

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

جامعة الحاج لخضر
باتنة

**علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع
في المدارس الثانوية الجزائرية العامة.
دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة**

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية
تخصص إدارة وتسيير تربوي

إشراف أ. د:
عبد الحميد عبدوني.

إعداد الطالب:
بوجمعة نقييل.

السنة الجامعية 2008 / 2009

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

جامعة الحاج لخضر
باتنة

**علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع
في المدارس الثانوية الجزائرية العامة.
دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة**

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية
تخصص إدارة وتسيير تربوي

إشراف أ. د:
محمد عبد الحميد عبدوني.

إعداد الطالب:
محمد بوجمعة نقيل.

لجنة المناقشة:

الرقم	الأستاذ	الجامعة	الصفة
01	العربي فرحاتي	باتنة	رئيساً
02	عبد الحميد عبدوني	باتنة	مقررًا
03	عبد الحميد خزار	باتنة	عضوًا
04	ضيافي زين الدين	المسيلة	عضوًا

السنة الجامعية 2008 / 2009

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لأنه الأنسب للموضوع المتناول في هذه الدراسة وتم تصميم استمارة استبيان تكونت في صورتها النهائية من (82) فقرة استوفت معايير الصدق والثبات غطت (57) فقرة منها محور المناخ التنظيمي و(25) فقرة محور أسلوب إدارة الصراع.

وتم اعتماد عينة عشوائية للدراسة بلغ عدد أفرادها (205) يتوزعون على (08) مدارس ثانوية على مستوى ولاية المسيلة وتم إجراء الدراسة الميدانية خلال الثلاثي الثاني من العام الدراسي 2008م وذلك بعد الحصول على تراخيص مديرية التربية لولاية المسيلة، وللتحقق من فرضيات الدراسة استعان الباحث بالإجراءات الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج وتفسيرها.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة النتائج التالية:

- 1- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع.
- 2- المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة هو مناخ مفتوح بدرجة متوسطة.
- 3- الأسلوب التعاوني هو أكثر الأساليب استخداما وأن المديرين يستخدمون جميع الأساليب.
- 4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الجنس.
- 5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الجنس.
- 6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة.
- 7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الخبرة.

- الكلمات المفتاحية:

أ- المناخ التنظيمي.

ب- أسلوب إدارة الصراع.

ج- المدارس الثانوية.

Study abstract:

This study aims to uncover the relationship between the organizational climate and the style of conflict management in the algerian public high schools. For this study the researcher made use of the descriptive method which was the most appropriate one to the topic of research. A questionnaire was designed, and it consisted in its final form of "82" items that had interpolated the standards of reliability and validity. "57" of the items covered the unit of organizational climate, and the remaining "25" items covered the unit of conflict management style. A random sample was adopted for this study, it consisted of "205" members, divided on "08" high schools in the state of M'sila. The field study was conducted during the second trimester of the year 2008, and was after having the full licenses of the education directorate of M'sila.

To examine the research hypotheses, the researcher used certain statistical methods and procedures that he saw that they are the most appropriate for the analysis and explanation of results.

The results of the study are as follows:

- 1- The existence of a correlative relationship with a statistical significance at the level of the value ($\alpha = 0.01$), between the organizational climate and the style of conflict management.
- 2- The prevailing organizational climate in the Algerian public high schools is a moderately opened climate.
- 3- The cooperative style is the most used one, and the headmasters use all the styles.
- 4- The existence of statistically significant differences between the members of the selected sample, in the description of the organizational climate, that is due to the variable of sex.
- 5- The absence of statistically significant differences between the sample members, in the styles of conflict management, which due to the variable of sex.
- 6- The absence of statistically significant differences between the sample members, in the description of the organizational climate which is due to the variable of experience.
- 7- The absence of statistically significant differences between the sample members, in the styles of conflict management, which is due to the variable of experience.

Key words:

- A- Organizational climate.
- B- Style of conflict management.
- C- High schools.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير.	أ
إهداء.	ب
ملخص الدراسة.	ج
فهرس المحتويات.	و
فهرس الجداول.	ي
فهرس الأشكال.	ل
فهرس الملاحق.	م
مقدمة.	ن
أولاً: الجانب النظري	1
الفصل الأول مدخل الدراسة.	2
1-1. إشكالية الدراسة.	3
2-1. تساؤلات الدراسة.	5
3-1. أهمية الدراسة.	6
4-1. أهداف الدراسة.	9
5-1. مصطلحات ومفاهيم الدراسة.	10
6-1. الدراسات السابقة.	11
7-1. فرضيات الدراسة.	23
الفصل الثاني المناخ التنظيمي	25
تمهيد.	26
1-2. مفهوم المناخ التنظيمي.	27

29	2-2. خصائص المناخ التنظيمي.
30	3-2. أهمية المناخ التنظيمي.
32	4-2. الأسس النظرية للمناخ التنظيمي.
37	5-2. أبعاد المناخ التنظيمي ونماذجه.
45	6-2. عناصر المناخ التنظيمي.
48	7-2. أنماط المناخ التنظيمي.
53	8-2. تحليل دور المناخ التنظيمي.
55	9-2. المناخ التنظيمي في الميدان التربوي.
56	خلاصة.
57	الفصل الثالث إدارة الصراع
58	تمهيد.
58	1-3. مفهوم الصراع.
61	2-3. الخصائص الأساسية للصراع.
61	3-3. الأسس النظرية للصراع.
64	4-3. معالم الصراع التنظيمي.
65	5-3. أسباب الصراع.
68	6-3. مراحل الصراع.
71	7-3. أنواع الصراع.
75	8-3. نافذة جوهاري لتحليل الصراع بين الأفراد.
77	9-3. آليات التعامل مع الصراع.
86	10-3. الآثار الإيجابية والسلبية للصراع.
90	11-3. علاقة المناخ التنظيمي بأساليب إدارة الصراع.
92	12-3. إدارة الصراع في الميدان التربوي.
93	خلاصة.

94	ثانياً: الجانب التطبيقي
95	الفصل الرابع منهجية الدراسة وخطواتها الإجرائية
96	تمهيد.
96	1-4. منهج الدراسة.
97	2-4. حدود الدراسة.
97	3-4. مجتمع الدراسة.
100	4-4. عينة الدراسة.
103	5-4. أداة الدراسة.
108	6-4. حساب صدق وثبات أداة الدراسة.
113	7-4. تطبيق أداة الدراسة.
113	8-4. تصحيح أداة الدراسة.
114	9-4. الوسائل الإحصائية.
117	خلاصة.
118	الفصل الخامس تحليل نتائج الدراسة
119	تمهيد.
119	1-5. تحليل نتائج الفرضية الرئيسية.
120	2-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
121	3-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية.
122	4-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.
123	5-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.
125	6-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.
126	7-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة.
128	خلاصة.

129	الفصل السادس مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
130	تمهيد.
130	1-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية.
131	2-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
133	3-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.
135	4-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.
135	5-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.
136	6-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.
136	7-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة.
137	8-6. استنتاج عام.
139	الخاتمة.
140	التوصيات.
141	المقترحات.
142	قائمة المراجع.
148	ملاحق الدراسة.

فهرس الجداول

الصفحة	موضوعه	رقم الجدول
63	الصراع في المدارس الإدارية المختلفة.	(1)
75	مستويات أو أنماط الصراع في المنظمة حسب وجهة نظر هودج وأنتوني (Hodge and Anthony, 1991).	(2)
97	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المدارس الثانوية بولاية المسيلة.	(3)
101	عدد الاستثمارات الموزعة على أفراد العينة والمسترجعة منها ونسبة الاسترجاع.	(4)
101	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانوية والجنس.	(5)
102	توزيع أفراد العينة وفقا للجنس.	(6)
103	توزيع أفراد العينة وفقا للخبرة.	(7)
105	الدراسات المعتمدة في الحصول على الفقرات.	(8)
105	المراجع التي استعان بها الباحث في الحصول على الفقرات.	(9)
107	توزيع الفقرات على محوري أداة الدراسة.	(10)
108	الفقرات المحذوفة والفقرات المضافة حسب كل مجال أو أسلوب.	(11)
110	نسبة الاتفاق بين المحكمين على الاستبيان من حيث صلاحية الفقرات لقياس المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع.	(12)
111	حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات.	(13)

112	الثبت من خلال الاختبار وإعادة الاختبار.	(14)
119	قيم معامل الارتباط لإجابات أعضاء هيئة التدريس بين متغير المناخ التنظيمي ومتغير أسلوب إدارة الصراع.	(15)
120	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات متغير المناخ التنظيمي لإجابات أعضاء هيئات التدريس (الأساتذة) بالمدارس الثانوية مرتبة تنازليا.	(16)
121	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب متغير إدارة الصراع لإجابات الأساتذة مرتبة تنازليا.	(17)
122	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لمجالات متغير المناخ التنظيمي على متغير المستقل: الجنس.	(18)
123	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لأساليب إدارة الصراع على المتغير المستقل: الجنس.	(19)
125	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مجالات المناخ التنظيمي وفقا لمتغير الخبرة.	(20)
126	تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب إدارة الصراع وفقا لمتغير الخبرة.	(21)

فهرس الأشكال

الصفحة	موضوعه	رقم الشكل
45	العناصر الأساسية للمناخ التنظيمي.	(1)
53	المناخ التنظيمي كحلقة وصل	(2)
69	مراحل الصراع التنظيمي كما يراها بوندي	(3)
70	مراحل الصراع كما حددها أحمد بطاح .	(4)
76	نافذة جوهاري لتحليل الصراع بين الأفراد	(5)
88	المراحل الإيجابية للصراع (Owens, 1981)	(6)
90	المراحل السلبية للصراع (Owens, 1981)	(7)
91	علاقة المناخ التنظيمي بأساليب إدارة الصراع	(8)

فهرس الملاحق

الصفحة	موضوعه	رقم الملحق
149	قائمة أسماء المحكمين.	(1)
150	الاستمارة النهائية لأداة الدراسة.	(2)

مقدمة:

إن الإدارة التربوية الجيدة والفعالة في أي نظام تعليمي من شأنها أن تساهم بشكل كبير في نجاح المؤسسة التعليمية وازدهارها فالقيادة الديناميكية تجعل العمل اليومي الروتيني يتم في جو مؤسسي صحي قائم على التواصل والتفاعل العميقين بين أفراد المنظمة، وإن السر في هذا النجاح والتقدم يتوقف على عدد من المتغيرات فطبيعة العمل داخل المدرسة ونوع العلاقات والتفاعلات السائدة بين العاملين ونمط القيادة الإدارية هي التي تحدد المناخ العام للمدرسة والذي له انعكاسات وتأثيرات مباشرة على تحقيق الأهداف وعلى تدعيم الثقة بين الجميع.

إن كلمة مناخ تعبير مجازي يتعلق بالبيئة وبالطبيعة الجغرافية، وعندما تستخدم في الإدارة فإنها تعبر عن مكان العمل والعوامل المحيطة به وأسلوب التعامل وكيفية تفاعل القوى البشرية الموجودة فيه مع بعضها البعض.

فالمناخ التنظيمي يشير إلى القيم والعادات والتقاليد والإيديولوجيات والأذواق والطبقات الاجتماعية وتأثيرها على العملية الإدارية وسلوك العاملين في التنظيم.¹

والصراع التنظيمي هو نمط من أنماط التفاعل الاجتماعي ويطلق عليه أحيانا بالتنازع وهو ظاهرة سلوكية تمثل الموقف التنافسي بين الأفراد، هذا المصطلح في العلوم السلوكية له عدة معاني منها ما يشير إلى أن الصراع ينشأ في المنظمة نتيجة لتفاعل عناصر الظروف البيئية اتجاه إدارتها، أو بسبب التباين الحاصل في سياسات المديرين عند اتخاذ القرارات نظراً لتعدد الاتجاهات أمامه أو بسبب حالات الإجهاد والتوتر والقلق التي تنشأ بين الأفراد العاملين أو بسبب الاختلاف الحاصل بين إدراك الفرد ودرجة يقظته للمواقف التي يعيشها في حين نجد أن السبب الأخير ينعكس من خلال السلوك المتناقض الذي يصدر عن الأفراد.²

ويؤدي المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع دوراً أساسياً في تحقيق أهداف المنظمة ونجاحها إلى حد كبير فأسلوب إدارة الصراع في المدارس له انعكاساته على المناخ التنظيمي السائد وتأثيره المباشر على تحقيق الأهداف.

ومن هذا تتأكد أهمية المناخ التنظيمي للأفراد وللمؤسسة وذلك في فهمه وتطويره والتعامل معه وخاصة من قبل القيادات الإدارية، حيث أنها المسؤولة إلى درجة كبيرة على خلق المناخ ومتابعة تعظيم إيجابياته وتقليل سلبياته بما يقود إلى تحقيق الأهداف بصورة فعالة، وتدعيم روح الانتماء إلى المنظمة.

¹ - المغربي، كامل محمد: (1995)، السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعات في التنظيم، ط2، دار الفكر والتوزيع، عمان، ص303

² - واصل، جميل المومني: (2006)، المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية، ط1، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ص63.

إن المناخ المفتوح ضروري في أي مؤسسة فإنه غاية في الأهمية في الميدان التربوي، وذلك لأن عملية تعليم الفرد وتثقيفه يفترض أن تتم في جو مؤسسي إيجابي قائم على التواصل والتفاعل والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات.

أما المناخ المغلق فإنه يخلق ردود فعل سلبية وصراعا مدمرا أحيانا وانحدارا في صحة المدرسة وتكون النتيجة - لا عمل - ولا إنتاج - ولا تعلم ولا جدوى من توفر كل الإمكانيات المادية والبشرية.

إن غالبية الدراسات السابقة في عالمنا العربي قامت بربط المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع كل على انفراد بمتغيرات أخرى كالرضا الوظيفي وضغوط العمل والاتصال التنظيمي والسلوك القيادي والأنماط القيادية... إلخ، ومالت إلى تجاهل العلاقة بين المتغيرين السابقين، ولأن الدراسات الخاصة لهذين المتغيرين زهيدة بالجزائر، فلهذا السبب جاءت هذه الدراسة لتستطلع العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئات التدريس بها.

قسمت هذه الدراسة إلى جانبين الأول نظري والثاني تطبيقي حيث يحتوي الجانب النظري على ثلاثة فصول، الفصل الأول لمدخل الدراسة، والفصل الثاني للمناخ التنظيمي، والفصل الثالث لإدارة الصراع. أما الجانب التطبيقي فيتناول ثلاثة فصول، الفصل الرابع لمنهجية الدراسة وخطواتها الإجرائية، والفصل الخامس لتحليل نتائج الدراسة، والفصل السادس لمناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

أولاً:

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل الدراسة:

- 1-1. إشكالية الدراسة.
- 2-1. تساؤلات الدراسة.
- 3-1. أهمية الدراسة.
- 4-1. أهداف الدراسة.
- 5-1. مصطلحات ومفاهيم الدراسة.
- 6-1. الدراسات السابقة.
- 7-1. فرضيات الدراسة.

1-1. إشكالية الدراسة:

يعد مدير المدرسة الثانوية قائدا تربويا له دوره المهم والأساسي في نجاح العملية التربوية في المدرسة التي يتولى إدارتها ويفترض أن تكون لديه الخبرة والوعي والالتزام بالعمل من خلال قيادة مدرسية ناجحة تعمل على إرساء علاقات إيجابية مع المدرسين والتلاميذ تثير دافعيتهم وتحفزهم نحو التحقيق الفاعل لأهداف المدرسة، وضمان فاعليتها علما بأن تحقيق هذه الأهداف يتطلب الفهم الإيجابي للخلاق للمناخ التنظيمي في المدرسة وهذا من شأنه التأثير على أسلوب إدارة الصراع فيها.

لقد أصبحت إدارة الصراع أحد المهام الرئيسية للإداري التربوي العصري حيث أشارت دراسة قامت بها جمعية الإدارة الأمريكية إلى أن المديرين يقضون ما يقارب (24 %) من وقتهم في معالجة الصراعات التي تنشأ في مؤسساتهم، الأمر الذي جعل إدارة الصراع أمرا ملحا في السنوات الأخيرة.¹

إن الأهمية التي يحتلها المناخ التنظيمي من حيث التأثير في المدارس والنتائج التي يتركها على الفرد والمنظمة في آن واحد دفع المهتمين والباحثين في الإدارة التربوية على المستوى العالمي إلى تناول هذا الموضوع باهتمام بالغ نظرا لحساسيته كون المدرسة التي تملك مناخا تنظيميا ضعيفا أو رديئا ستفشل في النهاية حتى وإن أبدعت في أداء وظائفها الإدارية الأخرى كالتخطيط والتنظيم والمتابعة.²

لقد تناولت أغلب الدراسات بفحص كل من المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي بمتغيرات أخرى، لكن هناك دراسات قليلة اهتمت باستكشاف العلاقة بين المتغيرين السابقين، لكن هذا الاهتمام لم يف بما هو مطلوب وخاصة في الميدان التربوي.

ومن بين هذه الدراسات التي سارت في هذا الاتجاه نذكر دراسة سكاربيرو (Scarpero, 1999) التي تفحصت واستطلعت العلاقة بين مناخ الاتصال التنظيمي وإدارة الصراع بين الأفراد في المنظمات، ثم دراسة حصة محمد الصادق التي تفحصت العلاقة بين صراع الدور والمناخ التنظيمي بمدارس قطر الابتدائية على عينة من المديرين والمديرات. ثم في الأخير نذكر دراسة واصل جميل المومني (2003) التي تفحصت العلاقة بين المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة.

¹ - أحمد، بطاح: (2006)، قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص131.

² - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص65.

ومن خلال مراجعة هذه الدراسات وكل ما اشتمل عليه الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة لاحظ الباحث أن هناك اهتمام وسعي من طرف كثير من الباحثين الناشطين في مجال الإدارة وذلك بتركيز الضوء على هذه الزاوية من البحث والقيام بدراسات عديدة فيما يخص متغيري الدراسة المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي إلى الانتباه إلى وجود علاقة بين هذين المتغيرين الهامين في واقع المؤسسة التعليمية، حيث أن لهذه العلاقة مترتبات لا يمكن تجاوزها أو إبعادها كلية وخاصة في الميدان التربوي ولقد أوصت جل هذه الدراسات بتحسين المناخ التنظيمي للمدارس وباستثارة الصراع الإيجابي وإدارته بأسلوب علمي وهادف حتى تتمكن هذه المجتمعات المدرسية من ضمان ولاء المنتسبين إليها ومن كسب رضاهم ومن رفع مستوى أدائهم الوظيفي وبذلك تواصل نموها وتقدمها وتحقق أهدافها.

ولأن الدراسات فيما يخص العلاقة بين المتغيرين المناخ التنظيمي وإدارة الصراع زهيدة في العالم العربي وتكاد لا تذكر في القطر الجزائري، فقد قام الباحث باستقصاء إشكالية الدراسة؛ أولاً من الأدب النظري ومن الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين بالفحص والدراسة، وثانياً من خلال الإحساس بواقع التعليم المتدهور ببلادنا ومؤسساتنا التعليمية على مستوياتها المختلفة، فاختار الباحث المدارس الثانوية التي تمثل حلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، ولأن هذه المدارس نالت قسطاً كبيراً من نقد وتذمر المنتسبين إليها الأساتذة والتلاميذ وبقية المجتمع المتمثل في أولياء التلاميذ وما تنقله الجرائد اليومية عن الحال السيئ الذي أصبحت عليه هذه المجتمعات المدرسية.

إن المدرسة الثانوية الجزائرية تعاني من مشاكل عديدة يستوجب الكشف عنها وإجراء دراسات حولها ونظراً لتراكم هذه المشكلات التي انفجرت في السنوات الأخيرة حيث كثرت الشكاوى وأصبح الكل ينادي برفع المستوى وتحسين مردودية العملية التعليمية وزيادة على ظروف العمل الصعبة المحيطة بهيئة التدريس والتي زادت من ضغط العمل عليهم فانعكس ذلك على أدائهم فقلت إنتاجيتهم وانخفضت معها روح الانتماء لمهنة التعليم كذلك يجب أن لا نغفل الضغوط التي تمارسها وزارة التربية الوطنية ومديريات التربية والتعليم على القيادات الإدارية لهذه المدارس لأجل إنجاح برنامج إصلاح التعليم الثانوي ورفع نسب النجاح في شهادة البكالوريا.

في النهاية كان الأستاذ هو المتحمل العبء الأكبر من هذه الضغوط فتصدعت العلاقات بين القيادات الإدارية لهذه المدارس وبين هيئات التدريس بها وأصبحت تطبعها الصراعات والخلافات والإضرابات وتبادل

وتراشق التهم بشأن التحصيل السيئ والمتدني للتلاميذ، ونظرا لأن إدارة المدرسة الثانوية الجزائرية تعاني من ضعف العلاقات التنظيمية السائدة بين المديرين والمدرسين والتي تؤدي لا محالة إلى ضعف نشاطهم التربوي والعلمي وآرائهم للعمل في مدارسهم وهذا ينعكس بالضرورة على تحصيل التلاميذ، ونظرا لعدم تحكم هذه القيادات الإدارية في أساليب إدارة الصراع والكشف عنها وبذلك بناء مناخات سلبية تسود مدارسنا الثانوية.

لهذا فإن الأمر يتطلب محاولة الكشف عن المناخ التنظيمي السائد بمدارسنا الثانوية العامة وتفحص أسلوب وإدارة الصراع الممارس من قبل القيادات الإدارية لهذه المدارس، ومن ثمة القيام بتحليل العلاقة بين هذين المتغيرين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع وذلك من وجهة نظر هيئات التدريس بهذه المنظمات التربوية. هذا وتمت صياغة إشكالية الدراسة بالعبارة التالية: "علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس."

1-2. تساؤلات الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئات التدريس ويمكن تحديد عناصر الإشكالية من خلال التساؤلات التالية:

1-2-1. التساؤل الرئيسي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي السائد وأسلوب إدارة الصراع المستخدم في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس؟

1-2-2. التساؤلات الفرعية:

س1- ما المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس؟

س2- ما أسلوب إدارة الصراع الأكثر استخداما من طرف مديري ومديرات المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس؟

س3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي تعزى لمتغير:
الجنس؟

س4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير:
الجنس؟

س5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي تعزى
لمتغير: الخبرة؟

س6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير:
الخبرة؟

1-3. أهمية الدراسة:

حظي الصراع باهتمام واسع النطاق تجلّى بتناوله من قبل العديد من الباحثين ومن مختلف الاتجاهات الفكرية، فالصراع هو أحد التفاعلات الاجتماعية التي يمارسها الفرد بشكل علني أو ضمني بغية تحقيق هدف معين ولذلك فإنه لا بد أن تقوم إدارة المنظمة بمواجهة الصراع بسبل قادرة على تكييفه لمصلحة المنظمة وهي تسعى لتحقيق أهدافها.

وإذا أخذنا المدرسة الثانوية مثالا: فإن مديرها قد يواجه الصراع في مدرسته بينه وبين الأساتذة، أو بين الأساتذة والإداريين أو بين الأساتذة والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، وعليه فإن المدير يجب أن يتمتع بالمعرفة الكافية لطبيعة الصراع واستكفاء أسبابه وسبل إدارته.

ولقد أشار أغلب الباحثين إلى أنه على الرغم من انتشار الدراسات المرتبطة بالمناخ التنظيمي إلا أنه لا يزال موضع جدل مما يستدعي تناوله بالبحث والدراسة وتوضيح مدى تأثيراته في المجالات المختلفة المرتبطة بالمنظمات.

لذا تأتي أهمية هذه الدراسة للتعرف على الدور المهم لكل من المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة وذلك على اعتبار أن هذين المتغيرين من أبرز التحديات التي تواجهها المؤسسة التربوية الجزائرية وأن التعرف على طريقة التعامل معها تفيد المديرين في بناء رؤى واضحة قبل قيامهم

بالتخطيط واتخاذ القرارات والتعرف على طرق التعامل مع الصراع في المدارس يفيد في إيجاد مناخ تنظيمي إيجابي ومناسب.

وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا لتكشف لنا ميدانيا عن واقع المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة، وكذلك الكشف عن أسلوب إدارة الصراع المستخدم من طرف المديرين بهذه المدارس ومن ثمة فحص وتحليل العلاقة بين هذين المتغيرين، ويمكن أن نوجز أهمية هذه الدراسة بالعناصر الآتية:

1-3-1. أهمية متغيرات موضوع الدراسة والتي اشتملت على:

أ- المناخ التنظيمي:

إذ عرفه ليتوين وسترنجر (Litwin and Stringer): "مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل في المنظمة و المدركة بصورة مباشرة أو غير مباشرة من الأفراد الذين يعملون في هذه البيئة أو الشيء ويكون لها انعكاسات أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم".¹

لذا فإن اطلاع الإداري التربوي على أنماط المناخ التنظيمي وأنواعه يخلق لديه الوعي بالتباين بين هذه المناخات التنظيمية وبالتالي يمكننا من اختيار أكثر هذه المناخات ملائمة لطبيعة المهمة التربوية التي يقودها في المؤسسة التربوية واتخاذ كل ما يلزم من خطوات لتطوير المناخ المطلوب من تدعيم الثقة في المنظمة وفي إدارتها وتدعيم روح الانتماء والتركيز على الأداء الرفيع لدى المدرسين.

ب- إدارة الصراع:

وذلك لأن الإداريين التربويين شأنهم شأن غيرهم من الإداريين يواجهون مشكلة الصراع في مؤسساتهم وبالتالي فإنه يصبح مطلوبا منهم أن يتعاملوا معه وأن يديروه بحصافة بحيث يفيدون من وجوده أكثر مما يتضررون، وهذا التعامل يأتي بعد التعرف على الصراع وعلى أساليبه وعلى أسسه النظرية.

¹ - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص78.

ولأن المؤسسة التربوية محافظة بطبيعتها ولا تميل إلى التغيير بل وتقاومه وبالتالي فإن من واجب الإداري التربوي تحديد فاعلية المؤسسة وإضفاء الحيوية على عملهما وأن يستثير الصراع فيها بما يتناسب مع مناخها التنظيمي وطبيعة العاملين فيها ومؤهلاتهم ويؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة بصورة أفضل.

1-3-2. أهمية العينة المستهدفة والمدارس التي يؤطرونها: وتتضمن

- **هيئات التدريس:** وهم يمثلون شريحة واسعة من موظفي وزارة التربية والتعليم الوطنية ولهم علاقة مباشرة سواء بالتلاميذ أو بالقيادات الإدارية للمدارس الثانوية ولهم دورهم في العملية التربوية.

- **المدارس الثانوية الجزائرية العامة:** التي توطر شريحة كبيرة من التلاميذ وهي حلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي.

- **أهمية النتائج سواء بالنسبة للمديرين أو بالنسبة لهيئات التدريس بالمدارس الثانوية الجزائرية كافة** وذلك من خلال تحليل البيانات والتي تفصح عن بعض الجوانب أو تضيف معلومات جديدة حول العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع.

- **يمكن أن ترسم هذه الدراسة الطريق أمام القيادات الإدارية للمدارس الثانوية وتساعدهم على أداء مهمتهم على أحسن حال، أو أن تكون محفزا ومؤشرا لإنجاز بحوث أخرى.**

في الأخير يمكن أن نستخلص أهمية نظرية وأهمية عملية لهذه الدراسة:

1-3-3. الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية في التعرف على وجهات نظر هيئات التدريس وآرائهم نحو المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع بالمدارس التي يؤطرونها وكذلك تحليل العلاقة بين متغيري الدراسة وعلاقة ذلك بأدائهم الوظيفي وذلك نظرا لكونها تساعد على إثراء المعرفة العلمية لدى المسؤولين على قطاع التعليم من مختلف المستويات والرتب الإدارية وكذلك معرفة أهمية دور عناصر ومكونات كل المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع.

حيث تكشف هذه الدراسة عن بعض المشكلات والصعوبات التي قد تواجه هيئات التدريس العاملين في هذه المدارس والتي تكون عائقا أمام تحسين أدائهم والرفع من مستواه والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

1-3-4. الأهمية العملية:

تساهم هذه الدراسة في الكشف عن العوامل والمعوقات التي قد تتسبب في ضعف الرضا نحو متغيرات المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع السائدين بهذه المدارس والوقوف على أهمها.

والتي يؤدي ضعف الاهتمام بها إلى تدمير العاملين بالتعليم الثانوي وضعف كل من مستوى الرضا لديهم ومستوى الانتماء لمهنة التعليم أو للمنظمة التي يعملون بها ويزيد ذلك من ميلهم إلى ترك التعليم ككل وإلى زيادة الاحتجاجات والدخول مع القيادات الإدارية للمدارس الثانوية في حالة صراع دائم أو إصابتهم بالإحباط النفسي فتزداد انفعالاتهم ويقل مردودهم العملي والعلمي وينعكس ذلك على تحصيل التلاميذ ويؤثر ذلك في فاعلية المدرسة الثانوية ويشل تقدمها وازدهارها وهذا ما لا نرجوه.

1-4. أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف من أهمها:

- التعرف على أنماط المناخ التنظيمي السائدة في المدارس الثانوية الجزائرية العامة.
- التعرف على أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديري المدارس الثانوية الجزائرية العامة.
- كشف طبيعة العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع لدى عينة الدراسة.
- التعرف على مدى ارتباط وصف نمط المناخ التنظيمي بالخصائص الشخصية والوظيفية (الجنس، الخبرة).
- التعرف على مدى ارتباط وصف أسلوب إدارة الصراع بالخصائص الشخصية والوظيفية (الجنس، الخبرة).

- تقديم اقتراحات وتوصيات يمكن أن تسهم في تحسين المناخ التنظيمي ورفع مستوى استخدام أساليب إدارة الصراع بالمدارس الثانوية الجزائرية العامة، بحيث تحقق مستوى كاف من الرضا لدى العاملين بهذه المؤسسات التعليمية وتزيد من فاعلية العملية التعليمية بها وتثري رصيد العملية التربوية.

1-5. مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

أ- التعريف الإجرائي للمناخ التنظيمي:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المدير في المدارس الثانوية العامة من خلال إجابات هيئات التدريس بهذه المدارس عن كل فقرة من فقرات الاستبيان بالجزء الخاص بالمناخ التنظيمي والمتضمنة في المجالات الخمسة التالية:

- علاقة المدير بالأساتذة.

- شؤون الأساتذة ونموهم المهني.

- علاقة الأساتذة بالتلاميذ.

- الدافعية.

- العمل والأداء.

ب- التعريف الإجرائي لأسلوب إدارة الصراع:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المدير في المدارس الثانوية العامة من خلال إجابات هيئات التدريس بهذه المدارس عن كل فقرة من فقرات الاستبيان بالجزء الخاص بأسلوب إدارة الصراع والمتضمنة في الأساليب الخمسة التالية:

- الأسلوب التنافسي.

- الأسلوب التجني.

- الأسلوب التوفيقي التكيفي.

- الأسلوب التشاركي.

- الأسلوب التعاوني.

ج- الهيئة التدريسية:

هي الفئة الممثلة لأساتذة التعليم الثانوي وهم من خريجي الجامعة وتتكون هيئة التدريس من الأسلاك التالية: "الأساتذة المهندسون، الأساتذة المسؤولون عن المواد، الأساتذة المسؤولون عن الأقسام (الأساتذة الرئيسيون)، أساتذة التعليم الثانوي، أساتذة التعليم التقني، أساتذة التعليم الأساسي المكلفون".

د- المدرسة الثانوية العامة:

هي مؤسسة تربوية تعليمية عمومية متخصصة في التعليمين الثانوي والتقني وتابعة لوزارة التربية الوطنية وتدوم الدراسة بها (03) سنوات تنتهي باجتياز كل تلميذ لإمتحان شهادة البكالوريا كي يتمكن من الانتساب للجامعة.

1-6. الدراسات السابقة:

إن المراجعة التي يقوم بها الباحث للدراسات السابقة تهدف إلى التعرف على الأدبيات التي سوف تساعد على أن يستفيد مما قدمته تلك الدراسات في هذا المجال، ومن ثم يحاول تصميم دراسته لتكون إضافة جديدة لهذا التراكم المعرفي.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوعات تتعلق بالمناخ سواء المناخ التنظيمي أو المناخ المؤسسي أو المناخ المدرسي ودراسات أخرى تعرضت للصراع التنظيمي، ودراسات ربطت بين المتغيرين المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي في المنظمات التعليمية وذلك من عدة جوانب وبشكل شمولي.

وفيما يلي يشير الباحث إلى بعض الدراسات السابقة التي تطرقت إلى بعض الموضوعات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي يمكن أن تخدم أو تتصل بإشكالية الدراسة الحالية سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وفي ما يلي عرض لهذه الدراسات:

1-6-1. دراسات تناولت المناخ التنظيمي:

- الدراسة الأولى:

هدفت دراسة الجردادات (1996) إلى معرفة دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية مراعيًا للتوزيع الجغرافي مؤلفة من (413) معلماً ومعلمة و(143) مشرفاً ومشرفة، وللتحقق من هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبيان لقياس وجهات نظر أفراد الدراسة تكونت من (72) فقرة موزعة على سبعة مجالات. واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: إن أكثر الممارسات لدور المدير في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر المشرفين هي على الترتيب: علاقة المدير مع المسؤولين، ثم شؤون العمل الإداري وسياسته ثم البناء المدرسي يلي شؤون الطلبة وحاجاتهم التربوية ثم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وأخيراً شؤون المعلمين ونموهم المهني.¹

- الدراسة الثانية:

تفحصت دراسة سميث (Smith, 1997) العلاقة بين تصورات المعلمين للسلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية والمناخ التنظيمي لمدارسهم. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد وجود علاقات معنوية بين السلوك القيادي (مقاساً باستبيان وصف السلوك القيادي) من الجهة والمناخ التنظيمي (مقاساً باستبيان وصف المناخ التنظيمي) تكونت عينة الدراسة من (9) مديرين و(131) معلماً للمرحلة الثانوية. تم اختبار الفرضية الصفرية لتناول السلوك المتعلقة بما إذا كان السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية المختارين يرتبط بشكل هام مع تصورات المناخ التنظيمي لمدارسهم. كان معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين التصورات نحو السلوك القيادي والمناخ التنظيمي هو (0.88) والذي كان دالاً إحصائياً عند مستوى (0.001) ولدى تناول حجم هذا الارتباط وأخذه بعين الاعتبار يتضح أن العلاقة معنوية. وتوحي نتائج الدراسة بوجود علاقة معنوية بين تصورات المعلمين للسلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية، والمناخ التنظيمي لمدارسهم.²

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص75.

² - المرجع نفسه، ص79.

- الدراسة الثالثة:

هدفت دراسة توران (Turan,1998) إلى تحديد قوة العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي المتمثلة في السلوك الداعم للمدير، والسلوك الموجه، وسلوك المعلمين المحبط، وسلوكهم الانتمائي، وبين الالتزام التنظيمي للمعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (372) معلما ومديرا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقام الباحث ببناء استبيان اشتملت على أربعة أبعاد للمدير، واستبيان الالتزام التنظيمي للمعلمين.

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية وتحليل التباين المصاحب (Anova) واختبارا لاختيار الفرضيات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة إحصائية بين المناخ التنظيمي بأبعاده، والالتزام التنظيمي للمعلمين، كما أكدت الدراسة أن المناخ التنظيمي للمدرسة يعطي انطبعا واضحا عن سلوك الإدارة فيها (داعمة وموجهة)، وسلوك المعلمين، والذي يمكن أن يستخدم لوصف هوية وطبيعة حياة المعلمين وإدارتهم داخل المدرسة. وقد أوصى الباحث بدراسات أخرى لفحص العلاقة بين المناخ التنظيمي والتحصيل الأكاديمي للطلبة في النظام التعليمي التركي.¹

- الدراسة الرابعة:

هدفت دراسة أبو سمرة (1999) إلى تقييم المناخ التنظيمي في جامعة القدس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وقد استخدم الباحث أداة الدراسة التي استخدمتها العثمانة لتقييم المناخ التنظيمي في جامعة اليرموك والتي تم التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس فيها.

وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقييم أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيمي السائد في الجامعة بشكل عام ولكل مجال من مجالاته، وتبعاً لكل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة، الجنس ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية، والخبرة في جامعة القدس.

وقد توصلت الدراسة إلى أن تقييم أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس للمناخ التنظيمي السائد فيها، بشكل عام كان متدينا، وأن تقييمهم للمجالات الفرعية كان متفاوتا، حيث تراوحت نسبة التقييم بين (29% - 89%) لمجال الأسلوب الإداري والقيادي، و(57% - 63%) لمجال العلاقات والاتصالات وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أبرزها:

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص81.

- أن تهتم إدارة الجامعة بوضع الأسس المناسبة لسياسة الحوافز والتقدم والنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة بشكل عام.

- ضرورة الاهتمام بجوانب البحث العلمي بشكل أفضل.

- ضرورة الترشيح في الوظائف الإدارية المعاونة.

- القيام بمزيد من الدراسات حول جامعة القدس لتحسين المناخ التنظيمي فيها.¹

- الدراسة الخامسة:

هدفت دراسة محمد مصطفى رريب الله (1999) إلى تفحص المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية من وجهة نظر الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية في مدينة وهران (الجزائر) حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (22) مديراً ومديرة، و(309) من المدرسين والمدرسات موزعين على 22 مدرسة ثانوية بمدينة وهران، ولتحقق من هدف الدراسة استعان الباحث بمقياس وصف المناخ التنظيمي الذي أعدها هالبن (Halpin) سنة (1966) ويتكون هذا المقياس من (64) فقرة موزعة على بعدين: بعد سلوك الهيئة التدريسية وبعد سلوك الهيئة الإدارية ويتوزع كل بعد على أربعة مجالات، وقد قام الباحث بتكييف هذا الاستبيان على البيئة الجزائرية، واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثمانية للمناخ التنظيمي في كل مدرسة من المدارس المشمولة بالدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن المدارس الثانوية المشمولة بالدراسة تنصف بمناخين هما المناخ التنظيمي المفتوح وبلغ عدد المدارس التي اتصفت بهذا المناخ المفتوح (12) مدرسة بنسبة (54.54 %)، في حين اتصفت المدارس الثانوية الأخرى وهي (10) بالمناخ المغلق بنسبة (45.45 %)، كذلك أظهرت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لما تراه الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية في وصفهم للمناخ التنظيمي في المدارس الثانوية المشمولة بالدراسة عند مستوى دلالة (0.01).²

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص77-78.

² - رياض، الستراك: (2004)، دراسات في الإدارة التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ص477-527.

- الدراسة السادسة:

هدفت دراسة الشقصي (1999) تعرف أنماط المناخ التنظيمي السائد بكليات المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات المتصلة بعمدائها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدم الباحث مقياسا لقياس المناخ التنظيمي ومقياسا لقياس النمط القيادي، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومرتبة الأهمية النسبية، واختبار (ت) (test-t) وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه، للإجابة عن أسئلة الدراسة وخلصت النتائج إلى أن هناك مناخا تنظيميا إيجابيا يسود كليات التربية للمعلمين والمعلمات، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المناخ بين الذكور والإناث والكليات المتوسطة، ووجد أن هناك فروقا لصالح الذكور فيما يتعلق بالسلوك القيادي، ولصالح الكليات المختلطة فيما يتعلق بالاتصالات والعلاقات السائدة، كذلك لوحظ وجود فروق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المناخ التنظيمي على جميع الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس المناخ التنظيمي تعزى للنمط القيادي ما عدا بعدي الروح المعنوية والإنتاجية، وهذه الفروق لصالح العمداء الذين يتصفون بالنمط الديمقراطي.¹

- الدراسة السابعة:

هدفت دراسة محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي (2007) إلى التعرف على المناخ التنظيمي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، وذلك من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغت (266) معلما يمثلون (10%) من المجتمع الأصلي للدراسة.

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لعملية تحليل البيانات وتفسيرها، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن المعلمين يرون أن البيئة المدرسية مناسبة للقيام بالمهام على وجه حسن.

- إن المعلمين موافقون على أن المناخ المدرسي السائد له دور مؤثر في جميع جوانب العملية التعليمية.

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص76-77.

- أهم أبعاد المناخ المدرسي ذات العلاقة بالإدارة المدرسية تمثلت في حرص الإدارة على تطبيق الأنظمة واللوائح وفض النزاعات والخلافات بين المعلمين.

- أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب تمثلت في تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة وعدم تفويضها للصلاحيات كذلك في الأعمال الإضافية الواقعة على كاهل المعلمين والتي عادة يكونوا مكلفين بها من طرف الإدارة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول محاور الدراسة المختلفة تعزى إلى اختلاف العمر، المؤهل الدراسي، التخصص في العمل، بينما توجد فروق تعزى للمرحلة التعليمية، عدد الحصص الأسبوعية، الخبرة في العمل.¹

1-6-2. دراسات تناولت الصراع التنظيمي:

- الدراسة الأولى:

كان الغرض من دراسة العبابنة (1996) حول معرفة الأساليب التي يتبعها العمداء في الجامعات الأردنية لإدارة الصراع، وقد اختيرت عينة مكونة من (309) من أعضاء هيئة التدريس من بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية العاملة في الكليات الأكاديمية وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث أداة مكونة من ثلاثين فقرة تقيس خمسة أساليب لإدارة الصراع هي التعاون، والمجاملة، والإجبار، والتوفيق، والتجنب.

وقد أشارت أساليب الدراسة إلى أن الأساليب المستخدمة كانت من الأساليب الأكثر استخداماً إلى الأسلوب الأقل استخداماً على النحو التالي:

التجنب، والإجبار (المنافسة)، والمجاملة، والتعاون، والتوفيق (التكيفي)، لم تجد الدراسة أثراً لمتغير الجنس باستثناء الأثر الموجود على أسلوب التجنب، حيث كان لصالح الإناث، كما لم تجد الدراسة أثراً لمتغير الكلية باستثناء الفرق الموجود على أسلوب التعاون وكان لصالح الكليات الإنسانية، وأشارت الدراسة إلى وجود فرق لمتغير الخبرة التدريسية، حيث يرى ذوو الخبرة من (1-3) سنوات أن العمداء أقل تجنباً وتعاوناً مما يراه ذوو الخبرة من (4-7) سنوات ولكنهم بالمقابل يرون أن العمداء أكثر تعاوناً وتوفيقاً من ذوي الخبرة (8).

¹ - محمد، عبد المحسن ضبيب العتيبي: (2007)، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف، الرياض، ص 140-151.

سنوات فما فوق)، أما بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية فقد أظهرت الدراسة أن الأساتذة أكثر حزماً، وأقل تعاوناً من رتبة الأستاذ المشارك وحملة الرتب الأخرى، ويشير حملة الأستاذ المشارك إلى أن العمداء أكثر توفيقاً وأقل تعاوناً ومجاملة مما يرى حملة الرتب الأخرى.¹

- الدراسة الثانية:

كان الغرض من دراسة موريس (Morris, 1996) مقارنة تصورات معلمي المرحلة الأساسية والثانوية نحو مناخ إدارة الصراع. وقد تم استخدام مسح طولي لحل الصراع لجميع بيانات هذه الدراسة. وتم استلام المسوحات المكتملة من (189) معلماً أساسياً و(191) معلماً في مرحلة الثانوية بنسبة إجابات بلغت 63% وتم توظيف إجراءات تحليل التباين المصاحب (Anova) واختبار (ت) لاختبار الفرضيات وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

الفرضية الأولى: والتي تنبأت بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين تصورات المعلمين نحو مناخ إدارة الصراع في مدارس كارولينا فقد تم قبولها.

الفرضية الثانية: والتي تنبأت بعدم وجود فرق دال إحصائية بين تصورات معلمي المرحلة الأساسية والثانوية نحو إجراءات إدارة الصراع في تلك المدارس فقد تم قبولها.

الفرضية الثالثة: والتي تنبأت بعدم وجود تأثيرات تفاعل هامة للجنس والعرق وموقع المدرسة على تصورات معلمي الأساسي والثانوي نحو إجراءات إدارة الصراع تم رفضها. وتعكس نتائج هذه الدراسة توافقاً وانسجاماً بين تصورات معلمي المدارس الثانوية والأساسية حول مناخ وإجراءات إدارة الصراع في مدارس جنوب كارولينا. وتوحي هذه النتائج بأن معلمي الأساسي والثانوي يشاطرون التصورات نفسها حول إدارة الصراع.²

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص 85-86.

² - المرجع نفسه، ص 87-88.

- الدراسة الثالثة:

أجرت الشريف (1997) دراسة حول الصراع التنظيمي في المؤسسات الأكاديمية السعودية، واستهدفت هذه الدراسة التعرف على أسباب الصراع التنظيمي والأساليب التي يتم التعامل بها مع الصراع وأكثر هذه الأساليب أهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وبلغ عدد مجتمع الدراسة (80) فرداً وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أن هناك عدة عوامل تساهم في حدوث الصراع التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة منها: محدودية الموارد، وتفاوت الصفات الشخصية، وصراع الدور.

أن أسلوب التعاون هو أكثر الأساليب التي يستخدمها رئيس القسم في التعامل مع الصراع داخل القسم.¹

- الدراسة الرابعة:

كان الغرض من دراسة هاموند (Hammond, 1999) تفحص تفضيلات إدارة الصراع لدى الموظفين والطلاب في جامعة واحدة في أمريكا وتحديد أساليبهم الأولية والثانوية المفضلة في إدارة الصراع التنظيمي وكانت الأسئلة كالتالي :

1- هل يميل الناس لاستخدام أسلوب الدمج أولاً وأسلوب التهدة ثانياً في محاولتهم لإدارة الصراع؟

2- هل يميل كل من النساء والرجال لاستخدام الاستراتيجيات نفسها في إدارة الصراع؟

3- هل يميل المديرون وطلبة الجامعة لاستخدام الاستراتيجيات نفسها ؟

كانت نتائج الدراسة متفقة مع بحوث رحيم (1973) ومتفقة جزئياً مع بحوث تنغ توم (Ting Toom, 1991)، حيث كان أسلوب الدمج هو الأكثر استخداماً في إدارة الصراع وأسلوب التسوية هو الثاني. وكان من نتائج الدراسة أيضاً أن الموظفين يستخدمون الاستراتيجيات نفسها في إدارة الصراع.¹

¹ - طارق، بن موسى العتيبي: (2006)، الصراعات التنظيمية وأساليب التعامل معها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ص62-63.

- الدراسة الخامسة:

تستهدف دراسة الرويلي (2004) التعرف على استراتيجيات مديري المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية لمكة في إدارة الصراع التنظيمي، والتعرف على دور هذه الاستراتيجيات في تنمية المهارات الإبداعية لدى المعلمين.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (271) فردا من المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية لمكة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أن أكثر الاستراتيجيات استخداما في إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المديرين والمعلمين هي إستراتيجية التعاون ثم التجنب ثم القوة.²

1-6-3. دراسات تناولت علاقة المناخ التنظيمي بإدارة الصراع:

- الدراسة الأولى:

تفحصت دراسة سكاربيرو (Scarpero, 1999) العلاقة بين مناخ الاتصال التنظيمي وإدارة الصراع بين الأفراد في المنظمات. تبين فرضيات الدراسة أن تصورات الدعم لأي مناخ اتصالي في التنظيم سوف تكون مرتبطة بتصورات الإدارة الفاعلة للصراع في المنظمة، وستكون أيضا مرتبطة بالأساليب التي يفضلها الأفراد في إدارة الصراع وهي التفادي، والاستسلام، والمواجهة، وقد تم دعم الفرضية الأولى إحصائيا حيث كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين دعم مناخ الاتصال وفاعلية إدارة الصراع.

أما الفرضية الثانية فلم يتم دعمها إحصائيا، إذ لم يتم الحصول على علاقة دالة إحصائية بين أساليب إدارة الصراع ومتغيرات مناخ الاتصال الداعم، وفاعلية إدارة الصراع، وقد تم الكشف عن اتجاه البيانات من خلال معدل نقاط الفروق بين أساليب إدارة الصراع والتي دعمت المنطق القائل بأن مناخ الاتصال يمكن أن يرتبط بإدارة الصراع في المنظمات.³

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص 91.

² - طارق، بن موسى العتيبي، نفس المرجع السابق، ص 60.

³ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص 93.

- الدراسة الثانية:

هدفت دراسة حصة محمد صادق إلى الكشف عن العلاقة بين صراع الدور والمناخ التنظيمي وذلك من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس قطر الابتدائية وملخصها كالتالي:

يعد المدير القائد التعليمي والفيلسوف والمعلم والموجه، وهو يتعامل مع مجموعات متعددة من الأفراد، يتوقع أن يشغل العديد من الأدوار معهم، يملئ بعضها عليه التنظيم المدرسي، ويملي بعضها الجماعة التي يعمل معها ويتعامل، ويملي البعض نمط شخصيته، وفشله في القيام بالدور المتوقع منه، يوقعه فيما يسمى (صراع الدور)، الذي ينعكس (بالضرورة) على المناخ المدرسي العام، وعلى كفاءة العمل المدرسي بالتالي.

وقد اختارت الدراسة عينة من مديري ومديرات المدارس الابتدائية بمنطقة الدوحة بطريقة عشوائية، لتطبيق استبيان وصف السلوك القيادي، لقياس صراع الدور، الذي أعده ستوجدل وكونز (Stogdill And Coons)، واستبيان وصف المناخ التنظيمي، الذي أعده هالبن وكرفت (Halpin And Croft)، وذلك لتحقيق هدف الدراسة، الذي يتلخص في معرفة مدى الاختلاف بين المدرسين والمديرين في توقعاتهم لدور مدير المدرسة، وما إذا كانت هناك علاقة بين صراع الدور ومتغير الجنس في المناخ التنظيمي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها:

- وجود فروق بين الجنسين في بعد الألفة، لصالح مدارس البنات.
- وجود فروق بين الجنسين في بعد الشكالية في العمل، لصالح مدارس البنات.
- وجود فروق بين الجنسين في بعد التركيز على الإنتاج، لصالح مدارس البنات.
- وجود فروق بين المستويات المختلفة للصراع، في بعد التركيز على الإنتاجية، لصالح المدارس ذات الصراع الأكبر.

- وجود فروق بين الجنسين في بعد القدرة في العمل، لصالح مدارس البنات.¹

¹ - عبد الغني، عبود: (2001)، التعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 201-202.

- الدراسة الثالثة:

هدفت دراسة واصل (2003) إلى فحص العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة، وذلك من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

اشتملت إجراءات هذه الدراسة على عينة من (294) مديرا و(620) معلما، وقد استخدم الباحث أربع أدوات للكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع والمقارنة بين تصورات المديرين والمعلمين حيال متغيرات الدراسة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- لقد توصلت الدراسة إلى تقييم المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع من طرف المديرين والمعلمين، ولقد كان هناك تشابه بين تصورات كل المديرين والمعلمين في وصف المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الأردنية العامة بدرجة متوسطة.

- لم يكن هناك تقارب بين تصورات المديرين والمعلمين لأساليب إدارة الصراع في المدارس الأردنية العامة باستثناء الأسلوب التعاوني.

- تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع حسب تصورات المديرين والمعلمين.¹

1-6-4. التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية لتغيري المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي التي أجريت على مستويات مختلفة مايلي:

- رغم اتفاق تلك الدراسات على أهمية دراسة المناخ التنظيمي إلا أنها اختلفت بشأن مفهوم المناخ التنظيمي ومكوناته ومحدداته.

- رغم تعدد الدراسات التي تناولت المناخ التنظيمي إلا أن معظمها اهتم بالتركيز على بعض الجوانب دون الأخرى.

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص101-177.

- رغم تعدد الدراسات التي تناولت المناخ التنظيمي بمتغيرات أخرى أو تناولت الصراع التنظيمي بمتغيرات أخرى إلا أنه من النادر وجود دراسات تناولت المتغيرين معا في دراسة واحدة.
- الدراسات الأجنبية لها السبق فيما يخص متغيري الدراسة أما العربية فإنها جاءت متخلفة عن نظيرتها.
- الدراسات التي تخص متغيري الدراسة زهيدة بالقطر الجزائري رغم حاجة المؤسسات التعليمية الجزائرية إلى مثل هذه الدراسات.
- هناك دراسات أجنبية وعربية أولت كل من المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي الأهمية القصوى نظراً لأهمية هذين المتغيرين في الحقل التربوي.
- تعددت أهداف الدراسات التي عرضناها حسب طبيعة الموضوع الذي عالجت هذه الدراسات مشكلته.
- يلاحظ أن المجتمعات التي طبقت عليها تلك الدراسات تنوعت وظائفها من بين معلمين ومعلمات ومديرين ومديرات وموظفين وطلاب ومشرفين تربويين وعمداء ورؤساء أقسام وأساتذة.
- هناك دراسات أجريت على عينتين مزدوجتين.(مديرين ومعلمين- مديرين وأعضاء الهيئة التدريسية) ودراسات أجريت على عينة طبقية معلمي المدارس الأساسية ومعلمي المدارس الثانوية). أما بالنسبة للدراسة الحالية فهي تقتصر على عينة واحدة وهي أعضاء هيئة التدريس بالمدارس الثانوية الجزائرية العامة.
- استخدمت بعض الدراسات أداة واحدة في حين استخدمت دراسات أخرى أدوات أو أكثر، وهذا يعود إلى طبيعة الإشكالية المراد معالجتها في الدراسة وتنوعت مصادر اشتقاق فقرات الأدوات وأسلوب بنائها وكيفية إيجاد ثباتها من أجل تحقيق أهداف الدراسة أما الدراسة الحالية فهي تقتصر على استخدام أداة واحدة وتشتق فقراتها من الدراسات السابقة ومن الأدب النظري المرتبط بمتغيري الموضوع هذا وقد استخدمت بعض الدراسات السابقة أدوات جاهزة للوصول إلى أهدافها بينما الدراسة الحالية فقد استخدمت أسلوب البناء.

- استخدمت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية الوسائل الإحصائية التي تتسائر مع طبيعة أهدافها ومن هذه الوسائل المستخدمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين بأنواعه، واختبار (ت) ومعامل الارتباط بيرسون ومعامل الارتباط سبيرمان.

- توصلت الدراسات السابقة إلى عدة نتائج هامة وذلك فيما يتعلق بالمناخ التنظيمي وأنواعه والصراع التنظيمي وإستراتيجياته وعلاقة كل منهما بمتغيرات أخرى.

- كشفت نتائج بعض تلك الدراسات أن القيادات الإدارية في المدارس قد أكدوا أن نمط المناخ المدرسي السائد في مدارسهم يميل إلى المناخ المفتوح بينما المعلمين والمعلمات أكدوا على عكس ذلك.

- كذلك كشفت نتائج تلك الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين نمط المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع أو بينه وبين متغيرات أخرى.

1-7. فرضيات الدراسة:

1-7-1. الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي السائد وأسلوب إدارة الصراع المستخدم في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس.

1-7-2. الفرضيات الفرعية:

ف1- إن المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس هو مناخ مغلق.

ف2- إن أسلوب إدارة الصراع الأكثر استخداما من قبل مديري المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس هو الأسلوب التنافسي.

ف3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي السائد تعزى لمتغير الجنس.

ف4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الجنس.

ف5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي تعزى لمتغير: الخبرة.

ف6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير: الخبرة.

الفصل الثاني

المناخ التنظيمي:

تمهيد.

1-2. مفهوم المناخ التنظيمي.

2-2. خصائص المناخ التنظيمي.

3-2. أهمية المناخ التنظيمي.

4-2. الأسس النظرية للمناخ التنظيمي.

5-2. أبعاد المناخ التنظيمي ونماذجه.

6-2. عناصر المناخ التنظيمي.

7-2. أنماط المناخ التنظيمي.

8-2. تحليل دور المناخ التنظيمي.

9-2. المناخ التنظيمي في الميدان التربوي.

خلاصة.

تمهيد:

يعد المناخ التنظيمي من الموضوعات التي أفرزتها الأبحاث والدراسات السلوكية في مجال الإدارة العامة والإدارة التربوية خاصة وكان للمدرسة السلوكية في الإدارة قصب السبق في ظهور مثل هذه المفاهيم.¹

ويركز مفكرو هذه المدرسة على الجوانب النفسية والاجتماعية داخل المنظمة وجعل المناخ التنظيمي أكثر إنسانية من خلال وجود مناخ تسوده العلاقات الجيدة والروح المعنوية العالية والجمع بين تحقيق أهداف الأفراد العاملين وتحقيق أهداف المنظمة.²

وبدأ الحديث عن المناخ التنظيمي حينما اشتدت وطأة المنازعات والمغاضبات بين إدارات المدارس وطلابها وبين الطلاب والسلطات الحكومية في القارة الأوروبية وأمريكا الشمالية، فخشى أولياء الأمور أن يحيق بالنظام التعليمي الوبال البيئي فأخذوا يبحثون عن كيفية تنقية "المناخ التعليمي" في المدارس ونشر هالبن وكروفت (Halpin and Croft) كتابهما الشهير "المناخ التنظيمي في المدارس" عام (1963)، وهذا الكتاب الذي يعد باكورة العمل الأكاديمي إذ أنه أول من بدأ الحديث عن المناخ التنظيمي ثم اقتفى أثر الكاتبين عدد كبير من الكتاب في هذا المجال.³

وفي المجال التربوي كان كورنيل (Cornell) هو أول من استخدم مصطلح المناخ المدرسي حيث وصفه بأنه نتاج إدراك الأفراد لأدوارهم كما يراها الآخرون في المؤسسة.⁴

هذا وقد ساعدت هذه الدراسات على تطوير أدوات لقياس المناخ التنظيمي بدأها سترن وبيس (Stern and Pace) عام (1958)، ثم هالبن وكروفت (Halpin and Croft) عام (1963).

ويعتبر استبيان وصف المناخ التنظيمي لهالبن وكروفت من أشهر الاستبيانات التي يلجأ إليه معظم الباحثين في قياسهم للمناخ التنظيمي السائد في المدارس. ولقد أصبح موضوع المناخ التنظيمي منذ الدراسات التي ظهرت في تلك الحقبة بالإضافة إلى الدراسات اللاحقة يستحوذ على أهمية خاصة بالنسبة للمنظمات وبأنه فكرة قائمة بذاتها وان له تأثير كبير في استقرار التنظيم ونجاحه ورغم إعداد البحوث المهمة بالمناخ التنظيمي فضلا عن تناوله في أغلب المؤلفات الأجنبية المهمة بالسلوك التنظيمي، لا تزال الكتابات الإدارية والسلوكية في

¹ - الحربي، خلف بن رشيد: (1999)، المناخ التنظيمي السائد في كليات المعلمين وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص41.

² - مرشد، سمير أسعد، رسلان، نبيل إسماعيل: (1989)، مفهوم الكفاية الحكومية بالملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد والإدارة، جدة، م2، ص285.

³ - عبد الله، الهادي عبد الصمد: (1989)، تحديث المناخ التنظيمي، جامعة اليرموك، أربد، ص181.

⁴ - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص77.

العالم العربي زهيدة في تناول موضوع حيوي كهذا بالبحث والدراسة، علما أن له تأثيرات لا يمكن إغفالها في المجالات الخاصة بإنتاجية الفرد ونجاح المنظمة عموما.

2-1. مفهوم المناخ التنظيمي:

إن مصطلح المناخ التنظيمي هو أحد المفاهيم التي تبلورت في إطار تطور الفكر الإداري المعاصر. وتتباين مواقف الكتاب الذين تناولوا هذا الموضوع عبر العقدين الأخيرين من القرن الماضي وذلك لتباين اختصاصاتهم، ومذاهبهم الفكرية فمنهم من يوسع نطاقه ومنهم من يضيقه أو يطلقه على الشيء وليس على صفته، ومصدر هذا التباين والاختلاف يرتبط بمصطلح المناخ، وهل أنه يقتصر على البيئة الداخلية للمنظمة أم أنه يشمل بيئتها الخارجية أيضا.¹

ويستعمل مفهوم المناخ التنظيمي في الأدب الإداري مجازيا، لأن كلمة مناخ بالمعنى الحرفي مصطلح جغرافي يتعلق بالبيئة وبطبيعة المناخ من حيث البرودة والدفء في الأوقات المختلفة من السنة، واستعمال هذا المفهوم في الأدب الإداري تأكيد على ضرورة النظرة للمنظمات الإدارية من منظور نظامي عضوي يرى في المنظمة الإدارية كائنا عضويا يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة.²

وعرف الباحثون المناخ التنظيمي تعريفات مختلفة، فقد عرفه هالپين (Halpin) بأنه مجموعة المميزات والخصائص التي تتصف بها منظمة ما وتجعلها تختلف عن غيرها من المنظمات الأخرى، وهو الانطباع العام والمتكون لدى أفراد المنظمة، والمتضمن متغيرات عدة كأسلوب معاملة المديرين لمؤسستهم، وفلسفة الإدارة العليا وهو العمل أو ظروفه ونوعية الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها.

إن المؤسسات التعليمية تختلف في المناخات التنظيمية باختلاف الأفراد في شخصياتهم ويمكن ملاحظة الفروق في المناخات التنظيمية للمدارس عندما تزورها، ففي إحدى المدارس تجد الأساتذة مرحبين ممتلئين ثقة أثناء عملهم، ومستمتعين في العمل معا وينتقل هذا المرح إلى تلاميذهم، بينما في مدارس أخرى يكون رضا الأساتذة وعدم اقتناعهم واضحا وملموسا ويحاول المدير إخفاء ضعفه وعدم كفايته وحاجته إلى التوجيه وراء قناع من السلطة، فيضره الإحباط وعدم الرضا الذي يشعر به المدرسون.

¹ - الكبيسي، عامر بن حضير: (1998)، التنظيم الحكومي بين التقليد والمعاصرة، الفكرة التنظيمية، مطابع دار الشرق، الدوحة، ص 62.

² - القريوتي، محمد: (1994)، المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة البحوث، والدراسات جامعة مؤتة، م 9، ع 5، ص 78.

وقد عرفه كل من ليتوين وستنجر (Litwin and Stringer) بأنه مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل في المنظمة والمدركة بصورة مباشرة من الأفراد الذين يعملون في بيئة والتي يكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم.¹

ويشير هذا التعريف لأهم الخصائص الرئيسية التي تميز بيئة العمل والتي يدرکها العاملون وما يترتب عليها من آثار ويتم التعرف على مجموعة من الخصائص من خلال اتجاهات أفراد التنظيم وسلوكهم نحو تلك البيئة.

ويرى كل من شنيدر (Schneder) وسنيدر (Snyder) أن المناخ التنظيمي يعني ملخص إدراك الأفراد لشخصية التنظيم، حيث تمثل خصائص التنظيم التي تعكسها ما ينسبه الأفراد من صفات إلى القائمين على صنع السياسات والممارسات والظروف التي تكشف بيئة العمل.²

ونظر ليكرت (Likrt, 1978) إلى المناخ التنظيمي بأنه مناخ أية منظمة تعمل كجزء من نظام أكبر فالموظفون يعملون ضمن بيئة إدارية عامة وهذه البيئة تنشأ من خلال سياسات وممارسات كبار الإداريين للنظام وهذا المناخ يؤثر على أداء كل التابعين، وهذا التأثير يعتمد على حجم السلوك لكل من يعمل في سلسلة الهيكل.³

والمناخ التنظيمي كما يعرفه هلال بأنه مجموعة القواعد والسياسات والإجراءات والنظم واللوائح التي تحدد كيفية سير العمل في المنظمة الإدارية بصورة سلسلة متواصلة بلا انقطاع أو تعطيل.⁴ حيث يشير هلال في تعريفه إلى أهمية مرونة المناخ التنظيمي وملائمته للمتغيرات التي تلقي بضلال كثيفة وملحة من متطلبات التواءم والتكيف مع التطورات المتسارعة، فالمناخ الإداري ليس جامداً أو ثابتاً أو محدد المسار، وإنما هو نتاج التفاعل الداخلي بين مكوناته، ولم يشر التعريف لأهمية هذا التفاعل من خلال إدراك أفراد التنظيم وتأثيره على سلوكهم واتجاهاتهم وقيمهم.

ويعرف الكبيسي المناخ التنظيمي بأنه الحصلة لكل العوامل البيئية الداخلية كما يفسرها ويحللها العاملون فيها والتي تظهر تأثيراتها على سلوكهم ومعنوياتهم وبالتالي على أدائهم وانتمائهم للمنظمة التي يعملون

¹ - شهاب، حليلة عبد الفتاح: (1992)، أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في وادي الأردن،

(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، ص31.

² - رسمي، محمد حسن: (2004)، السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ص88.

³ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص25.

⁴ - هلال، علي: (1993)، معجم المصطلحات الإدارية، مركز الدراسات السياسية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر، ص42.

فيها.¹ ويشير هذا التعريف إلى الدور الرئيس لعملية الوعي والإدراك للأفراد العاملين بالمنظمة لحمل الظروف والمتغيرات بشكل عام، والتي من خلالها يتم تحديد المواقف والاتجاهات.

أما المغربي فيعرف المناخ التنظيمي بأنه مجموعة الخصائص تميز بيئة المنظمة الداخلية التي يعمل الفرد ضمنها فتؤثر على قيمه واتجاهاته وإدراكه، وذلك لأنها تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والثبات النسبي.² ويتميز هذا المفهوم بمدى تمتع خصائص المناخ التنظيمي بالطبيعة المستقرة والثبات النسبي، ويبين أن سلوك الفرد داخل المنظمة يتأثر بالبيئة المحيطة به، ومدى اتجاهاته نحو تلك البيئة وإدراكه لها.

كما عرف القريوتي المناخ التنظيمي بأنه انعكاس لخصائص بيئة التنظيم في وعي ولا وعي العاملين فيه، مما يدفع الفرد إلى اختيار تصور معين حول التنظيم، يتميز بثبات نسبي ويحدد إلى درجة كبيرة سلوكهم التنظيمي.³ ويوضح هذا التعريف أن المناخ التنظيمي غير ملموس كالأشياء المادية، ولكن دون شك يتم الإحساس بتأثيره على كثير من الظواهر التنظيمية ومعرفة أثاره إن كانت إيجابية أم سلبية على إنتاجية العاملين وروحهم المعنوية.

وقد حاول الكثير من المهتمين إيجاد تعريف علمي لمفهوم المناخ التنظيمي حيث استحوذ على جزء كبير من جهود الباحثين، وتعددت وتنوعت تعريفاتهم وذلك لسبب تعدد الدراسات ومجالاتها والغرض منها وبالرغم من عدم اتفاقهم على تعريف علمي واحد له إلا أن أكثرية التعاريف تتلاقى حول أهم السمات الاجتماعية الرئيسية التي تميز بيئة العمل والتي يدركها العاملون ويتأثر سلوكهم بها، وإنه نتاج تفاعل مجموعة من العوامل الشخصية والتنظيمية.

2-2. خصائص المناخ التنظيمي:

لقد قام القريوتي باستقراء التعريفات المختلفة للمناخ التنظيمي واستخلص منها الخصائص التالية:

- يعبر المناخ التنظيمي عن مجموعة من الخصائص التي تميز البيئة الداخلية للمنظمة والتي عن طريقها يمكن تمييز منظمة عن أخرى.
- يعكس المناخ التنظيمي التفاعل بين المميزات الشخصية والتنظيمية، ويعبر عن خصائص المنظمة كما يتم إدراكها من قبل العاملين.
- تتصف خصائص المناخ التنظيمي بدرجة معينة من الثبات النسبي.

¹ - الكبيسي، نفس المرجع السابق، ص 63.

² - المغربي، كامل محمد، نفس المرجع السابق، ص 303.

³ - القريوتي، نفس المرجع السابق، ص 215.

- تؤثر خصائص المناخ التنظيمي على السلوك التنظيمي للعاملين في المنظمة.¹

أما جحلان فقد أضاف الخصائص التالية:

- إننا نتعامل مع عالم إدراكي. بمعنى أن مناخ منظمة معينة كما يراها الموظفون فيها لإدراكهم الخاص وليس بالضرورة ما هو كائن فعلا. فإدراك الموظف لهذه الخصائص البيئية تولد لديه حالة نفسية لها تأثير مباشر في اتجاهات و دوافع الأفراد و بالتالي سلوكهم.

- المناخ لا يعني ثقافة المنظمة كما أنه ليس بمصطلح بديل عنها.

- إن المناخ التنظيمي يختلف عن المناخ الإداري فبينما يعد المناخ التنظيمي أحد المحددات الأساسية للسلوك، فإن المناخ الإداري يعد أحد المحددات الأساسية للمناخ التنظيمي.

- المناخ التنظيمي لا يعني البيئة، حيث تتعلق البيئة بما يدور خارج و داخل التنظيم على المستوى الواسع، بينما يتعلق المناخ التنظيمي بما يدور داخل التنظيم على المستوى الضيق فقط.²

2-3. أهمية المناخ التنظيمي:

شهد القرن العشرين بداية ظهور الاهتمام بدراسة مصطلح المناخ التنظيمي و أصبح من الموضوعات الرائدة في مجال الإدارة نظرا لتأثيره على العديد من المتغيرات المرتبطة بسلوك العنصر البشري و الذي هو قوام العمل و المرتكز الأساسي للتنظيم.

و تؤكد العديد من الدراسات و البحوث أن أهمية التعرف على طبيعة المناخ التنظيمي السائد في أي منظمة بأبعادها المختلفة، يهدف لتبني سياسات من شأنها تعزيز النواحي الإيجابية و تصويب النواحي السلبية والارتقاء بالصحة النفسية للعاملين فيها، و بروحهم المعنوية مما ينعكس إيجابا على تحقيق أهداف المنظمة، وإشباع الحاجات أو الرغبات الفردية و الجماعية.³

¹ - القريوتي، نفس المرجع السابق، ص73.

² - جحلان، نور سالم: (1997)، أثر المناخ التنظيمي على إبداع الموظفين، دراسة ميدانية على المنظمات الحكومية في جدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ص24.

³ - الكبيسي، نفس المرجع السابق، ص66.

و تبرز أهمية المناخ التنظيمي من خلال الآتي:

- أهمية المناخ التنظيمي من خلال التأثير على المنظمات في تحقيق أهدافها المخططة و التي ترتبط بالمناخ السائد داخل العمل و أن تأثيره في تحقيق الأهداف النهائية التي تصبوا إليها أية منظمة يعد تأثيرا مباشرا و من ثم فإن فاعلية المنظمة لمخرجاتها يرتبط بالمناخ السائد فيها سلبا أو إيجابا.¹

- أهمية المناخ التنظيمي من العلاقة المباشرة بين المناخ الإيجابي و بين تحسين سلوك العاملين وأدائهم لتنفيذ أهداف التنظيم لان التنظيم يساعد العاملين على إشباع احتياجاتهم، فالسلوك النهائي يتم تحديده بواسطة التفاعلات الحاصلة بين حاجات الفرد من جهة و بين ادراكاته الخاصة لبيئة التنظيم من جهة أخرى.

- أهمية المناخ التنظيمي من خلال علاقته بالتجديد و تعتبر الدراسة التي قام بها ماك كيري و ادواردز (Mccarrex and Edwards) دليلا على علاقة المناخ التنظيمي بالتجديد، فقد أجريت الدراسة على (72) باحثا معمليا، يعملون في أربعة منظمات كندية لتحديد العلاقة بين السلوك الابتكاري لهؤلاء الباحثين و الذي يتضمن أفكارا جديدة و بين نوعية المناخ التنظيمي السائد فيه، و كما تشير نتائج الدراسة فقد تأثرت إنتاجية الباحثين بالتغيرات في المناخ التنظيمي الخاص بسهولة الاتصال، ودرجة تركيز السلطة، ودرجة الرسمية في إجراءات العمل ثم سياسة المكافأة و الترقية و تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه شاكر برتي (Chakraborti) في دراسته عن العوامل التي يمكن أن تفسر نجاح المنظمات في شراء التكنولوجيات الجديدة فقد وجدت الدراسة تأثيرا لمتغيرات المناخ التنظيمي المتعلق بالتشجيع على تحمل المخاطر، بالإضافة إلى المرونة في الهيكل التنظيمي بأبعاده الخاصة بالسلطة والاتصالات وقواعد وإجراءات العمل على هذه القرارات وقد قدم شبرد (Shepard) دليلا آخر حول علاقة المتغيرات في بيئة العمل في المنظمة بالنجاح في تقديم أو تبني المنتجات الجديدة فقد أظهرت نوعية المناخ التنظيمي السائد في المنظمات المحددة عن ذلك السائد في المنظمات المقاومة للتجديد، فبينما يتميز المناخ التنظيمي في النوع الأول من المنظمات بالتشجيع على تحمل المخاطر وتأييد العمل الجماعي و تأكيد التمييز في الأداء و المكافأة عنه، و حل الخلافات على أساس من المناقشة و الصراحة، فقد تميز المناخ التنظيمي في النوع الثاني من المنظمات لعدم وجود مثل هذه الصفات أو وجودها بدرجة أقل أو محدودة.²

- أهمية المناخ التنظيمي من خلال الآثار التي يمكن تجاهلها على سلوك الأفراد والجماعات التنظيمية وبالتالي على إنتاجيتهم وعلى مقدرة المنظمة على تحقيق أهدافها.³

¹ - العيسى، غزيل سعد: (1996)، المناخ التنظيمي وأثره على الرضا الوظيفي، دراسة تطبيقية على عينة من الموظفين الإداريات في الأجهزة

الحكومية في مدينة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، ص12

² - النوري، باسمة رفيف: (1994)، المناخ التنظيمي في إطار الاقتناء التكنولوجي، دراسة تطبيقية على المنشآت الصناعية السعودية في مدينة

جدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ص33.

³ - الطحيم، عبد الله عبد الغني، السواط، طلق عوض الله: (1995)، السلوك التنظيمي، دار النوايع للنشر والتوزيع، جدة، ص330.

- أهمية المناخ التنظيمي من خلال تأثيره على الجوانب النفسية والاجتماعية للعاملين داخل المنظمة.¹

- أهمية المناخ التنظيمي من خلال العلاقة القائمة بينه وبين المتغيرات التنظيمية الأخرى، فتظهر العلاقة بين المناخ التنظيمي والتخطيط، خصوصاً عندما يكون الهدف من التخطيط تحقيق التكيف للبيئة المتغيرة ولتحقيق الانسجام بين الأهداف التنظيمية وأهداف الأفراد العاملين به.²

2-4. الأسس النظرية للمناخ التنظيمي:

أ- نظرية النسق الاجتماعي لبارسونز (Parsons, 1964):

يكمُن الإطار المرجعي للنسق الاجتماعي عند بارسونز في مفهوم الفعل، أو في المفهوم المركب فاعل -موقف-. بمعنى أن موقف الفاعل يشمل فاعلين آخرين. أما الوحدة الأساسية لسائر الأنساق الاجتماعية فهو الفرد بوصفه فاعلاً أي كوحدة.

- مفهوم النظرية: تتسم نظرية النسق الاجتماعي بكونها تسعى إلى تحقيق الأهداف. " فنسق الفعل يعني - في أكثر صوره تبسيطاً - تنظيمًا للعلاقات التفاعلية بين الفاعل والموقف المحيط به ".³

ويرى بارسونز أن "الفعل ضروري ضمن هذا الإطار المرجعي ومقنن من خلال نسق معياري غائي، والأصح طوعي. أما الهدف فيعرف كوضع مرغوب فيه، أما عدم الوصول إليه فيعني الفشل والإحباط".⁴

وبناء على ذلك فإن النسق الاجتماعي هو نسق الفعل، أي نسق السلوك الإنساني المحفز، فمن خلال التفاعل بين مجموعة من الفاعلين تنشأ الأنساق الاجتماعية، فالأنساق الاجتماعية هي أنساق الفعل، التي تنظم التفاعل وتقننه، أو إن النسق مجموعة من الفاعلين الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض، أو شبكة من العلاقات التفاعلية. أما الخطوة اللاحقة لنظرية الفعل فتتمثل في تحليل الأشكال التي تدمج فيها الأفعال، أي وحدات الفعل، في الأنساق. ليست الأفعال منفصلة إمبيريقياً، بل تظهر في أشكال، تسميها أنساقاً. فالنسق الاجتماعي، كما يعرفه بارسونز هو: مجموعة من الأفراد المدفوعين بميل إلى الإشباع الأمثل لاحتياجاتهم، وتحدد العلاقات القائمة بين هذه المجموعة بمقتضى النسق الثقافي المشترك. فالأفراد مدفوعين إذن إلى إشباع حاجاتهم، التي

¹ - مرشد، ورسلان، نفس المرجع السابق، ص284.

² - الهبيتي، خالد، ويونس، طارق: (1987)، العلاقة بين المناخ التنظيمي والمخرجات التنظيمية، المجلة العربية للإدارة، م11، ع4، ص8.

³ - جي روشيه: (1981)، علم الاجتماع الأمريكي دراسة لأعمال تالكوت بارسونز (ترجمة: محمد الجوهري وأحمد زايد)، دار المعارف، القاهرة، ص70

⁴ - محمد، عبد المحسن ضبيب العتيبي، نفس المرجع السابق، ص33.

تسيطر على التوجه الدافعي. أما علاقة الأفراد بمواقفهم الاجتماعية فتحدد في ضوء الأنماط الثقافية الخاصة، ويشير ذلك إلى المكونات الأخرى من توجيه الفاعل نحو الموقف، وهو التوجيه القيمي.¹

إن العلاقات الاجتماعية يسميها بارسونز بالنسق الاجتماعي، والشخصية المكونة اجتماعيا، بالنسق الشخصي، ومجموعة القيم، والرموز والتوجيه القيمي بالنسق الثقافي، فالثقافة نتائج التفاعل الإنساني، وعامل محدد لأنساق التفاعل الاجتماعي، فهي مشتركة بين الناس، وهي تؤثر في الأنساق الاجتماعية والشخصية.²

أن النسق قادر على أن ينظم ويولد الأنشطة الضرورية وهذا مفهوم بارسونز عن الوظيفة فداخل كل نسق من أنساق الفعل توجد بعض الوظائف أو مركبات الأنشطة، بعضها يرتبط بعلاقات النسق بيئته والبعض الآخر يرتبط بالحاجات التنظيمية الداخلية للنسق.³

إن النسق الاجتماعي يقوم بوظيفة التكامل، أي تنظيم الوحدات المختلفة، وهم الأفراد، بوصفهم فاعلين. " ويوجد في كل نسق من أنساق الفعل بعض وحدات السلوك، الغرض منها ضبط وكف الميول المنحرفة، والحفاظة على قدر من التنسيق بين الأجزاء، وتجنب أي مظاهر للاضطراب داخل النسق، وأطلق بارسونز على هذه المجموعة من الأفعال أفعال التكامل".⁴

أما الحفاظ على المعايير والتغير المعياري فهما وظيفة النسق الثقافي، بينما يكون تحقيق الهدف هو وظيفة النسق الشخصي. وهكذا فإن الأنساق الاجتماعية تتكون من حالات وعمليات التفاعل الاجتماعي بين الوحدات الفاعلة. والموضوع الأساسي الذي تدور حوله النظرية السوسيولوجية عند بارسونز، هو أداء الأبنية لوظائفها ويتطلب التحليل البنائي الوظيفي معالجة منهجية لمكانات وأدوار الفاعلين الذين يضمهم موقف اجتماعي معين، وكذلك للأنماط التنظيمية التي ينطوي عليها هذا الموقف. ويشير مفهوم المكانة إلى مكان (موقع) الفاعل في نسق علاقة اجتماعية معينة منظورا إليه كبناء، أما الدور الذي لا ينفصل في أي حال ملموسة عن المكانة، ويمثل الجانب الدينامي لهذه المكانة، (ومن هنا جاء مفهوم الدور- المكانة)، فيشير إلى سلوك الفاعل في علاقاته مع الآخرين، إذا ما نظرنا إليها في سياق أهمية الوظيفية للنسق الاجتماعي. وتفهم الأنماط التنظيمية على أنها التوقعات المنمطة التي تحدد السلوك المناسب ثقافيا للأشخاص الذين يؤدون أدوارا اجتماعية مختلفة، ومجموعة أنماط الأدوار المعتمدة على بعضها هي التي تكون النظام".⁵

¹ - تيماشيف، نيقولا: (1977)، النظريات الاجتماعية (ترجمة: أحمد زايد وآخرون)، دار المعارف، القاهرة، ص357.

² - المرجع نفسه، ص358.

³ - جي روشيه، نفس المرجع السابق، ص80.

⁴ - المرجع نفسه، ص82.

⁵ - تيماشيف، نفس المرجع السابق، ص357.

ومن المعلوم أن أداء النظم لوظيفتها هو شرط لاستقرار البناء أو النسق. إن البناء هو مجموعة من أنماط العلاقات الثابتة نسبيا بين الوحدات، وبما أن وحدة النسق الاجتماعي هو الفاعل، فإن البناء الاجتماعي هو نسق من أنماط العلاقات الاجتماعية بين الفاعلين، على أن ما يميز بناء أنساق الفعل الاجتماعي هو أن الفاعل لا يشارك في غالبية العلاقات سوى بجزء من فعله الاجتماعي، مثل هذا الجزء، الذي يمثل الوحدة الأساسية لنسق العلاقات الاجتماعية، يوصف بالدور. وعليه فإن البناء الاجتماعي هو نسق من أنماط العلاقات بين الفاعلين بصفاتهم حاملي أدوار.¹

أما الدور فيحدد من خلال التوقعات المعيارية لأعضاء الجماعة، تلك التي تتمثل في التراث الاجتماعي، هذه التوقعات تنطوي على تبعات للفاعل، فيما إذا كان قد حققها، أم لا أي مكافأة، أم جزاء. والأكثر من ذلك أنها تكون جزء من شخصيته. فمن خلال عملية التنشئة يتعلم الفرد المعايير السلوكية وقيم الجماعة. فالوظيفة هي الدور يؤديه الجزء في الحياة الاجتماعية، وفي الكل الاجتماعي، الذي هو البناء والذي يتألف من أجزاء وأنساق اجتماعية تتوافق فيما بينها.²

وكما يرى بارسونز فإن الأنا تدخل في علاقة تفاعل مع الآخرين في ضوء دور معين، ومن خلال هذا الدور، وكذلك الآخرين فالتفاعل يتضمن بالضرورة فاعلين يؤديون أدوارا معينة، ذلك أنه عن طريق الأدوار فقط يصبح من الممكن للفاعلين أن يدخلوا في علاقات مع بعضهم. وما النظم التي نعرفها، كالأُسرة والمدرسة والمصنع إلا مركب من الأدوار المتكاملة والمركبة.³

ويرى دارن دورف (Dahrendorf) أن المفهومين "مكانة" و"دور" يعادلان تماما مفهومي "البناء" و"الوظيفة"، لكنهما يختلفان عنهما لأنهما يعبران عن حالة ديناميكية، بينما تكون مقولات البناء عند بارسونز استاتيكية.⁴

وهكذا إن البعد الأساسي للبناء الاجتماعي يكمن في نسق من أنماط التوقعات التي تحدد السلوك السليم للأشخاص في ادوار معينة وإذا دجت هذه الأنساق من أنماط التوقعات في الفعل، حيث أنها تصبح بديهية وشرعية، فإنها توصف، بالنظر إلى مكانها في النسق الاجتماعي بالمؤسسات (النظام).⁵

¹ - محمد، عبد المحسن ضبيب العتيبي، نفس المرجع السابق، ص35.

² - عبد المعطي، عبد الباسط: (1981)، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، مكتبة عين شمس، القاهرة، ص151.

³ - جي روشيه، نفس المرجع السابق، ص103.

⁴ - محمد، عبد المحسن ضبيب العتيبي، نفس المرجع السابق، ص35.

⁵ - العراي، عبد القادر: (2003)، النظريات الاجتماعية، رؤية نقدية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ص167.

بعد ذلك يتحدث بارسونز عن بناء النسق المؤسسي، ويقول: إن المؤسسات هي بذات الوقت نتائج وعوامل موجهة لفعل الإنسان في المجتمع. ولذلك ينبغي أن يرد النسق المؤسسي إلى المتطلبات الوظيفية للفاعلين كأفراد وإلى الأنساق الاجتماعية المكونة من قبلهم.

ويميز بارسونز (Parsons) بين ثلاث أنماط من المؤسسات المرتبطة بالموقف وتلك الأنماط هي:

- **النمط الأول:** تضم مؤسساته سائر الحالات التي تكون الأدوار فيها منظمة حول أبعاد الموقف، الذي يوجد فيه الفاعلون والأنساق الاجتماعية.

- **النمط الثاني:** المؤسسات الأدائية، الموجهة مباشرة إلى الوصول إلى الأهداف من نوع معين.

- **النمط الثالث:** المؤسسات (الداجمة)، وهي الموجهة إلى تنظيم العلاقات بين الأفراد، حتى يتم التغلب على الصراع. أن يكون النظام إذن هو العملية التي تخلق التكامل والاستقرار حقيقة، فهو يخلق همزة وصل وطيدة بين المجتمع والثقافة من ناحية، والشخصية والدوافع من ناحية أخرى.¹

وعلى ضوء نظرية النسق، فإن المدرسة تعتبر نسق مؤسسي تهدف إلى تقديم خدمات تربوية وتعليمية لأفراد المجتمع، وذلك من خلال أداء الإداريين والأساتذة في هذا النسق لأدوارهم، أي أن المدرسة الثانوية تعتبر همزة وصل وطيدة بين المجتمع والثقافة السائدة من ناحية، والشخصية المتمثلة في الأساتذة والإداريين والتلاميذ ودوافع كل فئة من تلك الفئات من ناحية أخرى.

وعليه فإن هناك علاقات تفاعل بين الأساتذة بعضهم البعض وبين الإداريين، وبين الأساتذة والإداريين وبين التلاميذ وبناء على دور كل فرد داخل الثانوية وعلاقاته مع الآخرين يتحدد شكل المناخ التنظيمي والذي يتألف من أجزاء وأنساق اجتماعية تتوافق فيما بينها، ومن ثم يتحدد سلوك كل فرد داخل هذا النسق وعلى ضوء هذا السلوك تتشكل العلاقات الاجتماعية ومن ثم نستطيع أن نصف المناخ التنظيمي من خلال النسق فنقول مناخ تنظيمي مناسب أو ملائم لأداء الأدوار المناطة بالأساتذة والتي من خلالها تحقق الثانوية أهدافها التربوية والاجتماعية في المجتمع.

إن نظرية النسق الاجتماعي ذات أهمية بالغة للدراسة الحالية، فعن طريقها أمكن التعرف على النظم المختلفة داخل النظام الاجتماعي المدرسي، فالتلاميذ هم من النظم الفرعية، أما الأساتذة والمدير والإدارة التعليمية فهم من النظم الفوقية، ومما لا شك فيه فإن نمط العلاقة القائمة بين النظم المختلفة يؤثر تأثيراً مباشراً على أداء وفعالية النظام الاجتماعي المدرسي وتحقيق الأهداف المرجوة منه، فعلى سبيل المثال، عندما يكون هناك كفاية في الاتصال، واستخدام أمثل للسلطة، وتلاحم، وروح معنوية، عالية، وإشباع للحاجات النفسية

¹ - محمد، عبد المحسن ضبيب العتيبي، نفس المرجع السابق، ص36.

والاجتماعية للأفراد، فإن ذلك يؤدي إلى خلق مناخ تنظيمي إيجابي يقلل من غياب التلاميذ والأساتذة وتسربهم، ويؤدي أيضا إلى النمو المتكامل لكل عضو من أعضاء النظام الاجتماعي المدرسي.

ب- النظرية البيروقراطية لماكس وير:

تعد النظرية البيروقراطية كما وصفها ماكس وير (Max Weber) هي البداية لنظرية التنظيم العلمية، وقد هدف وير من نظريته عن البيروقراطية إلى وصف الجهاز الإداري للتنظيمات وكيف يؤثر على الأداء والسلوك التنظيمي.¹ وقد تتحدد فكرة البيروقراطية على أساس أنها تعني ذلك التنظيم الذي يحقق أكبر قدر من الكفاءة في الإدارة وفي تحديد الوسائل التي تحكم التنظيم الاجتماعي بدقة.²

لقد خضع النموذج المثالي للتنظيم البيروقراطي للعديد من محاولات التحليل الناقدة، وقد تركزت معظم محاولات تقويم ونقد النموذج في إبراز أن التنظيم البيروقراطي وإن كان يوفر الموضوعية والرشد والانضباط والدقة والسرعة والاستقرار والاستمرارية للجهاز الحكومي وللتنظيمات التي تنتهج نمطه، إلا أن الالتزام به يقود إلى آثار ونتائج غير متوقعة مناقضة للكفاءة التي افترض ماكس وير أن هذا النموذج يحققها.³

وقد كانت معظم التحليلات الناقدة للنموذج، والموضحة للآثار السلبية غير المتوقعة التي يترتب عليه، تدور في إطار المنظمة الواحدة، وقد أوضحت هذه القدرة على التنبؤ، فهي تؤدي أيضا إلى إمكان الجمود وإلى خطر إحلال الوسائل محل الأهداف النهائية، وإلى تقييد كفاءة الأداء، فهناك إذن آثار سلبية غير متوقعة تترتب على الأخذ بالنمط البيروقراطي للتنظيم.⁴

وقد كان سلزنيك (Selznick, 1943) وميرتون (Merton, 1957) من أوائل علماء الاجتماع الذين تنبهوا إلى ما بالنموذج المثالي من نقاط ضعف، فقد كان وير يرى أن الإشراف الدقيق والرقابة التامة على أعمال وسلوك أعضاء التنظيم، وتطبيق القواعد والتعليمات يؤدي إلى استقرار سلوك الأفراد وإمكان التنبؤ بالسلوك البيروقراطي، إلا أن ميرتون رأى في ذلك احتمالا لانتشار الجمود في التنظيم وتغليب الوسائل على الغايات، أي أن التركيز على القواعد والإجراءات والتمسك بها قد يجعل الفرد يؤمن بهذه القواعد والإجراءات لذاها باعتبارها هدفا يسعى إليه وليست مجرد وسيلة للوصول إلى أهداف التنظيم، وبالتالي تصبح مظاهر العمل

¹ - النمر، وآخرون: (1977)، الإدارة العامة، الأسس والوظائف، مطابع الفرزدق، الرياض، ص38.

² - Blau. Peter: (1956), *Bureaucracy in Modern Society*, New York, Ramadan House, p6.

³ - النمر، وآخرون، نفس المرجع السابق، ص41.

⁴ - محمود، محمد فتحي: (1997)، الإدارة العامة المقارنة، ط2، مطابع الفرزدق، الرياض، ص156.

البيروقراطي وشكلياته أهم من محتوى العمل، ويصبح التمسك بالإجراءات أهم من خدمة ورعاية مصالح المواطنين.¹

كما أن هذه النتائج غير المقصودة للتنظيم البيروقراطي قد تصل إلى الجمود والثبات حيث تؤدي شكوى المواطنين وتذمرهم إلى شدة تمسك الموظف بالتعليمات واللوائح خوفا من المساءلة، أي تؤدي إلى مزيد من الجمود والروتين وبالتالي تؤدي إلى مزيد من الرقابة والإشراف.

وبينما يركز ميرتون على القواعد والتعليمات كنتيجة لإصرار الإدارة العليا على تحقيق قدر أكبر من الرقابة، فإن سلزنيك يركز على تفويض السلطة، ولكن الهدف واحد، فكلاهما يسعى إلى إظهار كيف أن الرغبة في الرقابة واستخدام أساليب رقابية حازمة تؤدي إلى ظهور نتائج غير متوقعة تنشأ عن المشكلات المتعلقة بوجود علاقات إنسانية متداخلة في التنظيم البيروقراطي، تلك العلاقات الإنسانية التي أغفل ماكس وير أهميتها في نموذج المثالي.

ويلاحظ عند الاطلاع على بحوث ودراسات ماكس وير أنه كان يهدف إلى تحقيق تنظيم على أعلى قدر ممكن من الكفاءة إذ يرى: أن البيروقراطية هي خير أسلوب فني لإنجاز الأعمال الإدارية بأعلى قدر ممكن من الكفاءة.

وعلى ضوء آراء ماكس وير تبين أن النظرية البيروقراطية تهتم بالأسلوب القيادي والإنتاجية أكثر مما تهتم بالعنصر البشري أو القوى العاملة في التنظيم.

وعليه فإن المناخ التنظيمي الذي يسوده الأسلوب الإداري البيروقراطي إنما هو مناخ جامد وروتيني تتقيد فيه كفاءة الأداء وتغليب الوسائل على الغايات، ذلك نتيجة لتركيز الإدارة على اللوائح والأنظمة والقوانين وتنفيذها بحذافيرها دون مراعاة للعلاقات الاجتماعية والإنسانية وإمكانات وقدرات ومشاعر الأساتذة، وبالتالي تصبح مظاهر المناخ التنظيمي في ظل القيادة البيروقراطية وشكلياتها مناخ غير ملائم، حيث يجد الأساتذة أنفسهم مهملين من قبل الإدارة، لأنها تتمسك وتهتم بتحقيق الأهداف أكثر من اهتمامها بالأساتذة أو بما يؤدونه من أدوار.

2-5. أبعاد المناخ التنظيمي ونماذج:

إن الاختلافات القائمة حول تحديد أبعاد المناخ التنظيمي أمر طبيعي، حيث يصمم الباحثون نماذجهم على حسب المداخل التي ينتهجونها في دراستهم للمناخ التنظيمي، فإذا اعتمد الباحث على المدخل الهيكلي فسيدفعه هذا إلى التأكيد على الأبعاد التي تقيس العوامل الموضوعية أو الهيكلية في التنظيم مثل الهيكل التنظيمي،

¹ - النمر، وآخرون، نفس المرجع السابق، ص43.

درجة التعقيد، والأهداف وغيرها، أما إذا انتهج الباحث منهجاً على أساس المدخل الذاتي فإنه سيتوجه إلى أبعاد مختلفة كلياً عن الأبعاد السابقة مثل: التأييد والرضا وغيرها.¹ ورغم ذلك فإن هناك محاولات جادة للوصول إلى تحديد الأبعاد العامة للمناخ التنظيمي من طرف الكتاب والباحثين في هذا الموضوع.

وسوف يتطرق الباحث لبعض نماذج المناخ التنظيمي المختلفة من وجهة نظر بعض الباحثين من منطلق معرفة أبعاد المناخ التنظيمي والعناصر المكونة له، وما تتميز به هذه الأبعاد من خصائص تعمل على تحديد نوع المناخ التنظيمي السائد، وما لهذه الأبعاد من تأثير مباشر على سلوك الأفراد داخل التنظيم وعلى فعالية المنظمة بشكل عام ومن هذه النماذج مايلي:

2-5-1. نموذج هالين وكروفت (Halpin and Croft, 1963):

طور هالين وكروفت (Halpin and Croft) استبياناً لوصف المناخ التنظيمي في المدارس وقد حدد أربعة أوجه لسلوك المدير والمسؤول التربوي وهي:

- العزلة (Aloofness): وتعني ابتعاد المسؤول نفسياً وفعالياً عن العاملين معه مع المحافظة على مستوى من العلاقة الرسمية مع الجميع.

- تأكيد الإنتاج (Production Emphasis): وتعني تركيز المسؤول على الإنتاج والإشراف على العاملين مؤكداً بشيء من الحزم وكم الأداء.

- الدافع الحركي (Thrust): يتميز هذا المسؤول بالحيوية والحماسة النشطة لأبعاد دوره واهتمامه بأن يقدم نموذجاً وقدوة طيبة للعمل الدؤوب والجاد يقتدي بها العاملون معه.

- المراعاة للآخرين (الاعتبارية) (Consideration): ويتميز بالاهتمام بالعاملين معه فهو لطيف في تعامله إنساني في توجيه مهتم بخدمة العاملين ومساعدتهم.

أما سلوك المعلمين، والعاملين فقد حدده هالين وكروفت بأربعة أوجه وهي:

- التحرر من العمل (التباعد) (Disengagement): وهي تشير إلى عدم الاندماج النفسي والمادي الذي يسود جماعة العمل في النظام.

- العرقلة في العمل (الإعاقة) (Hindrane): وهي تزايد ثقل أعباء العاملين بمهام ومسؤوليات ليس لها علاقة بطبيعة الدور.

¹ - الشمري، فهير بن عايض: (2001)، المناخ التنظيمي في المنافذ الجمركية وعلاقته بالإبداع الإداري، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ص29.

- الذكاء المتوقع في العمل (المرح)(Espirt): ويشير إلى حيوية ونشاط العاملين وارتفاع معنوياتهم مما ينعكس أثره على الالتزام بالعمل.

- الألفة الحميمة في العمل (Intimacy): وتشير إلى درجة التشاركية والاندماج والألفة التي تسود بين العاملين.¹

2-5-2. نموذج ليكرت (Likert):

يعد ليكرت من أوائل الباحثين الذين أسهموا في إرساء قواعد المناخ التنظيمي وهو أوائل المهتمين بالمناخ التنظيمي والمشخصين لتأثيره على كفاءة المنظمة وإنتاجيتها وعلى تحقيق الأهداف الاجتماعية الأخرى والذي حدد مكونات المناخ التنظيمي:

- الاتصالات - القرارات - التكنولوجيا - الاهتمام بالعاملين.²

2-5-3. نموذج كامبل وزملاءه (Campbell and Al):³

من الإسهامات الجادة في هذا الجانب ما قدمه كامبل وزملاءه (Campbell and Al)، حيث قدموا مقاييس مستقلة نسبيا لأبعاد تنظيمية متعددة. وقد تمكنوا من تحديد عشرة أبعاد أساسية للمناخ وهي صالحة للاستخدام في منظمات ذات نوعيات مختلفة وهذه الأبعاد هي:

- هيكل بناء المنظمة - المكافأة والعقاب - المركزية للقرارات - الإنجاز - التدريب - المخاطرة والأمان

- الصراحة والصدق - المعنوية والمكانة - التمييز والتشجيع - كفاءة ومرونة المنظمة بشكل عام.⁴

2-5-4. نموذج جلايمر (Glimer):

حدد جلايمر أربعة أبعاد أساسية للمناخ التنظيمي تتمثل في:

- الهيكل التنظيمي - درجة تعقد التنظيم - اتجاهات الأهداف - نمط القيادة.¹

¹ - الطويل، هاني: (1999)، الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ص 147-148.

² - الكبيسي، نفس المرجع السابق، ص 64.

³ - Campbell, J.P. Bownas, E.A. Peterson, N.G. And Dunnette M.D(1974). The Measurement Of Organization

Effectiveness: Review Of Relevant Research And Opinion. San Diego, California: Naval Personnel Research

And Development Center, P29-31.

⁴ - سليمان، مؤيد سعيد: (1987)، المناخ التنظيمي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، المجلة العربية للإدارة، م 11، ع 1، ص 40.

2-5-5. نموذج ليتوين وسترينجر (Litwin and Stringer):

قام ليتوين وسترينجر بتصميم نموذجهما لتقييم المناخ التنظيمي والتعرف عليه وعلى مدى إرتباطه بدرجة الرضا الوظيفي، وتم تطوير هذا النموذج لقياس المناخ التنظيمي السائد في أنواع المنظمات، وقد لقيت وجه نظر الباحثين اهتماما وموافقة من الباحثين الآخرين واعتمد عدد كبير منهم على أبعادها لقياس تصورات العاملين للمناخ التنظيمي وهذه الأبعاد هي:

- البيئة التنظيمية - الدفء - المسؤولية - الدعم النفسي - المكافأة - المعايير - المخاطرة - التعارض - الانتماء.²

2-5-6. نموذج بترسون وتيم (Peterson and Timm):

ويفترض في المنظمة حتى تستطيع إيجاد مناخ يتسم بالإيجابية من توفر الأبعاد الآتية:

- الثقة - المساندة والتشجيع - المشاركة في القرارات - الاتصالات الصاعدة - صدق الإدارة وصراحتها - الاهتمام بتحقيق الأداء.³

2-5-7. نموذج لولر وزملاءه (Lawler and Al):

يرى لولر أن أبعاد المناخ التنظيمي على تعددها يمكن تجميعها في مجموعتين رئيسيتين تضم كل منها عددا من الأبعاد الفرعية:

المجموعة الأولى تتعلق بالهيكل التنظيمي وتحتوي على:

- درجة المركزية في اتخاذ القرارات.

- درجة الرسمية في إجراءات العمل.

- درجة التداخل بين الأنظمة الفرعية للمنظمة.

المجموعة الثانية والتي أطلق عليها العملية التنظيمية وتحتوي على:

- نمط القيادة.

¹ - الهيتي، ويونس، نفس المرجع السابق، ص5.

² - الهيتي، ويونس، نفس المرجع السابق، ص5.

³ - Timm, Paul. Brent, R. And Peterson, D. (1982). People At Work: Human Relation In Organization: West Publishing Co, Minnesota, P104-107.

- نظم المكافأة.

- نظم مواجهة الصراعات.

- حل التناقضات التنظيمية.¹

2-5-8. نموذج دوني وزملاءه (Donney and Al):

وفق هذا النموذج فإن المناخ التنظيمي يتكون من ستة أبعاد رئيسية هي:

- اتخاذ القرار. - الانفتاح. - الدفء. - المكافآت. - المخاطرة. - الهيكل التنظيمي.²

2-5-9. نموذج كويز وتوماس (Kwis and Tomas):

حدد كويز وتوماس الإطار العام للمناخ التنظيمي بثمانية أبعاد هي:

- الاستقلالية - الدعم - درجة التماسك - التقدير - الثقة - العدالة - ضغط العمل - الإبداع ومدى تحمل المخاطرة.³

يلاحظ على هذه التصنيفات أنها متباينة نوعاً ما حيث ذكرت بعض الأبعاد في بعض النماذج في حين لم تذكر في أخرى، كما يلاحظ أن بعضها لا يفرق بين الأبعاد والعناصر فقد أشار جلايمر (Glimer) مثلاً: الهيكل التنظيمي على أنه بعد في حين أنه سجل من العناصر عند أغلبية الدارسين، ولعل هذا ما يشير بوضوح إلى أنه ليس من السهل التفريق بدقة بين الأبعاد والعناصر.

كما يشار إلى أنه ليس هناك إجماع بين الباحثين على ماهية الأبعاد وماهية العناصر، ويعود هذا إلى تباين تصوراتهم واختلاف بيئة العمل، واختلاف المداخل العديدة لدراسة تلك الظواهر الإدارية.

وتكملة لما سبق فلقد أهتم الكثير من الباحثين بتحديد أبعاد المناخ التنظيمي والتي تمثل مكوناته وتحدد خصائصه وصفاته وفيما يلي عرضاً لبعض هذه الأبعاد من وجهة نظر بعض الباحثين:

¹ - Lawler, Edward F. Hall, Dauglas T. And Oldham, Greg R (1974). "Organizational Climate And Relationship

To Organizational Structure, Process And Oerformance." Organization Behavior And Human Performance, 11,P142-151.

² - Downey, Kirk. Helriegel, Don. And Slocom, John (1974). "Congruence Between Individual Needs,

Organizational Climate Job, Satisfaction And Performance." Academy Of Management Journal, P149-153.

³ - الطحيم، والسواط، نفس المرجع السابق، ص230.

أ- الاتصالات:

تعرف الاتصالات بأنها "نقل واستقبال المعلومات من شخص لآخر وهي وسيلة توحيد الأنشطة المتعددة للمنظمة" ويعرف بودش الاتصالات بأنها "عملية تبادل المعلومات بين المرسل والمستقبل وإدراك مضمون المعلومات"¹، والاتصالات هي الوسيلة أو الوسائل أو النظم التي يتم من خلالها نقل المعلومات بين مختلف مستويات المنظمة الإدارية صاعدة أو نازلة أو متوازنة، فالاتصالات الصاعدة هي الاقتراحات والأفكار والشكاوي والمذكرات والتقارير التي يرفعها منسوبي الإدارات الإشرافية والوسطى إلى الإدارة العليا، أما الاتصالات الهابطة فهي الأوامر والقرارات والتعليمات والتوجيهات الصادرة من الإدارة العليا إلى المستويات الإدارية الأدنى، وقد تكون الاتصالات مكتوبة أو شفوية، مع اختلاف الوسائل التي تتم بها، فيمكن أن تكون عن طريق البريد أو التسليم باليد أو بالتبليغ بالهاتف أو الفاكس أو الحديث الشفوي.²

وتساهم الاتصالات بصورة فعالة في تكوين المناخ التنظيمي وتحديد خصائصه، وإن فعالية الاتصالات تعني ببساطة أن هناك خصائص إيجابية قد أضيفت للمناخ التنظيمي، أما بطء الاتصالات وعدم فعاليتها تعني من ناحية أخرى أن هناك خلل هام في المناخ التنظيمي يجب معالجته، حيث تعتبر الاتصالات بمثابة الجهاز العصبي للتنظيم، وهي بذلك تؤثر كثيرا في تحديد البعد النفسي والاجتماعي للمناخ التنظيمي، وإن وجود اتصالات فعالة يعد مؤشرا هاما على وجود مناخ تنظيمي جيد.³

ب- نظم وإجراءات العمل:

إن نظم العمل وإجراءاته هي "مجموعة القرارات والأوامر والتعليمات الدائمة التي تنظم كيفية تنفيذ المهام المختلفة التي تقع على عاتق المنظمة" وعلى سبيل المثال فإن نظم العمل وإجراءاته تبين كيفية تسلم وتسليم المعاملات وكيفية مراجعتها وبحثها وإنهاءها، كما تبين التسلسل الوظيفي وكيفية انتقال المعاملات بين أقسام المنظمة وإدارتها المختلفة وتبين بداية الدوام وانتهائها، والإجازات بأنواعها، وشؤون الموظفين والعاملين، والتعامل مع المراجعين، كما تبين السلسلة أو الحلقات أو المراحل التي تمر بها المعاملات وكيفية مراجعة المنظمة من قبل الجمهور وغير ذلك من الإجراءات والأنظمة التي تبين كيفية سير العمل بصورة سلسلة تساعد المنظمة على تنفيذ مهامها.⁴

¹ - علافي، مدي عبد القادر: (2000)، الإدارة، دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية، ط6، مكتبة دار جدة للنشر والتوزيع، جدة، ص41.

² - حامد، إبراهيم: (1987)، وسائل تطوير فعالية الأداء في الإدارة الحكومية، ندوة التطوير الإداري في العالم العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ص120.

³ - سليمان، مؤيد سعيد: (1992)، الاتصالات الإدارية ودورها في تفعيل الأداء، دار ذات السلاسل، الكويت، ص101.

⁴ - المصنف، خالد محمود: (1995)، تبسيط الإجراءات الإدارية في الإدارات الحكومية في العالم العربي من خلال تجربة وزارات الداخلية في دول

وتعمل مرونة الأنظمة والإجراءات على خلق مناخ تنظيمي إيجابي يعزز الثقة بين العاملين ورؤسائهم ويشجع على الإبداع والابتكار ويرفع من إنتاجية الأفراد والمنظمة، ففي الجو تجدد كل فرد يسعى إلى تقديم أفضل جهوده وقدراته لإحساسه بأنه عنصر مشارك في النتائج الإيجابية المترتبة من تطور أداء المنظمة ويعكس الحال حينما تسود روتينية الإجراءات وجمود وتعقيد الأنظمة مما يقتل الأفكار الإبداعية وروح التجديد ويجعل المنظمة في شلل تام عن مواجهة المتغيرات البيئية والتنظيمية.

ج- طرق اتخاذ القرار:

إن عملية صنع القرار تبحث في العديد من البدائل المتاحة وتحسب تكلفة كل بديل وعائد كل منها، لتختار البديل الأنسب وفي الوقت المناسب، وبالتالي فإنها تتطلب حلولاً إبتكارية بعيدة عن الأساليب التقليدية لمواجهة مشكل المنظمة، ووفقاً للرقابة في العمل التي تحد من تفكير الفرد، وفتح باب المشاركة والمساهمة في حل المشاكل وتحمل المخاطر التي يتم عن طريقها تقرير شؤون المنظمة والعاملين فيها.¹

د- العلاقات الداخلية:

تمثل العلاقات الداخلية بعداً هاماً جداً من أبعاد المناخ التنظيمي، حيث تعبر العلاقات الداخلية عن العلاقات السائدة بين الأطراف المكونة للمنظمة، فهناك العلاقات الأفقية والتي تمثل العلاقات بين الأقسام والإدارات وبعضها البعض (العلاقات بين الإدارة الوسطى أو العلاقات بين الإدارة التنفيذية)، وهناك العلاقات الرأسية والتي تمثل العلاقات بين الإدارة العليا والإدارة الوسطى والتنفيذية، ويلاحظ أن العلاقات الداخلية لها تأثير كبير على إنجاز العمل وتحقيق الأهداف المرغوب فيها.²

هـ- الحوافز:

يمكن القول أن الحوافز هي مجموعة العوامل والمؤثرات والأدوات والوسائل التي تدفع الفرد وتحفزه للإقبال على سلوك معين رغبة في الحصول على النتائج الإيجابية المترتبة على هذا السلوك، فالعامل يسعى لأداء عمله بكفاءة وفعالية للحصول على حافز مادي أو معنوي، والذي بدوره يترتب عليه إشباع حاجة نفسية أو اجتماعية وهذا السلوك هو نتيجة لانعكاس نظام الحوافز الذي يتصل ببيئة العمل، وهناك أوجه متعددة لتصنيف الحوافز منها المادية: كالترقية وزيادة الراتب، والمعنوية: كالمشاركة في اتخاذ القرارات، والسلبية: التي تعمل على تجنب التصرفات التي تتعارض مع التشريعات واللوائح السائدة تفادياً للعقوبة كالإنذار والخصم من الراتب

مجلس التعاون الخليجي، ط2، دار ذات السلاسل، الكويت، ص241.

¹ - الصيدلاني، خالد بن صالح: (2001)، المناخ التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري في اتخاذ القرار بإمارة منطقة المدينة المنورة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ص44.

² - المرجع نفسه، ص48.

الشهري وحجب الترقية. إن شعور العاملين بموضوعية نظام الحوافز وارتباطها بمعدلات الأداء يعمق في نفوسهم الثقة والانتماء لعملهم ويشجع الجهود المبدعة ويحد من السلوكيات السلبية، ويشجعهم كذلك على تحمل المسؤولية، وحفزهم للتجريب وفق هامش أكبر من الحرية في التصرف لا تعوقه الإجراءات الروتينية.¹

و- تنمية الموارد البشرية:

يقصد بتنمية الموارد البشرية "زيادة المعرفة العلمية والمهارات والقدرات للقوى العاملة القادرة على العمل في جميع المجالات والتي تم انتقاؤها واختيارها في ضوء ما أجري من اختبارات مختلفة بغية رفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية لأقصى حد ممكن.²

ويرى سالم "أن العناية بالإنسان وتنمية الثروة البشرية من خلال التعليم والتدريب المستمر والمحافظة على مستواه، وإتاحة الفرصة للعامل البشري للإبداع والمشاركة الواعية، وهي في حقيقة الأمر أحد العوامل الرئيسية للنجاح الإداري في المنظمات المعاصرة، ويهدف التدريب إلى بناء الإنسان، وجعله أكثر قدرة على العطاء عن طريق تزويده بامكانيات خاصة وقدرات جديدة، تيسر له سبل التأقلم والتجاوب مع متطلبات عمله وتحقيق معدلات الأداء المحدودة، وتنمي القدرات الفكرية، والتي تساعد على استخدام جميع طاقاته، ومع ذلك فإن للتدريب حدوداً، أو جدوى معينة، لا يتعداها فهو لا يمكن أن يعالج، إلا بمقدار المشكلات الناشئة عن سوء التنظيم، أو عن سوء الاختيار، كما أن التدريب لا يوجد الفرد الذكي أو يزوده بالمواهب والاستعدادات وأن يصقل مواهبه العامة ويبرزها ويقدم الفرص للتعليم، شريطة توفر الرغبة، أساساً، لدى الفرد للتزود بالمعرفة.

وعلى هذا فإن التدريب يهدف إذا أحسن رسم سياسته ووضع برامجه وتحديد احتياجاته إلى:

- زيادة الإنتاج وحسن جودته.
- تخفيف لتكاليف.
- الحد من الحوادث وإصابات العمل.
- توفير الإحساس بالرضا ورفع الروح المعنوية وتقليل معدل الغياب.
- تقليل دوران العمل.
- تحسين الاتصالات وتوطيد أواصر التعاون.

¹ - الصيدلاني، نفس المرجع السابق، ص48.

² - السلوم، حمد إبراهيم: (1980)، السياسة التعليمية وأثرها في إعداد وتنمية الموارد البشرية بالملكة العربية السعودية، ندوة تخطيط القوى العاملة، معهد الإدارة العامة، الرياض، ص97.

- تخفيف أعباء الإشراف.¹

2-6. عناصر المناخ التنظيمي:

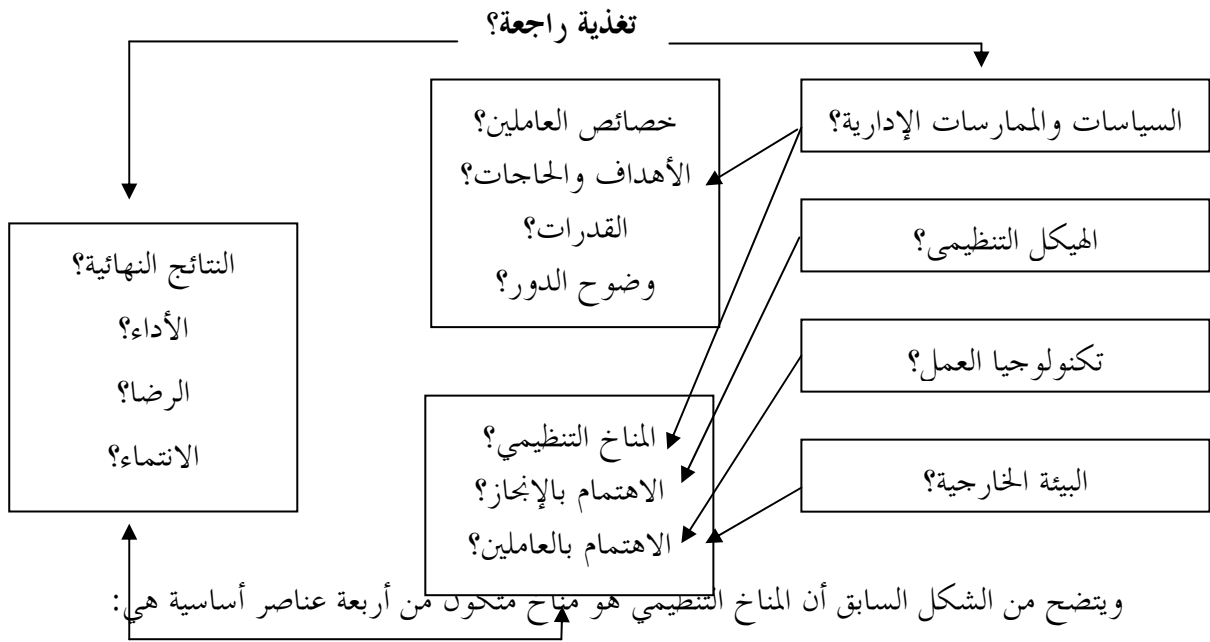
اهتم الكثير من الباحثين في ميدان الإدارة بتحديد العناصر المكونة للمناخ التنظيمي وهي تتداخل مع الأبعاد التي استعرضناها سابقا، ولكن تبقى العناصر الإطار الأعم والأشمل التي تستوعب الأبعاد العديدة. ولقد اختلف الباحثون في تحديد عناصر المناخ التنظيمي فقد جعلها ستيبرز (Steers) مثلا أربعة عناصر:

- السياسات والممارسات الإدارية - الهيكل التنظيمي. - تكنولوجيا العمل - البيئة الخارجية.

في حين جعلها باحثون آخرون سبعة بزيادة عناصر أخرى مثل غط القيادة وغط الاتصالات واتخاذ القرارات.² ويمثل النموذج الآتي المبين في الشكل (1) والمصمم من طرف ستيبرز توضيحا للعناصر التي يتكون منها المناخ التنظيمي لأي منظمة.

الشكل رقم (1)

العناصر الأساسية للمناخ التنظيمي.



السياسات والممارسات الإدارية والهيكل التنظيمي وتكنولوجيا العمل وبيئة العمل الخارجية.

أ- السياسات والممارسات الإدارية: (أحمد، أحمد إبراهيم: 1998، ص 180)

¹ - محمد، الناشد: (1990)، إدارة الأفراد، دار القلم، دبي، ص 120.

² - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص 79.

تؤكد الكثير من البحوث والدراسات أن النمط القيادي السائد وسلوك الإدارة مع العاملين له تأثير لا ينكر في تحديد نوعية المناخ التنظيمي داخل ذهنية الأفراد العاملين. بمنظمة معينة فحينما تشدد الإدارة في وضع القواعد وفي تطبيق إجراءات تفصيلية، أو حينما تقوم بوضع سياستها الرئيسة بمعزل أو بعيد عن مشاركة العاملين ودون اعتبارات لأهدافهم الخاصة فإن احتمال وجود مناخ تنظيمي سلبي في أذهان العاملين متوقعا جدا. على عكس الإدارة التي تكون سياساتها وممارساتها مبنية على التشاور المتبادل والمشاركة في اتخاذ القرارات الأساسية والخاصة بعمل الأفراد ولذا فإن الشعور بالثقة المتبادلة و الصراحة و تحمل المسؤولية لإنجاز العمل يكون عاليا بين الأفراد و كل ذلك يشير إلى وجود اتجاهات إيجابية بشأن شخصية المنظمة أو المناخ التنظيمي و يؤكد كل من لتوين و سترنجر (Litwin and strenger) " أن الإدارة أو النمط القيادي المحدد الأهم لنوعية المناخ التنظيمي في ذهنية العاملين " فهما يريان أن التشدد الذي يفرضه المدير بضرورة الالتزام بالقواعد ونوع الأهداف و المعايير التي يضعها و الأكثر أهمية هو علاقاته و اتصالاته غير الرسمية مع مرؤوسيه و كل ذلك يؤثر في المناخ.¹

ب- الهيكل التنظيمي:

هو الأساس الذي تتشكل وفقا له أعمال المنظمة، حيث يتم من خلال هذا الهيكل توزيع المهام والوظائف الموجودة بالمنظمة على الأقسام والإدارات المختلفة، ويمكن في هذا الصدد تقسيم العمل في المنظمة وفقا للتقسيم الرأسي للعمل، حيث يتم تحديد الشخص الذي يكون له الحق في اتخاذ القرار وتكون له سلطة توزيع العمل وتكليف الأفراد وإعطائهم الأوامر المختلفة التي من شأنها في النهاية تحقيق أهداف المنظمة، وهناك أيضا التقسيم الأفقي للعمل، حيث يتم فيه توزيع المهام والأعمال التي من المفترض أن تقوم بها المنظمة على الأقسام والإدارات المختلفة المكونة للمنظمة، حيث يكون كل قسم مسؤولا عن انجاز مهام معينة لينتج في النهاية الأعمال المخطط لها وبالتالي تحقيق أهداف المنظمة.²

ج- التكنولوجيا:

إن التغير السريع الذي يشهده العالم اليوم يمتد ليشمل جميع المنشآت و المنظمات. فمعظم ما تملكه المنظمات حاليا من معدات ووسائل و أجهزة يختلف عما تملكه في الماضي القريب. و كلما زاد التقدم التكنولوجي في المنشآت، فإن المناخ التنظيمي يميل لأن يأخذ اتجاهها ماثلا من حيث التطور، والحدثة، والديناميكية، و الإثارة.

¹ - سليمان، نفس المرجع السابق، ص41.

² - الصيدلاني، نفس المرجع السابق، ص39.

فالتكنولوجيا تعني إدخال التغيير و التطوير للمنظمة، مما يساعد على تبسيط إجراءات العمل و تخليصه في كثير من الأحيان من الأجزاء الروتينية فيه و من المجهود العضلي الذي قد يحتاجه، و إتاحة الفرصة أكثر للعاملين لاستغلال قدراتهم و طاقاتهم الكامنة إلا أنه من جهة أخرى فإن زيادة الاعتماد على الأجهزة و المعدات قد يجعل المناخ التنظيمي يأخذ اتجاهها سلبيا حيث يتصف بالجمود و اللا إنسانية و يصبح الإنسان فيه مثل الآلة تتحرك بخطوات محسوبة و حركات محدودة.¹

كما أن التكنولوجيا تثير الكثير من المخاوف بين العاملين خاصة و في المجتمع عامة، فاستخدام التكنولوجيا المتطورة لابد و أن يؤدي إلى رفع البطالة في المجتمع و إلى خفض الروح المعنوية لدى العاملين من ناحية أخرى.²

د- البيئة الخارجية:

تعد البيئة الخارجية ذات العلاقة بأنشطة المنظمة مصدرا أساسيا للعديد من المؤثرات الخاصة بالمنـاخ التنظيمي فالعوامل الخارجية ذات العلاقة المباشرة للعاملين لها أثر لا ينكر على المناخ التنظيمي أو شخصية المنظمة كما يراها الأعضاء، فالظروف الاقتصادية السيئة و المحيطة بالمنظمة قد تجر الإدارة إلى الاستغناء عن جزء معين من القوى العاملة. و النتيجة أن من تبقى من العاملين غالبا ما يميل إلى تصور أو إدراك المناخ التنظيمي لتلك المنظمة لأنه غير مستقر و قلق و منذر بالخطر.

إن امتلاك الأفراد لتصورات كهذه بشأن المناخ التنظيمي سيؤثر بلا شك في متغيرات ذات علاقة مباشرة بنمو المنظمة و تطورها و لاسيما تلك المنظمات الخاصة و الإنتاجية و الإبداعات المقدمة من قبل هؤلاء الأفراد.³

فالبيئة الخارجية تعد من العوامل المؤثرة على سياسة المنظمة، فالظروف الاقتصادية المحلية والدولية والتشريعات الحكومية، و السياسات الحالية للمنظمة هي عوامل لا مناص من أخذها في الاعتبار لضمان توافر مناخا إيجابيا بالمنظمة، و على العكس فإن إدارة المنظمة عندما تدير ظهرها للمؤثرات البيئية الخارجية فإنها تفقد قدراتها على الرؤية بعيدة المدى و وضع استراتيجية للمنظمة.⁴

7-2. أنماط المناخ التنظيمي:

¹ - النوري، نفس المرجع السابق، ص37.

² - المغربي، كامل محمد، نفس المرجع السابق، ص307.

³ - سلميان، نفس المرجع السابق، ص42.

⁴ - خاشقجي، هاني يوسف: (2002)، التنظيم الإداري في المملكة العربية السعودية المفاهيم والأسس والتطبيقات، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ص57.

المناخ التنظيمي أو المناخ المؤسسي أو المناخ المدرسي وإن تعددت تسمياته فهو ليس نمطا واحداً أو صفة ثابتة يمكن تطبيقها في أي بيئة وفي أي ظروف، بل تؤدي الاختلافات الطبيعية والبيئية وغيرها إلى ضرورة وجود مناخ مميز لكل منظمة.

وكما هو الحال بالنسبة للعناصر والأبعاد فقد أجريت تصنيفات كثيرة للأنماط استند بعضها إلى رؤية نظرية واستند بعضها الآخر إلى نتائج دراسات قام بها باحثون مختصون. وفيما يلي عرض لبعض النماذج المفسرة لأنماط المناخ التنظيمي من وجهة نظر بعض الباحثين.

2-7-1. نموذج هالبن وكروفت (Halpin and Croft):

يعد نموذج هالبن وكروفت (Halpin and Croft) من أوائل النماذج التي حاولت تحديد أنواع المناخ المدرسي، ففي عام 1962 قام الباحثان بتطوير أداة لقياس المناخ المدرسي من خلال وصف سلوك المديرين والمعلمين وبعد تطبيق الأداة ذات الأبعاد الثمانية توصل الباحثان إلى ستة أنواع للمناخ المدرسي متدرجة من المناخ المفتوح إلى المناخ المغلق وفيما يلي توضيح لهذه الأنواع:

أ- المناخ المفتوح Open Climate:

في هذا المناخ يعمل المعلمون بروح الفريق دون إعاقه جانب المدير، وبروح معنوية مرتفعة ولديهم القدرة على التغلب على الصعوبات ويستمتعون بالعلاقات الودية والرضا الوظيفي، ويمتاز سلوك المدير بالقدرة والتصرف الحسن والتكيف مع الدور، ويظهر اهتماما عاليا بمساعدة المعلمين وتوجيه سلوكهم وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، مع عدم التركيز على الشكليات في الأداء أو القيام بالأعمال بمفرده وإنما يتيح الفرصة لظهور قيادات جديدة ويسعى الجميع إلى استمرار نمو المؤسسة.

ب- مناخ الإدارة الذاتية Autonomous Climate:

وفي ذلك المناخ يتيح المدير للمعلمين الفرصة لتنظيم تفاعلهم ويضع لهم القوانين والإجراءات التي تساعد في عملهم دون الرجوع إليه، ومع ذلك يميل إلى التركيز على العمل، ويعمل المعلمون معا في هذا النمط بروح الفريق ودون إعاقه من المدير وبروح معنوية مرتفعة.

ج- المناخ الموجه Controlled Climate:

يعمل المعلمون بجد غير منعزلين وبروح معنوية متوسطة، غير أنهم لا يجدون متسعاً من الوقت للعلاقات الودية، ويركز المدير على إنجاز الأعمال بالطريقة التي يراها، ويتحكم في تحديد الأهداف

والإجراءات ويظهر اهتماما قليلا بالعلاقات الإنسانية، ولا يهتم بأحاسيس المعلمين، ولا يسعى لإشباع الحاجات الاجتماعية، كما لا يسمح بظهور الممارسات القيادية من قبل المجموعة.

د- المناخ العائلي Familier Climate:

يعمل المعلمون والمدير كلا على حدة بحب وألفة دون إعاقة المعلمين بالأعمال الكثيرة ودون إجراءات لتوجيه جهودهم نحو الإنجاز لذا فالحاجات الاجتماعية للأفراد مشبعة، والألفة بين المعلمين متوفرة، ومستوى الروح المعنوية والرضا الوظيفي متوسط. ويعد المدير نفسه جزءا من المجموعة لذلك يضع قليلا من القوانين التي توضح سير العمل ولا يركز على الإنتاج أو يحاول التأكد من مستوى الأداء.

هـ- المناخ الأبوي Parental Climate:

يبدو فيه التباعد واضحا بين المعلمين الذين ينقسمون إلى فرق وأحزاب تفتقد الألفة والعلاقات الودية، مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية نظرا لعدم الإنجاز وعدم إشباع الحاجات الاجتماعية ويتصف سلوك المدير بالشككية والتركيز على الإنتاج ومراقبة سلوك المعلمين وتوجيههم وييدي درجة متوسطة من القدرة في إنجاز العمل، كما يستخدم العلاقات الإنسانية في المدرسة لإشباع حاجاته الاجتماعية.

و- المناخ المغلق Closed Climate:

ترتفع فيه الإعاقة وتنخفض الروح المعنوية نظرا لعدم إشباع حاجات الأفراد الاجتماعية أو حاجاتهم إلى الإنجاز في العمل، والمعلمون متباعدون والألفة بينهم متوسطة ويتصف سلوك المدير بالشككية في الأداء والتركيز العالي على الإنتاج وهذا يدفعه إلى اتخاذ مزيد من الإجراءات والقوانين غير المرئية لمتابعة أداء المعلمين وتوجيه سلوكهم، كما أنه لا يظهر أي سلوك يقتدي به المعلمون واهتمامه قليل بالعلاقات الإنسانية ولا يعطي الفرصة لظهور المبادرات القيادية.

وهذه الأنواع من المناخ المدرسي قد رتبت من جهة الانفتاح في مواجهة الانغلاق، ولذا فإن صفات المناخ المغلق تعد متناقضة تماما لصفات المناخ المفتوح. وتميل المدارس ذات المناخ المفتوح إلى أن تكون ذات درجات أعلى في الانتماء والقدرة، والعلاقات الإنسانية، ودرجات أقل في التباعد والإعاقة والشككية في العمل والتركيز على الإنتاج، لذا يعد المناخ المفتوح أفضل أنماط المناخ المدرسي.¹

2-7-2. نموذج ليتوين وسترنجر (Litwin and Stringer):

يمكن تلخيصه في ثلاثة أنماط كما يلي:

¹ - محمد، عبد المحسن ضبيب العتيبي، نفس المرجع السابق، ص 41-42.

أ- المناخ التسلسلي:

وهو الذي يعتمد بشكل كامل على استخدام السلطة الرسمية والتي تستخدم بشكل دائم ومستمر، وكل القرارات فيه تأتي من القمة، فحرية الفرد مصادرة وقراراته مقيدة.

ب- المناخ الديمقراطي:

وهو يقوم على الاتصالات المباشرة، وتأكيد العلاقات الإنسانية والحرية في العمل وحل المشكلات وتحقيق الأهداف والتشجيع على المناقشة وتبادل الرأي والمشاركة في الإدارة.

ج- مناخ الإنجاز:

وهو المناخ الذي تضع فيه الإدارة أهدافها بالتعاون مع مديري المستويات الدنيا، كما تسمح فيه للموظفين التنفيذيين بوضع الإجراءات الخاصة بوسائل تنفيذ العمل والحفاظ المناسبة له، إضافة إلى ذلك توفر للعاملين سبل التقدم المهني، وتمدهم بصفة مستمرة بمعلومات على أدائهم في العمل من خلال التقارير.¹

2-3-7 نموذج ويلور وجونز (Willower and Jones):

قام ويلور وجونز (Willower and Jones) عام (1967) بدراسة النظام الاجتماعي لإحدى المدارس من خلال قياس اتجاهات المعلمين إزاء ضبط التلاميذ بواسطة استبانة أيديولوجية ضبط التلاميذ التي قاما بتصميمها وتوصل الباحثان إلى اختلاف في الاتجاهات يتدرج من المدارس الحارسة إلى المدارس الإنسانية.² ويلخص لونبرج أهم خصائص المناخ المدرسي بهذين النمطين من المدارس فيما يلي.

أ- المدارس الحارسة (Cus To Dian School):

يتصف مناخها بالقسوة والانضباط والمحافظة على النظام، وعلى التلاميذ قبول قرارات المعلمين دون مناقشة، ولا يحاول المعلمون فهم سلوك التلاميذ ويسيطر على جو هذا النمط من المدارس عدم الثقة والتشاؤم.

ب- المدارس الإنسانية (Humanistic School):

¹ - الصغير، فهد بن عثمان بن محمد: (2002)، المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين في الأجهزة الأمنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)،

جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ص16.

² - Lunenburg, F.C. (1987), Another Face Of School Climate, Illinois School Journal, All, P5

تتوفر بها بيئة تعليمية يسودها التفاعل الإيجابي والتعاون بين المعلمين والتلاميذ وتهتم بالنواحي النفسية والاجتماعية في العملية التعليمية، ويجذب المعلمون في هذا النموذج المناخ الديمقراطي الذي يكون فيه الاتصال مفتوحا بين التلاميذ والمعلمين. وفي دراسة قام بها لوننبرج وستوتان (Lunenburg and Stoutan) عام (1984)، وطبقت استبانة إيديولوجية ضبط التلاميذ، واستبانة المناخ المؤسسي على عينة مكونة من ألف معلم تم اختيارهم من (53) مدرسة ابتدائية، توصل الباحثان إلى أن الاتجاهات الإنسانية نحو الضبط المدرسي تنتشر في المدارس ذات المناخ المفتوح، بينما الاتجاهات الحارسة تنتشر في المدارس ذات المناخ المغلق.¹

4-7-2. نموذج فيلدمان وهوي (Feldman and Hoy):

قام فيلدمان وهوي (Feldman and Hoy) عام (1987) بإعداد استبانة تحتوي على (44) عنصرا بعضهم لقياس سبعة أبعاد تغطي علاقة مدير المدرسة والمعلم والطالب بعضهم ببعض، وهذه الأبعاد هي: استقلالية المؤسسة وتأثير المدير، والتركيز على الإنتاج، والموارد والإمكانات والتركيز على الجوانب الأكاديمية، والتركيز على العلاقات الإنسانية وأطلقا على هذه الاستبانة قائمة الصحة المدرسية.

وقد قام الباحثان بتطبيق دراستهما على (78) مدرسة ثانوية في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية تمثل معظم المناطق التعليمية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، وقد توصل الباحثان إلى وصف لمستوى الصحة المدرسية من خلال تدرج متصل يمتد من المدارس الصحية (وهي المدارس التي سجلت درجات عالية في أبعاد الاستبانة جميعها) إلى المدارس غير الصحية (وهي المدارس التي سجلت درجات منخفضة في أبعاد الاستبانة) وفيما يلي وصف لهذين النوعين من المدارس.²

أ- المدارس الصحية:

يجمع مدير المدرسة بصفته قائدا تربويا نشيطا بين التركيز على العمل والنواحي الإنسانية، فيضع مستويات عالية للأداء ويساند المعلمين، ويشعر المعلمون بالحماس للعمل والفخر بالانتماء إلى المدرسة ويضعون معايير عالية وواقعية لإنجاز طلابهم، وتسود المدرسة العلاقات الودية والقدرة على مواجهة ضغوط البيئة المحلية وأولياء أمور الطلبة.

ب- المدارس غير الصحية:

¹ - Lunenburg, 1987, p15.

² - Feldman, Jhona and Hoy, Wayne, K. (1987), "Organizational Health. The Concept And Its Measures"

Journal Of Research And Development In Education, Vol 20, P39.

يتم التركيز على النواحي الأكاديمية، ويسود التباعد والعزلة بين المعلمين الذين يكرهون أعمالهم ويكرهون زملائهم، ويعجز مدير المدرسة عن مساندة المعلمين أو إرشادهم، وتصبح المدرسة عرضة للضغط الخارجية من جانب المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة. وتشير خصائص هذه الدراسة إلى نوع المناخ المدرسي الرديء الذي يتصف بالتباعد وانخفاض الروح المعنوية وكراهية الطلاب للمدرسة وضعف الصلة بين البيت والمدرسة. ونخلص مما سبق إلى أنه يوجد اتفاق على أن لكل منظمة مجموعة من الصفات أو الخصائص التي تميزها عن المنظمات الأخرى والتي تطبع مناخها بنمط معين، وأن النمط من المناخ التنظيمي هو محصلة نهائية للتفاعل بين عدد من المتغيرات التي تحدد خصائص بيئة المنظمة والتي بدورها تنعكس على إدراكات واتجاهات وسلوكيات الأفراد، وأنه يمكن من خلال رؤية إستراتيجية إحداث التغيير في خصائص المناخ التنظيمي من خلال التأثير في خصائص تلك المتغيرات المحددة لها، أو التغيير في طبيعة التفاعل بين هذه المتغيرات.

2-5. نموذج مايلز (Miles):

قام مايلز (Miles) بإعداد نموذج لوصف التنظيم الإداري السليم في المدرسة، وقد حدد مايلز عشرة خصائص كمؤشرات للصحة في المدرسة وهي:

أ- التركيز على الأهداف: فالأهداف واضحة ومحددة للأعضاء ومقبولة وقابلة للتحقيق.

ب- كفاية الاتصال: الاتصال الأفقي والرأسي مما يؤدي إلى القدرة على تحسّس المشكلات الداخلية.

ج- الاستخدام الأمثل للسلطة: توزيع السلطة متساو، فالمرؤوسون لديهم القدرة على التأثير في الرؤساء، والرؤساء لديهم القدرة نفسها.

د- الاستخدام الأمثل للموارد: الطاقات والقوى البشرية مستخدمة بطريقة جيدة فلا يوجد أعمال كثيرة فوق طاقة الأفراد أو أعمال قليلة تؤدي إلى البطالة.

هـ- التلاحم: الأفراد مترابطون بعضهم ببعض وبالمؤسسة، فلا يرغبون في الانتقال منها.

و- الروح المعنوية: يظهر في المؤسسة إحساس عام بالسلامة والرضا عن العمل.

ز- الإبداع: تستحدث المؤسسة الطرق والإجراءات الجديدة، وتتجه باستمرار نحو أهداف جديدة.

ح- الاستقلالية: تظهر المؤسسة استقلالها عن البيئة المحيطة ولا تستجيب للضغوط بطريقة سلبية.

ط- التكيف: تتمتع بالقدرة على استحداث التغيرات الإيجابية المؤدية إلى نموها وتطورها.

ي- كفاية حل المشكلات: تحل مشكلات المؤسسة بأقل مجهود.

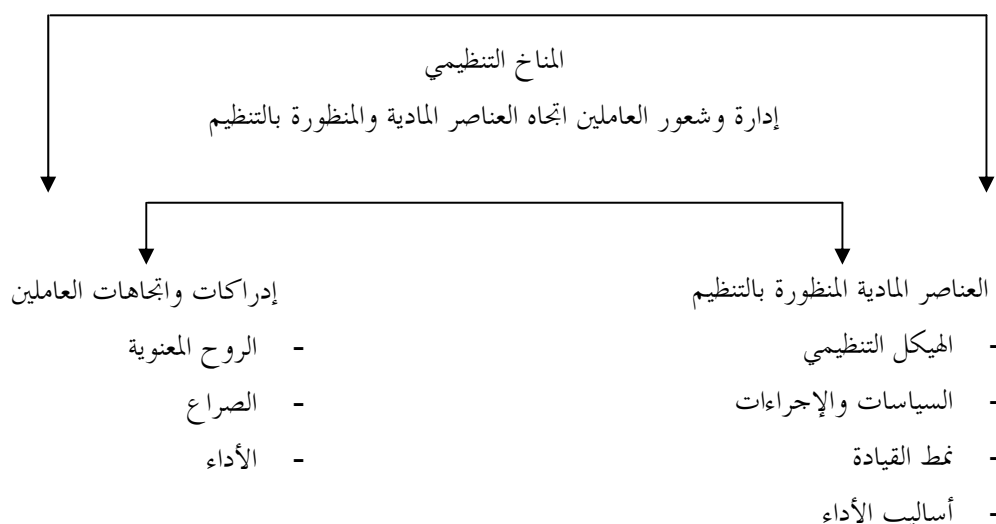
إن الخصائص التي أوردها مايلز (Miles) عن سلامة البيئة المدرسية تدخل ضمن وجهة النظر التي تنظر إلى المدرسة وهي نظام اجتماعي تتفاعل عناصره بعضها مع البعض، فالأبعاد المذكورة تتفاعل مع بعضها وفق نظام ديناميكي بحيث يؤثر كل بعد ويتأثر بالأبعاد الأخرى، وبالتالي يؤثر على مستوى صحة البيئة المدرسية.¹

2-8. تحليل دور المناخ التنظيمي:

يرى العديد من الكتاب والباحثين أن المناخ التنظيمي يقوم بدور حلقة الوصل بين جانبيين أحدهما توجد عليه المتغيرات المادية والمنظورة مثل الهيكل، القواعد، أنماط القيادة وغيرها، وتوجد على الجانب الآخر المتغيرات المرتبطة بإدراكات واتجاهات الأفراد مثل الروح المعنوية والأداء والصراع وغيرها ويوضح الشكل التالي هذا التصور عن الدور الذي يؤديه المناخ التنظيمي.

الشكل رقم (2)

المناخ التنظيمي كحلقة وصل



المصدر: (أبو بكر، مصطفى محمود، 2005، ص42)

وحول طبيعة هذا الدور الذي يؤديه المناخ التنظيمي، فإن هناك آراء ثلاثة فالبعض يرى أن المناخ التنظيمي متغير مستقل، ورأي ثاني يرى بأنه متغير وسيط، ورأي ثالث يرى بأنه متغير تابع، ويمكن تناول هذه الآراء على النحو التالي:

أ- المناخ التنظيمي كمتغير مستقل:

يرى أصحاب هذا الرأي على أن المناخ التنظيمي يؤثر على المتغيرات الأخرى مثل الرضا ومستوى الأداء. ويشير البعض إلى أن رضا الفرد عن العمل يتزايد مع تزايد إدراكه بفرص الإنجاز والترقي في التنظيم، في

¹ - محمد، عبد المحسن حبيب العتيبي، نفس المرجع السابق، ص47-49.

حين يذكر البعض الآخر أن اهتمام التنظيم بالعاملين به وتدعيم المناخ التجديدي أو الابتكاري Innovative وتجنب المناخ التقليدي Inhibiting climate يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء.

ب- المناخ التنظيمي كمتغير تابع:

يرى أنصار هذا الرأي بأن المناخ التنظيمي هو نتاج لعديد من العوامل والتي في مقدمتها خصائص التكنولوجيا والهيكل التنظيمي والنمط القيادي ومن ثم سوف يترتب على أي تغيير في تلك العوامل تغييراً مماثلاً في خصائص المناخ التنظيمي، فيشير البعض إلى أن الأنظمة التعليمية التي بها درجة عالية من البيروقراطية في شكل عدد كبير من الإجراءات والقواعد الرسمية، يتزايد إدراك الأفراد بوجود مناخ تنظيمي ضاغط ومغلق Closed and constricting climate وبما يؤدي إلى وجود مستوى عالي من القلق Anxiety، وانخفاض مستوى الثقة، فضلاً عن عدم وجود علاقات تتصف بالعلانية والصراحة وهذا يعكس العلاقات السائدة بالأنظمة ذات درجة أقل من البيروقراطية، ويشير البعض الآخر إلى البرامج التدريسية ذات تأثير واضح على المناخ التنظيمي فيمكن عن طريق تلك البرامج تقليل مستوى التناقض Discrepancy بين إدراكات الأفراد لكل من المناخ التنظيمي الفعلي والمناخ التنظيمي المرغوب في وجوده.

ج- المناخ التنظيمي كمتغير وسيط:

يرى أنصار هذا الرأي بأن المناخ التنظيمي متغير وسيط بين عديد من المتغيرات، فيمكن أن يعدل العلاقة بين خصائص التكنولوجيا والهيكل التنظيمي من ناحية إدراكات اتجاهات الأفراد، ومن ثم الرضا والأداء من ناحية أخرى.

فيشير رنسس ليكرت إلى أن المناخ التنظيمي يقوم بدور المتغير الوسيط بين برامج التطوير والتحديث والدورات التدريبية من ناحية، والأداء والرضا الوظيفي من ناحية أخرى، ويضيف "ليكرت" بأن الأنظمة الإدارية تتباين خصائصها وفقاً لدرجة اعتماد وثقة الإدارة في المرؤوسين، والتي تنعكس على اتجاهات الأفراد من خلال المناخ التنظيمي، ففي نظام الاستئثار بالسلطة تكون التفاعلات بين الرؤساء والمرؤوسين عند حدها الأدنى، بينما تصل تلك التفاعلات إلى أقصى مستواها في النظام القائم على المجموعة المشاركة.

ويشير "مارو" وآخرون إلى أن برامج التطوير والدورات التدريبية تنعكس على خصائص المناخ التنظيمي والتي بدورها تؤثر في مستويات الرضا والأداء للعاملين بالتنظيم. وهذا ما أدى إلى زيادة الإنتاجية وتخفيض كل من تكليف الإنتاج ودوران العمالة في أحد المصانع، حيث أدى برنامج التدريب التطويري لرجال الإدارة إلى الانتقال إلى المناخ التنظيمي الذي يتصف بالمشاركة والتفاعل، ويضيف الآخرون أن هناك علاقة قوية بين نمط القيادة من ناحية، والدافعية والرضا الوظيفي من ناحية أخرى، وذلك من خلال المناخ التنظيمي.

ففي دراسة قام بها "ليتوين وسترنجر" على شركات ثلاث تتباين فيها خصائص النمط القيادي، فيشير الباحثان في هذا الجانب إلى اختلاف الأنماط القيادية من حيث درجة الاهتمام بالجوانب الهيكلية والرسومية ودرجة المشاركة في اتخاذ القرارات ومدى تعاضيد التعاون والعمل الجماعي وغير ذلك، قد أدى إلى تباينات واضحة في خصائص المناخ التنظيمي والتي انعكست بدورها على درجات متفاوتة من الدافعية والرضا والأداء.¹

2-9. المناخ التنظيمي في الميدان التربوي:

يرتبط نجاح العملية التربوية بعدد من المتغيرات التي شأنها يمكن أن تسهم في تحقيق المنظمة التعليمية لأهدافها المختلفة، فالمناخ التنظيمي الإيجابي والصحي يجعل جو العمل متسما بروح الديمقراطية ويخلق ردود فعل إيجابية ويدعم الحوار ويسر حل المشكلات ويسهل قنوات الاتصال والمشاركة في عملية صنع القرارات ويقود إلى التغيير ويعطي المدير معلومات تساعد على تحسين الأداء والرضا الوظيفي للأساتذة، ومن هنا تأتي مسؤولية القائد التربوي داخل المؤسسة التربوية على إنشاء وتطوير مثل هذا المناخ الصحي القائم على المشاركة، كما يجب أن يطور أنظمة مناسبة للحفز والاتصال تمكن من التفاعل الخصب والبناء.

إن إطلاع القائد التربوي على أنماط المناخ التنظيمي يخلق لديه الوعي العلمي بالفروق بين المناخات التنظيمية وبالتالي يمكنه من الانتقاء أكثر هذه المناخات ملائمة لطبيعة العملية التربوية التي يديرها في المؤسسة التربوية، واتخاذ كل ما يلزم من تدابير لتطوير وتحديد المناخ المطلوب بين تدعيم للثقة بين جميع العاملين والسماح للمشاركة في اتخاذ القرارات وإتباع طرق القيادة المناسبة لطبيعة العمل ونوعه، والمساندة والتشجيع من جانب المدير والإصغاء للاتصالات الصاعدة والاهتمام بتحقيق الأداء العالي.

خلاصة:

المناخ التنظيمي من الموضوعات التي أفرزتها البحوث والدراسات الإدارية، ورغم تباين الباحثين الذين تناولوا موضوعه إلا أن أهميته تبقى كاملة ومتزايدة باستمرار في فاعلية المنظمة وسيورتها ولقد ركز الباحث على بعض النقاط في المناخ التنظيمي للتعرف على ماهيته ومختلف الخصائص والعناصر والأبعاد التي يتميز بها لكن يبقى الكثير الذي نجهله عن هذا الموضوع الحيوي ولذا فضرورة الاهتمام بكل مكوناته وبكل جزئياته في مدارسنا يعد أمر في غاية الأهمية لأنه يمثل عنصرا فاعلا في تحديد الفاعلية للمدرسة.

وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى وجود علاقة بين فاعلية المنظمة والمناخ السائد فيها سواء كان سلبيا أو إيجابيا وأن المنظمة التي يسودها مناخ إيجابي ستصير إلى التفوق وإلى التنافس نحو نتاجات إبداعية.

¹ - أبو بكر، مصطفى محمود: (2005)، الإدارة العامة، الدار الجامعية، الإسكندرية، ص 41-45.

الفصل الثالث

إدارة الصراع:

تمهيد.

- 1-3. مفهوم الصراع.
 - 2-3. الخصائص الأساسية للصراع.
 - 3-3. الأسس النظرية للصراع.
 - 4-3. معالم الصراع التنظيمي.
 - 5-3. أسباب الصراع.
 - 6-3. مراحل الصراع.
 - 7-3. أنواع الصراع.
 - 8-3. نافذة جوهاري لتحليل الصراع بين الأفراد.
 - 9-3. آليات التعامل مع الصراع.
 - 10-3. الآثار الإيجابية والسلبية للصراع.
 - 11-3. علاقة المناخ التنظيمي بأساليب إدارة الصراع.
 - 12-3. إدارة الصراع في الميدان التربوي.
- خلاصة.

تمهيد:

حظي الصراع باهتمام واسع النطاق تجلّى بتناوله من قبل العديد من الباحثين ومن مختلف الاتجاهات الفكرية، وقد عكست المدارس الإدارية بوجه عام تباينا كبيرا في شأن الصراع ودوره في سلوك الأفراد والمنظمات، واتجهت كل مدرسة فكرية إلى النظر للصراع من زاوية تختلف عن الأخرى، فقد اعتبرت المدرسة التقليدية الصراع أمرا خطيرا يعبر عن الظاهرة السيئة التي غالبا ما تصيب المنظمات أو جماعات العمل، فهي حالة غير طبيعية لا بد من التخلص من أضرارها وتأثيراتها السلبية على المنظمة، ونظر الباحثون من المدرسة الحديثة إلى الصراع على أنه أمر لا مفر منه في مختلف جوانب حياة المنظمة سواء ما يتعلق بالأفراد أو الجماعات أو المنظمة ككل.¹

فالصراع هو حالة تفاعلية تظهر على شكل خلافات أو اختلافات أو عدم توافق بين كيانات اجتماعية تشمل الجماعات والمنظمات، ويحدث الصراع جراء عوامل كثيرة، فقد اقترح كل من هودج وأنطوني (Hodge and Anttony) أن الصراع يحدث بسبب التعارض أو التغيير في الأدوار أو التغيير في الصلاحيات التي يتمتع بها الفرد أو الجماعة أو التغيير في المركز أو حدوث ازدواجية وتداخل في العمل والتنافس والاختلاف في الثقافة.²

إن ظهور أي شكل من أشكال الصراع داخل مؤسساتنا التعليمية هو أحد أهم قوى التغيير التي يتحقق من خلال الصراع وتعد إدارة الصراع عاملا مهماً يميز المدير المقتدر عن المدير الموجود بالاسم فقط، إن المدير الفاعل يواجه مشكلة الصراع في مؤسسته بدراسة وحصافة، وأن يجد البديل الأمثل لحل المشكلة، وأن يستفيد من الصراع أكثر مما يتضرر منه، وأن يستخدمه كقوة من أجل التغيير والتطوير والإبداع، وأن يستثمره لصالح المؤسسة من أجل تفعيل عملها، وإضفاء الحيوية والتجدد على أنشطتها.

3-1. مفهوم الصراع:

أ- الصراع لغة: مصطلح الصراع (Conflict) مأخوذ من الكلمة اللاتينية (Conflictus) التي تعني (التطاحن معاً باستخدام القوة)، وهي تدل على عدم الاتفاق أو التنافر أو التعارض أو التزاع³، وكلمة

¹ - زيد، منير عوي: (2006)، الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص65.

² - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص42.

³ - محمد، لطفي راشد: (1997)، مفهوم الصراع التنظيمي، مفاهيم واستراتيجيات إدارية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية، م9، ع1، الرياض، ص6.

(Conflict) هي ذات أصل لاتيني وتعني عملية الضرب أو الطرق، وأما استخدامها في اللغة الإنجليزية القديمة فتعني العراك أو الخصام.¹

والصراع في اللغة العربية هو النزاع والخصام أو الخلاف والشقاق.

ب- الصراع اصطلاحًا: الصراع في الاصطلاح فقد عرفه العلماء والباحثون تعريفات عدة فقد عرفه روبينز (Robbins) على أنه "عملية تتضمن بذل جهد مقصود من قبل شخص ما لطمس جهود شخص آخر باللجوء إلى شكل من العوائق، ينجم عنها إحباط الشخص الآخر وتثبيطه عن تحصيل أهدافه وعن تعزيز ميوله".²

أما كيلي (Kelly, 1974) فقد نظر إلى الصراع على أنه "نتيجة جانبية للتغيير وأنه من الممكن أن تتم الاستفادة منه، ووصفه تحت سيطرة المنظمة، ويمكن أن يكون الصراع هادفا وفعالا، بحيث يؤدي إلى تغيير الطاقات والمواهب والكفاءات الفردية والجماعية الكامنة".³

وفي ضوء التباين الفكري فقد عرفه بوندج (Bouding) بأنه "موقف يتصف بالمنافسة، تصبح فيه الأطراف المتصارعة على وعي بتناقضاتها، ويسعى كل طرف منها إلى تحقيق غاية على حساب الطرف الآخر".⁴

هذا وقد عرفه بوندي (Bondy) بأنه "تعطيل أو انهيار في سبل ووسائل صنع القرار المعياري أو في تقنياتها".⁵

و الصراع حقيقة واقعية في كل النظم، ولكنه ليس بالضرورة سلبيا، بل إن له أحيانا قيمته للنظام فالصراع عند بينيس وشين (Bennis and Chin) "قد يعني العنف أو التدمير أو ضبط غير حضاري للأمر، أو عدم اللجوء إلى سلوكيات عقلانية، و لكن من الممكن أن يعني أيضا المغامرة و التجربة المثيرة والتحديث والتوضيح والإبداع والنمو والعقلانية الجدلية"⁶، فالصراع ذو حدين يمكن أن يكون سلبيا مدمرا، ولكنه أيضا يمكن أن يكون إيجابيا بناءا.

¹ - إمام، موسى صافي: (1977)، ظاهرة النزاع في المنظمات، مجلة معهد الإدارة العامة، ع20، الرياض، ص32.

² - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص132.

³ - زيد، منير عوي، نفس المرجع السابق، ص65.

⁴ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص41.

⁵ - هاني، عبد الرحمن الطويل: (1999)، الإدارة التربوية و السلوك المنظمي، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، ص297.

⁶ - محمد، حسن العمارة: (2002)، مبادئ الإدارة المدرسية، ط3، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، ص202.

أما بوريسوف وفكتور (Borisoff and victor) فقد رأى أن الصراع هو "اختلافات تحدث بين الأفراد وقيمهم وتعتمد على طبيعتها كالصراع الذي يدور حول الأهداف والقيم والدوافع والأفكار والموارد وأن الصراع كعملية ينشأ عندما يدرك شخص بأن طرفاً آخر يربك أو سيقوم بإرباك هدف يخصه".¹

أما عساف (1984) فقد نظر إلى الصراع على أنه "يمثل أعلى درجات التوتر حدة وخطورة، ويعبر عن وضع معين يصبح فيه أطراف العلاقة متناحرين بالقدر الذي يرفض كل طرف فيها الاعتراف بحق الوجود للطرف الآخر، أو لما يمثله من قيم أو مصالح أو أهداف".²

ويعرف بدر الصراع بأنه "عبارة عن تعارض لرغبات معينة داخل الفرد أو تعارض أو توتر بين فرد وآخر، أو بين مجموعة من الأفراد وأخرى نتيجة لعدم توافق حقيقي أو مدرك لرغبات الفرد أو لأهداف الأفراد أو أهداف المجموعات، أو نتيجة لعدم التوافق على وسيلة تحقيق هذه الأهداف و الرغبات".³

ويعرف زايد الصراع بأنه "النشاط المتعمد الذي يقوم به الشخص (أ) لإفساد جهود شخص (ب) بواسطة شكل من أشكال الإعاقة التي يمكن أن تؤدي إلى إحباط الشخص (ب) والتي تسبب في عدم قدرته على تحقيق أهدافه أو مصالحه".⁴

ويعرف كذلك بأنه "إرباك أو تعطيل لوسائل اتخاذ القرارات مما يصعب المفاضلة والاختيار بين البدائل".⁵

ونرى مما سبق اختلاف وتعدد التعريفات التي تبناها، الباحثون في نظرتهم لمفهوم الصراع، والسبب أن هناك مداخل كثيرة لدراسة الصراع كظاهرة اجتماعية، حيث يركز كل مدخل من المداخل على جوانب معينة، ويعود ذلك أيضاً إلى الخلفية الفكرية لكل فريق، وكذلك تبعاً لتطور الصراع وأبعاده المختلفة. ويتضح من استعراض التعريفات السابقة أن الصراع هو شكل من أشكال التراع والخصام والخلاف والتنافس بين فردين أو أكثر ينشأ عندما يدرك أحد الأطراف بأن الطرف الآخر يعيقه ويمنعه من تحقيق أهدافه لأسباب تتعلق بتعارض الأهداف أو بغموض الصلاحيات أو عدم تحديد المسؤوليات أو بمحدودية الموارد المادية أو أمور تتعلق بالقيم والدوافع والأفكار وقد يؤدي هذا الصراع إلى أثار إيجابية بناءة إذا أحسنت إدارته وإلى أثار سلبية مدمرة إذا أسيتت إدارته.

1 - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص132.

2 - عساف، عبد المعطي: (1984)، التراع التنظيمي، مجلة الإدارة العامة، ع42، الرياض، ص202.

3 - بدر، حامد أحمد: (1994)، قراءات في السلوك التنظيمي، دار النهضة العربية، القاهرة، ص194.

4 - زايد، محمد عادل: (1995)، استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في دولة الإمارات العربية، مجلة الإدارة العامة، م34، ع4، الرياض، ص527.

5 - القحطاني، سالم سعيد، ويونس حلمي: (2001)، أسباب الصراعات التنظيمية في الأجهزة الحكومية بالملكة العربية السعودية، دراسة استطلاعية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية، م13، ع1، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، ص161.

3-2. الخصائص الأساسية للصراع:

من التعريفات السابقة نستطيع القول أن هناك خصائص أساسية للصراع وهي:

- ينطوي موقف الصراع طرفين متخاصمين أو أكثر.
- هناك أسباب وظروف تدفع إلى حدوث الصراع .
- وجود اختلاف وحالة من التوتر والهيبار في العلاقات بين الأطراف المتصارعة.
- أن أطراف الصراع على وعي وإدراك بالأطراف الأخرى.
- قدرة أطراف الصراع على إلحاق الضرر ببعضهم البعض ويهدف كل طرف منهم إلى إعاقة أهداف الطرف الآخر.
- تظل نتائج الصراع غير مدركة وغير معروفة لأي طرف لحين انتهاء الصراع.

3-3. الأسس النظرية للصراع:

الصراع من وجهة النظر الإدارية أمر حتمي ما دامت هناك بدائل عمل مطروحة وقرارات سيتم اتخاذها والمهم هو ليس الصراع نفسه بقدر ما هو الدافع إليه؟، أي هل الأفراد الذين يعيشون الصراع في النظام تتبع صراعاتهم من رغبة بالعمل في النظام والانتماء إليه، أم أنهم مدفوعون برغبة تخريبية؟ فالصراع في حد ذاته أمر لا بد منه، و هو أمر مستوطن في أي نظام إلى حد أنه يمكن أن يكتسب صفة شرعية، وكما قال **برنارد (Bernard)**: "إن التركيبة المفاهيمية لحرية الإدارة في بيئة متغيرة تتضمن في صلبها أنماطاً اجتماعية تتميز بالتفاوض، والتوتر، والصراع"¹.

ولقد تفاوتت آراء منظري الإدارة في تفسير الصراع، ويمكن أن نشير في هذا السياق إلى ثلاث نظريات رئيسية وهي:

3-3-1. النظرية التقليدية في الإدارة: التي رأت أن الصراع ظاهرة سلبية وأن الإداري الناجح هو

ذلك الذي لا يعترف بالصراع بل يحاول استتصاله من المؤسسة التي يديرها وبأي أسلوب ممكن، ومن الواضح أن أصحاب هذه النظرية رأوا أن الصراع يخلق الضرر بالمؤسسة وبالتالي لابد من التعامل معه على هذا الأساس وأهم فرضيات هذه النظرية :

¹ - محمد، حسن العمارة، نفس المرجع السابق، ص204.

- الصراع حالة يمكن تجنبها.

- يحدث الصراع عادة بواسطة أشخاص محددین (محدثو الاضطرابات).

- يجب أن تلعب السلطة دورا فعالا لمنع حدوث الصراع.

- إذا حدث الصراع فعلى الإدارة أن تتجاهله.

ويمكن ربط هذه النظرية بجهود أقطاب المدرسة الكلاسيكية كتايلور وفايول اللذين نظرا إلى الصراع كظاهرة سلبية، ونادوا بضرورة تجنبه لتحقيق الانسجام من خلال القوانين، والأنظمة والإجراءات.¹

3-3-2. النظرية السلوكية في الإدارة: التي رأت أن الصراع حتمي وأنه ليس سلبيا كله بل يمكن ملاحظة بعض الجوانب الإيجابية فيه، فمع أن السلوكيين يعترفون بأن الصراع ينعكس سلبا على المؤسسة فيوتر علاقات أصحابها، ويربك برامجها أحيانا إلا أن الإداري الناجح هو الذي يستطيع استكشاف الصراع وحصره ضمن الحدود المعقولة والإفادة منه في تفعيل المؤسسة.

ويمكن ربط هذه النظرية بحركة العلاقات الإنسانية التي ركزت على النظام الاجتماعي لتحقيق الانسجام، حيث قالت بأن خلق علاقات اجتماعية جيدة يقود إلى أفراد يشعرون بالسعادة الأمر الذي يؤدي إلى الانسجام والفاعلية.²

3-3-3. النظرية التفاعلية: التي رأت أن الصراع ظاهرة إيجابية وعلى الإداري أن يخلقها إن لم توجد حيث أن وجود الصراع من وجهة نظر أنصار هذه النظرية يؤدي إلى بعث الحيوية في المؤسسة، وتفعيل عملها، وبالتالي تمكينها من تحقيق أهدافها بأفضل صورة ممكنة، وتقوم هذه النظرية على الفرضيات التالية:

- الصراع حالة يمكن تجنبها.

- الصراع انعكاس طبيعي للتجديد.

- إدارة الصراع ممكنة.

- الصراع في حده الأدنى أمر عادي بل ضروري.

ويمكن ربط هذه النظرية بالنظرية الحديثة كنظرية النظم والتي رأت أن الصراع ضروري حيث إنه يخلق الإحباط الأمر الذي يتطلب عملا، وهو ما يمكن أن يتمخض عن حيوية وتجديد في المنظمة.

¹ - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص133.

² - المرجع نفسه، ص133.

ولعل من الواضح هنا أن المدير الفعال هو ذلك الذي يؤمن بالنظرية التفاعلية التي تنظر إلى الصراع نظرة بناءة تفيد من الصراع و توظفه للارتقاء بالمؤسسة و تحقيق أهدافها.¹

ولمزيد من التوضيح لما سبق عرضه من آراء وأفكار الباحثين في مختلف المدارس الإدارية لموضوع الصراع، فلقد قام عبد الوهاب (1998) بتلخيص هذه الآراء والأفكار بما يلي في الجدول التالي:

الجدول رقم (1)

الصراع في المدارس الإدارية المختلفة

بيان	المدرسة التقليدية	المدرسة السلوكية	الاتجاهات الحديثة
طبيعة الصراع	غريب / دخيل	طبيعي/ داخل في تركيب التنظيم	ضروري / محرك لإبداع
أسباب الصراع	عوامل شخصية	عوامل تنظيمية	عوامل موقفية وشخصية
خصائص الصراع	ضار	ضار/ مفيد	مفيد/ضار
أطراف الصراع	مشيرو المتاعب	الجميع عرضة له	الجميع
نتائج الصراع	تدمير	تنافس	تطوير
رد الفعل	الرفض	القبول	التشجيع أحيانا
طريقة المواجهة	تفادي	علاج	كيفية الاستفادة منه
دور الإدارة	السلطة البيروقراطية	التفاهم	التعاون

المصدر: (عبد الوهاب، علي محمد، 1998، ص209).

¹ - احمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص133-134.

3-4. معالم الصراع التنظيمي:

إن فكرة الصراع ليست بعيدة عن فكرة الحياة، فالحياة لا تعرف السكون والركود وإنما هي متجددة ومتغيرة باستمرار، وإن مما لا شك فيه أن عملية التجديد والتغيير هذه قد تنطوي على صراع أحيانا، وإن الخلافات أو التزايدات أو عدم التوافق قد تعتبر من دوافع التجديد والتغيير عند مختلف الكيانات الاجتماعية.

إن مظاهر التفاعل بين الأفراد والجماعات والمنظمات تؤدي بطبيعتها إلى إيجاد مظاهر مختلفة كالتعاون والتنافس والصراع وإن ظهور أي شكل من أشكال الصراع داخل هذه الكيانات يعتبر أحد أهم قوى التغيير الذي يتحفز من خلال الصراع.

إن وجود الصراعات داخل التنظيمات ظاهرة طبيعية، لا يجب أن تؤدي إلى الخوف والقلق إذا كانت في إطار الحدود التي يمكن أن يتحكم فيها، و لذلك يرى تابيا (Tapia, 1980) أن الصراع يظهر كعنصر مكون لكل كيان بشري، وكل تشكيل اجتماعي. فكما أنه لا يوجد فرد أو جماعة دون صراع، فكذا لا يمكن وجود تنظيم أو مؤسسة دون اضطرابات ولا صراعات، ويضيف تابيا (Tapia) أن الصراع مرتبط بفكرة تفاعل وتغير وتحول واقع أو هيكل، وبدونه يحكم على التنظيم بالجمود.¹

ولقد أشار مورفت (Morphet) إلى أن الصراع يكون بناءا عندما يخلق نموا وتطورا في العلاقات الإنسانية داخل المدرسة ويسعى لحلول أفضل في تلبية حاجات الجماعة، وأن الصراع التنظيمي يعتمد على القدرات التكيفية للمنظمة".²

أما كل من القحطاني و يوسف (2001) فقد ذكرا أنه " كلما زادت درجة الغموض والتشويش ونقص المعلومات وحجبها، كلما زاد التوتر نحو حيازة معلومات ضرورية فتزداد ظاهرة الصراع حدة قبل أن يتسنى اتخاذ القرار".³

في حين أكد أدبيل مان وروبرت جي (Addlman and Robert G, 1995) " أن لجوء المدير إلى ممارسة الأسلوب التسلطي في الإدارة وتضييق فرص مشاركة المعلمين في العملية الإدارية، وإتباعه سياسة التمييز والمفاضلة في التعامل يذكى روح الصراع وينمي علل التنافر ويسود جو العداء والتشاحن الضار بمصالح المدرسة وأهدافها".⁴

¹ - غيات، بوثلجة: (2006)، مقدمة في علم النفس التنظيمي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص49.

² - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص42.

³ - المرجع نفسه، ص49.

⁴ - المرجع نفسه، ص43.

وهناك صراع تداخل الأدوار، ذلك أن الشخص، والأفراد في مؤسسة ما، يقومون بمجموعة من الأدوار، بحيث يشكل هؤلاء الأفراد ما يطلق عليه مجموعة الدور، ففي المدرسة، على سبيل المثال، تتكون مجموعة الدور من المدير، ومساعد المدير، والمعلمين والطلبة وفي خارج المدرسة تتكون مجموعة الدور من الأسرة والتجمعات سواء أكانت ثقافية أو رياضية، ومتطلبات الدور عبارة عن التوقعات والمحددة، والرسمية وغير الرسمية، من أعضاء مجموعة الدور وهذه المتطلبات يتم توصيلها للفرد من خلال وسائل التواصل المختلفة فمدير المدرسة يتوقع من المعلمين تنفيذ الخطة التربوية ويتوقع من البيئة المحلية المحافظة على البناء المدرسي وتقديم كل مساعدة ممكنة للمدرسة، كما أن المعلمين يتوقعون من مدير المدرسة تقديم كل مساعدة ممكنة في سبيل بلوغ الأهداف التربوية، ويتوقع المجتمع المحلي من المدرسة تربية أطفالهم بطريقة سوية متكاملة. ويحدث صراع الدور بسبب وجود مجموعتين أو أكثر من الضغوط يعاني منها الفرد في نفس الوقت فقد يطلب من المعلم القيام بنشاطات لا صافية خارج الدوام الرسمي وهذا يتعارض مع دوره مما يؤدي إلى صراع داخله، ويكبر حجم الصراع عندما يكون أحد أعضاء مجموعة الدور خارج نطاق هيكل السلطة مثل لجنة المعلمين أو الموظفين أو الأجهزة الحكومية.¹

3-5. أسباب الصراع:

إن مسببات الصراع تكمن في الخلاف حول حقيقة الاعتماد المتبادل بين الوحدات أو الأفراد أو الوظائف أو نتيجة للنقص في القيم المشتركة في إدراك الحقائق المختلفة إضافة لدور العوامل الذاتية في خلق الصراع إلا أن الأسباب الرئيسية في الصراع تكمن في صعوبة اتخاذ القرار سواء من الفرد أو من الجماعة أو نتيجة للاختلاف في الأهداف بين الأفراد أو بين الجماعات.

وفي ضوء ذلك أوجز زيد منير عبوي (2006) الأسباب المؤدية للصراع بما يأتي:

أ- **درجة الاستقلال الوظيفي:** إن شيوع ظاهرة الاعتمادية بين الأقسام المختلفة وحاجة كل منها للآخر في الأداء الفني أو الخدمي غالبا ما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الصراع، وبالعكس كلما زادت درجة استقلال الأقسام عن بعضها فإن احتمال حدوث ظاهرة الصراع يغدو محدودا أو معدوما أحيانا.

ب- **الاختلاف أو التباين في الأهداف:** يعد الاختلاف أو التباين بين الأهداف أو القيم أحد المصادر الرئيسية للصراع، فكلما ازدادت حدة المنافسة بين العاملين في الأقسام ذات الأهداف المختلفة، كلما تعرضت المنظمة بين الأفراد أو الجماعات حسب مستوى درجة الولاء للجماعة أو القيم التي يؤمن بها أعضاؤها.

¹ - محمد، حسن العمارة، نفس المرجع السابق، ص210.

ج- التداخل في الصلاحيات أو المسؤوليات في الهيكل التنظيمي: يحصل مثل هذا الصراع إما بصورة أفقية أو عمودية أو بهما معا في الهيكل التنظيمي، وينشأ الصراع الأفقي بين الأقسام في نفس المستوى، حيثما يكون هناك اختلاف بين الأهداف، والمفاهيم المرتبطة بالتقسيمات أو بالوحدات التنظيمية بصورة أفقية أما الصراع العمودي فيحصل بين الرؤساء والمرؤوسين حيث يحاول الرؤساء السيطرة على تصرفات المرؤوسين والتدخل في شؤونهم التفصيلية، وغالبا ما يقابل هذا النوع من الصراع بمحاولات عنيفة للضغط على السلوك.

د- الخلاف بين الأقسام التنفيذية والاستشارية: إن الجدال و عدم الانسجام هما من الظواهر اللازمة لهذين القسمين كما أن التنفيذيين غالبا ما ينظرون إلى الاستشاريين على أنهم يحاولون انتزاع السلطة منهم، وهذا يؤجج الصراع بينهم ، ويدعو إلى تبني سياسات حادة أساسها المنافسة والتحدي بينهما.¹

أما كل من كاتز وكاهن (Katz and Kahn) فقد حددا أسبابا عقلانية وغير عقلانية للصراع، فالأسباب العقلانية تمثلت في:

- الصراع الوظيفي الذي يحدث داخل المنظمة مثل التحويل والإنتاج والأفراد.
 - الاعتمادية المتبادلة بين الأنظمة الفردية داخل المنظمة.
 - الصراع الهيكلي وهو الصراع الذي يحدث بين مجموعات المصالح المختلفة على نظام المكافآت والمراكز والمكانة والحوافز.
- أما الأسباب غير العقلانية فهي ناجمة عن العدوانية في السلوك وتحريف المعلومات وغيرها من العوامل الشخصية والاجتماعية للصراع.²
- أما عبد الوهاب (2000) فقد ذكر أسبابا أخرى لوجود الصراع في المنظمات منها الاعتماد المتبادل أي اعتماد الأفراد كل على آخر، واختلاف الأهداف، وصراع الأجيال أي الفجوة الزمنية بين الأجيال، وصراع الأدوار، والشخصية العدوانية.³

¹ - زيد، منير عوي، نفس المرجع السابق، ص 66-67.

² - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص 44.

³ - المرجع نفسه، ص 44.

أما العللولة وعبيدات (1999) فقد حددت الأسباب التالية:

البيئة لأن بقاء المنظمة و استمرارها يعتمد على مصادر البيئة الخارجية، و توزيع النفوذ بين الإدارات، و المهام الاعتبارية من حيث الموارد و المواد و المعلومات، و أنظمة الحفز أما الصراع على مستوى الأفراد فله علاقة مباشرة بضغط العمل و عدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه و طموحاته و إشباع حاجاته و رغباته مما يسبب لدى الفرد شعورا بالتعارض الداخلي.¹

وقد بينت دراسة القحطاني (2001) أن هناك عشرة عوامل تؤدي إلى نشوب الصراع أهمها:

- الرغبة بالاستئثار بالسلطة.
- اختلاف القيم والأعراف.
- صعوبة الحصول على المعلومات.
- تدني مستوى الرضا.
- عدم توازن الموارد البشرية والمادية.

وفي السياق ذاته أشار جواد (2000) إلى هذه العوامل على التالي:

- العامل النفسي أو الذاتي (اختلاف الرغبات والتطلعات والميول).
- عامل السلطة: مركزه السلطة، و عدم إشراك ذوي العلاقة.
- عامل المصلحة: أي تقديم المصلحة الخاصة على المصلحة العامة.
- العامل الثقافي: بمعنى تباين المستويات التعليمية و الثقافية للعاملين.
- العامل البيئي: بسبب ما يتمخض عن طبيعة الهيكل من توزيع للسلطة: و إمكانيات المشاركة، وتعدد المستويات.²

وبعد استعراض أهم أسباب الصراعات التنظيمية لبعض الباحثين يرى الباحث أنها كلها عوامل تفضي إلى الصراعات حتى وإن تباينت أو تفاوتت، وكذلك أن هذه الأسباب قد لا تجتمع معا لتسبب الصراع، بل إن سببا واحدا معينا قد يكون هو صاحب الأثر كأسلوب اتخاذ القرار في المؤسسة.

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص44.

² - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص137.

كذلك يجب ملاحظة أن أسباب الصراعات المعلنة قد لا تكون هي الأسباب نفسها الفعلية للصراع، فأسباب الصراع تكون كامنة، أو قد تظل خفية، ويدعي أطراف الصراع حججا غير صحيحة وتبريرات مصطنعة لإخفاء النوايا والدوافع الحقيقية التي تشتمل منها روائع الفساد والاستغلال، والصراع على المكاسب الشخصية.

3-6. مراحل الصراع:

يمكن أن يفهم الصراع بشكل أكثر وضوحا من خلال النظر إليه كعملية متحركة (ديناميكية) تمر عبر سلسلة متعاقبة من المراحل أو الأحداث التي تتولد باستمرار ولقد قام بوندي (Bondy, 1967) بتحديد خمس مراحل يمر عبرها الصراع:

أ- **مرحلة الصراع الضمني:** وتتضمن هذه المرحلة الشروط أو الظروف المسببة لحدوث الصراع مثل التباين في الأهداف والاعتمادية بين الأفراد أو الجماعات في العمل.

ب- **مرحلة الصراع المدرك:** يتم إدراك أو ملاحظة الصراع بين الأفراد أو الجماعات وتلعب المعلومات المناسبة خلال قنوات الاتصال دورا مهما في تغذية صور ومدرجات هذا الصراع.

ج- **مرحلة الشعور بالصراع:** يظهر فيها الصراع ويتبلور وفي هذه المرحلة يحاول المتصارعون التخفيف من الآثار الناجمة عنه وتبدأ هذه الأطراف الشعور بالخوف والقلق والتوتر والرغبة في عمل شيء ضد الخصم.

د- **مرحلة الصراع العلني:** تلجأ الأطراف المتصارعة إلى سلوكيات صراعية من أجل إحباط الخصم والحوّل دون تحقيق أهدافه وتأخذ هذه السلوكيات أشكالا عدة مثل عدم التعاون والتخريب وحتى محاولة الاعتداء الجسدي.

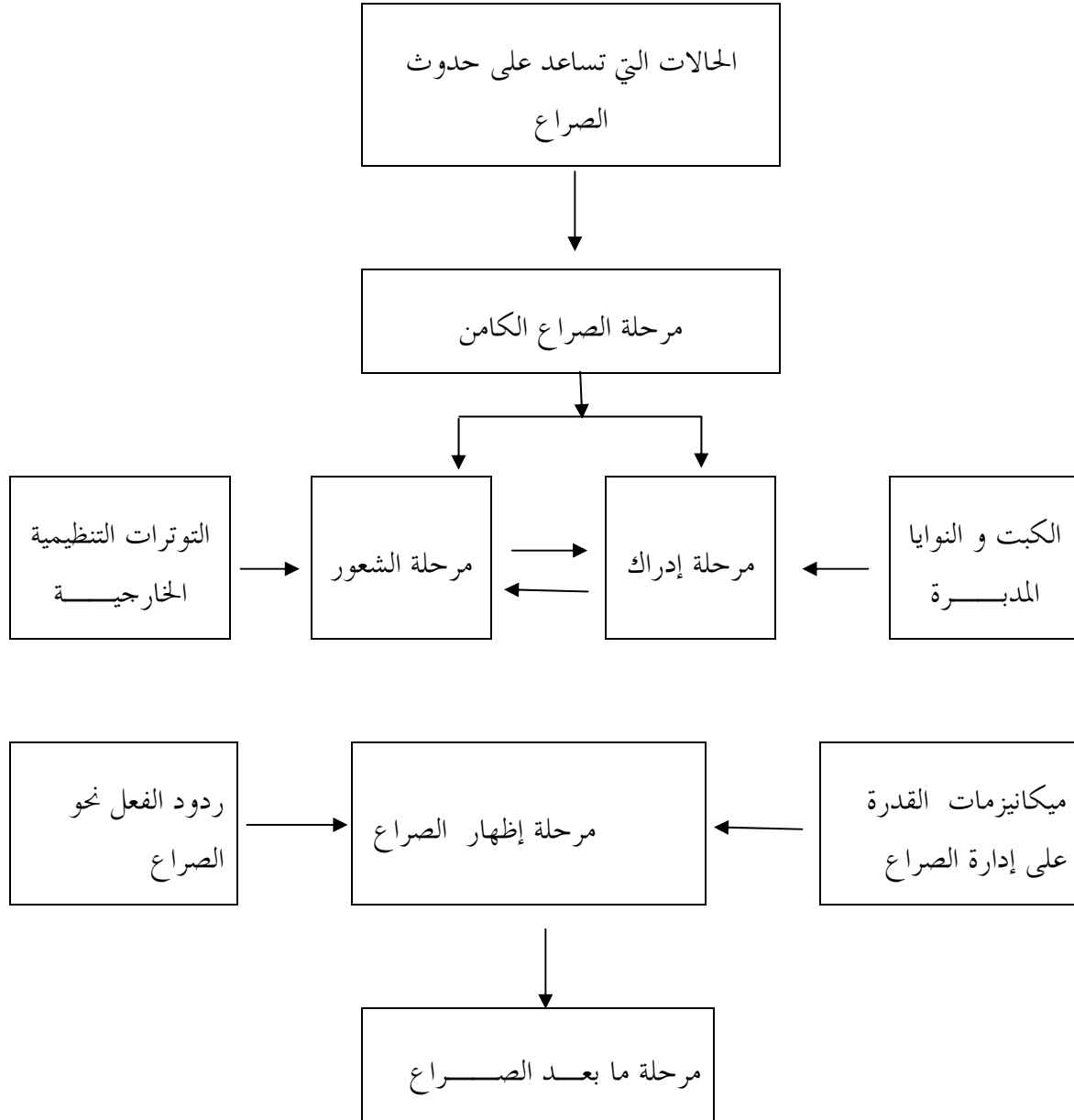
هـ- **مرحلة ما بعد الصراع:** وفي هذه المرحلة تبلور تبعات الصراع، وتعتمد هذه التبعات في العادة على الأسلوب الذي تمت به إدارة الصراع فإذا تمت إدارته بعقلانية وبأسلوب سليم فإن أداء المؤسسة يتحسن وتسود العلاقات التعاونية أما إذا تم تجاهل الصراع أو قمعه فإنه يتفاقم أو يهدأ ليعود مرة أخرى.¹

ولمزيد من التوضيح والفهم فقد قام بوندي (Bondy) بتلخيص مراحل الصراع التنظيمي بما يلي في الشكل التالي:

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص 49-50.

الشكل رقم (3)

مراحل الصراع التنظيمي كما يراها بوندي



المصدر: (سالم، توفيق إبراهيم شحادة، 1988، ص7)

أما أحمد بطاح (2006) فقام بضبط 5 مراحل للصراع وجاءت كالاتي:

- مرحلة الصراع الضمني أو الكامن.

- مرحلة الصراع المدرك.

- مرحلة الصراع المحسوس.

- مرحلة الصراع العلني.

- مرحلة مخرجات الصراع.

ويوضح الشكل التالي مراحل الصراع بما يلي:

الشكل رقم(4)

مراحل الصراع كما حددها أحمد بطاح .



المصدر : (أحمد بطاح، 2006، ص136)

وبرغم أن هذه المراحل يمكن تمييزها عن بعضها، فإنه لا بد من الإشارة إلى أن هذه المراحل قد تتداخل أحيانا كما قد تتفاوت في الوقت الذي تستغرقه.¹

وذكر الطويل (1988) المراحل التي يمر بها الصراع على النحو الآتي:

أ- صراع كامن: وهو موجود في أي نظام.

ب- صراع مدرك: عندما يبدأ الأفراد بملاحظة تهديد المنظومة القيمية لهم.

ج- صراع ملموس: ويكون هذا عندما تكون هناك بؤر خلاف وتوتر.

د- صراع ظاهري: ويكون عندما تتم ممارسة سلوك صراعي.

هـ- مترتبات الصراع وآثاره: وهذا يتصل بظروف ما بعد الصراع.¹

¹ - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص136.

وأشار حريم (1998) إلى أن الصراع يتطور عبر عدة مراحل منها:

- عندما تبدأ الجماعات تفقد الثقة فيها بينها.
- عندما تبدأ كل جماعة بتشويه وجهة نظر الجماعة الأخرى.
- مع تزايد الصراع تصبح كل جماعة أكثر تماسكا وترابطا ولا تسمح بأي انحراف عن معاييرها.²
- أما زيد منير عبوي (2006) فقد ذكر خمس مراحل منها:

- مرحلة الصراع الضمني.

- مرحلة الصراع المدرك أو الملاحظ.

- مرحلة الشعور بالصراع.

- مرحلة الصراع العلني.

- مرحلة ما بعد الصراع.³

يرى الباحث أن مراحل الصراع التنظيمي التي تم التعرض لها، لا يوجد تعارض فيما بينها، سوى أن البعض يضعها في خمس مراحل و البعض الآخر يختزلها في ثلاث مراحل، كما أنها متفاوتة ومتقاربة أحيانا من باحث إلى آخر.

3-7. أنواع الصراع:

لقد قام سيمون (Simon, 1958) بتحديد ثلاثة مستويات أو أنواع للصراع وهي:

- الصراع الفردي (Individuel conflict): وهذا يكون أثناء ممارسة الفرد لعملية اتخاذ القرار
- الصراع بين الأفراد: وهذا يشتمل على أفراد النظام وجماعته.
- وصراع قائم بين النظم أو بين الجماعات.⁴

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص50.

² - المرجع نفسه، ص50.

³ - زيد، منير عبوي، نفس المرجع السابق، ص67-68.

⁴ - محمد، حسن العميرة، نفس المرجع السابق، ص206.

أما زيد منير عبوي (2006) فقام بتحديد ثلاث مستويات للصراع وهي كآلاتي:

أولاً: الصراع الفردي:

يمثل هذا النوع من الصراع ظاهرة صراع الفرد مع ذاته عند قيامه باتخاذ القرارات، ويمكن أن ينشأ الصراع للأسباب التالية:

1- عدم تقبل القرار: ينشأ لعدم توافر البديل الذي يحقق النتائج المطلوبة بكفاءة عالية.

2- عدم إمكانية المقاربة: أو (حالة الخطر) تنشأ نتيجة لعدم إمكانية الفرد من تشخيص القرار الأفضل اللازم لمعالجة المشكلة أو الظاهرة موضوع القرار.

3- عدم تأكيد المقارنة: يتعذر في هذه الحالة على الفرد معرفة التوزيع الاحتمالي للنتائج المتوقعة بسبب المشكلات الناجمة عن تداخل أو تشابك البدائل من حيث نتائجها القادرة على تحقيق أهدافه.

ثانياً: الصراع في المنظمة: ويشتمل على:

1- صراع الأفراد في المنظمة: صراع الفرد مع الأفراد الآخرين داخل المنظمة ويعود السبب الأساسي وراء هذا النوع من الصراع إلى اختلاف الشخصيات الفردية التي هي حصيلة التباين في الخلفية الفكرية والثقافية الاجتماعية والاقتصادية بين مختلف الأفراد.

2- صراع الجماعات في المنظمة: يمثل صراع الجماعات داخل المنظمة بطبيعة الصراعات الناشئة على مستوى الجماعات في المنظمة والذي يأخذ شكلين أساسيين هما:

- الصراع بين الأقسام المختلفة.

- الصراع بين الاستشاريين والتنفيذيين.

ثالثاً: الصراع بين المنظمات: تكاد لا تختلف الحالة التي تظهر بها صور الصراع بين المنظمات المختلفة عن طبيعة الصراعات التي تنشأ بين جماعات العمل ذاتها، فالتباين بين المدركات والأهداف وسبب تحقيقها، إضافة لمحدودية البيئة.¹

¹ - زيد، منير عبوي، نفس المرجع السابق، ص 68-69.

و هناك أنماط أخرى قام شحادة (1992) بتحديدها، وهي:

1- **صراع الهدف:** وينشأ هذا النوع من الصراع عندما يوضع الفرد في موقف الاختيار بين هدفين أو أكثر، و فيما يلي أمثلة على مواقف تؤدي إلى هذا الصراع:

أ- **الصراع بين هدفين إيجابيين أو أكثر:** ومن المعروف أن الاختيار بين هدفين إيجابيين أو أكثر عملية صعبة تستغرق وقتا طويلا، إذا كان الشخص معتقدا أن هذه الأهداف لها أهمية متساوية، ومع ذلك يبقى من السهل عليه اتخاذ القرار.

ب- **الصراع بين هدف إيجابي وهدف سلبي:** وينشأ هذا الصراع عندما يوجد بعض العناصر الإيجابية وبعض العناصر السلبية في الموقف.

ج- **الصراع بين هدفين سلبيين:** وينشأ هذا الصراع في هذه الحالة لأن على الشخص أن يختار الهدف الأقل ضررا.

2- **الصراع بين الأفراد:** وينشأ هذا الصراع بين فردين أو أكثر بسبب تمسك كل فرد بوجهة نظره وهذا الصراع، ما يجب التركيز عليه في هذا التعيين الدراسي، لكثرة حدوثه بين القائد التربوي من جهة وبين أحد معلميه أو مجموعة منهم من جهة أخرى، وبشكل عام فإن هذا الصراع، إذا ما حدث في أية مؤسسة، يمكن رده إلى مصدرين رئيسيين، الأول: يشمل عدم الاتفاق على الأهداف أو على الإجراءات، وحالات الاختلاف على إجراءات بلوغ الأهداف التربوية، والتي تقع ضمن الطرائق والوسائل الكثيرة، وبالتالي فإن إمكانية حدوث الصراع كثيرة أيضا.

أما المصدر الثاني فيشمل الأمور العاطفية مثل المشاعر السلبية التي تنعكس في صورة الغضب وعدم الثقة والخوف والرفض والمقاومة، خاصة بين الرئيس ومروؤوسيه وفي معظم الأحيان تكون هذه المشاعر السلبية تراكمية أو سابقة لموقف الصراع.

3- **الصراع القائم بين النظم أو بين الجماعات:** فهو صراع أي نظام مع أنظمة خارجية عنه، وقد يكون لهذا الصراع مترتبات إيجابية، مثل تزايد تماسك النظام بهويته وقيمه وأهدافه، ولكن إذا كانت هناك خلخلة في درجة انسجام النظام مع نفسه فإن الصراع الخارجي قد يشكل تهديدا يقود إلى نوع من مشاعر اللامبالاة (Apathy) وتقليل درجة تناغمه مما قد يهدد بتحلل النظام وتفككه.

وقد ذكر شحادة (1992) أن هذا الصراع يظهر في عدة مجالات في المؤسسة منها:

- الصراع بين مستويات السلطة (الإدارة العليا، الإدارة الوسطى، المباشرة).

- الصراع بين الإدارات الوظيفية (التعليم المدرسي، التعليم المهني...).
 - الصراع بين الوظائف التنفيذية والوظائف الاستشارية.
 - الصراع بين التنظيم الرسمي و التنظيم غير الرسمي (المدرسة والمجتمع).
- ويرجع السبب في حدوث هذا الشكل من الصراع إلى أسباب كثيرة منها:
- الاعتماد المتبادل في العمل.
 - غموض الوسائل والأهداف وتعارضها.
 - صراع الدور.
 - التنافس على الموارد المحدودة.¹

أما هودج و أنتوني (Hodge and Anthony, 1991) فقد حددا الأنماط التالية للصراع:

- 1- **الصراع الذاتي (Intera personal conflict):** وهو الصراع الذي يحدث داخل الفرد بسبب إحباط يلحق به، أو بسبب تعارض أهدافه وأدواره، أو بسبب مشكلات تواجهه في العمل.
- 2- **الصراع المنظمي أو المؤسسي (Intera Organizational conflic):** ويشمل هذا النمط على عدة مستويات من الصراع منه صراع الأفراد كذلك الذي يمكن أن يحدث بين المعلم وزميله في المدرسة مثلاً، وصراع بين الجماعات كذلك الذي يمكن أن يحدث بين جماعة مؤيدة وأخرى معارضة لمدير مدرسة ما كل لأسباب تخصها، وصراع ثالث يمكن أن يحدث بين الأقسام و الوحدات الإدارية كذلك الذي يمكن أن يحدث بين قسم التخطيط، وقسم التعليم العام في مديرية التربية والتعليم مثلاً.
- 3- **الصراع بين المؤسسات (Interorganizational conflict):** وهو الذي يدور بين مؤسسات متشابهة الأهداف إجمالاً ولكنها تتزود من ذات المصادر والجامعات والأندية مثلاً.²

ومن الجدير بالذكر أن موضوع البحث هنا هو النوع الثاني من الصراع أو الصراع المنظمي حيث يتصدى الإداري التربوي لمعالجة الصراع والتعامل معه سواء كان هذا الصراع بين الرؤوسين أو بين الأقسام والوحدات المختلفة في إطار المؤسسة التعليمية (المدرسة الثانوية) التي تتميز بطابعها التنظيمي، ومناخها

¹ - سالم، توفيق، إبراهيم، شحادة: (1992)، الصراع التربوي البناء، ورقة عمل E/43، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان، ص9-11

² - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص134.

المؤسسي، ونمط قيادتها ويوضح الجدول التالي مستويات أو أنماط الصراع في المنظمة حسب وجهة نظر هودج وأنتوني (Hodge and Anthony, 1991).

الجدول رقم(2)

مستويات أو أنماط الصراع في المنظمة

حسب وجهة نظر هودج وأنتوني (Hodge and Anthony, 1991)

المستوى	التعريف	أمثلة
الشخصي	يحدث الصراع داخل الشخص نتيجة الضغوط المتعلقة بالدور	حين يطلب من الشخص القيام بدور يتعارض مع أهدافه وقيمه
ما بين الأشخاص	يحدث الصراع بين عضوين أو أعضاء في المنظمات المختلفة وعلى مستويات مختلفة	اثنان أو أكثر يختلفون على أهداف أو قيم أو واجبات مختلفة
داخل المجموعة	يحدث الصراع بين أعضاء المجموعة أو بين اثنتين أو أكثر من المجموعات الصغيرة داخل المجموعة	الأفراد في المجموعة يختلفون على التوقعات المتباينة للدور أو على قضايا تواجه المجموعة
بين المجموعات	يحدث الصراع بين وحدتين أو مجموعتين في المنظمة	الوحدات التنظيمية المختلفة تنشئ الصراع على قضايا مثل: اعتمادية الواجبات، وظائف المسؤولية، والتنافس على الموارد والمراكز.

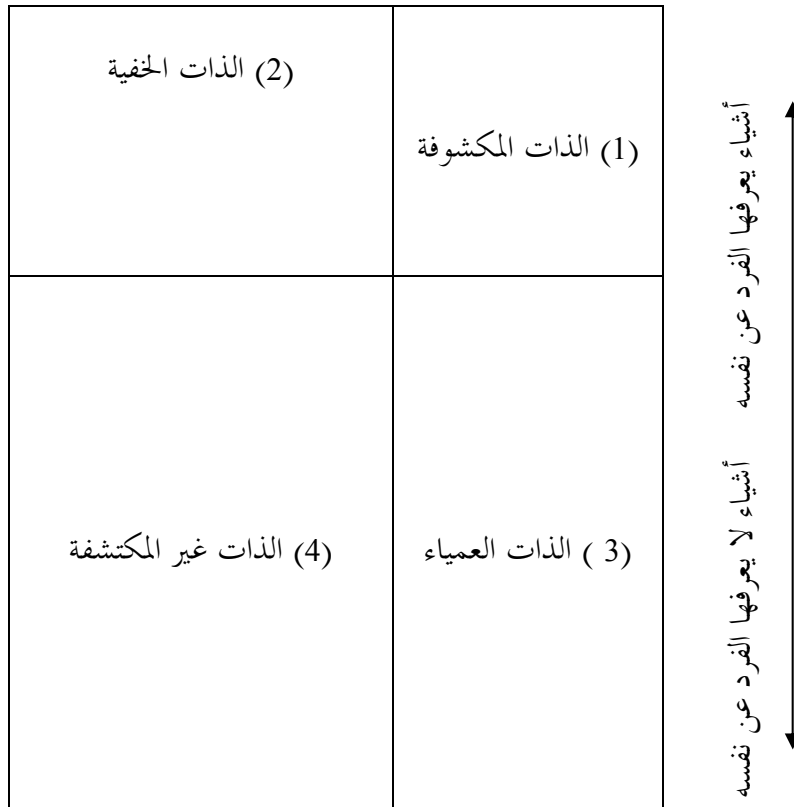
المصدر: (أحمد، بطاح، 2006، ص135.)

3-8. نافذة جوهاري لتحليل الصراع بين الأفراد:

من النماذج الشائعة في تحليل ديناميكية الصراع بين الفرد والآخرين ما يعرف بـ (نافذة جوهاري) وقد قام بتطويرها كل من جوزيف لوفت (Josefh Lauft) وهاري انجهام (Harry Ingham) وكلمة جوهاري تتكون من الأحرف الأولى من اسميهما، و يساعد هذا النموذج على تحديد أنماط التفاعل بين الفرد والآخرين ويقترح طرق تفسير الصراعات بينهما.

الشكل رقم (5)

نافذة جوهاري لتحليل الصراع بين الأفراد



أشياء يعرفها عنه الآخرين، أشياء لا يعرفها عنه الآخرين

المصدر: (حريم، حسين، 1987، ص241)

وتقوم نافذة جوهاري على افتراض أن هناك أشياء يعرفها الإنسان عن نفسه وأشياء لا يعرفها عن نفسه، وكذلك أشياء يعرفها الآخرون عنه وأشياء لا يعرفها عنه، وتعكس كل خلية من الخلايا الأربع مزيجاً من المعلومات التي لها أهمية خاصة في عملية التفاعل بين الأفراد¹، فهناك أربع حالات، وهي:

- **الحالة الأولى:** هنا يعي الفرد مشاعره وسلوكه ودوافعه وكذلك دوافع الآخرين ومشاعرهم، وهم على علم بمشاعره وسلوكياته، وهذه الحالة أفضل هذه الحالات جميعاً بالنسبة للتفاعلات، وبما أن المشاعر واضحة للجميع فيكون احتمال ظهور الصراع ضئيلاً في هذا الموقف.

- **الحالة الثانية:** وفيها يكون السلوك والأفكار معروفة للفرد نفسه، والمشكلة تكمن هنا في عدم معرفتها من الآخرين، حيث يحاول الفرد إخفاء بعض سلوكياته وأفكاره خوفاً من ردود فعل الآخرين مثلاً، وهنا يوجد احتمال لظهور الصراع.

- **الحالة الثالثة:** وتتمثل السلوك والأفكار غير المعروفة للفرد نفسه ولكنها واضحة للآخرين، كأن يكون الفرد مثيراً للغضب في تصرفاته وفي أسلوبه ولكنه لا يشعر ولا يدرك ذلك، وفي هذه الحالة لا يحاول الآخرون الحديث عن الفرد رغبة في عدم إحراجهم، ويشعر الفرد في نفس الوقت أنه عبء على الآخرين، أو يشعر أنه غريب على الجماعة، وهنا أيضاً يوجد احتمال لظهور الصراع.

- **الحالة الرابعة:** وهنا يكون السلوك والأفكار غير المعروفة للشخص نفسه وللآخرين، فأحياناً يكتشف الفرد جوانب في نفسه لم تكن معروفة لديه أو لدى الآخرين، في هذه المواقف يظهر الصراع بسبب سوء الاتصال، أو بسبب سوء الفهم بين الفرد والآخرين.²

3-9. آليات التعامل مع الصراع:

مما سبق يتبين أن وجود الصراع في أي مؤسسة ظاهرة طبيعية، وأن لحدوث هذه الظاهرة جوانب إيجابية بناءة، وكذلك لها نتائج سلبية وقد تكون مدمرة، وهنا يكون من الضروري أن يدرك العاملون في مجالات الإدارة، " أن الصراع في حد ذاته مصطلح قيمى، لا يمكن وصفه على أنه جيد أو سيء، فهو مصطلح حيادي، وأن أثره على النظم وعلى سلوكيات الأفراد فيها يعتمد وإلى حد كبير على الطريقة التي تتم فيها إدارة الصراع وتناوله".³

¹ - حريم، حسين: (1987)، السلوك التنظيمي - سلوك الأفراد في المنظمات، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، ص240.

² - العسكر، سمير أحمد: (1983)، دور الصراع في الإدارة، المجلة العربية للإدارة، ع4، عمان، ص33.

³ - هاني، عبد الرحمن الطويل، نفس المرجع السابق، ص304.

3-9-1. إدارة الصراع:

إن إدارة الصراع بطريقة غير فعالة، كأن يلجأ الإداري ومنذ البداية إلى التصلب أو المعاقبة الصارمة للعاملين، يمكن أن توجد جوا يؤدي إلى تفاقم الموقف، وهذا من أن يزيد من شعور الإحباط وتسميم المناخ المنظمي وتدهوره، وبالتالي إلى زيادة في مظاهر ممارسات صراع تخريبية.

أما الإدارة الفعالة للصراع، التي يمكن أن تتم من خلال التعامل مع الصراع على أنه مشكلة متوقعة تتطلب حلا ضمن مناخ منظمي تسوده روح التشارك فإنه يمكن أن يؤدي إلى مخرجات إيجابية منتجة تزيد من إحساس النظام بصحته وقدرته على التعامل الناجح مع أهدافه ومهامه .

ومهما تعددت سبل إدارة الصراع والتعامل معه فإنها يجب أن تهتم بتحقيق فعالية هذا الحل لأن تكرار الصراع وشدته وتحوله إلى أزمة يمكن أن تكون له آثار مدمرة على سلوك أفراد النظام منها مثلا الانسحاب النفسي كالعزلة أو الانسلاخ عن الجماعة، أو الشعور باللامبالاة، أو الإحساس بعدم الأهمية، أو الانسحاب المادي كالتغيب أو التباطؤ و التأخر، أو التقلب في العمل.

وقد يلجأ بعض العاملين في النظام، وكنتيجة للصراع الذي يعيشونه إلى إبداء توجه وسلوكات عدوانية مثل إهمال العمل أو تخريب ممتلكاته أو سرقة بعضه.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن دور الإداريين في إدارة الصراع، وما دام كذلك، فيجب أن لا يشغلهم انهماكهم في التعامل مع سبل إدارة الصراع ومعالجة مترباته، عن ظواهر الصراع الصحية، ولذا فإن سبل استشارة "صراع صحي" يجب أن تحظى باهتمام لا يقل عن سبل علاجه ومن السبل التي يمكن أن تستخدم لاستشارة صراع بناء داخل النظام، استخدام الإداريين والقادة لعملية التواصل في النظام في استشارة أفرادهم وتنشيطهم والمناورة بالبيانات والمعلومات بهدف تشجيع التفاعل، وتوفير فرص للتعبير عن الرأي ومناقشة الأمور وتحفيز العاملين على الإبداع والابتكار والنمو والتغيير.¹

كما قد يستخدم الإداري القائد أسلوب تعديل المتغير البنائي للنظام كوسيلة لإيجاد فرص جديدة للتفاعل وإخراج النظام من رتافته وركوده وبعث حياة جديدة فيه.

فالمهم أن يدرك الإداري أن المسلمة التي كانت تنظر للصراع على أنه بالضرورة من مميزات الجماعات الدنيا وأنه شيء مخرب باستمرار، قد أتضح عدم صدقها، فالمهم ليس الصراع بحد ذاته بقدر ما هي الكيفية التي يتعامل من خلالها معه.

¹ - هاني، عبد الرحمن الطويل، نفس المرجع السابق، ص305.

يتضح من خلال مناقشة موضوع الصراع، أن الصراع في النظم أمر محتوم ولا بد منه، والنظام التربوي لا يشذ عن هذه الحقيقة والصراع غالبا ما يزداد في فترات التطوير والتغيير ما دام هناك تفاعل ونقاش فلا مناص من أن يكون متوقعا في مؤسسات تستخدم أسلوب قيادة جماعية.

وهنا يجب ملاحظة أن إدارة الصراع لا تعني التقليل من حجم الصراع وإنما رفع سوية الصراع إذا كان أقل ما يجب، بمعنى إذا كان الصراع ضعيفا، فعلى القائد التربوي استشارة معلميه على رفع أساليب المناقشة إلى الحد المقبول والمتوسط، وإذا كان الصراع مرتفعا، فيجب على مدير المدرسة أن يعمل على خفضه والتقليل منه إلى الحد المقبول.¹

وللتعامل مع الصراع توجد عدة أساليب يمكن للإدارة أن تستخدمها، لكن يجب أن نلاحظ أنه لا يوجد أسلوب واحد يمكن استخدامه في كل الأحوال وفي التعامل مع كل الصراعات، بل إن معظم هذه الأساليب مكتملة لبعضها البعض، ولا يمكن الاعتماد على أسلوب واحد دون الأساليب الأخرى.²

وترتبط فعالية أي أسلوب يمكن استخدامه بعدة متغيرات، منها:

موضوع الصراع، وأطرافه، وما يحملونه من قيم واتجاهات، كذلك للبيئة التي ينشأ فيها الصراع لها تأثيرها على اختيار الأسلوب المناسب للتعامل مع الصراع ومدى نجاحه.³

ويجب ملاحظة أنه لا يشترط أن طرفي الصراع يرغبان في حل الصراع، ربما لأحدهما أو أحدهما يعني فوائد من استمراريته، كما أن الدخول في صراعات أسلوب يستخدم في لفت الأنظار عن مواضع معينة، وأسلوب لخلق عدو يمكن إلقاء اللوم عليه في أشياء كثيرة.⁴

ولكن أحيانا يستخدم بعض الإداريون أساليب غير سليمة للتعامل مع الصراعات وقد تم تقسيمها إلى أربعة أساليب وهي:

أ- **تجنب الصراع:** وإن كان مفيدا في بعض الحالات لكن في أحيان أخرى يكون لتجنب الصراع وتجاهله والابتعاد عن معالجة أسبابه عواقب وخيمة.

ب- **حل الصراع السابق لأوانه:** فالحل السريع غير المبني على معلومات سرعان ما ينهار.

¹ - محمد، حسن العمارة، نفس المرجع السابق، ص212-213.

² - السالم، مؤيد سعيد: (1990)، التوتر التنظيمي - مفاهيمه، أسبابه و استراتيجيات إدارته، مجلة الإدارة العامة، ع68، الرياض، ص89.

³ - النمر، سعود محمد: (1994)، الصراع التنظيمي - عوامله و طرق إدارته، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، جدة، م9، ص55.

⁴ - دي بونو، إدوارد: (1997)، الصراعات، (ترجمة: السنوسي فاطمة)، منشورات الجمع الثقافي، أبوظبي، ص331.

ج- **المبالغة في التدخل في الصراع:** أحيانا يتدخل طرف ثالث في الصراع ليثبت قدرته على المواجهة في حين أن بعض الصراعات تتلاشى دون تدخل طرف ثالث.

د- **اتخاذ موقف متصلب:** وذلك بأن تكون لدى كل طرف في الصراع رؤية بالنسبة للقضية المتنازع عليها لا يرى معها إمكانية لحل هذه القضية¹.

ولقد رصد الباحثون استراتيجيات عديدة للتعامل مع الصراع ولعل أهمها:

أداة توماس وكلمان (Thomas and Kelman) وهي نموذج بخمسة أبعاد في تشخيص الصراع تتضمن بعدين يشكلان مفاهيم الصراع وهما كما يسميهما أيضا سلوكان حرجان:

- بعد التعاون (Cooperativeness) ويمتد من درجة غير متعاون إلى درجة متعاون ويحدد هذا البعد الدرجة التي يصلها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر، و يضع باعتباره حاجات الآخرين ومصالحهم.

- بعد الحزم التوكيدي (Assertiveness) ويمتد من درجة غير حازم إلى درجة حازم، ويحدد هذا البعد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجاته، ويؤكد تحقيق حاجاته بغض النظر عن حاجات الآخرين وينتج من توحيد هذين البعدين خمسة أساليب لإدارة الصراع وهي:

1- **الأسلوب التعاوني:** أو النمط التشاركي و يعطي هذا الأسلوب أهمية للأهداف الشخصية في وقت واحد ويقوم على افتراض مؤداه أنه يجب الاعتراف بجميع الأهداف وإشباعها ويستعمل هذا الأسلوب حل المشكلات كنهج عام للتغلب على الصراع ، كما يؤكد بشكل واضح تقبل الشعور والتسامح في الاختلافات، وتبذل في هذا الأسلوب محاولات للعمل معا للتوصل إلى حلول مقبولة عند أطراف الصراع ويدعو هذا الأسلوب إلى استعمال الاستقصاء المفتوح (Open Investigation) لتطوير أبدال خلاق من الحلول.

2- **أسلوب التسوية:** أو نمط المصالحة وهذا الأسلوب محاولة لإيجاد حل ملائم مقبول يرضي جزئيا كل طرف من الأطراف ففيه يربح كل طرف شيئا كما يخسر شيئا ويمكن النظر إلى هذا الأسلوب على أنه أسلوب إقناع ومناورة بغية إيجاد حل وسط في الأغلب، يؤدي هذا الأسلوب إلى تسويات مؤقتة.

3- **أسلوب المستسلم الخاسر:** أو أسلوب المحاملة، هو أسلوب تعاوني غير بات، ويعمل هذا الأسلوب على إرضاء الآخرين على حساب اهتمامات الفرد الخاصة ويتم في هذا الأسلوب المحافظة على

¹ - الشخص، أديب محمد: (1994)، إدارة النزاع في المنظمات، مجلة الإداري، ع56، مسقط، ص90-92.

العلاقة الذاتية والإذعان لأهداف الآخرين ويتضمن هذا الأسلوب أنه من الأفضل للمرء تجاهل الخلافات بدلا من المخاطرة في مواجهتها.

4- **أسلوب الرابع / الخاسر أو أسلوب التنافس:** وهو أسلوب بات وغير تعاوني وفيه يستعمل الفرد كل ما لديه من قوة لتحقيق هدفه فالحسارة فيه تعني فقدان المكانة وقلة الكفاءة ويغلب على هذا الأسلوب السلوك العدواني الجامد المتعنت وغير المعقول وفيه قد يستخدم الفرد القمع والإكراه.

5- **أسلوب الخاسر المتخلي أو أسلوب التجنب:** ويحمي هذا الأسلوب الفرد من خوض معركة مع الآخرين يشعر أنه لن يربحها ويظهر تجنب الفرد لمقارعة الآخرين في انسحابه من الخلافات وتسويفه فيها أو تجاهلها ومع أن هذا الأسلوب يتصف بالتسامح الموضوعي غير المتأثر بالأشخاص، إلا أنه قد يؤدي بصاحبه إلى الإحباط والحق.¹

أما شهادة (1992) فقد تناول أساليب إدارة الصراع التربوي على النحو التالي:

أولاً: إدارة الصراع داخل الفرد.

ثانياً: إدارة الصراع بين الأفراد.

ثالثاً: إدارة الصراع بين المجموعات.

أولاً- إدارة الصراع داخل الفرد:

لا يوجد نمط محدد لإدارة الصراع الذاتي، ذلك أن شخصية الفرد وأسلوب تعامله مع الآخرين تعتبر من المتغيرات الشرطية التي تؤثر على أساليب إدارة الصراع الذاتي ويلجأ الفرد إلى استخدام وسائل دفاع سيكولوجية في هذه الحالة، حيث تعتبر هذه الوسائل جزءاً رئيسياً من شخصية الفرد ولا يدرك الفرد عادة أنه يستخدم هذه الوسائل وإن كان من السهل عليه ملاحظة شخص آخر أثناء استخدامها وتتدرج هذه الوسائل من إيجابية نسبية (مثل السمو، التعويض) إلى وسائل سلبية نسبية (مثل الانسحاب، التبرير، الإسقاط).

أ- **السمو:** يعني تنقية الدوافع الغريزية، وتوجيه تلك الطاقة إلى تعبيرات مقبولة، فالطاقة النابعة من العدوان أو الغضب وغيرها من المصادر يمكن أن تصبح هادمة إذا عبر عنها صراحة، ولكن الفرد يستطيع أن

¹ - إيزابيل، فيفد وجين دنلاب: (1997)، الإشراف التربوي على المعلمين - دليل لتحسين التدريس، (ترجمة: عمر الشيخ)، ط2، توزيع روائع مجدلاوي، عمان، ص221.

يسمو بهذه الطاقة ويحولها إلى تعبيرات أخرى بنتائج إيجابية. فالمعلم الذي يشعر بالغضب من مدير مدرسته قد يحول طاقة الغضب نحو الاهتمام في تدريس طلابه.

ب- التعويض: إن الشخص الذي يتصف بالقصور في إحدى خصائصه أو مهاراته قد يعوضها بدرجة عالية من الكفاءة في مجال آخر، فالطالب الذي يفقد القدرة على التكيف مع الآخرين في المجتمع، قد يكرس كل جهده في الدراسة ويحصل على تقديرات مرتفعة ليعوض فشله في النواحي الاجتماعية.

ج - الانسحاب: ويعني تجنب الفرد المتسببين في الصراع، ومن المحتمل أن يؤدي الانسحاب إلى زيادة حدة الصراع، بحيث يصعب إيجاد حلول مرضية، فتتعطل عملية التواصل بعد عملية الانسحاب ويتبعها الشعور بعدم الثقة و اللامبالاة وعدم الاحترام.

د- التبرير: ويعني خلق الفرد سببا مقبولا اجتماعيا للسلوك بدلا من السبب الحقيقي لتبرير سلوكه، فالمعلم الذي يقل عطاؤه عن عطاء زملائه، قد يعتقد أن السبب هو معاملة مدير المدرسة له، بدلا من التفكير في قلة انتمائه لمهنته .

هـ - الإسقاط: وهو طريقة للتخلص من الشعور بالذنب و الفشل بإسقاط المخاوف والرغبات والأفكار غير المقبولة اجتماعيا على شخص آخر، فالمدير الذي يعتقد بعدم قدرته على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب يشعر بالخزي والفشل، ولتقليل هذا الشعور فإنه يركز اهتمامه على الأخطاء المشابهة في الآخرين، وقد يشعر بالراحة لو فكر أن الكثيرين لديهم نفس النقص.

ثانيا- إدارة الصراع بين الأفراد:

يتفق كتاب الإدارة على وجود الأساليب الشخصية في إدارة الصراع بين الأفراد وإن كان هناك خلاف بينهم حول مدى فاعلية كل أسلوب وقد قام (بليك وموتون) بتحديد خمسة أساليب لإدارة الصراع بين الأفراد، أو ضحاها على شبكة إدارية لها بعدان هما الاهتمام بالأفراد داخل المنظمة، والاهتمام بالإنتاج، وقد حدد الباحثان خمسة أساليب لإدارة الصراع وهي كالتالي: التجنب، والإجبار، والحل الوسط، والتهدة والمواجهة.

أما رحيم (Rahim) فقد ميز بين أساليب خمسة في إدارة الصراع مستخدما مخططا شبيها بمخطط بليك وموتون (Blake and Mouton) على أساس بعدين رئيسيين هما: الاهتمام بالنفس، والاهتمام بالآخرين، ويبين كل بعد منها درجة (مرتفع، منخفض)، فينتج من توحيدهما الأساليب التالية: المتجنب، المسيطر، والحل الوسط، والميل للمساعدة، والمتكامل.

ثالثاً- إدارة الصراع بين المجموعات:

يرى رحيم (Rahim) أن إدارة الصراع بين الأفراد تتطلب تشخيص الصراع للتدخل فيه.

1- التشخيص Diagnosis: إن تشخيص الصراع داخل أية مؤسسة تربوية خطوة هامة على طريق إدارته لأن الصراع و مصدره قد لا يكون كما يبدو على السطح، و تشتمل العملية على:

أ- تحديد حجم الصراع و مصادره و أسبابه.

ب- تشخيص فاعلية النظام الداخلي للمؤسسة و فاعلية أفرادها و المجموعات التي وجد فيها وعلى سبيل المثال لو حدث صراع بين لجان المواد الدراسية في مدرسة ما أو بين أعضاء لجان النشاطات فيها فعلى مدير المدرسة إذا ما أراد إدارته بفعالية أن يجيب عن كل الأسئلة التالية:

- ما أسباب الصراع؟

- هل يمكن أن يزول أو يتناقص أو من الممكن أن يزداد ويؤدي إلى عدم تحقيق أهداف هذه اللجان؟

- هل هناك نظام داخلي يحدد أهداف هذه اللجان بعدد أدوار أعضائها؟

- هل هناك تصور واضح عن إمكانيات ورغبات كل معلم مشارك في هذه اللجان؟.

ويجب أن تبين نتائج التشخيص إذا ما كانت هناك حاجة للتدخل وما نوع هذا التدخل.

2- التدخل Intervention: قد تنشأ الحاجة إلى التدخل إذا كان الصراع أقل أو أكثر مما ينبغي

وهناك أسلوبان للتدخل في الصراع وهما:

أ- أسلوب سلوكي (Behavioral Intervention) ويحاول هذا الأسلوب تحسين فاعلية المؤسسة عن طريق جملة من النشاطات التي تهدف إلى تنمية العاملين فيها مهنيًا بحيث يتمكنوا من تعديل سلوكياتهم واتجاهاتهم وتمكينهم من تعلم مختلف أساليب إدارة الصراع بكافة أشكاله ومستوياته.

ب- أسلوب هيكلي (Structural Intervention)، حيث يسعى هذا الأسلوب إلى تحسين فاعلية المؤسسة بتغيير بعض خصائص التصميم الهيكلي للمؤسسة مثل نظام التواصل، وتصنيف الوظائف، إعادة التنظيم، تحليل المهام ويرى لورانس ولورس (Lawrance and Lorse)، أن هناك ثلاثة اتجاهات فكرية لإدارة الصراع بين المجموعات وهي:

- الاتجاه التفاوضي: ويركز هذا الاتجاه على إدارة الصراع بين المجموعات التي تتنافس على الموارد المحدودة، ويسعى هذا الاتجاه إلى محاولة زيادة تدفق هذه الموارد أو تخفيض الطلب عليها.

- الاتجاه البيروقراطي: ويركز هذا الاتجاه على إدارة الصراع بين المجموعات الناتج عن علاقات السلطة الرأسية في التنظيم الرسمي وإستراتيجية إدارة هذا الصراع باستبدال قواعد البيروقراطية الصارمة بأسلوب العلاقات الإنسانية.

- اتجاه النظم: ويركز هذا الاتجاه على إدارة الصراع بين المجموعات الناتج عن مشاكل التنسيق بين النظم، وخاصة تلك التي تتعامل مع مستوى العلاقات الأفقية بين الوظائف في التنظيم، وتعتمد إستراتيجية إدارة هذا الصراع على عدة عناصر منها:

▪ تعديل نظام الحوافز أو الاختيار السليم للموظفين.

▪ تقليل الاعتماد المتبادل بين الوظائف.¹

وقد أورد لونجينكر وفرينجل (Longenecker and Freingle) مجموعة من الأساليب لحل الصراع، منها:

1- **السيطرة على الجماعة الأقوى:** إذا لم يوقف النزاع فإن الأقوى هو الذي سيفوز، وإذا كانت الهزيمة قاسية، فإنه يمكن للمدير أن يتنحى، إما بالاستقالة أو النقل، وفي بعض الحالات يتقبل المدراء الهزيمة وينتظروا فرصاً أخرى للصراع، وإذا تصارع فريقان، فإن السيطرة قد تتم بقرار الأكثرية.

2- **المساومة بين المتنافسين:** إن المساومة هي الوسيلة للحل بين المتنافسين، وهذا ينطبق على أنواع أخرى من الصراع، كرؤساء الأقسام، وبالمقارنة فإن كل أنواع الصراع قد يؤدي إلى خسارة ما.

3- **تعديل العلاقات التنظيمية:** في بعض الأحيان فإن هذه العلاقات تؤدي إلى صراع، وإن مثل هذه التغيرات قد تحدث صراعا بين الطبقات المختلفة.

4- **أسلوب حل المشكلات:** إن الشخص الذي يستخدم أسلوب حل المشكلات، يجب أن يأخذ برأي العالم " ألن " ALAN الذي يقول، بأن هناك عناصر ثلاثة في حل المشكلة:

— أريد حلاً يحقق الأهداف، ويكون مقبولا للطرفين.

— من مسؤوليتنا أن نكون متعاونين متأينين في إظهار الحقائق.

¹ - سالم، توفيق إبراهيم شحادة، نفس المرجع السابق، ص25-32.

- القدرة على السيطرة على المشكلة التي نصل بها إلى حل، ولكن حل غير مفروض.¹

أما كل من المرسى وإدريس (2001) فقد قاما بتحديد خمسة أساليب لحل الصراع وهي شبيهة تقريبا بأساليب إدارة الصراع لكل من توماس وكلمان (Thomas and Kelman)، وهي كالآتي:

1- **الأسلوب التجني:** ويقصد به الانسحاب من الصراع وهذا لا يعني غياب الصراع ولكن لا يتم التعامل معه ويحاول تجنبه.

2- **الأسلوب التنافسي:** الاهتمام بتلبية الحاجات الذاتية ولو على حساب الآخرين.

3- **الأسلوب التوفيقى التكيفي:** يعمل على تسوية الأمور و التأقلم مع الوضع.

4- **الأسلوب التشاركي:** يتنازل عن بعض اهتماماته للوصول مع الآخرين إلى حل وسط.

5- **الأسلوب التعاوني:** ويقود هذا الاتجاه إلى جهود ترضي الطرفين المتصارعين من خلال حل مشترك للمشكلة.²

3-9-2. منع الصراع:

إن الإداري بحاجة إلى أن يعرف أن هناك بعض الاستراتيجيات التي تساعد على تجنب الصراع أو منعه ويمكن الإشارة بإيجاز إلى هذه الاستراتيجيات من خلال:

أ- الفصل الهيكلي أو التجميع: ويتم هذا بفصل الإدارات المتصارعة إذا لم يكن بينها عمل مشترك أو تجميعها إذا كان بينها روابط مشتركة.

ب- توفير المهام المستقلة والمستقرة: على فرض أنه كلما كانت الواجبات محددة ومستقرة كلما كانت الصراعات حولها أقل.

ج- زيادة الموارد: على أساس أن الصراع غالبا ما يدور بسبب محدودية الموارد، ويترتب على هذا زيادة الموارد تقلل من احتمالات الصراع.

د- المشاركة في حل المصاعب: وذلك على افتراض أن إشراك الإدارات المختلفة والأفراد وحسب مستوياهم التنظيمية يقلل من احتمالية الصراع، وقد يكون ذلك من خلال الاجتماعات المتكررة التي تناقش القضايا وتعمل على خلق أرضية مشتركة.¹

¹ - محمد، حسن العمارة، نفس المرجع السابق، ص220.

² - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص53.

3-9-3. أساليب إثارة الصراع:

هناك عدة أساليب يمكن من خلالها إثارة الصراع بين العاملين، والتي حددها كل من العلاونة وعبيدات (1999). بما يأتي:

1- زيادة المنافسة: إيجاد المواقف التنافسية من خلال الحوافز.

2- زيادة حالة عدم التأكد: لإزالة الحالة التقليدية والطرق النمطية في تنفيذ المهام.

3- إعادة التصميم واعتمادية المهام: إعادة تصميم الوظائف بحيث تكون متصلة مع بعضها البعض وتؤلف زيادة الاعتمادية في المهام من شأنها أن تحفز المجموعات على التفاعل المستمر من أجل أداء أفضل.

وأضاف القريوتي (2000) أسلوبين آخرين هما:

1- تعيين موظفين بخلفيات وخبرات مختلفة لاستشارة التنافس وتغيير أنماط العمل وإظهار المهارات والخبرات المختلفة.

2- تمرير بعض الرسائل الغامضة أو الإشاعات حول إمكانية الاستغناء عن بعض الموظفين غير الأكفاء.²

بعد استعراض أهم أساليب إدارة الصراع وحله من قبل بعض الباحثين المهتمين بموضوع الصراع، يرى الباحث أنها جاءت متباينة ومتفاوتة إلى حد ما أو متقاربة ومتشابهة من دراسة إلى أخرى، لكن تبقى جميع هذه الأساليب تساهم بفعالية في إدارة الصراع بما يعود على المؤسسة التعليمية بالاستقرار والتطوير ولذا فلا بد على الإداري التربوي أن يختار الأسلوب المناسب للتعامل مع الصراع وإدارته حيث أن هناك أساليب عديدة يمكن الإطلاع عليها من خلال الأدبيات والبحوث التربوية، ولكنها بالتأكيد قد لا تصلح جميعاً إن طبيعة الموقف في الواقع هي التي تقرر الأسلوب المناسب لإدارة الصراع ومن هنا تأتي أهمية أن يتعرف الإداري التربوي على الأساليب العديدة المتاحة و أن ينتقي منها ما هو مناسب لإدارة الصراع القائم مع ضرورة أن يأخذ بالاعتبار أنه يعمل في مؤسسة تربوية تعمل على رعاية النشء وتربيته وتهذيبه وبالتالي يجب أن يكون أميل إلى انتقاء أساليب ذات طابع عقلائي إقناعي من تلك التي تعتمد على استخدام السلطة والقوة.

¹ - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص141.

² - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص57.

3-10. الآثار الإيجابية والسلبية للصراع:

أولاً: الآثار الإيجابية للصراع:-

من الآثار الإيجابية التي حددها العوامل (1994) و التي تعود فوائدها بالنفع على الفرد، و المنظمة وتعكس أثراً إيجابياً على الأهداف:

- يؤدي الصراع إلى حدوث تغيير في الوضع القائم في المنظمة ، و ذلك باستغلال الخلافات في جو تنافسي يحقق الفائدة للمنظمة.

- يؤدي الصراع إلى ظهور مواهب ابتكارية عندما يلجأ أطراف الصراع إلى بحث الاستراتيجيات التي تكفل حل الصراع، و هذا ينمي قدرة الأفراد و مواهبهم لمواجهة المواقف الصعبة.

- من الممكن أن تستفيد من حل الصراعات بتكوين مجموعة من المعلومات تستطيع الرجوع إليها مستقبلاً.

- قد يؤدي الصراع إلى نشوء حالة من التعاون والانسجام بين الأفراد بعضهم البعض الآخر حيث يتعرف كل فرد على الآخر بشكل أقوى أثناء فترة الصراع، وتزداد أواصر التعاون بين الأفراد.¹

أما العبابنة (1995) فقد سجل عدداً من الآثار الإيجابية للصراع على النحو التالي:

- يولد الطاقة لدى الأفراد، ويبرز القدرات والاستعدادات الكامنة.

- يتضمن الصراع عادة بحثاً عن حل المشكلات.

- الصراع نوع من الاتصال، وحل الصراع يفتح طرقاً جديدة للاتصال.

- يساعد على إشباع الحاجات النفسية للأفراد.

- قد يؤدي الصراع إلى تشخيص المشكلات في المنظمة.

- يمكن للصراع أن يكون خبرة تعليمية جديدة.

- يساعد على الإنتاجية والنمو.

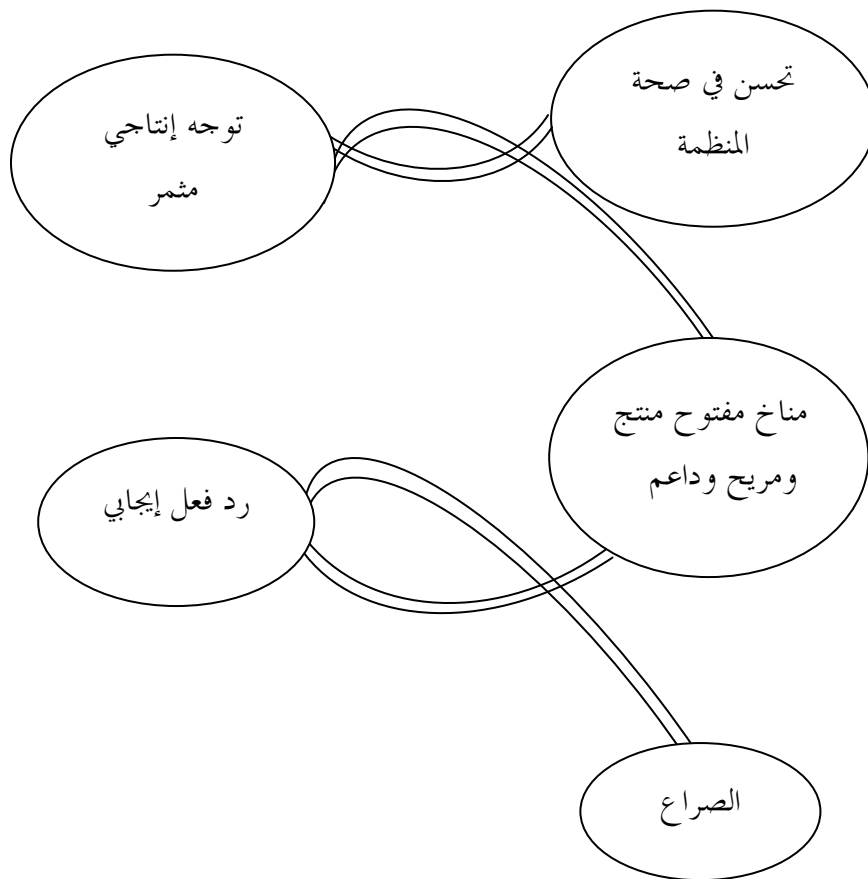
- يمكن أن يكون أساساً للإبداع والابتكار والحفز.¹

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص56.

إن الصراع يمكن أن يكون بناءً أو هداماً اعتماداً على كيفية إدارته أو التعامل معه فالمنظمات التي تتصف بما لديها من آليات جديدة في حل المشكلات، والمناخ التشاركي التعاوني لديها القدرة على تعريف الصراع وتحديد التعامل معه بطريقة تشاركية تعاونية تجعل المنظمة أقوى وأكثر غمواً وتطوراً ويؤدي ذلك إلى نتائج داعمة وثمرات ومحسنة في صحة المنظمة كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم (6)

المراحل الإيجابية للصراع (Owens, 1981)



المصدر: (واصل، جميل المومني، 2006، ص 59)

ثانيا: الآثار السلبية للصراع:-

لقد قام عبد الباقي (2002) بتحديد الآثار السلبية للصراع على النحو التالي:

- حدوث آثار ضارة بالصحة النفسية والجسمية للأفراد.

- انخفاض مستوى الأداء بسبب الخلاف بين المدير والمعلمين.

- انخفاض الروح المعنوية للمعلمين.

- إهدار الوقت والجهد والمال نتيجة محاولات إدارته وعلاجه.

- انحراف المنظمة عن أهدافها الحقيقية.

- تعويض العمل التعاوني.¹

وقد يدفع الصراع الأطراف المتصارعة كذلك إلى:

- فقدان الثقة بين العاملين وبينهم وبين الإدارة.

- عدم التعاون مع الإدارة.

- إخفاء المعلومات من قبل الإدارة عن العاملين .

- ترويع إشاعات كاذبة.

- الشعور بالإحباط والرغبة في الانتقام.

- العداء التام والسلوك العدواني بين الأطراف المتصارعة.

- تقديم المصلحة الشخصية عن المصلحة العامة.

- انخفاض إنتاجية العمل وفقدان الثقة في المنظمة.

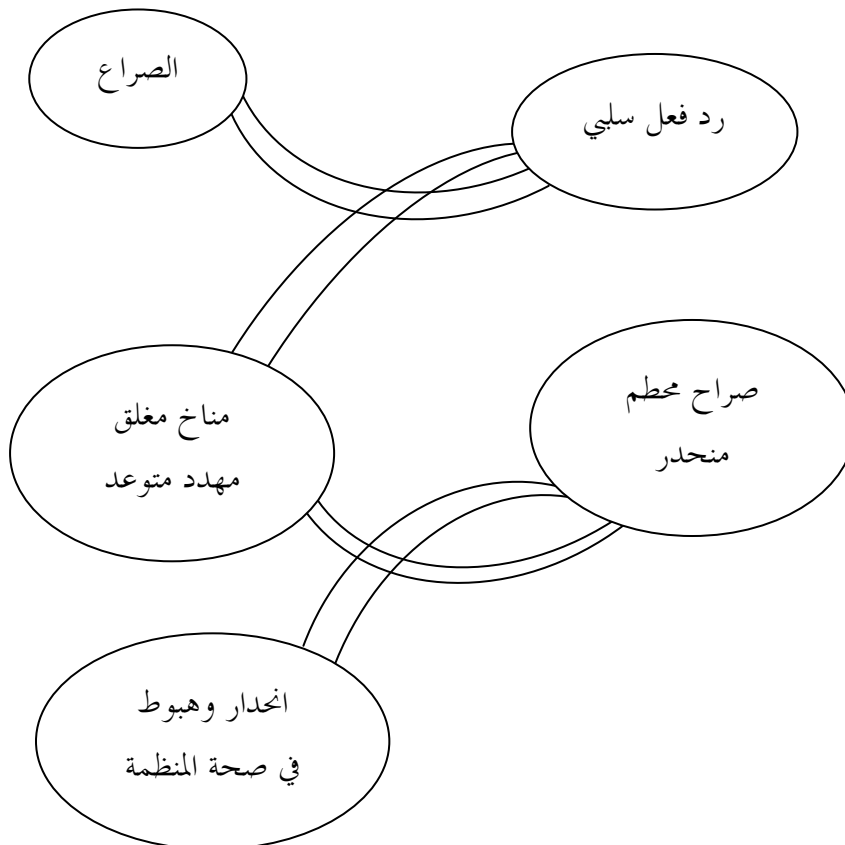
- إعاقة العمل وبذلك إعاقة المنظمة على تحقيق أهدافها.

¹ - أحمد، بطاح، نفس المرجع السابق، ص143.

وقد يدفع أطراف الصراع إلى التطرف في المواقف والثبات عليها وعدم الرجوع عنها ومن الواضح أن المنظمة التي يظهر فيها هذا المرض تنحدر صحتها إلى الأسفل وإلى مزيد من التدهور وبشكل لولبي حلزوني كما هو موضح في الشكل التالي:

الشكل رقم (7)

المراحل السلبية للصراع (Owens, 1981)



المصدر: (واصل، جميل المومني، 2006، ص58)

3-11. علاقة المناخ التنظيمي بأساليب إدارة الصراع:

المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع يقومان بدور هام إلى حد كبير في تحقيق المنظمة التربوية لأهدافها.

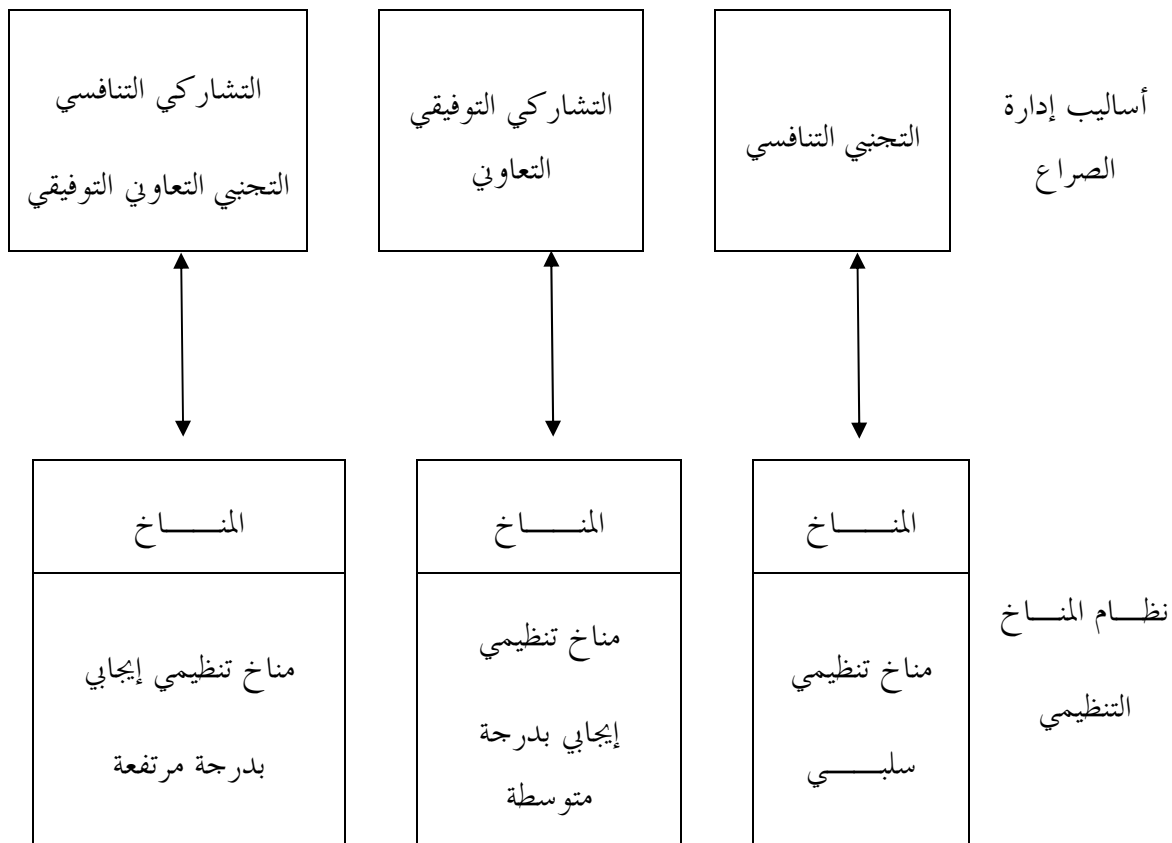
فأسلوب إدارة الصراع له انعكاساته على المناخ التنظيمي السائد وتأثيره المباشر على تحقيق الأهداف، ومن هنا تتأكد أهمية المناخ التنظيمي في دفع وإثراء العملية التعليمية في المدرسة بما يساهم في تحقيق التقدم المنشود.

والأدب النظري أشار إلى حاجة المديرين إلى فهم أساليب إدارة الصراع في المدارس لإيجاد مناخ إيجابي بدرجة مقبولة وفي دراسة واصل (2003) عن علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المؤسسات التربوية فقد توصل الباحث إلى "تأكيد العلاقة وأن هذه العلاقة ارتباطية موجبة، وهذا ما يوحي بأن إدارة الصراع ومواجهة الخلافات وحل المشكلات والتوصل إلى استنتاجات مقبولة في المدارس الثانوية لها اثر هام في المناخ التنظيمي نظرا لإشراك المعلمين في الحل، وألح الباحث إلى وجوب انتباه المديرين لحقيقة تقبل الصراع في المنظمة بوصفه ظاهرة لا بد منها".¹

ويمكن إيجاد العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع كما هو موضح في الشكل التالي:

الشكل رقم (8)

علاقة المناخ التنظيمي بأساليب إدارة الصراع



المصدر: (واصل، جميل المومني، 2006، ص 60)

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص 176-177.

3-12. إدارة الصراع في الميدان التربوي:

إن القادة التربويين يواجهون يوميا مشكلة الصراع في مؤسساتهم التربوية وبالتالي فمطلوب منهم أن يديره بطريقة علمية بحيث يفيدون من وجوده أكثر مما يتضررون منه وإذا أخذنا المدرسة الثانوية مثلا فإن مديرها يواجه الصراع في ثانويته بينه وبين الأساتذة أو بين الأساتذة أو بينهم وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، وعليه فإن المدير المتسلح بالمعرفة العلمية للصراع يتجه إلى تبني الاتجاه الحديث القائل بأن وجود درجة من الصراع أمر بناء في المؤسسة وأن المطلوب منه ليس أن يستأصل الصراع بل أن يتعامل معه ويديره.

ولعل ما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق هو أن أهم الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى إحداث الصراع في الميدان التربوي هي درجة المشاركة في صنع القرار وعدم وجود وصف للعمل وصعوبة الوصول إلى المعلومات وغياب المعايير المقننة لتقييم الأداء الأمر الذي يفرض على الإداري التربوي أن يتبنى الأسلوب الديمقراطي في عمله، وأن يتأكد من أن هناك وصفا واضحا ومحددا للأعمال المطلوبة من المرؤوسين وأن كل المعلومات تصل إليهم في وقتها وأخيرا أن يحاول تبني أو تطوير معايير ذات مصداقية علمية عند تقييم أداء العاملين معه.

كما تجدر الإشارة أيضا إلى أن القائد التربوي لابد أن ينتقي الإستراتيجية المناسبة للتعامل مع الصراع وإدارته حيث أن هناك استراتيجيات كثيرة يمكنه الإطلاع عليها من خلال الأدبيات والبحوث التربوية ولكنها بالتأكيد لا تصلح جميعا، ومن هنا تأتي أهمية أن يمعن النظر في هذه الإستراتيجيات الكثيرة المتاحة وأن ينتقي منها ما هو مناسب لإدارة الصراع القائم مع ضرورة أن يأخذ بالاعتبار بأنه مربى أولا وأخيرا وأنه يعمل في مؤسسة تربوية تعمل على تعهد النشء وصقله وتهذيبه وبالتالي فإنه يجب أن يكون أميل إلى الإستراتيجيات التي تتصف بالمشاركة والتعاون من تلك التي تتصف بالتسلط والقوة.

وأخيرا فإنه من واجب الإداري التربوي أن يعمل على تحديد المؤسسة وإضفاء الحيوية على عملها وأن يستشير الصراع فيها بما يناسب مناخها التنظيمي وطبيعة العاملين فيها ومؤهلاتهم وخبراتهم بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية وبكفاية وبأحسن صورة.

خلاصة:

تناول الباحث في هذا الفصل النظري بعض النقاط التي رآها مهمة في موضوع الصراع وذلك للتعرف على ماهيته من خلال مفهومه وأسبابه ومراحله وأساليب إدارته وحله والآثار السلبية والإيجابية المترتبة عنه.

وموضوع الصراع واسع وممتد ولذا فضرورة دراسة هذا الموضوع والتعمق فيه يعتبر أمراً ملحاً، حيث أصبح الصراع في مدارسنا ظاهرة دائمة بأشكال مختلفة وبمستويات متفاوتة يحتاج إلى إدارة ذكية تحسن عملية إدارته والتعامل معه إذ يمكن أن يكون وسيلة للإبداع والابتكار والتطوير أو سبباً للتدمير والهدم وهذا ما لا نرجوه لمدارسنا.

ثانيا:

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وخطواتها الإجرائية:

تمهيد.

1-4. منهج الدراسة.

2-4. حدود الدراسة.

3-4. مجتمع الدراسة.

4-4. عينة الدراسة.

5-4. أداة الدراسة.

6-4. حساب صدق وثبات أداة الدراسة.

7-4. تطبيق أداة الدراسة.

8-4. تصحيح أداة الدراسة.

9-4. الوسائل الإحصائية.

خلاصة.

تمهيد:

المشكلة المطروحة للدراسة مستمدة من الواقع التربوي المعاش بمدارسنا الثانوية، حيث تمكن الباحث من رسم صورة نظرية أولية عن ذلك الواقع، إذ التمس من ذلك ضرورة تحسين المناخ التنظيمي بمدارسنا الثانوية ودفع مديريها إلى انتقاء أكثر أساليب إدارة الصراع تفضيلا عند كل الأفراد المنتمين إلى هذه المجتمعات المدرسية.

هذا الأمر يبقى المرجو، لكن ما هو سائد في الميدان قد يختلف عن ذلك تماما، ومن أجل التوضيح سنتناول في هذا الفصل الأساس منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية اللازمة والمتبعة في دراستنا قصد الوصول إلى الغاية التي تسعى إليها كل البحوث العلمية ألا وهي الكشف عن الحقائق.

1-4. منهج الدراسة:

يعرف المنهج بتعريفات متعددة لعل من أشملها التعريف الذي أورده العساف بأنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العمل وتحدد عملياته حتى تصل إلى نتيجة معلومة".¹

وبالاستناد إلى أن اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة يعتمد أولا وأخيرا على طبيعة المشكلة نفسها واستجابة لموضوع الدراسة ارتأينا انتهاج المنهج الوصفي "الذي يهدف إلى وصف ظواهر، أو وقائع، أو أشياء معينة من خلال جمع الحقائق، والمعلومات، والملاحظات الخاصة بها، وبحيث يرسم ذلك كله صورة واقعية لها".²

وقد وقع اختيار الباحث على المنهج الوصفي لأن الموضوع المتناول في هذه الدراسة يحتاج أكثر ما يحتاج إلى الوصف والتحليل والكشف عن العلاقات وفحصها للوصول إلى استنتاجات وتوصيات تساهم في فهم الواقع وتطويره.

¹ - العساف، صالح حمد: (2004)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، ص169.

² - عمار، بوحوش، محمد الذنبيات محمود: (1999)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، ص99.

2-4. حدود الدراسة: حددت هذه الدراسة بالمحددات التالية:

أ- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على كل أعضاء هيئات التدريس العاملين بالمدارس الثانوية العامة بولاية المسيلة.

ب- الحدود المكانية: تركزت الدراسة على المدارس الثانوية العامة بولاية المسيلة.

ج- الحدود الزمانية: لقد تمت عملية تصميم الاستبيان وتحكيمة وتوزيعه وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها خلال الموسم الدراسي 2008/2007م وذلك ابتداء من شهر نوفمبر 2007م إلى غاية شهر سبتمبر 2008م.

3-4. مجتمع الدراسة:

المجتمع حسب عودة وملكاوي (1992) هو "جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يشكلوا موضوع مشكلة البحث وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة".¹

ومجتمع الدراسة الحالية تكون من جميع الأساتذة والأستاذات العاملين بالمدارس الثانوية العامة بولاية المسيلة والبالغ عددهم (1583) منهم (912) أستاذ و(671) أستاذة يتوزعون على 46 ثانوية وهذا حسب إحصائية مديرية التربية لولاية المسيلة بتاريخ 31 أكتوبر 2007م والجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المدارس الثانوية بولاية المسيلة.

الجدول رقم (3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المدارس الثانوية بولاية المسيلة.

الدائرة	الثانوية	عدد الأساتذة		المجموع
		الذكور	الإناث	
المسيلة	- عثمان بن عفان	23	28	51
	- يحيى بن محمد مقري	22	18	40
	- إبراهيم بن الأغلب التميمي	26	18	44

¹ - محمد، خليل عباس، وآخرون: (2007)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص217.

32	10	22	- عبد الله بن مسعود	
38	16	22	- صلاح الدين الأيوبي	
37	17	20	- عبد المجيد مزيان	
43	21	22	- شريف مساعدي	
47	19	28	- متقن عبد المجيد علاهم	
49	19	30	- متقن جابر بن حيان	
23	15	08	- ثانوية الشلال	الشلال
46	16	30	- الشريف الإدريسي	
38	16	22	- حمام الضلعة الجديدة	حمام الضلعة
19	09	10	- ونوعة الجديدة	
27	14	13	- المكنن ونوعة	
39	22	17	- سلمان أولاد دراج	
28	13	15	- مصطفى بن بولعيد	أولاد دراج
11	00	11	- الزيتون الجديدة	
38	24	14	- تركي محمد	
51	20	31	- هوارى بومدين	
29	07	22	- مقرة الجديدة	
34	11	23	- متقن عروة مقرة	مقرة
38	17	21	- عبد الرحمان بن عوف	
29	15	14	- بلعائبة الجديدة	

29	10	19	- عمر المختار	عين الحجل
23	13	10	- عين الحجل الجديدة	
47	23	24	- مالك بن أنس	سيدي عيسى
34	19	15	- مهدي بن يحي	
42	22	20	- متقن 8 ماي	
27	14	13	- امسيف م. خ	امسيف
38	14	24	- الديس م. خ	الديس
41	20	21	- الشهيدين بن سرور م. خ	بن سرور
23	10	13	- ثانوية سيدي عامر	سيدي عامر
14	06	08	- امجدل الجديدة	امجدل
20	07	13	- العقيد شعباني	
16	08	08	- ثانوية سليم	جيل مساعد
22	08	14	- أول نوفمبر جيل مساعد	
37	11	26	- مصعب بن عمير عين الملح	عين الملح
16	03	13	- ثانوية عين الريش	
37	14	23	- متقن بعير عين الملح	
28	11	17	- جمال عبد الناصر	بوسعادة
54	21	33	- زيري بن مناد	
47	13	34	- ابن شبيرة	

34	14	20	- أبي مزراق	
50	20	30	- عبد الرحمان الديسي	
21	07	14	- عبد القادر بن رعاد	
52	18	34	- متقن محمد بوضياف	
1583	671	912	المجموع	

4-4. عينة الدراسة:

4-4-1. اختيار العينة: العينة حسب النبهان (2001) هي "مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع".¹

ولذا فإنه بعد تحديد المجتمع الأصلي للدراسة والمؤلف من جميع أفراد الهيئة التدريسية العاملين بالمدارس الثانوية العامة بولاية المسيلة وانسجاما مع هدف الدراسة ومن أجل اختيار عينة بصورة ممثلة لمجتمع الدراسة فقد قام الباحث بعملية الاختيار على النحو التالي:

أ- قام الباحث عن طريق عملية السحب العشوائي باختيار عينة عشوائية من المدارس الثانوية لولاية المسيلة بلغ عددها ثمان مدارس من مجموع (46) مدرسة ثانوية أي بما نسبته (18%) من مجموع المدارس الثانوية.

ب- قام الباحث باعتماد قائمة الهيئة التدريسية بالمدارس الثانوية الثمانية كعينة أولية للدراسة حيث بلغ عدد أفرادها (314) أستاذ وأستاذة وبعد تطبيق أداة الدراسة استعاد الباحث (205) استمارة من (314) استمارة موزعة بما نسبته (65%) من مجموع الاستمارات الموزعة وكانت كلها صالحة للتحليل الإحصائي، والجدول التالي يوضح عدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة منها حسب كل ثانوية من الثانويات المشمولة للدراسة.

¹ - محمد، خليل عباس وآخرون، نفس المرجع السابق، ص217.

الجدول رقم(4): يبين عدد الاستثمارات الموزعة على أفراد العينة والمسترجعة منها ونسبة الاسترجاع.

الرقم	الثانوية	عدد الاستثمارات		نسبة الاسترجاع
		الموزعة	المسترجعة	
01	سلمان أولاد دراج	39	24	% 61
02	الشلال	23	17	% 73
03	الشهيدين	41	27	% 65
04	عثمان بن عفان	51	30	% 58
05	عبد الرحمان الديسي	50	37	% 73
06	حمدي بن يحي	34	20	% 58
07	عمر المختار	29	22	% 75
08	مالك بن أنس	47	28	% 59
المجموع		314	205	% 65

وبالتالي فقد أصبح عدد أفراد العينة الفعلية للدراسة (205) أستاذ وأستاذة أي بما نسبته (13%) من المجتمع الأصلي للدراسي والجدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانوية والجنس.

الجدول رقم (5): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانوية والجنس.

الرقم	الثانوية	عدد الأساتذة		المجموع
		الذكور	الإناث	
	سلمان أولاد دراج	14	10	24
	الشلال	08	09	17

الشهيدین	12	15	27
عثمان بن عفان	16	14	30
عبد الرحمان الديسي	21	16	37
حمدي بن يحيى	12	08	20
عمر المختار	16	06	22
مالك بن أنس	13	15	28
المجموع	112	93	205

4-4-2. خصائص العينة: تتسم عينة الدراسة بعدة سمات وخصائص في ضوء متغيرات الدراسة يمكن توضيحها فيما يلي:

أ- توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس: يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (6): توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	112	55%
أنثى	93	45%
المجموع	205	100%

ب- توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (7): توزيع أفراد العينة وفقا للخبرة.

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	75	37%
من 06 سنوات إلى 10 سنوات	53	26%
من 11 سنة إلى 15 سنة	33	16%
من 16 سنة فما فوق	44	21%
المجموع	205	100%

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة الذين تتراوح خبرتهم أقل من 05 سنوات احتلوا المرتبة الأولى بنسبة (37%) ثم جاء في المرتبة الثانية الأفراد الذين تتراوح خبرتهم من 06 سنوات إلى 10 سنوات بنسبة (26%) ثم جاء في المرتبة الثالثة الأفراد الذين تتراوح خبرتهم من 16 سنة فما فوق بنسبة (21%) ثم في المرتبة الرابعة والأخيرة الأفراد الذين تتراوح خبرتهم من 11 سنة إلى 15 سنة بنسبة (16%).

4-5. أداة الدراسة:

4-5-1. إجراءات بناء أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللكشف عن علاقة المناخ التنظيمي بأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة قام الباحث بتصميم استمارة استبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة وتم تقسيم الاستبيان إلى قسمين القسم الأول يتضمن البيانات المتعلقة بالخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة والمتمثلة في (الجنس - الخبرة) والقسم الثاني يتضمن محورين:

المحور الأول: لقياس المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة تم تصميمه وفق أسلوب ليكرت الخماسي (موافق جدا - موافق - محايد - معارض - معارض جدا) ويتضمن خمسة مجالات:

- المجال الأول (علاقة المدير بالأساتذة).

- المجال الثاني (شؤون الأساتذة ونموهم المهني).

- المجال الثالث (علاقة الأساتذة بالتلاميذ).

- المجال الرابع (الدافعية).

- المجال الخامس (العمل والأداء).

المحور الثاني: لقياس أساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة تم تصميمه وفق أسلوب ليكرت الخماسي (موافق جدا - موافق - محايد - معارض - معارض جدا) ويتضمن خمسة أساليب لإدارة الصراع وهي:

- الأسلوب الأول (التنافسي).

- الأسلوب الثاني (التجنب).

- الأسلوب الثالث (التوفيق التكميلي).

- الأسلوب الرابع (التشاركي).

- الأسلوب الخامس (التعاوني).

4-5-2. مصادر الحصول على الفقرات:

أ- استعان الباحث ببعض الدراسات لبناء أداة الدراسة ومن بين هذه الدراسات دراسة واصل جميل المومني (2003) وذلك لأنها تتوافق مع الأهداف العامة للدراسة الحالية وتناسب مع إجراءاتها، فتم اعتماد نفس عناوين المحاور والمجالات والأساليب لأداة المعلم لقياس المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع في الاستبيان الحالي.

ب- للحصول على الفقرات استعان الباحث ببعض الدراسات السابقة التي تطرقت إلى متغيرات الدراسة (المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع) والجدول التالي يبين الدراسات التي تم الاعتماد عليها في الحصول على الفقرات المناسبة لأداة الدراسة.

الجدول رقم (8): الدراسات المعتمدة في الحصول على الفقرات.

الرقم	الدراسة	إعداد	السنة
01	أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في وادي الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان الأردن.	شهاب حليلة	1992
02	المناخ التنظيمي السائد في المدارس المهنية في الأردن وعلاقته بتخصص مدير المدرسة والولاء التنظيمي للمعلمين وبناء تصور جديد للمناخ التنظيمي في هذه المدارس (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة عمان، الأردن.	ضحى الحديدي	2003
03	المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة نايف، الرياض.	محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي.	2007

كما قام الباحث بالاطلاع على بعض الأدبيات الإدارية التربوية التي تطرقت من بعيد أو من قريب للموضوع المتناول في هذه الدراسة فاستعان بها في تجميع فقرات الاستبيان المصمم والجدول رقم (9) يوضح بعض هذه الأدبيات.

الجدول رقم (9): يوضح بعض المراجع التي استعان بها الباحث في الحصول على الفقرات.

الرقم	المراجع
01	عساف، عبد المعطي: (1999)، السلوك الإداري (التنظيمي) في المنظمات المعاصرة، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
02	محمد، القريوتي: (2000)، السلوك التنظيمي، دار الشروق، عمان.
03	أحسن، لبصير: (2002)، دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، دار لهدى، الجزائر.

04	رياض، الستراك: (2004)، دراسات في الإدارة التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
05	محمد، بن حمودة: (2006)، علم الإدارة المدرسية، نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم للنشر، عنابة.
06	بوفلجة، غيات: (2006)، مقدمة في علم النفس التنظيمي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
07	زيد، منير عبوي: (2006)، الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية، دار الشروق، عمان.
08	أحمد، بطاح: (2006)، قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

ج- إقامة مقابلات غير مقننة مع بعض الأساتذة لبعض الثانويات للإحاطة بموضوع الدراسة عن طريق توجيه أسئلة مفتوحة حول النقاط التالية:

- الجو المدرسي السائد بمدارسهم الثانوية.

- أهم المشكلات بثانوياتهم.

- كيفية معالجة هذه المشكلات من طرف الإدارة.

د- الاطلاع على بعض المقاييس العربية ذات الصلة بموضوع الدراسة منها مقياس طارق بن موسى العتيبي بعنوان الصراعات التنظيمية وأساليب التعامل معها.¹

ه- خبرة الباحث الشخصية في مجال التعليم.

4-5-3. أسلوب الصياغة:

بعد تجميع الفقرات الخاصة لكل محور من محوري الدراسة قام الباحث بصياغة أداة الدراسة في صورتها الأولية قبل عرضها على الأساتذة المحكمين على النحو التالي:

أ- المحور الأول لقياس المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية صمم وفق أسلوب ليكرت الخماسي (موافق جدا - موافق - محايد - معارض - معارض جدا) وتكون من (60) فقرة موزعة على (05) مجالات.

¹ - طارق، بن موسى العتيبي، نفس المرجع السابق، ص 137-140.

ب- المحور الثاني لقياس أسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية صمم وفق أسلوب ليكرت الخماسي (موافق جدا - موافق - محايد - معارض - معارض جدا) وتكون من (29) فقرة موزعة على (05) أساليب. والجدول التالي يوضح توزيع الفقرات على محوري أداة الدراسة.

الجدول رقم (10): توزيع الفقرات على محوري أداة الدراسة.

المحور	المجال / الأسلوب	عدد الفقرات	المجموع
المنـاخ التنظيمي	علاقة المدير بالأساتذة	13	60
	شؤون الأساتذة ونموهم المهني	10	
	علاقة الأساتذة بالتلاميذ	10	
	الدافعية	12	
	العمل والأداء	15	
أسلوب إدارة الصراع	التنافسي	06	29
	التجنيبي	08	
	التوفيقى التكنيفي	06	
	التشاركي	04	
	التعاوني	05	
المجموع			89

4-6. حساب صدق وثبات أداة الدراسة:

4-6-1. صدق أداة الدراسة: والمقصود بالصدق مقدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله، أو

السمة المراد قياسها¹، وقد تم حساب أو تقدير صدق أداة الدراسة بطريقتين هما:

أ- **صدق المحكمين:** بعد صياغة الأداة في صورتها الأولية مكونة من (89) فقرة منها (60) فقرة لمحور المناخ التنظيمي و(29) فقرة لمحور أسلوب إدارة الصراع قام الباحث في المرحلة التالية بعرضها على عدد من الأساتذة المحكمين المتخصصين في علوم التربية والاجتماع والإحصاء بلغ عددهم خمس أساتذة، (انظر الملحق رقم 1) في كل من جامعة المسيلة وجامعة سكيكدة والمركز الجامعي بالبويرة، وقد أعد الباحث استمارة خاصة لاستطلاع آراء المحكمين حول مدى وضوح صياغة كل فقرة من فقرات أداة الدراسة الأولية وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها ومدى ملائمة كل فقرة للمجال أو للأسلوب أو للمحور الذي تنتمي إليه ومدى مناسبة كل فقرة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف أو تعديل ما يرى المحكم من فقرات في أي محور من محوري الأداة وفي ضوء التوجيهات التي أبدتها الأساتذة المحكمون وبناء على ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات وإضافة عدد منها كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يوضح الفقرات المحذوفة والفقرات المضافة حسب كل مجال أو أسلوب.

المحور	المجال / الأسلوب	الفقرة المحذوفة	الفقرة المضافة
المناخ التنظيمي	علاقة المدير بالأساتذة.	- يعمل المدير على وضع كل أستاذ في المكان المناسب حسب قدراته وكفاءاته. - يشعر المدير الأساتذة بروح العدالة داخل الثانوية.	
	شؤون الأساتذة ونموهم المهني.	- يسعى المدير بترع كل العقبات التي تعترض الأساتذة بالثانوية. - تسامح الإدارة الثانوية للأساتذة بالمشاركة في اتخاذ القرارات التي تخصهم.	

¹ - الإمام، مصطفى محمود، وآخرون: (1990)، التقييم والقياس، مطبعة دار الحكمة، بغداد، ص123.

	علاقة الأساتذة بالتلاميذ.	- يهتم الأساتذة بنتائج التلاميذ التحصيلية.	- يستعمل الأستاذ أساليب تربوية في اتصاله بتلاميذه.
	الدافعية.	- يؤكد المدير على الانجاز والاستقلالية.	
	العمل والأداء.	- المدير يهتم بالشكلية في العمل.	- يتجاوب الأستاذ مع جميع التلاميذ.
المجموع		06	03
أسلوب إدارة الصراع	التنافسي.	- يشدد المدير على الاستجابة لوجهة نظره.	
	التجني.	- ينسحب المدير من إدارة الصراع داخل الثانوية.	
	التوفيقى التكيفي.	- يطلب المدير من الأساتذة تقديم تنازلات لحل المشكلات.	
	التشاركي.	- يتبع المدير المرحلية في حل الخلافات.	
	التعاوني.		
المجموع		04	00

وقد أقر المحكمون بنسبة 84% على صدق فقرات الاستبيان لقياس ما أعد لقياسه وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يوضح نسبة الاتفاق بين المحكمين على الاستبيان من حيث صلاحية الفقرات لقياس المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع.

النسبة المئوية	أسلوب إدارة الصراع	النسبة المئوية	المناخ التنظيمي
80%	التنافسي.	88%	01 علاقة المدير بالأساتذة.
82%	التحني.	81%	02 شؤون الأساتذة ونموهم المهني.
85%	التوفيقي التكيفي.	83%	03 علاقة الأساتذة بالتلاميذ.
92%	التشاركي.	86%	04 الدافعية.
90%	التعاوني.	80%	05 العمل والأداء.
نسبة الاتفاق الكلية = 84%			

ب - **الصدق الذاتي:** يمكن استخراج الصدق من الثبات لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار، وثباته إذ أن الاختبار الصادق يكون ثابتاً دائماً.¹

وحسب هذه الطريقة يكون:

$$\text{صدق الاختبار} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

$$0.95 = \sqrt{0.91} \text{ وعليه يكون الصدق الذاتي للمناخ التنظيمي مساوياً لـ } 0.91$$

$$\text{والصدق الذاتي لأسلوب إدارة الصراع مساوياً لـ } 0.94 = \sqrt{0.97} \text{ والجدول التالي يوضح ذلك}$$

¹ - الطيب، أحمد محمد: (1990)، الإحصاء في التربية وعلم النفس، ط1، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية، ص291.

الجدول رقم (13): حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
علاقة المدير بالأساتذة.	0.89	0.01
شؤون الأساتذة ونموهم المهني	0.66	0.01
علاقة الأساتذة بالتلاميذ	0.97	0.01
الدافعية	0.89	0.01
العمل والأداء	0.77	0.01
المناخ التنظيمي	0.95	0.01
التنافسي	0.86	0.01
التحني	0.87	0.01
التوفيقي التكيفي	0.78	0.01
التشاركي	0.88	0.01
التعاوني	0.94	0.01
أسلوب إدارة الصراع	0.97	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق يؤهلها لتحقيق أهداف الدراسة.

4-6-2. ثبات أداة الدراسة: تم تقدير ثبات أداة الدراسة بأسلوب الاختبار وإعادة الاختبار (Test Retest)، حيث قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على عينة أولية من غير العينة الأساسية من (20) فرداً يمثلون أساتذة ثانوية واحدة (الثانوية الجديدة بعين الحجل) للإجابة عليها وبعد مرور أسبوعين تم توزيع أداة

الدراسة على نفس العينة للإجابة عليها مرة ثانية وبعد تصحيح الإجابات وتفرغ الدرجات تم حساب العلاقة بين الاختبار الأول والثاني باستعمال معادلة ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): الثبات من خلال الاختبار وإعادة الاختبار.

المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
علاقة المدير بالأساتذة.	0.79	0.01
شؤون الأساتذة ونموهم المهني	0.44	0.05
علاقة الأساتذة بالتلاميذ	0.94	0.01
الدافعية	0.79	0.01
العمل والأداء	0.60	0.01
المناخ التنظيمي	0.91	0.01
الأسلوب التنافسي	0.75	0.01
الأسلوب التجنيبي	0.76	0.01
الأسلوب التوفيقى التكيفي	0.62	0.01
الأسلوب التشاركي	0.78	0.01
الأسلوب التعاوني	0.88	0.01
أسلوب إدارة الصراع	0.94	0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a=0.01) و (a=0.05) مما يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مرتفع ويؤكد هذا صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

4-7. تطبيق أداة الدراسة:

أ- التطبيق الاستطلاعي لأداة الدراسة:

لغرض التحقق من وضوح الاستمارة وفهم المستجيبين لتعليماتها وفقراتها قام الباحث بتطبيق الاستمارة بصورة تجريبية على عينة استطلاعية مختارة عشوائيا تمثل أساتذة ثانوية الديس، بلغ عدد أفرادها (38) أستاذ وأستاذة، وقد تبين أن جميع فقرات وتعليمات الاستمارة كانت واضحة ومفهومة من قبل أفراد العينة التجريبية.

بعد التأكد من وضوح الاستمارة وسهولة التعامل معها والإجابة على فقراتها أصبحت أداة الدراسة في حالتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ب- التطبيق النهائي لأداة الدراسة:

بعد توفر جميع الشروط لإجراء الدراسة الميدانية وبعد حصول الباحث على الموافقة الرسمية لمديرية التربية لولاية المسيلة بتاريخ 2008/05/05 سمحت لنا بتوزيع الاستمارة خلال الفترة الممتدة من 2008/05/05 إلى 2008/05/10، حيث تم توزيع الاستمارات على أفراد العينة بالثانويات المشمولة بالدراسة وذلك باستخدام أسلوب الاتصال المباشر وقد بين الباحث للأساتذة كيفية تعبئة الاستمارة وكيفية الإجابة مع توضيح الغرض منها وتأكيد سرية المعلومات التي يدلون بها وحفزهم على التعاون معه في جميع المعلومات الخاصة بالدراسة، وقد بلغ عدد الاستمارات الموزعة (314) استمارة، تم استرجاع (205) استمارة أي ما نسبته (65%) من عدد الاستمارات الموزعة وكانت كلها صالحة للتحليل الإحصائي بنسبة (100%).

4-8. تصحيح أداة الدراسة:

لقد تم إضافة اقتراح الأساتذة المحكمين التأكيد على تبني المقياس الخماسي في الاستبيان وذلك لأنه يعطي حرية أكبر للمستجيب في اختيار نوعية ودرجة الإجابة التي يريد، ولذا فلقد اعتمد الباحث نفس النموذج المعد للتصحيح من قبل واصل (2003)¹، وذلك وفق التدرج الخماسي حيث تم تحديد الدرجات من (1-5).

وعدت للإجابة الأولى موافق جدا (05) درجات وللإجابة الثانية موافق (04) درجات وللإجابة الثالثة محايد (03) درجات وللإجابة الرابعة معارض (02) درجتان وللإجابة الخامسة معارض جدا (01) درجة واحدة، هذا بالنسبة للفقرات الإيجابية، أما بالنسبة للفقرات السلبية، فقد عدت للإجابة الأولى موافق جدا

¹ - واصل، جميل المومني، نفس المرجع السابق، ص117.

(01) درجة واحدة، وللإجابة الثانية موافق (02) درجتان، وللإجابة الثالثة محايد (03) درجات، للإجابة الرابعة معارض (04) درجات، وللإجابة الخامسة معارض جدا (05) درجات، وعند جمع تقديرات المستجيب الواحد على كل فقرات المحور ننظر في النتيجة العامة كما يلي:

أ- بالنسبة للمناخ التنظيمي.

إذا كان مجموع النقاط يتراوح ما بين (0 و 95) فإن المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية هو مناخ مغلق.

إذا كان مجموع النقاط يتراوح ما بين (96 و 190) فإن المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية هو مناخ مفتوح بدرجة متوسطة.

إذا كان مجموع النقاط يتراوح ما بين (191 و 285) فإن المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية هو مناخ مفتوح بدرجة مرتفعة.

ب- بالنسبة لأسلوب إدارة الصراع.

مجموع نقاط كل أسلوب يحدد أفضليته عند المستجيب وبشكل كلي عند أفراد العينة.

4-9. الوسائل الإحصائية:

لكي يتمكن الباحث من الإجابة على أسئلة الدراسة، والوصول إلى أهدافها، قام باستخدام المعالجة الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي: ويحسب بالقانون التالي:

$$م = \frac{\text{مجموع}}{ن} \quad \text{حيث } م = \text{المتوسط الحسابي للقيم}$$

ن = عدد الحالات.

$$\text{مجموع } س = \text{مجموع الدرجات.}^{(1)}$$

وقد استعمله الباحث لمعرفة نمط المناخ التنظيمي السائد بالمدارس الثانوية وكذا لتحديد أكثر أساليب إدارة الصراع استخداما.

¹ - إخلاص، محمد عبد الحفيظ، ومصطفى حسين باهي: (2000)، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، مصر، ص 255.

- الانحراف المعياري: ويحسب بالقانون التالي:

$$ع = \frac{1}{ن} \sqrt{[\frac{2(مج س)}{ن}]}$$

حيث : مج س² = مجموع مربع الدرجات.

(مج س)² = مربع مجموع الدرجات.

ن = عدد الدرجات.⁽¹⁾

وقد استعمله الباحث لمعرفة مدى تشتت إجابات أفراد العينة وللمقارنة بين المجموعات من جهة ثانية.

- اختبارات (T-test): ويحسب بالقانون التالي:

$$ت = \frac{م ف}{\sqrt{\frac{مج (ح ف)^2}{ن(ن-1)}}}$$

م ف = متوسط الفروق.

حيث مج (ح ف)² = مجموع مربع انحرافات الفروق

ن = عدد الأفراد.

ن-1 = درجة الحرية.⁽²⁾

وقد استعمله الباحث لمعرفة دلالة الفروق لمتغير الجنس على متغيرات الدراسة (المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع).

- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova): وقد استعمله الباحث لإظهار الفروق بين

استجابات أفراد العينة حول متغيرات الدراسة (المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع) وفقا لاختلاف سنوات خبرتهم.

¹ - إخلاص، محمد عبد الحفيظ، ومصطفى حسين باهي، نفس المرجع السابق، ص294.

² - عبد الحفيظ، مقدم: (1993)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص112.

– معامل الارتباط بيرسون: ويحسب بالقانون التالي:

$$r = \frac{\text{مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{(\text{ن مج ص} - (\text{مج ص})^2)(\text{ن مج س} - (\text{مج س})^2)}}$$

حيث س = درجة الاختبار

ص = درجة إعادة الاختبار.⁽¹⁾

وقد استعمله الباحث لتحديد العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس، وكذلك لإيجاد معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest).

وبعد جمع البيانات "إجابات هيئة التدريس على بنود الاستمارة" تم إدخالها في الحاسب الآلي لتجميعها وتحليلها إحصائياً مستخدمين في ذلك برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

¹ – عودة، وآخرون: (1988)، الإحصاء للباحثين في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ص 141.

خلاصة:

توخينا للتنسيق بين أجزاء البحث حضور هذا الفصل الذي تناولنا فيه منهجية البحث والإجراءات الميدانية المختلفة بداية من وصف منهج البحث ومجتمع الدراسة ثم عينة الدراسة وخطوات اختيارها، فحجمها وخصائصها ثم تقدمنا نحو أداة الدراسة وإجراءات بنائها ومصادر الحصول على فقراتها وأسلوب صياغتها ثم انتقلنا إلى تحقيق صدق الأداة وثباتها وأخيرا إجراءات التطبيق الميداني وطريقة تصحيح الأداة والمعالجة الإحصائية لبياناتها وهذا لكي نترجم النتائج الرقمية التي نتحصل عليها إلى دلالات لفظية ذات معنى.

إذن ركزنا على كل هذه الأمور لأن قيمة وأهمية أي بحث علمي تكمن في التحكم في المنهجية المتبعة فيه، زيادة على الوصول إلى الحقيقة الكامنة وراء الموضوع المعالج.

الفصل الخامس

تحليل نتائج الدراسة:

تمهيد.

- 1-5. تحليل نتائج الفرضية الرئيسية.
 - 2-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
 - 3-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية.
 - 4-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.
 - 5-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.
 - 6-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.
 - 7-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة.
- خلاصة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً إحصائياً للبيانات الأساسية للدراسة التي تم الحصول عليها بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة الرئيسية، حيث حللت البيانات لتفحص العلاقة بين المناخ التنظيمي السائد وأسلوب إدارة الصراع المستخدم من قبل مديري المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس فضلاً عن معرفة طبيعة المناخ السائد بهذه المدارس، وعلى الأسلوب الأكثر استخداماً بالمدارس نفسها وكذلك معرفة دلالة الفروق فيما يتعلق بوصف المناخ التنظيمي، وتحديد أساليب إدارة الصراع بحسب متغيرات (الجنس، والخبرة) بين أعضاء هيئة التدريس. وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة.

5-1. تحليل نتائج الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي السائد وأسلوب إدارة الصراع المستخدم في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين إجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات متغير المناخ التنظيمي وفقرات متغير أسلوب إدارة الصراع فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (15).

الجدول رقم (15): قيم معامل الارتباط لإجابات أعضاء هيئة التدريس بين متغير المناخ التنظيمي ومتغير أسلوب إدارة الصراع.

التعاوني	التشاركي	التوفيقي التكيفي	التحجني	التنافسي	
-0.60 (**)	-0.43 (**)	-0.48 (**)	-0.31 (**)	-0.33 (**)	المناخ التنظيمي

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتبين من خلال الجدول رقم (15) أن قيم معامل الارتباط لإجابات أعضاء هيئة التدريس بالمدارس الثانوية الجزائرية العامة بين متغيري المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع تراوحت بين (-0.33) و (-0.60)، فقد كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين المناخ التنظيمي والأسلوب التنافسي لإدارة الصراع، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.33).

أما العلاقة الارتباطية بين المناخ التنظيمي والأسلوب التحجني فقد بلغت (-0.31) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، كما كانت العلاقة الارتباطية بين المناخ التنظيمي والأسلوب التوفيقي التكيفي لإدارة الصراع ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، إذ بلغت قيمة معامل

الارتباط (0.48)، أما العلاقة الارتباطية بين المناخ التنظيمي والأسلوبين التشاركي والتعاوني لإدارة الصراع فقد وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.01$)، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي (0.43) و(0.60).

5-2. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

- إن المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس هو مناخ مغلق.

للتحقق من هذه الفرضية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة) بالمدارس الثانوية على فقرات الإستبانة المعتمدة في الدراسة الحالية وكانت النتائج موضحة كما يلي في الجدول التالي.

الجدول رقم (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات متغير المناخ التنظيمي لإجابات أعضاء هيئات التدريس (الأساتذة) بالمدارس الثانوية مرتبة تنازليا.

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	1	علاقة الأساتذة بالتلاميذ	39.19	5.43
5	2	العمل والأداء	36.68	6.14
4	3	الدافعية	34.37	10.13
1	4	علاقة المدير بالأساتذة	30.33	6.71
2	5	شؤون الأساتذة ونموهم المهني	92.30	9.35
		المناخ التنظيمي	169.89	31.01

يتضح من الجدول رقم (16) أن المجال الثالث (علاقة الأساتذة بالتلاميذ) قد حصل على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (39.19) وانحراف معياري يساوي (5.43) يليه المجال الخامس (العمل والأداء) بمتوسط حسابي (36.68) وانحراف معياري (6.14) يليه المجال الرابع (الدافعية) بمتوسط حسابي (34.37) وانحراف معياري (10.13) يليه المجال الأول (علاقة المدير بالأساتذة) بمتوسط حسابي (30.33) وانحراف معياري (6.71) ثم في الأخير يأتي المجال الثاني (شؤون الأساتذة ونموهم المهني) بمتوسط حسابي (29.30) وانحراف معياري (9.35) أما المناخ التنظيمي الذي تكونه المجالات الخمسة (علاقة المدير بالأساتذة، وشؤون الأساتذة ونموهم المهني، وعلاقة الأساتذة بالتلاميذ، والدافعية، والعمل والأداء) فقد كان متوسط إجابات الأساتذة (169.89) وانحراف معياري مقدراه (31.01)، وبالرجوع إلى المعيار المعتمد في هذه الدراسة يتضح أن المناخ التنظيمي

السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئات التدريس (الأساتذة) هو مناخ مفتوح بدرجة متوسطة.

3-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

- إن أسلوب إدارة الصراع الأكثر استخداما من قبل مديري المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس هو الأسلوب التنافسي.

للتحقق من هذه الفرضية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أساتذة المدارس الثانوية العامة على فقرات الإستبانة المعتمدة في الدراسة الحالية وكانت النتائج موضحة كما يلي في الجدول التالي.

الجدول رقم (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب متغير إدارة الصراع لإجابات الأساتذة مرتبة تنازليا.

الرتبة	الرقم	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	5	التعاوني	18.35	4.90
2	2	التجني	17.71	4.25
3	3	التوفيقي التكيفي	17.44	3.97
4	1	التنافسي	16.92	4.96
5	4	التشاركي	14.11	2.86

بالنظر إلى الجدول رقم (17) يظهر لنا بأن الأسلوب الأكثر استخداما لإدارة الصراع في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس هو الأسلوب التعاوني بمتوسط حسابي قدره (18.35) وانحراف معياري مقداره (4.90) وتتجه عينة الدراسة بالدرجة الثانية إلى الأسلوب التجني بمتوسط حسابي (17.71) وانحراف معياري (4.25) يليه الأسلوب التوفيقي التكيفي بمتوسط حسابي قدره (17.44) وانحراف معياري مقداره (3.97) يليه الأسلوب التنافسي بمتوسط حسابي (16.92) وانحراف معياري (4.96)، أما الأسلوب الأقل استخداما فكان الأسلوب التشاركي بمتوسط حسابي بلغ (14.11) وانحراف معياري (2.86).

5-4. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي السائد تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لمجالات متغير المناخ التنظيمي على المتغير المستقل الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لمجالات متغير المناخ التنظيمي على المتغير المستقل: الجنس.

الجدول رقم	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علاقة المدير بالأساتذة	ذ	31.90	6.88	-3.79	203	0.01
	إ	28.44	6.00			
شؤون الأساتذة ونموهم المهني	ذ	31.62	9.22	-4.03	203	0.01
	إ	26.51	8.76			
علاقة الأساتذة بالتلاميذ	ذ	39.31	4.75	-0.33	203	0.73
	إ	39.05	6.18			
الدافعية	ذ	36.25	10.07	-2.96	203	0.003
	إ	32.11	9.79			
العمل والأداء	ذ	37.10	6.17	-1.08	203	0.27
	إ	36.17	6.11			
المناخ التنظيمي	ذ	176.19	31.58	-3.26	203	0.001
	إ	162.31	28.69			

يتبين من خلال الجدول رقم (18) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على المجال الأول (علاقة المدير بالأساتذة) حيث بلغت المتوسطات للذكور (31.90) وللإناث (28.44) بانحرافات معيارية للذكور (6.88) وللإناث (6.002) وبلغت قيمة ت (-3.79) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وكان الفرق لصالح الذكور.

كذلك ظهرت فروق دالة إحصائية في المجال الثاني (شؤون الأساتذة ونموهم المهني) وبلغت المتوسطات الحسابية للذكور (31.62) وللإناث (26.51) بانحرافات معيارية للذكور (9.22) وللإناث (8.76) وبلغت قيمة t (-4.03) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) وكان الفرق لصالح الذكور.

ويتبين كذلك وجود فروق دالة إحصائية في المجال الرابع (الدافعية) حيث بلغت المتوسطات الحسابية للذكور (36.25) وللإناث (32.11) بانحرافات معيارية للذكور (10.07) وللإناث (9.79) وكان مقدار قيمة t المحسوبة (-2.90) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.01$) وكان الفرق لصالح الذكور.

كما يتبين من خلال الجدول رقم (18) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الثالث (علاقة الأساتذة بالتلاميذ)، حيث بلغت قيمة t المحسوبة (-0.33) وهي قيمة ليست دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمجال الرابع (العمل والأداء)، حيث بلغت قيمة t المحسوبة (-1.08) وهي قيمة ليست دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$).

أما بالنسبة للمناخ التنظيمي فقد وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغير المستقل الجنس، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للذكور (176.19) وللإناث (162.31) بانحرافات معيارية للذكور (31.58) وللإناث (28.29) وبلغت قيمة t المحسوبة (-3.26) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.01$) وكان الفرق لصالح الذكور.

5-5. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لأساليب إدارة الصراع على المتغير المستقل الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لأساليب إدارة الصراع على المتغير المستقل: الجنس.

الأسلوب	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنافسي	ذ	16.08	5.001	2.69	203	0.008
	إ	17.93	4.75			
التجنيبي	ذ	17.08	4.22	2.34	203	0.02
	إ	18.47	4.18			

0.15	203	-1.42	3.91	17.80	112	ذ	التوفيقي لتكفي
			4.01	17.01	93	إ	
0.24	203	-1.17	2.90	14.33	112	ذ	التشاركي
			2.81	13.86	93	إ	
0.04	203	-2.006	4.63	18.97	112	ذ	التعاوني
			5.13	17.60	93	إ	
0.68	203	0.40	10.91	84.88	112	ذ	أسلوب إدارة
			10.19	84.28	93	إ	الصراع

يلاحظ من الجدول رقم (19) وجود فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على الأسلوب الأول (التنافسي) حيث بلغت المتوسطات الحسابية للذكور (16.08) وللإناث (17.93) بانحرافات معيارية للذكور (5.001) وللإناث (4.75) وبلغت قيمة ت المحسوبة (2.69) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.01$) وكان الفرق لصالح الإناث.

ويلاحظ كذلك وجود فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على الأسلوب الثاني (التحني) حيث بلغت المتوسطات الحسابية للذكور (17.08) وللإناث (18.47) بانحرافات معياري للذكور (4.22) وللإناث (4.18) وبلغت قيمة ت المحسوبة (2.34) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) وكان الفرق لصالح الإناث.

كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على الأسلوب الخامس (التعاوني) حيث بلغت المتوسطات الحسابية للذكور (18.97) وللإناث (17.60) بانحرافات معيارية للذكور (4.63) وللإناث (5.13) وبلغت قيمة ت المحسوبة (-2.006) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) وكان الفرق لصالح الذكور.

كما يتبين من خلال الجدول رقم (19) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على الأسلوب الثالث (التوفيقي التكيفي) حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (-1.42) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$).

وكذلك يتبين أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على الأسلوب الرابع (التشاركي) حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (-1.17) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$).

أما بالنسبة لمجموع أساليب إدارة الصراع فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغير المستقل الجنس، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للذكور (84.88) وللإناث (84.28) بانحرافات معيارية للذكور (10.91) وللإناث (10.19) وبلغت قيمة ت المحسوبة (0.40) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 = α).

5-6. تحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة.

للتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجالات المناخ التنظيمي وفقاً لمتغير الخبرة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (20): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مجالات المناخ التنظيمي وفقاً لمتغير الخبرة.

المجال		درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
علاقة الأساتذة بالمدير	بين المجموعات	03	91.88	30.62	0.67	0.56
	داخل المجموعات	201	9099.55	45.27		
	المجموع	204	9191.44			
شؤون الأساتذة ونموهم المهني	بين المجموعات	03	131.35	43.78	0.49	0.68
	داخل المجموعات	201	17716.28	88.14		
	المجموع	204	17847.63			
علاقة الأساتذة بالتلاميذ	بين المجموعات	03	94.83	31.61	1.07	0.36
	داخل المجموعات	201	5935.36	29.52		
	المجموع	204	6030.19			
الدافعية	بين المجموعات	03	359.21	119.73	1.16	0.32
	داخل المجموعات	201	20604.86	102.51		
	المجموع	204	20964.07			

0.90	0.19	7.25	21.77	03	بين المجموعات	العمل والأداء
		38.24	7686.61	201	داخل المجموعات	
			7708.39	204	المجموع	
0.74	0.41	405.34	1216.03	03	بين المجموعات	المناخ التنظيمي
		970.54	195078.81	201	داخل المجموعات	
			196294.84	204	المجموع	

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول متغير المناخ التنظيمي وفقاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة F (0.41) وهي قيمة ليست دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

5-7. تحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الخبرة.

للتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب إدارة الصراع وفقاً لمتغير الخبرة والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (21): تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب إدارة الصراع وفقاً لمتغير الخبرة.

الأسلوب		درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التنافسي	بين المجموعات	03	168.43	56.14	2.32	0.07
	داخل المجموعات	201	4861.46	24.18		
	المجموع	204	5029.90			
التجنيبي	بين المجموعات	03	63.67	21.22	1.17	0.32
	داخل المجموعات	201	3631.91	18.06		
	المجموع	204	3695.59			

0.96	0.09	1.53	4.61	03	بين المجموعات	التوافقي التكفي
		16.00	3215.99	201	داخل المجموعات	
			3220.60	204	المجموع	
0.68	0.49	4.12	12.38	03	بين المجموعات	التشاركي
		8.27	1662.80	201	داخل المجموعات	
			1675.19	204	المجموع	
0.36	1.06	25.60	76.80	03	بين المجموعات	التعاوني
		24.05	4835.90	201	داخل المجموعات	
			4912.71	204	المجموع	
0.39	0.99	111.52	334.58	03	بين المجموعات	أسلوب إدارة الصراع
		111.73	22458.02	201	داخل المجموعات	
			22792.60	204	المجموع	

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الأساليب الخمسة لإدارة الصراع وفقاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة $F(0.99)$ وهي قيمة ليست دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(a = 0.05)$.

خلاصة:

ضم هذا الفصل عرضا وتحليلا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق الاستبيان وبعد معالجة البيانات التي تحصلنا عليها من أفراد العينة، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع.

كما كشفت على أن الأساتذة يرون بأن المناخ المفتوح المتوسط هو الذي يسود مدارسهم الثانوية وأن المديرين يميلون إلى استخدام الأسلوب التعاوني مع احتفاظهم باستخدام جميع الأساليب الأخرى.

كما بينت نتائج المعالجة الإحصائية دعم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في وصف المناخ التنظيمي وكانت لصالح الذكور، وإلى نفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجموع أساليب إدارة الصراع باستثناء أساليب التنافس والتجنب، وكانت لصالح الإناث، والتعاون وكانت لصالح الذكور.

كذلك كشفت النتائج الإحصائية نفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الخبرات المختلفة في وصف المناخ التنظيمي أو في تحديد أساليب إدارة الصراع.

الفصل السادس

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

تمهيد.

- 1-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية.
- 2-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
- 3-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.
- 4-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.
- 5-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.
- 6-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.
- 7-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة.
- 8-6. استنتاج عام.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة واستخلاص ما تتضمنه فضلا عن التوصيات.

لقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المناخ التنظيمي السائد بالمدارس الثانوية الجزائرية العامة وكذلك تحديد أساليب إدارة الصراع الأكثر استخداما من قبل قيادات هذه المدارس، كما حاولت أيضا معرفة إن كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في وصف المناخ التنظيمي وفي تحديد أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر هيئة التدريس فضلا عن تفحص العلاقة بين متغيري الدراسة المتمثلين في المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع.

6-1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي السائد وأسلوب إدارة الصراع المستخدم في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس.

من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (15) والتي بينت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.01$) بين المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (-0.33) و(0.60) وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة قد تحققت.

وتدل هذه النتيجة على أن الأسلوب المناسب لإدارة الصراع يعد أحد المتغيرات الرئيسة التي يكون لها تأثير في تحديد المناخ التنظيمي على مستوى الثانوية وأن تصور الأساتذة للأساليب المستخدمة لإدارة الصراع من قبل المديرين لها أثر هام على المناخ التنظيمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سميث (Smith,1997) والتي أظهرت وجود علاقة معنوية بين تصورات المعلمين للسلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية والمناخ التنظيمي لمدارسهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سكاپيرو (Scarpero,1999) التي كشفت عن علاقات معنوية بين أساليب إدارة الصراع ودعم مناخ الاتصال وفاعلية إدارة الصراع.

كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة واصل جميل المومني (2003) والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية وأساليب إدارة الصراع الممارسة من قبل قيادات هذه المدارس. كما أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة توران (Turan,1998) التي كشفت عن وجود علاقة معنوية بين أبعاد المناخ التنظيمي والسلوك الإنتمائي والمحيط للمعلمين.

6-2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

- إن المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس هو المناخ المغلق.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (16) فإن وجهات نظر الأساتذة لمجالات المناخ التنظيمي السائدة في المدارس الثانوية الجزائرية العامة جاءت على الترتيب التالي:

مجال علاقة الأساتذة بالتلاميذ في الترتيب الأول إذ بلغ المتوسط الحسابي (39.19) والانحراف المعياري (5.43) وجاء مجال العمل والأداء في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (36.68) وانحراف معياري (6.14) وجاء مجال الدافعية في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (34.37) وانحراف معياري (10.13) يليه مجال علاقة المدير بالأساتذة بمتوسط حسابي (30.33) وانحراف معياري (6.71) وأخيرا مجال شؤون الأساتذة ونموهم المهني بمتوسط حسابي (29.30) وانحراف معياري (9.35) وقد يعود سبب هذا الترتيب إلى إدراك أفراد العينة أن التلميذ هو اللبنة الأساسية في العملية التربوية والتعليمية وإليه توجه كل الجهود من أجل تربيته وتعليمه وإعداده للحياة، كذلك فإن أساتذة المدارس الثانوية نظرا لمؤهلاتهم العلمية وتكوينهم الجامعي وكذلك تكوينهم أثناء الخدمة جعلهم يمتلكون المهارات والمعارف والأساليب التربوية الحديثة لتوثيق الصلة بتلاميذهم وبناء علاقات إنسانية داخل الثانوية وتوفير جو من الصداقة والاحترام والتعاون المتبادل من خلال الاهتمام الكافي بحاجات ومطالب تلاميذهم. كذلك لوعيهم أن توطيد علاقات إنسانية بينهم وبين تلاميذهم تؤدي إلى المشاركة الفعالة التي تنعكس على نوعية الأداء التربوي والتعليمي للأساتذة وللتلاميذ على حد سواء.

وجاء في المرتبة الثانية مجال العمل والأداء وحصل على متوسط حسابي (36.68) وانحراف معياري (6.14) وهذا قد يشير إلى أن أفراد العينة يتمتعون بروح معنوية متوسطة وذلك ربما لإدراكهم لسلوك المدير على أنه كثير التركيز على العمل مع إهمال كل أشكال التحفيز والدافعية له ودون مراعاة ظروفه ومشكلاته وكذلك أنه كثير الإشراف والتوجيه وهذا قد يعني أن العلاقة بين الأساتذة والإدارة هي علاقة أحادية الاتجاه، رغم ذلك فإن العلاقة بين الأساتذة وبينهم وبين التلاميذ ليست علاقة انفصالية إنما هي علاقة تفاعلية وتكامل وانسجام، هذه الأخيرة أعطت الأساتذة قوة دافعية للعمل وأنهم لا يتأثرون بما حولهم من مشبطات الإدارة بمعنى أن الأساتذة رغم المناخ السائد يحاولون تكوين جو مدرسي اجتماعي يساعد على العمل أكثر.

وجاء في المرتبة الثالثة مجال الدافعية بمتوسط حسابي (34.37) وانحراف معياري (10.13) ضمن درجة الممارسة المتوسطة وهذا قد يعود إلى أن المديرين مازالوا يمارسون الأسلوب الإداري لا القيادي ومازالست في أذهانهم السلطة والسيطرة ويفتقرون إلى الأساليب الإدارية والتربوية الحديثة لزيادة الدافعية لدى الأساتذة وبقيّة

الأفراد، كذلك قد يعود إلى جهلهم بأهمية الدافعية في العمل اتجاه الأساتذة ومالها من انعكاس على رفع الأداء لديهم وتقوية روحهم المعنوية وزيادة انتمائهم للمؤسسة.

وجاء في المرتبة الرابعة مجال علاقة المدير بالأساتذة بمتوسط حسابي (30.33) وانحراف معياري (6.41) ضمن درجة الممارسة المتوسطة مما يشير إلى أن العلاقة ما بين المدير والأساتذة تتجه إلى التوسط وقد يعود هذا إلى أن المديرين ربما يميلون إلى الأسلوب الإداري في العمل ولا يهتمون بالعاملين والعلاقة بهم تتجه إلى عدم الاحترام وإلى التحيز في المعاملة كما أن الاتصال بهم يمتاز بال رسمية وبالتضييق، وقد يعود كذلك إلى إهمال المدراء للعلاقات الإنسانية بينهم وبين بقية أفراد الجماعة المدرسية وهذا يضعف حفز الأساتذة على العمل لتحقيق أهداف المدرسة في جو من الحماس كما يضعف إشباعهم لحاجاتهم النفسية والاجتماعية ومساعدتهم على التكيف مع الجو المدرسي.

وجاء في المرتبة الأخيرة مجال شؤون الأساتذة ونموهم المهني بمتوسط حسابي (29.30) وانحراف معياري (9.35) وهو ضمن درجة الممارسة المتوسطة مما قد يدل على التقيد التام من قبل المديرين في تنفيذ القوانين التربوية مع إهمالهم لحاجات الأساتذة في التدريب والتأهيل ورفع الكفاءة وخاصة بالنسبة للأساتذة الجدد، رغم أن الجهات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم وفي مديريات التربية أصبحت تولى هذا الجانب في إعداد وتدريب الأساتذة وتأهيلهم أهمية بالغة وتلح على المدراء برصد هذه الحاجات وفق برنامج سنوي مسطر. كذلك قد يعود أيضا إلى أن المديرين لا يهتمون بشؤون الأساتذة الاجتماعية والمهنية ويهملونها وما يهمهم هو السير اليومي للدوام فقط.

أما المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس والذي بلغ متوسطه الحسابي (169.89) وانحرافه المعياري (31.01) فقد كان مناخا مفتوحا بدرجة متوسطة. وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة لم تتحقق وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الأساليب الإدارية المتبعة من قبل مديري المدارس الثانوية تتصف بالجمود وعدم التجديد والتقيد بإنجاز الأعمال بشكل روتيني والميل إلى التسلط والسيطرة مع إهمال للبعد الإنساني في المعاملة، كذلك قد تعود لعدم كفاية التكوين التربوي للمدراء في إحداث التغيير المطلوب في سلوكات واتجاهات هذه الفئة، فضلا على عدم مقدرتها في إحداث التغيير والتطوير بالمدارس الثانوية وتحسين أساليب التواصل مع أفرادها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجرادات التي أشارت إلى أن أقل الممارسات لدور مدير المدرسة في تحسين المناخ التنظيمي كانت شؤون المعلمين ونموهم المهني.

كما تتفق مع دراسة واصل جميل المومني من حيث ترتيب مجال شؤون الأساتذة ونموهم المهني وكذلك من حيث نوعية المناخ التنظيمي السائد.

6-3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

- إن أسلوب إدارة الصراع الأكثر استخداما من قبل مديري المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس هو الأسلوب التنافسي.

من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (17) يتضح وجود عدد من الأساليب يستخدمها مديري المدارس الثانوية الجزائرية العامة من وجهة نظر هيئة التدريس، حيث يشير الأساتذة بأن المديرين يستخدمون جميع الأساليب في إدارة الصراع دون أي استثناء، وأظهرت النتائج بأن أسلوب التعاون هو الأكثر استخداما من قبل المديرين حيث جاء بمتوسط حسابي (18.35) وانحراف معياري (4.90) وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة لم تتحقق.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن اختيار المديرين لهذا الأسلوب يعزى إلى وعيهم بالمشكلات التي تحدث بالمدارس الثانوية وفي التعامل معها للتوصل إلى حلول مقبولة لكل طرف من أطراف الصراع وقد يعزى كذلك إلى ازدياد معرفتهم بالعاملين من خلال الاتصال بهم والتعاون معهم مما يعزز الشعور الإيجابي لديهم ويخلق فيهم قوة دافعية لتحقيق مصالح المدرسة التي وجدت من أجلها.

كما قد تعزى إلى تمكنهم من الأساليب القيادية الحديثة والتي تتطلب من المدير أن يكون فاعلا ومنتفعلا وملتزما بالعمل المنتج فضلا عن اهتمامه بالبعد الإنساني لتلتي أهداف الأساتذة مع أهداف المدرسة.

وجاء الأسلوب التجنيبي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (17.71) وانحراف معياري (4.25) ويمتاز هذا الأسلوب بدرجة منخفضة من الاهتمام بالنفس ودرجة منخفضة من الاهتمام بالآخرين غير حازم وغير متعاون، ويتفق غالبية أفراد العينة بأن المديرين قد يتعاملون مع الصراع انطلاقا من ضرورة القضاء عليه أو الحد منه ما أمكن لأنهم يعدون كل أنواع الصراع بالمدرسة مخلة بالنظام ومهددة لاستقرارها، كذلك قد تعود إلى أن المديرين مازالوا ينظرون إلى الصراع نظرة تقليدية ويفضلون هذا الأسلوب نظرا لوجود عدد من المشكلات في المدارس الثانوية ليست ذات قيمة وبالتالي تجنبها إلى أن تسوى الأمور تلقائيا، كما أن الكثير من المديرين لا توجد لديهم القدرة على التعامل مع الصراع والإفادة منه لصالح المدرسة وأن الرؤية التفاعلية معه تكاد تكون معدومة لديهم.

وجاء الأسلوب التوفيق التكميلي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (17.44) وانحراف معياري (3.97) ويمتاز هذا الأسلوب بدرجة عالية من الاهتمام بالآخرين ودرجة منخفضة من الاهتمام بالنفس مما يدل أن المديرين يمارسون أسلوب استرضاء الآخرين في حل مشكلات المدرسة، وقد يعزى استخدام المديرين لهذا الأسلوب بهدف عدم التعمق في المشكلة وإيجاد حل وسط وسريع لها كذلك للابتعاد عن التشدد في تحقيق مصلحة المدرسة على حساب أي طرف من أطراف الجماعة المدرسية ومنه الاتجاه نحو إرضاء كل الأطراف عن

طريق إشباع رغباتهم وبطريقة متساوية كذلك قد يعزى استخدامهم لهذا الأسلوب لإيجاد آلية للحماية من تجاوزات الطرف الآخر أو طرفي الصراع وبالتالي الاتجاه نحو حل وسط للمشكلة يرضي الجميع في الحصول على ود الطرف الآخر أو طرفي الصراع.

وجاء الأسلوب التنافسي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (16.92) وانحراف معياري (4.96) ويمتاز هذا الأسلوب بدرجة عالية من الاهتمام بتلبية الحاجات الذاتية ولو على حساب الآخرين، كذلك يمتاز هذا الأسلوب بتمركز السلطة والقوة ومتابعة صاحب هذا الأسلوب لاهتماماته واستخدامه كافة الوسائل من أجل تحقيق أهدافه ونتيجة لذلك يهمل حاجات وتوقعات الآخرين وهو أسلوب توكيدي وغير تعاوني، وقد يعود سبب اختيار المدراء لهذا الأسلوب لوعيهم أن التنافس في المدارس الثانوية يستخدم كآخر بديل في حل المشكلات وأن استخدامهم لهذا الأسلوب قد يؤدي إلى إظهار القوة وهذا لا يحقق الغاية في الإبقاء على المناخ التنظيمي هادئاً.

وأخيراً الأسلوب التشاركي بمتوسط حسابي (14.11) وانحراف معياري (2.86) ويمتاز هذا الأسلوب بدرجة عالية من الاهتمام بالآخرين ودرجة منخفضة من الاهتمام بالنفس وهو غير حازم لكنه متعاون ويتفق غالبية أفراد العينة أن اتجاه المديرين لهذا الأسلوب ربما يعود إلى شعورهم بالحرج عند مواجهة أية مشكلة مع الطرف الآخر أو بين طرفي الصراع في المدرسة وبالتالي فإن ممارستهم لهذا الأسلوب قد يمتن العلاقات بالعاملين وبالتالي منع حدوث المشكلة مرة أخرى وذلك بكسب ود الطرف الآخر بحيث يكون متعاوناً بدلاً من أن يكون خصماً.

لقد تنوع استخدام أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر الأساتذة في المدارس الثانوية الجزائرية العامة وقد يعود ذلك إلى أنه لا يوجد أسلوب واحد يمارس في جميع المواقف والحالات وإنما هناك أساليب عديدة يلجأ إليها المديرون في حل الصراعات التي تنشأ داخل المدارس الثانوية وهذا يعني أن لكل موقف صراع أسلوباً يختلف عن الآخر مما يصعب التعميم في استخدام أسلوب دون غيره لأنه يعتمد على عدد من المتغيرات تتمثل في موضوع الصراع وحجمه ونوعه الأطراف المشاركة فيه والبيئة التنظيمية والمنطقة الجغرافية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشريف (1997) ودراسة هاموند (Hammond, 1999) ودراسة واصل جميل المومني (2003)، حيث كان الأسلوب الأكثر استخداماً هو التعاون. كذلك تتفق مع دراسة الرويلي (2004) حيث كانت أكثر الاستراتيجيات استخداماً بالترتيب هي التعاون ثم التجنب ثم القوة.

6-4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي السائد تعزى لمتغير الجنس.

من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لوصف متغير المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة المبينة في الجدول رقم (18) والتي تدعم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) تعزى لمتغير الجنس. بناء على وجهات نظر أفراد العينة من الأساتذة، وكانت الفروق لصالح الذكور، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للذكور (176.19) وللإناث (162.31) وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة قد تحققت وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الذكور من الأساتذة أكثر تفهما وإطلاعا وتعاملا مع البيئة التنظيمية بسبب كثرة الأعباء الملقاة على عاتق الإناث من أعمال بيتية وتربية أطفال وممارسة التعليم بالثانوية وقد تعود أيضا إلى أن حرية الحركة والعلاقات بالنسبة للذكور أكثر منها للإناث كون المجتمع الجزائري مجتمعاً محافظاً كذلك أن أغلب المدراء ذكورا في المدارس الثانوية الجزائرية وهذا مما يحد على الإناث من الاتصال بالإدارة والتقرب منها، وبالتالي فإن ذلك ينعكس على دعم أثر متغير الجنس لصالح الذكور في تقييم المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشقصي (1999) والتي أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور في التعرف على أنماط المناخ التنظيمي السائد بكليات المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان وتختلف مع دراسة العبابنة (1996) والتي أشارت إلى وجود فروق في تقييم أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيمي في جامعة اليرموك وكانت الفروق لصالح الإناث كذلك تختلف مع دراسة واصل (2003) في وصف المناخ التنظيمي السائد بالمدارس الثانوية الأردنية العامة والتي أشارت إلى وجود فروق وكانت لصالح الإناث.

6-5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الجنس.

من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لأساليب إدارة الصراع المبينة في الجدول رقم (19) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس. وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة قد تحققت وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الأساتذة والأستاذات يرون أن المديرين يستخدمون الأساليب المختلفة لإدارة الصراع، مما يشير إلى أن متغير الجنس لا يؤدي دورا في إحداث فرق جوهري وهذا بالنسبة لمجموع الأساليب أما بالنسبة لكل من أساليب التعاون والتجنب والتنافس فقد بينت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكانت لصالح الإناث في كل من الأسلوبين التنافسي والتجنيبي

بمستوى دلالة للأول ($a=0.01$) وللثاني ($a=0.05$) وكانت لصالح الذكور في أسلوب التعاون. بمستوى دلالة ($a=0.05$) وقد يعود هذا إلى أن الذكور أكثر احتكاكا بالإدارة من الإناث ولذا فهم يرون أن المديرين يستخدمون أسلوب التعاون عكس الإناث الأقل احتكاكا بالإدارة وبالمدير وهذا يعود لخصوصية المجتمع الجزائري المحافظ ولحدودية حرية المرأة فيه ولذا فهن يرين أن المديرين يستخدمون كل من أسلوب التنافس والتجنب.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة واصل (2003) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في أساليب إدارة الصراع. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة موريس (Morris, 1996) والتي أظهرت وجود فرق دال إحصائيا بين تصورات معلمي الأساسي والثانوي نحو إجراءات إدارة الصراع تعزى لمتغير الجنس.

6-6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة.

أشارت نتائج التحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مجالات المناخ التنظيمي وفقا لاختلاف عدد سنوات الخبرة الواردة في الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) تعزى لمتغير الخبرة وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة قد تحققت وقد تعود هذه النتيجة إلى أن غالبية أفراد العينة من الأساتذة والأستاذات يتفقون على وصف المناخ التنظيمي السائد بمدارسهم بغض النظر عن اختلاف عدد سنوات خبرتهم وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشقصي (1999) ودراسة أبو سمرة (1999) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة.

كذلك تختلف مع دراسة واصل (2003) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

6-7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الخبرة.

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب إدارة الصراع وفقا لاختلاف عدد سنوات الخبرة الواردة في الجدول رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) تعزى لمتغير الخبرة وبالتالي فإن الفرضية الموضوعة قد تحققت وقد تعود هذه النتيجة إلى أن غالبية أفراد العينة من الأساتذة والأستاذات يتماثلون ويتفقون حول أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديري المدارس الثانوية وذلك بغض النظر عن اختلاف عدد سنوات خبرتهم.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة العبابنة (1996) والتي أشارت إلى وجود فرق دال لمتغير الخبرة التدريسية.

استنتاج عام:

1- وجود علاقة إرتباطية بين المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع حسب وجهة نظر هيئة التدريس وهذا يعزى إلى أن إدارة الصراع وحل المشكلات ومواجهتها له أثر هام في المناخ التنظيمي للمدارس الثانوية نظرا لتعاون المدراء إلى حد ما مع الأساتذة وإشراكهم في القرارات وفي حل المشكلات.

2- أجمع أفراد العينة على وصف المناخ التنظيمي لمدارسهم بأنه مفتوح بدرجة متوسطة ويعود هذا إلى عدم مقدرة المديرين في إحداث التغيير المطلوب في المدارس الثانوية وتحسين أساليب التواصل مع الأساتذة والتلاميذ وبقية العاملين ووضع القرارات وحل المشكلات، كما يعود إلى الأساليب الإدارية المتبعة من طرف المديرين والتي تتميز بالجمود والتقييد بالعمل الروتيني ومحاربة وتثبيط كل تغيير بناء وهادف في المدارس الثانوية.

3- تبين من خلال إجابات أفراد العينة أن المديرين يترعون إلى استخدام الأسلوب التعاوني، كما أنهم يستخدمون جميع الأساليب حسب أفضليتها التعاون فالتجنب فالتوافق فالتنافس فالتشارك أخيرا. ويعود هذا إلى أن المديرين يريدون الحفاظ على مستوى معين من الاستقرار داخل الثانوية مما يسهل سير الدوام اليومي للعمل. كما أنهم يعالجون المشكلات التي تنشأ داخل الثانوية بأساليب عديدة حسب نوع كل مشكلة أي أن لكل حالة صراع أسلوبا يختلف عن الآخر وهذا ناتج عن قدرة المديرين ومعرفتهم وفهمهم لكيفية إدارة الصراع بالثانوية إلى حد ما.

4- كان هناك دعم لأثر متغير الجنس لصالح الذكور في تقييم المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية، وقد يعود ذلك إلى أن الذكور أكثر احتكاكا وإطلاعا وتعاملا مع البيئة التنظيمية، كذلك إلى حرية الحركة والعلاقات بالنسبة للذكور أكثر منها للإناث كون المجتمع الجزائري مجتمعاً محافظاً يحد من حرية المرأة وقيدها، كذلك أن أغلب المدراء ذكورا وهذا مما يحد على الإناث الاتصال بالإدارة والاحتكاك بها.

5- لم يكن هناك دعم لأثر متغير الجنس في أسلوب إدارة الصراع إلا في بعض الأساليب فالإناث يرين أن المديرين يستخدمون كل من أسلوب التنافس والتجنب عكس الذكور الذين يرون بأن المديرين يستخدمون أسلوب التعاون وهذا قد يعود للحرية التي يتمتع بها الذكور في الاحتكاك بالإدارة والتقرب منها عكس الإناث ويعود هذا الخصوصية المجتمع الجزائري وثقافته.

6- لم يكن هناك دعم لأثر متغير الخبرة في وصف المناخ التنظيمي، وقد يعود ذلك إلى تماثل أفراد العينة في خلفياتهم الاجتماعية والثقافية والتعليمية بغض النظر عن اختلاف عدد سنوات خبرتهم في التعليم.

7- لم يكن هناك دعم لأثر متغير الخبرة في أساليب إدارة الصراع، وقد يعود ذلك إلى تماثل واتفاق أفراد العينة حول أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديري المدارس الثانوية بغض النظر عن اختلاف عدد سنوات خبرتهم في التعليم.

خاتمة:

بعد عملية التحليل والتفسير التي قمنا بها توصلنا إلى الإجابة على إشكالية البحث المتمثلة في طبيعة العلاقة بين المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع والتي أكدت وجود هذه العلاقة، كما توصلنا إلى أن المناخ المفتوح المتوسط هو الذي يسود مدارسنا الثانوية، كذلك حددنا أساليب إدارة الصراع الممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية والمتمثلة بالترتيب في التعاون والتجنب والتوافق والتنافس والتشارك وكذلك وجدت فروق بين الجنسين بالنسبة للمناخ التنظيمي ولم توجد بالنسبة لأسلوب إدارة الصراع.

أما بالنسبة لمتغير الخبرة فلم توجد فروق لدى أفراد العينة اتجاه المناخ التنظيمي وأسلوب إدارة الصراع، وبالرغم من أن النتائج التي توصلنا إليها هي نتائج أولية إلا أننا لا نستطيع أن نقلل من أهميتها ولذلك يجب أن نأخذها بعين الاعتبار كي نبحث في عوامل تدني المناخ التنظيمي بمدارسنا الثانوية وكذلك أن نلفت انتباه مديري هذه المدارس إلى ضرورة الاعتناء بأساليب إدارة الصراع والتي لها أثر كبير على سلبية أو إيجابية المناخ التنظيمي.

إن إطلاع الإداري التربوي على نتائج هذا البحث وتعرفه على المفاهيم التي عالجها إنما يخلق لديه الوعي بوجود تفكير حديث على مستوى تسيير هذه المنظمات التربوية، تفكير جديد يتماشى مع روح العصر من حيث كسر الجمود والسكون والروتين والسير نحو التغيير والتجديد والإبداع للوصول بالمؤسسة التعليمية إلى تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية وإلى تمام الازدهار والارتقاء والنجاح.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أفرزتها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- أن تقوم الجهات الوصية على التربية والتعليم بتعميق المفاهيم الإدارية الحديثة لدى مديري المدارس الثانوية وتفعيل دورهم بتوفير المعلومات التي تساعد على اتخاذ القرارات بأسلوب علمي مبني على جمع المعلومات وتبويبها وتفسيرها واختيار القرار الأفضل للوصول إلى حل للمشكلة من خلال التكوين الدائم لتحقيق النمو المهني المستدام والتطوير بما يتناسب مع المستجدات الحديثة في عالم التربية والإدارة.

2- أن تصمم وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية خاصة لمدرء المدارس الثانوية على أن يقوم المديرين بتحديد حاجاتهم التدريبية لتنمية قدراتهم في مجال القيادة والإدارة.

3- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع الجامعة الجزائرية لالنجاز ورشات تدريبية في مجال الإدارة التربوية الحديثة لفائدة مديري المدارس الثانوية وذلك بالاستعانة بذوي الخبرة العلمية للمشاركة في التطوير التربوي عن طريق الندوات الدورية والمؤتمرات واللقاءات المباشرة وذلك لتمكين المديرين من التطوير والتجديد وإحداث التغيير في مدارسهم.

4- أن يشرف على تدريب المديرين أفراد من ذوي الخبرات العلمية العالية في مجال القيادة والإدارة التربوية.

5- أن تحدد وزارة التربية والتعليم عددا من المعايير والأسس الفنية عند انتقاء مديري المدارس الثانوية من خلال اختيار المدير القادر على إحداث التغيير والتطوير والتجديد والإبداع بمدرسته بكفاية وفعالية.

6- أن تهتم وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية باتخاذ عددا من الإجراءات الصائبة لتطوير العلاقات التنظيمية داخل المدارس وذلك من خلال:

- توفير مناخ ملائم ومساعد يرتاح فيه الأستاذ والتلميذ.

- يجب أن يكون تحت إشراف إدارة ناجحة.

- رفع معنويات الهيئة التدريسية للقيام بدورها المنوط بها.

- دفع إدارة المدرسة الثانوية على قيادة العمل التربوي بأسلوب علمي حديث.

- إنهاء الدور التسلطي للإدارة المدرسية.

- الاهتمام بالجانب المهني والاجتماعي للأساتذة.

المقترحات:

في ضوء ما سبق يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء دراسة عن علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع بالجامعة الجزائرية تتضمن مستغيرات لم تؤخذ في هذه الدراسة.
- إجراء دراسة عن الصراعات في الجامعة الجزائرية، الأسباب والنتائج والحلول.
- إجراء دراسات عن المناخ التنظيمي بالمدارس الإكمالية والمدارس الابتدائية الجزائرية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

- 1- أبو بكر، مصطفى محمود: (2005)، الإدارة العامة، الدار الجامعية، الإسكندرية.
- 2- أحمد، بطاح: (2006)، قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 3- أحمد، أحمد إبراهيم: (1998)، تحديث الإدارة التعليمية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 4- إخلاص، محمد عبد الحفيظ، ومصطفى، حسين باهي: (2000)، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، مصر.
- 5- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون: (1990)، التقويم والقياس، مطبعة دار الحكمة، بغداد.
- 6- إمام، موسى صافي: (1977)، ظاهرة النزاع في المنظمات، مجلة معهد الإدارة العامة، ع20، الرياض.
- 7- إيزابيل، فيفد، وجين، دنلاب: (1997)، الإشراف التربوي على المعلمين - دليل لتحسين التدريس، (ترجمة: عمر الشيخ)، ط2، توزيع روائع مجدلاوي، عمان.
- 8- بدر، حامد أحمد: (1994)، قراءات في السلوك التنظيمي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 9- تيماشيف، نيقولا: (1977)، النظريات الاجتماعية، (ترجمة: أحمد زايد وآخرون)، دار المعارف، القاهرة.
- 10- جحلان، نور سالم: (1997)، أثر المناخ التنظيمي على إبداع الموظفين، دراسة ميدانية على المنظمات الحكومية في جدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- 11- جي روشيه: (1981)، علم الاجتماع الأمريكي دراسة لأعمال تالكون بارسونز، (ترجمة: محمد الجوهري وأحمد زايد)، دار المعارف، القاهرة.
- 12- حامد، إبراهيم: (1987)، وسائل تطوير فعالية الأداء في الإدارة الحكومية، ندوة التطوير الإداري في العالم العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.
- 13- الحربي، خلف بن رشيد: (1999)، المناخ التنظيمي السائد في كليات المعلمين وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 14- حريم، حسين: (1987)، السلوك التنظيمي - سلوك الأفراد في المنظمات، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
- 15- خاشقجي، هاني يوسف: (2002)، التنظيم الإداري في المملكة العربية السعودية المفاهيم والأسس والتطبيقات، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
- 16- دي بونو، إدوارد: (1997)، الصراعات، (ترجمة: السنوسي فاطمة)، منشورات الجمع الثقافي، أبوظبي.
- 17- رسمي، محمد حسن: (2004)، السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- 18- رياض، الستراك: (2004)، دراسات في الإدارة التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

- 19- زايد، محمد عادل: (1995)، استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في دولة الإمارات العربية، مجلة الإدارة العامة، م34، ع4، الرياض.
- 20- زيد، منير عبوي: (2006)، الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 21- سالم، توفيق، إبراهيم شحادة: (1988)، أثر الضبط الموقفي على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الإعدادية في الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان الأردن.
- 22- سالم، توفيق، إبراهيم شحادة: (1992)، الصراع التربوي البناء، ورقة عمل E/43، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان.
- 23- السالم، مؤيد سعيد: (1990)، التوتر التنظيمي - مفاهيمه، أسبابه و استراتيجيات إدارته، مجلة الإدارة العامة، ع68، الرياض.
- 24- السلوم، حمد إبراهيم: (1980)، السياسة التعليمية وأثرها في إعداد وتنمية الموارد البشرية بالملكة العربية السعودية، ندوة تخطيط القوى العاملة، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- 25- سليمان، مؤيد سعيد: (1987)، المناخ التنظيمي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، المحلة العربية للإدارة، م11، ع1.
- 26- سليمان، مؤيد سعيد: (1992)، الاتصالات الإدارية ودورها في تفعيل الأداء، دار ذات السلاسل، الكويت.
- 27- الشخص، أديب محمد: (1994)، إدارة النزاع في المنظمات، مجلة الإداري، ع56، مسقط.
- 28- الشمري، فهير بن عايض: (2001)، المناخ التنظيمي في المنافذ الجمركية وعلاقته بالإبداع الإداري، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- 29- شهاب، حليلة عبد الفتاح: (1992)، أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في وادي الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
- 30- الصغير، فهد بن عثمان بن محمد: (2002)، المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين في الأجهزة الأمنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- 31- الصبدلاني، خالد بن صالح: (2001)، المناخ التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري في اتخاذ القرار بإمارة منطقة المدينة المنورة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- 32- طارق، بن موسى العتيبي: (2006)، الصراعات التنظيمية وأساليب التعامل معها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- 33- الطبيب، أحمد محمد: (1990)، الإحصاء في التربية وعلم النفس، ط1، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية.

- 34- الطحيم، عبد الله عبد الغني، السواط، طلق عوض الله: (1995)، السلوك التنظيمي، دار النوابع للنشر والتوزيع، جدة.
- 35- الطويل، هاني: (1999)، الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 36- عبد الحفيظ، مقدم: (1993)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 37- عبد الغني، عبود: (2001)، التعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 38- عبد الله، الهادي عبد الصمد: (1989)، تحديث المناخ التنظيمي، جامعة اليرموك، أربد.
- 39- عبد الوهاب، علي محمد: (1998)، دور القائد في حل النزاع داخل المنظمة، المجلة العربية للعلوم الإدارية، م20، ع4، الإمارات العربية.
- 40- عبد المعطي، عبد الباسط: (1981)، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، مكتبة عين شمس، القاهرة.
- 41- العراقي، عبد القادر: (2003)، النظريات الاجتماعية، رؤية نقدية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
- 42- العساف، صالح حمد: (2004)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- 43- عساف، عبد المعطي: (1984)، النزاع التنظيمي، مجلة الإدارة العامة، ع42، الرياض.
- 44- العسكر، سمير أحمد: (1983)، دور الصراع في الإدارة، المجلة العربية للإدارة، ع4، عمان.
- 45- علاقي، مديني عبد القادر: (2000)، الإدارة، دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية، ط6، مكتبة دار جدة للنشر والتوزيع، جدة.
- 46- عمار، بوحوش، ومحمد، الذنبيات محمود: (1999)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.
- 47- عودة، وآخرون: (1988)، الإحصاء للباحثين في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 48- العيسي، غزيل سعد: (1996)، المناخ التنظيمي وأثره على الرضا الوظيفي، دراسة تطبيقية على عينة من الموظفين الإداريات في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 49- غيات، بوثلجة: (2006)، مقدمة في علم النفس التنظيمي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 50- القحطاني، سالم سعيد، ويونس حلمي: (2001)، أسباب الصراعات التنظيمية في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية، دراسة استطلاعية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية، م13، ع1، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- 51- القريوتي، محمد: (1994)، المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة البحوث، والدراسات جامعة مؤتة، م9، ع5.

- 52- الكبيسي، عامر بن خضير: (1998)، التنظيم الحكومي بين التقليد والمعاصرة، الفكرة التنظيمي، مطابع دار الشرق، الدوحة.
- 53- محمد، خليل عباس، وآخرون: (2007)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 54- محمد، عبد المحسن ضبيب العتيبي: (2007)، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف، الرياض.
- 55- محمد، الناشد: (1990)، إدارة الأفراد، دار القلم، دبي.
- 56- محمد، حسن العميرة: (2002)، مبادئ الإدارة المدرسية، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 57- محمد، لطفي راشد: (1997)، مفهوم الصراع التنظيمي - مفاهيم واستراتيجيات إدارية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية، م9، ع1، الرياض.
- 58- محمود، محمد فتحي: (1997)، الإدارة العامة المقارنة، ط2، مطابع الفرزدق، الرياض.
- 59- مرشد، سمير أسعد، رسلان، نبيل إسماعيل: (1989)، مفهوم الكفاية الحكومية بالملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد والإدارة، جدة، م2.
- 60- المضف، خالد محمود: (1995)، تبسيط الإجراءات الإدارية في الإدارات الحكومية في العالم العربي من خلال تجربة وزارات الداخلية في دول مجلس التعاون الخليجي، ط2، دار ذات السلاسل، الكويت.
- 61- المغربي، كامل محمد: (1995)، السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعات في التنظيم، ط2، دار الفكر والتوزيع، عمان.
- 62- النمر، سعود محمد: (1994)، الصراع التنظيمي - عوامله و طرق إدارته، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، جدة، م9.
- 63- النمر، وآخرون: (1977)، الإدارة العامة، الأسس والوظائف، مطابع الفرزدق، الرياض.
- 64- النوري، باسمه رفيق: (1994)، المناخ التنظيمي في إطار الاقتناء التكنولوجي، دراسة تطبيقية على المنشآت الصناعية السعودية في مدينة جدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- 65- هاني، عبد الرحمن الطويل: (1999)، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- 66- هلال، علي: (1993)، معجم المصطلحات الإدارية، مركز الدراسات السياسية، جامعة القاهرة، مصر.

67- الهيتي، خالد، ويونس، طارق: (1987)، العلاقة بين المناخ التنظيمي والمخرجات التنظيمية، المجلة العربية للإدارة، م11، ع4.

68- واصل، جميل المومني: (2006)، المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية، ط1، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- 1- Blau. Peter: (1956), Bureaucracy in Modern Society, New York, Ramadan House.
- 2- Campbell, J.P. Bownas, E.A. Peterson, N.G. And Dunnette M.D (1974). The Measurement Of Organization Effectiveness: Review Of Relevant Research And Opinion. San Diego, California: Naval Personnel Research And Development Center.
- 3- Downey, Kirk. Helriegel, Don. And Slocom, John (1974). "Congruence Between. Individual Needs, Organizational Climate Job, Satisfaction And Performance." Academy Of Management Journal.
- 4- Feldmang, Jhona And Hoy, Wayne, K. (1987), "Organizational Health. The Concept And Its Measures" Journal Of Research And Development In Education, Vol 20.
- 5- Lawler, Edward F. Hall, Douglas T. And Oldham, Greg R (1974). "Organizational Climate And Relationship To Organizational Structure, Process And Oerformance." Organization Behavior And Human Performance. 11.
- 6- Lunenburg, F.C. (1987), Another Face Of School Climate, Illinois School Journal, All.
- 7- Timm, Paul. Brent, R. And Peterson, D. (1982). People At Work: Human Relation In Organization: West Publishing Co, Minnesota.

ملحق الدراسة

الملحق رقم (1): قائمة أسماء المحكمين.

الرقم	أسماء المحكمين	مكان العمل
01	الدكتور ضيافي زين الدين	معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة المسيلة.
02	الدكتور محمد بودربالة	معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة المسيلة.
03	الدكتورة اسماعيلي يامنة	معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة المسيلة.
04	الدكتور طه حمود صالح	معهد علم النفس وعلوم التربية المركز الجامعي بالبويرة.
05	الدكتور سلهاط إبراهيم	معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة سكيكدة.

الملحق رقم (2): الاستمارة النهائية لأداة الدراسة.

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان موجه لهيئة التدريس بثانويات ولاية المسيلة.

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة.

في إطار إنجاز مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية بعنوان " علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في الثانويات الجزائرية " نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم التعاون بغرض إفادتنا في جمع البيانات ذات الصلة ببحثنا ونحيطكم علما بأن هذه المعلومات التي تدلون بها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي مع المحافظة على سريتها.

ملاحظة هامة: يرجى قراءة جميع العبارات مع وضع إشارة (X) في الخانة المناسبة أمام كل عبارة.

وفي الأخير لكم مني جزيل الشكر والامتنان.

إشراف أ. د:
عبد الحميد عبدوني

الطالب الباحث:
بوجمعة نقبيل

﴿ بيانات عامة ﴾

1- الجنس:

☐

ذكر:

☐

أنثى:

2- الخبرة:

☐

أقل من 05 سنوات.

☐

من 06 سنوات إلى 10 سنوات.

☐

من 11 سنة إلى 15 سنة.

☐

من 16 سنة فما فوق.

المحور الأول: المجالات المعتمدة في قياس المناخ التنظيمي.

المجال الأول: علاقة المدير بالأساتذة.

رقم التسلسل	العبرة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	يقيم المدير علاقات إنسانية مع الأساتذة					
02	يراعي المدير المعايير الرسمية في تعامله مع الأساتذة.					
03	تصارع المدير الأساتذة بنتائج تقويم الأداء كفرصة للتوجيه والإرشاد الإيجابي.					
04	يتصل المدير بالأساتذة كل يوم.					
05	يعمل المدير على إشباع حاجات الأساتذة من (تقدير للذات - والاحترام - والأمن).					
06	يفوض المدير الصلاحيات لبعض الأساتذة لمدة جسر الثقة.					
07	يوسع المدير قاعدة المشاركة في اتخاذ القرارات للأساتذة في المسائل التي تخص الثانوية.					
08	يحترم المدير قرارات مجالس الأساتذة ويطبقها.					
09	يشارك المدير الأساتذة في المناسبات الخاصة بهم.					
10	يلبي المدير رغبات بعض الأساتذة (تعديل جدول - تقليص حصص - السماح بإجازة - السماح بمواصلة الدراسة بالجامعة).					
11	يتجاوب المدير مع جميع الأساتذة.					

المجال الثاني: شؤون الأساتذة ونموهم المهني.

رقم التسلسل	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	يسعى المدير إلى رفع كفاءة الأساتذة باستمرار من خلال تزويدهم بالمعلومات الجديدة التي تهمهم.					
02	يؤكد المدير على أن تكون المعلومات المدرسية حديثة (متجددة).					
03	يهتم المدير بالأساتذة الجدد في الثانوية ويعمل على توجيههم ومساعدتهم.					
04	يشجع المدير الأساتذة على الاحتكاك زملائهم من أجل الحصول على خبراتهم.					
05	طريقة الترقيات المتبعة واضحة ومقبولة من طرف الأساتذة.					
06	تحرص إدارة الثانوية على معرفة احتياجات الأساتذة التدريبية من أجل تحسين مستوى أدائهم المهني.					
07	تهتم إدارة الثانوية بشؤون الأساتذة الاجتماعية.					
08	تحرص إدارة الثانوية على مشاركة الأساتذة في دورات التأهيل التي تهمهم.					
09	كل المعلومات تصل إلى الأساتذة من دون تأخير أو حذف.					
10	تسمح إدارة الثانوية للأساتذة بالمشاركة في اتخاذ القرارات التي تخصهم.					

المجال الثالث: علاقة الأساتذة بالتلاميذ.

رقم التسلسل	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ علاقة تعاونية تبادلية.					
02	يهتم الأستاذ بتلبية حاجات تلاميذه.					
03	يساعد الأستاذ التلاميذ على حل مشكلاتهم.					
04	يحرص الأستاذ مع تلاميذه على العمل والانضباط.					
05	يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين التلاميذ.					
06	يتجاوب الأستاذ مع جميع التلاميذ.					
07	ينمي الأستاذ الجانب الأخلاقي لتلاميذه.					
08	يحرص الأستاذ على توفير الشعور بالأمن لتلاميذه.					
09	التلاميذ يحترمون أساتذتهم.					
10	يستعمل الأستاذ أساليب تربوية في اتصاله بتلاميذه.					
11	العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ يسودها التفاهم والود.					

المجال الرابع: الدافعية.

رقم التسلسل	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	يهيئ المدير الظروف المناسبة للعمل بالثانوية.					
02	يكافئ المدير الأساتذة المتميزين في أعمالهم.					
03	يستخدم المدير أسلوب علميا في حل المشكلات.					
04	يوفر المدير المناخ المناسب للتفاوض حول مشكلات العمل بالثانوية.					
05	يشجع المدير الأساتذة باستمرار على تحسين أدائهم مع التلاميذ.					
06	يعامل المدير الأساتذة معاملة حسنة تجعلهم يتشبثون					

					بالبقاء في المؤسسة.
					يحرص المدير على توفير بيئة عمل مريحة للأساتذة تشجعهم على الالتزام بالدوام الرسمي.
					ينسب المدير العمل الجيد لصاحبه.
					يطبق المدير مبدأ المشاركة في صناعة القرار واتخاذ.
					يهتم المدير بالمبادرات الجيدة المقدمة من طرف الأساتذة ويشجعها معنوياً ومادياً.
					يشجع المدير الأساتذة خلال كل المناسبات.

المجال الخامس: العمل والأداء.

رقم التسلسل	العبارة	موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
01	يحرص المدير على إنجاز الأعمال في وقتها.					
02	يعتبر المدير إنجازات الثانوية هي محصلة جهود جماعية.					
03	تحرص إدارة الثانوية على تحقيق أهداف العمل.					
04	يشعر المدير الأساتذة برقابة مقبولة أثناء تأدية واجباتهم.					
05	تعتمد إدارة الثانوية على الرقابة الذاتية للأستاذ.					
06	يسجل المدير الغيابات ولا يتسامح معها.					
07	تخرب إدارة الثانوية كل أشكال التسيب في العمل.					
08	يتابع المدير تقويم أداء الأساتذة.					
09	تنسب إدارة الثانوية مستوى التحصيل الجيد إلى جهود الجميع.					
10	كل الإمكانيات البشرية متوفرة للعمل.					
11	ظروف العمل في قاعات التدريس مناسبة وجيدة.					
12	عدد التلاميذ في حجرة الدرس مناسب.					

13	ساعات العمل في الدوام اليومي مناسبة للأستاذ.				
14	تناسب المهام الموكلة إلى الأستاذ حسب قدراته.				

المحور الثاني: الأساليب المعتمدة في إدارة الصراع.

الأسلوب الأول: التنافسي.

رقم التسلسل	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	يلح المدير في مطالبه حتى يحصل على ما يريد.					
02	يتمسك المدير برأيه لإرغام الطرف الآخر أو أطراف الصراع على تقديم تنازلات.					
03	يحاول المدير التقليل من وجهات النظر المعارضة له.					
04	يفرض المدير الحلول التي تراعي حاجاته فقط.					
05	يتعامل المدير مع مواضيع الخلاف على أنها عملية مكسب أو خسارة.					

الأسلوب الثاني: التجنيبي.

رقم التسلسل	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	يتهرب المدير من مسؤولياته في حل الصراعات داخل الثانوية.					
02	يتجنب المدير مناقشة من يختلف معهم.					
03	يؤجل المدير مواجهة الصراعات لفترة حتى يتم السيطرة عليها.					
04	يحاول المدير تخفيف حدة الصراعات عن طريق تجاهلها .					
05	يرفض المدير الوقوف إلى جانب أحد أطراف الصراع.					
06	يحاول المدير توجيه الاهتمام إلى مواضيع جانبية بدل					

					مواجهة الصراع.
--	--	--	--	--	----------------

الأسلوب الثالث: التوفيقى التكيفي.

رقم التسلسل	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	يحاول المدير استرضاء الأساتذة من أجل الحفاظ على حاجات العمل.					
02	يسعى المدير مع الطرف الآخر أو بين أطراف الصراع إلى حل وسطي يحقق مكاسب جزئية للجميع.					
03	يسعى المدير إلى إيجاد حلول مناسبة للجميع ولو على حساب حاجاته الخاصة.					
04	يتجه المدير إلى عدم التعمق في المشكلة من أجل إيجاد حل سريع لها.					
05	يعمل المدير على التأقلم مع الوضع الجديد من خلال إيجاد حل سريع للمشكلة.					

الأسلوب الرابع: التشاركي.

رقم التسلسل	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	يشعر المدير بالحرج عند حدوث مشكلة بالثانوية.					
02	يدفع المدير الطرف الآخر أو الأطراف المتصارعة إلى البحث في أسباب الصراع لاكتشاف أرضية مشتركة فيما بينها.					
03	يطلب المدير من الطرف الآخر أو من الأطراف المتصارعة التنازل للوصول إلى حلول وسطية للمشكلة.					
04	يتنازل المدير عن بعض اهتماماته للوصول مع الطرف الآخر إلى حل وسط.					

الأسلوب الخامس: التعاوني.

رقم التسلسل	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	يسعى المدير إلى إيصال أفكاره بأسلوب تربوي تعاوني.					
02	يقوم المدير بجهود إبداعية لحل كافة الصراعات.					
03	يبحث المدير أطراف الصراع على تبادل الحوار والتفاهم بشأن مشكلات العمل.					
04	يتعاون المدير مع الأساتذة لإيجاد حلول مناسبة لمشكلات العمل بطريقة ترضي الجميع.					
05	يجمع المدير بين خبراته وخبرات الآخرين للوصول إلى قرارات صحيحة بشأن مواضيع الخلاف.					