الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

القيادة المدرسية و إدارة مشروع المؤسسة

دراسة ميدانية لأساتذة التعليم بمدارس مدينة الجلفة. نموذجا.

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع
تخصص تنظيم وعمل

إعداد الطالب الباحث: بن سليم حسين إشراف الدكتور: أوذاينية عمر

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

أ.د. دبلة عبد العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
د. اذاينية عمر	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
أ.د. بوعناقة علي	جامعة قسنطينة	عضوا مناقشا
أ.د. عوفي مصطفى	جامعة باتنة	عضوا مناقشا
أ.د. النوي الجمعي	جامعة سطيف	عضوا مناقشا
د. حميدي سامية	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

القيادة المدرسية و إدارة مشروع المؤسسة

دراسة ميدانية لأساتذة التعليم بمدارس مدينة الجلفة. نموذجا.

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع
تخصص تنظيم وعمل

إعداد الطالب الباحث: بن سليم حسين إشراف الدكتور: أوذاينية عمر

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

أ.د. دبلة عبد العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
د. اذاينية عمر	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
أ.د. بوعناقة علي	جامعة قسنطينة	عضوا مناقشا
أ.د. عوفي مصطفى	جامعة باتنة	عضوا مناقشا
أ.د. النوي الجمعي	جامعة سطيف	عضوا مناقشا
د. حميدي سامية	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2015/2014

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى اللّذين ربّياني صغيراً وعلّماني كثيراً ورعياني ووجّهاني

كبيراً.. فكانا نِعم من يربي ويعلم ويرعى ويوجه.

إلى اللّذين أخفض لهما جناح الذلّ من الرحمة وأقول في كل وقت "ربي

ارحمهما كما ربّياني صغيراً".

إلى من ربط طاعته عز وجل بطاعتهما

إلى روح أبي الطاهرة وإلى والدتي الكريمة حفظها الله، أهدي هذا الجهد

تقديراً ووفاءً بجزء قليل من فضلهما سائلاً المولى عز وجل.

كما أهدي هذا الجهد إلى زوجتي وأولادي كل باسمه

إلى كل الأصدقاء والأحبة.

،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،أهدي هذا العمل المتواضع.

,,,, شكر وتقدير ,,,,

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور عمر أوذاينية على كل نصائحه وتوجيهاته السديدة، التي بفضل الله عزوجل، ثم بفضله أكتمل انجاز هذا البحث العلمي.

والشكر موصول أيضا إلى نخبة كبيرة من الأساتذة ، قدمت لنا يد المساعدة منذ الخطوات الأولى لإنجاز هذا البحث ونخص بالذكر: الدكتور جمال معتوق ، دبلة عبد العالي ، رئيسي الفضيل، خليل أوذاينية

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا على جمع البيانات الميدانية من كل مدارس بمراحلها المختلفة من أساتذة ومدراء .

;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;;; الطالب الباحث: حسين بن سليم.

فهرس الدراسة

- الإهداء.
- كلمة شكر.
- فهرس المحتويات
- فهرس الجداول
- فهرس الأشكال
- مقدمة

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول البناء المنهجي للدراسة

أسباب اختيار الموضوع 06

أهداف الدراسة 06

أهمية الدراسة 07

الإشكالية 08

تحديد المفاهيم 11

المقاربة السوسيولوجية 19

الدراسات السابقة 26

صعوبات الدراسة 36

الفصل الثاني الإدارة المدرسية

تمهيد

1.2. ماهية الإدارة المدرسية

1.1.2. مفهوم الإدارة 40

2.1.2. مفهوم الإدارة المدرسية 42

3.1.2. الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارات الأخرى 43

4.1.2. أهداف الإدارة المدرسية 46

2.2. وظائف الإدارة المدرسية

1.2.2. التخطيط 48

2.2.2. التنظيم والتنسيق 51

3.2.2. التوجيه والإشراف 46

4.2.2. التقويم واتخاذ القرار 54
5.2.2. الاتصال 62
3.2. شركاء المؤسسة
1.3.2. الأساتذة والتلاميذ 66
2.3.2. جمعية أولياء التلاميذ والأسرة 67
3.3.2. الجماعات المحلية 68
4.3.2. الفاعلون الاقتصاديون والاجتماعيون 68
4.2. الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية
1.4.2. إدارة الأزمات 69
2.4.2. إدارة الضغوط 69
3.4.2. إدارة الصراع 70
4.4.2. إدارة الوقت 71
5.4.2. إدارة التغيير 72
خلاصة الفصل
الفصل الثالث ثقافة المشروع والقيادة المدرسية
تمهيد
1.3. ثقافة المشروع
1.1.3. مفهوم الثقافة 78
2.1.3. مفهوم ثقافة المشروع 79
3.1.3. أهمية وأهداف ثقافة المشروع 80
4.1.3. أبعاد ثقافة المشروع 81
2.3. مدير المدرسة كقائد
1.2.3. تعريف المدير والقائد 84
2.2.3. الفرق بين المدير والقائد 85
3.2.3. مدير المدرسة كقائد بين المحافظة والتجديد 88
4.2.3. وظائف مدير المدرسة 88
3.3. القيادة والتغيير
1.3.3. القيادة 90
2.3.3. التغيير 91
3.3.3. مهام ومسؤوليات قائد التغيير 92
4.3.3. مهام وخصائص قيادة التغيير 93

4.3. نظريات القيادة

1.3.3. نظرية الرجل العظيم 97

2.3.3. نظريات السمات 98

3.3.3. النظرية السلوكية والموقفية 99

4.3.3. النظرية التفاعلية والتبادلية 101

5.3. استراتيجيات القيادة

1.5.3. إستراتيجية الإكراه 108

2.5.3. إستراتيجية المشاركة والإقناع 108

3.5.3. إستراتيجية الاحتواء 109

خلاصة الفصل

الفصل الرابع مقاومة العاملين ومشروع المؤسسة

تمهيد

1.4. التغيير

1.1.4. ماهية التغيير 114

2.1.4. دواعي التغيير 115

3.1.4. أبعاد التغيير 116

4.1.4. مجالات وأنواع التغيير 117

2.4. مقاومة التغيير

1.2.4. ماهية مقاومة التغيير 119

2.2.4. أشكال مقاومة التغيير 120

3.2.4. أسباب مقاومة التغيير 121

4.2.4. النواحي الايجابية والسلبية لمقاومة التغيير 123

3.4. إدارة التغيير

1.3.4. ماهية إدارة التغيير 124

2.3.4. خصائص إدارة التغيير 125

3.3.4. مراحل إدارة التغيير 128

4.4. نماذج إدارة التغيير

1.4.4. نموذج كيرت لوين 131

2.4.4. نموذج لورنس ولورش 132

3.4.4. نموذج المسار الحرج لبيير وآخرون 133

4.4.4. نموذج هلريكال وسلوكوم 134

5.4. مشروع المؤسسة

1.5.4. نبذة عن تطور فكرة العمل بمشروع المؤسسة 135

2.5.4. ماهية مشروع المؤسسة 136

3.5.4. أسباب ودوافع العمل بمشروع المؤسسة 137

4.5.4. أهداف ومراحل مشروع المؤسسة 141

خلاصة الفصل

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس الهيكلة المنهجية للدراسة

تمهيد

1.5. إجراءات الدراسة الاستطلاعية 153

2.5. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 161

3.5. مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة 149

4.5. مناهج الدراسة 170

5.5. أدوات وتقنيات الدراسة 171

خلاصة الفصل

الفصل السادس بناء وتحليل الجداول واستخلاص النتائج

1.6. عرض وتحليل معطيات الدراسة 177

2.6. استخلاص نتائج الدراسة 290

3.6. التوصيات والاقتراحات 305

- ❖ خاتمة. 307
- ❖ قائمة المراجع 309
- ❖ الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
جدول رقم 01	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	177
جدول رقم 02	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	178
جدول رقم 03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية	179
جدول رقم 04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية	180
جدول رقم 05	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد المعرفي	181
جدول رقم 06	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد السلوكي	185
جدول رقم 07	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد التنظيمي	189
جدول رقم 08	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد التشاركي	193
جدول رقم 9	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد المقاومة القبلية	198
جدول رقم 10	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد المقاومة البعدية	203
جدول رقم 11	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد أسباب المقاومة	208
جدول رقم 12	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد إستراتيجية الإكراه	215
جدول رقم 13	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد إستراتيجية المشاركة	220
جدول رقم 14	يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول المساهمة في نشر ثقافة المشروع لبعد إستراتيجية الاحتواء	224
جدول رقم 15	تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محور ثقافة المشروع تبعا لاختلاف الجنس	229
جدول رقم 16	تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محور ثقافة المشروع تبعا لاختلاف المؤهل العلمي	231
جدول رقم 17	تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محور ثقافة المشروع تبعا لاختلاف سنوات الخبرة	234
جدول رقم 18	تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محور ثقافة المشروع تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية.	237

جدول رقم 19	تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محور ثقافة المشروع تبعا لاختلاف الجنس	239
جدول رقم 20	تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محور ثقافة المشروع تبعا لاختلاف المؤهل العلمي	240
جدول رقم 21	تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية تبعا لاختلاف الجنس	242
جدول رقم 22	تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية تبعا لاختلاف المؤهل العلمي	244
جدول رقم 23	تحليل التباين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية تبعا لاختلاف سنوات الخبرة	246
جدول رقم 24	يوضح دراسة العلاقة بين بعد المقاومة القبلية وأبعاد محور ثقافة المشروع	248
جدول رقم 25	يوضح دراسة الارتباط بين بعد المقاومة القبلية وأبعاد محور ثقافة المشروع	249
جدول رقم 26	يوضح دراسة العلاقة بين بعد المقاومة البعدية وأبعاد محور ثقافة المشروع	252
جدول رقم 27	يوضح دراسة الارتباط بين بعد المقاومة البعدية وأبعاد محور ثقافة المشروع	253
جدول رقم 28	يوضح دراسة العلاقة بين بعد المقاومة القبلية وأبعاد محور الإستراتيجية المتبعة	255
جدول رقم 29	يوضح دراسة الارتباط بين بعد المقاومة القبلية وأبعاد محور الإستراتيجية المتبعة	256
جدول رقم 30	يوضح دراسة العلاقة بين بعد المقاومة البعدية وأبعاد محور الإستراتيجية المتبعة	260
جدول رقم 31	يوضح دراسة الارتباط بين بعد المقاومة البعدية وأبعاد محور الإستراتيجية المتبعة	261

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
شكل رقم 01	الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارات الأخرى	44
شكل رقم 02	نموذج القيادة التفاعلية	106
شكل رقم 03	نموذج القيادة التبادلية	107
شكل رقم 04	المجالات الأساسية للتغيير	118
شكل رقم 05	خصائص إدارة التغيير	127
شكل رقم 06	خطوات عملية التغيير في المؤسسة	130
شكل رقم 07	نموذج ليفين لعملية التغيير	132
شكل رقم 08	نموذج لورنس ولورش للتغيير المخطط	133
شكل رقم 09	نموذج هلريكال وسلوكوم	134

مقدمة

التغيير سمة من السمات الحضارية للعالم المتقدم فهو يمس الأفراد والمنظمات والمؤسسات دون استثناء. وعليه فإن التكيف مع هذه التغيرات السريعة والمتواصلة يعد من أبرز التحديات التي تواجه المجتمعات الإنسانية في القرن الحادي والعشرين ، وفي ضوء هذه التغيرات يبرز دور مؤسسات التربية والتعليم ، فهي الطريق الوحيد لتجاوز التخلف واللحاق بركب التقدم والرقي في زمن لا مجال فيه للانتظار ، ولن يتأتي لها ذلك مالم تحقق في ذاتها تغييرا نوعيا يوازي ما يحيط بها من تغيرات ، وهذا ما فرض على كثير من دول العالم أن تعكف على تطوير مؤسساتها التعليمية بجميع مراحلها ، فلم تعد الأساليب التربوية التقليدية التي تمارس في المؤسسات التربوية مقبولة للتعامل مع مستجدات ومتغيرات هذا العصر، الشيء الذي يفرض على هذه المؤسسات والجهات المسؤولة عنها حتمية التغيير الذي يمكنها من استيعاب الثورة المعلوماتية واستثمار التطورات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية.

ومن هذا المنطلق بدأت تتزايد الدعوات التي تنادي بإحداث التغييرات التربوية استجابة لهذه التحديات من جميع دول العالم خاصة الدول العربية ، حيث أوصت كثير من المؤتمرات والملتقيات التي أقيمت في البلاد العربية على تبني فلسفة التغيير في نظمها التربوية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وأن تتحول أجهزة التعليم إلى أدوات لإحداث التغيير، وهذا لا يتأتى إلا بتوفر إدارة واعية تعمل على تهيئة المناخ التربوي لتقبل التغيير ودعمه .

والجزائر من بين الدول العربية والعالمية التي دخلت في إصلاحات في المنظومة التربوية شملت جميع النواحي البيداغوجية منها والإدارية ، كما شملت كذلك الأجهزة والهياكل ، فعملت على تطوير أساليب العمل الإدارية والفنية المتبعة ، وتحديث محتويات المناهج الدراسية ، وتجديد الأساليب التعليمية والتعلمية ، وإعادة تأهيل المعلمين بحيث يكونون على كفاءة عالية ومستوى أكاديمي ومهني عالي ، وتهيئة البيئة المدرسية لتكون جذابة ومحفزة للعمل بتجهيزها بكل الوسائل والأدوات المساعدة على ذلك ، كما شهدت اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية ، فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة سيرا روتينيا ، ولم يعد دور مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته ، والتأكد من سير

المدرسة وفق الجدول الموضوع ، وحصر حضور التلاميذ ، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية ، بل تنوعت وتعددت أدواره داخل المدرسة نتيجة التطورات الحديثة في الفكر الإداري المعاصر ، فهو قائد تربوي وإداري ومشرفا في نفس الوقت وهو أيضا قائد اجتماعي يسعى إلى تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي " لذالك يؤكد علماء الإدارة أن المدير هو العنصر المحرك وباعث الحياة في كل عمل فكفاءة أداء المدير هي التي تحدد استمرار نجاح أي عمل " [1] ، كما زادت مهامه وتطورت أدواره بما يتناسب ومتغيرات العصر الحديث ، فأصبحت كل اهتماماته تدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه النمو العقلي والبدني والروحي ، وصولاً إلى تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو ، إلى جانب دوره الفاعل تجاه المجتمع وبرزت اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية تمحورت في العناية بكل المجالات ذات الصلة بالعملية التربوية فبرزت الإدارة كمهارة في القيادة وفي العلاقات الإنسانية وتنظيم العمل الجماعي وتهيئة الظروف الملائمة للعمل .

ومن بين المهام التي حملتها الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية والتي أوكلت لمدير المدرسة ، مهمة إدارة مشروع المؤسسة ، كخيار لتفعيل الحياة المدرسية من جميع جوانبها ، بإقامة مشاريع متنوعة يساهم فيها جميع الإطراف المعنية سواء داخل المدرسة أو أو خارجها (شركاء المؤسسة) ، لحل المشاكل التي تتخبط فيها من جهة وتحسين الأداء من جهة أخرى ، لذلك جاءت هذه الدراسة لتركز على دور القيادة المدرسية في إدارة مشروع المؤسسة وذلك من خلال مدى المساهمة في نشر ثقافة المشروع ، واستراتيجيات القيادة التي تتعامل بها مع المنخرطين في المشروع . وسوف يكون ذلك من خلال الدراسة الحالية الآتية محاوره في جانبي الدراسة (الجانب النظري والجانب الميداني).

أما فيما يخص المنهجية المتبعة في هيكلة البحث فقد تم تقسيم الدراسة إلى ستة فصول منها أربعة فصول نظرية وفصلين للدراسة الميدانية . شمل الفصل الأول البناء المنهجي حيث تم عرض الإشكالية وفرضياتها ، تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة ، بالإضافة إلى أسباب اختيار الموضوع وأهدافه ، مع تحديد المقاربة السوسيولوجية المناسبة للدراسة بالإضافة إلى الدراسات السابقة وصعوبات الدراسة .

---

(1)Rob dixon ,**management theory and practice,oxford**, by biddes lid , guid ford and kings lunn,1991, p3

أما الفصل الثاني حمل عنوان الإدارة المدرسية حيث قسم إلى أربعة مباحث ، عالج المبحث الأول ماهية الإدارة المدرسية من حيث مفهومها وأهدافها وعلاقتها بالإدارات الأخرى ، أما المبحث الثاني فقد عالج وظائف الإدارة المدرسية حيث تم التطرق فيه إلى الوظائف التالية : التخطيط ، التنظيم والتنسيق ، التوجيه والإشراف ، التقويم واتخاذ القرار ، وأخيرا الاتصال . بينما المبحث الثالث فقد خصص لشركاء المؤسسة ممثلين في الأسرة وجمعية أولياء التلاميذ ، والجماعات المحلية والفاعلون الاقتصاديون والاجتماعيون ، أما المبحث الرابع والأخير فقد تفصيلا حول الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية ، حيث تم التركيز على بعض الاتجاهات والتي نرها ذات أهمية وأولوية لابد من التعرف عليها وهي إدارة الأزمات ، إدارة الضغوط ، إدارة الصراع ،إدارة الوقت ، إدارة التغيير . واختتم الفصل بخاتمة .

أما الفصل الثالث فقد حمل عنوان ثقافة المشروع والقيادة المدرسية حيث قسم إلى خمسة مباحث ، عالج المبحث الأول ثقافة المشروع حيث تناولنا ماهية ثقافة المشروع إضافة إلى التعريف بأهداف وأهمية وإبعاد ثقافة المشروع، أما المبحث الثاني ماهية مدير المدرسة كقائد تم توضيح ذلك من خلال تعريف بالمدير وتعريف بالقائد ، والفرق بينهما والوظائف التي يقوم بها ، أما المبحث الثالث فقد شمل قيادة التغيير والتي تم فيها التطرق إلى القيادة ثم التغيير ثم مهام ومسؤوليات قائد التغيير ثم مهارات وخصائص قيادة التغيير . بينما المبحث الرابع استغل لتوضيح نظريات القيادة وتتمثل في نظرية الرجل العظيم ونظرية السمات والنظرية السلوكية والنظرية الموقفية والنظرية التفاعلية والنظرية التبادلية ، وأخيرا شمل المبحث الخامس على استراتيجيات القيادة في المشروع وتتمثل في ثلاثة استراتيجيات (إستراتيجية الإكراه ، إستراتيجية المشاركة والإقناع وإستراتيجية الاحتواء واختتم الفصل بخاتمة .

أما الفصل الرابع فقد جاء بعنوان مقاومة التغيير ومشروع المؤسسة حيث قسم إلى خمسة مباحث ، يعالج المبحث الأول ماهية التغيير ،دوافعه وأبعاده ومجالاته ، بينما المبحث الثاني يتناول مقاومة التغيير طبيعتها، أشكالها وأسبابها ، أما المبحث الثالث فقد عالج ماهية إدارة التغيير خصائصه ومراحله ، أما المبحث الرابع تم توضيح بعض النماذج التي تستخدم عن إدارة التغيير داخل المؤسسات وتتمثل في (نموذج كيرت لوين ونموذج لورنس ولورش ونموذج المسار الحرج لبيير وآخرون ونموذج هلريكال وسلوكوم) وأخيرا المبحث الخامس

الذي عولج في مشروع المؤسسة متضمنا تعريفات لمشروع المؤسسة ، نبذة عن تطور فكرة العمل بالمشروع ، أسباب ودوافع العمل بمشروع المؤسسة ثم أهداف ومراحل مشروع المؤسسة واختتم الفصل بخاتمة .

أما الجانب الميداني من الدراسة فهو مشكل من فصلين ، يشمل الفصل الخامس على الإطار المنهجي للدراسة ، حيث تم فيه تحديد إجراءات الدراسة الاستطلاعية وإجراءات الدراسة الميدانية بتوضيح حدود الدراسة ، وكل ما يتعلق بالعينة وطريقة اختيارها ، ومناهج البحث والتقنيات والأدوات التي استعملت في الدراسة .

أما الفصل السابع والأخير فقد تم التعرض فيه إلى تحليل معطيات الدراسة وبياناتها المتعلقة بفرضيات الدراسة ، بداية من البيانات العامة للمبحوثين وصولا إلى بيانات المقابلات ونتائجها ، لينتهي الفصل بعرض أهم النتائج حسب فرضيات الدراسة والمقابلات التي أجريت مع بعض الخبراء والمفتشين ومديري المدارس حول المشروع ليختتم الفصل بالنتائج العامة للدراسة وبعض المقترحات والتوصيات .

الفصل الأول

البناء المنهجي للدراسة

- أسباب اختيار الموضوع
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- الإشكالية
- تحديد المفاهيم
- المقاربة السوسيولوجية
- الدراسات السابقة
- صعوبات الدراسة

1. أسباب اختيار موضوع الدراسة :

إن تناول هذه الدراسة بالبحث والتنقيب لم يأتي من فراغ ، وإنما هناك عوامل رئيسية تحكمت في اختياري لهذا الموضوع ، منها الذاتية ومنها الموضوعية ، ونذكر منها :

- ❖ انتمائي إلى القطاع التربوي ، كأستاذ في التعليم المتوسط مكنني ذلك من ملاحظة المؤسسة التعليمية كمنظمة لها دورا كبير في المجتمع ، خاصة القيادة المدرسية .
- ❖ ميل شخصي دعمه بعض أساتذتي و بعض القراءات للوثائق التربوية الخاصة بمشروع المؤسسة زيادة على ذلك حضور بعض الندوات التي أبرزت دور وأهمية هذا المشروع في تحسين أداء المدرسة .
- ❖ الرغبة الملحة في معرفة واقع الإدارة المدرسية من جهة ، ودور القيادات المدرسية في إدارة مشروع المؤسسة داخل المؤسسات التعليمية .
- ❖ الكشف عن الاستراتيجيات القيادية المتبعة لدى مديري المداس وكيفية التعامل مع مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة.
- ❖ وأخيرا تحضير رسالة تخرج لنيل شهادة دكتوراه تخصص علم اجتماع تنظيم وعمل
- ❖ انتسابي لعلم الاجتماع تنظيم وعمل كتخصص يهتم بالمنظمة والعناصر المكونة لها ، والمدرسة تعتبر منظمة كبقية المنظمات التي يتكون منها المجتمع تحوي مجموعة من الأفراد لهم مكانات وأدوار تتكامل فيما بينها للوصول إلى الأهداف المسطرة .
- ❖ ندرة الدراسات السوسيولوجية التي تناولت إدارة مشروع المؤسسة لدى مدراء المدارس في المدرسة .
- ❖ الوصول لبعض الحلول التي ستساعد القيادية المدرسية من انجاز وإدارة مشروع المؤسسة والتي تعتبر كنقاط ارتكاز التي تساهم في تفعيل المشروع داخل المدرسة.

2. أهداف الدراسة :

1.2. أهداف علمية : وتتمثل في توظيف كل ما اكتسبناه من معارف خلال مسار السنة النظرية لمرحلة ما بعد التدرج ككل في جميع النواحي (المنهجية ، طرق جمع المادة العلمية وتفريغها وتصنيفها وتحليلها .....) لدراسة الاستراتجيات القيادية لإدارة التغيير بمشروع المؤسسة والتعامل مع مقاومته .

2.2. أهداف عملية :

- محاولة معرفة درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع في المدارس .
- محاولة معرفة أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة.
- محاولة معرفة أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة.
- محاولة معرفة الإستراتيجية القيادية التي تتعامل بها مع مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة داخل المدارس بمدينة الجلفة .
- محاولة معرفة العلاقة بين الإستراتيجية القيادية المتبعة من طرف مديري المدارس و مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة داخل المدارس بمدينة الجلفة .
- محاولة معرفة العلاقة بين مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع و مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة داخل المدارس بمدينة الجلفة .
- محاولة معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة فيما يخص اتجاهاتهم نحو الإستراتجية القيادية المتبعة في إدارة مشروع المؤسسة .

3.الأهمية العلمية للدراسة : تظهر أهمية الدراسة في المستويات التالية :

❖ المستوى الإداري العام :

هناك حاجة متزايدة لدراسة المراكز والأدوار القيادية ومتطلبات الأداء الناجح ، والمعوقات التي تعرقل هذا الأداء ، للتعرف على نواحي القوة من أجل دعمها ، وعلى نواحي الضعف من أجل إصلاحها وتداركها وتفاديها في أي تخطيط مستقبلي .

❖ على مستوى الإدارة المدرسية:

إن تحقيق المدرسة لأهدافها مرهون بتعرفها على العقبات التي تحول بينها وبين تحقيق هذه الأهداف، ومحاولة التغلب عليها ، وأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط مستقبلا ، سواء على مستوى المديرية أو على مستوى المدرسة نفسها .

❖ تقديم مقترحات وتوصيات واضحة ، لإعانة مديري المدارس في معرفة الآليات والاستراتجيات الواجب إتباعها لتطبيق مشروع المؤسسة .

ومن هنا يمكننا اعتبار هذه الدراسة دليل للقائمين على الإدارة المدرسية تكشف عن بعض الصعوبات التي تعترض إدارة مشروع المؤسسة في المؤسسات التعليمية ، مع محاولة لطرح حلول عملية لهذه المعوقات من خلال خبرة العاملين في الميدان أنفسهم .

4. الإشكالية

لقد حملت الإصلاحات التي مست المدرسة الجزائرية تغييرات جذرية في مستويات عديدة ، حيث قامت الوزارة الوصية بإحداث تغيرات في كل الأنساق الفرعية المكونة للنسق المدرسي ، لتمس جوانب مختلفة (تربويا ، بيداغوجيا ، إداريا...)، كما حملت هذه الإصلاحات قيم ومبادئ وعدة أساليب جديدة لتفعيل الحياة المدرسية ، وزيادة دافعية الأطراف المنتمية إلى النسق المدرسي ، فتبنت أسلوب العمل بالمشروع والقيادة التشاركية ... لإدارة التغيير داخل المدرسة لتحسين أدائها وتحقيق قدر من التكيف اللازم لضمان بقائها واستمرارها نتيجة التطورات السريعة في البيئة المحيطة بها في شتى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

وجاء تبني العمل بالمشروع كأسلوب ومنهج عمل في تسيير المدرسة الجزائرية ، وخطة ترسم معالم وأهداف هذا النسق وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية معينة ، يضعها الفاعلون بمساهمة كل الفروع النسقية المكونة للمدرسة ، أي بمساهمة جميع الشركاء سواء كانوا داخل النسق أو خارجه ، ويعملون على تطبيقه عند أي محاولة لإدارة التغيير لتحقيق الأهداف القريبة والبعيدة التي تسطرها المدرسة لنفسها لضمان جودة التعليم وبالتالي ضمان جودة المخرج .

وإذا كانت عملية التغيير هذه حتمية وضرورية لزيادة دافعية النسق المدرسي وتفعيله نحو تحقيق الأهداف ، فليس من الضروري أن تواجه بالقبول والتأييد من طرف الفاعلين داخل النسق ، لأن أي محاولة تغيير تتطلب نوع من الخروج عن المألوف وتغيير نمطية العمل وأساليبه المتبعة في المدرسة ، لذلك فمن الطبيعي أن تظهر عند أي عملية تغيير لتبني الجديد نوع من المقاومة لأسباب متعددة ومختلفة .

وبما أن العمل بمشروع المؤسسة من الأساليب الجديدة التي ألحت وزرة التربية الوطنية على تبنيها في المدرسة الجزائرية وتطبيقها في جميع المجالات لتحقيق أهدافها ، فمن الطبيعي أن تواجه بمقاومة العاملين داخل النسق ، حيث تعددت أشكال وطبيعة المقاومة بين السلبية والايجابية من جهة وبين الخفية والعلنية من جهة أخرى ، وليس من الحكمة أن نصنف كل ردود الأفعال التي يبديها الفاعلون داخل النسق المدرسي ، على أنها ردود أفعال سلبية دائما ، وإنما في بعض الأحيان تكون ردود أفعال ايجابية ، فهي لا ترفض العمل

بمشروع المؤسسة من أجل الرفض فقط ، وإنما ترفضه نتيجة الغموض وعدم الفهم لما يحمله هذا المشروع من قيم ومبادئ وخطوات.

لذلك فنجاح مشروع المؤسسة مرتبط بطرفي معادلة التخلي والتبني ، حيث يتطلب أولا تخلي الفاعلين داخل النسق المدرسي عن العمل بالأساليب القديمة ، وهذا لن يتأتى إلى من خلال تهيئة وتحسيس الفاعلين بأن العمل بالأساليب القديمة لم تعد مجدية في تحقيق أهداف المؤسسة ، وذلك بإظهار عيوب وعادات وأساليب العمل القديمة والتشكيك في فائدتها ، مم سيؤدي إلى إضعاف القوى المعيقة لإدارة مشروع المؤسسة ، ويتولد لديهم إحساس وإدراك كبيرين بأنها لم تعد فاعلة حقا ، مم سيتولد لديهم الشعور بالحاجة للتغيير ومحاولة الانتقال من الحالة التي هم عليها إلى حالة أفضل ، فقبل تعلم أفكار جديدة واتجاهات وممارسات حديثة ، لابد أن تختفي الأفكار والاتجاهات والممارسات القديمة (قوى معيقة) ، لأن اعتياد الفاعلين داخل النسق المدرسي على أساليب عمل روتينية لسنوات طويلة أكسبهم تنميط لسلوكاتهم لا تتطلب منهم جهد ولا استغراق للوقت كبيرين ، لذلك فمن الطبيعي أن يميلوا إلى المحافظة على الوضع الذي هم فيه أكثر ما يميلون إلى التغيير والبحث عن الجديد (ثقافة المحافظة على القديم) ، فيتجه الفاعلون داخل النسق نحو المقاومة بدل ما يتجهون نحو تبني مشروع المؤسسة.

لذلك يتطلب من القيادة المدرسية البحث عن آليات تستطيع من خلالها تغيير ذهنيات العاملين ، الهدف منها تغيير اتجاهاتهم وسلوكاتهم نحو ما يحملونه حول أساليب العمل القديمة ، فثقافة المنظمة السائدة ونمطية وأسلوب العمل ... تعمل على عرقلة مشروع المؤسسة ، في حين نشر ثقافة المشروع والتشاركية في العمل تعتبر من القوى الدافعة لإحداث التغيير والمساهمة في إدارة مشروع المؤسسة.

فمساهمة القيادة المدرسية لنشر ثقافة المشروع في بعدها المعرفي والسلوكي والتنظيمي والتشاركي يزيد من تهيئة وتعبئة الفاعلين داخل النسق المدرسي ، لذلك لا بد أن يرقى مستوى التأثير في هذه الجوانب لدى الفاعلين حتى نضمن زيادة القابلية لديهم ، وهذا مرتبط بالقيم والمبادئ التي يحملها مشروع المؤسسة والتي ستكسب الفاعلين مستوى من الفهم والوعي الذي سيترجم إلى اتجاهات وسلوكات تدعم مشروع المؤسسة وتساهم في تفعيله

فثقافة التنظيم سيرورة لتنشئة الفاعلين ، لهذا فردود الأفعال التي يبديها الفاعلين تجاه أي تغيير هي نتيجة للثقافة السائدة داخل النسق المدرسي .

وحسب الدراسات الاستطلاعية وبعض المقابلات التي أجريتها مع الخبراء ، نتوقع أن نجاح مشروع المؤسسة ، يكمن في تبني إستراتيجية لكيفية التعامل مع مقاومة العاملين للمشروع ، إضافة إلى نشر ثقافة المشروع قبل أي محاولة للتطبيق ، بهدف التحسيس والتعبئة لاستقطاب أكبر عدد ممكن من العاملين داخل النسق المدرسي وخارجه ، الذي بدوره سيعمل على إضعاف القوى المعيقة للمشروع . لذلك جاءت هذه الدراسة الميدانية لتكتشف وتتحقق من طبيعة العلاقة بين مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع والاستراتجيات المتبعة ومقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، وتم صياغة التساؤل العام على النحو التالي :

ما علاقة ثقافة المشروع والاستراتيجيات القيادية المتبعة لدى مديري المدارس بمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة ؟

التساؤلات :

1. ما مدى مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة ؟
2. ما هي أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة ؟
3. ما هي أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ؟
4. هل توجد علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بمدارس مدينة الجلفة وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ؟
5. هل توجد علاقة بين الاستراتيجيات القيادية المتبعة من طرف مديري مدارس مدينة الجلفة وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ؟
6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في(الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المرحلة التعليمية) فيما يخص اتجاهاتهم نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة مشروع المؤسسة ؟

7. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في (الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المرحلة التعليمية) فيما يخص اتجاهاتهم نحو الاستراتيجيات المتبعة من طرف القيادة المدرسية لإدارة مشروع المؤسسة ؟

5.الفرضيات الجزئية :

1. مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة مساهمة منخفضة .
2. تختلف أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة.
3. هناك أسباب مختلفة ومتعددة لمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة.
4. لا توجد علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بمدارس مدينة الجلفة وطبيعة المقاومة لدى العاملين.
5. لا توجد علاقة بين الاستراتيجيات القيادية المتبعة من طرف مديري مدارس مدينة الجلفة وطبيعة المقاومة لدى العاملين.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في(الجنس،المؤهل العلمي،سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية) فيما يخص اتجاهاتهم نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة مشروع المؤسسة.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المرحلة التعليمية) فيما يخص اتجاهاتهم نحو الاستراتيجيات المتبعة من طرف القيادة المدرسية لإدارة مشروع المؤسسة.

6.تحديد المفاهيم :

يلجأ الباحث في أي بحث سوسيولوجي إلى استعمال مفاهيم ومصطلحات هامة تخدم بحثه وتبرز في عمله وهي التي يمكن تأويلها بصورة مختلفة تبعا للتفكير المختلف للقراء والباحثين ، ولإزالة أي غموض أو التباس يلجأ الباحث إلى تحديد مفاهيمه عن طريق إجراءات معينة تساعده على إيضاح دلالات مفاهيمه ، من ذلك معالجة التعاريف المختلفة والمتوفرة ومحاولة الوصول لجوهر المعنى لتقديم تعريف نسقي و إجرائي مبني على هذا الجوهر . ومن هذا المنطلق تشمل الدراسة الحالية على مجموعة من المفاهيم التي يجب تحديدها تحديدا دقيقا وهي :

الإدارة المدرسية :

إن الإدارة المدرسية ما هي إلى نشاط تتحقق به الأهداف التربوية تحقيقا فعالا والتنسيق فيما بين الوظائف المدرسية المختلفة وفق نماذج تحددها الإدارة التربوية العليا [1] . وقد ازدادت اتساعا وتعقيدا وأصبح النجاح فيها يتطلب شروطا ومواصفات كثيرة باعتبارها علما حديثا يجمع بين النظرية السليمة والتطبيق الصحيح في مجتمع متغير تواجهه ضغوطات داخلية و خارجية تخضع كلها لما يسمى حديثا بالعولمة و القطبية الأحادية.[2]

وأقصد بالإدارة المدرسية في دراسته بأنها مجموعة النشاطات والوظائف المحددة والاستراتجيات التي يتبعها الإداري التي تتكامل فيما بينها ، من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف المدرسة المنشودة ولهذا لابد من الاهتمام بها لتحقيق حياة أفضل للأفراد والجماعات والمجتمع بصفة عامة.

القيادة :

ترى مريم الشرقاوي أن القيادة جزء من الإدارة ، وأن الإدارة أشمل بكثير من القيادة ، فالإداري يخطط ، ينظم ، يقود ، فالقيادة بهذا جزء صغير من عمل الإدارة " [3] ، و هي إحدى الوظائف الإدارية التي حظيت باهتمام كبير ، نظرا لما لها من تأثير كبير في عمل الإفراد. ويرى كثير من العلماء على أنها " فن التأثير على الآخرين لتحقيق أهداف الإدارة ، تشمل النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه" [4]. وعرفها آخر بأنها " علاقة تأثير بين القائد والإتباع والذين يعتزمون إحداث تغييرات حقيقية تحقق هدفهم المشترك"[5] .

وتختلف القيادة الإدارية عن القيادة بشكل عام حيث تعتمد الأولى على السلطة الرسمية أو القانونية في ممارسة نشاطها ، ثم على ما تكتسبه من سمات وصفات شخصية ، حيث تكون هذه الممارسة ضمن كيان تنظيمي محدد المعالم والأنشطة والاختصاصات ، زيادة

(1) السيد علي شتا،**البحوث التربوية والمنهج العلمي** ، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، القاهرة، بدون تاريخ، ص 100.

(2) بن حمودة محمد ، **علم الادارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري** ، دار العلوم للنشر ، الجزائر ، 2006 ، ص47.

(3) عبد الغني عبود وحامد عمار ، **إدارة التعليم في الوطن العربيي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1995، ص 175.

(4) النمر ،سعود بن محمد وآخرون ، **الادارة العامة الاسس والوظائف** ، ط4 ، مطابع الفرزدق التجارية ،الرياض ، 1997م ص 310 .

(5)Richard L Daft , (1999), **Leadership(theory end paratactic)** , pryden press.p

على ذلك الإلمام بشؤون الإدارة الذي يعتبر وسيلة القائد في التأثير على مرؤوسيه . بينما تعتمد الثانية في تأثيرها على الأفراد على قوة السمات والصفات الشخصية التي تتميز بها . فالقيادة الإدارية هي " النشاط الايجابي الذي يباشره شخص معين في مجال الإشراف الإداري على الآخرين لتحقيق غرض معين بوسيلة التأثير والاستمالة أو باستعمال السلطة الرسمية عند الاقتضاء والضرورة " [1].

وأقصد في دراسته القيادة بأنها مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع داخل المدرسة وخارجها ، وعلى استقطاب العاملين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المسطرة في مشروع المؤسسة ، وذلك بتبني استراتيجيات واضحة ومناسبة.

الاستراتيجيات القيادية :

تتعامل المؤسسات في وقتنا الراهن مع ظروف بيئية تتسم بالديناميكية وسرعة التغيير وحدته وفي ظل هذه البيئة المتغيرة وجب على القائمين عليها تبني استراتجيات تسمح لها بمواجهة التهديدات البيئية والمحافظة على موقعها وتطويره لتتواءم مع متطلبات العصر الجديد وهذا ما يجعل إدارة التغيير الهادفة أمرا ضروريا لمهام القيادة الإستراتجية في أي منظمة . فالتغيير بهذا المعني يعني إيجاد نوع من التناسق والانسجام المستمر بين أوضاع المنظمة والمستجدات التي تستدعيها التطورات الحديثة في مختلف مجالات العمل ألمنظمي ، وكذلك من أجل التناسق مع طبيعة الحياة المتغيرة والمتجددة وهو ما يحتم على الإدارة أن تتوقع التغيير وتعدله ما تستطيع فضلا عن مواجهة مقاومته بحكمة ودراية عاليتين [2] . ويرجع الباحثين أن أصل كلمة إستراتجية إلى الكلمة اليونانية وتعني فنون الحرب وإدارة المعارك [3] ، والإستراتجية تعني أشياء كثيرة كما يقول العالم نيكولاس فهي في المنظمات العسكرية تختلف عنها في المنظمات المدنية وفي المنظمات الحكومية تختلف عنها في المنظمات الخاصة ،كما أنها في المؤسسات الاقتصادية والشركات التنافسية عنها في المنظمات التربوية [4] لذلك اختلفت تعاريفها وتعددت فمنهم من يراها على أنها رؤية جماعية للمستقبل الذي سيواجه المنظمات والمجتمعات ومنهم من وصفها بخطة تحدد المسارات

(1)خميس السيد اسماعيل ، **القيادة الادارية** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1971م ، ص ص 37-38.

(2) يونس طارق شريف ، **الفكر الاستراتيجي للقادة** ، المنظمة العربية للتنمية الادارية ، القاهرة ،2002، ص 17.

(3) المغربي عبد الحميد عبد الفتاح ،**الادارة الاستراتجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون** ،مجموعة النيل العربية ،القاهرة ،1999ص17.

(4)Nickos fred,(2000)strategy:**difinitions and meaning**.htty/home.att.net,london.

الواجب انتهاجها ، ومنهم من اعتبرها قوة تدفع إلى الأمـــام بتعبئـــة الجهـــود والإمكانـــات وتوظيفها لأحداث التغييرات الجذرية ،ومنهم من قال بأنها خيارات وقرارات كبيـــرة هادفـــة ومدروسة لمواجهة التحديات واستثمار الفرص المتاحة في البيئة الخارجية ، ويشـــير أحـــد الباحثين إلى أن الإستراتجية تعني مجموعة الخطط الموحدة المتكاملة والشاملة التي تســـعى أي تنظيم من خلالها تحقيق رسالته وغاياته ،وأهدافه بشكل يحقق التوازن بـــين كـــل مـــن المعطيات والمتغيرات البيئية ،والموارد والإمكانات المتاحة للتنظيم ،ورسالته وأهدافه ،ومـــن ثم الإسهام في تحقيق رؤيته وطموحاته المستقبلية .[1]

ويعرف الباحث الإستراتجية في دراسته بأنها أحسن الطرق والسبل التي يجب علـــى القيادات المدرسية إتباعها لإدارة التغيير بمشروع المؤسسة والتعامل مع مقاومته مع الأخـــذ بعين الاعتبار ظروف البيئة الداخلية والخارجية ، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في :[2]

إستراتيجية الإكراه: عند تبني هذه الإستراتيجية تلجأ القيادة إلى جبر العاملون علـــى قبول التغيير فيهددون سرا وعلنيا بفقدان وظائفهم أو بحرمانهم من الترقية أو الفصل أو النقل ... ويتم اللجوء إلى هذه الإستراتيجية في حالة كون السرعة ذات أهمية بالغة ، وأيضا عندما يمتلك منشؤ على التغيير قوة كبيرة ، وأهم ايجابياتها أنها سريعة ولها المقدرة على التغلـــب على أي نوع من المقاومة وفي نفس الوقت لا تخلو هذه الطريقة من سلبيات أهمها خطـــورة استمرارا واستياء العاملين من منشئ التغيير مم يؤدي إلى احتمال ظهور أشكال من المقاومة

إستراتيجية الاحتواء: هذه الإستراتيجية تساعد العاملين على رؤية الحاجة إلى التغيير والوقوف على منطقه ، من خلال التثقيف والاتصال والدعم والمكافأة ، وقد تتخذ عدة أشكال منها المناقشة الفردية ، العرض للمجموعات ، أو مذكرات وتقارير ، ويتم اللجوء إلى هـــذه الطريقة في حالة قصور المعلومات المتوفرة عن التغيير أو التحليـــل المشـــوه أو الخـــاطئ للمعلومات عن عملية التغيير ، ومن ابرز ايجابيات هذه الطريقة أنه عند إدراك العاملين لهذه المعلومات سيساهمون في عملية تطبيق التغيير ، والهدف منها هو منع ظهور المقاومـــة أو

(1)ابو الفضل عبد الشافي محمد ، **الحالات الاستراتجية نحو مدخل إجرائي تحليلي** ،جامعة نايف العربية للعلوم العربية ، الرياض،2005مص24.

(2)عبوي زيد منير ، **ادارة التغيير والتطوير**، الطبعة الاولى ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، عمان، 2007، ص ص43-45.

التقليل من الأسباب المؤدية إلى ظهورها، بينما يعاب ذلك أنها تستغرق وقتا طويلا وبشكل خاص عندما يكون عدد المعنيين بالتغيير كبيرا .

إستراتيجية المشاركة والإقناع : تتخذ هذه المشاركة أبعاد مختلفة تتراوح ما بين المشاركة المتمثلة في تشجيع الموظفين على المناقشة وطرح الأفكار إلى المساهمة الفعالة التي تتجسد في صنع القرار ، كما أكدت الأبحاث والدراسات أن المشاركة في برامج التغيير من قبل الأفراد تؤدي إلى الطاعة والالتزام بالتنفيذ، وتستخدم هذه الإستراتيجية عندما يكون الأفراد العاملين أو المتأثرين بالتغيير يمتلكون القدرة العالية على مقاومته، ومن أبرز ايجابيات هذه الطريقة يتمثل في أن المشاركين سيلتزمون بتطبيق التغيير، أما سلبياتها أنها تستغرق وقتا طويلا.

مشروع المؤسسة :

كما جاءت في المادة الثانية من القرار الوزاري رقم 17 والمؤرخ في 06 جوان 2006 يبين بأن مشروع المؤسسة أسلوب ومنهج عمل في تسيير المؤسسات التعليمية وخطة ترسم معالم وأهداف المؤسسة وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية ، يضعها أعضاء الجماعة التربوية بمساهمة جميع الشركاء مع المؤسسة ، ويعملون على تطبيقها لتحقيق الأهداف التي سطرتها المؤسسة لنفسها وفقا لأولويات وخصوصياتها والإمكانيات المتوفرة لديها ، أو التي تبادر بالحصول عليها في حدود ما يسمح بها القانون.[1]

وهو كذلك خطة تفرض نفسها بدافع الحاجة إلى الانتقال من وضع قائم إلى وضع مرغوب فيه ، تتميز بكونها متكاملة العناصر متناسقة ، تسعى إلى تحقيق الأهداف التي حددتها المؤسسة لنفسها ، وذلك بعد تشخيص محكم ، وضبط دقيق للإمكانيات المادية والبشرية وترتيب للأولويات مع مراعاة الوسط المدرسي والمحيط الخارجي.[2]

وهو طريقة وأسلوب لتخلص من النظام الصارم والممل الذي يتميز به التسيير الإداري والبيروقراطي المسؤول على تثبيط العزيمة بل أيضا ترقية تسيير المؤسسات معتمدا على

(1) وزارة التربية الوطنية ، **مشروع المؤسسة** ، المنشور التطبيقي ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ،جوان 2006 ، ص 10.

(2) وزارة التربية الوطنية ، **الدليل المنهجي للعمل بمشروع المؤسسة** ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، الجزائر ، جوان 2006 ، ص 1.

تحفيز ومساهمة كل من (التلاميذ ، المدرسين أولياء ، مديري المؤسسات ، السلطات المحلية ، بلدية ،الدائرة ، الحماية الوطنية ، المستشفى). [1]

ثقافة المشروع :

يعرف تايلور الثقافة بأنها "ذلك الكل المركب المعقد الذي يشمل المعلومات والمعتقدات ، والفن والأخلاق والقانون ، والعرف والتقاليد والعادات وجميع الخبرات الأخرى التي اكتسبها الإنسان بصفته عضوا في مجتمع"[2] ، كما ينظر إليها أحيانا كحالة للفكر فشخص ما يصبح مثقفا حينما يتجه صعودا نحو فكرة الكمال أو الهدف أو الإنعتاق أو انجاز طموح إنساني ، ومن هذه الزاوية تعتبر الثقافة كنوعية تكتسب من جانب الأفراد القادرين على التعلم وتحقيق الصفات المرغوبة لدى الكائن البشري المثقف.[3]

يهتم التطوير المنظمي بتطوير وتنمية ثقافة المنظمة وخصوصاً ثقافة الأفراد العاملين بها، وذلك من خلال التأثير في قيمهم ومهاراتهم وسلوكهم. كذلك العمل على تعديل وتغيير الاعتقادات والاتجاهات بشكل يؤدي إلى خلق مناخ منظمي سليم[4] قابل وعلى أتم الاستعداد لإدخال التغييرات التي تراها المنظمة مناسبة، وأيضاً قابل لتقديم إنجازات ونتائج جيدة.

وأقصد بثقافة المشروع عبارة عن محتوى يمكن توصيفه نوعيا وخاصا بالمؤسسة ليميزها عن غيرها من المؤسسات يعتمد أساسا على خلق ثقافة تنسجم فيها القيم والاتجاهات السائدة في المنظمة مع بيئة المشروع ، أي القيم والاتجاهات إلي يحملها مشروع المؤسسة وهذا لن يتجسد إلا ببناء ثقافة تجمع بينهما تدعى ثقافة المشروع يتم تبنيها من كل الأطراف داخل النسق المدرسي أو خارجه .وتتمثل في أربعة أبعاد هي :

1. **البعد المعرفي:** والمقصود هنا إدراك البعد المعرفي لثقافة المشروع هو التعرف على ما تتضمنه ثقافة المشروع من مفاهيم وقيم ومكونات أساسية وقواعد للعمل يمكن تطبيقها داخل المؤسسات التعليمية .

---

(1) وزارة التربية الوطنية ، **مشروع المؤسسة** من قضايا التربية ، امركز الوطني للوثائق التربوية ، الملف 12، جانفي 1999، ص 15.

[2] جلبي ، عبد الله ، **المجتمع والثقافة والشخصية** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1996 ، ص66.

[3] هارلمبس وهولبورن، ترجمة حاتم حميد محسن ، **سوسيولوجيا الثقافة والهوية**، ط1،دار كيوان ،دمشق سوريا،2010، ص ص 7-8

[4] موسى اللوزي، **مرجع سبق ذكره**، ص 17.

2. **البعد السلوكي:** ويقصد به التعرف على ما تتضمنه ثقافة المشروع من سلوكيات ، ومنها على سبيل المثال القدرة على التحكم في السلوك ، تنمية المهارات والقدرات الشخصية التي يتميز بها من خلال عمليات التعلم المستمر ، مما يزيد من قدرته على التكيف والتعامل مع المواقف الصعبة ومحاولاته المستمرة لأحداث مزيد من التوازن بين ضغوط الحياة والعمل الذي يقوم به العامل داخل المدرسة .

3. **البعد التنظيمي:** ويقصد بها الترتيبات التنظيمية والتي تتطلب أن تحدد بدقة لكل عامل مسؤولياته وصلاحياته ، بما يمنع التدخلات التنظيمية بينه وبين الآخرين ، حتى يتم دائما انجاز جميع الأعمال بشكل صحيح ويتضمن البعد التنظيمي الجوانب التنظيمية التي تعكس خصائص التنظيم الإداري لتوفير بيئة داعمة لتحسين أداء العاملين بالمدرسة.

4. **البعد التشاركي:** ويقصد به قدرة القيادة على توصيل رسالة مشروع المؤسسة واستقطاب الأطراف التي لها علاقة بالنسق المدرسي .

إدارة التغيير:

هي " فلسفة لإدارة المؤسسة تتضمن التدخل المخطط في أحد أو بعض جوانب المؤسسة لتغييرها بهدف زيادة فعاليتها وتحقيق التوافق المرغوب مع مبررات هذا التغيير[1])، ويعتبر التغيير سمة من سمات العصر الحديث ، حيث تعمل المؤسسات الحديثة في ظل متغيرات بيئية تتسم بالتغير المستمر سواء أكانت هذه المتغيرات البيئية اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو تكنولوجية محلية أو عالمية ، فتخلق هذه المتغيرات ضغوطات كبيرة على المؤسسات على اختلافها وتنوعها مما بفرض عليها التكيف والتأقلم مع هذه التغيرات حتى يسمح لها بالبقاء والاستمرار في العمل وتحسين الأداء لضمان تحقيق أهداف المؤسسة . كما يعرف التغيير التنظيمي بأنه " إحداث تعديلات في أهداف وسياسات الإدارة، أو في أي عنصر من عناصر العمل، مستهدفة أحد أمرين هما: ملائمة أوضاع المنظمة وأساليب عمل الإدارة ونشاطاتها مع تغيرات وأوضاع جديدة في المناخ المحيط بها، وذلك بغرض إحداث تناسق وتوافق بين المنظمة وبين الظروف البيئية التي يعمل فيها. أو استحداث أوضاع إدارية

(1) مصطفى أبو بكر ، معالي فهمي حيد،**مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية** ،ع2،المجلد 38، ستمبر2001 ، ص287 .

وأساليب تنظيمية وأوجه نشاط جديدة تحقق للمنظمة سبقا عن غيرها من المنظمات، وتوفر له بالتالي ميزة نسبية تمكنه من الحصول على مكاسب وعوائد أكبر". [1]

وأقصد بإدارة التغيير في دراستي هو العمل بمشروع المؤسسة الذي هو عبارة عن " طريقة قيادة منظمة مبنية على التوجيه والتخطيط والمراقبة في جميع المجالات " [2] . وهو برنامجا إراديا وخطة تطوعية مؤلفة من مجموعة من الأعمال المنسجمة التي تهدف إلى الحصول على أفضل النتائج في المؤسسات التعليمية والرفع من مستوى التحصيل والجودة به.

مقاومة العاملين:

تتفق أغلب الدراسات على أن مقاومة التغيير تعتبر من أهم المشاكل التي تواجهه وتقف أمام القائمين على إدارة التغيير في المؤسسة مهما كان نوعها ، إلا أننا لا نجد معنى واحد لمقاومة التغيير ، فكل باحث يعطي معنى خاص لمقاومة التغيير تتعلق بالجوانب السلوكية أو التنظيمية أو التكنولوجية ، فمنهم من عرفها بأنها استجابة عاطفية – سلوكية تجاه خطر حقيقي أو متوقع يهدد أسلوب العمل الحالي [3] . بينما يصفها آخر بأنها أي سلوك يهدف إلى الإبقاء على الوضع القائم عند محاولة الضغط لتغيير هذا الوضع [4] . وتعني كذلك امتناع الموظفين عن التغيير أو عدم الامتثال له بالدرجة المناسبة والركون إلى المحافظة على الوضع القائم [5] .

---

(1) علي السلمي ، **تطور الفكر التنظيمي** ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ، د ت ، ص 256.

(2)المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،**مشروع المؤسسة** ، اسلاك الادارة والتسيير والتفتيش الحراش ،الجزائر ، 2005 ، ص 25 .

(3) حريم حسين محمود ، **السلوط التنظيمي :سلوط الافراد في المنظمات** ، دار زهران للنشر والتوزيع ، عمان ،2004 ،ص 384.

(4) العامري أحمد سالم وناصر محمد الفوزان ، مقاومة الموظفين للتغيير أسبابها وسبل علاجها ،مجلة الادارة العامة ، الرياض، مجلد 37،ع3، ص5.

(5)الاعرجي ،عاصم، **دراسات معاصرة في التطوير الإداري :منظور تطبيقي** ، دار الفكر ، الاردن ، 1996، ص 275 .

هي ردّ فعل الأفراد اتجاه التغيير، كما أنها ليست في جميع الأحوال ردّ فعل سلبي، فقد تكون دفعاً للمسؤولين للتفكير ملياً في التغيير أو تكون تحذيراً أو إشارة إلى وجود بعض جوانب القصور، فيما يقومون به وفي هذه الحالة ستستفيد الإدارة من ذلك.[1]

وأقصد بمقاومة العاملين للتغيير في هذه الدراسة تلك السلوكات وردود الأفعال التي تصدر عن العاملين بالمدرسة لمواجهة التغيير بمشروع المؤسسة أو عرقلة تنفيذه والتي تحول دون الوصول إلى الأهداف المحددة له ، وتظهر أما قبل الانطلاقة في إدارة المشروع أو بعده (مقاومة قبلية ومقاومة بعدية) .

المقاربة السوسيولوجية :

تعتبر نظرية النظم المنظمات الإنسانية بمختلف أنواعها أجزاء مترابطة داخليا وخارجيا تتسم بالتفاعل الحيوي والديناميكي ، حيث تغيرت النظرة في المنظمات الحديثة من الاتجاه التقليدي للمنظمات كنظم مغلقة إلى الاتجاه المعاصر الذي يؤكد بأن جميع المنظمات هي نظم مفتوحة لكن بدرجات متفاوتة نسبيا ، كما تتوقف درجة هذا الانفتاح على مجموعة معقدة وكبيرة من المتغيرات المرتبطة بطبيعة هذه المنظمات وظروفها ومجالاتها وطبيعة البيئة المحيطة بها وخصائصها ومكوناتها وتفاعلاتها .، حيث يقسم النسق إلى : [2]

1. **النسق المغلق :** وهو ذلك النظام و النسق المكتفي ذاتيا والذي لا يحدث أي تفاعل بينه وبين البيئة الخارجية أي المنعزل عن البيئة المحيطة تماما فلا يؤثر فيها ولا يتأثر بها .
2. **النسق المفتوح :** فهو ذلك النظام الذي يعتمد على البيئة الخارجية ويتداخل معها ويتأثر بها ويؤثر فيها ، ويتضح ذلك من:

1. **المدخلات :** فالمنظمات تستمد وتتلقى مدخلاتها من البيئة المحيطة وتتمثل هذه المدخلات في العمالة ورأس المال والموارد الخام والتكنولوجيا والآلات والطاقة والمعلومات عن لمستهلكين ...

---

(1) محمد رضا شندي ، **الجودة الكلية الشاملة و الإيزو 9000 بين النظرية والتطبيق** ، الطبعة الأولى، بيمكو، مصر، 1996، ص 286.

(2) فاروق عبده فليه ، السيد محمد عبد المجيد ، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية** ، الطبعة الثانية، دار المسيرة ، عمان ، 2009، ص 91.

2. **المخرجات:** وهي المنتج النهائي الذي سيتم إنتاجه سواء كان سلعة أو خدمة والذي سيتم طرحه للسوق ، ولا شك أن المجتمع (البيئة المحيطة) تحتوي عدة أنواع بيئية كالبيئة السياسية والاقتصادية والثقافية والطبيعية والمادية ولفنية والتعليمية والاجتماعية والعقائدية والقيمية وكلها تؤثر مجتمعة أو منفردة على أهداف المنظمة وسياستها واستراتيجياتها وخططها وأساليب عملها ونتائجها .

فالمنظمة التي تعمل في الريف تتأثر بأفكار وأذواق ومعتقدات وثقافات تختلف عن تلك المنظمة التي تعمل في المدينة وكذلك حتى في مستوى الدول والبلدان . ومع ذلك فهناك نقطة هامة يجب التأكيد عليها وهي أن المنظمة كنسق مفتوح لا تستجيب للمؤثرات الخارجية استجابة سلبية بل تستجيب للمؤثرات بشكل إيجابي ، حيث تتلقى المثيرات وتفهمها وتفسرها ثم تحللها وتعطي معنى لها وفي ضوء هذه المعاني تكون استجابة المنظمة لمثيرات حولها .

خصائص المنظمة كنسق مفتوح :[1]

1. تعتبر المنظمة نظام فرعي جزء من النظام الكلي ، فالمنظمة نظام فرعي بالنسبة للمجتمع أو البيئة الخارجية المحيطة ، ولما كانت المنظمة تستمد مدخلاتها من البيئة الخارجية فلا يمكن للمنظمة أن تتمتع بالاكتفاء الذاتي أو الاستقلالية عن بيئتها .
2. تأخذ المنظمات مدخلاتها من البيئة الخارجية المحيطة وتجري عليها العمليات التقنية أو الفنية وتحولها إلى مخرجات في شكل سلعة أو خدمة أو فكرة تختلف خصائصها عن الخصائص الأصلية للموارد الخام التي كانت على شكل مدخلات .
3. كما تستمد المنظمة مدخلاتها من البيئة فإنها تقوم بتصريف منتجاتها (المخرجات) إلى البيئة الخارجية .
4. تتميز المنظمة كنظام مفتوح باستمرار أنشطتها واتصالها وتكرارها بصفة دورية في شكل دورات مستمرة تأخذ شكل الدائرية .
5. تعمل المنظمة كنظام مفتوح على تحقيق حالة من التوازن والاستقرار قادر على التأقلم مع البيئة الخارجية .

---

[1] فاروق عبده فليه ، السيد محمد عبد المجيد ، **نفس المرجع** ، ص 92.

6. أن تدفق المعلومات والبيانات تعد أحد خصائص النظام المفتوح حيث تعتمد المنظمات على المعلومات والبيانات التي تتلقاها عن البيئة الخارجية المحيطة بالمنظمة فتعطيها مؤشرات عن سير عمل المنظمة ومدى نجاح المنظمة في تحقيق أهدافها .

المدرسة كنسق مفتوح :

إن تحليل المدرسة في ضوء نموذج النظام المفتوح الذي يتكون من حلقات متصلة من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية العكسية ، تتفاعل فيه مجموعة من الأنساق الفرعية المكونة للمدرسة داخليا على نحو ينسجم مع النموذج ، كما أنها تتفاعل مع الأنساق الخارجية الأخرى (شركاء المؤسسة) في البيئة المحيطة على نفس النمط ، فمشروع المؤسسة يشترط تكامل هذه الأنساق لتحقيق أهداف المدرسة ، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي :

1. الأنساق الفرعية المكونة للمدرسة داخليا : النسق الأول ويتمثل في الإدارة المدرسية وهي المسؤول الأول في المدرسة على إدارة مشروع المؤسسة حيث تتولى القيادة المدرسية مسؤولية الدعم والتنسيق بين الأنساق الفرعية التي لها علاقة بالمدرسة ، فهي على دراية كبيرة بمشروع المؤسسة وما يحمله من أفكار ومعلومات ومهارات وكذا كيفية تطبيقه (مراحل مشروع المؤسسة) ، وذلك من خلال الدورات التدريبية والأيام التكوينية بحضور مجموعة من المؤطرين منهم الخبراء الأجانب والمحليين ، لفائدة مدراء المدارس ، فكل هذه المدخلات ستتحول إلى مخرجات(مساهمة القيادة في المشروع) لـــ :

- النسق الثاني ويتمثل في النسق التربوي ويشمل العاملين خاصة الأستاذ الذي يعتبر طرفا فاعلا في مشروع المؤسسة ، فلم يعد الأستاذ مدرسا أو ملقنا للمعرفة مقتصرا على انجاز الدروس فقط بل مبادرا ومشاركا ومساهما في المشاريع التي تقام في المؤسسة ، فلا تكون هناك مخرجات مالم يستفيد من مخرجات النسق الأول وبقدر المدخلات تكون المخرجات .

2. الأنساق الفرعية المكونة للمدرسة خارجيا : وتتمثل في جميع الأطراف التي لها علاقة بالمدرسة (جمعية أولياء التلاميذ ، والجماعات المحلية ...) فإشراك كل الشركاء الخارجيين والتعاون معهم في انجاز المشاريع بالمدرسة باعتبارهم فروع نسقية تساهم في

تحقيق تكامل الكل (المدرسة) من أجل خدمة المدرسة وتفعيلها ماديا ومعنويا وهنا يكمن دور مدير المدرسة في إيجاد الاستراتجيات المناسبة لاستقطاب هذه الجماعات وجعلهم يبدون مشاركة فعلية في تدبير المؤسسة وصيانتها وتمويلها والحضور عن كثب للاطلاع على ما يقوم به التلاميذ من أنشطة تربوية وتثقيفية ، ويطلب هذا قيام كل نسق فرعي بمهامه وأدواره الموكلة له دون أي تقصير لأن ذلك حتما سينعكس على نسق آخر ، فمخرجات النسق (أ) هي مدخلات للنسق (ب) ومخرجات النسق (ب) هي مدخلات للنسق (ج) ، وهكذا فلابد أن تكسر كل الحواجز الإدارية والاجتماعية والنفسية بين المؤسسة كنسق كلي وبين الشركاء الخارجيين للمؤسسة كأنساق قائمة هي الأخرى بذاتها ، حيث تنفتح الأولى على الثانية ، وتتبنى مبدأ التشاركية في جميع الأعمال التي تقام في المدرسة خاصة مشروع المؤسسة ، فالنسقين الداخلي والخارجي حسب هومانز "يتبدلان التأثير حيث أن تغير في أحدهما يؤدى إلى تغير ما في النسق الآخر"[1].

النظرية الموقفية في القيادة :

تعتبر القيادة المحرك الأساسي لفاعلية أي تنظيم ، لأن القائد يستطيع تسخير وحشد الطاقات الموجودة لدى العاملين معه لتحقيق الأهداف المطلوبة ، و يشير هذا الاتجاه في القيادة إلى ضرورة تناسب سلوك القائد مع الموقف ، ويرجع السبب الأساسي في ذلك إلى أن المواقف المختلفة تتطلب أشكالا متنوعة من القيادة ، ومن هذا المنطلق فإن الكفاءة في القيادة تتطلب من القائد أن يكيف أسلوبه لكي يتلائم مع متطلبات المواقف أو الظروف المختلفة[2] .

والموقف عند هولاء المنادين بنظريات الموقف يشمل القائد ذاته وجماعته المباشرين وزملاء العمل ورؤسائه وأناس آخرون لهم علاقة بالعمل ، وعند هولاء أن القيادة ليست موهبة بل هي موقف يتفاعل به القائد وجماعته والظروف ، وتتلخص هذه النظرية في أن القائد الناجح هو ذلك القائد الذي يستطيع تغيير سلوكه وتكيفه بما يلائم الجماعة من خلال وقت محدد لمعالجة موقف معين [3]. وتأسيسا لما سبق فإن النظرية الموقفية تؤكد على عدم

(1) فضيل رتيمي،**المنظمة الصناعية بين التنشئة والعقلانية**،الجزء الأول،ط1،دار النشربن مرابط،الجزائر،2009،ص200.

(2) توني موردن ، ترجمة خالد العامري ،**أساسيات علم الادارة** ، ط1، دار الفاروق ،مصر ،2007، ص 279.

(3) منال طلعت محمود ، **أساسيات في علم الإدارة** ، االناشر المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، ص 119.

التسرع في إصدار الأحكام ، وتجنب التعميمات عند اختيار أساليب الإدارة والقيادة ، لأنه ما يكون مناسبا لبيئة معينة أو مجموعة من الأفراد قد يختلف عما يناسب بيئة أو جماعة أخرى ، وهذا ما يجبر القائد على قراءة كل العوامل المرتبطة بالموقف قبل اختيار أسلوب القيادة المناسب .

ومن بين النظريات الموقفية ما جاءت به نظرية هرسي وكنيث بالانشارد **Palu Hersy Kenneth Blanchard** دورة حياة القيادة نظرا لأن قدرات المرؤوسين على القيام بالمهام ورغبتهم في العمل تتطور خلال حياتهم المهنية، لذلك على القائد أن يكيف نمط قيادته مع خصائص مرؤوسيه، وهو ما يتوجب على القائد أن يتنقل من نمط قيادة إلى نمط آخر، وهذا ما جعل "بالو هرسي وكنيث بلانشارد" Palu Hersy Kenneth Blanchard (1969) يعتبران أن للقيادة دورة حياة، أي أن القائد يغير نمط قيادته تبعا لدرجة استعداد مرؤوسيه لأداء مهام محددة، وهو ما يطلقان عليه درجة نضج المرؤوسين والذي يمثل المتغيرات الموقفية المؤثرة على سلوك القائد، ولهذا تسمى نظرية هرسي بلانشارد بنظرية دورة حياة القيادة أو النضج الوظيفي للمرؤوسين، ويعرف النضج بأنه[1]: "محصلة كل من القدرة كنضج متعلق بالعمل، والرغبة كنضج متعلق بالفرد ليتحمل المسؤولية في توجيه سلوكه للقيام بالعمل"، حيث يمكن أن يكون للفرد نضجا لأداء مهام معينة وقصورا في النضج لأداء مهام أخرى، لذلك يتطلب من القائد تغيير سلوكه المرتبط بالعمل أو العلاقات الإنسانية لمقابلة درجة نضج المرؤوسين. وقد تم التفصيل في هذه النظرية في الفصل الثاني تحت عنوان القيادة المدرسية .

نماذج إدارة التغيير :

من النماذج التي يمكن إسقاطها والاستعانة بها في مشروع المؤسسة ، كل من **نموذج كيرت لوين Kurt Lewin و نموج لورنس ولورش Lawernce end Lorsch** ، فالنموذج الأول يقسم مراحل التغيير إلى ثلاث وهي (إذابة الجليد ، التغيير ثم التثبيت) ، بينما النموذج الثاني فيقسمها إلى أربعة مراحل وهي (التشخيص و التخطيط و التنفيذ و التقييم) ، وهذا وعند مقارنتها بمراحل مشروع المؤسسة نجد هناك نوع من التشابه في المراحل ، فإذا قورن بنموذج **Kurt Lewin** نجد ما يقابل المراحل الثلاث السابقة للنموذج

(1) أحمد سيد مصطفى، **مرجع سابق**، ص 296.

كل من (مرحلة ما قبل المشروع (التحسيس) ومرحلة المشروع (الإجرائية) ثم مرحلة ما بعد المشروع (استثمار النتائج)) في المشروع ، أما إذا قورن بالنموذج الثاني نموذج **Lawernce end Lorsch** نجد ما يقابل المراحل الأربعة للنموذج كل من (التشخيص و البناء و التنفيذ و التقييم) في المشروع ، ما يلاحظ على النموذجين السابقين أن النموذج الأول أكثر شمولية في نظرته للتغيير من النموذج الثاني ، ويمكن أن تستعين القيادة المدرسية بهذين النموذجين لبناء إستراتجية التغيير داخل المؤسسة.

المقاربة الثقافية:

مم لا شك فيه أن لكل نسق عالمه الثقافي الخاص به يسمح بتميزه عن المحيط وعن بقية التنظيمات الأخرى ، فقد يشعر المتدربون بوجود اختلافات بين المؤسسات التي يتدربون فيها رغم نمطية المهنة والتكوين ، ربما لأن التنظيم يخضع لتمثلات ومقاييس صورية وفعلية وأنماط تفكير وعلاقات سلطة وأدوار متباينة الخ... تختلف من تنظيم لآخر ، أي أن الرمزي المهيمن هنا يختلف عنه هناك والذي قد يبدأ في الاشتغال منذ أن يفتح أحدهم الباب والطريقة التي يلقي بها التحية ، ثم إن ثقافة التنظيم هي سيرورة لتنشئة الفاعلين وخاصة الجدد منهم ، تعمل هذه الثقافة على تحديد التصورات والأنشطة والحقوق والوجبات والعلاقات الداخلية ، مع المحيط والعلاقة مع الزمن والخدمة العمومية والتحول الخ... " فإذ لم تتمكن القيادة من إدارة الأفراد بالقواعد والأوامر ، فالحل الوحيد للحفاظ على أدنى نسبة من الإكراه ، أو نسبة تناسق الجهود ، الارتكاز على الثقافة التي تعززها جماعة بشرية في تحقيق أهدافها ، فاكتشاف أهمية ودور الثقافة في توجيه السلوكات جعل منه عنصرا جد هام في ميدان البحث والفعل الاجتماعي"[1] ، ويرى كل من سان سوليو وفليب بيرنو وميشال كروزي أن الثقافة التنظيمية تعبر عن القدرة على العمل والفعل جماعيا تسمح للأفراد المنتمين لنفس الجماعة أن يجدوا الطرق والوسائل التي تسمح لهم بدمج استراتيجياتهم وتوجيهاتهم مع بعضهم البعض ، بطريقة تمكنهم من الاستمرار في العلاقة لتحقيق الهدف المشترك ، هذه القدرة الجماعية ليست عملية ميكانيكية أو وليدة ظروف آنية ، بل وليدة قواعد وضعها الأفراد لهذا الغرض.

[1] .Crozier(M) **: L'entreprise à l'écoute**:**apprendre de management post- industriel** , ed , seuil, Paris.1994, P 52.

ومن أهم النظريات التي يمكن إسقاطها ونفسر بها موضوع الدراسة هي نظرية القابلية الثقافية للنماء ، تحاول هذه النظرية أن تتجاوز كل الخلافات الموجودة بين النظريات التي سبقتها ، وتجمع بينهم في رؤية جديدة من خلال ما توصل إليه الباحثون من أفكار وأراء ، فنجد كل من ميشال طومسون وريتشارد إليس ، وآرون ويلدافسكي ، يرون الثقافة بأنها تتكون من ثلاث عناصر أساسية هي:

- التحيزات الثقافية.
- العلاقات الاجتماعية.
- أنماط وأساليب السلوك.

تتمثل التحيزات الثقافية في القيم والمعتقدات المشتركة بين الناس والعلاقات الاجتماعية تتمثل في العلاقات الشخصية التي تربط الناس بعضهم بعض أما نمط الحياة فهو الناتج الكلي لكل من الانحيازات الثقافية والعلاقات الاجتماعية ، فتفسر هذه النظرية الأنماط ليس من ناحية نشأتها وإنما من ناحية بنائها واستمرارها ونموها وتغيرها وكيف تحافظ أنماط الحياة في مجتمع ما على بقائها واستمرارها بينما تفشل أنماط أخرى في ذلك، وبما أن المدرسة عبارة عن مجتمع مصغر ، فالقيادة تحاول إفشال كل الأنماط الثقافية السائدة داخل المدرسة التي لا تخدم مشروع المؤسسة ، مستبدلة ذلك بثقافة تساهم في بناء مشروع المؤسسة واستمراره تسمى بثقافة المشروع ، هذه الثقافة التي تسمح بتوفير هوية مشتركة بين العاملين وشركاء المؤسسة ، وتشجيعهم على التعاون والالتزام مم يزيد انتمائهم التي تكون مصدر تنمية قيم ومعتقدات خاصة بمشروع المؤسسة ، تعمل على توجيه السلوكات وتحديد قواعد العمل ومعايير الأداء لتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية التي تريد المؤسسة الوصول إليها.

11.الدراسات السابقة :

إن المراجعة التي يقوم بها الباحث للدراسات السابقة تهدف إلى التعرف على الأدبيات التي سوف تساعده على أن يستفيد مما قدمته تلك الدراسات في هذا المجال ، ومن ثم محاولة تصميم الدراسة لتكون إضافة جديدة لهذا التراكم المعرفي . وهناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوعات تتعلق بالقيادة سواء القيادة في المؤسسات التعليمية ، أو في المنظمات الصناعية أو في المنظمات الصحية ... ودراسات أخرى تعرضت لموضوع إدارة التغيير وذلك من عدة جوانب وبشكل شمولي .

وفيما يلي سوف أشير إلى بعض الدراسات التي تطرقت إلى بعض الموضوعات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ، والتي يمكن أن تخدم وتتصل بمشكلة الدراسة الحالية سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، وقد حرصت على ترتيب تلك الدراسات ترتيبا تنازليا من الأحدث إلى الأقدم وذلك على النحو التالي :

الدراسات الأجنبية :

الدراسة الأولى:

دراسة ونكلر 1983 : أجرى ونكلر سنة دراسة 1983 في الجامعة الكاثوليكية بأمريكا دراسة تناولت مدى ملائمة الأسلوب القيادي لمديري المدارس لمدرسيهم وعلاقتها بالرضا الوظيفي لهم وكان الهدف الرئيسي من البحث هو تحديد مدي الاستفادة من نظرية " هرسي وبلانشارد " الموقفية في نطاق التعليم .

وكانت نتائج البحث تدعم نظرية " هرسي وبلانشارد" حيث وجد أن :

1. ملائمة الأسلوب القيادي له علاقة بعامل الرضا الوظيفي وفعالية القيادة .
2. التركيز العالي في بناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية له علاقة بمستوى الرضا .

هناك تشابه مع الدراسة الحالية من حيث تناول موضوع ملائمة الأسلوب القيادي لمديري المدارس ، ولكن هناك اختلافاً من حيث هدف الدراسة وحدود الدراسة الزمانية والمكانية حيث الدراسة الحالية تركز على تطبيق مشروع المؤسسة وأساليب القيادة السائدة ، واستفدت من هذه الدراسة تبني النظرية الموقفية من خلال تبني نموذج كل من العالم "هرسي" و "بلانشارد" كما استفدت من نتائجها والاستدلال بها في تفسير الجداول في الجانب الميداني .

الدراسة الثانية:

دراسة هول 1986 : أجرى هول سنة 1986 دراسة تهدف إلى معرفة الأساليب القيادية السائدة والمساندة لبعض مديري المدارس كما يتصورها هم أنفسهم ومدرسوهم ومديرو التعليم والموجهون الذين يتعاملون معهم وقد تم استخدام أداة هرسي وبلانشارد وكان من أهم النتائج :

1. يتصور مديرو المدارس أنهم يمارسون أسلوب التسويق في غالب الأحيان

2. يتصور مديرو التعليم أن المديرين يمارسون أسلوب الأمر في أغلب الأحيان وأسلوب التسويق كأسلوب مساند .
3. المدرسون يتصورون أن مديريهم يمارسون أسلوب التسويق في أغلب الأحيان .

وأوجه التشابه مع الدراسة الحالية في جزء منها والمتمثل في أساليب القيادة السائدة لمديري المدارس واختلفت معها في باقي الأجزاء الأخرى ، واستفدت من نتائج الدراسة في الجانب الميداني خاصة في تحليل الجداول .

الدراسات العربية :

الدراسة الثالثة:

دراسة المشوخي موسى حماد 1998 بعنوان : واقع التعاون بين الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية لمحافظات غزة والمجتمع المحلي . تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على التعاون الموجود بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي ، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة ، أما الأدوات فقد استعمل أداة الاستبيان ، كما شملت عينة الدراسة فئتين تتمثل الفئة الأولى في 35 مديرا ومديرة من مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة ، وأما الفئة الثانية فشملت 350 من أولياء الأمور بواقع عشرة أولياء أمور لكل مدرسة ثانوية وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

1. يتفق المديرون وأولياء الأمور على التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في مستوى متدن .
2. أكثر المجالات تعاونا بين المدرسة والمجتمع المحلي هو مجال حل مشكلات التلاميذ ، ومتابعة مستوى تقدم التلاميذ التحصيلي ،ومعالجة مشكلات الغياب .
3. أقل المجلات تعاونا هو مجال حل مشكلات المعلمين الاقتصادية والاجتماعية .

وقد أوصت الدراسة بضرورة توثيق العلاقة بين الإدارة المدرسية من جهة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من جهة أخرى ، وذلك من خلال مجالس الآباء والمعلمين ، واليوم المفتوح والمعارض الثقافية التي يدعى إليها الجمهور .

وأوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو مجال البحث في الإدارة المدرسية وأداة الدراسة الميدانية هو الاستبيان، وأوجه الاختلاف من حيث مجتمع الدراسة وهدف الدراسة، واستفدت من نتائج هذه الدراسة والاستدلال بها في الجانب الميداني .

الدراسة الرابعة:

دراسة شديفات يحيى 1998 بعنوان درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين . تهدف الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في المدارس الثانوية في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين ، كما تهدف الدراسة كذلك إلى معرفة مدى اختلاف وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية لممارسة مدير المدرسة لدوره كقائد تعليمي تبعا لاختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية ، وتكونت عينة الدراسة من 192 معلما ومعلمة من المدارس الثانوية في البادية الشمالية الشرقية ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، كما استعان بأداة الاستبيان لمعرفة درجة ممارسة القيادة من طرف مدراء الثانويات وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1. أكثر المجالات ممارسة من قبل مدير المدرسة لدوره كقائد تعليمي هو مجال العلاقات الإنسانية والاجتماعية ثم مجال الشؤون الفنية وأخيرا مجال الشؤون الطلابية .
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 5% فأقل في تقديرات أفراد العينة لدور مدير المدرسة كقائد تعليمي تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي ، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 5% فأقل تعزى إلى الخبرة في التعليم وذلك لصالح من كانت خبرتهم في التعليم عشرة سنوات فأكثر .

وأوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع القيادة المدرسية، والمنهج الوصفي وأداة الدراسة الاستبيان وتختلف الدراستان من حيث هدف الدراسة وتناول الجوانب الإدارية والفنية بينما تركز الدراسة الحالية على ممارسة القيادة لإدارة مشروع المؤسسة في ضوء إدارة التغيير.واستفاد الباحث من نتائج الدراسة في تفسير الجداول الإحصائية في الجانب الميداني .

الدراسة الخامسة :

دراسة مقبل محمد 2004 بعنوان مشروع المدرسة كمركز للتطوير ودوره في تحسين أداء مديري المدارس ، تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى التحسن في أداء مديري المدارس نتيجة تطبيق المشروع التطويري ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

بالاستعانة باستبانة وزعت على عينة الدراسة المكونة من 135 مدير ومديرة من المجتمع الأصلي 180 مدير ومديرة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

1. حصل مجال التحسن في توظيف معايير النجاح أعلى الدرجات ، تلتها كفاية التدقيق ثم التخطيط الاستراتيجي ، ثم كفاية بناء الفرق المدرسية والإشراف الشامل .
2. مستوى التحسن في كفاية التعامل مع المجتمع المحلي والتفاوض على أقل نسبة .
3. مستوى التحسن في امتلاك المديرات أعلى من المديرين في كفايات التخطيط الاستراتيجي ، والإشراف الشامل وبناء الفرق المدرسية ، الشفافية ، والتفويض والتعامل مع المجتمع المحلي .

وأوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو التركيز على مشروع المدرسة ، وكذلك في استخدامهما للمنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبيان ، ولكن الاختلاف بين الدراستين يكمن في اختيار عينة الدراسة وحجمها وكذلك في أهداف الدراسة ، واستفاد الباحث من نتائج هذه الدراسة في الجانب العملي من حيث الاستدلال ببعض نتائجها عند تفسير الجداول الإحصائية.

الدراسة السادسة:

دراسة الداعور سعيد خضر 2007 م بعنوان : دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين .

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي والتعرف على نمط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية ، ومعرفة العلاقة بين مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي وبين أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس ، والكشف عن أثر كل من (الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة ، المنطقة التعليمية ،) في تقديرات المعلمين لمدة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي والكشف عن أثر كل من (الجنس ، المؤهل العلمي سنوات الخدمة ، المنطقة التعليمية) في تقديرات المعلمين لنمط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية .

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد بلغ مجتمع الدراسة 3040 معلما ومعلمة ، وبلغت عينة الدراسة على 360 معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية ، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كقائد تربوي هو

دوره تجاه المعلمين ، ثم دوره في التخطيط ، ثم دوره في التقويم ، ثم دوره تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي ، ثم دوره تجاه المنهاج ، وقد أوصى الباحث بما يلي :

1. ضرورة زيادة وعي مديري المدارس الثانوية بأهمية الدور القيادي التعليمي في إدارة المدارس وخاصة في النواحي الفنية .
2. ضرورة اهتمام المديرين بالعلاقات الإنسانية الطيبة .
3. العمل على ترسيخ ثقافة الانجاز في المدارس الثانوية والعمل بروح الفريق .

وأوجه التشابه مع الدراسة الحالية يكمن موضوع الدراسة والذي يدور حول ممارسة القيادة وفي استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان، وهناك اختلاف حيث إن الدراسة الحالية تركز على إدارة مشروع المؤسسة والأساليب القيادية المتبعة في ذلك ، كما تختلف كذلك في هدف الدراسة ، واستفدت من هذه الدراسة في تحديد متغيرات الدراسة الميدانية كالجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي .

الدراسات المحلية :

الدراسة السابعة :

دراسة بوقرة عبد المجيد 2007 بعنوان : الأستاذ الجامعي بين ممارسة القيادة الإدارية والمهام البيداغوجية من منظور زملائه الأساتذة . والتي أجريت في جامعة سعد دحلب بالبليدة ، حيث اهتم الباحث في هذه الدراسة حول إمكانية جمع الأستاذ بين قيادة الأدوار التربوية والإدارية وتأثير الجمع بينهما على العلاقات بينه وبين الأساتذة داخل الجامعة . حيث جاء التساؤلات لتشمل ثلاث متغيرات (آراء الأساتذة الجامعيين حول الجمع بين الأدوار ،وأثر ذلك على علاقته بزملائه في الجامعة ، ومدى رضى الأساتذة لهذه الممارسة) على هذا الأساس قام الباحث بصياغة ثلاث فرضيات تضمنت المتغيرات السابقة .

ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع المعطيات الكيفية والكمية المتعلقة بالظاهرة والإحاطة بكل ما يتعلق بصيرورتها في البيئة الاجتماعية ، كما تم الاعتماد على المنهج التاريخي للتطرق إلى ماضي الظاهرة . أما أدوات وتقنيات الدراسة فتمثلت في الاستمارة التي احتوت على 43 سؤالا بين المفتوح والمغلق ، كما استخدم الباحث المقابلة بالاستمارة والملاحظة بالمشاركة بحكم انتمائه لهذا التنظيم كطالب . وأما العينة فقد اختار العينة الطبقية حيث احترم نسبة كل طبقة في المجتمع الأصلي .

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

1. يعتبر جمع الأستاذ لقيادة الأدوار الإدارية وقيادة الأدوار التربوية أمرا صحيا لابد من المحافظة عليه وتطويره ، فالأستاذ هو ادري بمشاكل الجامعة لأنه يعايشها ، لكن لابد من تطوير هذه الممارسة عن طريق اعتماد طرق أكثر ديمقراطية في التعيين وأفضل طريقة حسب الأساتذة هي الانتخاب .
2. إن ممارسة الأستاذ للقيادة الإدارية في الجامعة تؤثر إيجابا على العلاقة بالأساتذة الآخرين ، ولان هذه الممارسة تشجع على الاتصال بين هيئة التدريس والإدارة ، فالاتصال حين يكون القائد أستاذا حتى ولو يصعب في نمطه العمودي (قائد / مرؤوس) فانه سهل في نمطه الأفقي (أستاذ / أستاذ) باعتبار الأستاذ الممارس للقيادة أستاذا يشترك مع الآخرين في قيادة الأدوار التربوية كذلك .
3. يعبر الكثير من الأساتذة الجامعيين عن رضاهم عن الأداء الإدارة الجامعية ، فهم يفترضون أن الأستاذ الإداري يفتقر إلى الكثير من المهارات القيادية ، إلى أن ضرورة الإبقاء على النمط الإداري السائد تعتبر أكبر من إعفاء الأستاذ من القيادة الإدارية بسبب يمكن تجاوزه بقليل من التدريب القيادي للأستاذ وهذا ما جعلهم يقعون في تناقض .
4. يعتبر أغلب الأساتذة الممارسين للقيادة الإدارية في الجامعة من الممتلكين لكثير من المهارات القيادية لأنهم مارسوا القيادة الإدارية قبل أن يصبحوا أساتذة .

وأوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو مجال البحث في المؤسسات التعليمية في جانب الممارسة القيادية ، وأوجه الاختلاف من حيث مجتمع الدراسة وهدف الدراسة، واستفدت من نتائج هذه الدراسة في اختيار العينة وفي البناء العام للدراسة محاولا الاقتراب من نمطية الدراسة خاصة من الجانب الشكلي لها .

الدراسة الثامنة:

دراسة نادية خريف 2008 بعنوان : تأثير إدارة التغيير على جودة الخدمات بالمؤسسة الصحية . والتي أجريت في مستشفى بشير بن ناصر بسكرة ، حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية إجراء التغيير داخل المؤسسات (مراحل التغيير) وإبراز خصائص الإدارة الناجحة في عملية التغيير ومدى مساهمتها في تحسين جودة الخدمات الصحية ، كما

تهدف كذلك إلى تبيان المشاكل التي تعاني منها المؤسسات الصحية والتي تحول للوصول إلى الجودة وإمكانية إجراء التغيير المناسب ، ومحاولة إيجاد الحلول لذلك كما تريد المساهمة في ربط الجامعة بمحيطها الخارجي .

ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دارسة الحالة الذي يراه الباحث مناسبا لمثل هذه الدراسات ، بغرض وصف إدارة التغيير في المؤسسة الصحية العمومية ومستوى الخدمات المقدمة وتحليلها وإبراز التأثير ، وذلك من خلال جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظهرها وعلاقتها المختلفة فقط بل يقوم على تحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير الواقع وتحسينه . أما أدوات وتقنيات الدراسة فتمثلت في الملاحظة المباشرة والمقابلة والاستمارة صممت حسب مقياس ليكرت الخماسي ، وأما العينة فقد اختار العينة الطبقية حيث راعى نسبة كل طبقة في المجتمع الأصلي .

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

1. تنمية لغة حوار متبادلة بين الجهاز الإداري والتقني (الطبي وشبه الطبي) .
2. خلق وسائل اتصال جيدة بين المدير ومعاونيه ، وبين الإدارة والجهاز التقني .
3. إنشاء خلايا لمراقبة الجودة أي ما يسمى بحلقات الجودة ، مشكلة من مختلف فئات المستخدمين لاكتشاف المشاكل وإيجاد الحلول ، ويستحسن أن يكون في كل مصلحة أو قسم في المستشفى ومشكلة من مختلف فئات المستخدمين .
4. تطوير نظم معلومات في جميع المصالح والمكاتب والاستغلال الأمثل لأجهزة الحاسب الآلي
5. تطبيق برامج للتوعية الصحية توضح لجميع الأفراد أهمية وضرورة تطبيق النظام التعاقدي

وأوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول مدخل إدارة التغيير ، واستخدام المنهج الوصفي، وعينة الدراسة وهناك اختلاف عن الدراسة الحالية من حيث المكان والزمان وأهداف الدراسة ، واستفاد الباحث من نتائج هذه الدراسة في الجانب الميداني خاصة في القراءة السوسيولوجية للجداول للاستدلال بها سواء بالاتفاق أو بالاختلاف معها .

الدراسة التاسعة :

دراسة زواتيني عبد العزيز 2007 بعنوان الممارسة القيادية وعلاقتها بتحفيز العاملين والتي أجريت في جامعة سعد دحلب بالبليدة ، حيث تهدف هذه الدراسة إلى تبيان واقع القيادة الإدارية وعلاقتها بالاتصال واتخاذ القرار والعلاقات الإنسانية في المؤسسة الجزائرية ، كما تهدف كذلك إلى الاتجاهات المختلفة للقيادة والتفاعل القائم بينها وبين العمال ، وواقع التحفيز في المؤسسة الجزائرية ، وجاء التساؤل العام للدراسة ما واقع القيادة الإدارية وعلاقتها بتحفيز العاملين في المؤسسة الجزائرية ، حيث أتت التساؤلات متضمنة المتغيرات التالية (الاتصال ، اتخاذ القرار ، العلاقات الإنسانية) وعلاقتها بتحفيز العاملين ، على هذا الأساس قام الباحث بصياغة ثلاث فرضيات تضمنت المتغيرات الثلاث السابقة .

ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال جمع المعطيات الكيفية والكمية المتعلقة بالظاهرة ، كما تم الاعتماد على المنهج التاريخي لرصد تاريخ مؤسسة سونلغاز (الشركة الجزائرية للكهرباء والغاز) والاطلاع على هيكل تنظيمها وتسييرها . أما أدوات وتقنيات البحث التي فرضها الميدان على الباحث هي الاستمارة كإمداد وإسقاط للمنهج الكمي ، مدعمة بمقابلات محدودة قابلة لتكوين خطاب سوسيولوجي يقدم تأويلا وتفسيرا للأسباب والنتائج ، حيث احتوت على 48 سؤالا بين المفتوح والمغلق ، وأما العينة فقد اختار العينة الطبقية العشوائية حيث احترم نسبة كل طبقة في المجتمع الأصلي (إطارات ، أعوان تنسيق ، أعوان تنفيذ) .

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

1. الاجتماعات أكثر وسيلة ملائمة بالنسبة لكل العمال لأنها تسمح بتقديم لانشغالات والاقتراحات مباشرة مع المسؤولين وتسمح بحرية الاتصال والتعبير .
2. العمال يرون أن الاتصال أداة عملية أكثر منها جانب إعلامي يكتف بإعطاء المعلومة أو جانب علاقات إنسانية بين كل العمال وشرائحهم وإنما ه أداة ضرورية لسير العمل ووجود حراك وديناميكية وتواصل مع الآخرين .
3. هناك نوعين من المسؤولين (القادة) داخل المؤسسة ، الأول يقوم بالمدح والثناء وتفهم المشاكل الخاصة للعمال بفتح قنوات الاتصال أمام مرؤوسيه ويسهل عملية

تبادل المعلومات معهم ويحترم حاجاتهم والثاني لا يبالي بما يقدمه العمال ويكتف بالأوامر والتوجيهات وعدم التفهم للمشاكل .

4. طبيعة التنظيم السائد تنقصه المرونة الاتصالية البناءة من طرف المسؤولين الخالية من التمييز في المعاملة بين العمال والخالية ومن الاحتكار وغير المشجعة على الاستمرارية .
5. المسؤول لا يتيح الفرصة الكاملة في اتخاذ القرارات وطرق تحسين العمل والأخذ برأي جميع العمال وإنما لطبيعة المناصب والوظائف .
6. العلاقات الإنسانية بين المسؤولين والعمال مبنية غالبا على التمييز والتفضيل المبني على أساس المنصب أو على أساس القرابية والجهوية والأثنوية .
7. طبيعة شخصية المسؤول وطريقته في التعامل تلعب دورا في تحفيز العمال .
8. يقوم المسؤول بتعديل سلوكه وفق الموقف الموجود فيه ووفقا لتطور الأحدث من حوله .
9. تساعد السمات القيادية للمسؤول في دعم وإمداد العلاقات الاجتماعية والعمل الجماعي .

وأوجه تشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع القيادة في المؤسسات التعليمية ومنهج الدراسة ونوعية العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي ، ولكن هناك اختلافاً بين الدراستين من حيث أهداف الدراسة حيث تركز الدراسة الحالية على مساهمة القيادة المدرسية في إدارة مشروع المؤسسة وليس على الممارسة القيادية وعلاقتها بتحفيز العاملين ، واستفاد الباحث من نتائج هذه الدراسة في القراءة السوسيولوجية للجداول والاستشهاد بها .

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال عملية الاطلاع والتعمق في الدراسات المحلية والعربية والأجنبية السابقة، فإن الاهتمام بموضوع مشروع المؤسسة على مستوى المدارس الجزائرية مازال محدوداً جدا ، لأن هذه الإستراتيجية في العمل جاءت مع الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية ، لذلك كانت الدراسات حول الموضوع قليلة جدا ، ومن هنا تكمن أهمية الدراسة الحالية ، غير أنني استفدت من الدراسات السابقة التي تناولت القيادة باعتبارها موضوعا يتناول في

جميع المؤسسات مهما كان نوعها ، كما استفدت من نتائج وتوصيات الدراسات التي تناولت أساليب واستراتيجيات القيادة وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي .

وشملت الاستفادة من الدراسات السابقة من حيث تحديد عناصر الإطار النظري والميداني للبحث من خلال التعرف على ما يلي:

1. تسليط الضوء على القيادة المدرسية وتحديد الفرق بين المدير والقائد .
2. تحديد المقاربة السوسيولوجية الأقرب إلى موضوع الدراسة .
3. تحديد بعض النماذج في إدارة التغيير التي يمكن الاستعانة بها في الدراسة
4. تحديد متغيرات الدراسة الميدانية كالجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي.
5. تحديد أدوات الدراسة المناسبة وهي الاستبيان الذي صمم على شكل مقياس خماسي إضافة إلى أداة المقابلة تدعيما للأداة الأولى.
6. تحديد محاور الدراسة الميدانية (الاستبيان).
7. تكوين إطار مرجعي نظري حول موضوع البحث الذي يشمل المتغيرين الرئيسين وهما ثقافة المشروع والاستراتيجيات القيادية ، ومقاومة العاملين لمشروع المؤسسة .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة لأنها تسعي إلى تفعيل إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية من خلال إتباع الاستراتيجيات القيادية المناسبة و نشر ثقافة المشروع ، وطرح تصور لكيفية إدارة مشروع المؤسسة والآليات المساعدة في تطبيقه وفق ظروف كل مدرسة .

صعوبات الدراسة:

كما هو معلوم أن لكل دراسة اجتماعية صعوبات ، حيث تختلف وتتعدد هذه الصعوبات من دراسة لأخرى ، وتكمن صعوبات هذه الدراسة فيما يلي:

1. صعوبة معرفية كون هذا النوع من المواضيع ذو تنظير غربي ، حيث وجدنا صعوبة في كيفية إسقاطه على البيئة المحلية وإعطائه الطابع الاجتماعي الثقافي للمجتمع المدرسي .
2. صعوبة تنظيرية حيث وجدنا صعوبة في كيفية التوفيق بين نظريات متعددة وإسقاطها على موضوع الدراسة ، حيث استخدم الباحث نظرية النسق لمفتوح والنظرية الموقفية للقيادة ، إضافة إلى المقاربة الثقافية .

3. صعوبة منهجية ، حيث وجدنا صعوبة في اختزال العلاقة البحثية في مستوى ثقافة المشروع والاستراتيجيات القيادية لمديري المدارس من جهة ومقاومة العاملين لمشروع المؤسسة من جهة ثانية ، وكذلك في مستوى تفكيك وتحليل متغيرات الدراسة إلى أبعاد ومؤشرات .

4. وكذا صعوبة في كون مقاومة العاملين وثقافة المشروع إحدى الموضوعات الحديثة في النسق المدرسي والصعبة في قياسها ميدانيا ، لأنها ضمنية تتعلق بالتوجه الداخلي للفرد.

خلاصة الفصل :

لقد تم في هذا الفصل توضيح الأسباب الذاتية والموضوعية التي جعلت الباحث يتناول هذا الموضوع والأهداف التي يريد الوصول إليها ، طارحا مجموعة من الفرضيات تشـــمل كل من مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع والاستراتيجيات القيادية المتبعة من طرفهم وعلاقتها بمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، كما تم تحديد المفاهيم نظريا وإجرائيا الخاصة بالدراسة ، متبنيا مقاربات نظرية الأقرب إلى موضوع الدراسة ، كما دعم الباحـــث دراسته ببعض الدراسات السابقة والمشابهة للموضوع لاستغلالها في الجانب الميداني عنـــد تحليل بيانات الاستمارة ، مع ذكر أهم الصعوبات إلى واجهتنا خلال مسار هذا البحث .

الفصل الثاني

الإدارة المدرسية

- ماهية الإدارة المدرسية
- وظائف الإدارة المدرسية
- شركاء المؤسسة
- الاتجاهات المعاصرة في الإدارة

تمهيد

لقد شهد القرن العشرون في بدايته ميلاد علم الإدارة ومحاولة إقامتها على أسس من الدراسة والبحث ، وبدا ذلك واضحا أول الأمر في مجال إدارة الأعمال ، ثم انتقل إلى الإدارة العامة وفروعها مثل إدارة الحكومة ، إدارة المستشفيات ، وإدارة التعليم .. ، كما بدا علم الإدارة واضحا أول الأمر في المجال العسكري الذي ساهم بكثير من المفاهيم والمصطلحات والأساليب الإدارية ، ولكل نوع من هذه الإدارات مشكلاته الخاصة التي تتفق مع طبيعته ، كما أن لكل منها أساليبه الخاصة في معالجة هذه المشكلات وإيجاد الحلول لها، وجدير بالذكر أن الإدارة التربوية والتعليمية و المدرسية تتفق مع الإدارة العامة في الخطوات الرئيسية لأسلوب العمل في كل منهما ، فالإدارات السابقة كلها تشترك مع الإدارة العامة في عمليات التخطيط ، التنظيم ، التوجيه ، المتابعة ، التقويم ، اتخاذ القرارات ، ووضع القوانين واللوائح التي تنظم العمل في كل منهما ، وترسم الخطوط الرئيسية لإنجاح النظام التعليمي في أداء مهمته .

إن الإدارة المدرسية اليوم مطالبة بالاستجابة لتحديات التي أفرزتها التطورات الهائلة والسريعة التي حصلت في العصر الحديث ، لذلك فلابد أن تستجيب لهذه التحديات تتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية والمادية والمالية وتوجيهها توجيها سليما وكافيا لتحقيق أهداف المؤسسة ، فالإدارة المدرسية مثل ما هي ممارسة اليوم في مؤسساتنا لابد أن تواكب التطورات لحاصلة في محيطها وتستجيب لتلك التحديات وأن تتخلى عن الممارسات والأساليب الكلاسيكية في التسيير والاستفادة من التقنيات الحديثة في التسيير الإداري الحديث ، وسنأتي على بعض من التفصيل في الإدارة المدرسية وعلاقتها بالا دارت الأخرى والاتجاهات المعاصرة فيها في هذا الفصل .

1. ماهية الإدارة المدرسية:

1.1.مفهوم الإدارة:

قبل التعرض لمفهوم الإدارة التعليمية كعلم له صلة بعلم الإدارة العامة يجدر بنا أن نتطرق إلى مفهوم الإدارة بمعناها العام ، حيث أن الإدارة التعليمية كفرع من الإدارة العامة لها شخصيتها المستقلة التي يمكن أن تجعل تعريفها يبتعد قليلا في بعض تفصيلاته عن ذلك التعريف العام للإدارة. ومعنى هذا أن الإدارة التعليمية تتفق مع الإدارة العامة في الإطار العام للعملية الإدارية فقط ، أما فيما يتعلق بالتفاصيل فإن الإدارة التعليمية تشتقها من طبيعة التربية والتعليم، فالعمل داخل المؤسسات التعليمية يختلف دون شك عن العمل في المؤسسات الصناعية والتجارية والعسكرية وفقا لاختلاف أهداف العمل في كل منهما.

جاء ت كلمة الإدارة من مصدر " فعل يدير أو يحرك ، وتعني تقديم خدمة أو القيام بعمل من الأعمال والقائم بهذه الإدارة هو بصدد تقديم خدمة للآخرين "[1] يقوم من خلالها الفرد (المدير) بالمسؤولية عن مجموعة من الأفراد الذين يقودهم عملهم عن التعاون وتنسيق الجهود وحفزهم للعمل معا وبشكل جماعي وبحماس ونشاط لبلوغ أهداف مشتركة ومحددة للمؤسسة التي يعملون فيها بأقصى درجة من الكفاءة والفعالية و الرضا والترشيد[2] . و يقول آبلي (L.A.Appley) بالإدارة وبمفهومها البسيط بأنها :" تنفيذ الأشياء عن طريق جهود آخرين و تنقسم هذه الوظيفة على الأقل إلى مسؤوليتين : إحداهما التخطيط أما الأخرى فهي الرقابة".و يقول جون مي (Jhon F.Mee) عن الإدارة بأنها : " فن الحصول على أقصى النتائج بأقل جهد ممكن حتى يمكن تحقيق أقصى رواج و سعادة لكل من صاحب العمل و العاملين مع تقديم أفضل خدمة ممكنة للمجتمع" . و يقول تبانوني (Tabanoni) : " إن الإدارة مجموعة من العمليات .توجه، تنظم و تنشط الأعمال الجماعية للأشخاص و الجماعات في إطار التنظيم". و تعرف موسوعة العلوم الاجتماعية (Encyclopedia of the social sciences) التي تصدر في الولايات المتحدة الأمريكية، الإدارة : " أنها العملية التي يمكن بواسطتها تنفيذ أمر ما و الإشراف عليه"

(1) احمد محمد الطيب ، **الإدارة التعليمية و الادارة المدرسية** ، دار الفكر العربي ،القاهرة، مصر،1999، ص19

(2) عليمات صالح ناصر ، **العمليات الادارية في المؤسسات التربوية** ، ط1، دار الشروق، عمان ،2006، ص14

و تعرفها أيضا :" بأنها الناتج المشترك لأنواع و درجات مختلفة من الجهد الإنساني الذي يبذل في هذه العملية".[1]

أما فايول (H.Fayol) فيعرف الإدارة :"المعرفة الدقيقة لما تريد من الرجال أن يعملوه ثم التأكيد من أنهم يقومون بالعمل بأحسن طريقة وأقلها تكلفة ".وأما تايلور (F.Taylor) فيقول : " عمل يتضمن التنبؤ ،والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر ،والتنسيق والرقابة". أما أوليفير شيلدون أنها " وظيفة يتم بموجبها رسم السياسات والتنسيق بين الأنشطة وتصميم الهيكل التنظيمي لها ، والقيام بأعمال الرقابة على كافة أعمال التنفيذ " وأما بيتر داركر أنها " جهاز متعدد الوظائف يدير العمل والمدرين والعمال " بينما شيستر برنارد أنها " ما يقوم به المدير من الأعمال أثناء تأديته لوظيفته"[2].

من خلال التدقيق في القراءة للتعاريف السابقة و تحليلها يمكن و بكل واقعية استخلاص بعض النقاط الأساسية المتعلقة بتعريف الإدارة بإن الإدارة هي :

- نشاط متكامل يتكون من مجموعة من الوظائف الإدارية
- تشير إلى ضرورة وجود أهداف.
- ترتكز على العنصر البشري في إنجاز أعمالها.بالتركيز على الجماعة بدلا من الفرد
- التأكيد على أن الأعمال تتم عن طريق الآخرين وليس عن طريق الإدارة
- التأكيد على عملية التنبؤ لمواجهة الآخرين .
- الوظائف الإدارية هي وظائف لها خاصية العمومية بمعنى قابليتها للممارسة في مختلف المؤسسات أيا كان حجمها أو طبيعة نشاطها .

وتأسيسا على ما تقدم يمكن جمع ما جاء حول الإدارة في التعريف التالي بأنها "طريقة توجيه و تسيير عقلاني لتنظيم ما (مؤسسة، هيئة عامة، جمعيات،...) فتنظم النشاطات، و تحدد الأهداف و الغايات، و تضع الإستراتيجيات ، ...و تستخدم في ذلك الأفراد، التكنولوجيا و الموارد المادية، للوصول إلى زيادة المردودية و الفعالية للمؤسسة، و الإدارة عملية متميزة

(1) Marc boshe, « **le management interculturel** », (Ed : Nathane, paris,1993), p : 89

(2) معن خليل عمر،**نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، الطبعة الاولى، دار الشروق ، الاردن،1997م، ص ص 20-21

تتكون من مجموعة من الوظائف المتناسقة هي:التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة.تمارس باستخدام الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف المحددة و محورها عملية اتخاذ القرارات".[1]

2.1. الإدارة المدرسية:

إن الإدارة المدرسية ما كانت أن تتطور لولا ما حصل من تطور وتحديد للعمليات والعناصر التي تبنى منها الإدارة العامة ، لذلك استنجدت بها المدرسة باعتبارها المنظمة التي أنشأها المجتمع لغرس فلسفته التربوية ومبادئها في الأجيال الناشئة لخلق المواطن الصالح ، لتحسين إدارتها لضمان أكثر فعالية في الأداء وتحقيقا للأهداف ، لأن الإدارة المدرسية هي العصب المحرك لتفعيل الحياة المدرسية ، فهل تختلف تعريفات الإدارة المدرسية عن التعريفات السابقة للإدارة ، وسنقوم على تقديم مجموعة من التعاريف لتوضيح ذلك :

ويعرفها جوردن jordon الإدارة المدرسية بأنها جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية ، بينما يعرفها عرفات عبد العزيز سليمان بأنها كل عمل منظم منسق يخدم التربية والتعليم ويحقق الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقا يتمشى مع الأهداف المرسومة، أما سليمان عبد الرحمن الحقيل فيقول بأنها " الهيمنة العامة على شئون التعليم بالدولة بقطاعاتها المختلفة وممارستها بأسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع ومبادئه "[2] .

ويعرفها الفقي بأنها " كل نشاط يتحقق من ورائه الأغراض التربوية وتحقيقا فعالا ،ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل الهيئات العليا " [3].

كما تعرف بأنها: "مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظَم؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها

(1)derveux et A.Coulaud ,« **dictionnaires de management et de contrôle de gestion** », (dunod entreprise : Borda, paris, 1990), p : 113.

(2) دياب محمد اسماعيل ، **الادارة المدرسية** ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الاسكندرية ، 2001م، ص 97.

(3) الفقي عبد المؤمن فرج ، **الادارة المدرسية المعاصرة** ، منشورات جتمعة قار يونس بنغازي ، 1994م، ص 22.

المجتمع"[1] . بينما يعرفها العمايرة بأنها " مجموعة عمليات (تخطيط ،وتنسيق ،وتوجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة " [2]، بأنها " مجموعة من العمليات التربوية المتكاملة ينفذها نخبة من التربويين المؤهلين تأهيلا نظريا وعمليا عاليا لتحقيق أهداف التربية الرامية لإشباع حاجات المجتمع ، عبر مجموعة من الإجراءات والأنشطة كالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتوجيه ثم التقويم واتخاذ القرار على ضوء المنجزات " [3].

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للإدارة المدرسية نجد أنها تختلف مع الإدارة العامة في نوعية الأهداف التي تسطرها وهذا راجع إلى اختلاف المنظمات في حد ذاتها بينما تشترك معها في بقية الخصائص الأخرى ، وهذه بعض النقاط التي يمكن استنتاجها مم تقدم ذكره من تعريفات حول الإدارة المدرسية :

- تعمل وفق فلسفة الدولة ومبادئها وتسعى إلى تحقيق أهدافها .
- تعتمد على عمليات الإدارة العامة التالية (التخطيط ، التنظيم ، التوجيه ، التنفيذ ، الرقابة ..)
- توفر مناخ مناسب لإعداد التلميذ في جميع النواحي (عقليا، أخلاقيا، اجتماعيا، وجدانيا) .
- تعتبر جهد جماعي منظم.
- تواجه التغيرات الحاصلة في محيطها باستغلال مواردها البشرية والمادية.

3.1.الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارات الأخرى :

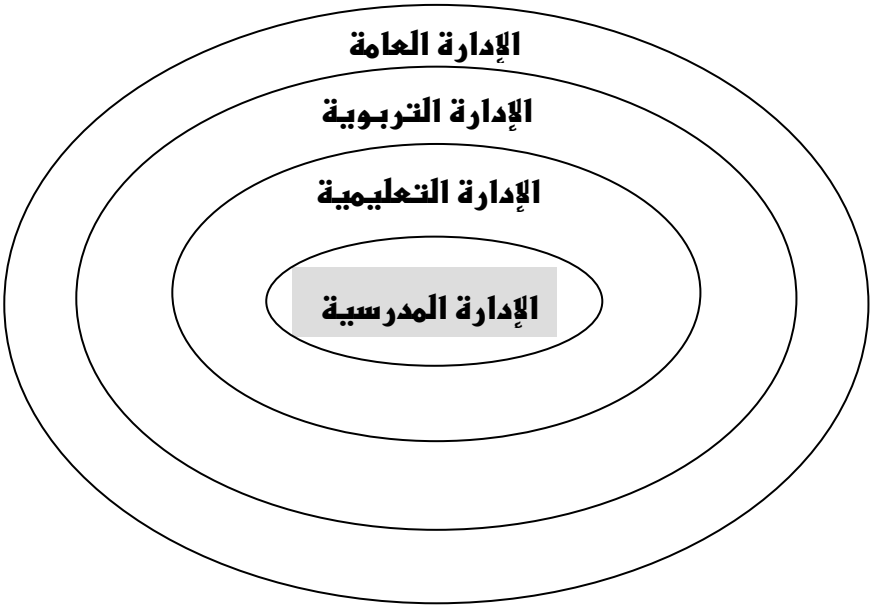
بعد ما تطرقنا إلى التعريف بالإدارة المدرسية يتحتم علينا تحديد مفهوم كل من الإدارة التعليمية والإدارة التربوية والإدارة العامة وهذا زيادة للتفصيل والتدقيق وضبط المفاهيم لأنه يوجد هناك علاقة وطيدة بين هذه الإدارات " فالعلاقة المنطقية بين هذه الألفاظ هي علاقة تضمن أو شمول ، فالإدارة العامة أعم وأشمل من الإدارة التربوية وهذه أعم وأشمل من

(1) الزبيدي سلمان عاشور ، **اتجاهات في تربية الطفل**، دار أنس للنشر، عمان ، 1988م ، ص 97.

(2) العمايرة محمد حسن ، **مبادئ الإدارة المدرسية** ، دار المسيرة للنشر، عمان الإردن ، 2002م، ص 18.

(3) طافش محمود ، **الإبداع في الاشراف التربوي ، والإدارة المدرسية** ، دار الفرقان ، عمان ، 2004م، ص 171.

الإدارة التعليمية وهذه الأخيرة تتضمن الإدارة المدرسية ويمكن التعبير عن هذه العلاقات بشكل الهندسي كما كان الرياضي السويسي ليونارد أولر L . Euler يفعل ذالك حيث كان ((...يرمز إلى كل حد من الحدود بدائرة ، ويدخل هذه >الدوائر بعضها في بعض بحسب الشمول ...)) وهي تأخذ الشكل الهندسي التالي" (1) .



وعلى ما سبق سنقوم بتعريف هذه الإدارات محاولا إبراز أهم الاختلافات التي بينها وذلك مبتدءا من العام إلى الخاص :

1.3.1.الإدارة العامة :

أول ما ظهر هذا النوع من الإدارة كان في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يعتبرها الباحثين في علم الإدارة ، أنها " أول دولة أنشأت وطبقت علم الإدارة العامة فيها ثم نقلته عنها بقية الدول المتحضرة " [2] . وتطور الإدارة عموما كان ضرورة من الضرورات التي فرضتها الرغبة في كسب الحرب العالمية الثانية من جانب الولايات المتحدة الأمريكية التي نما فيها علم الإدارة لأسباب كثيرة " [3] ويعرفها ليونارد هوايت L . Whit بأنها " تتكون من جميع العمليات التي تستهدف تنفيذ السياسة العامة ...

(1) بن حمودة محمد ،**علم الإدارة المدرسية :نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**، دار العلوم ،2006،ص ص 42-43 .

(2) عدل حسن ، وآخرون ، **الادارة العامة** ، دار النهضة ، بيروت ، 1976م ، ص ص17 .

(3) عبود عبد الغني ،**إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة** ، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، 1979م ، ص 60 .

ومجال الإدارة العامة يشمل المشاكل العسكرية والشؤون المدنية وكثيرا من أعمال المحاكم ، كما يتناول أوجه النشاط الحكومي كالبوليس والصحة والإشغال العامة وغيرها " [1] .

2.3.1.الإدارة التربوية :

الإدارة التربوية هي منظومات وعمليات ونماذج وعلاقات وقواعد تشغيل الموارد المتاحة للمنظمات التعليمية بغرض تحقيق أهدف متوازنة خلال فترة محددة ، وتشمل هذه المواد الإمكانات الفنية والتعليمية والبشرية والمادية والنقدية والتي يجب أن تشغل عن طريق التخطيط المحكم والرقابة المانعة بالمعدلات والأنماط التي تضمن نجاح التربية والتعليم[2] ويقتصر مجال الإدارة هنا في المجال التربوي فقط ، حيث تسعى إلى تحقيق أهداف وغايات التربية ، وتهتم بكل ما يدور حوله .

3.3.1.الإدارة التعليمية :

تتحدد بكل ما يتعلق بالتعليم وأن ارتباط التعليم بالإدارة هو ما ينتج عنه مفهوم الإدارة التعليمية ، ولهذا لا يمكن فصل الإدارة عن التعليم ، فالإدارة هي المسؤولة والمحرك لكل العمليات التربوية فإعداد النشء ،تدريب الكبار ، التوجيه ، إعداد المناهج ، والمباني المدرسية ، الإشراف ، التربوي ، والقياس والتقويم والمتابعة ، والتخطيط والرقابة ، والمكافآت والعلاوات والمرتبات تدخل تحت غطاء الإدارة التعليمية ، وأن قوة التعليم تتوقف على قوة إدارته [3] . وتشتق أسسها وعملياتها ومبادئها من ميدان الإدارة العامة وصفة وطبيعة أسسها من ميدان التربية والتعليم [4] .

وهي "جزء هام من الإدارة التعليمية ففي الجزائر مثلا نجد ثلاثة مستويات للإدارة التعليمية هي : المستوى الوطني ويتمثل في الإدارة المركزية بمختلف أقسامها ، والمستوى المحلي ويتمثل في مديرية التربية الموجودة في كل ولاية من ولايات الوطن

(1) الطماوي سليمان محمد ، **مبادئ الإدارة العامة** ، الطبعة الرابعة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1969م ،ص25.

(2) النجار فريد ، **تنمية المهارات القيادية في منظمات التربية والتعليم** تجارب عربية /عالمية ، المكتبة المصرية ، 2002م،ص 42.

(3)أحمد محمد الطيب ، **التخطيط التربوي** ، الطبعة الاولى ، المكتب الجامعية الجديدة ، 1999 ، ص 35.

(4)احمد اسماعيل حجي،**الادارة التعليمية والادارة المدرسية** ، دار الفكر العربي،القاهرة، مصر،1998، ص 34 .

وعددها 48 ولاية ، والمستوى المدرسي ويتمثل في المؤسسات التعليمية مهما كانت درجة تعليمها مثل المدرسة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية" (1)

مما سبق يمكن استخلاص أن الإدارة العامة في إطار هذا المفهوم تعني تنفيذ السياسة العامة للدولة وإخراجها إلى حيز الواقع، وهي بذلك تمثل مجموع النشاط والعمل الحكومي الموجه نحو أداء الخدمات العامة والإنتاج الحكومي وتنفيذ القوانين ويتضح لنا من ذلك أن الموظف العام يعتبر بمثابة سفير للحكومة، والإدارة التنفيذية، لهذا يجب أن يكون خير ممثل قادر على توثيق الروابط وتعزيز الثقة وتحقيق التعاون بين الشعب والحكومة . أما الإدارة التعليمية هي الجهاز الذي يساعد على ترجمة الأفكار والنظريات والفلسفات التربوية السائدة في المجتمع إلى واقع ملموس , وهي في ذاتها تعمل على توجيه التغيرات الاجتماعية، كما تعمل على استقرار هذه التغيرات، والإدارة التعليمية بهذه النظرة تعتبر مسؤولية مشتركة يجب أن تتضافر جهود المجتمع لإنجاحها سواء العاملين فيها أو الذين توجه إليهم جهودها .

أما الإدارة المدرسية فهي الجهة المسئولة عن تنفيذ البرامج الدراسية وإعدادها ومناقشة المناهج وتهيئة الجو العام في المدرسة ، لذا أصبح من الضروري للمشتغلين بالإدارة المدرسية معرفة المعلومات الأساسية لهذه الإدارة لاسيما بعد أن اتسع مجالها ليشمل النواحي الإدارية والفنية، وبعد أن أصبحت الإدارة توجه عنايتها للطفل في المدرسة , بالإضافة إلى البيئة والمجتمع ، فالمدرسة ما هي إلا وسيلة لتنفيذ السياسة العامة للتعليم، وهي الإدارة الفعالة لتحقيق أهداف هذه السياسة، وهي المصنع الذي تتبلور فيه العملية التعليمية والتربوية والثقافية في شتى صورها من أجل بناء الأجيال التي تصنع المستقبل وتعد له العدة لحاضره ومستقبله، وتعده من أجل القيام بتحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقه من أجل البناء والتطوير.

4.أهداف لإدارة المدرسية :

تختلف الأهداف المدرسية تبعا لاختلاف المجتمعات وفلسفتها التربوية والتعليمية حيث يتم اشتقاق الأهداف المدرسية على أساسها ، لذلك نجدها تختلف من مجتمع لآخر ، ومن بيئة إلى أخرى ، ومن بين العوامل التي تؤثر على شكل وطبيعة الأهداف المدرسية (حجم

(1) بن حمودة محمد ، **نفس المرجع** ، ص 46.

المدرسة ، نوعية المرحلة التعليمية ، نوعية العاملين ومؤهلاتهم الشخصية وسماتهم)،ويمكن إيجاز أهم أهداف الإدارة المدرسية في النقاط التالية[1] :

1. التأكيد على أن جميع الجهود والأنشطة والسلوكيات والأفعال التي تصدر من قبل رجال الإدارة المدرسية بصورة مقصودة أو غير مقصودة ، لابد أن تعمل على المساعدة في تكوين التلميذ المسلم وبناءه من جميع النواحي (روحيا ، وعقليا ، واجتماعيا ، ونفسيا ...الخ) .
2. الاهتمام بإنجاز جميع عمليات الإدارة من تخطيط وتنظيم ومتابعة وإشراف ...الخ داخل الإدارة المدرسية بصورة جيدة وبشكل فعال .
3. الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية في توزيع المهام والمسئوليات بين أفراد الجهاز المدرسي بما يتناسب واهتمامات كل فرد من أفراد الجماعة ، وذلك باعتبار أن كل فرد في الجماعة يؤدي دوره وواجباته بفاعلية كبيرة إذا كانت المهام الموكلة إليه تتناسب مع قدراته وإمكاناته .
4. العمل على توفير النموذج المثالي والمصغر للمجتمع الإسلامي داخل المدرسة ، نماذج في العلاقات الطيبة والسلوكيات الحسنة ، وأساليب إدارة لإفراد ...وغيرها لذلك فعلى جميع أفراد جهاز الإدارة المدرسية خاصة المدير والمعلمين أن يمثلون القدوة الصالحة والمثال الحسن للشخصية المسلمة التي تهدف التربية إلى إعدادها داخل المدرسة والمجتمع
5. توفر الاتصالات الجيدة داخل المدرسة والفصول ، ويتطلب ذلك المهارة المرتفعة في الاتصالات المدرسية مع حسن التصرف في الأمور المختلفة داخل المدرسة والفصول الدراسية ، حتى تسود الروح الطيبة بين الجميع
6. ربط المدرسة بالمجتمع ، حتى تتمكن من حسن أداء دورها في إعداد التلميذ الذي يستطيع أن يتكيف ع مجتمعه بنجاح ويساهم في تقدمه .
7. توقع أفراد جهاز الإدارة المدرسية للمشكلات المختلفة ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها مقدما ويطلق على هذا البعد المبدأ (مبدأ الاستشعار عن بعد في العمل الإداري)

(1) دياب محمد اسماعيل ، **نفس المرجع السابق** ، ص ص 111-114.

2. وظائف الإدارة المدرسية :

تستمد الإدارة المدرسية وظائفها من وظائف الإدارة العامة ، حيث تختلف وتتعد هذه الوظائف وكيفية تطبيقها، ففي النظام المدرسي تشمل عدة عناصر وهي :

1.2.التخطيط:

1.1.2. مفهوم التخطيط : يعتبر التخطيط عنصرا أساسيا من عناصر الإدارة التعليمية يأتي كخطوة أولى يسبق جميع العناصر الإدارية الأخرى ذا أهمية كبيرة في نجاح الإدارة أو فشلها . وتتعدد معاني التخطيط وتختلف فهناك من يعرفه على أنه "مجموعة من التدابير التي تتخذ من أجل تحقيق هدف معين وهذا يعني أن الخطة غاية نريد الوصول إليها و لابد من وضع التدابير المحددة والمرسومة من أجل الوصول لهذه الغاية" [1] . ويعرفه bennett على أنه تحديد أهداف المشروع والطرق اللازمة لتوجيه الأفراد في نشاطاتهم لتحقيق هذه الأهداف بطريقة سهلة غير معقدة [2] أما nadeau فيعرفه بأنه نظام مستمر محدد تقوم الإدارة من خلاله بكل الإجراءات الضرورية لإنجاز وتحقيق الهدف " [3] و يعني أيضا التخطيط من منظور مدرسي التطلع إلى واقع الإدارة والى الإطراف العاملة بها والى مختلف المتعاملين والشراكة لهذه الإدارة عموديا وأفقيا ، كما يعني أيضا التخطيط ضبط الإمكانات المادية والمالية المتواجدة بالمؤسسة بحيث يكون مسحا طبوغرافيا لذلك ، لأن هذا من شأنه أن يفيد المسير والفريق ككل عند صياغة المشاريع [4]

2.1.2.أهمية التخطيط :

يقدم لنا التخطيط عملية عقلانية يعبر الإنسان من خلالها عن مثيراته التي منحه الله تعالى إياها ، وضرورة مصيرية لحركة المجتمعات ومستقبلها ، فالتخطيط هو المدخل الوحيد القادر على التعامل مع المستقبل لمجابهة المشكلات المحتملة أو المتوقعة قبل وقوعها ،وهناك عوامل متعددة تجعل للتخطيط أهمية كبيرة في جميع المجالات[5] :

---

(1) عليمات صالح ناصر،**العمليات الادارية في المؤسسات التربوية** ، ط1، دار الشروق للنشر،عمان،2007،ص 20.

(2)احمد اسماعيل حجي ، **نفس المرجع** ، ص 43.

(3) Gerard ethier(1997) ,**lagestion de l excellence en education**,p.u.Quebec,canada.p144.

(4)وزارة التربية الوطنية ، **المناجمنت وقيادة التسيير**، هيئةالتأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر ، 2005، ص 31.

(5)عليمات صالح ناصر ، **نفس المرجع** ، ص ص 21-22.

1. يساعد التخطيط على تقليل الغموض والتناقض عند العاملين ،ويجعل إمكانية التنبؤ بسلوكهم أكبر وذلك لأنه يحدد السلوك المتوقع منهم وكيفية تنفيذه مما يقلل الضغوط على المدراء فيما يصادفهم من أمور في مختلف المجالات .
2. يقلل التخطيط الجيد من إمكانية إصدار المدراء لقرارات اعتباطية شخصية فيها إضرار بمصالح التنظيم .
3. يساعد التخطيط التنظيمات على التعامل مع العوامل المفاجأة وغير المتوقعة بكفاءة أكبر سواء كانت من داخل التنظيم أو من خارجه .
4. تؤدي عملية التخطيط إلى قرارات تأخذ بعين الاعتبار عدة متغيرات وهو أمر يعني عدم وجود إهمال عدة بدال مهمة
5. يساعد التخطيط الجيد في تحقيق الوظائف الإدارية الأخرى من تنظيم وتوجيه ورقابة بشكل أفضل .
6. يساهم التخطيط في منع الارتجال واللجوء للتجربة والخطأ مما يؤدي إلى تقليل الإسراف في الوقت والمال .
7. يتضمن التخطيط قدرة على الربط بين الماضي والحاضر والمستقبل .
8. يتضمن التخطيط تحديد الأهداف أو أساسيات المنظمة المعنية وبصورة تمكن العاملين أو المنفذين من تفهم ما يفرض عليهم .

والتخطيط بالنسبة لمشروع المؤسسة تكمن أهميته[1] في :

- ☜ أنه يسمح بتنفيذ لمشروع في وقت قياسي (برمجة الوقت بناء على التحكم والسيطرة على العمل المراد تنفيذه)
- ☜ يساعد على الاستغلال الأمثل للموارد البشرية التي تتوفر عليها المؤسسة
- ☜ يسمح بالتنسيق بين عدة نشاطات مما يسمح للقائد الوقوف عند التقارب بين الأنشطة أو التباعد الموجود بينها مع ضبطها وتشخيصها .

3.1.2. شروط التخطيط : التخطيط خطوة ضرورية في أي منظمة تريد أن تتبنى أنجاز بعض المشاريع ، لذا لابد أن تستند إلى مجموعة من القواعد والمقومات التي يجب توفرها لكي يقوم التخطيط ونصل إلى النتائج المرجوة منه ويمكن تلخيص أهم هذه المقومات :

(1) وزارة التربية الوطنة ، **نفس المرجع** ، ص33.

1.3.1.2. الخصوصية : وتعني ضرورة مراعاة خصوصية المؤسسة وواقعها الفعلي عندما نقبل لوضع خطة في أي مجال كان التربوية منهل والبيداغوجية أو في الحياة المدرسية عموما .

2.3.1.2. الواقعية :

ويقصد بها التعامل مع واقع المؤسسة الملموس مع تجنب تأسيس الخطط على أفكار وهمية أو أفكار مجردة مثالية متعالية متمين بجمالها ووزنها الميتافيزيقي أي أن تؤسس مشاريع لمؤسسة ما انطلاقا من أفكار فلسفية لا علاقة لها بواقع المؤسسة كم يقصد بالواقعية مراعاة الشروط المادية التي تتوفر عليها المؤسسة . كما نقصد بالواقعية مراعاة الشروط المادية التي تتوفر عليها المؤسسة ، والمستوى العلمي والمعرفي والمهني للأسلاك البشرية التي تنتمي إلى هذه المؤسسة ، والى مراعاة كذلك المستوى الثقافي والمعرفي وخاصة الكفاءة المهنية للفريق المسند إليه تنفيذ المشروع .

3.3.1.2. المرونة:

ويقصد بها أن تكون الخطط المنجزة أو المشاريع المهيأ قابلة للتطبيق بالشروط المادية والمالية والبشرية المتوفرة مع الأخذ في الحسبان توفير إمكانية التعديل عند الضرورة وأن نتجنب مبدأ الصلابة والتعنت في الموقف الذي قد يكون جامدا يعجز مواجهة المتغيرات المختلفة المحتمل حدوثها أو الطارئة غير المتوقعة .

4.3.1.2. الشمولية :

أن يكون التخطيط شاملا لمختلف جوانب الأنشطة التي تختص بها المؤسسة وألا يقتصر على الجزئيات والاهتمام بجوانب دون أخرى تقتضيها طبيعة المؤسسة .

5.3.1.2. المشاركة والانخراط :

ويقصد به عدم الانفراد بالتخطيط ليقوم به شخص أو جماعة من الأشخاص بل لابد من مشاركة الجميع كل حسب اختصاصه حتى تتضافر الجهود ومشاركة كافة الأطراف.[1]

كما يضيف الدكتور صالح ناصر عليمات مقومات أخرى لعملية التخطيط وتتمثل في : [2]

(1) **نفس المرجع** ، ص ص 33-34

(2) عليمات ، صالح ناصر ، **مرجع سابق** ، ص 34.

6.3.1.2.الاستمرارية : وتعني أن يكون التخطيط سلسلة مترابطة من العمليات المتداخلة التي لا تنقطع أي أن يكون التخطيط دورة عالية تتكامل البدايات مع النهايات

7.3.1.2.الالتزام : لما كانت الخطة هي في آخر الأمر برنامج عمل لكافة الوحدات الاقتصادية والأفراد على مختلف مستوياتهم فمن هنا تصبح ملزمة التنفيذ .

8.3.1.2 .مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ : ويقصد بهذا المبدأ **أن** يتولى الجهاز المركزي للتخطيط إقرار الصيغة النهائية للخطة واتخاذ القرارات الأساسية لوضعها موضع التنفيذ .

10.3.1.2. سهولة التنفيذ والمتابعة: يقتضي تنفيذ الخطة أن تكون سهلة التنفيذ بمعنى أن تتضمن ترجمة الخطة إلى إجراءات وخطط أكثر تفصيلية إلى مستوياتها الدنيا ثم إسنادها إلى جهاز إداري بحق هذه أبرز المبادئ والمقومات الأساسية للتخطيط ليس شعارا يرفع أو رياضة فكرية .

2.2.التنظيم والتنسيق

1.2.2.التنظيم :

يقال لغة نظم الأشياء ألفها وضمها بعضا إلى بعض ، ويقال نظمه فأنتظم أي تألف أنتسق والنظام هو ما تناسقت أجزائه على نسق واحد . أما في اللغة الانجليزية نجد أن الفعل ينظم organize يعني أن تتشكل الأجزاء في صورة كل متكامل ، والتنظيم organizine هو تجميع الأجزاء وترتيبها لتكون وحدة كاملة متناسقة ، من عناصر متصلة لكل منها هدف خارجي.[1]، يأتي التنظيم بعد عملية التخطيط ، ويشمل تنظيم مجموعة من العمليات حيث يتم فيها تحديد الأهداف والخطط والوسائل اللازمة وأساليب الرقابة لكل نشاط داخل المؤسسة . "فيتلازم التخطيط دائما مع التنظيم نظرا للعلاقة القوية والمتشابكة بن العمليتين ، والتنظيم هو الذي يجعل البرنامج نافذا ، وبذلك يهيئ التنظيم الظروف التي تضمن القيام بالأنشطة بحيث لا يكون هناك تضارب أو ازدواج في الجهود ".[2]

ويعرفه شيستر برنارد chester barnard بأنه عبارة عن نظام يشتمل على مجموعة من النشاطات المتعاونة عن قصد ووعي معدة إعدادا مسبقا لشخص أو أكثر بحيث

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **نفس المرجع ، ص ص** 39-40.

(2) صلاح الشنواني ، **ادارة الافراد والعلاقات الانسانية** ، مؤسسة شباب الجامعة،الاسكندرية ، القاهرة،1995، ص 557.

يتطلب التنظيم نظام اتصال فعال بين هذه النشاطات ، وكذلك ركز على دور الفرد في المساهمة الفعلية في العمل وذلك ضمن شروط وظيفية معينة يلتزم بها الفرد سواء كانت إدارية أو فنية " .[1]

1.2.2.المبادئ الرئيسية للتنظيم :[2]

- مبدأ وحدة الهدف ووضوحه إن وضوح الهدف في التنظيم يساعد العاملين على التعاون فيما بينهم وإبداء مقترحاتهم للتحسين وتحديد أساليب عملهم وممارساتهم
- مبدأ تقسيم العمل وهذا يعني تقسيم العمل في التنظيم إل وحدات إدارية متخصصة وإعطاء كل وحدة منها صلاحيات واضحة لإنجاز المهام والأعمال المطلوبة
- مبدأ وحدة الأمر (وحدة القيادة – وحدة الإشراف) وهذا يعني تلقي المرؤوس التعليمات والتوجيهات من رئيس واحد
- مبدأ التنسيق يعني تقسيم العمل إلى وحدات وتحديد الاختصاصات وتوفير عنصر الاتصال والتنسيق بين الوحدات المكونة للتنظيم بصورة تجعل سير العمل طبيعيا وبعيدا عن التداخلات والاختناقات والازدواجية
- مبدأ تكافؤ السلطة مع المسؤولية لكل فرد في التنظيم وظيفة تتمثل في مجموعة أنشطة واجب عليه القيام بها وتحمل تبعات تنفيذها .ولابد أن تقابل مسؤوليات الوظيفة من بسلطة تمنح للموظف تتمثل أيا في تكليف مرؤوسيه بأداء العمل ...

ويضيف محي الدين الأزهري [3]

- مبدأ تدرج السلطة يعني نقل وتحويل السلطات من القمة إلى القاعدة وسريانها في جميع أجزاء التنظيم لفاعلية الإدارة ، ويسمح هذا التسلسل الرئاسي السيطرة الفعالة على إنجاز واجبات ومسؤوليات كل وظيفة من جهة ، ومعرفة كل فرد بواجباته .
- مبدأ المركزية و اللامركزية : تعني لمركزية تركيز السلطة والرجوع إلى الإدارة العليا (الوزارة) في اتخاذ كافة القرارات المنظمة للعمل ، أم اللامركزية فتعني توزيع السلطات وإعطاء اتخاذ القرارات على مستوى الأدنى لتنفي العمليات

(1)عليمات صالح ناصر ، **مرجع سابق** ، ص ص 48-47.

(2) **نفس المرجع** ، ص ص 50-51.

(3) الازهري،محي الدين ، **الادارة ودور المديرين** : أساسيات وسلوكات ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ،1993، ص 127.

☜ مبدأ التوازن والمرونة : ضروريان لنجاح الإدارة التعليمية ، والتنظيم يجب أن يكون متوازنا بين السلطة والمسؤولية وبين المركزية واللامركزية وبين الإشراف وطول خط السلطة مع أهداف الإدارة والعوامل والظروف البيئية المؤثرة عليها .

كما حدد ماكس فيبر ثلاثة مبادئ للتنظيم عل حد قول إرنسيت دال Ernest Dale وهي : [1]

☜ توزيع الأنشطة العادية بطريقة محددة ثابتة على شكل واجبات رسمية

☜ توزيع تسلسل الأعمال ، مع تحديد سلطة لكل قائم بعمل لإصدار الأوامر في نطاق محدد .

☜ إعداد سجلات مكتوبة لكي يتحكم السلوك العام للمؤسسة . والتنظيم عندما يرتكز على هذه المبادئ سيحقق البيروقراطية وهي أعلى أشكال التنظيم كفاية

2.2.2. التنسيق :

يتكون كل نظام من مجموعة من الأجزاء الصغيرة ، تؤدي أدوارا هاما ، لابد أن تتكامل في بينها حتى يتم الوصول إلى أهداف المنظمة ، لذا نجد أن عملية التنسيق ترتبط ارتباطا كبيرا بعملية التنظيم ، حتى أن بعض الباحثين المختصين في مجال الإدارة لا يضعون فروقا بينهما ، " فالتنظيم هو التنسيق والتنسيق هو التنظيم " [2] . غير أن هناك من العلماء من حاولوا ا أن يضعوا تحديدا لعملية التنسيق ويفصلونها عن التنظيم بقولهم هو " التوفيق بين نشاط الجماعة التي تعمل على تحقيق غرض مشترك وبث الانسجام بين أفرادها بحيث يبذل كل منهم قصارى جهده في تحقيق الغاية المشتركة "[3] .

1.2.2.2. قواعد وأصول التنسيق : وتتمثل في مجموعة من القواعد والأصول التي تحكم عملية التنسيق وهي :[4]

– كلما زاد العمل في المؤسسة تنوعا اتسع مدى التقسيم في التنظيم ، مما يستدعي عمليات تنسيق أشمل لضمان ربط المكونات فيها بينها تحقيقا لأهداف المؤسسة .

---

(1) صلاح الشنواني ، **نفس المرجع** ، ص 560.

(2) عبد الكريم درويش وآخرون ، **أصول الادارة العامة** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، 1974، ص 366.

(3) الطماوي سليمان محمد ، **مرجع سابق** ، ص 302.

(4) سامي سلطي عريفج ، **الادارة التربوية المعاصرة** ، ط3، دار الفكر ، عمان ، 2007، ص ص 57–58.

-يحقق التخصص وتقسيم العمل قدرا كبيرا من الكفاية المطلوبة، ولا تتحقق الكفاية بغياب التنسيق .

- يتحقق التكامل بين الوظائف المختلفة غير المتجانسة من خلال أداء الأفراد والجماعات لأعمالهم في إطار البرامج المتفرعة من البرنامج العام للمؤسسة .

- كلما زاد فهم الأفراد في التنظيم لأهداف البرنامج وتقبلوا ها كلما سهل تحقيق التنسيق بانضباط وتوجيه ذاتي .

- كلما كانت طرق ومنافذ الاتصالات جيدة ومباشرة كلما تحقق التنسيق دون صعوبات .

- عندما يتم تفويض السلطات وفقا للمسؤوليات يتم تحقيق التكامل الذي هو أساس التنسيق.

- يتحقق التعاون الذي يؤدي للتكامل داخل التنظيم عندما يتوفر عامل الثقة بين الأعضاء والحافز الإيجابي على العمل .

-التنسيق بين المؤسسة وغيرها من المؤسسات ، أي مع المحيط الخارجي مع بيئة المؤسسة ضروري ولكنه يتطلب وقتا وجهدا متفردا بالقياس لما يتطلبه التنسيق الداخلي .

- يتضمن التنسيق كل الجهود والوظائف والأنشطة ، كما يتضمن الانتفاع بالأدوات والأجهزة والتسهيلات المادية المتوفرة للتنظيم أو المؤسسة .

- تغطي عمليات التنسيق الوحدات التنظيمية على المستوى الأفقي ، وكما تغطي العلاقات بين الوحدات التي تترابط مع بعضها بعلاقة رأسية .

3.2.التوجيه والإشراف :

يحتاج العاملون داخل المنظمة إلى عملية التوجيه خاصة أثناء قيامهم بأعمالهم ، ومتابعة أدائهم لنشاطاتهم لتحسينها وتقويمها حتى يتم الوصول إلى الأهداف ، لذلك لا يقل الإشراف أهمية عن عمليتي التخطيط والتنظيم والتنسيق . فالتخطيط والتنظيم – في ذاتهما- لا يؤديان إلى إتمام الأعمال إلا إذا قام المديرون بحكم مسؤولياتهم وسلطاتهم بتوجيه مرؤوسيهم في إتمام الأعمال ... فالتخطيط والتنظيم أعمال تجهيزية في المشروع في حالة سكون ، أم التوجيه فهو يتعلق ببعث الحياة في المشروع " [1] ، والتوجيه هو "المساعدة على التحسين والتقدم وهو مهارة في القيادة ومهرة في التقويم ومهارة في العلاقات الإنسانية ومهارة في إدارة الموظفين ، والموجه مصدر يلجأ إليه الدارسون يسألونه العون في حل المشكلات التي

(1) سيد محمود الهواري ، **وظائف المديرين** ، الطبعة الاولى ، مطبعة الانصاف ، بيروت ، 1974م ، ص ص49-50.

تواجههم وهو بدوره يدلهم على المصادر ويسعى إلى رفع روحهم المعنوية والى تنمية القيادة فيهم ، والى نموهم المستمر ثقافيا ومسلكيا" [1]

ويتضمن الإشراف التربوي في مفهوم جود good 1 القاموس التربوي ، جميع الجهود التي يبذلها المشرفون على شؤون التربية بتوفير القيادة المطلوبة لتوجيه الأشخاص الذين يعملون تحت المسؤولية والرعاية المهنية و وذلك بهدف تحسين الأداء والرفع من النتائج ، ويتضمن الإشراف إثارة اهتمام باقي أعضاء الفريق المسير للنمو المهني ، اختيار أهداف التربية ووسائل الإشراف وطرق التدريس ومواجهتها ، ويتضمن كذلك تقويم المربي الأستاذ أو المعلم على العموم [2].

ومما سبق عرضه من تعاريف حول الإشراف يمكن أن نستخلص النقاط التالية :

- يخلق الإشراف جو من التعاون بين العاملين في المنظمة (المدرسة) ، وتوجيه الجهود التي يبذلها أثناء أدائهم لأعمالهم .
- يشمل الإشراف كل الوضعيات التي تظهر في المنظمة والأعمال التي هي في طور الانجاز مع تبني عملية التحفيز تجاه العاملين
- يساهم في اختيار الأهداف و تحديدها للمؤسسة ، وتوضيحها للعاملين بها .
- يعتبر الإشراف عملية مستمرة وليست مؤقتة .
- يرتبط الإشراف بالقيادة الناجحة والواعية .
- يهدف الإشراف إلى إحداث التغيير وإدارته ، والنمو المستمر للعاملين ثقافيا وسلوكيا داخل المؤسسة .
- يرتبط الإشراف بعملية تقويم كل العناصر المكونة للنظام (الإدارة ، المعلم ، المتعلم وحتى العملية التعليمية نفسها

وتتضمن أهداف الإشراف في الإدارة المدرسية في :[3]

- استخلاص أحسن النتائج من التفاعل اليومي بين الرؤساء والمرؤوسين على كافة المستويات

(1) عليمات صالح ناصر ، **مرجع سابق** ، ص 66 .

(2) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **مرجع سابق** ، ص 43.

(3) صديقة أحمد زكي عبد القادر ، **دور الادارة التعليمية في تطوير المناهج** ، دار المريخ ، السعودية ، ص 73.

- إثارة اهتمام الموظفين لأهداف التربية والتعليم وخلق الترابط اللازم بين الأهداف الفردية وأهداف الإدارة ، وهذا يتطلب قيادة سليمة ، واتصال مستمر لتحقيق التوجيه الايجابي للأفراد نحو تحقيق الأهداف المشتركة .
- القدرة على توجيه الموظفين وتحفيزهم لبذل أكبر جهد ممكن لتحقيق الأهداف التربوية وحل مشكلات التعليم في الفصل والمدرسة والبيئة التي توجد فيها المدرسة

4.2. التقويم واتخاذ القرار :

1.4.2. التقويم:

التقييم لغة جاء من كلمة قيم ، ويقال قيم الشيء أي بين قيمته ، وقيم السلعة أي سعرها وأعطى لها ثمنا ويأتي التقييم بمعنى التثمين وتقييم الاعوجاج ، أما اصطلاحا فقد عرفه بلوم Bloom بأن التقييم هو إصدار حكم لفرض ما على الأفكار والأعمال لشخص ما وذلك باستخدام محكات ومعايير لتقييم مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها ويكون كميا وكيفيا .[1]

وهو آخر وظيفة في الإدارة المدرسية له دورا هاما في عملية إدارة المؤسسات ، يساهم في كشف نواحي التقدم أو الثبات وكذلك نواحي القصور في العمليات التي سبقته كالتخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف ، ويلجأ إلية رجل الإدارة للوقوف على كل المشكلات والنقائص التي حالت دون تحقيق الأهداف المبرمجة ، لإيجاد حلولا لهذه المشكلات واستدراك النقائص من أجل التحسين والتطوير والتقويم هو "عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يفرها القياس بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي ، أو التحقق من الاتفاق بين الأداء والأهداف" .[2]

1.1.4.2.أنواع التقويم :

تختلف أنواع التقويم على حسب طبيعة المجال في الإدارة المدرسية وأهدافها ويصنف الأستاذ إبراهيم مهدي شلبي أنواع التقويم إلى عدة تصنيفات تبعا لعدة اعتبارات : [3]

(1) عليمات صالح ناصر ، **نفس المرجع** ، ص 168 .

(2) نشواني عبد المجيد ، **علم النفس التربوي** ، مؤسسة الرسالة ، الاردن ، 1998 ، ص 600.

(3) اسماعيل محمد دياب ، الادارة المدرسية ، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية ، مصر ، 2001،ص ص 450 -453.

1.1.1.4.2.أنواع التقويم تبعا لوقت إجرائه :

1. تقويم تمهيدي : وهو التقويم الذي يتم من أجل تشخيص الأوضاع التعليمية المختلفة قبل وضع الخطط المختلفة لجوانب الإدارة المدرسية .
2. تقويم نهائي : وهو التقويم الذي يتم في نهاية برنامج معين من برنامج الإدارة المدرسية وذلك للتعرف على نتائج البرنامج .
3. تقويم مستمر : وهو التقويم الذي يتم بصورة مستمرة خلال فترة تطبيق البرامج المختلفة لجوانب الإدارة المدرسية ولهذا يحدث التقويم عدة مرات أثناء فترة التطبيق .

2.1.1.4.2.أنواع التقويم تبعا لمدى شموليته لأبعاد النظام :

1. تقويم جزئي أو فرعي : ومنها تقويم لجانب أو أكثر من النظام المدرسي ، ومن ثم فمن أمثلة هذا التقويم تقويم مجموعة من المعلمين أو طلاب فصل معين من فصول المدرسة ، أو طلاب فرقة دراسية معينة بالمدرسة ، ... الخ
2. تقويم شامل أو مبكر أو كلي : ومن أمثلته التقويم الذي يشمل النظام ككلفي جانب أو أكثر من أبعاد الإدارة المدرسية المختلفة التالية .تقويم يجمع المعلمين بالمدرسة أو جميع طلاب المدرسة الإمكانات ككل .

3.1.1.4.2.أنواع التقويم تبعا لنوعيه النتائج والبيانات المرغوبة ومنها

1. تقويم كمي ويمثل هذا النوع التقويم الذي يهتم بالجوانب الكمية فقط ومن أمثلة ذالك دراسة حجم المعلمين تبعا لبعض المتغيرات (مستوى الإدارة والمؤهل ... الخ) أو علاقة إعداد المتقدمين للامتحانات بجملة لمقيدين أو عدد الناجحين بالمدرسة أو حجم ومعدل القبول بالمدرسة ومعدلات نمو الهيئة الطلابية من عام لأخر في المدرسة ...
2. تقويم الكيفي أو النوعي أو الجودة : ويمثل هذا النوع التقويم الذي يهتم بمستوى الطلاب من جميع الجوانب (عقلية أو تحصيلية واجتماعية وروحية ونفسية ...)
3. تقويم كمي ونوعى في آن واحد في الحقيقة تتضمن العديد من جوانب التقويم الكمية للنظام التعليمية بعض المؤشرات التي تدل بطريقة مباشرة أو غير مباشر على مدى جودة النظام التعليمي (أي جوانب التقويم الكيفي أو النوعي معا) فعلى سبيل المثال إن انخفاض بعض القيم الكمية لجوانب العلاقة لبغض المؤشرات التعليمية يمكن إن يدل على أن ارتفاع الجودة في النظام التعليمي يمكن أن يكون واردا ومتوقعا ومن هذه

المؤشرات . انخفاض متوسط كثافة الفصل انخفاض متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في المدرسة اخفض متوسط عدد السنوات اللازمة لإنتاج خريج في المدرسة انخفاض معدلات الإعادة والتسرب .... الخ وعل العكس من ذالك فان ارتفاع القيمة الكمية لبعض المؤشرات يمكن أن يدل على ارتفاع الجودة في النظام التعليمي وارد ومتوقع أيضا ومن أمثلة هذه المؤشرات ارتفاع معدلات النجاح وارتفاع نصيب التلميذ من الخدمات والإمكانات المختلفة بالمدرسة مثل ارتفاع نصيب التلميذ من المساحة والإمكانات المختلفة في الفصول والمعامل والورش والفناء والحديقة ...الخ .

4.1.1.4.2.أنواع التقويم حسب الهدف :[1]

التقويم التشخيصي : ونعني به تشخيص المجالات والبيانات أو الوقوف على مواطن القوة والضعف للنشاط أو الأفراد المراد تقويمهم بهدف ضبط العينة ضبطا دقيقا حتى تسهل عملية المراقبة فيما بعد وتصلح النقائص المشخصة أثناء التقويم التكويني . والأمثلة على ذلك كثيرة وعديدة نذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر . التشخيص لمختلف الوضعيات المتعلقة بالمؤسسة أي حصر الجوانب المادية المتمثلة في :

أ- الهياكل والتجهيزات التي تتوفر عليها المؤسسة والنقائص التي تعاني منها وتحديدها تحديدا دقيقا .

ب- تحديد معلومات تتعلق بالتلاميذ والأساتذة والموظفين والعمال من مختلف الجوانب أي من حيث التعداد وما يشكله من مشاكل مقارنة بالهياكل مثلا كذلك الأمر بالسبة للأسلاك الأخرى نذكر المستوى العلمي والصفة والأقدمية وعلاقتها بالأداء التربوي مع ربط كل ذلك بالنقائص التي تعاني منها المؤسسة .

التقويم التكويني : ويقصد منه تسليط الضوء على الجوانب المراد علاجها تربويا أو إداريا وفي هذه المرحلة تنجز خطط علاجية قصد معالجة النقائص التي تم تشخيصها أثناء المرحلة الأولى أي نعالج الأخطاء التي نتجت من جراء العمل . كما ينصب التشخيص التكويني على إعادة التكييف والتعديل لتلك المشاريع التي نحن بصدد تنفيذها وتوجيه النشاط صوب الهدف أو الأهداف المسطرة ويكون هذا النوع من التقويم أثناء ممارسة النشاط في الميدان .

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **مرجع سابق** ، ص ص 47-48.

التقويم التحصيلي : نعني به تقويما مرحليا في نهاية كل مرحلة وهو عام والغرض منه التقويم من حيث النتائج استنادا لما تم تعديله وتصحيحه أثناء التقويم التكويني .

2.1.4.2.أهمية التقويم وأهدافه :

يعد التقويم عملية هامة في مسار العمل الإداري فبواسطته يتم تحقيق ألأهداف المسطرة فهو إذن وسيلة من الوسائل الأساسية لتحقيق الأهداف وليس هدفا مطلوبا في ذاته ويتضح ذلك من خلال النقاط الآتية :[1]

- إنه يحدد اتجاه وصحة العملية الإدارية في نشاطها الممارس يوميا .
- يتيح للقائد الفرص لمراجعة الأهداف المسطرة بناء على نسبة تحقيق إمكانية أو عدم إمكانية الوصول إلى تلك الأهداف وبالتالي يسمح لنا بإدخال التعديلات على المشاريع حتى تصبح أكثر واقعية وملائمة وتزداد نسبة النجاح في التطبيق والإنجاز .
- يسمح لنا بالكشف عن قيمة الطرائق المستعملة والوسائل المستغلة والأدوات التي توظفها بغية تحقيق المقاصد المسطرة .
- كما يسمح لنا بتشخيص الصعوبات ونقاط الضعف والإخفاق وما ينجر عن ذلك الوقوف على أسباب هذا العجز .

ويساعدنا على توحيد الجهود نحو تحسين الأداء بواسطة علاج المشكلات (توظيف بيداغوجية العلاج) إضافة إلى ما ذكر حول هذه الأهداف الجزئية للتقويم يتيح لنا أيضا إمكانية برمجة أنشطة علاجية أو استبدال الوسائل وأنماط المراقبة والمتابعة أو البحث عن مناهج وطرائق أكثر ملائمة مع طبيعة النشاط المراد العمل فيه أو به .

3.1.4.2.مجالات التقويم :

تعرفنا في العنصر السابق على أن عملية التقويم تتميز بالشمولية والاستمرارية والتعاون والقابلية و الخصوصية إلا أنها تتضمن مجالات متعددة تهتم بالعناصر المكونة للإدارة ، ومن أهم مجالاتها ما يلي :[2]

1. تقويم الخطة التربوية والتنظيم الإداري .
2. تقويم خطة المباني والتجهيزات والأدوات التربوية التي تسير عملية التعليم .

---

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **مرجع سابق** ، ص 49.

(2) احمد اسماعيل حجي ، **نفس المرجع** ، ص 77 .

3. تقويم الوسائل التعليمية المختلفة وخاصة الكتاب المدرسي .

4.1.4.2.خصائص التقويم : تتمثل خصائص التقويم في : [1]

- **الشـــمولية :** يعد التقويم عملية شاملة لمختلف الأنشطة التي تمـــارس بالمؤسســـة والأسلاك العاملة بها من خلال الوظائف والمهام المسندة لهذه الأسلاك .
- **الاستمرارية :** وتعني المتابعة المستمرة لعملية التقويم وفقا للخطة المسطرة إلـــى غاية تحقيق الأهداف كلها أو الجزء منها مع الأخذ بعين الاعتبار المؤشرات لتـــي وضعت والأهداف الجزئية والتي تم تحقيقها .
- **التعاون :** عملية تقوم بها الجماعة فهي لا تنحصر لدى القائد أو المســؤول عـــن الجماعة التربوية المتواجدة بالمؤسسة . بل هي عملية جماعيـــة تســـند لمختلـــف أعضاء الفريق الإداري والتربوي مع مراعاة الاختصاص والكفاءة عند التفويض
- **القابلية والخصوصية :** من الضروري مراعاة مدى قابلية الانجاز وما تحقق لمـــا يبرمج استنادا وقياسا للمؤشرات التي وضعت لهذا الغرض ، وفي النهاية يمكـــن الإشارة بالإضافة لتلك الخصائص المذكورة آنفا ، التعرض إلى أنمـــاط التقـــويم وذلك عندما نلجأ إلى تشخيص الوظائف أو مسار تسيير المؤسسة.

2.4.2.اتخاذ القرارات:

إن اتخاذ القرارات الإدارية من المهام الجوهرية والوظائف الأساســـية للمـــدير ، فمقـــدار النجاح الذي تحققه المدرسة إنما يتوقف في المقام الأول على قدرة وكفاءة المديرين وفهمهـــم للقرارات الإدارية وأساليب وطرق اتخاذها ، مستفيدين مما لديهم من معرفة تضـــمن رشـــد القرارات وفاعليتها ، مع متابعة تنفيذها وتقويمها ، كما يرى بعض العلماء أن المدير الـــذي لا يتخذ قرارا لا يعتبر مديرا [2]كما يؤكد الأستاذ هاربرت سايمون " أن وظائف المـــديرين تتلخص في اتخاذ قرارات " [3] ، فهي " عملية يوجهها دائما رجال الإدارة علـــى اخـــتلاف أنواعهم ومسئولياتهم ، ويصدق هذا أيضا على الإدارة التعليمية ، فالمـــديرون والمفتشـــون والنظار والمعلمون وغيرهم يقومون بحكم وظائفهم باتخاذ قرارات لها أثرها علـــى العمليـــة

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **مرجع سابق** ، ص ص51-50 .

(2) جميس متريس بلاك ، ترجمة عبد الحكيم ثابت ، **كيف تكون مديرا ناجحا** ،دار قباء ، 1999م، ص 48.

(3) سيد محمود الهواري ، **مرجع سابق** ، ص 78.

التربوية ، فهناك إذن العديد من القرارات التي لا حصر لها في الإدارة التعليمية "[1] التي تتطلب الاختيار المدرك بين عدد من البدائل المحتملة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مصحوبا بتحديد إجراءات التنفيذ [2] ، فتجسيد ما تم إقراره ميدانيا من شأنه أن يحفز المشاركين للمزيد من العناية والجدية والإقبال على المشاريع أخرى مستقبلا ، والعكس قد يجعل القرارات مجرد تدوين في السجلات الرسمية ومن أن يقلل العزم والرغبة لدى المشاركين .[3]

1.2.4.2.أهمية اتخاذ القرارات: إن اتخاذ القرارات هي محور العملية الإدارية ، لأنها عملية متداخلة في جميع وظائف الإدارة ونشاطاتها بصورة عامة والإدارة المدرسية بصورة خاصة فعندما تمارس الإدارة وظيفة التخطيط و التنظيم أو غيرها من الوظائف التي ذكرت سابقا فإنها تتخذ قرارات معينة في كل عملية إدارية ، كما تظهر جليا أهمية اتخاذ القرارات عند إدارة مشروع المؤسسة ، وذلك في كل مرحلة من مراحله يكون للقيادة المدرسية فيها دورا لاتخاذ قرارات ،" فنجد المدير الناجح يتخذ قرارات متعددة تتعلق بالتخطيط و التنظيم والتنسيق والتوجيه و الاتصال و الرقابة والتقويم " [4] وهذا ما يجب أن تعيه القيادة المدرسية بأن اتخاذ القرار ليس إصدار أوامر فقط والسهر على تنفيذها ، إنما هو مجموعة من الخطوات تتبع أثناء صناعة قرار للوصول إلى قرار صائب يخدم المنظمة (المدرسة) ، ويكمن هذا الغموض لدى القيادات المدرسية في عدم معرفتها بنظريات الإدارة خاصة نظرية اتخاذ القرار وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى نقص برامج التأطير لمديري المدارس أو خلوها من نظريات الإدارة خاصة الحديثة منها . وعندما يتخذ المدير وظيفته القيادية خاصة في انجازه لمشروع المؤسسة ، فإنه يتخذ مجموعة من القرارات سواء عند وضع الأهداف أو رسم كيفية البناء و الانجاز أو عند توجيه مرؤوسيه وتنسيق مجهوداتهم أو استثارة دوافعهم وتحفيزهم على الأداء الجيد أو حل مشكلاتهم أو اختيار أفضل الطرق والأساليب لإدارته ،

---

(1) مرسي منير محمد ، **الادارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2001م ، ص 97.

(2) منال طلعت محمود ، **اساسيات في علم الادارة** ، الناشر المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، القاهرة ، 2002م ، ص 136.

(3) هيئة التأطير بالمعهد ، **المناجمنت وقيادة التسيير**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر،2005م، ص 72.

(4) بن حمودة محمد ، **مرجع سابق** ، ص 232.

وكذلك تتخذ قرارات بشأن تحديد المعايير الملائمة لقياس نتائج الأعمال بصفة عامة ومشروع المؤسسة بصفة خاصة ، والتعديلات التي سوف تجريها على الخطة، والعمل على تصحيح الأخطاء إن وجدت، وهكذا تجري عملية اتخاذ القرارات في دورة مستمرة مع استمرار المشاريع والعمليات الإدارية داخل المؤسسات التعليمية .

كثيرا ما يلجأ بعض المديرين إلى إشراك أفراد التنظيم في صنع القرار لتحقيق مجموعة من المزايا يمكن تلخيصها في الآتي : [1]

1. **الشعور بالأهمية :** وتعد تجربة المشاركة في اتخاذ القرارات ليست تجربة ناجحة فحسب ولكنها تعطي أعضاء التنظيم الشعور بالأهمية وأنهم يكونون من العناصر الهامة في التنظيم .
2. **تقبل التغيير :** كثيرا ما يواجه أفراد التنظيم أي تغير بشيء من التردد والتحفظ ، بل قد يحاولون إعاقة ها التغيير ويمكن التغلب على هذه المشكلة عن طريق عملية اشتراك المتأثرين بهذه القرارات ومشاركتهم فيها والتخطيط لها وفي تحديد خطواتها .
3. **سهولة توجيه الآخرين :** حيث تقل الحاجة للإشراف والمراجعة ويزيد الشعور بالمسئولية .
4. **تحسين كفاية العمل :** تؤدي المشاركة لزيادة معدلات الأداء وتدعيم العلاقات بين الأعضاء

ويتضح مم سبق أن عملية اتخاذ القرار تعتبر محور العمليات الإدارية لا يمكن أن تهملها الإدارة المدرسية ، حيث جاء تسليط الضوء على هذا العنصر لما له من أهمية في إدارة مشروع المؤسسة ، لأنه يعتمد على المشاركة في صناعة القرار من طرف العاملين داخل المدرسة ، وهذا ما يفتقد كثيرا في الإدارة المدرسية ، نتيجة عدم وعي المديرين به .

5.2.الاتصال :

1.5.2.ماهية الاتصال :

مما لا شك فيه أن عملية الاتصال ضرورية داخل أي منظمة عموما والمدرسة خصوصا ، ويظهر دوره في جميع العمليات الإدارية ، حيث " يتم نقل وتبادل الآراء والمعلومات والخبرات والتوجيهات في المؤسسة التربوية ، أي التي لها علاقة بالتسيير عامة ، بغرض

(1) منال طلعت محمود ، **نفس المرجع** ، ص 146.

المساعدة التربوية بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية والإدارية لتحقيق الأهداف المسطرة ".[1] ، وهي تفاعلات أو تعامل طرفين أو أكثر في موقف معين لتبادل المعلومات بهدف تحقيق تأثير معين لدى أيّ (أو كل) من الطرفين. أو هي تبادل رسائل بين أطراف مختلفين باستخدام وسائل (قنوات) للتوصيل. [2] ، " وهو طريق مزدوج الاتجاه ولهذا فهو أقوى العوامل التي تضمن لطرفي الاتصال أن يتفهم كل منهما وجهات نظر الآخر، فيعمل على تحقيق رغباته، تجمعهما في ذلك الصالح المشترك".[3]

ونخلص من خلال التعاريف السابقة النقاط التالية والتي تتضمنها عملية الاتصال وهي:

- عملية نقل المعلومات والأفكار والتوجيهات من شخص لآخر أو من مجموعة لأخرى, وهي عملية تحدث التفاعل بين الأفراد والمجموعات.
- وسيلة لتنسيق الأنشطة التي يقوم بها مختلف العاملين بالمؤسسة, لذا يلزم أن يتوفر كل واحد منهم على حد أدنى من الكفاءات التواصلية,
- عملية حيوية في اتخاذ القرار الذي يتطلب توافر كافة المعلومات الممكنة عن الاحتمالات المختلفة وآثارها ليكون قرارا رشيدا.
- ركيزة لعمليات التخطيط والتوجيه والتنسيق والتقويم.

2.5.2.أهمية الاتصال : تبرز أهمية الاتصال لأية مؤسسة أو إدارة في أنها تسعى لتحقيق أغراض معينة ، وأهداف عديدة يكون أساس تحقيقها الأفراد اللذين يعملون بها ، وينتمون إليها ، كما تعد عملية الاتصال الوسيلة التي تربط بينهم ، إ بدونها ينتفي فهم الغرض المشترك وكذلك تنتفي عملية تنسيق الجهود لتحقيق هذا الغرض أو ذاك .ومن الطبيعي أن لا تقف الاتصالات عند نقل المعلومات فقط ، بل يتعداها إلى تناول المشكلات الخاصة بالمؤسسة وطرق علاجها ، وإحداث التأثير المطلوب على أفراد الأجهزة التنفيذية من أجل إنجاز الأهداف المطلوبة والمراد تحقيقها .[4]

3.5.2.وسائط الاتصال داخل المؤسسة : تتعدد أدوات الاتصال ووسائطه في الإدارة التعليمية ، ولكل وسيلة دورها في توصيل وتبليغ المعلومة وتستخدم هذه الوسائل كقنوات

(1) هيئة التأطير ، **مرجع سابق** ، ص ص 59 .

(2) علي السلمي ، **إدارة الموارد البشرية** ، مكتبة الإدارة الجديدة ، غريب الفجالة ،1996 ،ص،321

(3) محمد فريد الصحن ، **العلاقات العامة(المبادئ والتطبيق)** ، الدار الجامعية ، القاهرة ، 1998 ، ص 225.

(4) وزارة التربية الوطنية ، **مرجع سابق** ،ص ص 59- 60.

لنقل الأوامر والأفكار والآراء والتوجيهات والمعلومات والبيانات وبعض هذه الوسائل يستخدمها القادة الإداريون دون غيرهم لتوصيل أوامرهم وأفكارهم وتوجيهاتهم للعاملين ونكر منها : [1]

- مختلف المجالس المعتمدة بالمؤسسة .
- مختلف النشرات
- مختلف الاجتماعات المقررة بالمؤسسة أو خارجها
- مختلف المقابلات
- مختلف المذكرات والتقارير
- لوحة الإعلانات
- صندوق الشكاوي والمقترحات
- المجلة المدرسية أو الجدارية
- اللجان التربوية المختلفة .

تعتبر هذه الوسائل ذات أهمية في تسيير التنسيق بين الأجهزة المختلفة وإتاحة فرص المشاركة في عملية اتخاذ القرارات التربوية. كما تستخدمها القيادة كذلك في عملية الإشراف الإداري والتفكير التعاوني البناء وتبادل الأفكار والآراء ووضع الخطط والبرامج والإطلاع على سير العمل في المدرسة . والمقابلات مع رؤساء التلاميذ الآباء والأمهات والعاملين وشركاء المؤسسة .

4.5.2.أهداف الاتصال:

إن تواجد قنوات الاتصال داخل المنظمة ، يساعد أفراد التنظيم على انجاز مهامهم بدقة وفعالية كبيرة ، ويؤكد الأستاذ إيهاب صبيح حمد رزيق على سبعة نقاط يضمنها الاتصال داخل المؤسسة وهي :[2]

1. تنمية المعلومات والفهم الجيد بين جميع الموظفين .
2. تشجيع كل موقف من شأنه تحفز الموظفين والرضا الوظيفي .

(1) **نفس المرجع السابق** ، ص 65.

(2) منال طلعت محمود ، **مرجع سابق** ، ص 169.

3. تصحيح أي معلومات خاطئة أو مواقف مضللة أو غموض في السياسات أو إشاعات مغرضة
4. إعداد الموظفين لأي تغيير في الأساليب أو البيئة بواسطة تزويدهم بالمعلومات الضرورية مقدما
5. تشجيع المرؤوسين على تقديم أفكارهم واقتراحاتهم لتحسين الإنتاج أو بيئة العمل ، وأخذ هذه الاقتراحات بجدية من قبل الإدارة .
6. تحسين العلاقات بين العمال والإدارة بالمحافظة على قنوات الاتصال مفتوحة
7. تعزيز العلاقات الاجتماعية بين العمال بتعزيز الاتصالات بينهم .

من خلال استعراض هذه الأهداف، نلاحظ أنه بغياب الاتصال يصبح التنظيم عديم الجدوى، فالاتصال ضروري لتوصيل المعلومات التي ستبنى عليها القرارات، كما أنه ضروري كذلك لإدارة مشروع المؤسسة ، فعند اتخاذ القرارات في أي خطوة من خطواته يصبح من اللازم توصيلها مصحوبة بالتوضيح والشرح اللازم إلى المشتركين ، والذين يهمهم التعرف على مدى الانجاز في المشروع وباختصار فإن حاجة الإدارة للاتصال، تظهر من خلال إحداث تكامل الوظائف الإدارية وتنسيقها.

3. شركاء المؤسسة :

زيادة عن العمليات الإدارية التي تقوم بها الإدارة المدرسية لتفعيل الحياة لمدرسية ، تعمل كذلك على تقوية التواصل بين مختلف المتدخلين وإشراكهم في العمل داخل المدرسة ،كما أشار إليه المنشور الوزاري رقم المادة 6 والمعدلة بالمادة 15 من القرار 176والمؤرخ في 2 مارس 1991 ينبغي أن يشكل العمل بمشروع المؤسسة حافزا يساعد على تمتين علاقات المدير مع التلاميذ ومختلف الموظفين من أساتذة وإداريين وعمال الخدمات وأولياء التلاميذ وبقية الشركاء ودافعا للشعور بالمسؤولية قصد رفع مردود المؤسسة وتحسين نتائجها في جو التعاون والتضامن [1]. وينبغي أن تكون هذه المشاريع مبنية على خطة تشاركية يتم من خلالها انفتاح المؤسسة على محيطها الذي يسمح لها باستثمار إمكاناتها المتوفرة. ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت الإدارة تؤمن بالديمقراطية والتواصل والانفتاح والشراكة، وتعمل على تحقيق حرية أكبر في إطار اللامركزية. تلعب القيادة المدرسية الميسرة للتغيير فيها دور

(1) وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم 297 المؤرخ في 17 جوان 2006. المتضمن **الدليل المنهجي للعمل بمشروع المؤسسة** .

جوهري في دعم المشروع لضمان التحول من الحالة الحالية إلى حالة أفضل ، ولكنها ليست سوى عنصر واحد في منظومة المدرسة ، لهذا يتطلب أن ننظر إلى المدرسة بكونها نظام مفتوح ليتسنى لها حل مشكلاتها بتضافر جهود العاملين والشركاء . وبعبارة أخرى، يجب توظيف النظرة الكلية عند العمل بمشروع المؤسسة . وأخيراً نود التأكيد على الأهمية البالغة لإدارة التغيير، وهي مهارة بينت الأدبيات في المجال أنها كثيراً ما صنفت في المرتبة الأولى من بين خصائص القيادة المدرسية الميسّرة للتغيير ، تحترم المبادرة، وتشجع السلوكيات الإيجابية وتفتح الحوار مع المدرسين والآباء وشركاء المؤسسة.وتتمثل في المعلمين والتلاميذ ، خاصة لهم علاقة وطيدة بمشروع المؤسسة :

1.3.التلاميذ: إن التلميذ يمثل مركز اهتمام الجميع وعليه على المسيرين إعادة النظر في التعامل معه أي من كونه الطرف الذي يقع عليه الفعل (المأمور) إلى (متعلم) ، في أي مشروع يبنى و(كشخص) في أي عملية تربوية ، وكمسؤول في أي نشاط خاص بالحياة المدرسية .

2.3.الأستاذ : يعتبر الأستاذ في التسيير الحالي (التقليدي) كمنفذ لبرنامج علمي معين يطغى علي الجانب الروتيني والنشاط الآلي في عملية التقويم والمشاركة في مختلف المجالس المعتمدة بالمؤسسة بدون فعالية واقتناع ، لذا وجب إعادة النظر في تموقع الأستاذ في مسار الوظيفة حيث أنه يكون شريكا ومتعاملا حقيقيا ، لا مجرد منفذ للأوامر وأداة في يد المسؤول عن المؤسسة ، لاسيما فيما يتعلق بالمشروع والحياة المدرسية على وجه العموم .

كما تسعى المؤسسة الجزائرية أن تكون منفتحة على محيطها بفضل الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية في عدة مجالات خاصة في مجال التسيير الإداري ، والتي تستحضر المؤسسة داخل المجتمع والمجتمع في قلب المؤسسة ، فالمدرسة كنسق لا يوجد بمعزل عن الأنساق الأخرى كشركاء الخارجيين والمتمثلة في الجماعات المحلية والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين وغيرهم ، فهي تحتاج لبلوغ أهدفها إلى مساهمة هذه الجماعات لرفع مستوى أدائها . وتتبنى مبدأ التشاركية في جميع الأعمال التي تقام في المدرسة خاصة مشروع المؤسسة . ويتمثل شركاء المؤسسة في: [1]

(1) وزارة التربية الوطنية، **وحدة النظام التربوي** ،سند تكويني ، هيئة التأطير بالمعهد مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،الحراش، الجزائر ، ص 56 .

3.3.الأسرة : وهي أول نسق له علاقة وطيدة بالنسق الكلي ، ولها دور فعالا بصفتها معنية بتتبع المسار الدراسي لأولادها ، حيث يتم ذلك بكيفية مباشرة

4.3.جمعية أولياء التلاميذ : تعتبر النسق الثاني الذي يكمل أداء المدرسة فهي هيئة مساهمة في تنظيم الحياة المدرسية وتنشيطها ، وعلى اتصال دائم بالمدرسة لتقديم لمساعدات اللازمة سواء كانت مادية أو معنوية لتدعيم العاملين داخل المؤسسة بهدف تحسين الأداء وتحقيق الجودة في التعليم سواء كانت معرفية أو سلوكية . يكمن دور هذه الهيئة في تتبع التلاميذ المتعثرين في دراستهم وكذا حالتهم الصحية وتغيبانهم علاوة على تمثيلهم مركزيا و لا مركزيا والدفاع عن رغباتهم المشروعة ، وكذلك إشراكهم في اتخاذ القرارات الخاصة بالمؤسسة مهما كان نوعها ، وأي تقصير أو خلل في الدور سينعكس سلبا على النسق العام وهو أداء المدرسة بشكل عام ، ومن هنا فالمهام التي تقوم بها كل من الأسرة وجمعية أولياء التلاميذ مهام أساسية وضرورية لتحقيق أهداف المدرسة .

5.3.الجماعة المحلية: على الجماعة المحلية أن تعطي الأهمية للمؤسسة التعليمية المتواجدة في حدودها الترابية باعتبارها مصدر تكوين رجال مستقبلها، فالمؤسسة تقوم بإعداد الشباب للحياة العملية المنتجة لفائدة الجماعة. وبناء على هذا الوعي، تقوم الجماعة المحلية بواجبات الشراكة مع المؤسسة والإسهام في مجهود التربية والتكوين.

6.3. الفاعلون الاقتصاديون والاجتماعيون: تعمل المدرسة الحديثة على إشراك مختلف الشركاء في تطوير آلية اشتغالها وفي دعم مشاريعها وأنشطتها المختلفة، ويلعب الفاعلون الاقتصاديون والاجتماعيون دورا أساسيا في ربط المؤسسة بمحيطها، وتمكين المتعلمين من الاندماج في عالم الشغل مستقبلا، فهم يساهمون في الرفع من مردودية المؤسسة وتكوين أطرها البشرية، وتقديم المساعدات اللازمة المادية والمعنوية،ويشاركون إلى جانب المتدخلين الآخرين في الحياة المدرسية في خلق مدرسة سعيدة مستقلة بإمكانياتها المادية والبشرية، وتقتضي الشراكة عموما التعاون بين الأطراف المعنية وممارسة أنشطة مشتركة وتبادل المساعدات والانفتاح على الآخر مع احترام خصوصياته.

يبدو لنا من خلال استعراض للمتدخلين في تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها أن هناك تفاعلا بين مكونات النسق التربوي الداخلي والمحيط الخارجي عبر مكون الشراكة والتمويل والتنشيط ، وأن الحياة المدرسية قوامها الانفتاح على المحيط الذي يعد عنصرا أساسيا يساهم

في الجودة والإصلاح فتنظيم الأنشطة الثقافية أو الرياضية أو الفنية بالتعاون مع مختلف الهيئات في الحي أو في المدينة التي توجد فيها المدرسة يساعد على إغناء التجربة التربوية. وفي المقابل تقوم المؤسسة بتنظيم أنشطة لفائدة المواطنين في الحي أو المنطقة، فتتحول المؤسسة بذلك إلى مركز ثقافي إشعاعي وتربوي يتسع ليشمل الجهة بأسرها .

4.الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية :

1.4.إدارة الأزمات:

إن الإداري التربوي في العصر الحالي يواجه العديد من الأزمات داخل مؤسسته ، تحول بينه وبين تحقيق الأهداف ، بل في بعض الأحيان تؤدي إلى عرقلة النظام بكامله وخلق اضطرابات في أقسامه ، وهذا ما يشترط في مدير المدرسة المزيد من الوعي بهذه الأزمات وأساليب منهجية التعامل معها وكيفية إدارتها . ونتيجة لتعقد بيئة المنظمة وكثرة الاضطرابات والتهديدات بشكل يرفع من معدل ظهور الأزمات ويرفع من آثارها السلبية على المنظمة نتج عن ذلك مفهوم إداري خاص يعنى بجانب الأزمات سواء ما تعلق بمحاولة تجنبها أو من خلال التقليل من آثارها، ونشير هنا إلى مفهوم إدارة الأزمات مفهوم متقدم وفعال ، يعرفها الأستاذ الهزايمة بأنها مجمل الجهود والتهيئة الإدارية لمواجهة الأزمة المحتملة أو الفعلية من خلال التخطيط والتنظيم والرقابة على جميع المتغيرات المساهمة في حصول الأزمة ومحاولة السيطرة عليها وتوجيهها بما يخدم التخفيف من الأزمة أو إزالتها ، والواقع أن الإدارات التربوية بشكل عام ينقصها الوعي بالمفهوم أولا ، ومعرفتهم بأنماط الأزمات التي يمكن أن يواجهوها واستراتجيات التعامل معها ثانيا ، لذلك فلابد من تعميم برامج تدريبية تعمل على تزويد الإداريين التربويين بالمهارات والكفايات اللازمة للتعامل مع الأزمات وكيفية إدارتها .[1]

2.4.إدارة الضغوط :

يعاني العديد من مديرين في معظم المؤسسات التربوية أنواعا كثيرة من الضغوط أثناء أدائهم لأعمالهم الموكلة لهم ، وقد تكون هذه الضغوط ناتجة عن أسباب كثيرة منها من يرجع إلى ظروف المديرين أنفسهم ، ومنها من يعود إلى المؤسسات التي يديرونها ، وتتعدد هذه الضغوط حسب مصادرها إلى ضغوط نفسية أو اجتماعية أو وظيفية أو مهنية أو إدارية ...

(1) أحمد بطاح ، **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية** ، دار الشروق عمان ،2006، ص ص 176-181.

ورغم تعدد مصادر هذه الضغوط إلا أنها قد تترك آثارا سلبية على الفرد والمنظمة على حد سواء مم يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء ، وتعرف بأنها " كل تأثير مادي أو نفسي ومعنوي يأخذ أشكالا مؤثرة على متخذ القرار ، ويعوق توازنه النفسي والعاطفي ويؤدي إلى إحداث توتر عصبي أو قلق نفسي يجعله غير قادر على اتخاذ القرار أو القيام بالسلوك الرشيد تجاه المواقف الإدارية والتنفيذية التي تواجه متخذ القرار في المنشأة ".[1]

يواجه مدير المدرسة الكثير من الضغوط من قبل المعلمين والطلبة والإداريين وأولياء الأمور ، ولكل فئة من هذه الفئات مطالبها وانشغالاتها ، لذلك يجد المدير صعوبة في التعامل مع هذه الفئات بسبب اختلافها وتنوعها مم تتولد لديه ضغوطا تنعكس على نفسيته وسلوكاته ، وهذا ما يفرض على مديري المدارس أن يكونوا على معرفة بضغوط العمل وأبعادها وأسبابها واستراتجيات التعامل معه .

لقد اجتهد بعض الباحثين في تحديد استراتجيات وطرائق مواجهة ضغوط العمل لا بقصد استئصالها ولكن بقصد إدارتها ، أي تعظيم ايجابياتها وتقليل سلبياتها ويذكر الأستاذ العميان عددا من هذه الاستراتيجيات وهي :[2]

1. التطبيق الجيد لمبادئ الإدارة والتنظيم
2. تصميم وظائف ذات معنى .
3. إعادة تصميم الهيكل التنظيمي .
4. تطوير نظم الاختيار والتعيين .
5. التحديد الدقيق لمتطلبات الدور .
6. ترتيب بيئة العمل بشكل مناسب .

3.4.إدارة الصراع :

أن المدير داخل مدرسته يواجه الصراع بين المعلمين ، أو بين المعلمين والإداريين ، أو بين المعلمين والطلبة ، أو بين الطلبة أنفسهم ، وعليه فلابد على المدير أن يكون على دراية ومعرفة جيدة بطبيعة الصراع وأسبابه وكيفية إدارته . ولذلك فإن" إدارة الصراع عملية مهمة يمكن أن يستفيد من الصراعات ايجابيا وتوجيهها الوجهة الصحيحة ، وتمنع

(1) الخضيري،محسن أحمد،**الضغوط الإدارية الظاهرة الأسباب والعلاج**، مكتبة المدبولي،القاهرة 1991، ص 12.
(2) أحمد بطاح ، **مرجع سابق** ، ص 154 .

وصولها إلى مرحلة الإرباك أو تعطيل العمل فالصراعات ظاهرة إنسانية يختلف أثرها ومداها حسب نمط التعامل معها ، إذ يمكن لها أن تكون وسيلة للإبداع والابتكار أو سببا للتدمير والهدم".[1]

والواقع أن إدارة الصراع أصبحت 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 .إن مهمة المدير الرئيسية هي تحقيق الأهداف من خلال توظيف الموارد سواء المادية أو البشرية بطريقة كفء تضمن أفضل النتائج ولذلك فمن المهم أن يكون لدى المدير مهارة التعامل مع الأفراد بكفاءة وتحقيق الأهداف من خلالهم وهذا من خلال مهارة التعامل مع الاختلافات والمتضادات بينهم وتحقيق نوع متوازن من الصراع والذي يدعو إلى المنافسة والتغيير والتميز بما يكفل تحقيق الأهداف . وعليه فالمطلوب من الإداري التربوي أن يكون ملما باستراتجيات التعامل مع الصراع وكيفية إدارته داخل مدرسته ، ومن الأسباب التي تؤدي إلى إحداث الصراع هي : درجة المشاركة في صنع القرار ، وعدم وجود وصف للعمل ، وغياب المعايير المقننة لتقييم الأداء ، ومحددة للأعمال والمهام المطلوبة من المرؤوسين ، ومن واجبه كإداري مسؤول عن تجديد المؤسسة وإضفاء الحيوية على عملها أن يستثير الصراع فيها بما يتناسب مع مناخها التنظيمي وطبيعة العاملين فيها ومؤهلاتهم وبما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعية بصورة أفضل.[2]

ويمكن القول بأن الصراع على أنه نتيجة حتمية يظهر، عندما يحدث عدم الانسجام أو عدم التوافق في الأنشطة ، فأي نشاط لا ينسجم مع غيره سيعوق أو يمنع أو يتدخل أو يتعدى على غيره من الأنشطة بالشكل الذي يجعلها من المحتمل أن تكون غير فاعلة ، ويمكن أن تكون تلك الأنشطة غير منسجمة تتضمن شخصية أو أكثر كما يمكن أن توجد داخل الجماعات أو داخل المنظمات .

(1) القريوتي محمد قاسم ، **السلوك التنظيمي** ، ط5 ، دار وائل ، الأردن ، السنة 2009، ص 257.

(2) أحمد بطاح ، **نفس المرجع السابق** ، ص ص 144-145 .

4.4.إدارة الوقت:

تعتبر إدارة الوقت عنصرا أساسيا في جميع نشاطات المنظمة سواء كان ذلك على المستوى التخطيطي ، أو المستوى الإداري أو المستوى التشغيلي ... ، فالإدارة الجيدة للوقت تزيد الإنتاجية والأداء العام ويمكنها أيضا أن تحسن من المعنويات إذ يصبح الموظفون أكثر فعالية وأكثر رضا عن طريق استخدام وقتهم ، واختلفت التعاريف حول معنى إدارة الوقت ، فعرف الدكتور الخضيري إدارة الوقت بأنها" علم و فن الاستخدام الرشيد للوقت ,هي علم استثمار الزمن بشكل فعّال ,و هي عملية قائمة على التخطيط و التنظيم و المتابعة و التنسيق و التحفيز و الاتصال و هي إدارة لأندر عنصر متاح للمشروع , فإذا لم نُحسن إدارته فإننا لن نُحسن إدارة أي شيء".[1] وعرفها مارش (March) على أنها "عملية التخطيط والتنظيم والسيطرة على الوقت لتجنب الهدر في وقت العمل ".[2]

أما إدارة الوقت في المجال التربوي يمكن نشير إليها من خلال الأمور التالية :[3]

- أن الإدارة التربوية تعمل في مؤسسة تضج بتفاعل الإنساني فهي ليست مؤسسة لإنتاج المعادن مثلا وإنما لتعليم الإنسان وتأهيله وتدريبه ، ويترتب على هذا أن يأخذ الإداريون في الميدان التربوي هذا بعين الاعتبار عند إدارتهم لوقتهم .
- من المعروف أن الإداريين التربويين بشكل عام ليسوا مدربين على إدارة الوقت صحيح أن بعضهم ربما قرأ عن الموضوع ، أو ربما حضر دورة قصيرة ، ولكن الواقع هو أنهم لم يتدربوا فعليا على كيفية إدارة الوقت في الواقع العملي التطبيقي ، ومن هنا تأتي أهمية تصميم برامج تدريبية مدروسة لتوعية الإداريين التربويين بأهمية الوقت وكيفية التصرف به في المواقف المختلفة ، وعبر استراتيجيات متنوعة تتناسب مع تنوع المواقف .
- لقد زادت أهمية إدارة الوقت في السياق التربوي كما زادت في غيره لأسباب موضوعية معروفة أهمها توقعات الجهود بتحسين مستوى الخدمة التعليمية وتقديمها

(1) محسن أحمد الخضيري , **الإدارة التنافسية للوقت, القاهرة** ، ابتراك للنشر والتوزيع ، 2000م. ,ص27.

(2) أحمد بطاح ، **مرجع سابق**، ص 35.

(3) **نفس المرجع السابق** ، ص 42.

إلى جميع طالبيها ، وتعقد بيئة العمل الناجم عن تعقد ظـــروف العصـــر ومتغيراتـــه المعروفة .

- إن الإداري التربوي يتعرض لمضيعات الوقت كما يتعرض لها غيره من الإداريـــين في الميادين المختلفة ، ومن هنا فإنه يجب أن يكون على وعي تام بها ، كما يجب أن يكون على علم بكيفية التعامل معها .
- إن أهمية الوقت تتفاوت بتفاوت مستويات الإدارة التربوية ، إذ إن مما لاشك فيـــه أن الوقت أكثر أهمية على المستوى الإدارة العليا منه على مســـتوى الإدارة الوســـطى والدنيا على أهميته في الإدارتين ومن هنا فالمطلوب من الإدارة العليا كجهة مسؤولة عن التخطيط ووضع السياسات العامة والتوجهات الكبرى أن تطبـــق إدارة الوقـــت بالأسلوب المنهجي السليم .

5.4.إدارة التغيير:

تعتبر نمط من الأنماط الحديثة في الإدارة المدرسية ، تساهم في اســـتمرارية ومواكبـــة المدرسة للمستجدات الحاصلة في محيطها الخارجي ، وذلك من خلال "عمليـــة تبـــديل أو تعديل أو إلغاء أو إضافة مخطط لها في بعض أهداف وسياسات المؤسسات أو قيم واتجاهات الأفراد والجماعات فيها أو في الإمكانيات والموارد المتاحة لها أوفي أساليب وطرق العمـــل ووسائله ويستجيب لها المديرون بأشكال وطرق مختلفة لغرض زيـــادة فاعليـــة أداء هـــذه المؤسسات وتحقيق كفاءتها ".[1] حيث يتولى مدير المدرسة كـــذلك مســـؤولية " صـــياغة قرارات التغيير بنوعية أفضل فيما يتعلق ببناء النظام أو مهامـــه واســـتخدام بعـــده التقنـــي ومصادره البشرية وكذلك أهدافه بقيادة إدارية واعية تجعل المرؤوسين يقومـــون بمشـــاركة إيجابية للمستويات الإدارية المختلفة في النظام ".[2] ، وإدارة التغيير ليست عمليـــة ســـهلة وإنما هي عملية "تتسم بالإبداع والابتكار في ممارساتها ويعتمد نجاحها بالدرجة الأولى على العنصر البشري الذي يتمثل في جانبين رئيسين هما : حماس قادة التغيير من جهة والتـــزام

(1) اللوزي موسى سلامة ، **اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية نحو إدارة التغيير** ، مجلة دراسات للعلوم الإدارية ، المجلد 25 ، عدد 2 ، السنة 1998 ،ص 338 .

(2)الشريدة هيام نجيب ، **الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام** ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عدد 43، ،السنة 2004،ص 238

المتأثرين بالتغيير من جهة أخرى".[1] ، ولهذا ستظل إدارة التغيير من أهم التحديات التي تواجه مديري المدارس باعتبار ما تطلبه عمليات التخطيط لها وحشد الموارد المتنوعة لتنفيذ هذه المخططات للتمكن من التفاعل الايجابي مع التغيرات المستمرة على مستوى بيئتي العمل الداخلية والخارجية ، عن طريق اغتنام الفرص والتقليل من العوائق التي تعترضها وذلك باستغلال نقاط القوة وإيجاد الحلول المناسبة والسريعة لنقاط الضعف . سنأتي على التفصيل في هذا النوع من الاتجاه في الفصل الرابع من هذه الدراسة

(1)عماد الدين منى مؤتمن،**إعداد مدير المدرسة لقيادة لتغيير**،مركز الكتاب الأكاديمي،عمان،السنة،2003،ص3.

خلاصة الفصل :

لقد اختلفت وتعددت مسميات هذا العصر فأطلقوا عليه عصر الفضاء ، وعصر الكمبيوتر وعصر التغير السريع، وعصر الانفجار المعرفي ، كما يطلق الكثير منهم عليه تسمية أخرى وهي عصر الإدارة العلمية. بحيث لا يخلوا نشاط أو اكتشاف أو جهد يلفت الأنظار إلا وكان وراءه إدارة . ولا يمكن لأي منظمة أن تنجح وتحقق أهدافها إلا في وجود إدارة .

لهذا خصصنا هذا الفصل للإدارة المدرسية التي تعتبر الركيزة الأساسية للمدرسة ، تستند إلى قواعد تشكل في مجملها الفلسفة الأساسية من وراء وجود الإدارة وضرورتها في أي جهد جماعي ذي أهداف محددة ، فالإدارة المدرسية هي الإشعاعات المضيئة التي تحرك كل موظف في دائرة محدودة منظمة من اجل مجهود متميز وعمل مستمر وإنتاج متواصل في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد.

وشهدت السنوات الأخيرة (بعد الإصلاحات) اتجاها جديدا في الإدارة المدرسية ، فلم تعد وظيفتها مجرد تسيير شئون المدرسة سيرا روتينيا، ولم يعد هدفها المحافظة على النظام داخل المدرسة فقط ، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وتوفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والروحي والبدني والاجتماعي، والتي تساعد على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حلو تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع .

وهكذا أصبح تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية حجر الأساس في الإدارة المدرسية بعد أن كانت ضائعة وسط الاهتمام بالنواحي الإدارية، ولا يعني هذا التحول في وظيفة الإدارة المدرسية التقليل من شأن النواحي الإدارية، بل يعني توجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية الرئيسية. وقد كان هذا التغيير في وظيفة الإدارة المدرسية نتيجة لتغير النظرة نحو العملية التربوية والإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية ما هي إلا دليل على ذلك .

وقد جاء في هذا الفصل توضيحا دقيقا للإدارة المدرسية من خلال التعريف بماهية الإدارة بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة والعلاقة بينها وبين الإدارات الأخرى ثم تطرقت إلى وظائفها بشيء من التفصيل والعمليات الإدارية التي تقوم بها، كما تم إبراز دور وأهمية الإدارة المدرسية والاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية مثل (إدارة الصراع

إدارة الوقت ، إدارة الضغوط ، إدارة التغيير...) لنصل في الأخير دور شركاء المؤسسة في تفعيل الحياة المدرسية خاصة في مشروع المؤسسة .

وفي ضوء الإصلاحات الحديثة، تبحث المدرسة الجزائرية عن التغيير بانتقالها من الوضع الحالي إلى وضع أفضل، ولن يتأتى هذا التحسين إلا عن طريق مشروع المؤسسة، وبإشراك جميع العاملين وشركاء المؤسسة وبوجود قيادة فعالة قادرة على تحمل مسؤولية التغيير، وهذا ما سيتم توضيحه في الفصل الموالي وتحول مدير المدرسة إضافة إلى الأدوار التي يقوم بها إلى قيادة التغيير في مدرسته.

الفصل الثالث

ثقافة المشروع والقيادة المدرسية

- ثقافة المشروع
- مدير المدرسة كقائد
- قيادة التغيير
- نظريات القيادة
- استراتيجيات القيادة المدرسية

تمهيد

تواجه المنظمات في عصرنا الحالي وخاصة المنظمات التربوية الكثير من الصعوبات والتحديات مم فرض عليها الدخول في العديد من التغيرات المتتالية و المتسارعة ، التي تفرض وجود قيادة ذات فعالية وفاعلية ، تستطيع قيادة التغيير في المنظمة عن طريق العمل المخطط لتحسين أدائها للوصول إلى تحقيق أهدافها وتطلعاتها ، لذلك تركز المنظمات التربوية اليوم على القيادة لأن عملية التغيير تتطلب جهودا منظمة ومخططة بدقة ، وهذا ما دفع بوزارة التربية الوطنية بإعداد برنامجا وطنيا لتفعيل التكوين والتأهيل في مجال الإدارة المدرسية فنظمت دورات وملتقيات للتكوين والتأهيل في هذا المجال يستفيد منه مديرو المدارس في ضوء توجيهات الإصلاح التربوي الجاري قصد تمكين رؤساء المؤسسات من مجموعة من المهارات الإدارية وبعض الاستراتيجيات التي يجب إتباعها في تسيير مؤسساتهم التعليمية للوصول إلى الأهداف المسطرة من طرف الوزارة وبذلك يتحول المسؤول الأول في المدرسة من دور مدير إلى دور قيادة التغيير ، فزيادة إلى الدور الإداري والدور التربوي الذي كان يشغله مدير المدرسة أضيف في ضوء الإصلاحات الجديدة دورا قياديا ، يظهر جليا أثناء تطبيقه لمشروع المؤسسة ولتفصيل أكثر خصصنا هذا الفصل حول القيادة في المجال المدرسي ، ودورها في عملية التغيير من خلال نشر ثقافة المشروع .

1. ماهية ثقافة المشروع :

إن نجاح إدارة مشروع المؤسسة يعتمد أساسا على خلق ثقافة تنسجم فيها القيم والاتجاهات السائدة في المنظمة مع بيئة المشروع ، أي القيم والاتجاهات التي يحملها مشروع المؤسسة وهذا لا يتجسد إلا ببناء ثقافة تجمع بينهما تدعى ثقافة المشروع يتم تبنيها من كل الأطراف داخل النسق المدرسي أو خارجه فليس من المنطقي البدء في تطبيق مشروع المؤسسة في ثقافة مناوئة لا تتوفر لها مقومات النجاح والاستمرار.

1.1. تعريف الثقافة:

يعرف تايلور الثقافة بأنها " ذلك الكل المركب المعقد الذي يشمل المعلومات والمعتقدات ، والفن والأخلاق والقانون ، والعرف والتقاليد والعادات وجميع الخبرات الأخرى التي اكتسبها الإنسان بصفته عضوا في مجتمع"[1] ، كما ينظر إليها أحيانا كحالة للفكر فشخص ما يصبح مثقفا حينما يتجه صعودا نحو فكرة الكمال أو الهدف أو الإنعتاق أو انجاز طموح إنساني ، ومن هذه الزاوية تعتبر الثقافة كنوعية تكتسب من جانب الأفراد القادرين على التعلم وتحقيق الصفات المرغوبة لدى الكائن البشري المثقف.[2]

2.1. درجة قوة الثقافة : يقسم بعض الرواد والمهتمين في مجال الإدارة الثقافة التنظيمية السائدة إلى قسمين هما :[3]

- الثقافة القوية
- الثقافة الضعيفة

حيث يتحكم في درجة قوة ثقافة المنظمة عاملين أساسيين هما:

1. الإجماع أو مدى المشاطرة لنفس القيم المهمة والحيوية في المنظمة من قبل الأعضاء وتكون الثقافة قوية كلما كان هناك إجماع أكبر من الأعضاء على القيم والمعتقدات الحيوية في ثقافة المنظمة ، ويعتمد مدى الإجماع على عاملين هما :

---

(1) جلبي عبد الله ، **المجتمع والثقافة والشخصية** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1996 ، ص66.

(2) هارلمبس وهولبورن، ترجمة حاتم حميد محسن ، **سوسيولوجيا الثقافة والهوية**، ط1،دار كيوان ،دمشق سوريا،2010، ص ص 7-8

(3)العميان ،محمود سليمان ، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** ، عمان ،دار وائل للطباعة والنشر، 2003 ، ص 317.

- تنوير العاملين وتعريفهم وإطلاعهم على القيم السائدة في المنظمة وكيف يتم العمل بها
- نظم العوائد والمكافآت فإذا ما منح الأعضاء الملتزمون بالقيم والعوائد والمكافآت فهذا من شأنه مساعدة الآخرين على تعلم القيم وفهمها .

2. الشدة وتشير إلى مدى قوة تمسك الأعضاء في المنظمة بالقيم والمعتقدات المهمة ، وتزداد ثقافة المنظمة قوة بتزايد شدة وقوة تمسك العاملين بالقيم والمعتقدات الحيوية .

كما تنقسم الثقافة إلى ثلاث مكونات رئيسة هي:[1]

1. **المكون المعنوي** : يتمثل في النسق الكامل من القيم والأخلاق والأفكار والمعتقدات التي يعتنقها العاملين في المنظمات.
2. **المكون المادي** : يشمل جميع ما ينتجه أو يتعامل معه أفراد المنظمة من معدات وأدوات وبرمجيات وأجهزة ونظم معلومات متاحة.
3. **المكون السلوكي** : يظهر في السلوكيات التي يمارسها أفراد المنظمة أثناء انجاز المهام الإدارية المختلفة.

يقضي واجب المدير بخلق ثقافة في المدرسة تسمو فوق الشخصية حتى شخصيته هو، فالثقافة القوية تعطي الجميع إحساسا واضحا بالتوقعات حول ما هو مهم[2]

3.1. ثقافة المشروع:

عبارة عن محتوى يمكن توصيفه نوعيا وخاصا بالمؤسسة ليميزها عن غيرها من المؤسسات ، وهو شكل وصيغة لوصف المشروع وشبكة قراءة لهذا المجتمع الإنساني الخاص ، ويحتوي على ثلاثة أسس (مجموعة من المراجع ،مجموعة متبادلة في المنظمة ، مجموعة مبنية خلال تاريخها من خلال الإجابة على المشاكل المجابهة والمواجهة من قبل المؤسسة).[3]

---

(1) الحويطي موسى محمد دسوقي **دور الثقافة التنظيمية في إدارة الأزمات** ، المؤتمر السنوي لإدارة الأزمات والكوارث المنعقد في الفترة من 3-4 أكتوبر 1998القاهرة جامعة عين شمس.

(2) توماس رهور،ترجمة وليد عزت شحادة، **فن القيادة المدرسية**، ط1، دار النشرالكعيبان وكلمة،2009،ص 59.

(3) موريس تقنر، **ثقافة المشروع** ، ترجمة نبيل جواد ، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، بيروت، 2008 ، ص 59.

2. أهمية ثقافة المشروع :

للثقافة داخل أي منظمة أهمية كبيرة تتمثل فيما يلي[1]

1. أن لها دورا في تعريف الحدود وتخلق الاختلافات بين المنظمة والآخرين.
2. تمنح أعضاء المنظمة شعور بالهوية .
3. تؤدي الثقافة إلى خلق الالتزام بشيء أكبر بالاهتمامات الشخصية للفرد.
4. تعزز الثقافة ثبات النظام الاجتماعي ، إذ أن الثقافة هي المادة الاجتماعية اللاصقة التي تساعد على ربط المنظمة عن طريق توفير المعايير المناسبة لما يجب على العاملين قوله وفعله .
5. الثقافة تساعد على توفير آلية السيطرة لإرشاد وتشكيل الاتجاهات وسلوك العاملين .

إضافة إلى ذلك تعمل الثقافة على :[2]

1. على جعل سلوك الأفراد ضمن شروطها وخصائصها ، فأي اعتداء على أحد بنود الثقافة أو العمل بعكسها سيواجه بالرفض ، لذلك فان للثقافة دورا كبيرا في مقاومة من يهدف إلى تغيير أوضاع الأفراد في المنظمات من وضعها .
2. على توسيع أفق ومدارك الأفراد العاملين حول الأحداث التي تحدث في المحيط الذي يعملون به ، أي أن ثقافة المنظمة تشكل إطارا مرجعيا يقوم الأفراد بتفسير الأحداث والأنشطة في ضوئه .
3. تساعد في التنبؤ بسلوك الأفراد والجماعات ، فمن المعروف أن الفرد عندما يواجهه موقف معين أو مشكلة معينة فإنه يتصرف وفقا لثقافته ، أي أنه بدون معرفة الثقافة التي ينتمي إليها الفرد يصعب التنبؤ بسلوكه.

وتكمن أهمية ثقافة المشروع فيما يلي :[3]

1. تعطي أهمية لمعنى الأشياء أكثر من الأشياء ذاتها أو نفسها أنها تدفع للبحث عن المعنى العميق للمظاهر التنظيمية الخاصة بالمشروع .

---

1 ماجدة العطية ، **سلوك المنظمة** ، دار الشروق ، الأردن ، 2003، ص 330.

2 رفعت عبد الحليم الفاعوري،**إدارة الإبداع التنظيمي** ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، الطبعة الأولى ، مصر، 2005، ص55.

3موريس تقنر، **مرجع السابق ذكره** ، ص 65.

2. أنها تتصدى لمشاكل المشروع و الإدارة مع الوقت .
3. أنها تهتم أكثر بالفريق من الأفراد ، وأنها تعرف وتميز الفريق (المشروع من خلال تاريخه) كعنصر ملائم ولا تختصر المؤسسة بالأفراد الموجودين حاليا.

3.أهداف ثقافة المشروع:

إن المشروع يساهم في تمكين الجميع من التعلم الجماعي وتنمية معارف وكفايات جديدة فمن أجل أن يكون الفاعل محفزا فهو في حاجة إلى معرفة إلى أين يسير فرديا وجماعيا ، فالتحفيز والتعبئة والانخراط كلها من الأمور التي أصبحت لها أدوارا أساسية في التدبير عامة بالنسبة لرئيس المؤسسة المدرسية ، فهو لا يعمل على تغيير الأذهان فقط وإنما يوفر المناخ للتغيير ويحدد التصورات والأنشطة والحقوق والواجبات والعلاقات الداخلية مع المحيط الخ... ، كما تعمل هذه الثقافة على تطوير النماذج العقلية (الذهنية) للأتباع والمرؤوسين كيفية العمل ، كيفية التعاون ، أنسب الطرق والوسائل لتحقيق الأهداف ، ولن يتحقق ذلك إلا بتطوير ثقافي تفاعلي للنماذج العقلية الفردية إلى نموذج عقلي ، أو ذهني جماعي للعمل يعبر عن كيان مشروع المؤسسة خاصة والمنظمة عامة.[1]

4. أبعاد ثقافة المشروع:[2]

1.4. البعد المعرفي: والمقصود هنا إدراك البعد المعرفي لثقافة المشروع هو التعرف على ما تتضمنه ثقافة المشروع من مفاهيم وقيم ومكونات أساسية وقواعد للعمل يمكن تطبيقها داخل المؤسسات التعليمية ، ويتمثل هذا البعد في العناصر التالية:

- يوضح رؤية ورسالة المدرسة.
- يساهم في زيادة المعرفة لدى العاملين الخاصة بمشروع المؤسسة وإعلامهم بكل ما هو جديد .
- يسعى إلى نشر القيم الداعمة للتغيير مشروع المؤسسة بين العاملين وتبنيها.
- يقدم شرحا مفصلا لكل المفاهيم والمبادئ التي يتضمنها مشروع المؤسسة.
- يشجع روح المبادرة بين العاملين داخل المؤسسة.
- يشجع على العمل التعاوني بين الأطراف المشاركة في مشروع المؤسسة.

(1) الحسن اللحية ، **مشروع المؤسسة** ، الطبعة الأولى ، دار نشر المعرفة ، الرباط ، المغرب، 2010، ص 60.

(2) الحسن اللحية، **المدرسة والمقاولة** ،دار نشر المعرفة ، الرباط ، المغرب ، 2012، المغرب ،ص ص 216–118.

- يسعى إلى تعميم التفاعل الايجابي بين العاملين داخل المؤسسة.
- يرسخ مبدأ صناعة القرار بين كل العاملين داخل المؤسسة.

2.4.البعد السلوكي: ويقصد به التعرف على ما تتضمنه ثقافة المشروع من سلوكيات ، ومنها على سبيل المثال القدرة على التحكم في السلوك ، تنمية المهارات والقدرات الشخصية التي يتميز بها من خلال عمليات التعلم المستمر ، مما يزيد من قدرته على التكيف والتعامل مع المواقف الصعبة ومحاولاته المستمرة لأحداث مزيد من التوازن بين ضغوط الحياة والعمل الذي يقوم به العامل داخل المدرسة . ويتمثل البعد السلوكي فيما يلي :

- يسعى دائما إلى تنمية قدرات ومهارات العاملين المنخرطين في مشروع المؤسسة.
- يساعد العاملين على التوفيق بين مهام الوظيفة ومهام دوره في مشروع المؤسسة
- يساهم في تدريب العاملين الذين لديهم غموض في مشروع المؤسسة
- يكون اتجاهات داعمة للتطوير والتحسين لدى العاملين في مشروع المؤسسة.
- يحفز السلوكات الايجابية التي تدعم مشروع المؤسسة.
- يراقب كل السلوكات ويوجهها لخدمة مشروع المؤسسة.

3.4.البعد التنظيمي: ويقصد بها الترتيبات التنظيمية والتي تتطلب أن تحدد بدقة لكل عامل مسؤولياته وصلاحياته ، بما يمنع التدخلات التنظيمية بينه وبين الآخرين ، حتى يتم دائما انجاز جميع الأعمال بشكل صحيح ويتضمن البعد التنظيمي الجوانب التنظيمية التي تعكس خصائص التنظيم الإداري لتوفير بيئة داعمة لتحسين أداء العاملين بالمدرسة

- تعتمد القيادة المدرسية خطة إستراتيجية لتفعيل مشروع المؤسسة
- تسعى القيادة المدرسية إلى التنسيق بين الأطراف الفاعلة والمشاركة في مشروع المؤسسة.
- توفر قنوات اتصال فعالة على مستوى البيئة الخارجية والداخلية لمشروع المؤسسة.
- يحدد ويشخص المشكلات على مستوى البيئة الداخلية والخارجية لمشروع المشروع.
- ينظم عمليات الانجاز والتنفيذ .
- يوضح الخطوات والمراحل التي يمر بها مشروع المؤسسة.[1]

(1) **نفس المرجع السابق**، ص ص 219-220.

4.4.البعد التشاركي: ويقصد به قدرة القيادة على توصيل رسالة مشروع المؤسسة واستقطاب الأطراف التي لها علاقة بالنسق المدرسي ، ويتمثل هذا البعد في :

-يسعى دائما إلى مشاركة هيئة التدريس وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.

-يسعى دائما إلى مشاركة الفاعلون الاقتصاديون وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.

- يسعى دائما إلى مشاركة الجماعات المحلية وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.

-يسعى دائما إلى مشاركة التلاميذ وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.

-يسعى دائما إلى مشاركة جمعية أولياء التلاميذ وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.

5. الإدارة بالمشروع:

إن الإدارة بالمشروع[1] تحمل محفظة من المشاريع تتضمن نظاما للقيم و تحديد الأولويات، و كذا المفاضلة بين الخيارات لهياكل و قواعد المنظمة، يمكن تقدير ثلاث مراحل زمنية لتطور مؤسسة نحو الإدارة بالمشروع.

تحوي الإدارة بالمشروع ثلاث أبعاد: الثقافة، التنظيم، ونظام المعلومات.

- **الثقافة:** تعني القيم المتميزة بصورة خاصة من خلال الأهمية التي تربط المؤسسة بالمشروع، اختيار مسئولو المشاريع و مهنتهم، و كذا معايير تقييم المؤسسة، بالأخذ بعين الاعتبار مساهمات المشروع.
- **التنظيم:** يعني الهياكل و الأدوار و المسؤوليات و الموارد و كذا القواعد و الإجراءات.
- **نظام المعلومات:** يسمح هذا النظام بإعطاء رؤية جيدة لمسيري المشاريع، و الوسائل، و قيادة استعمال الموارد و التحكم في الآجال و الميزانيات و التسبيقات، تسهيل التنبؤ، التنبؤ بالمشاكل، و هذا يعني وجود العديد من البرمجيات لأنظمة المعلومات للمشاريع.

1- JEAN Brilman, **les meilleures pratique de management**, 2ed, paris, edition des organisation, 1998, p: 305.

2..تعريف مدير المدرسة :

إن مدير المدرسة هو المسؤول المباشر عن انتظام وسير العمل في المدرسة من جميع الجوانب و مسؤول مباشر عن تحقيق أهداف المدرسة ، وعلى الرغم من تعدد وتنوع مسؤولياته ومهامه والتي يمكن حصرها بالمهام الإدارية والفنية ، فإن مهامه ومسؤولياته الإدارية والفنية تختلف كثيرا عن مهام ومسؤوليات غيره من الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة نظرا لحجم المسؤولية الملقاة على عاتقه واتساع الصلاحيات الممنوحة له مقارنة بغيره من أفراد الهيئة الإدارية والتعليمية داخل نطاق المدرسة. حيث يعرف على أنه " شخص في التنظيم يقوم بالإشراف على نشاطات الآخرين . ووظيفيا ذلك الشخص الذي يقوم بالتخطيط ، والمراقبة ، لنشاطات الآخرين " [1] .

ومنهم من يراه بأن ذلك الرجل الإداري الذي يحافظ على الوضع الراهن وليس له دور في تغييره لأنه يستخدم الوسائل والأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف أو الأغراض المقررة سلفا ومن هنا ينظر إلى رجل الإدارة على أنه عضو الاتزان والاستقرار .[2] ، فالمدير يهتم بالنظام والنمطية في العمل مستعملا سلطته الرسمية لتحقيق ذلك.

2.تعريف مدير المدرسة كقائد:

يعرف أحمد إبراهيم أحمد المدير بأنه " قائد يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها منه طبيعة الأدوار التي يتوقع منه ممارستها في إدارته للمدرسة لبلوغ أهدافها المنشودة في أجواء من الأمن والارتياح " [3] .

ويعرف كذلك على أنه " القائد الذي يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها طبيعة الأدوار التي يتوقع ممارستها في إنشاء إدارة المدرسة وفي ضوء وظيفته وعمله كقائد إداري في المدرسة "[4] ، كما يعتبر المدير كقائد بأنه داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات

(1) عبد الحفيظ مقدم،أثر **الخصائص الشخصية للمديرين على فعاليتهم في التسيير** ،مجلة البحوث ، السنة6، العدد6، الجزائر ،1992-1993،ص 88.

(2) محمد منير مرسى ، **مرجع سابق** ، 143.

(3) عبد الغني عبود ، 1994**مرجع سابق**، ص 149.

(4) حافظ فرج أحمد ، **بحوث ودراسات تربوية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1987، ص27.

في البناء والتنظيم [1]، وهو كذلك الشخص الذي يتولى إدارة مشروع ما، و قد يكون صاحب المشروع أو مفوضا من قبله و يحوز على الصلاحية و المسؤولية لترجمة السياسات و الخطط إلى إجراءات فعالة لتحقيق أهداف محددة، وهو ينظم العمل و يوجهه حتى يتم تنفيذه بواسطة المرؤوس.[2]

وهو كذلك شخص ينظم العمل و يوجهه حتى نهايته عن طريق خدمات الآخرين، أو هو الشخص الذي لديه الصلاحية و المسؤولية عن ترجمة الخطط و السياسات إلى إجراءات فعالة لتحقيق أهداف محددة.[3]

غير أنه جاء في مشروع المؤسسة خاصة في الجانب الخاص بقيادة تفصيلا حول القائد الذي يهتم بالحركة والتغيير وتوجيه المرؤوسين نحو الأهداف من خلال عملية التحفيز والإقناع والمشاركة في صناعة القرار.

وعليه فلقد واكب هذا التحول لمفهوم المدير من الفهم التقليدي إلى الفهم الحديث نتيجة تطور الدراسات والأبحاث في المجال التربوي والإداري في الدول المتطورة ، لهذا جاء مسؤوليات مدير المدرسة الحديثة متعددة ومختلفة ، فهو مسؤول على كل ما يتعلق بالنواحي الإدارية والبيداغوجية وعلاقة المدرسة بالمدارس الأخرى وعلاقة المدرسة بالمجتمع ، إضافة إلى دوره في قيادة التغيير.

الفرق بين القائد والمدير : يوضح الأستاذ على محمود محمد في كتابه مقومات القائد التربوي الناجح مجموعة من الفروق بين القائد والمدير[4] .

الرقم	وجه المقارنة	القائد	المدير
1	الاختيار	يختار العمل الصحيح	يختار الطريق الصحيح للعمل
2	التركيز	يحدد الرؤية ويبلور الرسالة	يهتم ببناء الهيكل التنظيمي ووضع الأنظمة
3	الفاعلية والكفاءة	يهتم بالفاعلية(تحقيق النتائج)	يهتم بالكفاءة

(1) محمد منير مرسي ، **مرجع سابق** ، ص 143.

(2) أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الإدارية**، دار الكتاب المصري،القاهرة ،1994، ص:285.

(3) نبيل غطاس و آخرون، **قاموس الإدارة** ، مكتبة لبنان ،بيروت ،1983، ص :173.

(4) علي محمود علي ، **مقومات القائد التربوي الناجح** ، دار المجتمع للنشر والتوزيع ، جدة ، السعودية ، 1423هـ ، ص 37.

4	الهرم	يركز على قمة الهرم (القيادة العليا	يركز على قاعدة الهرم المنفذين
5	السلطة	يستمدها من القيم والمبادئ الصحيحة	يستمدها من أهداف المنظمة وإنتاجها
6	الاهتمام	يكرس الاهتمام على العلاقات بين الأعضاء	يكرس الاهتمام على الجهد والإنتاجية
7	المنطق	يميل إلى العاطفية	يركز على المنطق
8	طريقة التعبير	يفضل استخدام الصور	يفضل استخدام الكلمات
9	الشمولية	يهتم بالكليات والعلاقات بين الجزئيات	يهتم بالجزئيات والتفصيلات
10	التجميع / التحليل	يهتم بالتجميع بين الأشياء	يهتم بتحليل الأشياء إلى عناصرها
11	التفكير	شمولي وكلي التفكير	طبيعة تفكيره متتالية
12	الوقت	غير مقيد بالوقت	مقيد بالوقت
13	الإدارة	يهتم بما بعد إنجاز العمل	يهتم بانجاز العمل وإدارة الشؤون
14	التطوير	يهتم بالتطوير والتجديد والإبداع	يهتم بالمحافظة والصيانة الموجودة
15	العلاقة مع المرؤوسين	يلهم الثقة للآخرين ويركز على الرقابة الذاتية	يعتمد على الرقابة والسيطرة
16	الزمن	ذو نظرة طويلة الأجل	ذو نظرة مقيدة الأجل
17	الأسئلة	يهتم بماذا ؟ ولماذا	يهتم بكيف ؟ وكم
18	التقليد / الاجتهاد	يعتبر مجتهدا	يعتبرا مقلدا
19	التحدي	يقبل التحدي ويحاول تغيير الواقع	يقبل الأمر الواقع ويتعامل معه
20	التعليم والتدريب	ينمى مواهبه من خلال التعليم	ينمى مواهبه من خلال التدريب
21	الحرية	شخص حر ذاتي	شخص جندي تقليدي

كما يمكن أن نميز بين القائد والمدير في جانبين أساسيين هما[1]:

أ- قوة العلاقة والروابط الإنسانية بين القائد والآخرين (التابعين / المرؤوسين) ويأتي ذلك من اهتمام القائد بمهارة التفاعل الإنساني وبناء العلاقات الاجتماعية بالاستناد إلى أسس العمل الجماعي والأهداف المشتركة.

ب- أسلوب القيادة إذ لا يستند القائد غالباً إلى السلطة الرسمية مثلما يفعل المدير وهو يعتمد على قدراته الشخصية في التعامل مع الآخرين وكسب قناعاتهم لتنفيذ الأهداف التي يسعى لتحقيقها.

وخلاصة القول لما سبق يمكن أن نشير إلى أن مفهوم المدير يختلف عن مفهوم القائد حيث يمارس كل منهما اختصاصات و سلطات أعلى من تلك التي يباشرها بقية الأعضاء في المؤسسة غير أن أوجه الشبه أو التقارب السابقة بين كل منها، لا تعني اعتبارهما شخصا واحدا، و لا تعني أن المدير يكون دائما و أبدا قائدا إداريا، ذلك أن المدير قد يكون قائدا أو لا يكون.

فالمدير إنما يعتمد أساسا على السلطة المفوضة إليه من أعلى و الناتجة عن مباشرته لوظيفته، وهو يكون بوضعه الرئاسي مفروضا على الجماعة التي تتبعه وفقا للأوضاع الرسمية المقررة في التنظيم. أما القائد فيستمد سلطته من المجموعة ذاتها، و يعتمد في مباشرة وظائفه على التأثير و النفوذ والاستمالة لينال رضا تابعيه و حفزهم على العمل و رفع روحهم المعنوية، على هذا النحو يكمن مصدر القيادة في الجماعة نفسها، و من ثم لا يلجأ القائد إلى إتباع أساليب الأوامر الإدارية إلا في الحالات التي تقتضي ذلك، أي عندما تحقق وسائل الترغيب و الاستمالة التي يستعملها تجاه المرؤوسين، هذا بينما يلجأ المدير إلى استخدام أساليب الأوامر و استخدام سلطة المساءلة و توقيع الجزاءات على أتباعه، و على ذلك يمكن القول بأن سلوك الإداري هو الذي يميز القائد عن المدير، فإذا كان السلوك يعتمد على قدرات الإقناع و استعمال وسائل النفوذ و التأثير و الاستمالة إزاء تابعيه كنا بصدد قائدا إداريا.

(1) صلاح عبد القادر النعيمي ، **المدير القائد والمفكر الإستراتيجي**، دار أثراء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، سنه 2008، ص 101 .

فالقيادة هي فن التأثير من جانب القائد و وسيلة للتفاعل الخلاق مع الجماعة في المؤسسة، فهي تأثير متبادل بين القائد و الجماعة، أما إذا كان السلوك يعتمد على سلطة الأمر و النهي استنادا إلى ممارسة سلطة الجزاء كنا بصدد رئيسا إداريا[1] .

3. مدير المدرسة كقائد بين المحافظة والتجديد :

إن من أهم المهام والمسؤوليات التي يتحملها مدير المدرسة في الوقت الحالي هو قيامه بالدور المزدوج والمتعارض في نفس الوقت والذي يتمثل في المحافظة والتجديد ، فهو يسعى من جهة إلى تحقيق نسبة من الثبات والاستقرار في عمله لتحقيق أداء منتظم ومتواصل داخل منظمته ، ومن جهة أخرى يبحث عن أساليب وطرق أداء أكثر فعالية ، لزيادة الدافعية لدى العاملين ، لكن هذا التجديد والتغيير سيخلق له الكثير من الاضطراب عند القيام بمهامه وأدواره داخل المدرسة ، وهذا يرجع إلى الاستمرار في القيام بنفس المهام والأدوار في عمله لمدة طويلة ، مم يتكون لديه نمط معين من العمل يصبح بمثابة العادة لديه (نمطية العمل) ، ولهذا فمهما كان التغيير للأحسن فإنه سيخلق نوع من الارتباك والاضطراب ومقاومة لتجديد .

وقد جاءت الإصلاحات الجديدة لتضيف دورا في غاية الأهمية لأدوار مدير المدرسة يتمثل في قيادة التغيير وذلك من خلال ممارسته لإدارة مشروع المؤسسة والسعي الجاد لتجسيد هذا الأسلوب للانتقال بالمدرسة من الوضع الحالي إلى وضع أفضل. [2]

4. وظائف مدير المدرسة :

جاءت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية حاملة معها مجموعة من التغييرات في وظائف المدير خاصة في المجال الإداري ، فهو يتكفل بكل ما يتعلق بالعملية الإدارية ، مسؤول كقائد داخل مؤسسته القيام بهذه العمليات الإدارية ساعيا إلى التجديد والتغيير لتحسين أداء العاملين والمنظمة بصفة عامة وهذا شرح للوظائف التي يقوم بها :[3]

1/التخطيط : يعرف التخطيط بأنه تلك العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل الطرق أو المسارات للتصرف بما يكفل هدف معين . وعليه فإن من أهم وظائف مدير المدرسة

(1) إبراهيم عبد العزيز شيحا ، **أصول الإدارة العامة** ، منشأة توزيع المعارف ، الإسكندرية،1993، ص309.

(2) محمد منير مرسى ، **مرجع سابق** ، ص 157.

(3) محمود عبد القادر علي قراقزة،**نحو إدارة تربوية واعية**، دار الفكر العربي، بيروت ،1993، ص

كقائد لمدرسته وضع برامج العمل الشاملة بمعاونة العاملين معه مع توزيع المهام عليهم وتفويضهم بالسلطة بحيث تتفق تلك البرامج مع خطة المدرسة العامة .

2/ التوجيه والإشراف الفني : يتم ذلك بالندوات وعقد الاجتماعات واللقاءات والزيارات الصفية ويكون ذلك ضمن برنامج تدريبي خاص يتفق أيضا مع خطة المدرسة .

3/ التنظيم : تقع على مدير المدرسة مسؤولية تنظيم العمل وذلك بتوزيعه على العاملين وتفويضهم السلطات اللازمة لتنفيذ العمل وذلك من أجل الوصول إلى تحقق الأغراض والأهداف المرجوة من العمل .

4/ التقويم : يعتبر مدير المدرسة مسؤولا عن فعالية التقويم الشاملة لجميع جوانب العمل التربوي سواء ما يتعلق بالعاملين أو التلاميذ أو المناهج ومستوى التحصيل – على أن يكون هذا التقويم مستمرا على الدوام – للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العمل التربوي

5/ الإدارة والتنفيذ : المقصود بذلك : تنفيذ خطة المدرسة العامة ويتم ذلك باستخدام أنشطة مختلفة تتم بالتعاون مع الزملاء حسب طاقاتهم وميولهم وقدراتهم وهذا يتطلب من مدير المدرسة المعرفة التامة لمن يعملون معه بالإضافة إلى إتباع الأساليب والطرق التعليمية الديمقراطية مع الجميع وكذلك ينبغي على الناظر الإلمام الكامل بجوانب العمل ومتطلباته ليستطيع توزيعه ومتابعته وتقويمه .

6/التجديد والتغيير : تقع على عاتق مدير المدرسة عمليتا التجديد والتغيير ويعني ذلك الانتقال من الممارسات التطبيقية القائمة إلى ممارسات وتطبيقات مغايرة لها في الأسلوب والهدف ، ويعتمد التجديد والتغيير على عامل هام ألا وهو : عامل التقويم المستمر للعمل من أجل التغيير والتجديد نحو الأفضل .

غير أن ما أضيف للقائد في المؤسسات التعليمية هو تكليفه بمشروع المؤسسة الذي يعتبر أسلوب من أساليب التغيير وبهذا يتحول من مسؤول عن تطبيق العمليات الإدارية فقط إلى قائد يتحمل مسؤولية التغيير داخل مؤسسته من خلال مشروع المؤسسة ، لهذا يسمى **بقائد التغيير** .

2. قيادة التغيير:

قبل التطرق إلى توضيح مفهوم قيادة التغيير لابد من التعريف أولا ، ولو بالقليل لكل من مفهوم القيادة وما يقصد بها ، ثم التعريف بالتغيير ولهذا سيتم البدء بـ:

1.2.القيادة : بوجد اختلاف بين القيادة الإدارية والقيادة بصورة عامة فالقيادة الإدارية ترتبط ارتباطا كبيرا بالإدارة ولذلك فإن القائد يعتمد في تأثيره على الآخرين من خلال السلطة الرسمية التي يخولها له القانون الإداري المعمول به داخل المؤسسة غير أنها تتطلب معرفة كاملة بشؤون الإدارة التي تعتبر وسيلة القائد في التأثير على مرؤوسيه . و" تعد القيادة من الأمور الضرورية في أي مؤسسة نظرا لضرورة وجود من يقوم بعملية التخطيط وإرشاد الآخرين إلى الطريق الذي يجب إتباعه ، بالإضافة إلى التأكد من إتباع الجميع لهذا المسار وتحقيقهم للأهداف المرجوة وتعتمد فاعلية العمل داخل أي مؤسسة مدى كفاءة قيادتها "[1] ويعرفها كل من Torry page and j, B القيادة على أنها (عملية إنجاز عمل ما في طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون معا بطريقة طيبيه وأن كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية[2] . أما Sergiouanni القيادة هي التأثير والسلطة التي تمارس في المنظمة لتوجيه الموظفين عن طريق قنوات الاتصال لتحقيق أهداف معينة [3] . وعرفها أوردواي تيد (Ordway tead) بأنها النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه [4] . وتعرف كذلك على "أنها تأثير في الآخرين من أجل تحقيق أهداف أو أغراض محددة وهو سلوك الذي يوجه الآخرين ويحركهم في اتجاهات معينة ".[5]

وعليه يوجد تعدد في وجهات النظر حول معنى القيادة وذلك تبعا لاتجاهات العلماء والباحثين وتخصصاتهم ورغم اختلاف النظرة هذه إلا أننا سنبرز مجموعة من النقاط حول مفهوم القيادة . على النحو التالي : أما **التعريف الأول** فيبرز أن القيادة عبارة عن عملية رقابة أثناء إنجاز الأعمال بكفاءة عالية كما ربطها بوجود الجماعة فلا وجود لها دون وجود الجماعة ، وأما **التعريف الثاني** فيرى أن القيادة قوة تكتسبها الفرد لتوجيه الموظفين نحو تحقيق الهدف . أما صاحب **التعريف الثالث** فيبرز به الفرد في التأثير على الناس لتحقيق

(1) توني موردن ، ترجمة خالد ، العامري، **اساسيات علم الادارة** ، دار الفاروق الطبعة الاولى ، القاهرة ، ص265.

(2) إسماعيل يحي ، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** ، دار الكاتب العربي ، القاهرة ، مصر ، 1998 ، ص 185 .

(3) عبد الرحمان المحبوب إبراهيم المحبوب ، **أبعاد القيادة الإدارية** ، المجلة العربية للتربية ، العدد الأول ، مجلد 16 ، ص 103.

(4)Tead (o): **the art of leadership** ,MC Graw –Hill, NEW York,1963, p19.

(5)أحمد إبراهيم أحمد ، **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر 1998 ص 117.

هدفهم عن طريق التعاون ، أما **التعريف الرابع** فيرى أن تحركات واتجاهات الآخرين مرتبطة بسلوكيات القائد والتي بدورها لها علاقة بأهداف معينة . ولم يتفق العلماء والباحثين على معنى واحدا للقيادة وذلك نتيجة اختلاف معاني القيادة عند هؤلاء الباحثين والعلماء وعليه فالقيادة الإدارية تتضمن وجود شخص مسؤول عن إدارة المنظمة يسعى إلى تحقيق أهدافها وذلك عن طريق التأثير في العاملين مستعملا السلطة الرسمية التي يخولها له قانون المنظمة. غير أنهم يتفقون على أن جوهر القيادة هو التأثير وتتضمن التفاعل والتغيير .

2.2.التغيير: إن التغيير الذي يتم تصميمه وتطبيقه في المنظمة (المؤسسة) بشكل نظمي وفي التوقيت الملائم وذلك وفقا لتوقع حدوث بعض التغييرات في البيئة أو داخل المنظمة مقدما من خلال إحداث تعديلات في أهداف وسياسات الإدارة أو في عنصر آخر من عناصر العمل التنظيمي مستهدفة أحد أمرين أساسين هما: ملائمة أوضاع التنظيم وأساليب عمل الإدارة مع تغييرات وأوضاع جديدة ... أو استحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تحقق للتنظيم(المؤسسة) سبقا عن غيره [1].

وتلك التعديلات أو التغييرات تعتبر العملية التي من خلالها يتبنى الفرد أو المجتمع أو المنظمة مجموعة معينة من القيم والمعارف أو التقنيات مقابل التخلي عن قيم ومعارف وتقنيات أخرى أي هو التحول من حال إلى حال، والتغيير في المنظمات أو التغيير المنظمي يعني التحول أو التنقل أو التعديل من حال إلى حال أخرى..فهو يهدف إلى إدخال تحسين أو تطوير على المنظمة بحيث تكون مختلفة عن وضعها الحالي، حيث تتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل [2].

مما لاشك فيه أن تبني عملية التغيير من خلال إدارة مشروع المؤسسة من أصعب العمليات التي تتم داخل المؤسسات التعليمية لأنها تحتاج إلى جهدا إضافيا كبيرا سواء كان (فكرية أو عقلية) لذلك تواجه بمقاومة العاملين له ، مما تتطلب وجود قيادة فاعلة تستطيع إدارة مشروع المؤسسة بكل نجاح .

---

(1) سعيد يس عامر، علي محمد عبد الوهاب, "**الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة**"، الطبعة الثانية، مركز وايد سيرفيس للاستثمارات والتطوير الإداري، مصر، 1998، ص 544.

(2) موسى اللوزي, **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة**، الطبعة الأولى،دار وائل للطباعة النشر،1999، ص 49.

ونعني بقيادة التغيير قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة .[1] ، كما تتم عملية القيادة عن طريق مجموعة من ذوي الخبرة وأصحاب المسؤولية ممثلة في فريق التغيير أو طاقم قيادة التغيير.[2]

ويعتبر الجهد المخطط في العمل بمشروع المؤسسة فرصة لتحقيق التغيير المطلوب تحقيقا لمزيد من الفعالية في الأداء التربوي [3]، وهذا ما يستدعى الاستعانة بمديرين قياديين لهم رؤية مستقبلية وخيال يمكنهم من تخيل ما ستؤول إليه الأوضاع بعد إجراء عملية التغيير [4]، وعليه يتطلب من مديري المدارس في المستويات الثلاث أن تكون لهم دراية عالية بواقع منظماتهم لإدارة مشروع المؤسسة فيها وهناك العديد من المهام والمسؤوليات التي يجب على القائد أن يقوم بها .

3.2.مهام ومسؤوليات قائد التغيير :

يجب على قائد التغيير أن يقوم بالعديد من المهام التي تعزز من نجاح قيادته لعملية التغيير وتشمل تلك المهام ما يلي :

1- التعامل الايجابي مع محركات التغيير والمبادرة بالفعل بدلا من ردة الفعل

2- تطوير منهجية عملية لإدارة عمليات التغيير تأخذ في اعتبارها مجمل العوامل والمؤثرات الفاعلة في الموقف .

3- إدماج مفاهيم وتقنيات إدارة التغيير من نسيج الفكر الإداري وضمن مهام المديرين في المنظمات المعاصرة .

4- تمكين العاملين من مشاركة في تطوير نماذج متميزة لإدارة التغيير توافق أوضاع منظماتهم وأهدافها وإمكانياتها

---

(1)عزت جرادات وعماد الدين منى مؤمن،**استشراف آفاق الإدارة التربوية**،البلادالعربية،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس،2000 ،ص 28 .

(2) chaize jacques , **la porte du changement s'ouvre de l'intérieur**, calmann-lévy,paris,1992,p80

(3) هيئة التاطير بمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **مشروع المؤسسة** : سند تكويني،الحراش،الجزائر،2005 ، ص 11.

(4) زيد ميتر عبونا ، **إدارة التغيير والتطوير** ، دار كنوز المعرفة ،عمان ، الأردن 2006 ، ص 829 .

5- تأكد التوجيه الايجابي في التعامل مع محركات التغيير بمنطق يقوم على ثلاثة مهمات التحليل التفكير التغيير .[1]

وكذلك ومن المهام التي يجب أن يتحلى بها القائد الذي يحمل لواء التغيير لتنفيذ مشروع المؤسسة ما يلي : [2]

1. تشجيع الانضمام التلقائي عن طريق وسائل إعلامية ، كالاجتماعات ، والإعلانات ...
2. تحسيس المدرسين من أجل توعينهم لمشروع المؤسسة
3. توفير جو ملائم لتحرير المبادرات الفردية والجماعية واستغلالها .
4. التحلي بالمسؤولية لدى الجماعة التربوية (جعل كل فرد من الجماعة التربوية يتحمل مسؤوليته).

4.2.مهارات وخصائص قيادة التغيير :

1.4.2..خصائص قيادة التغيير : من السمات التي يجب أن يتحلى بها قائد التغيير ما يلي : [3]

1. وجود الرؤية أو الهدف من تمكن قائد التغيير من قراءة التحديات المحلية والدولية .

2- وجود الرسالة أو التصور التي تعبر عن تفاصيل الرؤية وتوزيع المسؤوليات وكيفية تنفيذها .

3- وجود القيم المهنية التي تدعم العمل وتسيره .

4- المصادر البشرية اللازمة للتغيير وقيادتها من خلال عمل تعاوني تسوده الأجواء الايجابية. التواصلية التي تغمرها الثقة والتفاهم والوضوح .

---

(1)علي السلمي ، **ملامح لإدارة الجديدة في عصر المتغيرات وانعكاساتها على إدارة التغيير** ، الملتقى الإداري الثالث ، لجمعية السعودية للإدارة ، جدة ، 2005 ص 115 .

(2) وزارة التربية الوطنية ، **مشروع المؤسسة** :سلسلة من قضايا التربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الملف 12، الجزائر ، جانفي 1999، ص 14 .

(3) رفعت عبد الحليم الفاعوري ، **إدارة الإبداع التنظيمي** المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، القاهرة جمهورية مصر العربية ، 2005 ص 180- 182 .

5- القدرة على التواصل الجيد وهي عملية مهمة جدا لتنفيذ برنامج التغيير بشكل مناسب .

6- تحمل المخاطرة فبالرغم من ارتفاع نسبة المخاطرة التي ترافق عملية التغيير لابد من تحمل قائد التغيير للمخاطرة المترتبة عليها .

ويحدد كل من لوك وكيرك باتريك مجموعة من الصفات المميزة للقائد الناجح تتمثل في النقاط التالية[1]:

1) وجود الدافع ويتمثل في الرغبة الشديدة في تحقيق الغايات ، الطموح العالي ، الطاقة والإقدام .
2) الصدق والاستقامة وتتمثل في الأمانة .
3) الحافز إلى القيادة ويتمثل في الرغبة في التأثير على الآخرين لتحقيق الأهداف المحددة
4) الثقة بالنفس أي الوثوق في القدرات الشخصية .
5) القدرة العقلية وتتمثل في الذكاء والقدرة على دمج وتفسير قدر كبير من المعلومات .
6) الابتكار والإبداع والإلمام بالتقنيات الحديثة لإدارة الأعمال .
7) المرونة وتتمثل في القدرة على التكيف مع احتياجات المرؤوسين والظروف المحيطة.

وهذا وجاء توضيحه في مشروع المؤسسة فلابد من قائد التغيير داخل المؤسسات التعليمية وحتى يضمن تحقيق إدارة مشروع المؤسسة ، عليه أن يراعى مجموعة من العوامل المساعدة في عملية التغيير، داخل المدارس تفاديا لكل مخاطر ترافق هذه العملية ، وهي عبارة عن خصائص يتسم بها قائد المدرسة أضيفت لمهامه بعد الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية متمثلة في (الاستقلالية – المبادرة – المسؤولية – اللامركزية في اتخاذ القرار – الحوار – العمل الجماعي – الاتصال الفعال ، التشاركية ...) إضافة إلى العلاقات الإنسانية الطيبة التي تسود أفراد المنظمة وهذه الخصائص كلها تم توضيحها في سبع نقاط تحت عنوان **العوامل المساعدة على التغيير** في الفصل الرابع والمعنون بمشروع المؤسسة وتجنبا للتكرار الذي يخل بالموضوع . فلا داعي لإعادته في هذا الفصل .

2.4.2. مهارات قيادة التغيير: يجب أن تتوافر لدى قائد التغيير العديد من المهارات التي يستطيع من خلالها قيادة عملية التغيير بكل كفاءة وفاعلية ومن تلك المهارات : [1]

(1) محمد سعيد أنور سلطان ، **السلوك التنظيمي** ، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية مصر ، 2003، ص 338 .

1- المهارات التي تساعد قائد التغيير على الاندماج الفاعل في علاقاته مع الآخرين وعلى منحهم التفويض الملائم بهم

2- امتلاك حصيلة جيدة من مهارات الاتصال

3- القدرة على بناء وتقدير مناخ العمل الايجابي الذي يساند عملية التغيير [2]

4- مواجهة الفشل والإحباط و العقبات التي تعترض مسار التغيير بكل عزيمة وإصرار .

5- البراعة في التخطيط الزمني واستثمار الوقت الأقصى وقدر ممكن مع مراعاة الطوارئ وكافة الظروف والعوامل المؤثرة في ذلك .

6- التواصل مع الأفراد والاستماع إلى حاجات واهتمامات أعضاء فريق التغيير والمستهدفين بالتغيير

7- الاعتراف المستمر لأعضاء فريق التغيير وإنجازاتهم وتحفيزهم عند كل نجاح يتحقق

8- "أن يدرك أن دوره الأساسي يكمن في توجيه العاملين معه وإرشادهم وإثارة دافعيتهم وحفزهم وإثرائهم بالأفكار والبدائل وتشجيعهم على استثمارها وتقييمها[3]

ويمكن تقسيم المهارات القيادية إلى:

1. المهارات الإدراكية :

يتعلق هذا النوع بمدى كفاءة المدير وقدرته في رؤية تنظيم مدرسته ، وفهمه وربط أجزائه ، وإدراك اثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث فيها على العلاقة على التنظيم ككل ، وتشمل المهارات الإدراكية أيضا مهارة مدير المدرسة في إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع وليس مجرد النظر إلى الإدارة المدرسية كعلم تسيير الأمور ، أو النظر إلى التعليم كعملية منفصلة عن التخطيط والتطوير والتقويم والإرشاد .[4]

---

(1) برس دورك، **إدارة التغيير**، الشركة المصرية العالمية للنشر القاهرة ، مصر، 2005 ، ص ص 36 – 38 .

(2) منى مؤمن عماد الدين ، **تقويم فعالية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير في مدرسته** ، مركز الكتاب الأكاديمي عمان الأردن ص 26 .

(3) هاني الطويل،**الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، دار وائل للطباعة والنشر،عمان،الاردن،السنة 2003 ،ص 99.

(4) عابدين محمد عبد القادر، **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،السنة،2001، ص 94.

1. القدرة على الابتكار فعلى المدير أن يكون لديه الإحساس بالمشكلات وصياغة الحلول والتوصل إلى الآراء ، وهي اشد ما تكون ضرورة بالنسبة لقيادات الإدارة التعليمية حيث تستخدم في الممارسات اليومية لأعمالهم .
2. القدرة على الخيال يجب على مدير المدرسة أن يمتلك القدرة على الخيال والتصور الواسع لتكوين فكرة ورؤية متكاملة للمنظمة التي يعمل على إدارتها وهي المدرسة .
3. القدرة على التحليل لابد للمدير أن يكون لديه التصور الأفضل للأداء والمبادئ والقواعد والنظريات التربوية ، وبعناصر العملية الإدارية والقدرة التحليلية المرتفعة في مجال الإحصاء الكمي ، واستنتاج المؤشرات الدالة على مدى الكفاية الداخلية والخارجية .[1]

2.المهارات الاجتماعية : أن يتمتع بـ[2]

1. حسن التعامل في المواقف الحرجة
2. حسن عرض الموضوعات وإدارة اللجان والاجتماعات
3. العلاقات الجيدة مع الزملاء .
4. الحماس والإخلاص
5. القدرة على تشجيع الآخرين ورفع روحهم المعنوية وتحبيبهم في العمل .

3.المهارات الفكرية : أن يتميز مدير المدرسة بـ:

1. القدرة على التحليل والاستنتاج والمقارنة والمرونة .
2. الاستعداد الذهني لتقبل أفكار الآخرين أو نقدهم .
3. القدرة على التطوير والتغيير الايجابي للعمل .
4. تطوير الأساليب حسب متطلبات الظروف والمتغيرات .

4.المهارات الشخصية :

" لابد أن يكون مدير المدرسة ذا شخصية حيوية ، ومحبوبة ، فهو حلقة الوصل بين المدرسة والمجتمع ، وهو المثل الأعلى لطلابه ومدرسيه والعاملين معه وحتى يصنع النجاح

---

(1) أحمدحافظ فرج وحافظ محمد صبري،**إدارة المؤسسات التربوية**،عالم الكتب،القاهرة مصر،السنة 2003 ، ص75.

(2) مرسي محمد منير ، **مرجع سابق**، ص102.

لابد له أن يكون جديرا بالاحترام والتقدير ، وأهلا لثقة جميع من له صلة تربوية وإدارية معه " [1]. و " تتمثل المهارات الشخصية في قدرة المدير بالتمتع بعقلية منظمة وأسلوب علمي في التفكير ونظرته الموضوعية للأشخاص و المجهودات والعدالة المطلقة في توزيع الخدمات مع تغليب المصلحة العامة والإيمان بالنزعة الإنسانية " [2]

5.مهارات إعلامية: أن يكون[3]

1. ملاحظ نشيط يجمع مختلف المعلومات والمعطيات الواردة في الداخل والخارج
2. ناشر للإعلام وتعني بذلك نشر ما يوجه من معلومات للأشخاص المرؤوسين
3. ناطق رسمي ويقصد بذلك الإعلام الموجه إلى الخارج أي (خارج المؤسسة)

3.2.نظريات القيادة :

1.3.2.نظرية الرجل العظيم

هناك الكثير من العلماء والباحثين من يرجعون ظهور هذه النظرية إلى العهد الإغريقي والروماني حيث كان يعتقدون بأن القائد يولد ولا يصنع ، وأن السمات التي يتصف بها هي مورثة (فطرية) وليست مكتسبة، وذلك يستدلون على ذلك بقول أفلاطون"إن القادة العظام قد ولدوا عظاما"[4]، لذلك اعتبروا أن القائد هو إنسان عظيم مفترضين أن هذه العظمة هي نتيجة موهبة وقدرات خارقة أعطاها الله سبحانه وتعالى بالفطرة والوراثة لمثل هؤلاء الأشخاص ،

فالقائد في إطار هذه النظرية هو شخص عظيم يتمتع بشخصية كاريزمية يحظى بولاء أعداد كبيرة من الناس ينقادون طوعا له ويقدمون التضحيات راغبين غير مكرهين لتحقيق انجازات عظيمة[5].

(1)عرفان البرادعي،**مدير المدرسة صفاته،مهامه،أساليب،اختياره،إعداده**،دار الفكر،دمشق،سوريا،1988،ص102

(2)أحمد إبراهيم أحمد،**نحو تطوير الإدارة المدرسية** ، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية ،مصر،2001،ص60 .

(3)هية التأطير بالمعهد الوطني التربية،**المناجمنت وقيادة التسيير**،الحراش الجزائر،2005م،ص ص 27-28.

(4) طارق عبد الحميد البدري، **مرجع سابق**، ص: 157 .

(5) صالح مهدي محسن العامري ، طاهر محسن منصور الغالبي ، **الادارة والاعمال** ، ط1، دار وائل،الاردن عمان، 2007، ص 432.

غير لم تصمد هذه النظرية طويلا ، حيث وجهت لها الكثير من الانتقادات سنذكر منها ما يلي [1]:

1. ليس من اليسير أن يتحلى الفرد بمستوى مرتفع من كل الخصال في آن واحد، وحتى إن توفر مثل هؤلاء الأفراد فهم قليلون يصعب اكتشافهم، وحتى إن تم ذلك فلن يغطي احتياجات المجتمع.
2. تتعامل هذه النظرية مع القيادة من منظور سياسي، ويغلب عليها التأثر بالنظام السائد في ذلك الوقت، وهو النظام الذي يقدس الفرد ويعلي شأنه على حساب الجماهير.
3. هذه النظرية تدرس القادة بعد أن يصبحوا قادة، ولكنها لا تقدم المنهج الذي نستطيع به أن نتنبأ بمن سيصبح قائدا، مما لا يجعل لها أي فائدة عملية.
4. تبني منطق هذه النظرية يجعل برامج تنمية وتدريب القادة بدون جدوى، مادام القادة يولدون ولا يصنعون، فلا أمل أن يتحول غير القادة إلى قادة بالتعلم، وهذا يخالف الواقع لأن التعلم يصقل المهارات وينقل الفرد إلى مستويات أعلى.
5. القول بوراثية القيادة لا سبيل للتثبت منه، كما أن الواقع لا يدعمه، فكثيرا ما قدم التاريخ أمثلة لرجال من طبقات بسيطة صاروا قادة عظام، وبالعكس عجز بعض أبناء القادة العظام أن يكونوا مثل آبائهم.

وعليه ومم سبق يمكن القول بأن نظرية الرجل العظيم وما وجه لها من انتقادات ، شجعت الكثير من العلماء للبحث عن تفسيرات أخرى في القيادة مم فسحت المجال بظهور نظريات أخرى قدمت إجابة مختلفة تتمثل في القول بوجود سمات مميزة للقادة بغض النظر عن خلفيتهم الوراثية .

2.3.2.نظرية السمات : تعتبر نظرية السمات أول الأبحاث والدراسات التي حددت خصائص القيادة ويرى أصحابها بأن القيادة تقوم على السمات التي يتمتع بها الفرد ، وأن من تتواجد فيه هذه السمات يصبح لديه القدرة على القيادة وبذلك يستطيع أن يكون قائدا ناجحا في كل المواقف[2] .

---

(1) طريف شوقي، **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**، القاهرة، دار غريب، 1993، ص ص 58- 59 .

(2) نواف كنعان ، **مرجع سابق** ، ص 309.

وقد وضع ألبرت تصنيفا لأهم السمات تتمثل في[1] :

- سمات فردية وتوجد داخل الفرد
- سمات عامة وتمكننا من المقارنة بين الأفراد في ثقافة معينة أو بيئة محددة
- سمات رئيسية وهي عبارة عن استعداد عام للسلوك وله السيادة .
- السمة المركزية وتعني قدرة الفرد أن يعكس في جملة سلوكه خمس إلى عشر سمات أساسية وبارزة ، هي التي يتمركز عليها معظم سلوكه .
- سمات ثانوية وهي مجموعة من السمات تبدو في بعض الأحيان تتسم بأنها أقل وضوحا وأيضا أقل في الجانب الديناميكي والاتساقي .
- سمات ذاتية وهي سمات يولد الإنسان مزودا بها بحكم الوراثة ، ولا دخل له فيها .
- سمات مكتسبة وهي سمات في غالبيتها اجتماعية تكتسب من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وعمليات التدريب والممارسة والتعليم .

ومما سبق ذكر تؤكد هذه النظرية على وجود مجموعة من السمات العامة الضرورية للقيادة، بحيث إذا ما توفرت في شخص ما، يصبح قائدا ناجحا، وهذا عكس ما توصلت إليه نظرية الرجل العظيم التي ربطت القيادة بالوراثة ومن ثم فإنه ليس بالضرورة أن تكون القيادة وراثية كما تقول نظرية الرجل العظيم ، بل هناك مجموعة من السمات والمهارات الشخصية تعتبرها معايير عامة للقادة الناجحين . وقد استخدمت السمات والخصائص في اختيار المديرين الجدد، إلا أننا لا نجد اتفاقا بين الباحثين والممارسين بخصوص نوع تلك السمات اللازمة للقيادة، إذ هناك العديد من الدراسات المتباينة.

3.3.2.النظرية السلوكية: وجه الكثير من النقد لنظرية السمات لعجزها عن تقديم تفسير دقيق ومقبول لفعالية القيادة ، مما فسح المجال لظهور حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة ، فنشرت دراسات اهتمت كثيرا بالجانب السلوكي في القيادة بدلا من السمات ، وذلك اعتمادا على أن سلوكات القائد داخل منظمته لها تأثير مباشر وكبير على فعالية المرؤوسين ، أي يريد أن يقول أصحاب هذه النظرية بان العامل المحدد لفاعلية القيادة ليس السمات وإنما هو سلوك القائد .الذي تستند بشكل عام إلى مجموعة الأنشطة والتصرفات التي يقوم بها القائد

(1) فاروق عبده فيله ومحمد عبد المجيد ، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة ،عمان ، 2005، ص 184.

في عمله والتي من خلالها تبين الأسلوب العام لقيادته ، وهذا ما سمح بتعدد أساليب القيادة التي تختلف في درجة تأثيرها على العاملين ، فجاءت دراسة كل من رونالد ليبيت ، رالف وايت ، وكيرت ليفين(Ronald Lippitt , Ralph white , Kurt lewin) التي أجريت تجارب على عدد من التلاميذ في أندية الهواة ، حيث وزعت على مجموعات يشرف عليها قائدا يتبع أسلوبا واحدا ، حيث تم تطبيق ثلاث أساليب للقيادة وهي[1] :

أولا : يحتفظ القائد بجميع القرارات في يده وعدم إشراك الأعضاء فيه ، مع تحديد الإجراءات والأنشطة على التلاميذ، واعتماد أسلوب الثواب والعقاب ، ويعتبر القائد محور الاتصال في المجموعة . يسمى هذا الأسلوب بـ **الأوتوقراطي** .

ثانيا : يبنى هذا الأسلوب على مشاركة المجموعة في اتخاذ القرارات ، وتشجيع ومساندة القائد لأعضاء المجموعة ، حيث تكون الموضوعية في استخدام الثواب والعقاب ، مع توفر حرية أكثر في الاتصال والتفاعل بين الأفراد ، ويطلق عليه الأسلوب **الديمقراطي** .

ثالثا : في هذا الأسلوب تتولى المجموعة كل الأمور ولا يتدخل القائد في اتخاذ القرارات وتوزيع العمل ولا يقدم أي جهد في توجيههم أو متابعة عملهم ، ولا يبدي أي مدح أو نقد لأحد ، يطلق هذا الأسلوب بـ **التسيبي**

ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تميزت المجموعة الأولى بإنتاجية عالية من المجموعات الأخرى ، نتيجة الأسلوب الممارس عليها ، بينما تميزت المجموعة الثانية بالابتكار والدافعية والثبات في مستوى الأداء روح الفريق التفاعل الاجتماعي والرضا في العمل مقارنة بالمجموعات الأخرى ، بينما تميزت المجموعة الأخيرة بالانخفاض في جميع النواحي السابقة نتيجة الأسلوب التسيبي .

وجاءت دراسة كل من **شارتل و ستوغديل وفلايشمان , Shartle , Stogdill , Fleishman.** حول فعالية القيادة الإدارية في أداء مجموعات العمل ، توصلوا إلى تحديد بعدان لسلوك القائد الإداري هما :[2]

(1) حسين حريم ، **مرجع سابق** ، ص ص 202-203 .

(2) أحمد سيد مصطفى ، **إدارة السلوك التنظيمي** : رؤية معاصرة ، القاهرة ، 2000 ، ص 277.

- سلوك الاهتمام بهيكل العمل وفيه يركز القائد على توضيح الوظيفة ويقوم بصياغة مهام وأساليب تحديد العلاقات العمل وقنوات الاتصال ، فضلا على اهتمامه بتقييم الأداء .
- سلوك التعاطف مع العاملين وفيه يأخذ القائد باعتباره آراء وأفكار ومشاعر المرؤوسين ،وينمي جوا من الصداقة ، الثقة العدالة والاحترام مركزا على خفض التوتر وجعل الوظيفة أكثر راحة .

وبموجب هذا التحليل فإن هذين البعدين ليسا متعارضين ، والقائد الفعال هو الذي يستطيع تحقيق درجة عالية في كليهما ، وبالتالي الرضا والانجاز الجماعي لمرؤوسيه .

4.3.2.النظرية الموقفية :

وجه الكثير من الانتقادات لكل من نظرية السمات والنظرية السلوكية من طرف علماء كثيرين ، مما مهدت إلى ظهور النظرية الموقفية في القيادة ، يرى أصحابها أن القيادة الفعالة تلك التي تعتمد على تفاعل العناصر الثلاثة فيما بينها خصائص الشخصية للقائد وسلوك القائد وعوامل الموقف الذي يوجد فيه القائد ، ومن بين النظريات الموقفية نجد كل من نظرية **فريدريك فيدلر** الذي قدم نموذج في القيادة الموقفية ، حيث أدخل متغيرات الموقف في إطار نظري يفترض فيه أن كفاءة أداء الجماعة تعتمد على درجة التفاعل بين النمط القيادي وبين كل من الجماعة وطبيعة الموقف ، حيث تبنى **فيدلر**[1] أسلوب القيادة التي توصلت إليهما كل من دراسات أوهايو وميتشغان وتتمثل في أسلوب القيادة المهتم بالإنتاج أو العمل وأسلوب القيادة المهتم بالعاملين أو المرؤوسين وعلى أساس هذه النظرية فقد تم قياس النمط القيادي باستخدام مقياس أطلق عليه الاحترام المرتبط بأقل زملاء العمل تفضيلا .

وطبقا للنموذج فيدلر فإن فاعلية القائد تعتمد على متغير موقفي متشابك أطلق عليه الضبط الموقفي وهو ما أشار إليه فيدلر على كونه " مدى السلطة التي يتيحها الموقف للقائد بهدف التأثير على أداء الآخرين" وقد تم قياس هذا الدور في ضوء ثلاث أبعاد هي :

1) علاقة القائد بالإفراد: وتشير إلى نوعية العلاقة بين القائد والجماعة وتم قياسها في ضوء المشاعر التي يبديها القائد نحو الجماعة .

(1) محمد حسن رسمي ، **السلوك التنظيمي في الادارة التربوية** ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، مصر ،2004، ص47-48.

2) الوظيفة : وتشير إلى مدى برمجة العمل ، الأنشطة ،الإجراءات وتم قياسها في ضوء وضوح الهدف ، البدائل ، التغذية الرجعية .

3) السلطة : تسير إلى مدى السلطة التي يتمتع بها القائد لتحقيق عامل الامتثال وتم قياسها في ضوء سلطة الإثابة والعقاب .

وانتهى إلى نتيجة بأن نمط القيادة يرجع إلى طبيعة دافعية القائد حيث أكد على وجود أسلوبين هما :

- قيادة موجهة نحو العمل
- قيادة موجهة نحو العامل

نظرية هرسي وكنيث بالانشارد Palu Hersy Kenneth Blanchard :

دورة حياة القيادة نظرا لأن قدرات المرؤوسين على القيام بالمهام ورغبتهم في العمل تتطور خلال حياتهم المهنية، لذلك على القائد أن يكيف نمط قيادته مع خصائص مرؤوسيه، وهو ما يتوجب على القائد أن يتنقل من نمط قيادة إلى نمط آخر، وهذا ما جعل بالو هرسي وكنيث بلانشارد Palu Hersy Kenneth Blanchard (1969) يعتبران أن للقيادة دورة حياة، أي أن القائد يغير نمط قيادته تبعا لدرجة استعداد مرؤوسيه لأداء مهام محددة، وهو ما يطلقان عليه **درجة نضج المرؤوسين** والذي يمثل المتغيرات الموقفية المؤثرة على سلوك القائد، ولهذا تسمى نظرية هرسي بلانشارد بنظرية دورة حياة القيادة أو النضج الوظيفي للمرؤوسين.

ويعرف النضج بأنه[1]: "محصلة كل من القدرة كنضج متعلق بالعمل، والرغبة كنضج متعلق بالفرد ليتحمل المسؤولية في توجيه سلوكه للقيام بالعمل"، حيث يمكن أن يكون للفرد نضجا لأداء مهام معينة وقصورا في النضج لأداء مهام أخرى، لذلك يتطلب من القائد تغيير سلوكه المرتبط بالعمل أو العلاقات الإنسانية لمقابلة درجة نضج المرؤوسين.

تقترح نظرية دورة حياة القيادة أربعة مراحل لنضج المرؤوسين كما هي ممثلة في الجدول التالي:

(1)أحمد سيد مصطفى، **مرجع سابق**، ص 296.

جدول رقم (6) : تنوع أساليب القيادة وفقا لمستوى نضج المرؤوسين

مستوى النضج	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة
قدرة الفرد على العمل	منخفضة	بعض القدرة	عالية	عالية
رغبة الفرد في العمل	عالية	منخفضة	متذبذبة	مرتفعة
أسلوب القيادة	التوجيه، التحكم والإشراف	التدريب، التوجيه والمساندة	المساندة، الثناء والمشاركة	التفويض، ومنح المسؤوليات

المصدر:كنيث بلانشارد، باتريثيا زيجارمي، دريا زيجارمي، مدير الدقيقة الواحدة، ترجمة عبد الله إبراهيم العمار، الرياض، معهد الإدارة العامة، 1990، ص:46.

يتبين من الجدول السابق أن أسلوب القيادة يمر بأربعة مراحل وفقا للمراحل التي يمر بها نضج المرؤوسين، وهذا بناء على التطور في القدرة ورغبة في العمل وفق الترتيب التالي[1]:

1- المرحلة الأولى:التوجيه (الإخبار):

القائد الإداري في هذه المرحلة يهتم بالعمل وذلك لأن المرؤوس موظف جديد في المنظمة أو العمل، وهو عديم أو ضعيف الخبرة والتجربة، لذا يركز القائد على إعطاء التوجيهات والإرشادات الكاملة له حتى يلم بالإجراءات والأساليب لإنجاز العمل، كما أن القائد لا يهتم كثيرا بالعلاقات الإنسانية بل يركز على التحكم والإشراف المباشر، حيث أن المرؤوس ليس في حاجة للمساندة نظرا لرغبته في التعلم .

2- المرحلة الثانية:التدريب (المساندة):

يكتسب المرؤوس بعض الخبرة العملية إلا أنها غير كافية، لذا يبقى القائد مهتما بالعمل والتوجيه لأن المرؤوس مازال غير مستعد لتحمل المسؤولية لوحده، ورغم هذا فإن

(1)طارق عبد الحميد البدري، **أساسيات علم إدارة القيادة**، دار الفكر، عمان ، 2002، ص ص 175- 176 .

القائد يدعم ويساند المرؤوس لتعزيز ثقته بنفسه وحماسه للعمل، ويسمى هذا النمط بالإقناع والتدريب لأن معظم توجيهات القائد تقدم من خلال الاتصال و التشجيع و ليس الأوامر.

3- المرحلة الثالثة: المشاركة

بعد أن يكتسب المرؤوس الخبرة و الدراية بالعمل نجد أن قدرته على الإنجاز قد زادت حيث يتقبل المسؤولية بجدية، لذلك فالقائد لا يهتم كثيرا بالعمل بل يهتم بالعلاقات الإنسانية ودعم المرؤوس بهدف مساندته وتشجيعه لحل المشاكل وتحمل مسؤوليات أكبر، ويتم ذلك عن طريق مشاركته في صنع القرارات.

4- المرحلة الرابعة: التفويض :

بعد أن يصبح المرؤوس أكثر ثقة في النفس وأكثر قدرة على العمل وتحمل المسؤولية، بإمكان القائد تقليل التشجيع بسبب أن المرؤوس قد وصل إلى النضج الوظيفي وأنه لم يعد في حاجة إلى التوجيه والدعم من قبل القائد الذي يفوض له القيام بالعمل ويحمله مسؤولية صنع القرارات والتنفيذ.

يتبين من المراحل السابقة أن القائد يجب أن يستفيد من معرفة مستوى نضج المرؤوسين لتحديد أسلوب القيادة المناسب لهم، مثلما يوضحه الشكل السابق الذي يعبر عن دورة حياة القيادة.

5.3.2.النظرية التفاعلية في القيادة :

جاءت هذه النظرية لتؤكد على وجود تفاعل بين مجموعة من العناصر في نشأة القيادة ، حيث يرى أصحابها متمثلة في " مدى التكامل والتفاعل بين عدد من المتغيرات الرئيسية هي شخصية القائد أفراد الجماعة ، طبيعة الجماعة وخصائصها ،والعلاقات بين أفرادها والعوامل الموقفية والبيئة "[1] .

إن هذه النظرية تدعم كل الإسهامات التي جاءت بها النظريات السابقة كنظرية السمات ونظرية الموقف في تحديد خصائص القيادة الإدارية ، غير أنها ترى بعدم كفاية نظرتهما للقيادة الإدارية حيث يرى أنصارها أن القيادة الفعالة هي تلك المتمركز حول الجماعة ، وأن نجاح القائد في التفاعل مع مرؤوسيه يعتمد بالدرجة الأولى على السمات التي يتحلى بها ، والتي تحدد مدى نجاحه في القيادة وهناك من يرى أن القيادة الفعالة تقوم على تأثير القائد

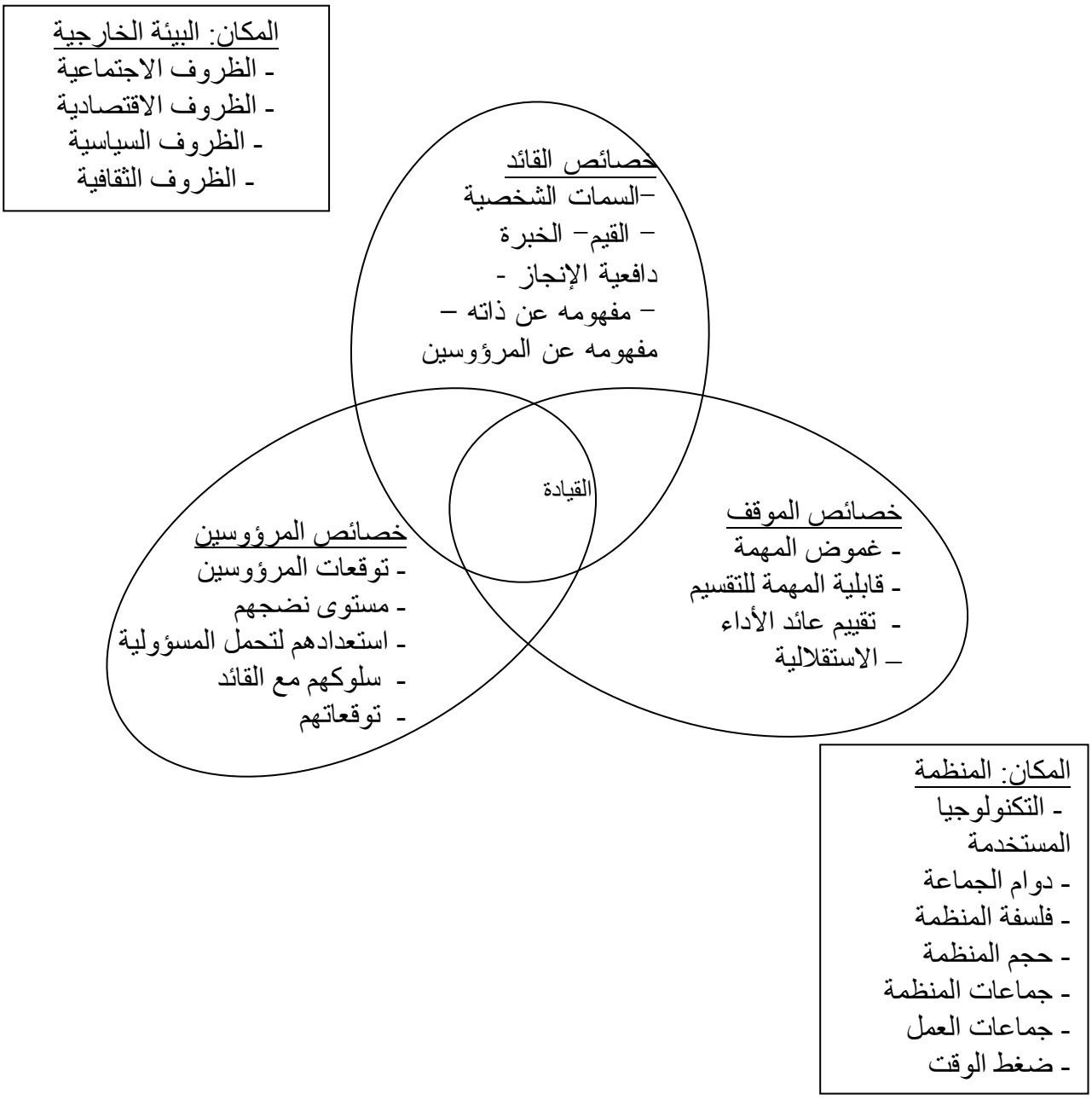
(1) محمد أبو الفضل عبد الشافي،**القيادة الإدارية في الإسلام**،المعهد العالمي للفكر الإسلامي،القاهرة،1996، ص 24.

في المرؤوسين في موقف ما وتأثير المرؤوسين في القائد في هذا الموقف ، كما يرى البعض الآخر أن القيادة لا تقتصر على علاقة القائد بمرؤوسيه وإنما تشمل أيضا علاقته برؤسائه وعلاقته مع زملائه [1] ، كما تم تحديد الأبعاد والخصائص التي تمكن القائد من النجاح في التفاعل مع جماعة عمل معينة ، وتوصلت إلى أهم الأبعاد التالية :

- ❖ المجموعة العاملة من حيث عددها ، واستقرارها ، ومرونتها ، وتجانس أفرادها في المستوى التعليمي والقيم والخلقية الاجتماعية والاقتصادية والعمر .
- ❖ المناخ الاجتماعي الذي تعمل فيه المجموعة ومدى ابتعاده عن مظاهر القلق والتوتر وتشجيعه العمل المنتج ، وإتاحة الفرصة للشعور بالولاء والانتماء .
- ❖ درجة الألفة من أفراد المجموعة من حيث توافر القدرات والمهارات العالية والتعاون واحترام أراء ووجهات نظر الآخرين .
- ❖ مدى اختلاف في وجهات نظر المجموعة وتوجيهها نحو معاونة القائد على تحقيق تفاعل أكبر مع مرؤوسين واستثمارها في تحقيق أهداف الأفراد والجماعات والقائد والتنظيم .

(1) نواف كنعان ، **القيادة الإدارية** ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، 1992م ، ص ص 368-372.

شكل رقم (12): **نموذج القيادة التفاعلية**



المصدر: محمد ناصر العديلي، إدارة السلوك التنظيمي، الرياض، دن، 1993 ، ص: 238
وطريف شوقي، فعالية القيادة والسلوك الإداري، القاهرة، دار غريب، 1993، ص: 127

ومما سبق نجد أن القيادة هي نتاج تفاعل الكثير من المتغيرات المرتبطة بالقائد، المرؤوسين، الموقف، المنظمة والبيئة الخارجية وهذا ما يجعلها ظاهرة جد معقدة، إذ أن إهمال أي متغير في دراستها أو ممارستها قد يؤثر كثيرا في فهمها أو نجاحها، لذلك فالقائد

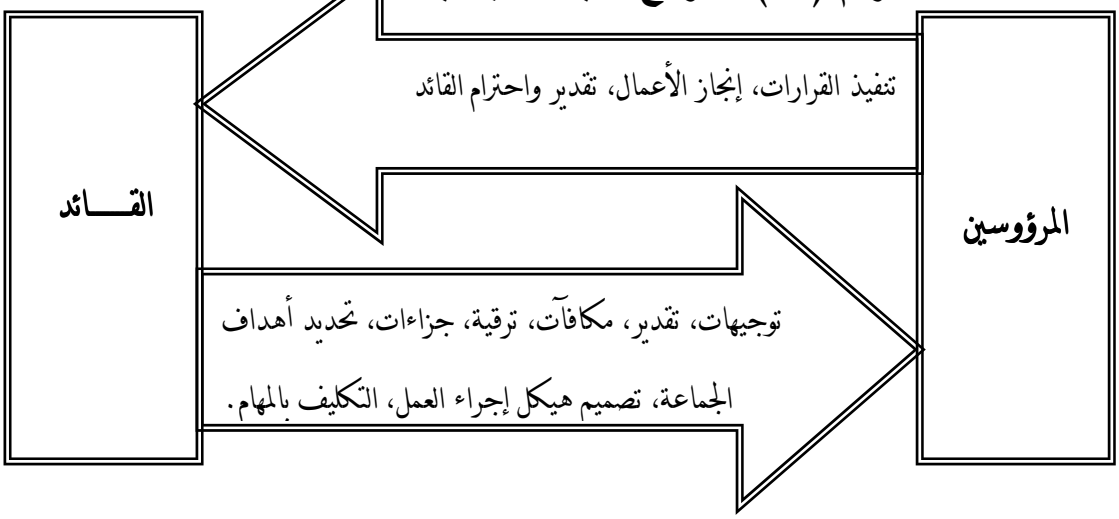
الناجح في مفهوم النظرية التفاعلية هو الذي يكون قادرا على التفاعل مع الجماعة وإحداث التكامل في سلوك أعضائها أو سلوك معظمهم، آخذا في اعتباره آمالهم وقيمهم وحاجاتهم بالإضافة إلى ظروف المنظمة والبيئة الخارجية .

6.3.2.النظرية التبادلية:

تنظر النظرية التبادلية إلى العملية القيادية على أنها شكل من أشكال التبادل الذي يمنح فيه القادة العدالة وفرص التقدم في العمل لمرؤوسيهم في مقابل احترام وتقدير المرؤوسين لهم ، وتكمن أهمية هذه النظرية في تشجيعها لزيادة الوعي بمعرفة حاجات الآخرين ، وحرصها على التبادل العادل الذي يحدث عندما يؤدي القائد عمله بطريقة جيدة يستحق بموجبها المنافع التي يتحصل عليها بسبب مركزه القيادي ، وهذا بحد ذاته يسهم في رفع عالية القيادة [1].وقد جاءت أعمال أدوين هولاندر Edwin Hollander لتوضح بأن القيادة عملية في اتجاهين ، تبنى على علاقة تبادل اجتماعي بين القائد ومرؤوسيه ، حيث يأخذ ويعطي الاثنان ، فالقائد يعطي توجيهات للحصول على هدف ناجح ، ويدير الصراعات ويقلل من الغموض ويساعد في حل مشاكل الجماعة كما يقدم المكافآت والجزاءات ، ووفي المقابل فإن المرؤوسين يمنحون القائد الاحترام والتدعيم [2] .

والشكل التالي يوضح نموذج القيادة التبادلية وعناصر التبادل بين القائد ومرؤوسيه.

شكل رقم (12): نموذج القيادة التبادلية



المصدر: محمود سيد أبو النيل، علم النفس الصناعي، بيروت، دار النهضة العربية، 1985، ص:632 .

(1) سعد عبد الله الكلابي ، **نحو نموذج شامل في القيادة دارسة نقدية لنظريات ومداخل القيادة الإدارية** ، الرياض مركز البحوث ، كلية العلوم الأدارية ، جامعة الملك سعود ،2000، ص 46.

(2) محمود سيد أبو النيل، **مرجع سابق**، ص ص: 631- 632.

ومم سبق يبين أن القيادة وفق النظرية التبادلية تتكون من ثلاث عناصر وهي: القائد، المرؤوسين وعناصر التبادل بين الطرفين والتي تكون في الاتجاهين، حيث بدونها لن ينجح القائد في التأثير في مرؤوسيه، وإن كان تأثير القائد أكبر بفعل العناصر التي يقدمها لجماعة المرؤوسين، إلا أن ذلك لا يلغي الدور الهام لهؤلاء في نجاح القائد في قيادته لهم.

4.2. استراتيجيات القيادة :

إن حتمية وضرورة التغيير تفرض على القيادة المدرسية أن تتبنى مجموعة من الاستراتيجيات لإدارة التغيير في منظماتهم ، غير أنها تواجه بمقاومة من طرف العاملين ، كمالا ننظر إليها على أنها سلبية دائما وإنما في بعض الأحيان لها دور ايجابي في التغيير ، لذلك لابد على القيادة أن تتبنى استراتيجيات مناسبة للحد من هذه المقاومة وتحويلها من الاتجاه السلبي إلى الاتجاه الايجابي الذي يخدم مشروع المؤسسة خاصة ويخدم المدرسة بصفة عامة ، وتوجد استراتيجيات عديدة ومتنوعة لكيفية التعامل مع طبيعة وأشكال المقاومة التي يبديها العاملين تجاه أي تغيير ، غير أننا سنركز على ثلاث استراتيجيات نرها قريبة إلى موضوع دراستنا يمكن للقيادة أن تتعامل بها داخل المدرسة ، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في :[1]

1.4.2.إستراتيجية الإكراه:

عند تبني هذه الإستراتيجية تلجأ القيادة إلى جبر العاملون على قبول التغيير فيهددون سرا وعلنيا بفقدان وظائفهم أو بحرمانهم من الترقية أو الفصل أو النقل ... ويتم اللجوء إلى هذه الإستراتيجية في حالة كون السرعة ذات أهمية بالغة ، وأيضا عندما يمتلك منشؤ على التغيير قوة كبيرة ، وأهم ايجابياتها أنها سريعة ولها المقدرة على التغلب على أي نوع من المقاومة وفي نفس الوقت لا تخلو هذه الطريقة من سلبيات أهمها خطورة استمرارا واستياء العاملين من منشئ التغيير مم يؤدي إلى احتمال ظهور أشكال من المقاومة .

2.4.2.إستراتيجية الاحتواء:

هذه الإستراتيجية تساعد العاملين على رؤية الحاجة إلى التغيير والوقوف على منطقه ، من خلال التثقيف والاتصال والدعم والمكافأة ، وقد تتخذ عدة أشكال منها المناقشة

([1])عبوي زيد منير ، **ادارة التغيير والتطوير**، الطبعة الاولى ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، عمان، 2007، ص ص43-45.

الفردية ، العرض للمجموعات ، أو مذكرات وتقارير ، ويتم اللجوء إلى هذه الطريقة في حالة قصور المعلومات المتوفرة عن التغيير أو التحليل المشوه أو الخاطئ للمعلومات عن عملية التغيير ، ومن ابرز ايجابيات هذه الطريقة أنه عند إدراك العاملين لهذه المعلومات سيساهمون في عملية تطبيق التغيير ، والهدف منها هو منع ظهور المقاومة أو التقليل من الأسباب المؤدية إلى ظهورها، بينما يعاب ذلك أنها تستغرق وقتا طويلا وبشكل خاص عندما يكون عدد المعنيين بالتغيير كبيرا.

3.4.2.إستراتيجية المشاركة والإقناع :

تتخذ هذه المشاركة أبعاد مختلفة تتراوح ما بين المشاركة المتمثلة في تشجيع الموظفين على المناقشة وطرح الأفكار إلى المساهمة الفعالة التي تتجسد في صنع القرار ، كما أكدت الأبحاث والدراسات أن المشاركة في برامج التغيير من قبل الأفراد تؤدي إلى الطاعة والالتزام بالتنفيذ، وتستخدم هذه الإستراتيجية عندما يكون الأفراد العاملين أو المتأثرين بالتغيير يمتلكون القدرة العالية على مقاومته، ومن أبرز ايجابيات هذه الطريقة يتمثل في أن المشاركين سيلتزمون بتطبيق التغيير، أما سلبياتها أنها تستغرق وقتا طويلا.

يهتم التطوير المنظمي بتطوير وتنمية ثقافة المنظمة وخصوصاً ثقافة الأفراد العاملين بها، وذلك من خلال التأثير في قيمهم ومهاراتهم وسلوكهم. كذلك العمل على تعديل وتغيير الاعتقادات والاتجاهات بشكل يؤدي إلى خلق مناخ منظمي سليم[1] قابل وعلى أتم الاستعداد لإدخال التغييرات التي تراها المنظمة مناسبة، وأيضاً قابل لتقديم إنجازات ونتائج جيدة.

[1] موسى اللوزي، **مرجع سبق ذكره**، ص 17.

خاتمة الفصل:

من خلال هذا الفصل حاولنا التركيز على القيادة المدرسية لأنها تمثل حجر الأساس في عملية التغيير والتطوير داخل المدرسة ، فالقيادة الفاعلة هي تلك التي تسعى إلى تغيير وتطوير أسلوب إدارتها وتتبنى التفكير الاستراتيجي بديلا عن التصور الوقتي وتتحول إلى النظام الإداري المفتوح المتفاعل مع البيئة بديلا عن النظام المغلق ، وتأصيل مبدأ اللامركزية بديلا عن المركزية ، والتركيز عن فريق العمل بديلا عن الأفراد ، وتشجع روح التجديد والابتكار والإبداع بديلا عن الالتزام الحرفي بالقوانين واللوائح والتعليمات .

فالقائد الإداري الفاعل هو ذلك الذي يستطيع أن يقود منظمته في ظل ظروف بيئية غير مستقرة ، تتطلب العمل على تغيير والتطوير بشكل مستمر، حيث يتضمن التغيير جانبا أساسيا وهاما ، وهو زيادة قدرة المنظمة على التكيف مع البيئة الجديدة والاستجابة لمتطلباتها بشكل مناسب وفعال ، وبالتالي لا تستطيع المؤسسات أن تقوم بالمهام الملقاة على عاتقها لفترة طويلة وبشكل فعال دون تخطيط مدروس وعقلاني لطبيعة التغيير ، الذي يحيط بها وكيفية مواجهته ، إذ أن التغيير يعني أن على المؤسسات التعليمية ، أن تواجه بيئة جديدة تتطلب منها أنماطا جديدة من الأداء حتى تتمكن من التكيف مع ما تستجد عليها من ظروف .

وعليه فالتغيير وإدارته والتخطيط له أصبح اليوم عنصرا أساسيا في الإدارة المدرسية الفعالة، وهي سمة المدير العصري الناجح ، فالمدير الذي لا يدرج التطوير ضمن إستراتيجية التطوير التي اعتمدها في مدرسته، لا يمكن أن يصل بمدرسته إلى التميز والتفوق، وإلا فكيف لمدير يسعى لذلك وهو يدير مدرسته بأسلوب روتيني كلاسيكي؟ فكيف نتوقع من مدير مدرسة تجديدا وتطويرا وحيوية وتقدما وهو لا يؤمن التغيير لتطوير الهادف المخطط ؟.

لقد جاءت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية بالكثير من التغييرات في جميع المجالات خاصة مجال دور المدير في المدرسة العصرية ، حيث أصبح يؤدي مجموعة من الأدوار تتكامل لتحقيق أهداف منظمته ، فأقيمت العديد من التربصات والتدريبات والندوات حتى يمتلك مدير المدرسة قدرا واسعا من المعرفة ، وأيضا قدرا من المهارة والإبداع والابتكار في كيفية القيادة وإدارة التغيير في مؤسسته كما دعم بمجموعة من الأساليب التي تساعده في التحسين والجودة في الأداء ، فلم يعد مجرد مدير يقوم بمجموعة من الأعمال الروتينية الكلاسيكية المتمسك بلوائح وقوانين جامدة والمعيقة لأية محاولة للتقدم

والانجاز ، فمن أجل عالم إداري جديد تدار فيه الأمور بأسلوب الغد وليس الأمس ، فالمدير مدعو أن يتحمل مسؤولية قيادة التغيير بشكل يضمن مستوى فعال من الأداء سواء من جانب المؤسسة أو الأفراد العاملين بها.

لذلك خصص هذا الفصل لتوضيح علاقة مدير المدرسة بقيادة التغيير من خلال مساهمته في نشر ثقافة المشروع و إدارته لمشروع المؤسسة ، فعليه أن يفسح صدره وفكره ، وأن يكون مرنا في تعامله مع العاملين بمنظمته معتمدا على الايجابية والإقناع والحوار والمشاركة وتقديم الحوافز، وبث روح التفاؤل، والمرونة في نمط التغيير، والتفويض، من خلال فهم سلوكيات العاملين معه ، ومدى مرونة التغيير وارتباطه بواقع البيئة المدرسية واستشرافه للرؤية الإستراتيجية للعمل المدرسي، وتبني الأساليب و الإستراتيجيات التي تسهم في اقتناع المعلمين وغيرهم بأهمية مشروع المؤسسة وضرورته لتحقيق فاعلية العملية التعليمية ونجاح المدرسة وقدرتها على التعامل مع التغيرات التي تطرأ عليها من الداخل والخارج، وكذلك عليه دراسة الأوضاع الحالية للمدرسة بكل ظروفها والنتائج المتوقعة لعملية التغيير وتحليل المواقف كل ذلك يسهم بدوره في تحقيق خطوات سليمة في سبيل اكتمال مشروع التغيير وقبول الأفراد به، كما أنه مطالب بالمبادأة والمبادرة والتطوير واعتبار ذلك جوهر العمل المدرسي في الوقت الراهن لمواجهة تحديات العولمة.

ويمكن القول بان التغيير الذي يتناول الجوانب المادية بمختلف أنواعها وأشكالها لا يحقق الهدف مالم تنصب الجهود على التغيير الفعلي للذهنيات وعلى الخصوص ذهنية العاملين الذي يجب أن يركز عليه القائد لأنها أساس نجاح مشروع المؤسسة ، وأخيرًا نود التأكيد من خلال ما قرأ حول الموضوع على الأهمية البالغة لإدارة التغيير وكيفية التعامل مع مقاومته وهي مهارة بينت الأدبيات في المجال أنها كثيرًا ما صنفت في المرتبة الأولى من بين خصائص القيادة المدرسية الميسّرة للتغيير، وسنفصل ذلك في الفصل الرابع الذي خصص للمقاومة العاملين ومشروع المؤسسة .

الفصل الرابع

مقاومة العاملين ومشروع المؤسسة

- ماهية التغيير
- مقاومة التغيير
- إدارة التغيير
- نماذج التغيير
- مشروع المؤسسة

1. تمهيد

مما لاشك أن قضية التغيير قد أصبح من القضايا الأساسية في عالم اليوم، عالم التطورات السريعة عالم لا تتوقف مسيرته، ويتأخر من لا يعد العدة في خضمه. وبما أننا جزء من هذه المسيرة ، وحتى لا نتأخر عن ركب التقدم والعالم الذي نعيش فيه يجب أن نتفاعل بايجابية بين التأثير والتأثر.ويجب أن يكون التغيير والإعداد له شاملا شمول الضروريات والحاجيات الإنسانية ، وينبغي أن يشمل التغيير كافة مجالات الحياة بأبعادها المختلفة ، ولا شك من حيث المبدأ أن التغيير يتم بالإنسان وللإنسان وما يتفاعل معه الإنسان, لذا فالإنسان هو المحور الأساسي والوسيلة الأساسية في نفس الوقت في عملية التغيير حتى يصل إلى تحقيق غاياته الإنسانية .

وبعد الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية فالمدرسة الجزائرية تمتلك فرصا حقيقية لإحداث التغيير أكثر من أي وقت مضى ، وذلك في إطار مشروع المؤسسة والذي يهدف إلى تحسين جودة التعليم ، إن هذا المشروع يرمي إلى تغييرات نوعية كبيرة في المؤسسة في جميع جوانبها سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها ، ولكن هذه التغييرات لن تؤتي ثمارها مالم تتوفر لها مقومات النجاح حيث يأتي في مقدمتها قيادة مدرسية مؤثرة وقادرة على قيادة عمليات التغيير وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها المنشودة ولأكثر تفصيل في هذا الموضوع، تم تخصيص هذا الفصل –الذي يعتبر تمهيداً للوصول إلى صلب موضوعنا– فمن خلاله سنقدم مفاهيم حول التغيير ومقاومة العاملين له ، وبعد ذلك نتطرق إلى مشروع المؤسسة الخاص بالمدرسة الجزائرية .

1.4.التغيير التنظيمي:

1.1.4. ماهية التغيير :

يعد التغيير ظاهرة حتمية تخضع لها كل المنظمات سواء كانت منظمة صحية أو اقتصادية أو صناعية أو تعليمية ... وذلك حتى تتمكن من الصمود ومواكبة التغييرات الحاصلة في محيطها الخارجي ، فالتغيير ما هو إلا عملية لازمة وضرورية لكل المنظمات طالما أنها تعمل في بيئة تتصف بالتغيير المستمر والسريع لذلك فإن الحل الوحيد لتحسين أداء المنظمات هو التغيير ومواكبة ما يحصل في محيطها ، وقد جاء في الكثير من التعاريف التي تبين وتوضح التغيير التنظيمي وسنذكر البعض منها :

يعرفه الأستاذ عبد البارئ درة بأنه " عملية إدخال تحسين أو تطوير على المنظمة بحيث تكون مختلفة عن وضعها الحالي ، و بحيث تتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل " [1] ، و يعرفه الأستاذ علي السلمى على أنه: عملية إحداث تعديلات في الأهداف والهياكل والأنشطة وفي أساليب العمل التنظيمي من أجل تحقيق أمرين[2]:

1- ملائمة أوضاع التنظيم وأساليب العمل والأنشطة مع تغيرات الأوضاع الجديدة في المناخ المحيط بالتنظيم.

2- استحداث أوضاع تنظيمية، أساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تمكن التنظيم من الحصول على مكاسب وعوائد أكبر.

ومما سبق يمكن نخلص إلى أن التغيير يشمل النقاط التالية :

- أنه جهد مخطط ومنظم .
- أنه يهدف إلى إحداث نقلة نوعية للمنظمة.
- إنه لا يركز على جانب واحد فقط بل يهدف إلى إدخال التغيير لمكونات المنظمة كافة
- يتطلب التغيير المشاركة الفعالة من قبل الإدارة
- ضرورة الاستعانة بالخبراء لدفع عمليات التغيير وإنجاحها .

---

(1) موسى اللوزي ، **التطوير التنظيمي :أساسيات ومفاهيم حديثة** ، الطبعة الأولى ، دار وائل للطباعة والنشر ، 1999، ص 49.

(2) علي السلمى، **تطور الفكر التنظيمي**، الكويت: وكالة المطبوعات، 1975، ص 256.

2.1.4. دواعي التغيير : عندما تصبح البرامج وأساليب تجسيدها والنشاطات الممارسة غير ملائمة للأهداف المرجوة والمسطرة من طرف الوصاية أو الدولة ، لأن الزمن قد تجاوزها ولم تعد مناسبة في أي وقت مضى ، عندها تزداد دواعي التغيير وتصبح أكثر إلحاحا لأنه إذا كان ثمن التغيير باهظا فإن ثمن عدم التغيير يزداد فداحة ، ومن دواعي التغيير ما يلي[1] :

1. العولمة وما فرضته من تحديات اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية على المجتمعات والدول .
2. الثورة العلمية والتكنولوجية والصناعية التي تفرض التغيير على كل المجتمعات والدول من حيث إعادة بناء شاملة في كافة المجالات .
3. تسارع المتغيرات العالمية والإقليمية التي فرضت واقعا لابد للدول أن تسارع بالتعامل الواعي معه بما يمحي مصالح شعوبها .

3.1.4. أبعاد التغيير :

تتضمن أبعاد التغيير داخل المدرسة في النقاط التالية[2] :

1. **تطوير رؤية عامة للمدرسة :** بإدراك الغايات الرئيسية للمدرسة التي تسعى إلى تحقيقها وذلك من خلال تكوين رؤية مشتركة بين العاملين ، قصد خلق التفاف جماعي نحو التغيير ، وهذا ما يجعل المدير يعمل على بث ونشر هذه الرؤية بين العاملين لغرس الحماس فيهم ، ومساعدتهم في فهم الدور الاجتماعي للمدرسة ، وأن يخلق في أنحاء التنظيم المدرسي إحساسا بضرورة المهمة وحيويتها
2. **بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة وأولوياتها :** يتحمل مدير المدرسة بصفته مديرا للتغيير مسؤولية تشجيع العاملين والتعاون فيما بينهم ،لصياغة أهداف مشتركة تكون واضحة وقابلة للتحقيق ، متحدينا كل المعيقات لإنجازها ، مع الحرص لضمان اتفاق جماعي بخصوص أولوية تحقيق هذه الأهداف .
3. **بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة :** وهي كل القيم والمعتقدات والمسلمات والقواعد السلوكية التي يحملها أعضاء المدرسة ويشتركوا فيها ، كما تسهم هذا

---

(1) فهمي أمين فاروق ، **المدخل المنظومي وإدارة التغيير**، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد العاشر، عدد 35 ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ،2004، ص 378 .

(2) عماد الدين منى مؤتمن ، **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير** ، مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان ، 2003 ، ص ص 24-27 .

الثقافة المشتركة في دعم المبادرات والتوجيهات التطويرية وتعزيز المشاريع والتجديدات التربوية .

وبعمل مدير التغيير في مدرسته على بناء سلوكات وممارسات تهدف إلى تطوير قواعد السلوك العام والنظام المؤسسي والقيم والمعتقدات والمسلمات التي تركز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية ، والتي لابد أن توجه كل البرامج والمشاريع التربوية وإعداده إعدادا سليما متكاملا كما يستثمر المدير كقائد تغيير كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المدرسة ونشرها بطريقة تنسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمدرسة ويشجع العاملين على العمل بموجبها .

4. نمذجة السلوك :

يعتبر سلوك المدير وشخصيته بالنسبة إلى العاملين في المدرسة نموذجا سلوكيا يقتدي به لذلك يحرص المدير على أن يكون سلوكه يعكس كل القيم والمبادئ التي يتبناها المدير ويناصرها ، حيث تكون موافقة مع أهداف ومبادئ المدرسة ، مم سينعكس حتما على العاملين ويحذوا حذوه ويتبعوه ، ويعزز هذا السلوك إيمان المعلمين بطاقاتهم وإحساسهم بقدرتهم على إحداث التغيير .

5. مراعاة الحاجات والفروق الفردية لدى العاملين في المدرسة :

ويتمثل في تقدير المدير للعاملين معه والاهتمام بمشاعرهم وحاجاتهم الخاصة ، وتفهم المشكلات التي قد يواجهونها أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها . وكذا مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم وخاصة ما يتعلق بالنمو والتطوير المهني والسعي للرفع من قدراتهم وتجديد كفاياتهم المهنية .

6. التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية :

يكمن هذا البعد في دور المدير في تحفيز العاملين للتفكير في أساليب جديدة للتعلم والتعليم ، وبث فيهم روح التفكير العلمي ومنهجية حل المشكلات التي تواجههم في عملهم ودعم آرائهم ومقترحاتهم والعمل على تطوير قدراتهم وكفاياتهم الخاصة .

7. توقع مستويات أداء عالية من العاملين :

ويتمثل في مدى توقعات المدير لدرجة التميز والأداء النوعي العالي الجودة من قبل العاملين في المدرسة ، كما يركز هذا البعد على دور المدير في توضيح الأمور

المتعلقة بانجاز العاملون لعملهم ، وتوفير التغذية الراجعة اللازمة لهم ، مع تقديم حوافز ومكافآت لهم .

8. هيكلة التغيير :

ويكمن هذا البعد في تدعيم المبادرات التجديدية الرامية إلى تغيير بيئة العمل وتحسينها ، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للعاملين بالمدرسة للمساهمة في التخطيط وصنع القرار .

4.1.4. مداخل ومجالات التغيير :

هناك مجالات عديدة للتغيير ويمكن توضيحها في العناصر التالية[1] :

1. الأنشطة والأعمال :

ويكون شكل التغيير هنا على سبيل المثال،إحداث أعمال أو أنشطة جديدة ، ودمج أنشطة مع أنشطة .

2. العنصر البشري :

وتأخذ التغييرات في هذا المجال شكل زيادة حجم القوى العاملة عن طريق الاختيار والتعيين أو تخفيض حجمها عن طريق التسريح والفصل،أو زيادة مهارتها من خلال برامج التدريب والتنمية ... الخ.

3. الموارد المادية :

كتغيير عدد الآلات،رفع المستوى التكنولوجي المستخدم، تغيير نوع المواد الأولية...الخ.

4. السياسات :

ويأخذ التغيير هنا على شكل إلغاء سياسات قائمة،إدخال أخرى جديدة، تعديل سياسات معمول بها ...الخ .

5. طرق إجراءات العمل :

ويأخذ التغيير هنا أيضا شكل تبسيطها لتحقيق السرعة في الأداء أو إدخال طرق جديدة ...الخ .

---

(1) زيد منير عبوي ، **إدارة التغيير والتطوير** ، الطبعة الأولى ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، عمان ،السنة 2007، ص 40 .

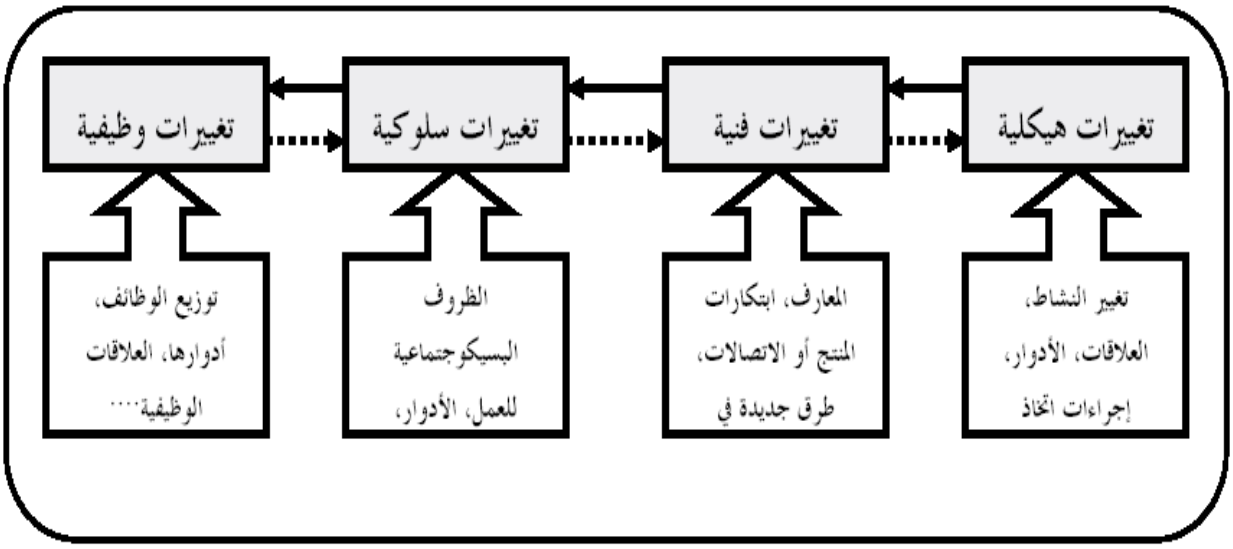
6. الهيكل التنظيمي :

ويكون التغيير هنا شكل إعادة تقسيم الوحدات الإدارية إحداث إدارات جديدة أو دمج إدارات أخرى ...الخ .

كما يمكن أن تتلخص مجالات التغيير بالمؤسسة في الإستراتيجية ، الهيكل ، الأنظمة ، الثقافة وأسلوب الإدارة حيث تتداخل في بعضها البعض ، لكنها تتغير بصفة متباينة ولها أدوار مختلفة في عملية التغيير [1] .

ويمكن تلخيص مجالات التغيير في الشكل التالي:

الشكل رقم01/01: المجالات الأساسية للتغيير



المصدر : بروش زين الدين، قاسمي كمال، إدارة التغيير التنظيمي وعلاقته بثقافة المؤسسة، مداخلة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول التسيير الفعال بالمؤسسات الاقتصادية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 04/03 ماي 2005 ، ص54

أنواع التغيير :

يوجد نوعين من التغيير [2]:

1. **التغيير تدريجي:** يتم هذا التغيير في المؤسسة تدريجيا على امتداد فترة معينة وفق وتيرة منتظمة، حيث يتعلق بالمجال الإنساني، ويبلغ هذا النوع من التغيير فعاليته القصوى، إذا كان عملية مستمرة تطبق على المؤسسة بأكملها

(1) Benoit Ground et Francis meston,**l'entreprise en mouvement**,dunod,3eme edition1998,paris France,p32 .

(2) Robert Heller,**Gerer le changement ,Mangopratique**,Italie,1999,pp12-13

2. **التغيير الجذري :** هو التغيير المفاجئ والعارض ، حيث لا يستغرق مدة طويلة ويتميز بتركه لآثار ظاهرة ، تطبق المؤسسات هذا النوع من التغيير خصوصا عند القيام بالتغيير الهيكلي .

كما يمكن تصنيف التغيير كذلك إلى[1] :

3. **التغيير المخطط :** يحدث بصورة مخططة نحو أهداف مقصودة ومحددة مسبقا ، ويقصد به " ذلك الإجراء الإداري الهادف إلى إحداث تعديل معين ومحسوب في المنظمة أو أحد عناصرها وفقا لخطة زمنية وعلى أساس تفكير وتقدير لتكلفة التغيير ومتطلباته من ناحية والفوائد المترتبة عليه من ناحية أخرى ".
4. **التغيير غير المخطط (العشوائي) :** هو عملية تلقائية تقوم بها بعض المؤسسات كإجراءات انفعالية أو ردود أفعال لمعالجة حالات مفاجئة وطارئة نتيجة للضغوط التي تتعرض لها ، مما قد يسفر عنه نتائج غير مطلوبة وضارة .

2.4. مقاومة التغيير:

1.2.4. ماهية مقاومة التغيير :

هناك اتفاق عند الباحثين في مجال التغيير وإدارته داخل المنظمات أن مقاومة التغيير من أهم المشاكل والعقبات التي تواجه القائمين على إدارة التغيير ، كما توجد عدة تعريفات لمقاومة التغيير وذلك لارتباطها بجوانب متنوعة سلوكية أو تنظيمية أو تكنولوجية ، لهذا نجد معاني متعددة حسب منظور وفهم الباحث للمقاومة ، فمنهم من يعرفها على أنها "ردّ فعل الأفراد اتجاه التغيير، كما أنها ليست في جميع الأحوال ردّ فعل سلبي، فقد تكون دفعاً للمسؤولين للتفكير ملياً في التغيير أو تكون تحذيراً أو إشارة إلى وجود بعض جوانب القصور، فيما يقومون به وفي هذه الحالة ستستفيد الإدارة من ذلك".[2] ، وباحث آخر يرى بأنها " استجابة عاطفية أو سلوكية تجاه خطر حقيقي أو متوقع يهدد أسلوب العمل الحالي "[3]

(1) علي السلمي ، **تطوير الفكر الاجتماعي** ، ص 259 .

(2) محمد رضا شندي،**الجودة الكلية الشاملة والإيزو 9000 بين النظرية والتطبيق**، ط1، بيمكو،مصر،1996، ص286.

(3) حريم حسين محمود ، **السلوك التنظيمي** : سلوك الافراد في المنظمات،دار زهران للنشر والتوزيع ،عمان ،2004م،ص384.

وتعني كذلك " أي سلوك يهدف إلى الإبقاء على الوضع القائم عند محاولة الضغط لتغيير هذا الوضع "

2.2.4. أشكال مقاومة التغيير[1] :

تتخذ مقاومة العاملين لإدارة التغيير العديد من الإشكال بعضها مباشر وعلني وبعضها غير مباشر وخفي ، ويمكن إجمالها في النقاط التالية :

1. كثرة الشكاوي والتذمر
2. مهاجمة المقترحات والأفكار الجديدة والانتقاد بطريقة سلبية
3. ضعف المشاركة في الأنشطة المتعلقة بالتغيير
4. انتشار الإشاعات .
5. عدم الالتزام بقواعد وإجراءات العمل .
6. ارتفاع معدل دوران العمالة .
7. ارتفاع نسب الغياب بدون سبب.
8. انخفاض معدل الإنتاجية .
9. زيادة الصراعات التنظيمية .
10. يوجه بعض الأفراد العديد من الأسئلة والاستفسارات ، وبعضها ليس له علاقة بالتغيير.
11. يصر الفرد على أن التغيير ليس عادلا .
12. يقلل الفرد من أهمية الحاجة إلى التغيير
13. يحاول الفرد التأثير على الآخرين بإقناعهم بأن البقاء على الوضع الحالي أفضل من التغيير[2] .
14. محاولة إفشال خطة التغيير وذلك بعدم الاستجابة لاستفسارات القائمين بإعداد خطة التغيير أو الاستجابة بصورة مضللة أثناء مرحلة التطبيق[3] .

---

(1) بدر ، حامد أحمد رمضان ، 1987، **إدارة التغيير التنظيمي في المنظمة** ، مجلة البحوث التجارية ، المجلد 9 ، العدد 11.

(2) المؤمن ،قيس وآخرون ، **التنمية الإدارية** ، دار زهران للنشر والتوزيع ،عمان ، 1997، ص 81.

(3) الاعرجي ، عاصم ، **دراسات معاصرة في التطوير الإداري** :منظور تطبيقي ، دار الفكر للنشر ولتوزيع ، عمان ، 1995، ص 277.

3.2.4.أسباب مقاومة التغيير :

تكمن أسباب مقاومة العاملين للتغيير في النقاط التالية[1] :

1. عدم وضوح أهداف التغيير .
2. أن يكون الأشخاص المتأثرون بالتغيير غير مشاركين فيه
3. في حالة اعتماد إقناع الآخرين بالتغيير على أسباب شخصية .
4. إذا تم تجاهل تقاليد وأنماط معايير العمل .
5. ضعف الاتصال أو فقدانه بين المعنيين بالتغيير والمسؤولين عنه .
6. وجود خوف من نتائج لتغيير ، أو تهديد للمصالح الشخصية .
7. الخوف من فشل التغيير .
8. ارتباط التغيير بأعباء وضغوط عمل كبيرة .
9. عندما تكون تكلفة التغيير أكبر من العائد منه .
10. إذا ارتبط التغيير بتهديدات وظيفية .
11. عدم الثقة فيمن يقومون بالتغيير .
12. الرضا عن الوضع الحالي .
13. إذا كان التغيير سريع جدا .

وينظر إليها الأستاذ عبد الباري للأسباب في المجال المؤسسات التعليمية من خلال النقاط التالية [2] :

1. **نقص حق التملك :** لن يقبل الناس التغيير إذا نظر إليهم على أنهم أفرد من خارج المنظمة ، وأنهم ليسوا سواء أدوات عليها أن تستجيب لما يملي عليها ، ومن الظاهر تماما أن معظم مطالب التغيير يجئ من مصادر خارجية مهما يكن مستواها ،ولا يجئ من داخل المدارس .
2. **نقص الثقة في الفائدة:** إذا لم يقتنع المعلمون بأن للبرامج الجديدة قيمة في إضافة شيء جديد إلى ما هو موجود واقعا، للطلاب وخصوصا في تعلمهم أو للمعلمين

(1) ماهر أحمد ، **السلوك التنظيمي** :مدخل بناء المهارات ، ط7 ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ،2000م، ص 439

(2) حسني عبد الباري عصر ، **تاريخ المنهج المدرسي :أصوله ومبادؤه وقضاياه** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، السنة 2006 ، ص ص 634-636.

أنفسهم (الاحترام ، التهنئة ، الإشارة ، العلاوات ، المنح) ،فهم سيقامون كل تغيير مقترح .

3. **الأعباء الزائدة :** قد يعنى التغيير في بعض الأحيان ، زيادة الفعل ، وهذا بدوره نوع من العبء الزائد، وفوق ما على المعلمين من أعباء ، مما يزيد المعلمين إحباطا فوق ما هم محبطون ملا، فعلا ، وقيمة، وأحيانا يشعرون أنهم معادون بما يريده المسؤولون من الخارج من المعلمين ،وما يتطلبونه من أفعال للتغيير، ولا تتوافر لدى أولئك المسئولين الحساسية لقضية إضافة الأعباء على المعلمين ، فكل ما يشغلهم هو المطالب دون النظر إلى الجهود اللازمة لها، ودون بصر بالواقع التعليمي المرهق الذي يعيش فيه ، ويمارسه المعلمون والجداول المثقلة .
4. **نقص المعونة الإدارية:** لن يحتضن المعلمون التغيير ، ما لم يقدم المسؤولون عنه وكبار المعنيين به ، ومن يريدونه، في كافة أوجه الدعم والمعونة إداريا ونفسيا ، وماليا ، للمعلمين وإلا فلسوف يحجم المعلمون من قبول التغيير والمشاركة .
5. **افتقاد الأمن :** في كل نوع من التغيير قدر من المخاطر ، وخصوصا في البدايات ، وعندما يظهر ما لا يجب إظهاره في أول الأمر ، حتى تستقر الأمور ، وهذا كله يهدد الأمن اللازم في إجراء التغيير ، ويقلل على مواجهة تلك المخاطر أولا بأول ، وفي فاعلية ، وسرعة ومن دون ارتباك ولا انهيار ولاشك أن غريزة الحياة أقوى من غريزة الفشل ، وأن هذه الغريزة تقاوم كل ما يهددها ، والتغيير مما يهدد الأمن، ولو مبدئيا.
6. **عدم الموافقة مع المعايير :** يحب أن تكون الافتراضات ، والأدوار اللازمة في البرامج الجدية متوافقة مع المعايير والتوقعات الموجودة لدى المسؤولين في النظم التربوية ، ومنهم المعلمون ، وفي بعض الأحيان تمثل البرامج الجديدة أفكارا فلسفية جديدة ناشزة عما هو مألوف ، وما هو معتاد في المجال ، حتى إن كانت تلك الأفكار صواب ، لكن هذا النشاز يسبب مقاومة للتغيير تغيير المألوف .
7. **السأم أو الضجر والملل :** لا يقبل أي معلم برنامجا جديدا لا يحقق لنفسه في المتعة والبهجة والرضا والاقتناع ومن ثم التحمس له ، ولخبراته المفيدة ، وأي تجديد مفيد

، ما لم يمثل نوعا من الغواية والإغراء والإثارة ، لن يكون مقبولا ، والأرجح أن تزداد مقاومة المعلمين له .

8. **الفوضى والهرج والارتباك** : إذا كان التغيير مصدرا للفوضى والهرج والارتباك ، فلسوف تتم معارضته ، لأنه والحال هذا يسبب عدم الاستقرار ، ويحول دون النظام المألوف ، ونحن نرغب التغيير الذي يسمح بمزيد من الضبط والسيطرة والتحكم ويعين على أداء الوظائف بطريقة أكثر فاعلية، وعليه نحو أكثر عمقا وفائدة وسهولة
9. **الاختلاف والفوارق المعرفية:** لا شك أن هناك بين المعلمين فوارق معرفية، وكذلك بين مختلف مستويات الناس، لكنها فوارق تفيد في الاستطراق والتكافل المعرفيين، والتعاضد الوظيفي، والتكامل الذهني، أما إذا كانت تلك الفوارق مصدرا للاستعلاء ، والأمر وخصوصا ممن يدافعون عن التغيير في قبالة المعلمين ، فإن هذه الفوارق ستكون من ضمن أهم قوى الممانعة، ولنتكون من بين القوى الدفع والتحفيز وبذلك يقاوم المعلمون التغيير .
10. **التغيير المفاجئ بالجملة:** يميل الناس إلى مقاومة التغييرات، وخصوصا إذا كانت تغييرات كلية مفاجئة وليست متأنية معلومة مسبقا، ومتدرجا فيه أولا بأول حتى يتم فهمها واعتيادها والمعايشة معها .
11. **سوء الفهم** أو أنها تفهم بشكل خاطئ من قبل العاملين وبالتالي فإن المقاومة من جانبهم ستظهر للعلن بعد أن تبدأ بشكل خفي أول مرة [1].

4.3.4.النواحي الايجابية والسلبية لمقاومة التغيير :

يوجد اختلاف حول نظرة القادة إلى مقاومة العاملين للتغيير، فمنهم من يراها من الزاوية الايجابية بأنها تدعم التغيير لإبرازها لنقاط الضعف ومنهم يراها عكس ذلك، تؤدي إلى تعطيل برامج التغيير فقط[2] .

1.4.3.4.النواحي الايجابية للمقاومة: وتتمثل في النقاط التالية

1. الضغط على القائد لتوضيح الأهداف والنتائج المتوقعة

(1) صالح مهدي لحسن العامري ، طاهر محسن منصور العالبي ، **الإدارة والأعمال** ، دار وائل ،عمان ، 2007، ص 399

(2) حلواني ، ابتسام عبد الرحمان ، **التغيير ودوره في التطوير الإداري** ، مجلة الإدارة العامة ، الرياض ، معهد الإدارة العامة ، السنة 1990، ص 61.

2. قد تكشف عن عدم فعالية عمليات الاتصال داخل التنظيم
3. عدم توفر بعض المعلومات الواجب توفرها .
4. الضغط على القائد الإداري لمراجعة الخطط وتحليل النتائج مم يزيد من فعالية التغيير المتوقع
5. الكشف عن نقاط الضعف في بعض الأمور ، كاتخاذ القرار وحل المشكلات .
6. التعرف على مدى إشراك الأشخاص المهمين في عملية التغيير .

2.4.3.4.النواحي السلبية للمقاومة :

1. تشكيك القيادات في مدى فاعلية برامج التغيير والتطوير التنظيمي .
2. تحويل جهود المعنيين ببرامج التطوير والتغيير من تنفيذ هذه البرامج إلى البحث عن أساليب التغلب على هذه المقاومة .
3. تؤدي المقاومة إلى إطالة المدة اللازمة لتطبيق برامج التطوير .

3.4.إدارة التغيير :

1.3.4.ماهية إدارة التغيير :

سبق وان تكلمنا عن الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية في الفصل الثاني من هـذه الدراسة ومن بينها إدارة التغيير التي تعتبر اتجاه من الاتجاهات المعاصرة والحديثـة فـي الإدارة بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة ، لما لها من دور كبير في تحسين نتائج المؤسسة التعليمية ، ومسايرة التطورات و المستجدات الحاصلة في العالم . كما يعتبر مـدير المدرسة المسؤول الأول عن إحداث وقيادة التغيير في المدرسة ، وقد جاء تفصيل في ذلـك حول الموضوع في الفصل الثاني من الدراسة .فماهي إدارة التغيير وخصائصها ومـا هـي مراحلها والنماذج التي تكلمت عن التغيير وكيفية إدارته في المنظمات .

يعرفها بعض الباحثين على أنها " فلسفة لإدارة المؤسسة تتضمن التدخل المخطط في أحد أو بعض جوانب أو أوضاع المؤسسة لتغييرها بهدف زيادة فعاليتها وتحقيق التوافق المرغوب مع مبررات التغيير "[1]

(1) مصطفى محمود أبو بكر ، **التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة** ، **الدار الجامعية** ، الإسكندرية ، مصر ، 2003، ص375.

وتعرف كذلك بأنها " أي عملية تبديل أو تعديل أو إلغاء أو إضافة مخطط لها في بعض أهداف وسياسات المؤسسات أو قيم واتجاهات الأفراد والجماعات فيها أو في الإمكانات والموارد المتاحة لها أو في الأساليب وطرق العمل ووسائله ويستجيب لها المديرون بأشكال وطرق مختلفة لغرض زيادة فاعلية أداء هذه المؤسسات وتحقيق كفاءتها " [1]

كما تعرف كذلك بأنها " إدارة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية " [2]

2.3.4. خصائص إدارة التغيير :

كما تتميز كذلك بعدة خصائص هامة ، يفترض من قيادة التغيير إدراكها جيدا ومعرفة جوانبها المختلفة ، كشرط أساسي لنجاح إدارة لتغيير في المنظمة ، ويمكن تصنيف هذه الخصائص حسب درجة الأهمية إلى العناصر التالية :

1. **الاستهدافية** : يعتبر التغيير حركة تفاعل ذكي لا يحدث عشوائيا وارتجاليا، بل يتم في إطار حركة منظمة تتجه إلى غاية مرجوة وأهداف محددة ، ومن هنا فإن إدارة التغيير تتجه إلى تحقيق هدف ، وتسعى إلى غاية معلومة وموافق عليها ومقبولة من قوى التغيير.
2. **الواقعية** : يجب أن ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي الذي تعيشه المنظمة ، وأن يتم في إطار إمكانياتها ومواردها وظروفها والتي تمر بها .
3. **التوافقية**: يجب أن يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير وبين رغبات واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة لعملية التغيير.[3]
4. **الشرعية** : إن أي تغيير يحدث داخل المنظمة ، لابد أن يستند على الشرعية القانونية والأخلاقية في آن واحد حيث يكون هناك توافق بين اتجاهات التغيير وما يحمله القانون لهذا يجرى تعديلات على القوانين قبل لبدء في عملية إدارة التغيير في المنظمات ، لضمان نوع من الشرعية القانونية المعمول بها في الدولة ، مم يفوت

---

(1) اللوزي ، موسى سلامة ، **اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية نحو إدارة التغيير** ، مجلة دراسات للعلوم الإدارية ، المجلد 25 ، عدد2، 1998 ، ص 338 .

(2) عماد الدين ، منى مؤتمن ، **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير** ، مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان ، 2003، ص 18

(3) زيد منير عبوي ، **إدارة التغيير والتطوير**،الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع،2007، عمان،ص 22 .

الفرصة على القوى المعارضة للتغيير من استخدامه كحجة دليل قوي لمقاومة القائمين على التغيير، كما يجب مراعاة التوافق في ما يحمله التغيير، والقيم والعادات الحميدة للمجتمع ، وأن تكون هناك توعية إعلامية وإخبارية لتوضيح أهداف التغيير وما يحمله من مبادئ ولا وجود لأي تعارض بين الأول والثاني لضمان نجاح لعملية التغيير في ظل الشرعية القانونية للدولة .

5. الإصلاح : يزيد نجاح القائمين على إدارة التغيير وإضعاف المقاومين له ، عندما يتصف بالإصلاح أي إصلاح العيوب والاختلالات الموجودة في المجتمع ومعالجة كل النقائص التي يعاني منها ، وبهذا تصبح إدارة التغيير عملية إصلاحية شاملة متكاملة للمجتمع[1] .

6. الفعالية : يتعين على إدارة التغيير فعالة ، أي تملك القدرة على الحركة بحرية مناسبة ، وتمتلك القدرة على التأثير على الآخرين ، وتوجيه قوة الفعل في الأنظمة والوحدات الإدارية المستهدف تغييرها .

7. المشاركة : تحتاج إدارة التغيير إلى التفاعل الإيجابي ، والسبيل الوحيد لتحقيق لذلك هو المشاركة الواعية للقوى والأطراف التي تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قادة التغيير.

8. الرشد : الرشد هو صفة لازمة لكل عمل إداري ، وبصفة خاصة في إدارة التغيير، إذ يخضع كل قرار وكل تصرف لاعتبارات التكلفة والعائد ، فليس من المقبول أن يحدث التغيير خسائر ضخمة يصعب تغطيتها بعائد يفوق هذه الخسائر[2] .

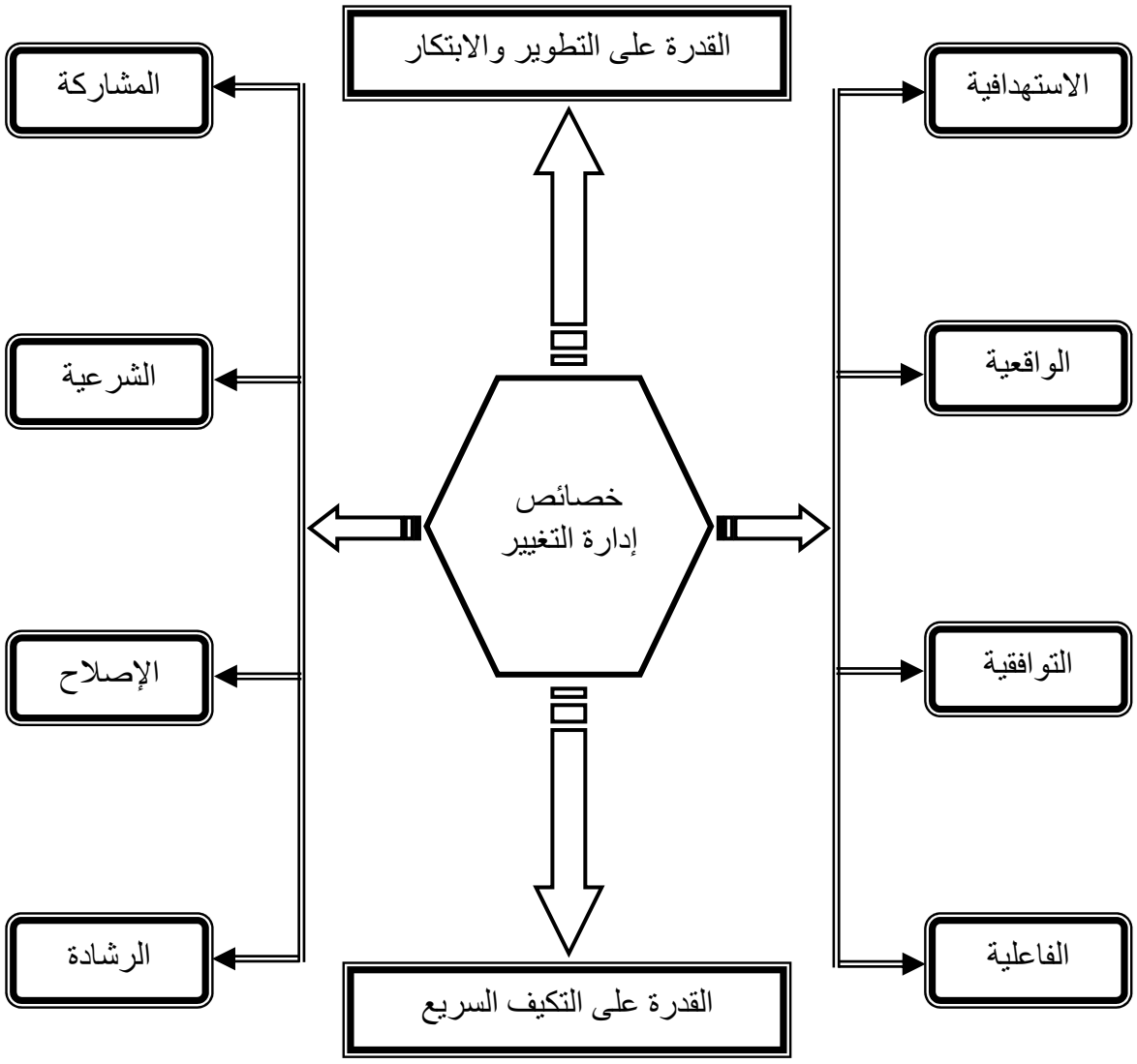
9. القدرة على التطوير والابتكار : إن إحراز أي نجاح لابد أن يكون مستندا إلى قواعد سليمة ومنطقية وواقعية ، وإرساء منهج التطوير والابتكار لإيجاد حلولا للمشاكل التي تعترض التغيير، مم يسمح بتحقيق أهداف وطموح عملية إدارة التغيير، كما ينبغي إيجاد إستراتيجية لتنفيذ برامج الإصلاح ، وإدخال تدابير تصحيحية على كل مراحله من مراحله إن اقتضت الضرورة لذلك .

---

(1) الخضيري محسن ، **إدارة التغيير** ، الطبعة الأولى ، دار الرضا للنشر ، سوريا ، 2003م، ص 21 .

(2) زيد منير عبوي ، **نفس المرجع السابق** ، ص 23 .

10. القدرة على التكيف السريع مع الأحداث : وهي ميزة تختص بها إدارة التغيير ، فلديها قدرة كبيرة على التكيف السريع مع الإحداث التي تجتاح الجهاز الإداري والمنظمة ، إذا لم يتم استيعاب هذه الأحداث وامتصاص آثارها ، فإنها ستؤدي إلى تعارض في المصالح بين الأطراف مم يخلق نوعا من الصراع بينهم ، ولذلك فإدارة التغيير تتفاعل مع الأحداث ، ولكنها تتوافق وتتكيف معها وتسيطر عليها وتتحكم في اتجاهاتها ومسارها .[1]



المصدر: الخضيري محسن، نفس المرجع السابق ص 18.

(1) حماد محمود الراقب ، **واقع ادارة التغيير لدى وزارات السلطة الفلسطنية** ، رسالة ماجستير في ادارة الاعمال ، اشراف ماجد محمد الفرا ، جامعة الاسلامية غزة ، 2008، ص ص 33-34.

كما تتطلب إدارة التغيير توفر مجموعة من الخصائص لدى القائمين عليها من أبرزها: [1]

1. إرادة جادة قادرة على التحول إلى إدارة جادة تسعى لإحداث التغيير من منطلق استيعابها الواعي لمعطيات الحاضر واقتناعها بضرورة التغيير ومسوغاته .
2. امتلاك القدرة على المبادأة والإبداع والابتكار لإحداث التغيير والتطوير في عناصر المؤسسة التعليمية وفعالياتها كافة من حيث بنيتها ، وأساليب قيادتها ، وطرائق عملها ، وأنماط السلوك الإداري السائد فيها .
3. القدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير ووضع استراتيجيات فاعلة لإحداثه ، وتطبيقها بهدف الارتقاء بالأداء المؤسسي وصولا إلى تحقيق الغايات المرجوة منه .

الارتقاء بقدرات المؤسسة وأدائها لتكون قادرة على مواجهة المستجدات المتلاحقة واستيعاب متطلباتها والتعامل معها بإيجابية .

3.3.4. مراحل إدارة التغيير :

تقوم إدارة التغيير بالعمل على جمع المعلومات والأدوات والخبرات للعمل على وضع الخطط المناسبة لمساعدة مدراء المشاريع والمؤسسات للتحول من الوضع الحالي إلى الوضع المستقبلي وتمر إدارة التغيير بالمراحل التالية : [2]

1. ادارك الحاجة للتغيير :

وهي عبارة عن خلق شعور بالحاجة الملحة للتغيير ، حيث يقتنع المديرون بأن التغيير في مجال أو في عدة مجالات من المؤسسة أصبح أمرا لابد منه ، لذلك يعمل المدير على البدء في التغيير لظهور بعض المؤشرات والتي تؤكد على ضرورة القيام به في المستقبل القريب

2. تحديد الأهداف من التغيير :

وتتمثل في دور القائم أو المسؤول عن التغيير بتوضيح أهمية التغيير والنتائج المتوقعة منه .

---

(1) عماد الدين منى ، **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية** ، مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان 2004،ص 45.

(2) محمد فريد الصحن ، وآخرون ، **مبادئ الإدارة** ، الدار الجامعية ، الاسكندرية ، 2002/2001، ص ص 311-313.

3. التشخيص:

يتطلب من المديرين التركيز جيدا في هذه المرحلة ، حيث يتم فيها تحديد المتغيرات التي أدت إلى القيام بهذا التغيير ، لذلك فأي خطأ في عملية التشخيص ستكلف المؤسسة استخدام مواردها في إجراء تغيير لا تحتاج له ، مم يجعل المشكلة الحقيقية التي تعاني منها المؤسسة قائمة وبدون حل .

4. اختيار أسلوب التغيير :

توجد عدة أساليب تستعمل في عملية التغيير، فلبد على المديرين أن يكونوا على معرفة تامة بهذه الأساليب ، حتى يمكنهم من حسن الاختيار، أي اختيار الأسلوب المناسب لعملية التغيير حسب الهدف أو النتيجة المراد الوصول إليها .

5. التخطيط لعملية التغيير:

وتتضمن مراعاة مجموعة من الاعتبارات مثل كلفة التغيير، والتأثيرات المحتملة للتغيير،وتحديد درجة مشاركة العاملين في إحداث عملة التغيير .

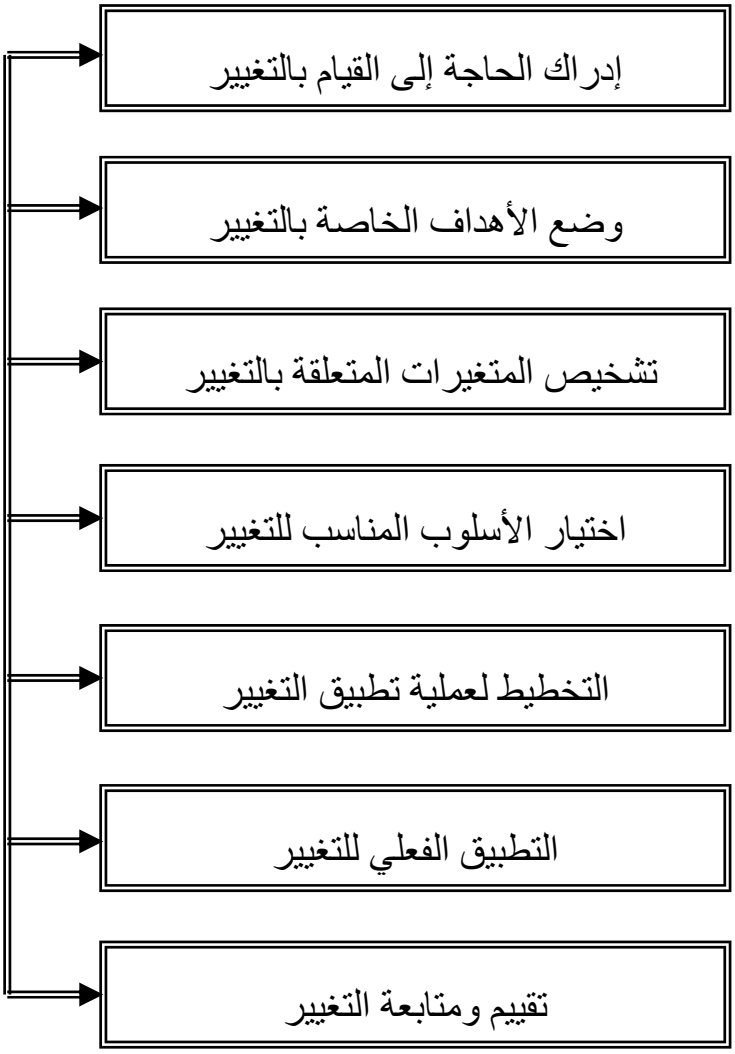
6. التنفيذ :

كما يسمى كذلك تطبيق التغيير وذلك على أساس الخطة التي سطرت سابقا ، كما يتوقع القائمين على التغيير في المؤسسة ظهور بعض المشاكل والاستعداد لها تجنبا للحكم المسبق على عدم جدوى مشروع التغيير .

7. تقييم نتائج وآثار التغيير:

حيث يتم معرفة مدى تحقيق الأهداف، والقيام بمقارنة بين خطة التغيير والنتائج المتوقعة منه ، وكذا معرفة أسباب الانحراف وكيفية معالجتها .

الشكل رقم : خطوات عملية التغيير في المؤسسة



المصدر : محمد فريد الصحن وآخرون ، مرجع سابق ، ص 311.

4.4. نماذج إدارة التغيير :

مما لاشك فيه أن هناك العديد من النماذج التي يشرح فيها أصحابها الخطوات الأساسية لكيفية إدارة التغيير داخل المنظمات ، حيث تختلف هذه الخطوات حسب نظرة أصحابها إلى عملية التغيير ولهذا توجد مجموعة من النماذج التي تسهل عملية التغيير المخطط في المؤسسة غير أننا سنركز على أشهر هذه النماذج :

1.4.4. نموذج كيرت لوين Kurt Lewin: وهو من أشهر نماذج التغيير قدمه لوين عام 1951م يرى بأن نظام المنظمة يكون في حالة من التوازن لوجود قوتين تضمن هذا التوازن ، القوة الأولى تتمثل في قوى دافعة ، تعمل على إحداث التغيير مثل (انتشار تقنيات جديدة ، الابتكار والإبداع من داخل المنظمة ، تشريعات جديدة مثل ممارسات نشاط الأعمال ، الاهتمامات البيئية ...) ، أما القوى الثانية وتكون مساوية للقوى الأولى تعمل على إعاقة التغيير ومقاومته (التقاليد وأسلوب الممارسة في المشروع ،ثقافة المنظمة والمناخ السائد ...) ، بحيث كل قوة تعمل على إلغاء الأخرى مم يجعل النظام داخل المنظمة في حالة من التوازن . وتمر عملية التغيير داخل أي منظمة بثلاثة خطوات ضرورية هي :[1]

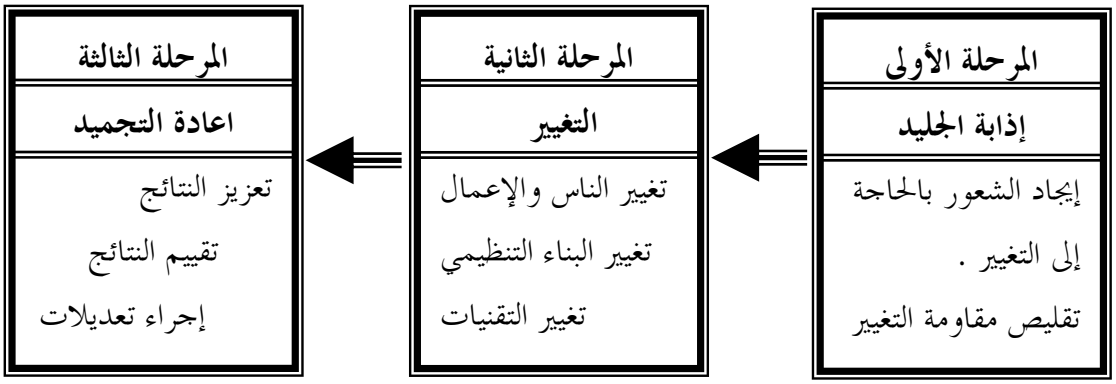
التهيؤ (إذابة الجليد) : وهي أول خطوة يتم فيها الاستعداد لتقبل التغيير ، وذلك بإظهار عيوب العادات والطرق القديمة والتشكيك فيها ، فيتولد شعور لدى العاملين بأنها لم تعد فاعلة أو مناسبة للمواقف الجديدة ، فيتولد لديهم الشعور بالحاجة للتغيير والانتقال من الحالة الراهنة الى حالة أفضل ، فقبل تعلم أفكار واتجاهات وممارسات جديدة ينبغي أن تختفي الأفكار والاتجاهات والممارسات الحالية وهذا ما يتطلب من الإدارة البحث عن اساليب وآليات تستطيع من خلالها تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم القديم

1. **التغيير:** تعتمد هذه المرحلة اعتمادا كبيرا على المرحلة السابقة ، يؤكد فيها الاستاذ **ليفين** Leven على أخذ الوقت الكافي و عدم الاسراع في هذه المرحلة واستخدام استراتيجيات التغيير المناسبة ، لتفادي أي مقاومة للتغيير من قبل العاملين بالمنظمة .
2. **إعادة التجميد :** هي آخر مرحلة في التغيير ، تهدف الى استقرار الوضع الذي تم الوصول إليه والمرغوب فيه لغرض تحقيق حالة من التوازن الجديد . وفي هذا الصدد هناك استراتجيات عديدة عند استعمالها تساهم في تجميد النظام الجديد، وتضم مثلا مكافأة العاملين على السلوك المرغوب فيه[2] .

(1) حريم حسين محمود ، **السلوك التنظيمي : سلوك الافراد في المنظمات** ، دار زهران للنشر والتوزيع ، عمان ، 1997، ص 496.

(2) كنج نيجل ،أندرسون نيل ، ترجمة محمود حسن حسني ، **إدارة أنشطة الابتكار والتغيير** ، دار المريخ للنشر الرياض السعودية ، 2004م، ص 260.

الشكل رقم : نموذج ليفين لعملية التغيير



المصدر : حريم حسين محمود ، مرجع سابق ، ص 496.

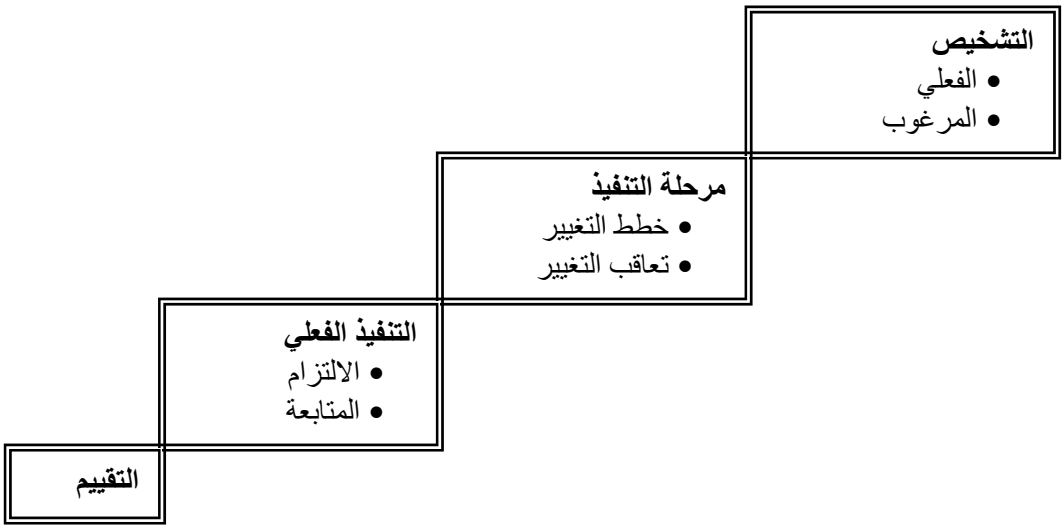
2.4.4. نموج لورنس ولورش Lawernce end Lorsch :

يوضح كل من ، على أن التغيير يمر بأربع مراحل أساسية هي : [1]

1. **مرحلة التشخيص** : وتتناول دراسة ومعرفة الاختلافات بين النتائج الحالية أو المحققة والنتائج المطلوب تحقيقها .
2. **مرحلة التخطيط:** ويتم في ضوئها وضع وتحديد الاساليب المناسبة للتغيير
3. **مرحلة التنفيذ** : وتشمل القيام بترجمة تلك الاساليب والاستراتيجيات الى سلوك فعلي خلال مدة محددة
4. **مرحلة التقييم** : حيث نقارن النتائج المحققة مع الاهداف الموضوعة لغرض تشخيص الانحرافات الحاصلة وأسبابها .

(1) خليل محمد حسن الشماع ، خضير كاظم حمود، **نظرية المنظمة** ، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2005، ص 379.

الشكل رقم : نموذج لورنس ولورش للتغيير المخطط



المصدر : خليل محمد حسن الشماع ، خضير كاظم حمود ، نفس المرجع ، ص **379**

3.4.4. نموذج المسار الحرج لبيير وآخرون Beer et al .'s Critical path Model ":

يختلف ها النموذج عن النماذج الأخرى ، حيث وضع أصحابه مجموعة من الخطوات لإدارة التغيير سموها بالمسار الحرج لإعادة تجديد المنشأة ، ويعتبر هذا المسار كعملية يقودها مدير المنظمة تنفذ المهمة على مستوى الوحدة عن طريق عمل ما يلي :[1]

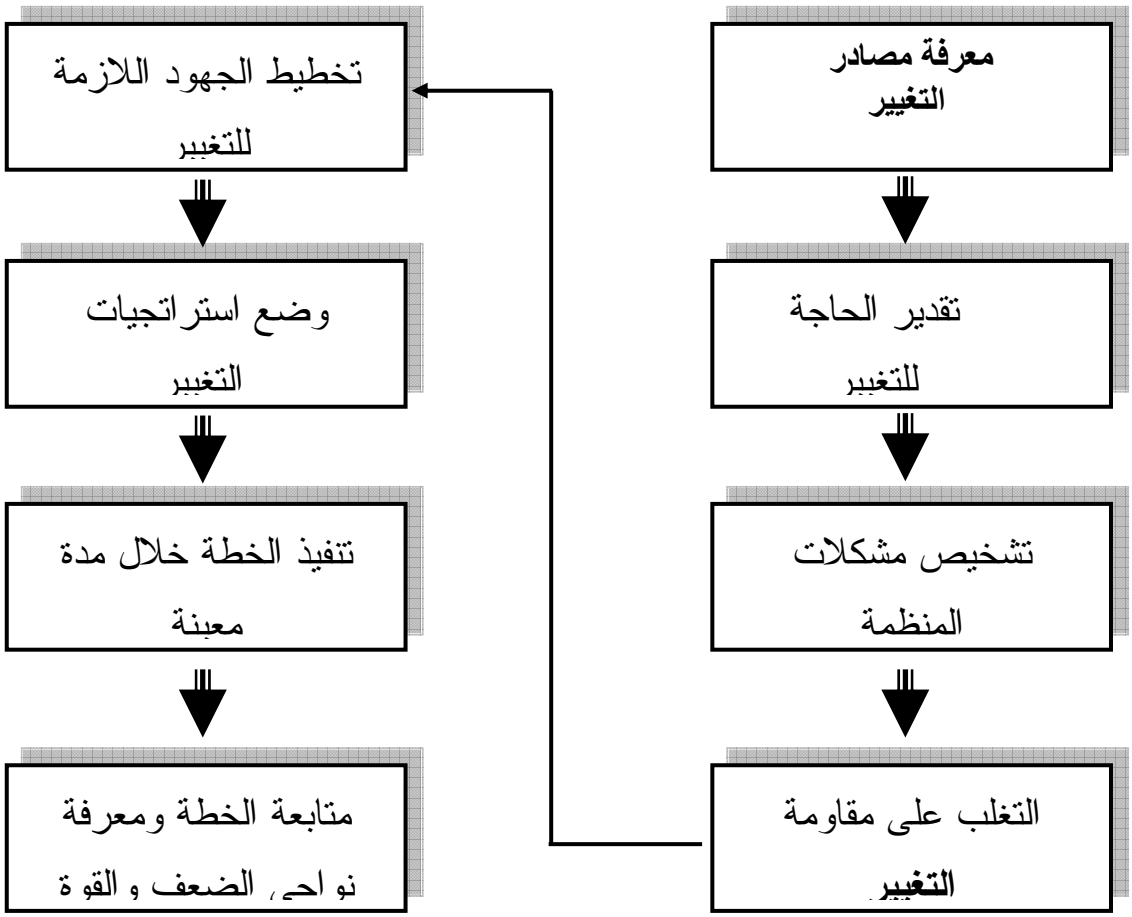
1. تجنيد طاقة التغيير لدى الشخصيات المحورية في التنظيم عن طريق شمولهم في تشخيص المشاكل التي تعوق التنافسية .
2. تطوير رؤية ضابطة لعملية التغيير .
3. تكوين إجماع بأن الرؤية الجديدة صحيحة وكفؤة لتعميمها ، ومتماسكة لتحريك التغيير
4. العمل على إقناع كافة المستويات الإدارية في المؤسسة بأنهم جزء مهم في عملية التغيير ن وإدراكهم بأن عملية التغيير ليست مدفوعة من رأس الهرم .
5. ضبط عملية التغيير من خلال سياسات ، ونظم وهياكل تنظيمية تعزز من إنجاح عملية التغيير المخطط له .

(1) وليمز ألن ، وآخرون ، ترجمة سرور علي ابراهيم سرور ، **إدارة التغيير بنجاح استخدام النظرية والخبرة في تنفيذ التغيير** ، دار المريخ للنشر ، السعودية ،2004،ص 379.

4.4.4. نموذج هلريكال وسلوكوم : [1]

1. معرفة مصادر التغيير.
2. تقدير الحاجة للتغيير .
3. تشخيص مشكلات المنظمة .
4. التغلب على مقاومة التغيير .
5. تخطيط الجهود اللازمة للتغيير.
6. وضع استراتجيات التغيير.
7. تنفيذ الخطة خلال مدة معينة .
8. متابعة الخطة ومعرفة نواحي الضعف والقوة فيها

الشكل رقم : نموذج هلريكال وسلوكوم



المصدر : خليل محمد حسن الشماع ، خضير كاظم حمود ، مرجع سابق ، ص 378.

(1) خليل محمد حسن الشماع ، خضير كاظم حمود ، **مرجع سابق** ، ص 378. .

5.4 . مشروع المؤسسة :

تتعامل المؤسسات في وقتنا الراهن مع ظروف بيئية تتسم بالديناميكية وسرعة التغيير وحدّته، وإزاء هذه البيئة المتغيرة وجب على القائمين عليها تبني إستراتيجيات تسمح لها بمواجهة التهديدات البيئية والمحافظة على موقعها التنافسي وتطويره. ولعل من أهم مصادر الميزة التنافسية التي يمكن أن تحقق هذا الرهان لهذا النوع من المؤسسات جودة المنتجات التي تقدمها للزبون، وهذا ما يستلزم على المشرفين عليها تبني مداخل إدارية تكون محورها الجودة، إلا أن التعديل الجزئي في العمليات قد لا يأتي بنتائج تحقق لهذا النوع من المؤسسات الموقع التنافسي المستهدف، لذلك لابد من إعادة التفكير بشكل جذري في العمليات المختلفة التي تتم في المنظمة خاصة منها تلك المرتبطة بالجودة، وإعادة تصميمها بالاعتماد على إستراتيجية للتغيير تتبني على أساليب حديثة على غرار إعادة الهندسة الإدارية وإدارة الجودة الشاملة.

1.5.4. ظهور فكرة العمل بالمشروع في المؤسسات التربوية :

إن أول ما ظهرت فكرة العمل بمشروع المؤسسة كانت في المؤسسات الصناعية والاقتصادية والإدارية حيث ساهم في دفع حركة الإنتاج وتحسين أداء هذه المؤسسات ، كما أحدث ثورة في ميدان التسيير الإداري واتضحت خطة العمل المعتمد على تنسيق وتعديل وتكامل نشاطاته لتحقيق الأهداف المسطرة من طرف المؤسسة ، وبعد ثبات نجاعة هذه الفكرة في المؤسسات الصناعية والاقتصادية ، انتقلت إلى المؤسسات التربوية حيث اعتمدت في تسييرها على العمل بمشروع المؤسسة دوليا ومحليا : [1]

1.1.5.4. في المجال الدولي :

إن العمل بفكرة المشروع في المؤسسات التربوية حديث العهد ، إذا ما قورنت بالمجالات الأخرى كالصناعية والاقتصادية . ففي فرنسا مثلا بدأت بإدخال مفهوم العمل بمشروع المؤسسة في التعليم سنة 1967 في التعليم المتخصص ، وابتداء من 1972 بذلت مجهودات من أجل إعطاء الاستقلالية للمؤسسات التي جعلت من المشروع وسيلة عمل لا يمكن الاستغناء عنها في كل تجديد خاص بالنشاطات المدرسية.

---

(1) صابة زواوي ،**التسيير بالمشاريع**، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة موعدك التربوي ، الملف 12 ، جويلية 2003،الجزائر ،ص ص 5- 6 .

2.1.5.4. في المجال المحلي :

برزت فكرة العمل بمشروع المؤسسة في بلادنا إلا بعد صدور المنشور الوزاري رقم 94/184 المؤرخ في 1994/08/13 ، الخاص بوضع مشروع المؤسسة حيز التطبيق وحددت فيه التصورات ، والمنهجية والأهداف المرجوة والمراحل المتبعة في الإعداد والانجاز ، والذي أصبح مرجعا أساسيا لكل محاولة في هذا المجال

2.5.4. ماهية مشروع المؤسسة :

كما جاءت في المادة الثانية من القرار الوزاري رقم 17 والمؤرخ في 06 جوان 2006 يبين بأن مشروع المؤسسة أسلوب ومنهج عمل في تسيير المؤسسات التعليمية وخطة ترسم معالم وأهداف المؤسسة وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية ، يضعها أعضاء الجماعة التربوية بمساهمة جميع الشركاء مع المؤسسة ،ويعملون على تطبيقها لتحقيق الأهداف التي سطرتها المؤسسة لنفسها وفقا لأولويات وخصوصياتها والإمكانيات المتوفرة لديها ، أو التي تبادر بالحصول عليها في حدود ما يسمح بها القانون .[1] ، وهو كذلك خطة تفرض نفسها بدافع الحاجة إلى الانتقال من وضع قائم إلى وضع مرغوب فيه ، تتميز بكونها متكاملة العناصر متناسقة ، تسعى إلى تحقيق الأهداف التي حددتها المؤسسة لنفسها ، وذلك بعد تشخيص محكم ، وضبط دقيق للإمكانيات المادية والبشرية وترتيب للأولويات مع مراعاة الوسط المدرسي والمحيط الخارجي .[2] ، وهو طريقة وأسلوب لتخلص من النظام الصارم والممل الذي يتميز به التسيير الإداري والبيروقراطي المسؤول على تثبيط العزيمة بل أيضا ترقية تسيير المؤسسات معتمدا على تحفيز ومساهمة كل من (التلاميذ ، المدرسين أولياء ، مديري المؤسسات ، السلطات المحلية ، بلدية ،الدائرة ، الحماية الوطنية ، المستشفى). [3]

(1) وزارة التربية الوطنية ، **مشروع المؤسسة** ، المنشور التطبيقي ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ،جوان 2006 ، ص 10.

(2) وزارة التربية الوطنية ، **الدليل المنهجي للعمل بمشروع المؤسسة** ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، الجزائر ، جوان 2006 ، ص 1.

(3) وزارة التربية الوطنية ، **مشروع المؤسسة** من قضايا التربية ، امركز الوطني للوثائق التربوية ، الملف 12، جانفي 1999، ص 15.

يتم العمل بمشروع المؤسسة وجوبا في إطار :[1]

- المبادئ والأهداف العامة للسياسة الوطنية للتربية .
- الأحكام القانونية والتنظيمية الجاري بها العمل .
- الموارد البشرية و الاعتمادات المالية والوسائل المادية المتاحة .
- يجب أن يشكل التلميذ منطلق كل العمليات المسجلة في مشروع المؤسسة ومحورها وهدفها ، تلكم هي القواعد والضوابط الأساسية الواجب مراعاتها وعدم تجاوزها عند إعداد أي مشروع .

3.5.4. أسباب و دوافع العمل بمشروع المؤسسة :

1.3.5.4.أسباب العمل بمشروع المؤسسة :

نتيجة الواقع الذي تعيشه المدرسة الجزائرية الحديثة ، ورغم ما حدث من إصلاحات في المنظومة التربوية ، وتجديدات في جميع الجوانب داخل المدرسة سواء كانت هيكلية أو في طرق وأساليب لتدريس أو حتى في محتوى المناهج والكتب المدرسية ، وكذا في الجانب الإداري و التسيري ، إلا أنها مازالت لا تعكس الطموحات المرجوة منها ، فنجد روح المبادرة والاجتهاد سواء لدى العاملين أو لدى القيادات والتي تساهم في تحسين وتطوير وتفعيل الحياة المدرسية .تكاد تكون راكدة بسبب عدم مسايرة الأساليب المنهجية في التسيير و مواكبة مستجدات العصرنة ، وقد نتج عن هذا الوضع بروز سلبيات في جوانب عديدة من الحياة المدرسية منها : [2]

1.1.3.5.4.الجانب التربوي (التعليمي و التحصيلي) :

- ❖ كثرة التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الدراسة .
- ❖ ضعف التحصيل وانخفاض نسب النجاح في الامتحانات .
- ❖ تتزايد عزوف التلاميذ عن المدرسة وعن التعلم .
- ❖ اعتماد طرائق وأساليب التقييم التحصيلي وإغفال التشخيصي والتكويني وقلة لاهتمام بالجانب السلوكي .

---

(1) وزارة التربية الوطنية ، القرار الوزاري رقم 17 ، المادة الرابعة ، **تأسيس مشروعي المؤسسة والمصلحة وتنظيم العمل بهما** ، المؤرخ في 06 جوان 2006 ، الجزائر .

(2) هيئة التأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، **النظام التربوي والمناهج التعليمية** : سند تكويني لفائدة مديري المؤسسات ، الحراش ، الجزائر ص ص 90-92.

- ❖ ضعف إقبال التلاميذ على المكتبات وإعراضهم عن المطالعة .
- ❖ كثافة البرامج وضعف انسجامها فيما بينها رغم التخفيف والتعديل الذي أدخل عليها
- ❖ النقص في تكوين الأساتذة وخصوصا في الميدان البيداغوجي .
- ❖ انعدام الفعالية في الدعم المقدم وضعف المعالجة التربوية .
- ❖ قلة متابعة الأولياء لأبنائهم .

2.1.3.5.4.الجانب التنظيمي والتسييري :

- ❖ الرتابة المملة التي طغت على تسيير المؤسسات التعليمية والتكوينية
- ❖ سوء الاستغلال للكفاءات والإمكانات المتوفرة .
- ❖ التطبيق الشكلي للنصوص التشريعية وعدم متابعة وتقييم نتائجها .
- ❖ قلة اهتمام مختلف المتعاملين بالمؤسسة من (أولياء ، سلطات محلية ومؤسسات أخرى وضعف مساهمتهم في تدعيمها ماديا ومعنويا .)
- ❖ صعوبة ظروف تمدرس التلاميذ (بعد المسافة ، الداخليات ...) .
- ❖ عدم التوافق بن الاحتياجات الحقيقية الاعتمادات المالية الممنوحة وسوء استعماله
- ❖ نقص تكوين المسيرين ومحدودية إطلاعهم على التقنيات الحديثة للإدارة المدرسية
- ❖ ارتفاع نسبة الغيابات التي تؤثر سلبا على مردودية التعليم وخاصة منها المتعلقة بغيابات التأطير التربوي .
- ❖ كثرة النزاعات المهنية الناجمة عن العلاقات أو عن الجهل بالقوانين التي تحكم علاقات العمل وتأثيرها السلبي على الحياة المدرسية ومردود التعليم

3.1.3.5.4.جانب الإعلام والاتصال :

- ❖ نقص ملحوظ في الإعلام والاتصال
- ❖ عدم نجاعة طرق التبليغ .
- ❖ انعدام إستراتيجية ناجعة للاتصال .

وعليه ومم سبق ذكره أن هذه الظروف التي تعيشها المدرسة الجزائرية ، تحول بينها وبين تحقيق أهدافها المنتظرة منها ، مم فرض على مسؤولي هذا القطاع إلى البحث عن حلول لهذا المشاكل وتغيير الوضع الراهن في المدارس فجاءت فكرة العمل **بمشروع المؤسسة** كإستراتجية لتسيير أفضل و تحسين أكبر للفعل التربوي .

2.3.5.4. دوافع العمل بمشروع المؤسسة :

جاءت فكرة العمل بمشروع المؤسسة في المدارس الجزائرية ، لمسايرة التطورات والتحولات الحاصلة في الوطن وفي العالم ، باعتباره يتضمن روح المؤسسة العصرية التي تعتمد على التقنيات الحديثة في التسيير والتقييم لتحقيق النتائج الإيجابية ، ومن الدوافع التي تدعو للعمل بمشروع المؤسسة وتحمل في كثير من جوانبها بوادر النجاعة هي : وعي المجتمع الجزائري والأسرة التربوية بصفة خاصة أكثر من أي وقت مضى بما يلي :[1]

1. ضرورة معالجة النقائص الناتجة عن جمود طرق التسيير الكلاسيكية المطبقة في المؤسسات التربوية أداءا ومردودا .
2. ضرورة التغيير لمواكبة تطورت العصر والحاجات المتجددة للمجتمع .
3. ضرورة تغيير سلوكات وأساليب التعامل لدى مختلف أطراف الجماعة التربوية (أعضاء الجماعة المدرسية أولياء التلاميذ ، السلطات المحلية مثل البلدية الدائرة ، الولاية والمصالح التابعة لها كالقطاع الصحي ، الحماية المدنية والأمن) وكل الأطراف المتعاملة مع المؤسسة أي كل من تربطه علاقة معنوية أو مادية بالمؤسسة وتشمل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والخدمات كالبريد والمياه والكهرباء وكذا الثقافة أو الأشخاص ذوي الاختصاص أو الإعلام بوسائله المختلفة .
4. ضرورة منح قدر من الحرية للمؤسسة لتتولى بنفسها وبإشراك جميع أعضاء الجماعة التربوية والمتعاملين معها في رسم الأهداف ووضع خطة مضبوطة تراعي الخصوصيات والوسائل المتاحة وفترة الإنجاز المحددة مع الاحترام الصادر لأهداف المنظومة التربوية والإلزام بالبرامج التعليمية الرسمية ومواقيتها والعمل في إطار النصوص التشريعية الجاري بها العمل (الحالية أو المستقبلية)

(1) هيئة التأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، **نفس المرجع** ، ص ص 92-94.

5. ضرورة فض النزاعات والمشاكل المعروفة في المؤسسات والناتجة غالبا عن نقص الإعلام والاتصال والتواصل بين مختلف الأطراف.
6. ضرورة الحد من ظاهرة الرسوب المدرسي عن طريق تحسين أداء المؤسسة ومردودها واتخاذ العلاج في الوقت المناسب بالوسائل المتاحة .
7. ضرورة تكييف النصوص التشريعية لمواكبة المستجدات الناتجة عن العمل بمشروع المؤسسة وهكذا فإن الانتقال بالمؤسسة من وضعيتها الراهنة إلى وضعية أفضل يمكن أن يتحقق في إطار العمل بمشروع المؤسسة الذي يمكنها من رفع مستوى أدائها وتحسين مردودها انطلاقا من وضعيتها ومبادرة من داخلها بشكل يجعل التلميذ هو المنطلق للعملية التربوية ومحورها وغايتها ويجعل كل المتعلمين معها معنيين بالمشاركة في التحسن والتطوير .

لقد جاءت العديد من القرارات والمناشير الوزارية المتضمنة النصوص المنظمة لمشروع المؤسسة ، فكان المنشور رقم 94/184 الصادر من مديرية التنظيم الدراسي بالوزارة بعنوان " وضع مشروع المؤسسة " وكان هذا المنشور الانطلاقة الأولى للمشروع في التعريف بهذا المشروع وما يحمله ، ووضعت الخطوط العريضة له ، واقترحت نموذج وثيقة تعتمد وضع مشروع المؤسسة وبعد أن اكتملت الصورة لدى المسؤولين عن مشروع المؤسسة . جاء صدور القرار الوزاري رقم : 15/ و.ت / 79 بتاريخ :04 جوان 1997 بضرورة التنفيذ ، والذي يهدف إلى اعتماد مشروع المؤسسة كإستراتيجية لتسيير المؤسسات التعليمية وإدارتها لجميع مراحلها لتحسين أدائها ورفع مردودها ، وتغييرها من الوضع الذي هي فيه إلى وضع أفضل ، وكان المنطلق والدافع للعمل بمشروع المؤسسة نتيجة الأوضاع السائدة بحيث لا يمكن لأحد أن يتجاهل أن العالم قد شهد تطورا مذهلا من القرن السابق ، ومازال يعرف ذلك إلى وقتنا الحاضر في العديد من الميادين (الفلاحية والتكنولوجية والعلوم والتربية) ، وهذا التطور يتقدم بوتيرة متسارعة إلى درجة أننا لا نستطيع التحكم فيه في القرن العشرين خاصة في السنوات الأخيرة وفي بداية القرن الواحد والعشرين حيث تضغط

العولمة على شتى مجالات الحياة والعلم وهذا ناجم عن تراكم المعارف والاكتشافات العلمية والتقنية .[1]

والنظام التربوي الجزائري أمام أمرين ، فمن جهة لابد أن يتجاوب مع حاجيات القرن والمنتظرات (تكنولوجيا جديدة = طرائق جديدة) ، ومن جهة أخرى أن يتجاوب مع حاجيات المتعلم المتزايدة والمتطورة فعلا ، لذلك فهو مجبر على القيام بتعديلات في المحتويات والطرائق و الأساليب أكثر ديناميكية قائمة على معايير علمية تدرس التفاعلات المستمرة بين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين معلميهم وبينهم وبين مجتمعهم فالتلميذ هو المركز انشغال المربين ، لذا جاءت الإصلاحات حاملة لمجموعة من التجديدات في مجالات متعددة رامية إلى تفعيل الحياة المدرسية . [2].

4.5.4.أهداف مشروع المؤسسة :

نصت المادة 5 من القرار الوزاري المنشئ لمشروع المؤسسة على أهداف وغايات المؤسسة ، حيث يهدف مشروع المؤسسة على الخصوص إلى : [3]

- ترجمة الأهداف العامة والتوجيهات الرسمية للتربية والتعليم إلى نشاطات فاعلة وممارسات عملية .
- فتح المجال أمام الجماعة التربوية للقيام بمبادرات من أجل تطوير مناهج التسيير ورفع مردودية المؤسسات وترقية مستوى التعليم وتحسين نوعيته .
- الانتقال بالمؤسسة المدرسية من وضعية التلقي والتنفيذ إلى وضعية المشاركة في رسم الأهداف وكيفيات تحقيقها في الآجال المقترحة .
- الاعتماد على الإمكانات المتوفرة وتوظيفها الفعال وترشيد استغلالها بما يخدم الأهداف التربوية وبثمن المجهود الجماعي .
- إشراك الجماعة التربوية في ضبط التصورات والأولويات الخاصة بالمؤسسة لتحرير الطاقات وتحفيز روح المبادرة وترقية الحس بالمسؤولية .

---

(1) وزارة التربية الوطنية ، المنشور الوزاري رقم 184، **مديرية التنظيم الدراسي** ، المؤرخ في 13 أوت 1994، موضوعه "**وضع مشروع المؤسسة**" .

(2) وزارة التربية الوطنية ، القرار الوزاري رقم : 15/ و.ت / 79 ، المتضمن **تأسيس العمل بمشروع المؤسسة واعتماده في نظام تسيير المؤسسات التعليمية** ، المؤرخ 04 جوان 1997 .

(3)هيئة التأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، **نفس المرجع** ، ص ص 99- 100.

- تنظيم التفكير الجماعي وفتح باب الحوار والاستشارة الواسعة بما يحقق الانسجام في الوظائف والتنسيق في الأنشطة خاصة داخل المجالس المختلفة .
- إدخال التحسينات على الأداء التربوي والوظيفي واعتماد منهج المتابعة للأنشطة والتقييم الدوري للنتائج .
- التكفل باحتياجات التلاميذ من حيث مقتضيات التمدرس وتحسين الحياة والمدرسية والنتائج المدرسية .
- تدعيم النشاطات البيداغوجية وتكملتها بالفعاليات الثقافية والرياضية والترفيهية .
- انفتاح المؤسسة على المحيط الخارجي وتجنيده حولها وحمل مختلف الشركاء والمتعلمين مع المدرسة على المساهمة في تحسين الأداء والرفع من المردود .

5.5.4.مراحل مشروع المؤسسة :

إن العمل بفكرة المشروع تستدعي اعتماد جملة من المراحل المتسلسلة منطقيا وزمانيا تسودها روح العقلانية والواقعية في التطبيق وتتفادى كل عمل ارتجالي وعفوي تسهل إدارة مشروع المؤسسة .غير أن هذه المراحل الواجب إتباعها أثناء العمل بالمشروع ما هي إلا تجسيد لتغيير مخطط تقوم به القيادة المدرسية ،وجاء توضيح للعمليات التي يجب على القيادة المدرسية أن تتخذها وتتبعها أثناء إدارتها للمشروع ، حيث تؤكد الوصاية على أن كل إجراء يهدف إلى إحداث تعديل على سلوك الأفراد في إطار تسيير الموارد البشرية ينبغي أن يمر بثلاث عمليات هي :[1]

التذويب : وتتمثل في العمل على إزالة المواقف والأفكار والسلوكات القديمة المراد تغييرها بإقناع الأفراد على فسادها أو عدم صلاحيتها .

التثبيت : وتتمثل في العمل على اكتساب الأفراد موافق وأفكار أو سلوكات جديدة مغايرة للأولى بسبل عديدة .

التجميد : وتتمثل في ترسيخ السلوكات الجديدة بالممارسة .

(1) هيئة التاطير بمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **مشروع المؤسسة** : سند تكويني ، الحراش ، الجزائر ، 2005، ص 16-17.

كما جاء تفصيلا لهذه العمليات وما تتضمنه كل عملية من مراحل ميدانية و هي :

1.5.5.4.مرحلة التحسيس :

وهي ركيزة أساسية قبل الانطلاق في إعداد المشروع المؤسسة ، تعتبر من مهام القيادة المدرسية حيث يطلق عليها مرحلة ما قبل المشروع ، وفي إطار تجسيد العمل بفكرة مشروع المؤسسة ميدانيا فإننا نحتاج إلى وضع شبكتي إعلام وتبليغ واسعتي النطاق لأنه بدونهما لا يمكن أن نحقق التطلعات العميقة التي نرمى إلى بلوغها مع جميع المتعاملين وإعطائهم حقهم في :[1]

- ❖ الإحساس بالوضعية وتوفر الرغبة في السعي من أجل تغيير الوضعية في المؤسسة وتعديل الحياة المدرسية في مختلف مجالاتها التربوية والبيداغوجية قصد تحسينها وتطويرها من خلال الإعلام .
- ❖ الإحساس بالحاجة إلى العمل بمشروع المؤسسة دفعا للرتابة والترهل الإداري والإخلاء إلى العادة والتكرار مم يميت الحياة المدرسية ويفقدها الحافز ويجعل العمل في المؤسسة سجنا بغيضا يسعى المعنيون إلى التحرر منه ، والسماح بالتعاون عن طريق الإشراك والمشاركة .
- ❖ القيام بمعاينة وضعية المؤسسة للوقوف على المشكلات التي تعاني منها المؤسسة أو التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة أو تلك المعضلات الناشئة بسبب تواطؤ المتغامسين والمثبطين للعزائم والذين لا تخلوا منهم مؤسسة ولهم نفوذ لأن التيار في غالب الأحيان يسايرهم ويدعم مسعاهم ، وفسح مجال للتعبير عن الرأي وتبادله في إطار من الإقناع والاقتناع .

وفي هذا الصدد يجب تسطير إستراتيجية جديدة لإيصال فكرة مشروع المؤسسة بطريقة مقنعة وبناءة حتى تجد إقبالا على جميع الأصعدة ولتحقيق ذلك ينبغي تحديد الميادين والأساليب المتعلقة بعمليتي الإعلام والتبليغ انطلاقا من المركزية والوصول إلى مختلف المؤسسات والمستويات التي تشكل القاعدة الفاعلة في تطبيق مشروع المؤسسة ونكتفي هنا بمستوى الإعلام داخل المؤسسة التربوية .

(1)هيئة التأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، **نفس المرجع** ، ص 102.

حيث تتم عملية التبليغ والإعلام على النحو التالي : [1]

1- عقد جمعية عامة لجميع أطراف الجماعة التربوية من أجل تحسيسها وتوعيتها وطرح الفكرة للمناقشة وتبادل الآراء قصد الاقتناع بها دون أي ضغوطات .

2- تنظيم جلسات عمل لمختلف الفئات من أجل قراءة وشرح الوثيقة المتعلقة بمشروع المؤسسة وطرح الفكرة للمناقشة وإبداء الرأي وتتم هذه العملية على المستويات التالية (مجالس التعليم لمختلف المواد ، لإدارة وهيئة الحراسة ، مندوبي الأقسام ، جمعية أولياء التلاميذ ، تلاميذ المؤسسة ، مجلس التوجيه والتسيير في التعليم الثانوي ومجلس التربية والتسيير على مستوى المدرسة) .

ومما سبق يمكن القول بأن هذه المرحلة هي مرحلة إعلام وتواصل تمهد للمشروع وتواكبه وذلك باستعمال أساليب التوعية والتثقيف وإثارة الاهتمام وبث روح الإقبال على المشاركة قصد إقناع العاملين بالمؤسسة والمتعلمين والشركاء بأهمية المشروع بهدف تغيير ذهنياتهم ، وبالتالي استقطابهم لدعمهم والمساهمة بأعمالهم في إعداده ، لذا يجب أن تتم على أحسن وجه وبكل جدية واهتمام لتمس جميع المستويات وأن نجاح عملية الإعلام والتبليغ والتحسيس بفكرة العمل بمشروع المؤسسة يرتكز على الوسائل المسخرة لها من طرف جميع الشركاء . ومن النتائج المترتبة على هذه المرحلة تكمن في :

- تغيير ذهنيات العاملين
- تشكيل فريق لقيادة المشروع
- التفاف عام حول مشروع المؤسسة

تهدف هذه المرحلة إلى هدم كل الأنماط السلوكية والأفكار القديمة التي يحملها العاملين بالمؤسسة (التصرفات التقليدية المرتبطة بالنظام السابق التي أصبحت لا تواكب المستجدات الحاصلة في محيطها) حتى تترك مجال لتقبل الأفكار والسلوكيات الجديدة والتي يحملها مشروع المؤسسة (ملاحظة هذه تعتبر مرحلة ما قبل المشروع التخلي عن كل ما هو مرتبط بالقديم)

(1) صابة زواوي ، **نفس المرجع السابق** ، ص18.

2.5.5.4.مرحلة التشخيص :

تعتبر قاعدة انطلاق لبناء المشروع ، حيث تكون البداية من واقع المؤسسة على أساس أنها المكان الإستراتيجي للتغيير في المنظومة التربوية والمؤسسات لا تعيش نفس الواقع ولها خصوصيات تميزها عن بعضها البعض ، وتبدأ هذه المرحلة قبل بناء المشروع في دراسة وتحليل وضعية المؤسسة ، بإحصاء المعطيات الموضوعية المتوفرة أصلا في المؤسسة كوضعية التلاميذ والموظفين والهياكل والوسائل البيداغوجية والموارد والمحيط (الموقع الجغرافي الاجتماعي والثقافي) وذلك بإشراك التلاميذ والأساتذة وكل المتعاملين على المستوى الداخلي والخارجي للمؤسسة في جمع هذه المعلومات عن طريق إجراء التحقيقات واستغلال جميع الوثائق المتوفرة وفي هذه المرحلة ينبغي إشراك أكبر عدد ممكن من المساهمين في المشروع لجلب اهتمامهم وتحسيسهم بأهمية دورهم والاستجابة لانشغالاتهم لضمان مشاركتهم في المشروع والانضمام إليه والمساهمة في تحليل المعطيات ، من أجل الوقوف على النقاط الايجابية والسلبية وحصر الاحتياجات ومعرفة الصعوبة التي تواجه تطبيق المشروع والهدف من هذه المرحلة هو الوصول إلي الفهم الدقيق للوضعية المعاش قبل اتخاذ أي قرار وذلك عن طريق التأكد من صحة واقعية المعطيات الموجودة بمقارنة مصادرها ومقارنتها ببعضها وتشخيصها وتحديد الأولوية في اختيار الحلول المناسبة لها . ونعني بالتشخيص وصف الصعوبات والمشاكل وتصنيفها وترتيبها حسب الأولوية والبحث عن أسبابها وتحديد طبيعتها : (بيداغوجية ، تربوية ، تنظيمية ، علائقية ، اجتماعية ...) ، وينبغي ألا تضخم هذه الصعوبات فهي تتضمن لا محالة جوانب إيجابية يستدل بها وتستغل في إيجاد الحلول المناسبة .[1]

3.5.5.4.مرحلة البناء :

بعدما تطرقنا إلى ما قبل بناء المشروع وحللنا وضعية المؤسسة من جميع جوانبها والمتمثلة في إقناع مختلف أطراف الجماعة التربوية بتبني فكرة العمل بالمشروع والقيام بإحصاء المعطيات وتحليليها وتشخيصها واختيار الحلول المناسبة لها وتحديد الأهداف ومستوياتها وتعريفها نستعرض الآن مراحل بناء مشروع المؤسسة التربوية ويتم عن طريق الفرق التي شكلها فوج القيادة خلال مرحلة تحديد الأهداف وتسطير العمليات في بناء العملية

(1) صابة زواوي ، **نفس المرجع** ، ص ص 22-23.

التي كلفت بها وتضع لها بطاقة فنية حسب مقتضيات المشكلة المراد معالجتها وتقديمها لفوج القيادة الذي يقوم بدوره بدراسة هذه البطاقات لمراعاة الانسجام والتكامل فيما بينها ثم يقوم بإنجاز وثيقة شاملة تراعى فيها الإمكانيات الضرورية للمؤسسة والضغوطات التي تتعرض لها سواء كانت داخلية مثل وجود مطعم أو عدم وجود ووجود مكتبة أو عدم وجودها وجود وثائق أو عدم وجودها ، وطاقة استيعاب المؤسسة في الأنظمة الثلاثة داخلي ونصف داخلي خارجي نوع المؤسسة من حيث البناء .

أما الضغوطات الخارجية فتتمثل خاصة في المواصلات والميزانية والإيرادات الخارجية عنها والتشريع المدرسي والقانون الإداري وسلوكات المتعاملين فأحيانا مساعدة وأحيانا معرقلة فبعد ضبط إستراتيجية (تخطيط) الإنجاز (من يفعل ؟ ماذا ؟ كيف ؟ لماذا ؟) حسب رزنامة تمتد من سنة إلى ثلاثة سنوات يتولى فوج القيادة تقديمها لمجلس التوجيه والتسيير بالنسبة للتعليم الثانوي أو لمجلس التربية والتسيير بالنسبة للتعليم الأساسي من أجل الدراسة ولموافقة وفي حالة عدم موافقة المجلس يقوم فوج القيادة بتنقيح الوثيقة وإثرائها بناء على الملاحظات المسجلة بضبط برنامج الأنشطة المختلفة وتدوين كل النقاط بالتدقيق مرحلة حسب رزنامة دقيقة يقدمها من جديد إلى المجلس وبعد مصادقته عليها يرفع المشروع إلى اللجنة الولائية لمراقبته فإذا لمست فيه الموضوعية وقابلية التحقيق وعوامل التحسين والتطوير طبقا للأهداف الوطنية المسطرة في المنظومة التربوية والبرامج الرسمية تصادق عليه وتعطي إشارة الانطلاق لتنفيذه .

4.5.5.4.مرحلة الإنجاز :

بعد مصادقة اللجنة الولائية على المشروع يتولى فوج القيادة على مستوى المؤسسة توزيع المسؤوليات على الفرق المسؤولة للشروع في تنفيذ عملياتها حسب خطة المسطرة لها وتقوم هذه الفرق بالتنسيق مع فوج القيادة بمتابعة إنجاز العمليات قصد ضبطها وتعديلها إن اقتضت الضرورة ذلك أو التأكد من سيرها حسنا فإذا كانت مختلف العمليات تسير في ظروف حسنة فلا داعي للتدخل وإذا واجهتها صعوبات خلال مراحل الانجاز فيجب تصحيح الوضعية وإحداث التغييرات المناسبة في الوقت المناسب سواء على مستوى (تعبير مسؤولين أو الوسائل أو المنهجية) وذلك عن طريق إجراء تقويم مرحلي (طرفي) ويعتبر هذا التقويم

الطرفي تعديلي وتصحيحي وكضابط من أجل التحكم في المشروع علام كافة التربوية وجميع المتعاملين والمتدخلين بتصور ونتائج المشروع.

.5.5.5.4.التقويم العام:

ونعني بمرحلة ما بعد المشروع مرحلة تقييم النتائج النهائية له حسب الخطة التي سـطرت لإنجازه وبعدها سنجد أنفسنا أمام ثلاث احتمالات فإما:

1- العلاج إذا كان مشروعنا فيه أخطاء أو ضعف.

2- الاستمرارية والتعمق إذا كان ناجعا.

3- الشروع في وضع مشروع جديد إذا حققنا المشروع الأول بصفة مرضية

خاتمة الفصل :

من خلال ما تعرضنا له في هذا الفصل يتضح لنا دور وأهمية التغيير بالنسبة للمدرسة، ومدى تأثير التوافق بين التغييرات الداخلية للمدرسة والتغيرات في المحيط الخارجي على الحياة المدرسية، لأن المدرسة التي لا تستطيع أن تتكيف وتواكب التغيير الحاصل خارجها فإن مصيرها الزوال ، كما يعتبر موضوع التغيير من المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين والمسيرين على حد سواء لما له من أثر مهم على الأفراد والهياكل والاستراتيجيات والأنظمة الداخلية للمدرسة ، إضافة إلى ذلك يمكن القول أنه ورغم اعتبار التغيير حالة طبيعية وضرورية لكل المؤسسات من جهة ، و رغم تعقد وصعوبة إدارة التغيير من جهة أخرى، خاصة عند ظهور مقاومة صريحة أو ضمنية لمبادرات التغيير التي تحول دون بلوغ أهداف المدرسة ، و في ظل هذه الإصلاحات التربوية الجديدة في المنظومة الجزائرية وعلى غرار باقي المنظومات التربوية العالمية ، وما تبنته من أشكال وصيغ وأساليب في تنظيم الحياة المدرسية وتفعيلها ، جاء تبني مشروع المؤسسة ودخوله حيز التطبيق في جميع المدارس الجزائرية . كأسلوب من أساليب إدارة التغيير، فتغيرت معه مهام وأدوار مدير المدرسة ، حيث أضيفت إليه مهمة قيادة التغيير لتحريك عجلة هذا المشروع لتفعيل الحياة المدرسية ، و لن يتأتى ذلك من دون دعم جميع العاملين وشركاء المؤسسة وإيجاد التفاف حوله .

وقد جاء في الفصل الثاني أنه من بين الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية اتجاه إدارة التغيير والذي يفرض نفسه على كل مدرسة تريد تغيير وضعها الحالي ساعية إلى وضع أفضل محققة بذلك أهدافها، أن تتبنى هذا الاتجاه الذي يفرض على مدير المدرسة أن يكون ملما بكل ما تحتويه إدارة التغيير من نظريات ونماذج التغيير التنظيمي، وطرق وأساليب تطبيقه ، هذا ما يضيف إلى مدير المدرسة دور قيادة التغيير في مؤسسته إضافة إلى الأدوار الأخرى وقد تم توضيح ذلك في الفصل الثالث من هذه الدراسة. وقد تعرضنا في هذا الفصل إلى التعريف بظاهرة التغيير وذلك من خلال التعريف بماهية التغيير ودوافعه وأبعاده وأنواعه ومجالاته المتنوعة ، ثم التعريف بمقاومة التغيير، ثم تطرقت إلى التعريف بإدارة التغيير وخصائصها ومراحلها وأشهر النماذج المستعملة في ذلك ، لأتطرق بعد ذلك إلى التعريف بمشروع المؤسسة وأهدافه والدوافع التي أدت إلى تبنيه في المدارس الجزائرية .

غير أنني سأبرز العلاقة بين مشروع المؤسسة وإدارة التغيير، وسأقوم بمجموعة من المقارنات بالتركيز على بعض النقاط فقط من خلال ما جاء في هذا الفصل لما يحتويه مشروع المؤسسة الذي تتبناه المدرسة الجزائرية ، وما يقصد باتجاه إدارة التغيير، فتجتمع الكثير من التعاريف على أن التغيير ما هو إلى عبارة عن فكرة أو ممارسة أو تطبيقا يقوم به الفرد أو الأفراد لأحداث الجديد في ضوء أهداف مرغوبة تكون مخططة ومدروسة ، وهذا ما يحمله مشروع المؤسسة بأنه خطة تفرض نفسها بدافع الحاجة إلى الانتقال من وضع قائم إلى وضع مرغوب فيه ، بمساهمة كل المجموعة التربوية تتميز بكونها متكاملة العناصر ومتناسقة ، تسعى إلى تحقيق الأهداف التي حددتها المؤسسة لنفسها .

وعند مقارنة نماذج التغيير التي جاء في المبحث الثالث من هذا الفصل بمراحل مشروع المؤسسة نجد تشابه كبيرا بينهما ، فالمراحل التي يتضمنها مشروع المؤسسة عند إدارته في المدارس من طرف القيادة المدرسية والعاملين ، يمكن نقارنها بنموذجين للتغيير مختلفتين غير أنهما متضمنين لبعضهما البعض ، أما الأول فهو نموذج لوين الذي على حسب هذا التصور يمكن تلخيص عملية التغيير بمشروع المؤسسة في ثلاث مراحل وهي :

- ❖ مرحلة ما قبل المشروع (التحسيس) وتقابلها مرحلة إذابة الجليد عند لوين .
- ❖ مرحلة الإعداد (التشخيص ، التخطيط ، البناء ، الانجاز، التقويم) وتقابلها مرحلة التغيير عند لوين
- ❖ مرحلة ما بعد المشروع وتقابلها مرحلة التجميد عند لوين

وأما الثاني فهو نموذج لورنس ولورش والذي يلخص عملية التغيير في أربع مراحل (التشخيص ، التخطيط ، الانجاز، التقويم). نجد كذلك يتضمن مشروع المؤسسة أربعة مراحل تتضمنها مرحلة الإعداد (التشخيص ، التخطيط ، الانجاز، التقويم) ، ومنه يمكن أن نستنتج أن النموذج الذي أتى به كل من لورنس ولورش جزء من نموذج لوين ، لذلك يمكن القول بأن لوين يتميز بنظرة شمولية عند إحداث التغيير داخل المنظمة (ماكرو) ، عكس النظرة الجزئية (ميكرو) التي تميز كل من لورنس ولورش. في حين نجد مراحل مشروع المؤسسة متضمنة كل من النموذجين السابقين وهذا يؤكد على أن مشروع المؤسسة الذي تبنته المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة ما هو إلى أسلوب من أساليب إدارة التغيير .

لذلك يمكننا القول بأن مشروع المؤسسة ليس مجرد رؤية إستراتجية نظرية في تسيير المدرسة فقط ، وإنما هو في الحقيقة تجسيد ميداني لإدارة التغيير في المؤسسة . كما نخلص أيضا إلى أن مفاتيح نجاح المشروع وإدارته تعتمد بالدرجة الأولى على القضاء على مقاومة العاملين ، وما مدى مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع داخل النسق المدرسي.

الفصل الخامس

الهيكلة المنهجية للدراسة الميدانية

- الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها المنهجية
- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الأسس المنهجية للدراسة الميدانية ، حيث تم توضيح كيفية القيام بالدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها المنهجية ، والتي بدورها ساهمت في بناء الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وتبسيطها وكذا الأساليب الإحصائية المناسبة لموضوع الدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها المنهجية :

بناءاً على تغير المكان والزمان والأفراد المبحوثين حتى وان كان الموضوع المدروس نفسه فان النتائج التي يتوصل إليها الباحث غير مطلقة ، لأننا نتعامل مع أفراد تتغير سلوكاتهم وطبائعهم مع البيئة الاجتماعية الدائمة التغير. لذا فطبيعة الفرد المبحوث المتغير في المزاج أحياناً يتحايل على الباحث ولا يعطيه الإجابات الصحيحة والتي تغير من طبيعة البحث. لذا فإن درجة الشك أو بما تعرف بمستوى المعنوية 1% و 5% المتفق عليها في العلوم الدقيقة التي تعتمد في البحوث التجريبية وتبقى منها نسبة الثقة 99% و 95% على الترتيب في حقيقة نتائج البحث على المواد المتحكم فيها، فما بالك بالبحوث الإنسانية والاجتماعية التي نأخذ فيها نسبة الشك في الموضوع 5% فقط والتي يكون فيها الفرد في المجتمع هو الفاعل في صنع نتائج البحث .

1.1. أهمية الدراسة الاستطلاعية :

تكمن أهمية الدراسة الاستطلاعية في تجنيب الباحث كثرة الأخطاء وخاصة منها المنهجية، كما تفيد في ضبط أكثر للاستعمال الجيد للمناهج والأساليب التقنية وفق الإشكاليات والفرضيات، وإتاحة الفرصة لاختبار التقنيات في الميدان وتصحيحها ومعرفة أكثر لخصائص العينة، والتقليص أكثر من نسبة الارتياب في الميدان ، فمن خلالها يمكن تشخيص الظاهرة المدروسة تشخيصا دقيقا ، يسهم في تحديد مجالات الدراسة ، وضبط دقيق لتحديد عينة الدراسة وكيفية اختيارها ، إضافة إلى استكشاف الميدان والاحتكاك أكثر بالظاهرة والملاحظة والتعرف أكثر على المجتمع الفاعل في هذه الظاهرة طبقاً للمسار العلمي للبحث . وذلك بوضع مخطط نهائي يهدف إلى دراسة ظاهرة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة في وقتها ومكانها المناسبين وتحديد أكثر وضبط للمجال البشري في تحديد دقيق للعينة التي من خلالها نستطيع جني ثمار دوافع الظاهرة المدروسة،

2.1. مكان وزمن الدراسة الاستطلاعية :

1.2.1.مكان الدراسة الاستطلاعية:

مكان الدراسة الاستطلاعية هو نفسه مكان الدراسة الميدانية للبحث، ولكن في هذه الحالة نقوم باختبار الإطار الذي يكون فيه الحيز البيئي هو الوحدة الرئيسية لمجال الفرد

المبحوث.كما أن المكان الاستطلاعي هو الأساس في اختيار نسبة العينة المأخوذة من عينة البحث أصلاً والتي تمثل الخصائص المكانية المميزة لعينة المجتمع .

والدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها كانت بمدارس مدينة الجلفة ، حيث اقتصرت الدراسة الاستطلاعية على المدارس الموجودة بمدينة الجلفة بمراحلها الثلاث وهي :

- الابتدائيات
- المتوسطات
- الثانويات

والتعرف على أفراد العينة، حتى نستطيع أن نحدد حسب المراحل التعليمية الطبقات المختلفة النسبة للعينة تحت الاختبار، وذلك بهدف جمع معلومات استكشافية وإجراء مقابلات استطلاعية تخدم الدراسة الحالية .

2.2.1. زمن الدراسة الاستطلاعية :

يكون زمن الدراسة الاستطلاعية بتاريخ محددة حيث تم اختيار بداية السنة الدراسة للموسم 2014/2013 كتاريخ انطلاق في الدراسة الاستطلاعية وذلك بداية من شهر سبتمبر 2013 كانطلاقة أولية تهدف إلى الوصول إلى جملة من الملاحظات والاكتشافات ذات الإبعاد المحددة بأهداف علمية دقيقة، وهذا ما جعل المجال ألزماني لهذه الدراسة الاستطلاعية مهم جداً ومحوري وجوهري في ضبط بداية الدراسة الميدانية النهائية ، كما تم تسجيل كل المقابلات الاستكشافية مع بعض الخبراء الذين تحصلوا على دورات تكوينية في الخارج حول مشروع المؤسسة ، لذا فهذه الدراسة الاستطلاعية تمكننا من وضع المؤشرات التي تخدم البحث وتستغل في بناء الاستمارة المستقاة من الفرضيات بعد اختبارها في الواقع الميداني في مرحلة الدراسة الاستطلاعية.

3.1. مجتمع وعينة للدراسة الاستطلاعية :

إن المجال البشري الخاص بالدراسة الميدانية يختص بضبط المجتمع الأصلي الذي سيجرى عليه البحث انطلاقاً من عينته وهي مرحلة مهمة في البحث، وينبغي أن نحدد بدقة المجتمع ، وأن نختار بدقة وبطرق علمية منهجية وإحصائية العينة حسب قوانين كيفية أخذ العينات إحصائياً وطرق تحديد النسبة الممثلة للعينة المدروسة .

1.3.1.مجتمع الدراسة الاستطلاعية:

مجتمع الدراسة الاستطلاعية هو نفسه مجتمع الدراسة الميدانية نهائياً بعد التعديلات التي تطرأ على نتائج الدراسة الاستطلاعية، حيث أن مجتمع البحث هو الخلفية المرجعية للعينة المختارة من فئات المجتمع الخاصة بأساتذة للمراحل التعليمية الثلاث التابعة لمديرية التربية والتعليم بمدينة الجلفة كمجتمع إحصائي من المجتمع الأصلي لمدينة الجلفة .

حيث اقتصرت الدراسة على الموظفين (الأساتذة) في جميع المستويات التعليمية :

- أساتذة التعليم الابتدائي
- أساتذة التعليم المتوسط
- أساتذة التعليم الثانوي

2.3.1.عينة الدراسة الاستطلاعية:

هناك أساليب مختلفة لاختيار العينات ولكن نوع العينة وإجراءات سحبها من المجتمع الإحصائي تختلف من موقف لآخر والاعتبار الجوهري الذي يراعيه الباحث هو الحصول على عينة مناسبة. والواقع أن المعيار الأساسي لكون العينة مناسبة هو أن تحظى العينة برضاء الباحث. بعض الباحثون يلجئون إلى أصدقائهم وجيرانهم وأقاربهم وزملائهم ويعتبرونهم كأفراد ضمن العينة[1]". ويعتبر إطار المعاينة هو المصدر الذي تؤخذ منه العينة. والتي اخترناها بنسبة 10% بالمائة من مجموع 500 من العينة الأصلية للدراسة الميدانية النهائية، والتي حددت بعدد 50 مفردة من أفراد العينة للعينة 500 وهذه العينة تم عن طريقها اختبار الاستمارة للتحقق من صدقها وثباتها عن طريق معامل الثبات الفا كرونباخ باستعمال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss . لأن أخذ عينة العينة يكون حسب الفترة المناسبة للبحث وان أفراد العينة المبحوثة هم من الطبقات الثلاث للمراحل التعليمية ، وداخل كل طبقة نأخذ أفراد ممثلين حسب طبيعة كل فرد وخصائص تجاوبه وحماسه للموضوع معنا في الإجابة الحقيقية للأسئلة المتواجدة في التقنية المستعملة ومنه تصبح العينة طبقية من نوع العينات العشوائية ومن صنف الاحتمالية، التي تتصف باللاتجانس مع تجديد عناصر الفئات من المجتمع المأخوذ .

[1]. حسن محمد حسن ، **أساسيات الإحصاء وتطبيقاته** ، دار المعرفة الجامعية ، 1992، ص 29 .

3.3.1.طريقة أخذ عينة الدراسة الاستطلاعية :

طريقة أخذ عينة الدراسة الاستطلاعية تكون بناءاً على مجتمع الدراسة غير المتجانس بالنسبة للمراحل التعليمية الثلاث ، "يسمى هذا النوع من الإجراء بالمعاينة الطبقية المتوازنة لأننا نوازن بين كل الطبقات "[1] أي أخذ عينة من كل طبقة مع احترام نسبة تواجد كل طبقة في المجتمع الأصلي ، وخلال هذه الدراسة الاستطلاعية وباستعمال الملاحظات العلمية والمقابلات المباشرة تم تحديد طريقة اختيار العينة كما يلي :

4.3.1.أسلوب أخذ نسبة 10% من عينة البحث (n):

N : حجم العينة من المجتمع الأصلي من الأساتذة بقطاع التربية بولاية الجلفة.وهو 500 مبحوث.

n : حجم عينة العينة الممثلة للدراسة الاستطلاعية .

10% : نسبة العينة الاستطلاعية المأخوذة من العينة الأصلية .

$$n = \frac{N * 10\%}{100\%}$$

نستطيع استخدام الطريقة الثلاثية لتحديد الحجم الكلي للعينة كالتالي

500 (N) ⟵ 100 %

(n) ⟵ 10%

$$n = \frac{N * 10\%}{100\%} = \frac{500 * 10\%}{100\%} = 50$$ أستاذ للعينة الاستطلاعية.

ومنه العينة الاستطلاعية **n** = 50 أستاذ من المراحل الثلاث(الابتدائي والمتوسط والثانوي) بقطاع التربية لولاية الجلفة .

ونظراً لعدم وجود تجانس بين الفئات المكونة للمجتمع يجب تمثيل العينة أكثر وذلك بما أن لدينا ثلاثة شرائح مختلفة من حيث المرحلة التعليمية : أساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي، نقوم بتحديد عدد كل فئة داخل العينة المدروسة كعينة لعينة .

(1) موريس أنجرس , ترجمة د. بوزيد صحراوي و آخرون ,منهجية **البحث العلمي في العلوم الإنسانية** , دار القصبة للنشر , الجزائر, 2004, ص306 .

بما أن حجم العينة الاستطلاعية هو 50 مبحوث وحجم العينة الميدانية 500 مبحوث فإن الجدول الأتي يلخص نتائج العينة المختبرة :

3.2. جدول رقم 01 : يوضع نتائج نسبة كل فئة حسب المرحلة التعليمية للعينة المختبرة في صدق الاستمارة:

	حجم العينة (n)	نسبة 10 % من العينة المأخوذة من العينة	حجم العينة لكل فئة المأخوذة من العينة (n) لاختبار صدق وثبات الاستمارة	
			القيم الدقيقة	تقريب القيم إلى العدد الصحيح
أساتذة التعليم الابتدائي	212	% 10	21.2	21
أساتذة التعليم المتوسط	192	% 10	19.2	19
أساتذة التعليم الثانوي	96	% 10	9.6	10
المجموع العام	500	% 10	50	

4.1. منهج وتقنيات الدراسة الاستطلاعية :

1.4.1. منهج الدراسة الاستطلاعية:

منهج الدراسة الاستطلاعية يكون حسب المسار العلمي والذي يفترض أن يكون خاضع لطبيعة الموضوع والمتمثل في البناء المنهجي للإشكالية وانطلاقته في هذه الدراسة الاستطلاعية تكون هي نفسها قبل الانطلاق في الدراسة الميدانية النهائية والتي تكون مصححة نتيجة استدراك ما إذا كان هناك خطأ في المنهج، أو عدم اكتفاء هذا المنهج لهذه الدراسة وكانت تحتاج إلى مناهج أخرى مساندة أو داعمة له قصد الاكتمال الحسن لتطبيق المسار العلمي في البحوث الاجتماعية.

وانطلاقا من موضوع البحث المدروس والمتمثل في دور القيادة المدرسية في إدارة مشروع المؤسسة وذلك من خلال التركيز على ثقافة المشروع والإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية ، حيث استعملنا منهج واحد وهو المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الاستطلاعية لوصف الظاهرة مع تحديد أبعادها الخاصة بثقافة المشروع والإستراتيجية المتبعة .

2.4.1.أدوات وتقنيات الدراسة الاستطلاعية :

احتجنا في مرحلة الدراسة الاستطلاعية إلى أدوات وتقنيات لجمع المعلومات حول الظاهرة المدروسة ، حيث اخترنا أداة المقياس لبكرت الخماسي ليصمم وفق الشروط التالية :

تم تقسيم عبارات المقياس إلى محاور أساسية وهي :

- **المحور الأول :** ويتعلق بالبيانات الشخصية أو الوسيطة للفاعلين المبحوثين .
- **المحور الثاني :** وكان متعلق بالعبارات التي تقيس متغر ثقافة المشروع ، حيث تم تقسيم هذا المحور الى أبعاد والمتمثلة في بعد المعرفي والسلوكي والتنظيمي والتشاركي .
- **المحور الثالث :** ويتعلق بالعبارات متغير اشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة وقد قسم الى بعدين (بعد المقاومة القبلية وبعد المقاومة البعدية) .
- **المحورالرابع:** ويتعلق بالعبارات متغير أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة .
- **المحورالخامس:** ويتعلق بالعبارات متغير الاستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية وقد قسم الى ثلاثة أبعاد (بعد استراتيجية الاكراه وبعد استراتيجية المشاركة ، وبعد استراتيجية الاحتواء) .

1.2.4.1.الاستمارة :

في الدراسة الاستطلاعية حول موضوع مشروع المؤسسة ، استعملنا تقنية الاستمارة على شكل مقياس وفي هذه المرحلة قمنا باختبار المقياس عن طريق التحكيم من طرف مجموعة من ذو الخبرة (الأساتذة) ، وتوزيع عدد من الاستمارات على عينة من مجتمع البحث .

2.2.4.1. صدق الاستمارة :

تختلف الاختبارات في صدقها تبعاً لاقترابها أو ابتعادها من تقدير الصفة التي تهدف إلى قياسها، فاختبار سلوك ما للأفراد تجاه أي فعل الذي يصل في قياسه إلى مستوى 0.8 أصدق من أي اختبار آخر لسلوك الفرد لا يصل إلى هذا المستوى، أي أنه أصدق مثلاً من الاختبار الذي يصل في قياسه لسلوك الفرد إلى مستوى 0.5 ، وأثناء الدراسة الاستطلاعية هذه قمنا بتحكيم المقياس، وتم الاعتماد في حساب صدق المقياس على صدق المحكمين حيث عرضت على عشرة محكمين من الأساتذة بهدف التعرف على آرائهم في الاستمارة وضبط مؤشرات الفرضيات والتحكيم عموماً كان من ناحية :

- الشكل الظاهري للمقياس .

- مناسبة عبارات المقياس لمحاور وأبعاد الدراسة.
- المستوى اللغوي المفاهيمي لعبارات التي تقيس الفرضيات في المقياس.
- عبارات المقياس موجزة وغير مملة للمبحوث.
- درجة وضوح عبارات المقياس.
- مستوى الطرح المنهجي للاستمارة.
- درجة مؤشرات عبارات المقياس مشتقة تماماً من تفكيك أبعاد الفرضيات.
- مدى تمثيل كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه.
- مدى تمثيل كل بعد للمحور الذي ينتمي إليه.
- إضافة أو حذف بعض العبارات أو تعديلها. وتعديل كل الفقرات التي تعبر عن مؤشرات الفرضيات .

وعلى ضوء ذلك قمنا بالتعديلات التي أوصي بها المحكمون لكي تكون الاستمارة صالحة للتطبيق. بعد قيامنا بتفريغ البيانات المحكمة بعد جمعها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، قصد معرفة صدق الاستمارة بحساب معامل ألفا كرونباخ والذي قيمته تكون محصورة بين الصفر والواحد، فكلما كانت القيمة المتحصل عليها تقترب أكثر من الواحد نقول أن الاستمارة تقترب من الصدق أكثر وبالتالي فإنها ثابتة وتصلح للتوزيع وذلك بعد حذف القيم السالبة والضعيفة التي تقترب من **0.19** فأقل. وكانت النتائج المتحصل عليها موضحة **في الجدول التالي والذي يوضح صدق الاستمارة بمعامل ألفا كرونباخ بعد التعديل في بنود الاستمارة**[1] :

عدد الأبعاد (الأبعاد المحكمة من الأساتذة)	Cronbach's Alpha قيمة معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول (ثقافة المشروع)	**0.960**
المحور الثاني (طبيعة المقاومة)	**0.668**
المحور الثالث (أسباب المقاومة)	**0.883**
المحور الرابع (الاستراتيجيات القيادية)	**0.855**

المصدر : من مخرجات برنامج SPSS

1) نتائج مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية spss لجدول صدق الاستمارة بعد التعديل ، (أنظر الجداول الموجودة في الملاحق) .

3.2.4.1.تحليل نتائج صدق الاستمارة :

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية التي تمت عن طريق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية أن قيمة ألفا كرونباخ التي تعبر عن مدى صدق الاستمارة تساوي **0.747** وهي قيمة تعبر عن صدق الاستمارة لأنها تقترب من الواحد وليست أقل من **0.5** وبالتالي نستطيع القول بأن الاستمارة أصبحت صالحة كتقنية للتطبيق .

1.3.4.1.ثبات وصدق الأداة :

يقصد بثبات الأداة استقرارها وعدم تناقضها مع نفسها، وأن تعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيق الأداة على نفس العينة في نفس الظروف، أي بتغيير المكان والزمان معاً. وللقيام بثبات أسئلة المقياس نستخدم أحد معاملات الثبات مثل معامل كرونباخ ألفا " **Cronbach's Alpha**" أو التجزئة النصفية " **Split – half** ". ومعامل الثبات يأخذ قيما تتراوح بين الصفر والواحد، فإذا لم يكن هناك ثبات في أسئلة المقياس فان قيمة المعامل تكون مساوية للصفر وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل تساوي الواحد. وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعاً و المقياس حينها تكون صالحة للتطبيق بقوة الارتفاع في قيمة معامل الثبات، وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضاً و المقياس حينها تكون غير صالحة للتطبيق بقوة الانخفاض في قيمة معامل الثبات.

كما قمنا باختبار المقياس ميدانياً للتحقق من ثباتها عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ حيث تم توزيع 50 استمارة بنسبة 10 % من مجموع 500 للعينة، وبعد جمع البيانات تم تفريغها في البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية ثم تم حساب معامل ثبات الاستمارة عن طريق ألفا كرونباخ وقمنا بالتعديلات في مؤشرات الاستمارة والتي كانت عباراتها سالبة القيم أو ضعيفة تقترب من **0.19** حتى تصبح الاستمارة صالحة للتطبيق. قصد معرفة ما إذا كانت المقياس ثابتة أم لا وهل يمكن أن تطبق مرة ثانية على عينة أخرى في ظروف أخرى، فكلما كانت القيمة المتحصل عليها تقترب أكثر من الواحد نقول أن الاستمارة تقترب من الثبات أكثر وبالتالي فإنها ثابتة وتصلح للتوزيع بعد حذف القيم السالبة والضعيفة. وكانت النتائج المتحصل فقبل التعديل فكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha تساوي **0.797** ، أما بعد تصحيح وتعديل العبارات غير المناسبة فقيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha تساوي **0.812** .

أما بالنسبة لصدق المقياس ومدى وجود الاتساق الداخلي لعبارات المقياس فقمنا بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد فحصلنا على جميع قيم معاملات الارتباط على أنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 وأن هناك اتساقا عاليا داخل المقياس بقيمة 0.844 ، وهو ما يثبت صدقها ، وبالتالي نستطيع القول بأن الاستمارة صالحة كتقنية للتطبيق عدة مرات على نفس العينة وفي ظروف مكانية وزمنية مختلفتين .

2.4.4.1. تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية : بعد جمع البيانات التي تم توزيعها على العينة المختبرة، تم تحليل محتوى الإجابات ، وتقييمها ومدى قبول هذه الأسئلة من طرف المبحوثين كعيينة للعينة ، حيث تم ضبط العبارات الخاصة بالمقياس أكثر من ناحية الدقة والإيجاز والوضوح، وكانت في الحقيقة في متناول الفاعلين للعينة المبحوثة ومطابقة لان تستخدم كأداة موافقة يمكن استعمالها عند النزول إلى الميدان الحقيقي دون صعوبات .

2. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية :

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية والضابطة لإجراءات الدراسة الأساسية والميدانية للبحث فانه يسهل علينا الضبط الدقيق للنسق المفاهيمي وتحديد المنهج العلمي المستخدم للبحث، وكذلك الأداة المناسبة بعد تحديد مجتمع البحث واختيار العينة .

1.2. مكان وزمن الدراسة الميدانية :

يطلب من الباحث في إعداد خطة بحثه تبيان حدود دراسته ، وما يدخل في نطاقها على شكل إطار عام ملزم بالتقيد به ولا يحق له تجاوزه ، فأهمية ذكر حدود البحث أو الدراسة مهم جدا للباحث، لما لها من أهمية في التركيز على أهداف معينة ، طوال إجراء البحث ، وجمع البيانات، وتفسيرها والتوصل إلى نتائج معينة ، كما ينبغي أن تتمحور حدود الدراسة حول مشكلة البحث قيد الدراسة بأبعادها التالية:

1. البعد الموضوعي : ويتناول الجوانب التي يتضمنها البحث.
2. البعد البشري ويشمل العنصر البشري أي ما يتضمنه البحث
3. البعد الزماني ويشمل المجال المكاني للبحث .
4. البعد المكاني ويشمل المجال المكاني للبحث.

وعليه فقد تم أخذ هذه النقاط بعين الاعتبار لتحديد أبعاد الدراسة الحالية على النحو التالي :

1.1.2. الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على الموظفين (الأساتذة) في جميع المستويات التعليمية :

1. أساتذة التعليم الابتدائي
2. أساتذة التعليم المتوسط
3. أساتذة التعليم الثانوي

2.1.2.الحدود المكانية : الدراسة تجرى بمدينة الجلفة وهي نفس مجال الذي تمت فيه الدراسة الاستطلاعية، غير أنها تكون أوسع، حيث اقتصرت الدراسة على المدارس الموجودة بمدينة الجلفة بمراحلها الثلاث وهي :

- الابتدائيات
- المتوسطات
- الثانويات.

3.1.2.الحدود الزمانية : انطلقت الدراسة الميدانية بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية خلال الموسم الدراسي 2014/2013 ، قصد جمع المعطيات الخاصة بفرضيات الدراسة. وكذلك تهدف إلى جملة من جمع الحقائق المحيطة بمشروع المؤسسة في إطار مسار علمي منهجي عند النزول إلى الميدان بمناهج مضبوطة دقيقة وأساليب مصححة متكاملة لجمع وترتيب وتنظيم وتبويب وتكميم البيانات واستخلاص النتائج من العينة التمثيلية المستدل بها لتعميمها على المجتمع ككل بعد ما تمكنا في الفترة الاستطلاعية من وضع مؤشرات ضابطة لاستمارة الدراسة في الواقع الميداني.

4.1.2.الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة مدى مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشر ثقافة المشروع والاستراتجيات التي تتبعها للحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة.

2.2. مجتمع وعينة الدراسة الميدانية :

إن مرحلة انتقاء عناصر مجتمع البحث التي ستمثل العينة هي مرحلة مهمة في البحث لهذا وعلى ضوء تعريفنا للمشكلة والمقاييس الخاصة ، ينبغي أن نحدد بدقة المجتمع الذي

يستهدفه البحث وأن نختار بدقة وحذر المعاينة حسب قوانين كيفية أخذ العينات إحصائياً وطرق تحديد النسبة الممثلة للعينة المدروسة والصحيحة " وإن دراسة المجتمعات الإحصائية تعتمد أساسا على أخذ كل مفردات المجتمع للتعرف على خصائص ومعالم هذا المجتمع وبصفة عامة فإن معالم أي مجتمع هي مقادير ثابتة للمجتمع الواحد ولكنها تتغير من مجتمع إلى آخر وهي التي تعطي لهذا المجتمع صفاته دون غيره ونظرا لوجود صعوبات كثيرة تحول دون دراسة جميع مفردات المجتمع بواسطة أسلوب الحصر الشامل، فإننا نجرى دراستنا على جزء صغير من هذا المجتمع أو ما يسمى بالعينة، حيث أنه من غير العملي أن يقوم الباحث بالحصول على بيانات من جميع أفراد المجتمع ولكنه يقوم بالحصول على تلك البيانات من قطاع صغير منه وهو ما تعارف عليه علماء الإحصاء بأنه العينة "[1] .

1.2.2.مجتمع الدراسة :

1.1.2.2.حجم المجتمع الأصلي:

هو الإطار المرجعي في اختيار العينة والمتكون من المفردات المحددة مسبقاً والتي ترتكز عليها الملاحظات المتمثلة في إطار دراستنا هذه في فئة أساتذة قطاع التربية بمدينة الجلفة نظرا لأنهم هم المعنيين بإدارة مشروع المؤسسة .

2.1.2.2. حجم المجتمع الإحصائي :

الذي ستسحب منه العينة، وهو مجموع الأفراد المستهدفين بسحب العينة، " وهؤلاء الأفراد يشكلون جزءا من مجتمع أكبر يعرف بالمجتمع الأصلي.وكلما كان حجم المجتمع الإحصائي كبيراً، كلما تطلب ذلك أن يكون حجم العينة كبيراً.وأن كبر حجم العينة ضمانا لتمثيل المجتمع الإحصائي.ولكن ليس معنى هذا أن يزيد الباحث من حجم العينة ولهذا يلجأ الباحثون إلى استخدام الأساليب الإحصائية لتحديد الحجم المناسب للعينة. فزيادة العينة بعد ذلك الحجم لن يضيف إضافة جوهرية إلى درجة الضبط التي ينبغي أن تتميز بها النتائج بقدر ما يضيف من أعباء وتكاليف وما يستغرق من وقت ، كما أن الاختلاف بين مفردات المجتمع الإحصائي هو تجانس أو عدم تجانس المجتمع، وإذا كانت درجة الاختلاف بين أفراد المجتمع كبيرة استدعى الأمر زيادة حجم العينة والعكس صحيح. فعندما يكون هناك تماثل

(1) مهدى محمد القصاص، **مرجع سبق ذكره** ، ص.33. بتصرف.

تام بين أفراد المجتمع كأن يكونوا متفقين على قضية عامة، فإن عينة صغيرة جداً منهم تكفي لكي تمثل المجتمع كله"[1] وهو ما تتفق عليه عينة الدراسة بخصوص مشروع المؤسسة

2.2.2.عينة الدراسة الميدانية :

إن تحديد نوع العينة مرتبط بمجموعة من الخصائص التي لها علاقة بمجتمع الدراسة والتي ستقسمه إلى أجزاء متباينة ، حيث تختلف نوع العينة وحجمها وإجراءات سحبها من المجتمع الإحصائي لآخر وما يراعيه الباحث هو الحصول على عينة مناسبة وممثلة لمجتمع البحث . كما يعتمد على الخبرة السابقة للباحث في هذا المجال، حيث أظهرت خلاصة الخبرات والتجارب أن حجم عينة في حدود **10%** إلى **15%** من حجم المجتمع الأصلي يبدو ملائما في معظم الدراسات.

1.2.2.2.خصائص عينة الدراسة :

عندما يبدأ الباحث في التفكير في إجراء الدراسة الميدانية يكون أمام حيرة علمية خاصة بحجم العينة هل مناسبة، كبيرة، صغير. ولقد تم استعمال" أسلوب المعاينة في بحثنا وذلك باختيار عينة فقط من المجتمع المدروس للحصول على بيانات أكثر تفصيل وربح للوقت والجهد والتكلفة "[2] "والعينة هي جزء من المجتمع ونقوم بدراستها للتعرف على خصائص المجتمع التي سحبت منه هذه العينة ولكي تصلح النتائج التي نحصل عليها للتعبير عن المتجمع لا بد وان تكون العينة ممثلة للمجتمع تمثيلا صحيحا"[3]. ومن المناقشة النظرية التي تم عرضها فيما يخص ثقافة المشروع وإستراتيجية القيادة التي نتوقع أن تتأثر بها مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، كما نتوقع أن تلك الدرجة من التأثير تتباين من مرحلة لأخرى داخل المراحل التعليمية الثلاث ، وبما أن مجتمع الدراسة يتألف من مراحل تعليمية مختلفة تتصف بمستويات تنظيمية تتدرج ضمن فئات من العاملين هم فئة العاملين المنتمين للنسق المرحلة الابتدائية ، وفئة العاملين المنتمين للنسق المرحلة المتوسطة وفئة العاملين المنتمين للنسق المرحلة الثانوية ، فإننا نفترض تباين درجة المقاومة للمشروع بين الفئات الثلاث ، لذا وقع اختيارنا لعينة **طبقية تناسبية** أخذت على أساس خاصية المرحلة التعليمية التي يتميز بها

---

(1) **نفس المرجع السابق**، ص.34، بتصرف .

(2) شرف الدين خليل,**الإحصاء الوصفي**,مكتبة شبكة الأبحاث و الدراسات الاقتصادية, ص, 12، من موقع الانترنت بتصرف , العنوان الاليكتروني: www.rr4ee.net

(3) فاروق عبد العظيم ، مختار الهانسى ، محمد على محمد ، **المرجع السابق** ، ص 9 .

مجتمع الدراسة ، ومن ثم تضم العينة مفردات تمثل العاملين في جميع المراحل (الابتدائي ، المتوسط ، الثانوي) ، محترما نسبة تمثيلها في المجتمع الأصلي تقريبا ، ونظراً لطبيعة خصائص مجتمع البحث المراد دراسته فقد فرضت علينا هذا النوع من العينة .

2.2.2.2.أساليب أخذ حجم عينة الدراسة:

لقد اعتمدنا في بحثنا الأسلوب الإحصائي في أخذ العينة التمثيلية، حيث " يلجأ الباحثون إلى تحديد حجم العينة باستخدام الأساليب الإحصائية تفاديا لتحديده بطريقة تعسفية تثير الانتقادات وتقلل من أهمية العمل العلمي والجهد الذي يبذله الباحث. ويواجه الباحث احتمالين أساسيين عندما يسعى إلى تحديد حجم العينة إحصائيا، هو ألا يكون على علم بعدد مفردات المجتمع الإحصائي أو أن يكون على علم بعدد مفردات المجتمع الإحصائي. وأخيراً قد تقترح جهة ما على الباحث أن يجرى دراسته على عدد معين من المبحوثين وفى هذه الحالة يميل الباحث إلى تحديد نسبة الخطأ في هذه العينة ليتأكد من أهمية البيانات التي سيحصل عليها ومدى تمثيل تلك العينة للمجتمع الذي سحبت منه[1]. بما أن المجتمع الإحصائي لبحثا معلوم واستطعنا أن نحدده انطلاقاً من إحصاءات رسمية من مصادر إدارية الخاصة بالأساتذة بقطاع التربية والتعليم بالجلفة. فإن المجتمع الأصلي الكلي هو : **2500** أستاذ بقطاع التربية والتعليم بالجلفة.

1.2.2.2.2.اختيار حجم عينة الدراسة :

كذلك لو أخذنا طريقة العينة بأسلوب النسبة فإن الاعتماد على الخبرة السابقة للباحث، حيث تم أخذ نسبة **20%** من حجم المجتمع الإحصائي يبدو ملائما في معظم الدراسات والبحوث وكان حجم العينة كالأتي :

2500 ⟵ **%100**

ن ⟵ **%20**

ن = 500 وهي تقترب من حجم العينة المأخوذة بالطريقة الإحصائية .

بعد مرحلة انتقاء عناصر مجتمع البحث التي ستمثل العينة، وبعد تحديد المشكلة ومن ثم تحديد بدقة المجتمع الذي يستهدفه البحث والاختيار يكون بدقة وحذر للمعاينة حسب الضوابط

(1) مهدي محمد القصاص، المرجع السابق ، ص. 44 .

اللازمة لكيفية أخذ العينات بالأساليب الإحصائية، أو بطريقة تحديد النسبة الممثلة للعينة المدروسة بنسبة **20%** في هذه الأطروحة المتواضعة للحفاظ على عدم تجاوز خطأ المعاينة

2.2.2.2.2.تحديد حجم فئات عينة الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة مقسمين على ثلاث طبقات حسب المعطيات المسجلة إدارياً وهي كالأتي :

الفئة الأولى : هي عدد أساتذة التعليم الابتدائي، والعدد هو **1060** أستاذ.

الفئة الثانية : هي عدد أساتذة التعليم المتوسط، والعدد هو **960** أستاذ .

الفئة الثالثة : هي عدد أساتذة التعليم الثانوي، والعدد هو **480** أستاذ .

ليصبح المجتمع الأصلي الكلي للدراسة هو **2500** أستاذ من أساتذة التعليم الممثل كفئة من المجتمع الكلي لولاية الجلفة ، ونلاحظ أن المجتمع يتكون من ثلاث طبقات غير متجانسة من حيث المرحلة التعليمية.

3.2.2.2.2.الأسلوب الإحصائي لتحديد حجم طبقات عينة الدراسة :

بناءاً على طبيعة الموضوع المتمثلة في عدم التجانس في طبيعة الأفراد المكونة للمجتمع الأصلي من حيث الاختلاف في المرحلة التعليمية يسمى هذا النوع من الإجراء بالمعاينة الطبقية المتوازنة لأننا نوازن بين كل الطبقات "[1] أو ما تعرف كذلك بالعينة الطبقية التناسبية وبعد الدراسة الاستطلاعية باستعمال الملاحظات العلمية والمقابلات المباشرة تم تحديد طريقة اختيار العينة كما يأتي :

N : حجم المجتمع الإحصائي من الأساتذة بقطاع التربية بولاية الجلفة وهو **2500** أستاذ .

n : حجم العينة الإجمالي الممثلة للدراسة تم تحديدها سابقاً بقيمة 500 أستاذ من أساتذة قطاع التربية.

ونظراً لعدم تجانس أفراد مجتمع البحث ، لابد من مراعاة تمثيل عينة الدراسة لمجتمع البحث لذلك سيتم احترام نسبة كل طبقة في المجتمع الأصلي ، لذلك سنقوم بتحديد عدد الأفراد الممثلين لكل طبقة والذين سيكونون ضمن عينة الدراسة على النحو التالي :

(1)موريس أنجرس ، ترجمة ، بوزيد صحراوي وآخرون ، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004 ، ص306 . بتصرف .

بما أن حجم العينة هو **500** مفردة بمدارس مدينة الجلفة وحجم المجتمع الإحصائي **2500** أستاذ فإن :

1-1. الفئة الأولى : (عدد أساتذة التعليم الابتدائي) :

بما أن حجم العينة لمجتمع المرحلة الابتدائية سبق ذكره وهو **1060** أستاذ فإننا نستطيع تحديد حجم عينة الفئة الأولى و هي فئة أساتذة التعليم الابتدائي (س) كالأتي[1] :

2500 أستاذ و معلم **(N)** ⟵ **500** (n)

1060 أستاذ ابتدائي ⟵ **(س)**

$$\text{حجم العينة لفئة أساتذة التعليم الابتدائي (س)} = \frac{\text{حجم العينة الإجمالي}}{\text{حجم المجتمع الأصلي للأساتذة}} \times \text{حجم العينة لمجتمع التعليم الابتدائي}$$

$$\text{حجم العينة لفئة أساتذة التعليم الابتدائي (س)} = \frac{500}{2500} \times 1060 = 212$$

حجم العينة الممثل لمرحلة التعليم الابتدائي هو **212**

2-1. الفئة الثانية : (عدد أساتذة التعليم المتوسط) :

بما أن حجم العينة لمجتمع التعليم المتوسط سبق ذكره و هو **960** أستاذ متوسط فإننا نستطيع تحديد حجم العينة الفئة الثانية وهي فئة أساتذة التعليم المتوسط (ع) كالأتي:

2500 أستاذ و معلم (N) ⟵ **500 (n)** ♣

960 أستاذ متوسط ⟵ **(ع)**

$$\text{حجم العينة لفئة أساتذة التعليم المتوسط (ع)} = \frac{\text{حجم العينة الإجمالي}}{\text{حجم المجتمع الأصلي للأساتذة}} \times \text{حجم العينة لمجتمع التعليم المتوسط}$$

$$\text{حجم العينة لفئة أساتذة التعليم المتوسط (ع)} = \frac{500}{2500} \times 960 = 192$$

حجم العينة الممثل لطور التعليم المتوسط هو **192** أستاذ.

---

[1]. جلاطو جيلالي، **الإحصاء**, ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط.7، 2007 ، ص.10. بتصرف .

♣.(n) : حجم العينة المأخوذة من المجتمع الأصلي و هو حجم العينة الإجمالي .

3-1. الفئة الثالثة : (عدد أساتذة التعليم الثانوي) :

بما أن حجم العينة لمجتمع التعليم المتوسط سبق ذكره و هو **480** أستاذ ثانوي فإننا نستطيع تحديد حجم العينة الفئة الثالثة وهي فئة أساتذة التعليم الثانوي (ص) كالتالي :

2500 أستاذ و معلم (N) ⟵ **500** (n)

480 أستاذ ثانوي ⟵ (ص)

$$\text{حجم العينة لفئة أساتذة التعليم الثانوي (ص)} = \frac{\text{حجم العينة الإجمالي}}{\text{حجم المجتمع الأصلي للمستهلكين}} \times \text{حجم العينة لمجتمع التعليم الثانوي}$$

$$\text{حجم العينة لفئة أساتذة التعليم الثانوي (ص)} = \frac{500}{2500} \times 480 = 96$$

حجم العينة الممثل لطور التعليم الثانوي هو **96** أستاذ .

جدول رقم 07 : يوضح المجال البشري للمجتمع الأصلي وحجم عينة الدراسة(أساتذة العاملين بقطاع التربية والتعليم بمدينة الجلفة نموذجاً)

	المجتمع الإحصائي الكلي N	نسبة العينة المأخوذة من المجتمع	حجم العينة المأخوذة من المجتمع (n)
أساتذة التعليم الابتدائي	1060	% 20	212
أساتذة التعليم المتوسط	960	% 20	192
أساتذة التعليم الثانوي	480	% 20	96
المجموع العام	2500	% 20	500

و بعد ما تم تحديد عدد الأفراد المسحوبين من كل طبقة ، كانت أنسب طريقة لاختيار الجزء الممثل لكل طبقة من مجتمع البحث ، يكون عن طريق **العينة العشوائية المنتظمة** وعلى هذا الأساس تم الاعتماد على نسبة سبر 1/5.

القاعدة: $F = \frac{N}{n}$

N: حجم الطبقة في المجتمع

N: حجم الطبقة في العينة

F : نسبة السبر

❖ نسبة السبر بالنسبة للطبقة الأولى (المرحلة الابتدائية) $F = \frac{1060}{212} = 5$

❖ نسبة السبر بالنسبة للطبقة الأولى (المرحلة المتوسطة) $F = \frac{960}{192} = 5$

❖ نسبة السبر بالنسبة للطبقة الأولى (المرحلة الثانوية) $F = \frac{480}{96} = 5$

واعتمدنا في عملية السحب لأفراد العينة على القوائم الاسمية للأساتذة لكل المراحل التعليمية الثلاث ، أما الرقم الذي نبدأ به فقد تم اختياره عن طريق القرعة ، حيث قمنا بوضع الأرقام من 1 إلى 5 في قصاصات ثم طويت ووضعت في إناء ، ثم سحبنا عشوائيا منها رقما واحدا فكان :

- ✓ الرقم 2 يمثل أول مبحوث من المبحوثين الذين يمثلون حجم عينة الممثلة للمرحلة الابتدائية ، ثم تم مواصلة السحب بإضافة العدد 5 لاستخراج المبحوث الثاني من القائمة والذي يمثل رقم 7 ، وبنفس الطريقة نحدد بقية المبحوثين الباقين من هذه الطبقة والذي عددهم يقدر بـ 212 مبحوث.
- ✓ الرقم 4 يمثل أول مبحوث من المبحوثين الذين يمثلون حجم عينة الممثلة للمرحلة المتوسطة ، ثم تم مواصلة السحب بإضافة العدد 5 لاستخراج المبحوث الثاني من القائمة والذي يمثل رقم 9 ، وبنفس الطريقة نحدد بقية المبحوثين الباقين من هذه الطبقة والذي عددهم يقدر بـ 192 مبحوث.
- ✓ الرقم 3 يمثل أول مبحوث من المبحوثين الذين يمثلون حجم عينة الممثلة للمرحلة الثانوية ، ثم تم مواصلة السحب بإضافة العدد 5 لاستخراج المبحوث الثاني من القائمة والذي يمثل رقم 8 ، وبنفس الطريقة نحدد بقية المبحوثين الباقين من هذه الطبقة والذي عددهم يقدر بـ 96 مبحوث.

بعد سحب الأرقام الممثلة للمبحوثين ، تم الرجوع إلى القوائم الاسمية لطبقات مجتمع البحث الأصلي حيث تم تحديد أسماء المبحوثين في قوائم خاصة والاتصال بهم وتوزيع الاستبيانات عليهم ، وبعد إعطاء المدة الكافية للمبحوثين للإدلاء بآرائهم تم استلام 500 استمارة وبعد عملية الفحص والمراجعة تبين أن كل الاستمارات صالحة للتحليل الإحصائي أي بنسبة 100 % وهي نسبة يمكن الاستناد عليها للوصول إلى الأهداف المتعلقة بموضوع الدراسة .

3. منهج الدراسة الميدانية :

إن الظواهر الاجتماعية مختلفة ومتنوعة لذلك تنوعت وتعددت مناهج الدراسة حيث نجد أن استعمال المنهج يخضع دائما لطبيعة الموضوع،على أساس هذا المبدأ وانطلاقا من طبيعة الدراسة والأهداف التي تسهى إليها والمتمثلة في معرفة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة وعلاقتها بثقافة المشروع والإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية، وبعد نتائج الدراسة الاستطلاعية وطبقاَ لطبيعة مشكلة البحث نستطيع تحديد المنهج والوسائل التقنية المناسبة للبحث.

1.3.المنهج الوصفي التحليلي :

يتطلب هذا المنهج أدوات لتحليل الظاهرة بمؤشراتها وأبعادها للوصول إلى وصف وتحليل دقيق لأسباب الحقيقية وراء هذا السلوك لهؤلاء الأفراد المتمثل في مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة وأشكال وطبيعة هذه المقاومة .

2.3.2.المنهج الإحصائي :

اختلف الآراء حوله هل هو منهج كبقية المناهج الأخرى أم أسلوب يساعد الباحث في جمع المعلومات، ويستعمل هذا الأسلوب لترتيب البيانات المتحصل عليها من الميدان في شكل جداول بسيطة ومركبة أي تحويل المعطيات الكيفية إلى معطيات إحصائية كمية، ثم تحليلها وتفسيرها بصفة كمية ودقيقة تجعلها تتفادى الأحكام الذاتية،والوصول إلى نتائج علمية وموضوعية من خلال التعامل مع الأرقام النسبية .

4.2. تقنيات الدراسة الميدانية :

كان من أنسب الأدوات لجمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة المدروسة ، هي أداة الاستبيان والتي صممت على شكل مقياس متدرج يحوي مجموعة من العبارات ، تتضمن مفاهيم الدراسة حيث اشتملت على خمسة محاور سنعرضها على النحو التالي:

المحور الأول: بيانات شخصية أو وسيطة وهي متغير الجنس،المؤهل العلمي،الخبرة المهنية، المرحلة التعليمية .

المحور الثاني: بيانات تتعلق بثقافة المشروع ، وتتكون من الأبعاد التالية (البعد المعرفي والبعد السلوكي والبعد التنظيمي والبعد التشاركي).

المحور الثالث: ويمثل عبارات بمتغير أشكال وطبيعة المقاومة(المقاومة القبلية والبعدية)

المحورالرابع: ويمثل عبارات متغير أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة .

المحورالخامس: ويمثل عبارات متغير الاستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية وقد قسم الى ثلاثة أبعاد (بعد استراتيجية الاكراه وبعد استراتيجية المشاركة ، وبعد استراتيجية الاحتواء).

1.4.2.اختبار الاستمارة : بعد ضبط المقياس منهجياً بأن كل عباراته تعبر عن مؤشرات الفرضيات ولها ربط مباشر بين ظاهرة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة وكل من ثقافة المشروع والإستراتيجية المتبعة . قمنا بإخضاعها إلى اختبارين :

1.1.4.2.الاختبار الأول :

هو اختبار مدى صدق الاستمارة عن طريق التحكيم بمجموعة من عشر محكمين كأساتذة باستعمال المنهج الإحصائي وأساليب لا معيارية منها معامل ألفا كرونباخ والذي أكد لنا صدق الاستمارة مع اتساق مؤشرات الاستمارة إحصائيا حسب ماتطرقنا إليه في الدراسات الاستطلاعية وكانت الاستمارة صادقة وجاهزة للتطبيق في ميدان البحث .

2.1.4.2.الاختبار الثاني :

هو اختبار ثبات الاستمارة عن طريق الأسلوب الإحصائي وهو التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، وذلك بتوزيع نسبة عشرة بالمائة من حجم العينة كعدد يساوي 50 فرد حسب ما تطرقنا إليه بالتفاصيل في الدراسات الاستطلاعية، وكانت النتائج هي قبول الاستمارة للتطبيق بعد إجراء بعض التعديلات والتصحيحات قصد الرفع من قيمة المعامل.

3.1.4.2.تصحيح الاستمارة :

يكون تصحيحها من طرف الأستاذ المشرف على البحث كأول خطوة، وذلك بالتوجيه وتصحيح بعض الأخطاء وضبطها نهائياَ.وتحكيمها عند مجموعة من المحكمين عددهم عشر أساتذة في الاختصاص.ثم يتم توزيع عينة الاستمارات مكونة من **50** فرد واستجواب بعض المبحوثين قصد اختبار مؤشراتها هل هي مفهومة وهل هي واضحة وهل هي غير مملة وهل يستجيب لها المبحوثين بسرعة أم لا حتى تضبط نهائياً. وكانت النتائج مقبولة نوعاَ ما من طرف المستجوبين مع ضبط بعض الأسئلة التي كانت غير واضحة نوعاَ ما، وتقليص من عدد العبارات إلى **64** عبارة. ثم بعد تصحيح وضبط المقياس نهائياَ، قمنا باستجواب المبحوثين الممثلين في ثلاث طبقات من أساتذة المراحل التعليمية الثلاث بمدارس مدينة الجلفة كأفراد فاعلين ومعنيين بمشروع المؤسسة عن طريق أداة المقياس الموجه إليهم كعينة مكونة من **500** استمارة، وكانت عملية جمع الإجابات كاملة .

4.1.4.2.تكميم الاستمارة :

طريقة تكميم الاستمارات تتم بعد جمعها وترقيمها تسلسلياَ من **1** إلى **500** وإملاء خانات الترميز المسبق في الإطار الخاص بالباحث لتنظيم وتسهيل تفريغ معطياتها في البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية spss لكل الاستمارات الذي يكون مرقم عمودياَ لعددها وأفقياَ لكل أسئلة الاستمارة لكي يتسنى لنا نقل كل المعطيات الكيفية إلى معطيات كمية يسهل قياسها وتحليلها، واعتماد أرقامها في الجداول البسيطة منها والمركبة التي تعبر عن كل سؤال في الاستمارة .

2.4.2.أداة المقابلة :

تعتبر المقابلة من الأدوات الأساسية الأكثر استخداما في البحث السوسيولوجي ، وهي "إحدى أدوات جمع المعلومات والبيانات عن طريق لقاء بين الباحث والمبحوث ، تستخدم في البحوث الميدانية لجمع المعطيات المتعلقة بموضوع البحث والتي لا يمكن جمعها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية ، كما تستخدم في جمع البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستبيان أو الملاحظة أو الوثائق والسجلات الإدارية والتقارير والإحصاءات الرسمية أو أداة أخرى من أدوات البحث ، وتجرى المقابلة في شكل حوار مع المبحوث في موضوع

البحث ويشترط أن يكون الحوار مبوبا منظما محددا للمحاور ومسيرا من طرف الباحث ، كما يفضل أن يقوم الباحث بتسجيل ملاحظات المبحوث وآرائه حول موضوع البحث.[1]

1.2.4.2.هدف المقابلة :

الهدف من استعمال استمارة المقابلة تدعيما لاستمارة الاستبيان من جهة ودراسة بعض النقاط التي لم أستطيع تناولها في الاستبيان من جهة أخرى ، بغية الوصول إلى دراسة متكاملة حول مشروع المؤسسة داخل المدارس بمدينة الجلفة ، حيث أردت من خلالها التطرق إلى معرفة آراء واتجاهات الخبراء والمفتشين وبعض المدراء حول النقاط التالية :

1. أرائهم واتجاهاتهم حول أهمية مشروع المؤسسة
2. أهم المعوقات التي تحول دون إدارة مشروع المؤسسة .
3. أهم الاقتراحات التي تساهم في تفعيل مشروع المؤسسة.

2.2.4.2.إعداد وتطبيق المقابلة : تم إعداد استمارة المقابلة من خلال ما جاء في الجانب النظري ، وكذلك نزولا عند رغبة المشرف في إعداد دليل للمقابلة ، حيث تمت مقابلة بعض مديري مدارس مدينة الجلفة وبعض الخبراء المشرفين على مشروع المؤسسة وبعض المفتشين في جميع المراحل التعليمية ، بهدف جمع أكبر كم ممكن من البيانات والمعلومات المفيدة في إدارة مشروع المؤسسة ، وشملت عينة المقابلة على تسعة مبحوثين موزعين كالآتي :

- ✓ ثلاثة خبراء في مشروع المؤسسة.
- ✓ ثلاثة مفتشين من المراحل التعليمية الثلاث.
- ✓ ثلاث مدراء من المراحل التعليمية الثلاث.

وكما هو ملاحظ فإن عينة المقابلة تشمل الأفراد الذين لهم علاقة بالمدرسة ، ولديهم سابق معرفة بمشروع المؤسسة ، فقد حصلت الفئة الأولى على دورات تدريبية في الخارج حول مشروع المؤسسة ، لذا أعتقد بأن أرائها المحاور التي تتكون منها المقابلة ستكون ذات

[1] زرواتي رشيد ، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، ط1 ، دار الهدى للطباعة والنشر ،الجزائر،2007،ص248.

فائدة للدراسة ، بينما الفئة الثانية فقد حصلت على دورات وأيام تكوينية حول مشروع المؤسسة على مستوى الوطن ، لذلك فهي على دراية بمشروع المؤسسة وآرائهم ستضيف فائدة أخرى للدراسة ، بينما الفئة الثالثة فقد حصلت على ندوات وأيام تحسسيه على مستوى الولاية تحت تأطير الفئتين السابقتين ،إضافة إلى الخبرة الميدانية لهذه الفئة واتصالها أكثر بالواقع الذي يطبق فيه المشروع ، لذا فأخذ آرائهم يتكون ذات فائدة للدراسة يمكن أن تعطي مقترحات قيمة تزيد من فعالية مشروع المؤسسة .

خلاصة الفصل :

يتضح من خلال ما جاء في هذا الفصل ، أن جميع الجوانب المتعلقة بتحليل فروض الدراسة والوصول إلى تحقيق ما يجيب عن الإشكالية متوفر بداية بالمنهج الوصفي التحليلي ، الذي إعتمدناه فيها ، ومرورا بتحديد المجالات ، التي كانت ملائمة للإسقاط على حيثيات الدراسة ، والأساليب الإحصائية المختلفة التي طبقت ، كما أن الأداتين المستخدمتين من استبيان ومقابلة كفيلتين بإسقاطها على عينة الدراسة ، وهو الأمر الذي نلمس منه إمكانية التحليل المنطقي للبيانات التي سنعرضها في الفصل القادم.

الفصل السادس

عرض وتحليل البيانات الميدانية

- عرض وتحليل بيانات الاستمارة
- عرض وتحليل بيانات المقابلات
- استخلاص نتائج فرضيات الدراسة
- استخلاص نتائج المقابلات
- النتائج العامة للدراسة
- التوصيات والاقتراحات
- الخاتمة

1.عرض وتحليل معطيات الدراسة الميدانية:

2.1.عرض وتحليل بيانات الاستمارة :

فيما يلي عرض لإجراءات الدراسة الميدانية التي تم القيام بها وذلك حسب المحاور التالية:

أولا : الخصائص الوظيفية لمجتمع الدراسة

هناك العديد من السمات والخصائص الوظيفة التي يتميز بها مجتمع الدراسة، وقد تم تحديد هذه السمات والخصائص من خلال البيانات العامة للدراسة، ومن أهم خصائص مجتمع الدراسة ما يلي :

1.الجنس: حيث شملت عينة الدراسة على العاملين في المؤسسات التعليمية بمدينة الجلفة من الجنسين معا.

جدول رقم 01 :

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	268	%53.60
أنثى	232	%46.4
المجموع	500	%100

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس ، حيث يتبين لنا أن نسبة العاملين في مدارس مدينة الجلفة بمراحلها الثلاث (الثانوي ،والمتوسط ،والابتدائي) فيما يخص الجنس يختلف، حيث بلغت نسبة الذكور 53.60% أي ما يعادل 268 عامل، بينما بلغت نسبة الإناث 46.40% أي ما يعادل 232 عاملة .

وعليه ما يمكن استنتاجه من الجدول الإحصائي السابق أن عينة الدراسة قد شملت الجنسين معا.

2. المؤهل العلمي : يعكس المؤهل العلمي لدى الأفراد وجود مستوى من المعرفة والوعي وكذا المهارات والكفاءات التي تساهم إلى حد كبير في تكوين اتجاهات وآراء ايجابية أو سلبية نحو موضوع معين .

جدول رقم 02 :

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب المؤهل العلمي لدى العاملين في المؤسسة

الجنس	التكرار	النسبة
مستوى ثالثة ثانوي	8	%1.60
معهد	262	%52.40
بكالوريا	45	%9.00
ليسانس	172	%34.40
ماجستير فما فوق	13	%2.60
المجموع	500	%100

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي ، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة حاصلين على شهادة إنهاء الدراسة من المعهد التكنولوجي قدرت بـ 52.40% لتليها نسبة 34.4% من العاملين المتواجدين في العينة حاصلين على شهادة الليسانس ، في حين تأتي نسبة 9.00% حاصلين على شهادة البكالوريا ، بينما جاءت نسبة 2.60% لتمثل العاملين الحاصلين على شهادة الماجستير ، في حين بلغت نسبة 1.6% تمثل العاملين الحاصلين على مستوى السنة الثالثة ثانوي.

ومما تقدم يمكن أن نستنتج أن حوالي 89.4% من عينة الدراسة من الموظفين الحاصلين على مؤهل علمي عالي (بكالوريا + شهادة التخرج سواء من المعهد أو الجامعة) ، مما يشير إلى الأهلية العلمية لأفراد عينة الدراسة . كما أن المتأمل في بيانات الجدول السابق يجد أن الغالبية هم من حاملي شهادة التخرج من المعاهد التكنولوجية ، التي أغلقت أبوابها في السنوات الماضية الأخيرة ، وبشهادة الجميع خاصة المفتشين وبعض الخبراء في مجال التعليم أن هذه الفئة هي الأكثر كفاءة ومهارة ونجاحا في التعليم لذلك هم الأكثر تقييم ودراية بالمنظومة التربوية ، فلهم القدرة على تقييم وحل المشاكل التي يتخبط في النسق المدرسي بأسلوب عملي وعقلاني .

3. الخبرة المهنية : تساهم الخبرة المهنية لدى الأفراد بتكوين مستوى من المعرفة والوعي وكذا المهارات والكفاءات التي تساهم إلى حد كبير في تكوين اتجاهات وآراء ايجابية أو سلبية نحو موضوع معين .

جدول رقم 03 :

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب الخبرة المهنية لدى العاملين في المؤسسة

الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 05 سنوات	47	%9.40
من 05-10 سنوات	89	%17.80
من 11-15 سنة	58	%11.60
من 16-20 سنة	116	%23.20
من 21سنة فما فوق	190	%38.00
المجموع	500	%100

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية ، حيث يتبين أن نسبة 38% منهم تتراوح خبرتهم المهنية في القطاع من 21 سنة فما فوق ، يليهم الفئة التي تتراوح خبرتهم من 16 سنة إلى 20 سنة بنسبة 23.20% ، ثم تليهم فئة الذين تتراوح خبرتهم من 5 سنوات إلى 10 سنوات بنسبة 17.80% ، ثم تليهم فئة الذين تتراوح خبرتهم من 11سنة إلى 15 سنة بنسبة 11.60% ، لتليهم فئة من تتراوح خبرتهم من 5 فما أقل بنسبة 9.40 % فما أقل .

ومن خلال ما سبق يمكن أن نستنتج أن حوالي 61.20 % من أفراد عينة الدراسة تتسم بالخبرة الطويلة ، هذا ما يدل على أن هذه الفئة قد عايشت جزء كبير من التغيير والإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية ، مم يجعلنا القول بأن آرائهم واتجاهاتهم فيها قدر من الموضوعية والمصداقية .

4. المرحلة التعليمية : تعكس المرحلة التعليمية لدى الأفراد التفاوت في مستوى المعرفة والوعي وكذا المهارات والكفاءات التي تساهم إلى حد كبير في تكوين اتجاهات وآراء مختلفة نحو موضوع معين .

جدول رقم 04 :

يوضح البيانات العامة للدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التي يدرس بها في المؤسسة

المرحلة	التكرار	النسبة
الابتدائي	212	% 42.4
المتوسط	193	% 38.6
الثانوي	95	% 19.00
المجموع	500	% 100

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التي يدرس فيها كل عامل ، حيث جاءت أعلى نسبة في العينة الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية قدرت بـــ 42.4% ،أو ما يعادل 212 عاملا ، لتليها نسبة 38.6% أي ما يعادل 193 عاملا من أفراد العينة هم من يدرسون في مرحلة المتوسط ، في حين تأتي نسبة 19% أي ما يعادل 95 عاملا من أفراد العينة هم من يدرسون في مرحلة الثانوي .

ومما تقدم يمكن القول بأن هذا التباين بين أفراد العينة منطقي إلى حد كبير، نظرا لاختلاف في عدد المدارس وحجم العاملين بها ، وقد تم توضيح ذلك عند اختيار عينة الدراسة ، وقد أكدت المقابلات الحرة مع المسؤولين أن هذا التباين لا يرجع إلى الضرورة المهنية وإنما إلى المناصب الشاغرة التي تكون أكثر عدد في المدارس الابتدائية منها في المتوسطات والثانويات.

المحور الأول: والذي يقيس مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة

جدول رقم 05 : يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو بعد " المعرفي "

العبارة		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
يوضح رؤية ورسالة المدرسة.	ت	117	122	202	31	28	2.46	1.08	11.08	0.000	منخفضة	1
	%	23.4	24.4	40.4	6.2	5.6						
يسعى إلى نشر القيم الداعمة للتغيير مشروع المؤسسة بين العاملين وتبنيها.	ت	117	167	149	39	28	2.38	1.09	12.49	0.000	منخفضة	2
	%	23.4	33.4	29.8	7.8	5.6						
يقدم شرحا مفصلا لكل المفاهيم والمبادئ التي يتضمنها مشروع المؤسسة.	ت	117	187	61	53	22	2.11	1.13	17.50	0.000	منخفضة	6
	%	35.4	37.4	12.2	10.6	4.4						
يشجع روح المبادرة بين العاملين داخل المؤسسة.	ت	158	151	111	61	19	2.26	1.14	14.42	0.000	منخفضة	3
	%	31.6	30.2	22.2	12.2	3.80						
يشجع على العمل التعاوني بين الأطراف المشاركة في مشروع المؤسسة.	ت	286	133	47	16	18	1.69	1.01	28.82	0.000	منخفضة جدا	7
	%	57.20	26.60	9.40	3.20	3.60						
يسعى إلى تعميم التفاعل الايجابي بين العاملين داخل المؤسسة.	ت	366	62	29	13	30	1.55	1.11	28.94	0.000	منخفضة جدا	8
	%	73.2	12.4	5.80	2.6	6						
يكرس مبدأ صناعة القرار بين كل العاملين داخل المؤسسة.	ت	2.18	93	116	51	22	2.13	1.20	16.07	0.000	منخفضة	5
	%	43.6	18.6	23.2	10.2	4.40						
يساهم في زيادة المعرفة لدى العاملين الخاصة بمشروع المؤسسة وإعلامهم بكل ما هو جديد .	ت	212	82	115	69	22	2.21	1.24	14.07	0.000	منخفضة	4
	%	42.4	16.4	23	13.8	4.4						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد المعرفي)											2.10	
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد المعرفي)											0.89	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة وهو (0.05) ، مم يدل على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد العينة على المقياس (منخفضة جدا منخفضة ، متوسطة ، عالية ، عالية جدا)، لكل عبارة من عبارات هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05) .

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي في مجال درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة والمتمثل في بعد المعرفي قد بلغ 2.10 ، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ 0.89 فإنه يبين بأن مساهمة القيادة المدرسية في إدارة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في بعد المعرفي مساهمة **منخفضة** .

كما يكشف الجدول على ثماني مساهمات لمديري المدارس لقيادة التغيير وذلك من خلال نشر ثقافة مشروع المؤسسة بين العاملين وهذه المرحلة تأتي قبل إدارة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة والمتمثل في بعد المعرفي ، قد تراوحت مابين (1.55-2.46) ، مم يزيد التأكيد على أن مساهمة القيادة المدرسية في بعد ها المعرفي والذي يأتي قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة بدرجة منخفضة ، على النحو التالي : يوضح رؤية ورسالة المدرسة ، حيث جاءت مساهمة القيادة المدرسية في هذا الدور في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.46 ، وبانحراف معياري 1.08، وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (47.8%) لتليها نسبة (40.4%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (11.8%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يسعى إلى نشر القيم الداعمة للتغيير بمشروع المؤسسة بين العاملين وتبنيها ، فقد جاءت في المرتبة الثانية لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.38، وبانحراف معياري1.09 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (56.8%) لتليها نسبة (29.8%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (13.4%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يشجع روح المبادرة بين العاملين داخل المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الثالثة لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.26، وبانحراف

معياري 1.14 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (61.8%) لتليها نسبة (22.2%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (16%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يساهم في زيادة المعرفة لدى العاملين الخاصة بمشروع المؤسسة وإعلامهم بكل ما هو جديد ، فقد جاءت في المرتبة الرابعة لمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد المعرفي بمتوسط حسابي 2.21، وبانحراف معياري1.24 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (58.8%) لتليها نسبة (23%) درجة مساهمة عالية ، مقابل نسبة(18.2%) درجة مساهمة متوسطة ، أما عبارة يكرس مبدأ صناعة القرار بين كل العاملين داخل المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الخامسة لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.13، وبانحراف معياري 1.20 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (62.2%) لتليها نسبة (23.2%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (14.6%) درجة مساهمة عالية، أما عبارة يقدم شرحا مفصلا لكل المفاهيم والمبادئ التي يتضمنها مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة السادسة لمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد المعرفي بمتوسط حسابي 2.11، وبانحراف معياري1.13 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (72.8%) لتليها نسبة (15%) درجة مساهمة عالية ، مقابل نسبة (12.2%) درجة مساهمة متوسطة ، أما عبارة يشجع على العمل التعاوني بين الأطراف المشاركة في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة السابعة لمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد المعرفي بمتوسط حسابي 1.69، وبانحراف معياري1.01 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (83.8%) لتليها نسبة (9.40%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (6.80%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يسعى إلى تعميم التفاعل الايجابي بين العاملين داخل المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الثامنة لمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد المعرفي بمتوسط حسابي 1.55، وبانحراف معياري1.11 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (85.6%) لتليها نسبة (8.60%) درجة مساهمة عالية ، مقابل نسبة(5.80%) درجة مساهمة متوسطة.

وتأسيسا لما سبق ذكره يمكن أن نستنتج بأن مساهمة القيادة المدرسية لنشر ثقافة المشروع في بعد ها المعرفي والذي يفترض من القيادة القيام به قبل الانطلاق في مشروع المؤسسة لتهيئة وتعبئة الفاعلين داخل النسق المدرسي قد جاءت بدرجة منخفضة، وهذا ما يؤكد بأن مخرجات النسق القيادي لا ترقى إلى مستوى التأثير في الجانب المعرفي لدى الفاعلين داخل النسق المدرسي، فيرى أفراد عينة الدراسة أن زيادة القابلية لديهم مرتبط بالقيم التالية (نشر القيم الداعمة للتغيير،توضيح الرؤية،روح المبادرة، العمل التعاوني، صناعة القرار، تعميم التفاعل السوي، إدارة المعرفة) فهذه القيم ستكسب الفاعلين داخل النسق المدرسي مستوى من الفهم والوعي الذي يترجم في أنماط من السلوكات تدعم مشروع المؤسسة وتساهم في تفعيله، غير أن هذا المستوى من الوعي والفهم لا يكفي لتغيير ذهنيات الفاعلين، ولا يدفعهم إلى ترك ما اعتادوا عليه من سلوكات، فهم يميلون إلى الثبات بقدر ما يميلون إلى التغيير، فثقافة التنظيم سيرورة لتنشئة الفاعلين، لذلك فردود الأفعال التي يبديها الفاعلين تجاه أي تغيير هي نتيجة للثقافة السائدة داخل النسق والتي لا تخدم أي محاولة للتغيير، فهم معتادون على أساليب عمل وأنماط من السلوكات لا تكلفهم جهدا كبيرا ولا تستغرق وقت طويل، فليس من السهل على القيادة المدرسية تغييرها عن طريق إصدار مجموعة من الخطوات واللوائح حول مشروع المؤسسة تقدم للفاعلين داخل النسق لتطبيقها وانتهى ، فهذا لا يؤدي إلى نجاح وتبني حقيقي لما يحمله المشروع، ما لم يتم تبني حقيقي للقيم والمبادئ التي يحملها بعد المعرفي والخاص بثقافة المشروع، لأن ذلك سيعمل على إضعاف ثقافة المحافظة على القديم لدى العاملين، وبالتالي إحلال الجديد والمتمثلة في ثقافة المشروع ، فالفاعل داخل النسق بين طرفي معادلة التخلي والتبني، فهو لا يستطيع التخلي عن القديم (ضعف في دور القيادة)،لذلك يبقى متمسكا بأنماط والسلوكات التي اعتاد عليها داخل النسق وإما أن يتبنى السلوكات والأفعال التي تدخل ضمن قيم ومبادئ مشروع المؤسسة ، ويرجع هذا إلى سمات وطبيعة مديري المدارس وكذا أساليب التعامل السائدة ، وهذا تؤكده نتائج دراسة زواتيني عبد العزيز على أن طبيعة شخصية المسؤول وطريقته في التعامل تلعب دورا في تحفيز العمال ، إضافة إلى أن المسؤول يقوم بتعديل سلوكه وفق الموقف الموجود فيه ، وفقا لتطور الأحداث من حوله ، كما تساعد السمات القيادية للمسؤول في دعم وإمداد العلاقات الاجتماعية والعمل الجماعي .

جدول رقم 06 :

يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة توزيع أفراد عينة الدراسة حسب بعد " السلوكي"

العبارة		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
يسعى دائما إلى تنمية قدرات ومهارات العاملين المنخرطين في مشروع المؤسسة.	ت	287	99	68	49	6	1.81	1.07	24.675	0.000	منخفضة	5
	%	55.6	19.80	13.6	9.8	1.20						
يساعد العاملين على التوفيق بين مهام الوظيفة ومهام دوره في مشروع المؤسسة .	ت	310	73	73	14	30	1.76	1.16	23.702	0.000	منخفضة	6
	%	62	14.60	14.60	2.80	6						
يساهم في تدريب العاملين الذين لديهم غموض في مشروع المؤسسة.	ت	189	127	134	44	6	2.10	1.04	19.165	0.000	منخفضة	4
	%	37.8	25.4	26.80	8.80	1.20						
يكون اتجاهات داعمة للتطوير والتحسين لدى العاملين في مشروع المؤسسة.	ت	157	114	174	52	3	2.26	1.03	16.022	0.000	منخفضة جدا	3
	%	31.40	22.8	34.8	10.4	0.6						
يحفز السلوكات الايجابية التي تدعم مشروع المؤسسة.	ت	96	117	223	49	15	2.54	1.00	10.233	0.000	منخفضة	1
	%	19.20	23.40	44.6	9.8	3						
يراقب كل السلوكات ويوجهها لخدمة مشروع المؤسسة.	ت	104	137	172	72	15	2.51	1.06	10.196	0.000	منخفضة جدا	2
	%	20.8	27.4	34.4	14.4	3						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد السلوكي)										2.16		
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد السلوكي)										0.85		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة وهو (0.05) ، مم يدل على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد

العينة على المقياس (منخفضة جدا منخفضة ، متوسطة ، عالية ، عالية جدا)، لكل عبارة من عبارات هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05) .

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي في مجال درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة والمتمثل في بعد السلوكي قد بلغ 2.16 ، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 0.85 فإنه يبين بأن مساهمة القيادة المدرسية في إدارة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في بعد السلوكي مساهمة **منخفضة** .

كما يكشف الجدول على ستة مساهمات لمديري المدارس لقيادة التغيير وذلك من خلال نشر ثقافة مشروع المؤسسة بين العاملين عند إدارة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة والمتمثل في بعد المعرفي ، قد تراوحت مابين (1.55– 2.46) ، مم يزيد التأكيد على أن مساهمة القيادة المدرسية في بعدها السلوكي جاء بدرجة منخفضة ، على النحو التالي : يحفز السلوكات الايجابية التي تدعم مشروع المؤسسة ، حيث جاءت مساهمة القيادة المدرسية في هذا الدور في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.54 ، وبانحراف معياري 1.00، وجاءت درجة المساهمة متوسطة بنسبة (44.60%) لتليها نسبة (42.6%) درجة مساهمة منخفضة ، مقابل نسبة (12.8%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يراقب كل السلوكات ويوجهها لخدمة مشروع المؤسسة، فقد جاءت في المرتبة الثانية لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.51، وبانحراف معياري 1.06 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (48.2%) لتليها نسبة (34.4%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (17.4%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يكون اتجاهات داعمة للتطوير والتحسين لدى العاملين في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الثالثة لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.26، وبانحراف معياري 1.03 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (54.2%) لتليها نسبة (34.8%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (11%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يساهم في تدريب العاملين الذين لديهم غموض في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الرابعة لمساهمة القيادة المدرسية في

نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد السلوكي بمتوسط حسابي 2.10، وبانحراف معياري1.04 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (63.2%) لتليها نسبة (26.8%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة(10%) درجة مساهمة عالية. أما عبارة يسعى دائما إلى تنمية قدرات ومهارات العاملين المنخرطين في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الخامسة لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 1.81، وبانحراف معياري 1.07 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (75.4%) لتليها نسبة (13.6%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (11%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يساعد العاملين على التوفيق بين مهام الوظيفة ومهام دوره في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة السادسة لمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد السلوكي بمتوسط حسابي 1.76، وبانحراف معياري1.16وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (76.6%) لتليها نسبة (14.60%) درجة مساهمة عالية ، مقابل نسبة (8.80%) درجة مساهمة متوسطة.

وعليه يمكن أن نستنتج أن مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بين الفاعلين المنتمين للنسق المدرسي في بعدها السلوكي مساهمة منخفضة حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي الكلي يقدر بـ 2.16 وبانحراف معياري 0.85 .

حاولنا من خلال بيانات الجدول السابق إبراز أهمية مساهمة القيادة المدرسية في البعد الأول والخاص بالبعد المعرفي ، غير أنها لا تكفي هذه المساهمة ، فلابد على القيادة من زيادة تدعيم الفاعلين وتنمية سلوكاتهم ، وذلك من خلال (تنمية القدرات والمهارات ، التدريب والتحفيز والتوجيه والمراقبة...) ، هذه المساهمة تحاول تجسيد المعرفة النظرية المكتسبة حول مشروع المؤسسة إلى سلوكات وأفعال تساهم في نجاح المشروع وتبسط أدوار ومهام الفاعلين ، مم يزيد تبنيهم لمبادئ وقيم المشروع ، ويقلل من مقاومتهم له ، لأنه لا تكفي المعرفة النظرية حول المشروع لوحدها ما لم يدعمها وعي واتجاهات ايجابية ، تظهر على سلوكات الفاعلين ، وحتى يتم تبني حقيقي لمشروع المؤسسة لابد من إضعاف السلوكات القديمة وما نمط عليه الفاعلين وذلك من خلال إبراز سلبيات الأنظمة وأساليب العمل القديمة ، فليس من السهل التخلي عليها فقد مثلها العالم **لوين** في نظرية المجال من القوى المعيقة لعملية التغيير في المرحلة الأولى بكومة من الجليد لا بد من إذابتها ، فتحسيس الفاعلين داخل

النسق المدرسي وتهيئتهم من خلال إكسابهم ثقافة المشروع في بعدها المعرفي والسلوكي ، وما يتضمنه هذين البعدين من معرفة وقيم وتنمية القدرات والمهارات لدى العالمين ، سيعمل ذلك على إضعاف والتقليل وعدم التمسك بنمط الفعل المكتسب جراء الأنظمة وأساليب العمل المطبقة قبل الإصلاحات المنظومة التربوية الجديدة ، وإحلال أسلوب العمل بمشروع المؤسسة وما يحمله من قيم ومبادئ وأساليب جديد تكسب الفاعل داخل النسق المدرسي نوعا من الفاعلية تساهم في تفعيل الحياة المدرسية بصورة عامة ، وتقضي على كل السلوكات السلبية التي تخل بالنسق ككل ، غير أن نتائج الجدولين في بعد المعرفي وبعد السلوكي أثبتت انخفاض في مساهمة القيادة ، هذا ما يؤكد على أن أنماط الفعل نتيجة أساليب العمل القديمة تطبع سلوكات الفاعلين داخل النسق ، هذا لا يكون في صالح مشروع المؤسسة.

جدول رقم 07 :

يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة حسب بعد التنظيمي

العبارة		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
تعتمد القيادة المدرسية خطة إستراتيجية لتفعيل مشروع المؤسسة	ت	102	77	218	90	13	2.67	1.07	6.889	0.000	متوسطة	2
	%	20.40	15.4	43.6	18	2.6						
تسعى القيادة المدرسية إلى التنسيق بين الأطراف الفاعلة والمشاركة في مشروع المؤسسة.	ت	97	76	289	32	6	2.54	0.91	11.045	0.000	منخفضة	3
	%	19.4	15.2	57.8	6.4	1.2						
توفر قنوات اتصال فعالة على مستوى البيئة الخارجية والداخلية لمشروع المؤسسة.	ت	144	66	234	47	9	2.42	1.05	12.223	0.000	منخفضة	4
	%	28.8	13.2	46.8	9.4	1.8						
يحدد ويشخص المشكلات على مستوى البيئة الداخلية والخارجية لمشروع المؤسسة .	ت	35	105	288	55	17	2.82	0.84	4.571	0.000	متوسطة	1
	%	7	21	57.6	11	3.4						
يوضح الخطوات والمراحل التي يمر بها مشروع المؤسسة.	ت	152	141	122	76	9	2.29	1.01	14.144	0.000	منخفضة	6
	%	30.4	28.2	24.4	15.2	1.8						
ينظم عمليات الانجاز والتنفيذ .	ت	111	159	207	11	12	2.30	0.92	16.815	0.000	منخفضة	5
	%	22.2	31.80	41.40	2.20	2.40						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد التنظيمي)										2.51		
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد التنظيمي)										0.75		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراســة

وهو (0.05) ، مم يدل على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد العينة على المقياس (منخفضة جدا منخفضة ، متوسطة ، عالية ، عالية جدا)، لكل عبارة من عبارات هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05) .

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي في مجال درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة والمتمثل في بعد **التنظيمي** قد بلغ 2.51 ، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 0.75 فإنه يبين بأن مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في بعدها التنظيمي مساهمة **منخفضة** .

كما يكشف الجدول على ستة مساهمات لمديري المدارس لقيادة التغيير وذلك من خلال نشر ثقافة مشروع المؤسسة بين العاملين لتفعيل وإدارة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة والمتمثل في بعد التنظيمي ، قد تراوحت مابين (2.29– 2.82) ، مم يؤكد على أن مساهمة القيادة المدرسية في بعدها التنظيمي جاء بدرجة **منخفضة** ، وسنقوم بتحليل ذلك على النحو التالي : يحدد ويشخص المشكلات على مستوى البيئة الداخلية والخارجية لمشروع المؤسسة ، حيث جاءت مساهمة القيادة المدرسية في هذا الدور في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.82 ، وبانحراف معياري 0.84، وجاءت درجة المساهمة متوسطة بنسبة (57.6%) لتليها نسبة (28%) درجة مساهمة منخفضة ، مقابل نسبة (14.4%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة تعتمد القيادة المدرسية خطة إستراتيجية لتفعيل مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الثانية لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.67، وبانحراف معياري 1.07 وجاءت درجة المساهمة متوسطة بنسبة (43.60%) لتليها نسبة (35.80%) درجة مساهمة منخفضة ، مقابل نسبة (20.60%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة تسعى القيادة المدرسية إلى التنسيق بين الأطراف الفاعلة والمشاركة في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الثالثة لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.54، وبانحراف معياري 0.91 وجاءت درجة المساهمة متوسطة بنسبة (57.80%) لتليها نسبة (34.60%) درجة مساهمة منخفضة ، مقابل نسبة (7.60%)

درجة مساهمة عالية ، أما عبارة توفر قنوات اتصال فعالة على مستوى البيئة الخارجية والداخلية لمشروع المؤسسة، فقد جاءت في المرتبة الرابعة لمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد المعرفي بمتوسط حسابي 2.42، وبانحراف معياري1.05 وجاءت درجة المساهمة متوسطة بنسبة (46.80%) لتليها نسبة (42%) درجة مساهمة منخفضة ، مقابل نسبة(11.20%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة ينظم عمليات الانجاز والتنفيذ ، فقد جاءت في المرتبة الخامسة لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.30، وبانحراف معياري 0.92 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (54%) لتليها نسبة (41.40%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (4.60%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يوضح الخطوات والمراحل التي يمر بها مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة السادسة لمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد المعرفي بمتوسط حسابي 1.76، وبانحراف معياري1.16وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (58.60%) لتليها نسبة (24.4%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (17%) درجة مساهمة عالية.

وتأسيسا لما سبق ذكره ، يمكن أن نستنتج بأن مساهمة القيادة المدرسية في بعد التنظيمي ،والذي يدعم ثقافة المشروع مساهمة منخفضة ، بمعنى أن القيادة كطرف فاعل داخل النسق المدرسي يدير مشروع المؤسسة ، لا يراعي بعض المؤشرات التنظيمية مثل وضع خطة إستراتيجية تكون واضحة لدى الفاعلين كما لا تقوم بالتنسيق بين الفاعلين أنفسهم وهذا نتيجة عدم تفعيل قنوات الاتصال بين الأطراف الفاعلة في مشروع المؤسسة والمشاركة فيه ، إضافة إلى أن القيادة كذلك لا تقوم بدورها في توضيح خطوات المشروع بين العاملين كما أنها كذلك لا تهتم بتنظيم عمليات الانجاز ،وهذه النتائج تدعمها نتائج دراسة مقبل محمد التي تبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي وضمان هذه المهارة لدى مديري المدارس ، وكذلك دراسة نادية خريف التي أكدت على خلق وسائل اتصال جيدة بين المدير ومعاونيه ، فعدم مراعاة المؤشرات التنظيمية السابقة الذكر سينعكس سلبا على الأبعاد الأخرى المكونة لثقافة المشروع ، فهو جانب مكون ومدعم للجوانب الأولى التي حللت نتائجها سابقا (الجدولين السابقين) ، فما أخذا معرفيا وسلوكيا من طرف الفاعلين داخل النسق المدرسي لا بد أن

يدعمه تجسيد على المستوى التنظيمي حتى تصل القيادة إلى تحقيق فعلي لمشروع المؤسسة غير أن هذه المساهمة المنخفضة من طرف المدرسية تترك المجال لظهـــور بعـــض ردود أفعال من طرف الفاعلين داخل النسق المدرسي لا تخدم مشروع المؤسسة .

جدول رقم 08 :

يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة حسب بعد التشاركي

العبارة		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
يسعى دائما إلى مشاركة جمعية أولياء التلاميذ وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.	ت	212	97	127	54	10	2.10	1.13	17.660	0.000	منخفضة	4
	%	42.4	19.40	25.4	10.8	2						
يسعى دائما إلى مشاركة الفاعلون الاقتصاديون وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.	ت	183	146	121	41	9	2.09	1.04	19.392	0.000	منخفضة	5
	%	36.60	29.2	24.2	8.2	1.8						
يسعى دائما إلى مشاركة الجماعات المحلية وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.	ت	136	219	102	34	9	2.12	0.94	20.730	0.000	منخفضة	3
	%	27.2	43.8	20.4	6.80	1.80						
يسعى دائما إلى مشاركة التلاميذ وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.	ت	146	154	115	73	12	2.30	1.10	14.054	0.000	منخفضة جدا	2
	%	29.20	30.80	23	14.6	2.4						
يسعى دائما إلى مشاركة هيئة التدريس وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.	ت	119	129	192	57	3	2.39	0.99	13.731	0.000	منخفضة	1
	%	23.8	25.80	38.4	11.4	0.6						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد التشاركي)											2.20	
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد التشاركي)											0.81	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة وهو (0.05) ، مم يدل على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد

العينة على المقياس (منخفضة جدا ، منخفضة ، متوسطة ، عالية ، عالية جدا)، لكل عبارة من عبارات هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05) .

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي في مجال درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة والمتمثل في بعد **التشاركي** قد بلغ 2.20 ، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 0.81 فإنه يبين بأن مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في بعدها التشاركي مساهمة **منخفضة**

كما يكشف الجدول على ستة مساهمات لمديري المدارس لقيادة التغيير وذلك من خلال نشر ثقافة مشروع المؤسسة بين العاملين لتفعيل وإدارة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة والمتمثل في بعد التشاركي ، قد تراوحت مابين (2.09- 2.39) ، مما يؤكد على أن مساهمة القيادة المدرسية في بعدها التشاركي جاء بدرجة **منخفضة** ، وسنقوم بتحليل ذلك على النحو التالي : يسعى دائما إلى مشاركة هيئة التدريس وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة ، حيث جاءت مساهمة القيادة المدرسية في هذا الدور في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.39 ، وبانحراف معياري 0.99، وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (49.60%) لتليها نسبة (38.40%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (12%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يسعى دائما إلى مشاركة التلاميذ وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الثانية لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.30، وبانحراف معياري 1.10 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (60%) لتليها نسبة (23%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (17%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يسعى دائما إلى مشاركة الجماعات المحلية وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الثالثة لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.12، وبانحراف معياري 0.94 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (71%) لتليها نسبة (20.40%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (8.60%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يسعى دائما إلى مشاركة جمعية أولياء التلاميذ وزيادة رغبتهم

للانخراط في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الرابعة لمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد التشاركي بمتوسط حسابي 2.10، وبانحراف معياري1.13 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (61.80%) لتليها نسبة (25.40%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة(12.80%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يسعى دائما إلى مشاركة الفاعلون الاقتصاديون وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة الخامسة لمساهمة القيادة حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد بمتوسط حسابي 2.09، وبانحراف معياري 1.04 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (54%) لتليها نسبة (41.40%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (4.60%) درجة مساهمة عالية ، أما عبارة يوضح الخطوات والمراحل التي يمر بها مشروع المؤسسة ، فقد جاءت في المرتبة السادسة لمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع حسب ترتيب الأهمية النسبية لعبارات البعد التشاركي بمتوسط حسابي 2.09، وبانحراف معياري1.04 وجاءت درجة المساهمة منخفضة بنسبة (65.80%) لتليها نسبة (24.20%) درجة مساهمة متوسطة ، مقابل نسبة (10%) درجة مساهمة عالية.

وتأسيسا لما سبق ذكره يمكن أن نستنتج بأن مساهمة القيادة المدرسية في بعد التشاركي والذي يفترض من القيادة القيام به قبل الانطلاق في مشروع المؤسسة قد جاء بدرجة منخفضة ، فإضافة إلى مساهمة القيادة في إدارة مشروع المؤسسة على مستوى النسق الداخلي للمنظمة هناك مساهمة أخرى لها دور كبير في تفعيل المشروع ويتمثل ذلك في النسق الخارجي (شركاء المؤسسة) تؤكدها العبارات المكونة للبعد ، فمحور مشروع المؤسسة هو التلميذ حيث تشترك فيه مجموعة من الأطراف تساهم من قريب أو من بعيد في تنميته ونجاحه ، لهذا لابد أن يراعي القائد هذه الأطراف ويشاركهم في إدارة المشروع ، لأنه لا يكتمل دور النسق الأول (العاملين بالمنظمة) إلا بمساندة الأنساق الخارجية الموجودة في محيط المدرسة والمتمثلة في الأسرة وجمعية أولياء التلاميذ والجماعات المحلية ... الخ ، فكل طرف يمثل نسق فرعي مكون للنسق الكلي ، لابد أن تتكامل هذه الأنساق الفرعية وتؤدي وظائفها في المشروع ،حتى يتم نجاح مشروع المؤسسة، وقد تم توضيحها في الفصل الثاني من الدراسة بشيء من التفصيل وهذا في إطار تحول المدرسة الجزائرية من النسق المغلق إلى النسق المفتوح ، ويتجسد ذلك جيد في مشروع المؤسسة حيث يساهم

في انفتاح المدرسة على محيطها، تريد من ورائه إعطاء القائد التربوي أكثر حرية في التسيير والتدبير من خلال تبني مبدأ اللامركزية في اتخاذ القرار ، التشاركية في العمل ، المبادرة ، الإبداع ... واستقطاب الآخر لدعم المشروع ، غير أن مساهمة القيادة في تفعيل هذه الأطراف وجعلها في صالح التلميذ والمنظمة ككل منخفضة ، مم يؤكد على أن القيادة المدرسية مازالت بعيدة عن ما هو منتظر منها ، لأن التشاركية تبنى على العملية الاتصالية بين الأطراف التي لها علاقة بالنسق المدرسي وهذا ما أكدته نتائج دراسة زواتيني عبد العزيز على أن الاتصال ليست أداة عملية تؤدي جانب إعلامي يكتف بإعطاء المعلومة أو بناء علاقات إنسانية بين كل العمال وشرائحهم وإنما أداة ضرورية لسير العمل ووجود حراك وديناميكية وتواصل مع الآخرين ، كما يدل هذا على أن القيادة مازالت متمسكة بالأنماط والأساليب القديمة في التسيير . وقد تم توضيح ذلك في عنصر مدير المدرسة كقائد بين المحافظة والتجديد ، فالجدار الذي بين مدير المدرسة والعاملين مازال لم يهدم بعد، فإنهم يرون هدمه يحط من قيمتهم كمدراء ويضعف سلطتهم وينقص قدرهم واحترامهم بين العاملين في المنظمة (هيبة المدير)، هذا كله تجلبه كثرة الاجتماعات واللقاءات مع الآخرين سواء كان داخل المدرسة أو خارجها ، رغم ما تحمله الإصلاحات التربوية الجديدة من تدعيم لذلك .

يمكن أن نلخص نتائج هذا المحور في الجدول التالي :

أبعاد ثقافة المشروع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	اختبار t	مستوى المعنوية sig
المعرفي	2.10	0.89	499	-22.464 -	0.000
السلوكي	2.16	0.85	499	-21.738 -	0.000
التنظيمي	2.51	0.75	499	-14.493 -	0.000
التشاركي	2.20	0.81	499	-21.864 -	0.000

تشير نتائج الجدول أعلاه والمتمثل في ملخص أبعاد محور ثقافة المشروع بمتوسط حسابي كلي يقدر بـ 2.40 و بانحراف معياري يقدر بـ 0.82 ، حيث جاء ترتيب الأبعاد من خلال قيم المتوسطات الحسابية للأبعاد المكونة لهذا المحور ، فجاء في المرتبة الأولى بعد التنظيمي بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.51 وبانحراف معياري 0.75 ، وفي المرتبة

الثانية بعد التشاركي بمتوسط حسابي يقدر بـــ 2.20 وبـــانحراف معيـــاري 0.81 ، وفـــي المرتبة الثالثة بعد السلوكي بمتوسط حسابي يقدر بـــ 2.16 وبـــانحراف معيـــاري 0.85 ، ليليه في الأخير بعد المعرفي بمتوسط حسابي يقدر بـــ 2.10 وبانحراف معياري 0.89 في المرتبة الرابعة.

ونفسر هذه النتائج بأن القيادة المدرسية لا تراعي ولا تعطي أهمية لثقافة المشروع ، كما أنها لا تعي تمام الوعي بهذا المبدأ الأساسي والذي يشترط في أي عملية تغيير تحـــدث داخل المؤسسة فهو يعتبر من أهم الركائز التي لابد على أي قائد يتبنى قيادة التغييـــر فـــي منظمته ، فالقائد الناجح يبدأ أولا بنشر ثقافة المشروع أولا قبل أي تطبيق لخطوات ومراحل مشروع المؤسسة ، فالتدرج في التغيير يبدأ بنشر المعرفة حول كل مـــا يحملـــه مشـــروع المؤسسة بصورة واضحة ودقيقة يفهمها العاملين ، القصد منها تكوين وعي لـــدى العـــاملين داخل النسق وتزيد من رغبتهم التي تؤدي بدورها إلى الرفع من مستوى القابلية لكل ما هو جديد والخاص بمشروع المؤسسة لتبنيه ، هذا حتما سينعكس على سلوكاتهم للتخلـــي علـــى أساليب العمل القديمة والأنظمة المعمول بها ، تدعم هذه السلوكات بتنميتها وتحفيزها لتثبيتها وتصبح داخل النسق نماذج من الأفعال متكررة في قوالب تنظيمية توضـــح مســـار الفعـــل العقلاني للعامل داخل مشروع المؤسسة مم يسهل مراقبته وتدعيمه وتوجيهه عند الضرورة ، لذلك نؤكد على توعية مديري المدارس بأهمية العمل القيادي في نشر ثقافة المشروع ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الداعوري سعيد بضـــرورة زيـــادة وعـــي مـــديري المدارس بالدور القيادي.

جدول رقم 09 :

يوضح طبيعة وأشكال المقاومة قبل إدارة مشروع المؤسسة

المقاومة القبلية

العبارة		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
نشر إشاعات معيقة لإدارة مشروع المؤسسة متى سمحت الفرصة بذلك .	ت	2	40	66	329	63	3.82	0.76	24.063	0.000	قوي	6
	%	0.4	8	13.2	65.8	12.6						
العمل على إحباط المؤيدين لمشروع المؤسسة .	ت	3	10	29	197	261	4.40	0.74	42.382	0.000	قوي جدا	2
	%	0.6	2	5.8	39.4	52.2						
التشكيك بفائدة العمل بمشروع المؤسسة .	ت	/	8	15	147	330	4.59	0.63	56.697	0.000	قوي جدا	1
	%	/	1.6	3	29.4	66						
إبراز سلبيات مشروع المؤسسة بين العاملين.	ت	/	9	33	422	36	3.97	0.45	47.385	0.000	قوي	4
	%	/	1.8	6.6	84.4	7.2						
توعية الزملاء بأن العمل بمشروع المؤسسة لا يتناسب مع بيئتنا المحلية.	ت	/	4	17	448	31	4.01	0.35	63.222	0.000	قوي	3
	%	/	0.8	3.4	89.6	6.2						
الاستشهاد بتجارب حول مشروع المؤسسة سابقة فاشلة سواء كانت داخلية أو خارجية وعرضها على زملائي.	ت	2	12	29	421	36	3.95	0.51	41.803	0.000	قوي	5
	%	0.4	2.4	5.8	84.2	7.2						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد المقاومة القبلية)										4.12		
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد المقاومة القبلية)										0.30		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة وهو (0.05)، مم يدل على عدم وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد العينة على المقياس (أبدا ، نادرا ، أحيانا ، غالبا ، دائما)، لكل عبارة من عبارات

هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05).

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي لمحور طبيعة وأشكال مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة في بعد طبيعة المقاومة قبل المشروع قد بلغ 4.12، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 0.30 مم يبين بأن مستوى مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في بعد المقاومة القبلية جاء بدرجة **قوية**.

كما يكشف الجدول على إتباع العاملين لستة أساليب لمقاومة مشروع المؤسسة والمكونة لهذا المحور التي تظهر قبل تطبيق القيادة المدرسية لمشروع المؤسسة ، قد تراوحت مابين (3.82– 4.59) ، مم يؤكد على رفض العاملين للعمل بمشروع المؤسسة قد جاء بدرجة كبيرة ، وسنقوم بتحليل ذلك على النحو التالي : التشكيك بفائدة العمل بمشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (29.4 %– 66%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نسبته (3%) لديهم توجه متوسط ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) نحو هذه العبارة ، لتليها نسبة (1.6%) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نادرا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـ 95.4% ، و يؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 4.59 ، وبانحراف معياري يقدر بـ0.63 ، العمل على إحباط المؤيدين لمشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الثانية حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (39.4 %– 52.2%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نسبته (5.8%) لديهم توجه متوسط ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) ، لتليها نسبة (0.6% –2 %) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نادرا– ابدا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي

نحو هذه العبارة يقدر بـــ 91.6% ، و يؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 4.40 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ0.74 ، توعية الزملاء بأن العمل بمشروع المؤسسة لا يتناسب مع بيئتنا المحلية ، حيث جاءت في المرتبة الثالثة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (89.6%- 6.2%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نسبته (3.4%) لديهم توجه متوسط ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) نحو هذه العبارة ، لتليها نسبة (0.8%) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نـــادرا) ، وبهـــذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقـــدر بـــــ 95.8% ، و يؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 4.01 ، وبـــانحراف معياري يقدر بـــ0.35 ، إبراز سلبيات مشروع المؤسسة بين العاملين ، حيث جـــاءت فـــي المرتبة الرابعة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابـــات أفـــراد عينـــة الدراســـة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينـــة أن مـــا نســـبته (84.4%- 7.2%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نسبته (6.6%) لـــديهم توجـــه متوسط نحو هذه العبارة ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) ، لتليها نسبة (1.8%) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نادرا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـــ 91.6% ، و يؤكـــد هـــذا التوجـــه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 3.97 ، وبـــانحراف معيـــاري يقـــدر بـــــ0.45 ، الاستشهاد بتجارب حول مشروع المؤسسة سابقة فاشلة سواء كانـــت داخليـــة أو خارجيـــة وعرضها على زملائي ، حيث جاءت في المرتبة الخامسة حسب ترتيب الأهمية النســـبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (84.2%- 7.2%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نسبته (5.8%) لديهم توجه متوسط نحو هذه العبارة ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) ، لتليها نسبة (0.4% -2.4%) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نـــادرا-

أبدا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـــ 91.4% ، و يؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الـــذي بلـــغ 3.95 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ0.51 ، نشر إشاعات معيقة لإدارة مشروع المؤسســـة ، حيـــث جاءت في المرتبة الخامسة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفـــراد عينـــة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينـــة أن مـــا نسبته (65.8%- 12.6%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هـــذا الســـلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن مـــا نســـبته (13.2%) لديهم توجه متوسط نحو هذه العبارة ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) ، لتليهـــا نســـبة (0.4% -8%) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نادرا- أبدا) ، وبهـــذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقـــدر بـــــ 78.4% ، و يؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 3.82 ، وبـــانحراف معياري يقدر بـــ 0.76.

وعليه يمكن القول بأن مستوى المقاومة القبلية لمحور أشكال مقاومـــة العـــاملين قـــد جاءت باتجاه قوي تؤكده قيمة المتوسط الحسابي الذي يقدر بـــ 4.12 وقيمـــة الانحـــراف المعياري بـــ 0.30 مم يبين أن الفاعلين داخل النسق المدرسي يبدون ردود أفعال وسلوكات سلبية لا تخدم مشروع المؤسسة ، وذلك من خلال عدة سلوكات في أشكال مختلفة ومتعـــددة مرتبة على النحو التالي :

- التشكك بفائدة العمل بمشروع المؤسسة.
- العمل على إحباط المؤيدين لمشروع المؤسسة.
- توعية العاملين بان العمل بالمشروع لا يتناسب مع بيئتنا.
- إبراز سلبيات مشروع المؤسسة .
- الاستشهاد بنماذج فاشلة حول مشروع المؤسسة.
- نشر إشاعات معيقة للمشروع المؤسسة.

ونفسر ظهور هذه الأشكال من المقاومة قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة نتيجـــة متوقعة اذا ما قارناها بمستوى مساهمة القيادة المدرسية في محور نشر ثقافة المشروع فـــي أبعاده المعرفي والسلوكي والتنظيمي والتشاركي ، خاصة البعد الأول ، فإذا ما كانت مساهمة

القيادة المدرسية فيه مساهمة قوية ، فسيؤدي ذلك إلى تغيير السلوكات السلبية التي سبق ذكرها في بداية التحليل ، إلى سلوكات ايجابية داعمة لمشروع المؤسسة .

غير أن المتوسط الحسابي لمحور ثقافة المشروع يؤكد على انخفاض مستوى المساهمة للقيادة المدرسية (2.40) ، مم فسح المجال لظهور ردود أفعال سلبية من طرف الفاعلين داخل النسق المدرسي .

جدول رقم 09 :

يوضح طبيعة وأشكال المقاومة بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة

المقاومة البعدية

العبارة		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
ترصد أخطاء العمل بمشروع المؤسسة وتضخيمها ونشرها.	ت	8	29	17	174	272	4.34	0.91	32.918	0.000	قوي جدا	1
	%	1.6	5.8	3.4	34.8	54.4						
أقدم بعض الأعذار للتهرب من العمل المكلف به في مشروع المؤسسة مثل (الغياب ، الناخرات ، الإجازات ...).	ت	2	20	/	442	36	3.98	0.51	42.319	0.000	قوي	5
	%	0.4	4	/	88.4	7.2						
أتعمد بعض الأخطاء لإعفاء من مشروع المؤسسة.	ت	1	12	33	425	29	3.93	0.48	43.301	0.000	قوي	6
	%	0.2	2.4	6.6	85	5.8						
أميل إلى المماطلة والتهاون في عملي داخل المشروع لإفشاله.	ت	/	4	6	448	42	4.05	0.35	66.757	0.000	قوي	3
	%	/	0.8	1.2	89.6	8.4						
أساند الجماعات الرافضة لمشروع المؤسسة.	ت	1	5	16	439	39	4.02	0.40	55.656	0.000	قوي	4
	%	0.2	1	3.2	87.8	7.8						
لا أدلي بآرائي حول المشاكل التي تتخبط فيها المؤسسة.	ت	6	49	46	106	293	4.26	1.05	26.765	0.000	قوي جدا	2
	%	1.20	9.80	9.2	21.2	58.6						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد المقاومة البعدية)											4.10	
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد المقاومة البعدية)											0.34	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة وهو (0.05) ، مم يدل على عدم وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات

أفراد العينة على المقياس (أبدا ، نادرا ، أحيانا ، غالبا ، دائما)، لكل عبارة من عبارات هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05) .

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي لمحور طبيعة وأشكال مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة في بعد طبيعة المقاومة قبل المشروع قد بلغ 4.10، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 0.34 مم يبين بأن مستوى مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في بعد المقاومة التي تظهر أثناء إدارة مشروع المؤسسة جاء بدرجة **قوية**.

كما يكشف الجدول على إتباع العاملين لستة أساليب لمقاومة مشروع المؤسسة والمكونة لهذا المحور التي تظهر قبل تطبيق القيادة المدرسية لمشروع المؤسسة ، قد تراوحت مابين (3.93 – 4.34) ، مم يؤكد على رفض العاملين للعمل بمشروع المؤسسة قد جاء بدرجة كبيرة ، وسنقوم بتحليل ذلك على النحو التالي : ترصد أخطاء العمل بمشروع المؤسسة وتضخيمها ونشرها ، حيث جاءت في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (34.8%–54.4%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نسبته (4.3%) لديهم توجه متوسط ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) نحو هذه العبارة ، لتليها نسبة (1.8% – 5.8%) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نادرا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـ 89.2% ، و يؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 4.34 ، وبانحراف معياري يقدر بـ0.91، لا أدلي بآرائي حول المشاكل التي تتخبط فيها المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الثانية حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (21.2 %– 58.6%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نسبته (9.2%) لديهم توجه متوسط ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) ، لتليها نسبة (1.2% –9.80 %) لديهم

توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نادرا– أبدا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـــ 79.8% ، كما يؤكـــد هـــذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 4.26 ، والانحراف المعياري الـــذي يقـــدر بـــ1.05، أميل إلى المماطلة والتهاون في عملي داخل المشروع لإفشاله ، حيث جاءت فـــي المرتبة الثالثة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابـــات أفـــراد عينـــة الدراســـة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابـــات المبحـــوثين أن مـــا نســـبته (89.6%–4.8 %) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نسبته (1.2%) لـــديهم توجـــه متوسط ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) نحو هذه العبارة ، لتليها نسبة (0.8%) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نادرا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـــ 94.4% ، كما يؤكد هـــذا التوجـــه كذلك المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 4.05 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ0.35 ، أساند الجماعات الرافضة لمشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الرابعة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات المبحوثين أن ما نسبته (87.8% –7.8 %) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتي (غالبا – دائما) علـــى الترتيب ، وأن ما نسبته (3.2%) لديهم توجه متوسط نحو هذه العبارة ممثلة على المقيـــاس في درجة (أحيانا) ، لتليها نسبة (0.2%– 01%) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقيـــاس في درجة (نادرا – أبدا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجـــه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـــ 95.6% ، و يؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 4.02 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ0.40 ، أقدم بعض الأعذار للتهرب من العمل بمشروع المؤسسة مثل (الغياب ، التأخرات ، الإجازات ...)، حيث جـــاءت فـــي المرتبـــة الخامسة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراســـة المتضـــمنة رفضها للعمل بمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات المبحوثين أن ما نسبته (88.4%–7.2%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة علـــى المقيـــاس في درجتي (غالبا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نســـبته (4% –0.4%) لـــديهم توجـــه

منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نادرا– أبدا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـــ 95.4% ، كما يؤكد هـــذا التوجـــه كذلك قيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 3.98 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ0.51 ، نشر إشاعات معيقة لإدارة مشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة السادســـة حســـب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشـــروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (85%– 5.8%) من حجم عينـــة الدراسة لديهم توجه نحو ممارسة هذا السلبية ممثلة على المقياس في درجتـــي (غالبـــا – دائما) على الترتيب ، وأن ما نسبته (6.6%) لديهم توجه متوسط نحو هذه العبارة ممثلة على المقياس في درجة (أحيانا) ، لتليها نسبة (2.4% –0.2%) لديهم توجه منخفض ممثلة على المقياس في درجة (نادرا– أبدا) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة لـــديهم توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـــ 90.8% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 3.93 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ0.48.

وتأسيسا لما سبق ذكره فان مستوى المقاومة البعدية لمحور أشكال مقاومة العاملين قد جاءت باتجاه قوي تؤكده قيمة المتوسط الحسابي الذي يقدر بـــ 4.10 وقيمـــة الانحـــراف المعياري بـــ 0.34 ، هذا ما يدل على وجود ردود أفعال وسلوكات ســـلبية تصـــدر مـــن الفاعلين داخل النسق المدرسي ، تتنافي ومتطلبات إدارة مشروع المؤسسة ، وتتمظهر هـــذه السلوكات وردود الأفعال في عدة أشكال مختلفة ومتعددة من طرف العاملين ، مرتبة علـــى النحو التالي:

- تضخيم ونشر أخطاء العمل بمشروع المؤسسة.
- عدم الإدلاء بالمشاكل التي تتخبط فيها المؤسسة.
- المماطلة والتهاون لإفشال المشروع .
- أساند الجماعات الرافضة للعمل بمشروع المؤسسة .
- تقديم أعذار للتهرب من العمل بمشروع المؤسسة.
- ارتكاب بعض الأخطاء لإعفاء من المشروع.

ونفسر ذلك بأن ظهور أشكال المقاومة ، تظهر عندما يفرض مشروع المؤسسة مـــن طرف القيادة المدرسية على العاملين داخل المدرسة ، فالفاعل لا يريد أن يخسر مصالحه ولا

مكانته داخل النسق الذي ينتمي إليه ، لذلك ينخرط في المشروع ليس رغبة فيه وإنما إرضاء للقيادة المدرسية ، تفاديا لأي عقوبة يمكن أن يتعرض لها، لذلك فهو لا يبدي المقاومة علنية وإنما مقاومة خفية في أشكال متعددة مثل(التهاون ، المماطلة ، التأخرات ، عدم الإدلاء بالآراء ...) و يمكن تفسير ظهور مثل هذه المقاومة لدى الفاعلين داخل النسق المدرسي ، إلى انخفاض مستوى المساهمة لدى القيادة المدرسية في محور ثقافة المشروع .

يمكن أن نلخص نتائج هذا المحور في الجدول التالي :

أبعاد طبيعة المقاومة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	اختبار t	مستوى المعنوية sig
المقاومة القبلية	4.12	0.30	499	82.685	0.000
المقاومة البعدية	4.10	0.34	499	72.034	0.000

تشير نتائج الجدول أعلاه والمتمثل في ملخص أبعاد محور أشكال المقاومة بمتوسط حسابي كلي يقدر بـ 4.11 و بانحراف معياري يقدر بـ 0.32، حيث جاء ترتيب الأبعاد من خلال قيم المتوسطات الحسابية للأبعاد المكونة لهذا المحور على النحو التالي ، جاءت في المرتبة الأولى بعد المقاومة القبلية بمتوسط حسابي يقدر بـ 4.12 وبانحراف معياري 0.30 ، وفي المرتبة الثانية بعد المقاومة البعدية بمتوسط حسابي يقدر بـ 4.10 وبانحراف معياري 0.34 .

كما تؤكد نتائج الجدول على وجود مستوى عالي من المقاومة في بعدها القبلي والبعدي لدى الفاعلين تجاه مشروع المؤسسة ، تبين مدى تمسك العاملين بالأنظمة واللوائح وأساليب العمل القديمة مؤكدين على عدم وجود قابلية لأي تغيير يمكن أن تقوم به القيادة المدرسية ، ونفسر هذا الالتزام الذي يبديه الفاعلين داخل النسق بسبب ضعف مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع سواء كان على المستوى المعرفي أو السلوكي أو التنظيمي أو التشاركي.

ويمكن القول بان لا يمكن أن يتم إدارة مشروع المؤسسة ما لم يتم الحد من القوى المعيقة للتغيير ، ويمثلها العالم **لوين** في كومة من الجليد لا بد من إذابتها حتى تتم عملية التغيير بشكل صحيح وسليم ، لذلك لابد من تحسيس وتهيئة كل الإطراف الفاعلة داخل وخارج النسق المدرسي وإبراز أهميته بالنسبة لكل طرف مشارك فيه حتى يتم تبنيه بصورة حقيقية ، تساهم في نجاحه واستمرار يته.

المحور الثالث : أسباب المقاومة

جدول (10): يوضح اتجاهات أفراد العينة نحو أسباب المقاومة لمشروع المؤسسة

العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
غموض وقلة الفهم لما يحمله مشروع المؤسسة.	ت	44	46	54	197	159	3.76	1.23	13.76	0.000	قوي	4
	%	8.8	9.2	10.8	39.4	31.8						
عدم توفر دورات تدريبية كافية لتطبيق مشروع المؤسسة.	ت	18	78	74	190	140	3.71	1.13	13.98	0.000	قوي	5
	%	3.6	15.6	14.8	38	28						
عدم وجود الدعم الكافي لتطبيق مشروع المؤسسة داخليا خارجيا.	ت	46	66	131	80	177	3.55	1.33	9.26	0.000	قوي	11
	%	9.2	13.2	26.2	16	35.4						
كثرة الأعباء الخاصة بوظيفة العامل داخل المدرسة.	ت	14	91	94	160	141	3.64	1.15	12.53	0.000	قوي	7
	%	2.8	18.2	18.8	32	28.2						
ضعف الاتصال داخل وخارج المدرسة.	ت	17	76	101	180	126	3.63	1.12	12.64	0.000	قوي	8
	%	3.4	15.2	20.2	34.6	25.2						
تأصيل مبدأ الثقافة المحافظة والاعتياد على أساليب عمل روتينية محددة.	ت	26	13	26	182	253	4.24	1.03	26.91	0.000	قوي	1
	%	5.2	2.6	5.2	36.4	50.6						
افتقاد القائد القدوة الذي يتبنى قيادة التغيير داخل المدرسة.	ت	20	23	37	174	246	4.20	1.03	26.07	0.000	قوي	2
	%	4	4.6	7.4	34.8	49.2						
عدم وجود امتيازات وحوافز للمنخرطين في مشروع المؤسسة.	ت	10	87	111	150	142	3.65	1.12	13.00	0.000	قوي	6
	%	2	17.4	22.2	30	28.4						
ضعف ثقة العاملين في نتائج مشروع المؤسسة.	ت	54	68	90	104	184	3.59	1.37	9.60	0.000	قوي	10
	%	10.8	13.6	18	20.8	36.8						
عدم القناعة بأسلوب العمل بمشروع المؤسسة.	ت	45	49	112	143	151	3.61	1.25	10.88	0.000	قوي	9
	%	9	9.8	22.4	28.6	30.2						
فشل مشروع المؤسسة في مؤسسات مجاورة.	ت	66	60	112	107	155	3.45	1.25	7.29	0.000	قوي	12
	%	13.2	12	22.4	21.4	31						
تأصل ثقافة الرفض لكل ما هو جديد لدي العاملين.	ت	10	50	112	169	159	3.83	1.04	17.80	0.000	قوي	3
	%	2	10	22.4	33.8	31.8						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد أسباب المقاومة)												3.73
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد أسباب المقاومة)												1.18

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة وهو (0.05) ، مما يدل على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد العينة على المقياس (غير موافق بشدة ، غير موافق ، لا ادري ، موافق ، موافق بشدة)، لكل عبارة من عبارات هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05) .

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي لمحور أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة قد بلغ 3.73، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 1.18 مم يبين بأن مستوى مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في محور أسباب المقاومة قد جاء بدرجة **قوية**.

كما يكشف الجدول على اثنا عشر عبارة لمعرفة أسباب مقاومة مشروع المؤسسة والمكونة لهذا المحور ، قد تراوحت متوسطاتها الحسابية مابين (3.45 – 4.24) ، مم يؤكد على رفض العاملين للعمل بمشروع المؤسسة قد جاء بدرجة كبيرة ، وسنقوم بتحليل ذلك على النحو التالي : تأصيل مبدأ الثقافة المحافظة والاعتياد على أساليب عمل روتينية محددة ، حيث جاءت في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (36.4%–50.6%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو عدم تبني العمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (5.2% – 2.6%) لديهم رغبة في تبني العمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يفضلون أساليب العمل القديمة ، فهم يميلون إلى الإعمال الروتينية بدل من التوجه نحو التغيير وتبني كل جديد ، فهناك توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـ 87% ، و يؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 4.24 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 1.03، افتقاد القائد القدوة الذي يتبنى قيادة التغيير داخل المدرسة ، حيث جاءت في المرتبة الثانية حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (36.4%–50.6%) لديهم توجه نحو عدم تبني العمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب بسبب افتقاد المدير المثالي والقدوة في المدرسة الذي يتبنى قيادة التغيير في مؤسسته ، وأن ما نسبته (4% – 4.6%) يقرون بوجود ذلك ممثلة على المقياس في درجة

(غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يؤكدون على عدم تبنيهم لمشروع المؤسسة يعود إلى عدم وجود القائد القدوة والذي لديه نية حقيقية لقيادة التغيير في مؤسسته ، فهناك توجه قوي نحو هذه العبارة يقدر بـ 84% ، و يؤكد هذا التوجه المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي بلغ 4.20 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 1.03، تأصل ثقافة الرفض لكل ما هو جديد لدي العاملين، حيث جاءت في المرتبة الثالثة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (33.8%-31.8%) من حجم عينة الدراسة لديهم توجه نحو عدم تبني العمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (2% - 10%) ليست لديهم رغبة في تبني العمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة ليست لديهم القابلية لتبني الجديد ، فهم يميلون إلى رفض أي تغيير لأنهم يرون فيه زيادة في الجهد والوقت ،لذلك يميلون إلى المحافظة على الأساليب القديمة مكرسين الثقافة المحافظة ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 87% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.83 والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.04 أن مضمون العبارة يعتبر سبب من أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، غموض وقلة الفهم لما يحمله مشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الرابعة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (39.4%-31.8%) من حجم عينة الدراسة أن الغموض وقلة الفهم يعتبر سبب من أسباب عدم تبني العمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (2.8%-9.2%) ليست لديهم غموض لما يحمله مشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة ، يميلون إلى المقاومة للمشروع بدل التبني والعمل به ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ71.2%، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.76، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.23 أن ما تحمله العبارة يعتبر سبب من أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، عدم توفر دورات تدريبية كافية لتطبيق مشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الخامسة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (38%-28%) من حجم عينة الدراسة الدورات التدريبية غير كافية و تعتبر

سبب من أسباب عدم تبني العمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (3.6%-15.6%) يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة ، يميلون إلى المقاومة للمشروع بدل التبني والعمل به ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ60%، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.71، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.13 أن ما تحمله العبارة يعتبر سبب من أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، عدم وجود امتيازات وحوافز للمنخرطين في مشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة السادسة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (30%-28.4%) من حجم عينة الدراسة أن عدم وجود امتيازات وحوافز للمنخرطين تعتبر سبب من أسباب عدم تبني العمل بمشروع المؤسسة لدى العاملين ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (2% -17.4%) يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة ، يميلون إلى المقاومة للمشروع بدل التبني والعمل به ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ58.4% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.65 ، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 112 أن ما تحمله العبارة يعتبر سبب من أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، كثرة الأعباء الخاصة بوظيفة العامل داخل المدرسة ، حيث جاءت في المرتبة السابعة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (32%-28.2%) من حجم عينة الدراسة كثرة الأعباء تعتبر سبب من أسباب عدم تبني العمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (2.8%-18.2%) يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة ، يميلون إلى المقاومة للمشروع بدل التبني والعمل به نتيجة الأعباء وحجم العمل الذي يقومون به ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 60.2%، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.64، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 115 أن ما تحمله العبارة يعتبر سبب من أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، ضعف الاتصال داخل وخارج المدرسة ، حيث جاءت في المرتبة الثامنة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة

رفضها لمشروع المؤسسة نتيجة فعالية الاتصال وضعفه على المستوى الداخلي والخارجي ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (34.6%-25.2%) من حجم عينة الدراسة بأن ضعف الاتصال يعتبر سبب من أسباب التي أدت الى تدني مستوى القابلية للعمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (3.4%-15.2%) يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة ، يميلون إلى المقاومة للمشروع بدل التبني والعمل به نتيجة أن الاتصال داخل المنظمة ضعيف ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 60.2%، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.64، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 115 أن ما تحمله العبارة يعتبر سبب من أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، عدم القناعة بأسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة التاسعة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة نتيجة عدم القناعة بأسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (28.6%-30.2%) من حجم عينة الدراسة غير مقتنعين بهذا النمط من الأسلوب ، كما يعتبر سبب من أسباب التي أدت إلى تدني مستوى الاقتناع للعمل بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (9%-9.8%) يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة ، يميلون إلى المقاومة للمشروع بدل التبني والعمل به نتيجة عدم القناعة به ، فهناك اتجاه عالي إلى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 58.8%، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.61، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.25 أن ما تحمله العبارة يعتبر سبب من أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، ضعف ثقة العاملين في نتائج مشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة العاشرة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة نتيجة ضعف ثقة العاملين في نتائج مشروع المؤسسة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (20.8%-36.8%) من حجم عينة الدراسة أن ثقة العاملين في نتائج المشروع ونجاحه متدنية المقاومة لمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (10.8%-13.6%) يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة ، يميلون إلى المقاومة للمشروع بدل التبني والعمل به نتيجة عدم الثقة في نتائجه ، فهناك اتجاه عالي إلى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه

العبارة يقدر بـــ 57.6%، كما يؤكد هذا التوجه قيمـــة المتوســـط الحســـابي الـــذي بلـــغ 3.59، والانحراف المعياري الذي يقدر بـــ 1.37 أن ما تحمله العبارة يعتبر سبب مـــن أســـباب مقاومـــة العاملين لمشروع المؤسسة ، عدم وجود الدعم الكافي لتطبيق مشروع المؤسسة داخليا خارجيـــا ، حيث جاءت في المرتبة الحادي عشر حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة نتيجة عدم وجود الدعم الكـــافي لتطبيـــق مشـــروع المؤسسة داخليا خارجيا ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نســـبته (16%-35.4%) مـــن حجم عينة الدراسة عدم وجود الدعم الكافي ممثلة على المقياس في درجتـــي (موافـــق – موافـــق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (10.8%-13.6%) يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينـــة الدراســـة ، يميلون إلى المقاومة للمشروع بدل التبني والعمل به نتيجة عدم وجود الدعم الكافي ، فهناك اتجـــاه عالي إلى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـــ 51.4%، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.55، والانحراف المعياري الذي يقدر بـــ 1.33 أن ما تحمله العبارة يعتبر سبب من أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، فشل مشروع المؤسسة في مؤسســـات مجاورة ، حيث جاءت في المرتبة الثاني عشر حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابـــات أفراد عينة الدراسة المتضمنة رفضها لمشروع المؤسسة نتيجة فشل مشروع المؤسسة في مؤسسات مجاورة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (21.4%-31%) فشل مشروع المؤسسة في مؤسسات مجاورة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (13.2%-12%) يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غيـــر موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة ، يميلون إلى المقاومة للمشروع بدل التبني والعمل به نتيجة فشل مشروع المؤسسة في مؤسسات مجاورة ، فهناك اتجاه عالي إلـــى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـــ 52.4%، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.55، والانحراف المعياري الذي يقدر بـــ 125 أن ما تحمله العبـــارة يعتبـــر سبب من أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة .

أكدت نتائج الجدول السابق على وجود مجموعة من الأسباب لمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو الأسباب المذكورة في هـــذا المحـــور بقيمة متوسط حسابي يقدر بـــ 3.73 وبانحراف معياري يقدر بـــ1.18وهي مرتبـــة علـــى النحو التالي (تأصيل مبدأ الثقافة المحافظة ، افتقاد القائد القدوة ، تأصيل ثقافة الرفض لكـــل جديد ، غموض وقلة الفهم ، عدم توفر دورات تدريبية ، عدم وجود امتيـــازات وحـــوافز ،

كثرة الأعباء ، ضعف الاتصال ، عدم القناعة بأسلوب العمل ، ضعف ثقة العاملين في النتائج ، عدم وجود الدعم الكافي ، فشل المشروع في مؤسسات مجاورة) .

ويمكن تفسير ذلك بأن اعتياد الفاعلين على أساليب عمل روتينية لسنوات طويلة داخل المدرسة أكسبهم تنميط لسلوكاتهم وتكرار هذه السلوكات من حين لآخر ، كما لا تتطلب منهم أي جهد أو استغراق للوقت ، لذلك فهم يميلون إلى المحافظة أكثر ما يميلون إلى التغيير هذه الأساليب (ثقافة المحافظة) ، كذلك عدم وجود القائد المثالي الذي يعطي قدوة في العمل والمبادرة والالتزام والنزاهة والجدية في العمل ... والذي فعلا يتبنى قيادة التغيير ، لا قيادة تركز على ملأ الأوراق والاستمارات الخاصة بمشروع المؤسسة لإرضاء السلطة العليا فقط والمحافظة على مركزه ، كما يبين أغلبية العاملين أنه مازال لديهم غموض لما يحمله المشروع ونقص في فهم مبادئه وخطواته ، ونفسر هذا بأن كثير من قادة المدارس تعمدوا حرق يعص المراحل التي يبنى عليها مشروع المؤسسة وتساهم في نجاحه مثل نشر ثقافة المشروع كخطوة أولى ، بهدف التحسيس والتعبئة لاستقطاب أكبر عدد ممكن من الفاعلين داخل النسق المدرسي أو خارجه ، وهذا سيؤدي بدوره إلى إضعاف السببين الأول والثالث المذكورين سابقا ، كما نقص التدريب وعدم وجود حوافز وامتيازات للمشاركين في مشروع المؤسسة يقلل من عزيمتهم ويكسبهم اتجاه سلبي نحو المشروع ، فكثير من الدراسات أثبتت أن نشاط وأداء العامل داخل المنظمة يتأثر بجدية التدريب وقيمة الحوافز المقدمة للعامل ، لذلك يتجه الفاعلين داخل النسق نحو المقاومة بدل ما يتجهون نحو المساندة وتبني المشروع ، كما أكدوا أن كثرة الأعباء والأدوار التي يقومون بها بعد خاصة مع الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية ، لا تسمح لهم بتقديم جهد إضافي آخر يستغل في مشروع المؤسسة ، فالعامل لا يستطيع التوفيق بين مهام الوظيفة الأساسية التي يقوم بها ، ومهام الدور الذي يقوم به في مشروع المؤسسة ، لذلك يدخل في صراع بين الدورين ، مم سيضحي بأحدهما ، الذي بدوره سيؤدي إلى خلل في النسق نتائجه ستؤثر على الأنساق الأخرى (ومقاربة النسق المفتوح تركز على تكامل الأنساق) ، كما يعتبر كل من ضعف الاتصال وعدم القناعة بأسلوب العمل بمشروع المؤسسة وثقة العاملين في نتائجه مؤشرات دالة على ظهور المقاومة ، إضافة إلى عدم وجود مساندة كافية سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي للنسق المدرسي .

المحور الرابع: الاستراتيجيات المتبعة من طرف القيادة المدرسية

جدول (11):

يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو

إستراتيجية الإكراه

العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
فرض مشروع المؤسسة من القيادة المدرسية بالقوة	ت	32	149	68	144	107	3.29	1.27	5.099	0.000	قوي	5
	%	6.4	29.8	13.6	28.8	21.4						
السعي لنقل كل من يعارض تطبيق مشروع المؤسسة .	ت	67	89	64	175	105	3.32	1.34	5.396	0.000	قوي	4
	%	13.4	17.8	12.8	35	21						
توجيه إنذار كل من يحاول تعطيل تطبيق خطوات المشروع .	ت	75	124	97	137	95	3.32	1.18	6.128	0.000	قوي	3
	%	15	24	19.4	27.4	19						
ترصد أي أخطاء صادرة من الأساتذة المعارضين لمشروع المؤسسة لمعاقبتهم .	ت	61	14	84	224	116	3.64	1.21	11.745	0.000	قوي	2
	%	12.2	2.8	16.8	44.8	23.2						
استخدام أسلوب التهديد لكل من يقاوم التغيير.	ت	66	16	/	207	211	3.96	1.31	16.307	0.000	قوي	1
	%	13.2	3.2	/	41.4	42.2						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد إستراتيجية الإكراه)											3.50	
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد إستراتيجية الإكراه)											1.26	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة وهو (0.05) ، مم يدل على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد العينة على المقياس (غير موافق بشدة ، غير موافق ، لا ادري ، موافق ، موافق بشدة)، لكل عبارة من عبارات هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05).

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإستراتيجية المتبعة للحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة قد بلغ 3.50، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 1.26 مم يبين بأن القيادة المدرسية تتبع استراتيجيات للحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في محور الإستراتيجية قد جاء بدرجة قوية.

كما يكشف الجدول على خمسة عشرة عبارة لمعرفة الاستراتيجيات المتبعة في مشروع المؤسسة والمكونة لهذا المحور ، قد تراوحت متوسطاتها الحسابية مابين (3.29 – 4.96) ، مم يؤكد على أن الإستراتيجية المتبعة هي إستراتجية الإكراه وقد جاء بدرجة كبيرة ، وسنقوم بتحليل ذلك على النحو التالي :

استخدام أسلوب التهديد لكل من يقاوم التغيير ، حيث جاءت في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (41.4%–42.2%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية تتبع عند إدارتها لمشروع المؤسسة إستراتيجية الإكراه ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (5.2% – 2.6%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق بشدة – غير موافق) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بأن القيادة المدرسية تتبع هذه الإستراتيجية ، فهناك اتجاه عالي إلى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 83.6% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.96، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.31 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على إتباع القيادة لإستراتيجية الإكراه ، ترصد أي أخطاء صادرة من الأساتذة المعارضين لمشروع المؤسسة لمعاقبتهم ، حيث جاءت في المرتبة الثانية حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (44.8%–23.2%) من المبحوثين تبرز إستراتيجية الإكراه من خلال ترصد القيادة المدرسية لأي أخطاء من طرف المعارضين لمشروع المؤسسة ومعاقبتهم ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب، وأن ما نسبته (12.2% – 2.8%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق بشدة –

غير موافق)، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بأن القيادة المدرسية تتبع هذه الإستراتيجية ، فهناك اتجاه عالي إلى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 68% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.64، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.21 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على إتباع القيادة لإستراتيجية الإكراه ، توجيه إنذار كل من يحاول تعطيل تطبيق خطوات المشروع ، حيث جاءت في المرتبة الثالثة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (27.4%-19%) من المبحوثين تبرز إستراتيجية الإكراه من خلال توجيه القيادة المدرسية إنذارات لكل من يحاول تعطيل تطبيق خطوات المشروع ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (15% – 24%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بأن القيادة المدرسية تتبع هذه الإستراتيجية ، فهناك اتجاه عالي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 68% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.32، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.21 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على إتباع القيادة لإستراتيجية الإكراه ، السعي لنقل كل من يعارض تطبيق مشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الرابعة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (35%-21%) من المبحوثين تبرز إستراتيجية الإكراه من خلال مؤشر نقل كل من يقاوم تطبيق مشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (13.4% – 17.8%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق بشدة – غير موافق) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بأن القيادة المدرسية تتبع هذه الإستراتيجية ، فهناك اتجاه عالي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 56% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.32، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.34 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على إتباع القيادة لإستراتيجية الإكراه ، فرض مشروع المؤسسة من القيادة المدرسية بالقوة ، حيث جاءت في المرتبة الخامسة حسب

ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (28.8%-21.4%) من المبحوثين تبرز إستراتيجية الإكراه من خلال مؤشر فرض مشروع المؤسسة من القيادة المدرسية بالقوة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (6.4% – 29.8%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق بشدة – غير موافق)، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بأن القيادة المدرسية تتبع هذه الإستراتيجية ، فهناك اتجاه متوسط لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 50.2% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 3.32، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.34 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على إتباع القيادة لإستراتيجية الإكراه.

وتأسيسا لما سبق ذكره بأن أفراد عينة الدراسة تتجه نحو الموافقة على أن القيادة المدرسية تطبق إستراتيجية الإكراه عند إدارة مشروع المؤسسة وتفرض على العاملين داخل النسق المدرسي الالتزام وتطبيق مبادئ وخطوات هذا المشروع ، غير أن هذا التطبيق الذي لا يبنى على المشاركة ونشر ثقافة المشروع بين كل الأطراف الفاعلة داخل النسق المدرسي أو خارجه لا ينتظر منه نتائج تخدم أهداف المدرسة .

كما أن هذه الإستراتيجية لا تتناسب للحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، فهي على العكس تزيد من ردود الأفعال السلبية والسلوكات غير مرغوبة والتي لا تكون في صالح مشروع المؤسسة،فاستخدام أسلوب التهديد(مثلا عدم السعي في ترقية العاملين ، توقيتات زمنية غير مناسبة ، التشديد على العاملين الغير المنخرطين ...) وترصد الأخطاء الصادرة من طرف الفاعلين داخل النسق وتوجيه الإنذارات لكل من يحاول تعطيل المشروع،كان من الأفضل على القيادة المدرسية تعويضها بأساليب أخرى ترفع من فعالية الفاعلين داخل النسق مثل المشاركة،الإقناع، التحفيز،التعبئة، التحسيس...لذلك فهذا الإستراتيجية لا تؤدي إلى تبني حقيقي لمشروع المؤسسة ، وإذا كان هناك تبني فيكون نظريا فقط تثبه الوثائق والتقريرات التي يحررها بعض الأطراف داخل النسق المدرسي،فلابد على القيادة أن تبحث على استراتيجيات تساهم في بناء مشاركة فعالة لمشروع المؤسسة ، واتفقت هذه النتائج مع نتيجة التي توصلت إليها دراسة هول ، حيث

أثبتت أم المديرون يمارسون أسلوب الأمر في أغلب الأحيان ، كما اتفقت كذلك مع ما توصلت إليه دراسة زواتيني عبد العزيز ولو جزئيا بأن هناك نوعين من المسؤولين (القادة) داخل المؤسسة ، الأول يقوم بالمدح والثناء وتفهم المشاكل الخاصة بالعمال بفتح قنوات اتصال أمام مرؤوسيه ويسهل عملية تبادل المعلومات معهم ويحترم حاجاتهم ، والثاني لا يبالي بما يقدمه العمال ويكتفي بالأوامر والتوجيهات وعدم تفهم للمشاكل.

جدول (12) :

يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو إستراتيجية المشاركة والإقناع

العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
اجتماعات مع هيئة التدريس لشرح أبعاد المشروع وأهدافه .	ت	134	178	30	62	96	2.61	1.47	-5.820	0.000	قوي	3
	%	26.8	35.6	6	12.4	19.2						
المشاركة في التخطيط و التصميم لمشروع المؤسسة	ت	115	205	26	75	79	2.59	1.39	-6.128	0.000	قوي	4
	%	23	41	5.2	15	15.8						
تقديم مكأفاة للمؤيدين للتغير بمشروع المؤسسة .	ت	136	157	64	84	58	2.54	1.35	-7.576	0.000	قوي	5
	%	27.2	31.4	12.8	16.8	11.6						
وجود اتصالات قوية بين المنخرطين في المشروع والفريق القيادي	ت	108	125	64	103	100	2.92	1.45	-1.168	0.000	قوي	2
	%	21.6	25	12.8	20.6	20						
أخذ أراء الموظفين قبل التغيير بمشروع المؤسسة	ت	104	107	77	119	93	2.98	1.42	-0.314	0.000	قوي	1
	%	20.8	21.4	15.4	23.8	18.6						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد إستراتيجية المشاركة)											2.72	
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد إستراتيجية المشاركة)											1.41	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة وهو (0.05) ، مم يدل على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد العينة على المقياس (غير موافق بشدة ، غير موافق ، لا ادري ، موافق ، موافق بشدة)، لكل عبارة من عبارات هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05).

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإستراتيجية المتبعة للحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة قد بلغ 2.72، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 1.41 مم يبين بأن القيادة المدرسية تتبع إستراتيجية المشاركة للحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في محور الإستراتيجية المتبعة قد جاء بدرجة **منخفضة.**

كما يكشف الجدول على خمسة عبارة لمعرفة الإستراتيجية المتبعة في مشروع المؤسسة والمكونة لهذا البعد ، قد تراوحت متوسطاتها الحسابية مابين (2.54 – 2.98) ، مم يؤكد على أن إستراتجية المشاركة قد جاء بدرجة **منخفضة** ، وسنقوم بتحليل ذلك على النحو التالي :

أخذ أراء الموظفين قبل التغيير بمشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (23.8%-18.6%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية تتبع عند إدارتها لمشروع المؤسسة إستراتيجية المشاركة ممثلة على المقياس في درجتي (موافق – موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (20.8% – 21.4%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق بشدة – غير موافق) ، وبهذا يتضح أن نسبة الموافقة وعدم الموافقة متقاربة جدا لذلك لا نستطيع تحديد اتجاه أفراد عينة الدراسة من خلال ا المؤشر نحو إستراتيجية المشاركة ، فهناك اتجاه متقارب إلى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 42.6%(غير موافق بشدة – غير موافق) و 42.2% (موافق – موافق بشدة) ، لذلك نلجأ لحديد هذا الاتجاه إلى قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.98، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.31 حيث يبين بأن القيادة المدرسية لا تأخذ بآراء الموظفين قبل التغيير وهذا مؤشر دال على عدم تبني إستراتيجية المشاركة والإقناع ، وجود اتصالات قوية بين المنخرطين في المشروع والفريق القيادي ، حيث جاءت في المرتبة الثانية حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة حول المؤشر الذي يقيس الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (25%-21.6%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية لا تراعي ولا تهتم عند إدارتها لمشروع المؤسسة بإستراتيجية المشاركة ممثلة على المقياس

في درجتي (غير موافق بشدة – غير موافق)على الترتيب ، وأن ما نسبته (20.6% – 20%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن نسبة الموافقة وعدم الموافقة متقاربة لذلك لا نستطيع تحديد اتجاه أفراد عينة الدراسة من خلال المؤشر نحو إستراتيجية المشاركة ، فهناك اتجاه متقارب إلى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 46.6%(موافق – موافق بشدة) و 40.6% (موافق – موافق بشدة) ، لذلك نلجأ لحديد هذا الاتجاه إلى قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.92، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.45 حيث يبين بأن القيادة المدرسية لا توجد اتصالات قوية بين المنخرطين والفريق القيادي وهذا مؤشر دال على عدم تبني إستراتيجية المشاركة والإقناع ، اجتماعات مع هيئة التدريس لشرح أبعاد المشروع وأهدافه ، حيث جاءت في المرتبة الثالثة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة حول المؤشر الذي يقيس الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (26.8%–35.6%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية لا تراعي ولا تهتم عند إدارتها لمشروع بالاجتماعات لشرح أبعاد مشروع المؤسسة وأهدافه ممثلة على المقياس في درجتي (غير موافق– غير موافق بشدة)على الترتيب ، وأن ما نسبته (12.6% – 19.2%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بأن القيادة المدرسية لا تقوم بشرح أبعاد المشروع وأهدافه ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 62.6% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.61، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 147 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على عدم إتباع القيادة لإستراتيجية المشاركة ، المشاركة في التخطيط و التصميم لمشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الرابعة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة حول المؤشر الذي يقيس الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (23%–41%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية لا تعطي فرص للمشاركة في تخطيط وتصميم مشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (غير موافق– غير موافق بشدة)على الترتيب ، وأن ما نسبته (15% – 15.8%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بأن لا تتاح لهم فرص للمشاركة في التخطيط والتصميم ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 64% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.59، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.39 أن ما

تحمله العبارة مؤشر دال على عدم إتباع القيادة لإستراتيجية المشاركة ، تقديم مكأفاة للمؤيدين للتغير بمشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الخامسة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة حول المؤشر الذي يقيس الإستراتيجية المتبعة حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (27.2%-31.4%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية لا تقدم مكأفاة للمؤيدين للتغير بمشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (غير موافق- غير موافق بشدة)على الترتيب ، وأن ما نسبته (16.8% - 11.6%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بعدم وجود مكافاة للمؤيدين ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 58.6% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.54، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.35 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على عدم إتباع القيادة لإستراتيجية المشاركة .

وعليه يمكن أن نستنتج من خلال نتائج الجدول السابق ومن خلال قيمة المتوسط الحسابي الكلي لهذا لبعد ، والتي تقدر بـ 2.72 وبانحراف معياري بـ 1.45 ، أن القيادة المدرسية لا تتبع إستراتيجية المشاركة عند إدارتها لمشروع المؤسسة ، فهي لا تأخذ بآراء الفاعلين ولا توفر اتصالات فعالة بين الأطراف الفاعلة في المشروع ، إضافة إلى أنها لا تقيم اجتماعات مع هيئة التدريس لشرح أبعاد المشروع وأهدافه ، كما أنها لا تعطي أهمية لمشاركة الفاعلين في تخطيط وتصميم مشروع المؤسسة ، ولا تتقدم أي تحفيزات سواء كانت مادية أو معنوية للمؤيدين للمشروع المؤسسة ، وعدم تبني إستراتيجية المشاركة والإقناع من طرف القيادة المدرسية ربما ينتج عنه ردود أفعال من طرف الفاعلين ، لأنه لم يتكون لديهم انتماء لبيئة المشروع ولا شعور بالمسؤولية.

جدول (13) :

يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو

إستراتيجية الاحتواء

العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة sig	الاتجاه	الترتيب
تم شرح النتائج المتوقعة من إدارة مشروع المؤسسة	ت	220	37	15	132	96	2.69	1.66	-4.105	0.000	قوي	2
	%	44	7.4	3	26.4	19.2						
توضيح الفرق بين الوضع الحالي والوضع المتوقع بعد التطبيق	ت	146	156	99	49	50	2.40	1.27	-10.494	0.000	قوي	5
	%	29.2	31.2	19.8	9.8	10						
حملات التثقيف والتوعية لتغيير ذهنيات هيئة التدريس داخل المؤسسة	ت	118	136	80	45	121	2.83	1.49	-2.534	0.000	قوي	1
	%	23.6	27.2	16	9	24.2						
إبراز الفوائد الشخصية للموظفين عند تبني مشروع المؤسسة	ت	172	122	56	106	44	2.45	1.37	0.650	0.000	قوي	3
	%	34.4	33.4	11.2	21.2	8.8						
الاستشهاد بنماذج ناجحة لتحفيز العاملين على الانخراط في مشروع المؤسسة	ت	164	167	21	95	53	2.41	1.38	-0.491	0.000	قوي	4
	%	32.8	33.4	4.2	19	10.6						
المتوسط الحسابي الكلي (جميع عبارات بعد إستراتيجية الاحتواء)											2.78	
الانحراف المعياري الكلي (جميع عبارات بعد إستراتيجية الاحتواء)											1.54	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط t دال إحصائيا لجميع العبارات البعد حيث جاء احتمال الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة وهو (0.05) ، مم يدل على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات أفراد العينة على المقياس (غير موافق بشدة ، غير موافق ، لا ادري ، موافق ، موافق بشدة)، لكل عبارة من عبارات

هذا البعد ، أي أن توزيع التكرارات بين أفراد مجتمع الدراسة ، على المقياس بالنسبة لهذا البعد غير متساوي في المجتمع عند مستوى دلالة (0.05).

كما يوضح الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإستراتيجية المتبعة للحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة قد بلغ 2.78، مقارنة بالمتوسط المعياري الثابت والذي يساوي 3 ، وبانحراف معياري يقدر بـ 1.54 مم يبين بأن إستراتيجية الاحتواء المتبعة للحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة في محور الإستراتيجية قد جاء بدرجة **منخفضة.**

كما يكشف الجدول على خمسة عبارة لمعرفة الإستراتيجية المتبعة في مشروع المؤسسة والمكونة لهذا البعد ، قد تراوحت متوسطاتها الحسابية مابين (2.40 – 2.83) ، مم يؤكد على أن إستراتجية الاحتواء قد جاءت بدرجة **منخفضة** ، وسنقوم بتحليل ذلك على النحو التالي :

حملات التثقيف والتوعية لتغيير ذهنيات هيئة التدريس داخل المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الأولى حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة المتضمنة الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (27.2%-23.6%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية لا تحاول القيام بحملات التثقيف والتوعية ممثلة على المقياس في درجتي (غير موافق – غير موافق بشدة) على الترتيب ، وأن ما نسبته (9% – 24.2%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (غير موافق – غير موافق بشدة) ، ، فهناك اتجاه متوسط إلى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 50.8%(غير موافق – غير موافق بشدة) ، كما جاءت قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.83، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.49 يبين بأن القيادة المدرسية لا تولي أهمية لحملات التثقيف والتوعية التي تزيد من تهيئة العاملين للانخراط في مشروع المؤسسة ، تم شرح النتائج المتوقعة من إدارة مشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الثانية حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة حول المؤشر الذي يقيس الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (7.4%-44%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية لا تقوم بشرح النتائج المتوقعة من إدارة مشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (غير موافق بشدة – غير موافق)على الترتيب ، وأن ما نسبته (26.4% – 19.2%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (موافق – موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بعدم وجود للنتائج المتوقعة ، فهناك اتجاه قوي إلى حد ما لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 51.4% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.69، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.66 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على عدم إتباع القيادة

لإستراتيجية الاحتوائية ، إبراز الفوائد الشخصية للموظفين عند تبني مشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الثالثة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة حول المؤشر الذي يقيس الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (33.4%-34.4%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية لا تقوم بإبراز الفوائد الشخصية للموظفين عن عملية التغيير ممثلة على المقياس في درجتي (غير موافق- غير موافق بشدة)على الترتيب ، وأن ما نسبته (21.2% - 8.8%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (موافق – موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بأن القيادة المدرسية لا تؤدي في دورها لاحتواء المقاومة ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 67.8% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.45، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.37 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على عدم إتباع القيادة لإستراتيجية الاحتواء، الاستشهاد بنماذج ناجحة لتحفيز العاملين على الانخراط في مشروع المؤسسة ، حيث جاءت في المرتبة الرابعة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة حول المؤشر الذي يقيس الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (33.4%-32.8%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية لا تستشهد بنماذج ناجحة لدعم تبني مشروع المؤسسة ممثلة على المقياس في درجتي (غير موافق- غير موافق بشدة)على الترتيب ، وأن ما نسبته (19% - 10.6%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (موافق – غير موافق بشدة) ، وبهذا يتضح أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة يصرحون بأن القيادة لا تحاول تدعيم تبني المشروع من خلال طرح بعض النماذج الناجحة بهدف التقليل من المقاومة ، فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 66.2% ، كما يؤكد هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.41، والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 1.38 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على عدم إتباع القيادة لإستراتيجية الاحتواء ، توضيح الفرق بين الوضع الحالي والوضع المتوقع بعد التطبيق ، حيث جاءت في المرتبة الخامسة حسب ترتيب الأهمية النسبية ، معبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة حول المؤشر الذي يقيس الإستراتيجية المتبعة ، حيث أظهرت إجابات أفراد العينة أن ما نسبته (31.2%-29.2%) من المبحوثين يرون أن القيادة المدرسية لا تولي اهتمام لتوضيح الفرق بين الوضع الحالي والوضع المتوقع بعد التطبيق ممثلة على المقياس في درجتي (غير موافق- غير موافق بشدة)على الترتيب ، وأن ما نسبته (9.8% - 10%) من المبحوثين يرون عكس ذلك ممثلة على المقياس في درجة (موافق – غير موافق بشدة) فهناك اتجاه قوي لأفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارة يقدر بـ 60.4% ، كما يؤكد

هذا التوجه قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.40، والانحراف المعياري الذي يقدر بـــ 1.27 أن ما تحمله العبارة مؤشر دال على عدم إتباع القيادة لإستراتيجية الاحتواء.

وعليه نستنتج من نتائج الجدول السابق أن هناك انخفاض كبير في ممارسة القيادة المدرسية لإستراتيجية الاحتواء بمتوسط حسابي كلي يقدر بـــ 2.38 وبانحراف معياري يقدر بـــ 1.54 ، أي أن القيادة لا تولي اهتمام كبير بهذه الإستراتيجية رغم أنها ضرورية لاحتواء الفاعلين داخل النسق المدرسي ، في حالة ما إذا كان هناك عزوف عن الانخراط في مشروع المؤسسة ، كما أن هذه الإستراتيجية كان من المفترض أن تأتي قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة ، حتى يتم تهيئة الفاعلين وتحسيسهم ، ليتم فيما بعد استعدادهم لتبني ما يحمله مشروع المؤسسة ، وقتل كل مقاومة تصدر عن الفاعلين في مهدها ، فحملات التثقيف التي تدخل ضمن دور القيادة قبل الانطلاقة في المشروع تزيد من إذابة الجليد وتزيح الغموض وعدم الفهم لما يتضمنه هذا المشروع ، إضافة إلى شرح لكل ما هو متوقع مع إبراز الفوائد الشخصية للفاعلين ، مع تدعيم ذلك بنماذج ناجحة لمشروع المؤسسة ، يزيد من قابليتهم لتبني مشروع المؤسسة ويؤدي إلى زيادة الإلحاح نحو التغيير، وعدم تبني القيادة المدرسية لمثل هذه الإستراتيجية يولد سلوكات سلبية معيقة لمشروع المؤسسة.

يمكن أن نلخص نتائج هذا المحور المتضمن الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة في الجدول التالي :

محور الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	اختبار t	مستوى المعنوية sig
إستراتيجية الإكراه	3.42	0.92	499	10.314	0.000
إستراتيجية الاحتواء	2.72	1.06	499	-5.726-	0.000
إستراتيجية المشاركة	2.85	0.94	499	-3.409-	0.001

أتاح تحليل المؤشرات المكونة للإبعاد الثلاثة لمحور الإستراتيجية الذي أجريناه معرفة عميقة بالكيفية التي تتعامل بها القيادة المدرسية والأساليب المتبعة لإدارة مشروع المؤسسة داخل النسق المدرسي ، حيث كشفت عن وجود تباين في تعامل القيادة بهذه الاستراتيجيات ، إذ يبدو أن هناك ميل واتجاه قوي من طرف القيادة المدرسية لإستراتيجية الإكراه عند إدارتها لمشروع المؤسسة بمتوسط حسابي يقدر بـــ 3.42 ، مم يؤكد بان هناك تبني واسع

لهذه الإستراتيجية داخل النسق المدرسي وبين قادة المدارس باختلاف مراحلهم التعليمية (الابتدائي والمتوسط والثانوي) .

أما الإستراتيجية الثانية والثالثة فهي أقل انتشارا بين قادة المدارس من الإستراتيجية الأولى ، حيث جاءت إستراتيجية المشاركة بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.85 ، وإستراتيجية الاحتواء بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.72 ، مم يؤكد بان هناك انخفاض في ممارسة القيادة لمثل هذين الإستراتيجيتين ، وهذا ما يسمح لنا بالقول بأن القيادة المدرسية لا تتبنى الاستراتيجيات المناسبة التي تزيد من قابلية الفاعلين لما حمله مشروع المؤسسة وبالتالي المساهمة في تفعيل مشروع المؤسسة .

وتختلف هذه النتيجة و لو جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة زواتيني عبد العزيز ، التي تؤكد أن المسؤول يقوم بتعديل سلوكه وفق الموقف الموجود فيه ووفقا لتطور الأحداث من حوله ، كما أن طبيعة وشخصية المسؤول وطريقته في التعامل تلعب دورا في تحفيز العمال ، لهذا لا بد على القيادة المدرسية أن تراعي الإستراتيجية المناسبة بكل فئة من الفئات المنتمية للنسق المدرسي ، وحسب المواقف التي تكون عليها ليعدل من سلوكه واستراتيجيته من موقف لآخر .

جدول رقم (14):

تحليل التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد محور ثقافة المشروع تبعا لمتغير الجنس

أبعاد المحور	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية
المعرفي	بين المجموعات	3.291	1	3.291	4.154	0.042
	داخل المجموعات	394.530	498	0.792		
	المجموع	397.821	499			
السلوكي	بين المجموعات	1.441	1	1.441	1.957	0.162
	داخل المجموعات	3666.696	498	0.736		
	المجموع	368.138	499			
التنظيمي	بين المجموعات	2.424	1	2.424	4.310	0.038
	داخل المجموعات	280.083	498	0.562		
	المجموع	282.507	499			
التشاركي	بين المجموعات	0.160	1	0.160	0.240	0.624
	داخل المجموعات	331.195	498	0.665		
	المجموع	331.355	499			

يتضح من الجدول السابق ، أن هناك فروق في استجابات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع تبعا لاختلاف الجنس ، جاءت على النحو التالي :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها المعرفي تبعا لاختلاف الجنس أي بين الذكور والإناث ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 4.154 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.042 وهي قيمة أصغر

من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، كما توجد فروق كذلك في اتجاهات أفراد عينة الدراسة فيما يخص بعدها التنظيمي تبعا لاختلاف الجنس أي بين الذكور والإناث ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 4.310 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.038 وهي قيمة أصغر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يؤكد على وجود اختلاف في الاتجاهات بين الذكور والإناث ، نحو مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع في بعد ها المعرفي والتنظيمي .

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن عدم وجود اتفاق عام بين الذكور والإناث نحو البعد المعرفي والتنظيمي التي تمارسها القيادة داخل النسق المدرسي.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها السلوكي تبعا لاختلاف الجنس أي بين الذكور والإناث ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 1.957 ،وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.162 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، كما لا توجد فروق كذلك في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها التشاركي تبعا لاختلاف الجنس أي بين الذكور والإناث ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 0.240 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.620 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 . مم يؤكد على عدم وجود اختلاف في الاتجاهات بين الذكور والإناث ، نحو مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع في بعدها السلوكي والتشاركي.

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن يوجد اتفاق عام بين الذكور والإناث نحو البعد السلوكي والتشاركي التي تمارسها القيادة داخل النسق المدرسي .

جدول رقم (15):

تحليل التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد محور ثقافة المشروع تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية
المعرفي	بين المجموعات	7.972	4	1.993	2.531	0.040
	داخل المجموعات	389.848	495	0.788		
	المجموع	397.820	499			
السلوكي	بين المجموعات	9.444	4	2.361	3.258	0.012
	داخل المجموعات	358.693	495	0.725		
	المجموع	368.137	499			
التنظيمي	بين المجموعات	1.515	4	0.379	0.667	0.615
	داخل المجموعات	280.993	495	0.568		
	المجموع	282.507	499			
التشاركي	بين المجموعات	1.768	4	0.442	0.664	0.617
	داخل المجموعات	329.587	495	0.666		
	المجموع	331.355	499			

يتضح من الجدول السابق ، أن هناك فروق في استجابات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع تبعا لاختلاف المؤهل العلمي ، جاءت على النحو التالي :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها المعرفي تبعا لاختلاف المؤهل العلمي أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين

لشهادة الماجستير فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 2.531 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.040 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، فالحاملين للمؤهل العلمي يتميزون بنوع من الوعي الذي يسمح لهم بتحديد اتجاهاتهم واتخاذ القرار الصائب ، لذلك يعتبر الاختلاف في المؤهلات العلمية إحدى الأسباب التي كانت وراء هذا الاختلاف في الاتجاهات لدى العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في جانبه المعرفي .

وعلى ضوء البيانات السابقة وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن المؤهل العلمي له تأثير على اتجاهات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في جانبه المعرفي .

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها السلوكي تبعا لاختلاف المؤهل العلمي أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 3.258 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.012 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 . فالحاملين للمؤهل العلمي يتميزون بنوع من الوعي الذي يسمح لهم بتحديد اتجاهاتهم واتخاذ القرار الصائب ، لذلك يعتبر الاختلاف في المؤهلات العلمية إحدى الأسباب التي وراء هذا الاختلاف في الاتجاهات لدى العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في جانبه السلوكي .

وعلى ضوء البيانات السابقة وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن المؤهل العلمي له تأثير على اتجاهات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في جانبه السلوكي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها التنظيمي تبعا لاختلاف المؤهل العلمي أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين

لشهادة الماجستير فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي0.667، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.615 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 .

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها التشاركي تبعا لاختلاف المؤهل العلمي أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 0.664، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.617 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05.

جدول رقم (16):

تحليل التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد محور ثقافة المشروع تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية
المعرفي	بين المجموعات	35.854	4	8.964	12.258	0.000
	داخل المجموعات	361.966	495	0.731		
	المجموع	397.821	499			
السلوكي	بين المجموعات	40.515	4	10.129	15.304	0.000
	داخل المجموعات	327.622	495	0.662		
	المجموع	368.138	499			
التنظيمي	بين المجموعات	15.855	4	3.964	7.358	0.000
	داخل المجموعات	266.653	495	0.539		
	المجموع	282.507	499			
التشاركي	بين المجموعات	19.027	4	4.757	7.539	0.000
	داخل المجموعات	312.328	495	0.631		
	المجموع	331.355	499			

يتضح من الجدول السابق ، أن هناك فروق في استجابات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع تبعا لاختلاف سنوات الخبرة ، جاءت على النحو التالي :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها المعرفي تبعا لاختلاف سنوات الخبرة أي بين فئة العاملين الذين لهم خبرة أقل من 5 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 05 الى10 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 11

إلى 15 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 16الى 20 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 21 سنة فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 12.258 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.000 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، فكلما زادت الخبرة المهنية لدى العاملين ، كلما امتلكت هذه الفئة قدرة على التقييم وتكوين اتجاهات قوية نحو ما تؤمن به ، لهذا ومن خلال جدول رقم 03 أن ما نسبة 61.20% من أفراد عينة الدراسة تتسم بالخبرة الطويلة في المدارس ، هذا ما يؤكد على أن هذه الفئة قد عايشت جزء كبير من التغيير والإصلاحات في المنظومة التربوية .

وعلى ضوء البيانات السابقة وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن الخبرة المهنية لها تأثير على اتجاهات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في جانبه **المعرفي**.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها السلوكي تبعا لاختلاف سنوات الخبرة أي بين فئة العاملين الذين لهم خبرة أقل من 5 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 05 الى10 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 11 إلى 15 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 16الى 20 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 21 سنة فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 15.304 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.000 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، فكلما زادت الخبرة المهنية لدى العاملين ، كلما امتلكت هذه الفئة قدرة على التقييم وتكوين اتجاهات قوية نحو ما تؤمن به ، لهذا ومن خلال جدول رقم 03 أن ما نسبة 61.20% من أفراد عينة الدراسة تتسم بالخبرة الطويلة في المدارس ، هذا ما يؤكد على أن هذه الفئة قد عايشت جزء كبير من التغيير والإصلاحات في المنظومة التربوية .

وعلى ضوء البيانات السابقة وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن الخبرة المهنية لها تأثير على اتجاهات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في جانبه **السلوكي**.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها التنظيمي تبعا

لاختلاف سنوات الخبرة سنوات الخبرة أي بين فئة العاملين الذين لهم خبرة أقل من 5 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 05 الى10 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 11 إلى 15 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 16الى 20 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 21 سنة فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي7.358، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.000 وهي قيمة أصغر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، فكلما زادت الخبرة المهنية لدى العاملين ، كلما امتلكت هذه الفئة قدرة على التقييم وتكوين اتجاهات قوية نحو ما تؤمن به ، لهذا ومن خلال جدول رقم 03 أن ما نسبة 61.20% من أفراد عينة الدراسة تتسم بالخبرة الطويلة في المدارس ، هذا ما يؤكد على أن هذه الفئة قد عايشت جزء كبير من التغيير والإصلاحات في المنظومة التربوية .

وعلى ضوء البيانات السابقة وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن الخبرة المهنية لها تأثير على اتجاهات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في جانبه **التنظيمي**.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها التشاركي تبعا لاختلاف سنوات الخبرة سنوات الخبرة أي بين فئة العاملين الذين لهم خبرة أقل من 5 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 05 الى10 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 11 إلى 15 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 16الى 20 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 21 سنة فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 7.539 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.000 وهي قيمة أصغر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 . فكلما زادت الخبرة المهنية لدى العاملين ، كلما امتلكت هذه الفئة قدرة على التقييم وتكوين اتجاهات قوية نحو ما تؤمن به ، لهذا ومن خلال جدول رقم 03 أن ما نسبة 61.20% من أفراد عينة الدراسة تتسم بالخبرة الطويلة في المدارس ، هذا ما يؤكد على أن هذه الفئة قد عايشت جزء كبير من التغيير والإصلاحات في المنظومة التربوية .

وعلى ضوء البيانات السابقة وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن الخبرة المهنية لها تأثير على اتجاهات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في جانبه **التشاركي**.

جدول رقم (17)

تحليل التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد محور ثقافة المشروع تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

المحور	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية
المعرفي	بين المجموعات	4.471	2	2.235	2.235	0.060
	داخل المجموعات	393.350	497	0.791		
	المجموع	397.821	499			
السلوكي	بين المجموعات	3.564	2	1.782	2.430	0.089
	داخل المجموعات	364.573	497	0.734		
	المجموع	368.138	499			
التنظيمي	بين المجموعات	1.643	2	0.822	1.454	0.235
	داخل المجموعات	280.864	497	0.565		
	المجموع	282.507	499			
التشاركي	بين المجموعات	1.275	2	0.638	0.960	0.384
	داخل المجموعات	330.080	497	0.664		
	المجموع	331.355	499			

يتضح من الجدول السابق ، أن هناك فروق في استجابات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية ، جاءت على النحو التالي :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها المعرفي تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية أي بين العاملين في المرحلة الابتدائية والعاملين بالمرحلة المتوسطة والعاملين بالمرحلة الثانوية ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 2.235 ، وقيمة

الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.060 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 .

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها السلوكي تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية أي بين العاملين في المرحلة الابتدائية والعاملين بالمرحلة المتوسطة والعاملين بالمرحلة الثانوية ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 2.430،وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.089 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 .

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها التنظيمي تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية أي بين العاملين في المرحلة الابتدائية والعاملين بالمرحلة المتوسطة والعاملين بالمرحلة الثانوية ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي1.454، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.235 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها التشاركي تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية أي بين العاملين في المرحلة الابتدائية والعاملين بالمرحلة المتوسطة والعاملين بالمرحلة الثانوية ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 0.960 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.384 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ،

جدول رقم (18):

تحليل التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد محور المقاومة تبعا لمتغير الجنس

طبيعة المقاومة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية
المقاومة القبلية	بين المجموعات	0.026	1	0.026	0.279	0.597
	داخل المجموعات	46.326	498	0.093		
	المجموع	46.352	499			
المقاومة البعدية	بين المجموعات	0.769	1	0.769	6.664	0.010
	داخل المجموعات	57.448	498	0.115		
	المجموع	58.217	499			

يتضح من الجدول السابق ، أن هناك فروق في استجابات العاملين نحو طبيعة المقاومة لدى العاملين تبعا لاختلاف الجنس ، حيث جاءت على النحو التالي :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو طبيعة المقاومة لدي العاملين تبعا لاختلاف الجنس أي بين الذكور والإناث ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 0.279 ،وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.597 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يدل على وجود اتفاق في الاتجاهات بين الذكور والإناث نحو المقاومة القبلية .

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول بأن متغير الجنس ليس له تأثير على اتجاهات العاملين نحو طبيعة المقاومة التي تظهر قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو طبيعة المقاومة لدي العاملين تبعا لاختلاف الجنس أي بين الذكور والإناث ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 6.664 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.010 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يدل على عدم وجود اتفاق في الاتجاهات بين الذكور والإناث نحو المقاومة البعدية .

وعلى ضوء البيانات السابقة وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن متغير الجنس له تأثير على اتجاهات العاملين نحو طبيعة المقاومة التي تظهر بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة.

جدول رقم (19):

تحليل التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد محور المقاومة تبعا لمتغير المؤهل

المحور	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية
المقاومة القبلية	بين المجموعات	2.026	4	0.507	5.657	0.000
	داخل المجموعات	44.326	495	0.090		
	المجموع	46.352	499			
المقاومة البعدية	بين المجموعات	0.536	4	0.134	1.149	0.333
	داخل المجموعات	57.681	495	0.117		
	المجموع	58.217	499			

يتضح من الجدول السابق ، أن هناك فروق في استجابات العاملين نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع تبعا لاختلاف المؤهل العلمي ، جاءت على النحو التالي :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو طبيعة المقاومة لدي العاملين تبعا لاختلاف المؤهل العلمي أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 5.657 ،وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.000 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يبين وجود اختلاف في الاتجاهات أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق ، نحو المقاومة القبلية.

وعلى ضوء البيانات السابقة وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن متغير المؤهل العلمي له تأثير على اتجاهات العاملين نحو طبيعة المقاومة التي تظهر قبل الانطلاقة في مشروع

المؤسسة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو طبيعة المقاومة لدي العاملين تبعا لاختلاف المؤهل العلمي أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 1.149، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.333 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يدلل على وجود اختلاف في الاتجاهات بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق ، نحو المقاومة البعدية.

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن متغير المؤهل العلمي ليس له تأثير على اتجاهات العاملين نحو طبيعة المقاومة التي تظهر بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة.

جدول رقم (20):

تحليل التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية تبعا لمتغير الجنس

المحور الإستراتيجية	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية
إستراتيجية الإكراه	بين المجموعات	0.353	1	0.353	0.415	0.520
	داخل المجموعات	423.075	498	0.850		
	المجموع	423.427	499			
إستراتجية المشاركة	بين المجموعات	10.198	1	10.198	9.215	0.003
	داخل المجموعات	551.119	498	1.107		
	المجموع	561.317	499			
إستراتيجية الاحتواء	بين المجموعات	14.181	1	14.181	16.196	0.000
	داخل المجموعات	436.055	498	0.876		
	المجموع	450.236	499			

يتضح من الجدول السابق،أن هناك فروق في استجابات العاملين نحو أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية تبعا لمتغير الجنس، جاءت على النحو التالي :

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الإكراه تبعا لاختلاف الجنس أي بين الذكور والإناث ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 0.415،وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.520 ، وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يؤكد على عدم وجود اختلاف في الاتجاهات بين الذكور والإناث ، نحو الإستراتيجية المتبعة من طرف مديري المدارس في بعد الخاص بإستراتيجية الإكراه التي تتعامل بها القيادة مع العاملين لتطبيق مشروع المؤسسة.

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن يوجد اتفاق عام بين الذكور والإناث نحو إستراتيجية الإكراه التي تمارسها القيادة داخل النسق المدرسي .

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية المشاركة تبعا لاختلاف الجنس أي بين ذكور والإناث، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 9.215،وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.003 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يؤكد على أن هناك اختلاف في اتجاهات الذكور والإناث ، نحو الإستراتيجية المتبعة من طرف مديري المدارس في بعد الخاص بإستراتيجية المشاركة التي من المفروض أن تتعامل بها القيادة مع العاملين لتطبيق مشروع المؤسسة.

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن لا يوجد اتفاق بين الذكور والإناث نحو إستراتيجية المشاركة التي تمارسها القيادة داخل النسق المدرسي.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الاحتواء تبعا لاختلاف الجنس أي بين ذكور والإناث، حيث جاءت قيمة(F) تساوي16.196، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.000 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة وهو 0.05 ، مم يؤكد على أن هناك اختلاف في اتجاهات الذكور والإناث ، نحو الإستراتيجية المتبعة من طرف مديري المدارس في بعد الخاص بإستراتيجية الاحتواء التي من المفترض أن تتعامل بها القيادة مع العاملين لتطبيق مشروع المؤسسة.

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن لا يوجد اتفاق بين الذكور والإناث نحو إستراتيجية المشاركة التي تمارسها القيادة داخل النسق المدرسي.

جدول رقم (21):

تحليل التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المحور الإستراتيجية	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية
إستراتيجية الإكراه	بين المجموعات	23.223	4	5.806	7.181	0.000
	داخل المجموعات	400.205	495	0.808		
	المجموع	423.427	499			
إستراتيجية المشاركة	بين المجموعات	18.862	4	4.716	4.303	0.002
	داخل المجموعات	542.454	495	1.096		
	المجموع	561.317	499			
إستراتيجية الاحتواء	بين المجموعات	5.763	4	1.441	1.605	0.172
	داخل المجموعات	444.473	495	0.898		
	المجموع	450.236	499			

يتضح من الجدول السابق، أن هناك فروق في استجابات العاملين نحو أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، جاءت على النحو التالي :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الإكراه تبعا لاختلاف المؤهل العلمي، أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق ، حيث جاءت قيمة (F) تساوي 7.181، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.000 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يبين بوجود اختلاف ما بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق نحو إستراتيجية الإكراه . وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن المؤهل العلمي يساهم في تشكيل اتجاهات مختلفة للعاملين نحو إستراتيجية الإكراه التي تمارسها القيادة داخل النسق المدرسي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية المشاركة تبعا المؤهل العلمي ، أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 4.303 ، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.002 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يبين بوجود اختلاف ما بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق نحو إستراتيجية المشاركة .

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن المؤهل العلمي يساهم في تشكيل اتجاهات مختلفة للعاملين نحو إستراتيجية المشاركة التي تمارسها القيادة داخل النسق المدرسي

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الاحتواء تبعا لاختلاف المؤهل العلمي، أي بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق حيث جاءت قيمة(F) تساوي1.605،وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.172 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 ، مم يبين عدم وجود اختلاف ما بين العاملين الحاملين لمستوى ثالثة ثانوي وخريجي المعاهد التكنولوجية والحاملين لشهادة البكالوريا والحاملين لشهادة الليسانس والحاملين لشهادة الماجستير فما فوق نحو إستراتيجية الاحتواء .

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن هناك اتفاق بين العاملين نحو إستراتيجية الاحتواء رغم اختلاف المؤهلات العلمية بينهم .

جدول رقم (22):

تحليل التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة حول أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحور الإستراتيجية	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية
إستراتيجية الإكراه	بين المجموعات	68.242	4	17.060	23.776	0.000
	داخل المجموعات	355.186	495	0.718		
	المجموع	423.427	499			
إستراتجية المشاركة	بين المجموعات	39.156	4	9.789	9.280	0.000
	داخل المجموعات	522.161	495	1.055		
	المجموع	561.317	499			
إستراتيجية الاحتواء	بين المجموعات	34.355	4	8.589	10.223	0.000
	داخل المجموعات	415.882	495	0.840		
	المجموع	450.236	499			

يتضح من الجدول السابق ، أن هناك فروق في استجابات العاملين نحو أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية تبعا لمتغير سنوات الخبرة ، جاءت على النحو التالي :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الإكراه تبعا لاختلاف سنوات الخبرة ، أي بين فئة العاملين الذين لهم خبرة أقل من 5 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 05 الى10 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 11 إلى 15 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 16الى 20 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 21 سنة فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 23.776،وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.000 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05 .

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن اتجاهات العاملين تتأثر بالخبرة المهنية للعامل في تقدير للاستراتيجيات المتبعة خاصة بعد إستراتيجية الإكراه.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية المشاركة تبعا سنوات الخبرة ، أي بين فئة العاملين الذين لهم خبرة أقل من 5 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 05 الى10 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 11 إلى 15 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 16الى 20 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 21 سنة فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي 9.280، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائيةP) تساوي 0.000 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05.

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن اتجاهات العاملين تتأثر بالخبرة المهنية للعامل في تقدير للاستراتيجيات المتبعة خاصة بعد إستراتيجية المشاركة.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة أبعاد محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الاحتواء تبعا لاختلاف سنوات الخبرة ، أي بين فئة العاملين الذين لهم خبرة أقل من 5 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 05 الى10 سنوات وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 11 إلى 15 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 16الى 20 سنة وفئة العاملين الذين لهم خبرة من 21 سنة فما فوق ، حيث جاءت قيمة(F) تساوي10.223، وقيمة الخطأ من النوع الأول (الدلالة الإحصائية P) تساوي 0.000 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية المفترض مسبقا في الدراسة 0.05.

وعلى ضوء ما سبق وحسب رأي الباحث ، يمكن القول بأن اتجاهات العاملين تتأثر بالخبرة المهنية للعامل في تقدير للاستراتيجيات المتبعة خاصة بعد إستراتيجية الاحتواء.

3. دراسة الارتباط بين أبعاد الدراسة:

جدول (23) :

يوضح العلاقة بين المحور الثاني "طبيعة المقاومة في بعد المقاومة القبلية(قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) وأبعاد المحور الأول " ثقافة المشروع" .

أبعاد ثقافة المشروع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Chi-square كا2	مستوى المعنوية sig	الدلالة
المعرفي	2.10	0.89	508.030	0.000	وجود دلالة
السلوكي	2.16	0.85	436.133	0.000	وجود دلالة
التنظيمي	2.51	0.75	367.986	0.000	وجود دلالة
التشاركي	2.20	0.81	485.829	0.000	وجود دلالة

يوضح الجدول أعلاه وجود علاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة التي تظهر قبل إدارة مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بثقافة المشروع ، حيث يظهر وجود دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.000 وهي أصغر من مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة والذي يقدر بـ 0.05 ، لذلك نرفض الفرضية الصفرية H_0 والقائلة بعدم وجود علاقة بين أبعاد المحور الأول ثقافة المشروع والمتمثل في البعد (المعرفي والسلوكي والتنظيمي والتشاكي) ومحور المقاومة القبلية المتمثل في بعد المقاومة التي تظهر قبل الانطلاقة مشروع المؤسسة ، ونقبل الفرضية البديلة H_1 التي تصرح بوجود علاقة بينهما، على النحو التالي :

- أن هناك علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد المعرفي وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمة Chi-square كا^2 تساوي 508.030 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .
- أن هناك علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد السلوكي وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمة Chi-square كا^2 تساوي 436.133 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .

- أن هناك علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد التنظيمي وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 367.986، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .
- أن هناك علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد التشاركي وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 485.829، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .

جدول (24) :

يوضح الارتباط بين المحور الثاني "طبيعة المقاومة في بعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) وأبعاد المحور الأول " ثقافة المشروع" .

أبعاد ثقافة المشروع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Pearson's R معامل بيرسون	مستوى المعنوية sig	الدلالة
المعرفي	2.10	0.89	-0.709	0.007	وجود دلالة
السلوكي	2.16	0.85	-0.605	0.009	وجود دلالة
التنظيمي	2.51	0.75	0.032	0.241	لا توجد دلالة
التشاركي	2.20	0.81	0.067	0.066	لا توجد دلالة

يكشف الجدول السابق على وجود علاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة التي تظهر قبل إدارة مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بثقافة المشروع لكن لا يوضح قوة العلاقة بين المتغيرين ولا يبين كذلك اتجاه هذه العلاقة ، لذلك حولنا أن نستخدم أساليب إحصائية أخرى لمعرفة جوهر العلاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة القبلية والتي تظهر قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بثقافة المشروع ، على النحو التالي :

- توجد علاقة جوهرية بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد المعرفي وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية 0.007 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 ، وقيمة

معامل بيرسون الذي يقدر بـــ 0.709- وهي قيمة سالبة ، بمعنـــي أن العلاقـــة بـــين المتغيرين قوية وعكسية ، وحسب رأي الباحث فإنـــه كلمـــا زادت مســـاهمة القيـــادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع خاصة في بعده المعرفي أدى ذلك إلى تنـــاقص فـــي مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة داخل المدرسة ، أي أن إذا تم نشر :

- ✓ رؤية ورسالة المدرسة.
- ✓ القيم الداعمة للتغيير مشروع المؤسسة بين العاملين وتبنيها.
- ✓ المفاهيم والمبادئ التي يتضمنها مشروع المؤسسة.
- ✓ روح المبادرة بين العاملين داخل المؤسسة.
- ✓ العمل التعاوني بين الأطراف المشاركة في مشروع المؤسسة.
- ✓ تعميم التفاعل الايجابي بين العاملين داخل المؤسسة.
- ✓ تكرس مبدأ صناعة القرار بين كل العاملين داخل المؤسسة.
- ✓ زيادة المعرفة لدى العاملين الخاصة بالمشروع وإعلامهم بكل ما هو جديد.

فإن هذا سيؤدي حتما إلى تناقص في نشاط المقاومة لدى العاملين فيما يخص ما يلي :

- ✓ نشر إشاعات معيقة لإدارة مشروع المؤسسة.
- ✓ العمل على إحباط المؤيدين لمشروع المؤسسة .
- ✓ التشكيك بفائدة العمل بمشروع المؤسسة .
- ✓ إبراز سلبيات مشروع المؤسسة بين العاملين.
- ✓ توعية الزملاء بأن العمل بمشروع المؤسسة لا يتناسب مع بيئتنا المحلية.
- ✓ الاستشهاد بتجارب فاشلة حول مشروع المؤسسة .

- توجد علاقة جوهرية بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشـــروع في بعد السلوكي وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقـــة فـــي مشـــروع المؤسســـة) بمستوى معنوية 0.009 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد فـــي الدراســـة 0.05 ، وقيمة معامل بيرسون الذي يقدر بـــ 0.605- وهي قيمة سالبة ، بمعنـــي أن العلاقة بين المتغيرين قوية وعكسية ، ويفسر الباحث ذلك بأن كلما زادت مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع خاصة في بعده الســـلوكي أدى ذلـــك إلـــى تناقص في مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة داخل المدرسة ، أي أن إذا تم :

- ✓ تنمية قدرات ومهارات العاملين المنخرطين في مشروع المؤسسة.
- ✓ التوفيق بين مهام الوظيفة ومهام دوره في مشروع المؤسسة .
- ✓ تدريب العاملين الذين لديهم غموض في مشروع المؤسسة.
- ✓ تكوين اتجاهات داعمة للتطوير والتحسين لدى العاملين في مشروع المؤسسة.
- ✓ تحفيز السلوكات الايجابية التي تدعم مشروع المؤسسة.
- ✓ مراقبة كل السلوكات وتوجهها لخدمة مشروع المؤسسة.

فإن هذا سيؤدي حتما إلى تناقص في نشاط المقاومة وإضعافها فيما يخص ما يلي :

- ✓ نشر إشاعات معيقة لإدارة مشروع المؤسسة.
- ✓ العمل على إحباط المؤيدين لمشروع المؤسسة .
- ✓ التشكيك بفائدة العمل بمشروع المؤسسة .
- ✓ إبراز سلبيات مشروع المؤسسة بين العاملين.
- ✓ توعية الزملاء بأن العمل بمشروع المؤسسة لا يتناسب مع بيئتنا المحلية.
- ✓ الاستشهاد بتجارب فاشلة حول مشروع المؤسسة .

- لا توجد علاقة جوهرية بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد (التنظيمي والتشاركي) وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية على الترتيب 0.241 و0.066 وهما أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 ، وقيمة معامل بيرسون الذي يقدر على الترتيب بـ 0.032 و0.067 وهي قيمة ضعيفة جدا ، بمعني أن العلاقة بين المتغيرين ضعيفة جدا، ونفسر ذلك بأن لا يوجد ارتباط قوي بين مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع خاصة في بعده (التنظيمي و التشاركي) و مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة داخل المدرسة ، وحسب رأي الباحث فإنه يؤكد على أن المقاومة التي يبديها العاملين نحو مشروع المؤسسة تضعف حدتها كلما كان هناك وصول للمعلومات الحديثة والكافية التي تزيد من وعي وفهم العاملين للمشروع ، كما تضعف كذلك من خلال تنمية سلوكات العاملين وتدريبهم حول ما يدور بمشروع المؤسسة ، كما تبين أن البعدين الأول والثاني من أبعاد ثقافة المشروع الأكثر تأثير على المقاومة مقارنة بالبعدين الثالث والرابع .

جدول (25) :

يوضح العلاقة بين المحور الثاني "طبيعة المقاومة في بعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) وأبعاد المحور الأول " ثقافة المشروع" .

أبعاد ثقافة المشروع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Chi-square كا2	مستوى المعنوية sig	الدلالة
المعرفي	2.10	0.89	576.234	0.000	وجود دلالة
السلوكي	2.16	0.85	791.967	0.000	وجود دلالة
التنظيمي	2.51	0.75	652.007	0.000	وجود دلالة
التشاركي	2.20	0.81	435.281	0.000	وجود دلالة

يوضح الجدول أعلاه وجود علاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة التي تظهر أثناء إدارة مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بثقافة المشروع حيث يظهر وجود دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.000 وهي أصغر من مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة والذي يقدر بـ 0.05 ، لذلك نرفض الفرضية الصفرية H_0 والقائلة بعدم وجود علاقة بين أبعاد المحور الأول ثقافة المشروع والمتمثل في البعد (المعرفي والسلوكي والتنظيمي والتشاكي) ومحور المقاومة المتمثل في بعد المقاومة البعدية التي تظهر بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة، ونقبل الفرضية البديلة H_1 التي تصرح بوجود علاقة بينهما، على النحو التالي :

- أن هناك علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد المعرفي وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 576.234 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .
- أن هناك علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد السلوكي وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 791.967 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05.
- أن هناك علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في

بعد التنظيمي وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 652.007 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .

- أن هناك علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد التشاركي وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 435.281، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .

جدول (26) :

يوضح الارتباط بين المحور الثاني "طبيعة المقاومة في بعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) وأبعاد المحور الأول " ثقافة المشروع" .

أبعاد ثقافة المشروع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Pearson's R معامل بيرسون	مستوى المعنوية sig	الدلالة
المعرفي	2.10	0.89	-0.668	0.004	وجود دلالة
السلوكي	2.16	0.85	0.068	0.064	لا توجد دلالة
التنظيمي	2.51	0.75	0.057	0.101	لا توجد دلالة
التشاركي	2.20	0.81	0.026	0.283	لا توجد دلالة

يكشف الجدول السابق على وجود علاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة التي تظهر بعد إدارة مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بثقافة المشروع ، لكن لا يوضح قوة العلاقة بين المتغيرين ولا يبين كذلك اتجاه هذه العلاقة ، لذلك حولنا أن نستخدم أساليب إحصائية أخرى لمعرفة جوهر العلاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة البعدية والتي تظهر بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بمساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع ، على النحو التالي:

- توجد علاقة جوهرية بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشروع في بعد المعرفي وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية 0.004 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة

0.05 ، وقيمة معامل بيرسون الذي يقدر بـــ 0.668- وهي قيمة سالبة ، بمعنـــي أن العلاقة بين المتغيرين قوية وعكسية ، ونفسر ذلك بأن كلما زادت مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع خاصة في بعده المعرفي أدى ذلك إلى تناقص في مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة داخل المدرسة ، أي أن إذا تم نشر :

- ✓ رؤية ورسالة المدرسة.
- ✓ القيم الداعمة للتغيير مشروع المؤسسة بين العاملين وتبنيها.
- ✓ المفاهيم والمبادئ التي يتضمنها مشروع المؤسسة.
- ✓ روح المبادرة بين العاملين داخل المؤسسة.
- ✓ العمل التعاوني بين الأطراف المشاركة في مشروع المؤسسة.
- ✓ تعميم التفاعل الايجابي بين العاملين داخل المؤسسة.
- ✓ تكرس مبدأ صناعة القرار بين كل العاملين داخل المؤسسة.
- ✓ زيادة المعرفة لدى العاملين الخاصة بمشروع المؤسسة وإعلامهم بكل مـــا هو جديد.

فإن هذا سيؤدي حتما إلى تناقص في نشاط المقاومة لدى العاملين فيما يخص ما يلي :

- ✓ ترصد أخطاء العمل بمشروع المؤسسة وتضخيمها ونشرها.
- ✓ أقدم بعض الأعذار للتهرب من العمل بمشروع المؤسسة مثل (الغيـــاب ، التأخرات ، الإجازات
- ✓ أتعمد بعض الأخطاء لإعفاء من مشروع المؤسسة.
- ✓ استخدام أساليب خفية لإفشال مشروع المؤسسة (التهاون ، المماطلة..).
- ✓ أساند الجماعات الرافضة لمشروع المؤسسة.
- ✓ لا أدلي بآرائي حول المشاكل التي تتخبط فيها المؤسسة.

وحسب رأي الباحث فإن المقاومة التي يبديها العاملين بعد الانطلاقة في المشروع تتأثر بكمية المعلومات وبمدى توفرها في وقتها ، لذلك تظهر مساهمة القيادة فـــي هـــذا الجانـــب للتصدي لكل الأفعال والسلوكات السلبية التي تصدر عن العاملين .

- لا توجد علاقة قوية بين مساهمة القيادة المدرسية من خلال نشرها لثقافة المشـــروع في بعد (السلوكي والتنظيمي والتشاركي) وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة فـــي

مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية على الترتيب 0.064 و 0.101 و 0.283 وهذه القيم أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 ، كما جاءت قيمة معامل بيرسون الذي يقدر على الترتيب بـ 0.068 و 0.057 و 0.026 وهي قيم ضعيفة جدا ، بمعني أن لا توجد علاقة جوهرية بين هذه المتغيرات ، ونفسر ذلك بأن لا يوجد ارتباط ذو دلالة بين مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع خاصة في بعده (السلوكي والتنظيمي و التشاركي) و المقاومة البعدية لدى العاملين داخل المدرسة .

جدول (27):

يوضح العلاقة بين المحور الثاني "طبيعة المقاومة في بعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) وأبعاد المحور الرابع "الإستراتيجية المتبعة".

أبعاد الإستراتيجية المتبعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Chi-square كا2	مستوى المعنوية sig	الدلالة
إستراتيجية الإكراه	3.42	0.92	395.326	0.000	وجود دلالة
إستراتيجية المشاركة	2.72	1.06	450.677	0.000	وجود دلالة
إستراتيجية الاحتواء	2.85	0.94	411.098	0.000	وجود دلالة

يوضح الجدول أعلاه وجود علاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة القبلية أي قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بالإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية، حيث يظهر وجود دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.000 ، في كل أبعاد هذا المحور وهي أصغر من مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة والذي يقدر بـ 0.05 ، لذلك نرفض الفرضية الصفرية H_0 والقائلة بعدم وجود علاقة بين أبعاد المحور الرابع الإستراتيجية المتبعة والمتمثل في بعد إستراتيجية (الإكراه و المشاركة والاحتواء) ومحور المقاومة المتمثل في بعد المقاومة القبلية التي تظهر قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة ونقبل الفرضية البديلة H_1 التي تصرح بوجود علاقة بينهما، على النحو التالي :

- أن هناك علاقة بين الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية في بعد الخاص

بإستراتيجية الإكراه وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 395.326 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .

- أن هناك علاقة بين الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية في بعد الخاص بإستراتيجية المشاركة وبعد المقاومة البعدية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 450.677 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .
- أن هناك علاقة بين الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية في بعد الخاص بإستراتيجية الاحتواء وبعد المقاومة البعدية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمة Chi-square كا^2 تساوي 411.098 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .

جدول (28):

يوضح الارتباط بين المحور الثاني "طبيعة المقاومة في بعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) وأبعاد المحور الأول " الإستراتيجية المتبعة" .

أبعاد الإستراتيجية المتبعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Pearson's R معامل بيرسون	مستوى المعنوية sig	الدلالة
إستراتيجية الإكراه	3.42	0.92	0.765	0.000	وجود دلالة
إستراتيجية المشاركة	2.72	1.06	-0.111	0.006	وجود دلالة
إستراتيجية الاحتواء	2.85	0.94	-0.088	0.025	لا توجد دلالة

يكشف الجدول السابق على وجود علاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة القبلية والتي تظهر قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بالإستراتيجية المتبعة ، لكن لا يوضح قوة العلاقة بين المتغيرين ولا يبين كذلك اتجاه هذه العلاقة ، لذلك حولنا أن نستخدم أساليب إحصائية أخرى لمعرفة جوهر العلاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة القبلية والتي تظهر قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بالإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية ، على النحو التالي:

- توجد علاقة جوهرية بين إستراتيجية الإكراه التي تتبعها القيادة المدرسية عند إدارة مشروع المؤسسة وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 ، وقيمة معامل بيرسون الذي يقدر بـ 0.765 وهي قيمة موجبة ، بمعني أن العلاقة بين المتغيرين قوية وطردية، ونفسر ذلك بأن كلما تعاملت القيادة المدرسية بإستراتيجية الإكراه عند إدارتها لمشروع المؤسسة سيؤدي ذلك زيادة المقاومة لدي العاملين داخل الوسط المدرسي ، أي أن إذا تم نشر :
  - ✓ فرض مشروع المؤسسة بالقوة
  - ✓ السعي في نقل كل من يقاوم تطبيق مشروع المؤسسة .
  - ✓ توجيه إنذار كل من يحاول تعطيل تطبيق خطوات المشروع .
  - ✓ ترصد أي أخطاء صادرة من الأساتذة المعارضين لمشروع المؤسسة لمعاقبتهم
  - ✓ استخدام أسلوب التهديد لكل من يقاوم التغيير.

  فإن هذا سيؤدي حتما إلى تناقص في نشاط المقاومة لدى العاملين فيما يخص ما يلي :
  - ✓ نشر إشاعات معيقة لإدارة مشروع المؤسسة.
  - ✓ العمل على إحباط المؤيدين لمشروع المؤسسة .
  - ✓ التشكيك بفائدة العمل بمشروع المؤسسة .
  - ✓ إبراز سلبيات مشروع المؤسسة بين العاملين.
  - ✓ توعية الزملاء بأن العمل بمشروع المؤسسة لا يتناسب مع بيئتنا المحلية.
  - ✓ الاستشهاد بتجارب فاشلة حول مشروع المؤسسة .
- توجد علاقة ضعيفة جدا بين إستراتيجية المشاركة التي تتبعها القيادة المدرسية عند إدارة مشروع المؤسسة وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية 0.006 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 ، وقيمة معامل بيرسون الذي يقدر بـ 0.111- وهي قيمة سالبة ، بمعني أن العلاقة بين المتغيرين ضعيفة جدا وعكسية .

وحسب رأي الباحث فإنه يفسر ذلك بأن القيادة المدرسية تتعامل بإستراتيجية

المشاركة عند إدارتها لمشروع المؤسسة لكن بمستوى منخفض جدا ، وهذا لا يؤدي إلى الحد من ظهور المقاومة لدي العاملين داخل الوسط المدرسي ، أي أن المشاركة التي تقوم بها القيادة المدرسية لا ترقى إلى مستوى الفعالية فيما يخص :

- ✓ اجتماعات مع هيئة التدريس لشرح أبعاد المشروع وأهدافه .
- ✓ المشاركة في التخطيط و التصميم لمشروع المؤسسة .
- ✓ تقديم مكأفاة للمؤيدين للتغير بمشروع المؤسسة .
- ✓ وجود اتصالات قوية بين المنخرطين في المشروع والفريق القيادي
- ✓ أخذ أراء الموظفين قبل التغيير بمشروع المؤسسة .

وبالتالي فإن ذلك لا يرقي إلى القضاء على نشاط المقاومة لدى العاملين فيما يخص ما يلي :

- ✓ نشر إشاعات معيقة لإدارة مشروع المؤسسة.
- ✓ العمل على إحباط المؤيدين لمشروع المؤسسة .
- ✓ التشكيك بفائدة العمل بمشروع المؤسسة .
- ✓ إبراز سلبيات مشروع المؤسسة بين العاملين.
- ✓ توعية الزملاء بأن العمل بمشروع المؤسسة لا يتناسب مع بيئتنا المحلية.
- ✓ الاستشهاد بتجارب فاشلة حول مشروع المؤسسة .

- توجد علاقة ضعيفة جدا بين إستراتيجية الاحتواء التي تتبعها القيادة المدرسية عند إدارة مشروع المؤسسة وبعد المقاومة القبلية (قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية 0.025 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 ، وقيمة معامل بيرسون الذي يقدر بـ 0.088- وهي قيمة سالبة ، بمعني أن العلاقة بين المتغيرين ضعيفة جدا .

وحسب رأي الباحث فإنه يفسر ذلك بأن القيادة المدرسية تتعامل بإستراتيجية الاحتواء عند إدارتها لمشروع المؤسسة لكن بمستوى منخفض جدا ، وهذا لا يؤدي إلى الحد من ظهور المقاومة لدي العاملين داخل الوسط المدرسي ، كما أن الاتجاه السالب يدل على أن كلما زاد تبني هذه الإستراتيجية من طرف القيادة المدرسية كلما تناقصت ردود الأفعال السلبية التي تصدر من طرف العاملين ، إلا أن ذلك يرقى إلى مستوى

الفعالية فيما يخص :

- ✓ الاستشهاد بنماذج ناجحة لإدارة مشروع المؤسسة .
- ✓ توضيح الفرق بين الوضع الحالي والوضع المتوقع بعد التطبيق .
- ✓ حملات التثقيف والتوعية لتغيير ذهنيات هيئة التدريس داخل المؤسسة .
- ✓ إبراز الفوائد الشخصية للموظفين عن عملية التغيير
- ✓ تم شرح النتائج المتوقعة من إدارة مشروع المؤسسة

وبالتالي فإن ذلك لا يرقي إلى القضاء والحد من نشاط المقاومة لدى العاملين فيما يخص ما يلي :

- ✓ نشر إشاعات معيقة لإدارة مشروع المؤسسة.
- ✓ العمل على إحباط المؤيدين لمشروع المؤسسة .
- ✓ التشكيك بفائدة العمل بمشروع المؤسسة .
- ✓ إبراز سلبيات مشروع المؤسسة بين العاملين.
- ✓ توعية الزملاء بأن العمل بمشروع المؤسسة لا يتناسب مع بيئتنا المحلية.
- ✓ الاستشهاد بتجارب فاشلة حول مشروع المؤسسة .

جدول (29) :

يوضح العلاقة بين المحور الثاني "طبيعة المقاومة في بعد المقاومة البعدية(بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) وأبعاد المحور الرابع "الإستراتيجية المتبعة".

أبعاد الإستراتيجية المتبعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Chi-square كا2	مستوى المعنوية sig	الدلالة
إستراتيجية الإكراه	3.42	0.92	691.434	0.000	وجود دلالة
إستراتيجية المشاركة	2.72	1.06	614.511	0.000	وجود دلالة
إستراتيجية الاحتواء	2.85	0.94	621.865	0.000	وجود دلالة

يوضح الجدول أعلاه وجود علاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة البعدية أي بعد الانطلاق في مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بالإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية، حيث يظهر وجود دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.000 في كل أبعاد هذا المحور وهي أصغر من مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة والذي يقدر بـ 0.05 ، لذلك نرفض الفرضية الصفرية H_0 والقائلة بعدم وجود علاقة بين أبعاد المحور الرابع الإستراتيجية المتبعة والمتمثل في بعد إستراتيجية (الإكراه و المشاركة والاحتواء) ومحور المقاومة المتمثل في بعد المقاومة البعدية التي تظهر بعد الانطلاق في مشروع المؤسسة ، ونقبل الفرضية البديلة H_1 التي تصرح بوجود علاقة بينهما، على النحو التالي :

- أن هناك علاقة بين الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية في بعد الخاص بإستراتيجية الإكراه وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) ، حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 691.434 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .
- أن هناك علاقة بين الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية في بعد الخاص بإستراتيجية المشاركة وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمةChi-square كا^2 تساوي 614.511 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .
- أن هناك علاقة بين الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية في بعد

الخاص بإستراتيجية الاحتواء وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) حيث جاءت قيمة Chi-square كا^2 تساوي 621.865 ، وبمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 .

جدول(30):

يوضح الارتباط بين المحور الثاني "طبيعة المقاومة في بعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) وأبعاد المحور الرابع " الإستراتيجية المتبعة".

أبعاد الإستراتيجية المتبعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Pearson's R معامل بيرسون	مستوى المعنوية sig	الدلالة
إستراتيجية الإكراه	3.42	0.92	0.741	0.000	وجود دلالة
إستراتيجية المشاركة	2.72	1.06	-0.084	0.030	لا توجد دلالة
إستراتيجية الاحتواء	2.85	0.94	-0.031	0.246	لا توجد دلالة

يكشف الجدول السابق على وجود علاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة البعدية والتي تظهر بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بالإستراتيجية المتبعة ، لكن لا يوضح قوة العلاقة بين المتغيرين ولا يبين كذلك اتجاه هذه العلاقة ، لذلك حولنا أن نستخدم أساليب إحصائية أخرى لمعرفة جوهر العلاقة بين محور أشكال وطبيعة المقاومة المتمثلة في بعد المقاومة البعدية والتي تظهر قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة وكل من أبعاد المحور الخاص بالإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية ، على النحو التالي:

- توجد علاقة جوهرية بين إستراتيجية الإكراه التي تتبعها القيادة المدرسية عند إدارة مشروع المؤسسة وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 ، وقيمة معامل بيرسون الذي يقدر بـ 0.741 وهي قيمة موجبة ، بمعني أن العلاقة بين المتغيرين قوية وطردية .

وحسب رأي الباحث فإنه يفسر ذلك بأن كلما تعاملت القيادة المدرسية بإستراتيجية الإكراه عند إدارتها لمشروع المؤسسة ، زاد ذلك من ظهور المقاومة وحدتها لدى العاملين داخل الوسط المدرسي ، أي أن إذا تم:

- ✓ فرض مشروع المؤسسة بالقوة
- ✓ السعي في نقل كل من يقاوم تطبيق مشروع المؤسسة .
- ✓ توجيه إنذار كل من يحاول تعطيل تطبيق خطوات المشروع .
- ✓ ترصد أي أخطاء صادرة من الأساتذة المعارضين لمشروع المؤسسة لمعاقبتهم
- ✓ استخدام أسلوب التهديد لكل من يقاوم التغيير.

فإن هذا سيؤدي حتما إلى زيادة نشاط المقاومة لدى العاملين فيما يخص:

- ✓ ترصد أخطاء العمل بمشروع المؤسسة وتضخيمها ونشرها.
- ✓ أقدم بعض الأعذار للتهرب من العمل بمشروع المؤسسة مثل (الغياب ، التأخرات ، الإجازات
- ✓ أتعمد بعض الأخطاء لإعفاء من مشروع المؤسسة.
- ✓ استخدام أساليب خفية لإفشال مشروع المؤسسة (التهاون ، المماطلة..).
- ✓ أساند الجماعات الرافضة لمشروع المؤسسة.
- ✓ لا أدلي بآرائي حول المشاكل التي تتخبط فيها المؤسسة.

- توجد علاقة ضعيفة جدا بين إستراتيجية المشاركة التي تتبعها القيادة المدرسية عند إدارة مشروع المؤسسة وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية 0.030 وهو أقل من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 ، وقيمة معامل بيرسون الذي يقدر بـ 0.084- وهي قيمة سالبة ، بمعني أن العلاقة بين المتغيرين ضعيفة وعكسية.

  وحسب رأي الباحث يفسر ذلك بأن القيادة المدرسية لا تتبني إستراتيجية المشاركة عند إدارتها لمشروع المؤسسة ولا تتعامل بهما ، وهذا ما أدى إلى ظهور المقاومة لدى العاملين داخل الوسط المدرسي.
- لا توجد علاقة جوهرية بين إستراتيجية الاحتواء التي تتبعها القيادة المدرسية عند إدارة مشروع المؤسسة وبعد المقاومة البعدية (بعد الانطلاقة في مشروع المؤسسة) بمستوى معنوية 0.246 ، وهو أكبر من مستوى المعنوية الذي اعتمد في الدراسة 0.05 ، وقيمة معامل بيرسون الذي يقدر بـ 0.031- وهي قيمة سالبة .

2.2.عرض وتحليل المقابلات:

المقابلة رقم: 01

مكان المقابلة: منزل المبحوث

تاريخ المقابلة:06 /2014/05

مدة المقابلة: ساعة و20 دقيقة

مواصفات المبحوث:

الجنس: ذكر

الخبرة المهنية: 32 سنة

المسار المهني: أستاذ تعليم ثانوي ثم مدير ثانوية ثم عضو في meda2

المنصب الحالي: خبير في مشروع المؤسسة

مضمون المقابلة:

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هذا الموضوع والخاص بمشروع المؤسسة.

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلى تقبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكن أن نبدأ ونخوض في الموضوع ؟ نعم ، بكل سرور.

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية ، أليس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلك؟ يقول المبحوث بان الإصلاحات جاءت في وقتها وأن الوزارة الوصية مجبرة على الدخول في مثل هذه الإصلاحات بهدف إجراء قدر من التوازن والتغيير لضمان تكيف المدرسة الجزائرية مع المستجدات الحاصلة في البيئة الخارجية في شتى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية . نريد أن نخرج من الحديث على العموم ، لنركز على المؤسسات التعليمية ، يجيب المبحوث ويؤكد بأن نجاح المدرسة الجزائرية في تحقيق أهدافها مرتبط بمدى مواكبتها للتغيرات الحاصلة في محيطها فالمدرسة عبارة عن كيان يؤثر ويتأثر بما يحدث في محيطها. من أساليب العمل الجديدة والتي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، فكانت الإجابة "صحيح" أن هناك إجماع كبير من جميع

الشرائح المنتمية لقطاع التربية أن نجاعة هذه الإستراتيجية إذا ما كانت الظروف مواتية لذلك ، وإذا وجدت رغبة من طرف العاملين لتبني مثل هذه الإستراتيجية. برأيك هل يمكن الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية بالنجاح ؟ جاءت إجابة المبحوث واضحة وصريحة ، سابق لأوانه أن نحكم على المشروع بالنجاح ، لأن ذلك يتطلب دراسة ميدانية لكل المؤسسات التي قامت على تطبيقه والنتائج المتحصل عليها. كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ أجاب المبحوث بأن هناك نجاحات في بعض المؤسسات كما تقابلها إخفاقات لبعض آخر ، وهذا مرتبط لظروف كل مؤسسة تعليمية . من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك خبير في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية خارج الوطن ، هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟ كانت إجابة المبحوث مختصرة حيث بدأ بالقول أن اعتياد العاملين (الأساتذة) بالقطاع على منهجية عمل وطرق وأساليب تدريس معينة أكسبهم نوع من النمطية في السلوك مقتنعين بالمبدأ العامي المتداول بينهم " اللي تم في عادته تم في سعادته " سمح ذلك بتكوين ثقافة محافظة لديهم من جهة وثقافة الرفض لكل جديد يمكن أن يغير أسلوب العمل لديهم من جهة أخرى ، كما أنه لا يمكن أن ننتظر الكثير من الفاعلين داخل النسق ما لم يكن هناك تحفيز مادي ومعنوي لأن العمل التطوعي لا يقتنع به الكثير خاصة في الآونة الأخيرة ، فكثير من الأساتذة يميلون إلى استغلال أوقات الفراغ في الدروس الخصوصية للحصول على بعض من المال ،لذلك لابد من سد هذا الباب . وبعد تحديد هذه الأسباب ، برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟ هناك الكثير من الاقتراحات ، ولكن سنذكر أهمها وتتمثل في أن على مدراء المدارس بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) ، أن يركزوا على إكساب الأطراف المعنية بالمشروع معرفة ووعي كافيين حول المشروع وخطواته ، من خلالها يكتسب الفاعلين ثقافة خاصة بالمشروع كما يمكن نبدأ بمشاريع تغذية (مشاريع تمويل)، الهدف منها تمويل مشروع المؤسسة الأساسي وتحفيز المنخرطين في المشروع ماديا، لنظمن على الأقل جدية في العمل وفعالية في الانجاز.

مناقشة وتحليل المقابلة:

تتميز هذه المقابلة بأن صاحبها تقلد منصب خبير في مشروع المؤسسة ، إضافة إلى المناصب العادية الأخرى ، حيث تكونت لديه خبرة تسمح له بوصف وتشخيص الموضوع عن فهم ووعي ، فمن خلال حديثة يبدو أن لديه قناعة تامة بالإصلاحات التي قامت بها الوزارة الوصية ، وما تحمله من تجديد في المنظومة التربوية ، حيث أكد على مواكبة ومسايرة ما يجري في البيئة الخارجية .

كما لمح على نجاعة العمل بمشروع المؤسسة بوجود إجماع وقناعة حول أهمية العمل بالمشروع من كل الأطراف المنتمية للنسق المدرسي ، ولم يصرح المبحوث بأي حكم حول نجاح المشروع من فشله ، لان ذلك يحتاج إلى دراسات استكشافية للواقع الذي يطبق فيه المشروع حتى نستطيع اتخاذ قرار سليم وصائب بشأنه حسب قوله.

أما فيما يخص أهم المعيقات التي تحول دون إدارة مشروع المؤسسة ، فقد أكد على انتشار ثقافة المحافظة على الموروث (التمسك بأنماط العمل القديمة) ، هذا ما يبين عدم وجود وعي لدى الفاعلين داخل النسق المدرسي ، ويرجع عدم وجود هذا الوعي إلى غياب ثقافة المشروع ، فهي بدورها التي تمنح الوعي والإدراك بفائدة وأهمية المشروع على الصعيد الفردي والجماعي والمؤسساتي ، لذلك فهو يشكل عائقا حقيقيا للمدرسة يقف حاجزا أمام تحقيق أهدافها ، لهذا فعدم وجود وعي بثقافة المشروع وما يحمله من قيم ومبادئ ، سببا حقيقيا في فشل مشروع المؤسسة ، إضافة إلى غياب التحفيز خاصة المادي منه يجعلهم لا يبدون أي مبادرة جادة نحو العمل التطوعي الذي يعتبر أساسا لتفعيل المشروع .

وفي الأخير يقدم المبحوث مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يراها ذات فائدة للمشروع إذا ما أخذت بجدية من طرف القائمين على القطاع لإدارة مشروع المؤسسة تتمثل فيما يلي:

- ✓ لا نقوم بأي مبادرة لتطبيق مشروع المؤسسة ما لم نكون متأكدين من وجود معرفة وعي وإدراك كل الأطراف المعنية بالمشروع لما يحمله ، حتى نضمن الالتزام بمبادئه وقيمه(ثقافة المشروع).
- ✓ لابد من تخصيص غلاف مالي يدعم به المشروع والأطراف المشاركة فيه خاصة فئة الأساتذة منهم لأنهم أكثر الفئات المعنية بالمشروع .

المقابلة رقم: 02

مكان المقابلة: مكتب المبحوث

تاريخ المقابلة:2014/05/11

مدة المقابلة: 55 دقيقة

مواصفات المبحوث:

الجنس: ذكر

الخبرة المهنية: 30 سنة

المسار المهني: معلم تعليم ابتدائي ثم مدير مفتش تعليم ابتدائي ثم عضو في mida2

المنصب الحالي: خبير في مشروع المؤسسة

مضمون المقابلة

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هذا الموضوع والخاص بمشروع المؤسسة.

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلى تقبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكن أن نبدأ ونخوض في الموضوع ؟ نعم.

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية ، أليس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلك؟ عموما كانت هناك ايجابيات في هاته الإصلاحات كما كانت هناك سلبيات فيها ، غير أن الوزارة الوصية كان مفروض عليها أن تقوم بإحداث تغيير في هذا القطاع ، لتواكب التغيير الذي يحصل في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي . نريد أن نخرج من الحديث على العموم ، لنركز على المؤسسات التعليمية ، طبعا لابد أن يمس التغيير هذا المدارس الجزائرية فهي لا توجد بمعزل عن البيئة المحيطة بها فأي تغيير ستتأثر به . من أساليب العمل الجديدة والتي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة فكانت الإجابة "صحيح" لان هاته التقنية في العمل تعتبر من أهم ما جاءت به إصلاحات المنظومة التربوية ، فهي تبنى على التشاركية في العمل والمبادرة والعمل التعاوني التطوعي برأيك هل يمكن الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية بالنجاح ؟

جاءت إجابة المبحوث واضحة وصريحة ، نجح في المدارس الأجنبية والعربية وكانت هناك تقريرات على فائدة هذا الأسلوب في العمل ، لذلك فالحكم علي نجاحه من فشله مرتبط بظروف المؤسسة ومحيطها . كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ أجاب المبحوث لاحظنا نجاحه في بداية أو السنوات الأولى من الإصلاحات والنتائج الذي حققتها المؤسسات التي تبنت هذه التقنية وعدم المتابعة وكذا عدم المراقبة أصبح تطبيق هذه التقنية نظريا على الورق فقط . من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك خبير في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية خارج الوطن ، هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟ كانت إجابة المبحوث دقيقة ومختصرة حيث أكد على أن أكبر عائق هو تغيير ذهنية العاملين ، ولا بد أن يركز عليها أي مدير ، لان إذ نجح في ذلك سيمهد له توجيه وتغيير سلوكاتهم نحو الأهداف المرغوبة التي تخدم مشروع المؤسسة ، إضافة إلى عدم وجود الرغبة وعدم وجود الاستعداد الكافيين لإدارة المشروع ، ضف إلى ذلك عدم وجود المدير القدوة والمثالي الذي يحتذى به في المبادرة وروح المسؤولية والتعامل الحسن مع الموظفين دون تمييز بينهم في المدرسة ويبني اتصالات مع شركائها . وبعد تحديد هذه الأسباب ، برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟ من خلال الدورات التدريبية التي قمنا بها مع مدراء وعمال القطاع ، والزيارات لبعض المؤسسات التعليمية ، توصلنا إلى قناعة أن من أهم العناصر التي تساهم في إدارة مشروع المؤسسة ، هي بناء ثقافة المشروع ومحاولة نشرها بين العاملين بالقطاع ، لأنها حتما ستعمل على إضعاف الثقافات السائدة داخل المدارس من جهة ، وتوجيه سلوك الأفراد نحو الأهداف المرغوبة من جهة أخرى ، كما أنه ليس دائما النظر إلى كل ردود أفعال وسلوكات الموظفين على أنها سلوكات سلبية ولا تخدم المشروع يجب التصدي لها وأنها سلوكات مقصودة .

مناقشة وتحليل المقابلة:

صاحب المقابلة يتميز بمسار مهني ثري جدا حيث تقلد عدة مناصب من معلم إلى مفتش تعليم ابتدائي إلى خبير في مشروع المؤسسة ، وهذا ما ينبأ بوجود وعي وإدراك لمسار الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية ، حيث أكد على ايجابيات وسلبيات في هذه الإصلاحات ويمكن تفسير ذلك بأن المنظومة التربوية مازالت تتخبط في بعض المشاكل ولم تصل بعد إلى الغايات المنتظرة منها ، كما أكد على ضرورة التغيير والمواكبة لما يحدث في البيئة الخارجية.

كما ابرز أهمية المشروع المؤسسة ، وربط نجاحه بظروف المؤسسة ومحيطها ، فأرجع إخفاقات المشروع إلى عدم المتابعة والمراقبة خلافا للسنوات الأولى من التطبيق، أضافت هذه المقابلة شيء جديد عن المقابلة السابقة تكمن في عدم وجود المدير القدوة والمثالي الذي يحتذى به في المبادرة وروح المسؤولية إضافة إلى حسن التعامل مع الآخرين دون تمييز ، زيادة إلى غياب اتصالات فعلة مع الشركاء ، كما أكد عوائق أخرى منها ذهنية العامل وعدم وجود رغبة واستعداد كافيين لإدارة مشروع المؤسسة .

من الاقتراحات التي قدمها المبحوث ما يلي :

- ✓ نشر ثقافة المشروع وهذا تدعيم للاقتراح الذي جاء في الاقتراحات المقابلة الأولى .
- ✓ تبني إستراتيجية واضحة ومناسبة تجاه كل السلوكات الصادرة من طرف العاملين.

المقابلة رقم: 03

مكان المقابلة: مكتب المبحوث

تاريخ المقابلة:15 /2014/05

مدة المقابلة: ساعة وخمس دقائق

مواصفات المبحوث:

الجنس: ذكر

الخبرة المهنية: 30 سنة

المسار المهني: معلم تعليم ابتدائي ثم مدير تعليم ابتدائي ثم عضو في mida2

المنصب الحالي: خبير في مشروع المؤسسة

مضمون المقابلة

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هـذا الموضـوع والخـاص بمشـروع المؤسسة.

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلـى تقـبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكـن أن نبـدأ ونخـوض فـي الموضوع ؟ نعم ، تفضل.

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية أليس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلـك؟ كما هو متعارف عليه أنه في بداية أي إصلاحات أو تغيير داخل أي مؤسسة تكـون هنـاك شكوك حول فائدة الإصلاحات ، تظهر بعض الردود سواء على مستوى القول أو الفعـل ، لذلك يصعب تقييم هذه الإصلاحات والحكم عليها أنها ناجحة أم فاشلة ، وأن البحـث عـن الجديد في القطاع أصبح أمرا ملحا وضروري. نريد أن نخرج من الحديث على العمـوم ، لنركز على المؤسسات التعليمية طبعا المدارس كبقية المؤسسات الأخرى تبحث عن الجديـد في مجالها لكي تصبح المدرسة الجزائرية مواكبة لعصرها. من أساليب العمل الجديدة والتي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، فكانـت الإجابـة "صحيح" هذه التقنية الجديدة لاقت رواجا كبيرا في الوسط المدرسي وتبنته كثير من المدارس ي جميع دول العالم ، وأسلوب العمل بالمشروع ظهر في المؤسسات الاقتصادية ، لينتقل بعد

ذلك إلى المؤسسات التعليمية . برأيك هل يمكن الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية بالنجاح ؟ جاءت إجابة المبحوث واضحة وصريحة ، نجيب على سؤالك من خلال السؤال التالي هل وفرنا الشرط اللازمة لإدارة مشروع المؤسسة ، كما وفرتها الهيئات الوصية في دول العالم لمدارسها ، فإذا اجبنا عليه سيسهل علينا الحم على نجاح المشروع من عدمه في المدرسة الجزائرية . كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ أجاب المبحوث ليست الإشكالية في العمل بمشروع المؤسسة ولكن الإشكالية في ظروف التطبيق ، لان أثبتت التجارب العالمية على فعالية هذه الإستراتيجية إذا توفرت لها الظروف المناسبة لذلك. من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك خبير في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية خارج الوطن ، هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟ كانت إجابة المبحوث سريعة ومختصرة حيث أكد على أن مشروع المؤسسة أداة عمل وأسلوب تدبيري ، يهدف إلى إشراك جميع الإطراف الفاعلة داخل المدرسة وخارجها وأي إقصاء لهذه الأطراف سيعرقل إدارة مشروع المؤسسة ، ضف إلى ذلك فعدم تبني إستراتيجية واضحة في العمل تقلل من انخراط الفاعلين وتزيد مقاومتهم له ، وكذا عدم وجود دعم مادي لكل الأطراف المشاركة في المشروع . وبعد تحديد هذه الأسباب ، برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟ من خلال الزيارات التي قمنا بها لبعض الابتدائيات والمتوسطات والثانويات بالولاية ، ومن خلال المقابلات التي أجريناها مع بعض عمال القطاع بمختلف المراحل التعليمية ، كثر الحديث عم الجانب المالي للمشروع ، فقانونيا لا يوجد غلاف مالي لتمويل المشاريع التي تقام داخل المدرسة ، لذلك نقترح على القيادة المدرسية أن تسعى في إطار الشراكة لتدعيم هذا الجانب من المشروع .

مناقشة وتحليل المقابلة:

يقول المبحوث بأن ليس من الحكمة أن نحكم على هاته الإصلاحات وهي لم تتهيأ لها الظروف اللازمة لنجاحها ، فمثلا ألحت الوزارة على تطبيق مشروع المؤسسة في تسيير المؤسسات التعليمية وطالبت كل الأطراف المعنية بالسهر على تنفيذه ،غير أننا نلاحظ أن مازالت هناك عدم الجدية في تبني مثل هذه الإستراتيجية .

كما نبهتنا هذه المقابلة إلى شيء مهم ، وتفحص بوجود علاقة بين مقاومة العاملين للمشروع واستراتيجيات التعامل التي تتبناها القيادة المدرسية ، لذلك فلابد على القيادة أن تتخذ استراتيجيات واضحة تزيد من قابلية العاملين نحو المشروع ، دون إقصاء لأي طرف مهما كان مستواه ومنصبه ، كما يشير المبحوث إلى عدم وجود دعم مالي له .

من بين أهم الاقتراحات التي طرحها المبحوث تتمثل في الجانب المالي للمشروع ، حيث أوصى بتخصيص غلاف مالي لتمويل مشروع المؤسسة الذي يقام داخل المدرسة مبني على سند قانوني .

المقابلة رقم: 04

مكان المقابلة: مكتب المبحوث

تاريخ المقابلة:22 /2014/05

مدة المقابلة: ساعة 10 دقائق

مواصفات المبحوث:

الجنس: ذكر

الخبرة المهنية: 28 سنة

المسار المهني: أستاذ تعليم متوسط ثم مفتش تعليم متوسط

المنصب الحالي: مفتش

مضمون المقابلة

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هذا الموضوع والخاص بمشروع المؤسسة.

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلى تقبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكن أن نبدأ ونخوض في الموضوع ؟ نعم.

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية أليس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلك؟ ليس المدرسة الجزائرية وحدها التي تبنت التجديد وإصلاح منظوماتها ، وإنما أغلبية المدارس العالمية كذلك تتبنى نفس الإستراتيجية ، لان عصر العولمة فرض على المؤسسات أن تواكب التغيير الحاصل في محيطها. نريد أن نخرج من الحديث على العموم ، لنركز على المؤسسات التعليمية وزارة التربية الوطنية كانت سباقة في هذا المجال ، حيث عمدت إلى إحداث تغيير في جميع المراحل التعليمية ، حيث مس هذا التغيير المضامين والأجهزة وأساليب وطرق التدريس . من أساليب العمل الجديدة والتي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، فكانت الإجابة "صحيح" في الحقيقة هذا الأسلوب في العمل هو أسلوب جديد على الموظف داخل المدرسة الجزائرية ، ونقصد بالدرجة الأولى الأستاذ ، إلا أنها أثبتت فعالية هذا الأسلوب لذلك سعت الوزارة لتطبيقه في

جميع المدارس بمختلف مراحلها. برأيك هل يمكن الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية بالنجاح ؟ جاءت إجابة المبحوث واضحة وصريحة ، الحكم على نجاح المشروع صعب جدا ، لأن بكل بساطة مرتبط بظروف كل مؤسسة تعليمية ، ذلك لاحظنا بعض المؤسسات نجت فيه والبعض الآخر لم تنجح فيه ، فمشروع المؤسسة يشترط توفر عدة متطلبات حتى يتم تطبيقه وإدارته داخل المدرسة . كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ أجاب المبحوث لو كان هناك دعم كبير من طرف الأطراف الفاعلة سواء كانت في أعلى السلم الإداري أو في أسفله ، لنجح بكل تأكيد في أي مدرسة سعت إلى تطبيقه ولا حققت أهدافها ،لأن بكل بساطة أن هذه التقنية أثبتت نجاحها في دول مجاورة. من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك خبير في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية خارج الوطن ، هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟ كانت إجابة المبحوث سريعة ومختصرة وقال بأن أكبر المعيقات من وجهة نظري تكمن في الجانب الثقافي ، فإذا استطاع القائد أن يؤثر ويصل بالعامل داخل المدرسة أن يتخلى عن القيم والعادات القديمة ويتبنى القيم والمبادئ التي يحملها مشروع المؤسسة ، فإن ذلك سيساهم في نجاح المشروع ، لأن عملية التغيير مرتبطة بمدى النجاح في تغيير ثقافة العامل ، أما المعيق الثاني يتمثل في عدم وجود قنوات اتصال واضحة وفعالة تحفز الأطراف المشاركة في المشروع . وبعد تحديد هذه الأسباب ، برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟ إذا أردنا نجاح حقيقي لمشروع المؤسسة داخل المؤسسات التعليمية ، لابد أن يعمل كل المسؤولين بجدية على نشر القيم والمبادئ التي يحملها المشروع ، وتشربها كثقافة بين العاملين من جهة ، وبين شركاء المدرسة من جهة ثانية ، إضافة إلى القيام بزيارات إلى المؤسسات من طرف الخبراء لإلقاء بعض المحاضرات حول مشروع المؤسسة والاستشهاد ببعض النماذج الناجحة .

مناقشة وتحليل المقابلة:

تميز صاحب هذه المقابلة بمسار مهني طويل وثري ، حيث شغل منصب أستاذ تعليم متوسط ثم مفتش تعليم متوسط ، هذا المنصب سمح له بالقيام بزيارات متكررة للمؤسسات التعليمية والاحتكاك بالعاملين بها ، الشيء الذي يجعله يكون فكرة حول مشروع المؤسسة ، إضافة إلى أنه معني بتحفيز مدراء المدارس بتفعيله .

صرح المبحوث بأن المدارس الجزائرية كانت سباقة لإحداث التغيير في نظامها التعليمي ، حيث مس المضامين والمناهج وأساليب وطرق التدريس والأجهزة ، بغية مسايرة التغير الذي يحصل في البيئة المحيطة ، كما يتضح من خلال كلام أن لديه قناعة حول مشروع المؤسسة ويعتبره من أهم الأساليب التي ستسمح بتفعيل الحياة المدرسية وخروجها عن الجمود السائد فيها ، كما حاول المبحوث التهرب من السؤال المتضمن الحكم على نجاح أم فشل المشروع في المدارس ، مبررا أن النجاح يشترط توفر الظروف المناسبة لذلك ، وصرح بوجود عدة معوقات تقف أمام إدارة مشروع المؤسسة في المدارس ، حيث أكد على مأكده المبحوثين في المقابلات السابقة ، وتتمثل في عدم وجود الدعم الكافي للأطراف الفاعلة سواء كانوا في أعلى السلم الإداري أو في أسفله .

كما أكد المبحوث على أن أهم المعيقات التي تقف أمام إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ، تتمثل في الجانب الثقافي للمشروع وكذا قنوات اتصال فعالة تحفز الأطراف المشاركة فيه . كما حاول المبحوث تقديم اقتراحات يراها تساهم في نجاح المشروع ، حيث أوصى بنشر القيم ومبادئ المشروع قبل أي خطوة بين الأطراف المشاركة فيه كثقافة يتشربها الجميع تترجم على مستوى السلوك ، كما أضاف نقطة جديدة لم تذكر في المقابلات سابقا ألا وهي الزيارات الميدانية من طرف الخبراء لكل المدارس لإلقاء بعض المحاضرات لإبراز فائدة المشروع .

المقابلة رقم: 05

مكان المقابلة: مكتب المبحوث

تاريخ المقابلة:01 /2014/07

مدة المقابلة:59 دقيقة

مواصفات المبحوث:

الجنس: ذكر

الخبرة المهنية: 27 سنة

المسار المهني: أستاذ تعليم ثانوي ثم مدير ثانوية ثم عضو في mida2

المنصب الحالي: مدير مؤسسة

مضمون المقابلة:

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هذا الموضوع والخاص بمشروع المؤسسة.

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلى تقبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكن أن نبدأ ونخوض في الموضوع ؟ نعم ، لنبدأ.

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية أليس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلك؟ كانت إصلاحات المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية ، ناجحة إلى حد ما غير أنها تحتاج إلى إعادة النظر في بعض النقاط ، والتي أثاروها بعض المؤطرين والمسؤولين في القطاع وذلك من خلال الندوات والملتقيات داخل الولاية أو خارجها . نريد أن نخرج من الحديث على العموم ، لنركز على المؤسسات التعليمية ، كذلك كما ذكرت سابقا فالمدرسة الجزائرية معنية أن تكون في نفس الوقت جزء من هذا التغيير. من أساليب العمل الجديدة والتي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، فكانت الإجابة "صحيح" من خلال القراءات المكثفة وعمليات البحث الجادة حول هذا الأسلوب في العمل ،اكتشفت أنه ذا فائدة كبيرة للمؤسسات التعليمية ، وأنه يزيد من رفع مردودية العملية التعليمة وتحسينها ، لذلك كثير من الدول الأجنبية والعربية تبنته في مدارسها ، هذا ما جعل

وزارة التربية الوطنية على تطبيقه في المدارس الجزائرية بجميع مراحلها . برأيك هل يمكن الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية بالنجاح ؟ جاءت إجابة المبحوث واضحة وصريحة ، لا يمكن ذلك لان نجاح المشروع مرتبط بمدى توفر الشروط اللازمة لتطبيقه . كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ أجاب المبحوث نجحت به بعض المؤسسات التعليمية وارتفع مردودها ، كما فشلت فيه بعض أخرى ، لذلك نجاح المشروع مرتبط برغبة وجدية الأطراف المشاركة فيه . من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك خبير في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية خارج الوطن ، هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟ كانت إجابة المبحوث مختصرة حيث أكد على قلة الكفاءة وغياب الاتجاهات الحديثة في القيادة وكثرة التعليمات والالتزام بها والأعمال الروتينية المقيدة لمدراء المدارس. وبعد تحديد هذه الأسباب ، برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟ لاحظنا م خلال الزيارات الميدانية لبعض المؤسسات وجود خلافات وعلاقات سيئة بين المدراء والعاملين وحتى بين العاملين فيما بينهم ، لذلك نقترح تهيئة بيئة المشروع أولا وذلك بخلق مناخ تنظيمي جيد بناء علاقات طيبة بين كل الأطراف المنتمية للمدرسة سواء كانوا داخلها أو خارجها .

مناقشة وتحليل المقابلة:

يبدو أن صاحب هذه المقابلة يقوم بزيارات متكررة للمؤسسات التعليمية وذلك من خلال المنصب الذي يشغله ، إضافة إلى الاحتكاك المستمر بالعاملين بها ،هذا ما يجعله يكون فكرة عميقة حول مشروع المؤسسة ، حيث أشاد كثيرا بالإصلاحات وقال يجب إعادة النظر في بعض الجوانب من الإصلاحات ، خاصة في مستوى الإداري ، بتفعيل الأساليب الحديثة في تسيير المدارس ، بغية مواكبة التغيير الحاصل في محيطها .

وأكد المبحوث على ما أكد عليه المبحوثين في المقابلات السابقة فيما يخص أهمية مشروع المؤسسة ، حيث حاول المبحوث بإبراز فائدة المشروع ويظهر ذالك في إسراع الوزارة الوصية بالأمر بتطبيقه في بداية الإصلاحات ، وتحت إلحاح شديد .

وحاول المبحوث التهرب من الحكم على مشروع المؤسسة بالنجاح أو الفشل ، مبررا النجاح يشترط توفر الظروف المناسبة لذلك ، وصرح بوجود عدة معوقات تقف أمام إدارة مشروع المؤسسة في المدارس ، حيث اختلفت هذه المقابلة عن المقابلات السابقة في نوعية المعوقات حيث أضاف المبحوث قلة الكفاءة وغياب الاتجاهات الحديثة في القيادة وكثرة التعليمات والالتزام بها قيد حرية القائد وانعكس ذلك على مشروع المؤسسة .

وفيما يخص سؤال المقترحات ، حاول المبحوث تقديم مجموعة من الاقتراحات يراها تخدم المشروع وتساهم في نجاحه هي :

- ✓ خلق مناخ تنظيمي مناسب وجيد يسمح بتهيئة المشروع وبناء علاقات طيبة مع الأطراف المنتمية فيه .
- ✓ القضاء على كل الخلافات والصراعات الدائرة بين العاملين في المدرسة .

المقابلة رقم: 06

مكان المقابلة: مكتب المبحوث

تاريخ المقابلة:06 /2014/06

مدة المقابلة: ساعة و20 دقيقة

مواصفات المبحوث:

الجنس: ذكر

الخبرة المهنية: 25 سنة

المسار المهني: معلم ثم مفتش تعليم ابتدائي

المنصب الحالي: مفتش

مضمون المقابلة:

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هذا الموضوع والخاص بمشروع المؤسسة.

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلى تقبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكن أن نبدأ ونخوض في الموضوع ؟ نعم ، بكل سرور.

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية أليس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلك؟ لا أستطيع أن أقيم ذلك لأن هناك مجالات عديدة في المنظومة التربوية ، فإذا حكمت على مجال بالنجاح فهناك فشل في آخر. نريد أن نخرج من الحديث على العموم ، لنركز على المؤسسات التعليمية ، هي الأخرى تحاول أن تساير هذا التغيير ، غير أنها مازالت تتخبط فيه . من أساليب العمل الجديدة والتي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، فكانت الإجابة "صحيح" تعتبر تقنية جديدة جاء مع إصلاحات المنظومة التربوية ، إذا ما كانت هناك جدية في التطبيق فإنها حتما ستساهم في جودة التعليم . برأيك هل يمكن الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية بالنجاح ؟ جاءت إجابة المبحوث واضحة وصريحة ، نعم فإذا ما نظرنا إلى النتائج لتي حققتها المدارس العالمية والأجنبية منها والعربية ،من خلال تبني العمل بالمشروع ندرك جيدا أنها تقنية فعالة

لتخلص من كل المشاكل التي تتخبط بها هاته المؤسسات . كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ أجاب المبحوث نجحت فيه كثير من المدارس الجزائرية شرقا وغربا وسطا وجنوبا وحققت من خلاله نتائج جيدة ، كما فشلت فيه مدارس أخرى ، وهذا مرتبط بمدى توفر متطلبات التطبيق وإدارته . من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك خبير في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية خارج الوطن ، هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟ كانت إجابة المبحوث سريعة ومختصرة حيث أكد على قلة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة خاصة ي المجال القانوني للمشروع ، فلا يوجد إطار قانوني للتصرف في الجانب المالي لإدارة مشروع المؤسسة ، وكذا نقص التأهيل للمدراء وعدم تزويدهم بالاتجاهات الحديثة في الإدارة . وبعد تحديد هذه الأسباب ، برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟ لابد من التفكير في وجود سند قانوني يسمح للقيادات المدرسية بتمويل مشروع المؤسسة ، وتزويدهم كذلك بدورات تدريبية ، والتقليل من الأعباء الورقية التي يقوم بها المدير يوميا ليتفرق لإدارة المشاريع التي تقام داخل المدرسة .

مناقشة وتحليل المقابلة:

حاول المبحوث التهرب من الإدلاء برأيه حول تقييم إصلاحات المنظومة التربوية ، ما يبرر وجود سلبيات ونقائص في هاته الإصلاحات ، مؤكدا في نفس الوقت مسايرة التغيير الحاصل في البيئة الخارجية .

كما يظهر على المبحوث قناعة كبيرة بمشروع المؤسسة ودوره في جودة التعليم ، كما يساهم في حل المشاكل التي تتخبط فيها المدارس ، وربط المبحوث نجاح المشروع بمدى توفر متطلبات التطبيق .

دعم المبحوث تأكيد المبحوثين الآخرين في المقابلات السابقة ، فيما يخص معوقات مشروع المؤسسة ، من الاقتراحات إلي يراها تساهم في إدارة مشروع المؤسسة هي:

- ✓ ضرورة التفكير في وجود سند قانوني يسمح بتمويل المشروع .
- ✓ تزويد القادة بدورات تدريبية .
- ✓ التقليل من عبء الدور الذي يقوم به المدير والأستاذ معا ، الشيء الذي يسمح بوجود وقت كافي للتفرق لمشروع المؤسسة .

المقابلة رقم: 07

مكان المقابلة: مكتب المبحوث

تاريخ المقابلة:2014/06/08

مدة المقابلة: ساعة و25 دقيقة

مواصفات المبحوث:

الجنس: ذكر

الخبرة المهنية: 30 سنة

المسار المهني: أستاذ تعليم متوسط ثم مدير متوسطة

المنصب الحالي: مدير مؤسسة

مضمون المقابلة

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هذا الموضوع والخاص بمشروع المؤسسة.

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلى تقبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكن أن نبدأ ونخوض في الموضوع ؟ نعم.

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية ، أليس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلك؟ تقييم إصلاحات المنظومة التربوية تتكفل به الوزارة الوصية وهي التي تستطيع أن تحكم عليه ، من خلال ما يصل إليها من تقارير وإحصائيات ونتائج ، غير ما يمكن قوله أن هذا التحول وان كان في بدايته متعثرا ، فإنه حتما سيصل إلى أهدافه المسطرة له إذا ما توفرت المتابعة والمراقبة المستمرة . نريد أن نخرج من الحديث على العموم ، لنركز على المؤسسات التعليمية بمجرد دخول المدارس الجزائرية في عملية التغيير مازالت تحاول إلى حد الآن الوصول نمط المدارس النموذجية . من أساليب العمل الجديدة والتي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، فكانت الإجابة "صحيح" هي إستراتيجية وخطة عمل تحتاج إلى مشاركة كل الأطراف المنتمية للمدرسة سواء كانوا داخليين أم خارجيين. برأيك هل يمكن الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة

الجزائرية بالنجاح ؟ جاءت إجابة المبحوث واضحة وصريحة ، نعم إذا نظرنا بمنظار عالمي لان كثير من المدارس العالمية نجحت به وحققت أفضل النتائج ، أما إذا نظرنا بمنظار محلي خاص فإنه مزال هناك تخبط في تطبيقه وإدارته داخل المدرسة الجزائرية. كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ أجاب المبحوث نجاحات في بعض المدارس سواء في المرحلة الابتدائية أو الموحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية ، وإخفاقات في مدارس أخرى ، وهذا كان متوقعا ، لان ظروف المدارس الجزائرية تختلف من مكان لآخر ومن منطقة لأخرى ومن ولاية لأخرى. من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك خبير في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية خارج الوطن ، هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟ كانت إجابة المبحوث سريعة ومختصرة حيث أكد على أن أكبر عائق وقف أمام إدارة مشروع المؤسسة هو عدم وجود تعبئة حقيقية وفعالة سواء كانت بين الوصاية والمؤطرين والخبراء أو بين الخبراء والمدراء أو بين المدراء والعاملين بالمؤسسات ، الهدف منها إبراز أهمية هذه الإستراتيجية بالنسبة للمؤسسة والعملين بها والفوائد التي يمكن الحصول عليها. وبعد تحديد هذه الأسباب ، برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟ لاحظنا كثير من عمال القطاع يملون الاجتماعات والندوات التي تقام في القاعات والمدرجات حول مشروع المؤسسة لانا تركز على الشكلية كثير من الأحيان ، لذلك نقترح بدل من يذهب العمل للمشاركة في هذه المحاضرات والندوات حول المشروع يديرها خبراء أجانب أو محليين ، أن تكون العملية عكسية ، أي الخبير هو الذي يقوم بزيارات ميدانية للمؤسسات للقيام بدورات تدريبية يشارك فيها كل العاملين دون إقصاء ، لتتم خلالها المناقشات وإبداء الآراء والاقتراحات يمكن أن تساهم في بناء تصور واقعي لتطبيق مشروع المؤسسة .

مناقشة وتحليل المقابلة:

تهرب المبحوث من الإجابة عن السؤال بقوله تقييم الإصلاحات تتكفل بـــه الـــوزارة الوصية ، والنجاح والفشل قراره بيدها ، كما صرح بأن المدرسة الجزائرية تحاول مواكبـــة التغييرات الحاصلة في محيطها .

المبحوث واعي ومدرك لأهمية مشروع المؤسسة ، حيث أكد على نجاحه في كثيـــر من المدارس العالمية والعربية ، أما محليا فنتيجة الظروف التـــي تتخـــبط بهـــا المدرســـة الجزائرية لا تسمح لها بتطبيق وإدارة مشروع المؤسسة .

أما فيما يخص المعوقات فقد حصرها المبحوث في عنصر واحد يراه مهم ألا وهو عدم وجود تعبئة حقيقية فعالة من طرف القائمين بالمشروع بدءا بالوزارة الوصية إلى الخبـــراء والمفتشين المدراء ، المعلمين ...) .

وأما الاقتراحات فهي الأخرى حصرها المبحوث في أن تكون النـــدوات واللقـــاءات الخاصة بالمشروع التي يديرها الخبراء والمؤطرين تكون داخل المدارس ، حتى تعم الفائـــدة لجميع الأطراف المعنية ، ليتم إثراء الموضوع من خلال المناقشـــات وإبـــداء الآراء بهـــا سنصل إلى بناء تصور واقعي لتطبيق مشروع المؤسسة .

المقابلة رقم:08

مكان المقابلة: مكتب البحوث

تاريخ المقابلة:2014/07/15

مدة المقابلة: ساعة 30 دقيقة

مواصفات المبحوث:

الجنس: ذكر

الخبرة المهنية:30 سنة

المسار المهني: أستاذ تعليم متوسط ثم مدير متوسطة

المنصب الحالي: مدير مؤسسة

مضمون المقابلة:

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هذا الموضوع والخاص بمشروع المؤسسة.

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلى تقبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكن أن نبدأ ونخوض في الموضوع ؟ نعم.

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية أليس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلك؟

كانت إصلاحات المنظومة التربوية في مجالاتها الثلاث الإداري والتربوي والبيدغوجي عموما موفقة إلى حد ما ، فالمؤسسات الجزائرية مجبرة الآن قبل أي وقت مضى أن تساير التغيير الذي يحصل في البيئة الخارجية ، فهي إما أن تواكب التغيير وتبقى في مستوى المنافسة وإما أن تخرج منها ، نريد أن نخرج من الحديث على العموم ، لنركز على المؤسسات التعليمية ، طيب. الواقع الحالي الذي تعيشه المدرسة الجزائرية يفرض عليها التغيير وتبني أساليب جديدة لتفعيل الحياة المدرسية ، التي حتما ستغير من نمطية العمل ومن الرتابة المنتشرة في جميع المدارس . من أساليب العمل الجديدة والتي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، فكانت الإجابة "صحيح" ، لان التحولات الجديدة في البيئة الخارجية تفرض على المدرسة تبني مثل هذه الأساليب . برأيك هل يمكن

الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية بالنجاح ؟ جاءت إجابة المبحوث واضحة وصريحة ، لا استطيع أن أحكم على هذه الاسترتيجية في العمل بالنجاح ولا بالفشل ، وإنما هناك نجاحات في بعض المدارس بنسب متفاوتة . كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ أجاب المبحوث أن هناك نجاحات وهناك إخفاقات ،وهذا لوجود كثير من المشاكل التي تتخبط فيها المدارس الجزائرية ، من عدم وجود مناخ تنظيمي مناسب ، إلى عدم كفاءة المسير أو القيادة المدرسية ، إلى تفشي اللامبالاة والإهمال من طرف العاملين إلى غياب روح المبادرة. من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك خبير في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية خارج الوطن ، هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟ كانت إجابة المبحوث سريعة ومختصرة حيث أكد على ثلاث أسباب ولخصها في النقاط التالية : الجانب المالي للمشروع والجانب الثقافي والإستراتيجية التعامل لدى مدراء المدارس. وبعد تحديد هذه الأسباب ، برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟ لابد من تحفيز العاملين ماديا ومعنويا وتبني استراتيجيات قيادية مناسبة تساهم في زيادة انخراط العاملين في مشروع المؤسسة بدل من مقاومتهم ونشر ثقافة تعمل على تهيئة العملين وتزيد من قابليتهم لتبني حقيقي للمشروع .

مناقشة وتحليل المقابلة:

يرى صاحب هذه المقابلة الذي يشغل منصب مدير مدرسة ، أن الإصلاحات موفقة إلى حد ما ، حيث أكد على أن المدرسة الجزائرية لا بد أن تساير التغيير الذي يحدث في محيطها ، مم فرض عليها تبني أسلوب العمل بالمشروع كخيار لتفعيل الحياة المدرسية .

لم يبدي المبحوث أي حكم حول المشروع رغم أنه لديه دراية بهذا الأسلوب ن العمل ، وقدم مجموعة من المشاكل تعاني منها المدارس ، يراها لا تساهم في إدارته ، شملت عدة على أغلب المشاكل التي ذكرت سابقا في المقابلات ، نذكر ما يلي :

- ✓ عدم كفاءة المسير .

- ✓ غياب روع المبادرة .
- ✓ عدم وجود مناخ تنظيمي مناسب.

إضافة إلى انه لخص أهم المعوقات في ثلاث نقاط هي :

- ✓ الجاني الثقافي للمشروع.
- ✓ الجانب المالي للمشروع.
- ✓ إستراتيجية التعامل.

واقترح المبحوث ما يلي :

- ✓ تحفيز العاملين المشاركين ماديا ومعنويا.
- ✓ تبني استراتيجيات قيادية متعددة حسب ظروف الموقف ونضج العاملين .
- ✓ تكوين ثقافة خاصة بالمشروع ونشرها بين الأطراف المشاركة فيه.

المقابلة رقم: 09

مكان المقابلة: مكتب المبحوث

تاريخ المقابلة:22 /2014/07

مدة المقابلة: 56 دقيقة

مواصفات المبحوث:

الجنس: ذكر

الخبرة المهنية: 28 سنة

المسار المهني: أستاذ تعليم ثانوي ثم مدير ثانوية ثم عضو في mida2

المنصب الحالي: مدير مؤسسة

مضمون المقابلة:

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هذا الموضوع والخاص بمشروع المؤسسة.

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلى تقبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكن أن نبدأ ونخوض في الموضوع ؟ نعم ، تفضل.

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصية ، أليس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلك؟ الإصلاحات يشوبها جانب من النقص في بعض المجالات ، وكان هناك الحديث عنها من طرف المسؤولين وذوي الاختصاص ، أما الشق الثاني من السؤال فكان لزاما على الهيئة الوصية على القطاع أن تدخل في مثل هذه التغييرات . نريد أن نخرج من الحديث على العموم ، لنركز على المؤسسات التعليمية : طبعا كانت المؤسسات التعليمية هي الأخرى قبل كل شيء معنية بهذه التغييرات ، غير أنها تحتاج إلى الحكمة والرؤية الإستراتيجية في التغيير . من أساليب العمل الجديدة والتي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة ، فكانت الإجابة "صحيح" لأنه يعتبر أسلوب من الأساليب الفعالة في تسيير المدارس . برأيك هل يمكن الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية بالنجاح ؟ جاءت إجابة المبحوث واضحة وصريحة ، نعم ، لان

أثبتت التقارير على نجاحه . كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ أجاب المبحوث تفاوتت النجاحات فيما يخص تطبيق مشروع المؤسسة وإدارته في المدارس الجزائرية من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، لذلك التقييم مرتبط بظروف كل مؤسسة . من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك خبير في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية خارج الوطن ، هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟ كانت إجابة المبحوث سريعة ومختصرة حيث أكد على أن هناك عدة أسباب تعيق تطبيق مشروع المؤسسة ، نذكر منها لا يوجد تحسيس وتهيئة العاملين بأهمية المشروع وما يحمله من قيم ، إضافة إلى غياب أساليب تعامل من طرف مدراء المدارس واضحة ، كما أنه لا يوجد تحفيزات سواء كانت على مستوى الوزارة الوصية أو على مستوى القائمين بالمشروع . وبعد تحديد هذه الأسباب ، برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟ ما يمكن أن نقدمه في هذا المجال ، هو خلق ثقافة خاصة بالمشروع ونشرها بين كل الأطراف المنخرطة فيه ، وكذا التقليل من الأعباء على مدير المدرسة من جهة وعلى الأستاذ من جهة ثانية ، وتوسيع شبكة الاتصال لتشمل أكبر عدد ممكن للمساهمة في المشروع ...

مناقشة وتحليل المقابلة:

من خلال معايشة المبحوث للواقع المدرسي بحكم المنصب الذي يشغله ، فحسب ما صرح به فيمكن القول بأن الإصلاحات لم تحقق الغاية منها ، وتنقص الحكمة والرؤية الإستراتيجية لبلوغ ذلك ، كما لديه قناعة بنجاعة العمل بالمشروع وبالنتائج التي يحققها إذا ما كانت هناك متابعة واستمرار .

جاءت إجابة المبحوث حول أهم المعيقات التي تحول دون إدارة مشروع المؤسسة مثل ما ذكر في المقابلة الثامنة ، حيث ركز المبحوث على

- ✓ غياب عملية التحسيس وتهيئة العاملين
- ✓ غياب أساليب التعامل المناسبة من طرف مدراء المدارس
- ✓ غياب التحفيز

أما فيما يخص الاقتراحات التي يراها المبحوث يمكن أن تساهم في تفعيل مشروع المؤسسة وأوصى بضرورة توفرها ما يلي :

- ✓ خلق ثقافة خاصة بالمشروع
- ✓ التقليل من عبء الدور الذي يقوم به المدير.
- ✓ توسيع شبكة الاتصال لتشمل كل الأطراف المعنية بالمشروع

2.استخلاص نتائج الدراسة الميدانية:

1.2. مناقشة نتائج فرضيات الدراسة :

- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل بياناتها التي أجريت على أساتذة التعليم بمختلف مراحلهم الابتدائي والمتوسط والثانوي حول ما تحمله الفرضية الأولى المتضمنة ثقافة المشروع والتي جاءت صياغتها على النحو التالي: **ما درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة** ؟ توصلنا إلى النتائج التالية :

أثبتت تحليل نتائج الفرضية الأولى أن درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بين الفاعلين في النسق المدرسي جاءت بدرجة **منخفضة** ،وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي الكلي للمحور والذي يقدر بـــ 2.24 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ 0.82 ، كما جاءت نتائج أبعاد المحور الخاص بثقافة المشروع مرتبة على حسب قيم المتوسط الحسابي على النحو التالي :

- أظهرت نتائج تحليل مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في بعدها التنظيمي قد جاء في المرتبة الأولى على حسب ترتيب الأهمية رغم أنها مساهمة منخفضة بمتوسط حسابي يقدر بـــ 2.51 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ 0.75.
- أظهرت نتائج تحليل مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في بعدها التشاركي قد جاء في المرتبة الأولى على حسب ترتيب الأهمية رغم أنها مساهمة منخفضة بمتوسط حسابي يقدر بـــ 2.20 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ 0.81.
- أظهرت نتائج تحليل مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في بعدها السلوكي قد جاء في المرتبة الأولى على حسب ترتيب الأهمية رغم أنها مساهمة منخفضة بمتوسط حسابي يقدر بـــ 2.16 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ 0.85.
- أظهرت نتائج تحليل مساهمة القيادة في نشر ثقافة المشروع في بعدها المعرفي قد جاء في المرتبة الأولى على حسب ترتيب الأهمية رغم أنها مساهمة منخفضة بمتوسط حسابي يقدر بـــ 2.10 ، وبانحراف معياري يقدر بـــ 0.89.

وبناءا على ما أظهرته نتائج الفرضية الأولى ، يرى الباحث بأن هذه المساهمة التي تقدمها القيادة المدرسية لا ترقى إلى المستوى المطلوب لإدارة مشروع المؤسسة ، ولا تحفز الفاعلين في النسق المدرسي سواء كان ذلك على المستوى الداخلي أو على المستوى الخارجي لتبني قيم ومبادئ مشروع المؤسسة وكذا زيادة قابليتهم ، كما أنها لا ترقى إلى مستوى إضعاف الثقافة السائدة (ثقافة المحافظة على القديم) ، وإحلال ثقافة جديدة المتمثلة في ثقافة المشروع .وبالتالي فان الفرضية القائلة بوجود مساهمة بدرجة منخفضة هي **فرضية محققة.**

- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل بياناتها التي أجريت على أساتذة التعليم بمختلف مراحلهم الابتدائي والمتوسط والثانوي حول ما تحمله الفرضية الثانية المتضمنة مقاومة العاملين والتي جاءت صياغتها على النحو التالي **تختلف أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة،** توصلنا إلى النتائج التالية :

كشفت تحليل نتائج الفرضية الثانية والمتضمنة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بوجود شكلين من المقاومة ، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي الكلي للمحور والذي يقدر بـ 4.11 وبانحراف معياري يقدر بـ 0.32 ، كما جاءت نتائج المحور الخاص بالمقاومة لتؤكد على نوعين من مقاومة العاملين مرتبة على حسب قيم المتوسط الحسابي على النحو التالي :

- أظهرت نتائج تحليل محور مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، على وجود شكلين من المقاومة ، **مقاومة قبلية** وتظهر قبل الانطلاق في إدارة مشروع المؤسسة ، **ومقاومة بعدية** وتظهر أثناء إدارة مشروع المؤسسة
- أظهرت نتائج تحليل محور مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، بوجود مقاومة قبلية يبديها العاملين لعرقلة وتعطيل القيادة المدرسية لإدارة مشروع المؤسسة حيث جاءت في المرتبة الأولى على حسب ترتيب الأهمية بمتوسط حسابي يقدر بـ 4.12، وبانحراف معياري يقدر بـ 0.30 .

- أظهرت نتائج تحليل محور مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، بوجود مقاومة بعدية يبديها العاملين لعرقلة القيادة المدرسية لإدارة مشروع المؤسسة حيث جاءت في المرتبة الثانية على حسب ترتيب الأهمية بمتوسط حسابي يقدر بـــ 4.10، وبانحراف معياري يقدر بـــ 0.34 .

وبناءا على ما أظهرته نتائج الفرضية الثانية ، يرى الباحث بأنه لا يمكن إدارة مشروع المؤسسة بنجاح ما لم يتم الحد من القوى المعيقة للتغيير ، غير أن النتائج السابقة أظهرت تمسك العاملين بالأنظمة وأساليب العمل القديمة بمعنى تأصل الثقافة المحافظة ورفض كل جديد ، مم يشير على عدم وجود قابلية لأي تغيير يمكن أن يتم داخل المؤسسة ، وبالتالي فان الفرضية القائلة بوجود اختلاف في شكل وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة هي **فرضية محققة.**

- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل بياناتها التي أجريت على أساتذة التعليم بمختلف المراحل (الابتدائي والمتوسط والثانوي) حول ما تحمله الفرضية الثالثة المتضمنة أسباب مقاومة العاملين والتي جاءت صياغتها على النحو التالي: **هناك أسباب مختلفة ومتعددة لمقاومة العاملين لإدارة مشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة.** توصل الباحث إلى النتائج التالية :

كشفت تحليل نتائج الفرضية الثالثة والمتضمنة أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بوجود أسباب مختلفة ومتعددة لمقاومة العاملين ، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي الكلي للمحور والذي يقدر بـــ 3.73 وبانحراف معياري يقدر بـــ 1.18 ، كما جاءت نتائج المحور الخاص بأسباب مقاومة العاملين لتؤكد على وجود عدة أسباب مرتبة على النحو التالي:

- تأصيل مبدأ الثقافة المحافظة.
- افتقاد القائد القدوة.
- تأصل ثقافة الرفض لكل جديد.
- غموض وقلة الفهم.
- عد توفر دورات تدريبية.

- عدم وجود امتيازات وحوافز.
- كثرة الأعباء.
- ضعف الاتصال.
- عدم قناعة العاملين بالمشروع.
- ضعف ثقة العاملين في النتائج.
- عدم وجود الدعم الكافي.
- فشل المشروع في مؤسسات مجاورة.

وبناءا على ما أظهرته نتائج الفرضية الثالثة ، يرى الباحث بأنه لا يمكن تفعيل مشروع المؤسسة إلا إذا قامت القيادة المدرسية بإيجاد حل حقيقي وفعال لكل هذه الأسباب ، حتى تتكون رغبة قوية لتبني قيم ومبادئ مشروع المؤسسة وإتباع خطواته من طرف العاملين وبالتالي فان الفرضية القائلة بوجود أسباب مختلفة ومتعددة لمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة هي **فرضية محققة.**

- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل بياناتها التي أجريت على أساتذة التعليم بمختلف المراحل (الابتدائي والمتوسط والثانوي) حول ما تحمله الفرضية الرابعة المتضمنة ثقافة المشروع والتي جاءت صياغتها على النحو التالي: لا توجد علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بمدارس مدينة الجلفة وطبيعة المقاومة لدى العاملين؟ توصلنا إلى النتائج التالية:

1. توجد علاقة بين الأبعاد الأربعة لمحور ثقافة المشروع (المعرفي والسلوكي والتنظيمي والتشاركي) وبعد المقاومة القبلية ، ذات دلالة إحصائية وبمستوى معنوية بقيمة 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة 0.05 ، حيث جاءت قيمة Chi-square **كا^2** على الترتيب تساوي (508.030 ، 436.133 ، 367.986 ، 485.829).

1. يوجد ارتباط قوي عكسي بين بعدي(المعرفي والسلوكي) لمحور ثقافة المشروع وبعد المقاومة القبلية على الترتيب حيث جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R 0.709-** وبمستوى معنوية **0.007** بالنسبة

لبعد المعرفي ، أما بالنسبة لبعد السلوكي فقد جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R 0.605**- وبمستوى معنوية **0.009** ، وحسب رأي الباحث فإنه يؤكد على أن كلما زادت مساهمة القيادة المدرسية في تعبئة وتحسيس وإدارة المعرفة حول مشروع المؤسسة إضافة إلى تنمية القدرات والمهارات لدى العاملين وتحفيزهم وتدريبهم...) أدى ذلك إلى تناقص في مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة.

2. لا يوجد ارتباط بين بعدي(التنظيمي و التشاركي) لمحور ثقافة المشروع وبعد المقاومة القبلية على الترتيب حيث جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R** تقدر بـ**0.032** ، وبمستوى معنوية **0.241** بالنسبة لبعد التنظيمي ، أما بالنسبة لبعد التشاركي فقد جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R** تقدر بـ **0.067** وبمستوى معنوية **0.066** ، وحسب رأي الباحث يفسر ذلك بأن العلاقة بين هذين البعدين وبعد المقاومة القبلية غير معنوية أي أن أفراد عينة الدراسة لا يولون أهمية لهذين البعدين بقدر ما يعطون أهمية أكبر للبعد المعرفي والسلوكي.

2. توجد علاقة بين الأبعاد الأربعة لمحور ثقافة المشروع (المعرفي والسلوكي والتنظيمي والتشاركي) وبعد المقاومة البعدية ، ذات دلالة إحصائية وبمستوى معنوية بقيمة 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة 0.05 ، حيث جاءت قيمة Chi-square كا^2 على الترتيب تساوي (576.234 ، 791.967 ، 652.007 ، 435.281).

1. يوجد ارتباط قوي عكسي بين بعد (المعرفي) لمحور ثقافة المشروع وبعد المقاومة البعدية على الترتيب حيث جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R 0.668**- وبمستوى معنوية **0.004** ، وحسب رأي الباحث فإنه يفسر ذلك بأنه كلما زاد نشر المعرفة وتوفير المعلومات الكافية حول مشروع المؤسسة أدى ذلك إلى إلى تكوين درجة من الوعي والفهم يكفيان لتغيير ذهنيات العاملين ، مم ينعكس حتما على تغيير سلوكاتهم من السلبية إلى الايجابية التي تكون في صالح المشروع ، الذي سينتج عنه

تناقص في مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة.

2. لا يوجد ارتباط بين بعدي(السلوكي والتنظيمي و التشاركي) لمحور ثقافة المشروع وبعد المقاومة البعدية على الترتيب حيث جاءت قيمة معامل بيرسون**Pearson's R 0.068** وبمستوى معنوية **0.064** بالنسبة لبعد السلوكي ، أما بالنسبة لبعد التنظيمي فقد جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R** تقدر بـ **0.057** وبمستوى معنوية **0.101** ، وأما بالنسبة لبعد التشاركي ، فقد جاءت قيمة معامل بيرسون**Pearson's R** تقدر بـ **0.026** وبمستوى معنوية **0.283** ، ويرى الباحث بأن العلاقة بين هذه الأبعاد الثلاثة لمحور ثقافة المشروع وبعد المقاومة البعدية غير دالة وغير جوهرية ، أي أن أفراد عينة الدراسة يرون أن تأثير هذه الأبعاد يكون ذا فائدة بالنسبة لديهم عندما تكون قبل الانطلاقة في المشروع.

- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل بياناتها التي أجريت على العاملين (أساتذة التعليم) بمختلف المراحل (الابتدائي والمتوسط والثانوي) حول ما تحمله الفرضية الرابعة المتضمنة الاستراتيجيات القيادية والتي جاءت صياغتها على النحو التالي: لا توجد علاقة بين الاستراتيجيات القيادية المتبعة من طرف مديري مدارس مدينة الجلفة وطبيعة المقاومة لدى العاملين ، حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

1. توجد **علاقة** بين الأبعاد الثلاثة لمحور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية(الإكراه ، المشاركة ، الاحتواء) وبعد المقاومة **القبلية** ، ذات دلالة إحصائية وبمستوى معنوية بقيمة 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة 0.05 ، حيث جاءت قيمة Chi-square **كا^2** على الترتيب تساوي (395.326 ، 450.577 ، 411.098).

1. يوجد ارتباط قوي طردي بين بعد إستراتيجية الإكراه لمحور الإستراتيجية القيادية المتبعة وبعد المقاومة القبلية ، حيث جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R 0.765** وبمستوى معنوية **0.000** ، وكنتيجة يمكن القول ، بأنه كلما تعاملت القيادة المدرسية وتبنت إستراتيجية الإكراه لإدارة

مشروع المؤسسة أدى ذلك إلى زيادة مقاومة العاملين لها .

2. يوجد ارتباط ضعيف عكسي بين بعد إستراتيجية المشاركة والإقناع لمحور الإستراتيجية القيادية المتبعة وبعد المقاومة القبلية ، حيث جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R 0.111**- وبمستوى معنوية **0.006** ، وحسب رأي الباحث يمكن أن نفسر ذلك بأن القيادة المدرسية لا تحاول تقديم أي تشاركيه جادة في العمل ولا تسعى إلى إقناع العاملين للانخراط في المشروع ، مم ساهم في نشاط المقاومة وظهور بعض السلوكات التي تعرقل مشروع المؤسسة داخل المؤسسة .

3. يوجد ارتباط عكسي بين بعد الاحتواء لمحور الإستراتيجية القيادية المتبعة وبعد المقاومة القبلية ، حيث جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's 0.088R**- وبمستوى معنوية **0.025** غير أن درجة الارتباط ضعيفة ، ويرى الباحث بأن هذه الإستراتيجية غير مفعلة بصورة جيدة من طرف القيادة المدرسية ، وإذا ما تعاملت القيادة المدرسية بهذه الإستراتيجية سيؤدي ذلك إلى الحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة.

2. توجد علاقة بين الأبعاد الثلاثة لمحور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية(الإكراه ، المشاركة ، الاحتواء) وبعد المقاومة البعدية ، ذات دلالة إحصائية وبمستوى معنوية بقيمة 0.000 وهو أقل من مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة 0.05 ، حيث جاءت قيمة Chi-square **كا^2** على الترتيب تساوي (691.434، 614.511 ، 621.865).

1. يوجد ارتباط قوي طردي بين بعد إستراتيجية الإكراه لمحور الإستراتيجية القيادية المتبعة وبعد المقاومة البعدية ، حيث جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R 0.741** وبمستوى معنوية **0.000** ، وحسب نظر الباحث فإنه يفسر ذلك أن كلما اتجهت القيادة المدرسية نحو التخلي عن إستراتيجية الإكراه كلما تناقصت مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة واتجهت نحو تبني قيمه ومبادئه.

a. يوجد ارتباط ضعيف جدا عكسي بين بعد إستراتيجية المشاركة لمحور

الإستراتيجية القيادية المتبعة وبعد المقاومة البعدية ، حيث جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R 0.084-** وبمستوى معنوية **0.030** ، وحسب نظر الباحث فإنه يفسر ذلك بأن القيادة المدرسية لا تميل إلى هذه الإستراتيجية للحد من مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة، فمشاركة العاملين في صناعة القرار فيما يخص المشروع ، وتوضيح أهمية وفائدته بالنسبة للعامل ولجماعة العمل وللمنظمة ككل يزيد من مشاركتهم ويضمن تحقيق ولائهم وانتماهم لتبني المشروع والعمل به .

2. لا يوجد ارتباط جوهري بين بعد إستراتيجية الاحتواء لمحور الإستراتيجية القيادية المتبعة وبعد المقاومة البعدية ، حيث جاءت قيمة معامل بيرسون **Pearson's R** على الترتيب **0.031-** وبمستوى معنوية على الترتيب **0.246** .

- مناقشة نتائج الفرضية السادسة :

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل بياناتها التي أجريت على العاملين (أساتذة التعليم) بمختلف المراحل (الابتدائي والمتوسط والثانوي) حول ما تحمله الفرضية السادسة ، المتضمنة دراسة الفروق والتي جاءت صياغتها على النحو التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (الجنس ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، المرحلة التعليمية) فيما يخص اتجاهاتهم نحو مساهمة القيادة في نشر ثقافة مشروع المؤسسة.

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها المعرفي والتنظيمي تبعا لاختلاف الجنس بين الذكور والإناث.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها السلوكي والتشاركي تبعا لاختلاف الجنس بين الذكور والإناث.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها المعرفي والسلوكي تبعا لاختلاف المؤهل العلمي .

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها التنظيمي والتشاركي تبعا لاختلاف المؤهل العلمي.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها المعرفي والسلوكي والتنظيمي والتشاركي تبعا لاختلاف سنوات الخبرة .
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بين العاملين داخل المؤسسة فيما يخص بعدها المعرفي والسلوكي تبعا لاختلاف المرحلة العلمية.

- **مناقشة نتائج الفرضية السابعة :**

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل بياناتها التي أجريت على العاملين (أساتذة التعليم) بمختلف المراحل (الابتدائي والمتوسط والثانوي) حول ما تحمله الفرضية السادسة ، المتضمنة دراسة الفروق والتي جاءت صياغتها على النحو التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية) فيما يخص اتجاهاتهم نحو طبيعة وأشكال مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو محور أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة فيما يخص بعد المقاومة القبلية تبعا لاختلاف الجنس .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو محور أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة فيما يخص بعد المقاومة البعدية تبعا لاختلاف الجنس
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو محور أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة فيما يخص بعد المقاومة القبلية تبعا لاختلاف المؤهل العلمي .

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو محور أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة فيما يخص بعد المقاومة البعدية تبعا لاختلاف المؤهل العلمي .

- **مناقشة نتائج الفرضية الثامنة :**

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل بياناتها التي أجريت على العاملين (أساتذة التعليم) بمختلف المراحل (الابتدائي والمتوسط والثانوي) حول ما تحمله الفرضية السابعة ، المتضمنة دراسة الفروق والتي جاءت صياغتها على النحو التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (الجنس،المؤهل العلمي،سنوات الخبرة،المرحلة التعليمية) فيما يخص اتجاهاتهم نحو الاستراتيجيات المتبعة من طرف القيادة المدرسية لإدارة مشروع المؤسسة.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الإكراه تبعا لاختلاف الجنس .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية المشاركة وإستراتيجية الاحتواء تبعا لاختلاف الجنس .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الإكراه وإستراتيجية المشاركة تبعا لاختلاف المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الاحتواء تبعا لاختلاف المؤهل العلمي.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة نحو محور الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية فيما يخص بعد إستراتيجية الإكراه إستراتيجية المشاركة وإستراتيجية الاحتواء تبعا لاختلاف سنوات الخبرة.

2.2. مناقشة نتائج المقابلات :

نحاول من خلال تحليل نتائج المقابلات أن نقوم بقراءة واقع مشروع المؤسسة في المدارس الجزائرية ، موضحا أهم المعوقات التي تقف أمام إدارته ، كما سنعرض أهم الاقتراحات التي تساهم في تفعيله ، وذلك بالتركيز على نظرة المبحوثين والإضافات التي قدموها فيما يخص هذا المشروع:

من خلال ما عرض في المقابلات السابقة ، اتضحت أهمية الخبرة في تحديد وتشخيص مشروع المؤسسة ، لاحظنا في المقابلات الخاصة بالخبراء أكثر تركيزا وعمقا في نظرتهم للمشروع من المفتشين والمدراء ، ويمكن تفسير هذا التفاوت في النظر إلى المنصب الذي يشغله ، فالخبير أكثر الفئات اهتماما بهذا الموضوع ، وهم من الفئة التي استفادت من دورات تدريبية عديدة ، سواء كانت داخل الوطن أم خارجه ، لذلك فإجاباتهم ستكون تدعيما يعطي للدراسة أكثر موضوعية وواقعية بالإضافة إلى إجابات المفتشين والمدراء التي هي الأخرى لا تقل أهمية عن الفئة الأولى .

جاءت إجابات المبحوثين فيما يخص تقييمهم للإصلاحات مختلفة ومتناقضة في نفس الوقت ، فمنهم من صرح بان الإصلاحات ناجحة ومنهم رأى عكس ذلك، أما الفئة الأخيرة فقد أكدت على أن هناك نجاحات في جوانب من الإصلاحات وإخفاقات في جوانب أخرى ، كما أكد الجميع على أن الدخول في الإصلاحات وتغيير النظام التعليمي كان مفروض على الوزارة الوصية القيام بها لضمان تكيف المدرسة الجزائرية مع البيئة الخارجية من جهة ، ومواكبة المستجدات والتطورات الحاصلة في شتى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية من جهة ثانية.

أما فيما يخص مشروع المؤسسة فيرى أغلب المبحوثين أنها إستراتيجية حديثة في تفعيل أداء المؤسسة ، ويمنحها قدر من الحرية لتتولى بنفسها وبمشاركة كل الأطراف المنتمية والمتعاملين معها في رسم الأهداف ووضع خطة مضبوطة تراعي الخصوصيات والوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف ، لذلك فهناك قناعة تامة بأن اعتماد مشروع المؤسسة كإستراتيجية لتسيير المؤسسات التعليمية في جميع المراحل ، يحسن من أدائها ويرفع من مردودها ، ويساهم في تغييرها من الوضع الذي هي فيه إلى وضع أفضل .

أظهرت إجابات المبحوثين على وجود مجموعة من **المعوقات** ، جاء ترتيبها حسب

الأهمية على النحو التالي (الجانب الثقافي ، الجانب المالي للمشروع ، استراتيجيات التعامل والاتجاهات الحديثة في القيادة ، الاتصال، التشاركية في العمل ، الكفاءة ونقص التأهيل ، حجم العمل الذي يقوم به المدير والعامل...).

أكد جميع المبحوثين مهما كان المنصب الذي يشغلونه ، سواء كانوا خبراء أم مفتشين أم مدراء على أهمية الجانب الثقافي قبل إدارة مشروع المؤسسة ، حيث يرون بأن نشر الثقافة الخاصة بالمشروع تعمل على تهيئة العاملين وتحسيسهم بأهميته ، مم يسمح بتكوين وعي وإدراك لديهم بقيمة مشروع المؤسسة ، وجاء تصريح أفراد عينة المقابلة **لتأكد** وتدعم في نفس الوقت نص **الفرضية الأولى** ، القائلة بأن هناك علاقة بين مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع ومقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، أي أن كلما زاد المساهمة في نشر ثقافة المشروع قبل الانطلاقة في تطبيقه كلما قلت مقاومة العاملين له ، مم يزيد القابلية لتبني الفاعلين لما يحمله المشروع من مبادئ وقيم ، كما يساهم في نفس الوقت في إضعاف ثقافة المحافظة على القديم ، فهناك صراع بين ثقافتين الثقافة السائدة في المدرسة من جهة ، وثقافة المشروع من جهة ثانية ، هنا يدخل دور القيادة في ترجيح إحدى الثقافتين ، فإذا كانت المساهمة فعالة في نشر الجديد فإن ذلك سيؤدي حتما إلى سيادة ثقافة المشروع باعتباره الجديد ، أما إذا كان العكس فذلك سيؤدي إلى بقاء الثقافة القديمة على حالها ، وبقاء مقاومة العاملين للمشروع.

كما أظهرت المقابلات على **تأكيد** آخر لا يقل أهمية عن سابقه ألا وهو الجانب المالي ، حيث أفصح أغلبية المبحوثين من خلال المقابلات على ضرورة تخصيص سند قانوني يسمح بتمويل مشروع المؤسسة من جهة وتحفيز الأطراف المشاركة فيه ماديا ومعنويا خاصة الأساتذة لأنهم يعتبرون الطرف الفاعل وأساس بناء المشروع ، وبالتالي توجيه سلوكات الفاعلين لاستغلال أوقات الفراغ في حل المشكلات التي تتخبط فيها المدرسة ، بدل من استغلالها في حصص الدعم الخاصة (الدروس الخصوصية) ، التي لاقت رواجا كبيرا في السنوات الأخيرة في الوسط الاجتماعي وبالتالي احتواء هذه الظاهرة داخل المدرسة وتصبح مكملة لها في إطار تكامل الأنساق بدل من أن تصبح منافسة لها ، فليست كل شرائح المجتمع قادرة على دفع مستحقات الدعم هذه ، وإنما البعض منهم فقط ، وهم الفئة التي يسمح مستواهم الاقتصادي بذلك.

أكدت المقابلات على مفهوم التشاركية، التي تعتبر إحدى المبادئ التي يرتكز عليها مشروع المؤسسة ، هذه التشاركية التي حملتها الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية لتجعلها خاصية من خصائص القيادة المدرسية ، وفرضت على مديري المدارس ممارستها داخل النسق المدرسي وأطلقت عليها القيادة التشاركية ، وجاء هذا المفهوم كبعد من أبعاد ثقافة المشروع ، حيث توصلت نتائج تحليل بيانات الدراسة الميدانية لمتغير ثقافة المشروع في بعد التشاركية ، بأن مساهمة القيادة مساهمة منخفضة ، وهذا لا يخدم مشروع المؤسسة ، فإذا ما قارنا نتائج المقابلات بنتائج الدراسة الميدانية ، نجد أن مبدأ التشاركية يتجسد جيدا في مشروع المؤسسة حيث يساهم في انفتاح المدرسة على محيطها، في إطار تحول المدرسة من النسق المغلق إلى النسق المفتوح .

كما **أكدت** المقابلات كذلك على أهمية الإستراتيجية المتبعة لدى مديري المدارس ودورها في الحد من ردود الأفعال السلبية لدى الفاعلين داخل النسق ، فقد صرح غالبية المبحوثين على أن هناك غياب للاتجاهات الحديثة في القيادة ، وأن كثير من مدراء المؤسسات ليست لديهم استراتيجيات تعامل واضحة ومناسبة للمواقف التي هم فيها ، وأنهم يركزون على إستراتيجية واحدة ، وإذا ما حاولنا المقارنة ، نجد أن نتائج المقابلات **تدعم** نتائج الدراسة الميدانية ، حيث أثبتت الدراسة الميدانية عن وجود تباين في تعامل القيادة بهذه الاستراتيجيات ، فأكدت على أن هناك ميل واتجاه قوي من طرف القيادة المدرسية لإستراتيجية الإكراه عند إدارة مشروع المؤسسة بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.42 وبانحراف معياري يقدر بـ 0.92. مم يؤكد على وجود تبني وانتشارا واسعا لهذه الإستراتيجية ، داخل النسق المدرسي وبين القيادات المدرسية باختلاف مراحلهم التعليمية (الابتدائي ، المتوسط الثانوي) ، أما إستراتيجية الاحتواء وإستراتيجية المشاركة فهي أقل انتشارا بينهم ، حيث جاءت على الترتيب بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.72 و2.85، وبانجراف معياري يقدر بـ 1.06 و 0.94. إضافة إلى ذلك فقد أكدت المبحوثين من خلال المقابلات على وجود معوقات أخرى تتمثل في غياب الكفاءة ، كثرة التعليمات والالتزام بها ، الأعمال الروتينية المقيدة لمدراء المداري ، نقص التأهيل ، عبء الدور الذي يقومون به يوميا .

كما **أظهرت** كذلك نتائج المقابلات على لسان غالبية المبحوثين على ضعف الاتصال داخل المدرسة ، وربما يكون هذا سببا في انخفاض المستوى المعرفي المكون لثقافة

المشروع ، فلا يمكن تحقيق نشر القيم الداعمة للتغيير وتشجيع العمل التعاوني بين الأطراف المشاركة في المشروع وتعميم التفاعل بينهم وصناعة القرار وزيادة المعرفة ، ما لم يكون هناك اتصال فعال داخل المدرسة ، وهذا تأكيدا و تدعيما للفرضية الأولى والخاصة بدرجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع في بعدها المعرفي .

وأخيرا فقد صرح بعض المبحوثين في المقابلات التي أجريت معهم بوجود ردود أفعال من طرف الأطراف المنتمية للنسق المدرسي ، وهذا متوقعا أن تظهر مقاومة لمشروع المؤسسة ، نتيجة وجود مجموعة من المعوقات والمتمثلة في الجانب المالي والجانب الثقافي واستراتيجيات التعامل ، إضافة إلى مبدأ التشاركية في العمل والاتصال ، هذا ما يبين على أن هناك علاقة بين هاته العوامل ومقاومة العاملين ، وهذه **النتيجة المتوصل** إليها قد أثبتت في الدراسة الميدانية ، بأن هناك علاقة بين ثقافة المشروع والإستراتيجية المتبعة وطبيعة وأشكال مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، وتأسيسا لما سبق فلا يمكن إدارة مشروع المؤسسة في النسق المدرسي ما لم يسبقه تحقيق العوامل التي ذكرت أعلاه بين الفاعلين المنتمين لهذا النسق سواء كانوا داخليين أم خارجيين ، تحت مبدأ تكامل الأنساق الفرعية المكونة للمدرسة والذي بدوره يؤدي إلى تكامل النسق الكلي ، أي النظر إلى المدرسة على اعتبارها نسق مفتوح.

من أهم المقترحات التي قدموها المبحوثين في المقابلات التي أجريت معهم ، والتي يرون أنها تساهم في تفعيل مشروع المؤسسة ، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ نشر ثقافة المشروع بين الأطراف المنتمية للنسق المدرسي .
- ✓ تزويد مديري المدارس بالاستراتيجيات الحديثة في القيادة .
- ✓ وضع سند قانوني لتمويل مشروع المؤسسة .
- ✓ بناء علاقات طيبة بين الأطراف المشتركة في مشروع المؤسسة .
- ✓ خلق مناخ تنظيمي مناسب داخل المدرسة .
- ✓ القضاء على الخلافات والصراعات في مهدها .
- ✓ تزويد العاملين بدورات تدريبية تقام داخل المؤسسات التعليمية .
- ✓ التقليل من عبء الدور الذي يقوم به مديري المدارس.
- ✓ توسيع شبكة الاتصال لتشمل كل الأطراف المعنية بالمشروع .

3.2. النتائج العامة للدراسة:

من خلال مناقشة نتائج فرضيات الدراسة كل فرضية على حدى ونتـــائج المقـــابلات ، يمكن استخلاص نتائج العامة للدراسة :

1. أنه لا يمكن إدارة مشروع المؤسسة في النسق المدرسي ، ما لم يسبقه نشر لثقافـــة المشروع بين الفاعلين المنتميين لهذا النسق سواء كانوا داخليين أو خارجيين. وذلـــك من مبدأ تكامل الأنساق الفرعية المكونة للمدرسة والذي يؤدي بدوره إلى تكامل النسق الكلي ، أي النظر إلى المدرسة على اعتبارها نسق مفتوح (نظرية النسق المفتوح).
2. أن نشر ثقافة المشروع بين الفاعلين في النسق الداخلي والخارجي للمدرســـة مـــن متطلبات إدارة مشروع المؤسسة ، لان ذلك سيزيد القابلية لتبني الفاعلين لما يحملـــه المشروع من مبادئ وقيم ، كما يسام في إضعاف ثقافة المحافظة على القديم لـــديهم ، فإذا قورن بنموذج **Kurt Lewin** فالنموذج يقسم مراحل التغيير إلى ثلاث وهي (إذابـــة الجليد ، التغيير ثم التثبيت) نجد ما يقابل المراحل الثلاث السابقة للنموذج كل من (مرحلة ما قبل المشروع (التحسيس أي ثقافة المشروع) ومرحلة المشروع (الإجرائية) ثم مرحلـــة ما بعد المشروع (استثمار النتائج)) المشروع .
3. أن أشكال القوى المعيقة لإدارة مشروع المؤسسة ، تظهر قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة وبعده ، حيث تبدأ بالقول(نشر إشاعات،التشكيك، إبراز السلبيات ...) حتـــى تصل إلى الفعل أي على مســـتوى الســـلوك (الغيابـــات ، التـــأخرات، المماطلـــة ، التهاون...).
4. أن هناك أسباب مختلفة ومتعددة لمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة من أهمها كثرة الأعباء وغموض الدور الذي يؤديه العامل داخل المشروع ، تأصـــيل مبـــدأ الثقافـــة المحافظة على القديم ، إضافة إلى افتقاد القيادة التي تحمل وتتبنـــي التغييـــر داخـــل المدرسة وضعف(الاتصال وثقة العاملين في النتائج).
5. أن القيادة المدرسية تميل إلى إستراتيجية الإكراه عند إدارتها لمشروع المؤسسة ولا تولي أهمية كبيرة إلى إستراتيجية الاحتواء وإستراتيجية المشاركة ، وأكدوا العلمـــاء والباحثين في مجال الاستراتيجيات ، أن إستراتيجية الاحتواء وإستراتيجية المشـــاركة والإقناع من أهم الاستراتيجيات للحد من أي مقامة للتغيير داخل المنظمة.

6. أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة تختلف نحو مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة المشروع بين العاملين في جميع أبعادها فيما يخص سنوات الخبرة لديهم.
7. أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة تختلف نحو أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة في بعد المقاومة البعدية فيما يخص الجنس ، وبعد المقاومة القبلية فيما يخص المؤهل العلمي .
8. أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة تختلف نحو الإستراتيجية المتبعة من طرف القيادة المدرسية في أبعادها الثلاثة (إستراتيجية الإكراه ، إستراتيجية الاحتواء ، إستراتيجية المشاركة) فيما يخص سنوات الخبرة لديهم.
9. أن الجانب المالي لتمويل المشاريع التي تقام داخل المدارس ، شرط من شروط نجاح مشروع المؤسسة .
10. أن التحفيز المادي والمعنوي ، خاصة المادي منه ، مطلب من متطلبات مشاركة العاملين في مشروع المؤسسة .

3.توصيات الدراسة :

وفقا للاستنتاجات التي تم التوصل إليها في الإطار النظري للدراسة وكذلك النتائج التي تم الحصول عليها من واقع التحليل الإحصائي للبيانات والمقابلات تم الخروج بالتوصيات التالية :

- ✓ الاهتمام بنشر ثقافة المشروع من طرف القيادة المدرسية ، على مستوى البيئة الداخلية للمدارس بجميع مراحلها وكذلك على مستوى البيئة المحيطة بها ، خاصة قبل الانطلاقة في تنفيذ مشروع المؤسسة بها ، لتبني القيم والمبادئ التي يحملها كثقافة جديدة تقضي على الثقافات السائدة داخل المدارس .
- ✓ وضع نظام فعال للاتصال لتسهيل إدارة المعرفة وحركة الأفكار والممارسات بالشكل الذي ينمي ثقافة المشروع بين كل الأطراف المنتمية للنسق المدرسي.
- ✓ ضرورة اتخاذ مبدأ التشاركية في العمل ، بين كل الفاعلين سواء كانوا داخل المدرسة أم خارجها .
- ✓ ضرورة وضع سند قانوني لتمويل المشاريع التي تقام داخل المدارس بجميع مراحلها ، يضمن للقيادة المدرسية الحرية في التصرف و تسيير داخل المدارس .

- ✓ ضرورة التحفيز المادي والمعنوي لكل المنخرطين في مشروع المؤسسة ، خاصة المادي منه ، لأنه العامل الذي يضمن مشاركة العاملين في المشروع والسهر على إنجاحه.
- ✓ تخصيص دورات تدريبية للقيادات المدرسية حول الاستراتيجيات الحديثة لتعامل مع مقاومة العاملين ، وكيفية الحد منها والتعامل معها دخل المدارس بجميع مراحلها .
- ✓ إكساب القيادات المدرسية معرفة ودراية تامة بالنظريات الحديثة حول القيادة ، حتى يسهل عليهم التعامل بنجاح مع المواقف التي يتعرضون لها عند إدارة مشروع المؤسسة.
- ✓ أهمية تحديد طبيعة وأشكال المقاومة تحديدا دقيقا ، حتى تستطيع القيادات المدرسية من تحديد الإستراتيجية الأنسب للمواجهة .
- ✓ ضرورة معرفة الأسباب الخفية وراء ظهور المقاومة للحد منها أو على الأقل التقليل منها ، وتحديد كيفية التعامل معها .

4.الاقتراحات :

من المقترحات التي يمكن أن نقدمها في مجال تطوير وتفعيل مشروع المؤسسة بالمدارس الجزائرية ، يمكن للباحثين أن يتناول الموضوع من خلال القيام بدراسات مقارنة بين مدارس جزائرية وأخرى أجنبية ، أو من زاوية التمكين والمناخ التنظيمي ...

الخاتمة:

من خلال المسيرة الطويلة في إطار هذه الدراسة الحالية والصعبة في نفس الوقت ، في مجال البحث حول مشروع المؤسسة ودور مديري المدارس كقادة يبحثون عن التغيير في مؤسساتهم التعليمية ، بدءا من وضع نموذج الدراسة وكيفية تطبيقه إلى ضبط الإشكالية وتحديد مفاهيمها وتقسيمات الدراسة النظرية والميدانية والمنهجية ، وصولا إلى النتائج والتحقق من فرضيات الدراسة ، ولم نقل بأننا وصلنا إلى دراسة الظاهرة وتشخيصها تشخيصا دقيقا ، وإنما حاولنا تقديم محاولة جادة وصادقة لدراسة موضوع ثقافة المشروع والإستراتيجية المتبعة للحد من مقاومة العاملين والتي أخذت من الاقتراحات التي جاءت في مذكرة رسالة الماجستير التي تمت مناقشتها في السنة الدراسية 2009 ، تكملة للموضوع آخذين بنصائح اللجنة التي ناقشت رسالة الماجستير مركزين على متغيرات ثلاثة في غاية الأهمية تتمثل في ثقافة المشروع والاسترتيجية المتبعة وأشكال مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة الذي تبنته المدرسة الجزائرية وجاء ضمن إصلاحات المنظومة التربوية المطبقة ابتداء من 2003.

وانطلاقا من مناقشة وتحليل نتائج فرضيات الدراسة ونتائج المقابلات يمكن القول بان ثقافة المشروع تعتبر مبدأ من مبادئ الأساسية التي لا بد أن تنطلق منها القيادة المدرسية قبل البدء في إدارة مشروع المؤسسة ، وان تساهم في نشرها بجدية وصدق حتى يتم تغيير ذهنيات الفاعلين داخل النسق المدرسي وتتكون لديهم قابلية وجاهزية للانخراط في مشروع المؤسسة ، كما أن إستراتيجية الإكراه لا تساهم في تفعيل مشروع المؤسسة بقدر ما تزيد من ظهور المقاومة ، ففرض الأمور بالقوة أو بدون مشورة ولا إقناع ، لا تخدم المشروع ، وأن تفعيل مشروع المؤسسة داخل المدرسة لا يتحقق إلى من خلال تغيير واستبدال ثقافة المحافظة على القديم بثقافة المشروع لدى الفاعلين المنتمين للنسق المدرسي على مستوى المعرفي والمستوى السلوكي والمستوى التنظيمي والمستوى التشاركي ، حتى نضمن نجاح وتطبيق مشروع المؤسسة .

فالقيادة المدرسية لابد أن تكون قيادة فاعلة والتي تتشكل من فريق متكامل ، يقوده قائد يحترم المبادرة ، ويشجع السلوكات الايجابية ويفتح الحوار مع المدرسين والآباء وشركاء المؤسسة ، وهذا ما تدعو إليه الوزارة الوصية وسطر ته من خلال ما جاء في الإصلاحات

المنظومة التربوية الجديدة ، فالمدرسة التي ينشدها المجتمع اليوم هي تلك المدرسة التي تتسم بالحياة المفعمة بالحيوية والإبداع والمساهمة الجماعية في تحمل المسؤولية تسييرا وتدبيرا ، كما يشعر فيها المتعلم بسعادة التلمذة من خلال المشاركة الفعالة في أنشطتها مع باقي المتدخلين التربويين وشركاء المؤسسة الداخليين والخارجيين ، لذلك فالمدرسة في حاجة ماسة إلى مساهمة كل هذه الأطراف المهنية بالتربية والتكوين لتفعيلها وتنشيطها ماديا ومعنويا قصد خلق مدرسة حديثة مفعمة بالحيوية والنشاط ، قادرة على تكوين مواطن يواجه تحديات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية ولن يتأتى ذلك إلى بوجود قيادة مدرسية فعالة ، وهيئة إدارية فعالة ، وهيئة تدريس فعالة ، ومجالس مؤسسة فعالة ، ومجتمع مدرسي فعال حتى يشارك الجميع في تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها.

قائمة المراجع

الكتب العربية :

كتب التخصص:

1) إبراهيم عبد العزيز شيحا ، **أصول الإدارة العامة** ، منشأة توزيع المعارف ، الإسكندرية ،1993.

2) أبو الفضل عبد الشافي محمد ، **الحالات الإستراتجية نحو مدخل إجرائي تحليلي** ، جامعة نايف العربية للعلوم العربية ، الرياض،2005م .

3) أبو بكر مصطفى محمود،**التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة**،الدار الجامعية، مصر ، الإسكندرية ، 2007.

4) أحمد إبراهيم أحمد، **نحو تطوير الإدارة المدرسية**، دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية ،مصر ،2001.

5) أحمد إبراهيم أحمد،**الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1998 .

6) احمد إسماعيل حجي،**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**،دار الفكر العربي،القاهرة، مصر، 1998.

7) أحمد بطاح ، **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية** ، دار الشروق عمان ،2006.

8) أحمد حافظ فرج وحافظ محمد صبري،**إدارة المؤسسات التربوية**،عالم الكتب،القاهرة مصر ،السنة2003.

9) أحمد سيد مصطفى ، **إدارة السلوك التنظيمي** : رؤية معاصرة ، القاهرة ، 2000 .

10) أحمد محمد الطيب ، **التخطيط التربوي** ، الطبعة الأولى ، المكتب الجامعية الجديدة ، 1999.

11) احمد محمد الطيب، **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر،1999.

12) الأزهري،محي الدين،**الإدارة ودور المديرين:**أساسيات وسلوكات ، دارالفكرالعربي ، القاهرة،مصر 1993.

13) إسماعيل يحي ، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دارالكاتب العربي ، القاهرة ، مصر، 1998

14) إسماعيل محمد دياب، **الإدارة المدرسية**، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية، مصر.

15) برس دورك، **إدارة التغيير**، الشركة المصرية العالمية للنشر القاهرة ، مصر، 2005 .

16) بن حمودة محمد،**علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري** ، دار العلوم للنشر،الجزائر، 2006 .

17) بن حمودة،محمد،**علم الإدارة المدرسية** :نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري ، دارالعلوم ،2006.

18) توماس رهور،ترجمة وليد عزت شحادة، **فن القيادة المدرسية**، ط1، دار النشر الكعيبان وكلمة ،2009،ص 59.

19) توني موردن،ترجمة خالد العامري، **أساسيات علم الإدارة**، دار الفاروق الطبعة الأولى ، القاهرة .

20) جلبي عبد الله ، **المجتمع والثقافة والشخصية** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1996 .

21) جميس متريس بلاك ، ترجمة عبد الحكيم ثابت ، **كيف تكون مديرا ناجحا** ، دار قباء،1999م.

22) حافظ فرج أحمد ، **بحوث ودراسات تربوية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1987.

23) حريم حسين محمود،**السلوك التنظيمي : سلوك الأفراد في المنظمات**، دار زهران للنشروالتوزيع ، عمان،1997.

24) حسان هشام ، **منهجية البحث العلمي** ، الطبعة الأولى ، مطبعة الفنون البيانية ، الجلفة ، 2007.

25) الحسن اللحية ، **مشروع المؤسسة** ، الطبعة الأولى ، دار نشر المعرفة ، الرباط ، المغرب، 2010.

26) الحويطي موسى محمد دسوقي **دور الثقافة التنظيمية في إدارة الأزمات** ، المؤتمر السنوي لإدارة الأزمات والكوارث المنعقد في الفترة من 3–4 أكتوبر 1998القاهرة جامعة عين شمس.

27) الخضيري محسن،**إدارة التغيير**،الطبعة الأولى،دار الرضا للنشر، سوريا ، 2003م.

28) الخضيري،محسن أحمد،**الضغوط الإدارية الظاهرة الأسباب والعلاج**، مكتبة المدبولي ، القاهرة 1991.

29) خليل محمد حسن الشماع ، خضير كاظم حمود، **نظرية المنظمة** ،ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2005.

30) خميس السيد اسماعيل ، **القيادة الإدارية** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1971م .

31) دياب محمد إسماعيل ، **الإدارة المدرسية** ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الاسكندرية ، 2001م.

32) رفعت عبد الحليم الفاعوري،**إدارة الإبداع التنظيمي المنظمة العربية للتنمية الإدارية**، القاهرة جمهورية مصر العربية ، 2005 .

33) رفعت عبد الحليم الفاعوري، **إدارة الإبداع التنظيمي** ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، الطبعة الأولى ، مصر، 2005.

34) زيد منير عبوي ، **إدارة التغيير والتطوير** ، الطبعة الأولى ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، عمان ، السنة 2007.

35) زيد ميتر عبونا ، **إدارة التغيير والتطوير** ،دار كنوز المعرفة ،عمان ، الأردن 2006 .
36) زيدان محمد مصطفى ، الكفاية الإنتاجية للمدرس، الطبعة الأولى ، دار الشروق، جدة ، 1981.
37) سامي ، سلطي عريفج ، **الإدارة التربوية المعاصرة**،ط3،دار الفكر،عمان،2007.
38) سعد بن عامر ، **قضايا هامة في الإدارة والتغير** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ،1992 .
39) سعد عبد الله الكلابي ، **نحو نموذج شامل في القيادة دارسة نقدية لنظريات ومداخل القيادة الإدارية** ، الرياض مركز البحوث ، كلية العلوم الإدارية ، جامعة الملك سعود ، 2000.
40) سعيد يس عامر، علي محمد عبد الوهاب, "**الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة**"، الطبعة الثانية، مركز وايد سيرفيس للاستثمارات والتطوير الإداري، مصر، 1998.
41) السيد علي شتا،**البحوث التربوية والمنهج العلمي**، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر،القاهرة، بدون تاريخ.
42) سيد محمود الهواري ، **وظائف المديرين** ، الطبعة الأولى ، مطبعة الإنصاف ، بيروت ، 1974 م .
43) صالح مهدي محسن العامري، طاهر محسن منصور الغالبي،**الإدارة والإعمال** ، ط1، دار وائل ،الأردن عمان، 2007.
44) صديقة أحمد زكي عبد القادر ، **دور الإدارة التعليمية في تطوير المناهج** ، دار المريخ ، السعودية .
45) صلاح الشنواني، **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**،مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ،القاهرة، 1995.
46) صلاح عبد القادر ألنعيمي ، **المدير القائد والمفكر الإستراتيجي**، دار أثراء للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى، سنه 2008.
47) طافش محمود ، **الإبداع في الأشراف التربوي، والإدارة المدرسية**، دار الفرقان، عمان، 2004م.
48) طريف شوقي، **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**، القاهرة، دار غريب، 1993.
49) الطماوي ، سليمان محمد، **مبادئ الإدارة العامة** ، الطبعة الرابعة ، دار الفكر العربي ،القاهرة ،1969م
50) عابدين،محمد عبد القادر، **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ،السنة ،2001.
51) عبد الغني عبود وحامد عمار، **إدارة التعليم في الوطن العربي**، دار الفكر العربي ،القاهرة ، 1995.

52) عبد الكريم درويش وآخرون ،**أصول الإدارة العامة** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر، 1974.
53) عبد المنعم الميلاوي ، **أصول التربية** ، مؤسسة شباب الجامعة ، الاسكندرية ، 2004.
54) عبود عبد الغني ،**إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة** ، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، 1979م .
55) عدل حسن ، وآخرون ، **الإدارة العامة** ، دار النهضة ، بيروت ، 1976م .
56) عزت جرادات وعماد الدين منى مؤمن،**استشراف آفاق الإدارة التربوية،البلاد العربية**،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس،2000 ،ص 28 .
57) علي السلمي ، **إدارة الموارد البشرية** ، مكتبة الإدارة الجديدة ، غريب الفجالة ،1996 .
58) علي السلمي ، **تطور الفكر التنظيمي** ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ، د ت.
59) علي السلمي ، **ملامح لإدارة الجديدة في عصر المتغيرات وانعكاساتها على إدارة التغيير** ، الملتقى الإداري الثالث ، لجمعية السعودية للإدارة ، جدة ، 2005 .
60) عليمات صالح ناصر ، **العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية** ، ط1، دار الشروق، عمان ، 2006.
61) عماد الدين ، منى مؤتمن ، **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير**،مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان،2003.
62) عماد الدين، منى،**آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**،مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان 2004.
63) العمايرة محمد حسن ، **مبادئ الإدارة المدرسية** ، دار المسيرة للنشر، عمان الأردن ، 2002م.
64) العميان محمود سليمان ، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** ، عمان ،دار وائل للطباعة والنشر، 2003 .
65) فاروق عبده فليه،السيد محمد عبد المجيد،**السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**،الطبعة الثانية، دار المسيرة ،عمان،2009.
66) فاروق عبده فيله ومحمد عبد المجيد،**السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة ،عمان ، 2005.
67) فضيل رتيمي،**المنظمة الصناعية بين التنشئة والعقلانية**،الجزء الأول،ط1، دار النشر بن مرابط ، الجزائر،2009.
68) الفقي عبد المؤمن فرج ، **الإدارة المدرسية المعاصرة** ، منشورات جامعة قار يونس بنغازي،1994م.
69) القريوتي محمد قاسم ، **السلوك التنظيمي** ، ط5، دار وائل ، الأردن،السنة 2009.

70) كنج نيجل ،أندرسون نيل ، ترجمة محمود حسن حسني ، **إدارة أنشطة الابتكار والتغيير** ، دار المريخ للنشر الرياض السعودية ، 2004م.
71) ماجدة العطية ، **سلوك المنظمة** ، دار الشروق ، الأردن ، 2003.
72) مجد الدين خيري خمش ، **علم الاجتماع الموضوع والمنهج** ، دار المجدلاوي ، عمان 1999.
73) محسن أحمد الخضيري , **الإدارة التنافسية للوقت, القاهرة** ، ابتراك للنشر والتوزيع ، 2000م.
74) محمد حسن رسمي،**السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية**،ط1،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،مصر ،2004.
75) محمد سعيد أنور سلطان ، **السلوك التنظيمي** ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية مصر، 2003.
76) محمد فريد الصحن ، **العلاقات العامة(المبادئ والتطبيق)** ، الدار الجامعية ، القاهرة ، 1998
77) محمد فريد الصحن ، وآخرون ، **مبادئ الإدارة** ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، 2002.
78) محمود عبد القادر علي قراقزة،**نحو إدارة تربوية واعية**، دار الفكر العربي، بيروت ،1993.
79) مرسي منير محمد ، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2001م .
80) مصطفى محمود أبو بكر، **التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة ، الدار الجامعية** ، الإسكندرية ، مصر ، 2003.
81) معن خليل عمر، **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**،الطبعة الأولى، دار الشروق ،الأردن ،1997م.
82) المغربي عبد الحميد عبد الفتاح ،**الإدارة الإستراتجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون** ،مجموعة النيل العربية ،القاهرة ،1999.
83) منال طلعت محمود،**أساسيات في علم الإدارة**،الناشر المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ، القاهرة ، 2002م .
84) منى مؤمن عماد الدين ، **تقويم فعالية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير في مدرسته** ، مركز الكتاب الأكاديمي عمان الأردن .
85) موريس تقنر، **ثقافة المشروع** ، ترجمة نبيل جواد ، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، بيروت، 2008.
86) موسى اللوزي,**التطوير التنظيمي:** أساسيات ومفاهيم حديثة، الطبعة الأولى،دار وائل للطباعة والنشر ، 1999.
87) النجار فريد، **تنمية المهارات القيادية في منظمات التربية والتعليم** تجارب عربية /عالمية ، المكتبة المصرية ، 2002م.

88) النمر،سعود بن محمد وآخرون،**الإدارة العامة الأسس والوظائف**،الطبعة الرابعة ، مطابع الفرزدق التجارية ،الرياض ، 1997م .

89) نواف كنعان ، **القيادة الإدارية** ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان، 1992م

90) هارلمبس وهولبورن، ترجمة حاتم حميد محسن ، **سوسيولوجيا الثقافة والهوية**، ط1، دار كيوان ، دمشق ، سوريا،2010.

91) هاني الطويل،**الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، دار وائل للطباعة والنشر،عمان، الأردن ،السنة 2003 .

92) وليمز ألن ، وآخرون ، ترجمة سرور علي إبراهيم سرور ، **إدارة التغيير بنجاح استخدام النظرية والخبرة في تنفيذ التغيير** ، دار المريخ للنشر ، السعودية ،2004.

93) يونس طارق شريف ، **الفكر الاستراتيجي للقادة** ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، القاهرة ،2002 .

الكتب الخاصة بالمنهجية :

94) العجيلي سركز وعياد أمطير ، **البحث العلمي وأساليبه وتقنياته** ،ط1، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ،ليبيا ،2002.

95) حسن المنسى ، **منهج البحث التربوي** ، الطبعة الأولى ، دار الكندي ، الأردن ، 1999 .

96) عمار بوحوش ومحمد الذنيبات ، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث** ، د.م.ج ، الجزائر ، 1995 .

97) رابح كشاد ، **معارف نظرية وتمارين تطبيقية** ، بدون طبعة ، مطبوعات جامعية ، الجزائر، 2005 .

98) العمر، بدران بن عبد الرحمان ، **التحليل الإحصائي في البحث العملي باستخدام spss** ، مكتبة العبيكان ، الرياض ،2003.

99) رشيد زرواتي ، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ،ط1،دار الهدى للطباعة والنشر،الجزائر،2007 .

100) موريس أنجلرس ، ترجمة بوزيدة صحراوي وآخرون ، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، دار القصبة للنشر ، الجزائر 2004.

الكتب العامة :

101) نشواني عبد المجيد ، **علم النفس التربوي** ، مؤسسة الرسالة ، الأردن،1998.

102)عرفان البرادعي، **مدير المدرسة صفاته،مهامه،أساليب،اختياره،إعداده**، دار الفكر، دمشق، سوريا ،1988.

103)الزبيدي سلمان عاشور ، **اتجاهات في تربية الطفل**، دار أنس للنشر، عمان ، 1988م .

104)محمد أبو الفضل عبد الشافي،**القيادة الإدارية في الإسلام**،المعهد العالمي للفكر الإسلامي،القاهرة ،1996.

القواميس والمعاجم :

105) نبيل غطاس و آخرون، **قاموس الإدارة** ، مكتبة لبنان ، بيروت ،1983.

106) أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الإدارية**، دار الكتاب المصري،القاهرة ،1994.

107) أنيس إبراهيم وآخرون ، **المعجم الوسيط** ، ج1، ط2 ، المكتبة الإسلامية للنشر ، استانبول، 1972.

المجلات العلمية

108) مريم محمد إبراهيم الشرقاوي ، **إدارة المدارس الثانوية بالجودة الشاملة** ،مجلة التربية والتنمية ،السنة الثامنة ،عدد23 ،2001 .

109) الشريدة ، هيام نجيب ، **الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام** ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عدد 43، ،السنة 2004.

110) اللوزي ، موسى سلامة ، **اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية نحو إدارة التغيير** ، مجلة دراسات للعلوم الإدارية ، المجلد 25 ، عدد 2 ، السنة 1998

111) عبد الحفيظ مقدم،أثر **الخصائص الشخصية للمديرين على فعاليتهم في التسيير** ،مجلة البحوث ، السنة6، العدد6، الجزائر ،1992-1993.

112) فهمي أمين فاروق ، **المدخل المنظومي وإدارة التغيير**، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد العاشر، عدد 35 ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ،2004 .

113) عبد الرحمان المحبوب إبراهيم المحبوب ، **أبعاد القيادة الإدارية** ، المجلة العربية للتربية ، العدد الأول ، مجلد 16 .
114) مصطفى أبو بكر،معالي فهمي حيد،**مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية**،ع2،المجلد 38، ستبمبر 2001 .

الوثائق التربوية :

115)هيئة التأطير بمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **مشروع المؤسسة** : سند تكويني،الحراش،الجزائر،2005 .
116)هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،**المناجمنت وقيادة التسيير** ، الحراش، الجزائر،2005 م.
117)وزارة التربية الوطنية ، **مشروع المؤسسة** : سلسلة من قضايا التربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الملف 12، الجزائر ، جانفي 1999.
118)هيئة التأطير بالمعهد مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **وحدة النظام التربوي** ، سند تكويني ، ،الحراش، الجزائر .
119)صابة زواوي ، **التسيير بالمشاريع** ، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة موعدك التربوي ، الملف 12 ، جويلية 2003،الجزائر.
120)وزارة التربية الوطنية ، **مشروع المؤسسة** ، المنشور التطبيقي ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ،جوان 2006 .
121)وزارة التربية الوطنية ، **الدليل المنهجي للعمل بمشروع المؤسسة** ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، الجزائر ، جوان 2006 .
122)هيئة التأطير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، **النظام التربوي والمناهج التعليمية** : سند تكويني لفائدة مديري المؤسسات ، الحراش ، الجزائر.

المناشير والقرارات الوزارية :

123)وزارة التربية الوطنية ، المنشور الوزاري رقم 184، **مديرية التنظيم الدراسي** ، المؤرخ في 13 أوت 1994، موضوعه "**وضع مشروع المؤسسة**".

124)وزارة التربية الوطنية ، القرار الوزاري رقم : 15/ و.ت / 79 ، المتضمن **تأسيس العمل بمشروع المؤسسة واعتماده في نظام تسيير المؤسسات التعليمية** ، المؤرخ 04 جوان 1997 .

125)وزارة التربية الوطنية ، القرار الوزاري رقم 17 ، المادة الرابعة ، **تأسيس مشروعي المؤسسة والمصلحة وتنظيم العمل بهما** ، المؤرخ في 06 جوان 2006 ، الجزائر .

126)وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم 297 المؤرخ في 17 جوان 2006. المتضمن **الدليل المنهجي للعمل بمشروع المؤسسة .**

الرسائل الجامعية

127)حماد محمود الراقب ، **واقع إدارة التغيير لدى وزارات السلطة الفلسطنية** ، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال ، إشراف ماجد محمد الفرا ، جامعة الإسلامية غزة ، 2008.

128)عبد المجيد بوقرة ، **الأستاذ الجامعي بين الممارسة القيادة الإدارية والمهام البيداغوجية في الجامعة** ، رسالة ماجستير تخصص علو اجتماع تنظيم وعمل ، إشراف فضيل رتيمي ، جامعة سعد دحلب البليدة 2007.

129)عبد العزيز زواتيني ، **الممارسة القيادية وعلاقتها بتحفيز العاملين** ، رسالة ماجستير تخصص تنظيم وعمل ، إشراف قاسيمي ناصر ، جامعة سعد دحلب سنة 2007.

المراجع الأجنبية :

الفرنسية :

130) Marc boshe, « **le management interculturel** », (Ed : Nathane, paris,1993).

131) derveux et A.Coulaud ,« **dictionnaires de management et de contrôle de gestion** », (dunod entreprise : Borda, paris, 1990.

132) Gerard ethier(1997),**lagestion de l excellence en education**,p.u.Quebec,canada.

133) Robert Heller,**Gerer le changement ,Mangopratique**,Italie,1999.

134) Benoit Ground et Francis meston,**l'entreprise en mouvement**,dunod,3eme edition1998,paris France.

135) chaize jacques , **la porte du changement s'ouvre de l'intérieur**, calmann-lévy,paris,1992.

136) JEAN Brilman, **les meilleures pratique de management**, 2ed, paris, edition des organisation, 1998.

الانجليزية :

137) Rob dixon ,**management theory and practice**,oxford, by biddes lid , guid ford and kings lunn,1991.
138) Nickos fred,(2000) **strategy:difinitions and meaning**.htty/home.att.net,london**.**
139) Richard L Daft , (1999), **Leadership(theory end paratactic)** , pryden press.

الملاحـــــق

- استمارة الاستبيان
- دليل المقابلة
- الملحق رقم 6.5.4.3.2.1 (توضح صدق الأداة لمحاور الدراسة)
- الملحق 07 مخرجات spss الخاصة بالعلاقة بين أبعاد محور نشر ثقافة المشروع وأبعاد طبيعة المقاومة.
- الملحق 07 مخرجات spss الخاصة بالارتباط بين أبعاد محور نشر ثقافة المشروع وأبعاد طبيعة المقاومة.
- الملحق 07 مخرجات spss الخاصة بالارتباط بين أبعاد محور الإستراتيجية القيادية وأبعاد طبيعة المقاومة.
- الملحق 07 مخرجات spss الخاصة بالارتباط بين أبعاد محور الإستراتيجية القيادية وأبعاد طبيعة المقاومة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم اجتماع تنظيم وعمل

موجه إلى/ أساتذة التعليم **الابتدائي** و**المتوسط** و**الثانوي** بمدينة الجلفة :

إن الجهود التي تبذلها وزارة التربية الوطنية لن تبلغ أهدافها مالم تعد النظر في أساليب تسيير المؤسسة التربوية لكونها الفضاء الذي يتم فيه تجسيد أهداف الإصلاح ، ذلك بإدخال أساليب تسيير ناجعة مبنية على العمل الجماعي ، الذي يجعل من كل فرد من أفراد الأسرة التربوية عضوا فاعلا يشارك في اتخاذ القرار ويساهم في تنفيذه ، أي بعبارة أخرى يلقى مسؤولية النهوض بالمؤسسة التربوية على الإدارة والأساتذة والتلاميذ وأوليائهم والشركاء المحليين في آن واحد ضمن مخطط تربوي متكامل ومتناسق وواضح الأهداف ، ألا وهو **مشروع المؤسسة** .هذا ما جاء في الوثائق المرفقة لوزارة التربية الوطنية بقرار التنفيذ المؤرخ في 05 جوان 2006.

هذا يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان ، الذي يعتبر أداة الدراسة الميدانية ، والذي يدور حول :

" ثقافة المشروع والاستراتيجيات المتبعة لدى مديري المدارس وعلاقتها بمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة "

وبعد الاطلاع على أدبيات الدراسة من كتب ومجلات ودراسات سابقة في الموضوع تم ضبطه بطرح ثلاث فرضيات كمحاور متبعة في الدراسة للوصول إلى ما جاء في أهداف الدراسة في الفصل الأول .وصممت فقرات الاستبيان على النحو التالي :

- **المحور الأول: نشر ثقافة مشروع المؤسسة**
- **المحور الثاني: أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة .**
- **المحور الثالث: أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة .**
- **المحور الرابع: الاستراتجيات القيادية المتبعة للحد من مقاومة العاملين.**

إن ثقة الباحث بكم تدفعه ليضع هذا الاستبيان بين أيديكم ، راجيا منكم وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تعبر عن إجابتك ، علما بأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

تقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحث : حمين . ب

السنة الدراسية : **2014/2013**

البيانات العامة :

– **الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐

– **المؤهل العلمي :** ثالثة ثانوي ☐ دبلوم معهد المعلمين ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐ ماجستير فما فوق ☐

– **الخبرة المهنية :** اقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 سنوات ☐ من 11–15 سنة ☐ 16– 20 سنة ☐

21 سنة فما فوق ☐

– **المرحلة التعليمية التي تدرس فيها :** الابتدائية ☐ المتوسطة ☐ الثانوية ☐

المحور الأول: ثقافة المشروع

الرقم	العبارة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	يوضح رؤية ورسالة المدرسة.					
2	يسعى إلى نشر القيم الداعمة للتغيير مشروع المؤسسة بين العاملين وتبنيها.					
3	يقدم شرحا مفصلا لكل المفاهيم والمبادئ التي يتضمنها مشروع المؤسسة.					
4	يشجع روح المبادرة بين العاملين داخل المؤسسة.					
5	يشجع على العمل التعاوني بين الأطراف المشاركة في مشروع المؤسسة.					
6	يسعى إلى تعميم التفاعل الايجابي بين العاملين داخل المؤسسة.					
7	يكرس مبدأ صناعة القرار بين كل العاملين داخل المؤسسة.					
8	يساهم في زيادة المعرفة لدى العاملين الخاصة بمشروع المؤسسة وإعلامهم بكل ما هو جديد .					
9	يسعى دائما إلى تنمية قدرات ومهارات العاملين المنخرطين في مشروع المؤسسة.					
10	يساعد العاملين على التوفيق بين مهام الوظيفة ومهام دوره في مشروع المؤسسة .					
11	يساهم في تدريب العاملين الذين لديهم غموض في مشروع المؤسسة.					
12	يكون اتجاهات داعمة للتطوير والتحسين لدى العاملين في مشروع المؤسسة.					
13	يحفز السلوكات الايجابية التي تدعم مشروع المؤسسة.					
14	يراقب كل السلوكات ويوجهها لخدمة مشروع المؤسسة.					
15	تعتمد القيادة المدرسية خطة إستراتيجية لتفعيل مشروع المؤسسة					
16	تسعى القيادة المدرسية إلى التنسيق بين الأطراف الفاعلة والمشاركة في مشروع المؤسسة.					
17	توفر قنوات اتصال فعالة على مستوى البيئة الخارجية والداخلية لمشروع المؤسسة.					
18	يحدد ويشخص المشكلات على مستوى البيئة الداخلية والخارجية لمشروع المؤسسة .					
19	يوضح الخطوات والمراحل التي يمر بها مشروع المؤسسة.					

20	ينظم عمليات الانجاز والتنفيذ .					
21	يسعى دائما إلى مشاركة جمعية أولياء التلاميذ وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.					
22	يسعى دائما إلى مشاركة الفاعلون الاقتصاديون وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.					
23	يسعى دائما إلى مشاركة الجماعات المحلية وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.					
24	يسعى دائما إلى مشاركة التلاميذ وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.					
25	يسعى دائما إلى مشاركة هيئة التدريس وزيادة رغبتهم للانخراط في مشروع المؤسسة.					

المحور الثاني : أشكال وطبيعة مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
1	نشر إشاعات معيقة لإدارة مشروع المؤسسة متى سمحت الفرصة بذلك.					
2	العمل على إحباط المؤيدين لمشروع المؤسسة .					
3	التشكيك بفائدة العمل بمشروع المؤسسة .					
4	إبراز سلبيات مشروع المؤسسة بين العاملين.					
5	توعية الزملاء بأن العمل بمشروع المؤسسة لا يتناسب مع بيئتنا المحلية.					
6	الاستشهاد بتجارب حول مشروع المؤسسة سابقة فاشلة سواء كانت داخلية أو خارجية وعرضها على زملائي.					
7	ترصد أخطاء العمل بمشروع المؤسسة وتضخيمها ونشرها.					
8	أقدم بعض الأعذار للتهرب من العمل بمشروع المؤسسة مثل (الغياب ، الناخرات ، الإجازات ...).					
9	أتعمد بعض الأخطاء لإعفاء من مشروع المؤسسة.					
10	استخدام أساليب خفية لإفشال مشروع المؤسسة (التهاون ، المماطلة..).					
11	أساند الجماعات الرافضة لمشروع المؤسسة.					
12	لا أدلي بآرائي حول المشاكل التي تتخبط فيها المؤسسة.					

المحور الثالث : أسباب مقاومة العاملين لمشروع المؤسسة

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا ادري	غير موافق	غير موافق بشدة
1	غموض وقلة الفهم لما يحمله مشروع المؤسسة.					
2	عدم توفر دورات تدريبية كافية لتطبيق مشروع المؤسسة.					
3	عدم وجود الدعم الكافي لتطبيق مشروع المؤسسة داخليا وخارجيا.					
4	كثرة الأعباء الخاصة بوظيفة العامل داخل المدرسة.					
5	ضعف الاتصال داخل وخارج المدرسة.					
6	تأصيل مبدأ الثقافة المحافظة والاعتياد على أساليب عمل روتينية محددة.					
7	افتقاد القائد القدوة الذي يتبنى قيادة التغيير داخل المدرسة.					
8	عدم وجود امتيازات وحوافز للمنخرطين في مشروع المؤسسة.					
9	ضعف ثقة العاملين في نتائج مشروع المؤسسة.					
10	عدم القناعة بأسلوب العمل بمشروع المؤسسة.					
11	فشل مشروع المؤسسة في مؤسسات مجاورة.					
12	تأصل ثقافة الرفض لكل ما هو جديد لدي العاملين.					

المحور الرابع : الاستراتجيات المتبعة من طرف القيادة المدرسية

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
1	فرض مشروع المؤسسة من القيادة المدرسية بالقوة					
2	السعي في نقل كل من يقاوم تطبيق مشروع المؤسسة .					
3	توجيه إنذار كل من يحاول تعطيل تطبيق خطوات المشروع .					
4	ترصد أي أخطاء صادرة من الأساتذة المعارضين لمشروع المؤسسة لمعاقبتهم .					
5	استخدام أسلوب التهديد لكل من يقاوم التغيير.					
6	اجتماعات مع هيئة التدريس لشرح أبعاد المشروع وأهدافه .					
7	المشاركة في التخطيط و التصميم لمشروع المؤسسة .					
8	تقديم مكأفاة للمؤيدين للتغير بمشروع المؤسسة .					
9	وجود اتصالات قوية بين المنخرطين في المشروع والفريق القيادي					
10	أخذ أراء الموظفين قبل التغيير بمشروع المؤسسة .					
11	تم شرح النتائج المتوقعة من إدارة مشروع المؤسسة					
12	توضيح الفرق بين الوضع الحالي والوضع المتوقع بعد التطبيق .					
13	حملات التثقيف والتوعية لتغيير ذهنيات هيئة التدريس داخل المؤسسة .					
14	إبراز الفوائد الشخصية للموظفين عند تبني مشروع المؤسسة					
15	الاستشهاد بنماذج ناجحة لتحفيز العاملين على الانخراط في مشروع المؤسسة .					

دليل المقابلة

رقم المقابلة :.....

مكان المقابلة:.....

تاريخ المقابلة:..... /...../.....

مدة المقابلة:.....

مواصفات المبحوث:

الجنس: .....

السن: .....

الخبرة المهنية: .....

المنصب الحالي: .....

مضمون المقابلة:

أقدم نفسي والموضوع : أستاذ وباحث في علم اجتماع تنظيم وعمل ، أنا بصدد إجراء بحث حول **مشروع المؤسسة .**

يسعدني أن التقي بكم للحديث والدردشة حول هذا الموضوع .

في البداية ما يسعني أن أشكركم على إعطائنا جزء من وقتكم الثمين ، وعلى تقبلكم إجراء هذه المقابلة فمرة ثانية أشكركم جزيل الشكر، هل يمكن أن نبدأ ونخوض في الموضوع ؟ .....

أنت عايشت الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التي قامت بها الوزارة الوصـــية ، ألـــيس كذلك ؟ بلا ، كيف تقيم هذه الإصلاحات بصورة عامة ، وهل كنا مجبرين على ذلك؟

.....

.....

.....

.....

.....

نريد أن نخرج من الحديث على العموم ، **لنركز على المؤسسات التعليمية :**

.....

.....

.....

.....

.....

من أساليب العمل الجديدة التي ألحت الوزارة الوصية على تبنيها ، **هو أسلوب العمل بمشروع المؤسسة أليس كذلك:** ..... **كيف كانت الانطلاقة في المؤسسات التعليمية**.....

.....

.....

.....

.....

.....

برأيك هل يمكن الحكم على العمل بمشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية بالنجاح ؟ .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

كيف تقيم مشروع المؤسسة من بداية تاريخ صدور منشور تطبيقه في جميع المدارس الجزائرية بمراحلها الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ،الثانوي) إلى يومنا هذا ؟ .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

من خلال خبرتك الطويلة في ممارسة مهنة التدريس ، إضافة إلى كونك ..... في مشروع المؤسسة نتيجة تلقيك في هذا المجال دورات تكوينية سواء داخل أو خارج الوطن ، **هل يمكن أن تشخص وتحدد لنا الأسباب الحقيقية التي تعيق إدارة مشروع المؤسسة ؟**

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

وبعد تحديد هذه الأسباب ، **برأيك ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها ، وتساهم في إدارة مشـــروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ؟**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ملخص الدراسة :

تناولت هذه الدراسة موضوعا مهما وملفا من الملفات التي تستحوذ على اهتمام العديد من الخبراء والمسيرين والباحثين والمهتمين بقطاع التربية ، ألا وهو موضوع مشروع المؤسسة والذي جاء مع البدايات الأولى لإصلاح المنظومة التربوية ، كخيار لتفعيل الحياة المدرسية من جميع جوانبها ، وزيادة الدافعية للأطراف المنتمية إليها ، لتحسين أداء المؤسسة وتحقيق التكيف اللازم لضمان بقائها واستمرارها نتيجة التطورات السريعة في البيئة المحيطة بها في شتى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

فتبنت مشروع المؤسسة كأسلوب ومنهج عمل في تسيير المدرسة الجزائرية ، وخطة ترسم معالم وأهداف هذا النسق وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية معينة ، يضعها الفاعلون بمساهمة كل الفروع المكونة للنسق المدرسي ، أي بمساهمة جميع الشركاء سواء كانوا داخل النسق أو خارجه ، ويعملون على تطبيقه عند أي محاولة لإدارة التغيير لتحقيق الأهداف القريبة والبعيدة التي تسطرها المدرسة لنفسها لضمان جودة التعليم وبالتالي ضمان جودة المخرج .

وإذا كانت عملية التغيير حتمية وضرورية لزيادة دافعية النسق المدرسي وتفعيله نحو تحقيق الأهداف ، فانه ليس من الضروري أن تواجه بالقبول والتأييد من طرف الفاعلين داخل النسق ، لأن أي محاولة تغيير تتطلب نوع من الخروج عن المألوف أي تغيير نمطية أساليب العمل المتبعة في المدرسة ، لذلك فمن الطبيعي أن تظهر عند أي عملية تغيير لتبني الجديد نوع من المقاومة لأسباب متعددة ومختلفة ، وبما أن العمل بمشروع المؤسسة من الأساليب الجديدة التي ألحت وزرة التربية الوطنية على تبنيها في المدرسة الجزائرية وتطبيقها في جميع المجالات لتحقيق أهدافها ، فمن الطبيعي أن تواجه بمقاومة العاملين داخل النسق ، حيث تتعدد أشكال وطبيعة المقاومة بين السلبية والايجابية من جهة وبين الخفية والعلنية من جهة أخرى ، وليس من الحكمة أن نصنف كل ردود الأفعال التي يبديها الفاعلون داخل النسق المدرسي ، على أنها ردود أفعال سلبية دائما ، وإنما في بعض الأحيان تكون ردود الأفعال ايجابية ، نتيجة الغموض وعدم الفهم لما يحمله من قيم ومبادئ وخطوات ، حيث حاولنا تسليط الضوء على هذه الإستراتيجية في تسيير المؤسسة التعليمية والمتمثلة في إدارة مشروع المؤسسة من خلالها معالجة الموضوع من جميع جوانبه الممكنة والمتاحة ، وفقا لخطة منهجية على نحو يعزز تصورنا الميداني لبناء هذه الدراسة ، انطلاقا من

التساؤل العام : **ما علاقة ثقافة المشروع والاستراتجيات القيادية المتبعة لدى مديري المدارس بمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة بمدارس مدينة الجلفة** ؟ حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التأكد ميدانيا من مساهمة القيادة المدرسية ، من خلال متغيرين ثقافة المشروع والإستراتيجية المتبعة وعلاقة هذه المساهمة بمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة ، وقد حاولنا مقاربة الموضوع بطريقة ديناميكية تفاعلت فيها المعطيات النظرية بالمعطيات الميدانية كلما كان ذلك ممكنا ، حيث استندنا على المقاربات المنهجية الامبريقية بأدواتها وتحليلاتها الكمية والكيفية وأساليبها الإحصائية ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة نقتصر على أهمها:

- ✓ أنه لا يمكن إدارة مشروع المؤسسة في النسق المدرسي ، ما لم يسبقه نشر ثقافة المشروع بين الفاعلين المنتمين لهذا النسق سواء كانوا داخليين أم خارجيين وذلك من مبدأ تكامل الأنساق الفرعية المكونة للمدرسة والذي يؤدي بدوره إلى تكامل النسق الكلي.
- ✓ أن أشكال القوى المعيقة لإدارة مشروع المؤسسة ، تظهر قبل الانطلاقة في مشروع المؤسسة وبعده ، حيث تبدأ بالقول(نشر إشاعات،التشكيك، إبراز السلبيات ...) حتى تصل إلى الفعل أي على مستوى السلوك (الغيابات ، التأخرات، المماطلة ، التهاون...).
- ✓ أن هناك أسباب مختلفة ومتعددة لمقاومة العاملين لمشروع المؤسسة من أهمها كثرة الأعباء وغموض الدور الذي يؤديه العامل داخل المشروع ، تأصيل مبدأ الثقافة المحافظة على القديم ، إضافة إلى ضعف الاتصال وثقة العاملين في النتائج.
- ✓ أن القيادة المدرسية تميل وتركز على إستراتيجية الإكراه عند إدارتها لمشروع المؤسسة ولا تولي أهمية كبيرة إلى إستراتيجية الاحتواء وإستراتيجية المشاركة ، وأكدوا العلماء والباحثين في مجال الاستراتيجيات ، أن إستراتيجية الاحتواء وإستراتيجية المشاركة والإقناع من أهم الاستراتيجيات للحد من أي مقامة للتغيير داخل المنظمة.

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وفقنا في دراستنا هذه ، وأزلنا بعض الغموض الذي كان لدى بعض المسؤولين عن القطاع عامة والقيادات المدرسية خاصة لإدارة مشروع المؤسسة.

Résumé de l'étude:

Cette étude porte sur une thématique importante et un des dossiers qui suscitent l'intérêt d'un grand nombre d'experts, de gestionnaires, de chercheurs et d'intéressés au secteur de l'éducation : le projet de l'institution qui a commencé avec les débuts de la réforme du système éducatif, le choix fait pour rendre la vie scolaire plus efficace dans tous ses aspects, et accroître la motivation des parties prenantes, dans le but d'améliorer la performance de l'institution et réaliser l'adaptation nécessaire à sa pérennité et continuité, à cause des développements rapides que connaît son environnement dans les différents champs politiques, sociaux et économiques.

Le projet de l'institution est adopté comme procédé et méthode de gestion de l'école en Algérie. Un plan qui détermine les repères et les objectifs de cet arrangement, et définit la méthodologie et les outils de réalisation dans une période donnée, devrait être mis en place par les acteurs de concert avec tous les sous-ensembles composant l'espace scolaire, de manière qui permette à tous les partenaires internes et externes d'y participer. Ils œuvreront ainsi à sa mise en application lors de toute démarche d'administration du changement pour rendre effectifs les objectifs proches et lointains que de l'école se fixe dans le but de garantir la qualité de l'enseignement, et par conséquent la qualité du résultat.

Si le processus du changement est inéluctable pour accroître la propulsion de l'organisation scolaire et la rendre efficace pour réaliser les objectifs, il n'est pas nécessaire qu'il soit l'objet du consentement et du soutien des acteurs au sein de l'organisation, puisque toute démarche de changement nécessite une rupture avec tout ce qui est conventionnel, un changement de la routine des procédés de travail de l'école. Il est donc tout à fait naturel que lors d'un processus de changement pour adopter des nouvelles méthodes, surgit une résistance pour des raisons variées. L'application du projet de l'institution constitue un nouveau procédé que le ministère a insisté sur son application à l'école algérienne dans tous ses composants pour réaliser ses objectifs ; partant, il est normal qu'il y ait une résistance parmi les fonctionnaires de l'organisation. Les formes de résistance varient entre négatives et positives d'une part, et entre apparentes et occultes d'autre part.

Or, il n'est pas pertinent de qualifier toutes les réactions des acteurs de négatives, car elles sont parfois positives, à cause de l'ambiguïté et de l'incompréhension des valeurs, des principes et des démarches qui le composent.

Nous avons tenté de mettre en exergue cette stratégie de gestion de l'établissement scolaire qui consiste à gérer le projet de l'entreprise en traitant tous les aspects de la thématique, suivant un plan méthodologique qui renforce notre conception de terrain sur la construction de cette étude, en s'appuyant sur la

problématique générale : **quelle est la relation entre la culture du projet et les stratégies de gestion adoptés par les directeurs des écoles et la résistance des fonctionnaires au projet de l'institution aux écoles de la ville de Djelfa ?**

Cette étude vise à confirmer sur le terrain la contribution de l'administration de l'école, par le biais de deux variables : la culture du projet et la stratégie adoptée, et la liaison entre cette contribution et la résistance des fonctionnaires au projet de l'institution.

Nous avons œuvré sur le sujet d'une manière dynamique regroupant les données théoriques avec les données de terrain quand ceci fût possible. Nous nous sommes appuyés sur les approches méthodologiques empiriques avec leurs outils et leurs analyses quantitatives et qualitatives, et leurs procédés statistiques. L'étude est parvenue à un bon nombre de résultats. Nous nous limitons ici aux plus importants :

- il n'est possible d'administrer le projet de l'institution dans l'organisation scolaire, tant qu'il n'est pas précédé par une campagne d'explication du projet parmi les acteurs de cette organisation, tant internes qu'externes. Et ce partant du principe de la complémentarité entre les entités secondaires composant l'école, ce qui mène à la fin à la complémentarité de l'organisation globale.

- les formes obstructives apparaissent avant et après le lancement du projet. Elles commencent par la propagande (propager de rumeurs, scepticisme, montrer les aspects négatifs…), et finissent par la suite par des actions se traduisant sur le comportement (absences, retards, atermoiement, négligence…).

- des raisons différentes sont à l'origine de la résistance des fonctionnaires au projet de l'institution. Les plus importantes sont : la multitude des tâches, l'ambiguïté du rôle du fonctionnaire au sein du projet, la consécration du principe de la sauvegarde du classique, le manque de communication et de la confiance des fonctionnaires aux résultats.

- l'administration scolaire penche et focalise sur la stratégie de la contrainte dans la gestion du projet de l'institution et ne donne pas un grand intérêt à la stratégie de l'assimilation et de la participation. Les experts et les chercheurs dans ce domaine confirment que les stratégies de l'assimilation, de la participation et de la persuasion font partie des plus importantes méthodes qui peuvent limiter toute résistance au sein de l'organisation.

Enfin, nous espérons que notre étude ait été réussie, et que nous sommes parvenus à lever une certaine ambiguïté ressentie chez les responsables du secteur en général et les responsables de l'école en particulier en ce qui concerne la gestion du projet de l'institution.