصرة، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005، ص69

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

وقد تركزت الدراسات العديدة التي قام بها علماء الإدارة والنفوس والاجتماع حول تحديد أفضل أسلوب أو نمط قيادي يمكن القائد باستخدامه أن يحقق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفعالية، وقد توصلت هذه الدراسات إلى تحقيقات متعددة لأنماط القيادة .

إن أهم التصنيفات هي التي انبثقت عن الدراسات التي قام بها كل من (كيرت لوين) و (رونالد ليبت) و (رالف رايت)، وهم علماء نفس في جامعة إيوا الأمريكية، وقاموا بدراساتهم سنة 1993، حيث كانت تهدف إلى محاولة التعرف على طبيعة القيادة والعلاقات التي تحكمهما ومدى ارتباطها بالأجواء الاجتماعية التي تسودها وتسيرها¹ .

لقد قام هؤلاء الباحثين في تجاربهم بتشكيل ثلاث مجموعات من الأفراد نظمت المجموعة الأولى على أساس "ديكتاتوري" يتولى القيادة فيها قائد يقوم بتحديد السياسة وتقرير ما يجب عمله وكيفية تنفيذه، كما يتولى توزيع المهام على أفراد المجموعة، ويقرر لكل عضو زملائه في العمل وهكذا رسم القائد الديكتاتوري بنفسه كل شيء لمجموعته ، كما أنه كان شخصيا في ثنائه ونقده لكل عضو .

أما المجموعة الثانية فنظمت على أساس ديمقراطي يتولى القيادة فيها قائد لا ينفرد بأي قرار بنفسه، إنما يشرك مجموعته في اتخاذها، كما يسمح للأعضاء باختيار زملائهم الذين يؤدون العمل معهم، وهكذا كان الأفراد في الجماعة الديمقراطية على معرفة بكل خطوات العمل ويسود بينهم اتفاق تام، كما أن قائد الجماعة كان يتسم بالموضوعية في تعليقاته.

أما المجموعة الثالثة فنظمت على أساس فوضوي، تركت فيه الحرية الكاملة للجماعة أو الفرد في اتخاذ القرار، ولم يمارس القائد أي سيطرة على المجموعة، وتركهم يعالجون مشكلاتهم بأنفسهم دون تدخل منه كما أنه لم يقدم لهم أي معلومات إلا إذا طلبت منه ولا يقوم بدوره في المناقشة، ولا يشترك في أي عمل من الأعمال، ويسمح للمجموعة بالتقارب فيها بينهم إلى حد كبير .

¹ - علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص38

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

وكانت النتائج التي توصل إليها القائمون بهذه التجربة أنهم لاحظوا اختلافا بين المجموعات الثلاثة في الجو الاجتماعي والسلوك، والإنجازات، ففي ظل القيادة الدكتاتورية كان أفراد المجموعة في شجار وعدوان فيما بينهم، وتعود بعضهم على الاعتماد على القائد كما أن استمرار العمل يتوقف على وجود القائد وإذا ما تغيب يميل النشاط إلى التوقف أو لا يتقدم إلا بمعدل بسيط .

أما في ظل القيادة الديمقراطية، فقد عمل الأفراد في جو من الصداقة، وكانت العلاقات مع القائد تتسم بقدر وافر من الحرية والتفانية، كما أن العمل كان يسير في يسر حتى عند غياب القائد.

بينما كان العمل في القيادة الفوضوية يتقدم بطريق الصدفة، وبمعدل منخفض في الانجاز رغم النشاط

الكبير كما كان الأعضاء يضيعون وقتا طويلا في المجادلات والمناقشات بينهم على أساس شخصي.¹

وعليه واعتمادا على هذه الدراسة فإن القيادة تتواجد في ثلاث أشكال رئيسية متفق عليها هي القيادة

السلطوية (المتشددة) القيادة الديمقراطية، القيادة الفوضوية (التسببية)

وفيما يلي عرض للأنماط الثلاثة :

3-1- القيادة المتشددة:

وهي نوع من القيادات التي تعتمد على مبدأ الاستبداد بالرأي والتصرف والتعصب للقدرات الفردية،

مستخدمة في ذلك الفرض والإجبار والإكراه والتخويف لإجبار الآخرين على القيام بالأعمال وتنفيذها،

سواء كانت معبرة عن مشاعرهم أو طموحاتهم أم لا، كما أن مسألة التخطيط والتنظيم وإدارة الأعمال

تبرمج من قبل القائد دون الرجوع للأخذ بآراء الجماعة، أو قبول الإضافات والحوارات التي تعنى بالعمل،

فما هي سمات القائد ذي الميول المتشددة .

إن أهم السمات المميزة لسلوك القائد المتشددة، تتمثل في اتخاذها من سلطته الرسمية أداة تحكم وضغط على

1 - محمد منير مرسى، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب القاهرة، مصر، 1995، ص ص 148 - 149 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

مرؤوسيه لإجبارهم على إنجاز العمل، ولذلك فهو يركز كل السلطات في يده ويحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبيرة بمفرده، ويصدر أوامره وتعليماته التي تتناول كافة التفاصيل ويصر على إطاعة مرؤوسيه له.

ويتبع القائد المتشدد أسلوب الإشراف المحكم على مرؤوسيه لعدم ثقته بهم، بل هو دائم الشك فيهم، غير مدرك لما يترتب على ذلك من إثارة روح القلق والتوتر في نفوسهم.

ويركز القائد المتشدد اهتمامه على إنجاز العمل، وعلى المحافظة على مركزه، حيث يبدو اهتمامه بنفسه واضحا من خلال محاولته تحسين مركزه، ولو على حساب مرؤوسيه وفي أغلب الأحيان ينسب كل نجاح يتحقق في إدارته لنفسه وليس لموظفيه، وكأنه حقق النجاح بمجهوده الفردي، والأهم من ذلك أنه إذا فشل في حل بعض المشكلات التي تتطلب مهارة وكفاءة فإنه يحاول التنصل من المسؤولية، وقد يتهم مرؤوسيه بالقصور وعدم الفهم وعدم الالتزام بتعليماته وأوامره وهذا النمط مبني على افتراض أن القائد يعرف كل شيء ويعرف الأفضل للمنظمة، وأن الأفراد كسولون ويفضلون أن يقادوا.¹

ومنه نستخلص أن القائد المتشدد يفهم السلطة على أنها أداة ضغط وتهديد يستخدمها ميدانيا في الضغط على مرؤوسيه، وتهديدهم بالفصل من العمل أو الخصم من الراتب أو الحرمان من المكافآت، وفي مثل هذا الجو يصعب على المرؤوسين نقل آمالهم وشكواهم إليه.

إن بعض الخصائص المميزة لسلوك القائد من هذا النمط لا يعني أن هذه الخصائص تعتبر معيارا يمكن أن يتميز به سلوك القائد عن غيره، ذلك لأن استخدام القائد المتشدد لسلطته كأداة ضغط على مرؤوسيه لإنجاز العمل، لا يكون بدرجة واحدة لدى جميع القادة من هذا الطراز، بل يكون على درجات متفاوتة، فما الذي يترتب عن ذلك ؟

1 - علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 37

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

يمكن تحديد الآثار المترتبة عن تمايز سلوك القائد المتشدد في استخدام سلطته، في وجود نماذج متعددة من القيادات المتشددة والتي تتمثل في القيادة الدكتاتورية، القيادة الأوتوقراطية وأخيرا القيادة البيروقراطية .

فما الذي يميز كل نموذج ؟

تتميز القيادة المتشددة والتي اصطلح على تسميتها القيادة الديكتاتورية بنظرتها للإنسان كأداة عمل وكمصدر للإنتاج بغض النظر عن كونه مخلوقا اجتماعيا يخضع لمتغيرات نفسية واجتماعية، ويلجأ القائد إلى استخدام سلطته المستمدة من مركزه الوظيفي في تأثيره على المرؤوسين، دون مشاورتهم والأخذ برأيهم حين اتخاذه القرارات لأنه يعتقد أنهم غير مؤهلين للمشاركة وتولي مهام السلطة خشية أن يقعوا في أخطاء يكون مسؤولا عنها وهو من يحدد سياسة الجماعة ويرسم الخطط الرئيسية ويمارس الاتصال الرسمي من وجهة واحدة، كما أنه يقوم باستخدام الرقابة المباشرة على سلوك المرؤوسين حتى يضمن عدم وقوعهم في الأخطاء، والقائد في هذا الأسلوب يعتمد إلى التهديد بالعقاب دون أي تقدير لمشاعر المرؤوسين وفي حال ظهور أي خلافات أو مشكلات في العمل فإنه يحاول إخمادها، وهو يعتقد أن هذا الأسلوب هو الأمثل في التعامل مع المرؤوسين لأنه يعتقد أن الإنسان لا يعمل إلا بوجود الضغط والمراقبة الشديدة عليه.¹

أما القيادة الخيرة أو الصالحة التي اصطلح على تسميتها القيادة الأوتوقراطية، فهي أقل مركزية وأقل تشددا من النمط الديكتاتوري، حيث يقوم القائد بإصدار القرار ثم يحاول إقناع التابعين بجدواه¹ وهو يتحلى بالطيبة والرفقة عندما يريد من مرؤوسيه تنفيذ عمل ما دون أن يخلق لديهم الاستياء، ولا يلجأ إلى القسوة والإكراه عندما يشعر أن مرؤوسيه لم ينفذوا عملهم بشكل جيد، وهو يؤمن بالمشاركة في اتخاذ القرارات

1 - محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص 185.

¹ - علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين، مرجع سابق، ص 63

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

في بعض الأحيان، ومن الملاحظ أن القائد الأوتوقراطي يكون في الغالب شخصا طموحا يؤدي عمله بإخلاص وكفاءة ويتميز بأنه حازم ونشيط، وملتزم بإنجاز عمله، ويهتم بالتكلفة والعائد.³

بينما تعد القيادة المناورة أو اللبقة التي اصطلح على تسميتها القيادة البيروقراطية حيث يعود هذا النمط للنظرية البيروقراطية التي أوجدها ماكس فيبر، ورغم أن القائد البيروقراطي يصنف ضمن الأنماط المتشددة للقيادة إلا أنه قائد غير متسلط ويفسح المجال أمام المرؤوسين للمشاركة في بعض القرارات ذات الأهمية المتدنية، ويمتاز القائد البيروقراطي بأنه عادة ما يصنع مجموعة من الأسس يلتزم بها ولا يسمح لنفسه أو لغيره تجاوزها.¹

إن النمط البيروقراطي هو أقل درجات السلوك المتشدد استبدادا وأقربها إلى السلوك الديمقراطي، حيث يتصرف القائد بلباقة وود مع مرؤوسيه، ويستخدم المرونة في حل المشكلات التي تواجههم في العمل ويعتقد هذا القائد أن مشاركة المرؤوسين في صنع القرارات وسيلة غير مجدية، لكنه يخلق فيهم شعور المشاركة دون إشراكهم فعليا، ويعتمد القائد أسلوب " المؤتمرات الإخبارية " وهوي عبارة عن محاولة القائد الحصول على موافقة المرؤوسين على ما ينوي اتخاذه من قرارات، بعد أن يشرح لهم أفكاره والحلول التي استنتجها، وهو لا يأخذ آرائهم بعين الجدية مهما كانت فعالة، إنما يحاول الحصول على طاعتهم له وتأييده لقراراته وضمن هذا النموذج قد يعطي بعض القادة مرؤوسيهم قدرا من الحرية من أجل مشاركتهم في صنع القرارات.²

ومما سبق ذكره يمكن القول أن النمط القيادي المتشدد غير صالح لإدارة المنظمات على المدى الطويل وقد يكون صالحا في بعض الحالات كما في حالة فشل المؤسسة، حيث يستخدم كعلاج لفترة قصيرة ويستبدل بعد ذلك بنمط آخر، ويمكن تحديد الآثار المرتبة عن هيمنة النمط المتشدد فيما يأتي :

¹ - علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 40.

² - نواف كنعان، القيادة الادارية، مكتبة دار الثقافة، عمان، 1998 ، ص 443.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- عدم القدرة على أداء الأعمال إلا من خلال الإشراف المباشر للقادة على الأعضاء وهو ما يؤدي إلى شيوع الفوضى بين الأعضاء عند غياب القائد، وتفكك الجماعة وارتفاع وعدل دوران العمل، وزيادة نزاعات العمل.

بروز ظاهرة عدم الاندفاع الذاتي نحو العمل أو الاهتمام به مما ينعكس أثره سلباً على الإنتاجية على المدى البعيد.

- بروز النزعة العدائية بين أعضاء المنظمة وضعف الارتباطات القائمة على الود والمحبة¹ وكثرة الدس والوشاية والتكتلات ، وضعف قنوات ومحتوى الاتصالات غير الهادفة والمخلوطة . واعتباراً من أننا نتناول القيادة المدرسية في دراستنا فيمكن تلخيص ملامح الأنماط المتشددة الممارسة من قبل المدير فيما يأتي :

- تتركز السلطة بيد مدير المدرسة ، فهو الذي يتخذ القرارات وهو الذي يتحمل المسؤولية .
- يلجأ المدير إلى الكثير من الحوافز السلبية باستخدام وسائل التهديد والتخويف والإرهاب مما يضعف شخصية المعلمين ويسبب لهم القلق والاضطراب .
- يعتمد المدير عادة في قيادة المعلمين والتلاميذ على سلطته كما تحددها القوانين واللوائح بدلاً من الاعتماد على التأثير والإقناع .

المدارس التي تسير وفق هذا النمط يكون هدفها الأساسي منصبا على الناحية المعرفية وإتقان التلاميذ للمواد الدراسية، وبذلك تهمل النواحي الأخرى من شخصية التلميذ وبخاصة ما يتعلق بالجوانب الجسمية والانفعالية والاجتماعية² .

¹ - محمد حسين العجمي، مرجع سابق، ص 46

1- علي عياصرة ، هشام عدنان موسى حجازين، مرجع سابق، ص 64.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- يقوم المعلمون على أساس ما يظهره تلاميذهم من نتائج تحصيلية¹ والأمر نفسه لمديري المدارس أمام مديري التربية خاصة في امتحانات نهاية كل مرحلة تعليمية وهكذا يصبح الخضوع والمسالمة وإتباع الأوامر معايير للنجاح، وهو ما يؤدي إلى التساهل أثناء المراقبة وتصحيح أوراق الإجابات، وتضخيم النقاط حتى يسلم كل من له علاقة من العقاب، ومنه فإن شخصية المعلم في هذا النمط من القيادة لا يتم احترامها حيث يكلف المعلم بإتباع طرق ووسائل معينة، حتى يمكن الحصول على نتائج معينة أيضا، وبذلك يستخدم المعلمون كوسائل لبلوغ غايات محددة، وهو ما يؤدي في النهاية إلى إضعاف شخصية المعلم وإرباكه ويسبب له القلق والاضطراب، خاصة إذا كان معلما (أو أستاذا) لأقسام السنة النهائية للمرحلة التعليمية.

ومنه فإن اعتماد هذا النمط من القيادة في الإدارة المدرسية يؤدي إلى انعدام العلاقة الإنسانية بين أفراد المجموعة، وإلى عدم نقل الاقتراحات البناءة والهادفة إلى تطوير أسلوب العمل في المدرسة، وتحسين نوعيته وهو ما يضعف من روح البحث والتفكير والابتكار لدى أعضاء المدرسة.

3-2- القيادة الديمقراطية :

كلمة الديمقراطية أصلها يوناني وهي مكونة من كلمتين (ديموس) ومعناها الشعب و (كراتوس) ومعناها السلطة، (هذا ما ورد في جميع المؤلفات التي تصفحتها، لكن من خلال متابعتي لبرنامج " الجذور العربية للغة الانجليزية " الذي بثه التلفزيون الجزائري فإن هذه الكلمة عربية، حيث عندما يغيب الملك أو الحاكم ينوب عنه من هم أقل منزلة منه مباشرة في الحكم والذين هم بمثابة البرلمان في وقتنا الحالي، حيث كان يطلق على هذه المرتبة " كراسي الدهماء " ، فتم قلب ترتيب الكلمتين وإحداث التغيير عليها أصبحت في النهاية " Démocrate ").

2- مصطفى حسن، سمعان وهيب وآخرون، اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط. 1985 ص 79 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

وفي ظل هذه القيادة فإن الجماعة هي التي تقوم باختيار القائد أو انتخابه، حيث يشارك الأفراد في وضع الأهداف والتنفيذ والتقييم، بما يؤدي إلى التزام الجماعة بسياق العمل والرغبة والجدية وتحمل المسؤولية وتنمية القدرة على الإبداع والتجديد، كما تتوفر لها كامل الحرية للاتصال والتعبير عن مفاهيمها الفكرية والعقائدية فيما بينها أو مع المحيط الخارجي مما يبعث فيها روح التفاؤل واستشراف المستقبل ويؤدي إلى خلق القيادة والقادة، والتي تتبع من حالة الرضا، لأن أساس العمل التعاون السليم مع الاحتفاظ بذاتية القرار فيندفع الجميع نحو العمل بمعنويات عالية وحوافز روحية لتحقيق الهدف أو مجموعة الأهداف والمصالح المشتركة¹. كما تظهر المهارات الشخصية، والابتكارات في حل مشكلات العمل وزيادة الإنتاجية، ويسير العمل بصورة منظمة في وجود القائد أو غيابه، وبالتالي فهذا النوع من القيادة يقوم على أساس احترام شخصية الفرد، وأنه غاية في حد ذاته ويعتمد على لا مركزية السلطة واتخاذ القرار، وعلى التشاور المستمر بين القائد والجماعة حول الأهداف والمشكلات المختلفة التي تواجههم².

ومنه ندرك أن أهم الخصائص المميزة لهذا النمط القيادي أنه يعتمد على العلاقات الإنسانية السليمة والمشاركة في اتخاذ القرارات وتفويض السلطة حيث تشكل في مجموعها مرتكزات أساسية للقيادة الديمقراطية

ويمكن إجمال الركائز الأساسية للقيادة الديمقراطية في ما يلي :

- العلاقات الإنسانية :

حيث يحدد هذا المفهوم على أساس أنه إشباع للحاجات في نطاق الجماعة أو بعبارة أخرى توفير الفرص أمام الفرد لإشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة والاستقرار، وحاجته للعمل والإنتاج والنجاح

1 - طارق عبد الحميد البدرى، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، طم 2001 ص 53.

2 - محمد حسين العجمي، مرجع سابق، ص ص 49-50 .

3- عمر حسين مساد، مرجع سابق، ص 62

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

والتقدير و الحاجة إلى الحرية و النمو والاطلاع والحاجة إلى تأكيد أهميته وتقبل الغير له، ومعاملته معاملة عادلة تليق بإنسانيته، وفي هذا الإطار من إشباع الفرد لحاجاته النفسية والبيولوجية، يمكن أن يحدث التغيير والتطوير للجماعة بشكل أفضل³.

إن العلاقات الإنسانية تسهم في توفير جو اجتماعي صحي، يشعر فيه كل فرد بالانتماء إلى أسرة التنظيم الإداري، كما يشعر بأن العمل الذي يقوم به يسهم في إشباع حاجاته ورغباته ولا يمكن تحقيق هذه الحاجات والرغبات إلا إذا كانت الحياة الاجتماعية داخل المؤسسة أو التنظيم الإداري تتطوي على جو من الثقة والاحترام المتبادلين بين جميع الأفراد.

فالعلاقات الإنسانية السليمة غير المتحيزة تساعد على إيجاد جو من الألفة والمحبة بين العاملين وهذا الجو يعد مناخا صالحا للعمل، وبذل الجهد بإتقان وإخلاص.

إن اهتمام القائد الديمقراطي بمرؤوسيه بالدرجة الأولى ومعاملته لهم كبشر لهم أحاسيس ومشاعر، ليسوا مجرد أدوات العمل وحرسه على مساعدتهم وتحقيق مصالحهم في العمل وحل مشكلاتهم (طبعاً ليس على حساب العمل الرسمي) يؤدي إلى تكوين جماعة متماسكة وفريق عمل متعاون يعمل بكل إخلاص، وهو ما ينتج عنه زيادة إنتاجية العمل¹. إن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المنظمة يساهم في جعل هذه الأخيرة بمنأى أن تكون أداة آلية يتحرك أفرادها بتعليمات وأنظمة جامدة، بل على العكس من ذلك يجعلها نظام يتكون من عناصر إنسانية تعمل بتعاون.

1- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص 111

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

-المشاركة في صنع القرارات :

من المفيد التمييز بين القرار وعملية صنع القرار، فالقرار هو عبارة عن "اختيار من بين بديلين أو أكثر " أما عملية صنع القرار فتتكون من سلسلة خطوات متتابعة تبدأ بتشخيص المشكلة وتنتهي بتقييم فاعلية البديل الذي تم اختياره¹

إن مشاركة العاملين في المنظمة في عملية صنع القرار تساعد على ترشيد اتخاذ القرارات، حيث أن المشاركة تساعد القائد في التعرف على كافة الآراء التي يقدمها أصحاب العقول الناضجة والتجارب الواسعة والتي ممكن من خلال تقييمها اختيار البديل الملائم والمحقق للهدف، وهذا يساعد القائد على اتخاذ القرار الرشيد وبالإضافة إلى ذلك، فإن مشاركة العاملين للقائد في صنع القرار تساعد على قبول العاملين للقرار، وعدم معارضتهم له بعد إصداره وتخفف من العقبات التي يخلقونها للحيلولة دون تنفيذه.²

ومنه فإن عملية المشاركة تسمح بإعطاء حرية الرأي والنقد للمرؤوسين أثناء مناقشة القرارات والسياسات وبالتالي ترفع من روحهم المعنوية، وتضفي عليهم شعوراً بأهميتهم وكيانهم، وكل هذا يساهم في تنمية القيادات في المستويات الدنيا من المنظمة.

-تفويض السلطة :

إن التطور الذي حصل للمنظمات الإدارية، أدى إلى كبر حجم العمليات التي يمارسها القائد الإداري في المنظمة، وزيادة المسؤوليات الملقاة على عاتقه، لذلك كان من الضروري أن يجزئ القائد الأعمال ويصنفها كي تتاح له فرصة الإدارة بشكل جيد، وقد فرض عليه هذا الوضع تفويض جزء من سلطاته إلى مرؤوسيه الذين لديهم القدرة على تحمل المسؤولية والقيام بالواجبات المحددة بكفاءة، ومنه تفويض السلطة هو " انتقال مؤقت لسلطة اتخاذ القرارات أو صلاحية التصرف في أمور معينة من جهة أو من شخص أعلى إلى جهة أو شخص آخر أدنى في المستوى الوظيفي، كما تعني نقل حق التصرف واتخاذ

1- موفق حديد محمد، الإدارة: المبادئ والنظريات والوظائف، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص 115 .
2- حسان محمد الصياد عبد العاطي، البناء العالمي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضى الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة السعودية، رسالة الخليج العربي، العدد 6، 1986، ص 97 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

القرارات إلى المرؤوسين تحقيقاً لمبدأ تدرج السلطة والتعادل بين السلطة والمسؤولية وتماشياً مع الاتجاه إلى اللامركزية¹، فالتفويض إذن هو نقل بعض الصلاحيات والاختصاصات بعد تحديدها إلى المرؤوسين القادرين على إنجازها ولكن هذا لا يحول المسؤولية عن القائد ، لذلك يجب التأكد من أن الذين فوضت إليهم السلطة هم أهل لها وأنهم سيحققون

الغرض من تفويضها إليهم، حيث أن تفويض السلطة يسمح بما يأتي :

- إتاحة الفرصة أما المرؤوسين لتحقيق تهميتهم الذاتية وخاصة القيادات في المستويات الوسطى والمباشرة وذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم بانجاز المهام المفوضة إليهم، واتخاذ القرارات اللازمة لها وبالتالي تأمينهم

للترفيع إلى مناصب أعلى وتكوين احتياطي من الأفراد لشغل الوظائف في المستقبل.

- توفير الوقت للقائد وتمكينه من التفرغ للأمور المهمة والإستراتيجية في المنظمة.

- تحقيق المرونة في العمل وابتعاده عن المركزية وتسريع المعاملات وبالتالي استمرار النشاط الإداري على وتيرة واحدة في الظروف كافة.²

واعتباراً من أن لكل سلوك نتائج تترتب عنه وتترك آثارها على الوسط الممارس فيه يمكن إجمال الآثار المترتبة والمصاحبة لهيمنة النمط الديمقراطي في ما يلي :

- امتلاك القائد القدرة العالية في تحديد الاتجاهات التي تتسجم مع الجماعة بحكم الاتصال والاحتكاك المستمر معها، حيث تتسم هذه الأخيرة بالتماسك والتفاعل الاجتماعي والروح المعنوية العالية والاتصالات الفاعلة، وروح الثقة والمودة والتعاون البنائي في تحقيق أهداف المنظمة، وهو ما يساهم في عدم محاولة الأفراد التقرب من القائد أو التسلق على أكتاف الغير.

1- سلامة عبد العظيم حسين، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة، دار الفكر، عمان، ط1، 2004، ص 201

2- علي أحمد عبد الرحمن عابصرة، مرجع سابق، ص 46 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- تحديد السياسات العامة للمنظمة وفقا لأسلوب المناقشة الحرة بين الأعضاء على أن يصدر القرار في ضوءها اعتياديا من القائد الذي يعبر عن رأى الأغلبية في القرارات التي يتخذها.
 - موضوعية القائد في الثناء والنقد ومحاولة تعميم الاتجاه الموضوعي على الجماعة.
 - الأعضاء مخبرون في العمل مع من ينسجمون معه.¹
- مما تم عرضه يمكن القول أن القيادة الديمقراطية هي القيادة الإنسانية والجماعية التي تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم كنموذج في تحقيق ذواتهم، والتعبير عن طموحاتهم المشروعة، حيث يتصرف القائد ويتمثل في جميع أعماله بما يعمق لهم صورة الإخلاص والتفاني للمصالح الجماعية، ويعمل بما يسمح بخلق قيادات جديدة من ضمن أعضاء المنظمة كما يمكن القول أن الجماعات المتعاونة إذا آمنت بالغرض الذي تعمل على تحقيقه، وبأنها تسعى إلى تحقيق هذه الغرض بأفضل السبل وبأنها تستطيع تغيير طريقة العمل بإرادتها فإنها تكون بذلك قد حققت المقصود من ديمقراطية الإدارة.
- وعلى مستوى الإدارة المدرسية، فإن ملامح النمط القيادي الديمقراطي يمكن تلخيصها في ما يلي:
- لا يخضع المعلمون لسلسلة من التعليمات المفروضة عليهم بل لأهداف ووسائل عامة يرونها محققة لهذه الأهداف، وبذلك يشجع هذا النمط نموهم ويسمح لهم بالتحمس والتجريب والابتكار.²
 - تشجيع فردية أعضاء هيئة المدرسة، وتنميتها بطريقة مرغوبة والتعرف على الاستعدادات الخاصة بهم وحدود قدراتهم وميولهم، ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب الذي يستطيع أن ينتج فيه، نتاجا مثمرا.
 - إنشاء برنامج للعلاقات العامة، حيث يقوم مدير المدرسة وأعضاء هيئة مدرسته بإنشاء برنامج للعلاقات العامة، يهدف إلى تعريف السلطات التعليمية والمجتمع المحلي بسياسة المدرسة وبرامجها وما تقوم به من نشاط.

1- خليل محمد حسن الشماخ، حمود خضير كاظم، نظرية المنظمة، در الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 226.
2- على أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 48.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- تكافؤ السلطة مع المسؤولية، وتتميز الإدارة المدرسية الديمقراطية بتكافؤ السلطة مع المسؤولية ففي مثل هذا التنظيم يفوض مدير المدرسة أعضائها العاملين معه القيام ببعض الواجبات والمسؤوليات مع منحهم في نفس الوقت كل السلطات التي تتكافأ معها وتسهل عملهم حتى يضمن نجاح الأعمال¹.
- المدير الديمقراطي يعالج الأخطاء على أساس أنها ظاهرة طبيعية، فالكل يخطئ ولا ضرورة لإلحاق الأذى بالمخطئين بل محاسبتهم في الحدود المشروعة، التي تساهم في الحفاظ على تماسك هيئة المدرسة وإذا ما اضطر المدير للنقد فلا يكون جارحا بل يغلفه بكثير من الأدب والذوق ويختار المكان والزمن المناسبين، وهذا ما يساعد على تقبل النقد وتفهيم جوانب السلوك الخاطئ.
- إن الهدف الأساسي للإدارة الديمقراطية هو أن يشعر كل معلم وكل أعضاء هيئة المدرسة بالرغبة في العمل والرضي والارتياح بعيدا عن القلق والتوتر، فالهدف إذن هو تنمية العلاقات الإنسانية السليمة بين أعضاء المدرسة، فالعمل الناتج يقوم على المشاركة والتعاون بين أفراد المنظمة، ويتم ذلك من خلال عقد الاجتماعات المخطط لها، وإتاحة الفرصة للجميع لإبداء الرأي والمناقشة الصريحة في حرية كاملة، حيث أن المناخ الديمقراطي يشجع على البحث وتبادل الخبرة والمنفعة بين العاملين من خلال تعدد الاقتراحات البناءة التي تجد طريقها للمناقشة والتطبيق.

3-3- القيادة الفوضوية:

- يعد هذا النمط القيادي معاكسا تماما للنمط المتشدد فهناك غياب لأي قيادة حقيقية، وكل فرد حر في أداء العمل كما يرضاه²، ويغلب على هذه القيادة طابع الفوضى وسلبية القائد حيث لا تحكمهما القوانين وأساسات محددة وإجراءات، ويتميز هذا النمط من السلوك القيادي بعدم تدخل القائد في مجريات الأمور، ولا يعطي توجيهاته أو إرشاداته للعاملين إطلاقا إلا إذا طلب منه ذلك ، فهي قيادة تترك للأفراد حرية

1- طارق البدرى، مرجع سابق، ص 26 .

Bernnen Annik, Leadership style: Educational administration and Supervision, [http : // - 2](http://www.socncour.org/Leadership-Styles.html)

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

مطلقة في التصرف والعمل دون تدخل من جانب القائد، وقد يكون السبب في ذلك السلوك عدم قدرة القائد على اتخاذ القرارات أو عدم معرفته بالمشكلة المطروحة¹، أو شعوره بالملل لأسباب مهنية أو عائلية، أو لعدم رغبته في تقييد حريات هيئة المنظمة وفرض نمط معين عليها، وبذلك تنعدم السيطرة على المرؤوسين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهناك تنعدم القيادة وينعدم روح العمل الجماعي المشترك، مما يجعل المنظمة في حالة من التسبب، والقلق والتوتر ويتحول النظام إلى فوضى وضياح الوقت وعدم استثمار الجهد لخدمة الأهداف وتصبح الجماعة مفككة وغير مستقرة، كما يتأخر ويتعثر العمل بغياب دور القائد، وتتنحج حاجة الجماعة إلى اهتمام القائد، كما يشعر أعضاء المجموعة بمشاعر العداء واللامبالاة نحو بعضهم البعض ونحو القائد ويتولد لديهم الشعور بامتلاك الثروة بطرق غير مشروعة وبشكل فاحش، لوجود الفرصة في عدم رقابتهم وإتباعهم الأصول القانونية في العمل، وهنا تظهر الغوائية في العمل الإداري بحيث تنميع القيم والتوجيهات ويصبح كل عضو قائد في مكانه².

والقائد في هذا النمط القيادي يترك العمل لمرؤوسيه يتصرفون كما يشاؤون، وعليه هو تحديد السياسة العامة والخطوط الرئيسية للعمل ويعتقد أن تحمل المرؤوسين للمسؤوليات يزيد من إمكانياتهم وخبراتهم في العمل ويزيد فرص التنمية الذاتية لديهم، وما يميز هذا الأسلوب أيضا التفويض الواسع النطاق للسلطة التي يمنحها القائد لمرؤوسيه، وتسهيل الاتصالات بينه وبينهم، وعليه فهو يأخذ دور المراقب أو المشرف من بعيد إلا إذا طلب منه التدخل في العمل.

وعلى ضوء ما سبق ذكره فإن النمط القيادي الفوضوي، هو نموذج مفرط للقيادة الديمقراطية يمنح الأفراد أكبر قدر من الحرية في اتخاذ القرارات، سواء كانت فردية أو جماعية حيث يترك القائد لمعاونيه كل سلطاته أو أغليبيتها في تسيير المنظمة، ويصبح بذلك بحكم مستشار الجماعة ويفقد مقومات القيادة

1- الطيب أحمد محمد، الإدارة التعليمية وأصولها وتطبيقاتها المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص 52

2- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص ص 27-28

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

الفعالة كما أنه من شأن جماعة تقاد بهذا الأسلوب ألا تحترم قائدها، إيماناً منها بأن شخصية القائد من الضعف بما لا يكفي من ممارسة مهامه التخطيطية والتنظيمية والتوجيهية والتقويمية، وكذا تختفي المسؤولية وتضطرب الأمور، وهذا النمط القيادي يظهر عندما يتولى القيادة من ليس أهلاً لها، أو تكون لديه مشاغل أخرى تصرفه عن النهوض بمهامها.

ومما لا شك فيه أن النمط القيادي الفوضوي تترتب عنه مجموعة من النتائج، تؤثر على سير المنظمة شأنه في ذلك شأن النمطان القياديان السابقان، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

- بروز ظاهرة تدني مستويات الأداء وضعف العلاقات القائمة بين الأفراد نتيجة عدم التدخل في الأعمال التي تناط بالأفراد إلا في حدود ضيقة جداً¹.
- عدم وجود حماسة حقيقية للعمل لدى الأعضاء ، وعدم الاهتمام بالمواظبة في الحضور للعمل ، مما يسبب نوعاً من التسبب والفوضى داخل المؤسسة².
- عدم الاهتمام بالمشكلات الشخصية للعاملين على الرغم من ترك الحرية لهم في العمل³.
- التذبذب الدائم في اتخاذ القرارات وتطبيق اللوائح والقوانين واعتقاد القائد أن واجبه الأساسي هو خلق المناخ الذي يساعد الأفراد على أداء واجباتهم من خلال مبادرتهم الذاتية واعتماداً على جهودهم الخلاقة⁴.

وعلى مستوى المدرسة يمكن إجمال خصائص وآثار القيادة الفوضوية التي يمارسها المدير على هيئة المدرسة فيما يأتي :

- يدعوا المدير أعضاء هيئة المدرسة إلى اجتماعات كثيرة في مواعيد غير محددة، وبدون إعداد مسبق لجدول الأعمال، وبالتالي تطول مدتها وتكثر المناقشات حول أمر من الأمور ويترك أمر هام يستحق

1- على أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 50

2- محمد حسين العجمي، مرجع سابق، ص 48.

3 - خليل محمد حسن الشماع، حمود خضير كاظم، مرجع سابق، ص 227

4 - مصطفى حسن، سمعان وهيب وآخرون، مرجع سابق، ص 84 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

البحث والدراسة، وغالباً ما ترفع الاجتماعات دون اتخاذ قرارات معينة، ولعل كل ما يأمله مدير المدرسة من هذه الاجتماعات هو أن تؤدي المناقشات التي تدور فيها إلى توجيه كل عضو من أعضاء هيئة المدرسة في عمله دون ضغط أو إجبار¹.

- لا يعارض المدير المسؤولين ولا يتحمل المسؤولية ولا يهتم بالعمل إلى إذا تعرض للمسائلة والاستجواب وإذا تفقدت مكتبه لا تجد ما يدل على جدّيته فحتى المعطيات الإحصائية الخاصة بهيئة المدرسة قد لا تجدها معلقة على الجدران (جدران المكتب) كما أنه لا يطالب المعلمين حتى بإنجاز البرنامج السنوي أو الشهري لتوزيع وسير الدروس متابعهم في تحقيق ذلك، كما لا يهتم بجماليات المدرسة وتوفير الوسائل التعليمية، وهو ما نتج عنه في بعض المدارس تلاميذ يفترشون الأرض. إن التجربة الشخصية من خلال ممارسة التعليم بمدرسة يسودها النمط الفوضوي سمحت لي بالوقوف على الإهمال والتسبب الحاصل فيها، فالمدير لا يحضر إلى المدرسة إلا أوقات دخول وخروج التلاميذ (تتبع المدرسة نظام الدوامين) والحارس لا يزاول عمله إلا أحيان متفرقة، فالمدير يترك له حرية الحضور والغياب، وهو ما تسبب في دخول الغرباء إلى المدرسة، ووصول أولياء التلاميذ إلى الأقسام أثناء فترة الدوام، مما ينتج عنه تعطيل المعلم عن أداء عمله والتأثير السلبي على سير البرنامج الدراسي (على كثافته) وإشاعة الفوضى بين التلاميذ، وحتى الطباشير فهو يستهلك بكمية كبيرة لأن التلاميذ يأخذون الكمية التي يريدونها من الحجرة الخاصة بذلك باعتبارهم غير مراقبين وبعض المعلمين لا يضعون علبة خاصة بالطباشير، توضع فيها الكمية الزائدة عن الاستعمال في نهاية الحصة الدراسية، حيث يتسابق التلاميذ في أخذها وهذا يعودهم على سلوكيات سيئة مثل السرقة وثقافة البلبلك، أما السياج فهو غير مرتفع والأثاث حدث ولا حرج، فالطاولات والكراسي هي بمثابة عقاب للتلاميذ والمعلم معاً على اعتبار أن أجزاءها منفصلة غير مثبتة إلى بعضها البعض، مما ينتج عنه

1- نفس المرجع، ص 49 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

عدم ارتياح التلاميذ أثناء الجلوس والكتابة وسقوطهم هم أو جزءا من هذه الوسائل، وهو ما يسبب ضررا جسيما ومعنويا لهم ولأعضاء القسم وهو ما أحدث انطباعا سيئا من جهة لدى أولياء التلاميذ، و الذي أدى بهم إلى نقل أبنائهم إلى مدارس أخرى أو عدم تسجيل أبنائهم الذين يصلون إلى سن التمدرس بتلك المدرسة رغم قربها من منازلهم، حيث يردد معلمو تلك المدرسة عبارة " المدير طالقها ومايكسرش راسو " ولا يكلف نفسه بمطالبة الجهات المسؤولة بتوفير مستلزمات المدرسة، وقد ذكرت ولية تلميذ أمامي أن هذه المدرسة "مسيبة وأن تسجيل أبنائهم في تلك المدرسة هي مزية في المدير والمعلمين".

ومن جهة أخرى فإن هذه النظرة قد انتقلت إلى عدد من أعضاء هيئة التعليم بالمنطقة فقد ذكر مدير إحدى المدارس التي درست فيها لفترة زمنية [وكان من النمط المتشدد] في غالب الأحيان، إن ذلك المدير " طالقها للمعلمين ولا يحاسبهم، ولذلك هم يحبونه ويحبذون مكوثه في تسيير المدرسة وعدم نقله إلى مدرسة أخرى".

- لا يعتبر المدير أن الأخطاء مهمة إلا إذا أوقعته في مسؤولية شخصية، أما الأخطاء التي لا تؤدي إلى تحميله أي مسؤولية فلا يعتبرها أخطاء، كما أنه لا ينسب عقوبة لأحد وإذا ما قام بذلك فإنه يرفع القضية إلى المسؤولين لتأتي العقوبة من غيره¹.

- لا يعرف المعلمون الذين يعملون مع المدير موقعهم منه أو موقفهم منه، فهو يستمع إلى كل معلم بصبر وأناة وابتسامة دائمة، وهو يتجنب إصدار حكمه في الأمور التي يعرضها عليه المعلمون وهو ما يشعرهم بالضياع وعدم القدرة على التصرف، والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعرفة أو النصيح من جانبه، خاصة بالنسبة لحديثي الالتحاق بالتعليم².

1- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص 23 .

2- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 51.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- يميل المدير إلى تفويض بعض سلطاته لمساعديه ومعاونيه، أو للمعلمين ويسند الواجبات إليهم بطريقة عامة وغير محددة، وكما في المثال السابق ذكره يصبح بعض المعلمين وكأنهم مدير المدرسة، يدلون بدلوهم في أمور غير مخولة لهم، وتتعدى الصلاحيات الممنوحة لهم .

ومنه فإن النمط القيادي الفوضوي يؤدي إلى عدم توافر الدافعية والحماس للعمل، وبالتالي إلى عدم الاكتراث بحسن سير العملية التربوية في المدرسة وتبرم العاملين وتهربهم من تحمل أي مسؤولية، والإخفاق في متابعة سير تنفيذ معظم القرارات، وعليه فإن النمط القيادي الديمقراطي أنسب الأنماط الثلاثة للقيادة، إلا أن لكل نمط مزاياه واستخداماته، فلا يوجد نمط صحيح ونمط خاطئ، فالقيادة المتشددة قد تكون ناجحة ومؤثرة في بعض الحالات، كما في موقف الانضباط والالتزام بتعليمات الدوام، وتسيير الأمور الروتينية كالبريد والصيانة بينما النمط الديمقراطي هو الأنسب في حالة تطوير أساليب التعليم وتنمية قدرات المعلمين في مجال التقويم والتخطيط. وإذا كانت القيادة تتواجد في هذه الأنماط الثلاثة المستتبطة من أعمال الباحثين (كيرت لوين) و

(رونالد ليبيت) و (رالف وايت) فإن السلوك القيادي تبعا لمصادر السلطة يتواجد في نمطين هما:

- **السلوك القيادي الرسمي:** ويكون نابعا من سلطة القائد الرسمية المستمدة من مركزه الوظيفي، الذي تخوله إياه الأنظمة والتعليمات والقوانين.

- **السلوك القيادي غير الرسمي:** ويكون نابعا من سلطة القائد غير الرسمية المستمدة من السمات والمهارات الشخصية التي أدت إلى اختياره بصفة غير الرسمية من قبل مجموعة الرؤوسين لتولي موقع القيادة¹.

إن القيادتين الرسمية وغير الرسمية تتعايشان في معظم مواقف العمل، وقد يتصرف المديرين أحيانا كقادة رسميون في بعض المواقف، وكقادة غير رسميين في مواقف أخرى وعندما يتصرف كقائد

1 - طارق البدرى، مرجع سابق، ص 59.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

رسمي فإن المدير يتبع خط السلطة ويمارس التأثير في اتجاه هبوطي في الهيكل التنظيمي، وذلك من المدير إلى التابعين، ولكن عندما يتصرف كقائد غير رسمي فإن المدير يؤثر على العاملين خارج التنظيم الرسمي والمطلوب هو قوة إقناع لتحقيق القيادة غير الرسمية نظرا لأن القائد غير الرسمي يفتقد إلى السلطة الرسمية .

وإذا كانت القيادة تتواجد في الأنماط السابقة ذكرها، فما هي العوامل التي تحدد استخدام نمط معين ؟ وما هي مستوياتها؟

لا شك أن العامل الرئيس الذي يتحدد بناءا عليه أسلوب القيادة هو شخصية القائد ومدى ميله إلى التسلط والسيطرة أو التحرر، أما العوامل الأخرى فتتمثل فيما يأتي :

- **عامل السن:** قد يكون من الأفضل إتباع الأسلوب الفوضوي الذي يقوم على حرية العمل مع كبار السن، بينما يكون الأسلوب الأوتوقراطي أنسب لصغار السن.
- **عامل الجنس :** قد يكون من الأفضل استعمال الأسلوب الأوتوقراطي مع الإناث والأسلوب الديمقراطي والفوضوي مع الذكور.
- **عامل الخبرة:** يكون استعمال الأسلوب الديمقراطي أو الفوضوي مع المرؤوسين الذين يتمتعون بخبرة كبيرة في حين أنه قد يكون من الأفضل استخدام الأوتوقراطي مع حديثي العهد بالعمل.
- **عامل الشخصية:** يجدي الأسلوب الديمقراطي مع الشخص المتعاون وذو التفكير الجماعي، بينما يجدي الأسلوب الأوتوقراطي مع الشخص العدوانى، ويكون الأسلوب الفوضوي أفضل مع الشخصيات ذات النزعة الفردية، مثل الانعزاليين أو الانطوائيين الذين يرغبون في العمل بمفردهم ويكرهون الاتصال بالغير.

- عدم التعود على الأسلوب الديمقراطي: نجد أن مقدرة المرؤوسين على العمل في جو ديمقراطي يرتبط بتعودهم عليه، لذا يتم استخدام الأسلوب الأوتوقراطي مع من لم يتوفر لهم ذلك، لكن الأفضل قيام القائد بتعويد المرؤوسين تدريجيا على العمل الديمقراطي¹

4- نظريات القيادة وطرق اختيار القائد:

بالرغم من الفيض المتزايد من الأبحاث والدراسات القيادية، لم يستطع الفكر الإداري الاهتداء لموقف موحد اتجاه حقيقة نشأة وظهور القيادة، بل أن هذا الفكر قد أفرز لنا عددا من نظريات القيادة المتباينة التي راحت كل منها تدعي تفسيراً لنشأة وظهور القيادة، يختلف ويتباين عن تفسيرات غيرها من النظريات. فكما أن تحديد نمط معين من السمات أمر صعب إن لم يكن متعذرا، لأن العلاقة بين السمة ودور القيادة لن تكتسب معناها إلا إذا اعتبرنا تفاصيل طبيعة الدور، فالفرد لن يصبح قائدا لمجرد أنه يمثل نمطا خاصا من سمات الشخصية، ولكن يجب أن يكون متصلا بالحقائق الحالية وبنشاط وبأهداف الجماعة التي هو قائد لها معنى هذا أن بعض الصفات التي توصل البحث إليها لا يمكن أن تكتسب صفة العمومية، فهذه الصفات الذاتية لا تحتفظ بنفس درجة أولويتها وأهميتها من وقت لآخر. إذن يجب أن يتوفر في كل القادة حد أدنى من القدرات، إلا أن هذه القدرات موزعة أيضا على مدى واسع بين غير القادة وفضلا عن ذلك فإن سمات قائدها لا تبدو أنها ضرورية لقائد آخر في موقف مختلف، وهنا ظهرت نظرية الموقف التي تقوم على أن القيادة هي نتيجة مباشرة للتفاعل بين الأفراد في مواقف معينة، وليست نتيجة لصفات محددة. ليظهر مدخل ثالث في تفسير القيادة يجمع بين سمات القائد وشخصيته والموقف وظروفه والتفاعل بينهما، واستنادا إلى ذلك تمّ بناء طريقتين لاختيار القائد. وعليه يمكن تضيق نظريات القيادة إلى ثلاث مداخل (مجموعات) رئيسية.

1-جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص 87

4-1-نظريات القيادة:

سيتم تناول المداخل الثلاثة للقيادة والمتمثلة في - مدخل السمات - مدخل المواقف. - المدخل المشترك.

4-1-1- مدخل السمات :

إن أبرز ما يميز مدخل السمات في تفسير القيادة أنه يرجع نشأة وظهور القيادة إلى شخصية القائد وسماته وخصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية، أما في ماعدا ذلك فيوجد لدى أصحاب هذا المدخل اختلاف حول ما إذا كانت تلك السمات والخصائص القيادية وراثية أم مكتسبة.

إن مدخل السمات يعتبر في الفكر الإداري من أقدم المداخل التي انحاز إليها هذا الفكر في دراسته وتفسيره لحقيقة نشأة القيادة الإدارية. ونستطيع أن نتبين العديد من النظريات القيادية التي سلكت هذا المدخل وإن اختلفت بعد ذلك مواقفها فيما عدا ذلك، ومن أشهر هذه النظريات :

4-1-1-1- نظرية الرجل العظيم:

إن الجذور الأولى لهذه النظرية تعود لعهود الإغريق والرومان حيث كان الاعتقاد بأن القادة يولدون قادة وأنهم وهبوا من السمات والخصائص الجسمية والعقلية والنفسية ما يعينهم على هذا¹ وقد اختلفت المواقف وتباينت في ما عدا ذلك حول ماهية تلك السمات والخصائص وأهمية كل منها وينطوي تحت هذه النظرية عدد من النظريات الفرعية ومن بينها :

1- نظرية الأمير. 2- نظرية البطل. 3 - نظرية الرجل المتميز.

ويمكن إجمال نظرية الرجل العظيم في الافتراض الذي تنطلق منه، والقائل بأن القادة أشخاص يتمتعون بمواهب خارقة تمكنهم من إحداث تغييرات وتأثيرات في حياة أتباعهم ومجتمعاتهم، إذا كان هؤلاء الأتباع وهذه المجتمعات في ظروف مواتية لحدوث مثل هذه التغييرات غير العادية.

1- رونالدي. ريجيو، المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي، تر فارس حلمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1999
ص 411

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

وتقول النظرية أن هذه المواهب والقدرات لا تتكرر في أناس كثيرين على مرّ التاريخ، ورغم وجاهة هذه النظرية نجد أن من الرجال الأفذاذ الذين نجحوا في دفع جماعاتهم إلى الأمام، عجزوا في بعض الظروف عن تحقيق أي تقدم مع نفس الجماعات، وفي بعض الحالات عجز هؤلاء الرجال الأفذاذ عن قيادة جماعات أخرى غير جماعاتهم الأصلية، حيث أن المواهب وحدها لا تكفي لإحداث التغيير، إذ لابد أن يعتمد القائد على المعطيات العملية والمبادئ التي يتوصل إليها الإنسان بالبحث والتجريب، كما لابد من التدريب لأن القيادة فنّ وعلم¹.

لقد ظلت نظرية الرجل العظيم موضع اهتمام الباحثين على مدار فترات طويلة خلال القرن الـ 20، وقد كانت غالبية الدراسات موجهة نحو كشف وتحديد السمات الجسمية والعقلية والشخصية لهؤلاء القادة العظام ومن أبرز هذه الدراسات دراسة (فرنسيس جالتون) سنة 1879، حيث قدم العديد من البيانات الإحصائية والوراثية تأييدا لصحة تلك النظرية من حيث تأثير الصفات والسمات الوراثية على القيادة، وقد كان لهذه الدراسة تأثير كبير على عدد من الباحثين الذين تبّنوا هذا الاتجاه ، ابتداء من (وودز Woods) وانتهاء ب (جينيغز Jennings) الذي قام في عام 1960 بعمل مسح وتحليل شامل لنظرية الرجل العظيم حيث قدم نموذج الأمير وأمثلة له. أما وودز Woods فقد قام بدراسة سنة 1913 عن الظروف القيادية لأربعة عشر {14} أمة عبر فترات امتدت من خمسة إلى عشرة قرون، وخلص من تلك الدراسة إلى أن شخصية القائد وقدراته، هي التي تصنع الأمة وتشكلها طبقا لهذه القدرات القيادية. ورغم كلّ الدراسات التي اندرجت تحت هذه النظرية، إلا أنها فشلت في الاتفاق على تحديد تلك السمات القيادية الوراثية².

4-1-1-2- نظرية السمات: تعتبر هذه النظرية أن هناك سمات محددة تتميز بها شخصية الأفراد

القادرين على القيادة وأن هذه السمات من الممكن اكتسابها، ومن ثم فإنها ليست بالضرورة وراثية كما

1- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص8

2- علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين، مرجع سابق، ص ص 73-74

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

تدعي نظرية الرجل العظيم، أما نوع وكم وأهم تلك السمات القيادية فقد اختلفت في تحديدها، فهناك العديد من الآراء والأبحاث والدراسات، ولكل منها مواقف مختلفة ومتباينة في هذا الخصوص، فهناك من يرى أن أهم تلك السمات هي: الصحة الممتازة والقدرة على الاهتمام بالآخرين والنزاهة، وقدرة الحكم على الأشياء، وغيرة الولاء للجماعة. ومنهم من يرى أن أهم سمات القيادة هي: الشخصية القوية التي تمتاز بالاستواء النفسي والسلوكي بالإضافة إلى الثقة بالنفس والقدرة على التعرف على أفكار الآخرين وميولهم، ومنهم من اهتم بسمة الذكاء وأعطاه أهمية كبيرة، ومنهم من اهتم بسمة المرح، حيث القدرة على تلطيف جو ومناخ التعامل بين الجماعة والقائد كما قدم (تيد Tead) في كتابه { فن القيادة } قائمة بسمات أوصاف عددها 10 سمات لا بد من توافرها لنجاح القيادة وهي: الطاقة البدنية والعصبية و الشعور بالفرض، والاتجاه والحماس و الشغف بالعلم والصدقة والمودة، والتكامل والأمانة والحكم، والمهارة الفنية ، والبث في الأمور والحسم والذكاء والمهارة في التعليم والإيمان¹. وقد قام (ستوجديل Stogdill) بإجراء دراسة مسحية مقارنة لكافة السمات القيادية التي أسفرت عنها الدراسات والبحوث التي تمت خلال الفترة من 1904 - 1947، ودراسة مماثلة خلال

الفترة من 1948 - 1970، حيث لخص السمات المتفق عليها بين الدراسات كما يلي :

- 1 - القدرة على بناء العلاقات الاجتماعية . 2- الثقة في النفس . 3- الذكاء .
- 4- الرغبة في الاستعلاء والسيادة على الآخرين . 5- المركز الاجتماعي الاقتصادي . 6- التعليم { التفوق دراسيا } . 7 - الدافع على تحمل المسؤولية . 8- المشاركة الاجتماعية . 9- النشاط والطاقة .
- 10- طلاقة الحديث . 11- الرغبة في التفوق والطموح . 12- المعرفة والخبرة . 13- استشعار المسؤولية في تحقيق الأهداف . 14- الاهتمام بالعمل . 15- الاتزان العاطفي . 16- التعاون . 17 -
- الحزم . 18- حسن المظهر . 19- الشخصية المستقيمة والسلوك الأخلاقي 20 - الالتزام بقواعد

1- محمود السيد أبو النيل، علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005، ص687

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

الأدب والتعامل . 21- الميل للتغيير والانتساع في مجال التحرك . 22- القدرة على تكثيف وتنمية التعاون . 23- العمر . 24- اليقظة والانتباه للظروف البيئية 25- الانبساط وعدم الانطواء الوظيفي و الاجتماعي¹.

- الانتقادات الموجهة لمدخل السمات :

تعرض مدخل السمات لجملة من الانتقادات والتحفظات أهمها :

أ - إن الدراسات والبحوث العديدة التي قام بها أنصار النظرية، والتي تركزت على دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والقيادة، قد فشلت في أن تجد نمطا متسقا للسمات التي تميز القادة يمكن تطبيقه بصفة عامة .

ب - إن الكثير من السمات التي افترض أنصار نظرية السمات أنها سمات لا توجد إلا في القادة، قد تتوفر في القادة وغير القادة، مثل سمات الذكاء والقدرات الجسمية والحماسة والعزم والاستقامة والطموح... إلخ. الأمر الذي لا يمكن معه التسليم بأن توافر السمات الشخصية للقيادة في شخص ما تجعل منه بالضرورة قائدا ناجحا.

ج - إنه لا يوجد اتفاق بين أنصار النظرية على مجموعة محددة من السمات .

د - نظرية السمات تبدو غير واقعية، ذلك لأن القول بضرورة توافر كل السمات القيادية التي ذكرها أنصارها أو معظمها فيمن يشغل مناصب قيادية لا يمكن تطبيقه عمليا، فمن غير الممكن عمليا العثور على الأشخاص الذين توافرت فيهم هذه السمات أو معظمها بالأعداد المطلوبة حتى في المجتمعات المتقدمة.

1- أبو الفضل عبد الشافي محمد، القيادة الإدارية في الإسلام، 2002 ،
www.gudsway.com/link/jehad/6/leaders.htm

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

هـ - إن النظرية تجاهلت الطبيعة الموقفية للقيادة بمعنى أنها لم تعط أهمية لأثر عوامل المواقف في القيادة ذلك أن السمات المطلوب توافرها في القائد تعتمد بدرجة كبيرة على الموقع القيادي المطلوب شغله، وعلى نوع الموقف الذي يعمل فيه القائد¹.

4-2-: مدخل الموقف :

إذا كانت نظرية الرجل العظيم ونظرية السمات، ترجعان القيادة إلى شخصية القائد فإنّ مدخل الموقف يستند إلى المنهج البيئي والاجتماعي، فالقائد حسب هذا المدخل لا يظهر في المجتمع إلا إذا توافرت فيه الظروف الاجتماعية التي تسمح باستخدام مهاراته واستعداداته وأهدافه، أي أن القائد لا يملك السيطرة الكافية على القوى الاجتماعية التي تؤهله للقيادة، فالكثير من العلماء ظهوروا وكانوا يسبقون عصورهم في أفكارهم، ولم يصلوا إلى القيادة لأن الظروف الاجتماعية لم تكن مهية لقبول أفكارهم².

ونظرية الموقف بهذا المفهوم تقدم مفهوما ديناميا للقيادة، لأنها لا تربط القيادة بالسمات الشخصية للفرد فقط وإنما تربطها بالموقف الإداري، على أساس أن عوامل الموقف والمتغيرات المرتبطة به، هي التي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانة ومركز الشخص القائد ونجاحه، كما أنها من ناحية أخرى تقدم لمفهوم القيادة وذلك من خلال عدم حصر القادة في عدد محدود من الأفراد، وهم من تتوافر فيهم سمات وقدرات معينة، بل تجعل قاعدة القيادة عريضة بحيث يمكن لأي شخص أن يكون قائدا في بعض المواقف كما أن من مظاهر ديمقراطية القيادة وفقا لهذا المدخل رفضها المفهوم القائل بأن القادة يولدون ولا يُصنعون وتأكيدا على أن هناك بعض السمات والمهارات القيادية التي يمكن اكتسابها بالتعليم والتدريب³.

2- عبد الباقي صلاح، السلوك الفعال في المنظمات، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر، 2002، ص 91

1- أحمد معروف، شروط المدير الناجح، شركة التضامن " باتنيت " باتنة، 2003، ص 23

2- عبد الباقي صلاح، مرجع سابق، ص 25

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

ويمكن تلخيص عناصر الموقف في ما يلي :

أ- سمات القائد وقدراته .

ب- سمات الأتباع وقدراتهم واستعداداتهم على الفهم والتعاون، وتحمل المسؤولية ودرجة انتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها .

ج - سمات الموقف ويتضمن المشكلة أو الظروف التي أوجدت الموقف، والحلول المناسبة لتلك المشكلة وعملية التفاعل بين هذه العناصر¹.

أما عن أهمية تلك العوامل والعناصر الموقفية التي تؤثر في نشأة القيادة، فإن المؤيدين لهذا المدخل يختلفون حول هذه العناصر الموقفية وأهمية كل منها، ومن هنا نشأت نظريات مختلفة، تعكس اختلاف المواقف حول تلك العناصر والعوامل البيئية والموقفية، وأهمية كل منها. وتتمثل هذه النظريات في :-
نظرية التابعين و النظرية الموقفية والنظرية الوظيفية والنظرية البيروقراطية.

4-2-1- نظرية التابعين:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الأفراد يميلون لتسليم زمام قيادتهم وإتباع الشخص الذي يعتقدون أن لديه القدرة على تحقيق رغباتهم الشخصية، وعليه فتولي شخص ما قيادة جماعة من الجماعات رهن بنظرة أفراد تلك الجماعة لذلك الشخص، واعتقادهم بأن ذلك الشخص أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم وإشباع رغباتهم وعلى ذلك يتضح لنا أن المعول الأساسي لنشأة القيادة وفق هذه النظرية هم التابعين - أعضاء الجماعة²

4-2-2- النظرية الموقفية:

1- علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين، مرجع سابق ، ص 78

2- أبو الفضل عبد الشافي محمد، مرجع سابق .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

تختلف هذه النظرية عن سابقتها في أنها ترى أن ظهور القيادة لا ينحصر فقط في الاستجابة لاحتياجات ورغبات ومصالح أفراد الجماعات المنقادة، بل أن هناك أبعادا متعددة في أي موقف هي العامل الرئيسي في تحديد و إفراد القيادة في ظل هذا الموقف، وعلى ذلك فكل موقف طبقا لهذه النظرية متطلباته القيادية، و الشخص الذي يملك قدرا أكبر من المهارات والقدرات التي تستجيب لمتطلبات هذه الأبعاد والعناصر الموقفية، سوف يكون هو أنسب الأشخاص لتولي القيادة في ظل هذا الموقف، و من ثم سوف تكون فرصته أكبر لتولي قيادة تلك الجماعة¹.

4-2-3- النظرية الوظيفية:

ترى هذه النظرية أن القيادة قد يقوم بها شخص واحد، كما قد يقوم بها عدة أشخاص وذلك طبقا للظروف التي تختلف من جماعة إلى أخرى ومن زمن لآخر²، حيث تحدد القيادة من خلال الوظائف والأشخاص القائمين بها وتحصيل الهدف المطلوب والمحافظة على الجماعة، والتي تتصف بمميزات داخلية وخارجية³، ومنه فالقيادة وفق هذه النظرية لا تتعلق في شخص بحد ذاته بل هي وظيفة تؤدي، حيث يتطلب الموقف القيادي أنواعا محددة من الإجراءات وأعمال ينبغي تأديتها، ووفق هذا المفهوم فالقائد ما هو إلا أداة يتم من خلالها تنفيذ هذه الإجراءات المؤدية إلى تحقيق الحل الملائم طبقا لمتطلبات الأدوار، بهدف مساعدة الجماعة على تحقيق المهام الموكلة إليها، أو الأهداف التي ينبغي تحقيقها⁴.

والنظرية الوظيفية في القيادة تقوم على :

- دراسة المهام والوظائف التي تقوم بها القيادة.

الاهتمام بكيفية توزيع المسؤوليات والمهام القيادية، حيث تشمل هذه المهام : التوجيه، اتخاذ القرارات

التخطيط، التنسيق .

1- حسين حريم، مرجع سابق، ص 220- 221

2- Lambert wn, Lambert wf, Social psychology, prentice holl ,newge, 1964, p 151

3- أحمد معروف، مرجع سابق، ص 32

4- أبو الفضل عبد الشافي محمد، مرجع سابق

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- تتمحور شخصية القائد بأنه القدوة (النموذج) كما أنه يتصف بالبيروقراطية¹.

4-2-4- النظرية البيروقراطية:

يعد ماكس فيبر من أشهر رواد الإدارة في بلورة مفهوم البيروقراطية وهو من (مؤسسي المدرسة الاجتماعية في الإدارة)، وقد حلل ظاهرة البيروقراطية من خلال تناوله نظم البيروقراطية في الحضارات القديمة كالحضارة المصرية والصينية والهندية والرومانية إلى أن وصل إلى المجتمعات الرأسمالية الحديثة، فقد اعتبر البيروقراطية أحد أشكال التنظيم الاجتماعي الرسمي القائم على أساس التدرج التصاعدي. وكلمة البيروقراطية مكونة من مقطعين الأول: BUREAU وتعني مكتب والثاني cracy وهي مشتقة من الأصل الإفريقي Kratia ومعناها القوة والكلمة في مجموعها قوة المكتب أو سلطة المكتب².

يأتي أصل كلمة بيروقراطية من الفرنسية من كلمة BREAU أي مكتب وترمز للمكاتب الحكومية التي كانت في القرن الـ18 والتي كانت تغطي بقطعة قماش مخملي داكن ومن اليونانية من كلمة Kratos أي القوة (السلطة والسيادة) وقد استخدمت كلمة البيروقراطية للدلالة على الرجال الذي يجلسون خلف المكاتب الحكومية، ويمسكون بأيديهم السلطة ولكن توسع هذا المفهوم ليشمل المؤسسات غير الحكومية، كالمدارس والمستشفيات والشركات وغيرها، وكانت وجهة نظر فيبر إلى النشاط المؤسسي تقوم على أساس من العلاقات السلطوية وقد وصف النظرية البيروقراطية بأنها تتضمن تخصص عمل، وأنها تسلسل هرمي للسلطة ومجموعة من الإجراءات والقواعد الرسمية، وتفاعل موضوعي لا يقوم على العلاقات الإنسانية الشخصية واختيار الموظفين وتقديم الترقية يقوم على مبدأ الاستحقاق، ونظرا لعدم قدرة الرئيس في الدوائر الحكومية على الإشراف على عدد كبير من المرؤوسين الذين يقومون بأعمال مختلفة، فقد

1 - محمد حسين العجمي ، مرجع سابق، ص48

1- أحمد صقر عاشور، مرجع سابق، ص ص 86-87

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

ظهرت الحاجة إلى تحديد المستويات الإدارية المختلفة بحيث لا يسمح للموظف بالاهتمام بغير من يليه مباشرة وهو ما يسمى

بالتسلسل الوظيفي¹.

والتنظيم البيروقراطي قد يكون تنظيما يتميز بمستويات هرمية عديدة من القمة إلى القاعدة، وهذا ما يسمى بالبنية الطويلة أو قد تكون المستويات الهرمية بين قمة الهرم وقاعدته محدودة، وهذا ما يسمى بالبنية السطحية، كما قد يكون التنظيم البيروقراطي مركزيا أو لا مركزيا، ففي البنية المركزية تتركز معظم الخدمات الإدارية والإشرافية في مكتب مركزي، بينما في بنية التنظيم البيروقراطي اللامركزي فإن المهام والخدمات الإدارية والإشرافية تتوزع على مكاتب التنظيم المختلفة، وقد ذكر فيبر أن التنظيم البيروقراطي يقوم على مبدئين هما :

- مبدأ العقلانية: ويشير إلى التوجهات الغائية أو الهدفية للنظام .
- مبدأ الكفاءة: ويشير إلى فعالية النظام والتكلفة، حيث أن التكلفة هي تحقيق النظام لأهدافه فالاختيار المقبول هو الذي يتصف بأفضل نسبة في العلاقة بين التكلفة والمردود، والتكلفة لا تعني فقد المردود المادي بل الوقت والجهد أيضا.

لقد حدد فيبر سبع خصائص بيروقراطية تزيد من عقلانية وفعالية المؤسسات وهذه الخصائص هي:

- **هرمية المكتب:** حيث أن لكل وظيفة مكتب مخصص عليه مجموعة من الحقوق والمسؤوليات، ويتم تنظيم الوظائف على شكل هرمي، حيث يكون لكل مكتب درجة محدودة من المسؤولية، وأن كل شخص يشغل مكتب معين يخضع للحقوق والواجبات المتعلقة بذلك المركز، وغالبا ما يتم التعبير عن هذا التنظيم الهرمي من خلال لوحات وخرائط تنظيم هرمية.

1 - محمد الطاهر وعلي، الإدارة المدرسية، دار العلم والمعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص 81

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- التفاعل عبر قوانين وأنظمة: هناك سلوكيات معيارية ولجميع المشتركين في النظام، ويتم طبع القوانين والأنظمة في كتيبات أو نشرات تتصف بالوضوح والاختصار، حيث يفهمها جميع الأعضاء .
 - تخصصية المهام: حيث يتخصص كل مكتب بنوع من العمل المحدد، مما يمكن العاملين من تطوير درجة عالية من الحذق والمهارة في تأدية مهامهم.
 - الموضوعية و اللاشخصية: حيث يطبق البعد القانوني للنظام بكل ما يشمل عليه من قوانين وأنظمة وتعليمات على جميع الأفراد دون تمييز ولا دخل للاعتبارات الشخصية.
 - توافر سجلات موثوقة: حيث يقوم النظام بالاحتفاظ بجميع الوثائق في ملفات يستفاد منها في إعداد التقارير أو صنع قرارات أو في عملية التعليم¹.
 - الاستخدام المأجور: حيث يتقاضى جميع العاملين أجرا مقابل عملهم.
 - ضبط المصادر: بمجرد حصول النظام على أدواته وتجهيزاته التي يحتاج إليها لتحقيق أهدافه، يتم التصرف بها من قبل النظام نفسه، ولا يحق لمن هم خارج النظام أن يتدخلوا في كيفية استخدام هذه المصادر².
- إن إساءة تطبيق هذه المعايير تزيد العمل تقيدا وتؤثر سلبا على سرعة الأداء، فزيادة الخطوات التي يجب أن يمر بها الإجراء وفق التسلسل الإداري يزيد من وقت الإنتاج ويهدد مصالح الأفراد، كما أن التسلسل الإداري قد يصبح خطرا على المنظمة إذا أسئ استخدامها، حيث تتركز السلطة في يد المستويات الإدارية العليا، وبذلك يعتمد الإداريون في المستويات الأدنى على رؤسائهم ويرجعون إليهم في كل صغيرة وكبيرة كما يعتقد هؤلاء الرؤساء أن على الآخرين تنفيذ أوامرهم حتى لو كانت خاطئة، بالإضافة إلى أن تطبيق القوانين بحرفيتها يؤدي إلى الجمود في حل بعض المشكلات.

1- جوليان فروند، سوسيولوجيا فيبر، تر جورج أبي صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، دت، ص 121.

2- نفس المرجع، ص ص 121 - 122

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

ومنه فالبيروقراطية ليست نظاما فاسدا وملازما للتعقيدات المكتبية وكثرة الأوراق وطوابير المراجعين، إلا أنه سلاح ذو حدين، فهو تنظيم نموذجي من المفروض أن يؤدي إلى إتمام العمل على أفضل وجه، إلا إذا أساء الإداريون والموظفون استخدام عناصره وهو ما تعاني منه الإدارة في البلدان النامية، حيث يتميز التسيير البيروقراطي فيها بالرغبة الشديدة في إتباع الطرق الرسمية في الإدارة، والتضحية بالمرونة من أجل الالتزام بتنفيذ التعليمات، كما يتميز بالبطء في اتخاذ القرارات، والعزوف عن استعمال التجارب أو الاستفادة من التجارب الأخرى والتقدم العلمي، وكل هذا يحد من فعالية القيادة الإدارية ويقضي على روح المبادرة والابتكار.

ومن أهم الانتقادات التي وجهت لمدخل الموقف ما يأتي :

إن هذا المدخل وإن كان يشير إلى أهمية طبيعة الموقف في ظهور القائد، إلا أنه لا يشكل نظرية متكاملة فطبيعة الموقف كعنصر بحد ذاته ليس أساسا كافيا وإن كان ضروريا في فعالية القيادة. إن أنصار نظرية الموقف يجدون أنه يجب وضع الموقف في الاعتبار الأول عند تحديد السمات القيادية ولكن هذا لا يكفي بظهور عوامل الموقف وحدها، فمثلا قد يتطلب الموقف قائد يتسم بصفات معينة كالحزم والثقة بالنفس للقيادة، ولكن رغم تمتعه بالسمات المطلوبة لا يستجيب لمتطلبات الموقف، مما يؤدي إلى فشله في القيادة، وهذا يعني أن توافر سمات معينة في القائد في موقف معين لا يعني بالضرورة نجاحه فيه¹.

4-3- موقف المدخل المشترك ونظرياته من حقيقة القيادة الإدارية:

إن أبرز ما يميز هذا المدخل في تفسيره لحقيقة القيادة، أنه يرجع نشأة وظهور القيادة للقائد وسماته وخصائصه، كما يرجعها إلى عوامل خارجية ترتبط بطبيعة وظروف الموقف البيئي، وعلى ذلك فهذا المدخل في تفسيره للقيادة يأخذ بالمدخلين السابقين: السمات والمواقف، ويرى أن نشأة وظهور القيادة

1- علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين ، مرجع سابق، ص 78.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

تتحدد على ضوء الموقف الذي يحدد المواصفات القيادية التي تستجيب لمتطلبات هذا الموقف¹، وعلى ذلك فليس الموقف وحده، وليس لتوافر القيادة الشخصية وحدها تأثير كبير في ظهور القيادة، بل توفيرها معا.

فالقيادة وفق هذا المدخل توفق على الشخصية والموقف وظروفه وعلى التفاعل بينها²

ولقد أسفر هذا المدخل عن عدد من النظريات التي راحت مهمتها تتناول تفسير القيادة في إطار هذا المدخل ولكن حسب اجتهاد ووجهة نظر ومدى أهمية ودور كل منها في نشأة وظهور القيادة ومن أهم تلك النظريات

4-3-1- النظرية الموقفية الشخصية: يرى أنصار هذا الاتجاه أنه لفهم القيادة ينبغي علينا ألا نخفل بتأثير التفاعل بين القائد وعناصر الموقف القيادي، وهذا هو جوهر هذا الاتجاه، أما فيما عدى ذلك فنتباين اهتماماتهم حيث تتركز على جزئيات يرى كل منهم أنها جديرة بالاهتمام، فهناك من يرى وجوب الاهتمام باللمسات العملية والعقلية والعاطفية للأفراد في ذات الوقت الذي يهتم فيه بالظروف الموقفية السائدة التي يتعامل الأفراد معها و في ظلها، وهناك من أولى اهتمامه لتوضيح وظيفة القيادة حيث يرى أنها تتلخص في مساعدة الجماعة على اكتشاف السبل والوسائل التي بها وعن طريقها يمكن تحقيق أهداف موجودة ومتفق عليها، وكذلك مساعدة الجماعة على التمسك بأهداف متفق عليها، بينما رأت مجموعة أخرى أن فهم حقيقة القيادة يتطلب توجيه الاهتمام لحق التعرف على سمات ودوافع القائد كفرد وإنسان، وأبرز ملامح وخصائص الدور الذي يلعبه القائد، وتصورات وأفكار المرؤوسين ودوافعهم لمتابعته، وكذلك الموقف الذي يشمل ويحتويه هو وتابعوه.

4-3-2- النظرية التفاعلية:

2- أبو الفضل عبد الشافي محمد، مرجع سابق

3- علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين، مرجع سابق، ص ص 87، 88

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

تقوم هذه النظرية على فكرة التفاعل بين المتغيرات التي نادت بها النظريات السابقة، فالقيادة هي عملية تفاعل مع جميع الظروف والعناصر المحيطة من بشرية واجتماعية ومادية ووظيفية، وتعطي هذه النظرية أهمية كبيرة لإدراك القائد لنفسه والآخرين وإدراك الآخرين له، حيث أن القيادة تعمل مع الأفراد ومن خلالهم وليس من خلال السيطرة عليهم والتحكم بهم، وتحدد النظرية التفاعلية أربع متغيرات رئيسية تتفاعل وتتكامل مع بعضها وهي :

- القائد من حيث شخصيته ودوره في الجماعة.
 - الأتباع (الجماعة) الذي يقودهم القائد من حيث أهدافهم وخصائصهم وحاجاتهم واتجاهاتهم.
 - العلاقة القائمة بين القائد والاتباع.
 - المواقف : من حيث طبيعتها وظروفها الموضوعية والعوامل المادية المحيطة بها¹.
- ويتوقف نجاح هذه النظرية في قيادة المنظمة على الجهود التي يبذلها القائد في التعامل مع مرؤوسيه من خلال تلبية حاجاتهم ومتطلباتهم، وبالتالي تحقيق أهدافهم، وهذا لا يتحقق إلا بإدراك مشترك بين القائد والمرؤوسين والوظائف والمواقف، حيث بمرور الوقت يزداد تأثير أحدهما في الآخر، كما يزداد دور المرؤوسين في مساعدة القائد من خلال مراجعة وإعادة النظر في التعليمات والأوامر التي يصدرها، ولفت نظره إلى الأخطاء المرتكبة وضرورة تصحيحها، وإخباره بالأساليب الفعالة وغير الفعالة في تسيير المؤسسة.

4-3-3- النظرية التبادلية:

قاد هذا الاتجاه وما تفرع منه من نظريات مجموعة من الباحثين ورجال الفكر الإداري المتخصصين، فقد قاموا بتأسيسه انطلاقاً من الإشراف القائل بأن التفاعل الاجتماعي ما هو إلا تعبير عن نموذج أو شكل من أشكال التبادل الذي يقوم فيه أعضاء الجماعة بالتضحية بجهودهم لصالح الآخرين، ما دام هناك آخرون

1- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص ص 79، 80 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

يقومون في المقابل بالتضحية بجهودهم لهؤلاء الأعضاء، ويستمر التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة ما دام أعضاؤها يحققون من وراء التبادل الاجتماعي منافع متبادلة ويرى بلو (Blau) على ضوء هذا المفهوم أنه على قدر إسهام القائد ودوره المتميز في معاونته وتنمية أعضاء الجماعة ترتفع مكانته لديهم، وفي المقابل فإنه على قدر التزام أعضاء الجماعة وتعاونهم مع القائد يكون إسهام وعطاء القائد ومعاونته لهؤلاء الأعضاء.

وعلى ذلك فإن القائد يستفيد كثير كما يستفيد أعضاء الجماعة من إتباع نصائحه الجيدة والتميزة ، حيث أن افتقارهم لنصائحه وتقديرهم له يكسبه مزيدا من الإمكانيات القيادية¹.

أما جاكوبس (Jacobs) فقد قدم نظرية التبادل الاجتماعي، ودعمها بالعديد من الدراسات الواسعة، وهو يرى أن الجماعة تقدم للقائد المكانة والمركز والتقدير كمكافأة له، نظير خدماته ومساهمته المتميزة والفردية من أجل تحقيق أهدافها، وإن دور القائد حتى في المنظمات الرسمية إنما يتركز بصفة أساسية على حث أعضاء الجماعة على أداء وإنجاز الأعمال الموكولة إليهم بدون استخدام القوة أو السلطة ، فالقيادة من وجهة نظره إنها تتضمن قيام علاقات تبادلية متكافئة بين القائد والتابعين، بدون هذه العلاقة لا تتحقق القيادة.

ولقد أسهمت هذه النظريات إسهاما كبيرا في تحديد خصائص القيادة الإدارية، حيث جمعت بين نظيرتي السمات والموقف، ولم تتغاضى عن أهمية كل منها ولكنها أضافت الاهتمام بالعنصر الإنساني والجماعة العاملة نظرا لأن هذا العنصر يشكل العامل المهم الذي تقوم عليه القيادة.

ومن اهتمامات هذه النظريات أيضا البيئة الاجتماعية بما لها من دور في القيادة حيث أن القائد الذي يتفاعل مع أهداف وخصائص المجتمع الذي يعيش فيه هو القائد المطلوب²، إلا أن التقدم العلمي

1- Cardona , pablo, transcendental Leadership, 2002 , web sit : www.Management.com/Paracticalent-Leadership-Shjles.htm
2- عبد الباقي صلاح، مرجع سابق، ص 94 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

والتطورات الحديثة التي تمت في مجال الإدارة تحتم على الباحثين في مجال الإدارة توجيه الجهود وتكثيفها للبحث عن الخصائص اللازمة للقيادة في هذا العصر لتحقيق الفاعلية الإدارية، فالتطورات الحديثة أثبتت عدم كفاية هذه النظريات، وأن الإدارة في حالة تغيير وتطوير مثلها مثل باقي منظمات المجتمع، كما افترض مؤيدو المدخل المشترك ضمناً أن هناك علاقة بين الأسلوب القيادي وفعالية الجماعة، وبأن هناك أسلوباً قيادياً فعالاً وناجحاً في جميع المواقف، ولكن نتائج الدراسات لم تثبت ذلك بل أشارت إلى نتائج متضاربة.

فمثلاً " الاهتمام بالعاملين يؤدي بصورة عامة إلى زيادة الرضى الوظيفي لدى العاملين ولكن ليس دائماً وكذلك الاهتمام بالعمل يؤدي غالباً إلى الإنتاجية، ولكنه يسبب أيضاً زيادة الشكاوى والتغيب عن العمل والدوران الوظيفي ورضا وظيفي أقل، والدلائل لا تسمح بالتقييم على مختلف الأفراد والأعمال وثقافات المنظمات والبلدان¹.

5-أبعاد حديثة في القيادة:

يعتقد بعض الناس أن القائد والمدير مترادفان ولكنهما مختلفان، فالقائد هو الفرد في مجموعة والذي له "مهمة توجيه وتنسيق النشاطات المناسبة للمهمة" أما المدير فهو " الشخص الذي يقوم بدور محدد ضمن هيكل منظم " ورغم أن هذا الدور يعطي المدير سلطة رسمية فهناك مديرين غير قادرين على القيادة، ومن الواضح أن هؤلاء المديرين ذوي نجاحات محدودة في المنظمة، ويجب على القائد الإداري أن يكون قادراً على توجيه وتنسيق المهام داخل الجماعة لذا فقد تم تحديد أبعاد حديثة في القيادة وهي :

5-1- القيادة الفعالة والقيادة الناجحة:

من المهم التمييز بين القيادة التي تحاول والقيادة الناجحة والقيادة الفعالة والأمثلة الآتية توضح هذه

الأنماط:

2- حسين حريم، مرجع سابق، ص 222 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

1- القيادة التي تحاول: الشخص (أ) يريد تغيير سلوك الشخص (ب) ومن الملاحظ أنه يحاول تحقيق ذلك.

2- القيادة الناجحة: الشخص (ب) يغير سلوكه كدالة لجهود الشخص (أ) .

3- القيادة الفعالة: كذلك لتغيير سلوكه فإن الشخص (ب) سكون أكثر رضا وسيتم مكافأته بشكل مناسب أو سيحقق هدف هاماً¹.

ونجد في واقع المنظمات أن عددا معتبرا من المديرين إذا لم نقل معظمهم يعملون وفق النمط (1) حيث يحاولون تغيير سلوك مرؤوسيههم، حيث أن هؤلاء المرؤوسين لديهم مهارة استخدام سلطاتهم الرسمية لتنسيق وتوجيه المرؤوسين لتحقيق أهداف المنظمة.

2-5- القيادة الإجرائية (التبادلية):

هذا النمط من القيادة مبني على علاقة التبادل الاقتصادي بين الرئيس والمرؤوسين، فالقائد يشجع على الاتساق والتوحد مع المنظمة بواسطة إعطاء المكافآت العرضية الايجابية والسلبية . وتعتمد القيادة الإجرائية على التعزيز غير المشروط، فالقائد يهتم بالنتائج ويركز عمله على بحث التبادل بينه وبين المرؤوسين، وضبط أعمال مرؤوسيه حتى يتبعوا ما يريده القائد منهم، فهو يؤثر على مرؤوسيه من خلال الجوائز والمكافآت أو العقوبات ويعطيها بشكل عفوي معتمدا على كفاءة الأداء، ويتميز القائد الإجرائي في أنه محاور جيد، بحيث أن لديه قدرة على إيصال رؤية جذابة للمستقبل، وقدرة على المباحثات والحوار وضبط الإجراءات وهو قادر على إقناع مرؤوسيه ليريدوا ما يريد، والقائد الإجرائي يعرف نفسه جيّداً أو يعرف نقاط القوة والضعف لديه ويعي كيف يوظف نقاط قوته للتغطية على نقاط ضعفه².

1 - محمد حسين العجمي، مرجع سابق، ص 57

1- علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين، مرجع سابق، ص 91 – 92

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

ويحدد جور (Jorr) عوامل القيادة الإجرائية في :

- 1- المكافأة المشروطة: وتتمثل عمليات التعزيز الإيجابي بين القائد والتابعين، والتي تسهل تحقيق الأهداف التي تمت الموافقة عليها من قبل التابعين.
- 2- الإدارة بالاستثناء: والتي يتدخل فيها القائد عندما تسير الأمور بشكل غير صحيح من خلال التعزيز السلبي والعقاب، حيث يتابع القائد ويبحث عن أي انحرافات في الأنظمة والمعايير، ويتخذ مقابل ذلك الإجراءات التصويبية اللازمة¹.

5-3- القيادة التحويلية:

- يعد بيرنز (Burns) مؤسس هذا النوع من القيادة حيث ميزه عن النمط الإجرائي في العام 1978 ومن ثم قام باس (Bass) بتطوير فكرة القيادة التحويلية في العام 1985.
- وقد وصف Burns القيادة التحويلية كعملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم كل منهما للآخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية، والقادة التحويليون يحاولون تغيير المنظمة ككل من " حالة " أو " ثقافة " إلى أخرى وهذا يرتبط بـ " كاريزما " القائد حيث ينمي مشاعر الثقة القوية نحوه، وبهذا يشجع القائد إحداث عدة تحولات داخل ثقافة المنظمة. ويصف Cardona القادة التحويليين كآلاتي :
- يحاولون جعل مرؤوسيهم يحاكونهم ويضاهونهم ويتبادلون معه الرؤى المستقبلية.
 - يزودون المرؤوسين بالفرص الفردية للقيادة والتطوير.
 - يحاولون جعل المرؤوسين يدمجون أنفسهم واهتماماتهم بمصالح واهتمامات القائد.
 - يرتقون بحاجات المرؤوسين إلى أعلى المستويات.
 - يحاولون خلق الدافعية الحقيقية لدى المرؤوسين حتى تتطابق وتتواءم حاجاتهم مع حاجات القائد.
 - يميلون لخلق شراكة في العمل أكثر من خلق المساهمة في العمل¹.

Cardona Pablo , Transcendental Leadership , op , cit, p87 -2

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

ويمكن تلخيص أبعاد القيادة التحويلية فيما يأتي:

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

-**الدافع والإلهام:** هو قدرة القائد على إيصال توقعاته العالية إلى الآخرين واستخدام الرموز لتركيز الجهود والتعبير عن الأهداف المهمة بطرق بسيطة، أي إنجاز أشياء كثيرة عن طريق زيادة الجهد المبذول.

-**التشجيع الإبداعي:** هو قدرة القائد ورغبته في جعل أتباعه يتصدون للمشكلات القديمة بطرق جديدة وتعليمهم النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حل والبحث عن حلول منطقية لها.

-**الاهتمام بالمشاعر الفردية:** أي اهتمام القائد بمرؤوسيه وإدراك الفروق الفردية بينهم والتعامل مع كل موظف بطريقة معينة والعمل على تدريبهم وإرشادهم لتحقيق مزيد من النمو والتطور².

ومنه نستنتج أن القيادة التحويلية تهدف إلى التمييز بين القادة الذين يحققون إنجازات متميزة من القادة العاديين الذين هم إما غير فعالين، أو الذي يحققون المتطلبات الدنيا ولكنهم لا يحققون إنجازات فائقة، هؤلاء القادة القادرون على التأثير الجوهري على مرؤوسيه والمهتمون بالقضايا والأمور المتعلقة بحاجات التطوير لديهم، والذين لهم قدرة على إلهام واستشارة الأفراد وحفزهم على بذل جهد مضاعف لتحقيق أهداف الجماعة والمنظمة، كما لا يجب النظر إلى القيادة التحويلية والإجرائية على أنها مدخلان متعارضان في إنجاز الأمور، فالقيادة التحويلية تبنى على قمة القيادة الإجرائية وتحقق مستويات من جهود وأداء الأفراد تفوق ما يمكن تحقيقه باستخدام المدخل الإجرائي فقط، خاصة مع تزايد الضغوط والتحديات الكبيرة والعديدة التي تواجه المنظمات المعاصرة مثل: العولمة، البيئة المضطربة، المنافسة الشديدة.

1- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 77

2- العامري أحمد بن سالم، السلوك القيادي التحويلي وسلوك المراقبة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، عدد 1، ص 36

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

-القيادة التحويلية في الإدارة التربوية:

يعود الفضل في دراسات القيادة التحويلية في التربية إلى أعمال سيرجيو فاني (Serjiovani) التي امتدت من 1984 إلى 1990 وقد وصف هالنجر (Hallinjer) التغيير في دور المدرس من الإداري إلى المعلم إلى المحول.

ففي بداية الثمانينيات ظهر نمط قيادي تعليمي مميزة من ميزات المدارس الفعالة، حيث الإدارة الفعالة، مع التركيز على نوعية التعليم والتوقعات العالية لتحقيق وتقدم المتعلمين، ثم تطور هذا النمط القيادي إلى أن أصبح القائد يعمل بشكل أقل توجيهها وأكثر تعاوناً مع المعلمين، وهذا ما دعاه بيرنز بالقيادة التحويلية، حيث حصل هذا النوع الجديد من القيادة على الكثير من قوته بالتأكيد على مشاركة المعلمين وبناء ولاء طبيعي للعمل ولمهمة المدرسة، حيث تم التركيز على تكوين ثقافة خاصة بالمدرسة، وكان من سماتها تفويض السلطة للمعلمين في عملهم، وتوفير البيئة المناسبة لهم للتطوير والإبداع واستخدام التكنولوجيا في التعليم¹.

وقد وضح سيرجيو فاني خمس أبعاد للقيادة التحويلية هي:

- القيادة الفنية والتي تشمل جملة من التقنيات الإدارية.
- القيادة الإنسانية والتي تشمل البعد الاجتماعي وشؤون الأفراد.
- القيادة التربوية والتي من خلالها يثبت المدير الخبرة والمعرفة حول الأمور التربوية والمدرسية.
- القيادة الرمزية وتشمل التركيز على النموذج في السلوك وعلى أهمية الأهداف.
- القيادة الثقافية والتي من خلالها يساعد المدير في تعريف وتحديد وتنشيط القيم المؤسسية والمعتقدات والثقافة والتي تعطي المدرسة حريتها على مر الزمن.

1- علي أحمد عبد الرحمن عياصر، مرجع سابق ، ص 80

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

حيث أن هذه الأبعاد من شأنها حسب سيرجيو فاني أن تجعل من المدرسة أكثر فاعلية وتحصيلاً.¹

5-4- القيادة المتسامية المتعالية :

هي القيادة التي تكون فيها علاقة التبادل مبنية على المساهمة، وفي هذه القيادة يشجع القائد الاتساق والتوحد في المنظمة بإعطاء مكافآت عرضية للمرؤوسين محفزاً لدافعيتهم الحقيقية ومطوراً لدافعيتهم المتسامية فالقائد يهتم بالنتائج وعملية الاتساق بين دافعية المرؤوس وحوافزه مع دوافع وحوافز الإدارة، ويحاول تطوير الدافعية العالية لديه، ويركز في عمله الإداري على حاجات المشاركين، فهو مهتم بالأفراد ويحاول المساهمة في تطويرهم الشخصي.²

والقادة في هذا النمط يهتمون بالوصول إلى حاجات المرؤوسين من خلال المرؤوسين وتطويرهم، والقائد في هذا النوع القيادي يتماشى مع مقولة القائد الخادم، وتبدأ من الشعور الطبيعي بأن الإنسان يريد أن يخدم ويخدم أولاً، فالأولوية لاحتياجات المرؤوسين هو أن يكونوا مخدمين من أجل أن يتطوروا وينموا هؤلاء المخدمين لكي يصبحوا أثناء الخدمة أكثر صحة وحكمة وأكثر حرية واستقلالاً واستعداداً واحتمالاً لأن يكونوا خادمين للعطاء المنتظر منهم.³

والقائد المتسامي هو قائد إجرائي وذو شخصية محبوبة وخادم لأنه يجب دائماً أن يعتني باهتمامات ومصالح مرؤوسيه بالدرجة الأولى، وهذا الاهتمام يخلق شعوراً بالتبادل والمسؤولية من قبل المرؤوسين، وهذا ما يسمى بالوحدة، فالمرؤوسون يؤمنون بالقائد ويريدون مساعدته والأخذ بيده لتحقيق أهدافه، ولذلك فإن أحسن طريقة لخلق القيادة المتسامية هي بإعطاء القدرة والمثل، لأن القائد المسامي لديه القدرة على

1- علي عياصرة ، هشام عدنان موسى حجازين ، مرجع سابق ، ص 97
2- Cardona Pablo, Transcendental Leadership, op, cit, p90
3 - حسين حريم، مرجع سابق، ص 98

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

التضحية بنفسه في خدمة مرؤوسيه ولو كانت على حساب مصلحته الشخصية، ولديه القدرة على الاستقامة لأنه يسمو بنفسه ويرتفع بها من أجل مصلحة المرؤوسين أملاً في تحقيق مصلحة المنظمة¹. إن محدودية عجز الأفراد للموصول إلى قدراتهم الكاملة في ظل الظروف الصعبة التي تمر بها المؤسسات تجعل الحاجة ماسة إلى نماذج قيادية تعتمد اعتماداً كبيراً على طبيعة القائد و دافعيته للعمل،

6- صفات القائد التربوي وطرق اختياره:

6-1 صفات القائد التربوي:

إن مفهوم القيادة الحديثة يحدد صفات القائد التربوي، وعلى اعتبار أن له أدوار مختلفة ومتغيرة - لكنها متداخلة ومتكاملة - فلا بد أن يتحلى بمواصفات خاصة تجعله يتماشى مع هذه الأدوار جميعاً، ويمكن إجمال هذه الخصائص في ما يأتي:

- أن يكون متعاطفاً مع جماعته :

على القائد أن يكون قادراً على تحديد حاجات جماعته المختلفة والاستجابة لها، كما أنه ينبغي أن يرى من قبل أفراد المجموعة أنه الشخص الذي يعتمد عليه، فلدى المجموعة القدرة على التعرف على شخصيته وقبولها أو لا، وما إذا كان متجاوباً مع القضايا التي تطرأ من آن لآخر أو غير متجاوب، ومن هذا المنطلق فإن لم تقبله الجماعة شخصياً فلن تقبل كفاءته²، وهذا يفرض عليه أن يكون منسجماً مع أفراد جماعته غير منعزل في برجه، دون مشاركتهم في أفراحهم وأحزانهم، محباً لهم وعطوفاً عليهم فلا يتكبر ولا يتعالى بل يتواضع لكي يدخل إلى قلوبهم، قادراً على تحليل وفهم نفسيات أفرادهم مستخدماً العقل في حل المشاكل التي تطرأ على المنظمة .

1- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 81.

2- علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين ، مرجع سابق، ص104

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

- أن يكون متميزا بين أفراد الجماعة : ينبغي أن يكون القائد شخصا متميزا وذلك بالعمل وفقا لمبادئ

الثقة بالنفس	يثق في قدراته
القدرة على التعلم	الذكاء: القدرة على دمج و تغيير قدر عظيم من المعلومات
المعلومات في مجال النشاط	المعرفة بالإدارة المدرسية و القضايا الفنية المتصلة بها
الابتكار	الطاقة على ابتكار أفكار جديدة
المرونة	القدرة على تبني احتياطات تابعة و الظروف المحيطة

ومعايير الجماعة، أي أنه لا يختلف كل الاختلاف معهم، تفكيره شبيها بتفكير غالبيتهم في القضايا الحاسمة¹، يساير الأفراد ويتصرف حسب المواقف المختلفة وليس على نمط واحد بفتح الأبواب أمام الآخرين للمناقشة والحوار، مصغيا إليهم مستخدما لمستشاريه وتابعاً لهم إذا لزم الأمر، دون أن يؤثر ذلك على حرية القرار الذي يملك وحده حق اتخاذ فضل مستواه ومسؤوليته خاصة وأن مدير الثانوية كقائد لمؤسسته يتعامل مع هيئة حساسة، يمتلك أفرادها (أغلبيتهم) مستويات تعليمية مرتفعة تسمح لهم بإبداء وجهات نظرهم ومشاعرهم حول العمل التربوي، بكل ما يتضمنه من عناصر تتيح لهم فرص القيام بمبادرات لحل المشكلات المختلفة التي تواجه أعضاء الثانوية.

- أن يكون مساعدا لأفراد المجموعة: على القائد أن يحرص دائما على مساعدة الذين يقودهم حين يواجهون مشاكل بين الحين والآخر²، وعادة ما تقيم الجماعة قائدها بمدى اهتمامه بقضاياها ومشاكلها سواء بترتيب الاتصالات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف الشخصية أو بتقديم المساعدة بشكل مباشر.

- أن يكون متحكما في انفعالاته: على القائد أن يتصف بالهدوء ورباطة الجأش عند مواجهة الأفراد الذين يبدون اللامبالاة والسلوك الاستفزازي، والواقع أن القائد الثابت والمستقر وغير المنفعل والذي يقف موقف الشخص المعتدل في الأزمات والمشكلات يحظى باحترام الجماعة دائما³.

- أن يكون راعيا في تولي زمام القيادة: ينبغي على القائد الناجح معرفة متطلبات العمل وإدراك دوره

1- محمود عبد القادر على قراقزة، مرجع سابق، ص 32

2- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، مرجع سابق، ص 83

3- نفس المرجع، نفس الصفحة

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

وتقبل مسؤولياته وذلك انطلاقاً من رغبته في العمل¹.

أن يكون ذكياً: إن السبب الرئيسي وراء هذا العنصر هو أن معظم أفراد المؤسسات التربوية يتصفون بالذكاء ولذا فإنه لا يحترمون إلا القائد الذكي²، ولذا فعليه اكتساب المعارف والمعلومات اكتساباً جيداً خاصة ما تعلق بالنواحي الأكاديمية، حيث لا يقف عند الحد الأدنى من المعرفة والعلم ولذلك يجب أن يبعث ويساير التطور، ويدرك كيفية التعامل والتكيف مع العلاقات الاجتماعية، ناجحاً في حساب وفي استخدام الفرصة السانحة أمامه، قادراً على الربط بين الأمور.

أما جيرالد جرينبرج وروبيرت بارون فنجد في مرجعها الخصائص الرئيسية للفرقة بين القادة العظام والناس العاديين، والتي تم إجمالها في الجدول الآتي³:

الخاصية	وصفها
النضال	الرغبة في الانجاز، الطموح، الطاقة العالية، التركيز والمبادأة
الأمانة والاستقامة	الثقة الكاملة، يمكن الاعتماد عليه، الوضوح.
الحوافز القيادية	الرغبة في التأثير على الآخرين لتحقيق الأهداف.

و حسب الباحثين فإذا كانت بعض الخصائص المذكورة لا تحتاج إلى شرح و تفسير فإن خاصيتا: الحوافز القيادية و القدرة على التعلم تحتاجان لذلك:

تعني حوافز القيادة الرغبة في القيادة أي الرغبة في التأثير على الآخري، و قد يأخذ هذا أحد شكلين: الأول: أنه قد يدفع القائد إلى البحث عن القوة بهدف الحصول عليها، فالقادة الذين يظهرون الرغبة في تركيز القوة في أيديهم يتمنون السيطرة على الآخرين، و تظهر رغبتهم هذه غالباً اهتمامهم الشديد بمكانتهم.

1- علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين، مرجع سابق، ص 105
2- جيرالد جرينبرج وروبيرت بارون، إدارة السلوك في المنظمات، تر رفاعي محمد رفاعي، إسماعيل علي بسيوني، مرجع سابق
3- أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص 48 .

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

الثاني: و على عكس الشكل الأول فقد تدفع الرغبة في القيادة إلى الحصول على القوة كوسيلة لتحقيق أهداف يشاركه الآخرون في رغبة الحصول عليها، و يعمل القادة الذين يظهرون هذا النوع من الحوافز التي يطلق عليها حوافز الحصول على قوى اجتماعية على تكوين شبكة من العلاقات و التحالفات مع الآخرين كما أنهم يعملون عادة مع التابعين و لا يحاولون السيطرة عليهم و هذا النوع من حوافز القيادة أكثر تناسبا مع ظروف المنظمات.

وكما هو متوقع فإن القادة الأكثر تأثيرا يملكون قدرات خاصة، و مع ذلك فقد لا تكون تلك القدرات هي تلك التي توقعوها و على سبيل المثال: القدرات المعرفية، فينبغي ألا يكون من الغريب أن يتمتع هؤلاء القادة بالقدرة على دمج و تحليل و تفسير قدر كبير من المعلومات و مع ذلك فالذكاء المفرط ليس ضروريا و قد تكون هذه الصفة(الذكاء المفرط) مضرة في بعض الحالات. و على ذلك فبالرغم من أن أفضل القادة يكونون عادة أذكاء، فإنهم عادة لا يكونون عباقرة و هناك سحبة أخرى خاصة بالقادة المؤثرين و هي المرونة المقصود بها إدراك القادة للإجراءات المناسبة ثم اتخاذ هذه الإجراءات فورا و قد أكدت البحوث(حسب الباحثين) أن أكثر القادة تأثيرا لا يميلون إلى اتباع نفس الطريقة في جميع الأوقات و لكنهم انتقائيون يعملون على تحقيق التوافق بين نمط القيادة و احتياجات تابعيهم أو متطلبات الظروف التي يواجهونها.¹

6-2 طرق اختيار القادة:

استنادا إلى نظريات القيادة، فقد تم استنباط طريقتين لاختيار القادة هما الاختيار على أساس منهج السمات، و الاختيار على أساس تحليل التفاعل .

-الاختيار على أساس منهج السمات: تقوم الطرق التقليدية في اختيار القادة على أساس منهج السمات و يتم ذلك في الغالب عن طريق تقدير المرشحين على عدد من السمات، التي يظن أنها تميز القادة عن

1-نفس المرجع،ص ص 572-573.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

غيرهم و يقوم بهذا التقدير غالبا الرؤساء في المؤسسة، و يبنون تقديرهم على أساس معرفتهم بالمرشحين و قد يتم الاختيار عن طريق تطبيق اختبارات و إجراء مقابلات مع المرشحين لتقدير هذه السمات أو قياسها، هذا وقد تسهم اختبارات الذكاء و الميول الشخصية في زيادة صدق الاختبار و بالطبع لنا أن نتوقع أن اختيارا يكون أصدق في اختبار من الاختبارات الأخرى¹.

-**الاختيار على أساس تحليل التفاعل:** كان من الطبيعي أن يعاد النظر في هذه المسائل التقليدية في اختيار القادة، و كان من الطبيعي أيضا أن تتبنى هذه الوسائل على أساس النظر إلى القيادة على أنها موقفية، و على أساس الاستخدام الشامل لأساليب تحليل التفاعل و التنبؤ بالنجاح كقائد، و من ذلك ما قام به جزئيا، مكتب الخدمات الإستراتيجية بالجيش الأمريكي أثناء الحرب العالمية الثانية في اختيار الأفراد لمهام حربية معينة مثل أعمال المخابرات، و ذلك على أساس الاختبارات الموقفية، أي على أساس ملاحظة السلوك في المواقف العملية التي يختار لها القائد، و قد اشتمل الجزء الرئيسي من عملية الاختبار على برنامج استغرق ثلاثة أيام متتالية من الملاحظة و الاختبار عاش فيها المرشحون معا في جماعات صغيرة تحت ملاحظة دقيقة و مستمرة من رجال المكتب و قد شمل البرنامج اختبارات للاستعدادات الخاصة و اختبارات إسقاطية و مقابلات متعمقة و ملاحظات عامة في ظروف عامة، و قد استتبط لهذا الغرض عدد كبير من الاختبارات الموقفية، كما اقتبس غيرها مما سبق استخدامه في الجيشين البريطاني و الألماني².

و على كل يمكن القول أن هذه الاختبارات تمثل ولاشك تقدما مرضيا في أساليب اختيار القادة، و يلاحظ أن هذه الأساليب الحديثة تجمع بينها عوامل مشتركة مثل التحليل الموقف، حرية الفرد في التعبير عن استجاباته المألوفة تبعا للموقف و الاهتمام و بالتمثيل الكلي بجانب التفاعل في الموقف الجماعي، استخدامه للتنبؤ بالنجاح في ميدان معين و يختار المنظم القادة الذين يصلحون لمختلف المواقف من بين القادة الموجودين في المجتمع و هؤلاء قد يكونون:

1-محمد حسنين العجمي، مرجع سابق، ص ص 67-68.

2- نفس المرجع، ص 68.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

✓ قادة بحكم تعليمهم و ثقافتهم.

✓ قادة بحكم مراكزهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية.

✓ قادة بحكم نزعاتهم الدينية.

✓ قادة بحكم حكمتهم و اتزانهم و إفادة المجتمع بما لديهم من خبرات.

✓ قادة بحكم عملهم أو مهنتهم أو مناصبهم.

✓ قادة بحكم عصبياتهم.

✓ قادة يمثلون مختلف جماعات المجتمع¹.

و هنا يجب على الأخصائي العمل على إسناد المهمة المناسبة للقائد المناسب و لذلك عليه أن يدرس العمليات المطلوب قيادات لها، حيث تحتاج كل عملية قائدا من نوع مناسب، و يدرس الجماعات التي يراد قيادتها أو تمثيلها من حيث درجة النمو و التماسك...إلخ. و يختار القائد المناسب الذي تتوفر فيه الصفات القيادية التي يتطلبها الموقف أو العملية، و في ميدان التربية و التعليم فإن معايير اختيار مدير المدرسة كقائد لمؤسسته تشتمل: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية و الإدارية و عدد الدورات التي حضرها في الإدارة المدرسية، تقدير الأداء، المقابلة الشخصية، و في الجزائر فإن مديري المدارس يتم اختيارهم من بين المعلمين أو الأساتذة(حسب الطور التعليمي) الذين يثبتون أقدمية في التعليم، و التي تحدد حسب رتبته أو نواب المديرين للدراسات، بعد تسجيلهم على قوائم التأهيل لوظيفة مدير و إخضاعهم لدورة تكوينية و تقييمهم حسب الكفايات المطبقة على طلبة المركز الوطني لتكوين إطارات التربية والتي تم ذكرها في الفصل الثاني من الدراسة لمدير الثانوية.

1- نفس المرجع، ص69.

7- المؤسسة التربوية بين المحافظة و إحداث التغيير:

يعتبر التغيير في كافة مجالات الحياة من أبرز سمات عالمنا المعاصر مما فرض على الإدارة المعاصرة حقيقة واقعة مفادها أنها قد غدت أداة لإحداث التغيير و إدارته في المقام الأول، و تقتضي القدرة على إدارة التغيير امتلاك المقدرة على المبادأة و الابتكار و الإبداع ووضع استراتيجيات للتغيير و تطبيقها و متابعة تنفيذها لتحقيق الأهداف المرجوة من التغيير.

و بالنسبة للميدان التربوي فإن من أهم المسؤوليات التي ينبغي أن يتحملها رجل الإدارة التعليمية القيام بالدور المزدوج المتعارض الذي يتمثل في المحافظة و التجديد، فهو من ناحية يحاول أن يحقق الثبات و الاستقرار في عمله لكي يتم أداء العمل في انتظام دون اضطراب أو انقطاع، و من ناحية أخرى عليه أن يجدد في أساليب العمل و طرق الأداء بما يحقق الدافعية المتجددة لدى أفراد مؤسسته، حيث يواجه الإداري صعوبة تتعلق في أن الناس يخافون من الجديد لأنهم ألفوا القديم و عرفوه و خبروا حلوه و مره، أما الجديد فهو في طي المجهول، لذلك فالأفراد ينقسمون إلى صنفين : صنف يقاوم التغيير و صنف لا يقاومه، فيما يتميز كل صنف؟

صفات من يقاوم التغيير:

يتصف هذا الصنف بما يأتي:

✓ الرغبة في اتخاذ القرارات بنفسه.

✓ الإيمان بطريقة واحدة صحيحة للعمل.

✓ التشدد و عدم التسامح.

✓ الخوف من المجهول.

صفات من لا يعارض التغيير:

أصحاب هذا الاتجاه يتميزون بأنهم :

✓ متفتحون ذهنيا و اجتماعيا.

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

✓ يؤمنون بخبراتهم.

✓ يستفيدون من خبرات غيرهم.

و يتعرض التغيير إلى قوى معارضة و قوى مؤيدة له، و يمكن توضيح ذلك في المخطط الآتي:

التزام تعاون دعم قبول عدم فتور احتجاج إبطاء تخريب
اكتراث الشعور

4+	3+	2+	1+	0	1-	2-	3-	4-
----	----	----	----	---	----	----	----	----

وإحداث التغيير يمر بمراحل أساسية، حيث أن التغيير لا يحدث فجأة و إنما لابد له من دراسة و علم بالمحيط الذي تتواجد به المنظمة، و قبل ذلك لابد أن تكون هناك ضرورة للتغيير و الذي يجب أن يمر بعده بالمراحل هي :

1. معرفة قوى التغيير و مصادره الخارجية و الداخلية.
2. تقدير الحاجة إلى التغيير في المؤسسة.
3. تشخيص مشكلات المؤسسة
4. التغلب على مقاومة التغيير.
5. تخطيط الجهود اللازمة لإحداث التغييرات و مراعاة محدداته.
6. وضع استراتيجية للتغيير.
7. تنفيذ خطة التغيير خلال فترة زمنية معينة.
8. متابعة تنفيذ خطة التغيير.
9. التغذية الراجعة.¹

1-جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص85

الفصل الثالث : القيادة المدرسية وأهميتها في تطوير المؤسسة التعليمية

لذا من أجل إحداث التغيير في المؤسسة التربوية لابد من اقتناع القيادات التربوية بالتغيير، و بالتالي تستطيع هذه القيادات إقناع مرؤوسيهـا به، و جعلهم يدركون أهمية التغيير و الفوائد المحققة منه من خلال إشراكهم في وضع خطة التغيير و أخذ رأيهم فيه، و عدم فرضه عليهم بالقوة

ملخص:

القيادة ظاهرة اجتماعية، شأنها شأن غيرها من ظواهر المجتمع، تنشأ تلقائياً من طبيعة الاجتماع البشري لتأدية مجموعة من الوظائف و الأدوار، وترتبط بنوعين من السلطة، سلطة مؤسسية وسلطة شخصية. و القيادة المدرسية كمجال من مجالات القيادة تلعب دوراً كبيراً في نجاح الإدارة المدرسية، حيث يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور و المسؤولية ارتباطاً وثيقاً كما يرتبط بنمط الشخصية، فعليه يتوقف مدى قيام الفرد بالدور القيادي، و إلى جانب ذلك هناك مهارات لازمة لنجاح القيادة و من ثم الإدارة، و كل ذلك يرتبط بطريقة اختيار القادة و تدريبهم.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

تمهيد:

يعتبر موضوع صنع القرار واتخاذ من الموضوعات ذات الأهمية التي حازت اهتمام المشتغلين بصنع القرار في المجالات المختلفة، ومنها المجال المدرسي حيث تعد عملية صناعة القرار من أهم المهارات التي ينبغي لمدير المدرسة ممارستها بإتقان وفاعلية، فالعملية الإدارية وصناعة القرارات مترادفان إذ لا يستطيع المدير ممارسة أعماله دون اللجوء إلى اتخاذ سلسلة من القرارات، فالإدارة عندما تقوم بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق و الرقابة، إنما هي في واقع الحال تتخذ قرارات تخطيطية أو تنظيمية أو توجيهية أو تنسيقية أو رقابية.

وعملية صنع القرارات في المنظمات، تعني في ذاتها جهداً مشتركاً لأكثر من فرد وليست بأي صورة جهداً فردياً لشخص معين، مهما كان موقعه في الهيكل الإداري للتنظيم، فمهما توافرت لديه من قدرات ذاتية، فإنه يعجز عن الإحاطة بكل الظروف وفي كل الأوقات، لذا رأت الإدارة ضرورة الأخذ بمبدأ المشاركة في صنع القرار مع توسيع دائرة المشاركين كلما أمكن ذلك وعدم تركيز القرار في يد فرد واحد.

ومن أجل تناول عملية صنع واتخاذ القرار سنتعرض في هذا الفصل إلى مجموعة من المباحث تحت العناوين الآتية: مفهوم القرار، مراحل صنعه واتخاذ، أساليب اتخاذ، تطبيقات عن عملية صنع القرار واتخاذ في المؤسسة المدرسية، نظرياته.

1- مفهوم القرار:

يعتبر القرار لب العملية الإدارية و المحور الذي تدور حوله كل جوانبها، فتركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات و التي تؤثر على جميع عناصر العملية الإدارية من تخطيط و تنظيم و تنفيذ و توجيه و رقابة.

و تناولنا لموضوع القرار يبدأ بالتساؤل عن :

ما هو القرار؟ ما الأهمية التي يكتسبها داخل المنظمة؟ ما العوامل المؤثرة فيه؟ و بالتالي ما الطرق السليمة للوصول إلى القرار الصائب ؟ ما أنواعه و على أي أساس تم إدراجه تحت نوع معين؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال هذا العنصر.

1-1- تعريف القرار :

يعتبر موضوع صنع القرار و اتخاذه من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى التي شغلت بال العلماء الاجتماعيين، و بخاصة المضطلعين منهم بعلم الاجتماع و الإدارة و علم النفس و السياسة.

و بداية الخوض في هذا الموضوع هو التساؤل عما يعنيه مصطلح قرار.

يشير مصطلح القرار إلى : "العملية العقلية الذهنية، أو التفكير الهاديء الواعي الذي ينصب على عملية تقويم البدائل و اختيار أفضلها¹، كما يعني هذا المصطلح " الاختيار السليم لأنسب بديل من أجل حل المشكلة بما يتناسب مع طبيعة المشكلة و المنظمة و البيئة المحيطة².

و يتضمن القرار عمليتين هما : صنع القرار و اتخاذ القرار.

فصنع القرار يشير إلى " الاختيار القائم على أساس بعض المعايير لبديل واحد من بين بديلين محتملين أو

1- عبد الجواد بكر، السياسات التعليمية وصنع القرار، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، مصر، 2002، ص66.

2- نفس المرجع، نفس الصفحة.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

أكثر لتحقيق هدف أو أهداف محددة¹ كما يشير إلى: "تلك العملية المستمرة التي تتضمن تصميم عدة بدائل ترتبط بهدف أو أكثر، و تدفع توقعات إنسان ما في هذه الخطة إلى طرق لحل معين، و التزام يوجهه إلى بذل قواه العقلية و جهوده لتحقيق الهدف".

و منه و إن كان الاختيار بين البدائل يبدو نهاية المطاف في صنع القرار، إلا أن مفهوم القرار ليس قاصراً على الاختيار النهائي، بل يشير كذلك إلى تلك الأنشطة التي تؤدي إلى ذلك الاختيار، فهو عملية معقدة للغاية، تتداخل فيها عوامل متعددة: نفسية، سياسية، اقتصادية، اجتماعية، تتضمن عناصر عديدة. و يمكن أن نميز بين ثلاث نشاطات، يمكن اعتبارها الأساسية في عملية صنع القرار و هي:

✓ نشاط البحث و التنقيب عن ظروف تدعو لصنع القرار.

✓ نشاط ابتكاري يتم من خلاله تنمية العديد من البدائل.

✓ نشاط الاختيار بين هذه البدائل لانتقاء واحد منها.

فصنع القرار يقوم على عملية عقلية منظمة، تتضمن تحديد المشكلة أو القضية المطلوب اتخاذ القرار بشأنها، و البحث و التدقيق في الحلول المتاحة، و المقارنة و المفاضلة بين الحلول (الاختيارات و البدائل) ثم الوصول إلى قرار. أي أن اتخاذ القرار هو المرحلة النهائية في عملية صنع القرار و هذه الأخيرة تتطلب قدرات و مهارات و خصائص يجب أن تتوفر فيمن يقوم بها، كما أنها متشابكة و متداخلة في الخطوات تتصف بالدائرية و القدرة العالمية على التصور، فهي "عملية دينامية تتضمن مراحلها تفاعلات متعددة تبدأ من مرحلة التصميم، و تنتهي بمرحلة اتخاذ القرار"²، حيث يمكن تعريف اتخاذ القرار بأنه "عملية أو أسلوب الاختيار الرشيد بين البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين، أو لمعالجة مشكلة معينة"³.

¹ - عبد الباري درة، اتخاذ القرارات - أفكار أساسية - ورقة عمل، دائرة التعليم المستمر، جامعة اليرموك، الأردن، 1987، ص 261.
² - عمر الفاروق محمد صديق محمود، العوامل النفسية التي تكمن وراء اتخاذ القرار، رسالة دكتوراه، كلية التربية، فرع بنها، جامعة الزقازيق مصر، 1995، ص ص 28-29.
³ - عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص 82. - عبد الباري درة، اتخاذ القرارات - أفكار أساسية - ورقة عمل، دائرة التعليم المستمر، جامعة اليرموك، الأردن، 1987، ص 261.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

و على الرغم من تعدد تعاريف القرار الإداري، إلا أن هناك اتفاقاً على عدد من العمليات التي يتضمنها و هي:

✓ وجود مشكلة معينة تتطلب حلاً معيناً.

✓ وجود أكثر من بديل يمكن الاختيار من بينها.

✓ أن يكون الاختيار نتيجة نشاط ذهني واع و مدرك.

✓ أن يكون القرار موجهاً لتحقيق هدفاً أو أهدافاً مرجوة.

و عليه يمكن القول أن القرار يعتمد على ركيزتين: الأولى: مجموعة الحقائق و المعلومات، و هذه ترتبط باختيار الوسائل و الأدوات المتاحة، و الثانية: مجموعة القيم و المعايير التي ترتبط بعملية الاختيار الأحسن (الصورة المثلى)، أو اختيار الغايات.

و من خلال التعاريف و المنطلقات السابقة في صنع القرار، يمكن القول أن صنع القرار التعليمي في مختلف مستوياته، عملية لا تختلف في جوهرها عن عملية صنع القرار في مؤسسات المجتمع الأخرى، و أن لها ما لها و عليها ما عليها، و الاختلاف يبدو في نوعية النشاط الذي يمارس و توجهات السياسة التعليمية في المجتمع. و بدأ فإن عملية صنع القرار التعليمي هي: " العملية الإدارية التي تقوم على خطوات و إجراءات منهجية متراكبة لحل المشكلات، و دراسة القضايا التعليمية و تحليلها بهدف إصدار قرار أو سلسلة قرارات فيها، مع وضع المعايير و الضوابط التي تكفل تنفيذ هذه القرارات "1.

و يقع العبء الأكبر في اتخاذ القرارات المدرسية على مدير المدرسة، حيث تعتمد فاعلية القرار على مهاراته و درجة تدريبه و علمه، و مدى استخدامه للمنطق العلمي لحل المشكلة، والقرارات الناجحة هي التي تتميز بالغرضية و المعقولية، و الاختيار الصحيح لأنسب الاحتمالات الممكنة، و هذا يستدعي أن يكون القرار قائماً على مجموعة من الحقائق و ليس على التحيز أو التعصب أو الرأي الشخصي.

1- نفس المرجع، نفس الصفحة.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

و يعني هذا أنه على المدير أن يمتلك مهارات قيادية عدة ذات علاقة بصناعة القرار، و أن يكون مزودا بالمعلومات التي يحتاجها من أجل الوصول إلى قرار سليم بصورة مستمرة.

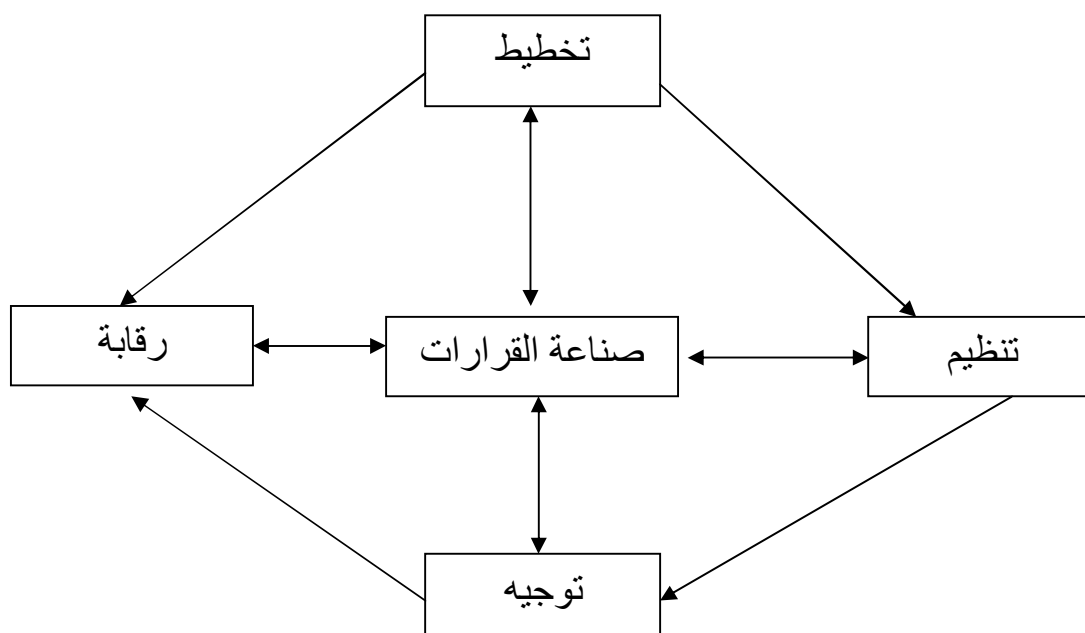
1-2- أهمية صناعة القرار:

تعد عملية صناعة القرارات من أهم المهارات التي ينبغي لمدير المدرسة ممارستها بإتقان و فاعلية، فالعملية الإدارية و صناعة القرارات مترادفتان، إذ لا يستطيع المدير ممارسة أعماله دون اللجوء إلى اتخاذ سلسلة من القرارات، فالإدارة عندما تقوم بالتخطيط و التنظيم و التوجيه و التنسيق و الرقابة، إنما هي في واقع الحال تتخذ قرارات تخطيطية أو تنظيمية أو توجيهية أو تنسيقية أو رقابية.

و تبرز أهمية عملية صناعة القرارات من خلال ارتباطها الوثيق بكل من الأفراد و الجماعات و المؤسسات فهي بالنسبة للفرد قرارات يتأثر بها و يؤثر بواسطتها على الآخرين، كالقرارات التي يتخذها القائد أو المدير فيما يخص الجماعة أو المؤسسة، بالإضافة إلى تأثيرها على ذلك القائد أو المدير فهي تؤثر على سلوك أفراد الجماعة التابعة له، و بالنسبة للمنظمة تزداد الحاجة إلى صناعة القرارات كلما ازداد حجم المنظمة و تشعبت مهماتها، و كلما كانت القرارات صائبة كلما وضحت أهميتها، و برز تأثيرها على الوضع الاجتماعي و الاقتصادي.

إن الحاجة إلى صناعة القرارات الفعالة أكثر أهمية من أي وظيفة إدارية أخرى، فإذا كانت عملية صناعة القرارات خاطئة فإنه ينتج عنها حدوث الأخطاء في كافة الوظائف الإدارية من تخطيط و تنظيم و توجيه و إشراف و رقابة، فبدون القرارات السليمة لا يمكن لهذه الوظائف أن تأخذ مكانها في المؤسسة نظرا للارتباط الوثيق بين هذه الوظائف و صناعة القرارات.

و يمكن توضيح العلاقة بين عملية صناعة القرارات، و الوظائف الأساسية للعملية الإدارية من خلال الشكل الآتي:



الشكل (1): يوضح العلاقة بين عملية صناعة القرارات و الوظائف الأساسية للعملية الإدارية.

1-3-العوامل المؤثرة في القرار:

القرارات في جوهرها وليدة الظروف و تتحرك الإدارة الموجهة لهذه الظروف باتخاذ القرارات المناسبة في ضوء المقارنات بين البدائل المتاحة، فالقرارات لا تبنى على أسس و اعتبارات علمية و منطقية فقط، بل على اعتبارات أخرى أغلبها عملية، ليس لها صفة الدوام بل مؤقتة بطبيعتها، و تنتهي و تزول بزوال أسبابها و استنفاد أغراضها .

فاتخاذ القرارات لا يرتبط بالبيانات و الإحصاءات و الأساليب العلمية و الكفاءة الشخصية بل يرتبط بعوامل أخرى مؤثرة و مساهمة في وضع المقرر في صيغته النهائية، و من هذه المؤثرات القيم، و الميول الشخصية، و المستوى الثقافي، و الاعتبارات السياسية، و المعلومات المفضلة و المؤثرة في القرار و التأثيرات البيئية، و الإمكانيات المالية، و الكفاءات و الإطار، و الهياكل التنظيمية، و رغبات القيادة.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

و للمحيط أو البيئة التي يواجهها صانع القرار في أي منظمة أهمية كبيرة في صنع القرار، فبدون المنظمة لا توجد حاجة لاتخاذ القرار كما أن المنظمة بأغراضها و أهدافها، و نوع العمل الذي تمارسه تشكل الموقف الذي تحتاج فيه للقرار، كما تقدم مصادر صنع القرار، و يمكن للمناخ داخل المنظمة أن يكون مشجعا و دافعا أو مانعا و محبطا على وجه العموم، حيث يتأثر بالعوامل التنظيمية أو الهيكلية مثل السياسات و القواعد و النظم و الإجراءات ، كذلك يتأثر بعواقب القرار و سلوك الأفراد في كل من أنشطتهم الرسمية و غير الرسمية.

من هنا فإن بيئة القرار بخصائصها المتنوعة ، تمتلك قوة التأثير في عملية صنع القرار و اتخاذه من ناحية و في سلامة وجوده و فاعلية القرار من ناحية أخرى.

و عند التطرق إلى رأي فقهاء القانون الإداري، نجد أن سلامة القرار عندهم ترتبط بتوفير عناصر أساسية:

1-**عنصر موضوعي:** يتمثل في تحديد الموضوعات التي يجوز لجهة معينة اتخاذ القرار بشأنها.

2-**عنصر شخصي:** تحديد الأشخاص الذين يتعامل معهم متخذ القرار و مخاطبتهم.

3-**عنصر زمني:** يتمثل في تحديد الفترة الزمنية التي يجوز خلالها اتخاذ القرار¹

أما العوامل التي يمكن أن تخضع للقياس و المؤثرة في عملية القرار فيمكن إجمالها في:

أ-**درجة عدم التأكد:** بمعنى الافتقار إلى المعلومات التي تخص المتغيرات المهمة و العلاقة بين تلك المتغيرات و قيمة كل متغير.

ب- **درجة التعقيد:** ترجع درجة التعقيد في القرار إلى عدد المتغيرات، و شبكة العلاقات بين المتغيرات، و العلاقات المتشابكة بين القرارات المختلفة.

ج- **الإطار الزمني:** حيث يعتبر الزمن المحدد لاتخاذ القرار هو المحدد و المهيمن على اتخاذ القرار.

1- نواف كنعان، اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية و التطبيق، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1992، ص77.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

د- العائد إلى تكلفة التحليل: بمعنى أن ما ينفق على عملية التحليل، يعتبر دالة في العائد المتوقع من القرار.

هـ- درجة التكرار: تأخذ القرارات الفريدة (غير المتكررة) أهمية قصوى خلال عملية القرار، أما القرارات ذات درجة التكرار العالية، فتلقى درجة اهتمام داخل التنظيم، حيث يمكن وضع نموذج لتنفيذها نظرا لارتباطها بالروتين اليومي.

و- كثافة تأثير القرار: وتعني الآثار الإيجابية التي تميز القرار، إن كان جيدا أو العكس، و عدم وجود تأثير للقرار يعني أنه غير ذي كثافة.

ز- درجة ثبات تأثير القرار: و هي الدورة الزمنية المتوقعة للعائد من القرار، و هي من العوامل المهمة في عملية القرار، و قد تمتد إلى ما يزيد عن عشرين عاما، و هذا النوع من القرارات يعتبر من أكثر القرارات حاجة إلى مجهود في صنعه و اتخاذها¹.

و هكذا فإن صنع القرار كسلوك إداري لا يكون تلقائيا أو اختياريا، وإنما هو نتاج طبيعي لتفاعل القيم و أنماط السلوك في المجتمع، و شخصية متخذ القرار، هذا الأخير قد يكون غير موضوعي في اتخاذه للقرار نتيجة عوامل و مؤثرات عدة أهمها:

أ- الاختلاف في الإدراك: إذ يختلف الناس في فهمهم و تفسيرهم لما يحيط بهم من معلومات و ظواهر و مشاكل ، فتشخيص المشكلات و بدائل الحل قد يختلف المديرون في تحديدها.

ب- الاختلاف في الخبرة الشخصية: تفرض الخبرة السابقة للفرد وجودها على أسلوب معالجته و تشخيصه للمشاكل.

1- مجدي عبد الكريم نجيب، سيكولوجية صنع القرار، مكتبة النهضة المصرية ، مصر، 1997، ص ص 76-77.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

ج-الاختلاف في الدوافع: باختلاف دوافع المديرين تختلف معالجتهم للمشاكل، فالشخص الذي تسيطر عليه الحاجات الاجتماعية، قد ينظر إلى المشكلة على أنها مشكلة علاقات إنسانية، و الشخص الذي تسيطر عليه دوافع الإنجاز يرى الأمر بصورة مختلفة.

د-خطأ تعميم الصفات: يميل البعض إلى التأثير بصفة واحدة، أو جانب واحد من المشكلة و يقوم بتعميم هذه الصفة على المشكلة.

هـ-خطأ التعميم و هو عكس التعميم: إذ يحاول الفرد مواجهة المشكلة أو تصنيفها أو وصفها استنادا إلى انتمائها إلى مهنة أو سن أو جنس أو مستوى إداري أو وظيفي.

و-خطأ تأليه الرشد الشخصي: يعتقد كل فرد أنه يفكر برشد و موضوعية، و لكن من وجهة نظره و ليس من وجهة نظر الآخرين، فما يعتبره أحد مشكلة لا ينظر إليها الآخرون بنفس الصورة.

و هكذا فإن دراسة القرار إنما هي في الواقع محاولة لدراسة و فهم المجتمع، فلا يمكن أن نتجاهل العلاقة بين صنع القرار و العوامل المختلفة. فبيئة القرار ما هي في الواقع إلا امتداد للبيئة الاجتماعية الأكبر بما فيها عوامل الكفاية أو عدم الكفاية، الميل للسيطرة أو الاتجاه نحو الديمقراطية، الميل إلى التمسك بالنظام أو الخروج عنه، تقدير أهمية الوقت و احترام المواعيد أو التفريط فيها، كما أن متخذ القرار في مستويات الإدارة(التعليمية) مواطن و نموذج تتمثل فيه خصائص الشخصية العامة في المجتمع.

و لا ريب أن نجاح أو فشل المدرسة يعتمد إلى حد كبير على ما يقرره قادة المدرسة، و لكون المدرسة تحتل مركز الصدارة بين المؤسسات التربوية في المجتمع، فإن عملية صناعة القرار في المدرسة تعد من أهم المهارات القيادية التعليمية التي يجب أن يمارسها مدير المدرسة بكفاية و فاعلية و إذا كانت المدرسة من ناحية أخرى، وحدة فرعية تابعة لغيرها إداريا ، فإن قادة المدرسة في هذه الحال لا تقع عليهم مسؤولية إصدار القرارات الخاصة بإعادة البناء، و لكن مسؤولية النجاح أو الإخفاق تقع على عاتق القادة

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

في المستويات الإدارية الأعلى. و إذا كان قد حدث تفويض كبير من السلطة للقيادات المدرسية، يعتقد أن قيامها أو مشاركتها في إصدار القرارات الخاصة .

1-4-أنواع القرارات:

لم يتفق علماء الإدارة فيما بينهم على معايير مضبوطة بشأن تصنيف القرارات، فيذهب البعض في هذا الصدد إلى تصنيفها وفقا للمعايير الآتية: الوظائف الأساسية للمنظمة، أو لأهمية القرارات أو لإمكانية برمجتها، أو جدولتها، أو لأساليب اتخاذها، أو لظروف اتخاذها، أو للنمط القيادي لمتخذها، كما صنف البعض القرارات من حيث كونها روتينية، أو إدارية أو قرارات تفويضية في إطار الهيكل العام للتنظيم. و في الحقيقة ليس هناك معيار محدد يمكن على أساسه تقسيم القرارات، و تصنيف أنواعها، و يلاحظ حدوث تداخلات بين الأنواع السابقة للقرارات، و على هذا النحو فإن مسألة تصنيف القرارات، تخضع لاعتبارات الباحث و المعيار الذي يعتنقه من أجل التوصل إلى تصنيف القرارات وفقا للمعايير الآتية:

1-4-1-من حيث طبيعة المشكلة:

تقسم القرارات وفقا لأنواع المشكلات التي تعترض المنظومة إلى نوعين أساسيين هما:¹
أ-قرارات تقليدية: و هي التي تتعلق بالمشكلات العادية المتصلة بإجراءات العمل اليومي، و بتنفيذه و النشاط الجاري في المنظمة و يمكن تقسيمها إلى قسمين:
قرارات روتينية: و هي القرارات التي تصدر في صدد أمور و مشكلات بسيطة، تتكرر يوميا مثل: توزيع العمل، الحضور و الانصراف، الإهمال، الإجازات.
قرارات متكررة: و تتميز عن سابقتها بأنها في مستوى أعلى، و أكثر فنيا مثل :الأمور و المشكلات المتصلة بتقديم العمل و سير خطواته و يوكل إلى الفنيين و المتخصصين مواجهتها.

1-سلامة عبد العظيم حسين، المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر، ص46.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

ب-قرارات غير تقليدية: و هي التي تتعلق بالتخطيط ، و رسم سياسة العمل لتواجه مشكلات على درجة من الأهمية و تنقسم بدورها إلى نوعين:

النوع الأول: و يشمل مشكلات حيوية، تحتاج في حلها إلى التفاهم و المناقشة، و تبادل الرأي على نطاق واسع، تحت ما يسمى بالطريقة الديمقراطية في صنع و اتخاذ القرار.

النوع الثاني: و يشمل مشكلات ذات أبعاد متعددة على جانب كبير من العمق و التعقيد مثل تحديد الأهداف العامة للسياسة التعليمية و تطوير التعليم.

1-4-2-مدى عمومية القرارات:

و يمكن تقسيم القرارات وفقا لمداها و عموميتها إلى نوعين:

أ-قرارات تنظيمية: و هي القرارات الوظيفية التي يتم اتخاذها في مستوى الإدارة الوسطى للوصول بالنشطة الوظيفية المختلفة في المؤسسة و غيرها إلى الأداء الأمثل¹، و تسمى هذه القرارات بالقرارات التكتيكية قصيرة المدى، و تهدف إلى تقرير الوسائل لتحقيق الأهداف، و ترجمة الخطط، و بيان حدود العمل و تفويض السلطة و تقنين استغلال الموارد و ترشيدها بما فيها الموارد البشرية، بما يحقق مستوى جيد للأداء² و من أمثلتها القرارات التي تنظم قبول التلاميذ في المدارس الثانوية.

ب-قرارات فردية: و هي القرارات التي تتعلق برجل الإدارة كإنسان لا كعضو في المنظمة، و هذه القرارات لا يمكن تفويضها للآخرين، كما أن لها تأثيرا على المنظمة التي يعمل بها الفرد، و هي قرارات تخاطب فردا بذاته أو مجموعة أفراد، و منها قرارات التعيين و الترقية، و من ثم فإنها تؤثر على الفرد أكثر من تأثيرها على الآخرين، و على الرغم من ذلك فإنها قد تكون ذات أهمية بالغة في حياة الفرد لما لها من آثار قوية على حياته.

1- نفس المرجع ، ص ص 46-47.

2- عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص 68.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

فعلى سبيل المثال إذا قرر أحد الخبراء في منظمة ما الاستقالة، فإن هذا القرار هو قرار فردي إلا أنه في ذات الوقت له تأثير على تلك المنظمة، حيث يجب عليها البحث عن خبير آخر بدلا عنه.

و الفرق الحقيقي بين القرارات التنظيمية و الفردية، هو هدف العملية و موضوعها حيث تركز القرارات التنظيمية على ممارسات و أداء المنظمة، و يساعد التمييز بينها في تدعيم التفاعل بين العوامل الإنسانية الذاتية (الاتجاهات و الميول و القبول) و الأهداف التنظيمية الموضوعة و الحاجات التنظيمية (التوافق في موقع العمل و الإنتاجية) و يساعد مثل هذا التمييز المديرين على التركيز على سؤال رئيسي يكمن وراء صنع القرار هو :

هل يعتبر هذا القرار ضمن اهتمامات التنظيم ، أم ضمن الاهتمامات الشخصية؟¹

1-4-3- من حيث أهمية القرار:

تقسم القرارات وفقا لأهميتها إلى :

أ-قرارات إستراتيجية: و هي أهم أنواع القرارات، و ذلك لأنها تتعلق بالسياسة العليا و البعيدة للمنظمة و تتضمن عادة تغيرات بعيدة المدى و تكاليف مالية كبيرة، و تمثل هذه القرارات أهمية كبرى، و يترتب على أن أي خطأ فيها هو تهديد للمنظمة نفسها، أو تعريضها لخسارة كبيرة، و لذلك فإن مثل هذه القرارات لا تتخذ عادة بسرعة، و إنما بعد مرحلة طويلة يتم فيها التخطيط لاتخاذ القرار بجمع المعلومات و الموازنة بين البدائل و اختيار البديل الأمثل.²

و من أمثلتها القرارات الخاصة بتحديد الأهداف، أو تحديد السياسة التعليمية و رسمها و تخطيطها. و ترتبط القرارات الإستراتيجية بالمشكلات التربوية عامة، و مشكلات التعليم على وجه الخصوص و غالبا ما تكون القرارات ذات صبغة قومية، تتصل بالأهداف و السياسات التعليمية العامة و بالتخطيط، و

1- سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص47.

2- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص149.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

قد تستهدف هذه القرارات استحداث صيغ تعليمية جديدة في التعليم مثل: التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط، التعليم الثانوي، التعليم عن بعد، و هذه تتطلب بحثاً عميقاً و دراسة مستفيضة متنوعة التخصصات ، تتناول التصورات و كافة الفروض و الاحتمالات، و يتشارك فيها المجالس الاستشارية المركزية التي يرأسها وزير التربية، و يشارك فيها ممثلوا الهيئات و الوزارات و المصالح المختلفة. و يمكن وضع مثل هذه القرارات في التصنيف الآتي:

✓ قرارات تحديد السياسة التعليمية العامة.

✓ قرارات تحديد الخطط التعليمية العامة.

✓ قرارات تمويل النظام التعليمي.

✓ قرارات تنظيم عمل القيادات التربوية.

✓ قرارات تنظيم أدوار و مسؤوليات قطاعات التعليم.

✓ قرارات خاصة بتطوير التعليم و نظم التقويم¹.

ب-قرارات تكتيكية : هي قرارات تقوم بها الإدارة الوسطى، و هي قرارات تهدف إلى ترجمة الخطط و بيان حدود العمل و تفويض السلطة و توضيح كيفية استغلال الموارد و ترشيدها.

ج-قرارات تنفيذية: و هي القرارات التي تعنى بتنفيذ المهام المحددة في مستوى القرارات الأعلى السابقة وضمن إجراءات التنفيذ بكفاءة و فاعلية، و هذه القرارات تعتمد على الخبرات الإدارية و الفنية للمدير و حدسه، و قد تكون قرارات روتينية أو روتينية فنية. و ترتبط القرارات الروتينية بتوزيع الأعمال داخل المدرسة و الحضور و الانصراف و تعتمد على خبرة صانع القرار، و نطاق مشاركة المعلمين فيها يكون محدوداً. أما الروتينية الفنية، فهي تلك القرارات التي تتعلق بالمشكلات و القضايا الفنية في مستويات التعليم (المركزي الإقليمي، المحلي)، و مجالها هو المناهج و الكتب الدراسية والتقنيات وطرق

1-عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص69.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

التدريس ونظم تقويم التلاميذ وتحديد مواعيد امتحانات الشهادات العامة، و هي تحتاج إلى الخبرة الفنية المتخصصة، و تتحدد سلطة اتخاذها في المديرين و مستشاري المواد.¹

و يضيف القرار الفني بعدا ثالثا لهذا النوع من القرارات التنفيذية، فالقرار الفني يتعلق بأمور قد تتم بصفة دورية، و تحتاج لإصدارها مزيدا من الفحص و التمحيص، و تكون هناك مبررات فنية لصورها، كما أن لها أهميتها في تسيير حركة دولا ب العمل الإداري و التعليمي في الوزارة مثل: تعديل شروط و معدلات إعارات المعلمين أو التعاقد الشخصي، تأليف الكتب، وضع أو تعديل الهياكل التنظيمية، إنشاء أقسام للمتفوقين (الموهوبين)، المعادلة العلمية لبعض الشهادات، شروط التقدم لامتحانات الشهادات العامة من الخارج و قواعد إعادة القيد و تحويل التلاميذ.....²

1-4-4-حسب الوظائف الإدارية:

تقسم القرارات وفقا للوظائف الإدارية إلى :

أ-قرارات تتعلق بالعنصر البشري: و تتمثل في طرق اختيار الموظفين، و التعيين و الترقية.

ب-قرارات تتعلق بالوظائف الإدارية ذاتها: مثل القرارات الخاصة بالأهداف المراد تحقيقها و الإجراءات و السياسات و أساليب الاتصال و الرقابة.

ج-قرارات تتعلق بالتمويل: و تتمثل في طرق التمويل و مصادره.

1-4-5-حسب نمط المنظومة القيادية:

تقسم القرارات طبقا لنمط المنظومة القيادية إلى :

أ-قرارات ديمقراطية: و في هذا النوع يقوم المدير بالاشتراك مع المرؤوسين بتشخيص المشكلة، و يضع بالإتفاق معهم البدائل المناسبة لحل المشكلة، و لا شك أن المشاركة إحدى ضمانات نجاح عملية التنفيذ.

1- نفس المرجع، ص ص 72-73.

2- مجدي عبد الكريم حبيب، مرجع سابق، ص 100.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

ب-قرارات أوتوقراطية: لا يعطي فيها المدير للمرؤوسين فرصة المشاركة، و لكنه ينفرد بعملية صنع القرار و اتخاذه.

1-4-6- حسب درجة شمول القرار:

تقسم القرارات على أساس درجة الشمول إلى :

أ-قرارات شاملة: و هي تلك القرارات التي تمتد آثارها و نتائجها إلى معظم وحدات المنظمة، و تغطي العديد من جوانبها مثل: القرارات التي تتعلق بالعلاوات و الرواتب.

ب-قرارات جزئية: و يشمل هذا النوع من القرارات وحدة معينة، أو مستوى معين من المنظمة، أو فئة معينة من الأفراد العاملين، مثل قرار تعيين موظف ماهر.

1-4-7-قرارات في ظروف التأكد و المخاطرة و عدم التأكد:

في الواقع لا تحدث عملية صنع القرار من فراغ، و لكن يتم اتخاذ القرار تحت ظروف مختلفة و أنواع متباينة من الضغوط، فقد يتسم القرار بالرشد المطلق، أو يقوم المديرون باتخاذ القرارات من خلال الرشد المقيد في ظل العمل في حدود معينة، و يمكن تقسيم القرار حسب مدى التأكد من المعلومات التي يستند عليها القرار إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

أ-قرارات في حالة التأكد: يتم اتخاذها في ظل ظروف اليقين، و نادرا ما تحتاج إلى دراسة لأن كل المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار تكون معروفة، و ما على المدير إلا المقارنة بين البدائل المتاحة لحل المشكلة، ثم اختيار البديل الأنسب، و اتخاذ القرار اللازم.¹

مثال: عندما تقدم المدرسة على اتخاذ قرار بشراء أجهزة الحاسوب، و يوجد منها أنواع مختلفة، بأسعار متفاوتة، فإن على متخذ القرار أن يستند على عروض الأسعار و الجودة و الموصفات، و بالتالي فإن

1- سالم فواد الشبخ و آخرون، المفاهيم الإدارية الحديثة، دار المستقبل للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 1982، ص 78.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

النتائج المتوقعة لبدائل قرار الشراء واضحة، و المطلوب هو مجرد المقارنة و اختيار البديل الذي يتناسب مع حاجة العمل في ضوء الإمكانيات المالية المتاحة ، ثم اتخاذ قرار الشراء.

ب-قرارات في حالة المخاطرة: تتم هذه القرارات عندما لا يملك المديرون معلومات كافية تساعد على تحديد أو التنبؤ بالنتيجة عندما يتم تطبيق القرار، و في مثل هذه الظروف يتم اتخاذ القرارات بطريقة عشوائية و لذا فإن حالات اتخاذ القرارات في مثل هذه الظروف تعد قليلة جداً، و يكون احتمال حدوث كل حالة معروفاً أو يمكن تقديره، و بذلك يستطيع متخذ القرار تحديد درجة المخاطرة في قراره ، بدلالة التوزيعات الاحتمالية، ومن ثم يكون المدخل المناسب لاتخاذ القرار في ظل المخاطرة هو استخدام مفهوم القيمة المتوقعة و يمكن حساب القيمة الموقعة كما يأتي:

$$\text{القيمة المتوقعة} = \text{مجموع نتيجة حدوث الحالة} \times \text{احتمال حدوثها}^1$$

ج-قرارات في حالة عدم التأكد: عندما تكون احتمالات تحقيق النتائج للبدائل المتاحة غير المعروفة و لا يمكن تقديرها، فإن المدير يجب أن يتخذ القرار في ظروف عدم اليقين، حيث تتخذ القرارات في ظل الظروف غير المؤكدة على أساس من الغموض التام، حيث لا تتوفر معلومات كافية و صحيحة، و بالتالي فإن النتائج المتوقعة الحصول عليها من هذا النوع من القرارات تكون غير مؤكدة.²

2-مراحل عملية صنع القرار و اتخاذه:

لم يتفق علماء الإدارة على المراحل التي تمر بها عملية صنع القرار و اتخاذه، و ذلك بسبب طبيعتها النظرية، التي قد تتعارض مع المراحل العملية لصنع القرار و اتخاذه، فما أراده علماء الإدارة هو توجيه نظر القادة و الإداريين إلى ضرورة الإحاطة بكل أبعاد المشكلة، و التمعن بكل حرص حتى تتضح تماماً، ثم الاهتمام إلى أنسب القرارات، من خلال مرحلة الاختيار بين البدائل المتاحة.

1- سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص52.

2- نفس المرجع، ص53.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

و يمكن استخدام مصطلح عملية القرار للدلالة على عملية صنع القرار و اتخاذه معا، حيث تبين الأدبيات أنها عملية واحدة ذات خطوات فرعية متكاملة تنتهي باتخاذ القرار و متابعة تنفيذه على النحو التالي:

✓ تشخيص و تحديد المشكلة.

✓ تجميع و تحليل الحقائق و المعلومات.

✓ إيجاد البدائل

✓ تقييم البدائل و الحلول في إطار الأهداف.

✓ اختيار أفضل البدائل.

✓ تحليل النتائج الممكنة للقرار.

✓ فرض القرار.

✓ التنفيذ و المتابعة و الرقابة¹

و يمكن توضيح عملية القرار في صورتها التفصيلية بأن تحدد بداية مراحلها فتكون على النحو التالي:

مرحلة تعريف المشكلة: و تتضمن نشاط البحث و التنقيب و التفتيش عن الأسباب التي تدعو إلى عملية القرار.

مرحلة تعريف الحل: و تتضمن عدة نشاطات و توظف فيها أساليب و فنيات و مناهج متعددة (حسب

الحالة أو المشكلة)، يتم من خلالها التعرف على الحلول المناسبة و اختيار الحل الأمثل.

مرحلة اتخاذ القرار و متابعة تنفيذه.

2-1- مرحلة تعريف المشكلة:

و في هذه المرحلة يتم: - تشخيص المشكلة - تحليل المشكلة.

1- عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص82.

2-1-1-1- تشخيص المشكلة:

المشكلة هي الفرق بين ما هو كائن و ما يجب أن يكون و تقسم المشكلات إلى ثلاثة أقسام.

✓ مشاكل تقليدية: و هي التي تحدث بصورة متكررة و دائمة.

✓ مشاكل حيوية: و هي التي تتعلق بالخطط و السياسات التي تنتهجها المنظمة، و تتطلب قرارا من

ذوي الخبرة و الاختصاص للوصول إلى قرار سليم.

✓ مشاكل طارئة: و هي التي تحدث دون أن يكون هناك مؤشرات لحدوثها و علاجها.¹

إن البحث عن المعلومات و عمل التصورات، يمكن أن يقدم مدخلا معلوماتيا مناسباً، يستخدمه صانع القرار في فرض عدة فروض حول أسباب المشكلة، و في ضوء هذا المدخل قد يستطيع أن يشخص المشكلة في شيء محدد. و في هذه المرحلة يمكن فحص إجابات أسئلة من قبيل: أين توجد المشكلة؟ ما نوع المشكلة؟ ما الجوانب الجوهرية في المشكلة؟ ما السبب أو الأسباب التي أدت إليها؟ ما المشكلات التي يمكن أن تترتب عند عدم حل المشكلة؟ ماذا يترتب عن حل المشكلة؟ كيف نشأت المشكلة؟ ما المشكلات الفرعية المرتبطة بالمشكلة؟ ما المشكلات السطحية (الظاهرة) و ما المشكلات الحقيقية (الكامنة) فيها؟. و لما كانت المشكلة في عملية القرار هي حالة عدم التوازن بين ما هو كائن و بين ما يجب أن يكون، فإن عملية دراسة (تحري) الانحراف، تتطلب من المدير تحديد الجوانب المادية، الجوانب البشرية، و كافة المعلومات المتصلة بالانحراف عن الهدف، كما أن اللغة و المفردات اللغوية التي يستخدمها صانع القرار في تحديد المشكلة و التي تعبر عن المعنى الحقيقي لها تيسر من عملية استكشاف أبعاد المشكلة.

و من الوسائل التي تمكن صانع القرار من هذا الاستكشاف أن : تبرز المشكلة أمامه و تواجهه بما يصاحبها من ضغوط، أو أن تبرزها التقارير المرفوعة إليه، أو أن يكتشف أحد العاملين بالمنظمة المشكلة (و قد يكون من خارجها)، أو أن يتحري المدير المشـكلة

1- منير إبراهيم، اتخاذ القرارات، معرفة الإنتاج الفكري، معهد الإدارة العامة، الرياض، 1983، ص15.

و يتابعها¹.

و مثال ذلك : أن يلاحظ مدير المدرسة أن نسبة التأخر في الالتحاق بالمدرسة لدى المدرسين أصبحت تمثل مشكلة بالنسبة للمدرسة، و له على وجه الخصوص، فإذا رأى ضرورة تصميم نموذج الحضور و الانصراف فإن ذلك قد لا يؤدي إلى حل هذه المشكلة بصورة أساسية، باعتبار أن التأخر قد يرجع لأسباب مختلفة و ربما يدفع تكرار هذا الوضع مدير المدرسة إلى البحث عن الأسباب الحقيقية للتأخر، و مدى تكراره و الخسائر المترتبة عنه....الخ.

و قد أثبتت الممارسات العملية أن المدير الناجح هو الذي لا ينتظر حدوث المشكلات، بل الذي يسعى إلى تفادي وقوعها، و من هنا يأتي التأكيد على أهمية وجود مراكز داخل المنظمات الكبرى تخدم المنظمات الفرعية، تكون وظيفتها إمداد صناع القرار بالمعلومات ووسائل و أدوات و تكنولوجيات التحليل، و المقصود هنا هو مراكز نظم دعم القرار و اتخاذه و مراكز نظم المعلومات و بحوثها.

و من الأمور المهمة التي ينبغي للمدير إدراكها، و هو بصدد التعرف على المشكلة الأساسية و أبعادها، هي تحديده لطبيعة الموقف الذي خلق المشكلة، و درجة أهمية المشكلة، و عدم الخلط بين أعراضها و أسبابها فالتطور في عمليات الإدارة و تنظيماتها أدى إلى تعقد و تشابك النشاطات التي تقوم بها المنظمات، و قد ترتب على ذلك حدوث خلط بين أعراض و أسباب المشكلة، و هذا الخلط قد يؤدي إلى توجيه الجهود نحو معالجة الأعراض، و ليس المشكلة الأساسية.

و مثال ذلك، قد يؤدي عدم وجود نظام دقيق للمعلومات إلى عدم تقديم معلومات معينة مطلوبة في الوقت المناسب، المشكلة الأساسية هنا هي عدم وجود نظام دقيق للمعلومات (الذي يعد سببا) و ليس عدم تقديم

¹ - عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص54

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

المعلومات في الوقت المناسب (الذي هو عرض) هذا بالإضافة إلى أن تداخل الأسباب، قد يعوق عملية تمييز السبب عن العرض.

و من معوقات تحديد المشكلة:

✓ أن يلجأ متخذ القرار إلى إحلال التقييم محل البحث، أي الحكم على أعراض المشكلة دون بحث أبعادها.

✓ مساواة المشكلة الحالية بمشكلة تنسم بنفس الأعراض.

✓ تؤثر الخلفية العلمية و الفنية للمدير في نظرتة للمشكلة، و لكن عليه أن يترك ذلك جانبا و يضع في اعتباره العوامل الأخرى التي قد تكون خارجة عن تخصصه، و التي قد تكون سببا في المشكلة.

✓ عدم أخذ الأهداف العامة في الاعتبار تحت ضغط الوقت و الرغبة في اتخاذ قرار سريع لحل المشكلة¹.

2-1-2- تحليل المشكلة:

تأتي خطوة التحليل في مرحلة تعريف المشكلة بعد تشخيصها، حيث يتم طرح عدة أسئلة في هذه المرحلة منها: ماذا تعني المشكلة لمتخذ القرار؟ ماذا تعني المشكلة للمنظمة؟ ماذا يريد أن يفعل متخذ القرار بالنسبة لهذه المشكلة؟ ما المطلوب من المرووسين؟ ما هي فرص اتخاذ القرار؟

إن تحليل المشكلة يتم من خلال تحديد طبيعتها و حجمها و مدى تعقدها، و نوعية الحل الأمثل المطلوب لمواجهتها و عن طريق المعلومات التي تم الحصول عليها في خطوة تشخيص المشكلة يمكن للمدير أن يحدد نوع المشكلة: هل هي تنظيمية؟ أم فنية؟ أم سلوكية؟ أم تجمع بين الثلاثة من خلال البيانات التي تم جمعها عن طريق الاتصال المباشر بالجهة ذات العلاقة(المصدر)، أو عن طريق الاستقصاء و المشاهدة و الزيارات الميدانية و غيرها، أو من خلال البيانات الكمية و النوعية التي تبرز علاقات محددة بين عدد من

1-خواف كنعان، مرجع سابق، ص128.

العوامل أو المتغيرات، أو من خلال آراء الخبراء و المستشارين، و تتضمن الإقتراحات و التوصيات و الإستشارات التي تلقي الضوء على المشكلة أو الحالة موضع القرار¹.

2-2-مرحلة تعريف الحل:

و تتضمن هذه المرحلة الخطوتين الآتيتين: - إيجاد بدائل لحل المشكلة.

- تقييم البدائل المتاحة لحل المشكلة.

2-2-1- إيجاد بدائل لحل المشكلة:

لو كان هناك حل واحد للمشكلة فإنها لا تحتاج إلى دراسة، و إنما يكتفى بقبول الحل بصورة سريعة واعتبار ذلك من الأمور البديهية، التي لا تتطلب ضرورة وجود دراسة واسعة و متشعبة، و لذلك فإن هناك عدة حلول لحل المشكلة تتناولها الدراسات الخاصة بها، كما أن اللجان التي تقوم بدراسة المشكلة و تحليلها لها آراء متباينة و غير متطابقة و لهذا سنتعرض إلى بعض أنواع النماذج المتعلقة بالبحث عن الحلول البديلة.

أ-نموذج العقلانية المحددة: و يبحث في كيفية وصول الأمر لحلول مرضية للمشكلات المطروحة لعدم إمكانية الوصول إلى الحلول المثالية نتيجة عدم توفر القدرة للبحث عن جميع المعلومات المعقدة اللازمة للوصول إلى الحلول المثالية.

مثال: يقوم المدير بالبحث عن معلومات حول نوعين أو ثلاثة من أنواع الحواسيب، لاختيار أحد هذه الأنواع لامتلاك مؤسسته، فالبحث عن جميع المعلومات المتوفرة عن كل الحواسيب المتوفرة في السوق، يتطلب وقتا طويلا و تفرغا من المتخصصين لذا فإن المدير وضع حدا لعملية البحث التي قام بها و اقتصرها على الأنواع الثلاثة.

نستنتج من المثال أن المدير استخدم أحد أشكال العقلانية المحدودة التي تتمثل في تبسيط عملية البحث.

1-مجدي عبد الكريم حبيب، مرجع سابق، ص ص 134-135.

ب- **النموذج الفوضوي:** هذا النموذج يستخدم من قبل المديرين، عندما يقومون بعملية خلط لمشكلاتهم و أفضلياتهم و أولوياتهم ثم استنتاج الحل من بين التركيبية دون الأخذ بعين الاعتبار تعاقب خطوات حل المشكلات.

ج- **نموذج التفضيل الضمني:** يبدو أن العديد من المديرين الذين يستخدمون حل المشكلات و البحث عن الحلول البديلة، يلجؤون إلى اختيار الحل المفضل الضمني في بداية عملية اتخاذ القرارات رغم استمرارية و مواصلة البحث عن الحلول البديلة.¹

2-2-2- تقييم البدائل المتاحة لحل المشكلة:

من البديهي أن اختيار بديل ما لا بد من أن يأتي بعد مفاضلة مع بقية البدائل، لأن اختيار بديل دون سواه قد يترتب عليه نتائج محمودة، إذا أحسن الاختيار و العكس صحيح، و هذه النتائج قد تظهر لاحقاً، لذا وجب تحري الدقة ما أمكن في المفاضلة مع الأخذ في الحسبان عامل الوقت و التكلفة المتاحة، فضلاً عن الظروف الداخلية و الخارجية المؤثرة.² و يكون اختيار البديل الأمثل بعد إجراء لسلسلة من المفاضلة لتقويم كل بديل من حيث المزايا و العيوب، و العواقب و النتائج المترتبة على تطبيقه في المستقبل و مدى جسامته و تعقيد هذه العيوب و التكاليف المادية و البشرية و الزمنية، التي يتطلبها اتخاذه بالإضافة إلى مدى مساهمة هذا البديل (الحل) في تحقيق و حل المشكلة.³

2-3- مرحلة اتخاذ القرار و تنفيذه:

و تتضمن هذه المرحلة : -اختيار الحل الملائم (الأمثل) للمشكلة أو اتخاذ القرار.

-متابعة تنفيذ القرار.

1-جودت عزت عطوي، مرجع سابق، صص143،144

2-عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي و التنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2000، ص330.

3-جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص144.

2-3-1- اختيار الحل الملائم للمشكلة (اتخاذ القرار):

إن خطوة اختيار الحل الأمثل في ظل ظروف عملية القرار المدروسة هي الأهم في العملية، حيث تمثل نقطة الوصول إلى القرار، فالخطوات السابقة بما لها من دورات متعددة تصب في هذه الخطوة، التي تمثل عملية الاختيار النهائي للحل من بين البدائل المتاحة. والاختيار من بين البدائل يتطلب إجراء عملية الموازنة و المقارنة، و التقييم الموضوعي لمزايا و عيوب كل بديل.

و نلاحظ هنا أن استبعاد بديل و الإقرار ببقاء بديل آخر يعني اتخاذ قرار أو عدة قرارات و يمكن القول في هذه الخطوة أن متخذ القرار يواجه ثلاث مواقف تتعلق بدرجة النجاح المتوقع للبديل المختار و هي: موقف التأكد و موقف عدم التأكد و موقف المخاطرة¹.

و تتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة و اختيار البديل الأنسب وفقا لمعايير و اعتبارات موضوعية يستند إليها المدير في عملية الاختيار و أهم هذه المعايير².

✓ تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة.

✓ اتفاق البديل مع أهمية المنظمة و أهدافها و قيمها و نظمها و إجراءاتها.

✓ قبول أفراد المنظمة للحل البديل و استعدادهم لتنفيذه.

✓ درجة تأثير البديل على العلاقات الإنسانية و المعاملات الناجحة بين أفراد التنظيم .

✓ درجة السرعة المطلوبة في الحل البديل، و الموعد الذي يراد الحصول فيه على النتائج المطلوبة.

✓ مدى ملاءمة كل بديل مع العوامل البيئية الخارجية للمنظمة مثل العادات و التقاليد.

✓ القيم و أنماط السلوك و الأنماط الاستهلاكية، و ما يمكن أن تفرزه هذه البيئة من عوامل مساعدة

أو معوقة لكل بديل.

1- نواف كنعان، مرجع سابق، ص ص 167، 168.

2- علي عياصرة، هشام عدنان موسى حجازين، مرجع سابق، ص 36.

✓ المعلومات المتاحة عن الظروف البيئية المحيطة.

✓ كفاءة البديل، و العائد الذي سيحققه إتباع البديل المختار.

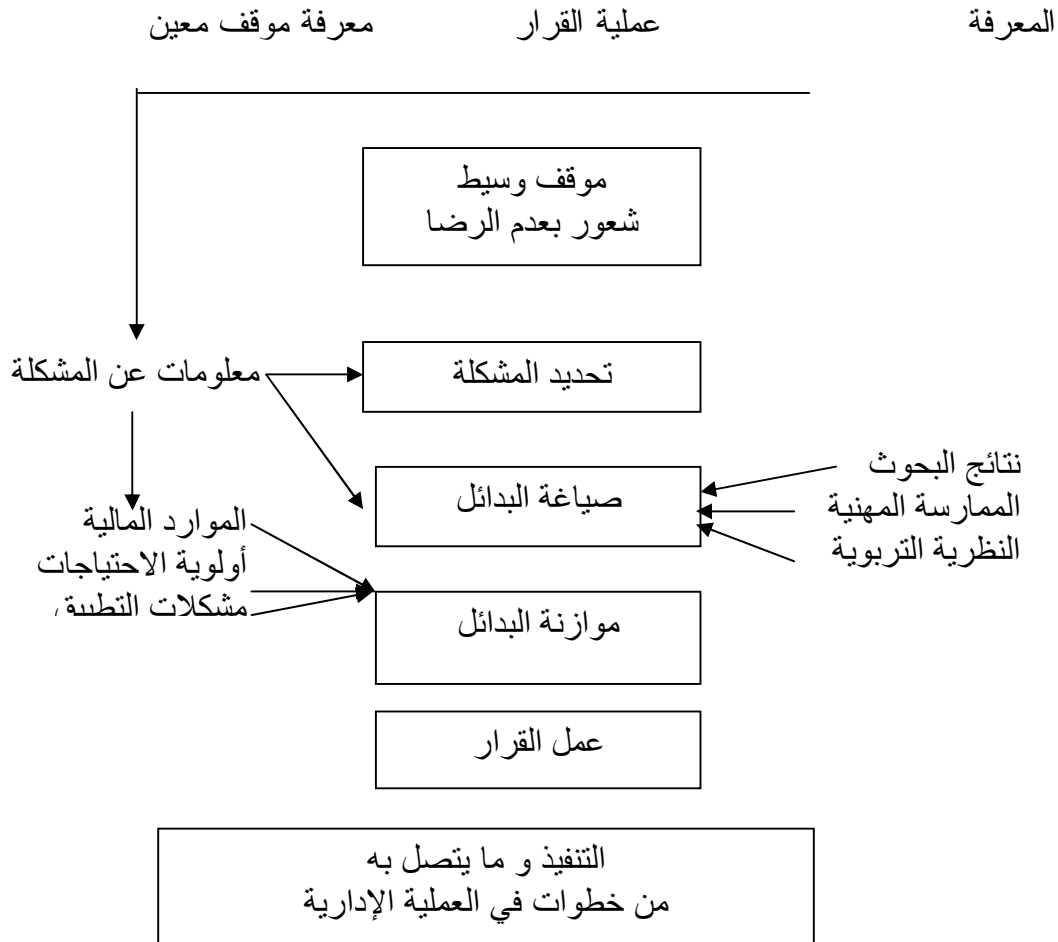
2-3-2-متابعة تنفيذ القرار:

إن اختيار البديل الأفضل يعني أن اتخاذ القرار تم نظرياً، أما تنفيذ القرار فهو اختياره على أرض الواقع و الهدف من ذلك هو التأكد من أن القرار المتخذ قد عالج المشكلة، و أن الأهداف المطلوبة منه قد تحققت لذا يجب على متخذ القرار اختيار الوقت المناسب لإعلان القرار حتى يؤدي القرار أحسن النتائج، و عندما يطبق القرار المتخذ و تظهر نتائجه، يقوم المدير بتقويم هذه النتائج ليرى درجة فاعليتها، و مقدار نجاح القرار في تحقيق الهدف الذي اتخذ من أجله، و عملية المتابعة تنمي لدى متخذ القرارات أو مساعديه، القدرة على تحري الدقة و الواقعية في التحليل أثناء عملية التنفيذ، مما يساعد على اكتشاف مواقع القصور و معرفة أسبابها و اقتراح سبل علاجها، يضاف إلى ذلك أن عملية المتابعة لتنفيذ القرار تساعد على تنمية روح المسؤولية لدى المرووسين و حثهم على المشاركة في اتخاذ القرار¹. و التغذية الراجعة من أهم الوسائل التي يمكن لمتخذ القرار الاستعانة بها في متابعة تنفيذ القرار، حيث يسمح ببلوغ القرار أدنى مستوى إداري في التنظيم(القاعدة) ثم صعود المعلومات إلى أعلى مستوى إداري (القمة)،حتى يستفيد مركز اتخاذ القرار منها في التأكد من سلامة القرار².

و يمكن تمثيل مراحل و خطوات عملية القرار (صنعه و اتخاذه) في الشكل الآتي:

1- نفس المرجع، ص37.

2- مجدي عبد الكريم حبيب، مرجع سابق، ص ص 78،79.



شكل رقم (2): يمثل نموذج تخطيطي لعملية صنع القرار ¹.

3- تطبيقات عن عملية صنع القرار و اتخاذها في الإدارة المدرسية:

تواجه الإدارة المدرسية مشكلات تحتاج إلى صنع واتخاذ قرارات بشأنها من أجل معالجتها، وقد تناولنا في هذا العنصر نماذج منها.

1- عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص 92.

3-1- مشكلة غياب التلاميذ في الأسبوع قبل الأخير من الاختبارات النهائية:

أولاً: تحديد المشكلة و تشخيصها :

غياب التلاميذ عن المدرسة قد وصل في الأسبوع الأخير قبل بداية الإمتحانات للفصل الدراسي الأول إلى 120 طالباً، أي بنسبة 20% من إجمالي عدد تلاميذ المدرسة وعددهم 600 تلميذاً، و ذلك بحجة المذاكرة في المنزل استعداداً للإمتحانات، مما يربك النظام المدرسي و يؤثر على سير الدراسة، وإكمال المناهج حسب خطط المعلمين المرسومة مسبقاً.

ثانياً: تحديد الأهداف و الأولويات:

1. إلزام جميع التلاميذ بالحضور للمدرسة في الأسبوع السابق للإمتحانات الفصلية من أول الدوام إلى نهاية الحصة الأخيرة.

2. إنضباط سير الدراسة إلى آخر يوم بنسبة 95% أي بحضور 570 تلميذاً.

3. إكمال المناهج و تدريسها للتلاميذ حسب الخطة التي رسمها المعلمون لآخر يوم قبل الامتحانات.

ثالثاً: وضع مجموعة من البدائل :

1. عمل مسابقة بين الفصول بعنوان (الفصل المثالي) و يكون من ضمن معايير التقويم عدد الغيابات بكل فصل.

2. بث الوعي بين التلاميذ عن طريق الإذاعة المدرسية.

3. تأخير بعض اختبارات الفترة الثانية للأسبوع الأخير من الدراسة.

4. اتخاذ إجراءات رادعة للطلبة المتغيبين (حسم درجات ،استدعاء ولي الأمر...إلخ).

5. حرمان المتغيبين من حضور الامتحان النهائي.

6. التزام المعلمين بالخطة لآخر يوم دراسي.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

7. توزيع جدول الامتحانات النهائية في آخر يوم من الدراسة.

8. عمل مباراة بين منتخبات الفصول في نهاية كل أسبوع.

رابعاً: تقويم البدائل و اختيار البديل المناسب:

الحل رقم(1) و هو النشرات و المحاضرات غير مناسب لعدم وجود وقت كاف للإجتماع بأولياء الأمور قبل الأسبوع الأخير.

الحل رقم(6) و هو حرمان المتغيبين غير مناسب لأن اللوائح لا تسمح بذلك .

تبقى الحلول (1،2،3،4،5،6،7،8،9) و هي حلول مناسبة و أبدال ممكنة لتنفيذ الخطة على النحو الآتي:

خامساً: تنفيذ الخطة و تقويمها :

التاريخ	البرنامج	الجهة المكلفة	الإجراء	التقويم
السبت 1420/01/23	الإجتماع بالمعلمين و إبلاغهم بأن يكون التدريس وفق خطة و كذلك التقويم للمواد الشفوية سيستمر لآخر يوم دراسي	المدير و المعلمون	تم الإجتماع مع المعلمين و كلف كل معلم بإبلاغ تلاميذه، و تم التوقيع على محضر الاجتماع	زيارة الفصول و المعلمين، و الاطلاع على دفتر التحضير.
الأحد 1420/01/24	كلمة مدير المدرسة عن أهمية الحضور	المدير	تم إلقاء كلمة عن أهمية الحضور و عن القوانين الرادعة للغياب	مقابلات مع بعض التلاميذ من خلال الإذاعة المدرسية.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

الاثنين 1420/01/25	زيارة إرشادية للفصول	المرشد	تم زيارة الفصول طبقا لجدول زمني	التأكد من المعلمين عن مدى وعي التلاميذ بالإرشادات و تنفيذها
الثلاثاء 1420/01/26	بيان لائحة الغياب و القوانين الرادعة	المرشد و الوكيل	تم تعليق بيان يوضح القوانين المتعلقة بالغياب في لوحة الإعلانات	حصر الغياب و استدعاء أولياء أمر التلاميذ المتغيبين و إبلاغهم
الأربعاء 2010/02/27	مسابقة الفصل المثالي و تكريم الفائزين	لجنة التوجيه و الإرشاد	تعليق أسئلة المسابقة و معاييرها في لوحة و استلام الإجابات	فرز استمارات متابعة الفصول لهذه المسابقة و إعلان الفائز.
الاثنين 1420/02/3	إبلاغ التلاميذ عن اختبار الفترة الثانية	المدير و المعلمون	تم الإجراء ووزع الجدول الخاص بذلك	الإشراف على سير الاختبارات
الثلاثاء 2010/2/4	توزيع جدول الاختبارات النهائية	الوكيل و المعلمون	تم توزيع الجدول على جميع الحضور من التلاميذ	التأكد من التلاميذ الذين تسلموا و حصر الذين لم يتسلموا و إبلاغ أولياء الأمور
الأربعاء 1420/2/5	عمل مباراة في كرة القدم بين منتخب الخامس و	مدرس الرياضة و رائد النشاط	أقيمت المباراة على ملاعب المدرسة بعد	حصر التلاميذ المتغيبين و اتخاذ الإجراء اللازم.

	منتخب السادس		الحصة الثالثة	
--	--------------	--	---------------	--

3-2- مشكلة الكتابة على الجدران:

إن كل فرد مهما كان مجال عمله و تخصصه يواجه مشاكل مختلفة نوعا و كما، و يبذل جهدا في حلها و التغلب عليها، و لكن الفرق بين حل فرد و آخر، فرق في الطريقة و الأسلوب المتبع، و مدى قرب أو بعد هذا الأسلوب عن الأسلوب العلمي المبني على التخطيط لحل المشكلة، ولا توجد طريقة واحدة لحل جميع المشكلات، و إنما تشترك كل الطرق في أساسيات تتمثل في الآتي:

1. تحديد المشكلة و أبعادها و مظاهرها و آثارها.

2. جمع المعلومات و تحديد الهدف.

3. تنمية مجموعة من البدائل (الحلول) .

4. إختيار البديل الأمثل.

5. إتخاذ القرار ووضع خطة لتنفيذه.

تهدف هذه الدراسة إلى وضع خطة لحل إحدى المشكلات التي تواجه الكثير من المدارس، و هي مشكلة الكتابة على الجدران، و على محتويات المدرسة، من أثاث ووسائل و غيرها، إضافة إلى الأعمال التخريبية و العبث بمحتويات المبنى المدرسي، مستخدمين في ذلك الأسلوب العلمي المشار إليه أعلاه.

أولاً: تحديد المشكلة: يتمثل موضع الدراسة في ميل بعض التلاميذ إلى الكتابة على الجدران و الطاولات بالإضافة إلى بعض الأعمال التخريبية في المدرسة. و سنناقش أبعاد المشكلة و مظاهرها و آثارها.

أ-أبعاد المشكلة: هناك ثلاثة أبعاد لهذه المشكلة تتمثل في الآتي:

1-البعد الوجداني:

و قد يتمثل في عدم ولاء التلاميذ للمدرسة، مما يؤدي إلى عدم الإهتمام بمحتوياتها، و يظهر هذا في الكتابات التي تتناول قدح بعض المدرسين و الإداريين، و يمكن اعتبار هذه الظاهرة مؤشرا على وجود فجوة بين التلاميذ و الإدارة، أو بين الإدارة و المدرسين و التلاميذ، وترجع هذه الفجوة إلى جهل الإدارة بمشكلات التلاميذ و ميولهم و رغباتهم، و بالتالي لا يجد التلميذ من يعتمد عليه ليثبت له همومه و يعمل على حل مشاكله، فيظهر غضبه و عدم رضاه في صور مختلفة منها: التخريب و التشويه لمحتويات و أثاث المدرسة.

2-البعد النفسي الحركي:

و يتمثل هذا البعد في وجود طاقة كامنة في نفس التلميذ، خاصة في المرحلتين المتوسطة و الثانوية، حيث يتميز بالنمو الجسمي السريع و العقلي البطيء، لذا يحاول التنفيس عن هذه الطاقة في شكل سلوك حركي و في حالة عدم وجود نشاط يتناسب مع ميوله و رغباته، فإنه يلجأ إلى أساليب مختلفة تعتمد على درجة وعيه و تنشئته، و من التلاميذ من يلجأ لأسلوب التخريب و التصادم مع الآخرين.

3-البعد المعرفي:

إن معرفة التلاميذ بأبعاد ظاهرة التخريب، و ما يترتب عليها من سلبيات عليهم و على الأجيال القادمة المستفيدة من خدمات المدرسة، يساعد على التخفيف من هذه الظاهرة، لذا فإن الحاجة ماسة إلى تكثيف البرامج الإرشادية التوعوية في المدرسة و المجتمع حول هذه الظاهرة للحد منها.

ب-مظاهر المشكلة: و نقصد بمظاهر المشكلة الصور المختلفة التي تبدو فيها المشكلة موضوع الدراسة و أهم هذه المظاهر :

1. الكتابة على الطاولات.

2. الكتابة على الجدران في الفصل و دورات المياه و الحائط المدرسي.

3. الكتابة على الكتب و الوسائل.

4. الكتابة في دورات المياه.

5. العبث بمحتويات المدرسة و تخريبها مثل الأبواب، و النوافذ و الأدوات الكهربائية و الصحف

الحائطية.

ج-آثار المشكلة: و تتمثل آثار هذه المشكلة في جانبين هما:

-إن ما يحدث من تخريب و تشويه ينعكس على العملية التعليمية، حيث أن عدم توفر الجو و المناخ المناسب الذي يساعد المعلم على أداء رسالته، نتيجة لوجود بعض جوانب العجز في الإضاءة أو التكييف و التهوية، أو المظهر المناسب للفصل خاصة و للمدرسة بصورة عامة، له أثر سلبي على نفسيات التلاميذ في تقبلهم لعملية التعليم.

-و يتمثل هذا الجانب في الانعكاسات النفسية على ثقة المدرس و التلميذ وكفاءة الإدارة في مواجهة المواقف السلبية المنحرفة، و تراكم هذه النظرة و نموها يؤدي إلى تأثر المجتمع الخارجي بها أيضا، و بالتالي يحجم المجتمع الخارجي أو يقل إقباله على التعاون مع إدارة المدرسة و التفاعل معها، و إحجام الآباء عن تسجيل أبنائهم بها.

ثانيا: جمع المعلومات و تحديد الهدف:

يتطلب حل مشكلة الكتابة على الجدران، الإستعانة بالمعلومات التي تكشف عن أسباب المشكلة، و العوامل المؤثرة فيها، و حجمها و مدى خطورتها، و تتمثل هذه المعلومات في :

✓ معلومات عن مدى تفشي الظاهرة في المدرسة و المدارس المجاورة .

✓ أبعاد المشكلة و جوانبها المختلفة.

✓ أسباب المشكلة و أهم العوامل المؤثرة فيها.

✓ نظرة التلاميذ لهذه الظاهرة و ردود أفعالهم.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

✓ نظرة المدرسين لهذه الظاهرة و ردود أفعالهم.

✓ دور الإدارة في ظهور هذه المشكلة.

✓ العوامل الخارجية(الاجتماعية) و دورها في نمو هذه الظاهرة.

و بناءا على هذه المعلومات يمكن تنمية مجموعة من البدائل، و الحلول التي تهدف إلى الحد من هذه الظاهرة، في نهاية العام الدراسي 1418هـ إن شاء الله تعالى. و بناء على هذا العمق، يمكن تنمية مجموعة من الأبدال و الحلول المقترحة لحل المشكلة.

ثالثا: تنمية مجموعة من الأبدال(الحلول):

إن إيجاد حل للمشكلات التي تواجه الإنسان في مختلف المجالات، و المفاضلة بينها من خلال عدة أبدال، تتدرج بين الصعوبة و السهولة في تطبيقها، بناءا على ما تحتاجه من إمكانيات مادية و مالية و بشرية، بالإضافة إلى مدى اتسامها بالواقعية و البعد عن الخيال، و موافقتها للوائح أنظمة الجهات الرسمية المشرفة على المؤسسة.

و فيما يلي مجموعة من الأبدال(الحلول) المقترحة للمشكلة موضوع الدراسة و التي تتعلق بالكتابة على الجدران:

1. تكثيف برامج الأنشطة المتعلقة بمهارة الكتابة و الخط و التعبير.
2. تكثيف دور المناوبة في الفسح.
3. تكثيف برامج التوعية في هذا المجال.
4. تطبيق العقوبات الصارمة على التلاميذ الذين يقومون بالتخريب.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

5. إتاحة المجال للتلميذ للتعبير عن آرائه و أفكاره، عن طريق الإقتراحات و اللقاءات المفتوحة بين التلاميذ و المدرسين و الإدارة، و تزويد قاعات المدرسة بسبورات، يعبر التلميذ فيها عما يدور في فكره، بالإضافة إلى توعية التلميذ بأدبيات التعبير عن الرأي و نقد الآخرين.

و عند المفاضلة بين الأبدال المقترحة، ينبغي أخذ الاعتبارات الآتية بالحسبان:

✓ نظرة التربية لهذا البديل.

✓ المشكلات التي قد تواجه إدارة المؤسسة أثناء تطبيق هذا البديل.

✓ الإمكانيات المتاحة و مدى تلبيتها لمستلزمات تنفيذ البديل المقترح.

✓ الخبرة السابقة في تطبيق هذا البديل سواء كانت الخبرة شخصية أم خبرة الآخرين.

البدائل و الحلول المتاحة:

البديل	نظرة التربية	مشكلات التطبيق	الإمكانيات المتاحة	الخبرة السابقة
الأول	يعتبر هذا الحل من الناحية التربوية مقيدا و بناء حيث يشغل طاقات التلميذ في ما يفيد و ينمي مهاراته و يشبع ميوله و رغباته	عدم توفر المكان المناسب لكون المبنى مستأجرا و يفتقر إلى أدنى مقومات المبنى المدرسي مثل المرسم أو غرفة لممارسة هواية تحسين الخطوط	بشرية: مدرسو اللغة العربية كمشرفين على البرنامج و نظرا لانضغاط جداولهم بالحصص، لذا لا يمكن أن يقوموا بهذا الدور بفاعلية في الوقت الحاضر مالية: متوافرة مادية: متوافرة	لا يوجد لدينا خبرة سابقة في هذا المجال و لم نطلع على خبرات الآخرين فيه.
الثاني	إن كثرة الرقابة المشددة على التلميذ خاصة أثناء الفسح و إحساسه بذلك يؤدي إلى نوع من الضغط النفسي و قد تكون لها آثار سلبية أكبر خطورة من المشكلة المراد حلها .	عدم توافر العنصر البشري المنفذ. إمكانية حدوث تصادم بين التلاميذ و المدرسين. -عدم توفر المكان الذي يمارس فيه التلميذ	الإمكانيات المتوافرة في المدرسة لا تتناسب مع هذا البديل كما أشرنا في مشكلات التطبيق .	من خلال الخبرة في العمل في المباني المستأجرة و كذلك خبرة زملاء آخرين فإن تطبيق القاعات و الممرات يؤدي إلى اختناق التلميذ و بالتالي فإن تشديد

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

		أي نشاط أثناء الفسح .		الرقابة عليه يؤدي إلى الكثير من المشادات مع الناس .
الثالث	من الناحية التربوية فإن مجرد الإقتصار على الجانب النظري وحده لا يكون له تأثير على سلوكيات التلميذ إذا لم تكن هناك ممارسات سلوكية .	لا توجد أي مشكلات في التطبيق .	عدم وجود مكان مناسب كأحد مقومات نجاح هذا البرنامج .	من خلال الخبرة في مجال التربية فإن مجرد إطلاق الشعارات و الإقتصار على اللافتات و الكتابات و الخطابات لا يحقق الهدف و إنما لابد أن يضم إلى ذلك برنامج آخر .
الرابع	إن مبدأ العقاب من وجهة نظر التربويين لا يكون مجديا إذا لم يكن هناك جانب الثواب يسير معه جنبا إلى جنب إضافة إلى ذلك لابد من تحديد العقوبات الموقعة و الأنظمة المنظمة لذلك	إن أهم مشكلة أو عقبة تواجه هذا الحل هي تحديد اللوائح المنظمة للعقوبات في الجانب المعنوي فقط و عدم سماحها بالجانب المادي و هذا لا يجدي مع شريحة من التلاميذ	لا يحتاج هذا الحل إلى إمكانيات إضافية .	من خلال معاصرتنا لنوعيات مختلفة من التلاميذ وجدنا أن العقوبات البدنية و النفسية تؤدي إلى تدمير المجتمع الخارجي و إثارة حفيظة أولياء الأمور مما يؤدي إلى عدم التعاون و التفاعل مع المدرسة.
الخامس	يعتبر هذا الحل من وجهة نظر التربويين حلا مثاليا لأنه مبني على أساس احترام شخصية التلميذ و إشباع احتياجاته و رغباته النفسية و تحقيق ذاته، كما	لا توجد أي معوقات تقف أمام تنفيذ هذا الحل .	يحتاج هذا البديل لبعض الإمكانيات المتوفرة مثل: 3- سبورات-الطباشير -المساحات-ورق كرتون و يحتاج إلى مكان لإقامة الندوات و اللقاءات التربوية	من خلال معاشتنا لنوعيات مختلفة من التلاميذ وجدنا أن الأكثرية يؤثر فيهم هذا الأسلوب و هو إتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

يحدده سلم ماسو بالإضافة إلى أن مبدأ الشورى يساعد على تحقيق أهداف المدرسة و تنفيذ خطتها .	و يمكن الاستعانة بالمؤسسات الاجتماعية مثل النادي و الجمعية الخيرية .	عما في نفسه حيث يحس بالثقة بالنفس و احترام الآخرين له و بالتالي ينعكس في شكل سلوكيات إيجابية
--	--	--

رابعا: اختيار البديل الأمثل :

بعد دراسة شاملة لأوضاع المدرسة و المجتمع و الإمكانيات، من خلال استعراض الأبدال المطروحة، و المفاضلة بينها حسب الاعتبارات المحددة، تبين أن أفضل حل متاح للتنفيذ، و يتوقع أن يؤدي إلى حل المشكلة، بصورة علمية مدروسة، هو البديل الخامس: فسح المجال للتلميذ للتعبير عن آرائه و أفكاره بكل صراحة عن طريق أساليب مختلفة.

خامسا: اتخاذ القرار ووضع خطة لتنفيذه.

أ-القرار :السادة المدرسون الأفاضل ...

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته:

بعد المناقشات المستفيضة معكم و تبادل الآراء و المقترحات حول مشكلة الكتابات على الطاولات و جدران الفصول و القاعات و ممرات المدرسة، و بعض الكتابات غير اللائقة، و بعد استعراض و مناقشة العديد من الحلول المقترحة، استقر الرأي على إتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير عن رأيه بأفضل السبل، و يتطلب ذلك توفير الإمكانيات اللازمة و من هذا المنطلق تقرر الآتي:

1. ضرورة قيام المدرسين بتوعية التلاميذ حول هذه الظاهرة و إصدار نشرة بذلك توزع التلاميذ.

2. إتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير عن آرائه داخل و خارج الفصل بشكل لا يؤثر على سير الدراسة، و

لا يمس كرامة و مشاعر الآخرين بأساليب و صور مختلفة.

الخطة العامة:

1. توعية التلميذ بأهمية التعبير عن الرأي فيما يدور حوله من قضايا و مشاكل بأساليب حضارية سليمة.

2. إتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير عن رأيه.

3. القضاء على ظاهرة الكتابات على الجدران و محتويات المدرسة.

4. الاستفادة من آراء و مقترحات التلاميذ في إعداد البرامج التعليمية و التربوية المناسبة.

سادسا: تقسيم الخطة إلى برامج عمل و جداول زمنية:

1. إعداد نشرات توعية.

2. تزويد القاعات بسبورات متنقلة و توجيه التلاميذ للاستفادة منها.

3. تزويد كل دور بصندوق اقتراحات بحيث تدرس هذه الاقتراحات والآراء .

4. تزويد كل فصل بورقة كرتون كل أسبوع تلصق على الباب من الداخل.

5. عمل مسابقات في ما يتعلق بالنقاط الثانية، الثالثة و الرابعة.

مدة تنفيذ البرنامج

ينفذ البرنامج خلال عام دراسي و يقوم بعد ذلك .

احتياجات البرنامج:

بشرية: تتمثل في لجنة الإشراف على البرنامج

مادية: تتمثل في الآتي:

- 3 سبورات متنقلة . - مساحات.

- طباشير. - عدد 2 صندوق اقتراحات.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

- عدد 100 ورق كرتون.

رمزية: و تتمثل في : - نشرات توعوية - شهادات شكر و تقدير

مالية: مبلغ مالي معين لتأمين النواقص و الجوائز.

لجنة الإشراف: و تشمل : - المرشد الطلابي - مشرف النشاط - مشرف جماعة.

-مجموعة من الطلاب للخدمة العامة الخدمة العامة.

مهام اللجنة:

✓ التخطيط للبرنامج و تطويره.

✓ دراسة نتائج البرنامج السلبية و الإيجابية

✓ إعداد تقرير مفصل شهريا يعرض على مجلس الإدارة و يناقش في أحد الاجتماعات مع المدرسين

.

✓ فتح صناديق الاقتراحات و إعداد ملخص بالآراء و المقترحات تعرض على مجلس الإدارة و

مجلس النشاط و لجنة التوجيه و الإرشاد و مناقشتها بجدية و موضوعية.

✓ إصدار نشرة تحتوي على ردود الاقتراحات و الآراء الواردة من الطلاب.

✓ الإعداد للقاءات المفتوحة و الندوات.

✓ متابعة البرنامج.

✓ تقويم البرنامج نهاية العام الدراسي و إعداد تقرير شامل عنه.

سابعاً: متابعة الأداء و تقويمه

تتم المتابعة خلال تنفيذ البرنامج عن طريق اللجنة. والتقويم نوعان: التقويم المستمر أثناء التنفيذ ويهدف إل

المحافظة على سلامة التنفيذ وتصحيح المسار، والتقويم بعد نهاية العام الدراسي من خلال مقارنة النتائج

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

المحققة بالأهداف المحددة من خلال مجموعة من التساؤلات التي تقيد في تقييم أداء وكفاءة هذا البرنامج

في تحقيق الأهداف والقضاء على هذه الظاهرة مثل :

س1 : هل يستخدم التلاميذ السبورات بشكل كبير؟

س2: هل يستخدم التلاميذ ورق الكرتون بصورة جيدة؟

س3: هل يشارك التلاميذ باقتراحات وآراء بناءة؟

س4 : هل هناك تغيير ملحوظ في أسلوب التلاميذ في الكتابة؟

س5 : هل يعبر التلاميذ عن مواقف وقضايا واقعية؟

س6 : هل يتفاعل التلاميذ مع اللقاءات المفتوحة والندوات؟

س7: هل يشجع أولياء الأمور والمسؤولين هذا الأسلوب (الحل)؟

س8: هل هناك كتابات جديدة على الجدران خلال هذا العام؟

س9: هل طبقت الإدارة بعض آراء مقترحات التلاميذ؟

س10: هل يتفاعل المدرسون مع آراء ومقترحات التلاميذ؟

س11 : هل ثبتت هذا الحل إحدى المدارس بعد الاطلاع عليه ؟

4- أساليب صناعة القرار:

تتعدد النماذج التحليلية لعملية صنع القرار، ورغم ما يبدو من اختلاف بين الباحثين، إلا هناك عناصر

اتفاق في كون أن صنع القرار واتخاذ يمر بمجموعة مراحل، وتتبع فيه عدة أساليب والتي يمكن أن

يعتمد عليها متخذ القرار، للوصول إلى القرار المتعلق بحل مشكلة ما. وتختلف هذه الأساليب باختلاف

درجة أهمية القرار وتوقيته، وباختلاف الأطراف المعنية بالقرار، بالإضافة إلى الاختلاف في الشخصيات

والقدرات وخبرات متخذ القرار نفسه، فقد نرى أن مديرا يفيد بأن مشكلة موضوع القرار في غاية السهولة

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

في حين ينظر إليها مدير آخر على أنها في غاية الصعوبة والتقييد. قد يرجع الاختلاف في أسلوب صناعة القرار إلى الاختلاف في درجة توفر البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة .

إن الأسلوب الفعال في صناعة القرار لا ينشأ من عقلية ضيقة، ولا يفترض صحة منهج حل واحد فقط وخطأ ما عداه، فمن الضروري الاهتمام منذ البداية بفهم القضية والاستفادة من اختلاف وجهات النظر للتأكد من إعطاء جميع الجوانب الرئيسية للقضية ما يناسبها من العناية والاهتمام، ولما كان القادة المتمرسون يعتقدون بأن إنجازاتهم وأخطائهم تشكل دليلاً يمكن استخدامه وكانت عملية صناعة القرارات مزيجاً من الموضوعية والشخصية ، حيث يدعم هذين الجانبين توفر المعلومات السليمة الكافية عن المشكلة القائمة تعددت أساليب صناعة القرارات وتنوعت، ومن أهم الأساليب المتبعة في صناعة القرارات أسلوب الحكم الشخصي، أسلوب الوصف، أسلوب مراجعة القوائم .

1-4 - أسلوب الحكم الشخصي:

يعتمد هذا الأسلوب بالدرجة الأولى على شخص متخذ القرار ومدى تقديره ونظره إلى الأمور، معتمداً بذلك على خبراته السابقة والحالات التي مرّ بها وكذلك على المعلومات والبيانات المتوفرة لديه، وهو أسلوب جدلي يفتقر إلى الأساس العلمي السليم، حيث يعتمد على التكوين النفسي لمتخذ القرار¹ وعلى الرغم مما سبق، إلى أن هذا الأسلوب يتميز بمزايا عدة أهمها، سرعة البث في حل المشكلة وقلة تكاليفه، وفعاليته في حل المشكلات الروتينية ذات الأثر المحدود، وإعطائه المزيد من المرونة وجودة الحركة، وفتح المجال للاستفادة من القدرات الشخصية لمتخذ القرار، إلا أن هذا الأسلوب لا يخلو من بعض العيوب والتي من أهمها:

حرمان المنظمة من مزايا الأساليب العلمية الأخرى، وعدم صلاحيته للتعامل مع المشكلات المستقبلية، كما أنه يسبب بعض النتائج السلبية إذا لم يتمتع المدير بقدر من الطاقات والقدرات الإبداعية وبعد النظر .

1- خلف سليمان الرواشدة ، صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي ، دار الحامد ، الأردن ، ط ١ ، 2007 ، ص 40

4-2 - أسلوب الوصف:

يعتمد هذا الأسلوب على وضع وصف دقيق ومحدد وشامل للعلاقات الموجودة بين المتغيرات المتعلقة بحالة أو مشكلة ما، ثم وضع كافة البدائل المطروحة ووصفها أمام متخذ القرار وصفاً كاملاً، من خلال البحث المستفيض لكل بديل ووضع عدد من الدرجات لكل نقطة، وبالتالي تتم المفاضلة بين هذه البدائل، ثم يتم وضع هذه البدائل حسب الأولويات، فالبديل الذي يحصل على أعلى عدد من النقاط يكون هو الحل المعتمد للمشكلة¹.

4-3 - أسلوب مراجعة القوائم:

يتمثل هذا الأسلوب بإعداد قائمة تتضمن عدداً كبيراً من العوامل المؤثرة على نتائج القرار، بحيث يكون معظمها إيجابياً، ليتم اختياره بديل منها، بعد أن يقوم متخذ القرار بتحصيص جميع النقاط المطروحة، حيث يتم اعتماد بعضها واستبعاد البعض الآخر، حتى يتم اختيار بديل واحد من بينها. ويصلح هذا الأسلوب حينما تتضمن القائمة عدداً أقل من البدائل، أما إذا ازدادت البدائل فيكون الأمر أكثر صعوبة، وبالتالي فإن هذا الأسلوب يعد مناسباً للاستخدام إذا كان القرار بسيطاً، متمثلاً في الاختيار من بين بديلين فقط، بينما لا يصبح ملائماً إذا كانت القرارات معقدة وتعددت بدائلها، علاوة على أنه لا يأخذ في حساباته الأهمية النسبية للعوامل موضع البحث².

5- المشاركة في صناعة القرارات

عملية صنع القرارات في المنظمات، تعني في ذاتها جهداً مشتركاً لأكثر من فرد وليست بأي صورة جهداً فردياً لشخص معين، مهما كان موقعه في الهيكل الإداري للتنظيم، فمهما توافرت لديه من قدرات ذاتية، فإنه يعجز عن الإحاطة بكل الظروف وفي كل الأوقات، لذا رأت الإدارة ضرورة الأخذ بمبدأ

1 - نفس المرجع، ص14.
1- نفس المرجع، نفس الصفحة

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

المشاركة في صنع القرار مع توسيع دائرة المشاركين كلما أمكن ذلك وعدم تركيز القرار في يد فرد واحد .

1-5 - تعريف المشاركة في صناعة القرار

لغويا يقال شرك فلان في الأمر شركا وشركةً وشركة، لذا له نصيب منه، فهو شريك وأشركه في أمره : أدخله فيه ويقال شاركه بمعنى كان شريكه، ويقال فلان يشارك في كذا له نصيب منه، وشرك بينهم : جعلهم شركاء¹.

أما اصطلاحا : فتتلخص الفكرة الأساسية في عملية صناعة القرار بقيام جميع الأفراد أو بعضهم في الجماعة أو المنظمة بدور فاعل في التأثير أو المساهمة في صناعة القرار الذي تتبناه تلك الجماعة أو المنظمة وهذا بدوره نتاج عوامل عدة من أهمها : الفلسفة التي تؤمن بها القيادة أو الإدارة، والنمط الذي تتبعه قيادتها لأولئك الأفراد²

وتعرف المشاركة في صناعة القرار بأنها " اشتراك الأفراد والجماعات في نشاطات نفسية واجتماعية في صياغة وصناعة القرارات تحفيزا وتشجيعا للعاملين وتحقيقا لأهداف المنظمة " كما تعرف على أنها " عملية تنظيمية تكون فيها مسؤولية وسلطة التخطيط وحل المشكلات مشاركة بين العاملين في المنظمة"³ وقد يكون اشتراك المرؤوسين على درجات، تبدأ من السماح بتقديم اقتراحات في أمور بسيطة إلى الاشتراك التام في القرارات الكبرى حسب التدرج الآتي :

2- أنيس إبراهيم وآخرون ، المعجم الوسيط ، الجزء الثاني ، مجمع اللغة، القاهرة، 1960، ص 48

1- خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص 47

3 - منصور علي، مبادئ الإدارة ، أسس ومفاهيم، مجموعة النيل العربية ، القاهرة، 1999، ص ، 194

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

- أ - عدم اشتراك المرؤوسين إطلاقاً .
 - ب - السماح بقبول اقتراحات صغيرة في أمور بسيطة .
 - ج - استشارة المرؤوسين أحياناً في موضوعات مهمة نسبياً .
 - د - استشارة المرؤوسين في قرارات هامة .
 - هـ - اشتراك المرؤوسين اشتراكاً تاماً في عملية صنع القرار واتخاذها .
- إن نجاح المشاركة في صنع القرار وفعاليتها يتوقف على توافر متطلبات وشروط معينة يتعلق بعضها بالعاملين أنفسهم، والبعض الآخر له صلة ببيئة المنظمة الداخلية والخارجية على حد سواء ومن هذه العوامل:

- توفر الوقت اللازم للسماح بالمشاركة .
- الفوائد المتوقعة من المشاركة تفوق الكلفة .
- الموضوع الذي يشارك فيه العاملون وصلته بمصالحهم .
- مدى امتلاك المرؤوسين للقدرات المناسبة لمعالجة الموضوع من كافة جوانبه .
- مدى توافر القدرة لدى الأفراد على التواصل .
- درجة الأمن المتوفرة لكل طرف مشارك وعدم شعوره بالتهديد أو الخطر .
- درجة كون المشكلة موضوع القرار ضمن سلطات ومسؤوليات الجماعة المعنية بصناعة القرار¹.

2-5 - أساليب المشاركة في صناعة القرار :

حددت أساليب المشاركة في اتخاذ القرارات في اتجاهين :

- **الاتجاه التقليدي:** ويقوم على أساس تصنيف القرارات والتخصص في عملية اتخاذها، فالقرارات الإستراتيجية تتخذها القيادة، أما القرارات العادية فهي من اختصاص المستويات الأدنى¹، حيث تتم

1- خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص64

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

صناعة القرارات بالاعتماد على الفرد مستندا إلى خبرته الشخصية أو مشاهداته أو التجربة والخطأ، أو الحدس والإلهام دون الاعتماد على أفكار ومعلومات الجماعة². ويعاب على هذا الاتجاه صعوبة تطبيقه عملياً حيث يتطلب التزام كل مستوى من التنظيم بدوره المحدود والاختصاصات الرسمية له، وعدم تجاوز هذا الدور، بالإضافة إلى وجود معايير للتمييز بين أنواع القرارات المختلفة³.

- **الاتجاه الحديث:** يقوم هذا الأسلوب على الحكم الجماعي من خلال اشتراك الرؤوسين مع الرؤساء وتعاونهم في اتخاذ القرار ضمانا لوضوح الرؤية وتبادل الآراء .

وقد تم اعتماد هذا الأسلوب تلبية لحاجات المديرين في هذا المجال، والناجمة عن تعقد المشكلات الإدارية وتعدد نظرها لزيادة حجم المنظمات وتشعب مهامها، وما يشهده العالم من ثورة علمية أحدثت وتحدث بصورة سريعة تغيرات مذهلة في جميع مجالات الحياة، مما يحد من قدرة المديرين على الإلمام بكل المشكلات ووضع حلول مناسبة لها.

ومن أساليب المشاركة ما يأتي :

5-2 - 1- أسلوب تقديم الاقتراحات :

يتم في هذا الأسلوب بفتح المجال للعاملين لإبداء آرائهم فيما يخص المشكلة موضوع القرار وذلك وفقا لإحدى الطريقتين⁴.

أ- **صندوق الاقتراحات:** حيث يوضع صندوق خاص بالاقتراحات في مكان بارز وواضح للعاملين وتوعز الإدارة إلى العاملين لوضع آرائهم ومقترحاتهم حول قضية ما في هذا الصندوق، وغالبا ما تكون الآراء سرية لا تحمل اسم صاحبها ليتم التعبير عن الآراء بحرية تامة، دون الخوف من سلطة الإدارة في حالة المخالفة في الرأي .

2-مجدي عبد الكريم حبيب، مرجع سابق، ص 127

3- خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص 55

4- مجدي عبد الكريم حبيب، مرجع سابق، ص 127

1- خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص 56.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

ب- **الطلب المباشر:** كأن تطلب الإدارة من العاملين كتابة آرائهم واقتراحاتهم حول موضوع محدد ورفعها إلى الإدارة بشكل جماعي عن طريق الرؤساء المباشرين وذلك خلال مدة زمنية معينة. ومما يؤكد على هاتين الطريقتين عدم جدية العاملين واهتمامهم بتقديم المقترحات وإبداء آرائهم لاعتقادهم بأن الإدارة لن تأخذ بهذه الآراء والمقترحات، كما أنها لن تقدر لأصحاب الآراء المفيدة آرائهم .

5-2-2 - اللجان :

يعتبر هذا الشكل من أكثر الأساليب المتبعة في اتخاذ القرارات الإدارية، ويكون من خلال لجان دائمة أو مؤقتة .

وتعرف اللجنة في مجال اتخاذ القرارات على أنها " مجموعة من الأفراد يتم تعيينهم من قبل الإدارة بتكليف رسمي، ويكون هدفها النظري مشكلة تواجه المنظمة من أجل اتخاذ القرار المناسب لحلها، أو الاكتفاء بطرح هذه المشكلة، وتجميع البيانات والمعلومات عنها، ومن ثم تقديم المقترحات والتوصيات للإدارة بشأنها وتسمى هذه اللجان المؤقتة أو الخاصة، أو من أجل النظر في مشكلات تأتي للمنظمة على شكل دوري، حيث أن مهمة أعضاء هذه اللجنة تكون لفترات طويلة من أجل الوصول للحلول واتخاذ القرار المناسب ويسمى هذا النوع من اللجان باللجان الدائمة¹

وقد حدد حجاجه الحالات التي تلجأ فيها الإدارة إلى تشكيل اللجان، بحاجة المنظمة إلى معلومات متعددة الجوانب للوصول إلى قرار رشيد، يكون القرار مهماً يتطلب خبرة الأفراد المتخصصين المتباينين في التخصص والذين لا يتوافرون في المنظمة، وينتدبون للاشتراك في اللجان من خارجها لتغطية النقص في التخصصات المطلوبة، وكذلك عندما يتطلب تنفيذ القرار فهماً للاعتبارات التي صدر بسببها القرار² .

ومن مزايا اتخاذ القرار عن طريق اللجان :

1 - Robbins Persona, the management of human resources, preuticeengle wood, cliffs n , j 1978, p171

2 - علي خلف حجاجه، اتخاذ القرارات الإدارية، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص 183 .

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

- هناك دور مهم للجان يبرز في حل المشكلات المستقبلية، والمتعددة الأطراف والتي تكون بحاجة إلى رأي المتخصصين والفنيين لحلها.
- اللجان وسيلة فعالة لتنسيق وجهات نظر الأعضاء والحصول على رأي أكبر عدد ممكن من الأشخاص الذين يتصفون بالكفاءة والقدرة.
- اللجان تقلل من أثر الاعتبارات الشخصية والآراء الفردية التي تؤثر على سلامة القرار الذي لو تم اتخاذه بشكل فردي.
- تدريب الأعضاء حيث أن الاشتراك في النقاشات بين الأعضاء، يعتبر أداة فعالة لتدريب الأعضاء حيث أن الإدلاء بالآراء بين أعضاء التنظيم يساعد كثيرا على خلق الوعي والفهم لصنع القرار.
- الرأي الجماعي المتكامل، أي أن القرارات التي تقرر عن طريق مجموعة في الغالب تكون قرارات موزونة
- التعاون: إن وجود فرد ضمن مجموعة يخلق روح التعاون الاختياري في تنفيذ الخطط¹ . وعلى الرغم من المزايا السابقة إلا أن أسلوب التعامل مع اللجان وإدارتها تشوبه العديد من العيوب والتي من أهمها :
- تهرب بعض أعضاء اللجنة من تحمل مسؤولية القيام بعمل ما.
- انفراد بعض أعضاء اللجنة ذوي النفوذ برأيهم في صناعة القرار في حالات اختلاف الرأي حول موضوع ما²، وفي حالة الخلاف بين المجموعة يتخذ قرار وسط، وقد يكون هذا القرار غير سليم .
- البطئ في إنجاز العمل وارتفاع التكلفة، حيث تكون المهمة صعبة في إطار اللجنة، وفي ذلك ضياع الوقت.

1- طاهر محمود الكلالدة، تنمية وإدارة الموارد البشرية، دار الثقافة، عمان، 2008، ط1، ص 162 .
2- أحمد غنيم، إدارة الأعمال، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص 188 .

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

- تفشي التهرب من المسؤولية وذلك لعدم تحمل شخص معين المسؤولية¹
على أن هذه العيوب أو المآخذ ليست عامة، وإنما يرتبط وجودها ببعض الأمور، مثل طبيعة المشاركين فيها والنمط الإداري للمدير الذي تحت إشرافه، إضافة إلى أن هذه المآخذ يمكن علاج بعضها أو التقليل من أثارها السلبية، التي يمكن أن تنعكس على فعالية القرار من خلال حسن اختيار أعضاء اللجنة، بحيث تتوافر فيهم سمات وقدرات معينة كالقدرة على التحليل والثقافة الواسعة والمرونة، وكذلك حسن تنظيم عمل اللجنة من خلال تنظيم جداول الأعمال، والاقتراحات المقدمة حول المشكلة، وتقديم المعلومات والحقائق الكاملة من المشكلة وتوفير هيئة مساعدة أو فنية مع عدم المغالاة في زيادة أعضاء اللجنة، إضافة إلى حسن اختيار رئيس اللجنة².

5-2-3- المجالس:

وتتكون من ممثلين عن مختلف الإدارات بقرار من الإدارة، وتأخذ صفتها الرسمية من خلال موقعها في الهيكل التنظيمي، مهمتها دراسة المسائل التي تحال إليها على أن توصى بالمقترحات اللازمة لحلها، وتوزيع

هذه المقترحات إلى المستويات الإدارية العليا التي لها حق اتخاذ القرار وصناعته، ولها أن تأخذ بها أو تهملها

ويتوقف نجاح هذه المجالس على حد تأييد المستويات الإدارية العليا لها وتشجيعها.³
والمجالس أشبه ما تكون باللجان الرسمية، لكن أهم الاختلافات بين المجالس واللجان تتمثل في أن المجالس تشكل مستوى إداري عالي، بينما اللجنة تعتبر جهازاً معاوناً يمكن أن تكون في أي مستوى من التنظيم ويتكون المجلس بقرار من السلطة العليا في التنظيم، كما تختص المجالس عادة بالمسائل التي تتسم

3- Henry Alberg, principles of menagement, Amodren pprach New York, 1991, P96 .

4- خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص 57 - 58

1- مجدي عبد الكريم حبيب، مرجع سابق، ص 131

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

بالشمول والعمومية، أما اللجنة فتختص بأمور عامة وشاملة، وقد يعهد إليها بالمسائل التفصيلية وفقا لقرار تكوينها وما يحدد لها من مهمات¹.

2-5 - 4- الاجتماعات:

تعد الاجتماعات من أهم الأساليب المعتمدة في صناعة القرارات الجماعية، إذ تتعدى فائدتها حدود المشكلة موضوع القرار، إلى تحقيق فوائد تنعكس على كل من الإدارة والعاملين على حد سواء، وذلك من خلال شعور العاملين بأهميتهم ومشاركتهم في صناعة القرار، وجو الود والألفة الذي يسود عادة بين المجتمعين وصهر الحواجز بين العاملين والإدارة، وتمكين الإدارة من استقراء ما يدور في أذهان المرؤوسين بناء على آرائهم ومقترحاتهم، علاوة على تنمية مهارات صناعة القرار لدى الأفراد العاملين في المنظمة وتبادل الخبرات بين المشاركين²

وبالرغم من مزايا أسلوب الاجتماعات إلا أنه لا يخلو من بعض العيوب منها :

صعوبة اختيار الوقت المناسب لظروف جميع المجتمعين، كما أن الاجتماع قد يبعث على الضجر إذا لم يكن موضع اهتمام كل المشاركين فيه، حيث ينصرف غير المهتمين بالموضوع بأذهانهم عنه، ومن الممكن كذلك سيطرة فئة محددة من المجتمعين على مجريات الاجتماع بسبب قوة شخصياتهم³، أو مقدرتهم على الحديث التي تفوق مقدرة الآخرين، مما يدفع الآخرين إلى الانقياد لآراء هذه الفئة.

5-2-5 - المؤتمرات والندوات:

تهدف المؤتمرات والندوات إلى التشاور، وتبادل الآراء بين المدير والمرؤوسين لحل مشكلة ما وتقديم الاقتراحات، ويتاح للمدير في هذه المؤتمرات والندوات الاطلاع على بعض الأمور المهمة المتعلقة بعمله ويتاح للمرؤوسين تبادل المعلومات عن الأنشطة التي يقومون بها، وكذلك تبادل الخبرات والآراء فيما

2- نفس المرجع، نفس الصفحة

3-خلف سليمان الرواشدة ، مرجع سابق، ص 59

1- علي خلف حجاجبة، مرجع سابق، ص187

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

بينهم ويتوقف نجاح المؤتمرات والندوات على درجة تشجيع المدير للمرؤوسين لتقديم اقتراحاتهم ودرجة الاهتمام بهذه الاقتراحات، بالإضافة إلى ضرورة توافر جدول أعمال يكفل ترتيب الموضوعات حسب الأهمية، بحيث يتم توزيع هذه الموضوعات على المرؤوسين قبل المؤتمر أو الندوة بوقت كاف ليتسنى لهم الاطلاع عليها .

ومن مزايا المؤتمرات والندوات أنها تسمح بإعطاء الفرصة للمرؤوسين لتبادل الآراء والمعلومات بينهم ومنحهم الثقة والشعور بالمسؤولية مما يؤدي إلى إسهامهم بصورة فعالة في إدارة المنظمة، كما أنها تنمي بعض الجوانب الايجابية في سلوك الأفراد كالتعاون والعمل بروح الفريق مع بقية أفراد المجموعة. إن عدم الإهتمام بموضوع المؤتمرات والندوات من جانب المشاركين فيها، يسبب ضياعا للوقت والجهد أو قد يتيح الفرصة لبعض الفئات ذات النفوذ والقدرة على التحدث، للسيطرة على مجريات الأمور في تلك المؤتمرات أو الندوات، كما أنها قد تؤدي إلى تكاليف عالية في الوقت والجهد والمال¹ .

5-2-6-المقابلة الشخصية:

يتمثل هذا الأسلوب بلقاء المدير بمرؤوسيه، سواء من خلال دعوتهم بشكل فردي إلى مكتبه، أو قيامه هو بزيارة كل واحد منهم في موقع عمله، ليقوم بطرح موضوع معين وأخذ آرائهم ووجهات نظرهم اتجاهه.

ومن مزايا هذا الأسلوب، البساطة وقلة التكاليف، مشاركة عدد محدد من الأفراد وعدم خروج المناقشة عن الموضوع المراد بحثه، وقلة الوقت المستغرق في النقاش.

إلا أن لهذا الأسلوب بعض العيوب والتي من أهمها : انقياد بعض الأفراد أحيانا إلى آراء المدير لأن المناقشة تقتصر عليه فقط، مع عدم الاستفادة من الأفكار والآراء الجماعية، كما أن أفكار الأفراد

2- خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص ص 58، 59 .

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

المطروحة في النقاش قد تكون جانبية وسطحية، بسبب عدم التحضير المسبق للمقابلة علاوة على عدم ملائمة المكان للنقاش خاصة في حالة حضور المدير إلى مكان عمل الموظف¹.

5-2 -7- الاتصال الهاتفي:

الاتصال الهاتفي هو أحد أساليب المشاركة في صنع القرار، حيث يعتبر من الوسائل الاتصالية الشفهية التي تسمح بلقاء الرئيس مع مرؤسه لكن ليس وجها لوجه، حيث يسمح ذلك بعرض الأفكار والآراء بحرية أكبر لكن ما يعاب عليه هو عدم القدرة على إيصال وتبادل كل الأفكار، كما قد ينقطع الخط الهاتفي مما يؤثر على مجرى النقاش.

5-2 -8- : طريقة دلفاي:

يستخدم هذا الأسلوب عادة للتنبؤ بالاتجاهات المستقبلية، لكنه يستخدم أيضا في تقدير الاحتياجات وهو نوع من المسح الميداني، يعتمد على إجماع الأفراد على الرأي وعلى الأولوية².
ويقوم هذا الأسلوب على معالجة وحل المشكلات الإدارية عن طريق اشتراك الخبراء المتخصصين من خلال الاتصال بهم بطرق رسمية، باستخدام قوائم الاستفتاء لاستقصاء آرائهم وأفكارهم.
ويتم ذلك عن طريق لجنة معينة تقوم بتجميع آراء الخبراء والمتخصصين، من خلال عدة زيارات تقوم بها لكل خبير على حدى³
وعليه فمعنى هذا الأسلوب هو إجتماع الأشخاص الراغبين بمناقشة المشكلة مدار البحث دون الالتقاء في مكان واحد وجهاً لوجه، ويعتمد نجاح هذا الأسلوب على القيام بعدة خطوات من أهمها :

1 - خلف سليمان الرواشدة ، مرجع سابق ص 62

2-محمد منير مرسي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، عالم الكتب، القاهرة، 2001 ، ص 74 .

3 - أحمد ماهر، الإدارة : المبادئ والمهارات ، الدار الجامعية، الاسكندرية، 2002، ص 342

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

تحديد المشكلة موضوع القرار، وتحديد أعضاء الفريق من المختصين بالمناقشة، ثم تصميم قائمة الأسئلة (الاستفتاء) وإرسالها إلى الخبراء، ثم تحليل إجاباتهم وتصنيفها في مجموعات متشابهة وإرسالها إليهم مرة أخرى لمعرفة ردود أفعالهم وآرائهم، ثم تحليل إجاباتهم مرة ثانية وأخذ آرائهم وبعد ذلك يتم جمع الحلول النهائية، ورفعها بشكل تقرير نهائي عن أسلوب حل المشكلة التفضيلي¹، ويمكن لمدير المدرسة أن يستخدم هذا الأسلوب بتوجيه عدة أسئلة مثلاً للمعلمين في المدرسة ليبدو آرائهم في النظام المدرسي، كما هو متبع حالياً وما عيوبه وميزاته، وماذا يقترحون لتعديله إلى الأفضل، ويقوم المدير بتجميع إجابات المعلمين ويصنفها أو يرتبها ويعيدها مرة أخرى، بترتيب القائمة حسب الأولويات وحسب تكرار الآراء، ويعيدها ثانية للمعلمين يطالبهم فيها بإبداء الرأي فيها، وعندما يتلقى إجاباتهم يقوم بالترتيب النهائي للقائمة حسب الأولويات ويعتبر ذلك ما أجمع عليه المعلمون، وفي ضوء هذا الإجماع يمكن إدخال التعديلات على النظام المدرسي المفتوح.

ويمكن لمدير المدرسة أن يختزل عدد المرات إلى مرة واحدة، لكنه في هذه الحالة لن يكون مستخدماً لأسلوب دلفي، وإنما لأسلوب مسح عادي هو أقل دقة من الأسلوب الأول، لكنه مفيد في جمع المعلومات والآراء بطريقة أسرع وبجهد أقل.

5-3- المشاركة في اتخاذ القرارات داخل المؤسسة التعليمية:

يعتبر اتخاذ القرار إحدى المهام الأساسية للقائد التربوي، وتعتمد فعالية القرار في المدرسة إلى حد كبير على مهارة المدير ودرجة تدريبه وعلمه وخبرته، ومدى استخدامه للمنطق العلمي في حل المشكلات، والتي تشابه خطواته إلى حد بعيد خطوات صناعة القرار.

والقرارات التي يتخذها مدير المدرسة تتنوع بتنوع الأعمال والأنشطة المدرسية فمنها القرارات الرئيسية المهمة، والقرارات الثانوية، ومنها القرارات التنفيذية والروتينية والفنية التعليمية، وعليه يمكن

1- خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص 60

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

القول أن القرارات التي يتخذها مدير المدرسة تتدرج ضمن مجالات ثلاث تمثل مجالات عمل مدير المدرسة، وهي المجال الإداري، المجال الفني، مجال العلاقة مع المجتمع المحلي.

فمن بين القرارات التي تتخذ في المجال الإداري، ما يتعلق بدوام العاملين في المدرسة، وتنظيم الجداول والسجلات والأمور المالية، وقضايا الصيانة في المدرسة.

أما قرارات المجال الفني فتشمل قضايا الإختبارات التحصيلية والتشخيصية، وتنمية المعلمين مهنيًا، والخطط العلاجية لضعف تحصيل التلميذ.... وتتضمن القرارات في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي بشكل عام ما يمكن أن تفيد المدرسة من المجتمع المحلي بإمكاناته البشرية والمادية، وما يمكن أن تقدمه المدرسة للمجتمع من خدمات.

مشاركة أعضاء هيئة المدرسة من إداريين ومعلمين، لمدير المدرسة في صناعة القرارات، تعني القدر الذي يسمح به مدير المدرسة لهؤلاء بالتأثير على آرائهم، أو المساهمة في صناعة القرارات المتعلقة بمجالات العمل في المدرسة، والتي تشمل العملية التربوية التي تقوم المدرسة على رعايتها بأبعادها المختلفة، سواء ما تتعلق منها بالمجال الفني والإداري أو المجال الاجتماعي لدور المدرسة، بما فيها من إدارة ومعلمين في خدمة العملية التربوية.

" وتؤكد عد من الدراسات أن مشاركة المعلمين لمدير المدرسة في صناعة القرارات المدرسية، تزيد من تحملهم المسؤولية، مما ينعكس بدوره إيجاباً على كمية الآراء ونوعيته بحيث يكون بأفضل ما يمكن ، كما أن المشاركة في صناعة القرارات تشجع المعلمين على القيام بالنشاطات، وتشعرهم بقيمتهم وأهميتهم كأعضاء فاعلين في المدرسة، كما تؤدي المشاركة إلى زيادة الرضى الوظيفي ورفع الروح المعنوية لدى المعلمين وارتفاع درجة تقديرهم لذواتهم وزيادة ارتباطهم بعملهم وانتمائهم له، كما أن المشاركة في صناعة القرارات تنعكس وبصورة إيجابية على علاقات الهيئة التدريسية مع المدير، وكذلك علاقاتهم مع التلاميذ وعلاقتهم البيئية، مما يؤدي بالتالي إلى قيامهم بأدوارهم بأفضل ما يمكن.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

والوسيلة التي تمكن الأفراد من المشاركة في صنع القرار هي العضوية في مختلف المجالس واللجان المدرسية، والمدير الكفء هو الذي يستطيع أن يدير جمعا من الأفراد المؤهلين تأهيلا مناسباً، لكي يتخذ القرارات التي تقتضيها مصلحة المدرسة، وهذا يتطلب توسيع قاعدة المشاركة في صناعة القرار من العاملين في المدرسة إلى أولياء التلاميذ إلى أفراد المجتمع المحلي لضمان الحصول على المعرفة والمعلومات التي تتطلبها المدرسة في التغلب على المشكلات التي تواجهها ورغم مزايا المشاركة في صناعة القرار واتخاذها فإن لها عيوباً أهمها :

- يرى الإداريون أن المشاركة يمكن أن تصبح غاية في حد ذاتها، وليست وسيلة لتحقيق ديمقراطية الإدارة.
- مهارة الرئيس هي التي تحدد نوع وحجم وطبيعة المشاركة، فكلما كانت قدرة ومهارة الرئيس عالية، كلما سارت أمور المنظمة بشكل جيد.
- في المشاركة يستغرق صنع القرار فترة أطول، وذلك لأن مساهمات الأعضاء تستغرق وقتاً طويلاً.
- من السلبيات أن المشاركة في بعض الأحيان إنقاص من قدرة الرئيس، وهذا ما يمثل تقزيماً للرئيس في نفوس مرؤوسيه حول قدرته وخبرته وثقته بقدراته.
- في المشاركة قد يفقد الرئيس بعض مهاراته القيادية التي يفرضها عليه منصبه حيث يضعف مركزه القيادي كرأس هرم السلطة¹
- إن المشاركة في الإدارة المدرسية، تعبير عن ديمقراطية الإدارة، وقد ازدادت أهميتها مع تعدد أبعاد هذه العملية وتنوع جوانبها، والمشاركة هي من الاتجاهات الحديثة في الإدارة أكدت عليها مؤتمرات تربوية عديدة وهي لا تقتصر على أعضاء المدرسة، وإنما تتعداها إلى مشاركة المجتمع في قضايا التربية وشؤونها وتعني إمكانية المساهمة في اتخاذ القرارات في كل مراحل العملية التعليمية.

1- طاهر محمود الكلالدة، مرجع سابق، ص ص 167 - 168

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

ونظرا لاختلاف المديرين في الجوانب النفسية والشخصية، فإنهم يختلفون في مدى أخذهم بمبدأ المشاركة الجماعية، فهناك من يشجع هذا المبدأ، وهناك من يرفضه، وثالث يأخذ به بدرجة أو بأخرى .

وكلما زادت المشاركة كان القرار أقرب إلى الصواب وكلما شاركت الجماعة (معلمون - جهاز إداري - أولياء التلاميذ إلخ) ، في اتخاذ القرار كان أقدر على فهم الهدف منه وأكثر تحمسا لتنفيذه .

وعلى القيادة الإدارية عندما تأخذ بمبدأ المشاركة في صنع القرار أن تضع في الاعتبار كل العوامل التي تؤدي إلى فاعليته مثل الوقت المتاح وسرية القرار، ونوع القرار هل هو فردي أم جماعي، فقد تكون هناك بعض القرارات التي ترى الإدارة عدم الأخذ بمبدأ المشاركة فيها حرصا على مصلحة العمل.

وعموما فإن الكثير من القرارات، إذا لم تتوفر فيها مبدأ المشاركة فإنها تأتي غير سليمة ويصعب تنفيذها.

6- نظريات صناعة القرارات في الفكر الإداري ونماذجها:

تعرف نظرية صناعة القرارات بأنها علم وفن صناعة القرار الإداري، الذي يتناول أسس وقواعد عملية صناعة القرار الإداري ومبادئ صياغته ومتابعة تنفيذه، وتقوم النظرية على مدخل تحليلي منظم ومتناسق موضوعها عملية صناعة القرارات وفقا لمعايير و أهداف محددة مسبقا، ولتحقيق الكفاية في ذلك فإنها تفسر وفق المنهج العلمي، وتبتعد عن أسلوب الحدس والتخمين الذي ساد لفترة طويلة كمنهج في عملية صناعة القرارات.

ولقد قام عدد من المفكرين منذ مطلع القرن العشرين، بوضع مجموعة من النظريات التي ساهمت في تطوير وتحسين عملية صناعة القرارات، من خلال مجموعة من الدراسات بهدف الوصول إلى أفضل الأساليب الكفيلة بتحقيق أهداف التنظيم، ويمكن تصنيف هذه النظريات ضمن مدخلين أساسيين هما :

النظرية الكلاسيكية والنظرية السلوكية في صناعة القرار، حيث تمثل كل نظرية نموذجا في صناعة

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

القرار، فالنظرية الكلاسيكية تمثل النموذج المغلق، بينما تمثل النظرية السلوكية النموذج المفتوح في صناعة القرار.

ويعرف النموذج بأنه " الطريقة التي تتم بها عملية صناعة القرار"¹، وفي الحياة العملية نلاحظ نماذج متعددة لصناعة القرار، وكل كل نموذج له مؤيديه ومنتقديه حيث يحتوي النموذج بشكل عام على ستة عناصر رئيسية هي:²

- حالات الطبيعة التي تتعلق بالظواهر الخاصة بظروف البيئة، التي تتم فيها صناعة القرار واتخاذها ويكون لها تأثير مباشر في عملية اتخاذ القرار، وتتمثل هذه الحالات في العلاقات الموجودة بين النتائج والاختيار، سواء كانت علاقات عشوائية أو احتمالية أو غير معروفة .
- متخذ القرار (الرجل الإداري) والذي يخضع لتأثير حالات الطبيعة، ويتخذ القرار في ضوءها .
- الأهداف التي يريد متخذ القرار تحقيقها من قراره سواء أكانت هذه الأهداف واضحة أو غير واضحة مستقرة أو غير ذلك.
- البدائل وطرائق العمل المتاحة أمام متخذ القرار، ويتوجب عليه الاختيار منها.
- عملية ترتيب البدائل حسب أولوية نتائجها، وأهمية كل منها بالنسبة لمتخذ القرار .
- عملية الاختيار لبدل أو أكثر من البدائل المتاحة.

6-1 النظرية الكلاسيكية في صناعة القرار:

وتمثل هذه النظرية النموذج المغلق في صناعة القرارات، وقد سادت مفاهيم هذه النظرية حتى أواخر الثلاثينيات من القرن العشرين، وتقوم هذه النظرية على عدة افتراضات من أهمها :

1- كاسر منصور، نظرية القرارات الإدارية مفاهيم وطرائق كمية ، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع ، عمان، 2000 ، ص 41
2- نفس المرجع ، نفس الصفحة

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

أن المدير في أي تنظيم يقوم بتصرفات رشيدة لتحقيق أهداف المنظمة بأقل كلفة ممكنة، كما أنه يقوم بتطبيق مبدأ الكفاية على جميع النشاطات في المنظمة من خلال القرارات الرشيدة، التي يتخذها بعد دراسة دقيقة وشاملة للبدائل المتاحة وفق أسس علمية ومعايير اقتصادية، وأن القرار الرشيد يتخذه الإداري الاقتصادي القادر على تحديد أفضل البدائل لتحقيق أهداف المنظمة، كما أن نسبة الرشد تختلف باختلاف الحالة موضوع القرار والوقت الذي تتخذ فيه القرارات، لذا فقد سميت هذه النظرية بنموذج الرجل الاقتصادي والذي اشتق من النموذج الاقتصادي المغلق، والذي يفترض أن متخذ القرار عقلاني وراشد بصورة كاملة في جميع الجوانب وأن الناس يتمتعون برشد اقتصادي ودائماً يحاولون الحصول على الحد الأقصى من الإنتاج من خلال عملية منتظمة، وخطوات متتالية، ويتفق معظم الكتاب بأن هذه الخطوات هي :

- التعرف على المشكلة (التشخيص) :

تقوم الحاجة لاتخاذ القرارات على شعور الفرد بالغموض وعدم الارتياح اتجاه شيء ما ، فيساوره الشعور بأن هناك خطأ يجب إصلاحه، أو فرصة قد تفوته إن لم يتخذ القرار الصحيح، ويقوم التشخيص الصحيح بثلاث خدمات هي :

- تقوية الشعور أو الإحساس بالمشكلة، وذلك بالتعرف على الفجوة بين ما نريد أن يحدث وبين ما هو متوقع أن يحدث إن لم يتخذ القرار.
- يساعد في تحديد أسباب الفجوة وبيان الصعوبات التي تقف في الطريق لتحقيق الهدف.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

- يضع المشكلة المحددة ضمن الإطار العام للمنظمة، وضمن الأهداف العليا التي يجب تحقيقها. فالهدف الذي يسعى الطبيب إلى تحقيقه مثلاً هو إعادة المريض إلى شخص معافى بصحة جيدة، فالطبيب يحمل فكرة واضحة عن معيار الصحة المتعارف عليه، وهنا يقوم الطبيب بمقارنة صحة المريض " بالصحة الجيدة " ويحاول التعرف على الفرق بينهما، ثم يعمل على اكتشاف الأسباب التي دعت إلى هذا الانحراف ولكن مدير المنظمة ليس لديه مثل هذه المعايير المتعارف عليها، وأن النشاطات التي يتعرض لها أثناء عمله تختلف عن بعضها البعض، بحيث لا يمكن تصنيفها إلى مجموعات يسهل عليه التعرف على أسبابها وانحرافها، ولهذا فإنه يبدأ تشخيصه بالشعور أن هناك شيء غير طبيعى، وأن النشاط المعين يمكن إنجازه بطريقة أفضل، ويقوم المدير بمقارنة سير مشروعه بالمشاريع الأخرى المماثلة في القطاع، ليتعرف على مستوى وضعه بين تلك الزمرة، كما أنه يقوم بمقارنة الانجاز الحقيقي بالخطة المرسومة للتعرف على مقدار الانحراف بين الاثنين، فمهما كان السبب للمقارنة، فإنه دون شك يبدأ من شعور المدير وإحساسه أن هناك فرصاً أفضل لتحسين الوضع الراهن.

- **البحث عن حلول بديلة:** بعد أن يتم تحديد المشكلة ودراستها، تأتي الخطوة (المرحلة) الثانية وهي البحث عن الحلول أو البدائل المختلفة لمواجهة المشكلة أو لاجتياز العائق الذي يعترض المنظمة، من خلال استعراض الوسائل والطرق التي يمكن أن تؤدي إلى حل تلك المشكلة، أو تعمل على إزالة ذلك العائق، ومن المتطلبات الضرورية لهذا الإستعراض أن يكون المدير واسع الأفق يتمتع بالقدرة على الإبداع، وحسب " نيومان و سير وارن " فإن الإبداع ليس بالشيء العفوي ، وإنما هو نتيجة لخمس مراحل أساسية وهي¹:

1- كاسر منصور، مرجع سابق، ص 48

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

أ- **التشبع:** وهو التعرف على المشكلة بصورة مفصلة من خلال القراءة والبحث عن جميع أبعادها والظروف المحيطة بها، والأسباب التي دعت إلى ظهورها، والأفكار التي ترتبط بها من قريب أو بعيد.

ب- **التفكير العميق:** وهو التفكير المركز والعميق بالمشكلة، وتحليلها وتفحص جوانبها وتحديد الأفكار والافتراضات المتعلقة بها، وتنظيم هذه الأفكار والعلاقات القائمة بينها بأشكال مختلفة.

ج - **الحضانة:** وهي الفترة التي ينتهي فيها التفكير المباشر، وتوضع المشكلة وجميع المعلومات المتعلقة بها في العقل الباطن، حتى تتفاعل هذه المعلومات مع بعضها البعض، وهنا يعمل المدير على الإسترخاء والراحة من عناء الجهد الذهني الفعال، والبحث الجاد في المرحلة السابقة، محاولا تناسي خيبة أمله في الجهود غير المثمرة التي بذلها .

د - **الإنارة:** نتيجة للتفاعل والتخمر الذهني بين المعلومات المختلفة أثناء فترة الحضانة في العقل الباطن فإن ضوءاً فكرياً يأخذ بالتألق معبراً عن ظهور فكرة جديدة وأمل جديد في حل المشكلة القائمة.

هـ - **التوفيق أو التكيف:** وهي توضيح الفكرة الناتجة في مرحلة الإنارة وتفحص ملائمتها لخصائص المشكلة، وتكييفها بصورة تلائم تلك الخصائص وعرضها بصورتها النهائية.

- **تحليل البدائل ومقارنتها:** تعد هذه المرحلة صعبة جداً قياساً بالمراحل السابقة، لأنها تتطلب التنبؤ بحدوث المستقبل والظروف والعوامل التي تؤثر على القرار، وهذا يقوم على معلومات يغلب عليها صفة عدم التأكد حيث تتطلب هذه المرحلة دراسة وافية لكل بديل، وتحديد النتائج المترتبة عنه وتكلفته (موازنة بين الإيجابيات والسلبيات) بناء على معايير فنية واقتصادية واجتماعية محددة، وبعد ذلك يقوم الإداري بمقارنة تلك البدائل بعضها ببعض¹، وتجدر الإشارة إلى أن المقارنة ليست بالأمر اليسير، ولهذا فإنه من

1- نفس المرجع ، نفس الصفحة

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

الأفضل أن يتغاضى الإداري عن العوامل المشتركة بين البدائل، والتي يكون لها نفس الأثر في التوصل إلى الهدف وعليه أن يكرس اهتمامه على مقارنة الفروق الحدية منها.

" والخطة الجيدة (البديل الجيد) هي التي يكون فرقها الحدي في الربح أفضل من غيرها أو فرقها الحدي في النفقات أقل من غيرها " ¹

- **اختيار البديل الأفضل :** من النادر أن يظهر بديل واحد يتميز عن غيره من البدائل بصورة واضحة حتى يمكن اعتماده لحل المشكلة، فالمدير يقوم عادة بعملية موازنة بين العوامل المختلفة كالتكلفة والروح المعنوية، وقبول المستهلك، وردود الفعل في المجتمع²، والموازنة بين الفوائد المتوقعة والمخاطر المترتبة على ذلك، وواقعية البديل، وإمكانية تنفيذه، استنادا إلى الموارد المتاحة³ وفي كثير من الأحيان تمنع عوامل الزمن والتكلفة من إجراء تحليل مفصل للمشكلة ويجد المدير نفسه عندئذ مضطرا إلى اتخاذ قرار دون استكمال المعلومات الضرورية.

- **التنفيذ:** لا يصبح البديل حقيقة واقعة، إن لم يوضع موضع التنفيذ، فالخطة قبل التنفيذ لا تخرج عن كونها فكرة مدونة، لا يمكن معرفة أبعادها إلا إذا طبقت، والقرار في حد ذاته عديم القيمة ما لم يتم تنفيذه وكثيرا ما ننفق المال والجهد والوقت من أجل الوصول إلى قرار سليم ومنطقي، ثم بعد ذلك نبدد كل شيء بسبب فشلنا في تنفيذه، ولذا فإن القرار أو الحل يجب أن يكون له فاعلية في التنفيذ، حتى يتحقق الهدف المنشود.

فإذا كان القرار صحيحا في اختيار الخطة ، فإن المشروع يسير نحو هدفه دون صعوبة أو ارتباك ، وإذا كان الاختيار غير صحيح ، عندها يقوم المدير بمراجعة الخطوات السابقة من دراسة وتحليل وحضانة ، للتوصل إلى خطة أخرى أقرب إلى الواقع من الخطة الأولى.

2 - كامل محمد المغربي، مرجع سابق، ص 207

2 - نفس المرجع، ص 208

3 - كاسر منصور، مرجع سابق، ص 48

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

*الانتقادات المقدمة للنظرية الكلاسيكية : بالرغم مما قدمته النظرية الكلاسيكية من أفكار ومفاهيم مهمة في اتخاذ القرار وتطور نظرية القرارات الإدارية، إلا أنها لم تسلم من بعض الانتقادات والتي على أساسها قامت النظرية السلوكية في اتخاذ القرار، ونورد فيما يأتي أهم الانتقادات التي تعرضت لها هذه النظرية والموجهة من المدارس الحديثة في الفكر الإداري :

أ - رفض فكرة أن المنظمة نظام مغلق بعيد عن تأثيرات البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة، لأن هذه الفكرة تتعارض مع مفهوم النظم المفتوحة الذي طوره برتتلانفي (Von bertanlanffy) وطالما أن متخذ القرار يأخذ قراره في نظام مفتوح، فإن مفهوم الرشد في اتخاذ القرار مفهوم نسبي، لأنه ناتج عن تأثير العوامل المحيطة بالمنظمة، والتي يصعب على متخذ القرار السيطرة والتأثير عليها كلها.

ب - أهملت هذه النظرية الجانب الإنساني (العلاقات الإنسانية) داخل المنظمة وخارجها، وركزت على الجانب الفني في اتخاذ القرار، مما يجعل فكرة القرار الرشيد غير صحيحة، لأن السلوك الإنساني يخضع لمجموعة من العوامل والمؤشرات والاتجاهات المختلفة التي يصعب إخضاعه لقاعدة معينة، تبني على الأحكام والاستنتاجات، وهذا يفسر فكرة أن العمل في المنظمات البشرية يحتوي بشكل عام على درجات من عدم الرشد.¹

ج - الرشد مفهوم نسبي لا يؤدي دائما إلى القرار الأفضل بسبب خضوع متخذ القرار لعوامل مختلفة تحد من قدراته على اتخاذ القرار الرشيد، وكما ترى النظرية السلوكية فإن الإداري يعتمد على الرشد المحدد في اتخاذ قراراته للوصول إلى القرار المناسب وليس القرار الرشيد.

د- إن متخذ القرار يمكن أن لا يكون عقلانيا أو منطقيا في اتخاذ القرار، ويتأثر بالأطراف والعوامل المحيطة به .

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

هـ- إن وجود أهداف متعددة متناقضة في بعض الأحيان أمام متخذ القرار تجعل عملية الرشد في اتخاذ القرار أمرا غير مضمون دائما¹.

2-6 - النظرية السلوكية :

تمثل هذه النظرية النموذج المفتوح لاتخاذ القرار، وقامت هذه النظرية على الانتقادات الموجهة للنظرية الكلاسيكية في اتخاذ القرار، من أهم روادها هربت سايمون (Herbert Simon) وقد أخذ بتتميتها منذ الثلاثينيات من القرن الـ 20، حيث يرى أن جميع العمليات التنظيمية تدور حول اتخاذ القرار، وأن السلوك التنظيمي، ما هو إلا نتيجة لاتخاذ القرارات، ولذلك فهو يري ضرورة معرفة كيفية اتخاذ القرارات والمؤثرات التي تحددها من أجل فهم السلوك التنظيمي.

وقد عرف سيمون التنظيم بأنه عبارة عن : " هيكل مركب من الاتصالات والعلاقات بين مجموعة من الأفراد، ومن هذه العلاقات يستمد كل فرد جانبا كبيرا من المعلومات والقيم والاتجاهات التي تحكم عملية اتخاذ القرارات، وكذلك يتكون التنظيم من توقعات الأعضاء لأنواع السلوك المتبادل²، ومنه فالإدارة حسب سايمون هي اتخاذ قرارات ينتج عنها سياسات ثلاثة وهي: ³

- سياسات تشريعية تعتمد على قيم وأخلاقيات الإدارة العليا.
- سياسات إدارية وتكون عامة شاملة ومفتحة للتغيير والتفسير.
- سياسات عملية وتشغيلية، ومعظمها أحكام وقوانين وتعليمات تحدد سلطة المرؤوسين، وبما أن نظرية التنظيم تدور حول اتخاذ القرارات فإن سايمون يري ضرورة الحد بين الجوانب الرشيدة والجوانب غير الرشيدة، بمعنى أن المدير يتخذ قراراته على أساس المعلومات المتوفرة لديه، وبما أن طاقته وإمكاناته محدودة ولا يستطيع معرفة كل شيء - أي أن أنه يعمل في حدود عدم التأكد - لعمله في

1 نفس المرجع، ص 18

1- كامل محمد المغربي، الإدارة، مطابع لنا، الرياض، السعودية، 1988، ص ص 207، 228

2- كامل محمد المغربي، السلوك التنظيمي، مرجع سابق، ص 209 .

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

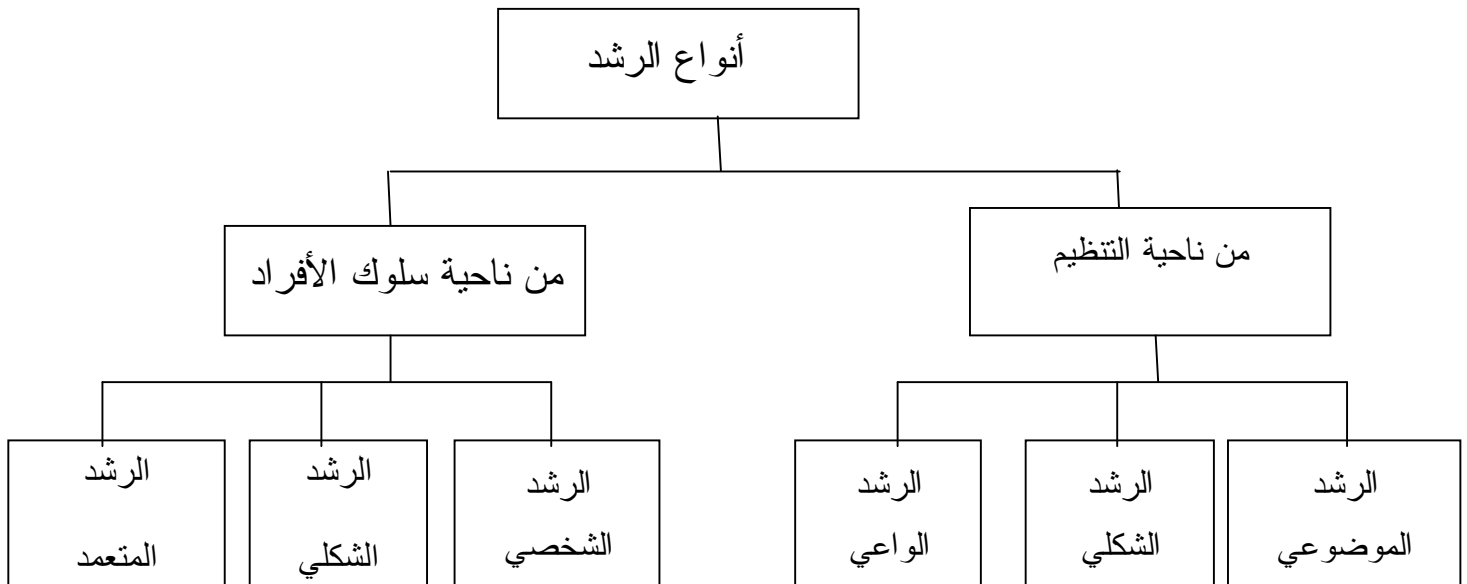
نظام مفتوح فإن قراراته تتصف بالرشد المحدود، وبمعنى آخر فإن الإداري لا يحاول الوصول إلى الحد الأعلى من المنفعة، بل عليه الاقتناع أو الرضى بما هو أقل من الحد الأقصى بسبب رشفه المحدود¹، كما أن الحل الأمثل في فترة زمنية معينة لا يبقى كذلك في فترة زمنية أخرى، والبدائل المتاحة أمام متخذ القرار قد تكون كثيرة وأن اختياره لإحداها يتوقف على إمكانياته وقدراته في دراستها جميعا، وتحديد نتائجها وتوفير الوقت اللازم لذلك، كما أن متخذ القرار تواجهه الكثير من العوامل الداخلية والخارجية التي لا يستطيع السيطرة عليها أو لا يملك المعرفة بها أو القدرة على التنبؤ بها

ولقد قدمت هذه النظرية مفاهيم جديدة حول الرشد والقرار الرشيد والسلوك الرشيد .

مفاهيم هربرت سايمون في القرارات :

ميز سايمون بين الرشد من ناحية سلوك الأفراد، والرشد من الناحية التنظيمية وميز أيضا بين أنواع

السلوك وقسم صور الرشد في القرارات إلى ستة أنواع حسب الشكل الآتي:



الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

- **الرشد الموضوعي:** ويعكس السلوك الصحيح لتنظيم المنفعة في حالة معينة، ويقوم على أساس توافر المعلومات الكافية من البدائل المتاحة للاختيار ونتائج كل منها.
- **الرشد الشكلي:** يعكس السلوك الذي يسعى إلى تعظيم إمكانية الحصول على المنفعة في حالة معينة بالاعتماد على المعلومات المتاحة، بعد الأخذ بالحسبان كل القيود والعوامل التي تحد من قدرة الإداري على المفاضلة والاختيار.
- **سلوك رشيد بصورة واعية:** وهو الذي يؤدي إلى استخدام الوسائل المختلفة بقصد تحقيق أهداف محددة
- وقد أيد سايمون الرشد الشخصي بعكس النظرية الكلاسيكية التي تؤيد الرشد الموضوعي.
- **نماذج سايمون في اتخاذ القرارات :**
- لقد قدم سايمون نموذجاً في اتخاذ القرار يقوم على تأييده الرشد الشخصي، وعرف نموذجه بالنموذج الإداري، وعليه فقد سمي الرجل متخذ القرار بالرجل الإداري، ويصف سايمون في هذا النموذج الرجل الإداري بعدم قدرته على الحصول على بديل مثالي بسبب عدم وجود المعلومات الكافية لديه، ولهذا فهو يبحث عن بديل مقبول ضمن ما يتوافر لديه من معلومات، وبالتالي فإن الرجل الإداري يبحث ويتخذ القرار بالاعتماد على كل من: الرشد المحدود والإمكانات المتاحة.
- ويتكون نموذج سايمون من المراحل الآتية¹:
- **مرحلة الذكاء:** يشمل الذكاء مسحاً للبيئة وتنفيذاً لجملة من الأنشطة، التي تستهدف تحديد المشكلة وتعيين أسبابها وتصنيف المشكلة طبقاً لدرجة هيكلتها، وقد ميز سايمون بين فئتين رئيسيتين من المشاكل هما: فئة المشاكل الهيكلية (المبرمجة) وفئة المشاكل غير الهيكلية (غير المبرمجة) ويتم في هذه المرحلة أيضاً تجزئة المشكلة الواحدة المعقدة إلى مشاكل فرعية للمساعدة في حل المشكلة واختبار البديل والتأكد من صحته.

1- محمد عبد الفتاح ياغي، تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، الجامعة الأردنية، عمان، 1993، ص ص 18-19

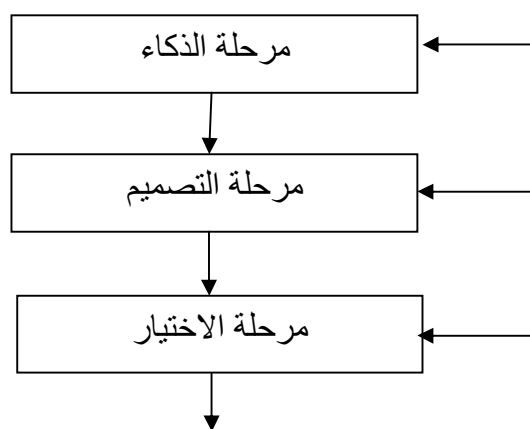
الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

- **مرحلة التصميم:** تشمل مرحلة التصميم إنتاج وتطوير وتحليل الحلول البديلة الممكنة، وتتضمن أيضا أنشطة مثل فهم المشكلة، اختبار جدوى الحلول، وبناء النموذج الخاص بالمشكلة واختباره والتأكد من صحته.

- **مرحلة الاختبار:** غالبا ما تكون الحدود بين مرحلتي التصميم والاختبار غير واضحة بسبب أنه يمكن تنفيذ بعض الأنشطة خلال مرحلتي التصميم والاختبار وبسبب إمكانية العودة بصورة متكررة من أنشطة الاختبار إلى التصميم، وتشمل مرحلة الاختبار البحث والتقويم والتوصية بحل مناسب للنموذج وبالتالي تنفيذ القرار ومتابعة النتائج المتمخضة عنه وتحليل هذه النتائج عن طريق نظام التغذية العكسية (المرتدة).

ويفهم من نموذج سايمون ارتباط وتكامل المراحل الواردة الذكر ضمن سياق عملية اتخاذ القرار وتنفيذه وتقويم درجة تحقيقه للأهداف المنشودة، وترتبط كل مرحلة من مراحل عملية اتخاذ القرار بأدوات ومنظومات ومعلومات ملائمة لتلبية حاجات صانع القرار في كل مرحلة وحسب طبيعتها ومستلزمات تطبيقها.

والشكل الآتي يوضح مراحل عملية اتخاذ القرار حسب سايمون



شكل رقم (2) مراحل عملية اتخاذ القرار

الفصل الرابع: اتخاذ القرار ونماذج تطبيقية له في المؤسسة التعليمية

ولقد لخص الدكتور علي السلمي عناصر نظرية سايمون في النقاط الآتية:

- **عنصر اتخاذ القرارات:** إن التنظيم يتكون من هيكل من الاتصالات والعلاقات بين الأفراد يقوم على أساس هرمي، بحيث يتعلق كل قرار بنشاط معين، وتحقيق هدف معين يصبح خطوة أو مرحلة لتحقيق هدف آخر.
 - **عنصر البيئة:** عند اتخاذ أعضاء التنظيم قراراتهم، فإنهم يستمدون معايير وقيم الاختيار من التنظيم، إلا أن البيئة هي التي تحدد بدائل الاختيار المتاحة لهم.
 - **عنصر الجماعة:** إن اتخاذ القرارات عمل جماعي ولا بد من تقسيم العمل حتى يمكن التنسيق بين الجهود المشاركة في التنظيم.
 - **عنصر التخصص:** يتخصص أعضاء التنظيم في المستويات العليا باتخاذ القرارات وأما الآخرون فيتولون تنفيذها.
 - **عنصر التأثير:** حتى يتمكن التنظيم من تحقيق أهدافه، فلا بد من التزام الأعضاء بالقرارات المتخذة في المستويات العليا، ولذا يمارس التنظيم مؤثرات معينة كالسلطة وخلق الولاء والاتصال والتدريب ووضع معايير الكفاءة وغيرها.
 - **عنصر التوازن:** إن هدف التنظيم هو تحقيق التوازن بين المغريات التي يقدمها لأعضائه والمساهمات التي يحصل عليها بالمقابل.
- ومنه وحسب هربرت سايمون فإن التنظيمات هي أبنية لصنع القرار، فالأفراد ينتظمون فيها من أجل تحقيق أهداف مشتركة، ويتطلب ذلك التنسيق الواعي و الدقيق للنشاطات.

ملخص:

من أهم ما تنطوي عليه القيادة عملية اتخاذ القرارات فهي المحرك لجهود و لنشاط الموارد البشرية و تتخللها كل وظائف الإدارة و عناصرها، سواء ما تعلق منها بأهداف العمل الموضوعية أو ما تعلق بالحياة اليومية المنتظمة، حيث تعكس طريقة القائد في اتخاذ القرار شخصيته و فلسفته القيادية، إذ تعتبر عملية اتخاذ القرار تحليلاً للنمط القيادي الذي يتبعه في قيادته للمنظمة، و تعبيراً عن نوع الهيكل التنظيمي و نوع العلاقات الإنسانية بينه و بين مرؤوسيه.

و إذا كانت عملية صناعة القرار هي الوظيفة الأهم في العملية الإدارية فإن فاعلية هذه القرارات ترتبط باشتراك العاملين في صنعها، وهذا لأن صناعة القرارات الرشيدة هي بطبيعتها نتائج مجهودات مشتركة من الأفكار و الاتصالات و التحليل و التقسيم التي تتم على مستويات مختلفة في التنظيم، الأمر الذي يجعل هذه العملية ذات جهد جماعي مشترك لا نتيجة لرأي فرد.

لذا فكون المدرسة تحتل مركز الصدارة بين المؤسسات التربوية في المجتمع فإن عملية صناعة القرارات بها تعد من أهم المهارات القيادية التي يجب على المدير ممارستها بكفاءة و فاعلية خاصة في ظل الصعوبات اليومية التي يواجهها في ممارسة مهامه اليومية و صعوبة الاستجابة لانتظارات كثيراً ما تكون متضاربة، ذلك أن طبيعة السلطة المؤسسية التي يتمتع بها المدير و تطور المجتمع و تغير العقليات لم تعد تسمح في الوقت الراهن بالتسيير الفردي، وإنما التسيير الذي يقوم على مفهوم التشاور و التفاوض و الإقناع و اشتراك الفاعلين في صنع القرار.

الفصل الخامس

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

تمهيد:

يعد الولاء التنظيمي من أبرز المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة فهو يدل على التوافق بين قيمها و أهدافها و قيم وأهداف الفرد، حيث تختلف صور ولاء الأفراد للمنظمات باختلاف القوة و أهداف الفرد والقوة الباعثة و المحركة له، وتشير الأدبيات أن هناك مراحل يمر بها ارتباط الفرد بالمنظمة التي يعمل بها وكذا أبعاد مختلفة له، و الذي يعود لعوامل عديدة و التي من أجل تحديدها و الآثار الناتجة عنها ظهرت مجموعة من النماذج، التي قدمها مجموعة من الباحثين للوصول إلى ذلك. و المنظمات التي تعتبر الولاء كاستراتيجية لها تقوم على تصميم نظام يمكنها من زيادة ارتباط العاملين بمنظمتهم يأخذ في الاعتبار العوامل التي تؤثر في مستوى ولائهم سواء كانت شخصية أو تنظيمية أو غير ذلك من أجل استثمارها في زيادة درجة ولائهم التنظيمي.

و لأن القطاع التعليمي أحد قطاعات العمل، فقد أظهرت الكثير من الأنماط السلوكية التي تؤدي إلى تكلفة عالية و خدمة سيئة أن مرجعها هو عدم الولاء التنظيمي من قبل المديرين و العاملين على اختلاف فئاتهم المهنية مما أبرز الحاجة إلى دراسة سلوك الولاء لغرض تحفيز وزيادة درجات الالتزام بأهداف المؤسسة و قيمها.

1- مفهوم الولاء التنظيمي:

الولاء هو حالة توحد لدى العامل بالمنظمة التي يعمل بها ومع أهدافها ورغبته بالمحافظة على عضويته فيها، وبالتالي فهو يعكس علاقته بها، من هنا فهو يكتسي أهمية لدى العامل والمنظمة على السواء وهو ما دفع المنظمات الناجحة إلى اعتمادة كاستراتيجية.

1-1- تعريف الولاء التنظيمي:

الولاء في اللغة يعني: العهد والقرب والنصرة والمحبة والالتزام

والولاء التنظيمي مفهوم قديم في العلوم الاجتماعية، وكان أول من بحث فيه علماء الاجتماع، الذين يرون أن الإنسان بوصفه كائنا اجتماعيا يعيش مع أفراد آخرين في بيئة اجتماعية منظمة وتربطه بهم علاقات اجتماعية، دافعها الحاجة إلى التعاون والشعور بالالتزام إلى تلك البيئة الاجتماعية، ويرون أن الولاء الوظيفي يعد جزءا من الولاء الاجتماعي العام الذي يتمثل في تنمية مشاعر الفرد نحو المجتمع الذي يعيش فيه بما فيه من أفراد ومنظمات وما يسود فيه من أفكار ومبادئ وقيم والعمل ونشر وتمتين قيم ذلك المجتمع ومبادئه وأفكاره¹

ولقد تناول الباحثون الولاء التنظيمي بتعريفات عديدة أبرزها بورتير و ستيرز و ماودي (Porter , Steers,Mowday) على «أنه إيمان قوي بأهداف المنظمة وقيمها، وقبول هذه الأهداف، وتلك القيم والرغبة في بذل جهد معقول بالنيابة عن المنظمة، والرغبة القوية للبقاء فيها»²

وعرفه حريم بأنه «استعداد لبذل مجهود عال للمؤسسة، وبعبارة أخرى إنه اتجاه حول ولاء وانتماء الموظف لمؤسسته، وهو عملية مستمرة يقوم العاملون في المؤسسة من خلالها بالتعبير عن اهتماماتهم

1- محمد حسن محمد حمداً ، قيم العمل والالتزام الوظيفي، دار حامد، عمان، ط1، 2006، ص:64.

2- خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص87.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

و حرصهم على المؤسسة واستمرار نجاحها وبقائها»¹

أما جوزايا رويس فيرى أن «الولاء لا يعني مجرد الانتماء لفكرة أو مجرد الاعتقاد في شيء أبدي وإنما التعبير عن هذا الاعتقاد في الحياة العملية للإنسان»²

حيث أن هناك مدخلين يفسران الولاء التنظيمي، فالمدخل الأول هو **مدخل الاتجاهات** وينظر إلى الولاء التنظيمي على أنه يتمثل في طبيعة العلاقة بين الموظف ومنظمته، فعندما تصبح قيم الموظف ومعتقداته وأهدافه متطابقة مع أهداف المنظمة والقيم السائدة فيها فإن هذا الموظف سوف يبذل جهوداً إضافية في عمله للرقى بمنظمته، ولا يفكر في تركها، ويرى أنصار هذا المدخل أن هناك ارتباط قوي للأفراد بمنظمتهم بغض النظر عن المصالح المادية أو المكاسب التي يمكن أن يحصلوا عليها مقابل عملهم، ومن هذا المنطلق فإن هؤلاء الموظفين يفعلون ذلك لأنهم يشعرون أنه يجب عليهم أن يقوموا بذلك.

أما المدخل الثاني فهو **المدخل السلوكي** والذي يركز على العمليات التي يطور الأفراد من خلالها مشاعرهم وأحاسيسهم ليس اتجاه منظماتهم وإنما حيال ما يقومون به من أعمال في المنظمة، حيث يرى هذا المدخل أن الولاء التنظيمي هو نزعة الفرد للانخراط في أداء نشاطه معين بشكا منتظم، وذلك بسبب التكلفة التي ستعود عليه لو لم يفعل ذلك، وبالنسبة للمنظمة فإن الأنشطة تتمثل في الاستمرار بالعمل فيها، أما التكلفة المدركة بالنسبة للموظف فهي فقدان بعض الميزات واضطراب علاقته الشخصية في حالة تركه لها³.

وعلى الرغم من تعدد تعريفات الولاء التنظيمي إلا أن هناك عناصر اتفق عليها الباحثون تعطي لمفهوم الولاء التنظيمي سمات مشتركة، حددها جاريل بما يأتي:

- الاعتقاد القوي بقيم المنظمة وأهدافها وتقبلها.

1- محمد حسن محمد حمدات، مرجع سابق، ص 63.

2- جوزايا رويس، فلسفة الولاء، تر أحمد الأنصاري، المجلس الأعلى لثقافة، د ب، ط 1، 2002، ص 12-13.

3- إيهاب أحمد عويضة، أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لدى العاملين في المنظمات الأهلية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2008 ص 30

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- الرغبة الصادقة لدى الموظف لبذل جهود استثنائية لمصلحة المنظمة بغية الوصول إلى أهدافها.
- الرغبة في البقاء كعضو في المنظمة والالتزام بقيم العمل السائدة فيها والعمل بفاعلية وبشكل مستمر.

1-2- أهمية الولاء التنظيمي:

- إن الكثير من الأنماط السلوكية التي تؤدي إلى كلفة عالية وخدمة سيئة في القطاع التعليمي، مرجعها عدم الولاء التنظيمي من قبل المديرين والعاملين، وذلك لارتباطه بعدد من العوامل أهمها:
- ✓ سلوك الفرد ونشاطاته مثل : التحول الوظيفي والغياب والفاعلية.
 - ✓ ارتباطه بالهيكل المعرفي مثل: الرضا الوظيفي والمشاركة والتوتر الوظيفي.
 - ✓ ارتباطه بسمات ودور الموظف بما فيها: الاستقلالية والمسؤولية ونوع الوظيفة وصراع الأدوار والغموض.
 - ✓ ارتباطه بالسمات الشخصية للموظف مثل: العمر والجنس والحاجة للإنجاز.
- وهذه العلاقات تلتقي مع الاعتقاد أن الولاء التنظيمي موقف مستقر نسبيا مع الوقت¹
- كل ما سبق يعطي الولاء (الالتزام) التنظيمي أهمية سواء بالنسبة للعامل أو بالنسبة للمنظمة، وذلك من خلال:
- ✓ ضمان استمرار القوى العاملة بالمنظمة، وخاصة من ذوي المهارات.
 - ✓ تنمية السلوك الإبداعي لدى الأفراد وذلك حرصا منهم على رفع مستوى المنظمة التي ينتمون إليها.
 - ✓ إيجاد الدافع لدى العاملين لبذل مزيد من الجهد والأداء في المنظمة، وأن العامل هو أساس وجود المنظمة، وشعوره بالانتماء إلى هذه المنظمة يحفزه على العمل على بقاءها واستمرارها في مجال الأعمال.

1 - محمد حسن محمد حمدات، مرجع سابق، ص 66.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

ويذكر (خلف سليمان الرواشدة) أن عددا من الدراسات أظهرت أن الولاء التنظيمي المرتفع يحافظ على مستوى مرتفع من الروح المعنوية لدى العاملين في المنظمة، كون الجميع يعمل لتحقيق أهداف تعد بالنسبة لهم في غاية الأهمية، بالإضافة إلى تسهيل مهمة المنظمة في اختيار عاملين جدد ذوي مهارات عالية بسبب رغبة الكثيرين بالعمل فيها لما تتمتع به من سمعة طيبة على لسان العاملين فيها¹، لذا أصبح الولاء التنظيمي كاستراتيجية تتبعها المنظمات، وحيث أن الهدف من وضع استراتيجية جديدة هو الوصول إلى الكفاءة والفاعلية للعاملين، فإنه توجد استراتيجيتين لتحقيق ذلك: استراتيجية السيطرة و استراتيجية الالتزام، وفق الآتي²

-استراتيجية السيطرة:

تشكلت هذه الاستراتيجية كاستجابة لتقسيم العمل إلى أعمال ومهن صغيرة، وترتبط هذه الاستراتيجية بتقسيم العمل إلى أدوار خاصة تصنف هرميا، من أعلى السلطة إلى ما هو أدنى، ومن أهداف هذه الاستراتيجية الأمل في إنشاء ما من شأنه المحافظة على النظام والضبط وتحقيق كفاءة في تطبيق سياسات العمل

-استراتيجية الولاء:

ترتكز هذه الاستراتيجية على الالتزام والولاء، حيث يتم تصميم الوظائف بحيث تكون أكثر شمولية مما كانت عليه سابقا، وترتبط التخطيط بالتنفيذ، ومن المتوقع للمسؤوليات الفردية أن تتغير عندما تتغير الظروف والجماعات وليس الأفراد، وتكون الفروق بين الموظفين في السلم الهرمي صغيرة وتعتمد السيطرة على الأهداف المشتركة والخبرة لا على المركز الرسمي.

في ظل استراتيجية الالتزام والولاء تكون توقعات ارتفاع الأداء عالية، وهذا يؤدي إلى إنجاز الأهداف

و إلى التطوير المستمر للمنظمة.

1- خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص93.

2- نفس المرجع، ص 67

2-العوامل المؤثرة في تكوين وتطور الولاء التنظيمي:

توجد مجموعة من النماذج التي قدمها مجموعة من الباحثين للوصول إلى تحديد العوامل التي تساهم في تكوين وتنمية الولاء التنظيمي لدى العاملين، وكذا الآثار الناتجة عنها ومن أهمها:

2-1- نموذج (Steers):

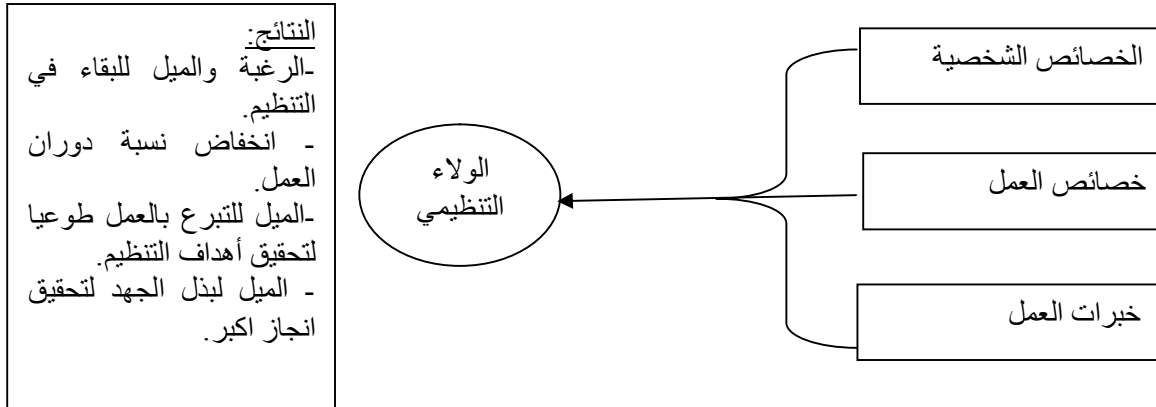
قدم ستيرز نموذجا لمكونات نظام الولاء التنظيمي، حيث يرى أن الولاء التنظيمي عبارة عن نظام مفتوح تتشكل مدخلاته من:

- **خصائص الأشخاص** والتي تشمل الصفات الآتية: الجنس، مدة الخدمة، الحالة الاجتماعية.¹
- **خصائص العمل** في جوانب عدة أهمها: درجة مسؤولية الفرد عن العمل الذي يقوم به، ودرجة إحساسه بأهمية نتائج العمل نفسه، ومسؤوليته المباشرة عن تلك النتائج، حيث يرتفع الولاء التنظيمي للفرد بزيادة درجة استقلاليته وحريته في أداء العمل دونما ضغط أو إجبار، بالمقابل ينخفض الولاء التنظيمي للفرد في حالات صراع الدور وغموضه، وعدم تفويض السلطة التي تتناسب وحجم المسؤولية
- **خبرات العمل**: حيث أن الأفراد يلتحقون بمنظمات العمل بخبرات وقدرات متفاوتة ورغبات وأهداف محددة، يعمل كل منهم من أجل تحقيقها ومساهمة المنظمة بفاعلية لتحقيق تلك التوقعات يزيد من درجة ولائهم التنظيمي والعكس صحيح²
- إن تفاعل المدخلات السابق ذكرها مع العناصر المختلفة للبيئة ينتج الولاء التنظيمي والذي تتولد عنه مجموعة من المخرجات تتمثل في الرغبة بالعمل والبقاء بالمنظمة، وتكوين علاقات اجتماعية بالمنظمة، وتحقيق أداء متميز من طرف العامل، وفيما يلي نموذج ستيرز موضحا في الشكل الآتي:

¹ - محمد فرحي، ص 142

² - خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص 95-96.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة



وهنا يذكر (محمد حمادات) من خلال دراسته عن قيم العمل والالتزام الوظيفي أن وضوح أهداف المدرسة وتحديد أدوار العاملين فيها، وشعور الفرد بالهوية والنفوذ والمكانة داخل المدرسة، والاستقلال في العمل والرضا عن العمل ووجود الرغبة المسبقة لدى الفرد في دخول مهنة التعليم، ودرجة التماسك والتلاحم بين العاملين وأسلوب القيادة غير التسلطي أو المتسيب، والمناخ التنظيمي المشجع على الإنجاز والعطاء والإبداع ووجود الرغبة لدى الفرد في تحقيق الإنجاز والشعور به والخدمة الطويلة في التعليم ووجود نظام حوافز جيد وفرص الترقية المتاحة تعد جميعا أسبابا مكونة للولاء وتجعل العاملين يسلكون السلوك الإيجابي تجاه أنفسهم وتجاه المدرسة على حد سواء، فمن جهة المدرسة تتكيف بدرجة عالية مع المتغيرات التي تطرأ عليها وعلى المجتمع، ومن جهة أخرى نجد أن العاملين يندفعون تلقائيا للإبداع والإنجاز لأنهم يندمجون مع المدرسة ويتقبلون أهدافها وقيمتها، فتقل نسبة الغياب أو التسرب وحوادث التخريب ووسائل الاضطرابات وغير ذلك مما يضر بمصلحة المدرسة وإنتاجيتها¹.

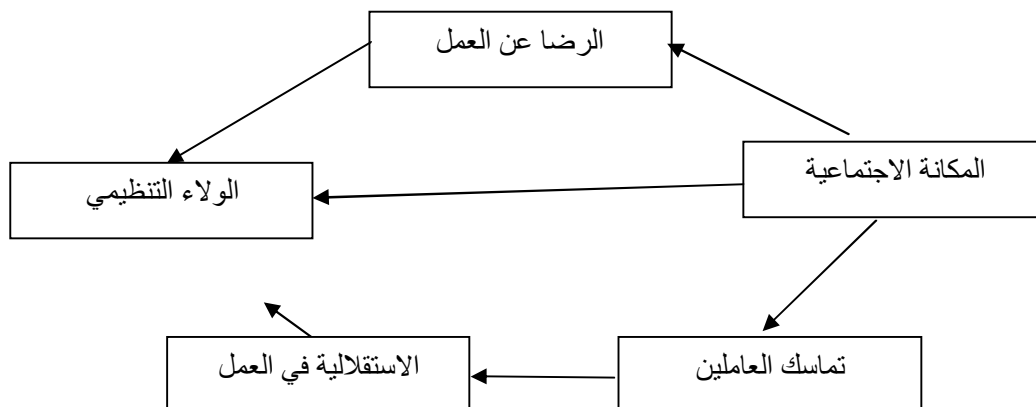
2-2- نموذج مارش وماناري (March et Manari)

كما وضع كل من مارش و ماناري نمودجا يبين العوامل المساعدة في تكوين الولاء التنظيمي،

ويبين الشكل الآتي العلاقة بين هذه العوامل والولاء التنظيمي:

1- محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص71.

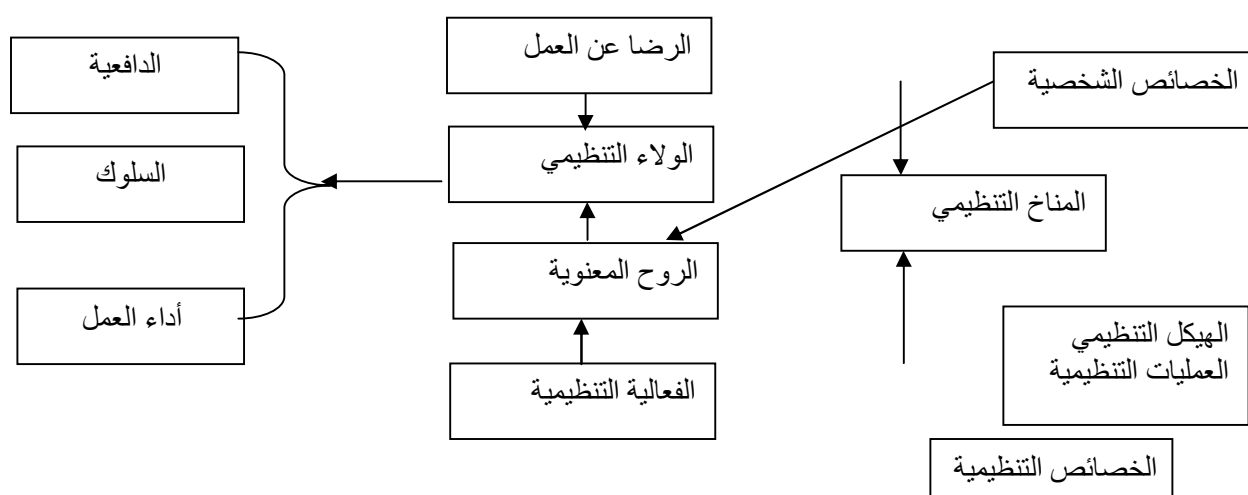
الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة



من الشكل يتضح أن المكانة الاجتماعية، الرضا عن العمل، تماسك العاملين، الاستقلالية في العمل كلها عوامل تساهم في تكوين الولاء التنظيمي.

2-3- نموذج ديكوتيز و سمرز (Decotis et Summers)

يرى ديكوتيز و سمرز أن تفاعل الخصائص الشخصية للأفراد مع مكونات المناخ التنظيمي وخصائصه في المنظمة يؤدي إلى تحديد الفعالية التنظيمية ومستوى الروح المعنوية لدى الأفراد ورضاهم عن العمل والتي بدورها مجتمعة تؤدي إلى تحديد مستوى ولاء الأفراد للمنظمة، والذي يحدد بدوره درجة دافعيتهم للعمل ونوعية سلوكهم الشخصي والتنظيمي، وأدائهم لعملهم كما ونوعا وفق الشكل الآتي¹:



¹ - محمد فرحي، مرجع سابق، ص144

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

مما سبق فإنه على إدارة المنظمة تصميم نظام يمكنها من زيادة ارتباط العاملين بمنظمتهم، بأخذ في الاعتبار العوامل التي تؤثر في مستوى ولائهم التنظيمي، والذي يبدأ أولاً بادراك هذه العوامل ومن ثم استثمارها في زيادة درجة ولائهم للمنظمة (المدرسة)، سواء كانت هذه العوامل شخصية أو تنظيمية أو غير تنظيمية.

3- أبعاد الولاء التنظيمي ومراحل:

بما أن المنظمة تضم فئات مختلفة، ولكل فئة أهدافها الخاصة فإن صور ولاء الأفراد للمنظمة تختلف في الأبعاد والمراحل.

3-1- أبعاد الولاء التنظيمي:

تختلف صور ولاء الأفراد للمنظمات باختلاف القوة الباعثة والمحركة له، حيث تشير الأدبيات إلى أن هناك أبعاداً مختلفة للولاء التنظيمي. فإلى ما يعود ذلك؟

يرى ريشرز (Reichers) أن هذا التعدد يعود إلى أن المنظمة مكونة من فئات تشمل الموظفين التنفيذيين والعملاء أو المستفيدين، والإدارة العليا، ثم المواطنين بشكل عام، وكل فئة لها أهدافها الخاصة، وليس من الضرورة إشراك هذه الفئات في هدف واحد، كما أن المنظمة تحتوي بداخلها على تكتلات لكل منها اهتمامات مشتركة، بحيث تحاول كل كتلة الحصول على منافعها الخاصة دون الآخرين¹

ولكن رغم هذا الاختلاف بين الباحثين فإن هذه الأبعاد لا تختلف في محتواها، وهذه الأبعاد هي:

1- آدم العتيبي، أثر الولاء التنظيمي والعوامل الشخصية على الأداء الوظيفي لدى العمالة الكويتية والعمالة العراقية الوافدة في القطاع الحكومي في دولة الكويت، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد 1، ص 109.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- الولاء التنظيمي العاطفي (الوجداني):

وهو يعكس مدى انتماء الأفراد للمنظمة وارتباطهم مع أهدافها والسعي لتحقيقها والرغبة في استمرارية العضوية فيها، بصرف النظر عن القيم المادية التي يتم الحصول عليها من خلال العمل فيها.¹ ويتأثر الولاء العاطفي بإدراك الفرد للخصائص المميزة لعمله ومنها درجة الاستقلالية، أهمية وتنوع المهارات المطلوبة، إحساس الفرد بأن البيئة التنظيمية التي يعمل بها تسمح له بالمشاركة الفعالة في مجريات اتخاذ القرار، سواء ما تعلق الأمر منها بالعمل أو ما يخصه هو، تناسق أهدافه مع أهداف المنظمة، قرب المشرفين وتوجيههم له.

كل هذه المتغيرات تجعل الفرد يفتخر بانتمائه للمنظمة، وبشعوره بوجود رابط وجداني يربطه بعمله.

- الولاء التنظيمي الأخلاقي (المعياري):

ينتج عن مشاعر الالتزام الأخلاقي وشعور الفرد بالالتزام بالبقاء بالمنظمة، حيث يعزز هذا الشعور الدعم الجيد الذي تقدمه المنظمة لمن يناسب إليها²، والسماح لهم بالمشاركة في وضع الأهداف ورسم السياسات العامة للمنظمة، وتحديد الإجراءات وكيفية تنفيذ العمل، مما يجعل الفرد ملتزماً أخلاقياً.

- الولاء التنظيمي المستمر: وهو مبني على التكاليف التي يرى الموظف أن سببها هو تركه للمنظمة³

ومنافع البقاء فيها، فاستثمار الفرد جزءاً من حياته في المنظمة، يعني أن أي تفريط أو تساهل من قبله في هذا الاستثمار سيكون بمثابة خسارة له. ففيمما تتمثل هذه الخسارة؟

إن بدأ الفرد بعمل جديد لا علاقة له بعمله في المنظمة يعد خسارة له، خاصة مع تقدم العمر الوظيفي لتضاؤل فرص العمل في أماكن أخرى، كما أن هذا الالتحاق معناه فقدان زملاء العمل، وما أقامه معهم من علاقات خلال عمله في المنظمة من جهة، واختلاف في أنظمة العمل والتقاعد والحوافز وما إلى ذلك.

2- عبد الفتاح صالح خليفات، منى خلف الملاحمة، الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 3، 2009، ص 293.

2 - نفس المرجع، نفس الصفحة

3 - محمد حسن حمدات، مرجع سابق، ص 65

2-3- مراحل الولاء التنظيمي:

ارتباط الفرد بالمنظمة التي يعمل بها وولاءه لها يمر بمجموعة من المراحل هي:

- مرحلة الإذعان (الطاعة):

ويكون هذا في بداية انضمام الفرد للمنظمة بحيث يبنى على المكاسب التي يحصل عليها الفرد نتيجة انضمامه للمنظمة¹ ، لذا ففي هذه المرحلة يتقبل الفرد سلطة الآخرين عليه، من خلال الإذعان لهم والسماح بتأثيرهم المطلق عليه من أجل الحصول على المكاسب المختلفة في المنظمة.

- مرحلة التطابق أو التماثل بين الفرد والمنظمة (مرحلة الاندماج مع الذات):

وفيها تكون رغبة الفرد في الاستمرار والبقاء في المنظمة، هي السبب في تقبله لسلطة الآخرين وتأثيرهم، ذلك أن بقاءه في المنظمة يشبع حاجته للانتماء، مما يؤدي إلى شعوره بالفخر لكونه عضوا في المنظمة²

- مرحلة التبنى (الهوية):

وهي المرحلة التي تشير إلى اكتشاف الفرد العامل بأن المنظمة جزء منه وهو جزء منها، وأن قيمها تتناغم مع قيمه الشخصية³ يبدأ الفرد بتبني أهداف وقيم المنظمة، نتيجة لشعوره بأن في تحقيق أهداف التنظيم تحقيق لأهدافه⁴

أما عن مراحل تطور الولاء التنظيمي فيعتبر النموذج الذي قدمه بوشنان (Buchanan) من أهم النماذج المفسرة لذلك وأكثرها شيوعا، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاث مراحل، حيث تتميز المرحلة الأولى ومدتها عام واحد، بأن الفرد يكون خلالها خاضعا للإعداد والتدريب والاختبار، ويكون توجهه الرئيسي للحصول على القبول والأمن من قبل المنظمة، وأيضا محاولة التعايش والتأقلم مع البيئة الجديدة، أما في مرحلة العمل والانجاز والتي تتراوح مدتها بين عامين وأربعة أعوام، فيحاول الفرد من خلالها تأكيد

¹ - خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص 91

² - نفسه المرجع، ص 91-92.

³ - محمد حسن محمد حمادات، مرجع سابق، ص 69.

⁴ - خلف سليمان الرواشدة، مرجع سابق، ص 92.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

مفهوم الإنجاز لديه أما في السنة الخامسة من بدأ التحاق الفرد بالمنظمة وما يليها، والتي تمثل مرحلة الثقة بالمنظمة فتعزز لديه اتجاهات تكونت في المراحل السابقة نحو المنظمة، وتنتقل من مرحلة التكون إلى مرحلة النضج¹. ومنه فحسب هذا النموذج فالولاء التنظيمي يقوم على ثلاث مرتكزات هي: الاحساس بالانتماء، المساهمة الفاعلة، الاخلاص.

4-الدافعية و علاقتهما بالولاء التنظيمي:

تعد الدافعية و التحفيز من الموضوعات الهامة في دراسة السلوك الإنساني و تزداد أهميتها لعلاقتها بالولاء التنظيمي، فالتعقيد في دراسة السلوك الإنساني يتمثل عادة في مجهولية هوية الدوافع المسببة لهذا السلوك، فسلوكياتنا متنوعة في أنواعها و أشكالها مظاهرها كما أنها مختلفة في شدتها وثباتها وديمومتها هذا التنوع و الاختلاف أحد أسبابه الأساسية، هو التنوع و الاختلاف في الدوافع التي تكمن وراء هذه السلوكيات.

1 - محمد حسن محمد حمدات ، مرجع سابق، ص ص69-70.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

و ترتبط الدافعية بجملة من العناصر هي: الحاجات، الحوافز، الأهداف، البواعث بالإضافة إلى الرغبات و المقاصد و المهمات و القيم و الاتجاهات و الميولات، فللسلوك الإنساني أهداف يسعى الفرد إلى تحقيقها باعتبار أن الفرد له مجموعة من الحاجات، و يأتي إلى المنظمة و رغباته محددة و يرغب أن يمدد التنظيم بالأدوات و الوسائل الدافعة التي تحرك سلوكه تجاه أهداف معينة لتحقيقها، و بما يؤدي إلى إشباع حاجاته و رغباته، حيث أن إشباع حاجات العاملين، وإيجاد نظام مناسب للحوافز هو من وسائل تنمية الولاء التنظيمي لديهم.

إن دراسة الدافعية تعنى أساسا بالإجابة عن أسئلة مثل: لماذا يتصرف الناس على نحو معين؟ لماذا يقدم الإنسان على سلوك معين؟ لماذا نجد موظفين يكرسون جهودهم ووقتهم للعمل بينما آخرون يبذلون أدنى مجهود ممكن؟ لماذا نجد موظفا راض عن عمله و يستمتع بالقيام به بينما آخر مستاء و يكره عمله؟

ولقد قسم هوي و مسكل (Hoy and Miskel) المراحل التي مرت بها دراسة الدافعية إلى ثلاث مراحل¹

1- المرحلة الأولى: و تمثل المدارس التقليدية و التي ركزت على الحافز المادي و اعتبرته العامل الوحيد الذي يثير الدافعية عند الفرد العامل.

2- المرحلة الثانية: و هي مرحلة العلاقات الإنسانية و التي ركزت على العوامل الاجتماعية و الظروف المحيطة بالعمل كأساس للدافعية عند الفرد العامل.

3- المرحلة الثالثة: و هي المدرسة الحديثة في الإدارة و هي نظرية النظم و الإدارة بالأهداف و التي ركزت على الحوافز المادية و المعنوية في تنمية الدافعية عند الفرد العامل.

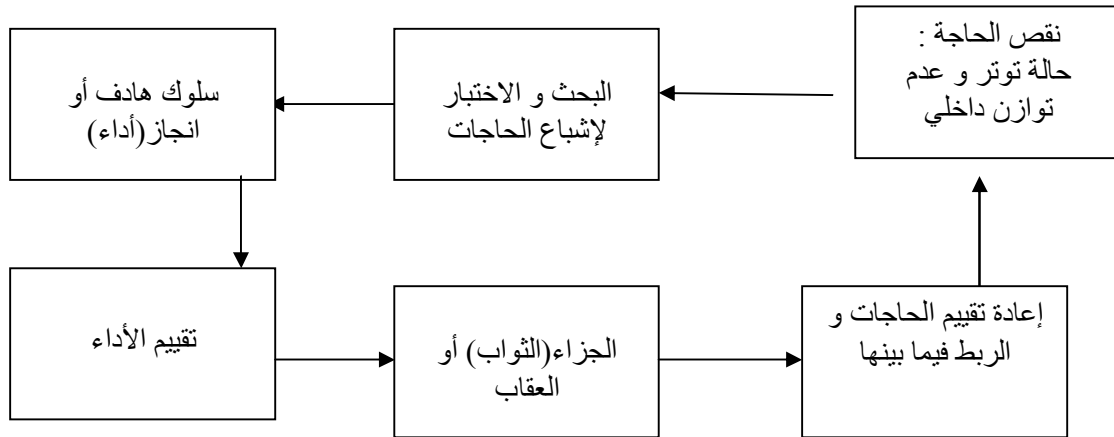
وعليه فالدافعية ترتبط بمفهومين أساسيين هما الدوافع والحوافز، وقد اختلفت الآراء حول تحديد مفهوم دقيق للدوافع، فالدافع يعتبر أوسع المحركات الداخلية للسلوك مفهوما فهو يشمل في مفهومه الواسع جميع أسباب السلوك و بواعثه و محركاته الداخلية، التي تدفع الإنسان إلى العمل أو سلوك معين و الاستمرار

2- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص 88.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

فيه مدة من الزمن، حتى يتحقق الهدف المقصود للفرد، و بذلك يشبع الدافع و يزول التوتر و يتحقق الاستقرار¹.

و الدافع هو مفهوم افتراضي و إجرائي، يمكن أن نلمس آثاره في سلوكياتنا المعرفية و الانتقالية و الاجتماعية و الفيزيولوجية أيضا، و يتضمن جملة من الحاجات و الرغبات و الاهتمامات، التي تعمل على استثارة الكائن الحي و تنشيط سلوكه و توجيهه نحو تحقيق أهداف معينة²، وقد ارتبط مفهوم الدوافع بالحوافز و كثيرا ما استخدم المفهومان لنفس الغرض، و تنظر الدراسات المعاصرة إلى موضوع الدوافع على أساس أنها عملية أساسية و عامة، و تشتمل على: أ- حاجات و توقعات ب- سلوك ج- أهداف و أشكال من التغذية العكسية و ترتبط الدوافع بقضايا أساسية هي: اتجاه السلوك الإنساني، قوة السلوك الإنساني، درجة الإصرار في التمسك بالسلوك، وقد صور سيرلاجي و ولاس الخطوات التي تمر بها عملية الدافعية و فق النموذج الآتي:



المصدر: سيرلاجي و ولاس، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، السلوك التنظيمي و الأداء، معهد الإدارة

العامة الرياض، 1991، ص89

1- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص88

2- محمد محمود بني يونس، مرجع سابق، ص15

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

ويحقق الحافز الإيجابي للمنظمة نتائج إيجابية أفضل على المدى البعيد حيث يرفع من الروح المعنوية للأفراد وبالتالي يؤثر إيجابيا على أدائهم.

بالمقابل فإن من نتائج الحافز السلبي أن له القدرة على توفير إنتاجية جيدة، لكن على المدى القصير، حيث من نتائجه انخفاض الروح المعنوية للأفراد و كثرة الشكاوي و الغيابات و مشاكل العمل.

وقد لا يكون للحوافز المعنوية أثر مباشر و لكن أثرها يظهر في رفع الروح المعنوية للعامل، و في تهيئته لكي يقدم الأداء المطلوب منه أو أكثر، و الولاء لمنظمتة.

و عليه فإن مهمة الإدارة هي إثارة الرغبة في العمل الكامنة في نفس الفرد، و توجيه السلوك في الاتجاه الذي يحقق أهداف المنظمة، من هنا يأتي التفريق بين الدوافع و الحوافز للعمل، وعليه فالحوافز هي الوسائل التي يتم بواسطتها إشباع الحاجات كما تعرف بأنها الأساليب المستخدمة لحث العاملين على العمل المثمر.

وتعد الحوافز من أهم الوسائل التي يمكن بواسطتها التأثير في معنويات العاملين، و الارتقاء بمستوى الروح المعنوية لديهم، و إثارة الرغبة لديهم للعمل و بذل أقصى ما يمكنهم من طاقات، لرفع مستوى إنتاجيتهم و بالتالي فهي عوامل مهمة في ارتباط العامل بعمله و حبه له و رضاه عنه و استقراره فيه.

و الحوافز إما أن تكون إيجابية أو سلبية مادية أو معنوية، و يتطلب وضع نظام فعال للحوافز في المنظمة فهم كامل لحاجات الأفراد العاملين فيها، و العمل على إشباعها لتأثيرها على سلوكهم، فالحاجات عادة تولد نوعا من التوتر يدفعهم إلى القيام بسلوك معين، للتقليل من حدة هذا التوتر و تحقيق التوازن.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

و عليه فالدوافع محركات داخلية للسلوك الإنساني، و موجهة له نحو غايات و أهداف محددة، أما الحوافز فهي محركات خارجية للسلوك الإنساني، و تتمثل في وسائل إشباع الحاجات و أدواته من محفزات مادية وأخرى معنوية.

4-1- أهمية الحوافز في مجال التأثير في السلوك البشري:

يرتبط موضوع الحوافز و التحفيز بموضوع الدافعية ارتباطا وثيقا، فهناك العديد من العوامل التي يستجيب لها الأفراد في مجال الدافعية، و على كل مدير أن يدرك أهميتها، آخذا بالاعتبار أن الأهمية النسبية لكل من هذه العوامل تتفاوت باختلاف الأفراد و بحسب طبيعة الموقف الداعية إلى الدافعية. ولما كان التحفيز يستهدف رفع كفاءة الأداء بالارتباط مع قدراته و معلوماته فإنه يمكن التعبير عن الأداء بالمعادلة الآتية:

$$\text{الأداء} = \text{التحفيز} \times (\text{القدرة} + \text{المعلومات})$$

ويعني ذلك أنه مع فرض توفر القدرة لدى الفرد على العمل إلى جانب توفر المعلومات لديه عن العمل، فإن هذا ليس معناه أن أدائه سيكون جيدا لأن الأداء يرتبط أيضا بالحوافز. ويمكن تحديد أهمية الحوافز في النقاط الآتية¹

- تحقيق نظم الحوافز زيادة في أرباح المنظمة من خلال رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين.
- تساهم الحوافز في تقجير طاقات و قدرات العاملين و تسخير الفائض منها لسد النقص في مجالات أخرى.
- تحسين الوضع المادي و النفسي و الاجتماعي للأفراد وربط مصالح الفرد بمصالح المنظمة.

1- هادي مشعان ربيع، علم النفس الإداري، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2008، ص ص201، 202

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- تعمل الحوافز على تقليل تكاليف الإنتاج، من خلال ابتكار و تطوير أساليب العمل و اعتماد أساليب ووسائل حديثة، من شأنها تقليل الهدر في الوقت (وقت الإنتاج) و الموارد الأولية و المصاريف الأخرى.

- تساهم الحوافز في خلق رضى العاملين في عملهم، مما يساعد في حل الكثير من المشاكل التي تعاني منها الإدارات، مثل انخفاض و ارتفاع معدلات التكاليف و كذلك معدلات الغيابات و المنازعات و الشكاوي و دوران العمالة.

والحوافز أنواع فقد تكون حوافز إيجابية أو سلبية

- الحوافز الإيجابية: وهي الحوافز التي تسهم في زيادة إنتاج الفرد، حيث تحثه على القيام بالسلوك المطلوب، و يتزايد هنا اهتمامه بالعمل و تحقيق رضاه، و من ثم رفع أدائه كما و كيفاً¹، فهي تلبي حاجات و دوافع الأفراد العاملين و مصالح المنظمة.

- الحوافز السلبية: و هي الوسائل التي تستخدمها الإدارة لغرض منع السلوك السلبي أو تصحيحه، و الحد من التصرفات غير الإيجابية للأفراد، كالتكاسل و عدم الشعور بالمسؤولية و عدم الانصياع للتوجيهات و الأوامر... ومن أنواع هذه الحوافز الحث و التنبيه و توجيه اللوم و الإنذار... الخ²

و نحن هنا أمام إشكالية: هل يتبع المدير النمط الأول من الحوافز أم النمط الثاني؟

يمكن الأخذ بالأسلوبين حسب ما تستدعي الحاجة مع التركيز على الإتجاهات السائدة في الوقت الحاضر و التي يركز أكثرها على الحوافز الإيجابية.

1محمد حسين العجمي، مرجع سابق، ص202
2هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص202

4-2- نظريات الدافعية و الحاجات الإنسانية:

من نتائج حركة الإدارة العلمية التي وضع أساسها فردريك تايلور سيطرة مفهوم الرجل الاقتصادي، الذي يرى أن الأشياء المادية هي الأشياء الأساسية لفترة طويلة، و قد سادت فروض مدرسة تايلور في محيط أصحاب المصانع في تعاملهم مع العاملين، حتى ظهور جهود إلتون مايو و زملاؤه، و ذلك في تجاربهم المستمرة في مصانع هاوثورن لدراسة أسباب نقص الإنتاجية وعلاقتها بظروف العمل المادية، كالأجور و الإضاءة وأيام العمل، وقد أثبتت تلك البحوث عدم وجود علاقة بين كل منهما، وهذه النتيجة فتحت المجال للتوصل إلى معرفة أسباب أخرى كعوامل محركة و دافعة للعاملين في هذه المصانع، و هي الرغبة في تكوين العلاقات غير الرسمية و الانتماء إلى المنظمات، وهذا ما أطلق عليه حركة العلاقات الإنسانية وظهور مفهوم الرجل الاجتماعي، و التي أدت إلى الاهتمام بدراسة الدوافع و الحاجات الإنسانية و محتوى العمل الوظيفي و بيئاته المختلفة، والتي تبلورت في نظريات و نماذج، حيث تركز كافة النظريات على إشباع حاجات الفرد و رغباته من خلال السلوك النابع من دوافعه المختلفة و ترى أنه كلما أشبع الفرد حاجته زاد رضاه، وبالتالي زاد ولاؤه للمنظمة، وفيما يلي عرض لأهم النظريات:

4-2-1- نظرية الحاجات لماسلو:

قدم أبراهام ماسلو نظرية في إشباع الحاجات أو تدرج الحاجات، واستند في هذه النظرية على أن هناك مجموعة من الحاجات التي يشعر بها الفرد وتعمل كمحرك ودافع للسلوك.

وتتلخص النظرية في الخطوات الآتية:

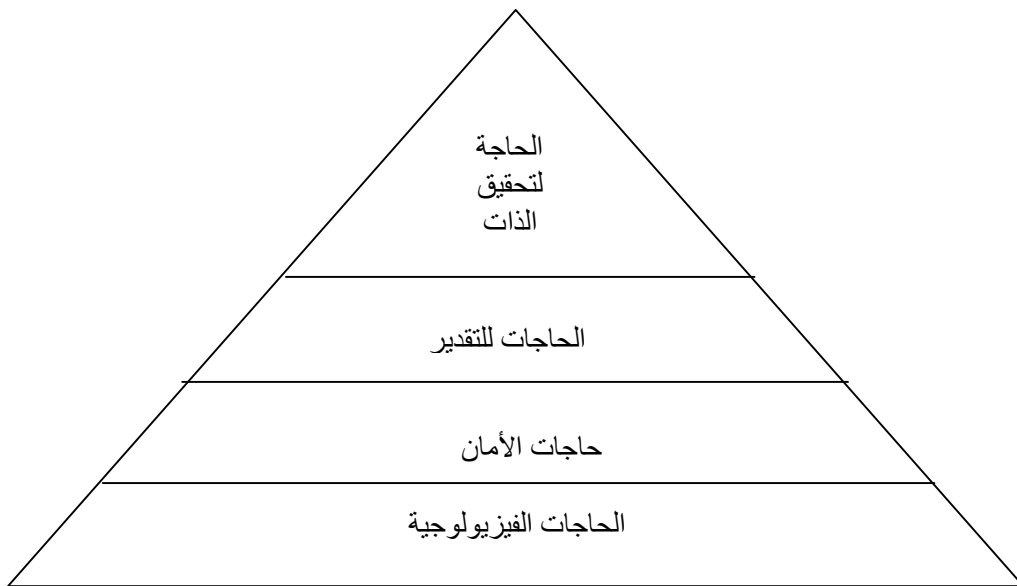
1- الإنسان كائن يشعر باحتياج لأشياء معينة و هذا الاحتياج يؤثر على سلوكه، فحاجاته غير المشبعة تسبب توترا لدى الفرد، يولد أو ينمي حالة التوتر هذه من خلال مجهوده و سعيه للبحث عن إشباع الحاجة، و بالتالي فإن الحاجة غير المشبعة هي حاجة مؤثرة على السلوك و العكس فإن الحاجة التي تم إشباعها لا تدفع السلوك الإنساني.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

2- تتدرج الحاجات في هرم يبدأ بالحاجات الأساسية الأولية اللازمة لبقاء الجسم، و تتدرج في سلم من الحاجات يعكس مدى أهمية أو مدى ضرورة أو إلحاح هذه الحاجات.

3- يتقدم الفرد في إشباعه للحاجات بدءا بالحاجات الأساسية الأولية، كالحاجات الفيزيولوجية ثم يصعد سلم الإشباع بالانتقال إلى الحاجة إلى الأمان، ثم الاجتماعية، ثم حاجات التقدير، و أخيرا حاجات تقدير الذات.

4- إن الحاجات غير مشبعة لمدة طويلة أو التي يعاني الفرد من صعوبة جمة في إشباعها، قد تؤدي إلى إحباط و توتر حاد قد يسبب آلاما نفسية، و يؤدي الأمر إلى العديد من الوسائل الدفاعية، التي تمثل ردود أفعال يحاول الفرد من خلالها أن يحمي نفسه من هذا الإحباط و يتمثل نموذج ماسلو في الهرم الآتي:



الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

و الجدول الآتي يوضح بعض الدوافع و الحاجات التي تقابلها¹

الدوافع	الحاجات التي تقابلها
1- الأجر و ملحقاته	سد الحاجة الضرورية
2- العمل الثابت	سد الحاجة إلى الأمن و الطمأنينة
3- فرص الترقية و التقدم	الحاجة إلى تقدير الذات و الانتماء
4- شروط العمل الجيد و الاهتمام بالعمل	الحاجة إلى تقدير الذات و الانتماء
5- العلاقات الطيبة بين العاملين	الحاجة إلى تقدير الذات
6- الإدارة و الرقابة الناجحة	الحاجة إلى الانتماء و التفاعل و تحقيق الذات

وترى هذه النظرية أنه لغرض إشباع الحاجات يسعى الإنسان للعمل بشكل أو بآخر و يتمثل إشباع حاجات الفرد فيما يلي:

-العمل و الحاجات الرئيسية:

فمن خلال العمل يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية، كالطعام و الشراب و السكن و العمل ليس في الوقت الآتي، بل أن الأمر يتعداه إلى رغبة الفرد في أن يكون هذا العمل مستمرا و منتظما لتأمين المستقبل.

-العمل و الانتماء:

تظهر أهمية الانتماء بالنسبة للأفراد في كل مراحل حياتهم، فالطفل ينتمي إلى الأسرة و الأسرة بدورها تنتمي إلى المجتمع وهكذا، وتظهر أهمية فلسفة الانتماء من خلال حاجة الأفراد إلى الجماعات، لتوفير الحد اللازم من التفاعل و المحبة... وتتمو الحاجة إلى الانتماء كلما زاد نمو الإنسان، و مع تقدم الإنسان بالعمر يشعر بأنه يحتاج إلى مجتمع أكبر ينتمي إليه، لذا فبيئة العمل توفر للإنسان جزءا من إشباع حاجة الانتماء وبالتالي فإن العمل يمثل مصدرا أساسيا للإشباع الاجتماعي.

1- نفس المرجع، ص29

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

لقد أدرك علماء الإدارة أهمية الانتماء إلى مجموعة العمل و أثره في تحديد سلوك الأفراد، فالرغبة في الانتماء أحيانا تؤدي إلى عدم رفع إنتاجية العامل، رغبة من العامل في مجارات زملائه و عدم انفصاله عنهم، فيفضل الانتماء على بعض المكاسب المادية التي يمكن أن يحققها لو قام بتحسين أدائه¹.

- العمل و التقدير الاجتماعي:

مستوى العمل و نوعه له أثر كبير على المكانة الاجتماعية للفرد، فارتفاع المستوى الوظيفي و انخفاضه يحددان مدى التقدير الاجتماعي الذي يحصل عليه الفرد²، و التقدير الاجتماعي يعبر عن حاجة الفرد إلى الإحساس بأن له قيمة و أهمية في المجتمع الذي يعيش فيه، و حاجته إلى تكوين سمعة طيبة و احتلال مكانة اجتماعية مرموقة.

ويتم إشباع هذه الحاجات في نطاق العمل عن طريق:³

- توسيع نطاق واجبات الوظيفة رأسيا.
- إعطاء بعض المزايا التي تشعر الفرد بمكانة متميزة.

- العمل و تحقيق الذات:

عندما يتفق العمل مع قدرات الفرد وإمكاناته وطموحه، فإنه قد يكون قد ساهم في تحقيق ذاته إذ من خلال ذلك يكون الفرد قد أحس بأهميته و بأنه يقوم بدور فعال اتجاه نفسه و مجتمعه، أما حينما يكون العمل لا يتفق مع ميوله و طموحاته فإنه لا يحقق له الحاجة إلى الاستقلال و الاعتماد على النفس و الحاجة إلى الإنجاز و الحاجة إلى النمو و التقدم⁴.

1- نفس المرجع، ص30

2- نفس المرجع ، نفس الصفحة.

3- محمد حسين العجمي، مرجع سابق، ص168

4- نفس المرجع، ص129

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

وفي مجال الدراسات التطبيقية لنظرية ماسلو في الإدارة، تبين أن الموظف في عمله ينشد تحقيق حاجاته الأدنى أي الحاجات الملحة و المهمة بالنسبة إليه، و عليه فمسؤولية الإدارة هي إدراك هذه الحاجات و معرفة التي أشبعت من التي لم تشبع بعد و العمل على توفير الحافز الأنسب لإشباعها.

ومن هذه الدراسات دراسة (بورتير I.porter) و التي طبقت في عدد من الأجهزة الحكومية في الـوم.أ و التي شملت حوالي 75 مشرفا من الإدارة الوسطى و الدنيا في هذه الأجهزة، و قد قامت هذه الدراسة على أخذ رأيهم عن أولوية إشباع الحاجات الإنسانية الخمس التي وضعها ماسلو، و عن الظروف و الوقت الذي يتاح لهم لإشباعها ومظاهر العجز التي يرونها في إشباع هذه الحاجات، فكانت نتيجة الدراسة 53 %من مجموع المشرفين أفادوا بوجود نقص لديهم في إشباع الحاجة إلى الاحترام و الحاجات الاجتماعية، و أكدت نتائج هذه الدراسات أن رغبات الموظفين ليست محددة و ثابتة، و لكنها تخضع لعوامل الموقف و الجو الذي يسود العمل، وأن مطلب كل موظف في أي وقت هو ما يطمح إلى تحقيقه في ذلك الموقف أو الوقت¹.

ومن الانتقادات الموجهة لنظرية ماسلو أنها ساوت بين حاجات الناس عامة، و لم تأخذ في الاعتبار التغيرات الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية و كذا تباين الأفراد أنفسهم، و بالتالي تباين رغباتهم في إشباع حاجة معينة.

و عليه لا يمكن تحقيق رضى الأفراد دون الإهتمام و معرفة حاجاتهم، و الذي يستلزم أولا دراسة هذه الحاجات و أهميتها لدى الفرد ضمن تدرج هرمي، نظرا للدور الذي يلعبه الرضى في زيادة أداء الأفراد و المنظمات.

1- نافع محمد، أسمر عودة، علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضى الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير كلية علوم التربية، جامعة اليرموك، أربد، 1992، ص19

4-2-2- نظرية الإنجاز لماكلياند (MacLilland):

تعود هذه النظرية إلى دافيد ماكلياند (Davide MacLilland)، حيث ترى أن كل فرد فيه حس عميق للإنجاز ما يعهد إليه من عمل و يشعر أنه قادر على انجازه، فالأفراد يختلفون في قدرتهم على الانجاز و يمكن تقسيمهم إلى:

- أفراد انجازهم عال: وهم قادرون على تحديد أهدافهم بشكل جيد.

- أفراد انجازهم متدن: وهم غير قادرين على تحديد أهدافهم بشكل جيد.

و يعرف ماكلياند الانجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز و التفوق و الرغبة في النجاح و السعي للحصول عليه، و هو شعور يمكن تعلمه و تنميته لدى الأفراد، حيث ان الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يكون لديهم دوافع التفوق والكفاح من أجل النجاح.¹

ترى نظرية ماكلياند أن العمل في المنظمة يوفر فرصة لإشباع حاجات أساسية هي:

-الحاجة إلى الانجاز:

وتشمل التعامل بالتحديات و انجاز المهمة بطريقة أكفأ، وأن أصحاب الإنجازات العالية يتمتعون عن غيرهم بصفات منها:

- لا يفضلون المغامرة بل يعملون للسيطرة على النتائج.

- يهتمون بتحقيق الانجاز على المستوى الشخصي أكثر من الاهتمام بالحصول على المكافآت² فهم لا

يهتمون بالمكافأة الخارجية و البواعث المادية بل يشعرون بالسعادة و الرضى من مجرد أداء ناجح³

¹ - محمد سلمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، عمان، 2002، ص106

² - سالم تيسير الشرايدة، مرجع سابق، ص87

³ - هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص 31

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- يختارون مهام يمكن من خلالها الحصول على التغذية العكسية، ومهام تؤهلهم إلى تحمل المسؤولية في حل المشكلات واتخاذ القرارات¹، ولديهم اتجاه سلبي نحو المهام التي يتطلب الانتماء إليها كثيرا من النجاح ربما يكون ذلك خوفا من الفشل²

- الحاجة للانتماء:

يعبر عنها ماكلياند برغبة العامل في السعي للمحافظة على علاقات صداقة مع زملاء العمل، و الأفراد الذين لديهم رغبة كبيرة في الانتماء، وهم يختلفون عن غيرهم من الأفراد ذوي الرغبات الأقل في بناء علاقات إيجابية ومن هذه الاختلافات³

- الاهتمام بمشاعر الآخرين.

- القدرة على بناء صداقة بسهولة.

- الظهور بسلوك ودي بهدف الحصول على القبول و الاستحسان من الآخرين.

- الحاجة إلى السلطة:

و هي رغبة الأفراد في الحصول على السلطة و الميل إلى ممارسة التأثير و الرقابة على الآخرين، و يتميز الأفراد الذين لديهم رغبة في السلطة بما يلي:

- الاهتمام بالأمر التي تعطيهم الهيبة، فهم عادة يميلون إلى استلام المناصب القيادية ووضع القرارات و استخدام المكاتب الفاخرة و السيارات الفارهة.

- ممارسة السلطة على الآخرين بأسلوب تعسفي و عدم التردد في استغلالهم.

إن فهم هذه الحاجات و إدراكها مهم للإدارة في سعيها لتطوير أنظمة التحفيز المناسبة و تحقيق الأهداف الموضوعية.

1-سالم تسيير الشرايدة، مرجع سابق ص87

2-هادي مشعان ربيع مرجع سابق ص 31

3-نفس المرجع، ص 32

4-2-3- نظرية ماكريجور (McGregor):

وضع دوجلاس ماكريجور أنماطا مثالية حول مفهوم الإنسان و سلوكه، وصف واحدا منها بنظرية (x) و الأخرى بنظرية (y).

نظرية (x) هي النظرية التقليدية للعامل، ومن مسلماتها تحديد واجب الإدارة بجمع عوامل الإنسان وتنسيقها بالصورة التي تحقق أكبر نفع اقتصادي، وتفترض هذه النظرية ما يلي:

- يميل الإنسان إلى الكسل ولا يحب القيام بعمله، لذلك يجب حث الأفراد على العمل و التهديد بالعقاب لضمان سير العمل، وبالتالي تحقيق أهداف التنظيم.

- الإنسان يتهرب من المسؤولية و يتخلى عن طموحاته في العمل.

- يحب الإنسان أن يكون ناجحا و يقود الآخرين.

- ضرورة الرقابة الشديدة على الإنسان لكي يعمل.

- الأجر و المزايا المادية من أهم الحوافز في العمل.

و المدير الذي يؤمن بهذه النظرية يكون متسلطا و دكتاتوريا، ويرغب في السيطرة على الآخرين¹

ومع ذلك ربما تكون هذه الافتراضات صحيحة، و قد تحتاجها الإدارة في كثير من الحالات حسب

الظروف الموقفية التي تتغير، بناء على المستجدات المستمدة من عدم الثبات البيئي، لذا فإنها تحتاجها في

ظل ظروف معينة، كانهخفاض مستوى التعليم و غياب التخصص لدى الكثير من العاملين و عدم فهمهم

للحوافز المعنوية أو لظهور خلل في الثقافة التنظيمية.

النظرية (y): هذه النظرية قامت على مبدأ أن للعامل حاجات متعددة، وأن هذا العامل ما أن يرضي حاجة

حتى يطالب بغيرها، و إلى جانب إيمان هذه النظرية بدوافع العمل و حاجات العاملين، فإنها تقدم

افتراضات أخرى في تفسير السلوك الإنساني و التي تتمثل في:

1- هادي مشعان، ربيع مرجع سابق، ص 33

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- لا يمكن التأكيد بأن الأفراد لا يحبون العمل بطبيعتهم بل ميولهم تجاه عملهم تتكون نتيجة خبراتهم السابقة.

- ليست الإدارة من تضع العاملين في مواضع الإحساس و تحمل المسؤوليات و توجيههم نحو أهدافها، بل كل ذلك مغروس في نفوس العاملين¹، وبالتالي فممارسة عمليات الضبط و التوجيه تكون بشكل ذاتي من أجل العمل لبلوغ أهداف المنظمة².

- الإنسان يعمل لا خوفا من العقاب بل طمعا في المكافآت³، وهو يؤمن بأن الالتزام هو نوع من المكافأة وأفضل الثواب هو الرضى وتحقيق الذات⁴.

- إذا توفر الرضى عن العمل فإن الإنسان يقبل العمل⁵.

والمدير الذي يؤمن بهذه النظرية يكون ديمقراطيا في أسلوب قيادته للمنظمة، فمن خلال ما تم عرضه فإن هذه النظرية تتبنى أسلوب القيادة و الإشراف الديمقراطي (عكس نظرية X) الذي يسمح للعاملين بالحرية في العمل و الإبداع، و تدعوا الإدارة إلى الاهتمام بالوسائل التي تمكن الأفراد من إشباع حاجاتهم في المستويات العليا (الانتماء، التقدير، تحقيق الذات...)

4-4- نظرية التوقع لفروم:

تعتبر نظرية التوقع التي وضعها فروم من أحدث نظريات الدافعية و أكثرها قبولا من الناحية العلمية بين الباحثين، وهي تهتم بدافعية الفرد من جهة، وبدافعية المنظمة من جهة أخرى وتقوم هذه النظرية على مسلمة أن سلوك الفرد تسبقه عملية مفاضلة بين بدائل قد تتمثل في القيام بالسلوك أو عدم القيام به، والسؤال الذي يترتب على ذلك هو: على أي أساس وكيف تتم هذه المفاضلة؟

و تمتاز نظرية التوقع بالخصائص الآتية:

- 1- سالم تيسير شرايدة، مرجع سابق، ص 91
- 2- هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص 33
- 3- سالم تيسير شرايدة، مرجع سابق، ص 91
- 4- هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص 33
- 5- نفس المرجع، نفس الصفحة

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

(1)- أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة للآتي:

أ-العوائد التي يود الحصول عليها وجاذبيتها.

ب-شعوره بأن سلوكه هو الوسيلة لذلك.

ج- توقعه بأن سلوكه هو الوسيلة لذلك.

(2)- يميل الفرد إلى اختيار بين بدائل عديدة للسلوك، و أن السلوك الذي يختاره هو السلوك الذي يعظم عوائده.

(3)-تعتمد العناصر الموجودة في النقطة (1) على عملية تقدير شخصيته، وليست قياساً موضوعياً، فما يشعر به فرد ويدركه عن هذه العناصر الثلاثة يختلف تماماً عما يشعر به يدركه شخص آخر عن نفس العناصر.

(4)-الفرد قبل قيامه بسلوك معين، سيقوم بالبحث في نفسه وذاته عن العناصر الثلاثة الموجودة في النقطة(1).

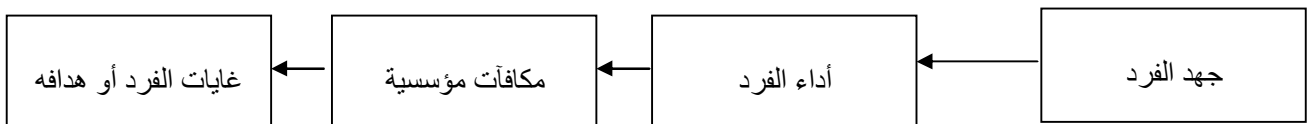
ولمزيد من التوضيح فالافتراضات التي يقوم عليها نموذج نظرية فروم هي: ¹

-سلوك الإنسان تحدده قوى تنبع من داخله ومن بيئته.

- يختلف الناس في حاجاتهم وأهدافهم، ومن ثم فهم يختلفون فيما يريدونه من المؤسسات التي يعملون بها.

- قوى الدفع عند الفرد تعتمد على مدى توقعه من النجاح، و للوصول إلى ذلك الانجاز هو التوقع الأول،

وإذا ما حقق الإنسان انجازاً فهل سيكافأ؟ وما هو التوقع الثاني؟، ويوضح الشكل الآتي ذلك:



المصدر : هاني عبد الرحمن الطويل، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، مرجع سابق ، ص193

1- سالم تيسير شرايدة، مرجع سابق، ص89

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

ويلاحظ أن هذه النظرية قد أدخلت أبعاداً جديدة، يجب مراعاتها لدى تطوير أنظمة الحوافز لدى الأفراد في المؤسسات، منها أهمية الربط بين القدرة والرغبة في العمل كمحددات أساسية لإنتاجية الفرد، والتعرف على درجة تفضيل العاملين لأنواع الحوافز المختلفة، والسرعة في دفع الحوافز وتوقع الحصول على المكافآت.

ويمكن الاستفادة عملياً من هذه النظرية من خلال دعوة المديرين إلى معرفة الجوانب التي يهتم بها العاملون إذا رغبوا في الحصول على أداء أفضل، وتوضيح العلاقة بين الوسيلة والأداء وبين الحصول على الحوافز وعوائد معنية، حيث بإمكان المدير أن يشرح لمرؤوسيه العلاقة بين النتائج ومستوى الأداء، فالترقية في العمل وسيلة لزيادة الدخل وتأكيد الذات، كما أن ثلاث تأخرات تحتسب كيوم غياب، وبذلك يستطيع أي مدير أن يؤكد العلاقة بين العمل والجزاء.

5- الأداء كأحد متغيرات الولاء التنظيمي:

إن تحديد مفهوم الأداء و أبعاده المتعددة، جاءت نتيجة تطورات عدة في الفكر والممارسة الإدارية، فقد كان المفهوم السائد للأداء التنظيمي قبل ظهور نظريات الدافعية حديثاً هو مفهوم الرجل الاقتصادي الذي يسعى دائماً إلى تعظيم الأشياء المادية في حياته بالاعتماد على الأجور وملحقاتها، وتوفير الظروف المادية للعمل وبالتالي اكتساب العامل اتجاهات إيجابية تجاه عمله أو العكس حينما لا يحصل عليها.

ومن رواد هذا الاتجاه (فريدريك تايلور) الذي يرى أن دافع العامل للعمل هو الحصول على أكبر قدر مادي، لذا فإذا كان بالإمكان زيادة إنتاجية العامل وربطها بنظام سليم للأجور التشخيصية، فإنه يمكن زيادة دافعه للعمل والتحكم به، وبالتالي فالإنسان عنده هو وحدة طاقة فكرية و فيزيولوجية قابلة للتغيير بأي صيغة وأي اتجاه يقرر لها، دونما إعطاء أي وزن أو اعتبار لما يحمله الإنسان بداخله من مؤثرات

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

ومحددات، لها انعكاسات مؤكدة على سلوكياته الخارجية التي تمثل إفرازات لما يملكه من طاقة فكرية و فيزيولوجية.

وفي عام 1927 حصل تحول نوعي كبير بعد إجراء تجارب الهاوثورن "Hawthorn" من قبل (إلتون مايو) والتي أكدت على أن ظروف العمل المادية ليست حاسمة في تحسين الأداء سواء كانت الأسباب الحقيقية التي أدت إلى تقييد الإنتاج قد دلت على أن هناك تنظيماً آخر يسير جنباً إلى جنب مع التنظيم الرسمي وهو التنظيم غير الرسمي، لذلك فإن تجارب الهاوثورن قد أبرزت مفهوم الرجل الاجتماعي أو الإداري الذي يركز على البعد السيكولوجي الاجتماعي وكان لهذه النظرية أبلغ الأثر في بلورة أسس المدرسة السلوكية وتوضيح مفهوم الدافعية كانعكاس لاتجاهات الفرد تجاه عمله بشكل إيجابي أو سلبي معبرة عن عدم الرضا والاستياء من العمل، لتأتي نظرية الدافعية ل(رنسيس ليكرت) نموذجاً جديداً لنظرية التنظيم المستمدة من البحث الميداني في تنظيمات فعلية، وتستند النظرية إلى مفهوم أساسي يؤكد أهمية العنصر البشري في الإنتاج وتأثير السلوك الإنساني داخل التنظيم على فعاليته وانجازاته، لذا فقد صمم برنامج طويل الأمد للبحث في ظاهرة تباين الكفاءة الإنتاجية في تنظيمات مختلفة، والتي كانت الدافع لتكوين نظرية الدافعية، وهذا للتعرف على العوامل المسببة للاختلافات الإنتاجية بين التنظيمات انطلاقاً من القياس المستمر للنتائج والأرباح والمبيعات، بل يشمل القياس التعرف على آثار العمل والتنظيم على العنصر البشري وخصائصه، وكذا قياس الاتجاهات والآراء ومدى فاعليتها في عمليات الاتصال واتخاذ القرارات.

من خلال هذا التطور الفكري اتضح أن الإنسان العامل هو أهم عنصر في العملية الإنتاجية، ليصبح التركيز على الموارد البشرية وتدريبها وتأهيلها بشكل منظم ومراعاة ظروفها وعلاقاتها الإنسانية، المدخل الذي يكفل تطوير المنظمات وتحسين أدائها ومنها المدرسة، وتحسين أدائها، هذا المفهوم الذي ارتبط تاريخياً بواقع الظروف البيئية الداخلية والخارجية.

5-1- مفهوم الأداء:

ليس ثمة اتفاق بين الباحثين والممارسين حول معنى الأداء، حيث يقول (توماس جلبرت) وهو أحد العلماء البارزين في الميدان إنه لا يجوز الخلط بين السلوك والانجاز ذي القيمة والأداء، ذلك أن السلوك هو ما يقوم به الأفراد من أعمال في المنظمة التي يعملون بها، كعقد الاجتماعات وإعطاء تغذية راجعة، أو تصميم نموذج أو التفنيس، أما الإنجاز أو الأداء فهو ما يبقى من أثر أو نتائج بعد أن يتوقف الأفراد عن العمل، أي أنه مخرج أو نتاج أو نتائج، ومن الأمثلة عنه إنتاج قطعة ما، أو تقديم اقتراحات¹ وعليه فالأداء هو درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة للوظيفة، وهو يعكس الكيفية التي يحقق بها الفرد متطلبات الوظيفة، كما أنه الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور والمهام وتنتهي بتحقيق المهام المكونة للوظيفة²

و هناك من يرى أن الأداء لا يتحدد بناء على توافر أو عدم توافر بعض المحددات، حيث أن الأداء ما هو إلا نتيجة لمحصلة التفاعل بين محددات ثلاث رئيسية هي:

- **الدافعية:** وتتم من خلال تحفيز وتنشيط قوة العمل، فعلى الرغم من وجود بعض الأفراد في نفس المستوى الوظيفي وبالتساوي في المهارات والقدرات، إلا أن درجة الاهتمام والاندفاع في العمل تختلف من عامل لآخر، حيث يطلق على هذا التفاوت قوة الدافعية لأداء العمل.

- **مناخ أو بيئة العمل:** ويجب أن تتم تهيئة مناخ العمل المناسب، بحيث يؤدي إلى إشباع حاجات الفرد التي هي انعكاس لدافعه نحو العمل.

1- عبد البارى ابراهيم الدرة، تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات: الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2003، ص14
2 - محمد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيمي، الدار الجامعية الجديدة، الاسكندرية، 2003، ص 291.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- قدرة الفرد على أداء العمل: أي يجب أن تتوافر لدى الفرد القدرة على أداء العمل المحدد له ومحصلة التفاعل بين الدافع الفردي إلى العمل من ناحية، ومناخ العمل من ناحية أخرى هي الشعور العام بالرضا عن العمل أو الاستياء العام منه.

ومنه فإن تحديد الأداء يكون على مستويين: على مستوى الفرد وعلى مستوى المؤسسة.

✓ على مستوى الفرد : وهنا يقتصر الأداء على المورد البشري دون غيره من الموارد، حيث يعبر عن مدى إنجاز المهام، وعليه فهو قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله، أو الكيفية التي يؤدي بها العاملون مهامهم أثناء العمليات الإنتاجية والعمليات المرافقة لها.

✓ على مستوى المؤسسة: يعبر الأداء على هذا المستوى عن مدى بلوغ المؤسسة أهدافها أحياناً وأحياناً أخرى مدى الاقتصاد في استخدام مواردها المتميزة بالندرة النسبية، وبعبارة أخرى يستخدم للتعبير عن مستويات الكفاءة والفعالية التي تحققها المؤسسة، وهناك من أضفى الطابع الاستراتيجي على مفهوم الأداء بتعديده الكفاءة والفعالية، حيث يعرف أداء المؤسسة على أنه قدرتها على تنفيذ استراتيجيتها أو تمكّنها من مواجهة القوى التنافسية.

وحيث أن التقابل بين محددات فعالية القيادة ومؤشراتها ومحددات سلوك المروّوس يعتبر أمراً ضرورياً، وأن متغيرات القيادة ينبغي اشتقاقها من نموذج متكامل يفسر أداء المروّوس، قامت النظرية التكاملية بالجمع بين المدخلين، المدخل البيئي التعليمي والمعرفي الإدراكي لبناء نموذج لمحددات سلوك المروّوس¹ ووفقاً لهذا النموذج فإن تأثير القائد على أداء المروّوس يمكن أن يتحقق من خلال تأثيره على محددات دافعية المروّوس، أو على محددات مهاراته (التعلم) أو على المثبرات والظروف البيئية، من خلال الاعتماد على استراتيجيات مختلفة مثلاً توفير فرص الخبرة المباشرة للمروّوس.²

¹ - عبد الباري إبراهيم درة، مرجع سابق، ص14

² - باشي أمال، تحسين الأداء والفعالية في المنظمات غير الربحية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، العدد 43، 2012، ص ص385

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

إن تعدد محددات الأداء يدفعنا إلى القول أن هذه المحددات ليست هي نفسها لدى كل الفئات أو المنظمات، فمحددات أداء فئة من العاملين ليست هي بالضرورة محدّدات أداء فئة أخرى، كما أن محدّدات أداء العاملين في مؤسسة ما ليست هي نفسها في مؤسسة أخرى، حيث أن محدّدات الأداء ترتبط بالبيئة الداخلية والخارجية للمنظمة وأعضائها.

وعليه فإن الأمر يتطلب توافر المقاييس لقياس المحددات السابقة، والذي يساعد في تحديد مستوى الأداء وعوامل قوته أو ضعفه، من أجل اتخاذ الإجراءات اللازمة لتدعيم نقاط القوة وإجراء التصحيح اللازم لنقاط الضعف.

5-2- أبعاد الأداء:

موضوع الأداء موضوع واسع له أبعاد متعددة تشمل ما يلي:

✓ مستوى أو وحدة التحليل: والتي تتحدد في:

- مستوى المجتمع أي المستوى المجتمعي.

- مستوى التنظيم أي المؤسسة.

- الوحدة في التنظيم أو الجماعة الصغيرة.

- الفرد.

✓ مقاييس الأداء: وهي تلك العناصر القابلة للقياس في أي مجال من مجالات الأداء، وهذه المعايير

قد تشمل واحدا أو أكثر مما يلي:

- الإنتاجية - الفعالية - النوعية - النمو - تحقيق الربح

- رضا الموظفين - رضا العملاء - التجديد والابتكار

✓ قياس الأداء: والمقاييس قد تكون موضوعية كمية أو ذاتية.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

✓ الإطار الزمني للأداء: من حيث طوله أو متوسطه أو قصره.

✓ مجال الاهتمام أو التركيز في الأداء: والذي يتمثل في الإبقاء على الأداء كما هو أو تحسينه أو

تطويره، وهذا الأخير هو الذي تركز عليه جهود الإصلاح والتطوير.¹

3-5-تقييم الأداء:

عملية تقييم الأداء هي العملية التي تمارس من أجل الإجابة على ماذا تحقق مما يجب أن يتحقق؟ أو

لماذا لم يتحقق الذي كان يجب أن يتحقق؟

وعلى هذا الأساس هناك من يرى أن تقييم الأداء هو عملية اتخاذ قرارات، بناء على معلومات لإعادة

توجيه مسارات الأنشطة بالمشروع (المؤسسة) بما يحقق أهدافا محددة من قبل، بالمقابل هناك من يرى

أنه لا يمكن اعتبار تقييم الأداء في حد ذاته اتخاذ قرار، وإنما هو بما يضمنه من قاعدة معلوماتية يعتبر

عملية مساعدة فقط.

أيضا هناك من يرى أن عملية تقييم الأداء هي عملية الرقابة وهناك من يرفض الفكرة، ومبرره أن الرقابة

تتضمن عملية تقييم الأداء وأيضا دراسة الانحرافات إن وجدت لتحديد أسبابها وكذا التدابير الواجب

اتخاذها، ومنه فإن تقييم الأداء هو استقراء دلالات ومؤشرات المعلومات الرقابية.

وعليه فتقييم الأداء هو «عملية تتم وفق نظام رسمي موضوع مسبقا من قبل إدارة الموارد البشرية، ويتم

بموجبه قياس أداء العاملين وسلوكهم وتقييمهما في أثناء العمل، وذلك عن طريق الملاحظة المستمرة لهذا

الأداء والسلوك وتحديد نتائجها خلال فترات دورية زمنية محددة مسبقا»² كما يعرف على أنه «عملية

¹ - عبد الباري إبراهيم درة، مرجع سابق، ص 16

² - خضر كاظم حمود، إدارة الموارد البشرية، دار المسيرة، عمان، 2007، ص ص152، 153

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

تقدير أداء كل فرد من العاملين خلال فترة زمنية معينة لتقدير مستوى ونوعية أدائه»¹ ومنه فتقييم الأداء هو مقارنة النتائج الفعلية مع المؤشرات المرجعية ثم إصدار حكم بشأن أداء المؤسسة.

حيث تعتبر هذه العملية حلقة في سلسلة متكاملة تبدأ بتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها، يتبعها وضع الخطة أو برنامج زمني لتحقيق هذه الأهداف، بعدها تنظيم المؤسسة لتنفيذ الخطة الموضوعة لتنتهي السلسلة بمقارنة النتائج الفعلية بالأهداف الموضوعة، وهي عملية تقييم الأداء، وقد يظهر تباين بين مستوى هذه العناصر ومستوى الأداء، فالملاحظ أنه قد يظهر مستوى الأداء مرتفعا جدا إذا كانت الأهداف متواضعة، أو إذا كان البرنامج الزمني لا يتسم بالطموح، كما أنه يمكن أن يظهر مستوى الأداء منخفضا إذا كانت الأهداف طموحة أو إذا كان البرنامج الزمني غير واقعي، ومعنى ذلك أنه للوقوف على أداء مؤسسة معينة يجب إجراء مقارنات بين أداء المؤسسات الأخرى والعاملة في نفس النشاط وتحت نفس الظروف الاقتصادية، وهو ما يتيح للمؤسسة معرفة مؤشرات لمستويات الأداء في نفس القطاع، وبالتالي التعرف إلى مستوى أدائها إذا كان في نفس المتوسطات أم بعيدا عنها.

أهداف تقييم الأداء:

تقييم الأداء عملية نظام أهدافه متعددة أهمها:

- اكتشاف الكفاءات والعناصر البشرية المتفوقة، وتحديد مجالات نطاق إبداعها المتوفرة في المنظمة.
- اكتشاف نقاط الضعف لدى العاملين كأساس يتم عليه تحديد الاحتياجات التدريبية.
- المساعدة في تحديد الأعمال والمهام أو التوكيلات التي يناط أمر إنجازها بالموظفين في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم.

1- سهيلة حمداوي، إدارة الموارد البشرية، مديرية النشر لجامعة قالمة، 2004، ص123

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- الاستفادة من ذلك في مراقبة ومتابعة تصرفات الموظفين بشكل عام، وفي إجراء مقابلات معهم واختبارهم بصورة أكثر تحديداً.

- تحديد سياسة الأجور والمرتبات والترقية أو النقل أو الفصل أو الكافأة أو غير ذلك من الحوافز أو العقوبات¹.

- تقييم فعالية نظام التوظيف لأن نجاح العمال في عملهم يعني موافقتهم للوظيفة والعكس صحيح.

- تقييم احتياجات التكوين، لأن التقييم يهتم بأسباب الأداء المنخفض للعمال والتكوين في الغالب.

- تسهيل اتخاذ القرارات خاصة منها المتعلقة بتسيير المسار الوظيفي (الترقية والنقل)²

-عناصر تقييم الأداء:

يقصد بعناصر تقييم الأداء الإجراءات اللازمة التي تساهم في انجاح وفعالية تقييم الأداء أي المسؤولين عن تقييم الأداء وهم كالاتي:

● **المقيم أو المشرف المباشر:** يعتبر الحكم على أداء الفرد من خلال المشرف المباشر، المدخل التقليدي والأكثر استخداماً، وهذه العملية هي جزء من مسؤوليات المديرين ولا يمكن التهرب منها، ومن ناحية أخرى فإن المشرف من خلال مركزه يمكنه التعرف على متطلبات العمل، ومراقبة العامل أثناء عمله، وبالتالي إعطاء حكم وتقدير أفضل عنه³.

● **التقييم عن طريق الزملاء:** ويسمى بنظام التقييم المتبادل، حيث يقوم كل فرد بتقييم زملائه بالمجموعة تحت إشراف الرئيس المباشر، وتتم العملية بأسلوب سري، ويتخذ هذا التقييم ثلاث أشكال

هي:

- طريقة الترتيب: وتتمثل بترتيب مجموع الأفراد من الأحسن إلى الأسوأ.

¹ - احسن لبصير، مرجع سابق، ص 267-268.

¹ - وسيلة حمداوي، مرجع سابق، ص 124.

³ - عبد الغفار حنفي، السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2002، ص 366.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- طريقة التقديرات: ويتم فيها اعطاء درجات في سلم التقدير.

- طريقة الترشيحات: حيث يقوم كل موظف في المجموعة باختيار وانتخاب عدد محدد من أعضاء

المجموعة كأفضل موظفين بالنسبة لجانب معين أو صفة معينة، كما قد يطلب من الموظف تسمية أسوأ

الأشخاص بالنسبة لجانب الأداء أو تلك الخاصة.

حيث أن هذا النوع من التقييم يكون مفيداً في المواقف التي تتوفر فيها لأعضاء المجموعة المعلومات

الكافية عن أداء بعضهم البعض، إلا أن لهذه الطريقة سلبياتها فقد لا تتوفر الثقة في العاملين في

المجموعة، كما أن الزملاء قد يحكمون على الموظف على أساس درجة تعاونه معهم بدلاً من مدى

مساهمته في انجاز العمل المطلوب منه.

● **اللجان:** قد تشكل لجنة خاصة لتقييم أداء الموظفين مكونة من رؤساء الأقسام يعملون مباشرة في

المسؤولية، لهم صلة و معرفة مسبقة بالموظفين قبل فترة التقييم، كما قد يشارك في اللجنة موظفون من

مستويات إدارية مختلفة تتوفر فيهم الميزة السابقة، وإذا كان الهدف من تكوين اللجنة هو تحقيق العدالة

والموضوعية في عملية التقييم، فإن احتمالات التحيز الشخصي من بعض أعضائها يظل قائماً¹.

● **التقييم الذاتي:** يقوم هذا النوع من التقييم على تقييم العامل لنفسه ثم مناقشة هذا التقييم مع رؤسائه،

حيث أن هذا الأسلوب يقوي الشعور بالمسؤولية و القدرة على الرقابة الذاتية، ويعمل في الوقت نفسه على

تحفيز العامل نحو تحسين أدائه خاصة لما يكون أداة متدنياً، لكن بالمقابل قد يقود هذا التقييم إلى التساهل

أكثر في عملية التقييم مقارنة مع الطرق الأخرى، وهو بلا شك يسبب بعض المشاكل عندما يستخدم

لأغراض معينة كاتخاذ القرارات وتحديد الاحتياجات التدريبية واختيار العاملين².

● **خبراء إدارة الموارد البشرية:** سواء كانوا من داخل المنظمة أو خارجها، حيث يشترط فيهم أن

يكونوا على علم ومعرفة بطبيعة الوظيفة المطلوب تقييم انجاز القائم عليها، ويتحدد دور هؤلاء

¹ - حسن إبراهيم بلوط، إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي، دار النهضة العربية، بيروت، 2002، ص367

² - عبد الغفار حنفي، مرجع سابق، ص277

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

الخبراء في مقابلة القائمين بالتقييم ثم شرح مضامين التقييم المطلوب والطريقة المطلوبة في التقييم وأسلوب القياس والتقدير، ويطلب بعد ذلك منهم أن يتخذوا الخطوات التنفيذية لاجراء هذا التقييم، وغالبا ما تستخدم هذه الطريقة في طريقة التقييم الميداني للأداء¹.

5-4- الخلفية الفكرية لنظرية الأداء:

تناولت عدة مدارس فكرية موضوع الأداء و منها مدرسة الإدارة العلمية و مدرسة العلاقات الإنسانية -مدرسة الإدارة العلمية: اعتمدت هذه المدرسة الأسلوب العلمي في الإدارة و التنظيم، مركزة في ذلك على تصميم الوظيفة بالطريقة التي تؤدي لتقليص الوقت و الجهد المبذول إلى أدنى ما يمكن، إضافة إلى اختيار وتدريب العاملين و تحفيزهم ماديا. و قد استخدمت الإدارة العلمية هذه المداخل من أجل ترشيد و عقلنة أداء العاملين، حيث كان الانشغال الحقيقي لهذه المدرسة هو موضوعية الأداء أما التقنيات التي ركزت عليها في عملية التقييم فهي معايير التقييم، ففي تقاليد هذه المدرسة اعتمد نظام التقييط في الوظيفة كتأكيد على اتجاهها الموضوعي، لذلك فقد حددت المعايير التي تطلبها الوظيفة، و هي تسعى إلى تطويرها بأكثر موضوعية، و ترجمت هذه المتطلبات و شروطها في شكل سلوكيات متعلقة بالأداء².

و بهذا استبعدت هذه المدرسة تأثير العامل الإنساني على الأداء و ربطته فقط بعوامل موضوعية، و هو ما أدى إلى انتقادها وبالتالي ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية.

-مدرسة العلاقات الإنسانية: بداية البحث في نظرية العلاقات الإنسانية ترجع إلى أواخر سنة 1920 حيث بدأت مجموعة من التجارب في مصنع شركة الكهرباء الفرعية تمت بإدارة إلتون مايو، بالإضافة إلى ذلك فقد حاول باحثون من جامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية اكتشاف طرق جديدة لزيادة

¹ - نفس المرجع، نفس الصفحة

Cardin(l) Guerin(f), gestion des ressources humaines, Edition Dumod, Paris, 2002, P 310 -2

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

إنتاجية المصنع، و في هذا الوقت من البحث واجه المسؤولون في المصنع نوعان من المشكلات الأولى شكاوى التعب أثناء العمل و الثانية فهم ضعيف لمشكلات ردود الفعل الإنسانية بالنسبة للذين مطالبين بالعمل بآلات جديدة للتصميم¹ لتتبعها دراسات أخرى، و التي توصلت إلى أن العمال أو المستخدمين كمخلوقات اجتماعية ذات مشاعر و رغبات، و السلوك في العمل مثل السلوك في أي مكان آخر هو تتابع العديد من العوامل المنفصلة عن الاقتصاد، فكل واحد منا يرغب في الحصول على التقدير و يرغب في الحصول على الاعتراف به و يريد أن يكون له تأثير في مجتمعه، و هذا لا يعني الافتراض بأن العمال لا يهتمون بالأجور و لكن يعني بأن هناك حوافز أخرى غير اقتصادية، و عندما يكون الموقف السلوكي خاليا من إشباع مثل هذه الدوافع، فإن العامل يصبح في صراع و يتجه إلى إنجاز أقل كما أن الأشخاص يشقون رضاهم المبدئي من خلال الجماعات التي يتفاعلون معها، و الفشل في المشاركة في جماعة مرضية ينتج نسبة عالية من ترك العمل، و يؤدي إلى روح معنوية منخفضة وسرعة الشعور بالتعب و الإرهاق، و مستويات منخفضة من الأداء، و على هذا فإن تكوين الجماعات و فعاليتها يمكن استخدامه و يمكن إتباع العديد من الطرق لتشجيع تكوين مثل هذه الجماعات، و على أي حال فالمهم هو طريقة الإشراف فيما إذا كانت من النوع المتشدد أو النوع الإنساني، ذلك أن نتائجهم توضح بأن المشرفين و الإداريين الذين تكون طريقة إشرافهم ذات اتجاهات إيجابية، يعني ينظرون و يفكرون في المستخدمين كبشر أكثر من أشخاص يؤدون عملا معينا، فهؤلاء هم الأقدر على دفع المصنع أو المؤسسة إلى مزيد من الإنتاج، و تباعا لدراسة أخرى يتضح أن معاملة الناس كبشر و ليس كآلات في جهاز آلي يرتبط أكثر بالاتجاهات و الدوافع السليمة لدى المستخدمين في كل مستوى من مستويات العمل في المنظمة.²

و عليه فإن تحفيز العامل ماديا و كذا حصوله على تقدير من قبل مشرفيه و رغبته في تحقيق الاعتراف به و بآدائه، يشكل قوة دافعة نحو نمو و إشباع حاجاته و تفوقه في أدائه هذا الأداء الذي يقوم

¹ - علي الحوات، مرجع سابق، ص 116

² - نفس المرجع، ص 116-118

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

في تقييمه على مقابلة بين المشرف و مرؤوسية لمناقشة نواحي الضعف و القوة فيه و ليس النقد لشخص المرؤوس.

5-5-مسؤوليات مدير المدرسة و معاونيه في المتابعة و التوجيه المستمر للأداء وتحسينه:

من صميم واجبات المدير أن يبحث عن أفضل البرامج الخاصة بتقييم الأداء في المدرسة أولاً ثم تقييم أدائه هو شخصياً، بما في ذلك الدور الذي قام به من أجل الارتقاء بالمدرسة، ولكي يتحقق الهدف المرجو من برامج التقييم هذه، يكون من الأفضل أن يساهم المدير مع المختصين في تصميمها وإقرار الأسلوب المناسب لتنفيذها، حيث ترجع أهمية برامج التقييم في أنها توفر لمدير المدرسة معياراً دقيقاً إلى حد كبير من أجل معرفة جوانب القوة أو الضعف في أدائه، كما أنه بواسطة التقييم الدقيق ستطيع المدير أن يضع يده على إمكانيات التطوير والتغيير في المدرسة، وكذلك التعرف على الفرص المتاحة لتحقيق ذلك، كما يستطيع أن يحدد المهارات التي يثبت أن هناك حاجة ماسة إليها في ميدان العمل حتى تكتمل له وللمدرسة عناصر النجاح.¹

وتتمظهر مسؤوليات مدير المدرسة و معاونيه المباشرين في متابعة و توجيه الأداء في الآتي:

- الاحتفاظ بسجلات الأداء: من المهم الاحتفاظ بسجلات الأداء عن أداء الفرد طول السنة، ولا ينبغي للمشرف أن يقع في الخطأ بأن يتابع مشكلات الأداء لوحدها، و يهمل ما يقوم به الفرد بشكل متميز أو بالشكل المتفوق عليه.

¹ - جون كاربنتر، مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم، تر عبد الله أحمد شحاته، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2001، ص 85.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- تحيين الأهداف بتغيير الظروف: وذلك بالتدقيق في الأولويات و الأهداف بشكل منتظم و التأكد من ملاءمتها للظروف الحالية، فإذا كان من الضروري القيام بتعديل هدف ما أو إعادة النظر في أولويات، فعلى المشرف عقد اجتماع مع العاملين يوضح فيها المتطلبات الجديدة، وهو ما يعني أن التخطيط لا يتوقف عند عقد الاجتماع .
- تزويد المرؤوسين بالتغذية الراجعة و التوجيه نحو النجاح: إحدى خصائص المشرف الفعال هي تزويد العاملين بالتغذية المرتدة عن قدراتهم في الأداء، و تجنبهم احتمالات الخطأ أو البعد عن مناطق المشكلات التي تهدد وجود الأداء و تقلل من فرص الوصول إلى النتائج المستهدفة.
- تقديم الدعم وفرض التطوير للأفراد: من خلال افتراض حالات ستجبر الأفراد على التعلم والنمو .
- تعزيز السلوك الفعال: وذلك بتقدير الأداء الجيد من جهة و عدم انتقاد الأداء الذي يتم دون المستوى المطلوب، بالإضافة إلى تقديم المساعدة للعاملين لحل المشكلات و استعادة الثقة بالنفس.
- حيث تساهم الزيارات لمكان العمل خاصة لدى الأساتذة و هو ما يسمى الزيارات الصفية و كذا الزيارات التفقدية لمكاتب الإداريين و المساعدين التربويين في متابعة أدائهم، و إذا كان العاملون في هذه المرحلة تنفيذ العمل المطلوب فإن مسؤوليات إضافية مطلوبة منهم أهمها:
- المبادرة بطلب التغذية المرتدة والتوجيه.
- الاتصال بشكل مباشر مع المدير حول التقدم والمشاكل في انجاز الأهداف.
- المبادرة بتحسين الأهداف بتغيير الظروف، فإعلام المدير بضرورة المراجعة يضمن للعاملين عدم محاسبتهم كثيراً على هدف كان من الأولويات الأولى و أصبح غير ذلك.
- الاشتراك بشكل فعال في اجتماعات المراجعة المرحلية، والذي يسمح بتقريب وجهات النظر و الإدراك في ما يخص مستوى الأداء، قبل أن يصبح مسألة له سجل رسمي عند إجراء التقييم النهائي في آخر دراسته.

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

و منه فإن نجاح عملية المتابعة و التوجيه المستمر هي مسؤولية يتقاسمها المدير و معاونوه المباشرون مع العاملين باختلاف فئاتهم المهنية.

و لا يتوقف الأمر بالنسبة للمدير ومعاونيه عند المتابعة و التوجيه بل يتعداد إلى تحسين الأداء، حيث إذا لم يتحقق التعادل بين الأداء الفعلي و الأداء المستهدف أو فاق الثاني منها الأول فإنه سيصبح لازماً على المؤسسة التعليمية من خلال القائمين عليها اتخاذ الإجراءات و التدابير اللازمة للارتقاء بمستوى الأداء الفعلي إلى المتوقع.¹

و تحسين الأداء يقوم على أساس علاج القصور أو الانحراف في الأداء الفعلي عن الأداء المستهدف و الذي يعود إلى عنصرين من العناصر المحددة لمستوى الأداء على المدى القصير و المتوسط.

إن تحسين الأداء يعتمد في الغالب على الإمكانيات الذاتية للقائمين بالأداء ولا يستغرق و قتنا طويلاً، كما لا يكلف نفقات باهظة ولا يتطلب استثمارات ولا استحداث تقنيات جديدة، عكس تطوير الأداء الذي هو من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى طاقات و إمكانيات كبيرة، حيث يمر تحسين الأداء بأربع مراحل هي: تشخيص الأداء، خطة إجراءات لمعالجة أسباب الفجوة، تطوير خطة الإجراءات، تنفيذ خطة الاجراءات .

ففي مرحلة تشخيص الأداء يتم التعرف على أسباب وجود المشكلات وهي تجري في أي وقت من السنة وبالمشاركة مع العامل صاحب العلاقة²، ولا تقتصر عند نهاية السنة عند عقد اجتماع تقييم الأداء، أو المراجعة ليتم الانتقال إلى المرحلة الثانية و المتمثلة في خطة إجراءات لمعالجة أسباب الفجوة، فمتى أحس المشرف أنه قد تعرف على أسباب المشكلة التي أدت إلى ثغرات الأداء، فعندها يكون بحاجة لتطوير خطة

1- نفس المرجع، ص85

1- روبرت بانكال، تقييم الأداء، تر موسى يونس، بيت الأفكار الدولية، العربية السعودية، 1999، ص202

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

الإجراءات لمعالجة المشكلة و يفضل أن تتم بالمشاركة مع العامل صاحب العلاقة¹، ليتم الانتقال إلى مرحلة الأخيرة و هي مرحلة تنفيذ خطة الإجراءات و التي يمكن أن تضم مجموعة من الإجراءات منها:

- اتخاذ العامل لخطوات لتحسين مهارته أو تغيير سلوكه.

- تقديم المدير لدعم و توجيه أكبر.

- العمل المشترك بين المدير و العاملين لتوضيح أكبر التوقعات.

- العمل المشترك بين المدير و العاملين لتطوير القدرات و المهارات.

و بعد أن توضع الخطة موضع التنفيذ يلزم المدير بتحديد ما إذا كانت الثغرة ما تزال موجودة، فإذا كانت كذلك فسيكون بحاجة لتفحص الطريقة التي نفذت بها الخطة، و إذا لم يكن هناك خلل في تنفيذ الخطة فإن الاحتمال الثاني لعدم زوال المشكلة قد يكمن في وجود خطأ في تحديد السبب الرئيسي للثغرة، و من ثم يكون عليه البدء بتشخيص المشكلة من جديد.

فعلى مستوى المؤسسة المدرسية أثبتت الكثير من الدراسات أن دور المدرسة في تحسين أداء العاملين بها من خلال تنمية كفاياتهم، يعتبر أكثر فعالية من التكوينات الموسمية المبرمجة من طرف الوزارة الوصية، لأن تكوينات هذه الأخيرة نادرا ما تركز على حاجيات المدرسة الفعلية، و يغلب عليها الجانب النظري مغفلة الوقت المخصص للتكوين، لذا فمن أجل تنمية كفايات العاملين تم خلق مسمى الجماعات المهنية كأحد التنظيمات و الجماعات المدرسية التي تنقسم الممارسات الجيدة، و البحث عن حلول للمشاكل المطروحة، و تنمية الثقة بالنفس لدى الأعضاء.

و تعرف هذه الجماعات على أنها نية تربوية للمواكبة عن قرب، و التآزر المهني، و تقاسم أفضل الممارسات المهنية، و السعي لإيجاد حلول مشتركة للاختلالات الموجودة، تتحكم فيها خصوصيات كبرى تساعد عمل هذه الجماعات و هي:

الفصل الخامس: الولاء التنظيمي كأحد المتغيرات السلوكية في استمرار المنظمة

- اهتمامات و مشاكل مشتركة

- الرغبة و الحاجة الملحة

- التفاعلات على أساس مشتركة

- تحسين الممارسة المهنية و تطوير التكوين و الأداء المهني¹

و جماعات الممارسة المهنية من حيث إتاحتها الفرصة لعرض و تبادل الصعوبات المعترضة أثناء النشاط المهني اليومي، فإنها تمكن كل عضو من الحصول على مجموعة من الإرشادات و المقترحات و التجارب و طرق العمل و الحلول و بناء منهجية خاصة في إيجاد الحلول، ومن خلال ذلك يتم إذكاء إحساسه بالفعالية الذاتية و تنمية كفاياته المهنية²

ومنه فجماعات الممارسة المهنية هي إحدى التنظيمات التي تساهم في تنمية كفايات العاملين والكشف عن مواضع القوة والضعف في أدائهم من أجل معالجتها، من خلال إتاحة الفرصة للأفراد لعرض المشكلات وتبادل الأفكار الخبرات.

¹ - عبد اللطيف الفحصى، جماعات الممارسة المهنية وسيلة لأي غاية ، مجلة دفاتر تربوية، المجلس الأعلى للتربية و التكوين و البحث العلمي، المغرب العدد 11، جويلية 2014 ، ص54

² Gugle Boterp, construire les compétences individuel et collectives , éd d'organisation, paris, France, 2000, p62-

ملخص

الولاء لا يعني مجرد الانتماء لفكرة أو مجرد الاعتقاد في شيء أبدي، وإنما التعبير عن هذا الاعتقاد في الحياة العملية للإنسان، فالولاء التنظيمي استثمار متبادل بين الفرد و المنظمة باستمرارية العلاقة التعاقدية بينهما، يترتب عنه سلوك الفرد سلوكا يفوق السلوك الرسمي المتوقع منه من جانب المنظمة، و رغبة الفرد في إعطاء جزء أكبر من وقته وجهده من أجل الإسهام في نجاح واستمرار المنظمة، و هناك مؤشرات عديدة تدل على عدم الولاء لدى العاملين و التي تستدعي استخدام مجموعة من وسائل لتنميته.

وعلى مستوى المؤسسة التعليمية فإن توفر العوامل المكونة للولاء التنظيمي تجعل العاملين يسلكون السلوك الإيجابي تجاه أنفسهم و اتجاه المدرسة على حد سواء، فمن جهة نجد أن هذه المدرسة تتكيف بدرجة عالية مع المتغيرات التي تطرأ عليها و من جهة أخرى نجد أن العاملين يندفعون تلقائيا للإبداع و الانجاز.

الجانب الميداني

الفصل السادس

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

بعد عرض الإطار المنهجي للدراسة والفصول المتضمنة فيها لابد من اختبار فرضيات الدراسة للتحقق من مدى صدقها، وذلك بالاستعانة بأدوات البحث المتمثلة في الاستبيان والمقابلة، والتي تم إجرائها على عينة الدراسة ليتم عرض البيانات المتحصل عليها في جداول تتضمن تكرارات ونسب مئوية ثم تحليلها للخروج بمجموعة من النتائج، وقد تضمن هذا الفصل عرض و تحليل بيانات فرضيات الدراسة ثم نتائج كل فرضية يليه الاستنتاج العام والخاتمة.

1- عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

1-1- تحليل البيانات الشخصية للمبحوثين:

- تتميز العينة التنفيذية بمجموعة من الخصائص المتعلقة بالجنس و المؤهل العلمي كما يلي:

جدول رقم(1): يبين جنس المبحوثين

فئة جنس	أساتذة		مساعدو التربية		إداريون		مجموع	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
ذكر	3	23,7	2	60,4	0	32,0	6	27,8
أنثى	10	76,2	1	39,5	3	68,9	16	72,2
مجموع	13	100	4	100	4	100	22	100

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين هم من فئة الإناث، إذ تقدر نسبتهم ب 72,20 %، بينما نسبة

الذكور تقدر ب 27,80 %. وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن القراءة

السابقة تنطبق على فئتي الأساتذة والإداريين بدرجة أكبر، بينما العكس لدى فئة مساعدي التربية.

فبالنسبة لفئة الأساتذة نسبة 76,26 % من أفرادها المبحوثين هم إناث، والنسبة المتبقية والمقدرة ب 23,74 %

هم ذكور.

ومرورا إلى فئة الإداريين نجد أن الأغلبية الساحقة من أفرادها هم إناث إذ تقدر نسبتهم ب 68,92 % بينما

تبلغ نسبة الذكور 32,07 %، لنجد قراءة متباينة مع هاتين الفئتين لدى فئة مساعدي التربية، حيث أن أغلب

أفرادها هم من فئة الذكور بنسبة تقدر ب 60,47 % لتقدر نسبة الإناث ب 39,53 %.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين إن إقبال الإناث على العمل بالمؤسسات التعليمية لا يتوقف على مهنة التعليم وهي ظاهرة يشهدها المجتمع الجزائري، وإنما يتعداه للوظائف الإدارية والذي يعود لعوامل متعددة، نظرا لاحتوائها على أهمها (حسب محادثات مع عدد من المبحوثات) ما يوفره العمل بالمؤسسة التعليمية من ارتياح لدى الموظفة وأسرتها لاحتوائها على عدد أكبر من الإناث مقارنة بالذكور، وكذا محدودية التعامل مع الأفراد الذي هم من موظفي المؤسسة في الغالب، عكس ما يتطلبه العمل بمؤسسات أخرى من تعامل دائم مع الزبائن من مختلف الأعمار والمستويات والأوساط وما يتطلبه ذلك من جهد وهدوء وكياسة، بالإضافة إلى العطل التي يمكن الحصول عليها من خلال العمل بالمؤسسة التعليمية.

جدول رقم(2): يبين المستوى التعليمي للمبحوثين.

شهادة	مستوى	أساتذة		مساعدو التربية		أداريون		مجموع	
ثانوي (سنة أولى ثانوي)		00,00	00	20,90	00	07,30	00	05,31	00
البوريا		01,40	00	20,90	00	34,11	00	11,22	00
معني	DEA	01,40	00	09,30	00	00,00	00	02,60	00
	DEA	00,00	00	00,00	00	00,00	00	00,00	00
	الليسانس	88,90	12	30,21	00	58,52	00	65,71	00
	الهندس	05,70	00	18,60	00	00,00	00	07,11	00
	المجستير	01,40	00	00,00	00	00,00	00	00,90	00
مجموع		100	13	100	4	100	4	100	22

تشير المعطيات الإحصائية أن اغلب المبحوثين مستواهم جامعي وهو ما يتوافق مع صيغة المؤسسة

المدرسة كونها مؤسسة تعليمية وظيفتها خدمة المجتمع بالحفاظ على تراثه ونقله عبر الأجيال، وإعداد أبنائه

لمعترك الحياة حيث أن نسبة الجامعيين تقدر ب 83,41% موزعة على مختلف الشهادات، في مقدمتها شهادة

الليسانس ب نسبة 65,72% ثم شهادة المهندس ب 17,07% تليها شهادة DEA ب 02,69% ثم شهادة

المجستير ب 00,90%، أما شهادة البكالوريا فتمثلها نسبة 11,21% من المبحوثين ومستوى سنة الأولى

ثانوي نسبته 05,38%

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين تبين أن الأغلبية المطلقة من المبحوثين من فئة الأساتذة لديها مستوى جامعي بنسبة تقدر ب 98,56% موزعة على شهادة الليسانس بنسبة 89,93% ثم شهادة المهندس بنسبة 05,75% تليها شهادتي الماجستير و DEA بنسبة 01,44% لكل واحدة منهما ثم شهادة البكالوريا بنفس النسبة السابقة لينعدم المستوى الثانوي بنسبة للمستوى الثانوي.

ومرورا لفئة مساعدي التربية نجد أن أغلب أفرادها لديهم مستوى جامعي حيث تقدر نسبتهم ب 58,14% موزعين على شهادة الليسانس بنسبة 23,30% ثم شهادة مهندس بنسبة 18,61% تليها نسبة 09,30% تمثل الحاملين لشهادة DEA بينما الحاملون لشهادة البكالوريا تقدر نسبتهم ب 93,20% ونفس النسبة للحاملين للمستوى الثانوي.

و بالنسبة لفئة الإداريين فإن أغلبية مبحوثيها والمقدرة نسبتهم ب 54,58% يحملون المستوى الجامعي ممثلا في شهادة الليسانس، أما المتحصلون على شهادة البكالوريا فنسبتهم تقدر ب 34,14% ونسبة 07,32% للمستوى الثانوي.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أغلب المبحوثين لديهم مستوى جامعي وهو ما يتوافق مع طبيعة المؤسسة التعليمية، ويظهر هذا المستوى أكثر لدى فئة الأساتذة، بالمقابل يظهر مستوى البكالوريا لدى فئة الإداريين بدرجة أكبر وبدرجة أقل لدى فئة مساعدي التربية، هذه الفئة التي من ضمن أفرادها فئة من يحملون المستوى الثانوي حيث أن نسبتهم تساوي حملة شهادة البكالوريا.

وبالتالي فإن المستوى التعليمي والمؤهل العلمي يتماشى مع طبيعة الوظائف المنوطة بكل فئة، فإذا كانت فئة الأساتذة مستواها تقريبا نفسه وهو المستوى الجامعي، فإن الفئات الأخرى تضم كل المستويات والذي يعود إلى متطلبات التوظيف التي تتغير بين فترة وأخرى.

جدول رقم (3): يبين الأقدمية في العمل لدى المبحوثين

فئة أقدمية	أساتذة		مساعدو التربية		داريون		مجموع	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
7-]	4	334.5	1	32.2	2	58.5	8	36.7
12-]	3	22.3	0	11.6	0	17.0	4	19.2
17-11]	1	08.6	1	32.5	0	07.3	2	13.0
	4	34.5	1	32.5	0	17.0	6	30.9
مجموع	13	10	4	10	4	10	22	10

تشير المعطيات الإحصائية أن أكبر النسب التفصيلية للأقدمية في العمل لدى المبحوثين تتواجد في مجالين

هما من سنتين إلى سبع سنوات [2-7] ومن 17 سنة فما فوق بنسبة 36,77% للمجال الأول و

30,94% للمجال الثاني، يليها المجال [7-12] سنة بنسبة 19,28% ثم المجال [12-17] سنة بنسبة

13,01%، لكن بقراءة النسب الإجمالية يتبين أن أغلب المبحوثين أقدميتهم في العمل تفوق سبع سنوات.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن القراءة الإجمالية تتوافق إلى

حد كبير مع فئتي الأساتذة ومساعدو التربية، فبالنسبة لفئة الأساتذة نجد أن أكبر النسب التفصيلية لسنوات

العمل توجد في المجال بين [2-7] سنوات ومن 17 سنة فما فوق بنسبة 34,53% لكل مجال، تليها نسبة

22,30% للمجال [7-12] سنة ثم المجال [12-17] سنة بنسبة 08,64%.

وبالنسبة لفئة مساعدي التربية نجد أن أكبر النسب توجد في المجال 12 سنة فأكثر، حيث نجد نسبة 32,56% من المبحوثين مدة عملهم تتراوح بين 12 و 17 سنة ونفس النسبة لمن مدة عملهم تقدر ب 17 سنة فأكثر، بينما الذين مدة عملهم توجد في المجال [2-7] سنوات فتقدر ب 22,30% لتمثل نسبة 08,64% المبحوثين الذين مدة عملهم بين 7 و 12 سنة.

لنجد قراءة متباينة مع ما سبق لدى فئة الإداريين، إذ أن أكبر نسبة من المبحوثين والمقدرة ب 58,54% مدة عملها تتراوح بين 2 و 7 سنوات، تليها نسبة 17,07% تمثل المبحوثين الذين مدة عملهم توجد في المجال [7-12] سنة ونفس النسبة للذين مدة عملهم من 17 سنة فأكثر، لتمثل نسبة 32,07% المبحوثين الذين مدة عملهم تتراوح بين 12 و 17 سنة.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أغلب المبحوثين لديهم مدة عمل كافية بمؤسسة التعليم الثانوي، بما يسمح لهم بالتفاعل مع كل الفاعلين بها والتأثير والتأثر بالمناخ العام لها واجراءات سيرها وطرق الاشراف المتبعة فيها، وكيفية أداء الأدوار بها وخاصة لدى القيادة ممثلة في شخص المدير ومعاونيه المباشرين، هذه الأدوار التي ترتبط بالتعامل مع مختلف المواقف التي تتعرض لها المؤسسة وبالتالي مدى فعاليتها في تطويرها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن القراءة الاجمالية تنطبق أكثر على فئتي الأساتذة ومساعدي التربية، ولكن بدرجة أقل على فئة الإداريين باعتبار أن أكثر من نصف مجموع مبحوثيها مدة عملهم تتراوح بين سنتين وسبع سنوات.

- أما بالنسبة لعينة الإدارة المدرسية (رؤساء العمل بالمؤسسة)، فإن كل أفرادها لهم مستوى جامعي، وبأقدمية عمل في المنصب تتراوح بين 3 سنوات و 15 سنة.

1_2 تحليل بيانات الفرضية الأولى: تؤثر طبيعة الاتصال بالمؤسسة التعليمية على توجيه العاملين بها

جدول رقم(4):يبين الوسيلة الاتصالية المستخدمة من قبل رؤساء العمل للاتصال بالعاملين

الفئة وسيلة الاتصال	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الإعلانات المكتوبة	104	61,18	09	15,00	10	17,24	123	42,71
الاتصال الشخصي المباشر	47	08,82	42	70,00	34	58,62	123	42,71
المراسلات	04	27,65	09	15,00	07	12,07	20	06,94
الهاتف	15	02,35	00	00,00	07	12,07	22	07,64
المجموع	170	100	60	100	58	100	288	100

تشير المعطيات الإحصائية أن رؤساء العمل يستخدمون نوعين من الاتصال جنبا إلى جنب للاتصال

بالعاملين، حيث أن نسبة 50,35% من إجابات المبحوثين تشير إلى أن الاتصال الغالب في المؤسسة بين رؤساء

العمل وبينهم هو الاتصال المكتوب المتمثل أساسا في الإعلانات المكتوبة بنسبة 42,71% من الإجابات وبدرجة

أقل المراسلات بنسبة 07,64% من الإجابات، بالمقابل نسبة 49,65% من إجابات المبحوثين تشير إلى أن

الاتصال الغالب في المؤسسة بينهم وبين رؤسائهم في العمل هو الاتصال الشفهي الذي يسمح بفتح قنوات جديدة

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

للعلاقات بين الأطراف ذات العلاقة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، ويتمثل هذا النوع من الاتصال بالمؤسسات

محل الدراسة في الاتصال الشخصي المباشر بنسبة 42,71% من الإجابات والهاتف بنسبة 06,94%.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتضح أن هناك تباينا في الوسائل الاتصالية

تبعاً للوظيفة التي يشغلها العامل، حيث بالنسبة لفئة الأساتذة فإن أغلب إجاباتهم تشير إلى أن الرؤساء يستخدمون

الاتصال المكتوب للاتصال بهم والمتمثل أساساً في الإعلانات المكتوبة بنسبة 61,8% من الإجابات، وبنسبة أقل

تقدر بـ 08,82% بالنسبة للمراسلات .

أما الاتصال الشفهي فقد أشارت إليه نسبة 30,00% من إجابات المبحوثين والمتضمن الاتصال

الشخصي المباشر بالدرجة الأولى وبنسبة 27,65% من الإجابات ، وبدرجة أقل وهي الهاتف بنسبة 2,35

% من الإجابات .

بالمقابل فإن إجابات فئتي مساعدي التربية والإداريين ناحت منحى مغاير لفئة الأساتذة ، فقد أشارت إلى

أن الاتصال الشخصي المباشر هو النوع الاتصالي الغالب بينها وبين رؤساء العمل، فبالنسبة لفئة مساعدي

التربية فإن أغلب إجابات أفرادها والمقدرة نسبتها بـ 70,00% أشارت إلى أن الاتصال الشخصي المباشر

هو الاتصال المستخدم بينها وبين رؤساء العمل، في حين أن النسبة المتبقية والمقدرة بـ 30% صرحت أن

الرؤساء يستخدمون الاتصال المكتوب للاتصال بهم، والمتمثل في الإعلانات المكتوبة بنسبة 15% من

الإجابات ونفس النسبة بالنسبة للمراسلات .

أما بالنسبة لفئة الإداريين فإن نسبة 70,69% من إجابات أفرادها أشارت إلى أن الرؤساء يستخدمون

الاتصال الشفهي للاتصال بها والمتمثل في الاتصال الشخصي المباشر بنسبة 58,62% والهاتف بنسبة

12,07% من الإجابات ، أما للاتصال المكتوب فقد أشارت إليه نسبة 29,31% من الإجابات، والمتمثل في

الإعلانات المكتوبة بنسبة 17,24% والمراسلات بنسبة 12,07% .

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن رؤساء العمل يستخدمون في الغالب الاتصال المكتوب والمتمثل في الإعلانات المكتوبة بالدرجة الأولى والمراسلات بدرجة أقل للاتصال بالعاملين، باعتبارها وسيلة سهلة التنفيذ والتسيير تسمح بنشر معلومات مختلفة وبأكثر دقة، وإلى جانب هذه الوسيلة يتم الاتصال بالعاملين بطريقة شفوية شخصية، حيث يتميز هذا الأسلوب بكونه أكثر سهولة وإقناعا للمرسل إليه لكن ما يعاب عنه أنه قد يعرض المعلومات المراد نقلها لسوء الفهم، إذا لم تستخدم بشكل مناسب، وهو ما يتطلب من القيادة المدرسية (الرؤساء في العمل) امتلاكها مهارات الاتصال الفعال، وقيادة وتوجيه الفعاليات والجماعات باتجاه تحقيق أهداف المدرسة، كما أن النقائص المحيطة بهذا النوع من الاتصال تعتبر من أهم عوامل تعطيل المهام، حيث أنها فرصة لبعض العاملين للتملص من المسؤوليات من خلال احتوائهم بعدم وجود تعليمات كتابية، تثبت صحة الرسالة الشفهية .

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لفئة المبحوثين، يتبين أن هناك تباينا في الوسائل المستخدمة للاتصال حسب الوظيفة التي يشغلها العامل، حيث أن الإدارة (رؤساء العمل) تستخدم في الغالب الاتصال المكتوب المتمثل في الإعلانات المكتوبة بالدرجة الأولى والمراسلات بدرجة أقل للاتصال بالأساتذة، بينما تستخدم الاتصال الشفهي المباشر (الشخصي) للاتصال بمساعدي التربية والإداريين، وهو ما يفسر وجود لوحة الإعلانات فقط في قاعات الأساتذة، بينما تنعدم في أماكن أخرى، على الرغم من أن هذه الوسيلة يمكن وضعها في أماكن عدة داخل المؤسسة.

وقد يعود هذا التباين إلى التفاوت العددي بين العاملين، حيث أن أكبر نسبة من العاملين هي من فئة الأساتذة نظرا لطبيعة المؤسسة والوظائف المنوطة بها، وهذا ما يدفع الإدارة إلى استخدام الاتصال المكتوب وتفضيله على الوسائل الاتصالية الأخرى في التعامل مع هذه الفئة لإيصال أكبر قدر من المعلومات إليها في أقل وقت ممكن مقارنة بفئتي مساعدي التربية والإداريين، التي يمكن نقل المعلومات إليها بطريقة شفوية، حيث على

الرغم من أن الاتصال الشخصي من أنجع طرق الاتصال، غير أنه من الصعب اعتماده كثيرا خاصة في التنظيمات الكبرى لكثرة العاملين مما يجعل عملية الاتصال بهم كلهم وبصورة فردية أمرا مستحيلا، ولهذا فإن القائد الكيس هو الذي يعلم المشكل الذي يتطلب اتصالات شخصية مع أفراد معينين، ويشير هذا إلى حرص المدير ومعاونيه (ومن ثم القيادة الأعلى المتمثلة في مديرية التربية) على تبليغ الرسالة بنفس المضمون إلى كل أفراد فئة الأساتذة والاحتفاظ بها في أرشيف المؤسسة لاستخدامها في حالة الحاجة إليها مثل المتابعة والرقابة كما أن الاتصال المكتوب يضمن عدم النسيان والتجاهل، وهذا يبين أن مجال التفاعل المباشر بين الإدارة وفئتي مساعدي التربية والإداريين أكبر وأوسع مقارنة بفئة الأساتذة، نظرا لطبيعة المهام الموكلة إلى كل فئة كما يشير هذا إلى أن أغلب المعلومات الصادرة من القيادة المدرسية أو التعليمية موجهة أساسا إلى فئة الأساتذة التي تعتبرها الفئة المحورية و المركزية بالمؤسسة، وبالتالي تولي اهتماما أكبر لها مقارنة بالفئات العاملة الأخرى على الرغم من الأدوار التي يمكن أن تلعبها في تحقيق أهداف المؤسسة، وبالتالي فإن اعتماد المدير ومعاونيه على الاتصال المكتوب من خلال استخدام الإعلانات المكتوبة والمراسلات، يبين أن العلاقة بالأساتذة هي في جوهرها علاقة بالسلطات الإدارية الرسمية من حيث تلقي المدير للتعليمات وأوامر التنفيذ وتبليغها للأساتذة والتي تتضمن المناهج، الخريطة المدرسية، التكوين ... الخ

وما يمكن ملاحظته هو أن الرؤساء لا يستخدمون التكنولوجيا في العملية الاتصالية، رغم التقدم الكاسح في مجال الاتصالات والتوسع الهائل في تكنولوجيا المعلومات واتساع دائرة الحصول الفوري على المعلومات، حيث أصبح من السهل جدا أن يتصل المدير ومعاونوه بالمؤسسات المدرسية ومؤسسات المجتمع عامة لتبادل الخبرات معهم والاستفادة من ذلك، وأن يتزود بالمعلومات اللازمة عن طريق شبكات الانترنت، وكذا البقاء على اتصال دائم بمكاتب المسؤولين في الإدارات التعليمية وكذلك أولياء التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين بالمؤسسة المدرسية ومع المديرين بعضهم البعض، وهو ما يمكن من الحصول على المعلومة بأقل

جهد ووقت ممكن وبالتالي نشرها أو معالجتها في الوقت المناسب، فإذا كان الوقت الذي ترسل فيه الرسالة غير مناسب، فإن مفهومها أو تأثيرها يصبح ضعيفا، وهو ما يقلل من فعالية العملية الاتصالية.

ويرجع عدم استخدام الوسائل التكنولوجية في الاتصال في جانب منه إلى عدم توفرها أو إصابتها بأعطاب وهنا يشير مبحث (مدير ، 16 سنة في المنصب) « أنا أفضل استخدام هذه الوسائل لربح الوقت والجهد وهو ما كان قائما عندما كنت أعمل ضمن مديرية التربية لولاية الجزائر، حيث عندما أحضر مثلا صباحا إلى مكتبي أتوجه مباشرة إلى الحاسوب، لأتعرف على مختلف المعلومات الصادرة عن الإدارات التعليمية وفي مقدمتها مديرية التربية، أو من الفاعلين في الميدان التربوي، لكن بانتقالي للعمل في الثانوية محل الدراسة، فإن الأمر قد تغير، فالحواسيب متوفرة، لكن شبكة الاتصال (الانترنت) معطلة في أغلب الأوقات ولعدة أيام»

كما أشار مبحث آخر (مستشار التربية، 6 سنوات في المنصب) إلى عدم امتلاك العاملين مثلا للبريد الإلكتروني حيث يقول « العاملون لا يولون أهمية للاتصال الإلكتروني، لذا فهم في الغالب لا يملكون بريدا إلكترونيا»

وتؤكد مبحثة أخرى (أستاذة ، 23 سنة في الوظيفة) ذلك بقولها « رغم امتلاكي لحاسوب منذ سنوات، وهو مزود بشبكة الإنترنت، إلا أنني لا أفقه أبسط العمليات المتعلقة به، وأنا لا أستعمله، رغم أن أولادي يجيدون ذلك حتى المتمدرسين بالطور الابتدائي، ولهم أصدقاء على شبكات التواصل الاجتماعي وهم في اتصال معهم»

وهو ما يبين حاجة العاملين بالمؤسسة المدرسية إلى تدريبهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والتوسع في توظيفها.

جدول رقم (5): يبين وسيلة الاتصال المفضلة لدى المبحوثين

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الوسيلة الاتصالية المفضلة
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
30,46	99	21,54	14	37,78	34	30,00	51	الإعلانات المكتوبة
09,54	31	00,00	00	00,00	00	18,23	31	المراسلات
42,77	139	56,92	37	47,78	43	34,71	59	الاتصال الشخصي المباشر
00,00	00	00,00	00	00	00	00,00	00	الهاتف
0,61	02	00,00	00	00	00	1,18	02	على حسب الحالات
16,62	54	21,54	14	14,44	13	15,88	27	دون إجابة
100	325	100	65	100	90	100	170	المجموع

تشير المعطيات الإحصائية إلى أن هناك تعددا في إجابات المبحوثين، حيث من المبحوثين من يفضل أكثر

من وسيلة، وعليه فإن أكبر نسبة من إجابات المبحوثين والمقدرة بـ 42,77 % اتجهت إجاباتها إلى تفضيل

الاتصال الشفهي المباشر للاتصال برؤساء العمل تليها نسبة 40,00 % اتجهت إلى تفضيل الاتصال

المكتوب المتمثل في الإعلانات المكتوبة بنسبة 30,46 % والمراسلات بنسبة 09,54 % بينما نسبة 0,61 %

من الإجابات صرحت أن الوسيلة التي تفضلها ترتبط بالموقف الذي تواجهه في حين انعدمت نسبة من تفضل

الهاتف، بالمقابل يوجد من المبحوثين من لم يستطع تحديد الوسيلة الاتصالية التي يفضلها للاتصال برؤساء العمل، وتقدر نسبتهم بـ 16,62 % من إجابات المبحوثين.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، نلاحظ بالنسبة لفئة الأساتذة أن أكبر نسبة من إجاباتها اتجهت نحو تفضيل الاتصال المكتوب المتمثل في الإعلانات المكتوبة والمراسلات، فبالنسبة للوسيلة الأولى صرحت بها نسبة 30,00% من الإجابات، أما الوسيلة الثانية فصرحت بها نسبة 18,23% من الإجابات، يليها الاتصال الشفهي المباشر وصرحت به نسبة 34,71 % من إجابات المبحوثين، في حين أن نسبة 15,88 % من إجابات المبحوثين لم تستطع تحديد الوسيلة الاتصالية المفضلة لديها.

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية، فإن أكبر نسبة منها اتجهت إلى تفضيل الاتصال الشفهي المباشر وتقدر النسبة بـ 47,78% يليها الاتصال المكتوب المتمثل في الإعلانات المكتوبة بنسبة 37,78% بينما امتنعت نسبة 14,44 % من إجابات المبحوثين عن الإجابة .

واتجهت إجابات فئة الإداريين نفس الاتجاه، حيث أن أغلب إجابات المبحوثين والمقدرة بـ 56,92% اتجهت إلى تفضيل الاتصال الشفهي المباشر في حين أن الاتصال المكتوب والمتمثل في الإعلانات المكتوبة اتجهت إلى تفضيله نسبة 21,54 % من إجابات المبحوثين، في حين امتنعت نسبة 21,54 % عن الإجابة .

من القراءة الإحصائية للجدول وانطلاقا من مجموع إجابات المبحوثين يتبين أنه ليس هناك اتفاق بالأغلبية على وسيلة اتصالية معينة، حيث يفضل المبحوثون بالدرجة الأولى الاتصال الشفهي المباشر، يليه الاتصال المكتوب المتمثل بالدرجة الأولى في الإعلانات المكتوبة، ثم المراسلات، لكون الاتصال الشفهي المباشر يمكنهم من التعبير أكثر عن اهتماماتهم وانشغالاتهم وتقديم اقتراحاتهم باعتباره يتم وجها لوجه، وبالتالي الأقدر على تلبية حاجاتهم إلى المعلومة، والذي يعتبر امتدادا للحياة الاجتماعية خارج المؤسسة المدرسية وتعبيرا عن التنشئة الاجتماعية التي تلقوها، حيث تعودوا على التعبير عن أفكارهم وانشغالاتهم وما يجول في أذهانهم

بطريقة شفوية كما أنه تعبير عن المكانة التي يحتلها هذا الأسلوب من الاتصال في أوساط المجتمع، وربما يرجع تفضيل الاتصال الشفهي المباشر إلى رغبة المبحوثين في التقرب أكثر من رؤساء العمل وإقامة علاقات معهم.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن القراءة السابقة لا تنطبق على فئة الأساتذة، حيث يفضل أغلب أفرادها الاتصال المكتوب المتمثل بالدرجة الأولى في الإعلانات المكتوبة ثم المراسلات بدرجة أقل، يليه الاتصال الشفهي المباشر، حيث أن الاتصال المكتوب يمكن من إيصال أكبر قدر من المعلومات لأكثر عدد من الأفراد في أقل وقت ممكن، بما يتلاءم مع واجبات ومسؤوليات هذه الفئة، والتي كثيرا ما تشكو من مشكل كثافة البرنامج الدراسي والذي لا يمكن تغطيته، وبالتالي فهي اختارت الوسيلة الاتصالية التي تتوافق مع الظروف الموضوعية التي تشتغل في إطارها بما يمكنها من استثمار الوقت في أداء رسالتها.

بالمقابل المجموعة التي تفضل الاتصال الشفهي المباشر، فهو تعبير عن حاجتها للتعبير بوضوح أكبر عن الرسالة التي تريد نقلها من خلال مناقشة رؤسائها في العمل في قرارات تم اتخاذها، أو مشكلات تعترضها، أو طرح أفكار إبداعية من شأنها تطوير المؤسسة المدرسية خاصة وأنها الفئة المسؤولة بالدرجة الأولى عن مخرجات هذه المؤسسة والأكثر تفاعلا معها وهي التلاميذ.

كما يشير هذا التفضيل إلى مشكلات في الاتصال المكتوب، كنقص البيانات وعدم وضوحها، والذي ينتج عنه أن تصبح الرسالة على درجة من التيقن وهو ما يطلق عليه مصطلح التشويش.

وبالنسبة لفئة مساعدي التربية، فهي تفضل الاتصال الشفهي المباشر يليه الاتصال المكتوب المتمثل في الإعلانات المكتوبة التي لم يأخذها رؤساء العمل بعين الاعتبار عند اتصالهم بهذه الفئة، والتي ترى ضرورة تدعيم الاتصال بهذه الوسيلة، كونها وثيقة رسمية تحمل إمضاء أو تاريخا ومعلوماتها يمكن الاستناد إليها

والوثوق بها وهنا تطرح مشكلة الثقة في المعلومة التي يتم نقلها إلى هذه الفئة، والتي تتعرض للتحريف بالنقصان أو الزيادة.

أما بالنسبة لفئة الإداريين، فهناك توافق بين الوسيلة الاتصالية المستخدمة من قبل رؤساء العمل، والوسيلة المفضلة لديها، وهي الاتصال الشفهي المباشر، وما يمكن ملاحظته أن كل المبحوثين باختلاف فئاتهم لا يفضلون استخدام التكنولوجيا في العملية الاتصالية وفي مقدمتها الانترنت، البريد والصفحات الإلكترونية التي تمكن من الاتصال والتنسيق بين مختلف الأطراف المكونة للمؤسسة، وبالتالي تزيد من فعالية التسيير، وريح الوقت والجهد، وهو ما يشير إلى عدم اهتمام المبحوثين بالوسائل التكنولوجية وأهميتها في زيادة فعالية الاتصال وتأثيرها على مختلف العمليات التي تتم بالمؤسسة المدرسية، كما يبين عزهم عن التعامل مع التكنولوجيا.

جدول رقم (6) : يبين نسب توفير الرؤساء للمعلومات التي يحتاجها المبحوثون

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الفئة
								نسبة توفير المعلومات
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
29,15	65	51,22	21	20,23	13	22,30	31	بنسبة كبيرة
31,84	71	24,39	10	46,51	20	29,50	41	بنسبة متوسطة
39,01	87	24,39	10	23,26	10	48,20	67	بنسبة قليلة
100	223	100	41	100	43	100	139	المجموع

تشير المعطيات الإحصائية إلى أن نسبة 39,01 % من المبحوثين صرحت أن توفير الإدارة ممثلة في

رؤساء العمل للمعلومات التي تحتاجها في أدائها لعملها يتم بنسبة قليلة، بينما صرحت

نسبة 31,84 % أن توفير المعلومات يتم بنسبة متوسطة، في حين أن توفير المعلومات بنسبة كبيرة صرحت

به نسبة 29,15 % من المبحوثين.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، نلاحظ أن هناك تباينا في إجاباتهم،

حيث أن أكبر نسبة من فئة الأساتذة والمقدرة بـ 48,20 % صرحت أن توفير الإدارة للمعلومات التي هي

بحاجة إليها يتم بنسبة قليلة، في حين صرحت نسبة 29,50 % أن توفير المعلومات يتم بنسبة متوسطة بينما

صرحت نسبة 22,30 % أن توفير المعلومات يتم بنسبة كبيرة.

وبالنسبة لفئة مساعدي التربية، نلاحظ أن أكبر نسبة منها والمقدرة بـ 46,51% صرحت أن توفير

المعلومات يتم بنسبة متوسطة، في حين أن نسبة 30,23% صرحت أن توفير المعلومات يتم بنسبة كبيرة،

بينما صرحت نسبة 23,26% أن توفير المعلومات يتم بنسبة قليلة.

بالمقابل صرح أغلب أفراد فئة الإداريين أن توفير المعلومات يتم بنسبة كبيرة، وتقدر نسبتهم بـ 51,22%

بينما صرحت نسبة 24,39% منهم أن توفير المعلومات يتم بنسبة متوسطة، ونفس النسبة للذين صرحوا أن

توفير المعلومات يتم بنسبة قليلة.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن المعلومات التي توفرها الإدارة متفاوتة من حيث النسبة حسب

المبحوثين، حيث أن أكبر نسبة منهم صرحت أن توفير المعلومات يتم بنسبة قليلة، تليها نسبة من يرون أن

توفير المعلومات يتم بنسبة متوسطة لتأتي بعدها نسبة من يرون أن توفير المعلومات يتم بنسبة كبيرة، وحيث

أن المعلومات غالبا ما تتواجد في صورة مبدئية ولكنها تحتاج إلى أن يكشف عنها، وتعاد صياغتها حتى تتاح

لها فرص إحداث التأثيرات المتعلقة بما تحويه من دلالات، وحتى يكون القائم بالاتصال مؤثرا في اتجاهات

وسلوك الأفراد، يجب أن يكون قادرا على تزويد المستقبلين للرسالة بمعلومات تشبع حاجاتهم وتلبي رغباتهم

وهنا يطرح المبحوثون مشكل تدفق المعلومات.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لفئة المبحوثين، يتبين أن توفير المعلومات يرتبط بالفئة المهنية، حيث أن

أكبر فئة لم تلب حاجتها من المعلومة هي فئة الأساتذة، في حين أن فئة مساعدي التربية صرحت بأن تلبية

حاجاتها يتم بصفة متوسطة، بالمقابل فئة الإداريين يتم تزويدها بالمعلومات التي تحتاجها وبنسبة كبيرة، هذه

المعلومات التي يتم من خلالها إرشاد المرؤوسين إلى كيفية إتمام الأعمال وسير العمل من خلال إصدار

التعليمات والشرح والوصف، إن تقسيم المبحوثين لحجم تدفق المعلومات يعبر عن مدى رضا كل فئة عن

نظام الاتصال بالثانوية حيث أن أكثر الفئات رضا هي فئة الإداريين، بالمقابل أكثر الفئات تذكرا هي فئة

الأساتذة والذي يرجع في أحد عوامله إلى وسيلة الاتصال المستخدمة من قبل الرؤساء، والاجتماعات التي يتم عقدها وكيفية سيرها، وهو ما عبر عنه المبحوثون في الجداول رقم (4) و (6) ومنه فالرؤساء لا يأخذون الفئة المهنية عند تصميم نظام الاتصال داخل الثانوية، فمن خلال الوظائف والأدوار المنوطة بكل فئة ومجال وحجم تفاعلها فإن حجم وطبيعة المعلومات التي تحتاجها يتباين.

إن عدم تزويد المرؤوسين بالمعلومات التي تتعلق بسير العمل يؤثر على أدائهم لعملهم، ويخلق لهم مشاكل مع المحيطين بهم، وعلى رأسهم رؤساء العمل وهنا يشير مبحوث (نائب مدير للدراسات، 8 سنوات في المنصب) أن جهل الأساتذة مثلاً بقوانين (تشريعات) سير العمل بالمؤسسة المدرسية، يؤدي إلى نزاع لهم مع الرؤساء وحتى مع زملائهم الأساتذة، مما يؤثر سلباً على العلاقات داخل المؤسسة خاصة في بداية الموسم الدراسي، فكثيراً ما يتصل به الأساتذة للتعبير عن رفضهم لجدول توزيع الزمن، وتصل الأمور أحياناً إلى شجارات، رغم أن التشريع المدرسي واضح في كيفية توزيع المواد على الحجم الساعي، وأي المواد الدراسية تكون صباحاً وأياً مساءً، ومتى يمكن للأستاذ أن يداوم يوماً بكامله، ومتى يداوم نصف يوم، وبالإضافة إلى التشريع المدرسي، هناك عدد القاعات الذي يتحكم في توزيع الزمن، وهو ما يتجاهله هؤلاء الأساتذة، وهو ما يطرح إشكالا في الإعلام على مستوى الثانوية، ويرد المبحوث نفسه بأن هذا من مهام النقابة، فعليها قبل أن تطالب بحقوق العاملين، أن تعرفهم بواجبات وتشريعات العمل التي تحكم المؤسسة المدرسية.

جدول رقم(7): يبين نمط (اتجاه) الاتصال بين المبحوثين ورؤساء العمل

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		نمط الاتصال	الفرقة
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
14,80	33	17,07	07	09,30	04	15,83	22	صاعد	
28,70	64	24,39	10	30,23	13	24,49	41	نازل	
52,02	116	58,54	24	51,17	22	50,36	70	في الاتجاهين	
04,48	10	00,00	00	09,30	04	04,32	06	دون إجابة	
100	223	100	41	100	43	100	139	المجموع	

يحدد اتجاه الاتصال طريقة معاملة الرئيس لمؤوسيه، ومدى تفهمه أو تعسفه، والإدارة ليست إلا ثورة ذهنية بالنسبة للعاملين فيما يتعلق بفهم أنفسهم وواجباتهم نحو رؤسائهم، فما هو اتجاه الاتصال بالثانويات محل الدراسة ؟

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 52,02 % صرحوا أن الاتصال بينهم وبين رؤسائهم في العمل بالثانوية يسير في الاتجاهين أي من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى ، تليها نسبة 28,70 % من المبحوثين صرحوا أنه في الغالب رؤساء العمل هم من يتصلون بهم، في حين أن نسبة 14,80 % هي من تتصل في معظم الأحيان برؤسائها في العمل، في المقابل امتنعت نسبة 04,48 % عن الإجابة .

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين فإن القراءة تنطبق على كل الفئات المهنية حيث بالنسبة لفئة الأساتذة نسبة 50,36 % منهم صرحت بأن الاتصال بين الرؤساء وبينها يتم في

الاتجاهين، تليها نسبة 24,49% صرحت بأخذ الاتصال بين الرؤساء وبينها شكله النازل، في حين أن نسبة 15,83% صرحت أنه غالبا هي من تتصل برؤسائها في العمل، بالمقابل امتنعت نسبة 04,32% عن الإجابة.

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية فإن نسبة 51,17% منها صرحت أنه غالبا ما يسير الاتصال بين الرؤساء وبينها في الاتجاهين، تليها نسبة 30,23% في الغالب الرؤساء هم من يتصلون بها، في حين نسبة 09,30% صرحت أنه في معظم الأحيان هيمن تتصل برؤساء العمل، وامتنعت نسبة 09,30% عن الإجابة. أما بالنسبة لفئة الإداريين، فإن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 58,54% غالبا ما يسير الاتصال حسب تصريحاتهم بين الرؤساء وبينها في الاتجاهين، بينما نسبة 24,39% صرحت أن رؤساء العمل هم في الغالب من يتصلون بها في حين أن نسبة 17,07% صرحت أنه في معظم الأحيان هي من تتصل برؤسائها في العمل.

من القراءة الإحصائية للجدول، يتبين أن اتجاهات الاتصال متعددة حسب المبحوثين، حيث أن الاتصال في الاتجاهين (صاعد ونازل) هو أكثر اتجاهات الاتصال تواجدا بالمؤسسة التعليمية (الثانوية) وهو ما يبين أن هناك فعل ورد فعل بين الفاعلين بالمؤسسة، فالإتصال النازل من الرؤساء إلى المرؤوسين يتضمن عادة القرارات والتعليمات والتوجيهات اللازمة لتنفيذ خطط أو برامج معينة، والتعريف بالسياسات والإجراءات، والذي يكون كتابيا أو شفهيًا، والمعلومات التي تتخذ هذا الشكل غالبا ما تكون عرضة للتحريف وسوء الفهم، لذلك يجب متابعتها ومراقبة ردود أفعال المتلقين في شكل تغذية راجعة للتأكد من وصول المعلومات وفهمها بالشكل الصحيح، وهو ما يحققه الاتصال الصاعد، الذي يتجسد في مختلف المعلومات التي ينقلها العاملون في المستويات الأدنى للإدارة العليا والتي تتضمن طلب توضيحات واستفسارات عن بعض النقاط الغامضة، ورفع شكاوي عن المشاكل التي تعترض عمل العاملين إلى غير ذلك من الأمور.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لفئة المبحوثين فإن القراءة الإجمالية للجدول تنطبق على القراءة التفصيلية المتعلقة بالفئة المهنية، حيث أن الاتصال في الاتجاهين هو النمط السائد لدى كل الفئات، وبالربط بالجدول رقم (1) المتعلق بالوسائل الاتصالية المستخدمة من قبل الرؤساء للاتصال بالمبحوثين، يتضح أن الاتصال ليس في الاتجاهين بمعناه الحقيقي لدى فئة الأساتذة، حيث صرح أغلبهم أن الرؤساء يستخدمون غالبا الإعلانات المكتوبة للاتصال بهم، وبالتالي فهم يعتمدون على الاتصال النازل في انتقال المعلومة، التي تحمل في طياتها القرارات والأوامر واجبة التنفيذ، وهذا يشير إلى أن الرؤساء يتصورون علاقتهم بهذه الفئة، أنها علاقة أداء واجب لا أكثر، بالمقابل فإن الأساتذة هم من يبادرون بالاتصال برؤسائهم، وهذا الأمر لا يظهر عند فئتي مساعدي التربية والإداريين، على اعتبار أن الأسلوب المستخدم في الاتصال بينهم وبين رؤساء العمل هو الاتصال الشفهي المباشر، والذي يسمح بوجود فعل ورد فعل أي وجود اتصال في الاتجاهين.

جدول رقم (8): يبين أسلوب توجيه (تعامل) رؤساء العمل مع العاملين

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الفئة
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	الأسلوب
56,50	126	65,85	27	81,40	35	46,05	64	المناقشة و الإقناع
29,15	65	24,39	10	09,30	04	36,69	51	النهي والأمر
08,97	20	09,76	04	09,30	04	08,63	12	الأسلوبان معا
05,38	12	00,00	00	00,00	00	08,63	12	دون إجابة
100	223	100	41	100	43	100	139	المجموع

تشير المعطيات الإحصائية إلى أن أغلب المبحوثين وبنسبة تقدر بـ 56,50% صرحوا أن رؤساء العمل يستخدمون أسلوب المناقشة والإقناع في تعاملهم معهم تليها نسبة 29,15 % صرحت أن الأسلوب المستخدم هو الأمر والنهي، في حين صرحت نسبة 08,97 % أن رؤساء العمل يستخدمون الأسلوبين معا حسب الموقف بينما امتنعت نسبة 05,38 % عن الإجابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن النسب متفاوتة حسب الفئة فبالنسبة لفئة الأساتذة، يظهر عدم وجود أغلبية اتجاه أسلوب معين، فأكبر نسبة وتقدر بـ 46,05 % صرحت أن الأسلوب المستخدم من قبل رؤساء العمل من أجل توجيههم هو أسلوب المناقشة والإقناع في حين صرحت نسبة 36,69 % أن الأسلوب المستخدم هو الأمر والنهي، بينما استخدم الأسلوبين معا هو ما صرحت به نسبة 08,63 % من المبحوثين، وامتنعت نسبة 08,63 % عن الإجابة.

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

ويلاحظ أن الأمر عموماً ليس كذلك بالنسبة لفئة مساعدي التربية، حيث أن الأغلبية الساحقة منهم والمقدرة نسبتهم بـ 81,40% صرحت أن الاتصال بينها وبين رؤساء العمل يقوم على المناقشة والإقناع، بينما نسبة 09,30% صرحت أنه أسلوب الأمر والنهي، ونفس النسبة لاستخدام الأسلوبين معاً. أم بالنسبة لفئة الإداريين فإن أغلبية أفرادها صرحوا أن المدير ومعاونيه يستخدمون أسلوب المناقشة والإقناع وتقدر نسبتهم بـ 65,85%، تليها نسبة 24,39% صرحت أن الأسلوب المستخدم هو الأمر والنهي، بينما استخدام الأسلوبين معاً هو ما صرحت به نسبة 09,76% من المبحوثين.

من القراءة الإحصائية يتبين أن المناقشة والإقناع هي الأسلوب الذي يتعامل به المدير ومعاونوه مع العاملين ويظهر ذلك أكثر لدى فئة مساعدي التربية والإداريين مقارنة بفئة الأساتذة.

جدول رقم (9): يبين تقييم المبحوثين لعدد الاجتماعات المنعقدة بالمؤسسة

العدد	الأساتذة		مساعدي التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عددها مبالغ فيه	08	05,75	04	09,30	04	09,76	16	07,18
مقبولة العدد	53	38,13	39	90,70	27	65,85	119	53,36
قليلة العدد	72	51,80	00	00,00	10	24,39	82	36,77
منعدمة	06	04,32	00	00,00	00	00,00	06	02,69
المجموع	139	100	43	100	41	100	223	100

تعتبر الاجتماعات من الوسائل الأساسية الضرورية للإشراف الإداري التي لا يستغني عنها رئيس المؤسسة نظراً لأهميتها التي تكمن في كونها تلعب دوراً هاماً وفعالاً في الإدارة المدرسية، من حيث التنظيم والتوجيه

واتخاذ القرارات اللازمة لتطوير العمل وتحقيق الأهداف المنشودة، من خلال إتاحة الفرص للتفكير المشترك وتبادل الأفكار والخبرات ووضع الخطط والبرامج، والتعرف على أحوال المدرسة وما يجري فيها، فالاجتماعات من الأساليب الفاعلة إذا أحسن تنظيمها والتخطيط لها، لذا فمن مسؤوليات مدير المدرسة، تنظيم الاجتماعات مع هيئة المدرسة لمناقشة الجوانب التربوية والتنظيمية وتدوين ما يتم التوصل إليه ومتابعة تنفيذه.

فكيف هي الاجتماعات بالثانويات محل الدراسة ؟

تشير المعطيات الإحصائية إلى أن أغلب المبحوثين وتقدر نسبتهم بـ 53,36 % يرون أن الإدارة العليا للمؤسسة لا تتبالغ في عقد الاجتماعات لا بالزيادة ولا بالنقصان، حيث أن الاجتماعات مقبولة من حيث العدد تليها نسبة 36,77 % من المبحوثين ترى أن الاجتماعات قليلة العدد، وهو ما يشير حسبها إلى حاجة المؤسسة لعقد الاجتماعات وبالتالي فالإدارة لا تتماشى مع حجم القضايا والانشغالات التي تشغل بال العاملين والتي تستلزم عقد اجتماعات من أجل طرحها ومعالجتها، فالاجتماعات هي مجال واسع للمشورة وتبادل الآراء واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى مناقشة ما يعني المدرسة من قضايا تساهم في تطويرها، في حين أن نسبة 07,18 % من المبحوثين ترى أن الإدارة تتبالغ في عقد الاجتماعات فهي كثيرة من حيث العدد.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، فإن هناك تباينا في وجهات نظر المبحوثين فأغلب أفراد فئة الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ 51,80 % يشكون من نقص الاجتماعات، بما لا يسمح بطرح المشاكل التي تعترضهم وبالتالي مناقشتها وتقديم الاقتراحات بشأنها، كما تسمح بطرح الأفكار التي تساهم في تطوير المؤسسة، تليها نسبة 38,13 % من فئة الأساتذة ترى أن الاجتماعات مقبولة العدد، في حين أن نسبة 05,75 % ترى أن الاجتماعات كثيرة العدد، وبالتالي هناك مبالغة في عقدها.

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية، فإن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 90,70% ترى أن الاجتماعات مقبولة من حيث العدد، فعددتها متوسط أما النسبة المتبقية من هذه الفئة والمقدرة بـ 09,30% ترى أن هناك مبالغة في عقد الاجتماعات فكثيرا ما يتم عقدها، بينما تنعدم نسبة من يرون أن الاجتماعات قليلة العدد. أما فئة الإداريين، فتقيمها للاجتماعات من حيث العدد يقترب من الفئة السابقة، فنسبة 65,85% من أفرادها ترى أن الاجتماعات متوسطة العدد، تليها نسبة 24,39% ترى أن الاجتماعات قليلة العدد، بينما نسبة 09,76% ترى أن الاجتماعات كثيرة العدد.

من القراءة الإحصائية للجدول، يتبين أن المبحوثين قد انقسموا إلى قسمين في تقييمهم لعدد الاجتماعات التي يتم عقدها بالمؤسسة، فمجموعة منهم ترى أن الاجتماعات مقبولة من حيث العدد، بالمقابل ترى مجموعة أخرى تقابلها في النسبة أن الاجتماعات قليلة العدد، ويرتبط ذلك بحجم القضايا وأهميتها بالنسبة لكل مجموعة، والتي تستدعي عقد الاجتماعات من أجلها لمناقشتها ومعالجتها والخروج بقرارات بشأنها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لفئة المبحوثين، يظهر التباين في تقييم الاجتماعات من حيث العدد، ومدى مبالغة الإدارة في ذلك من عدمه، فأغلبية المبحوثين من فئة الأساتذة يرون أن الاجتماعات قليلة العدد، بينما هي مقبولة العدد حسب فئتي مساعدي التربية والإداريين، وهو تعبير من فئة الأساتذة عن حاجتها

للاجتماعات مقارنة بالفئات الأخرى، بما يسمح لها بتبادل الخبرات والأفكار وطرح التساؤلات وتقديم الاقتراحات، هذه الاجتماعات التي تعتبر من الوسائل الشفهية للاتصال، والتي تتميز بكونها أكثر إقناعا للمرسل إليه، خاصة وأن هذا الأخير (الأساتذة) يتم الاتصال به من قبل رؤساء العمل غالبا كتابيا (من خلال الإعلانات المكتوبة بالدرجة الأولى والمراسلات بالدرجة الثانية) حسب الجدول رقم (4) وهو تعبير عن عدم رضا فئة الأساتذة عن الوسيلة الاتصالية المستخدمة، وعدم توفيق رؤساء العمل في اختيار الوسيلة الأكثر تأثيرا وفعالية على من يستقبلها، فمن وظائف الاتصال المساهمة في امتصاص حالات عدم الرضا،

حيث يعمل كصمام أمان، من خلال توفير فرص الإبداع لدى العاملين، بإتاحة المجال أمامهم لطرح أفكارهم لتطوير المؤسسة المدرسية والتعبير عن اتجاههم حول القضايا المختلفة، وتوصيل أصواتهم لصانعي القرار، بالمقابل فإن الاجتماعات مقبولة عددياً بالنسبة لفئتي مساعدي التربية والإداريين وبالتالي فهي تلبي حاجتهم من الاتصال لحد ما.

وهنا نشير من خلال التشريع المدرسي، ومن خلال التطبيق في الواقع، بالاستناد إلى المقابلات التي تم إجراؤها على مستوى الثانويات محل الدراسة، أنه يتم أسبوعياً عقد اجتماع التنسيق الإداري، والذي يبدأ دائماً بمدى تطبيق توصيات المجلس السابق ثم الانتقال إلى النقاط المستجدة، ويتم هذا من خلال مجلس التوجيه والتسيير والذي يضم الأعضاء الإلزاميين المتمثلين في المدير، نائب المدير للدراسات، مستشار التربية، المقتصد والأعضاء المنتخبين من الفئات العاملة بالثانوية، كما يتم عقد اجتماعات مجالس الأقسام واجتماعات المجالس التعليمية واجتماعات التكوين والمتابعة وغيرها من الاجتماعات، وهو ما يبين من جهة عجز هذه الاجتماعات عامة، وممثلي الهيئة العاملة بالثانوية عن توفير البيانات التي تحتاجها في أدائها لوظيفتها، والتعبير عن انشغالاتها والمشاكل التي تعترضها في عملها، ورشادة القرارات التي يتم اتخاذها من خلال هذه الاجتماعات ومن جهة أخرى رغبتها وحاجتها إلى الاشتراك في عملية صنع القرار.

جدول رقم (10): يبين كيفية سير الاجتماعات

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الفئة سير الاجتماعات
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
44,25	100	54,54	24	60,47	26	35,97	50	تناقش فيها مواضيع ذات أهمية
18,58	42	06,82	03	20,93	09	20,87	29	تترك المواضيع ذات الأهمية لكثرة المناقشات حول موضوع واحد
15,93	36	06,82	03	00,00	00	23,74	33	تترك المواضيع ذات الأهمية لأن الاجتماعات تعقد بدون إعداد مسبق لجدول الأعمال
11,06	25	15,91	07	09,30	04	10,07	14	تترك المواضيع ذات الأهمية لأن المدير يستحوذ على الكلمة
10,62	24	15,91	07	09,30	04	09,35	13	دون إجابة
100	226	100	44	100	43	100	139	المجموع

ارتفاع التكرار لتعدد الإجابات (عند فئة الإداريين)

تشكل الاجتماعات أحد الأساليب (الوسائل) الاتصالية الفاعلة إذا أحسن تنظيمها والتخطيط لها والإشراف على تنفيذها وتقويمها ومتابعة نتائجها، وتعتمد كفاية الإدارة الجيدة للاجتماعات على تخطيط الاجتماع وتحديد موضوعه وعدد المشاركين فيه والنتائج المطلوب التوصل إليها، وكيفية تنظيم الاجتماعات وتوجيه النقاش وضبط الحوار في حدود الموضوع .

حيث تشير المعطيات الإحصائية إلى أن المبحوثين انقسموا إلى مجموعتين المجموعة الأولى، والتي تبلغ نسبتها 45,57 %، صرحت أن رئيس الاجتماع (المدير) غير قادر على إدارة الاجتماعات، حيث لا يتم فيها مناقشة المواضيع ذات الأهمية، والذي يعود إلى عوامل متعددة في مقدمتها كثرة المناقشات حول موضوع واحد بلغت نسبة من صرح بذلك من المبحوثين 18,58 % يليها عقد الاجتماعات بدون إعداد مسبق لجدول الأعمال، وصرحت بذلك نسبة 15,93 % من المبحوثين، لتأتي بعدها نسبة من صرحت أن رئيس الاجتماع (المدير) يستحوذ على الكلمة، ولا يترك للمشاركين في الاجتماع الفرصة للإدلاء بأرائهم، بالمقابل المجموعة الثانية من المبحوثين، والمقدر نسبتها بـ 44,25 % ترى أن رؤساء الاجتماعات قد وفقوا في إدارتها، حيث يتم مناقشة المواضيع ذات الأهمية، وبالتالي فإن الاجتماعات تقوم بالدور الذي عقدت من أجله، في حين امتنعت نسبة 10,62 % عن الإجابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين تبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 54,68 % صرحوا بعدم قدرة رؤساء الاجتماعات على إدارتها ومبررهم في ذلك، عقد الاجتماعات دون إعداد مسبق لجدول الأعمال، وصرحت بذلك نسبة 23,74 % منهم، تليها نسبة من صرحت بكثرة المناقشات حول موضوع واحد، وصرحت بذلك نسبة 20,87 % تليها نسبة 10,07 % من المبحوثين الأساتذة صرحت بأن رئيس الاجتماع (المدير) يستحوذ على الكلمة، وبالتالي لا يترك المجال أمام المشاركين للإدلاء بأفكارهم ومقترحاتهم، بالمقابل هناك نسبة 35,97 % من المبحوثين الأساتذة صرحت بأنه يتم إدارة الاجتماعات بشكل جيد، وهو ما يسمح بمناقشة المواضيع ذات الأهمية.

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية فإن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 60,47 % صرحوا أنه يتم مناقشة المواضيع ذات الأهمية، بالمقابل هناك من يرى أنه لا يتم مناقشة المواضيع ذات الأهمية لعدة عوامل، في

مقدمتها كثرة المناقشات في موضوع واحد ونسبة من صرح بذلك 20,93 % أما استحواذ المدير على الكلمة فصرحت به نسبة 09,30 % ، في حين امتنعت نسبة 09,30 % عن الإجابة.

بينما بالنسبة لفئة الإداريين فإن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 54,54 % صرحت أنه يتم مناقشة المواضيع ذات الأهمية خلال الاجتماعات، بالمقابل هناك من صرح أنه لا يتم مناقشة المواضيع ذات الأهمية ويعود ذلك لعدة عوامل في مقدمتها، استحواذ المدير على الكلمة، ونسبة من صرح بذلك 15,91 %، بينما كثرة المناقشات حول موضوع واحد صرحت به نسبة 06,82 % ونفس النسبة للذين صرحوا أن الاجتماعات يتم عقدها بدون إعداد مسبق لجدول الأعمال، في حين امتنعت نسبة 15,91 % عن الإجابة .

من القراءة الإحصائية للجدول، تبين أنه ليس هناك اتفاق بالأغلبية حول رأي واحد بشأن سير الاجتماعات حيث أن أكبر نسبة من إجابات المبحوثين صرحت بعدم قدرة رؤساء الاجتماعات عن إدارتها والتحكم في سيرها وهو ما يؤثر على فعاليتها، والوظيفة التي عقدت من أجلها، حيث لا يتم مناقشة المواضيع ذات الأهمية والتي تؤثر على مخرجات العملية التربوية عامة، والمؤسسة المدرسية (الثانوية) خاصة والذي يرجع لعدة عوائق في مقدمتها كثرة المناقشات حول موضوع واحد فيصبح هو موضوع الاجتماع، وبالتالي يستحوذ على معظم الوقت والذي من أسبابه كثرة عدد أفراد الاجتماع، وعادات وتقاليد الأفراد في الكلام، أما العائق الثاني فهو عدم الإعداد المسبق لجدول الأعمال، وبالتالي فالمواضيع مفتوحة ومتشعبة، وربما تتداخل فيما بينها، وهذان العائقان يطرحان مشكلا في تدريب الرؤساء (المدير ومعاونوه) قبل وضعهم في المنصب، وهو عدم إدراك الرؤساء لأساسيات في علم الإدارة، وهي إدارة الوقت، فالوقت هو أحد الموارد المتوافرة في النظام، لذا فإن استثماره بذكاء وعقلانية من خلال حسن إدارته وتخطيطه يساهم بدرجة كبيرة في تحقيق الغايات، حيث أن تحديد أهداف الاجتماع هو الخطوة الرئيسية لتحقيقها، كما أن توظيف الأهداف بصورة سليمة يساعد على ترتيب مواضيع الاجتماعات حسب أولوياتها.

أما العائق الثالث والذي أشار إليه المبحوثون، فهو استحواذ رئيس الاجتماع على الكلمة، مما يؤدي إلى عدم فتح المجال أمام المشاركين لطرح أفكارهم وانشغالاتهم وكذا مقترحاتهم بما يخدم المؤسسة المدرسية، والتي تعد مجالات ذات أولوية، فمن أسرار الإدارة الناجحة القدرة على الإصغاء، لكن الكثير من الرؤساء يظن أنه في اللحظة التي ينطق فيها، كل فرد سيصغي سمعا لكل كلمة، ومن ثم ينطلقون إلى إشباع هذه الحاجة، وهذا نهج خاطئ، لذا يتعين عليهم الإصغاء بضعف ما يتكلمون، للحصول على أكبر قدر من المعلومات من أجل الوصول إلى قرارات رشيدة، بالمقابل إذا كانت المجموعة الأولى من المبحوثين قد صرحت بعدم قدرة الرؤساء على الإدارة الجيدة للاجتماعات، فإنه توجد مجموعة ثانية تقاربها في النسبة، صرحت بأنه يتم مناقشة المواضيع ذات الأهمية خلال الاجتماعات من خلال إتاحة الفرص أمام المشاركين في الاجتماع للإدلاء بآرائهم وأفكارهم وهو ما يجعل هذه الاجتماعات فرصة لمتخذي القرار للاطلاع على النشاطات التفصيلية الدقيقة ووسيلة لتنمية العلاقات الاجتماعية وبث روح الجماعة بتحسيس العاملين بأهميتهم ودورهم في إنجاح البرامج التي قامت المؤسسة المدرسية من أجلها، إلى جانب أنها فرصة أمام الرؤساء لشرح وتفسير التوجيهات والتعليمات التي يتم إصدارها، والقرارات التي يتم اتخاذها والمبررات التي دفعت إلى ذلك.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن رأي المبحوثين حول سير الاجتماعات التي يتم عقدها يرتبط بفئتهم المهنية، حيث أن أغلب أفراد فئة الأساتذة صرحوا بأن الاجتماعات التي يتم عقدها، تعترضها العوائق السالفة الذكر بينما أغلب أفراد فئتي مساعدي التربية صرحوا بالسير الجيد لها وهو ما يمكن من مناقشة المواضيع ذات الأهمية بالنسبة لهم، خاصة وأن عددهم قليل مقارنة بفئة الأساتذة وبالتالي طرح اهتماماتهم ومقترحاتهم، عكس أفراد فئة الأساتذة التي لا تمكنهم الاجتماعات من تحقيق ذلك وبالتالي طرح القضايا ذات الأهمية والأولوية بالنسبة لهم، خاصة وأنهم الفئة المسؤولة المباشرة عن مخرجات المؤسسة المدرسية ومنتوجها وهم التلاميذ، وبالتالي الأكثر تفاعلا معهم بمشاكلهم وحاجاتهم.

وبالرابط بالجدول رقم (9) حيث صرح أغلب أفراد فئة الأساتذة أن الاجتماعات قليلة العدد، نستنتج أن الاجتماعات كوسيلة اتصالية شفوية، يتمكن من خلالها المبحوثون من الاشتراك في صنع القرار لا تلبي حاجاتهم للاتصال، كما نستنتج أنه لا يتم أخذ هذه الفئة بعين الاعتبار عند الإعداد للاجتماعات، على الرغم من أن رؤساء المؤسسة المدرسية في الأساس كانوا أساتذة، وبالتالي على دراية بمشاكلهم واهتماماتهم وهو ما يطرح مجموعة من الإستقهاماتهم التدريب الذي يتلقونه للانتقال من وظيفة أستاذ إلى وظيفة رئيس في المؤسسة، ومدى إدراكهم لأساسيات علم الإدارة، وأهميتها للسير الحسن للمؤسسة، واختلاف الفئات المهنية المتواجدة بالمؤسسة المدرسية (الثانوية) وبالتالي اختلاف حاجاتها ومشاكلها واهتماماتها، وهنا يشير مبحوث (نائب مدير للدراسات، 8 سنوات في المنصب) « أنه إذا كان المدير يتلقى تدريباً أثناء الخدمة، فإن المنصب الذي يشغله غير مدرج في العملية، بمعنى أن تدريبه هو من مسؤولية المدير، فحتى القوانين المتعلقة بالعمل وتنظيم المؤسسة المدرسية كان يجهلها عند استلامه للمنصب، وهو ما سبب له عددا من المشاكل مع العاملين في مقدمتهم الأساتذة، هذا من جهة ومن جهة أخرى إذا كان المدير بحاجة إلى تدريب فكيف له بتدريب من هم تحت وصايته ».

تشير المعطيات الإحصائية أن أكبر نسبة من المبحوثين وتقدر بـ 45,57% علاقتها برؤسائها في العمل

أساسها الحذر، تليها نسبة 37,67% أساس علاقتها هو الصراحة، بينما نسبة 13,00% ، يمثل النزاع

أساس علاقتها برؤسائها في العمل، في حين امتنعت نسبة 03,59% من المبحوثين عن الإجابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يظهر وجود تباين في إجاباتهم، حيث أن

أكبر نسبة من المبحوثين الأساتذة، تقترب من نصفهم أساس علاقتها الحذر، وتقدر بـ 48,22%، بالمقابل

نسبة 32,77% هي صريحة مع رؤسائها في العمل، وبالتالي تبني علاقتها بهم على هذا الأساس بينما يوجد

من المبحوثين الأساتذة من علاقتهم بالرؤساء هي علاقة نزاع، وتقدر نسبتهم بـ 12,95% ، في حين امتنعت

نسبة 05,76% عن الإجابة.

بالمقابل فإن أغلب أفراد فئة مساعدي التربية، أساس علاقتهم برؤسائهم في العمل هو الصراحة، وتقدر

نسبتهم بـ 51,16%، بينما نسبة 39,54% علاقتها أساسها الحذر، في حين أن النزاع هو أساس علاقة

نسبة 09,30% من المبحوثين برؤسائهم في العمل.

ويلاحظ بالنسبة لفئة الإداريين أنها انقسمت عموماً إلى مجموعتين متقاربتين في النسبة في أساس علاقتها

برؤسائها في العمل، فمجموعة أساس علاقتها هو الصراحة، وتقدر بـ 48,78%، ونسبة 43,90% بالنسبة

للمجموعة التي علاقتها مبنية على أساس الحذر، بالمقابل نسبة 7,32% النزاع هو أساس علاقتها برؤسائها

في العمل.

من القراءة الإحصائية يتبين عموماً أن أساس علاقة المبحوثين برؤساء العمل بالمؤسسة المدرسية هو

الحذر بالدرجة الأولى، وبالتالي فالعملية الاتصالية بينهما محتشمة، وفيها الكثير من التردد والتحفظ، وهو ما

يبين أن هؤلاء المبحوثين هم في حالة ترقب وربما تخوف من ردود أفعال الرؤساء وما سيقدمون عليه من

سلوكيات ربما تمسهم وتمس مصالحهم، وهو ما يجعلهم في وضعية المتلقي والمتربص لأفعال الرؤساء،

وبالتالي شعورهم بنوع من الضغط يمارس عليهم وهو من شأنه أن يؤثر على روح المبادرة لديهم، وبالتالي يجعلهم غير قادرين على طرح أفكارهم وانشغالاتهم في وقتها المناسب وبالطريقة الأفضل بما يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة المدرسية وتطويرها، والقيام بمختلف العمليات بها وعلى رأسها عملية صنع القرار، بالمقابل هناك من المبحوثين من علاقتهم برؤسائهم مبنية على أساس الصراحة، وهو ما يشير إلى أن العملية الاتصالية بينهما عفوية وإنسانية تسمح بتنمية روح التعاون من خلال عرض الآراء والمواقف ومناقشتها بما يسمح بتطوير المؤسسة.

وما يلاحظ هو وجود نسبة قليلة من المبحوثين، يمثل النزاع أساس علاقتها برؤسائها في العمل وبالتالي علاقتها متوترة بهم، وهو ما يشير إلى وجود نوع من الصراع السلبي بينهما، وهو ما من شأنه التأثير السلبي على أداء العمل وعلى المناخ التنظيمي السائد بالمؤسسة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لفئة المبحوثين، يظهر وجود تباين في أساس العلاقة التي تجمع كل فئة برؤسائها، وبالتالي هناك علاقة بين نوع الوظيفة وأساس العلاقة، فبالنسبة لفئة الأساتذة فإن علاقة أغلب أفرادها برؤسائها في العمل يميزها التوتر فهي إما في حالة حذر بدرجة أولى أو في حالة نزاع بدرجة أقل وهو ما يعكس حالة عدم الانسجام والتفاهم الموجودة بين الطرفين، وهو ما لا يساعد على التعرف على وجهات نظر العاملين وردود أفعالهم اتجاه السياسات المنتهجة والقرارات المتخذة، وبالتالي يقف حجر عثرة أمام تنسيق الجهود خاصة وأنها الفئة العاملة المحورية في المؤسسة نظرا لطبيعة المؤسسة والوظائف المنوطة بها، وهو ما لا يساهم في الارتقاء بالعملية التعليمية داخل هذه المؤسسات محل الدراسة، ونفس القراءة يمكن إسقاطها على فئة الإداريين وهو ما يطرح جملة من التساؤلات حول الكفايات القيادية التي من الواجب امتلاكها من قبل المدير ومعاونيه المباشرين وعلى رأسها كفاية العلاقات الإنسانية، والتي تسمح بوجود تغذية راجعة تسمح بتكوين وخلق رؤية واضحة لما يجب أن تكون عليه المؤسسة المدرسية، كمؤسسة

تعليمية تراعي في عملها كل ما يحيط بها من ظروف بيئية. بالمقابل نحت فئة مساعدتي التربية منحى آخر إلى حد ما في أساس بناء علاقتها برؤسائها.

وبتوزيع مجموع الإجابات تبعاً لعلاقة اتجاه الاتصال بأساس علاقة المبحوثين برؤساء العمل، يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة، أن أفرادها الذين صرحوا أن الاتصال بينهم وبين المدير ومعاونيه يأخذ في معظمه الشكل الصاعد، قد أحرز عند أغليتهم علاقة مبنية على أساس الحذر وذلك بنسبة 72,72 % من مجموع المبحوثين، بينما عند نسبة 13,64 % من المبحوثين أفرز علاقة مبنية على أساس الصراحة، ونفس النسبة للذين علاقتهم مبنية على أساس النزاع.

بالمقابل نلاحظ بالنسبة للمبحوثين الذين صرحوا أن الاتصال بينهم وبين رؤسائهم في العمل في معظمه يأخذ الشكل النازل، أن هذا الأخير قد أفرز علاقة مبنية على الحذر عند أكبر نسبة منهم والمقدرة بـ 46,34 % تليها الصراحة بنسبة 34,15 % يليها النزاع بنسبة 14,63 % بينما امتنعت نسبة 04,88 % عن الإجابة.

أما بالنسبة للذين صرحوا أن الاتصال بينهم وبين رؤسائهم في العمل يسير في الاتجاهين، أن هذا الأخير قد أنتج عند أكبر نسبة منهم والمقدرة بـ 42,86 % علاقة مبنية على أساس الحذر، تليها نسبة 35,71 % علاقتها مبنية على أساس الصراحة، ثم النزاع بنسبة 12,86 %، لتمتعت نسبة 08,57 % عن الإجابة.

أما المبحوثون الذين لم يحددوا اتجاه الاتصال بينهم وبين رؤسائهم في العمل، نلاحظ أنهم انقسموا إلى مجموعتين متساويتين في النسبة بين من صرحوا أن العلاقة مبنية على أساس الحذر، ومن صرحوا أن العلاقة مبنية على أساس الصراحة وذلك بنسبة 50 % لكل مجموعة.

وبالمرور إلى فئة مساعدى التربية، يتبين بالنسبة للذين صرحوا أن الاتجاه الصاعد هو الشكل الاتصالي السائد بينهم وبين رؤسائهم في العمل، أن هذا الأخير قد أحرز علاقة مبنية على أساس الحذر عند نسبة 100% منهم.

بالمقابل المبحوثون الذين صرحوا أن اتجاه الاتصال بينهم وبين رؤسائهم في العمل يأخذ الشكل النازل، أن هذا الأخير قد أحرز عند أغلبهم والمقدرة نسبتهم بـ 53,85 % علاقة مبنية على أساس الحذر، تليها علاقة مبنية على أساس الصراحة عند نسبة 30,77 % من المبحوثين، بينما النزاع كأساس للعلاقة صرحت به نسبة 15,38 % .

أما المبحوثون الذين صرحوا أن الاتصال بينهم وبين المدير ومعاونيه يسير في الاتجاهين، فإن هذا الأخير قد أحرز عند أغلبهم علاقة مبنية على أساس الصراحة، حيث بلغت نسبتهم 63,64 % ، يليها الحذر بنسبة 27,27 %، ثم النزاع بنسبة 09,09 %.

أما المبحوثين الذين لم يحددوا الشكل الاتصالي السائد بينهم وبين رؤسائهم في العمل، فإن علاقتهم مبنية على أساس الصراحة.

وعند فئة الإداريين يتبين بالنسبة للذين صرحوا أن الاتصال الصاعد هو الشكل الاتصالي السائد بينهم وبين رؤسائهم في العمل، فإن هذا الشكل الاتصالي قد أحرز عند نسبة 57,14 % منهم علاقة مبنية على أساس الصراحة، بينما نسبة 42,86 % صرحت أن العلاقة المحرزة مبنية على أساس الحذر.

بالمقابل المبحوثون الذين صرحوا أن الاتصال بينهم وبين رؤسائهم في العمل يأخذ الشكل النازل، فإنه قد أحرز عند أغلبهم والمقدرة نسبتهم 70% علاقة مبنية على أساس الحذر، بينما النسبة الباقية والمقدرة بـ 30% علاقتها مبنية على أساس الصراحة .

أما المبحوثون الذين الاتصال بينهم وبين رؤسائهم في العمل يسير في الاتجاهين فإن هذا الأخير قد أحرز عند نسبة 45,23 % منهم علاقة مبنية على أساس الصراحة، يليها الحذر عند نسبة 41,72 % من المبحوثين في حين أن النزاع هو ما أحرزه الاتصال في الاتجاهين عند نسبة 12,50 % من المبحوثين.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن الحذر هو أساس علاقة أفرادها برؤسائهم في العمل، مهما كان الشكل الاتصالي السائد بينهما، لكن ما يلاحظ أنه كلما كان الاتجاه الاتصالي صاعد فإنه يفرز علاقة مبنية على أساس الحذر، وهو ما يبين حالة التخوف والتردد التي تميز هذه العلاقة، وهو ما يفسر في جانب منه، أن الاتجاه الصاعد هو أقل الأشكال الاتصالية تشكلا بين المبحوثين الأساتذة من جهة ورؤسائهم في العمل من جهة أخرى، حيث أن ما يميز هذا الشكل أنه غير مبني على أساس الصراحة وهو ما من شأنه التأثير على حجم ومضمون الاتصال، فإذا كان الاتصال الصاعد يسمح بعرض بعض الأفكار والقضايا والاهتمامات وتقديم الاقتراحات، فإن غياب الصراحة وانتشار حالة الحذر يؤثر على كمية ونوعية ما يقدم وهو ما يدفع إلى العدول عن أفكار أو تأخير عرضها أو عدم عرضها كاملة، حتى وإن كانت تساعد في تطوير العمل وتحسين مخرجات الثانوية، وما يعزز ذلك ، أنه حتى وإن كان الاتصال بين المبحوثين الأساتذة من جهة ورؤسائهم في العمل من جهة أخرى يسير في الاتجاهين فإن الصراحة ليست هي السمة التي تميز هذا الاتصال، وبالتالي فإن الاتصال بين المبحوثين الأساتذة رؤسائهم في العمل، قد ترك لديهم انطبعا لا يشجع على تحقيق اتصال جيد وفعال، حيث أن الحذر هو الأساس المقترن بعملية الاتصال في كل اتجاهاتها، وهو ما يخلق نوعا من التباعد بين الطرفين، فيصبح المبحوثون لا يتواصلون إلا بالقدر المحدود، كما أنهم يحيطون عملية الاتصال بعدد كبير من الاحتياطات مما يؤدي إلى عرقلتها وانحسارها ويدعم ذلك الاتصال النازل، الذي جعل المبحوثين في معظم الحالات في حالة حذر ونزاع مع المدير ومعاونيه.

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية، فإن اتجاه الاتصال الصاعد بين أفرادها المبحوثين ورؤسائهم في العمل قد أفرز علاقة مبنية على أساس الحذر بين هذه الأطراف، حيث تغيب الصراحة تماما، ويعزز ذلك الاتجاه الاتصالي النازل حيث أن الحذر هو أكثر أساس تبنى عليه العلاقة في إطار هذا الشكل الاتصالي على عكس الاتصال في الاتجاهين الذي أفرز علاقة مبنية على أساس الصراحة، والتي من شأنها تطوير المناخ السائد، والعمل على تحسين العمل داخل الثانوية، من خلال تبادل الأفكار والانشغالات والاهتمامات ودفع العاملين إلى المبادرة والبحث عن سبيل تطوير الثانوية وعرض ما يشغل بالهم.

ولدى فئة الإداريين فإن الاتصال الصاعد قد أفرز علاقة مبنية على أساسين متقاربين في النسبة، هما النزاع والصراحة، وبالتالي فإن المشاكل المتراكمة التي يعاني منها المبحوثون هي التي تدفع بالدرجة الأولى المبحوثين إلى الاتصال برؤسائهم في العمل، وهو ما يشير إلى أن هذا الشكل الاتصالي يرتبط بعرض الشكاوي كما أن عرض المبحوثين لاهتماماتهم وانشغالاتهم تميزه الصراحة، بالمقابل الاتجاه الاتصالي النازل قد أفرز علاقة مبنية في أغلبها على الحذر.

جدول رقم (12) بين العلاقة بين نمط الاتصال بين رؤساء العمل والمجوسين والجهة التي يلجئون إليها في حال تعرضهم لمضايقات في العمل

الجهة	مصادر التزوية						الإناث						المجموع العام					
	الاستاذة			مساعد التزوية			الإناث			المجموع			المجموع			المجموع العام		
	نقطة	ك	%	نقطة	ك	%	نقطة	ك	%	نقطة	ك	%	نقطة	ك	%	نقطة	ك	%
الجهة	20	22.73		23	45.10		43	30.93		4	30.77		17	56.67		20	48.78	
المدير أو أحد معاونيه	35	39.77		14	27.45		49	35.25		18	41.86		3	25.00		13	31.70	
المعلمون بالمدرسة في نفس الفئة المهنية	12	13.64		9	17.65		21	15.11		1	2.32		0	0.00		1	2.44	
المعلمون بالمدرسة	6	6.82		2	3.92		8	5.76		3	6.98		0	0.00		3	7.32	
العمالة	15	7.04		3	5.88		18	12.95		0	0.00		2	7.69		114	114	
جهات خارج المدرسة	88	100.00		51	100.00		139	100.00		43	100.00		30	100.00		223	100.00	
المجموع	88	100.00		51	100.00		139	100.00		43	100.00		30	100.00		223	100.00	

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلبية المبحوثين يلجؤون إلى جهتين رئيسيتين في حال تعرضهم لصعوبات في العمل فإما إلى إدارة الثانوية ممثلة في المدير أو أحد معاونيه وتقدر نسبة هؤلاء بـ 37,67 %، وإما إلى العاملين في نفس الفئة المهنية ويمثل هؤلاء نسبة 35,87 %، بينما نسبة 10,91 % تلجأ للعاملين من مختلف الفئات المهنية، في حين نسبة 09,87 % تلجأ إما إلى جهات خارج الثانوية أو أن نوع الصعوبة هي التي تحدد الجهة، بالمقابل نسبة 06,28 % تلجأ للنقابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بالفئة المهنية، يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن أكبر نسبة منها والمقدرة بـ 35,25 % تلجأ لزملائها الأساتذة، بينما نسبة 30,93 % للمدير أو أحد معاونيه، في حين تلجأ نسبة 15,11 % إلى العاملين بالمؤسسة على اختلاف فئاتهم المهنية، أما نسبة 12,95 % فتعددت إجاباتها بين اللجوء إلى جهات خارج المؤسسة أو أن الموقف هو الذي يحدد الجهة، بالمقابل نسبة 05,76 % تلجأ للنقابة.

ومرورا لفئة مساعدي التربية يتبين أنها انقسمت عموماً إلى مجموعتين، مجموعة تلجأ إلى المدير أو أحد معاونيه وتقدر نسبتها بـ 48,84 % ومجموعة تلجأ إلى المساعدين وتقدر نسبتها بـ 41,86 %، بالمقابل نسبة 06,98 % تلجأ إلى النقابة ونسبة 02,32 % تلجأ إلى العاملين بالمؤسسة.

وبالنسبة لفئة الإداريين فإن أكبر نسبة من أفرادها وتقدر بـ 48,78 % تلجأ إلى المدير أو أحد معاونيه، بينما تلجأ نسبة 31,70 % إلى الإداريين، أما نسبة 09,76 % فإما تلجأ إلى جهات خارج الثانوية أو أن الموقف هو الذي يحدد الجهة، في حين نسبة 02,44 % تلجأ إلى العاملين بالمؤسسة على اختلاف فئاتهم المهنية.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن المبحوثين يلجؤون عموماً إلى جهتين، فإما إلى المدير أو أحد معاونيه أو إلى العاملين بالمؤسسة وبالدرجة الأولى العاملين من نفس الفئة المهنية وبدرجة أقل العاملين على

اختلاف فئاتهم المهنية، وإذا أخذنا المكانة الاجتماعية كمتغير يؤثر في الاتصال، فأغلبية المبحوثين يوجهون اتصالهم إما نحو الفئة الأكثر مكانة ويمثلها المدير أو أحد معاونيه أو إلى الأفراد ذوي المكانة الاجتماعية المشابهة والمتمثلة في العاملين من نفس الفئة المهنية، فاتصالهم بالمدير أو أحد معاونيه يشير إما لرغبتهم في كسب ود هؤلاء وتكوين علاقات معهم، أو أن المدير ومعاونيه في تصورهم، لهم من القدرة والسلطة ما يمكنهم من مساعدتهم في معالجة الصعوبات التي تعترضهم حيث يبدو أن الصعوبات تتجاوز ما يتعلق بالمهام المرتبطة بالوظيفة إلى صعوبات أخرى، تتعلق بالنظام في المؤسسة ومشاكل تتعلق بالقرارات التي يتم اتخاذها والمرتبطة خاصة بحقوق العامل.

لكن بعيدا عن المكانة الاجتماعية يظهر أن أغلب المبحوثين يوجهون اتصالهم إلى العاملين بالمؤسسة بدرجة أولى العاملين من نفس الفئة المهنية وبدرجة أقل العاملين من مختلف الفئات المهنية، ويشير ذلك إلى رغبة هؤلاء التكفل بأنفسهم بمعالجة تلك الصعوبات دون إيصالها لإدارة المؤسسة حفاظا على سمعتهم لدى الإدارة، أو أنه يمكن معالجتها بالاستعانة بالعاملين، أو أن علاقتهم بها يسودها النزاع والتوتر، كما يبدو أن اتصال المبحوثين بالنقابة ضعيف، وبالتالي فهذا الجهاز لا يؤدي الوظيفة التي أسس من أجلها، وهنا يشير مبحوث (نائب المدير للدراسات، 8 سنوات في المنصب) « أنه كثيرا ما يأتي العاملون للشكوى والمطالبة بحقوق يرون أنها هضمت، لكن القانون و التشريع المدرسي واضح وهم يجهلونه» ولما كان ردي أن هذا يدل على ضعف في الإعلام بالثانوية رد قائلا «هذا من وظائف النقابة فقبل أن تطالب بحقوق العاملين وتقوم بسلوكات معينة عليها ان توضحها لهم، فهذا ليس من وظائف إدارة الثانوية ».

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بالفئة المهنية يتبين أن هناك نوع من التباين بين الفئات، فأكبر نسبة من المبحوثين الأساتذة توجه اتصالها نحو العاملين بالثانوية، بدرجة أكبر الزملاء الأساتذة وبدرجة أقل العاملين بالثانوية على اختلاف فئاتهم المهنية، يليها الاتصال بالمدير أو أحد معاونيه، بينما فتني

مساعدى التربية والإداريين توجه اتصالها نحو المدير أو أحد معاونيه، يليه الاتصال بالزملاء من نفس الفئة المهنية.

وعن العلاقة بين نمط الاتصال والجهة التي يلجأ إليها المبحوثون يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن الاتصال الكتابي يدفع أفرادها للاتصال بالعاملين بالثانوية، بالدرجة الأولى الأساتذة ويمثل هؤلاء نسبة 39,77 % وبدرجة أقل العاملين على اختلاف فئاتهم المهنية وتقدر نسبتهم بـ 13,64 % بينما نسبة 22,73 % تتصل بالمدير أو أحد معاونيه ونسبة 17,04 % تتصل بجهات خارج الثانوية أو أن الموقف هو الذي يحدد الجهة التي تتصل بها، بالمقابل نسبة 06,82 % تلجأ للنقابة. وفي حال كان الاتصال شفهيًا فإن نسبة 45,10 % تلجأ للمدير أو أحد معاونيه بينما نسبة 27,45 % تلجأ للزملاء الأساتذة ونسبة 65,17 % تلجأ للعاملين من مختلف الفئات المهنية، بينما نسبة 05,88 % تلجأ لجهات خارج الثانوية أو أن الموقف هو الذي يحدد الجهة التي تلجأ إليها، في حين اللجوء إلى النقابة تمثلته نسبة 03,92 %.

ومرورا إلى فئة مساعدى التربية يتبين أنه في حالة كان الاتصال كتابيا فإن نسبة 61,54 % تلجأ للمساعدين التربويين ونسبة 30,77 % تلجأ للمدير أو أحد معاونيه بينما نسبة 07,69 % تلجأ للنقابة، أما إذا كان الاتصال شفهيًا فإن نسبة 56,67 % تلجأ للمدير أو أحد معاونيه ونسبة 33,33 % تلجأ للمساعدين ونسبة 06,67 % تلجأ للنقابة بينما نسبة 03,33 % تلجأ للعاملين من مختلف الفئات المهنية.

وبالنسبة للإداريين فإنه في حال كان الاتصال كتابيا فإن نسبة 50,00 % تلجأ للمدير أو أحد معاونيه بينما نسبة 25,00 % تلجأ للإداريين ونفس النسبة تلجأ إما لجهات خارج الثانوية أو أن الموقف هو الذي يحدد الجهة، أما إذا كان الاتصال شفهيًا فإن نسبة 48,28 % تلجأ للمدير أو أحد معاونيه تليها نسبة 34,48 % تلجأ للإداريين ونسبة 10,34 % تلجأ للنقابة بينما نسبة 03,45 % تلجأ للعاملين من مختلف الفئات المهنية ونفس النسبة تلجأ لجهات خارج الثانوية أو أن الموقف هو الذي يحدد الجهة.

من القراءة الإحصائية يتبين أن العلاقة بين نمط الاتصال والجهة التي يلجأ إليها المبحوثون ترتبط بالفئة المهنية، فبالنسبة لفئتي الأساتذة ومساعدى التربية، كلما كان الاتصال كتابيا يتم اللجوء أكثر للعاملين بالثانوية وكلما كان شفهيًا يزداد اللجوء للمدير أو أحد معاونيه، بينما بالنسبة لفئة الإداريين فإن كلا نمطي الاتصال يدفعان أكثر أفراد هذه الفئة للاتصال بالمدير أو أحد معاونيه.

ومنه فنمط الاتصال يؤثر على الجهة التي يلجأ إليها المبحوثون عند تعرضهم لصعوبات في العمل، لكن هذا التأثير يرتبط بالفئة المهنية وهي فئتي الأساتذة ومساعدى التربية.

وعليه فعملية توجيه المدير للعاملين بالثانوية والتي هي أحد الوظائف الأساسية المنوطة به، والتي من مؤشرات مساعدة العاملين على حل مشاكلهم وتذليل الصعوبات التي تعترضهم، والتي قد تكون تتعلق بالأداء وما يرتبط به من محددات ومتطلبات، والتي تنطلق أولاً بتكوين علاقة اتصالية بين الطرفين والتي تسمح بإقامة علاقة تعاون ترتبط بنمط الاتصال لدى فئتي الأساتذة ومساعدى التربية، بينما ليس هناك ارتباط لدى فئة الإداريين، وهو ما يحتم على المدير تدعيم الاتصال الكتابي بالاتصال الشفهي خاصة لدى فئة الأساتذة التي أكد الجدول رقم (4) أن الاتصال الكتابي هو السائد بينها وبين المدير ومعاونيه.

جدول رقم (13) بين العلاقة بين نمط الاتصال و مدى تعاون رؤساء العمل مع العاملين لإدراك الوظيفة الأساسية للشقوية

المجموع العام	الأدريون						مساعدو التربية						الامتقاة						النمط	النمط
	المجموع		شغلي		كتابي		المجموع		شغلي		كتابي		المجموع		شغلي		كتابي			
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
52,02	116	41,46	17	44,88	13	33,33	4	79,07	34	83,33	25	69,23	5	46,76	65	74,51	38	30,68	27	غلبا
0,90	2	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	1,44	2	0,00	0	2,27	2	أعطت
43,94	98	58,54	24	55,17	16	66,67	8	20,93	9	16,67	5	30,77	4	46,76	65	21,57	11	61,37	54	أبدا
3,14	7	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	5,04	7	3,92	2	5,68	5	مدى إيجابية
100,00	223	100,00	41	100,00	29	100,00	12	100,00	43	100,00	30	100,00	13	100,00	139	100,00	51	100,00	88	المجموع

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 52,02% صرحوا أن رؤساء العمل يتعاونون معهم لإدراك الوظيفة الأساسية للمؤسسة المدرسية، بينما نسبة 43,94% صرحت بعكس ذلك، في حين أن التعاون من حين لآخر هو ما صرحت به نسبة 0,90%، بالمقابل لم تحدد نسبة 03,14% مدى التعاون وبذلك امتنعت عن الإجابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المتعلق بفئة المبحوثين، يتبين أن أكثر الفئات التي يتعاون رؤساء العمل معها لإدراك الوظيفة الأساسية للمؤسسة المدرسية هي فئة مساعدي التربية، حيث انقسمت فئة الأساتذة إلى مجموعتين متساويتين في النسبة بين من صرحت بتعاون المدير ومعاونيه المباشرين معها لإدراك الوظيفة الأساسية للمؤسسة، وبين من تنفي ذلك، وقد بلغت نسبة كل مجموعة 46,46% بينما امتنعت نسبة 05,04% عن الإجابة، في حين صرحت نسبة 01,44% أن التعاون يتم من حين لآخر.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية، فإن الأغلبية الساحقة من أفرادها والمقدرة بـ 79,07% صرحت بتعاون رؤساء العمل، بينما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 20,93% نفت ذلك، بالمقابل أغلب أفراد فئة الإداريين صرحوا بعدم تعاون رؤساء العمل معهم لإدراك الوظيفة الأساسية للمؤسسة المدرسية وتقدر نسبتهم بـ 58,54%، بينما صرحت نسبة 41,46% بعكس ذلك.

من القراءة الإحصائية للجدول، يتبين أن تعاون رؤساء العمل مع المبحوثين لإدراك الوظيفة الأساسية للمؤسسة المدرسية يرتبط بالفئة المهنية، وهي فئة مساعدي التربية، بينما لا يتوفر ذلك مع فئتي الأساتذة والإداريين، وبال حيث أن إدراك الوظيفة الأساسية للمؤسسة المدرسية وجعلها واقعا ملموسا يتحقق بخلق ووضع رؤية واضحة تلقي استعداد للمشاركة في تنفيذها من كل العاملين بالمؤسسة المدرسية سواء كانوا مدرسين أو إداريين أو مساعدين تربويين أو غيرهم من الفئات المهنية، حيث يكون التركيز في هذه الرؤية على ما يجب أن تكون عليه الثانوية كمؤسسة تراعي في عملها كل ما يحيط بها من ظروف، هذه الرؤية

تكون في بدايتها إنتاج عمل المدير بناء على ما قام به من دراسة ومتابعة، ولكنها في النهاية رؤية جماعية ناتجة عن عملية تشاركية من بقية فئات المجتمع المدرسي.

هذه الرؤية تأخذ في الحسبان أن المدرسة كمؤسسة تعليمية لا تسعى إلى تحقيق إنتاج فوري تطرحه في الأسواق ولكنها بصدد أهداف تتحقق تدريجياً، ولا يكون لها أثر فوري، إنما تأثيرها يسري في المجتمع ببطء حيث لا يكون ملحوظاً في البداية، وإنما هو فعال على المدى الطويل.

كما أن أداء العاملين يرتبط بتطبيق هذه الرؤية، وجعلها على أرض الواقع من جهة وجعله أداء متميزاً من جهة أخرى، وهو ما لم نلمسه من خلال المعطيات الإحصائية خاصة لدى الأساتذة باعتبارها الفئة المحورية في المؤسسة، كما أن اقتصار تعاون المدير ومعاونيه المباشرين على فئة مساعدتي التربية يطرح إشكالات معينة منها الأهمية التي تولى لهذه الفئة مقارنة بالفئات العاملة الأخرى والعلاقات الناشئة بينهما.

وعن العلاقة بين نمط الاتصال ومدى تعاون رؤساء العمل مع المبحوثين لإدراك الوظيفة الأساسية للمؤسسة المدرسية (الثانوية)، يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن الذين صرحوا أن النمط الكتابي هو النمط الإداري السائد بالمؤسسة، أن أكبر نسبة منهم والمقدرة بـ 61,37% صرحت أنه لم يسبق أن حدث تعاون بينها وبين رؤساء العمل لإدراك الوظيفة الأساسية للثانوية، بينما صرحت نسبة 30,68% أن التعاون يتم غالباً، في حين صرحت نسبة 02,72% أن التعاون يتم من حين لآخر. أما الذين صرحوا بأن النمط الاتصالي السائد هو الاتصال الشفهي، فإن أغليبتهم والمقدرة بنسبتهم بـ 74,51% صرحوا بحدوث التعاون غالباً، بينما نسبة 21,57% نفت حدوث التعاون، في حين امتنعت نسبة 03,92% عن الإجابة.

ومروراً إلى فئة مساعدتي التربية يتبين بالنسبة للاتصال الكتابي أن أغلبية من صرحوا به يرون أن التعاون يتم غالباً وتقدر نسبته بـ 69,23% بينما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 30,77% نفت ذلك، أما الذين

صرحوا بأن النمط الاتصالي الإداري السائد هو النمط الشفهي فإن أغليبتهم والمقدرة نسبتهم ب 83,33 % أقرّوا بحدوث التعاون غالبا، أما النسبة المتبقية والمقدرة ب 16,67 % فقد نفت حدوث ذلك.

أما بالنسبة لفئة الإداريين فإنه في حالة كان الاتصال كتابيا فإن نسبة 66,67 % نفت حدوث التعاون، بينما النسبة المتبقية أكدت حدوث التعاون غالبا وتقدر نسبتها ب 33,33 %، في حين إذا كان الاتصال شفهيًا فإن نسبة 55,17 % ممن صرحوا بذلك نفوا حدوث التعاون، أما النسبة المتبقية والمقدرة ب 44,83 % فأكدت حدوث التعاون غالبا.

من القراءة الاحصائية يتبين أن العلاقة بين النمط الاتصالي وتعاون رؤساء العمل مع المبحوثين لإدراك الوظيفة الأساسية للثانوية يرتبط بالفئة المهنية، فبالنسبة لفئة الأساتذة، النمط الاتصالي المكتوب أفرز علاقة لا تعاون، في حين أن الاتصال الشفهي أفرز علاقة تعاون على وضع رؤية مشتركة لتحديد أهداف وغايات الثانوية وأولوياتها وسبل تحقيقها، وهو ما يحتم على رؤساء العمل تدعيم الاتصال الكتابي والذي هو السائد بينهم وبين العاملين من هذه الفئة كما بينه الجدول رقم (4) بالاتصال الشفهي من خلال الاجتماعات والندوات واللجان وغيرها من الوسائل من أجل تنمية روح التعاون بينه وبين العاملين، بما يساعد على خدمة المؤسسة.

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية، فإن كلا نمطي الاتصال أفرزا علاقة تعاون، والعكس صحيح لدى فئة الإداريين فكلا النمطين أفرزا علاقة لا تعاون في مجال إدراك الوظيفة الأساسية للثانوية، وكأن هذه الوظيفة لا تعني فئة الإداريين، وهو ما يوحي أن الاتصال الشفهي الذي هو الغالب في الاتصال بين هذه الفئة والمدير ومعاونيه، يتناول مجالات أخرى تتعلق بالجوانب التنظيمية ككيفية التعامل مع اللوائح والتعليمات والقرارات، أو يتناول جوانب شخصية.

تشير المعطيات الإحصائية أن أكبر نسبة من المبحوثين والمقدرة بـ 40,81% صرحت بدرايتها الكبيرة لمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 34,53% صرحت بأن درايتها متوسطة أي أنها تعلم بعض المحددات وتجهل الأخرى، في حين صرحت نسبة 17,04% بأن درايتها قليلة أي أنه تجهل الكثير عن محدّدات الأداء الجيد، بالمقابل نسبة 07,62% لم تحدد نسبة درايتها بالمحددات وربما لا تعلم بها في الأصل.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين التقارب بين الفئات المهنية فيما يخص درايتها بمحددات الأداء الجيد، فبالنسبة لفئة الأساتذة يتبين أن أكبر نسبة من أفرادها المبحوثين والمقدرة بـ 36,69% صرحت أنها على دراية كبيرة بمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 35,97% درايتها متوسطة، في حين نسبة 17,99% درايتها قليلة، بالمقابل نسبة 09,09% 35,

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية يتبين أن أكبر نسبة من أفرادها المبحوثين والمقدرة بـ 48,84% صرحت بدرايتها الكبيرة لمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 30,23% صرحت بأن درايتها متوسطة أي أنها تعلم بعض المحددات وتجهل الأخرى، في حين صرحت نسبة 18,60% بأن درايتها قليلة أي أنه تجهل الكثير عن محدّدات الأداء الجيد، بالمقابل نسبة 02,33% لم تحدد نسبة درايتها بالمحددات وربما لا تعلم بها في الأصل.

أما بالنسبة لفئة الإداريين يتبين أن أكبر نسبة من أفرادها المبحوثين والمقدرة بـ 34,46% صرحت أنها على دراية كبيرة بمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 15,34% درايتها متوسطة، في حين نسبة 19,12% درايتها قليلة، بالمقابل نسبة 7,32% لم تحدد نسبة درايتها بالمحددات وربما لا تعلم بها في الأصل.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أكبر نسبة من المبحوثين صرحت أن رؤساء العمل يقومون بشرح اللوائح وإجراءات العمل وعدم وضعها موضع التنفيذ المباشر، وهو ما يبين استغلالهم لها في الاتصال بالعاملين كما يتبين أن أكبر نسبة من المبحوثين درايتهم كبيرة بمحددات الأداء الجيد، وهو ما من شأنه

المساهمة في رفع أداءهم على اعتبار أنهم مدركون لمحدداته، التي من المفروض والمتوقع أخذها بعين الاعتبار عند القيام بالمهام والأنشطة المتعلقة بالوظيفة التي يشغلها المبحوث، سواء كانت متوفرة لديه أو في حالة عدم توفرها من خلال العمل على اكتسابها، فالأداء يسبقه التعرف على ما يرتبط ويؤثر فيه، لكن المتأمل للنسب الأخرى - المتوسطة والقليلة - يظهر له وجود خلل، فكيف للمبحوث القيام بأداء الأعمال والأنشطة إذا كان يجهل ما يتعلق بهذا الأداء، وهذا يوضح أن هناك خلل في ما يخص تكوين المبحوث، أو في عملية التوجيه التي هي من المهام والأدوار الرئيسية لرؤساء العمل.

وعن العلاقة بين الدراية بمحددات الأداء الجيد وأسلوب تعامل رؤساء العمل مع اللوائح وإجراءات العمل، يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أنه في حالة قام الرؤساء بوضع اللوائح والإجراءات موضع التنفيذ المباشر فإن أكبر نسبة منهم والمقدرة ب 46,87% صرحت بدرايتها الكبيرة بمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 25,00% درايته متوسطة، في حين نسبة 20,31% درايته قليلة، بالمقابل لا تعلم نسبة 07,81% ما نسبة درايته وربما لا تعلم محدثات الأداء الجيد أصلاً. أما في حالة قام الرؤساء بشرح اللوائح وإجراءات العمل من خلال الاجتماعات أو الندوات والمحاضرات، أو من خلال المقابلات الشخصية والزيارات التفقدية، فإن أكبر نسبة من المبحوثين الذين صرحوا بذلك والمقدرة ب 46,67% درايتهم كبيرة بمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 16,00% درايته متوسطة، بينما نسبة 17,99% درايته قليلة، بالمقابل لم تحدد نسبة 10,67% مدى درايته.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية يتبين أنه في حالة قام الرؤساء بوضع اللوائح والإجراءات موضع التنفيذ المباشر فإن أكبر نسبة منهم والمقدرة ب 14,57% صرحت بدرايتها المتوسطة بمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 57,28% درايته متوسطة، في حين نسبة 14,28% درايته قليلة، بالمقابل انعدمت نسبة من لا تعلم بمدى درايته بمحددات الأداء الجيد. أما في حالة قام الرؤساء بشرح اللوائح وإجراءات العمل من خلال

الاجتماعات ، فإن أكبر نسبة من المبحوثين الذين صرحوا بذلك والمقدرة ب 52,78% درايتهم كبيرة بمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 25,00% درايتهما متوسطة، بينما نسبة 19,44% درايتهما قليلة، بالمقابل لم تحدد نسبة 02,78% مدى درايتهما.

وبالنسبة لفئة الإداريين يتبين أنه في حالة قام الرؤساء بوضع اللوائح والإجراءات موضع التنفيذ المباشر فإن أكبر نسبة منهم والمقدرة ب 67,46% صرحت بدرايتهما المتوسطة بمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 33,33% درايتهما متوسطة، في حين نسبة 13,33% لم تحدد مدى درايتهما، أما نسبة 67,06% فدرايتهما قليلة. أما في حالة قام الرؤساء بشرح اللوائح وإجراءات العمل ، فإن أكبر نسبة من المبحوثين الذين صرحوا بذلك والمقدرة ب 85,53% درايتهم كبيرة بمحددات الأداء الجيد، تليها نسبة 92,26% درايتهما متوسطة، بينما نسبة 38,15% درايتهما قليلة، بالمقابل لم تحدد نسبة 85,03% مدى درايتهما.

من القراءة الإحصائية يتبين أنه كلما قام رؤساء العمل بشرح اللوائح وإجراءات العمل، وهذا من خلال وسائل الاتصال المتمثلة في الاجتماعات والندوات والمحاضرات والمقابلات الشخصية والزيارات التفقدية، فإن المبحوثين يكونون على دراية أكبر بمحددات الأداء الجيد، وهذا لدى كل الفئات المهنية ولو أن العلاقة تظهر أكثر لدى فئتي مساعدي التربية والإداريين - وهذا يوحي بالنسبة لهاتين الفئتين أن الأمر يرتبط بممارستهما لمهام إدارية والتي تحتاج لمعرفة الإجراءات التي تتم وفقها العملية الإدارية - وهذا يبين أهمية عدم التعامل بجمود مع اللوائح وإجراءات العمل وعدم وضعها موضع التنفيذ المباشر، وإنما شرحها ومناقشتها مع العاملين لتوضيح أي لبس يتعلق بها من جهة، ومن جهة أخرى التعرف على رد فعل العاملين منها وكل هذا من أجل المساعدة والمساهمة في تحقيق الأداء الجيد، بما يخدم المؤسسة والفاعلين بها. بالمقابل وضع اللوائح والإجراءات موضع التنفيذ المباشر يؤثر على نسبة دراية المبحوثين بمحددات الأداء الجيد

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

فتكون في الأغلب متوسطة. ومنه توجد علاقة بين أسلوب تعامل رؤساء العمل مع اللوائح والتعليمات وإدراك المبحوثين لمحددات الأداء الجيد كأحد العناصر التي تشملها عملية التوجيه.

جدول رقم(15): يبين نوع العلاقة التي تربط المبحوثين برؤساء العمل

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الفئة
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	نوع العلاقة
23,77	63	20,83	10	31,43	22	21,09	31	علاقة زميل بزميله
27,92	74	20,83	10	31,43	22	28,57	42	علاقة عمل وأداء واجب
46,79	124	58,34	28	37,14	26	47,62	70	علاقة تعاون
0,76	02	00,00	00	00,00	00	01,36	02	إجابة أخرى
0,76	02	00,00	00	00,00	00	01,36	02	دون إجابة
100	265	100	48	100	70	100	147	المجموع

*ارتفاع التكرار لتعدد الإجابات.

تشير المعطيات الإحصائية إلى تعدد إجابات المبحوثين، فهناك من صرح بأكثر من إجابة حيث أن أكبر نسبة من الإجابات وتقدر بـ 46,79% تشير إلى أن علاقة التعاون هي العلاقة السائدة بين المبحوثين ورؤسائهم في العمل داخل المؤسسة المدرسية محل الدراسة، تليها علاقة عمل وأداء واجب بنسبة 27,92 % من الإجابات، ثم علاقة الزمالة بنسبة 23,77% في حين أن نسبة 0,76 % من الإجابات صرحت أن العلاقة هي علاقة أخوة، بينما امتنع مبحوثان عن الإجابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتضح بالنسبة لفئة الأساتذة أن أكبر نسبة من إجاباتها تشير إلى أن العلاقة الموجودة بينها وبين رؤساء العمل في المقام الأول علاقة تعاون بنسبة 47,62% من الإجابات تليها علاقة عمل وأداء واجب بنسبة 28,57% ثم علاقة الزمالة بنسبة 21,09% وعلاقة الأخوة بنسبة 1,36% من الإجابات، في حين امتنع مبحوثان عن الإجابة .

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية فإن إجاباتها متقاربة من حيث النسبة، حيث أن علاقة التعاون هي ما أشارت إليه نسبة 37,14% من الإجابات، بينما علاقة عمل وأداء واجب أشارت إليه نسبة 31,43% من الإجابات ونفس النسبة لعلاقة الزمالة.

وقد أشارت أغلب إجابات الإداريين بنسبة 58,34% أن علاقتها برؤسائها في العمل هي علاقة تعاون تليها علاقة عمل وأداء واجب بنسبة 20,83% ونفس النسبة لعلاقة الزمالة.

نظرا لطبيعة العمل الذي يجمع رؤساء العمل بالعاملين الذين تحت اشرافهم، تنشأ بينهم علاقات متنوعة، وقد أشارت القراءة الإحصائية للجدول أن العلاقة السائدة بالمؤسسات المدرسية محل الدراسة بين رؤساء العمل والمبحوثين هي علاقة التعاون، وبالربط بالجدول السابق رقم (11) حيث أن أغلب المبحوثين أساس علاقتهم رؤساء العمل هي الحذر في المقام الأول والنزاع بدرجة أقل، يتبين حرص المبحوثين ورغبتهم في خلق مناخ للثقة والعلاقات الإنسانية مبنية على الليونة والتقليل من حدة المراقبة الزجرية والتسلط ونشر روح التعاون داخل المؤسسة المدرسية، خاصة وأن التعاون بين رؤساء العمل والعاملين المشرف عليهم لمن الأهمية بمكان في المقاربة بالكفايات المنتهجة في المدرسة الجزائرية، ليتمكنوا من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك، من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية وتطوير المؤسسة المدرسية واعتبارها نسقا متعاوننا.

لتنأتي علاقة العمل وأداء الواجب في الدرجة الثانية من حيث الإجابات وهو ما يبين محدودية التفاعل بين رؤساء العمل من جهة والمبحوثين من جهة أخرى، حيث أن علاقة العمل لم تتعد القيام بما هو مطلوب وظيفياً، فكأن المبحوثين يأتون إلى المدرسة مكان العمل وفي أذهانهم مجموعة من المهام المحددة يقومون بها وانتهى، وهو ما يبين وجود مشكل اتصالي بين الطرفين، كما قد يشير إلى حرص المبحوثين على أداء عملهم لذلك فهم يرغبون في بناء علاقة عمل وأداء واجب، بالمقابل أنت علاقة الزمالة في المرتبة الثالثة وهو ما يبين أواصر الصداقة بين الطرفين.

جدول رقم (16): يبين مدى تحدث المبحوثين مع أصدقائهم عن الثانوية التي يعملون بها

الفئة	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	133	95,68	34	79,07	34	82,93	201	90,13
لا	06	04,32	09	20,93	07	17,07	22	09,87
المجموع	139	100	43	100	41	100	223	100

تشير المعطيات الإحصائية أن الأغلبية الساحقة من المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 90,13% يتحدثون

لأصدقائهم عن الثانوية التي يعملون بها، بالمقابل لا يتم ذلك مع نسبة 09,87 % من المبحوثين .

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن كل الفئات المهنية تتحدث عن

الثانوية التي تعمل بها وبأغلبية ساحقة، فبالنسبة لفئة الأساتذة، الأغلبية المطلقة من أفرادها تتحدث عن الثانوية

والمقدرة نسبتها بـ 95,68%، بالمقابل لا يتم ذلك مع نسبة 04,32 % من أفرادها المتبقين، ومرورا إلى فئة

مساعدو التربية نسبة 79,07 % من أفرادها تتحدث عن الثانوية التي تعمل بها، بينما لا تقوم نسبة 20,93

% بذلك، كما أن نسبة 82,93% من أفراد فئة الإداريين تتحدث عن الثانوية في حين لا تتحدث النسبة الباقية والمقدرة بـ 17,07%.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن علاقة المبحوثين بالثانوية التي يعملون بها لا تتوقف عند حدود أسوارها، بل أن العلاقة تتعدى ذلك إلى المحيط الخارجي لها أين يتواجد العاملون بها، وهو ما يبين مدى تأثيرهم بما يحدث داخلها، فيتم نقله إلى الجماعات التي ينتمي إليها الفرد والتي تعتبر كوسط اجتماعي تحقق للفرد إشباعات معينة منها الحاجة للاتصال وتبادل المعلومات، حيث يجد الأفراد حرية أكبر في الحديث دون إحساس بالرقابة أو من يتصيد أخطائهم وهفواتهم أو من سيحاسبهم على ما يقولونه، ولا ينحصر ذلك في فئة مهنية دون غيرها، بل أن ذلك يشمل كل الفئات على تعدد مهامها، فكيف يصف المبحوثون الثانوية التي يعملون بها؟

جدول رقم (17): يبين محتوى وصف المبحوثين للثانوية

الفئة	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ثانوية تستحق أن يعمل بها الفرد	23	16,55	13	30,96	10	26,32	46	21,01
ثانوية يسودها العمل الجماعي	40	28,78	21	50,00	03	07,89	64	29,22
ثانوية تسودها العلاقات المتوترة	67	48,20	04	09,52	24	63,16	95	43,38
إجابة أخرى	09	06,47	04	09,52	01	02,63	14	06,39
المجموع	139	100	42	100	38	100	219	100

تشير المعطيات الإحصائية أن أكبر نسبة من المبحوثين والمقدرة بـ 43,38 % صرحت أن الثانوية محل العمل تسودها العلاقات المتوترة، والأجواء المشحونة، بالمقابل نسبة 29,22 % وصفتها بأنها مؤسسة يسودها العمل الجماعي، في حين لم يصرح بأنها ثانوية تستحق أن يعمل بها الفرد إلا نسبة 21,01 % من المبحوثين وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن أكثر الفئات التي تشكو من الأجواء المشحونة والعلاقات المتوترة هي فئة الإداريين وذلك بالأغلبية الساحقة، وإلى جانبها فئة الأساتذة لتخالفها فئة مساعدي التربية في ذلك.

فبالنسبة لفئة الأساتذة أكبر نسبة من أفرادها والمقدرة بـ 48,20 % صرحت أن ما يميز الثانوية مقر العمل هو العلاقات المتوترة والأجواء المشحونة لتخالفها النظرة نسبة 28,78 % والتي ترى أن أحد خصائص الثانوية هو العمل الجماعي الذي يسودها، في حين صرحت نسبة 06,47 % بمميزات أخرى، بالمقابل نصف عدد مبحوثي فئة مساعدي التربية صرحوا بأجواء العمل الجماعي التي تسود الثانوية ، ولذلك فقد صرحت نسبة 30,96 % من مبحوثي هذه الفئة بأن الثانوية تستحق أن يعمل بها الفرد، أما العلاقات المتوترة والأجواء المشحونة فلم تصرح بها إلا نسبة 09,52 % ، ونفس النسبة صرحت بصفات أخرى تميز الثانوية.

وعن فئة الإداريين فإن الأغلبية الساحقة من أفرادها، وصفت الثانوية بأنها مكان للعلاقات المتوترة، وبلغت نسبتها 63,16 %، وفي سياق ذلك صرحت نسبة 26,32 % بأن الثانوية مقر العمل تستحق أن يعمل بها الفرد، أما العمل الجماعي كميزة للثانوية فلم تصرح به إلا نسبة 09,89 % في حين أجابت نسبة 02,63 % بإجابة أخرى.

إن الهدف النهائي للتوجيه الإداري يمكن أن ينظر إليه باعتباره تأمين التعاون الفعال للمرووسين في تحقيق الأهداف، حيث أن وظيفة التوجيه هي التي تقوم تماما على مشكلة الصلات التي بين الأفراد، والتي تكون

المناخ المدرسي والذي هو عبارة عن المشاعر الموجودة لدى الهيئة العاملة بشأن البيئة المدرسية خلال فترة زمنية حيث أنه مفتاح نجاح الإدارة في أي منظمة، ومن القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أكثر ما يميز الثانويات محل الدراسة هو العلاقات المتوترة بين أفرادها، أي التنافر والنزاع، والذي هو دليل على هبوط الروح المعنوية بين العاملين، وسوء الإدارة وفشلها في نشر وتنمية الروح الجماعية القائمة على العمل الجماعي التعاوني والذي ينطلق من شبكة اتصال متكاملة ومتناسقة، حيث أن العملية التعاونية لا يمكنها الاستغناء عن الاتصال الفعال، وعلى المدير ومعاونيه المباشرين تقع مسؤولية إرشاد العاملين في جهودهم نحو العمل الجماعي وبطريقة أفضل، فمسؤولية مدير المدرسة ومعاونيه المباشرين مسؤولية مطلقة وكاملة في هذا المجال، والدليل على ذلك ما وقفنا عليه من المدارس التي كانت يسودها روح الجد والتعاون، وكان مردودها جيدا فكانت تحتل المراتب الأولى في امتحانات نهاية المرحلة الدراسية وسمعتها جد طيبة، ثم فقدت سمعتها وشخصيتها بسبب تصرفات المدير ومعاونيه المباشرين، وهنا نقول مجموعة من المبحوثين الأساتذة في إحدى الثانويات ونحن في قاعة الأساتذة نتجاذب الحديث عن الثانوية وواقع التسيير بها « العاملين في واد والإدارة ممثلة في المدير ومعاونيه في واد آخر » « الثانوية ولات مهمل » « الصورة المشرفة التي كان يحملها الأفراد عن الثانوية وسمعتها الطيبة قد ولت، وحل محلها الركافة والإهمال » وكل هذا يعود لشخصية المدير ومعاونيه المباشرين، وخاصة المدير و مستشار التربية، لا تسيير، لا عدل، لا علاقات جيدة » .

وهنا نذكر أن (مدير هذه الثانوية، 16 سنة في المنصب) في معرض حديثه خلال المقابلة التي تم إجراؤها معه : « أنا لا أمكث على رأس أي ثانوية إلا فترة معينة ثم أطلب التغيير إلى ثانوية أخرى وهذا طوال عملي في هذا المنصب » فأين هو التخطيط والاستمرارية، ويؤكد ذلك ما ذكره مبحوثون عند استلام الاستبيانات الموزعة وهذا في ثانوية أخرى ونحن في قاعة الأساتذة « هنا ما كآين والو » « المدير في جهة و التسيير في جهة أخرى » « مبادئ الإدارة لا تطبق هنا ... »

إن المناخ العام يمثل العامل الرئيسي الذي يؤثر على كل جوانب العمل سلباً أو إيجاباً، فلو توفرت كل عناصر النجاح من مناهج ووسائل تعليمية ومدرسين ذوي كفاءة وتلاميذ تواقين للتعلم، ولكن المناخ العام للثانوية يسوده التتافر والمشاحنات، وعدم الرغبة في التعاون فإن النتيجة كما قالها المبحوثون ملخصة : لا عمل، لا تعليم، لا نتائج.

وما يدعم ما تم ذكره عن الثانويات محل الدراسة، هو أن النسبة الأقل من المبحوثين هي التي وصفت الثانوية بأنها تستحق أن يعمل بها الفرد.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يظهر أن هناك تبايناً في إجابات المبحوثين فأكثر الفئات التي تشكو من المناخ العام للثانوية وتصفه بأنه مناخ متوتر ومشحون، وبالتالي أقلها وصفاً للثانوية بأنها تستحق أن يعمل بها الفرد هي فئتي الأساتذة والإداريين، على عكس ذلك فئة مساعدي التربية أكثر الفئات وصفاً لسيادة العمل الجماعي وبالتالي أكثرها نسبة في كونها تستحق العمل.

1-2- تحليل بيانات الفرضية الثانية: تؤثر مشاركة العاملين في صنع القرار بالمؤسسة

التعليمية على ولائهم التنظيمي

جدول رقم(18) يبين نمط القرار المفضل لدى المبحوثين

الفئة		الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نمط القرار المفضل									
القرارات الانفرادية	14	10,07	13	30,23	14	34,15	41	18,39	
مشاركة كل الفاعلين	85	61,15	18	41,86	10	24,39	113	50,67	
مشاركة بعض الفاعلين	37	26,62	12	27,91	16	39,02	65	29,15	
لا أعلم	03	02,16	00	00,00	01	02,44	04	01,79	
المجموع	139	100	42	100	38	100	223	100	

تشير المعطيات الإحصائية أنه ليس هناك اجماع من قبل المبحوثين على نمط معين لصنع القرار، لكن اجمالاً يفضل المبحوثون القرارات التشاركية، على اختلاف درجة المشاركة، فنصف المبحوثين تقريباً والمقدرة نسبتهم ب 50,67% يفضلون مشاركة كل الفاعلين الذين لهم علاقة بالمؤسسة التعليمية وسير العمل بها، بينما تفضل نسبة 29,15% مشاركة بعض الفاعلين، في حين ترى نسبة 18,39% من المبحوثين أن القرارات الانفرادية هي أفضل الأنماط، بالمقابل لم تحدد نسبة 01,79% نمط القرار المفضل لديها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن القرارات التشاركية هي أفضل أنماط صنع القرار لدى كل الفئات المهنية، لكن درجة المشاركة تختلف باختلاف الفئة، فأغلب أفراد فئة الأساتذة تفضل مشاركة كل الفاعلين، لتتخفص النسبة لدى فئة مساعدي التربية إلى أقل من نصف عددها، وأقل من ثلث العدد لدى فئة الإداريين.

فبالنسبة لفئة الأساتذة نسبة 61,15% تفضل مشاركة كل الفاعلين في عملية صنع القرار، في حين تفضل نسبة 26,62% الاقتصار على مشاركة بعض الفاعلين، بينما ترى نسبة 10,07% أن صنع القرارات بصفة انفرادية هي أفضل أنماط صنع القرار، بالمقابل لم تحدد نسبة 02,16% نمط القرار المفضل لديها. وبالمرور إلى فئة مساعدي التربية، تتخفص نسبة الذين يفضلون القرارات التشاركية من كل الفاعلين مقارنة بفئة الأساتذة لتبلغ 41,86% وترتفع بذلك نسبة الذين يفضلون القرارات الانفرادية إلى 30,23%، في حين بلغت نسبة الذين يفضلون مشاركة كل الفاعلين 27,91% وهذا النمط من صنع القرارات هو الذي تفضله أكبر نسبة من مبحوثي فئة الإداريين حيث بلغت 39,02% تليها نسبة 34,15% تفضل القرارات الانفرادية، في حين القرارات التشاركية بكل الفاعلين تفضله نسبة 24,39%، ولم تحدد نسبة 02,44% القرار المفضل لديها.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن إحدى الصعوبات التي يواجهها رئيس المؤسسة التعليمية في ممارسة مهامه اليومية، هي صعوبة الاستجابة لانتظارات كثيرا ما تكون متضاربة، فالبعض ينتظر منه اشراكهم في صنع القرارات، في الوقت الذي يطالبه الآخر بممارسة كل سلطه والحسم شخصيا في كل القضايا، وهنا يشير مبحوث (مدير مؤسسة، 6 سنوات في المنصب) «باب المشاركة مفتوح للعاملين، وذلك من خلال ممثليهم ومن أراد المشاركة فما عليه إلا الاتصال بممثلي العمال وطرح أفكاره وانشغالاته، أو الترشح ليكون ممثلا للعاملين» فهذا المبحوث يؤكد على ضرورة الالتزام بالإجراءات المحددة لهذه العملية،

وبالتالي فالمشاركة حسبته تتوقف على بعض العاملين، حيث يضيف « أن اشراك كل العاملين غير ممكن وفيه تضيق للوقت سواء لرؤساء العمل أو للعاملين أنفسهم، فسياسة الباب المفتوح غير ممكنة في واقع العمل المدرسي»، وهو ما لمسناه عند أغلب أفراد العينة القيادية، وهو ما يشير إلى اختلاف أعضاء المؤسسة التعليمية في النمط القيادي الذي يفضلونه في تسيير المؤسسة التعليمية، فإذا كانت الأقلية من المبحوثين تفضل القيادة المقترنة بالسلطة المركزية للرئيس، فإن الأغلبية تفضل القيادة المرتبطة بمنح النفوذ بالمقدار اللازم للأعضاء المشاركين والفاعلين في المؤسسة التعليمية، وبهذا المعنى يصبح نفوذ مدير المدرسة موجهًا نحو انجاز العمل التربوي باشتراك الفاعلين سواء كلهم أو بعضهم حسب طبيعة الفئة المهنية وتصورها للمشاركة في حد ذاتها، ونوع وحجم المشاكل التي تعترض العمل بالمؤسسة التعليمية ودور الفاعلين في طرح البدائل المختلفة لمعالجتها، حيث أن فئة الأساتذة هي أكثر الفئات التي ترى ضرورة اشراك كل الفاعلين في صنع القرارات دون اقصاء لأحد، بالمقابل فئة الإداريين هي أقلها رؤية لذلك، وهو ما يبين تأثير الأدوار والمهام المنوطة بكل فئة ومجال تفاعلها ونوع وحجم المشاكل التي تعترض سير العمل بالمؤسسة التعليمية، وإدراكها لذلك على تصورهما لنمط صنع القرار والكفايات الفكرية والعملية لدى الفاعلين وضرورة الانتفاع بها والثقافة المدرسية المراد بناؤها

جدول رقم (19): يبين مدى تقديم المبحوثين للاقتراحات

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الافتراضات تقديم الاقتراحات
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
60,09	134	41,46	17	69,77	30	62,59	87	نعم
36,32	81	58,54	24	30,23	13	31,65	44	لا
05,59	08	00,00	00	00,00	00	05,76	8	بدون إجابة
100	223	100	41	100	43	100	139	المجموع

وعن مدى تقديم المبحوثين للاقتراحات تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم

بـ 60,09% يقدمون اقتراحات لرؤساء العمل، في حين لا تقدم نسبة 36,32 % أي اقتراحات بينما امتنعت نسبة 05,59 % عن الإجابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتضح أن هناك شبه توافق بين إجابات

فئتي الأساتذة ومساعدو التربية مقارنة بفئة الإداريين، حيث أن أغلب أفراد فئة الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ

62,59 % صرحوا أنهم يقومون بتقديم اقتراحات الرؤساء العمل ، في حين لا تقدم نسبة 31,65 % أي

اقتراحات، بينما امتنعت نسبة 05,76 % عن الإجابة، ونفس القراءة نجدها عند فئة مساعدو التربية حيث أن

أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 69,77 % صرحوا أنهم يقومون بتقديم اقتراحات لرؤساء العمل، في حين

أن نسبة 30,23 % صرحت عكس ذلك أي أنها لا تقوم بتقديم الاقتراحات.

وعكس هذه القراءة نجدها عند فئة الإداريين، حيث أن أغلب غلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 58,54%

صرحوا بأنهم لا يقدمون اقتراحات لرؤساء العمل في حين تقوم نسبة 41,46 % بتقديم اقتراحات.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أغلبية المبحوثين يقدمون اقتراحات لرؤساء العمل، وهو ما يبين اهتمامهم بما له علاقة بالعمل من جهة ورغبتهم في تحقيق أهداف معينة من جهة أخرى، حيث يسمح تقديم الاقتراحات بإيصال مواقفهم وآرائهم واهتماماتهم لرؤساء العمل، وبالتالي يتعرف هذا الأخير على رغباتهم وحاجاتهم ودرجة رضاهم، وهو ما يسمح بتكوين أنماط من العلاقات الإنسانية، كما يشير تقديم الاقتراحات إلى رغبة المبحوثين في الاشتراك في القرار والإسهام فيه، حيث تعد المشاركة سلوكا تساعد الأفراد على إشباع حاجات لديهم، كما تجعلهم يحسون بأهميتهم، وبأن لهم دورا يساهمون به في توجيه العمل أو اتخاذ القرار وهو ما يساهم في زيادة ارتباط العاملين بعملهم وتحمسهم له ومما سبق يتبين أن المبحوثين إيجابيون في علاقتهم مع وظيفتهم ومع التنظيم الذي يعملون في إطاره .

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن تقديم الاقتراحات يرتبط بالفئة المهنية، حيث أن مساعدي التربية والأساتذة هم الأكثر تقدما للاقتراحات، وبالتالي فإن هذه الأخيرة تتعلق بمجال تفاعل الفئتين، على اعتبارهما الأكثر ارتباطا بالعمل المدرسي وبمخرجات المؤسسة التعليمية، وبالتالي فإن انشغالاتها واهتماماتها أوسع مقارنة بفئة الإداريين، وهو ما يبين المناخ السائد لدى كل فئة، ومشاكلها كما يبين ضرورة إيلاء رؤساء العمل اهتماما أكثر لهاتين الفئتين وتنشيط الاتصال بهما، وإشراكها في عملية صنع القرار لتحسين مخرجات المؤسسة، لكن هذا لا يتطابق مع ما يراه الرؤساء، حيث يقول مبحوث (نائب المدير للدراسات، 8 سنوات في المنصب) «بإمكان العاملين تقديم الاقتراحات، لكن من خلال ممثليهم، فلا يمكن استقبال العاملين ومنحهم الوقت لعرض مقترحاتهم في ظل ضغط الوقت و حجم العمل المدرسي» وهو ما يبين قصورا في التعامل مع اقتراحات العاملين فمن الممكن وضع سجل للعاملين لتدوين مقترحاتهم، وتخصيص وقت معين للاطلاع عليه، وهو ما ينعدم في المؤسسات محل الدراسة، ليضيف مبحوث (مدير، 7 سنوات في المنصب) «العاملون لا يقدمون اقتراحات بل في الغالب شكاوي تتعلق بممارستهم لمهامهم، أما البدائل فلا، فهم ينتظرون من الرؤساء تدبير كل ما يتعلق بسير المؤسسة» وهو ما يشير إلى غياب الجانب الإبداعي

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

والخلفي لدى العاملين من جهة، ومن جهة أخرى قصورا لدى الرؤساء في تنمية ذلك على اعتباره من مؤشرات التوجيه التي هي من مهام الرؤساء، فما واقع ذلك من خلال المواضيع المقترحة من قبل المبحوثين؟

جدول رقم (20): يبين مواضيع الاقتراحات المقدمة من قبل المبحوثين

الفئة		الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
موضوع الاقتراحات		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تسيير الثانوية		14	13,08	17	33,33	07	29,17	65	35,71
الخطط المتبناة لتحقيق أهداف الثانوية		34	31,78	26	50,98	10	41,66	70	48,47
إجراءات تفعيل الاتصال		16	14,95	08	15,69	07	29,17	31	17,03
إجابة أخرى		16	14,95	00	00,00	00	00,00	16	08,79
المجموع		107	100	51	100	24	100	182	100

وعن مواضيع الاقتراحات المقدمة من قبل المبحوثين لرؤساء العمل، تشير المعطيات الإحصائية أن هناك

تعددا في إجابات المبحوثين، حيث تشير أكبر نسبة من الإجابات أن أكثر المواضيع التي تشغل اهتمام

المبحوثين هي الخطط المتبناة لتحقيق أهداف الثانوية بنسبة 48,47% من الإجابات، تليها تسيير الثانوية بنسبة

35,71%، ثم إجراءات تفعيل الاتصال بنسبة 17,03 % ، لتمثل نسبة 08,79 % مواضيع متعددة

للمبحوثين.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن الخطط

المتبناة لتحقيق أهداف الثانوية هو أكثر المواضيع المقترحة وذلك بنسبة 31,78 % من الإجابات ثم إجراءات

تفعيل الاتصال بالثانوية بنسبة 14,95 % ونفس النسبة لإجابات أخرى متعددة، ليحتل تسيير الثانوية النسبة الأقل من مجموع الإجابات وذلك بـ 13,09 %.

و بالنسبة لفئة مساعدي التربية، يتبين أن أكثر المواضيع المقترحة هو الخطط المتبناة لتحقيق الثانوية، وذلك بنسبة 98,50% تليها تسيير الثانوية وذلك بنسبة 33,33 %، لتأتي إجراءات تفعيل الاتصال في آخر المواضيع المقترحة وذلك بنسبة 15,69 % من الإجابات ، بالمقابل نلاحظ بالنسبة لفئة الإداريين أن الخطط المتبناة لتحقيق أهداف الثانوية هو أكثر المواضيع التي تشغل اهتمام أفراد هذه الفئة، حيث بلغت نسبتها 41,66 % من مجموع الإجابات ، يليها موضوعا تسيير الثانوية وإجراءات تفعيل الإتصال بنسبة 29,17 % لكل واحد منهما.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن المواضيع المقترحة من قبل المبحوثين متعددة، في مقدمتها موضوع التخطيط وهو أحد الوظائف الهامة للإدارة، وبالتالي المبحوثون يركزون على جانب معين ومحدد من الإدارة فما هو معروف أن يقوم المدير بإعداد خطة سنوية يتضمن ما ينوي تنفيذه على مدار السنة الدراسية في مختلف مجالات عمله، وهي عادة ما تشتمل على الوقت الذي يتم فيه التنفيذ، والأهداف المرجو تحقيقها، وماهية العمل المخطط له وأساليب التنفيذ، ثم خانة للتقييم أو تقدير مدى النجاح في تحقيق الأهداف، وهو عمل لا يزيد عن عملية جدولة لأعمال المدير وتوزيعها على شهور السنة الدراسية، ودلالته تكمن في أنه يبين تماما مدى إلمام المدير ودرايته بجميع جوانب العمل الرسمي خلال السنة، ولكن الأعمال المجدولة لا تخرج عن الروتين المعهود من إعداد جداول عمل الأساتذة، وعقد اجتماعات دورية لهم تكون موضوعاتها ومواعيدها وجداول أعمالها معروفة سلفا من كثرة ما تكررت، وعقد ندوات أو ورشات عمل وهو عمل لا بأس به، ولكنه لا يزيد عن كونه مجرد روتين، حتى أن الكثيرين من مديري المدارس المختلفة يمكنهم الإعتماد على نفس الخطة، وما عليهم إلا تغيير إسم المدرسة أو تاريخ الخطة المدرسية.

وعليه فإن اقتراح المبحوثين لمواضيع تتعلق بالتخطيط يبين مدى إدراكهم لأهمية هذه العملية، في التركيز الدائم على الاحتياجات الأساسية، وحسن الاستفادة من الفرص المتاحة من أجل تحقيق الإنجازات والأهداف فأساس التخطيط الناجح وجوهه هو أنه منذ البداية يجب التعرف على أهم القضايا ذات التأثير الفعال في الارتقاء بالعمل والتغلب على المعوقات، وإثارة المبحوثين لجانب التخطيط من شأنه إفادة المدير (ومعاونيه المباشرين) وتنبهه إلى أهم القضايا التي يجب عليه التوصل إلى معرفتها والتي تشكل العناصر الأساسية في تكوين توجهات السياسة العامة للمدرسة، ومن أهم موضوعاتها : صلاحيات المدرسة وما هي مخولة بالعمل من أجل تحقيقه، رسالة المدرسة ومنظومة القيم والمبادئ التي تسودها، مستوى جودة إنتاجها التعليمي، مستوى الخدمات التي تقدمها، تركيبة الهيكل العام للعاملين بالمدرسة، أسلوب العمل الإداري بالمدرسة.

وما هو معروف أنه ليس من الضروري أن تقتصر الخطة الإستراتيجية للمدرسة على الأوضاع الراهنة، بل النظر إلى النظم التقليدية السائدة نظرة فاحصة تكشف عن مواطن الضعف والعمل على تغييرها.

وبالإضافة إلى المواضيع الخاصة بتسيير الثانوية والتخطيط الإستراتيجي يتم اقتراح مواضيع خاصة بإجراءات تفعيل الاتصال، فحيث أن نظام الاتصال يشكل الجهاز العصبي للإدارة بكل معنى الكلمة، فمن خلاله ترد جميع المعلومات من مختلف نقاط الجهاز الإداري إلى الإدارة مركز صناعة القرار، ومن خلاله تصدر التعليمات والتوجيهات إلى مركز التنفيذ، فإنه على سلامة نظام الاتصالات تتوقف فعالية الإدارة ، فأنظمة الاتصال السيئة تؤدي إلى نشوء كثير من المشكلات وخفض أداء المؤسسة.

ويظهر من خلال اقتراح المبحوثين لمواضيع تتعلق بتفعيل إجراءات الاتصال مدى إدراكهم للوظائف التي يؤديها الاتصال في تطوير الثانوية هذا من جهة ومن جهة أخرى الصعوبات والعوائق التي تتعلق بنظام الاتصال والتي قد ترجع إلى النسق الداخلي للثانوية أو إلى النسق الخارجي منها.

وتتمثل المقترحات الخاصة بإجراءات تفعيل الاتصال خاصة في إنشاء قنوات إضافية لتسهيل سيولة المعلومات في مختلف الاتجاهات والمستويات، وتسهيل الحصول على التغذية الراجعة، والاهتمام بانشغالات العاملين الصاعدة والعمل على تفهمها والاستجابة لها ما أمكن، وضرورة استشارة العاملين للتعرف على النقائص ومواقع الخلل، وبث روح التعاون والعمل الجماعي.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المتعلق بفئة المبحوثين، يظهر أن هناك تقاربا في تركيبة المواضيع المقترحة على الرغم من تباينها نوعا مالدى الفئات المهنية، حيث يظهر أن أكثر ما يشغل بالها هو ما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي والذي يظهر أكثر لدى فئة مساعدي التربية تليها فئة الإداريين ثم فئة الأساتذة، ثم تسيير الثانوية مقارنة بإجراءات تفعيل الاتصال.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية، يتبين أن أكثر اهتماماتها متجهة إلى ما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي ثم تسيير الثانوية، لتأتي بعدها إجراءات تفعيل الاتصال، والاهتمام بما يتعلق بالتخطيط نجده أيضا لدى فئة الإداريين فقد نال اهتمامها الأكبر ليأتي بعده بنفس الاهتمام ما يتعلق بتسيير الثانوية وإجراءات تفعيل الاتصال .

وعليه فالتخطيط هو أكثر المواضيع التي تشغل بال المبحوثين على اختلاف فئاتهم المهنية، وهم يترجمون ذلك بمجموعة من الاقتراحات المقدمة للمدير ومعاونيه المباشرين، ليأتي التسيير بعده كعملية شاملة تضم جميع الوظائف و العمليات الإدارية (بما فيها التخطيط) و الجانب التطبيقي لها في واقع الثانوية، أما يتعلق بإجراءات تفعيل الاتصال فليست هي محور اهتمامات المبحوثين على اختلاف فئاتهم المهنية، والذي يعود إلى أنها بحد ذاتها متعلقة بالتسيير والتخطيط.

جدول رقم (21): يبين موقف رؤساء العمل من اقتراحات المبحوثين

الموقف		الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
30	34,48	09	30,00	07	41,18	46	34,33		
43	49,43	17	56,67	07	41,18	67	50,00		
14	16,04	04	13,33	03	17,64	21	15,67		
87	100	30	100	17	100	134	100		

وعن موقف رؤساء العمل من اقتراحات المبحوثين، تشير المعطيات الإحصائية أن نصف المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 50,00% قد صرحوا أن رؤساء العمل يناقشون اقتراحاتهم المقدمة، تليها نسبة 34,33% صرحت أن الاستماع فقط للاقتراحات دون مناقشة أو إبداء الرأي هو الموقف الذي يتخذه رؤساء العمل، في حين أن الموقف الرفض للاستماع للاقتراحات من قبل رؤساء العمل هو ما صرحت به نسبة 15,67% من المبحوثين .

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن أكبر نسبة من أفرادها والتي تقترب من النصف والمقدرة بـ 49,43% صرحت أن مناقشة اقتراحاتها هو ما يقوم به رؤساء العمل، بينما صرحت نسبة 34,48% أن الاستماع فقط للاقتراحات هو الموقف المتخذ، في حين أن رفض الاستماع للاقتراحات هو ما صرحت به نسبة 16,09%، بالمقابل صرحت أغلبية أفراد فئة مساعدي التربية والمقدرة نسبتها بـ 56,67% أن رؤساء العمل يقومون بمناقشة اقتراحاتها، بينما نسبة 30,00% صرحت أن الاستماع فقط للاقتراحات هو رد فعل رؤساء العمل، في حين أن رفض الاستماع للاقتراحات هو ما صرحت به نسبة 16,09% من المبحوثين.

وعن فئة الإداريين نلاحظ أن هناك تساوي في النسبة بين من صرحوا أن رد فعل رؤساء العمل هو الاستماع فقط للاقتراحات وبين من صرحوا بمناقشة اقتراحاتهم وذلك بنسبة 41,18%، في حين صرحت نسبة 17,64% أن المدير ومعاونيه يرفضون حتى الاستماع لأي اقتراح يقدمونه.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن رد فعل رؤساء العمل من اقتراحات المبحوثين متباينة حسب تصريحاتهم، فنصف المبحوثين صرح أن رؤساء العمل يناقشون اقتراحاتهم سواء عند تقديمها وجها لوجه أو من خلال الزيارات أو الاجتماعات أو حتى رفعها إلى الإدارة الأعلى وهو ما يسمح بتعرف كل طرف على وجهة نظر الطرف الآخر، وبالتالي تبادل المعلومات والخبرات والتعرف أكثر على البيئة الداخلية والخارجية للعمل يجعل المعلومات ترد بغزارة أكبر، وهو ما يساهم في زيادة درجة التقارب وتوثيق الروابط وتنمية مشاعر الانتماء والتقليل من الحواجز والعزلة بين الطرفين.

بالمقابل النصف الآخر من المبحوثين صرح بالرد السلبي لرؤساء العمل والذي يتمثل في الدرجة الأولى في الاستماع فقط دون مناقشة أو إبداء الرأي، وبدرجة أقل رفض حتى الاستماع للاقتراحات، وهو ما يعبر عن انعزال المدير ومعاونيه وعدم رغبتهم في هذا النوع من الاتصال (من أسفل لأعلى) والذي يعود إما لطبيعة الاقتراحات المقدمة والتي تتجاوز أحيانا المدير ومعاونيه على اعتبار أنهم يمثلون الإدارة التنفيذية، أو لضيق الوقت، وتجنب الإفراط في سياسة الباب المفتوح والذي يرتبط بغزو العاملين، أو لعدم امتلاك مهارات الاتصال وهنا يصرح مبحوث (مستشار التربية، 6 سنوات في المنصب) «هناك من العاملين من يقدم اقتراحات والتي هي عبارة عن طلبات لا يمكن تحقيقها، مثل تغيير التوقيت غير مبالين بسياسة توزيع الزمن ولا بالقاعات، وفي حالة نشوب مشاكل خاصة بين التلاميذ والأساتذة أو مساعدي التربية، هاتين الفئتين تطلب نقل هؤلاء التلاميذ إلى أقسام لا يدرسونها، أو عدم تكليفهم بتلك الأقسام» وأنا كنت حاضرة عندما جاء أستاذ حدثت له مشاكل مع تلميذ وقدم طلبا لنقله من القسم الذي يدرسه، ليستفسر عن الطلب وكان قد أعلم برفض

طلبه، فكرر عليه مستشار التربية الرد ولم يناقشه في الأمر لأن الأمر قد تم سابقاً، فما كان من الأستاذ إلا البحث عن طلبه في المكان المخصص لذلك وأخذ بنفسه وقام بتقطيعه ورميه في سلة المهملات وانصرف غاضباً، وهنا قال المستشار «علاش ما ولدتيش يما عياري» وهو ما يبين درجة الاحتقان، ومبرر هذا الرفض أن التلميذ في السنة النهائية، ولم يبق على انتهائها سوى شهرين فكيف يعقل أن يتم نقله إلى قسم آخر. إن الاكتفاء بالاستماع فقط لما يقدمه العاملون أو رفض حتى الاستماع لهم يشير إلى عدم امتلاك رؤساء العمل إما قاعدة معلومات وخبرات تسمح لهم بالأخذ والرد مع المبحوثين أو القدرة على التحاور مع الآخر، وإما عدم إدراكهم لأهمية الاتصال واعتباره أكثر الأدوات تحفيزاً للعاملين، خاصة وأن الإدارة على مستوى المؤسسة المدرسية ما هي إلا إدارة تنفيذية خاصة في ظل مركزية التسيير، وهو ما يدفع المبحوثين إلى الاتصال غير الرسمي الذي يتمكنون من خلاله من التعبير عما يشغل بالهم بكل حرية وتلبية حاجتهم للاتصال، وبالتالي تنشيط هذا النوع من الاتصال الذي قد يؤدي إلى تلغيم الاتصال الرسمي أو الحد من فعاليته، خاصة من خلال تكوين التحالفات وحتى نشر الإشاعات .

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتضح أن قراءة تصريحات فئة الأساتذة تتطابق مع القراءة الإجمالية المقدمة، بالمقابل يظهر أن فئة مساعدي التربية هي أكثر الفئات مناقشة من طرف رؤساء العمل لما تقدمه، والذي قد يعود إلى أن لها ارتباطاً وظيفي بالإدارة على اعتبار أنها متضمنة ضمن الخريطة الإدارية، وفي تفاعل غير مباشر من جهة مع أحد معاونين المباشرين للمدير وهو مستشار التربية وهو ما يجعل فرص الالتقاء به أكثر، ومن جهة أخرى مع التلاميذ كمنتوج لما تقدمه المؤسسة المدرسية للمجتمع، أما بالنسبة لفئة الإداريين فيتبين أن رد الفعل من الاقتراحات متوزع في معظمه بشكل متباين بين الاستماع فقط والمناقشة.

جدول رقم (22): يبين أسباب عدم تقديم المبحوثين للاقتراحات

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الأسباب
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
10	10,20	00	00,00	00	00,00	10	19,23	ليس لديه اقتراحات
41	41,84	14	58,33	13	59,09	14	26,92	وظيفته محددة
47	47,96	10	41,67	09	40,91	28	53,85	القيادة لن تأخذ الاقتراح بعين الاعتبار
98	100	24	100	22	100	52	100	المجموع

• هناك تعدد في الإجابات

وعن الأسباب التي تدفع المبحوثين لعدم تقديم الاقتراحات نلاحظ أن هناك تعددا في إجابات المبحوثين والذي يظهر عند فئتي الأساتذة ومساعدو التربية، حيث تشير نسبة 47,96% من إجابات المبحوثين أن اعتقادهم بأن رؤساء العمل لن يأخذوا اقتراحاتهم بعين الاعتبار يدفعهم لعدم تقديم اقتراحات، تليها نسبة 41,48% من إجابات المبحوثين تشير أن وظيفة أصحابها محددة، أي أن تواجههم بالثانوية هو للقيام بالمهام المنصوص عليها والمتعلقة بالوظيفة التي يشغلونها، ولا يتدخلون في أمر آخر، تليها نسبة 10,20% من الإجابات تشير أن أصحابها ليست لديهم اقتراحات يقدمونها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن هناك تباينا في إجابات المبحوثين بين فئة الأساتذة من جهة وفئتي مساعدو التربية والإداريين، والذي يظهر أن هناك تطابقا بينهما، حيث أغلب أفراد فئة الأساتذة صرحوا أن عدم أخذ رؤساء العمل لاقتراحاتهم بعين الاعتبار هو من الدوافع التي تدفعهم لعدم تقديمها، وذلك بنسبة 53,85% من الإجابات، تليها نسبة 26,92% من الإجابات تشير أن أصحابها يرون أن وظيفتهم بالثانوية محددة، أي أن تقديم الاقتراحات غير متضمن في الأدوار المنوطة بهم،

في حين تشير نسبة 19.23% من الإجابات أن أصحابها لا يمتلكون أي اقتراحات لتقديمها من أجل تطوير الثانوية.

بالمقابل تشير أغلب إجابات أفراد فئة مساعدي التربية، والمقدرة بـ 59,09 % أن أصحابها يؤمنون أن وظيفتهم محددة في مجموعة المهام المنصوص عليها، وبالتالي فإن تقديم الاقتراحات لا يدخل ضمن تلك المهام تليها نسبة 40,91 % من الإجابات تشير أن عدم أخذ المدير ومعاونوه لاقتراحاتهم بعين الاعتبار يدفعهم لعدم تقديمها أصلاً.

ونفس القراءة بالنسبة لفئة الإداريين، حيث أن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 58,33 % صرحوا أن ما يدفعهم لعدم تقديم اقتراحات من شأنها تطوير الثانوية هو أن وظيفتهم محددة في مجموعة من المهام المنصوص عليها، في حين صرحت نسبة 41,67 % أن عدم أخذ المدير ومعاونيه لاقتراحاتهم بعين الاعتبار يدفعهم لعدم تقديمها.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن اعتقاد المبحوثين بأن رؤساء العمل لن يأخذوا اقتراحاتهم بعين الاعتبار هي أكثر الأسباب التي تدفعهم لعدم تقديم الاقتراحات، وهو ما يجعلهم في وضعية المتلقي للتعليمات والأوامر، وهو ما يطرح إشكالا في العلاقة بين الطرفين، وبالدور الذي يجب أن يقوم به رؤساء العمل في تفعيل الاتصال بالمؤسسة ودفع العاملين للبحث والإبداع من أجل تطوير المؤسسة بتقديم الاقتراحات الكفيلة بتحقيق ذلك.

بالمقابل من المبحوثين من لا يفكر في تقديم الاقتراحات لاعتقاده بأن وظيفته محددة في مجموعة المهام المتضمن فيها، فعلاقته بمؤسسة العمل (الثانوية) هي علاقة آلية، وهو ما يشير إلى عدم اهتمامهم وتأثرهم بما يحيط بهم من مؤثرات، وعدم إدراكهم لأهمية ما يقترحوه في تطوير المؤسسة والارتقاء بمخرجاتها، وهذا الأمر لا ينطبق على العاملين من الفئة التنفيذية وإنما يتعداه إلى رؤساء العمل، وهنا يقول مبحوث

(مستشار التربية، 8 سنوات في المنصب) «تخطي راسي، أنا ندير خدمتي والباقي ما يهمني وما علا باليش بيه وهي قيم أصبحت منتشرة في المجتمع، قيم الانعزال والسلبية وعدم المشاركة، كما يوجد من المبحوثين من ليس لديهم اقتراحات يقدمونها، وهو ما يطرح إشكالات تتعلق بإدراك هؤلاء للبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التي يعملون بها .

إن السبيل الأمثل لخلق مناخ يحفز الهمم داخل مؤسسة العمل (الثانوية) هو أن يستخدم رؤساء العمل مهاراتهم لكي يولدوا في نفوس كل أعضاء المؤسسة الإحساس بأنهم مساهمون وشركاء في السعي الجاد من أجل تحقيق طموحات الثانوية وتطلعاتها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن الاعتقاد بعدم أخذ رؤساء العمل للاقتراحات المقدمة بعين الاعتبار هي أكثر الأسباب التي تدفع أفراد فئة الأساتذة لعدم تقديم الاقتراحات، فنظرا لطبيعة نشاط المؤسسة فإن فئة الأساتذة هي أكثر الفئات تعدادا، وأكثرها تفاعلا مع كل ما يؤثر في مخرجاتها وبالتالي فحجم ونوعية اقتراحاتها أوسع مقارنة بالفئات الأخرى، وهو ما يجعل ضرورة تخصيص رؤساء العمل وقتا أكبر للاتصال بهذه الفئة، هذا من جهة ومن جهة أخرى ضرورة إدراك العاملين عامة وفئة الأساتذة خاصة للصلاحيات المخولة لرؤساء العمل في ظل مركزية التسيير وعدم المبالغة في ما هو مطلوب ومقترح.

بالمقابل الاعتقاد بأن وظيفة العامل محددة في مجموعة المهام يؤديها وينتهي الأمر، هي أكثر الأسباب التي تدفع أفراد فئتي مساعدي التربية والإداريين لعدم تقديم الاقتراحات، وهو ما يبين قصورا في الرؤية لديهم حول الأدوار التي يمكن أن يلعبوها من أجل استقرار وتطوير الثانوية، ولأن هذا الأخير مسؤولية كل أعضائها على اختلاف فئاتهم المهنية، فإن على المدير ومعاونيه المباشرين الاتصال بهؤلاء من أجل توضيح

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

رؤية الثانوية والأدوار المنوطة بها والتي يتوقعها المجتمع، وتعديل تصورهم السابق، وأن تواجههم بالثانوية لا يقتصر على المهام الآلية المرتبطة بالوظيفة التي يشغلونها.

وإذا ما جمعنا بين موقف رؤساء العمل من تقديم الاقتراحات (و المتمثل في الاستماع فقط ورفض حتى

الاستماع) والاعتقاد بعدم أخذه الاقتراحات بعين الاعتبار نجد أن العملية الاتصالية بين رؤساء العمل

والمبحوثين لا تسير بالشكل الأفضل لتحقيق تطلعات الثانوية وتحقيق الرضا لديهم، حيث يوحي ذلك بقصور في المهارات القيادية لدى الرؤساء.

جدول رقم (23): يبين مدى استشارة المدير ومعاونيه للمبحوثين

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الاستشارة
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
86	38,56	14	31,15	22	51,16	50	35,97	نعم
124	55,61	24	58,54	21	48,84	79	56,84	لا
13	05,83	03	07,32	00	00,00	10	07,19	بدون إجابة
223	100	41	100	43	100	139	100	المجموع

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 55,61 % صرحوا أنه لا تتم

استشارتهم من قبل رؤساء العمل، بالمقابل صرحت نسبة 38,56 % أنه تتم استشارتهم، في حين امتنعت

نسبة 05,83 % عن الإجابة .

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتضح أن هناك تطابقا بين فئتي الأساتذة

والإداريين مقارنة بفئة مساعدي التربية، حيث أن أغلب أفراد فئة الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ 58,84 %

صرحوا أنه لا تتم استشارتهم من قبل رؤساء العمل، بينما صرحت نسبة 35,97 % عكس ذلك حيث تتم استشارتها في حين امتنعت نسبة 07,19 % عن الإجابة.

بالمقابل صرحت نسبة 51,16 % من أفراد فئة مساعدى التربية أن رؤساء العمل يقومون باستشارتهم بينما عدم الاستشارة هو ما صرحت به نسبة 48,84 %.

أما بالنسبة لفئة الإداريين، فقد صرح أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 58,54 % أنه لا تتم استشارتهم من قبل رؤساء العمل، في حين أن نسبة 34,15 % صرحت أنه تتم استشارتها، بينما امتنعت نسبة 07,32 % عن الإجابة

تعد الاستشارة من أهم أساليب اشتراك العاملين في صنع القرار، وتشير القراءة الإحصائية للجدول أن أغلب المبحوثين لا تتم استشارتهم من قبل رؤساء العمل، وهذا يبين أن ثقافة الاستشارة كأحد أهم القيم التنظيمية ما زالت بعيدة عن المستوى الذي يحقق فعالية الثانوية، نظرا للأدوار التي تؤديها في عملية صنع القرار وفي خلق جو من العلاقات الإنسانية، فهي تساعد على إثراء التفكير في الحوارات والاجتماعات وبالتالي إثراء القرارات لأنها تصبح متأثرة بمعلومات وخبرات متنوعة، والاستشارة تشعر العاملين باهتمام الرئيس، وأن هناك ثقة متبادلة بينهم وأن مساهمتهم في العمل تلقى التشجيع وبذلك ينمو الإحساس لديهم بأنهم شركاء في اتخاذ القرار، وما يجب أن تكون عليه الثانوية، وبالتالي فهم مسؤولون عن تطويرها وإنجاحها، كما أن الاستشارة من شأنها خلق جو من التنافس بين أعضاء هيئة العاملين في الثانوية، ببعث روح العمل بنشاط وحماس، وهو ما لم يتوفر في واقع الممارسة العملية بالثانويات محل الدراسة، فهناك قصور لدى القائمين على شؤون المؤسسة في ادراك ما تحققه استشارة الرؤساء للعاملين وما يمكن أن يعود ذلك على العاملين وعلى المؤسسة، لكن أيضا لا يمكن أن نخفل أنه لا يمكن للرؤساء استشارة كل العاملين ، فالملاحظ أن العملية تتم ولو على مستوى البعض فقط.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن أكثر الفئات استشارة هي فئة مساعدي التربية، على عكس فئتي الأساتذة والإداريين.

فبالنسبة لفئة الأساتذة، يتبين أن أغلب أفرادها لا تتم استشارتهم من قبل رؤساء العمل، على الرغم من الدور والمركز المحوري الذي تحتله هذه الفئة في مؤسسة طابع نشاطها تعليمي، وعلى الرغم أيضا من تقديمها للاقتراحات، وهو ما يبين قصورا في الرؤية لدى رؤساء العمل اتجاه هذه الفئة، واتجاه دور المؤسسة التعليمية فمن المنفق عليه لدى التربويين أن عملية تطوير التعليم وبالتالي الارتقاء بمخرجات الثانوية، يجب أن تبدأ من القاعدة المتمثلة في الأساتذة على اعتبارهم الأكثر ارتباطا بنشاط الثانوية.

بالمقابل النسبة الأكبر من أفراد مساعدي التربية تتم استشارتها وهو ما يتوافق مع المكتب الذي تنتمي إليه وهو مكتب الاستشارة التربوية برئيس هو مستشار التربية، وما هو موجود لدى فئة الأساتذة من عدم الاستشارة نجده عند فئة الإداريين، حيث لا تتم استشارة أغلب أفرادها.

إن نجاح العمل الإشرافي لرؤساء العمل ونجاح المدرسة في القيام بأدوارها ينطلق من احترام شخصية كل المدخلات البشرية للعملية التعليمية، من أستاذ ومساعد تربوي وإداري وغير ذلك من أعضاء هيئة العاملين ويتحقق ذلك في جزء منه في خلق مناخ من العلاقات الإنسانية التي تركز على مبدأ الثقة والمشاركة.

جدول رقم (24) : يبين شعور المبحوثين من استشارتهم :

الشعور	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الانزعاج	06	03,77	00	00,00	03	05,88	09	03,38
التخوف	14	08,80	00	00,00	00	00,00	14	05,27
فرصة لتنمية كفاءتي	41	25,79	09	16,07	21	41,18	71	26,69
يحفزني على إظهار مهاراتي	02	01,26	09	16,07	17	33,33	28	10,53
أنجزء من الثانوية	92	57,86	34	60,72	07	13,73	133	50,00
لا يهمني	02	01,26	04	07,14	03	05,88	09	03,38
دون إجابة	02	01,26	00	00,00	00	00,00	02	0,75
المجموع	159	100	56	100	51	100	266	100

تشير المعطيات الإحصائية أن نصف إجابات المبحوثين أي ما نسبته 50% تشير أن استشارة رؤساء العمل

لهم تشبع لديهم الحاجة إلى الانتماء حيث أنهم يشعرون بأنهم جزء من الثانوية، تليها نسبة 26,69% من

الإجابات تشير إلى أن الاستشارة هي فرصة لتنمية كفاءات أصحابها، في حين تعتبر الاستشارة حافزا

لإظهار مهارات مجموعة من المبحوثين، وهو ما أشارت إليه نسبة 10,53%، وإذا كان هذا ما تحققه

الاستشارة من حاجات فإنه بالمقابل يوجد من المبحوثين من تشعرهم الاستشارة بالتخوف وهو ما أشارت إليه

نسبة 05,27% من الإجابات ، كما أن الشعور بالانزعاج هو ما أشارت إليه نسبة 03,38% ، ونفس

النسبة صرح أصحابها أنهم لا يهتمون بالاستشارة ، بالمقابل من المبحوثين من امتنع عن الإجابة ،بما نسبته

0,75 % من الإجابات وتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين ، يتبين أن أكثر ما تحققه الاستشارة لفئتي الأساتذة ومساعدى التربية هي الحاجة للانتماء ، والتي لا تظهر عند الإداريين كحاجة تحققها الاستشارة حيث أن أكثر ما تحققه هذه الأخيرة عند هذه الفئة هي أنها فرصة لتنمية الكفاءات وإظهار المهارات.

فبالنسبة لفئة الأساتذة، تشير نسبة 57,86 % من إجابات المبحوثين أن الاستشارة تشبع لديهم الحاجة للانتماء، حيث تشعرهم أنهم جزء من الثانوية، في حين أنها فرصة لتنمية الكفاءات لدى البعض الآخر، وهو ما تشير إليه نسبة 25,79 % من الإجابات، بالمقابل أشارت نسبة 08,80 % من الإجابات لتخوف أصحابها في حالة استشارتهم بالإضافة إلى الانزعاج بما نسبته 03,7 % من الإجابات، أما النسبة المتبقية فهي مقسمة بالتساوي إلى ثلاث أي 1,26 % بين اعتبار الاستشارة حافز لإظهار المهارات، وكذا عدم الاهتمام بالاستشارة في حد ذاتها والامتناع عن الإجابة ومرورا إلى فئة مساعدى التربية، يظهر أن الحاجة إلى الانتماء هي أكثر ما تحققه الاستشارة وهو ما أشارت إليه نسبة 60,72 % من الإجابات تليها نسبة 16,07 % أشارت إلى أن الاستشارة هي فرصة لتنمية الكفاءات ونفس النسبة لكون الاستشارة هي حافز لإظهار المهارات، بالمقابل أشارت نسبة 07,14 % أن الاستشارة لا تهمها في حد ذاتها، وانعدمت نسبة من يتخوفون أو ينزعجون في حالة استشارتها.

أما بالنسبة للإداريين فإن أكبر نسبة من إجابات مبحوثي هذه الفئة أشارت أن استشارتهم هي فرصة لتنمية كفاءاتهم، حيث بلغت نسبة 41,18 % ، تليها نسبة 33,33 % من الإجابات أشارت إلى أن الاستشارة هي حافز لإظهار المهارات، في حين بلغت نسبة الإجابات التي أشارت إلى أن الاستشارة تلبي الحاجة للانتماء 13,73 % بالمقابل نسبة 05,88 % من الإجابات يشعر أصحابها بالانزعاج في حالة استشارتهم، ونفس النسبة لمن لا تهمهم الاستشارة في حد ذاتها، بينما انعدمت نسبة من يشعرون بالتخوف في حالة استشارتهم.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أكثر ما تحققه استشارة رؤساء العمل للمبحوثين هو الحاجة للانتماء حيث أن نصف المبحوثين استشارتهم تشعرهم بأنهم جزء من الثانوية، وبالتالي فنجاحها نجاح لهم وفشلها فشل لهم، فهي جزء من كيانهم ولا يتوقف الأمر عند هذا الأمر، بل إن الاستشارة هي فرصة لتنمية الكفاءات، حيث أن تبادل المعلومات والخبرات مع رؤساء العمل، وحتى الزملاء يكسب المبحوثين وينمي ما لديهم من قدرات ويدفعهم لإظهار مهاراتهم، وبالتالي فإن الاستشارة هي من وسائل التحفيز التي يمكن لرؤساء العمل استخدامها من أجل استثمار طاقات وكفاءات العاملين وإشباع حاجاتهم من أجل أداء أفضل، وبالتالي تحقيق الأهداف المسطرة وتطوير الثانوية والارتقاء بالعملية التعليمية.

ولا يتوقف شعور المبحوثين في حالة استشارتهم على إشباع الحاجة للانتماء أو تنمية الكفاءات أو إظهار المهارات، بل أن من المبحوثين من يتخوفون من استشارتهم، وهذا إما لأن غريزة الخوف متمكنة منهم، أو لعدم امتلاكهم ما يقدمونه في حالة الاستشارة، أو أنهم يرون في استشارتهم بحثاً وتصيداً لأخطائهم ونقائصهم كما أن من المبحوثين من ينزعجون من استشارتهم، وبالتالي فهم لا يحبذونها، بالمقابل هناك من لا تهمة الاستشارة في حد ذاتها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن الحاجة للانتماء هي أكثر ما تحققه استشارة رؤساء العمل لفئتي الأساتذة ومساعدتي التربية، وهو ما لا تحققه لدى فئة الإداريين وبالتالي تعتبر الاستشارة عند هاتين الفئتين من وسائل التحفيز التي تربط أفرادها أكثر بالثانوية، وتجعلها جزءاً من كيانهم وهو ما يدفعهم لبذل الجهد من أجل عطاء وأداء أفضل بما يساهم في تحقيق الأهداف والارتقاء بمخرجات الثانوية.

أما عند فئة الإداريين فهي فرصة لتنمية الكفاءات وإظهار المهارات، وهو ما يشير إلى أن أفراد هذه الفئة يقرون بامتلاكهم مجموعة من المهارات والكفاءات التي يمكن الاستفادة منها في حالة التشاور، فلا يمكن لأي

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

كان أن يمتلك الوقائع بمفرده، أو أن يكون لديه كل الأفكار عما يجب فعله، لذا فبإمكان المدير ومعاونيه المباشرين التفكير ملياً في الأفكار والمعلومات التي تصلهم عبر المشاورات ويكونون بهذا قد أعطوا لأنفسهم فرصة لإعادة النظر في خياراتهم.

جدول رقم (25): يبين رد فعل المبحوثين من عدم استشارتهم

رد الفعل		الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
06	07,59	04	19,05	00	00,00	10	08,06		
22	27,85	00	00,00	00	00,00	22	17,75		
37	46,84	17	80,95	21	87,50	75	60,48		
08	10,13	00	00,00	00	00,00	08	06,45		
06	07,59	00	00,00	03	12,50	09	07,26		
79	100	21	100	24	100	124	100		

تشير المعطيات الإحصائية إلى أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 60,48 % لا يولون أهمية لأمر

إستشارتهم، وبالتالي فهم لا يقومون بأي فعل اتصالي مع رؤساء العمل إزاء عدم استشارتهم، بينما من

المبحوثين وتقدر نسبتهم بـ 17,75 % من يقومون بالاتصال برؤساء العمل من أجل التساؤل عن عدم

استشارتهم، في حين تتصل نسبة 08,06 % بالمدير ومعاونيه المباشرين للإلحاح على ضرورة استشارتها، أما نسبة 06,45 % فقد أجابت إجابات أخرى، بالمقابل لم تحدد نسبة 07,26 % رد فعلها إزاء عدم استشارتها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن أكثر الفئات التي لا يهمها أمر الاستشارة هي فئتي الإداريين ومساعدى التربية.

أما بالنسبة لفئة الأساتذة فإن أكبر نسبة من أفرادها الذين لا تتم استشارتهم والمقدرة بـ 46,84 % ، وهي تمثل تقريبا النصف لا يهمها أمر استشارتها من عدمه، بالمقابل نسبة 27,85 % تتصل برؤساء العمل للتساؤل عن عدم استشارتها في حين نسبة 10,13 % ردة فعلها متعددة، أما نسبة 07,59 % فهي تتصل للإلحاح على ضرورة استشارتها.

أما بالنسبة لفئة مساعدى التربية، فقد انقسمت إلى مجموعتين غير متكافئتين في النسبة، فالأغلبية الساحقة والمقدرة بـ 80,95 % لا يهمها أمر استشارتها من عدمه، بينما النسبة الباقية والمقدرة بـ 19,05 % تقوم بالاتصال برؤساء العمل للإلحاح على ضرورة استشارتها.

وبالمرور إلى فئة الإداريين فإن الأغلبية الساحقة من أفرادها والمقدرة بنسبتهم 87,50 % لا يهمهم أمر استشارتهم من عدمه، في حين لم تحدد نسبة 12,50 % ردة فعلها من عدم استشارتها.

من القراءة الإحصائية للجدول، يتبين أن ردود أفعال المبحوثين من عدم استشارتهم متعددة ومتباينة، حيث أن أغلبهم لا يولون أهمية للاستشارة، والتي تدخل ضمن الاتجاهات السلبية من عملية الاتصال وإحدى معوقاتها والتي تعبر عن الآراء ووجهات النظر غير المرضية نحو شيء أو شخص أو موقف معين، كما تشير إلى نواحي السلوك التي تحد من فعاليته، والتي تظهر خاصة في انطواء الأفراد على أنفسهم وتفضيل العمل

الفردى وحبس المعلومات والاحتفاظ بها، إلى آخرها من المظاهر، فحتى وإن امتلك المبحوثون أفكاراً وخبرات تساهم في تطوير المؤسسة من خلال اقتراحها على رؤساء العمل أو من خلال استشارة هؤلاء لهم، فإن هذا الأمر لا يتم وهم ما يعبر عن مشكل في العملية الاتصالية، ويعبر عن قصور في مهارات رؤساء العمل فالتحدي الحقيقي أمام المنظمات المعاصرة يكمن فيما لدى المدير من مهارات سلوكية، التي تمكن من توفير مناخ عمل محفز وملائم، وهذا ما يؤدي إلى تعميق الرغبة للابتكار والإبداع وتنمية القدرة أو تطوير المهارات على ذلك، كما يعبر عن عدم الاهتمام بالاستشارة إلى قيم اللامشاركة عند هؤلاء المبحوثين بما يعبر عنه في المجتمع بسياسة «تخطي راسي».

بالمقابل هناك فئة من المبحوثين تتصل برؤساء العمل، من أجل التساؤل عن عدم استشارتها أو الإلحاح على استشارتها، وهو ما يبين رغبة هذه الفئة في استشارتها والأهمية التي توليها لهذه العملية، فهي ترى نفسها قادرة على خدمة الثانوية من خلال الأفكار والمقترحات التي ستزود بها الرؤساء في حالة استشارتها، كما قد يوحي ذلك برغبتها في تكوين علاقات مباشرة (شخصية) برؤساء العمل أما المبحوثون الذين صرحوا بردود أخرى فقد تمحورت حول عدم الاهتمام بالعمل.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يظهر أن أكثر الفئات التي لا تولي أهمية لاستشارتها هي فئتي الإداريين ومساعدى التربية، فرغم أن أكبر نسبة من فئة الأساتذة لا يهتمها أمر استشارتها من عدمه، إلا أنها لا تمثل الأغلبية الساحقة مقارنة بالفئتين الأخرتين، فهناك من يتصل برؤساء العمل بالدرجة الأولى من أجل التساؤل عن عدم استشارته وبدرجة أقل الإلحاح على استشارته، ويعزى هذا إلى الفرق في الاهتمامات والمهام والمسؤوليات ومجال التفاعل مع مدخلات ومخرجات المؤسسة المدرسية (الثانوية)، وهو ما يتيح لفئة الأساتذة أكثر من الفئات الأخرى التعرف على النقائص والمشكلات المطروحة في المؤسسة خاصة وما يتعلق بالعملية التعليمية عامة، حيث أن الارتقاء بهذه الأخيرة يفرض على رؤساء

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

العمل تكثيف الاتصال بهذه الفئة واستشارتها وهو ما يساعد على اتخاذ قرارات رشيدة من خلال الأفكار والخبرات التي تقدمها.

جدول رقم (26): يبين شعور المبحوثين في حالة تفويض السلطة لهم.

الشعور		الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
زيادة تقديري لذاتي	43	28,48	13	25,00	10	24,39	66	27,05	
تحقيق ذاتي	17	11,26	00	00,00	03	07,32	20	08,20	
أني جزء من الثانوية	65	46,84	31	59,62	07	17,07	103	42,21	
الانزعاج	12	43,04	04	07,69	00	00,00	16	06,56	
التخوف من المسؤولية	14	09,27	04	07,69	21	51,22	39	15,98	
المجموع	151	100	52	100	41	100	244	100	

هناك تعدد في الإجابات

تشير المعطيات الإحصائية إلى تعدد إجابات المبحوثين (عند فئتي الأساتذة ومساعدو التربية) حيث أن

أكبر نسبة من إجابات المبحوثين والمقدرة بـ 42,21 % تشير أن تفويض السلطة لها يشعرها بأنها جزء من

الثانوية تليها نسبة 27,05 % تشعر بزيادة تقديرها لذاتها عند تفويض السلطة لها، في حين أن نسبة 15,95

% تتخوف من المسؤولية عند تفويض السلطة لها، بينما نسبة 08,20 % تحقق ذاتها من خلال ذلك، بالمقابل

تنزعج نسبة 06,56 % من عملية تفويض السلطة لها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة، أن أكبر نسبة من إجاباتها والمقدرة بـ 43,04 % تشير إلى شعورها بأنها جزء من الثانوية في حال تفويض السلطة لها (تكليفها بجزء من مهام المدير ومعاونيه) تليها نسبة 28,48 % تشعر بزيادة تقديرها ذاتها، بينما تتخوف نسبة 09,27 % من مسؤولية تفويض السلطة لها، بالمقابل تشعر نسبة 07,95 % بالانزعاج.

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية فإن أغلب إجابات أفرادها والمقدرة نسبتها بـ 59,62 % تشير إلى أن تفويض السلطة لها يشعرها بأنها جزء من الثانوية، تليها نسبة 25,00 % من الإجابات تشير إلى شعور أصحابها بزيادة تقديرهم لذاتهم، في حين تساوت نسبة الإجابات التي تشير إلى شعور أصحابها بالانزعاج وكذا التخوف من المسؤولية بـ 07,69 % لكل واحد منهما.

بالمقابل يتبين لدى فئة الإداريين أن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 51,22 % تتخوف من المسؤولية وتفويض السلطة لها، تليها نسبة 24,39 % تشعر بزيادة تقديرها لذاتها، في حين أن نسبة 17,07 % تشعر بأنها جزء من الثانوية، بينما تحقق نسبة 07,32 % ذاتها في حال تفويض السلطة لها.

من القراءة الإحصائية للجدول، يتبين أن تفويض السلطة للمبحوثين يلبي لديهم حاجات متعددة، وبالتالي فتفويض السلطة هو بمثابة حافز للعاملين يمكن لرؤساء العمل استغلاله من أجل إثارة الرغبة لديهم وتحفيزهم على إتقان وسرعة العمل من خلال التأثير في معنوياتهم بشكل مباشر، إذ تفترض الإدارة أن الروح المعنوية المرتفعة تؤدي إلى إنتاجية أفضل من جانب العاملين، حيث أن الحاجة إلى الانتماء لدى المبحوثين تظهر في مقدمة الحاجات التي يؤدي تفويض السلطة إلى تحقيقها، فقيامهم بمهام تعد في الأصل من مهام المدير ومعاونيه المباشرين، يشعرهم بأنهم جزء من الثانوية، وبالتالي فنجاحها نجاح لهم وفشلها فشل لهم وبالتالي فهي جزء من كياناتهم.

وثاني الحاجات هي الحاجة للتقدير والاحترام، والتي تظهر في رغبة المبحوث في الشعور بأهميته وقيّمته أمام الآخرين، ومن ثم انتزاع اعترافهم بتلك الأهمية والقيمة والشعور بالكفاءة الشخصية والثقة بالنفس والحصول على المركز والهيبة والاعتبار، لذا يسعى المبحوث إلى تحقيق مكانة مقترنة باحتلال مركز قيادي داخل المؤسسة وهو ما تسمح به عملية تفويض السلطة.

بالمقابل الحاجة إلى تحقيق الذات لم تظهر في أولويات الحاجات لدى المبحوثين، حيث لم تمثل إلا نسبة قليلة هذه الحاجة التي تتمثل في ممارسة الفرد لمهاراته التي نشأت وتطورت معه، والاستثمار الأمثل لطاقتها وإمكانياته، وإذا كانت هذه الحاجات التي تسمح تفويض السلطة بتحقيقها، فإن هناك من المبحوثين من يشعرهم التفويض بالتخوف من المسؤولية فهم يرون أن ذلك يثقل كاهلهم، فمن المعروف أن تفويض السلطة يكون للأفراد الذين تتوفر لديهم الكفاءة والقدرة على القيام بالمهام الموكلة لهم، مع منحهم في نفس الوقت كل السلطات التي تتكافأ معها وتسهل عملهم، ولذا فقد يعود هذا التخوف لعدم امتلاكهم للكفاءة اللازمة، أو هو التخوف كغريزة في الإنسان.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن أكثر الفئات التي يشعرها تفويض السلطة بأنها جزء من الثانوية وبالتالي يحقق لها الحاجة إلى الانتماء هي فئة مساعدي التربية، بينما أكثر الفئات التي تشعر بالتخوف من المسؤولية هي فئة الإداريين، فبالنسبة لفئة الأساتذة، فإن تفويض السلطة لأفرادها، يشبع لدى الأغلبية الساحقة من أفرادها مجموعة من الحاجات التي في مقدمتها الحاجة إلى الانتماء فيشعرهم ذلك بأنهم جزء من الثانوية، وهي جزء من كيانهم، ما يخدمها يخدمهم، وما يعوقها يعوقهم، تليها الحاجة إلى التقدير والاحترام، وبعدها الحاجة إلى تحقيق الذات.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية فإن تفويض السلطة لأفرادها يشعر الأغلبية منهم بأنهم جزء من الثانوية وبالتالي فهو يشجع لديهم الحاجة إلى الانتماء، لتأتي بعدها الحاجة إلى التقدير والاحترام، وتنعدم الحاجة إلى تحقيق الذات.

وانطلاقا من هذا يمكن للرئيس من خلال اتصاله بأفراد فئتي الأساتذة ومساعدي التربية انتقاء مجموعة منهم ممن تتوفر فيهم الكفاءة، وتفويض بعض السلطات لهم من أجل تعزيز الحاجات التي تم ذكرها لديهم خاصة ما يتعلق بالحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التقدير والاحترام، وإدراج تفويض السلطة من الحوافز المعنوية التي يمكن بها تحفيز هاتين الفئتين.

أما بالنسبة للإداريين فإن أغلب أفرادها يشعرونهم تفويض السلطة لهم بالتخوف من المسؤولية، والذي قد يكون انطلاقا من المهام التي يمارسونها، وهو ما يوحى بالمناخ السائد لدى هذه الفئة ورؤيتها للممارسات الإدارية وما يرتبط بها من مسؤوليات ومشاكل وبالتالي، فهو مناخ مثبط لا يشجع على الرغبة في ممارسة سلطة معينة.

جدول رقم (27): يبين سلوك رؤساء العمل عند مصادفة المدرسة لمشكلات

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		السلوك
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
16,14	36	17,07	07	30,23	13	11,51	16	يتولى رؤساء العمل دراستها بأنفسهم عند ظهورها
42,60	95	58,54	24	39,54	17	38,85	54	يشرك رؤساء العمل العاملين في دراستها
37,67	84	24,39	10	20,93	09	46,76	65	لا يتدخل رؤساء العمل إلا عندما تصبح المشاكل حادة
03,59	08	00,00	00	09,30	04	02,88	04	لا أعلم
100	223	100	41	100	43	100	139	المجموع

تشير المعطيات الإحصائية إلى أن أكبر نسبة من المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 62,60 % صرحت أن

رؤساء العمل يشركون العاملين في دراسة المشاكل التي تطرأ على الثانوية مباشرة، تليها نسبة تقاربها

والمقدرة بـ 37,67 % صرحت أن رؤساء العمل لا يتدخلون إلا عندما تصبح المشاكل حادة، بينما صرحت

نسبة 16,14 % بعدم إشراك رؤساء العمل العاملين في دراسة المشاكل التي تطرأ على الثانوية حيث يتولون

دراساتها بأنفسهم، بينما لم تحدد نسبة 03,95 % سلوك المدير حيال المشاكل التي تطرأ على الثانوية.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتضح بالنسبة لفئة الأساتذة أن أكبر

نسبة منهم والمقدرة بـ 46,76 % صرحت أن رؤساء العمل لا يتدخلون إلا عندما تصبح المشاكل حادة،

بينما صرحت نسبة 38,85 % أن رؤساء العمل يشركون العاملين في دراسة المشاكل التي تطرأ على

الثانوية مباشرة في حين أن استحواذ المدير ومعاونيه على دراسة المشاكل هو ما صرحت به نسبة 11,50 % .

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية فإن أكبر نسبة منها والمقدرة بـ 39,54 % صرحت أن رد فعل رؤساء العمل حيال المشاكل التي تطرأ على المدرسة هو إشراك العاملين في دراستها، في حين صرحت نسبة 30,23 % بعدم إشراك العاملين في دراسة المشاكل، فرؤساء العمل يتولون دراستها بأنفسهم بينما صرحت نسبة 20,33 % أن رؤساء العمل لا يتدخلون إلا عندما تصبح المشاكل حادة، بالمقابل لم تستطع نسبة 09,30 % تحديد وجهة نظرها.

وحيث أن إشراك رؤساء العمل للعاملين في دراسة المشاكل التي تطرأ على الثانوية لم يصرح به أغلب أفراد فئتي الأساتذة ومساعدي التربية، فإن العكس هو ما صرح به أغلب أفراد فئة الإداريين بنسبة تقدر بـ 58,54 % في حين صرحت نسبة 24,39 % أن رؤساء العمل لا يتدخلون إلا عندما تصبح المشاكل حادة، بينما صرحت أقل نسبة والمقدرة بـ 17 % أن المدير ومعاونيه يتولون بأنفسهم دراسة المشاكل التي تطرأ على الثانوية

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن رد فعل رؤساء العمل من المشاكل التي تصادفها الثانوية قد توزعت عموماً بين إشراك العاملين في دراستها مباشرة بعد حدوثها وبين عدم التدخل إلا حينما تصبح المشاكل حادة حيث أن أكبر نسبة من المبحوثين لكنها لا تصل إلى النصف صرحت بإشراك العاملين، وحيث يعد تحديد المشكلة من خلال التعمق في دراستها لمعرفة جوهرها الحقيقي، وليس لأعراض الظاهرة التي توحى على أنها المشكلة الرئيسية هي الخطوة الأولى في عملية صنع واتخاذ القرار، فإن ما يساعد على تحقيق ذلك هو إفساح المجال للعاملين للمساهمة في القيام بذلك، فالإجراءات المتخذة تكون أكثر ملائمة لمتطلبات الموقف الذي يتفاعل معه المشاركون، فضلاً عن أن كل مشارك يصبح أكثر اهتماماً بالموقف طالما أن الإجراءات

المتخذة تتأثر به. أما فيما يخص عدم تدخل رؤساء العمل إلا حينما تصبح المشاكل حادة، فهو يشير إلى أمرين، الأمر الأول هو حالة التسبب واللامبالاة إزاء ما يحدث بالثانويات محل الدراسة، والأمر الثاني سعي رؤساء العمل لتعزيز وتنمية مهارات صنع واتخاذ القرار لدى العاملين من خلال تشجيعهم على معالجة المشاكل ذاتيا، لكن استفحال المشاكل يثير عدم القدرة على فعل ذلك، والذي يعود إما إلى طبيعة المشاكل ذاتها والعوامل المحيطة بها، أو عدم امتلاك المبحوثين مهارات التعامل معها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن أكبر نسبة من أفراد فئة الأساتذة صرحت بعدم تدخل رؤساء العمل إلا حينما تصبح المشاكل حادة، ونظرا لطبيعة النشاط التعليمي ولحجم التفاعل الذي يحدث بين هذه الفئة وما يحيط بالعملية التعليمية، فإن حجم المشاكل التي تصادفها أكبر، وعدم تدخل رؤساء العمل إلا عند استفحال المشاكل من شأنه التأثير على أدائها لعملها، وعلى استقرار الثانوية، فعدم التدخل يجعل هذه الفئة وجها لوجه مع المشاكل، وهو ما يحتم عليها من جهة امتلاك مهارات التعاطي معها وهو عبئ يضاف إلى الأعباء التي على عاتقها، ومن جهة أخرى امتلاك الوقت الكافي لإيجاد حلول لها، فهل هذا متوفر في مؤسساتنا التعليمية في ظل كثافة البرنامج، وكثافة عدد التلاميذ في الأقسام، في ظل التكوين الذي يتلقاه الأستاذ.

إن عدم تدخل المدير ومعاونيه المباشرين يفسر في جانب منه بالتهرب من المسؤولية، وترك الأستاذ وحيدا في مواجهة ما يحدث، وهو ما يؤدي من جهة إلى اهتزاز سلطة الأستاذ الرسمية وغير الرسمية، وإلى مشكلات للأستاذ نفسه منها حالات العنف المدرسي، وحالة الأمراض المهنية، وعلى الرغم من أهمية تنمية مهارات حل المشكلات ذاتيا دون العودة دائما إلى السلطة الأعلى فإن هذا لا يعفي رؤساء العمل من مسؤولياتهم، وهو ما يبين ضرورة إعادة النظر في كفايات شغل المناصب والتكوين الذي يتلقاه الرؤساء والمهارات التي تتوفر لديهم. حيث صرح مبحوث (مدير، 6 سنوات في الخدمة) «ما تنتظره الإدارة الأعلى من

رئيس المؤسسة هو أن يعمل على حل مشاكل مؤسستها داخل أسوارها، وعدم رفعها إليهم، وتفادي كل ما من شأنه أن يغذي صفحات الجرائد المحلية أو الوطنية، بينما ما ينتظره بعض العاملين هو اشراكهم في صنع القرار، في الوقت الذي ينتظر منه البعض الآخر الحسم في القرارات بنفسه»

وهو ما يبين تعدد الانتظارات وتضاربها، وبالتالي صعوبة الاستجابة لها وهي إحدى الصعوبات التي يواجهها رئيس المؤسسة.

جدول رقم (28): يبين مدى متابعة رؤساء العمل للقرارات التي يتم اتخاذها

المتابعة		الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
نعم	لا	أحيانا	لا أعلم	المجموع	نعم	لا	أحيانا	لا أعلم	المجموع
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
73	52,52	30	69,77	20	48,78	123	55,16		
54	38,85	09	20,93	20	48,78	83	37,22		
06	04,32	00	00,00	01	02,44	07	03,14		
06	04,32	04	09,30	00	00,00	10	04,48		
139	100	43	100	41	100	223	100		

تشير المعطيات الإحصائية إلى أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 55,16 % صرحوا أن رؤساء العمل يتابعون القرارات التي يتم اتخاذها بشأن المشكلات والقضايا التي تتعرض لها الثانوية أو القرارات التي ترد من السلطات الأعلى تليها نسبة 37,22 % من المبحوثين صرحت أن رؤساء العمل لا يتابعون القرارات المتخذة، في حين أن نسبة 03,14 % صرحت أنه يتم أحيانا فقط متابعة القرارات المتخذة، أي أنه في الأغلب لا تتم المتابعة بينما لم تستطع نسبة 04,48 % من المبحوثين تحديد موقفها (وجهة نظرها).

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين بالنسبة لفئة لأساتذة أن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 52.52 % صرحوا أن رؤساء العمل يتابعون القرارات المتخذة، تليها نسبة 38,85 % تتفي متابعة القرارات المتخذة، في حين أن نسبة 04,32 % صرحت أنه أحياناً فقط يتم متابعة القرارات، وفي الغالب لا، بينما لا تعلم نسبة 04,32 % إذا كان رؤساء العمل يتابعون القرارات المتخذة أم لا ونفس القراءة تقرينا نجدها لدى فئة مساعدي التربية، حيث أن أغلب أفرادها صرحوا أن رؤساء العمل يتابعون القرارات المتخذة وتقدر نسبتهم بـ 69,77 %، بينما ترى نسبة 20,93 % عكس ذلك، في حين لا تعلم نسبة 09,30 % إن كان رؤساء العمل يتابعون القرارات المتخذة أم لا، وقد انقسمت فئة الإداريين إلى مجموعتين متساويتين في النسبة بين من يرى أن رؤساء العمل يتابعون القرارات المتخذة ومن ينفي ذلك وذلك بنسبة 48,78 % لكل مجموعة، في حين لم تستطع نسبة 02,44 % تحديد وجهة نظرها.

من القراءة الإحصائية للجدول، يتبين أن رؤساء العمل يقومون بمتابعة القرارات المتخذة، وهو ما يساعدهم على تحري الدقة والواقعية في التحليل أثناء عملية التنفيذ، مما يساعد على الكشف عن مواقع القصور ومعرفة أسبابها باقتراح سبل علاجها، فبعد تطبيق القرار تظهر نتائجه، وهو ما يسمح بتقويم هذه النتائج ومعرفة درجة فاعليتها، ومقدار نجاح القرار في تحقيق الهدف الذي اتخذ من أجله، ويضاف إلى ذلك أن عملية متابعة القرار تساعد على تنمية روح المسؤولية لدى العاملين وحثهم على المشاركة في صنعه، والعكس صحيح.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، فإن فئة مساعدي التربية هي أكثر الفئات تصريحاً بمتابعة رؤساء العمل للقرارات المتخذة، ومع العلم أن أكثر المشكلات التي تطرأ على المدرسة من واقعها المعاش تتعلق بالنظام والانضباط المدرسي، ومتابعة هذين الأمرين هو من المهام الأساسية لهذه الفئة وبالتالي فالقرارات المتخذة بشأنها تتم متابعتها.

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

ونفس الأمر بالنسبة لفئة الأساتذة من حيث المتابعة ولكن بنسبة أقل من فئة مساعدي التربية، حيث أن القرارات المتعلقة بها والتي تتجاوز النظام والانضباط إلى الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق مخرجات أحسن تتم متابعتها من قبل المدير ومعاونيه المباشرين.

أما بالنسبة لفئة الإداريين، فقد انقسمت في تصريحاتها بين متابعة القرارات وعدم متابعتها، وهو ما يبين اهتمام رؤساء العمل بما هو تربوي أكثر منه إداري، ومنه فمتابعة القرارات تتعلق بالفئة المهنية.

جدول(29): يبين مدى توفير رؤساء العمل درجة من الحرية تمكن المبحوثين من صنع القرارات المدرسية الخاصة بهم

الفئة	أستاذ	مساعد تربوي		إداري		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
نعم	71	51,08	22	51,16	17	41,46	109
لا	62	44,60	21	48,84	24	58,54	108
أحيانا	02	01,44	00	00,00	00	00,00	02
دون إجابة	04	02,82	00	00,00	00	00,00	04
المجموع	139	100	43	100	41	100	223

تشير المعطيات الإحصائية أن المبحوثين قد انقسموا إلى مجموعتين متساويتين في النسبة تقريبا بين من صرح أن رؤساء العمل يوفرون لهم درجة من الحرية تمكنهم من صنع القرارات المدرسية الخاصة بهم ومن ينفون ذلك بنسبة 48,88 % للأولى و 48,43 للمجموعة الثانية في حين صرحت نسبة 0.90 % أن توفير درجة من الحرية يكون من حين لآخر فقط، بينما امتنعت نسبة 01,79% عن الإجابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتضح أن أغلب المبحوثين الأساتذة والمقدرة نسبتهم ب 51,08% قد صرحوا أن رؤساء العمل يوفرون لهم درجة من الحرية تمكنهم من صنع القرارات المدرسية الخاصة بهم، في حين نفت نسبة 44,60 % ذلك، بينما توفير درجة من الحرية فقط هو ما صرحت به نسبة 01,44 %، بالمقابل امتنعت نسبة 02,88 % عن الإجابة.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية يظهر أن نسبة 51,16 % من مبحوثي هذه الفئة صرحت أنه لا يتم توفير درجة من الحرية لها تمكنها من صنع القرارات المدرسية الخاصة بها، بينما صرحت نسبة 4,88 % أنه يتم توفير ذلك لها، كما صرح أغلب أفراد فئة الإداريين أنه لا يتم توفير درجة من الحرية لهم وبلغت نسبتهم 54,58%، في حين صرحت نسبة 41,46% عكس ذلك.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين عدم وجود سلوك غالب لدى رؤساء العمل يتعلق بتوفير درجة من الحرية للمبحوثين تمكنهم من صنع القرارات الوظيفية الخاصة بهم، حيث تساوت تقريبا المجموعة التي يتم توفير ذلك لها مع المجموعة التي نفت ذلك، والذي يعود لعوامل متعددة منها شخصية رؤساء العمل، شخصية العامل بحد ذاته، بالإضافة إلى الظروف الداخلية والخارجية للثانوية، حيث أن توفير درجة من الحرية في اتخاذ القرارات، دليل على المرونة في التسيير والإشراف وعدم الانفراد بالقرار، والاستجابة للظروف المتغيرة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى توفير جو من الثقة لدى العاملين وهو ما يدفعهم إلى البحث والابتكار في ما يخص طرح البدائل المتعلقة بالقرار ومنه اختيار البديل الأنسب، ومن ثم الالتزام القيمي والأخلاقي بتنفيذه ومتابعته وتحمل تبعاته، وعلى العكس من ذلك عدم توفير درجة من الحرية تمكن العامل من صنع القرارات الخاصة به، تجعله في وضع المتلقي والمنتظر للقرارات التي تأتيه.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يظهر أن أكثر الفئات التي يتم توفير درجة من الحرية لها هي فئتي الأساتذة ومساعدي التربية، على عكس فئة الإداريين وهو ما يشير إلى أن

القرارات المتاحة هي قرارات تربوية محضة تتعلق بالتلاميذ ومجال التفاعل معهم، أما العمل الإداري فهو محدد ومقتن شكلًا ومضمونًا، وهنا يشير **مبحوث (مدير، 7 سنوات في المنصب)** «إجراءات تسيير الثانوية محددة، فهناك مركزية في التسيير، كما أن السلطة الممنوحة لرؤساء المؤسسات التعليمية محدودة، وهو ما يجعل المناورة في القرارات محسوبة، فحتى بالنسبة لرؤساء المؤسسات هامش الحرية في القرارات والمهام محدود وهو ما يحد من الخلق والإبداع و طرح الجديد في تسيير الثانوية» وهنا تطرح إشكالية التسيير المركزي للمؤسسات التعليمية وعدم منحها هامشًا من الاستقلالية في تدبير أمورها.

جدول رقم (30) تبين العلاقة بين استشارة المصنفين ورضيتهم في الجاه بالموسمية

المجموع	مستأجر التربة										مستأجر التربة										مستأجر التربة										المجموع
	نعم					لا					نعم					لا					نعم					لا					
	نعم	%	عدد	بدون إجابة	المجموع	نعم	%	عدد	بدون إجابة	المجموع	نعم	%	عدد	بدون إجابة	المجموع	نعم	%	عدد	بدون إجابة	المجموع	نعم	%	عدد	بدون إجابة	المجموع						
100.00	223	100.00	41	100.00	3	100.00	24	100.00	14	100.00	43	100.00	0	100.00	21	100.00	22	100.00	139	100.00	139	100.00	139	100.00	139						
40.50	97	41.46	17	32.33	1	45.83	11	35.71	5	20.93	9	0.00	0	19.05	4	22.73	5	51.08	71	60.00	6	64.56	51	32.00	16	9					
50.50	126	58.54	24	66.67	2	54.17	13	64.29	9	79.07	34	0.00	0	80.95	17	77.27	17	48.22	68	40.00	4	35.44	28	68.00	34	نعم					
%	د	%	د	%	د	%	د	%	د	%	د	%	د	%	د	%	د	%	د	%	د	%	د	%	د	نعم					

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين يرغبون في مغادرة الثانوية محل العمل وتقدر نسبتهم بـ 56,50 %، بالمقابل النسبة المتبقية والمقدرة بـ 43,50 % لا ترغب في ذلك.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتضح أن أغلب الفئات التي ترغب في المغادرة هي فئة الأساتذة، وذلك بنسبة 51,08 % من أفرادها، أما النسبة الباقية فهي لا ترغب في ذلك والمقدرة بـ 48,92 %.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية، نجد عكس الفئة الأولى حيث أن الأغلبية الساحقة من أفرادها لا ترغب في مغادرة الثانوية، وتقدر نسبتها بـ 97,07 %، بينما نسبة 20,93 % ترغب في ذلك وفي نفس السياق نسبة 58,54 % من فئة الإداريين ترغب في البقاء وعدم مغادرة الثانوية، بينما النسبة الباقية والمقدرة بـ 41,46 % ترغب في الانتقال من الثانوية .

من القراءة الإحصائية للجدول، يتبين أن أغلب المبحوثين يرغبون في مغادرة الثانوية والانتقال إلى مؤسسة أخرى، وهذه الرغبة لم تأت من فراغ بل هي وليدة عوامل متعددة ومتضافرة، وهو ما يبين حالة الاستنفار لدى هؤلاء والضغوط الذي يعملون في ظلّه، والرغبة في المغادرة تظهر لدى فئة الأساتذة وعلى العكس الرغبة في البقاء هو ما يميز أفراد مساعدي التربية، وبدرجة أقل منها فئة الإداريين.

وعن العلاقة بين الاستشارة والرغبة بالبقاء يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن هناك ارتباط بين المتغيرين، فكلما تتم الاستشارة تظهر الرغبة بالبقاء والعكس صحيح، حيث أن نسبة 68,00 % من المبحوثين الذين تتم استشارتهم يرغبون بالبقاء بالمؤسسة بينما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 32,00 % لا ترغب بذلك. أما الذين لا تتم استشارتهم فإن أغليبتهم والمقدرة نسبتهم بـ 64,56 % يرغبون في مغادرة المؤسسة بينما نسبة 35,44 % ترغب بالبقاء.

بالمقابل الذين لم يبينوا مدى استشارتهم فإن أغليبتهم لا ترغب بالبقاء بالمؤسسة وتقدر نسبتها بـ 60,40% أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 40,00% ترغب في ذلك.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية يتبين عدم وجود ارتباط بين الاستشارة والرغبة بالبقاء بالمؤسسة، فأغلبية أفرادها يرغبون بالبقاء بالمؤسسة سواء تمت استشارتهم أم لا، حيث أن نسبة 77,27% من المبحوثين الذين تتم استشارتهم يرغبون بالبقاء بالمؤسسة أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 22,73% لا ترغب بذلك، بالمقابل نسبة 80,95% من المبحوثين الذين لا تتم استشارتهم يرغبون بالبقاء.

ليظهر عدم الارتباط بين الاستشارة والرغبة بالبقاء لدى فئة الإداريين، حيث أغلبية المبحوثين الذين تتم استشارتهم والمقدرة نسبتهم بـ 64,29% يرغبون بالبقاء بينما نسبة 35,71% لا ترغب بذلك، كما أن نسبة 54,17% من المبحوثين الذين لا تتم استشارتهم ترغب بالبقاء في حين نسبة 45,83% لا ترغب بذلك.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن الارتباط بين الاستشارة كأحد مظاهر المشاركة في صنع القرار والتي هي من فنون القيادة الواعية وركن من أركان العلاقات الإنسانية في الإدارة، والرغبة بالبقاء بالمؤسسة التعليمية وعدم مغادرتها كأحد مظاهر الولاء التنظيمي يرتبط بالفئة المهنية، حيث أن الاستشارة هي من المتغيرات التي تدفع المبحوثين الأساتذة للبقاء بالمؤسسة، وهو مالا يوجد لدى فئة مساعدي التربية والإداريين، فرغبة هاتين الفئتين بالبقاء بالمؤسسة ترتبط بعوامل أخرى غير الاستشارة، وبالتالي فهذه الأخيرة هي من الأدوات التي يمكن لرؤساء العمل استغلالها من أجل زيادة ارتباط الأساتذة بالثانوية وتنمية ولائهم لها، بينما يجب البحث عن عوامل تحقيق ذلك لدى فئتي مساعدي التربية والإداريين، وهو ما لم يتم لدى فئة الأساتذة فأغلب أفرادها لم يسبق وأن تمت استشارتهم، حيث يبدو أن هؤلاء مدركون لأهمية التشاور ودوره في خدمة المؤسسة التعليمية (الثانوية) والفاعلين بها، وواعون بالقضايا التي يواجهها العمل المدرسي، وأن

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

لهم من الكفاءات ما يمكن المساهمة به في خدمة المؤسسة، لذا فعدم استشارتهم يساهم ويدفعهم للرغبة في المغادرة إلى مؤسسة أخرى حيث يمكن استثمار كفاءاتهم.

جدول رقم (31): يبين مدى استعداد المبحوثين لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الاستعداد
								الاستعداد
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
87,44	195	75,61	14	79,07	34	93,53	130	نعم
09,42	21	07,32	24	20,93	09	06,47	09	لا
03,14	07	17,07	03	00,00	00	00,00	0	بدون إجابة
100	223	100	41	100	43	100	139	المجموع

تشير المعطيات الإحصائية أن الأغلبية الساحقة من المبحوثين لها استعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع

لمساعدة الثانوية على النجاح، وتقدر نسبتهم بـ 87,44 % بالمقابل نسبة 09,42 % ليس لها الاستعداد للقيام بذلك، في حين امتنعت نسبة 03,14 % عن الإجابة .

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن كل الفئات المهنية لها الاستعداد

لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح، ولكن يظهر بصفة تكاد تكون مطلقة لدى فئة

الأساتذة، حيث صرحت بذلك نسبة 93,53 % من المبحوثين الأساتذة، في حين أن نسبة 06,47 % ليس لها الاستعداد للقيام بذلك.

ومروا إلى فئة مساعدي التربية، فإن أغلبية أفرادها لهم الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع، حيث تقدر

نسبتهم بـ 79,07 % أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 20,93 % فليس لها الاستعداد للقيام بذلك.

كما أن أغلب مبحوثي فئة الإداريين والمقدرة نسبتهم بـ 75,61 % لهم الاستعداد لفعل ذلك وتقدر نسبتهم بـ 07,32 %، في حين امتنعت نسبة 17,07 % عن الإجابة.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن الأغلبية الساحقة من المبحوثين لهم الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح، ولايتوقف ذلك على فئة مهنية دون سواها، بل يشمل كل الفئات وهو ما يبين ولاء المبحوثين واستعدادهم لخدمة المؤسسة التعليمية والذي يرتبط بعوامل متعددة منها ما هو ذاتي ومنها ما هو تنظيمي.

A Venn diagram consisting of two overlapping ellipses. The number 380 is written in the overlapping region between the two ellipses.

[illegible]

تشير المعطيات الإحصائية أن المبحوثين الذين يقدمون اقتراحات لرؤساء العمل منهم من لديه الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح وتقدر نسبتهم بـ 51,51% بالمقابل نسبة 38,64% منهم ليس لديها الاستعداد لذلك، في حين امتنعت نسبة 9,85% عن الإجابة بحيث لم تستطع تحديد مدى استعدادها.

وبتوزيع مجموعة الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن أغلب أفراد فئة الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ 59,77% لديهم الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع، بالمقابل نسبة 32,18% ليس لديها استعداد لفعل ذلك، في حين امتنعت نسبة 05,08% عن الإجابة.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية يتبين أن أكبر نسبة من أفرادها المبحوثين والمقدرة بـ 46,67% ليس لديها استعداد لتقديم ذلك في حين امتنعت نسبة 20,00% عن الإجابة.

أما بالنسبة لفئة الإداريين فإن أكبر نسبة منها والمقدرة بـ 47,06% لديها استعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع، بينما النسبة الباقية والمقدرة بـ 52,94% ليس لديها الاستعداد لفعل ذلك.

وعن العلاقة بين موقف رؤساء العمل من الاقتراحات المقدمة من قبل المبحوثين واستعدادهم لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح، يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة، أنه في حالة الاكتفاء بالاستماع

للاقتراحات نسبة 53,33% من هؤلاء لديهم الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع، بالمقابل نسبة 30,00% ليس لديها الاستعداد لذلك، في حين امتنعت نسبة 16,67% عن الإجابة، أما في حالة مناقشة الاقتراحات فإن الأغلبية الساحقة والمقدرة بـ 76,74% لديها الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع، بينما نسبة

18,61% ليس لديها بها الاستعداد لذلك، في حين امتنعت نسبة 04,65% عن الإجابة ، أما في حالة رفض

الاقتراحات فإن الأغلبية الساحقة والمقدرة بـ 78,57% ليس لديها استعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع ،

بينما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 21,43% لديها الاستعداد، وبالمرور إلى فئة مساعدي التربية فإنه في حالة

الاكتفاء بالاستماع لاقتراحات مبحوثي هذه الفئة فإن نسبة 77,78% من هؤلاء ليس لديها الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع، بينما النسبة المتبقية فهي بين الاستعداد والامتناع عن الإجابة بنسبة 11,11% لكل مجموعة.

أما في حالة مناقشة الاقتراحات وتبادل وجهات النظر فإن نسبة 52,94% من هؤلاء المبحوثين لديها الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع بينما نسبة 23,53% ليس لديها الاستعداد لفعل ذلك، في حين امتنعت نفس النسبة عن الإجابة، أما في حالة رفض الاستماع للاقتراحات فإن نسبة 75,00% من الذين يمسمهم الرفض ليس لديهم الاستعداد، في حين امتنعت نسبة 25,00% عن الإجابة، لتتعدم الفئة التي لديها الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع.

وبالنسبة لفئة الإداريين فإنه في حالة الاستماع للاقتراحات فقط فإن نسبة 57,14% ممن يمسمهم الأمر ليس لديهم الاستعداد لتقديم جهد أكبر من الموقع، بالمقابل نسبة 86,42% لديها الاستعداد لذلك، أما في حالة مناقشة الاقتراحات فإن نسبة 74,43% لديها الاستعداد، بينما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 57,28% ليس لديها الاستعداد، أما في حالة الرفض فإن نسبة 100% من المبحوثين الذين يمسمهم الرفض ليس لديهم الاستعداد.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين يقدمون اقتراحات لرؤساء العمل لديهم الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح، لكن هذا لا يمنع من أن النسبة التي ليس لديها الاستعداد لذلك نسبة مهمة، تعكس المناخ السائد بالثانوية، وهو ما يدعو لقراءة هذه النسبة والبحث في العوامل التي أدت إلى عدم استعدادها لتقديم جهد أكبر سواء كانت هذه العوامل تتعلق بالبيئة الداخلية للثانوية أو بالمحيط الخارجي لها.

كما يتبين أن أكثر الفئات التي لديها الاستعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح هي فئة الأساتذة، ليتناقص الاستعداد لدى فئتي مساعدي التربية والإداريين، وهو ما يبين تأثير الوظيفة بما

تتضمنه من أدوار وأنشطة وما تمثله لدى شاغليها، على استعدادهم لتقديم جهد أكبر من المتوقع، حيث أن تقديم الجهد يرتبط بكيفية تعامل المدير مع الاقتراحات المقدمة، فكلما كانت المناقشة هي الطريقة المتبناة للتعامل مع الاقتراحات والتي تسمح بشرح أسباب تقديمها ومواطن القصور التي يمكن أن تغطيها والنتائج المتوخاة من ذلك أدى إلى استعداد أصحابها لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح.

وكلما تبنى رؤساء العمل الرفض كطريقة للتعامل مع الاقتراحات المقدمة، أدى ذلك إلى عدم استعداد أصحابها لتقديم جهد أكبر من المتوقع، وربما يكتفي هؤلاء بتقديم المطلوب منهم وفي حدوده.

وهو ما يبين حاجة المبحوثين للتعبير عن أفكارهم وانشغالاتهم من جهة، ومن جهة أخرى إمكانية استثمار المدير ومعاونيه المباشرين لهذه الاقتراحات كجسور للتواصل مع العاملين ودفعهم أكثر للمبادرة والإبداع وبالتالي إشراكهم في صنع القرار، من أجل تنمية ولأهم للمؤسسة، وبالتالي خلق الاستقرار بها ودفعها للنجاح أكثر .

جدول رقم (33) بين العلاقة بين موقف رضاء العمل من التراحات المبحوثين وعلاقة هؤلاء بالمؤسسة

المجموع العام	الرضا										مستوى الرضا										الرضا										المتغير
	الرضا					مستوى الرضا					الرضا					مستوى الرضا					الرضا					مستوى الرضا					
	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية		
المجموع الكلي	100,00	134	100,00	17	100,00	3	100,00	7	100,00	7	100,00	30	100,00	4	100,00	17	100,00	9	87,00	87	100,00	14	100,00	43	100,00	30				المجموع الكلي	
أولاً: الرضا	28,30	38	35,29	6	33,33	1	14,28	1	57,13	4	30,00	9	0,00	0	17,65	3	66,67	6	26,44	23	38,71	8	18,60	8	33,33	10				أولاً: الرضا	
ثانياً: الرضا	39,55	35	35,29	6	0,00	0	71,44	5	14,29	1	40,00	12	0,00	0	64,71	11	11,11	1	40,23	35	14,29	2	65,12	28	16,67	5				ثانياً: الرضا	
ثالثاً: الرضا	23,13	31	17,65	3	66,67	2	0,00	0	14,29	1	23,33	7	0,00	4	5,88	1	22,22	2	24,14	21	50,00	7	4,65	2	40,00	12				ثالثاً: الرضا	
رابعاً: الرضا	8,96	12	11,77	2	0,00	0	14,28	1	14,29	1	6,67	2	0,00	0	11,76	2	0,00	0	9,19	8	0,00	0	11,63	5	10,00	3				رابعاً: الرضا	

تشير المعطيات الإحصائية أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين يقدمون اقتراحات لرؤساء العمل وتقدر ب 39,55% صرحت أنها تعمل جاهدة لتحقيق أهداف الثانوية، في حين نسبة 28,36% تقوم بعملها ولا تهتم بشيء آخر، بينما نسبة 23,13% صرحت أنها مكرهة على العمل بالثانوية، بالمقابل صرحت نسبة 08,96% أخرى غير الواردة في الاستبيان والمتمثلة في أن لها منصب عمل، أو لها علاقات مع العاملين وهي أهم شيء يربطها بالثانوية، أو أن ما يهمها في الثانوية هو قربها من مقر السكن.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتضح بالنسبة لفئة الأساتذة أن أكبر نسبة منها والمقدرة ب 40,23% تعمل جاهدة لتحقيق أهداف الثانوية، بينما نسبة 26,44% تقوم بعملها ولا تهتم بشيء آخر، في حين نسبة 24,14% صرحت أنها مكرهة على العمل بالثانوية، بالمقابل نسبة 09,19% صرحت بإجابات أخرى غير المقترحة في الاستبيان.

ونجد نفس القراءة لدى فئة مساعدي التربية، حيث أن نسبة 40,00% من أفرادها المبحوثين تعمل جاهدة لتحقيق أهداف الثانوية، بينما نسبة 30,00% تقوم بعملها ولا تهتم بشيء آخر، في حين نسبة 33,23% صرحت أنها مكرهة على العمل بالثانوية، بالمقابل صرحت نسبة 06,67% بإجابات أخرى متعددة.

ومرورا إلى فئة الإداريين يتبين تساوي في النسبة بين المبحوثين الذين يعملون جاهدين لتحقيق أهداف الثانوية والمبحوثين الذين يقومون بعملهم دون الاهتمام بشيء آخر تقدر النسبة ب 35,29% ، في حين نسبة 17,65% مكرهة على العمل بالثانوية، وعبرت نسبة 11,77% عن اقتراحات أخرى غير الواردة في الاستبيان.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن المبحوثين انقسموا إلى مجموعتين في علاقتهم بالمؤسسة، فمجموعة علاقتها هي علاقة التزام واستعداد لخدمة المؤسسة والرقى بها وبمخرجاتها، حيث تعمل كل ما بوسعها لتحقيق أهداف الثانوية وهو ما يشير إلى أن علاقتها بالمؤسسة هي علاقة عقلانية وعضوية، بينما

المجموعة الثانية علاقتها بالمؤسسة علاقة محدودة تسير في اتجاه واحد، في حدود المهام المتضمنة في الوظيفة التي تشغلها فالمهم أن تؤديها مهما كان شكل هذا الأداء، أي القيام بالعمل بغض النظر عن كيفية القيام به، مقابل تقاضي أجر دون الدخول في اعتبارات أخرى، مثل الاهتمام بما يجري في الثانوية وما يحيط بها من ضغوطات، في حين أن المجموعة الثالثة فوجودها بالثانوية فوق إرادتها فهي مكرهة على العمل بها، وهو ما يوحي برغبتها الشديدة في مغادرتها في أول فرصة تتاح لها حيث تظافرت عوامل عديدة لتكون هذه العلاقة هي محصلة ذلك.

وبالرجوع إلى نسب كل مجموعة يتبين أن علاقة المبحوثين بالثانوية هي عموماً علاقة محدودة، حيث أن التفاعل بين الطرفين تفاعل محدود فهو في مجمله إما القيام بالعمل بغض النظر عن كيفية القيام به أو أن العمل بالثانوية هو شيء محتم لم يجد له المعنيون مخرجاً، وهذا الأمر ينطبق على كل الفئات المهنية.

وبالرجوع للجدول رقم (31) المتعلق بمدى استعداد المبحوثين لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح، والذي ظهر من خلاله استعداد الأغلبية الساحقة منهم لتقديم ذلك على اختلاف فئاتهم المهنية ومقارنته بالجدول الحالي، نستنتج أن هذا الاستعداد مرهون بشروط معينة أي توفر ظروف محددة ولا يعكس التزام المبحوثين في المرحلة الآتية.

وعن العلاقة بين موقف رؤساء العمل من اقتراحات المبحوثين و نوع علاقتهم بالثانوية يتبين بالنسبة للأساتذة، أن الذين يكتفي رؤساء العمل بالاستماع إلى اقتراحاتهم، نسبة 40,00% منهم صرحت أنها مكرهة على العمل بالثانوية، تليها نسبة 33,33% تقوم بعملها دون الاهتمام بشيء آخر، في حين نسبة 16,67% تعمل جاهدة لتحقيق أهداف الثانوية، بينما صرحت نسبة 10,00% بإجابات متعددة أخرى.

أما الذين يتم طرح اقتراحاتهم للمناقشة سواء من خلال الاجتماعات التي يتم عقدها بالثانوية أو رفعها للسلطة الأعلى فإن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم ب 65,12% تعمل جاهدة لتحقيق أهداف الثانوية، في حين نسبة

18,60% تقوم بعملها دون الاهتمام بشيء آخر، في حين نسبة 11,63% صرحت بإجابات أخرى غير الواردة في الاقتراحات المتضمنة في الاستبيان، أما نسبة 04,65% فعبرت عن تدميرها من عملها بالثانوية فهي مكرهة على ذلك.

أما الذين يتم رفض حتى الاستماع لاقتراحاتهم فإن نسبة 50,00% عبرت عن امتعاضها وكرهها العمل بالثانوية، تليها نسبة 35,71% تقوم بعملها دون الاهتمام باعتبارات أخرى، بينما نسبة 14,29% تعمل جاهدة لتحقيق أهداف الثانوية.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربيّتين بالنسبة للمبحوثين الذين صرحوا أن رؤساء العمل يكتفون بالاستماع لاقتراحاتهم أن أكبر نسبة منهم وتقدر ب 66,67% تقوم بعملها ولا تهتم بشيء آخر بينما نسبة 22,22% صرحت أنها مكرهة على العمل بالثانوية، في حين أن نسبة 11,11% تعمل جاهدة لتحقيق أهداف الثانوية.

أما الذين يتم طرح اقتراحاتهم للمناقشة فإن أكبر نسبة منهم وتقدر ب 64,71% تعمل جاهدة لتحقيق أهداف الثانوية، بينما نسبة 17,65% تقوم بعملها دون الاهتمام باعتبارات أخرى، في حين نسبة 05,88% صرحت أنها مكرهة على العمل بالثانوية، أما نسبة 11,76% فأشارت إلى إجابات متعددة أخرى.

وبالنسبة للذين يتم رفض الاستماع لاقتراحاتهم فإن نسبة 100% منهم صرحت أنها مكرهة على العمل بالثانوية

ونفس القراءة تقريبا نجدها لدى فئة الإداريين، حيث بالنسبة للذين صرحوا أن رؤساء العمل يكتفون بالاستماع لاقتراحاتهم، أكبر نسبة منهم وتقدر ب 57,13% تقوم بعملها ولا تهتم بشيء آخر، بينما النسبة

المتبقية مقسمة إلى ثلاث بالتساوي بين من يعملون جاهدين لتحقيق أهداف الثانوية والذين هم مكرهون على العمل بها و الذين هم في علاقة نزاع مع رؤسائهم في العمل، بنسبة تقدر ب 14,29%

أما الذين يتم طرح اقتراحاتهم للمناقشة فإن نسبة 71,44% منهم تعمل جاهدة لتحقيق أهداف الثانوية، بينما النسبة المتبقية متوزعة بين من يقوم بعمله دون الاهتمام بشيء آخرون هو في نزاع مع رؤسائه بنسبة تقدر ب 14,28% لكل واحد.

أما الذين يتم رفض حتى الاستماع لاقتراحاتهم فإن نسبة 66,67% منهم صرحت أنها مكرهة على العمل بالثانوية بينما نسبة 33,33% تقوم بعملها دون الاهتمام لاعتبارات أخرى.

ومن القراءة الإحصائية يتبين أنالاهتمام باقتراحات المبحوثين وطرحها للمناقشة يساهم في دفعهم للحرص على تحقيق أهداف الثانوية والعمل على انجازها بكل طاقتهم الفكرية والجسدية، حيث أن هذه الاقتراحات قد تصبح متضمنة في الأهداف التي تسعى الثانوية إليها، أي أن الأهداف تبنى على مؤشرات قد تكون مقترحة من قبل العاملين، كما أن الطرح يسمح بمعرفة الخلل الموجود في عملية التخطيط -الخطط المتبناة- وبالتالي القيام بعملية التعديل، وهو ما يساهم في دفعهم للالتزام بها وبذل الجهود لتحقيقها لأنهم ساهموا في بنائها، هذامن جهة ومن جهة أخرى الاهتمام والبحث عن كل ما له علاقة بالثانوية ومخرجاتها والعناصر المكونة لها، وهو ما من شأنه دفع العاملين للخلق والابتكار، وكل هذا يعبر عن علاقة الولاء التي تربطهم بالثانوية. وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المتعلق بالفئة المهنية يتضح أن القراءة تنطبق على كل الفئات، كما يتبين أيضا أن الاكتفاء بالاستماع للاقتراحات له تأثير متباين نوعا ما بين الفئات المهنية، فإذا كان يدفع فئتي مساعدي التربية والإداريين أكثر للقيام بالعمل بغض النظر عن كيفية القيام به، فإن الأمر يتجاوز ذلك لدى فئة الأساتذة إلى كره العمل بالثانوية واعتباره شيئا محتما عليها.

ومنه توجد علاقة بين موقف رؤساء العمل من اقتراحات المبحوثين ونوع العلاقة التي تربطهم بالثانوية.

1-4- تحليل بيانات الفرضية الثالثة: توجد علاقة بين الممارسات التنظيمية المتعلقة بممارسة السلطة المؤسسية لرؤساء العمل (المدير ومساعدوه الرئيسيون) و أداء العاملين.

جدول رقم (34) يبين أهم شيء بالثانوية حسب المبحوثين.

الفئة أهم شيء	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأداء	58	42,45	15	34,88	17	41,47	91	40,81
الخدمات	09	06,47	02	04,65	07	07,17	18	07,08
الأداء ثم الخدمات	54	38,45	19	44,19	07	07,17	80	35,88
الخدمات ثم الأداء	13	09,35	07	16,28	10	39,24	40	17,94
دون إجابة	04	02,88	00	00,00	00	00,00	04	01,80
المجموع	139	100	43	100	41	100	223	100

تشير المعطيات الإحصائية أن الأداء احتل المرتبة الأهم لدى المبحوثين في كونه أهم شيء بالمؤسسة المدرسية

(الثنائية)، إذ بلغت نسبة من صرح بذلك 40,81%، يليه الأداء ثم الخدمات بنسبة 35,88% أما الخدمات

ثم الأداء فتعتبر أهم شيء بالنسبة ل 17,94% من المبحوثين وأخيرا الخدمات هي ما يهم نسبة 07,08% من المبحوثين.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن القراءة الإجمالية تنطبق على فئة الأساتذة، حيث أن الأداء هو ما يهم نسبة 42,45% من مبحوثيها، يليه الأداء ثم الخدمات، وهذا لدى نسبة 38,85% من المبحوثين، يليه الخدمات ثم الأداء وهو ما صرحت به نسبة 09,35% من المبحوثين، وأخيرا الخدمات هي أهم شيء لدى نسبة 06,45% من المبحوثين.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية يظهر انخفاض في نسبة الذين يعتبر الأداء هو أهم شيء لديهم مقارنة بفئة الأساتذة، حيث تقدر نسبة من صرحوا بذلك 34,88% لترتفع نسبة الذين صرحوا بأن الأداء ثم الخدمات هي ما يهمهم في الثانوية انطلاقا من نفس المقارنة لتبلغ بذلك 19,44%، ونفس الأمر بالنسبة للخدمات ثم الأداء والتي بلغت نسبة من صرح بذلك 28,16%، أما الخدمات ثم الأداء فهو ما يهم نسبة 39,24% في حين أن نسبة 07,17% ما يهمها هو الأداء ثم الخدمات، ونفس النسبة للمبحوثين الذين تعتبر الخدمات أهم شيء لديهم في الثانوية.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن الأداء هو ما يهم المبحوثين يليه الأداء ثم الخدمات، ومن المنطقي القول أن الخدمات الاجتماعية تتماشى بالضرورة مع مستوى الأداء خاصة وأنه المقياس المعتمد لحصول العاملين على الامتيازات حسب المبحوثين، وبالتالي فإنه يأخذ النصيب الأكبر من اهتمامهم وهو شيء إيجابي بالمؤسسة المدرسية، كما يشير إلى أن المبحوثين ينظرون للمؤسسة المدرسية بمنظور اقتصادي وليس المنظور الاجتماعي الذي ينجم عنه تقديم الخدمات على حساب الأداء، وما يؤكد ذلك أن الخدمات احتلت النسبة الأقل بين النسب الأخرى، وهذه القراءة لا تنحصر في فئة مهنية دون أخرى بل تشمل كل الفئات المدروسة ولكنها تتضح أكثر لدى فئة الأساتذة، وبالتالي يمكن للمدير ومعاونيه الاستثمار في هذا المتغير من

أجل تطوير المؤسسة المدرسية وتقديم مخرجات جيدة، كما يتبين ازدياد اهتمام فئة الإداريين بالخدمات حيث ارتفعت نسبتها لديهم مقارنة بنسبة الأساتذة ومساعدى التربية.

جدول رقم (35): يبين كيفية تعامل رؤساء العمل مع كفايات العاملين

الفئة التعامل	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يستثمر الكفايات	37	26,62	21	48,84	17	41,46	75	33,63
لا يبالي بالكفايات	37	26,62	13	30,23	14	34,15	64	28,70
ليس له دراية بالكفايات	60	43,16	09	20,93	10	24,39	79	35,43
دون إجابة	05	03,60	00	00,00	00	00,00	05	02,24
المجموع	139	100	43	100	41	100	223	100

تشير المعطيات الإحصائية أن تعامل رؤساء العمل مع مهارات العاملين وكفاياتهم يتباين بين المبحوثين، فأكبر نسبة منهم والمقدرة بـ 35,43% صرحت بعدم دراية رؤساء العمل بكفايات العاملين في حد ذاتها، تليها نسبة 33,63% صرحت باستثمار رؤساء العمل للكفايات تليها نسبة 28,70% صرحت بعدم مبالاة رؤساء العمل بكفايات العاملين حتى وإن كانوا على دراية بها، في حين امتنعت نسبة 02,24% عن الإجابة. وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين عدم الاهتمام بكفايات العاملين على اختلاف فئاتهم المهنية، والذي يظهر في عدم الدراية أو اللامبالاة بها، وعلى الرغم من ذلك يظهر أن فئتي مساعدى التربية والإداريين يتم استثمار كفاياتهم مقارنة بفئة الأساتذة على الرغم من أنها الفئة العاملة المحورية في المؤسسة المدرسية، حيث أن نسبة 69,78% من أفرادها المبحوثين صرحت بعدم اهتمام

رؤساء العمل بكفاياتهم، والذي يظهر بالدرجة الأولى في عدم الدراية بها، وهو ما صرحت به نسبة

43,16% وبدرجة ثانية في اللامبالاة بها والذي صرحت به نسبة 26,62%، بعكس ذلك نفس النسبة يتم

استثمار كفاياتها من قبل رؤساء العمل.

ومرورا إلى فئة مساعدتي التربية، يتبين أنها انقسمت إلى مجموعتين متساويتين تقريبا في النسبة في تقييمها

لتعامل رؤساء العمل مع كفاياتها، حيث أن نسبة 51,16% من أفرادها المبحوثين صرحت بعدم الاهتمام

بكفاياتها، والذي يظهر في اللامبالاة بها، وهو ما صرحت به نسبة 30,23% أو عدم الدراية بها أصلا بنسبة

تقدر بـ 20,93%، بالمقابل يتم استثمار كفايات نسبة 48,84% من المبحوثين .

ونفس القراءة بالنسبة لفئة الإداريين من حيث عدم الاهتمام بكفاياتها، هذا الاهتمام الذي من شأنه أن يكون

حافزا لها يدفعها الى التطور وتقديم الأفضل، ويظهر عدم الاهتمام في اللامبالاة بكفاياتهم، وهو ما صرحت

به نسبة 34,15%، وعدم الداراية بها والذي صرحت به نسبة 24,39%، بالمقابل صرحت نسبة 41,46%

باستثمار كفاياتها.

من القراءة الإحصائية للجدول، يتبين عدم اهتمام رؤساء العمل بكفايات العاملين وهو ما يبين وجود خلل في

نظام تقييم الأداء، حيث أن أحد الأغراض التي يحققها هو معرفة الكفايات، أي الكشف عن المعارف المرتدة

عن الأداء، والنتيجة عن متابعة فعلية، ومن جهة أخرى تقييم احتياجات التكوين والتأكد من مدى اهتمام

العاملين بتنمية أنفسهم مهنيا وإمكانية تحسين أدائهم بتوفير التدريب اللازم لتنمية كفاياتهم وتطويرها وضمان

استمرارية هذه التنمية، ومن جانب آخر تحديد الحوافز من حيث قيمتها وأنواعها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المتعلق بفئة المبحوثين، يتبين عموما عدم الاهتمام بكفايات العاملين

على اختلاف فئاتهم المهنية، لكنه يظهر بحدة لدى فئة الأساتذة، على الرغم من أنها ركيزة العمل المدرسي

والذي يرجع إلى طبيعة المؤسسة المدرسية والمهام المنوطة بها ونوعية المنتج الذي تقدمه للمجتمع، فالمهمة

الأساسية للأستاذ هو تنفيذ العملية التربوية والإعداد لها والحرص على نجاحها وتحسين فاعليتها، لتظل حيوية ومتطورة في مختلف جوانبها وأبعادها، ومن أساليب تحقيق هذا فسخ المجال أمام الأساتذة لتحرير قدراتهم وتشجيع وتدعيم الابتكار لديهم ولا يتأتى هذا إلا من خلال التعرف على كفاياتهم وجوانب القوة والقصور لديهم من أجل تنميتها وتطويرها.

بالمقابل الاهتمام بكفايات مساعدي التربية والإداريين مقارنة بفئة الأساتذة، يشير إلى اهتمام رؤساء العمل بالنواحي الإدارية أكثر من النواحي التربوية التعليمية، كما قد يعود إلى قلة عدد أفراد هاتين الفئتين مقارنة بفئة الأساتذة، خاصة وأن الاتصال الشفهي هو النوع السائد بينهما، وهو ما يسمح بالكشف عن الكفايات مقارنة بالاتصال المكتوب الذي يغلب على العلاقة بين رؤساء العمل من جهة وفئة الأساتذة من جهة أخرى وهو ما أشار إليه الجدول رقم (4).

جدول رقم(36): يبين مدى حاجة المبحوثين لتغيير أسلوب عملهم.

الفئة	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	74	53,24	09	20,93	17	41,46	100	44,84
لا	57	41,01	34	79,07	24	58,54	115	51,57
نوعا ما	08	05,75	00	00,00	00	00,00	08	03,59
المجموع	139	100	43	100	41	100	223	100

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم ب 51,57% صرحوا بعدم حاجتهم لتغيير أسلوب عملهم، بالمقابل نسبة 44,84% تؤكد حاجتها لذلك، في حين صرحت نسبة ب03,59% بأنها نوعا ما بحاجة لتغيير أسلوب عملها.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتضح الارتباط بين الحاجة لتغيير أسلوب العمل والفئة المهنية، حيث أن أكثر الفئات التي ترى أنها ليست بحاجة لتغيير أسلوب عملها هي فئة مساعدي التربية تلبيها فئة الإداريين، بالمقابل أغلبية أفراد فئة الأساتذة صرحوا بحاجتهم لتغيير أسلوب عملهم، وبلغت نسبتهم 53,24% بينما نسبة 41,01% من هذه الفئة عبرت عن عدم حاجتها لذلك، في حين صرحت نسبة 05,75% بحاجتها نوعا ما لتغيير أسلوب عملها.

وبالمرور إلى فئة مساعدي التربية فإن الأغلبية الساحقة من أفرادها والمقدرة نسبتها ب79,07% عبرت عن عدم حاجتها لتغيير أسلوب عملها، بالمقابل النسبة المتبقية والمقدرة ب20,93% أكدت حاجتها لذلك.

أما بالنسبة لفئة الإداريين فإن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم بـ 58,54% ليسوا بحاجة لتغيير أسلوب عملهم بالمقابل نسبة بـ 41,46% عبرت عن حاجتها للتغيير.

من القراءة الإحصائية للجدول، يتبين أن الحاجة لتغيير أسلوب العمل ترتبط بالفئة المهنية، والتي تظهر بوضوح لدى فئة الأساتذة، وهو ما يبين أهمية تعاون رؤساء العمل مع العاملين عامة والأساتذة خاصة على إدراك الوظيفة الأساسية للثانوية، وهو الأمر غير المتوفر والذي أشار إليه الجدول والذي يتحقق بخلق ووضع رؤية واضحة تلقى استعدادا للمشاركة في تنظيمها، وأول المشاركين هم هؤلاء الأفراد الذين بحاجة لتغيير أسلوب عملهم، حيث يتم التركيز على ما يجب أن تكون عليه الثانوية وأن تراعي في عملها كل ما يحيط بها من ظروف، أي ما هو التغيير المطلوب والذي تحتاجه؟ وما التصور لما يجب أن تكون عليه الثانوية بعد التغيير؟ وما الذي يجب المحافظة عليه والسعي إلى استمراره وعدم تغييره؟ وما أحسن أسلوب لتحويل الرؤية المنشودة إلى واقع فعلي؟ وما هي استراتيجيات التغيير التي تعتبر خطيرة وغير ملائمة للمدرسة؟ وما هي الوسائل والأدوات اللازمة والمتماشية مع التغيير المطلوب؟ حيث أن الإجابة عن هذه التساؤلات هي التي تمكن من السير على الطريق الصحيح لنجاح عملية التغيير، وبالتالي القيام بأداء أفضل من خلال استغلال الإمكانيات المتوفرة واستثمار المهارات الموجودة لدى العاملين، كل هذا من أجل تطوير المؤسسة، وخلق مستوى من الرضى بين أفرادها.

الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة

توزيع التكرار النسبي لبيانات الفرضيات المدروسة في الدراسة

البيانات المدخلة										البيانات المدخلة										البيانات المدخلة																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية	الفرضية</

تشير المعطيات الإحصائية للجدول أن أغلب المبحوثين يلتزمون بالدوام في العمل وتبلغ نسبتهم 73,54% بالمقابل من المبحوثين من لا يلتزم بذلك ويتوزعون على الإكثار من التأخر وتقدر النسبة بـ 13,46% و الإكثار من التغيب وتقدر النسبة بـ 04,93% في حين تعددت إجابات نسبة 04,93% من المبحوثين بينما امتنعت نسبة 03,14% عن الإجابة.

وبتوزيع مجموعة الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن أكثر الفئات التزاما بالدوام هي فئة الأساتذة، تليها فئة الإداريين ثم فئة مساعدي التربية.

فبالنسبة لفئة الأساتذة نسبة 79,14% من أفرادها المبحوثين تلتزم بالدوام المدرسي تليها نسبة 12,23% تكثر من التأخر، ثم نسبة 04,31% تعددت إجاباتها بين التأخر والتغيب من حين لآخر أو في الحالات الطارئة التي تتعرض لها بينما نسبة 02,88% تكثر من التغيب، في حين امتنعت نسبة 01,44% عن الإجابة.

وبالمرور إلى فئة مساعدي التربية فإن نسبة من يلتزمون بالدوام المدرسي بين أفرادها المبحوثين تنخفض مقارنة بالفئة السابقة لتبلغ 62,79%، تليها نسبة 13,95% تكثر من التأخر، بينما نسبة 11,63% صرحت بأنها تتأخر أو تتغيب أحيانا لاعتبارات نفسية واجتماعية، ونفس النسبة امتنعت عن الإجابة، ويلاحظ أن المبحوثين من فئة مساعدي التربية ينحصر عدم التزامهم في متغير التأخر، حيث انعدمت الفئة التي تكثر من التغيب.

وتقريبا نفس نسبة من يلتزمون بالدوام نجدها عند المبحوثين الإداريين مقارنة بمساعدي التربية، حيث تقدر بـ 65,85%، أما النسبة الباقية فتوزعت بين من يكثرون من التأخر ومن يكثرون من التغيب بنسبة 17,07% لكا مجموعة.

ويلاحظ أن الإجراءات الإدارية المتخذة للحفاظ على مواعيد العمل تتوزع بالدرجة الأولى بين الخصم من أيام العمل وتقديم إنذار، وبدرجة ثانية الإحالة على المجلس التأديبي والطرء من العمل، بالإضافة إلى إجابات أخرى غير المقترحة في الاستبيان قدمتها مجموعة من المبحوثين تمحورت حول الكيل بمكيالين، فهناك من تطبق عليه الإجراءات وهناك من يتم التجاوز عن إخلاله بمواعيد العمل، وكذا عدم متابعة حضور العاملين بالإضافة إلى التستر عن بعض العاملين.

وعن العلاقة بين الإجراءات المتخذة للحفاظ على مواعيد العمل والتزام المبحوثين بالدوام، يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن مبحوثيها الذين صرحوا بأن الإجراء المتخذ هو الطرد من العمل (وعلى الرغم من قلة عددهم) أن نسبة 100% منهم تلتزم بالدوام أما في حاجة تقديم إنذار فإن بنسبة 81,25% من المبحوثين الذين صرحوا بذلك يلتزمون بالدوام، بينما النسبة الباقية والمقدرة بـ 11,76% تكثر من التأخر لأسباب معينة، في حين تتعدم الفئة التي تكثر من التغيب وكذا الفئة التي قدمت إجابات أخرى غير المقترحة في الاستبيان، لتتخفف نسبة من يلتزمون بالدوام إلى 75,50% عند الذين صرحوا بأن الخصم من أيام العمل هو الإجراء المتخذ عموماً في حالة عدم الالتزام بمواعيد العمل، تليها نسبة 8,16% تكثر من التغيب، ونفس النسبة تعددت إجاباتها، في حين تقدر نسبة من يكثر من التغيب بـ 04,08%.

أما في حالة إجابة أخرى والتي تتركز في الكيل بمكيالين أو عدم متابعة حضور العاملين أو التستر عنهم من قبل زملائهم فإن نسبة 70% منهم تلتزم بالدوام في حين نسبة 25% تكثر من التأخر، بينما نسبة 00,05% تعددت إجاباتها بين التأخر والتغيب من حين لآخر.

ومروراً إلى فئة مساعدي التربية تتبين لنا نفس القراءة السابقة عموماً، حيث يلاحظ أن الذين صرحوا بأن الإجراء المتخذ ضد العاملين الذين لا يلتزمون بمواعيد العمل والذي يبلغ عددهم مبحث واحد، هو يلتزم بالدوام، بينما في حالة تقديم إنذار فإن نسبة 81,82% ممن صرحوا بذلك يلتزمون بالدوام، بينما نسبة

09,09% تكثر من التأخر، ونفس النسبة قدمت إجابات غير المقترحة، لتتعدم نسبة من يكثرون من التغيب أو الذين يتأخرون أو يتغيبون من حين لآخر أو في الحالات الطارئة، لتتخفص نسبة الذين يلتزمون في حالة الإحالة على المجلس التأديبي إلى 00,75%، أما النسبة المتبقية فقد امتنعت عن الإجابة، لتتخفص أكثر نسبة من يلتزمون في حالة الخصم من أيام العمل إلى 53,00% في حين نسبة 13,33% تكثر من التأخر ونفس النسبة تتغيب أو تتأخر أحيانا، أما في حالة تقديم المبحوثين لإجابات أخرى غير المقترحة في الاستبيان فإن نسبة 50% منهم تلتزم بينما النسبة المتبقية فقد توزعت بالتساوي بين الإكثار من التأخر أو التغيب والتأخر من حين لآخر لفترة طويلة نوعا ما.

وبالنسبة لفئة الإداريين، يتبين أن الذين صرحوا بأن الإجراء المتخذ ضد الذين يخلون بمواعيد العمل هو الطرد من العمل والبالغ عددهم 3 مبحوثين فإن نسبة 66,67% يلتزمون بالدوام، في حين أن النسبة المتبقية والمقدرة بـ 33,33% تكثر من التأخر، لتتعدم نسبة من يتغيبون أو يتأخرون، أما الذين صرحوا بأن الإجراء هو تقديم إنذار فإن نسبة 84,62% منهم تلتزم بالدوام، في حين أن النسبة المتبقية توزعت بالتساوي بين الذين يكثرون من التغيب والذين يكثرون من التأخر حيث بلغت النسبة 07,69% لكل مجموعة، لتتخفص نسبة الملتزمين بالدوام إلى 33,53% في حالة كان الإجراء المتخذ هو الخصم من أيام العمل، بالمقابل عند نفس هؤلاء المبحوثين توجد نسبة منهم تتأخر كثيرا وتقدر بـ 26,67% ونسبة 20% تكثر من التغيب.

أما الذين أجابوا إجابات أخرى غير المقترحة في الاستبيان والمتمحورة حول الكيل بمكيالين وعدم متابعة الحضور وكذا التستر عن العاملين من قبل زملائهم فإن نسبة 65,85% منهم يلتزمون بالدوام، أما النسبة المتبقية فتوزعت بين من يكثرون من التغيب وكذا التأخر بنسبة 17,07% لكل مجموعة.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين عموماً التزام المبحوثين بالدوام، لكن يظهر أن الالتزام يكون أكثر لدى فئة الأساتذة مقارنة بفئتي مساعدي التربية والإداريين، وهو ما يظهر تأثير المهنة أي المهام والمسؤوليات والأدوار المرتبطة بالوظيفة وما تمثله هذه الأخيرة لدى شاغلها على التزامه بمواعيد العمل.

كما يظهر أن الإجراءات الإدارية المتخذة ضد المخلين بمواعيد العمل تتمحور عموماً حول الخصم من أيام العمل وكذا تقديم إنذار، وهو ما يبين نقصاً في الصرامة داخل المؤسسة المدرسية، والذي يؤكد هذا الأمر هو العدد المحدود جداً من الذين صرحوا بإجراء الطرد ضد غير الملتزمين، وبالتالي فإن النظام المتبع للحفاظ على مواعيد العمل هو نظام متعاطف مع العاملين إلى حد ما، خاصة إذا أخذنا طبيعة المؤسسة المدرسية والمخرجات المنتظرة منها.

كما يظهر أنه على الرغم من التزام المبحوثين بمواعيد العمل عموماً إلا أن بعض الإجراءات تحقق التزاماً أكثر مقارنة بغيرها، ففي حالة كان الإجراء المتخذ هو الطرد فإن الأغلبية المطلقة تقريباً تلتزم، كما أن الأغلبية المطلقة لا تكثر من التغيب، بالمقابل فإن نسبة الملتزمين بالدوام تنخفض، في حالة الخصم من أيام العمل والذي قد يعود إلى اكتسابهم لمصدر دخل آخر أو للمبالاة بحد ذاتها، أو في حالة الكيل بمكيالين أي عدم العدالة في تطبيق الإجراءات الإدارية وتفضيل عاملين بحد ذاتهم على آخرين، وكذا عدم متابعة دوام العاملين أو التستر عنهم من قبل بعض زملائهم، وهو ما يبين من جهة انحراف الإدارة ممثلة خاصة في رؤساء العمل في استخدام السلطة بغض الطرف عن تجاوزات العاملين، ومن جهة أخرى وجود عصب وولاءات داخل المؤسسة المدرسية، وهو ما يبين علاقة تواطئ بين المديرين والعاملين. كذلك يظهر تستر العاملين عن بعضهم البعض والبحث عن أعذار لأي مخالفات يرتكبها أحدهم لتبرير التقصير، وهو ما يشير إلى أهمية الإرث الثقافي وتأثيره على الفرد، والذي يتمثل في أن العامل الجزائري لا يعطي الوقت حقه من الأهمية.

وفي هذا الصدد يشير مبحوث (مدير مؤسسة، 15 سنة في المنصب) «متابعة مدى التزام العاملين بالدوام المدرسي هي من مهام مستشار التربية الذي يدون تقريراً يومياً عن ذلك ويرفعه إلي، وأنا أطبق الإجراءات الإدارية الخاصة بذلك، ولا يهمني شيء آخر»

وهذا يوحي بالتعامل الحرفي مع الإجراءات دون البحث في أسباب عدم الالتزام، وهو ما يبين إما الاهتمام بالعمل أكثر من الاهتمام بالعاملين لدى هذا المدير، أو أن المدير منفصل عما يحدث بالثانوية وعلاقته متوترة بالعاملين، لذا يلجأ إلى التعامل مباشرة باللوائح والتعليمات، كما يبين تغلب الجانب الإداري لديه على الجانب القيادي، وهنا نذكر أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين اشتكوا من ظروف العمل وأسلوب الإدارة كان بهذه المؤسسة التي يشرف عليها هذا المدير، بالمقابل صرح مبحوث (نائب المدير للدراسات، 8 سنوات بالمنصب) «أحاول جاهداً كلما أمكن ذلك تكييف جدول استعمال الزمن مع ظروف الأستاذ خاصة ما تعلق منها ببعد مقر السكن عن مقر العمل، فلا أعطيه الحصة الصباحية الأولى ولا المسائية الأخيرة، خاصة مع مشكلة النقل، فما الفائدة من إضافة عبء على الأستاذ، أو تضییع حصص دراسية على التلاميذ، ونفس الأمر ينطبق على العاملين المهم أداء العمل في وقته وحسب مواصفاته» ويضيف «العلاقات الإنسانية تكتسي أهمية كبيرة في تسيير المؤسسة والتعامل مع الفاعلين بها»

وهذا يشير إلى إدراك أهمية العلاقات الإنسانية في خفض التوتر بالمؤسسة التعليمية، خاصة في ظل المشاكل والصراعات التي يعرفها قطاع التربية، والمتغيرات العديدة والمتشعبة التي تؤثر على أداء العاملين بالمؤسسة التعليمية واستقرارها، سواء ما تعلق منها بالبيئة الداخلية أو الخارجية للمؤسسة.

جدول رقم (38): يبين المقياس الذي يعتمد عليه المدير لحصول العاملين على الامتيازات حسب المبحوثين

الفئة المقياس	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أداء العاملين	80	57,56	26	60,47	31	75,61	137	61,43
ولاء العاملين للمدير	30	21,58	04	09,30	03	07,32	37	16,59
توفر العاملين على عصبيات	09	06,47	04	09,30	00	00,00	13	05,83
لا أعلم	07	05,04	00	00,00	00	00,00	07	03,14
إجابة أخرى	13	09,35	09	20,93	07	17,07	29	13,01
المجموع	139	100	100	100	41	100	223	100

تشير المعطيات الإحصائية أن أكبر نسبة من المبحوثين وهي النسبة الغالبة والمقدرة بـ 61,43% صرحت أن حصول العاملين على الامتيازات يتم وفقاً للأداء الذي يقدمونه تليها نسبة بـ 16,59% صرحت بأن المقياس المعتمد من قبل المدير لحصول العاملين على الامتيازات هو ولاؤهم له، بينما توفر العاملين على عصبيات هو ما صرحت به نسبة 05,83%، في حين لا تعلم نسبة 03,14% ما هو المقياس المعتمدة بالمقابل تعددت إجابات نسبة 13,01% من المبحوثين.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقاً لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن كل الفئات المهنية صرحت بأن المقياس المعتمد لحصول العاملين على الامتيازات هو الأداء على الرغم من الفارق الموجود بين النسب المئوية لها. فبالنسبة لفئة الأساتذة، نسبة 57,56% صرحت بأن المقياس المعتمد هو الأداء، تليها نسبة 21,58% صرحت أن المقياس المعتمد هو ولاء العاملين للمدير ومعاونيه المباشرين، بينما توفر العاملين على عصبيات هو ما صرحت به نسبة 06,47% في حين لا تعلم نسبة 05,04% ما هو المقياس المعتمد، بالمقابل تعددت إجابات نسبة 09,35% من المبحوثين الأساتذة.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية فإن مقياس الأداء هو ما صرحت به نسبة 60,47% من المبحوثين، يليه مقياس ولاء العاملين للمدير ومعاونيه المباشرين وتوفر العاملين على عصبية بنسبة 09,35% لكل مقياس في حين تعددت إجابات نسبة 20,93% من المبحوثين، لتتعدم نسبة من لا تعلم ما هو المقياس المعتمد للحصول على الامتيازات.

وبالنسبة لفئة الإداريين فإن أغلبية أفرادها والمقدرة نسبتهم ب 75,61% صرحت أن حصول العاملين على الامتيازات يتم وفقا للأداء المقدم من طرفهم، تليها نسبة 07,32% صرحت أن المقياس المعتمد للحصول على الامتيازات هو ولاء العاملين للمدير ومعاونيه المباشرين في حين تعددت إجابات نسبة 17,07% من المبحوثين، بالمقابل لم يصرح أي مبحوث من فئة الإداريين بأن المقياس المعتمد هو ولاء العاملين للمدير ومعاونيه المباشرين أو توفر العاملين على عصبية.

من القراء الإحصائية للجدول يتبين أن حصول العاملين على الامتيازات يتم غالبا وفقا للأداء الذي يقدمونه وليس وفقا لمقاييس المحسوبية والعلاقات الشخصية، أو وفقا لنظام اجتماعي متعاطف مع العاملين، فالاجتهاد والانضباط والكفاءة هي المعايير التي يتم العمل وفقها للحصول على الامتيازات، وبذلك يمكن أن تلعب هذه الأخيرة الدور التحفيزي لها، وهو ما من شأنه دفع العاملين لبذل الجهد وتقديم الأفضل، وشيوع ممارسات إيجابية داخل المؤسسة المدرسية، أهمها الالتزام بالدوام المدرسي وعدم إضاعة الوقت، والأمر لا يتوقف على فئة مهنية دون غيرها بل يشمل كل الفئات.

جدول رقم(39): يبين مدى التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل

الالتزام	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يلتزم بالتشريعات	73	52,52	29	67,44	18	90,43	120	53,81
يتصرف حسب هواه الشخصي	57	41,01	14	32,56	17	41,46	88	39,46
إجابة أخرى	09	06,47	00	00,00	06	14,64	15	06,73
المجموع	139	100	43	100	41	100	223	100

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم ب 81,53% صرحت أن رؤساء العمل يلتزمون بتشريعات العمل في ممارستهم لمهامهم وأدوارهم، بينما نفت نسبة 39,46% ذلك حيث صرحت بصرف رؤساء العمل حسب هواهم، في حين نسبة 06,73% صرحت لأن رؤساء العمل يتصرفون حسب تشريعات العمل أحيانا وأحيان أخرى حسب هواهم الشخصي.

وبتوزيع مجموع الإجابات حسب مصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن القراءة الإجمالية تتوافق أكثر مع فئة الأساتذة ومساعدو التربية مع فارق في النسب، حيث بالنسبة لفئة الأساتذة نسبة 52,52% منها صرحت بالالتزام رؤساء العمل بالتشريعات، بينما نسبة 41,01% صرحت بتصرفهم حسب الهوى الشخصي، في حين نسبة 06,47% صرحت بتصرف رؤساء العمل حسب تشريعات العمل أحيانا وأحيان أخرى حسب هواهم الشخصي.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية يتبين أن أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم ب67,44% صرحوا بالتزام رؤساء العمل بتشريعات العمل، بينما نسبة 32,56% نفت ذلك.

أما فئة الإداريين فقد نحت منحى آخر حيث أن نسبة 90,43% من مبحوثيها صرحت بالتزام رؤساء العمل بتشريعات العمل، بينما نفت نسبة 41,46% ذلك، في حين نسبة 14,64% وقفت في الوسط بين التزام الرؤساء أحيانا والتصرف حسب الهوى الشخصي أحيانا أخرى.

من القراءة الإحصائية يتبين عموما التزام رؤساء العمل بالتشريعات المنظمة لسير المؤسسة التعليمية والمحددة لكيفيات أداء المهام والأدوار بها، بما يساعد على تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، لكن المتأمل للنسب المتعلقة بعدم الالتزام بالتشريعات والتصرف حسب الهوى الشخصي يتبين له أنها نسب معتبرة، وهو ما يبين أن هناك خلل في عملية تسيير المؤسسة، وهو ما من شأنه التأثير على مجريات العمل بها وخلق جو من عدم الاستقرار، فإذا كان رؤساء العمل لا يلتزمون بالتشريعات فكيف لبقية الفاعلين الالتزام أو مطالبتهم بذلك خاصة الفئة العاملة باعتبارها الفئة التنفيذية على مستوى المؤسسة التعليمية، ويظهر الأمر بحدة أكثر لدى فئة الإداريين، وقد يعود عدم التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل وتجاوزها في جانب منه إلى جمود بعضها أو صعوبة تطبيقها حرفيا، وهنا يشير مبحوث (مستشار التربية، 15 سنة في المنصب) «بعض

المشكلات التي تحدث بين بعض التلاميذ والأساتذة تكثفي فيها باستدعاء التلميذ وتوبيخه شفها أو استدعاء ولي أمره رغم أن الأمر يستدعي أكثر من ذلك، فأقل الأمور نقله إلى صف آخر، لكننا لا نقوم بذلك لأن التلميذ في سنته النهائية وعلى أبواب البكالوريا، حتى لا نحدث له ارتباكاً، وهو ما يخلق لنا مشاكل مع الأساتذة»

وهذا يبين إحدى الصعوبات التي يواجهها القائمون على رأس المؤسسة التعليمية، والتي قد ترجع إلى

السلطة المؤسسية الممنوحة لرؤساء المؤسسة، أو إلى السلطة الشخصية لهم والتي تستوجب امتلاكهم

لمجموعة من المهارات ، وكل هذا يتعلق بكيفيات تعيين رؤساء المؤسسات لشغل مناصبهم والتكوين والتدريب الخاضعين له.

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 65,47% يرون أنهم يقدمون أفضل ما لديهم في عملهم، بالمقابل لا تقدم نسبة 26,01% ذلك، في حين امتنعت نسبة 8,52% عن الإجابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن أكثر الفئات التي ترى نفسها تقدم أفضل مالدورها في ميدان العمل هي فئة الأساتذة، لتتخفص النسبة إلى حوالي النصف لدى فئة مساعدي التربية وأقل من النصف لدى فئة الإداريين.

فبالنسبة لفئة الأساتذة أغلبية أفرادها تقدم أفضل ما لديها وتقدر نسبتها بـ 75,54% بالمقابل نسبة 19,42% لا تقدم أفضل ما لديها، في حين امتنعت نسبة 5,04% عن الإجابة.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية نسبة 51,16% ترى أنها تقدم أفضل ما لديها، بينما نسبة 34,89% لا ترى ذلك في حين امتنعت نسبة 13,95% عن الإجابة .

لتتخفص نسبة من يرون أنفسهم أنهم يقدمون أفضل ما لديهم في ميدان العمل لدى فئة الإداريين إلى 46,34% مقارنة بالفئتين السابقتين، بالمقابل نسبة 39,03% لا تقدم أفضل ما لديها، في حين امتنعت نسبة 14,63% عن الإجابة.

ومنه يتبين أن تقديم المبحوثين لأفضل ما لديهم يرتبط إلى حد ما بالفئة المهنية، فهل أن ذلك يقتصر على مجموعة النشاطات والمهام المرتبطة بالوظيفة المشغولة وما تمثله لدى شاغلها وهو ما يوحى إليه الارتباط، أم أن له علاقة بمتغيرات أخرى ومنها المقاييس التي يتم اعتمادها للحصول على الامتيازات؟

و منه وعن العلاقة بين المقاييس التي يتم اعتمادها لحصول العاملين على الامتيازات ومدى تقديمهم لأفضل ما لديهم، يتبين بالنسبة لفئة الأساتذة أن الذين صرحوا بأن المقياس هو الأداء، أن نسبة 87,50% منهم تقدم أفضل مالدورها، بالمقابل النسبة المتبقية توزعت بالتساوي بين عدم تقديم الأفضل والامتناع عن الإجابة بنسبة

06,25% لكل مجموعة، أما في حالة كان المقياس هو الولاء لشخص المدير ومعاونيه المباشرين فإن نسبة من يقدمون أفضل مألديهم تقدر ب 63,33% بالمقابل نسبة 30,00% لا تقدم ذلك، في حين امتنعت نسبة 06,67% عن الإجابة.

أما بالنسبة للمبحوثين الذين صرحوا بأن المقياس هو توفر العاملين على عصبيات فإن نسبة 66,67% منهم تقدم أفضل مألديها، بالمقابل النسبة المتبقية والمقدرة ب 33,33% لا تقدم ذلك، أما الذين قدموا إجابات أخرى غير المقترحة في الاستبيان فإن نسبة 38,46% منهم ترى أنها تقدم أفضل ما لديها في حين النسبة المتبقية والمقدرة ب 61,54% لا ترى ذلك.

أما المبحوثون الذين لا يعلمون ما هو المقياس المعتمد عليه لحصول العاملين على الامتيازات فإن نسبة 43,71% منهم ترى أنها تقدم أفضل ما لديها في حين النسبة المتبقية والمقدرة ب 28,57% لا ترى ذلك.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية يتبين بالنسبة للمبحوثين الذين صرحوا أن المقياس المعتمد لحصول العاملين على الامتيازات هو الأداء، أن نسبة 65,31% منهم تقدم أفضل ما لديها بالمقابل نسبة 15,39% لا تقوم بذلك حسبها، لمتنعت نسبة 19,23% عن الإجابة .

وفي حالة كان المقياس هو ولاء العاملين لشخص المدير ومعاونيه المباشرين فإن نسبة 100% من المبحوثين الذين صرحوا بذلك (على قلة عددهم) لا يرون أنفسهم أنهم يقدمون أفضل ما لديهم، أما إذا كان المقياس هو توفر العاملين على عصبيات فإن نسبة 50% ترى أنها لا تقدم ذلك بينما النسبة المتبقية والمساوية لها لا ترى ذلك.

وفي حالة تقديم المبحوثين لمقاييس أخرى غير المقترحة في الاستبيان فإن نسبة 55,56% منهم لا تقدم أفضل ما لديها حسبها بينما نسبة 33,33% تقدم ذلك، في حين امتنعت نسبة 11,11% عن الإجابة، ليلاحظ انعدام نسبة من لا يعلمون بالمقياس.

وبالنسبة لفئة الإداريين يلاحظ بالنسبة لمن صرحوا بأن المقياس هو أداء العاملين أن نسبة 61,33% منهم ترى نفسها تقدم أفضل ما لديها، بينما نسبة 19,35% لا ترى ذلك، ونفس النسبة امتنعت عن الإجابة، لتتقدم مجموعة المبحوثين الذين يرون أن المقياس هو توفر العاملين على عصبيات، وكذا المبحوثين الذين قدموا إجابات أخرى غير المقترحة في الاستبيان.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أغلب المبحوثين يقدمون حسبهم أفضل ما لديهم من معارف ومهارات وعلاقات، لكن هذا التقديم يرتبط بالفئة المهنية، فئة الأساتذة هي الأكثر قيما بذلك، وهو ما يؤكد ارتباط أداء العاملين بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم وكذا ما تمثله الوظيفة لدى شاغلها.

كما أن الأداء يرتبط بالمقياس المعتمد للحصول على الامتيازات، فكلما كان المقياس موضوعيا والتمثل في الأداء ترتفع نسبة الذين يقدمون أداء أفضل، وبالتالي تنخفض نسبة من لا يقدمون ذلك، وكلما كان ذاتيا يخضع لاعتبارات شخصية يحدث العكس مقارنة بالحالة الأولى، هذا المقياس يتمثل في الولاء لشخص المدير ومعاونه عوضا عن الولاء للمؤسسة المدرسية بحد ذاتها أو الولاء للعمل نفسه، وكذا توفر العاملين على عصيات معينة كالانتماء للجمعيات والأحزاب السياسية والنقابات أو مختلف الأجهزة الأخرى لكن بالرجوع للجدول رقم (32) المتعلق بكيفية تعامل المدير ومعاونه مع كفايات العاملين والذي تبين لنا من خلاله عدم الاهتمام بها وبالتالي عدم استثمارها من أجل أداء أفضل، وبالربط كذلك بالجدول المتعلق بتقييم مستوى أداء العاملين والذي يظهر أن أغلبية المبحوثين لا يخضع أداؤهم لعملية التقييم، والذي يفسر لماذا يرى المبحوثين

أن كفاياتهم لا يتم استثمارها، حيث أن هذه العملية هي أحد أهم المتغيرات المتعلقة بالقيادة الحديثة والتي هي قيادة التغيير.

وبالتالي فإن حكم المبحوثين بأن المقياس المعتمد للحصول على الامتيازات هو ما يتم إعلامهم به، وإشاعته بالمؤسسة المدرسية، وبالتالي فهذه المعلومة تترك أثرها عليهم وتدفعهم لتقديم ما لديهم من معارف ومهارات خاصة لدى فئة الأساتذة، دون أن نغفل أن أداء هؤلاء تؤثر عليه متغيرات ليست موجودة لدى فئتي مساعدي التربية والإداريين والتي من شأنها دفع الأستاذ إلى ذلك، كذلك يظهر أن المقاييس الأخرى والمتمثلة في ولاء العاملين لشخص المدير ومعاونيه المباشرين عوضا عن الولاء للمؤسسة المدرسية أو للعمل بحد ذاته، وكذا توفرهم على عصبية معينة، بالإضافة إلى عدم تفريق المديرين بين من يعمل أولا يعمل أساسا، يتم التعامل معه بخفاء وسرية، حيث أن المدير ومعاونيه المباشرين قد نجحوا في إخفاء ذلك وابقائه على مستواهم، بالتالي هناك تواطؤ من قبل هؤلاء.

جدول رقم (41): يبين مدى موضوعية المعايير المستخدمة في تقييم أداء العاملين

الفئة	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	52	37,41	08	18,60	17	41,46	77	34,53
لا	85	61,15	27	80,62	24	58,54	136	60,99
لا اعلم	02	01,44	08	18,60	00	00,00	10	04,48
المجموع	139	100	43	100	41	100	223	100

تشير المعطيات الإحصائية أن أغلب المبحوثين والمقدرة نسبتهم ب60,99% صرحوا بأن المعايير التي يتم

تقييم الأداء وفقها هي معايير غير موضوعية، لتصرح نسبة 34,53% بعكس ذلك وتؤكد أنها معايير

موضوعية ، بينما لا تعلم نسبة 04,18% إن كانت المعايير موضوعية أم لا .

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتضح أن كل الفئات المهنية تتوافق مع

القراءة الإحصائية الإجمالية، فبالنسبة لفئة الأساتذة، أغلب أفرادها والمقدرة نسبتهم ب 61,15% صرحوا بأن

المعايير غير موضوعية، بينما صرحت نسبة 37,41% بعكس ذلك في حين لا تعلم نسبة 01,44% بمدى

موضوعية المعايير .

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية فإن نسبة 62,80% من أفرادها أكدت على عدم موضوعية المعايير

المستخدمة في عملية تقييم الأداء، لتتخفف نسبة من صرحوا بموضوعية المعايير إلى 18,60%.

وبالنسبة لفئة الإداريين فان نسبة 58,54% ترى أن المعايير موضوعية بينما نسبة 41,46% صرحت بعكس ذلك .

من القراءة الإحصائية للجدول، يتضح أن كل الفئات المهنية متفقة على عدم موضوعية المعايير المستخدمة في تقييم أداء العاملين، هذه المعايير تبرر المستوى المقبول لأداء كل عملية من العمليات، وتستخدم للحكم على كفاءة العاملين.

كما تسمح بتقدير أداء كل فرد من العاملين، حيث تعتبر وظيفة مستمرة وضرورية لتسيير الموارد البشرية، فنظام تقييم الأداء يحقق عدة أغراض أهمها معرفة الكفايات من خلال الكشف عن المعارف والمهارات المتوفرة بالمؤسسة المدرسية، وكذا تحضير العاملين بالإضافة إلى تقييم احتياجات التكوين، لأن التقييم يهتم بأسباب الأداء المنخفض إلى جانب الأغراض السابقة، حيث يسهل نظام تقييم الأداء عملية اتخاذ القرارات. إن القراءة الإحصائية لهذا الجدول تؤكد مضمون الجدول السابق رقم (35) المتعلق بكيفية تعامل رؤساء العمل مع كفايات العاملين، والذي تبين من خلاله عدم الاهتمام واللامبالاة بها، وحتى عدم الدراية بها، لأن المعايير المستخدمة في تقييم الأداء هي معايير غير موضوعية حسب المبحوثين، وبالتالي لن يحقق نظام تقييم الأداء الأهداف المرجوة منه، وفي مقدمتها معرفة الكفايات من خلال الكشف عن المعارف والمهارات المتوفرة بالمؤسسة المدرسية.

وبالرابط أيضا بالجدول رقم (38) المتعلق بالمقاييس المعتمدة لحصول العاملين على الامتيازات، والذي تبين من خلاله أن مقياس الأداء هو المقياس المعتمد غالبا في العملية يتبين أن هذا الأمر لا يحقق الهدف التحفيزي في واقع المؤسسة لأنه لا يعتمد على معايير موضوعية في عملية التقييم، وبالتالي فالامتيازات المتحصل عليها لا تعبر حقيقة عن الأوضاع المدرسية و لا تتوافق مع نواتج الأداء وسلوكه ولا حتى مع مكوناته.

تشير المعطيات الإحصائية أن نسبة 76,65% من المبحوثين تقوم بمتطلبات عملها، بالمقابل نسبة 10,14% لا تقوم بذلك، في حين نسبة 04,85% قيامها بمتطلبات عملها يتم نوعا ما لتمتتع نسبة 04,40% عن الإجابة.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن أكثر الفئات المهنية التي صرحت بقيامها بعملها هي فئة الأساتذة، تليها فئة الإداريين.

فبالنسبة لفئة الأساتذة الأغلبية الساحقة من أفرادها المبحوثين تقوم بمتطلبات عملها وتقدر نسبتها بـ 89,36% بينما نسبة 07,80% لا تقوم بذلك، لتمتتع نسبة 02,84% عن الإجابة.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية، فإن نسبة 48,89% من أفرادها المبحوثين تقوم بمتطلبات عملها، وهي نسبة أقل من النصف، تليها نسبة 26,67% لا تقوم بذلك، في حين صرحت نسبة 08,89% بأن قيامها بمتطلبات عملها لا يتم على الوجه الأكمل وإنما نوعا ما بينما نسبة 15,55% امتنعت عن الإجابة.

وبالنسبة لفئة الإداريين فإن نسبة 63,41% من أفرادها تقوم بمتطلبات عملها لتتفي نسبة 21,95% قيامها بذلك، لتمتتع نسبة 02,44% عن الإجابة.

وعن موقف رؤساء العمل عند تقصير العاملين في عملهم، يتبين أن هؤلاء لا يتخذون موقفا واحد وإنما ردود أفعالهم تعددت بين حث العاملين على بذل مجهود أكبر، والتهديد باستخدام السلطات و الصلاحيات الممنوحة لهم، وكذا البحث عن أسباب التقصير من أجل معالجتها، والتساهل مع العاملين، بالإضافة إلى مجموعة من المواقف الأخرى.

وعن العلاقة بين الموقف من التقصير وقيام المبحوثين بمتطلبات عملهم يظهر بالنسبة لفئة الأساتذة أن الأغلبية الساحقة من أفرادها تقوم بمتطلبات عملها مهما كان موقف رؤساء العمل من تقصير العاملين في

عملهم، حيث بالنسبة للذين صرحوا بالتساهل إزاء التقصير فإن نسبة 80% منهم تقوم بمتطلبات عملها بينما النسبة الباقية والمقدرة ب 20% لا تقوم بذلك، أما في حالة أن رؤساء العمل يقومون بحث العاملين على بذل مجهود أكبر عند تقصيرهم في عملهم فإن جميعهم يقومون بمتطلبات عملهم أي بما نسبته 100% وفي حالة أن التهديد باستخدام السلطات والصلاحيات الممنوحة هو الموقف المتخذ فإن نسبة 91،12% ممن صرحوا بذلك يقومون بمتطلبات عملهم، بينما نسبة 4،44% لا تقوم بذلك، في حين صرحت نسبة 4،44% بأنها تقوم بعملها نوعا ما.

وفي حال الاعتماد على البحث في أسباب التقصير يتبين أن 82،61% ممن صرحوا بذلك يقومون بمتطلبات مهنتهم، في حين لا تقوم بذلك نسبة 17،39% ، وإلى جانب المواقف السابقة هناك مواقف متعددة صرح بها المبحوثون والتي وضعناها في خانة إجابات أخرى هذه المواقف تتعدد بين عدم الثبات على موقف واحد وإنما ذلك يرتبط بالأفراد المقصرين ومضمون التقصير، حيث أن نسبة 78،26% ممن صرحوا بذلك تقوم بمتطلبات عملها بينما نسبة 13،64% لا تقوم بذلك، في حين امتنعت نسبة 8،10% عن الإجابة.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية يتبين بالنسبة للذين صرحوا بتساهل رؤساء العمل في حالة تقصير العاملين في عملهم أنه ولا واحد منهم يقوم بمتطلبات عمله، حيث انقسمت هذه الفئة على قلة عددها والبالغ مبحوثان فقط بين مبحوث لا يقوم بمتطلبات عمله ومبحوث يقوم نوعا ما بذلك، أما المبحوثون الذين صرحوا بالتهديد باستخدام السلطات والصلاحيات فإنهم انقسموا إلى مجموعتين متساويتين بين من يقومون بمتطلبات عملهم وبين من لا يفعلون ذلك، حيث تقدر نسبة كل مجموعة ب 71،35% لتمتتع نسبة 57،28% عن الإجابة، أما في حالة البحث عن أسباب التقصير فإن نسبة 80% من الذين صرحوا بذلك يقومون بمتطلبات عملهم في حين أن الذين لا يقومون بذلك تقدر نسبتهم ب 10%، ونفس النسبة امتنعت عن الإجابة.

أما بالنسبة لفئة الإداريين فإن نسبة 100% من أفرادها الذين صرحوا بأن رؤساء العمل يتساهلون مع العاملين في حال تقصيرهم في عملهم، لا تقوم بمتطلبات عملها، في حين أن الذين صرحوا بأن رؤساء العمل يحثون العمال على بذل مجهود أكبر في حال تقصيرهم في عملهم نسبة 82,35% تقوم بمتطلبات عملها، في حين أن نسبة 11,77% تقوم بذلك نوعا ما، لتمتتع نسبة 05,88% عن الإجابة.

أما الذين صرحوا بأن رؤساء العمل يلجؤون إلى التهديد باستخدام سلطاتهم فإن نسبة 71,43% منهم تقوم بمتطلبات عملها في حين أن النسبة المتبقية والمقدرة بـ 28,57% لا تقوم بذلك، ومرورا إلى الذين صرحوا بأن البحث عن أسباب التقصير هو الموقف المتخذ فإن نسبة 70% منهم تقوم بمتطلبات عملها، في حين أن نسبة 30% تقوم بذلك نوعا ما.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أكثر الفئات قيما بمتطلبات عملها هي فئة الأساتذة، تليها فئة الإداريين، بينما نصف عدد أفراد فئة مساعدي التربية فقط من يقوم بذلك، ولا يرتبط عمل أفراد فئة الأساتذة بموقف رؤساء العمل من تقصير العاملين في أدائهم لعملهم، وبالتالي هناك عوامل أخرى تدفع أفراد هذه الفئة إلى تقديم ما يمكنها القيام به، وبرغم ذلك يظهر أن استخدام أسلوب حث العاملين على بذل مجهود أكبر وأسلوبا آخر متباينا معه وهو تهديد العاملين باستخدام ضدهم الصلاحيات والسلطات الممنوحة هي أكثر الأساليب التي تساهم في دفع العاملين الأساتذة إلى القيام بمتطلبات عملهم مقارنة بالأساليب الأخرى، لكن بالنسبة لفئة مساعدي التربية يظهر أن اعتماد رؤساء العمل على البحث في أسباب تقصير العاملين من أجل معالجتها هي أكثر الأساليب التي تساهم في قيامهم بالأداء المطلوب، كما أن التساهل مع العاملين يساهم في عدم تحقيق ذلك، بينما التهديد باستخدام السلطات الممنوحة ضد العاملين المقصرين والذي يعد من الحوافز السلبية لا يعد دافعا للقيام بالمهام على أكمل وجه.

ومرورا إلى فئة الإداريين فإن التساهل مع العاملين يدفع أفرادها المصرحين بذلك إلى عدم القيام بمتطلبات عملهم، كما يظهر أن التهديد باستخدام السلطات الممنوحة يدفع المبحوثين إلى تقديم الأداء المطلوب، ونفس الأمر من خلال الاعتماد على حث العاملين على بذل مجهود أكبر وكذا البحث في أسباب التقصير.

ومنه فإن موقف رؤساء العمل من تقصير العاملين في عملهم والأسلوب المستخدم لمعالجة ذلك لا يؤثر على أداء أفراد فئة الأساتذة، بينما له تأثير على فئتي مساعدتي التربية والإداريين، والذي قد يرجع إلى طبيعة المهام الموكلة لكل فئة، والمتغيرات المتعلقة بها، وفي مقدمتها التلاميذ وأوليائهم، البرنامج الدراسي الذي على الأستاذ أدائه، النتائج المحصل عليها في نهاية السنة والتي تعد إحدى نواتج الأداء التي تدخل في عملية تقييمه، بالإضافة إلى ما تمثله الوظيفة بالنسبة للفرد ومنه فالرئيس الناجح هو الذي يستثمر في كل الأساليب والمتغيرات من أجل الوصول إلى الأداء الأفضل بما يساهم في تحقيق الأهداف المرسومة.

جدول رقم (43): يبين مدى تأثير أداء المبحوثين بمدى التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل

الفئة	الأساتذة		مساعدو التربية		الإداريون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تأثير الأداء								
غالبا	52	37,41	27	62,80	28	68,29	107	47,98
أحيانا	78	56,11	08	18,60	13	31,71	99	44,40
نادرا	09	06,48	08	18,60	00	00,00	17	07,62
المجموع	139	100	43	100	41	100	223	100

تشير المعطيات الإحصائية أن أكبر نسبة من المبحوثين صرحت أن أدائها غالبا ما يتأثر بمدى التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل وتقدر نسبتهم ب 47,98%، في حين نسبة 44,40% صرحت بأن أدائها يتأثر من حين لآخر، بينما نسبة 07,62% نادرا ما يتأثر أدائها بذلك.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين، يتبين أن تأثير الأداء بمدى التزام

رؤساء العمل يرتبط بالفئة المهنية أكثر، فأكثر الفئات تأثرا في الغالب هي فئة مساعدي التربية وفئة

الإداريين، بينما فئة الأساتذة تأثرها يكون في الغالب من حين لآخر، حيث بالنسبة لفئة الأساتذة أكبر نسبة من

أفرادها المبحوثين والمقدرة ب 56,11% أدائها يتأثر أحيانا، بينما نسبة 37,41% أدائها يتأثر غالبا،

بالمقابل نسبة 06,48% نادرا ما يتأثر أدائها.

ومرورا إلى فئة مساعدي التربية فإن أغلب أفرادها غالبا ما يتأثر أدائهم بمدى التزام رؤساء العمل

بالتشريعات وتقدر نسبتهم ب 62,80% فيحين تساوت النسبة بين من يتأثر أدائهم أحيانا ومن يتأثر نادرا

وتقدر النسبة ب 18,60%

أما بالنسبة لفئة الإداريين فإن أغلب أفرادها غالبا ما يتأثر أداؤهم بمدى التزام رؤساء العمل بالتشريعات وتقدر نسبتهم بـ 68،29%، في حين نسبة 31،71% أداؤها يتأثر أحيانا.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أداء المبحوثين يتأثر بمدى التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل في تسيير المؤسسة والقيام بالمهام والأدوار المنوطة بهم سواء كان في الغالب عندهم أو من حين لآخر، لكن شدة التأثير تظهر أكثر لدى فئتي الإداريين و مساعدي التربية التي غالبا ما يتأثر أداء أغلب أفرادها المبحوثين بينما بالنسبة لفئة الأساتذة فإن أداء أفرادها يتأثر سواء كان ذلك أحيانا بالدرجة الأولى أو غالبا، ويشير ذلك إلى تأثير الفئة المهنية بما تتضمنه من مهام وأدوار وما تستلزمه من إجراءات على كفايات القيام بما هو مطلوب منها.

جدول رقم (44): يبين الميزات التي يجب أن يتحلى بها رؤساء العمل حسب المبحوثين

المجموع		الإداريون		مساعدو التربية		الأساتذة		الفئة
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	المجالات
13,49	41	16,33	08	08,95	06	14,36	27	العمل على إشباع حاجات العاملين
30,92	94	40,82	20	08,95	06	36,17	68	العمل على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية
18,42	56	18,37	09	26,88	18	15,43	29	مراعاة الظروف المحيطة بعملية اتخاذ القرار
13,16	40	08,16	04	08,95	06	15,96	30	الإلمام بالمنهج الدراسي لكل المستويات
19,41	59	16,33	08	35,82	24	14,36	27	الإلمام بالنواحي الإدارية والمالية
04,60	14	00,00	00	10,45	07	03,72	07	إجابة أخرى
100	304	100	49	100	67	100	188	المجموع

تشير المعطيات الإحصائية أن المجالات التعليمية هي أكثر المجالات التي يجب أن يراعيها رؤساء العمل

ويعملون على تحقيقها والتي تتمثل في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وهو ما عبرت عنه نسبة

92,30% من الإجابات وكذا الإلمام بالمنهج الدراسي لكل المستويات وقد عبرت عنه نسبة 16,13%، في

حين ترى نسبة 19,41% أن الإلمام بالنواحي الإدارية والمالية هو ما يجب توفره في رؤساء العمل، تليها مراعاة الظروف المحيطة بعملية اتخاذ القرار وهو ما عبرت عنه نسبة 18,42% من الإجابات، ثم الاهتمام بحاجات العاملين وهو ما أشارت إليه نسبة 18,49%، بينما عبرت نسبة 04,60% عن إجابات أخرى غير المقترحة في الاستبيان.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتبين أن هناك تقاربا بين فئتي الأساتذة والإداريين، فبالنسبة للأساتذة أكبر نسبة من إجابات أفرادها تركز على النواحي التعليمية والتربوية وهذا من خلال العمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وهذا بنسبة 36,17% وكذا الإلمام بالمنهج الدراسي لكل المستويات وهو ما تمثله نسبة 15,96%، بينما النواحي الإدارية تأتي في المرتبة الثانية بنسبة 29,79% متوزعة بين مراعاة الظروف المحيطة بعملية اتخاذ القرار وكذا الإلمام بالنواحي الإدارية والمالية بنسبة 15,43% للأولى و14,36% للثانية، أما الاهتمام بحاجات العاملين على اختلافها وتعددتها فقد عبرت عنه نسبة 36,14% من الإجابات، بالمقابل أشارت نسبة 03,72% لاقتراحات أخرى غير المقترحة في الاستبيان.

وبالمرور لفئة الإداريين نجد تقريبا نفس القراءة، فالمجالات التعليمية التربوية أخذت الاهتمام الأكبر لدى المبحوثين بما نسبته 48,98% متوزعة على تحقيق الأهداف التربوية وهو ما عبرت عنه نسبة 40,82% من الإجابات والإلمام بالمنهج الدراسي لكل المستويات بما نسبته 08,16%، بينما النواحي الإدارية فتأتي بعدها بما نسبته 34,70% متوزعة على نسبة 18,37% لصالح مراعاة الظروف المحيطة بعملية اتخاذ القرار و16,33% للإلمام بالنواحي الإدارية والمالية، بينما الاهتمام بحاجات العاملين فهو ما عبرت عنه نسبة 16,33%

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية فإن أفرادها المبحوثين ركزوا على الجوانب الإدارية بما نسبته 52,70% متوزعة على الإلمام بالنواحي الإدارية والمالية وقد عبرت عنها نسبة 35,82% وكذا مراعاة الظروف المحيطة بعملية اتخاذ القرار بما نسبته 26,88% من مجموع الإجابات، أما النواحي التعليمية فقد جاءت في مرتبة تليها بما نسبته 17,30% متوزعة بالتساوي بين تحقيق الأهداف التعليمية التربوية والإلمام بالمنهج الدراسي لكل المستويات بما نسبته 08,95%، ونفس النسبة للاهتمام بحاجات العاملين لتبلغ الإجابات الأخرى المقدمة من قبل المبحوثين وغير الواردة في الاستبيان نسبة 10,45% تتوزع على العدل بين العاملين وامتلاك مهارات التعامل مع الآخرين والانضباط.

من القراءة الإحصائية للجدول يتبين تعددا في إجابات المبحوثين، لكن اهتماماتهم تتركز عموما في المجالات التعليمية والتربوية في حد ذاتها والتمثلة في الأهداف التعليمية والتربوية وكذا الإلمام بالمنهج الدراسي لكل المستويات، وهو ما يبين نظرة المبحوثين لرؤساء العمل على أساس أنهم مشرفون تربويون أكثر منهم إداريون، على الرغم من أنهم يجمعون بينهما ويصعب الفصل بين ما هو تربوي وما هو إداري، وفي ظل القيادة الحديثة حيث تتكامل العمليتان مع بعضهما البعض، وبالتالي فهم يحملون عن رؤساء العمل صورة المعلم أكثر منه الإداري وهو ما يوحي أن مهمتهم تتركز في تحسين أداء الأستاذ من أجل تحسين تحصيل التلاميذ، والذي على أساسه تقاس مردودية المؤسسة، فالإلمام بالمنهج الدراسي لكل المستويات كخاصية يجب توفرها في رؤساء العمل يساهم بحد ذاته في تحقيق الأهداف التعليمية التربوية، هذا الإلمام يسمح لرؤساء العمل بنقل خبراتهم التعليمية، وصقل معلومات الأستاذ وتحسين كفاءته في مهارات التدريس والتقويم والعلاقات التربوية وتطوير نموه المهني، وقد يرتبط ذلك في كون أن اختيار رؤساء العمل لشغل مناصبهم هذه يتم أساسا من بين الأساتذة الذين لهم أقدمية في التعليم وبالتالي، فقد اكتسبوا خبرة وتجربة في الميدان هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يعود الأمر لكون أن صلاحيات رؤساء العمل محدودة ومرتبطة بالمستويات الإدارية الأعلى، حيث أنهم متواجدون في ظل إكراهات النظام التربوي، وما يؤكد ذلك أن العمل على إشباع

حاجات العاملين بلغت نسبة قليلة وقد اختصرت حسب ما يبدو في الحاجات التعليمية نفسها دون تجاوزها للحاجات الأخرى النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

وهذه القراءة تتوافق مع ما يراه الأساتذة، والملفت للانتباه أنها تتوافق أيضا مع ما يتصوره الإداريون عكس ما يتصوره مساعدا التربية، الذين أكدوا على الجوانب الإدارية والمالية ومراعاة الظروف المحيطة بعملية اتخاذ القرار، وبالتالي فهم قدموا صفة الإداري على التربوي وأعطوا العملية الإدارية الأهمية الأكبر والذي يوحي بأنهم واعون بمدى ارتباط الأهداف العامة للمؤسسة بهذه العملية، وحتى الأهداف الخاصة بالعاملين بحد ذاتهم.

كل هذه الميزات التي ذكرها المبحوثون تبين تعدد الانتظارات "وتضاربها أحيانا" المتوقع من رؤساء العمل الاستجابة لها وهي إحدى الصعوبات التي يواجهها رئيس المؤسسة.

2- نتائج الفرضيات:

من خلال الأدوات المستخدمة لجمع بيانات الدراسة الميدانية وتطبيقها على عينة الدراسة، ثم عرضها وتحليلها كميًا وكيفيًا، تم التوصل للنتائج الآتية:

2-1- نتائج الفرضية الأولى:

التوجيه هو إصدار التعليمات والتوجيهات للمرؤوسين لإخطارهم بالأعمال التي يجب القيام بها، كما أنه مساعدة الفرد على حل مشاكله بعد أن يحدد لنفسه هدفًا، وعليه فالتوجيه يتضمن كل ما من شأنه أن يؤدي إلى انجاز الأعمال المطلوبة عن طريق رفع الروح المعنوية والنشاط لدى الأفراد، فالهدف النهائي للتوجيه يمكن أن ينظر إليه باعتباره تأمين التعاون الفعال للمرؤوسين في تحقيق الأهداف، حيث أن وظيفة التوجيه تقوم تمامًا على مشكلة الصلات التي بين الأفراد، والتي تكون المناخ المدرسي الذي هو عبارة عن المشاعر الموجودة لدى الهيئة العاملة بشأن البيئة المدرسية.

وتطرقنا لعلاقة الاتصال بالتوجيه، انطلق من مجموعة من المؤشرات أولها الوسائل الاتصالية المستخدمة من قبل الإدارة ممثلة في رؤساء العمل-المدير ومعاونوه المباشرين- للاتصال بالعاملين، حيث تبين من المعطيات الإحصائية أن هؤلاء يستخدمون نوعين من الاتصال جنبًا إلى جنب للاتصال بالعاملين، فنصف نسبة إجابات المبحوثين أشار أن الاتصال السائد بين الطرفين هو الاتصال المكتوب المتمثل أساسًا في الإعلانات المكتوبة وبدرجة أقل المراسلات، بالمقابل النصف الآخر من نسبة إجابات المبحوثين أشار إلى أن الاتصال الشفهي هو الاتصال السائد والذي يسمح بفتح قنوات جديدة للعلاقات بين الأطراف ذات العلاقة للتعبير عن الأفكار والمشاعر ويتمثل هذا الشكل من الاتصال في الاتصالي الشخصي المباشر والهاتف.

كما يظهر أن هناك تباينا في الوسائل الاتصالية تبعا للوظيفة التي يشغلها العامل، حيث بالنسبة لفئة الأساتذة فإن أغلب إجاباتها تشير إلى أن الرؤساء يستخدمون الاتصال المكتوب للاتصال بهم و المتمثل أساسا في الإعلانات المكتوبة و بنسبة أقل المراسلات، بالمقابل فإن إجابات فئتي مساعدي التربية و الإداريين ناحت منحى مغاير لفئة الأساتذة ، فقد أشارت أن الاتصال الشخصي المباشر هو النوع الاتصالي المستخدم غالبا بينها و بين المدير و معاونيه المباشرين، وهو ما يشير إلى حرص المدير ومعاونيه ومن ثم الإدارة العليا المتمثلة في مديرية التربية والوزارة الوصية على تبليغ الرسالة بنفس المضمون لكل أفراد فئة الأساتذة والاحتفاظ بها في أرشيف المؤسسة لاستخدامها في حالة الحاجة إليها مثل المتابعة والرقابة، كما يشير ذلك إلى أن أغلب المعلومات الصادرة من الجهات التعليمية أو المدرسية موجهة أساسا لفئة الأساتذة التي تعتبرها الفئة المحورية والمركزية في المؤسسة التعليمية.

وما يمكن ملاحظته هو أن الرؤساء لا يستخدمون التكنولوجيا في العملية الاتصالية رغم التقدم الكاسح في مجال الاتصالات والتوسع الهائل في تكنولوجيا المعلومات واتساع دائرة الحصول الفوري عليها، كما يظهر أن هناك تطابقا بين الوسائل التي تستخدمها الإدارة ممثلة في المدير ومعاونيه المباشرين للاتصال بالعاملين على اختلاف فئاتهم المهنية وما يفضلونه هؤلاء ، ففئة الأساتذة تفضل الاتصال المكتوب، أما فئتي مساعدي التربية والإداريين فهما تفضلان الاتصال الشفهي، فهل يمكن القول أن هذا التفضيل يعود لكون هذه الوسائل توفر المعلومات التي يحتاجها المبحوثون

كما تبين لنا من القراءة الإحصائية أن توفير المعلومات يتم بنسبة قليلة بالنسبة للمجموع العام للمبحوثين على اختلاف فئاتهم المهنية، وأكبر فئة لم تلب حاجتها للمعلومة هي فئة الأساتذة، في حين أن فئة مساعدي التربية يتم تلبية حاجتها للمعلومة بنسبة متوسطة، بالمقابل فئة الإداريين يتم تزويدها بالمعلومات التي تحتاجها بنسبة كبيرة.

وهو ما يظهر علاقة بين توفير المعلومات بالوسيلة المستخدمة، فكلما كان الاتصال شفهيًا كانت توفير المعلومات أكبر، وكلما كان كتابيًا كان أقل، وهو ما يحتاج إلى تدعيم هذه الوسائل بوسائل أخرى منها الاجتماعات، التي تعتبر من الوسائل الأساسية الضرورية للإشراف الإداري التي لا يستغني عنها مدير المدرسة نظراً لأهميتها التي تكمن في كونها تلعب دوراً هاماً وفعالاً في الإدارة المدرسية من حيث التوجيه والتنظيم واتخاذ القرارات، وقد أشارت المعطيات الإحصائية أن المبحوثين انقسموا إلى مجموعتين، المجموعة الأولى من المبحوثين صرحت بعدم مناقشة المواضيع ذات الأهمية خلال الاجتماعات وبالتالي عدم قدرة رؤساء الاجتماعات على إدارتها، والذي يعود إلى عوامل متعددة في مقدمتها كثرة المناقشات حول موضوع واحد، تليها عقدها بدون إعداد مسبق لجدول الأعمال ليأتي بعدها استحواذ رئيس الاجتماع على الكلمة، بالمقابل المجموعة الثانية من المبحوثين ترى أنه يتم مناقشة المواضيع ذات الأهمية خلال الاجتماعات، وبالتالي فرؤساء الاجتماعات قد وفقوا في إدارتها وبالرجوع إلى الفئة المهنية فإن أغلب المبحوثين من فئة الأساتذة صرحوا بعدم قدرة رؤساء الاجتماعات على إدارتها للعوامل التي تم ذكرها سابقاً وهو الطرح المغاير لفئة مساعدي التربية والإداريين، ومنه فالاجتماعات لا تمكن فئة الأساتذة من طرح القضايا ذات الأهمية والأولوية بالنسبة لهم والتي هي عبارة عن مشكلات تحتاج إلى معالجة، كما أنها لا تلعب دور المكمّل للاتصال المكتوب، فالاجتماعات يمكن استخدامها لشرح ومناقشة مضمون الاتصال المكتوب وما بقي منه غامضاً، كما أن استخدام الاتصال الشفهي غالباً من قبل رؤساء العمل للاتصال بفئتي مساعدي التربية والإداريين يسمح بمناقشة الإشكالات المطروحة عند هاتين الفئتين وبالتالي فهذه الاجتماعات ليس لها الأهمية عندهما مقارنة بفئة الأساتذة وحيث أن من مؤشرات التوجيه العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين فإن أكبر نسبة من المبحوثين علاقتها بالمدير ومعاونيه المباشرين أساسها الحذر تليها نسبة علاقتها هي الصراحة، بينما النسبة الأقل يمثل النزاع أساس علاقتها برؤساء العمل، وعن مدى ارتباط أساس العلاقة بالفئة المهنية يظهر وجود تباين بين الفئات المهنية، حيث أن أكبر نسبة من الأساتذة أساس علاقتها برؤسائها

هو الحذر أو النزاع في الغالب، وبالمقابل أساس علاقة مساعدية التربية هو الصراحة لدى نصفهم والباقي الحذر أو النزاع، بينما انقسمت فئة الإداريين إلى مجموعتين متساويتين في النسبة بين الصراحة والحذر وعليه فالعملية الاتصالية بين المبحوثين والمدير ومعاونيه المباشرين محتشمة وهو ما يبين أنهم في حالة ترقب وربما خوف من ردود أفعال رؤسائهم وما سيقدمون عليه من سلوكيات ربما تمسهم وتمس مصالحهم، وهو ما يجعلهم في وضعية المتلقي والمتربص لأفعال الرؤساء وبالتالي شعورهم بنوع من الضغط يمارس عليهم وهو ما من شأنه التأثير على روح المبادرة لديهم خاصة لدى فئة الأساتذة، وعن اتجاهات الاتصال بالمؤسسة المدرسية بين المبحوثين والمدير ومعاونيه المباشرين تبين أن الاتصال الصاعد هو أقل الاتصالات تواجدا بين الأطراف ذات العلاقة، بينما الاتصال في الاتجاهين هو أكثرها تواجدا وهذا عند كل الفئات، وهو ما يبين أن الفعل الاتصالي بين الأطراف ذات العلاقة يتضمن الفعل ورد الفعل.

وعن علاقة أساس العلاقة باتجاه الاتصال يظهر بالنسبة لفئة الأساتذة أن الحذر هو أساس العلاقة بين أفرادها والمدير ومعاونيه المباشرين مهما كان اتجاه الاتصال السائد بينهما، لكن ما يلاحظ أنه كلما كان الاتجاه الاتصالي صاعدا، فإنه يفرز علاقة مبنية على أساس الحذر، وهو ما يبين حالة التخوف والتردد التي تميز هذه العلاقة.

أما بالنسبة لفئة مساعدية التربية فإن الاتجاه الاتصالي الصاعد والنازل بين أفرادها المبحوثين والمدير ومعاونيه المباشرين قد أفرز علاقة حذر، بينما الاتصال في الاتجاهين قد أفرز علاقة حذر، بينما الاتصال في الاتجاهين قد أفرز علاقة مبنية على الصراحة.

وبالنسبة لفئة الإداريين فإن الاتصال الصاعد قد أفرز علاقة مبنية على أساسين متقاربين في النسبة هما النزاع والصراحة.

وهو ما يبين العلاقة بين الاتجاه الاتصالي وأساس العلاقة بين المبحوثين والمدير ومعاونيه المباشرين.

ومن القراءة الإحصائية تبين أن العلاقة بين النمط الاتصالي وتعاون رؤساء العمل مع المبحوثين لادراك الوظيفة الأساسية للثانوية يرتبط بالفئة المهنية، فبالنسبة لفئة الأساتذة، النمط الاتصالي المكتوب أفرز علاقة لا تعاون، في حين أن الاتصال الشفهي أفرز علاقة تعاون على وضع رؤية مشتركة لتحديد أهداف وغايات الثانوية وأولوياتها وسبل تحقيقها، وهو ما يحتم على رؤساء العمل تدعيم الاتصال الكتابي والذي هو السائد بينهم وبين العاملين من هذه الفئة كما بينه الجدول رقم (4) بالاتصال الشفهي من خلال الاجتماعات والندوات واللجان وغيرها من الوسائل من أجل تنمية روح التعاون بينه وبين العاملين، بما يساعد على خدمة المؤسسة.

أما بالنسبة لفئة مساعدي التربية، فإن كلا نمطي الاتصال أفرزا علاقة تعاون، والعكس صحيح لدى فئة الإداريين فكلا النمطين أفرزا علاقة لاتعاون في مجال ادراك الوظيفة الأساسية للثانوية، وكأن هذه الوظيفة لا تعني فئة الإداريين، وهو ما يوحي أن الاتصال الشفهي الذي هو الغالب في الاتصال بين هذه الفئة والمدير ومعاونيه، يتناول مجالات أخرى تتعلق بالجوانب التنظيمية ككيفية التعامل مع اللوائح والتعليمات والقرارات، أو يتناول جوانب شخصية.

كما تبين أن العلاقة بين نمط الاتصال والجهة التي يلجأ إليها المبحوثون ترتبط بالفئة المهنية، فبالنسبة لفئتي الأساتذة ومساعدي التربية، كلما كان الاتصال كتابيا يتم اللجوء أكثر للعاملين بالثانوية وكلما كان شفهيًا يزداد اللجوء للمدير أو أحد معاونيه، بينما بالنسبة لفئة الإداريين فإن كلا نمطي الاتصال يدفعان أكثر أفراد هذه الفئة للاتصال بالمدير أو أحد معاونيه.

ومنه فنمط الاتصال يؤثر على الجهة التي يلجأ إليها المبحوثون عند تعرضهم لصعوبات في العمل، لكن هذا التأثير يرتبط بالفئة المهنية وهي فئتي الأساتذة ومساعدي التربية.

وعليه فعملية توجيه رؤساء العمل للعاملين بالثانوية والتي هي أحد الوظائف الأساسية المنوطة بهم، والتي من مؤشراتنا مساعدة العاملين على حل مشاكلهم وتذليل الصعوبات التي تعترضهم، والتي قد تكون تتعلق بالأداء وما يرتبط به من محددات ومتطلبات، والتي تنطلق أولاً بتكوين علاقة اتصالية بين الطرفين والتي تسمح بإقامة علاقة تعاون ترتبط بنمط الاتصال لدى فئتي الأساتذة ومساعدتي التربية، بينما ليس هناك ارتباط لدى فئة الإداريين، وهو ما يحتم على رؤساء العمل تدعيم الاتصال الكتابي بالاتصال الشفهي خاصة لدى فئة الأساتذة التي أكد الجدول رقم (04) أن الاتصال الكتابي هو السائد بينها وبين المدير ومعاونيه.

وأشارت القراءة الإحصائية أن العلاقة السائدة بين رؤساء العمل و المبحوثين بالمؤسسات المدرسية محل الدراسة هي علاقة التعاون، وبالربط بالجدول السابق رقم (11) حيث أن أغلب المبحوثين أساس علاقتهم رؤساء العمل هي الحذر في المقام الأول والنزاع بدرجة أقل، يتبين حرص المبحوثين ورغبتهم في خلق مناخ للثقة والعلاقات الإنسانية مبنية على الليونة والتقليل من حدة المراقبة الزجرية والتسلط ونشر روح التعاون داخل المؤسسة المدرسية، خاصة وأن التعاون بين رؤساء العمل والعاملين المشرف عليهم لمن الأهمية بمكان في المقاربة بالكفايات المنتهجة في المدرسة الجزائرية، ليتمكنوا من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك، من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية وتطوير المؤسسة المدرسية واعتبارها نسقا متعاوناً.

لتأتي علاقة العمل وأداء الواجب في الدرجة الثانية من حيث الإجابات وهو ما يبين محدودية التفاعل بين رؤساء العمل من جهة والمبحوثين من جهة أخرى، حيث أن علاقة العمل لم تتعد القيام بما هو مطلوب وظيفياً، فكأن المبحوثين يأتون إلى المدرسة مكان العمل وفي أذهانهم مجموعة من المهام المحددة يقومون بها وانتهى، وهو ما يبين وجود مشكل اتصالي بين الطرفين، كما قد يشير إلى حرص المبحوثين على أداء عملهم لذلك فهم يرغبون في بناء علاقة عمل وأداء واجب، بالمقابل أتت علاقة الزمالة في المرتبة الثالثة وهو ما

يبين أواصر الصداقة بين الطرفين. كما يتبين أنه كلما قام رؤساء العمل بشرح اللوائح وإجراءات العمل، وهذا من خلال وسائل الاتصال المتمثلة في الاجتماعات والندوات والمحاضرات والمقابلات الشخصية والزيارات التفقدية، فإن المبحوثين يكونون على دراية أكبر بمحددات الأداء الجيد، وهذا لدى كل الفئات المهنية ولو أن العلاقة تظهر أكثر لدى فئتي مساعدي التربية والإداريين - وهذا يوحي بالنسبة لهاتين الفئتين أن الأمر يرتبط بممارستهما لمهام إدارية والتي تحتاج لمعرفة الإجراءات التي تتم وفقها العملية الإدارية - وهذا يبين أهمية عدم التعامل بجمود مع اللوائح وإجراءات العمل وعدم وضعها موضع التنفيذ المباشر، وإنما شرحها ومناقشتها مع العاملين لتوضيح أي لبس يتعلق بها من جهة، ومن جهة أخرى التعرف على رد فعل العاملين منها وكل هذا من أجل المساعدة والمساهمة في تحقيق الأداء الجيد، بما يخدم المؤسسة والفاعلين بها. بالمقابل وضع اللوائح والإجراءات موضع التنفيذ المباشر يؤثر على نسبة دراية المبحوثين بمحددات الأداء الجيد فتكون في الأغلب متوسطة.

ومنه توجد علاقة بين أسلوب تعامل رؤساء العمل مع اللوائح والتعليمات وإدراك المبحوثين لمحددات الأداء الجيد كأحد العناصر التي تشملها عملية التوجيه.

وعن مدى تحدث المبحوثين مع أصدقائهم عن الثانوية التي يعملون بها، تبين أن الأغلبية الساحقة منهم يقومون بذلك على اختلاف فئاتهم المهنية، وعن محتوى الوصف تبين أن أكثر الفئات التي تشكو من الأجواء المشحونة والعلاقات المتوترة هي فئة الإداريين، وإلى جانبها فئة الأساتذة، لتخالفها فئة مساعدي التربية في ذلك، وبالتالي فالاتصال بالمؤسسة التعليمية لم يخلف الانسجام بين العاملين، ولم يستطع تأمين التعاون الفعال لتحقيق الأهداف والذي هو جوهر التوجيه وهدفه النهائي، فالهدف النهائي للتوجيه الإداري يمكن أن ينظر إليه باعتباره تأمين التعاون الفعال للمرؤوسين في تحقيق الأهداف، حيث أن وظيفة التوجيه هي التي تقوم تماماً على مشكلة الصلات التي بين الأفراد، والتي تكون المناخ المدرسي والذي هو عبارة عن المشاعر الموجودة

لدى الهيئة العاملة بشأن البيئة المدرسية خلال فترة زمنية حيث أنه مفتاح نجاح الإدارة في أي منظمة، ومن القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن أكثر ما يميز الثانويات محل الدراسة هو العلاقات المتوترة بين أفرادها، أي التناحر والنزاع، والذي هو دليل على هبوط الروح المعنوية بين العاملين، وسوء الإدارة وفشلها في نشر وتنمية الروح الجماعية القائمة على العمل الجماعي التعاوني والذي ينطلق من شبكة اتصال متكاملة ومتناسقة، حيث أن العملية التعاونية لا يمكنها الاستغناء عن الاتصال الفعال، وعلى المدير ومعاونيه المباشرين تقع مسؤولية إرشاد العاملين في جهودهم نحو العمل الجماعي وبطريقة أفضل، فمسؤولية مدير المدرسة ومعاونيه المباشرين مسؤولية مطلقة وكاملة في هذا المجال.

ومنه فطبيعة الاتصال تؤثر على عملية توجيه العاملين (حيث أن طبيعة التأثير ترتبط بالفئة المهنية أحياناً) وعليه فالفرضية الأولى محققة.

2-2- نتائج الفرضية الثانية:

عملية صنع القرارات في المنظمات، تعني في ذاتها جهداً مشتركاً لأكثر من فرد وليست بأي صورة جهداً فردياً لشخص معين، مهما كان موقعه في الهيكل التنظيمي للمؤسسة، وإشراك العاملين في العملية يحقق مجموعة من الأهداف والعمليات، فهل الولاء التنظيمي هو أحدها، هذا ما سوف تبينه بيانات الفرضية. حيث أن المشاركة في صنع القرار تتم بأساليب متعددة، تبدأ من تقديم الاقتراحات إلى الانتساب إلى اللجان إلى المشاركة التامة في صنع القرار، فقد تبين لنا أن أغلب المبحوثين يقدمون اقتراحات للإدارة المدرسية متمثلة في المدير ومعاونيه المباشرين، لكن هذا التقديم يرتبط بالفئة المهنية، وهو ما يبين انشغالات واهتمامات كل فئة والمناخ السائد لديها، حيث أن النسبة الغالبة من فئة الأساتذة تقدم اقتراحات، كما أن النسبة الغالبة من فئة مساعدي التربة تقوم بذلك، بينما النسبة الأكبر من فئة الإداريين لا تقدم اقتراحات حيث تقتصر التقديم على نسبة أقل من نصف أفرادها.

وعن المواضيع التي يتم اقتراحها فالأغلبية الساحقة منها تتعلق بإدارة المؤسسة وفي مقدمتها الخطط المتبناة لتحقيق أهداف الثانوية وتسييرها، ثم إجراءات تفعيل الاتصال وهذه القراءة تنطبق على كل الفئات ومنه فإن اقتراح المبحوثين لمواضيع تتعلق بالتخطيط يبين مدى إدراكهم لأهمية هذه العملية في التركيز الدائم على الاحتياجات الأساسية، والاستفادة من الفرص المتاحة من أجل تحقيق الانجازات و الأهداف ، وإثارة المبحوثين لجانب التخطيط من شأنه إفادة المدير وتنبهه إلى أهم القضايا التي يجب عليه التوصل إلى معرفتها و التي تشكل العناصر الأساسية في تكوين توجيهات السياسة العامة للمدرسة، حيث يقف المدير مواقف متعددة من هذه الاقتراحات فقد تبين أن مناقشة الاقتراحات المقدمة لا تتم بالصورة المطلوبة و خاصة لدى فئة الأساتذة، وعن عدم تقديم الاقتراحات تبين أنها تعود لسببين رئيسيين هما تصور المبحوثين بأن وظيفتهم محددة في القيام بالمهام المتضمنة في الوظيفة وينتهي الأمر، أما السبب الثاني فهو تصور هؤلاء المبحوثين بأن اقتراحاتهم لن تؤخذ بعين الاعتبار، ويظهر أن هذا السبب هو أكثر الأسباب التي تدفع فئة الأساتذة لعدم تقديم الاقتراحات وهو ما يبين أن عدم تقديم الاقتراحات عند هؤلاء المبحوثين لا يعني أنه ليس لديهم انشغالات ومشاكل تحتاج للطرح و المعالجة.

و إذا كان تقديم الاقتراحات يعبر عن الاتصال الصاعد فإنه لم يتم استثمار هذا النوع من الاتصال من قبل المدير ومعاونيه المباشرين لبناء علاقات تعاون وبث روح المبادرة لديهم و بالتالي الاشتراك في صنع القرار .

و إذا كان تقديم الاقتراحات هو من أساليب الاشتراك في صنع القرار فإن الاستشارة تعد كذلك، حيث تبين أن أغلب الأساتذة لا تتم استشارتهم، ونفس الأمر بالنسبة للإداريين بينما النسبة أكبر من مساعدي التربية تتم استشارتهم، حيث أن الاستشارة تجعل المبحوثين من فئتي الأساتذة و مساعدي التربية يحسون بأنهم جزء من الثانوية في المقام الأول وفي المقام الثاني هي فرصة لتنمية الكفاءات و إظهار المهارات ، فإحساس العامل

بأنه جزء من مكان العمل هو أحد مؤشرات ولائه للمؤسسة بينما لدى فئة الإداريين هي فرصة لتنمية كفاءاتها و مهاراتها.

و في حالة تعرض المؤسسة لمشكلات معينة، تبين أن موقف رؤساء العمل متباين حسب المبحوثين، فالنسبة الأكبر صرحت بإشراك العاملين في دراستها، بينما النسبة التي تليها صرحت أن المدير و معاونيه لا يتدخلون إلا عندما تصبح المشاكل الحادة، بالمقابل صرحت النسبة الأقل بعدم إشراك العاملين في دراستها، و هذه النسب لا تعبر عن حقيقة الواقع لدى كل الفئات المهنية، حيث أن أكبر نسبة من المبحوثين الأساتذة صرحت بأن رؤساء العمل لا يتدخلون إلا حينما تصبح المشاكل حادة، بالمقابل أكبر نسبة من مساعدي التربية ترى أن رئيس المؤسسة يشرك العاملين في دراسة المشاكل و أكبر الفئات التي عبرت عن الاشتراك هي فئة الإداريين، فقد انقسمت بالتساوي بين المتابعة وعدمها.

وعن متابعة رؤساء العمل للقرارات التي يتم اتخاذها تبين أن عملية المتابعة موجودة وهو ما صرحت به كل الفئات، لكن فئة مساعدي التربية هي التي أقرت بالأمر أكثر مقارنة بالفئات الأخرى، أما فئة الإداريين فقد انقسمت بالتساوي بين المتابعة وعدمها، فمتابعة القرارات يساعد المدير على تحري الدقة والواقعية في التحليل أثناء عملية التنفيذ، مما يساعد على الكشف عن مواقع القصور ومعرفة أسبابها باقتراح سبل معالجتها.

وعن رغبة المبحوثين في مغادرة الثانوية مكان العمل إلى مؤسسات أخرى، تبين أن أغلب المبحوثين يرغبون في المغادرة، وهذه الرغبة لم تأت من فراغ، بل هي وليدة عوامل متعددة ومتضافرة وهو ما يبين الضغط الذي يعمل فيه هؤلاء وهذه الرغبة تظهر لدى فئة الأساتذة، وعلى العكس، الرغبة في البقاء هو ما يميز فئة مساعدي التربية وبدرجة أقل منها فئة الإداريين وإذا كانت الرغبة في المغادرة هي وليدة عوامل متعددة فإن الاستشارة هي أحدها ولكن العلاقة بينهما ترتبط بالفئة المهنية فبالنسبة لفئة الأساتذة تبين أنه كلما

تتم الاستشارة تظهر الرغبة بالبقاء والعكس صحيح، حيث أن أغلب المبحوثين الذين تتم استشارتهم يرغبون بالبقاء بالمؤسسة، أما الذين لا تتم استشارتهم فإن أغلبيتهم يرغبون بالمغادرة، أما بالنسبة لمساعدتي التربية فيتبين عدم وجود ارتباط بين الاستشارة والرغبة بالبقاء بالمؤسسة فأغلبية أفرادها يرغبون بالبقاء سواء تمت استشارتهم أم لا، ليظهر عدم الارتباط أيضا لدى فئة الإداريين.

ومنه فالارتباط بين الاستشارة كأحد مظاهر المشاركة في صنع القرار والتي هي من فنون القيادة الواعية وركن من أركان العلاقات الإنسانية في الإدارة، والرغبة بالبقاء بالمؤسسة التعليمية وعدم مغادرتها كأحد مظاهر الولاء التنظيمي يرتبط بالفئة المهنية، حيث أن الاستشارة هي من المتغيرات التي تدفع المبحوثين الأساتذة للبقاء بالمؤسسة، وهو ما لا يوجد لدى فئة مساعدي التربية والإداريين، فرغبة هاتين الفئتين بالبقاء بالمؤسسة ترتبط بعوامل أخرى غير الاستشارة، وبالتالي فهذه الأخيرة هي من الأدوات التي يمكن لرؤساء العمل استغلالها من أجل زيادة ارتباط الأساتذة بالثانوية وتنمية ولائهم لها، بينما يجب البحث عن عوامل تحقيق ذلك لدى فئتي مساعدي التربية والإداريين، وهو ما لم يتم لدى فئة الأساتذة فأغلب أفرادها لم يسبق وأن تمت استشارتهم، حيث يبدو أن هؤلاء مدركون لأهمية التشاور ودوره في خدمة المؤسسة التعليمية (الثانوية) والفاعلين بها، وواعون بالقضايا التي يواجهها العمل المدرسي، وأن لهم من الكفاءات ما يمكن المساهمة به في خدمة المؤسسة، لذا فعدم استشارتهم يساهم ويدفعهم للرغبة في المغادرة إلى مؤسسة أخرى حيث يمكن استثمار كفاءاتهم.

كما يظهر أن أغلب المبحوثين لديهم استعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح، لكن هذا الاستعداد يظهر بقوة لدى فئة الأساتذة، تليها فئة مساعد التربية، بينما فئة الإداريين ليس لديها الاستعداد لتقديم جهدا أكبر من المتوقع. كما تبين أن هناك علاقة بين موقف رؤساء العمل من اقتراحات المبحوثين

واستعدادهم لتقديم جهد أكبر من المتوقع، فكلما كان الموقف هو مناقشة الاقتراحات أدى ذلك إلى الاستعداد وكلما كان الرفض أدى إلى عكس ذلك و هذا لدى كل الفئات المهنية.

كما تبين أن المبحوثين انقسموا إلى مجموعتين في علاقتهم بالمؤسسة، فمجموعة علاقتها هي علاقة التزام واستعداد لخدمة المؤسسة والرقي بها وبمخرجاتها، حيث تعمل كل ما بوسعها لتحقيق أهداف الثانوية وهو ما يشير إلى أن علاقتها بالمؤسسة هي علاقة عقلانية وعضوية، بينما المجموعة الثانية علاقتها بالمؤسسة علاقة محدودة تسير في اتجاه واحد، في حدود المهام المتضمنة في الوظيفة التي تشغلها فالمهم أن تؤديها مهما كان شكل هذا الأداء، أي القيام بالعمل بغض النظر عن كيفية القيام به، مقابل تقاضي أجر دون الدخول في اعتبارات أخرى، مثل الاهتمام بما يجري في الثانوية وما يحيط بها من ضغوطات، في حين أن المجموعة الثالثة فوجودها بالثانوية فوق إرادتها فهي مكرهة على العمل بها، وهو ما يوحي برغبتها الشديدة في مغادرتها في أول فرصة تتاح لها حيث تظافت عوامل عديدة لتكون هذه العلاقة هي محصلة ذلك.

وبالرجوع إلى نسب كل مجموعة يتبين أن علاقة المبحوثين بالثانوية هي عموماً علاقة محدودة، حيث أن التفاعل بين الطرفين تفاعل محدود فهو في مجمله إما القيام بالعمل بغض النظر عن كيفية القيام به أو أن العمل بالثانوية هو شيء محتم لم يجد له المعنيون مخرجاً، وهذا الأمر ينطبق على كل الفئات المهنية.

وبالرجوع للجدول رقم (31) المتعلق بمدى استعداد المبحوثين لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح، والذي ظهر من خلاله استعداد الأغلبية الساحقة منهم لتقديم ذلك على اختلاف فئاتهم المهنية ومقارنته بالجدول الحالي، نستنتج أن هذا الاستعداد مرهون بشروط معينة أي توفر ظروف محددة ولا يعكس التزام المبحوثين في المرحلة الآتية. وتبين أيضاً أن الاهتمام باقتراحات المبحوثين وطرحها للمناقشة يساهم في دفعهم للحرص على تحقيق أهداف الثانوية والعمل على إنجازها بكل طاقاتهم الفكرية والجسدية، حيث أن هذه الاقتراحات قد تصبح متضمنة في الأهداف التي تسعى الثانوية إليها، أي أن الأهداف

تبنى على مؤشرات قد تكون مقترحة من قبل العاملين، كما أن الطرح يسمح بمعرفة الخلل الموجود في عملية التخطيط -الخطط المتبناة- وبالتالي القيام بعملية التعديل، وهو ما يساهم في دفعهم للالتزام بها وبذل الجهود لتحقيقها لأنهم ساهموا في بنائها، هذا من جهة ومن جهة أخرى الاهتمام والبحث عن كل ما له علاقة بالثانوية ومخرجاتها والعناصر المكونة لها، وهو ما من شأنه دفع العاملين للخلق والابتكار، وكل هذا يعبر عن علاقة الولاء التي تربطهم بالثانوية.

وبتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المتعلق بالفئة المهنية يتضح أن القراءة تنطبق على كل الفئات، كما يتبين أيضا أن الاكتفاء بالاستماع للاقتراحات له تأثير متباين نوعا ما بين الفئات المهنية، فإذا كان يدفع فئتي مساعدي التربية والإداريين أكثر للقيام بالعمل بغض النظر عن كيفية القيام به، فإن الأمر يتجاوز ذلك لدى فئة الأساتذة إلى كره العمل بالثانوية واعتباره شيئا محتما عليها.

ومنه توجد علاقة بين موقف رؤساء العمل من اقتراحات المبحوثين ونوع العلاقة التي تربطهم بالثانوية.

ومنه فالفرضية الثانية محققة

2-3- نتائج الفرضية الثالثة:

إن أي تنظيم مهما كان حجمه أو وظيفته أو بناؤه يخضع لعدد من الآليات تعمل في مجموعها على حفظ التوازن والاستقرار لهذا التنظيم، وحيث أن الفاعلين لا يعملون في فراغ وإنما في بيئة تمارس ضغوطها وقيودها عليهم في شكل مطالب وتوجيهات وقوانين معينة تستدعي الالتزام والاسترشاد بها، والتي تظهر خاصة من خلال النصوص التنظيمية التي تنظم الحياة المهنية للمؤسسة التعليمية والتي تعكس السلطة المؤسسية المخولة لرئيس المؤسسة، حيث أن كيفية ممارسته لها تعكس المهارات التي يمتلكها وأسلوب تسييره، والتي من الممكن أن تتعكس على أداء العاملين.

وتحليلنا لعلاقة الممارسات التنظيمية لرؤساء العمل تم من خلال مجموعة من المؤشرات حيث انطلقنا من الأداء، وقد تبين أن الأداء هو أهم شيء بالثانوية حسب المبحوثين بمختلف فئاتهم المهنية مقارنة بالخدمات ومن المنطقي القول أن الخدمات تتماشى بالضرورة مع مستوى الأداء، خاصة وأنه المقياس المعتمد لحصول العاملين على الامتيازات حسبهم، وبالتالي فإنه يأخذ النصيب الأكبر من اهتمامهم، وعلى الرغم من ذلك فقد تبين عدم اهتمام رؤساء العمل بكفايات العاملين، وهو ما يبين وجود خلل في نظام تقييم الأداء، حيث أشارت المعطيات الإحصائية أن تعامل رؤساء العمل مع كفايات العاملين يتباين بين المبحوثين، فأكبر نسبة منهم صرحت بعدم دراية الرؤساء بكفايات العاملين في حد ذاتها، كما صرحت النسبة التي تليها بعدم المبالاة بالكفايات حتى وإن كان رؤساء العمل على دراية بها، ولم تصرح باستثمار الكفايات من قبل رؤساء العمل إلا النسبة الأقل، وعدم الاهتمام بكفايات العاملين لا ينحصر في فئة مهنية معينة بل يشمل كل الفئات .

وعن مدى حاجة المبحوثين لتغيير أسلوب عملهم، تبين أن أغلب المبحوثين صرحوا بعدم حاجتهم للتغيير، على الرغم من وجود نسبة يعتد بها تؤكد حاجتها لذلك، حيث بتوزيع مجموع الإجابات وفقا لمصدرها المرتبط بفئة المبحوثين يتضح أن هناك علاقة بين الحاجة لتغيير أسلوب العمل والفئة المهنية، فأكثرها حاجة لذلك هي فئة الأساتذة، وهي على عكس فئة مساعدي التربية والإداريين، وهو ما يبين أهمية تعاون رؤساء العمل مع العاملين عامة والأساتذة خاصة على معرفة حاجاتهم، وما هو التغيير المطلوب.

وإذا كان الأداء هو ما يهم المبحوثين أكثر فإن حصولهم على الامتيازات يستند لمقياس الأداء حيث صرحت أغليبيتهم بذلك، والأمر يشمل كل الفئات المهنية لكن بفارق في الدرجات، وبالتالي فهو لا يخضع لمقاييس المحسوبية والعلاقات الشخصية أو وفقا لنظام اجتماعي متعاطف مع العاملين، لكن يظهر اتفاق كل الفئات المهنية على عدم موضوعية المعايير المستخدمة في تقييم الأداء، وبالتالي فنظام تقييم الأداء لن يحقق الأهداف المرجوة منه، وفي مقدمتها معرفة الكفايات من خلال الكشف عن المعارف والمهارات المتوفرة لدى العاملين

بالمؤسسة التعليمية، وحيث أن مقياس الأداء هو المعتمد غالبا لحصول العاملين على الامتيازات، فإن الأمر لا يحقق الهدف التحفيزي في واقع المؤسسة التعليمية.

وعن العلاقة بين موقف رؤساء العمل من تقصير العاملين في عملهم ومدى وقيامهم بمتطلبات عملهم، يظهر أن الأغلبية الساحقة من أفراد فئة الأساتذة تقوم بمتطلبات عملها، مهما كان الموقف وبالتالي هناك عوامل أخرى تدفع هذه الفئة إلى تقديم ما يمكنها القيام به وبرغم ذلك يتبين أن استخدام أسلوب حث العاملين على بذل مجهود اكبر وأسلوبا آخر متباينا معه وهو التهديد باستخدام الصلاحيات والسلطات الممنوحة هي أكثر الأساليب التي تدفع العاملين الأساتذة إلى القيام بمتطلبات عملهم، لكن بالنسبة لفئة مساعدي التربية يظهر أن اعتماد رؤساء العمل على البحث في أساليب التقصير من أجل معالجتها هي أكثر الأساليب التي تساهم في قيامهم بمتطلبات عملهم، كما أن التساهل يساهم في عدم تحقيق ذلك وهو نفس الشيء المتوصل إليه لدى فئة الإداريين.

ومنه فإن موقف رؤساء العمل من تقصير العاملين في عملهم والأسلوب المستخدم لمواجهة ذلك لا يؤثر على أداء أفراد فئة الأساتذة بينما له تأثير على فئتي مساعدي التربية والإداريين.

وعن العلاقة بين الإجراءات المتخذة للحفاظ على مواعيد العمل والتزام المبحوثين بالدوام في العمل، يتبين عموما التزام المبحوثين بالدوام لكنه يظهر أكثر لدى فئة الأساتذة مقارنة بفئتي مساعدي التربية والإداريين، وعلى الرغم من ذلك، فإنه يظهر أن بعض الإجراءات تحقق التزاما أكثر مقارنة بغيرها، ففي حالة كان الإجراء هو الطرد فإن الأغلبية الساحقة تلتزم، بالمقابل فإن نسبة الملتزمين بالدوام تنخفض في حالة كان الإجراء المتخذ هو الخصم من أيام العمل، والذي قد يعود إلى اكتساب هؤلاء لمصدر رزق آخر أو اللامبالاة في حد ذاتها، كما تنخفض في حالة الكيل بمكيالين.

ومرورا إلى العلاقة بين تقديم المبحوثين أفضل ما لديهم في عملهم والمقياس المعتمد للحصول على الامتيازات تبين أن أكثر الفئات تقدما لذلك هي فئة الأساتذة، وعموما فإن أداء العاملين لذلك يرتبط بالمقياس المعتمد للحصول على الامتيازات فكلما كان المقياس موضوعيا ارتفعت نسبة الذين يقدمون أداء أفضل، وكلما كان ذاتيا يخضع لاعتبارات شخصية يحدث العكس، هذا المقياس يتمثل في الولاء لشخص المدير ومعاونيه، عوضا عن الولاء للمؤسسة المدرسية بحد ذاتها، أو الولاء للعمل نفسه، وكذا توفر العاملين على عصبية معينة كالانتماء للجمعيات والأحزاب السياسية والنقابات.

و من القراءة الإحصائية تبين عموما التزام رؤساء العمل بالتشريعات المنظمة لسير المؤسسة التعليمية والمحددة لكيفيات أداء المهام والأدوار بها، بما يساعد على تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، لكن المتأمل للنسب المتعلقة بعدم الالتزام بالتشريعات والتصرف حسب الهوى الشخصي يتبين له أنها نسب معتبرة، وهو ما يبين أن هناك خلل في عملية تسيير المؤسسة، وهو ما من شأنه التأثير على مجريات العمل بها وخلق جو من عدم الاستقرار، فإذا كان رؤساء العمل لا يلتزمون بالتشريعات فكيف لبقية الفاعلين الالتزام أو مطالبتهم بذلك خاصة الفئة العاملة باعتبارها الفئة التنفيذية على مستوى المؤسسة التعليمية، ويظهر الأمر بحدة أكثر لدى فئة الإداريين، وقد يعود عدم التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل وتجاوزها في جانب منه إلى جمود بعضها أو صعوبة تطبيقها حرفيا.

كما تبين أن أداء المبحوثين يتأثر بمدى التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل في تسيير المؤسسة والقيام بالمهام والأدوار المنوطة بهم سواء كان في الغالب عندهم أو من حين لآخر، لكن شدة التأثير تظهر أكثر لدى فئتي الإداريين و مساعدي التربية التي غالبا ما يتأثر أداء أغلب أفرادها المبحوثين، بينما بالنسبة لفئة الأساتذة فإن أداء أفرادها يتأثر سواء كان ذلك أحيانا بالدرجة الأولى أو غالبا، ويشير ذلك إلى تأثير الفئة المهنية بما تتضمنه من مهام وأدوار وما تستلزمه من إجراءات على كيفيات القيام بما هو مطلوب منها.

ومنه فالفرضية الثالثة محققة.

3-الاستنتاج العام:

من أجل أن تعمل القيادة بشكل فعال، يجب أن يرتبط القائد و العاملون معه بشعور من التفاهم من خلال التأثير المتبادل،ويكسب القائد ثقة المرؤوسين عندما يشعرون أنا لقائد قادر على حل مشكلاتهم وتلبية احتياجاتهم وعندما ينظر له على أنه رمز لهم، وتتحد صورة القائد مع المشاعر الداخلية للمرؤوسين وفكرهم فالقيادات الناجحة هي التي تحضي بتقدير كبير من الآخرين وتلهمهم وتستفيد بأحسن ما لديهم.

ومن خلال دراستنا فإن رئيس المؤسسة التعليمية -ومساعدوه الرئيسيون-، و بحكم وضعيته ونمط التسيير الذي تخضع له المؤسسة التي يرأسها فإنه يخضع لضغوطات متعارضة، ضغوط التراتب الإداري من جهة وضغوط القواعد التعليمية من جهة أخرى، فهو مطالب بتطبيق القانون وتنفيذ التعليمات الفوقية وأخذ اكراهات النظام التربوي بعين الاعتبار، غير أنه ملزم من ناحية أخرى بالاستجابة لمتطلبات وانتظارات كثيرا ما تكون متضاربة باختلاف الفاعلين المرتبطين بالمؤسسة، ومن هذه الانتظارات تفعيل عملية الاتصال وتوجيهها نحو خدمة المؤسسة التعليمية والفاعلين بها، حيث تبين أنها لاتسير في الاتجاه السليم بما يسمح بتوفير المعلومات التي يحتاجها العاملون وبناء علاقات تعاونية بما يساعد على توجيههم، وحيث ان الاتصال يتخلل جميع العمليات التي تحدث بالمؤسسة ومنها المشاركة في صنع القرارات المدرسية،فإن مجال المشاركة ونمط القرار المفضل متباين بتباين الفئات المهنية ومرتبطة بعوامل متعددة، كما أنه محدود وهو ما يؤثر على ولاء العاملين حيث تبين أن أغلب المؤشرات تدل على ولاء العاملين، لكن بالربط بالأداء يتبين أن هذا الولاء متوفر كفكرة مستقبلية لكن لا يمكن اسقاطه حرفيا على الأداء كمحصلة لنشاطات المؤسسة، الذي تؤثر فيه مجموعة من العوامل ومنها كيفية ممارسة رؤساء العمل للسلطة المؤسسية بحكم النصوص التنظيمية

خاتمة

القيادة كمظهر للتنظيم تمثل القوة التي تتدفق لتوجيه الطاقات بأسلوب متناسق يضمن عمل العاملين بين خطط المنظمة وتصوراتها المستقبلية، بحيث تعد القيادة الكفاءة أحد المميزات الرئيسية التي يمكن بواسطتها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة، ولما كانت المؤسسة التعليمية النواة الأساس في المنظومة التربوية وماهية وجودها، فإن قدرتها على تحقيق أهدافها مرهونة بقدرة وفاعلية القائمين على إدارتها وقيادتها من خلال التأثير الذي يمارسه القائد على مرؤوسيه، هذا القائد يتمثل في المدير ومساعديه الرئيسيون، بحيث يمثل المدير السلطة الحكومية على أصغر وحدة إدارية التي هي المؤسسة التعليمية، يمارس تأثيره من خلال السلطة المؤسسية التي يتمتع بها بحكم النصوص التنظيمية، وعلى مدى اكتسابه لسلطة شخصية، من خلال امتلاكه لمجموعة من المهارات، ودرأيته للانتظارات المتوقعة منه تحقيقها والاستجابة لها، بحيث أن اختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها تعكس تباينا في أساليب القيادة، والتي تتمظهر في مجموعة من العمليات منها عملية انتقال المعلومات التي تتم خلال التفاعلات اليومية بالمؤسسة أو ما اصطلح على تسميته بعملية الاتصال، والتي لها تأثير على مدركات أطراف التفاعل و التي لها تأثير على مدركات أطراف التفاعل وعلى سلوكهم، فمن خلالها يتم توجيه العاملين بمختلف فئاتهم المهنية إلى كيفية أدائهم لأعمالهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، والتي تتوقف على مدى خلو عملية الاتصال من المعوقات التي تشوه المعلومات المنقولة أو تحد من التأثير الذي تحدثه تلك المعلومات، أو الهدف العام للاتصال، وهنا يأتي دور رؤساء العمل في التحدي لتلك المعوقات من خلال التنويع في استخدام الوسائل الاتصالية واختيار ما يتوافق مع كل موقف، وجعل الاتصال يسير في كل الاتجاهات بما يخدم عملية التوجيه، وإذا كان الاتصال والتوجيه أحد المهام التي يمارسها الرئيس، فإن دوره كصانع للقرارات دورا محوريا، على اعتبار أن عملية

التي يقوم بها من يشغلون وظائف قيادية، وهي بدورها تكشف عن النمط القيادي السائد بالمؤسسة التعليمية وهيكلها التنظيمي.

وفي كل الحالات التي يصنع فيها المدير قرارا فإنه يواجه أحد اختياريين فإما أن يصنع القرار بنفسه وبمعزل عن الآخرين، وإما أن يشرك معه أفرادا آخرين بدرجة أو بأخرى، بحيث أن هناك درجات متفاوتة من المشاركة يمكن للمدير أن يتيحها للعاملين معه، وتتأثر هذه الدرجات بالأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها في صناعة قراراته بحيث أن اشتراك العاملين في صنع القرار من خلال دراستنا يساهم في الرفع من ولائهم للمؤسسة التعليمية والارتباط بها والالتزام بأهدافها والاستعداد لخدمتها.

وإذا كان الأداء كهدف تسعى إليه أي مؤسسة، فإن من جملة ما تتوقف عليه، الممارسات التنظيمية للمدير ومعاونيه المباشرين والتي تتمثل في كيفية تعامل هؤلاء مع السلطة المخولة لهم بحكم النصوص التنظيمية والتي تشكل نوع النظام المعمول به في واقع المؤسسة التعليمية.

إن تحقيق فاعلية القيادة المدرسية يتطلب إعادة النظر في كفايات اختيار رؤساء المؤسسات التعليمية والتدريب على الممارسة القيادية، والعمل على تنمية السلطة المخولة لهم سواء كانت مؤسسية أو شخصية بما تتضمنه من مهارات خاصة الإنسانية منها وفي مقدمتها مهارة التواصل مع الآخرين، والذي من جملة ما تحققه فهم البنية الفكرية والثقافية وإحاحية الحاجات لديهم من أجل التأثير في سلوكهم وتوجيهه سواء بتعديله أو تغييره وكل هذا من أجل خلق مناخ مدرسي سليم أساسه الولاء للمؤسسة المدرسية بما يخدم أهداف المنظومة التربوية وأعضاء الهيئة العاملة بالمؤسسة.

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية:

القواميس و المعاجم:

- 1- أنيس إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، الجزء الثاني، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1960.
- 2- لطفي بركات أحمد، المعجم التربوي في الأصول الفكرية و الثقافية للتربية، دار الوطن، مصر، ط01، 1984.
- 3- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979.

كتب المنهجية:

- 4 - حسن الساعاتي، تصميم البحوث الاجتماعية، نسق منهجي جديد، دار النهضة العربية، بيروت، 1982.
- 5- عصمان سرگز العجيلي، عياد سعيد مطر، البحث العلمي، أسسه وطريقة كتابته، المكتبة الأكاديمية القاهرة، ط01 ، 1992.
- 6- مجبوب عطية الفدائي، طرق البحث العلمي في البحوث الاجتماعية مع بعض تطبيقاتها على المجتمع الريفي، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، 1994.
- 7- محمد الصاوي، محمد مبارك، البحث العلمي: أسسه وطريقة كتابته، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط01، 1992.

كتب الفلسفة:

- 8- جوزايا رويس، فلسفة الولاء، تر أحمد الأنصاري، المجلس الأعلى للثقافة، دب، ط01، 2002.

كتب علم الاجتماع:

- 09- جوليان فروند، سوسيولوجيا فيبر، تر جورج أبي صالح، مركز الانماء القومي، بيروت، دت.
- 10- حسن عبد الحميد رشوان، إدارة و المجتمع، دراسة في علم اجتماع الإدارة، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2006.
- 11- رايح كعباش، الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، مخبر علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة 2007
- 12 - سلامة عبد العظيم حسين، المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي، دار الجامعة الجديدة للنشر مصر، دت.
- 13- علي الحوات، علم الاجتماع التنظيم، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان، طرابلس، 1985، ط01.
- 14- محمد حسين محمد حمادات، قيم العمل والالتزام الوظيفي، دار حامد، عمان، ط01، 2006
- كتب علم النفس:
- 15- بوفلجة غياث، بحوث في التغيير التنظيمي وثقافة العمل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014
- 16- رونالدي ريجيو، المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي، تر فارس حلمي، دار الشروق، عمان، ط01، 1999.
- 17- محمد محمود بني يونس، سيكولوجية الدافعية والانتقالات، دار المسيرة ، عمان، ط2، 2009.

18- محمود السيد أبو النيل، علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 2005.

19- هادي مشعان ربيع، علم النفس الإداري، مكتبة المجتمع العربي، عمان ط1، 2008.

كتب علم الإدارة:

20- أحمد صقر عاشور، الإدارة العامة، مدخل بيئي مقارن، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1979.

21- أحمد غنيم، إدارة الأعمال، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002.

22- أحمد ماهر، الإدارة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2002.

23- جيرالد جريتيبرج، روبيرت بارون، إدارة السلوك في المنظمات، تر رفاعي إسماعيل، علي بسيوني، دار المريخ للنشر، السعودية، 2004.

24- حسن إبراهيم بلوط، إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي، دار النهضة العربية، بيروت 2002

25- حسن حريم، مبادئ الإدارة الحديثة، دار حامد، عمان، 2006

26- شماع خليل محمد حسن، حمود خضير كاظم، نظرية المنظمة، دار المسيرة، عمان، 2000.

27- د، جريفيت، نظرية الإدارة، تر محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1979.

28- روبرت بانكال، تقييم الأداء، تر موسى يونس، بيت الأفكار الدولية، العربية السعودية، 1999.
روبرت بانكال، تقييم الأداء، تر موسى يونس، بيت الأفكار الدولية، العربية السعودية، 1999.

29- سالم فؤاد الشيخ وآخرون، المفاهيم الإدارية الحديثة، دار المستقبل، الأردن، 1982.

30- طاهر محمود الكلالدة، تنمية وإدارة الموارد البشرية، دار المسيرة عمان، 2000.

31- طاهر محمود الكلالدة، تنمية وإدارة الموارد البشرية، دار المسيرة عمان، 2000.

- 32- عبد الباقي صلاح، السلوك الفعال في المنظمات، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2002.
- 33- عبد الغفار حنفي، السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية 2002 علي خلف حاججة، اتخاذ القرارات الإدارية، دار قنديل، عمان ، ط1، 2004.
- 34- علي شريف، الإدارة المعاصرة، الدار الجامعية ، الإسكندرية، 2005.
- 35- فتوح محمد أبو العزم، القيادة الإدارية في الإسلام، مركز البحوث الإدارية للمنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1977.
- 36- قوي بوحنية، الاتصالات الإدارية داخل المنظمات المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
- 38- كاسر منصور، نظرية القرارات الإدارية، دار ومكتبة الحامد، عمان، 2000.
- 39- كامل محمد المغربي، الإدارة، مطابع لنا، الرياض، 1988.
- 40- محمد سلمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل، عمان، 2002.
- 41- محمد عبد الفتاح ياغي، تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، الجامعة الأردنية، عمان، 1993.
- 42- منصور علي، مبادئ الإدارة، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 1999.
- 43- موفق حديد محمد، الإدارة، دار حامد، الأردن، 2001.
- 44- نواف كنعان، اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، مكتبة دار الثقافة، عمان، 1992.
- 45- نواف كنعان، القيادة الإدارية، مكتبة دار الثقافة، عمان، 1998.
- 46- وسيلة حمداوي، إدارة الموارد البشرية، مديرية النشر لجامعة قالمة، قالمة، 2004.

كتب الإدارة التربوية:

- 47- أحمد إبراهيم أحمد، العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء الإسكندرية، 2001.
- 48 - أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية، مكتبة المعارف الحديثة، مصر، 1999.
- 49- أحسن لبصير، دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، دار الهدى، الجزائر، 2002.
- 50- أحمد معروف، شروط المدير الناجح، شركة التضامن، باتنتيت، باتنة، 2003.
- 51- برانتلا دافيز، لندا إليسون، الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرون تر السيد عبد العزيز البهواشي مكتبة النهضة، القاهرة، ط 1، 2004.
- 52- جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الثقافة، عمان، 2005.
- 53- أحمد شحاتة، أتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2001.
- 54-خلف سليمان الرواشدة، صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي، دارحامد، عمان، 2007.
- 55- راتب السعود، الإشراف التربوي: اتجاهات حديثة، مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان، 2002 .
- 56- سلامة عبد العظيم حسين، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة، دار الفكر، عمان، ط1 2004.

57- طارق عبد الحميد البدرى، الأساليب القيادية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، 2002.

58- الطيب أحمد محمد، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 1999.

59- عبد البارى درة، اتخاذ القرارات، دائرة التعليم المستمر، جامعة اليرموك ، الأردن، 1987.

60- عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1 ، 2000.

61- عرفات عبد العزيز سليمان، بيومي محمد ضحاوي، الإدارة التربوية الحديثة، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ، ط1، 2006.

62- عمر حسن مساد، الإدارة المدرسية ودورها فى الإشراف التربوي، دار الصفاء ، الأردن ط 1، 2005.

63- محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية، دار العلوم، الجزائر، 2006.

64- محمد حسن رسمي، أساسيات الإدارة التربوية، دار الوفاء الجديدة، الإسكندرية، 2008.

65- محمد الطاهر وعلي، الإدارة المدرسية، دار العلوم، عنابة، 2002.

66- محمد عبد القادر قراقزة، نحو إدارة تربوية واعية، دار الفكر العربي، بيروت، 1993 .

67- محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب الإسكندرية، 1979.

68- مصطفى حسن، سمعان وهيب و آخرون، اتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط2، 1985.

69- هاني عبد الرحمن صالح الطويل، الإدارة التعليمية، دار وائل ، عمان، 1990.

70- هاني الطويل، الإدارة التعليمية، دار وائل، عمان، ط 2، 1999.

الرسائل الجامعية:

71- شادي حسين، الرضا والولاء التنظيمي، رسالة ماجستير، إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، 2001.

72- شوقي قطان، العلاقة بين سياسات تسيير الموارد البشرية و أداء المؤسسة الصناعية، مذكرة ماجستير إدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير ، جامعة سعد دحلب، البليدة، 2006.

73- صباح أمير الدين عبدالله الحوئي، قنوات الاتصال في المقالة الصناعية، رسالة دكتوراه في علم اجتماع التنظيمات والشغل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرار، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس 2008.

74- عمر الفاروق محمود، العوامل النفسية التي تكمن وراء اتخاذ القرار، رسالة دكتوراه، كلية التربية، فرع بنها، جامعة الزقازيق، مصر، 1995.

75- مولاي عبد الكريم القنبي، أنماط السلوك ومروية الفاعلين الإداريين، رسالة دكتوراه في علم اجتماع التنظيمات والشغل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرار، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس ، 2008.

76- نافع محمد اسمر عودة ، علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضى الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، 1992.

المجلات:

77- أحمد بن سالم العامري، السلوك القيادي التحويلي وسلوك المراقبة التنظيمية في الأجهزة الحكومية

السعودية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، السعودية، العدد 1، دت.

78- أدم العتيبي، أثر الولاء التنظيمي و العوامل الشخصية على الأداء الوظيفي لدى العمالة الكويتية

والعمالة العراقية الوافدة في القطاع الحكومي في دولة الكويت، المجلة العربية للعلوم الإدارية،

السعودية، العدد 1، دت.

79- باشي أمال، تحسين الأداء والفعالية في المنظمات غير الربحية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية

والعربية، دبي، العدد 43، 2012.

80 -حسان محمد صياد عبد العاطي، البناء العلمي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا

الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة، رسالة الخليج الغربي، السعودية،

العدد 6، 1986.

81 -حماني اقفلي، قراءة في كتاب رئيس المؤسسة: تقنية التسيير وممارسته لمؤلفه غي ديلار، مجلة

دفاتر تربوية، المجلس الأعلى للتربية و التكوين و البحث العلمي، المغرب، العدد 11، جويلية 2014 ،

ص 81

82-عبد الفتاح صالح خليفات، منى خلف الملاحمة، الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 3، 2009

83-عبد اللطيف الفحصي، جماعات الممارسة المهنية: وسيلة لأي غاية، مجلة دفاتر تربوية، المجلس

الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، العدد 11، جويلية 2014.

84-محمد فرحي، محمد زوبير، واقع الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شلف، مجلة Réformes économiques et intégration en économie mondiale, laboratoire des réformes, école supérieur de commerce, Alger, N08. 2010.

القرارات الوزارية:

85- القرار الوزاري رقم 838، المؤرخ في 1991/11/13 المتعلق بتحديد كيفية التنصيب مدير المؤسسة واستلام المهام.

86- القرار الوزاري رقم 158، المؤرخ في 1991/02/26، المحدد لكيفيات التفتيش لتثبيت موظفي الإدارة والحراسة والتسيير والتفتيش والتوجيه المدرسي و المهني و التغذية المدرسية وتشكيل لجانها.

87- المنشور الوزاري رقم 93/255 المؤرخ في 1993/11/30 المتضمن توجيهات حول تنظيم ومتابعة نشاطات الأساتذة الرئيسيين للقسم.

88- المرسوم الوزاري رقم 82-302، المؤرخ في 1982/09/11 المتعلق بعلاقات العمل الفردية.

89- القرار الوزاري رقم 179، المؤرخ في 1991/3/2.

90- القرار الوزاري رقم 176، المؤرخ في 1991-16/3/2.

91- القرار الوزاري رقم 973 المؤرخ في 1990/11/17 المتضمن تنظيم دورة تكوينية لصالح المترشحين لإدارة مؤسسات التعليم الثانوي.

92- القرار الوزاري رقم 171 المؤرخ في 1991/3/2.

93- المرسوم التنفيذي رقم 49، المؤرخ في 1990/2/6.

94- القرار الوزاري رقم 1016، المؤرخ في 1983/9/15 المحدد لكيفية مراقبة واشراف مدير المدرسة على تسيير حسابات مؤسسة التعليم الثانوي.

المراجع باللغة الأجنبية:

94-A Muccheill, Les Motivations, Presses universitaires de France, France,1987.

95-Andrew j Dubin, Human Relation, Prentice-Hall com, Virginia, 1984

96-Claudette Lafaye, La Sociologie des organisations, Armand Collin, Paris, 2007.

97-Dictionnaire de sociologie, sous la direction de André Akoon, le Rober seuil, paris.

98- Ernest Dale, Reading in Management. , Mc Graw Hill. New York,1965

99-F. Roald, T Russel. Administration behavior in education,Haper and brother publishers,New York, 1957.

100-Harold Koontz, Cyril Odonnell, principles of management, Mc Graw Hill. New York,1955.

101-Henry Albert, principles of management, modern preach, New York,1991.

102- H .Fayol, Administration industrielle et générale, ENAG . 1990

103-Gugle Bolerp, construire les compétences individuels et collectives, imprimerie d'organisation, Paris, 2000.

104-Lambert Wn, Lambert Wf, social psychology, Prentice Hall , Newge, 1964.

105- Rensis Likert, the new patterns of management, , Mc Graw Hill. New York,1961.

106-Robbins Persona, the management of human resources, prentice Englewood, cliffsh,j, 1978.

107-Thomas R Masterson, Thomas G Mara, Motivating the underperformer, American management association,1969.

الكتب الإلكترونية:

108Bernnen Annik, Leadership style: Educational administration and Supervision,

http : // [www.socncour](http://www.socncouragement.org/Leadership%20Styles.html) agement .org //Leaderrship – Styles .html

109-أبو الفضل عبد الشافي محمد، القيادة الإدارية في الإسلام، 2002 ،

www.qudsway.com/link/jehad/6/leaders.htm

-

الملاحق

الملحق الأول: الاستبيان

استمارة رقم:

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم : علم الاجتماع

رسالة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم اجتماع التنظيم والعمل

الموضوع:

القيادة وإشكالية التسيير الإداري بالمؤسسة التربوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية البليدة

من إعداد الطالبة: تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

صغير جميلة رتيمي الفضيل

هذا الاستبيان موجه لأغراض البحث العلمي، لذا نرجو منك الإجابة الصادقة بوضع علامة (x) في الخانة التي تراها مناسبة مع العلم أنه يمكنك اختيار أكثر من إجابة مقترحة، أو وضع إجابة من عندك لم يتم اقتراحها في الاستبيان .

السنة الجامعية: 2014-2005

***البيانات الخاصة بالمبحوثين:**

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- المستوى العلمي (مع المؤهل إن وجد) :
- الأقدمية في العمل:

• البيانات الخاصة بفرضيات البحث:

- الفرضية الأولى: تؤثر طبيعة الاتصال بالمؤسسة التعليمية على توجيه العاملين بها.

1- ما وسيلة الاتصال الأكثر استخداما من قبل رؤساء العمل للاتصال بك؟

- الإعلانات المكتوبة ☐ الشفهي المباشر الهاتف الم ☐ لات ☐
- إجابة أخرى ☐ ها.....
- ما الوسيلة التي تفضلها؟.....

2- ما نمط الاتصال الذي يتم غالبا بينك وبين رؤسائك في العمل؟

- منك إلى الرؤساء ☐
 - من الرؤساء إليك ☐
 - من الرؤساء إليك ومنك إلى الرؤساء ☐
- إجابة أخرى
- أذكرها.....

3- ما أساس العلاقة بينك وبين رؤسائك في العمل؟

- الصراحة ☐ الحذر ☐ النزاع ☐
- إجابة أخرى
- أذكرها.....

4- كيف يتعامل رؤساء العمل مع اللوائح وإجراءات العمل ؟

- توضع موضع التنفيذ المباشر يقوم ☐ شرحها إجابة أخرى ☐

أذكرها.....

5- ماهو الأسلوب المستخدم من قبل رؤساء العمل لتوجيه العاملين؟

- المناقشة والإقناع ☐ النهي والأمر ☐

إجابة أخرى أذكرها.....

6- كيف ترى الاجتماعات التي يتم عقدها بالثانوية، من حيث العدد؟

مبالغ في عددها ☐ مقبولة من حيث العدد ☐ قليلة العدد ☐

6-1- ما درجة أهمية المواضيع التي تعالج فيها ؟

- مواضيع ذات أهمية ☐

- تترك المواضيع ذات الأهمية لكثرة المناقشات حول موضوع معين ☐

- تترك المواضيع ذات الأهمية لأن الاجتماعات تعقد بدون إعداد مسبق لجدول الأعمال ☐

- تترك المواضيع ذات الأهمية لأن الرئيس يستحوذ على الكلمة لنفسه ☐

إجابة أخرى أذكرها.....

7- ما نسبة توفير رؤساء العمل للمعلومات التي تحتاجها في عملك؟

- بنسبة كبيرة ☐ بنسبة متوسطة ☐ بنسبة قليلة ☐

8- ما الجهة التي تلجأ إليها عند تعرضك لمشاكل في العمل؟

- رؤساء العمل ☐ العاملون بالمؤسسة من نفس الفئة المهنية ☐ العاملون

بالمؤسسة من مختلف الفئات المهنية ☐ النقابة ☐

- جهات خارج المؤسسة ☐

إجابة أخرى أذكرها.....

- ما مدى درايتك بمحددات الأداء الجيد؟

- دراية بنسبة كبيرة ☐ دراية بنسبة متوسطة ☐ دراية بنسبة قليلة ☐

.....إجابة أخرى أذكرها -

9- هل يتعاون رؤساء العمل مع العاملين لإدراك الوظيفة الأساسية للثانوية ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

10- ما نوع العلاقة التي تربطك برؤسائك في العمل؟

- علاقة زميل بزميله ☐ - علاقة تعاون ☐

11- علاقة عمل وأداء واجب ☐

.....إجابة أخرى أذكرها

12- هل تتحدث مع أصدقائك عن الثانوية؟

- نعم ☐ لا ☐

12-1- إذا كان نعم كيف تصف الثانوية؟

ثانوية تستحق أن يعمل بها الفرد ☐ ثانوية يسودها العمل الجماعي ☐
ثانوية تسودها العلاقات المتوترة ☐

.....إجابة أخرى أذكرها

الفرضية الثانية: تؤثر مشاركة العاملين في صنع القرار بالمؤسسة التعليمية على ولائهم التنظيمي

13- ما نمط القرارات التي تفضلها؟

- قرارات انفرادية ☐ قرارات جماعية ☐

في كلتا الحالتين لماذا؟

.....

.....

14- هل سبق و أن قدمت اقتراحات لرؤساء العمل؟

- نعم ☐ - لا ☐

14-1 إذا كان نعم، ما مجال هذه الاقتراحات؟

- تسيير الثانوية ☐ خطط المتبناة لتحقيق الأهداف ☐

- إجراءات تفعيل الاتصال داخل الثانوية ☐ أخرى ☐

أذكرها.....

14-2 ما موقف الرؤساء منها ؟

- الاستماع إلى اقتراحاتك ☐ - طرح الاقتراحات للمناقشة ☐

- رفض الاستماع لاقتراحاتك ☐

إجابة أخرى

أذكرها.....

15- إذا كان لا. إلى ما يعود ذلك ؟

- ليس لديك اقتراحات ☐

- وظيفتك محددة والأمور الأخرى من صلاحيات الإدارة ☐

- تعرف مسبقا أن رؤساء العمل لن يأخذوها بعين الاعتبار ☐

إجابة أخرى

أذكرها.....

16- هل تتم استشارتك من طرف رؤسائك في العمل؟

- نعم ☐ لا ☐

16-1 إذا كان لا ، ماردا فعلك من عدم استشارتك؟

- تتصل برؤساء العمل من أجل الإلحاح على ضرورة استشارتك ☐

- تتصل برؤساء العمل من أجل التساؤل عن عدم استشارتك ☐
- لا يهتمك أمر استشارتك من عدمه ☐
- إجابة أخرى أذكرها

16-2- ما شعورك عند استشارتك؟

- زيادة تقديرك لذاتك ☐
- بتحقيق ذاتك ☐
- بالانزعاج ☐
- بأنك جزء من الثانوية ☐
- بالتخوف من المسؤولية ☐

إجابة أخرى أذكرها

17- عندما تصادف المدرسة مشكلات معينة ، كيف يتصرف رؤساء العمل؟

- يتولى الرؤساء دراستها بأنفسهم عند ظهورها ☐
- يشرك العاملون في دراستها عند ظهورها ☐
- لا يتدخل الرؤساء إلا عندما تصبح المشاكل حادة ☐

إجابة أخرى أذكرها

18- هل يتابع رؤساء العمل بصورة مستمرة القرارات التي يتم اتخاذها بالتعاون مع

العاملين في المدرسة للتأكد من تنفيذها ؟

- نعم ☐
- لا ☐

19- ما هو شعورك في حالة تفويض السلطة لك؟

- الشعور بالانزعاج ☐
- الشعور بالتخوف ☐
- هي فرصة لتنمية كفاءتك
- يحفزك على إظهار مهاراتك ☐
- الشعور بأنك جزء من الثانوية ☐

إجابة أخرى أذكرها

20- هل لديك رغبة في البقاء بالثانوية وعدم مغادرتها؟

- نعم ☐ لا ☐

21- هل لديك استعداد لتقديم جهد أكبر من المتوقع لمساعدة الثانوية على النجاح؟

نعم ☐ لا ☐

22- ما نوع العلاقة التي تربطك بالثانوية؟

أقوم بعملتي ولا أهتم بشيء آخر ☐ أعمل جاهدا لتحقيق أهداف الثانوية ☐
أنا مكره على العمل بالثانوية ☐

إجابة أخرى أذكرها

الفرضية الثالثة: توجد علاقة بين الممارسات التنظيمية المتعلقة بالسلطة المؤسسية
لرؤساء العمل و أداء العاملين

23- ما أهم شيء بالثانوية؟

- الأداء ☐ الخدمات ☐ الأداء ثم الخدمات ☐ الخدمات ثم الأداء ☐

إجابة أذكرها

24- كيف يتعامل رؤساء العمل مع كفايات العاملين؟

- يستثمرون الكفايات ☐
- لا يبالون بالكفايات ☐
- ليس لهم دراية عن هذه الكفايات ☐

إجابة أخرى أذكرها

25- هل أنت بحاجة لتغيير أسلوب عملك؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

26- ما الاجراءات المتخذة للحفاظ على مواعيد العمل؟

الطرد من العمل ☐ تقديم إنذار ☐ الإحالة على المجلس التأديبي ☐
الخصم من أيام العمل ☐

إجابة أخرى أذكرها.....

27- ما مدى التزامك بالدوام؟

تلتزم بالدوام ☐ تكثر من التغيب ☐ تكثر من التأخر ☐

إجابة أخرى

أذكرها.....

28- ما المقياس المعتمد لحصول العاملين على الامتيازات؟

أداء العاملين ☐ ولاء العاملين للمدير ☐
توفر العاملين على عصبيات ☐

إجابة أخرى أذكرها

.....

29- هل تقدم أفضل ما لديك في عملك؟

نعم ☐ لا ☐

30- ما مدى التزام رئيس العمل بتشريعات العمل؟

يلتزم بتشريعات العمل ☐ يتصرف حسب هواه الشخصي ☐

.....إجابة أخرى أذكرها.....

31- ما موقف رؤساء العمل عند تقصير العاملين في أداء واجباتهم ؟

- التساهل معهم ☐
- حثهم على بذل مجهود أكبر والحفاظ على مستوى الأداء ☐
- تهديدهم باستخدام سلطاتهم عليهم ☐
- محاولة فهم والبحث في أسباب التقصير ☐

.....إجابة أخرى أذكرها.....

32- هل تقوم بمتطلبات عملك؟

- نعم ☐ لا ☐

33- هل ترى أن المعايير المستخدمة في تقييم الأداء موضوعية؟

- نعم ☐ لا ☐ لا أعلم ☐

34- هل يؤثر التزام رؤساء العمل بتشريعات العمل على أدائك لعملك؟

- غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

35- ما الميزات التي يجب أن يتحلى بها رؤساء العمل. (أي لكي يكون أدائه مرتفعا

، ما هي المجالات التي يجب أن يراعيها) ؟

- العمل على تحقيق وإشباع حاجات ورغبات العاملين معه ☐
- العمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة ☐
- مراعاة الظروف التي تحيط بالموقف المتعلق باتخاذ القرار ☐
- الإلمام بالمنهج الدراسي لكل المستويات ☐
- الإلمام بالنواحي الإدارية والمالية والإشرافية المتعلقة بالمدرسة ☐

.....إجابة أخرى أذكرها.....

الملحق الثاني: دليل المقابلة

المحور الأول: الاتصال والتوجيه

- نمط الاتصال بينك وبين الرؤساء وبينك وبين المرؤوسين
- العوامل المؤثرة في الاتصال
- معوقات الاتصال
- كيفية سير عملية التوجيه بالمؤسسة التعليمية
- معوقات التوجيه
- دور القيادة في عملية التوجيه

المحور الثاني: اتخاذ القرار والولاء التنظيمي

- كيفية صنع واتخاذ القرار المدرسي
- نوع القرارات التي تفضلها
- مدى مشاركة العاملين في صنع القرار
- العوامل المؤثرة في مشاركة العاملين في اتخاذ القرار
- دور القيادة المدرسية في تنمية الولاء العاملين
- مدى العلاقة بين صنع القرار والولاء التنظيمي

المحور الثالث: السلطة المؤسسية لمدير المدرسة

- السلطة الممنوحة لمدير المدرسة (مؤسسة التعليم الثانوي) ومعاونيه المباشرين
- نوع السلطة التي ترى على المدير إدارة المؤسسة من خلالها
- الاجراءات التي من خلالها يمكن تدعيم سلطة المدير ومعاونيه

