جامعة وهران 2
محمد بن أحمد
Université d'Oran 2
Mohamed Ben Ahmed

جامـــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه في العلوم

في علـــــم النفـــس

التنشئة التنظيمية و علاقتها بأساليب التسيير من وجهة نظر المعلمين في المؤسسة التربوية و التعليمية بولاية وهران

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد(ة): شرايطية أسماء

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

اللقب و الاسم	الرتبـــــة	الصـــــفة	المؤسسة الأصلـــية
قدور بن عباد هوارية	أستاذ التعليم العالي	رئيـــــسة	جامعة وهـــران 2
قادري حليمة	أستـــــاذ التعليم العالي	مشـرفـــا/مقررا	جامعة وهـــران 2
حمري سارة	أستاذ محاضر –أ–	منـــاقشا	جامعة وهـــران 2
فاضل فايزة	أستـــــاذ محاضر-أ-	منـــاقشا	جامعـة معسكر
عرقوب محمد	أستـــــاذ محاضر-أ-	منـــاقشا	جامعـة تيـــارت
بن غربي محمد	أستـــــاذ محاضر–أ–	مـناقشا	جامعة تلمســان

السـنة الجامعية: 2021-2022

إهـــداء

إلى كل من ساندني و كان لي عونا في مسيرتي

أستاذتي زوجي و أخواتي

شـــكـــــر و عـــرفـان

بداية أحمد الله سبحانه و تعالى و أشكره على توفيقه لي و تسديده خطاي فله الحمد و له الشكر

ثم أتقدم بالشكر و العرفان للأستاذة قادري حليمة التي ساعدتني و وجهتني و منحتني من وقتها الكثير و لم تبخل علي بتوجيهاتها السديدة و نصائحها القيمة و ملاحظاتها العلمية، فإليها يرجع الفضل بعد الله سبحانه و تعالى ، فجزاها الله عنا كل خير.

و أتقدم بالشكر و التحية إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث بصدر رحب، و إلى الأساتذة الذين تفضلوا بتحكيم الاستبيانين.

و إلى كل من قدم لنا يد العون.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم التنشئة التنظيمية و علاقته أساليب التسيير من وجهة نظر المعمات/ المعلمين حدثي التوظيف الخاضعين للتكوبن بالمؤسسة التربوية و التعليمية "مدرسة محمد شرفاوي" ، و اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لملائمته مع موضوع الدراسة، و تكونت عينة الدراسة من معلمي حديثي التوظيف بالمدراس الابتدائية في ولاية وهران الخاضعين للتكوين (بمدرسة شرفاوي محمد) و البالغ عددهم (287)، للعام الدراسي 2016-2017. و تم الاعتماد في جمع معطيات الدراسة على مقياسين الأول حول التنشئة التنظيمية ، و التاني حول أساليب التسيير (من إعداد الباحثة).

و توصلت الدراسة الحالية للنتائج التالية:

1- درجة ممارسة المديرات لأساليب التسيير من وجهة نظرالمعلمات/المعلمين متوسطة.
2- درجة ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى معلمات/المعلمين بالمؤسسة التربوية و التعليمية مرتفعة.
3- هناك علاقة ارتباطية عكسية/ سلبية دالة احصائيا بين أسلوب التسيير الأوتوقراطي و عملية التنشئة التنظيمية .
4- هناك علاقة ارتباطية طردية/ ايجابية دالة احصائيا بين أسلوب التسيير الديمقراطي و عملية التنشئة التنظيمية.
5- هناك علاقة ارتباطية طردية/ ايجابية دالة احصائيا بين أسلوب التسيير التسيبي/ الحر و عملية التنشئة التنظيمية.
6- هناك تأثير لأسلوب التسيير التسيبي/ الحر دال احصائيا على عملية التنشئة التنظيمية.
7- لا يوجد تأتير دال احصائيا لأسلوب التسيير الأتوقراطي و أسلوب التسيير الديمقراطي على عملية التنشئة التنظيمية.
8- عدم وجود فروق دالة احصائيا لآراء المعلمين الجدد اتجاه عملية التنشئة التنظيمية تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس/ العمر/ الاقدمية).
9- عدم وجود فروق دالة احصائيا في آراء المعلمين اتجاه أساليب التسيير تعزى إلى المتغيرات الشخصية (العمر/ الاقدمية) .

الكلمات المفتاحية: التنشئة التنظيمية – أساليب التسيير- المعلم(ة)- المؤسسة التربوية.

Abstract :

This study aims ti identify the concept of organizational upbringing and its relationship to management methods from the point of view of teachers/teachres in the educational and educational institution.

The study population consisted of primary school teachers in the state of oran (cherfaoui mohamed school) who numbered (287), for the academic year 2016-2017. The data collection of the study was based on two scales, the first about organizational upbringing, and the second management methods (prepared by the researcher), where the study proved that it has a high level of honesty and stability.

The current study reached the following result :

1- The degree of principals pratice of management methods from the point of view of the teachers is medium.
2- The degree of practicing the process of organizational upbringing among teachers in the educational institution is high.
3- There is a statistically significant inverse/negative correlation between the autocratic management style and the organizational upbringing process.
4- There is a direct/positive, statistically significant correlation between democratic management style and the organizational upbringing process.
5- There is a direct/positive, statisticaly significant correlation between the passive/free management style and the organizational upbringing process.
6- There is a statistically significant effect of the passive/free management style on the organizational upbringing process.
7- There is no statistically signifacant effect of the autocratic management style and the democratic management style on the organizational upbringing process.
8- There are no statistically significant diferences in the opinions of new teachers towards the process of organizational upbringing due to personal variables (gender/age/experience).
9- There are no statistically significant differences in teachers opions towards management methods due to personal variables (age/experience).

قـــائـــمـــة الـــمـــحـــتـــويـــات

• الاهداء	أ
• كلمة شكر	ب
• الملخص بالغة العربية	ج
• الملخص بالغة الانجليزية	د
• قائمة المحتويات	ه
• قائمة الجداول	ح
• قائمة الأشكال	ك
• المقدمة	1
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1. اشكالية الدراسة	6
2. فرضيات الدراسة	15
3. أهمية الدراسة	15
4. أهداف الدراسة	15
5. متغيرات الدراسة	16
6. حدود الدراسة	17
7. مصطلحات الدراسة/ التعاريف الاجرائية	17
الفصل الثاني : مفهوم التنشئة	
تمهيد	19
1. تعريف التنشئة	21
2. التنشئة كسياق تكوين مجتمعات و شخصيات	23
3. ضرورة و أهمية التنشئة المهنية	37
4. من التنشئة المهنية إلى التنشئة التنظيمية	47
خلاصة	50

الفصل الثالث: التنشئة التنظيمية	
تمهيد	**53**
1. تحديد مفهوم التنشئة التنظيمية	**54**
2. تأتيرات التنشئة التنظيمية	**57**
3. مراحل التنشئة التنظيمية	**58**
4. نمادج التنشئة التنظيمية	**62**
5. مداخل التنشئة التنظيمية	**68**
6. طرق التنشئة التنظيمية	**69**
7. ممارسات التنشئة التنظيمية	**71**
خلاصة	**86**
الفصل الرابع: أساليب التسيير	
تمهيد	**89**
1. مفهوم التسيير الإداري/ التربوي	**91**
2. التسيير في ضوء اتجاهاته	**94**
3. مداخل و نضريات التسيير الإداري	**95**
4. وظائف و مبادئ التسيير الإداري	**101**
5. مهارات المسير الإداري	**103**
6. أساليب التسيير	**116**
7. العوامل المؤثرة في اختيار الأسلوب التسييري	**132**
خلاصة	**133**
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية	
تمهيد	**135**
1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	**135**
2. الاطار الزماني و المكاني للدراسة الاستطلاعية	**135**
3. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	**139**

4. نتائج الدراسة الاستطلاعية	154
الفصل السادس: الاجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	
تمهيد	156
1. منهج الدراسة	156
2. الاطار الزماني و المكاني للدراسة	157
3. توزيع عينة الدراسة	158
4. عرض و تحليل بيانات الدراسة الأساسية	159
5. أساليب الاحصائية للمعالجة	161
خلاصة	161
الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة	
1. عرض نتائج الفرضية الأولى	163
2. عرض نتائج الفرضية التانية	169
3.عرض نتائج الفرضية الثالتة	175
3. عرض نتائج الفرضية الرابعة	177
4. عرض نتائج الفرضية الخامسة	180
5. عرض نتائج الفرضية السادسة	183
خلاصة	184
الفصل الثامن: مناقشة النتائج	
1. مناقشة الفرضيات	186
2. استناج العام	200
3. المساهمة العلمية	202
4. التوصيات و الاقتراحات	203
خاتمة	202
• المراجع	206
• الملاحق	214

قـائـمـــة الـجـــداول

الرقم	الجـــدول	الصفحة
01	الأبعاد الستة لنموذج المقترح من طرف شين و فنمانن لطرق التنشئة التنظيمية	**69**
02	تصنيف جونس لممارسات التنشئة التنظيمية	**72**
03	ملامح أساليب التسيير	**131**
04	توزيع مجتمع الدراسة الاستطلاعية وفقا للجنس	**135**
05	توزيع العينة حسب السن و الأقدمية	**135**
06	اجابات معلمين على أسئلة المقابلة	**137**
07	استجابات الأساتذة المحكمين حول مقياس التنشئة التنظيمية لدى المعلمين الجدد	**140**
08	تعديلات الأساتذة المحكمين التي أدخلت على بعض فقرات استبيان التنشئة التنظيمية	**142**
09	أبعاد استبيان التنشئة التنظيمية بعدد فقراته الموجبة و عدد فقراته السالبة	**143**
10	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول (القيم و الأهداف التنظيمية) والدرجة الكلية للبعد	**144**
11	معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة "التنشئة التنظيمية"	**146**
12	استجابات الأساتذة المحكمين حول مقياس اساليب التسيير	**147**
13	تعديلات الأساتذة المحكمين التي أدخلت على بعض فقرات اساليب التسيير	**149**
14	أبعاد استبيان أساليب التسيير بعدد فقراته الموجبة و عدد فقراته السالبة	**149**
15	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول (الأسلوب الأوتوقراطي) والدرجة الكلية للبعد	**150**
16	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثاني (الأسلوب الديمقراطي) والدرجة الكلية للبعد	**151**
17	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث (الأسلوب التسيبي / الحر) والدرجة الكلية للبعد	**152**
18	معاملات الثبات لمتغير الدراسة" أساليب التسيير"	**153**

19	توزيع عينة الدراسة الأساسية وفقا للجنس	**156**
20	توزيع العينة حسب السن و الأقدمية	**157**
21	توزيع الفقرات السالبة و الموجبة لاستبيان التنشئة التنظيمية	**158**
22	دلالة قيمة المتوسط الحسابي	**159**
23	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد "الأسلوب الاوتوقراطي"	**163**
24	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات البعد "أسلوب الديمقراطي"	**165**
25	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات البعد "أسلوب التسيبي/الحر"	**167**
26	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لأبعاد متغير الدراسة " أساليب التسيير"	**168**
27	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد قيم و الأهداف التنظيمية	**169**
28	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد كفاءة الأداء .	**170**
29	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد التعلم عن الجماعة .	**171**
30	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد اللغة و السياسات التنظيمية.	**172**
31	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد التاريخ التنظيمي.	**173**
32	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لأبعاد التنشئة التنظيمية.	**174**
33	معامل الارتباط بيرسون بين أساليب التسيير و التنشئة التنظيمية بأبعادها.	**175**
34	تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد لتأثير أساليب التسيير مجتمعة على عملية التنشئة التنظيمية.	**177**
35	تحليل الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد أساليب التسيير على عملية التنشئة	**178**

	التنظيمية.	
36	تحليل التباين لنموذج الانحدار البسيط لتأثير أسلوب التسيير التسيبي/ الحر على عملية التنشئة التنظيمية .	**179**
37	اختلاف آراء العينة لأبعاد التنشئة التنظيمية طبقا لمتغير الجنس.	**181**
38	تحليل أحادي لدلالة الفروق في متوسطات آراء عينة الدراسة اتجاه عملية التنشئة التنظيمية وفقا لمتغيرات الشخصية.	**182**
39	تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات آراء عينة الدراسة اتجاه أساليب التسيير وفقا لمتغيرات الشخصية.	**183**

قـــائـــمـــة الأشـكـــال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	متغيرات الدراسة	**16**
02	نموذج التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحضة)	**31**
03	عملية التنشئة التنظيمية كعملية تكيف متبادل بين الفرد و التنظيم	**56**
04	سياق اعطاء المعنى (الأعزاء) عند الالتحاق بالتنظيم	**78**
05	السمات الشخصية و المهنية للمسير التربوي	**107**

مـــقـــدمـــة :

يعتبر المورد البشري من أثمن الموارد لدى المنظمات الادارية، نظرا للدور الذي يلعبه في حياة هذه المنظمات من حيث نجاحها، و رفع كفاءتها، و بقائها، و نموها، بالإضافة إلى أنه المورد الأكثر تعقيدا حيث يتسم بكونه عرضه للعديد من المؤثرات الداخلية و الخارجية.

فالطبيعة الإنسانية تجعل استجابة الموظفين لهذه المؤثرات متفاوتة و بالتالي تختلف سلوكياتهم. و قد حظيت دراسات السلوك الانسان في المنظمات باهتمام من قبل الباحثين في علم الادارة، حيث تم دراسة سلوكيات و اتجاهات الموظفين،و أدائهم، و تأثيرات البيئة عليهم، و كذلك تأثيرهم على أداء المنظمة.

ويحتاج المورد البشري وغيره من الموارد الأخرى إلى تسيير إداري قادر على الاستفادة والمحافظة على هذه الموارد، خصوصاً في ظل عالم اليوم الذي يتسم بالتطورات والتغيرات المتسارعة في مختلف المجالات .ويشكل التسيير الإداري محوراً ترتكز عليه مختلف النشاطات في جميع المنظمات . فالأسلوب التسييري الذي يمارسه المسير من العوامل الأساسية لنجاح أو فشل المنظمة، فهو يؤثر على تنشئتهم و ثقافتهم التنظيمية و سلوكيات الموظفين في أدوارهم الرسمية وغير الرسمية .وتنتج عملية التنشئة التنظيمية سلوك الدور غير الرسمي الذي لا يدخل ضمن الوصف الوظيفي الرسمي داخل المنظمة، بل يتم بشكل طوعي من قِبل الموظفين، ويعتبر هذا السلوك من العوامل المهمة للمنظمة لتحقيق أهدافها وميزتها التنافسية .وهنا يتضح دور المسير الإداري الذي عليه أن يكون واعي بسلوكيات موظفيه بهدف توجيهها بما يخدم أهداف المنظمة وأهدافهم.

يعتبر موضوع ادماج العمال الجدد موضوع بالغ الأهمية بالنسبة للتنظيمات ذلك أن توظيف الموظف الجديد تترتب عنه تكاليف مالية قبل التحاقه بالتنظيم خلال سياق الاختيار و بعد التحاقه من خلال سياق الإدماج، و يعتبر التنظيم هذه التكاليف استثمارا إذ يلتقي العامل الجديد أجرا كاملا في الوقت الذي تكون فيه كفاءاته محدودة و لهذا فمن المهم جدا أن يعرف مسير الموارد البشرية كيف يجلب و يحافظ على الموارد البشرية التي يحتاجها التنظيم لتحقيق أهدافه و تساهم التنشئة التنظيمية في الاجابة عن هذه الاهتمامات.

نرى بأنه من الضروري الاهتمام بادماج الموظفين الجدد و خاصة منهم الموظفين الملتحقين حديثا بسوق العمل أخدين بعين الاعتبار مجموعة من العوامل منها أن توقعات و أنماط سلوك الأجيال الجديدة نحو العمل و نحو التنظيم قد تغيرت عبر الزمن، هذا بالإضافة إلى أن الجامعات و معاهد التكوين لا تحضر طلابها للحياة المهنية و تكتفي بتلقين المعلومات في حين تعمل التنظيمات بمنطق الكفاءة و الفعالية.

كما أنه عادة ما يلتحق الموظف الجديد بالمؤسسة بعد فترة طويلة من البطالة و هو مشوش الذهن و يفتقد إلى معالم التي تساعده على فهم ما يدور حوله و يعيش مرحلة تتميز في كثير من الأحيان بالقلق و الضغط و عدم وضوح الرؤية. رغم كل هذا فإن الالتحاق بتنظيم للمرة الأولى يمثل مرحلة حاسمة في المسار المهني للموظف الجديد. و من هنا ينتج دور التنشئة التنظيمية حيث تعرف هذه الأخيرة كسياق للتعلم و التعديل الفردي الذي يميز مرحلة الانتقال التنظيمي كتلك المتعلق بالالتحاق بمؤسسة عمل جديدة و يمثل الادماج مرحلة أساسية في هذا السياق. و لقد عرف الباحثون الادماج كمجموعة من الممارسات التنظيمية التي تأتي بعد عملية التوظيف و أكدو على ضرورة متابعة التنظيمات لهذه العمليات بعد التحاق الموظف الجديد.

تتبع بعض التنظيمات بطريقة عادية بعض الممارسات تهدف إلى تسييرالتنشئة التنظيمة لموظفيها و يتعلق الأمر أساسا بالاستقبال و تنظيم مقابلة مع مسؤول تسيير الموارد البشرية أو مسؤول الدائرة التي سيعمل بها الموظف الجديد غير أن كثير من المؤسسات لا تكلف نفسها عناء الاهتمام بالموظفين الجدد لتلقينهم أنماط السلوك المطلوبة و قيم و معايير العمل و قد يجد هؤولاء أنفسهم مضطرين لتعلم حيل و معايير الأداء بأنفسهم، و ذلك للمساهمة في التنظيم و المساهمة في عملية التنشئة التنظيمية .

يلاحظ المهتم بموضوع التنشئة التنظيمية أن الدراسات السابقة حول سياق التنشئة تمت أولا في سياق عام خاص بالمجتمعات الانسانية و قد كان علماء الاجتماع و الانتروبولوجيا السباقين إلى دراسة موضوع التنشئة ثم تبعهم في ذلك علماء النفس ليخرج الموضوع من الدائرة الواسعة للعلوم الاجتماعية إلى ميادين تطبيقها و بالأخص العمل و التنظيم و لرسم هذا التطور في الانتقال من التنشئة الاجتماعية فقد خصصنا الفصل الثاني لتقديم اسهامات علماء الاجتماع و علماء الانتروبولوجيا و علماء النفس في تناول و تطوير موضوع التنشئة.

قد أدى تطور المجتمعات إلى توسيع ميادين البحث في موضوع التنشئة التنظيمية و من هنا ظهرت أهمية هذا موضوع الذي قد استحوذ على اهتمام الباحثين في علم الادارة و لعلم النفس العمل و التنظيم. الا أن التغيرات التي طرأت على الاقتصاد العالمي و تأثير ذلك على التنظيمات أدت إلى تزايد عمليات الالتحاق بالتنظيمات نتيجة تقاعد العمال و نقص يد العاملة المؤهلة، فكل هذه العوامل تؤكد أهمية التنشئة و الادماج لما لهما من آثار على تكوين يد العاملة المؤهلة، ثأثر على الفرد و التنظيم و عليه فإن التنشئة التنظيمية تمثل سياقا هاما بالنسبة للتنظيمات التي تريد كسب ولاء موظفيها و تعويض تكاليف الاختيار و التوظيف بفضل القيمة المضافة التي يحققها أفضل عمالها.

كما اهتم الباحثين باشكالية التنشئة التنظيمية منذ أعمال "فليدمان" feldman و "فنمانن " vanmaanen قدمت البحوث الأولى التنشئة التنظيمية كمجموعة من الاجراءات التنظيمية التي يستخدمها التنظيم للتأثير في الموظف الجديد و اخضاعه حيث يحاول التنظيم التحكم في الفرد و إجباره على تبني قيم و معايير و إظهار أنماط محددة من السلوك.

غير أن التحول الجذري في النظرة إلى التنشئة التنظيمية كان بفضل أعمال "لويس" louis الذي تبنى وجهة نظر الفرد و اهتم بالسياقات المعرفية و الميكانيزمات العقلية التي تسمح للموظف الجديد باعطاء معنى للمواقف الجديدة التي يعيشها، و من هنا ظهرت فكرة الموظف الفاعل في سياق تنشئة التنظيمية.

تسعى الباحثة نتيجة هذا النقص إلى التأطير النظري بلغة العربية لموضوع التنشئة التنظيمية على ضوء التراث الفكري الإداري و التنظيمي و التعريف بالممارسات التنظيمية و الفردية في سياق التنشئة و الإدماج و الاندماج و تحديد بعض آثار هذا السياق على التنظيم و الموظف على حد سواء .

بالإضافة إلى هذا التحول في دور التنظيم و الموظف في التنشئة يلاحظ أيضا أن الدراسات السابقة حول سياق التنشئة التنظيمية بدأت تضيق مجال بحثها و قد زاد هذا التضييق لمجال التنشئة التنظيمية ليهتم الباحثون بالموضوع حسب طبيعة نشاط التنظيمات و خصائصها. يشير Thèvenet et Alis(1994) في هذا الصدد إلى وجود اختلافات جوهرية بين قطاع الصناعة و قطاع الخدمات و ضرورة توجيه الاهتمام إلى قطاع الخدمات و أن دراسات كثيرة حول التنشئة تمت في قطاع الصناعة و تكوين الجنود و رجال الشرطة. كما تشير Lacaze(2001) إلى قلة الدراسات حول موضوع التنشئة التنظيمية في قطاع الخدمات، غير أن تعيين هذا القطاع كمجال بحث متميز لا يكون مبررا إلا إذا كان يتميز بخصائص العمل و الوظائف خاصة منها تلك التي تتطلب التفاعل مع بيئة العمل.

بعد مراجعة التراث الفكري حول موضوع التنشئة التنظيمية و الوقوف على نقائص سياق ادماج الموظف الجديد في المؤسسات التعليمية الجزائرية، و انطلاقا مما سبق تركز الدراسة الحالية على سبع فصول، بحيث يدرس الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة من خلال عرض الاشكالية و فرضيات الدراسة، إضافة لأهدافها و أهميتها و كذا التعاريف الجرائية لمتغيراتها.

و يدرس الفصل الثاني مفهموم التنشئة كسياق لتكوين مجتمعات و شخصيات ، و مساهمة كل من علماء الاجتماع و علماء الانتروبولوجيا و كذا علم النفس في تطور مفهوم التنشئة، و النضريات التفاعلية في علم الاجتماع، و ضرورة و اهمية التنشئة المهنية، و الفرق بينها وبين الادماج.

أما الفصل الثالث فيعالج التنشئة التنظيمية كمفهوم، و تأثيرات التنشئة التنظيمية، مجالاتها، أبعادها، مداخيلها، طرقها، الممارسات التنظيمية فيها، ميادينها.

أما الفصل خامس تم التعريف بأساليب التسيير، أنواعه، متطلباته و عناصره، أهميته، وظائفه و مبادئه، صفات المسير الإداري، مداخل و نظريات التسيير، أساليبه، العوامل التي تؤثر في اختيار الأسلوب التسييري.

تم تطرقنا في الفصل السادس و السابع تضمن الجانب الميداني من الدراسة و فيه الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية و كذا الأساسية، أهدافها، الاطار الزماني و المكاني لها، عينتها، أدواتها، الخصائص السيكوميتيرية لأدواتها، نتائجها.

و يتم عرض نتائج الفرضيات في الفصل السابع، أما الفصل الثامن فيتم تفسير و مناقشة نتائج الفرضيات و ذلك في ضوء الدراست السابقة، و الإطار النظري للموضوع.

و انهينا الأطروحة بذكر الخاتمة و اسهام العلمي و ذكر قائمة بكل المراجع التي استعانت بها الباحثة و هي باللغات العربية و الأجنبية، بالإضافة إلى الملاحق التي تضمنت نسخة من أدوات البحث و قائمة المحكمين.

الـــفـــصـــل الأول: مـــد خـــل لـــلـــدراســـة

1. اشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. متغيرات الدراسة
6. حدود الدراسة

1. اشكالية الدراسة:

تواجه التنظيمات العالمية في إطار اقتصاد السوق تحديات كثيرة و متنوعة بعضها خارجي كالمنافسة و التطور التكنولوجي و بعضها الآخر داخلي كإعادة الهيكلة و الصراعات الداخلية بين الفئات العمالية و إدماج و تسيير الموظفين الجدد بخلفيات ثقافية و اجتماعية مختلفة و متنوعة تعكس التغير الديمغرافي لليد العاملة في سوق العمل. و من هذا المنطلق فقد أصبح مشكل تسيير الموارد البشرية يشغل بال المسيرين لما لهذا العامل من أهمية في فعالية التنظيم و استمراره في محيطه الاقتصادي. و لا تخرج المؤسسات التعليمية عن هذا الاطار و هي التي عرفت تحولات و تغيرات كثيرة ضربت استقرارها إلى درجة أنها إلى وقت قريب كانت تتنافس في اهمالها للجانب البشري و اعتمادها طرق غير موضوعية في تسيير مواردها البشرية كانت نتائجها وخيمة لازالت المؤسسات تعاني منها إلى يومنا هذا.

يبدأ الاهتمام بعامل النجاح المهني قبل التحاق العامل الجديد بالمؤسسة من خلال التنشئة الاجتماعية و يتواصل خلال مرحلة الاختيار و التوظيف لكنه يستمر من خلال مرحلة التعيين و الإدماج في إطار التنشئة التنظيمية لدفع الموظف الجديد إلى تبني أهداف التنظيم و العمل على تحقيقها. تشير Dulac et Delobbe (2004) إلى اهتمام الباحثين بإشكالية التنشئة التنظيمية للموظفين الجدد لم تنقطع مند أعمال Vanmaanen (1976) و Schein(1976) و Fredman(1978). و زاد اهتمام الباحثين و المسيرين بموضوع التنشئة التنظيمية بعد التطورات التي عرفها التراث الفكري التنظيمي و الإداري حول موضوع الثقافة التنظيمية خلال الثمنينات القرن المنصرم، و بشكل طبيعي تحول الاهتمام إلى دراسة سياقات التكيف التي تستخدمها التنظيمات لنقل معاييرها و تلقين أعضاءها الجدد الخبرات و أنماط السلوك المقبولة و ضمان اندماجهم و تبني و تحقيق أهداف التنظيم. و من هنا أعطت الإطارات المسؤولة عن تسيير الموارد البشرية أهمية لبرامج استقبال و توجيه العمال الجدد و راحو ينظمون دورات تكوين تساعد هؤلاء العمال تجاوز التوقعات البيروقراطية و التعرف على التنظيم و تطوير الشعور بالانتماء إلى تنظيمات لها أهداف و مكانه في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي المحلي و حتى العالمي و من منا لا يعرف شركة فورد أو شركة طويوطا.

إن التطورات الاقتصادية و النمو الديموغرافي و تأثير ذلك على التنظيمات خلال سنوات الأخيرة جعل زاوية تناول التنشئة التنظيمية تتغير بشكل كبير. من هذا المنطق أخذت الدراسات العالمية على عاتقها إبراز الدور الأساسي للاستراتجيات الفعالة التي يستخدمها الموظفون الجدد لإيجاد مكانة لهم داخل التنظيم من خلال التعامل مع الضغط و إعطاء معنى للعمل و اتباع انماط سلوكية فعالة للبحث عن المعلومات لأداء المهام. و قد ظهر هذا التحول في النظرة إلى التنشئة التنظيمية بفضل أعمال "لويس" (1980) الذي تبنت وجهة نظر الفرد الفاعل في التنشئة التنظيمية حيث إهتم الباحث المذكور بتحديد

السياقات المعرفية و الميكانيزمات المعرفية التي تسمح للموظف الجديد بإعطاء معنى للمواقف الجديدة التي يعيشها. أصبحت أنماط السلوك التي يوظفها العامل الجديد أثناء مرحلة الاندماج تشكل تراثا فكريا في تطور مستمر في الولايات المتحدة الأمريكية و كندا و بدرجة أقل في الدول الغربية و أصبحت نتائج التنشئة التنظيمية تدرك وفقا لذلك من خلال الإبداع و الراحة النفسية و أيضا الشعور بالفعالية الذاتية. اقترح "بلاك و أشفورد" (1996) وفق هذا المنظور أنه كلما كان العامل الجديد فاعلا في مرحلة الاندماج زاد توافقه مع مركز عمله وزادت احتمالات اندماجه .

أما في الجزائر فإن عملية متابعة عملية إدماج العمال الجدد لم تنل حقها من الدراسة و البحث سواء على المستوى الفكري أو الميداني في المؤسسات. حقيقة كما ترى بوسنة فطيمة (2006) تستخدم بعض المؤسسات الجزائرية بطريقة غير مدروسة ممارسات لدمج العامل الجديد حيث يتم تعريف الموظف الجديد بزملائه و عادة ما يعطي فكرة عامة عن النظم و التعليمات المعمول بها في المؤسسة عن طريق محاضرة عامة أو مقابلة مع مدير مصلحة الموارد البشرية.

غير أن قوانين اقتصاد السوق و مشكلة انخفاض قيمة الدينار الجزائري بالإضافة إلى فقدان العمل قيمته الحقيقية، فرض على المؤسسات الجزائرية إعادة النظر في سياستها العامة و تلك المتعلقة بتسيير الموارد البشرية. و في هذا الصدد تشير بوسنة فطيمة (2006) أن هذا التحول دفع بالمكلف بالتوظيف ليس فقط إلى البحث عن الكفاءة اللازمة بل تعداه إلى تشخيص و تحديد الاحتياجات الحالية و المستقبلية للمؤسسة من موارد بشرية، و العمل على رفع حظوظ النجاح و التقدم المهني للعامل الجديد و تحقيق الفعالية الكافية و القيمة المضافة المنتظرة من إجراءات التوظيف.

رغم هذا فلقد لوحظ في المؤسسات التي تعرف معدل دوران في العمل مرتفع أن مغادرة العمال الجدد كثيرة خلال مرحلة التجريب التي تمتد على مدار سنة، و عليه فإن إشكالية اندماج و إدماج العمال الجدد خاصة أولئك الذين يلتحقون بسوق العمل حديثا تطرح نفسها بحدة في المؤسسات الجزائرية في غياب ممارسات تنظيمية واضحة و مدروسة لدمج أو مساعدة هؤلاء العمال على الاندماج.

أما على مستوى النظري فإن موضوع الادماج و التنشئة في الدول العربية عامة و الجزائر خاصة لم يلق الاهتمام اللازم لمواكبة تغير النظرة إلى الموارد البشرية إذ أن الدراسات الأكادمية في الموضوع ليست بالوافرة في تخصصات مختلفة متعلقة بالتنشئة و العمل و سنذكر منها دراسة بوسنة فطيمة (2006) حول الاختيار و التوظيف و دراسة كاري نادية أمينة (2012) حول الهوية المهنية و ثقافة المجتمع و دراسة ياسر فتحي الهمداوي المهدي (2012) حول تطوير عملية التنشئة التنظيمية لمعاوني أعضاء هيئة التدريس الجدد بجامعة عين الشمس بجمهورية مصر.

فقد جاءت دراسة(معمري وبن زاهي 2014 م) التي تناولت" التنشئة التنظيمية كأداة للفعالية التنظيمية في المنظمات الحديثة." من أجل التعرف عن واقع أداء سلوكيات التنشئة التنظيمية لدى عمال سونلغاز بورقلة بالجزائر، ومدى اختلاف هذه السلوكيات تبعاً لمتغير الجنس ، والأقدمية؛ وقد أ جريت الدراسة على (110) عاملا . واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة؛ وكانت من أهم نتائج الدراسة أن مستوى أداء السلوك التنظيمي متوسط لدى العاملين، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في عملية التنشئة التنظيمية .كما أظهرت النتائج أن لمتغير مدة الخدمة أثر على التنشئة التنظيمية، حيث أن العاملين الذين لديهم مدة خدمة قصيرة يتمتعون بسلوك تنظيمي أعلى من العاملين ذوي الخدمة الطويلة. وأوصت الدراسة بتنمية علاقات مفتوحة مع العاملين وعدم حصرها بالعلاقات الرسمية . والتركيز على توفير احتياجاتهم وتشجيعهم على إبداء آرائهم ومقترحاتهم، لأن العناية بسلوك التنظيمي يؤدي إلى تحسين مستوى الكفاءة، والأداء، والفعالية التنظيمية.

في حين تطرقت دراسة (لحمر ميلود 2016) إلى موضوع التنشئة التنظيمية و علاقتها بالأداء المهني عند ممرضين دراسة ميدانية لمؤسسات الصحية بوهران إلى الكشف عن مستويات التنشئة التنظيمية و علاقتها بالأداء المهني و أبعاده لدى عينة تشمل (261). و اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، و الإستبانة كأداة لذلك.و كشفت نتائج الدراسة بمساهمة بعدي التنشئة التنظيمية و هما "تعلم مهارات العمل و اكتساب قيم الجماعة " و بعد " الدور التنظيمي" في التنبؤ بمستوى الأداء المهني لدى عينة من الممرضين.

كما تبنت النتائج وجود أثر للتفاعل بين التنشئة التنظيمية و أبعاد الأداء المهني راجعة للمتغيرات أو الخصائص الشخصية حيث أكدت ذلك باختلاف الجنس، و اتبثت عدم التفاعل بالنسبة لمتغير: السن، المستوى التعليمي، الخبرة المهنية، الفئة المهنية، و نوع المؤسسة على أبعاد الأداء المهني لدى الممرضين. و أوصت الدراسة بتوفير برامج تدريبية للتنشئة التنظيمية، و كذا نضام تقويم الأداء الممرضين، و وضع استراتجية الاستقبال، و تصميم برامج توجيه، و انشاء مرصد وطني للمهن في الصحة من أجل الاستشراف بالمهن في صحة و معرفة حاجات المؤسسة الصحية حيث الموارد البشرية كما وكيفا، انشاء مجلس لأخلاقيات المهنة الذي من صلاحياته تنظيم ممارسة مهنة التمريض، و الاعتراف الفردي و نمذجة السلوك من أجل تحسين الرضا و الاحتفاظ بالمورد البشري الفعال.

الملاحظ على هذه الدراسات أنها اهتمت بالممارسات التي يتبعها التنظيم لصقل سلوك و اتجاهات العامل و حمله على قبول القيم و المعايير التي يبحث التنظيم على تأكيدها. كما يظهر لنا من هذا المنطلق بأن النتائج المحصل عليها حول دور الفرد غير كافية لفهم شامل لسياق التنشئة التنظيمية، و عليه فإننا نقترح تسليط الضوء على الممارسات التنظيمية و الفردية في التنشئة و نتائج تفاعلها على بعض مؤشرات

التنشئة التنظيمية كالرضا و الالتزام التنظيمي و الرغبة في ترك العمل وفق النموذج يخدم التناول التفاعلي.

كما يمثل تكوين علاقات اجتماعية في مكان العمل مجهودا مباشرا للتعرف على زملاء العمل كون هؤلاء الزملاء يمكنهم مساعدة الموظف الجديد على اكتساب الكفاءات المناسبة و أنماط السلوك المتوقعة و فهم أحسن للإجراءات التنظيمية. في هذا الصدد وجد كل من "ونبرغ و كماير"(2000) أن تكوين علاقات اجتماعية يرتبط فعلا و بشكل دال بالإندماج الاجتماعي و بوضوح الدور. كما وجد "اشفورد و بلاك"(1996) أن تكوين علاقات اجتماعية مع المشرف المباشر يرفع المستويات الأداء – مقدرة ذاتيا- من جهتهم وجد كل من "ساكس و جيرمان"(2011) أن التفاعل مع المشرف المباشر و مع بقية أعضاء التنظيم يقلل من التوقعات غير المشبعة المتعلقة بالالتزام التنظيمي و الرضا و الرغبة في ترك التنظيم. كما بين كل من " وانبرغ و كماير" (2000) أن تكوين علاقات اجتماعية يرتبط ارتباطا سالبا بالرغبة في ترك التنظيم. جاءت نتائج الدراسات حول علاقة تكوين العلاقات الاجتماعية بنتائج التنشئة متناسقة و لهذا فإننا لا نخرج عن هذا الاتفاق و نصوغ فرضية حول علاقة تكوين الصداقات بنتائج التنشئة التنظيمية.

أما فيما يخص اهتمامات الباحثين بموضوع أساليب التسيير فقد جاءت دراسة(الشريف 2004 م) بعنون" :الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بالمديرية الشباب و الرياضة بالجزائر" حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة (نمط القيادة الأوتوقراطية، نمط القيادة الديمقراطية، نمط القيادة الحرة) وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بمديرية الشباب و الرياضة وقد أ جريت الدراسة على (100) ممن يشغلون وظيفة مدير إداري، وأظهرت نتائج الدراسة ممارسة الأنماط القيادية الثلاثة بدرجات مختلفة، حيث كان ممارسة نمط القيادة الديمقراطية بدرجة عالية، يليه نمط القيادة الحرة بدرجة متوسطة، ثم نمط القيادة الأوتوقراطية بدرجة أقل .وأن هناك علاقة ارتباط موجبة بين نمط القيادة الديمقراطية ومستوى الأداء الوظيفي، بينما هناك علاقة ارتباط سلبية بين نمط القيادة الأوتوقراطية، ونمط القيادة الحرة ومستوى الأداء الوظيفي، كما أكدت الدراسة على ضرورة الاهتمام بإيصال المعرفة بأهمية القيادة الإدارية، وخصائص القادة الفاعلين من خلال دورات تدريبية .كما أوصت بزيادة الاهتمام بالعوامل والخصائص التي تؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي، كالمشاركة في اتخاذ القرارات، وتقبل القادة لمقترحات الموظفين وتفهم احتياجاتهم

و في نفس الاتجاه جاءت دراسة(الفرا والخطيب 2007 م) بعنوان" :النمط القيادي السائد لدى المدراء في الوزارات الفلسطينية في محافظات غزة." التي هدفت إلى التعرف على النمط القيادي السائد (نمط القيادة الأوتوقراطية، نمط القيادة الديمقراطية، نمط القيادة الحرة) لدى المديرين في وزارات السلطة

الوطنية الفلسطينية في محافظات غزة، وكذلك التعرف على درجة الاختلاف في الأنماط القيادية باختلاف المتغيرات الشخصية(الجنس ، الخبرة، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، عدد المرؤوسين) وقد أ جريت الدراسة على (260) ممن يحملون المسمى الوظيفي رئيس قسم، نائب مدير، ومدير؛ وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها تفوق نمط القيادة الديمقراطية على باقي الأنماط لدى المديرين في الوزارات، كما توصلت إلى وجود اختلافات إيجابية في بعض الممارسات الإدارية لصالح الذكور، ولأصحاب الخبرة العالية .و وجود علاقة إيجابية بين نمط القيادة الديمقراطية وبعض الممارسة الإدارية وهي البعد عن المركزية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والاهتمام بالعمل والموظف؛ ومن أهم ما أوصت به الدراسة تعزيز التوجه الديمقراطي في الإدارة، والاهتمام والتعامل مع الموظفين بغض النظر عن جنس الموظف . وعمل ورشات تدريبية للمديرين في مجال الإدارة، مع ضرورة التدريب المستمر للموظفين، وإطلاعهم على نماذج العمل الإداري الناجح في الدول الأخرى.

و تعارضت نتائج دراسة مفتاح (2013) بعنوان" أثر الأنماط القيادية على مقاومة التغيير لدى العاملين الإداريين حيث اجريت الدراسة ميدانية على الشركات الوطنية الليبية لتصنيع النفط والغاز"هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أنماط القيادة المستخدمة من قبل المديرين(نمط القيادة الأوتوقراطية، نمط القيادة الديمقراطية، نمط القيادة الحرة) وأبعاد مقاومة العاملين للتغيير في الشركات الوطنية الليبية لتصنيع النفط والغاز، وقد أ جريت الدراسة على (191) من العاملين الإداريين؛ وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها وجود مقاومة للتغير بدرجة فوق المتوسط لدى العاملين عند ممارسة المديرين لنمط القيادة الأوتوقراطية، ونمط القيادة الحرة .وتقل المقاومة عند ممارسة المديرين لنمط القيادة الديمقراطية .وكذلك وجود علاقة طردية بين نمط القيادة الأوتوقراطية، ونمط القيادة الحرة، وأبعاد مقاومة التغيير .بينما توجد علاقة عكسية بين نمط القيادة الديمقراطية، والبعد التنظيمي لمقاومة التغيير؛ ومن أهم ما أوصت به الدراسة العمل على تهيئة العاملين لعملية التغيير من خلال الاتصال مع العاملين وتوضيح سلبيات العمل المراد تغييره .وإشراك العاملين في عملية التغيير، وإعطائهم تصور واضح ومقنع لما ستكون عليه الشركة بعد التغيير .كما أوصت الدراسة العمل على زيادة اتجاهات المديرين في ممارسة نمط القيادة الديمقراطية عن طريق تنظيم دورات تدريبية.

بينما هدفت دراسة(النويقه2015) بعنوان" :أثر الأنماط القيادية في تحقيق الالتزام التنظيمي لموظفي وزارة الداخلية -الإردن." إلى التعرف على مستوى أنماط القيادة الإدارية(نمط القيادة الأوتوقراطية، نمط القيادة الديمقراطية، نمط القيادة الحرة) في وزارة الداخلية في الإردن وأثرها في تحقيق الالتزام التنظيمي .وقد أ جريت الدراسة على (240) من كافة الموظفين في مركز وزارة الداخلية

الرئيسي في العاصمة عمان؛ وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها وجود مستوى مرتفع في كل من تقديرات الموظفين في توفر أنماط القيادة الإدارية حيث كان نمط القيادة الديمقراطية في المرتبة الأولى، يليه نمط القيادة الأوتوقراطية في المرتبة الثانية، ثم نمط القيادة الحرة في المرتبة الثالثة، وفي توفر أبعاد الالتزام التنظيمي .ووجود أثر إيجابي لأنماط القيادة الإدارية في تعزيز أبعاد الالتزام التنظيمي .كما توصلت إلى وجود فروق في تقديرات الموظفين حول أنماط القيادة الإدارية تعزى لخصائصهم الشخصية (العمر، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي) باستثناء الخبرة؛ ومن أهم ما أوصت به الدراسة توعية الموظفين بأهمية الالتزام التنظيمي من خلال تعزيز الثقافة التنظيمية بينهم، وتوسيع مساحة مشاركة الموظفين في رسم السياسات، وصنع القرارات .كما أوصت بتعزيز نمط القيادة الديمقراطية، وإشاعة ثقافة حب العمل وروح الانتماء للمنظمة.

بينما يشير .Appelbaum et al (2004) في دراسته إلى تحليل مستوى الرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية، وأثر كل من الثقافة التنظيمية، ونمط القيادة، والثقة في تعزيز الرضا الوظيفي، وأثر الرضا الوظيفي على سلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين .وقد أ جريت الدراسة على الموظفين في مصنع البلاستيك التابع لشركة غاما في كندا .وقد تم جمع البيانات والمعلومات عن طريق زيارات مسحية لعينة من الموظفين، وإجراء مقابلات معهم، وكانت من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود مستوى متوسط من الرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين .كما توصلت إلى أنه لم تتم ملاحظة علاقة إحصائية قوية بين الثقة، ونمط القيادة، والثقافة التنظيمية وبين الرضا الوظيفي .كذلك لم تتم ملاحظة علاقة قوية بين سلوك المواطنة التنظيمية والرضا الوظيفي. وأوصت الدراسة بالعمل على زيادة الثقة من خلال تمكين الموظفين، والعمل على الانتقال إلى ثقافة تنظيمية تناسب احتياجات الموظفين . والتركيز على الأنشطة الجماعية، والعمل بروح الفريق .وأيضاً العمل على تحسين الرضا الوظيفي للموظفين.

في حين توصل الباحث Ali and Waqar (2013) في دراسة هدفت إلى التعرف على سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدار وعلاقته بالأنماط المختلفة من القيادة (القيادة التحويلية، القيادة التبادلية، القيادة الحرة)التي يعملون تحتها .وقد أ جريت الدراسة على (169) منهم (120) معلم و (9) من مديري المداس في الباكستان، وكانت من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن سلوك المواطنة التنظيمية له علاقة إلى حد كبير مع أنماط القيادة .حيث كانت العلاقة قوية بين القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية، تليها القيادة التبادلية، ثم القيادة الحرة التي أظهر المعلمون تحتها أقل ممارسة لسلوك المواطنة التنظيمية. ومن أهم ما أوصت به الدراسة الاهتمام بالقيادة في المؤسسات التعليمية لجعل البيئة أكثر ملائمة وفعالية لزيادة الإنتاجية، ونقل المعرفة .وذلك من خلال عقد الدورات التدريبية للمديرين لتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية، وشعور المسؤولية بين أعضاء هيئة التدريس.

بينما اهتم **Yesuraja and Yesudian (2013)** دراسة أنماط القيادة المتبعة من قبل المشرفين (نمط القيادة الأوتوقراطية، نمط القيادة الديمقراطية، نمط القيادة الحرة، نمط القيادة الأبوية)ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية، ودراسة العلاقة فيما بينهم .وقد أ جريت الدراسة على (60) مشرفاً .
وأظهرت نتائج الدراسة أن(12 ٪)من المشرفين يمارسون نمط القيادة الديمقراطية في منظماتهم، وأن(15٪)منهم لديهم مستوى متدني من سلوك المواطنة التنظيمية .كماوأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين نمط القيادة الأوتوقراطية، ونمط القيادة الديمقراطية وبين سلوك المواطنة التنظيمية .وعدم وجود علاقة بين العمر، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي وبين مستوى سلوك المواطنة التنظيمية.
وأوصت الدراسة توفير الدورات التدريبية للتنمية الشخصية للموظفين من أجل زيادة مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم .وإشراك الموظفين في عملية صنع القرارت لدفعهم للمشاركة في المنظمات.

يمكن طرح هذا السؤال في أي موقف تنظيمي الا أن اسباب كثيرة تدفعنا الى طرحه في المؤسسات قطاع العمومي في الجزائر حيث يتعامل الموظفون مباشرة مع بعضهم. كما ان المؤسسات هذا القطاع تتميز بخصائص تفرض على مسؤوليها تكييف اجراءات تسيير الموارد البشرية منها صغر حجم هذه المؤسسات و تأثر صورتها بنوعية الخدمة المقدمة . ومن الأسباب الأخرى ايضا أن مؤسسات هذا القطاع تعرف أكبر نسبة دوران و ما يترتب عن ذلك من عمليات اختيار و توظيف مستمر، في الوقت الذي تساهم فيه هذه المؤسسات بأهمية كبيرة على مستوى الفرد و المجتمع. نظرا لهذه الأسباب فمن المهم أن يتم سياق ادماج العمال الجدد بسرعة و بفعالية حتى يتمكن العامل الجديد من الاستجابة لمطالب و التوقعات و تقديم خدمة ذات جودة.

يظهر مما سبق أن العلاقة بين البحث عن المعلومات كممارسة فردية للاندماج و نتائج التنشئة جاءت موجبة تارة و سالبة تارة أخرى و في بعض الأحيان غير دالة. رغم هذا يبدو منطقيا أن البحث عن المعلومات يسهل الاندماج في العمل.حيث تتميز كل الميادين التي تمت فيها دراسة التنشئة بالجدلية بين دور المجموعة الاجتماعية و الفرد في هذا السياق. في الدراسات التي استخدمت التنظيم كمجموعة مرجعية تتناول التنشئة اما من منظور التنظيم أو من منظور الفرد في اطار التناول التفاعلي لتحقيق فهم أشمل لسياق التنشئة التنظيمية للعمال الشباب الجدد، يظهر إذن أن التنشئة التنظيمية تعود بالفائدة على الفرد و التنظيم .

من هنا يتضح للباحثة بعد استعراض الدراسات السابقة العربية و الأجنبية التي تناولت اساليب التسيير، و التنشئة التنظيمية أنها تناولت أنماط القيادة الادارية، و التنشئة التنظيمية كمتغيرات أساسية، فمنها ما هدفت إلى الكشف عن مستويات التنشئة التنظيمية و علاقتها بالأداء المهني كدراسة (لحمر ميلود 2016) كما بينت وجود أثر للتفاعل بين التنشئة التنظيمية و أبعاد الأداء المهني راجعة للمتغيرات أو

الخصائص الشخصية . أما دراسة (الفرا و الخطيب 2007م) التي هدفت الى التعرف على النمط القيادي السائد، و درجة الاختلاف فيه باختلاف المتغيرات الشخصية. و أيضا دراسة (معمري و بن زاهي 2014م) التي كشفت عن واقع سلوك التنشئة التنظيمية، و مدى اختلافه تبعا لبعض المتغيرات الشخصية.

و هناك بعض الدراسات التي تناولتهما مع متغيرات تنظيمية مثل دراسة (الشريف 2003م) التي بحثت عن علاقة الأنماط القيادية بالأداء الوظيفي، و دراسة (مفتاح 2011م) التي هدفت إلى التعرف على أثر الأنماط القيادية على مقاومة التغيير.

و كذلك دراسة (Appelbaum et al,2004) التي تناولت أكثر من متغير تنظيمي، فبحثت أثر الرضا الوظيفي على سلوك المواطنة التنظيمية ، و أثر كل من التقافة التنظيمية، و نمط القيادة، و الثقة في تعزيز الرضا الوظيفي و أثر التي تلقه التقافة التنظيمية على سلوك التنظيمي، ومدى الاختلافات في السلوك التنظيمي تبعا لبعض المتغيرات الشخصية، و أيضا دراسة (النويقة 2015م) التي ركزت على التعرف على مستوى أنماط القيادية الإدارية و اثرها في تحقيق الإلتزام التنظيمي، ومدى الاختلاف في مستوى أنماط القيادة الإدارية تبعا لبعض المتغيرات الشخصية. و هو نفس ما ركزت عليه دراسة (Ali and waqar,2013) التي سعت إلى التعرف على العلاقة بين المواطنة التنظيمية و أنماط القيادة المختلفة.

و دراسة (Yesuraja and yesudian 2013) التي سعت إلى التعرف عن العلاقة بين الأنماط القيادية و السلوك التنظيمي، و مدى الاختلاف في مستوى سلوك المواطنة تبعا للمتغيرات الشخصية.

ركزت غالبية الدراسات السابقة على انماط القيادة الادارية (نمط القيادة الأتوقراطية، نمط القيادة الديموقراطية، نمط القيادة الحرة) مثل دراسة (الشريف 2003، الفرا و الخطيب 2007، مفتاح 2013، النويقة 2015)؛ بينما اختارت دراسة (Ali and Waqar 2013) التي اختارت (نمط القيادة التحويلية، نمط القيادة التبادلية، نمط القيادة الحرة) ، أما دراسة (Yesuraja and Yesudain 2013) فبحثت (نمط قيادة أتوقراطية، نمط قيادة الديموقراطية، نمط القيادة حرة، نمط القيادة الأبوية).

أما التنشئة التنظيمية فقد اعتمدت الباحثة على الإحاطة بالموضوع من الخلال التطلع على الدراسات التي كانت حول سلوك المواطنة التنظيمية الذي يعزز عملية التنشئة التنظيمية مثل دراسة (Ali and waqar) و الدراسات التي بحثت حول الثقافة التنظيمية ، و الالتزام الوظيفي، و كل هذه المتغيرات من العوامل الرئيسية في التحكم بموضوع دراستنا الحالية ألا وهو التنشئة التنظيمية .

حيث اعتمدت دراسة (لحمر ميلود) على دراسة التنشئة التنظيمية من خلال ثلاث أبعاد (التنشئة الاجتماعية للتنظيم، التنشئة الاجتماعية للجماعة، التنشئة الاجتماعية لمهام العمل)، بينما اختارت دراسة (معمر و بن زاهي) على بعدين (تنشئة الأفراد، تنشئة مع المنظمة) .

يتبين مما سبق أن تعدد و اختلاف الدراسات السابقة باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، و اختلاف المتغيرات التي تناولتها، و القطاعات و البيئات التي تمت فيها.

و قد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة، و تمتلث في التساؤل التالي:

ما هي علاقة أساليب التسيير على عملية التنشئة التنظيمية لدى المعملين/ المعلمات الجدد بالمؤسسة التربوية و التعليمية ؟

و انبتقت من الاشكالية التساؤلات الفرعية الآتية :

1- ما هي درجة ممارسة أساليب التسيير الإدارية (أسلوب التسيير الأوتوقراطي، أسلوب التسيير الديمقراطي، أسلوب التسيير التسيبي الحر) لدى المديرات من وجهة نظر المعلمين/المعلمات الجدد ؟

2- ما هي درجة ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمين/المعلمات الجدد من وجهة نظرهن؟

3- ما هي العلاقة بين التنشئة التنظيمية و أساليب التسيير لدى المعلمين/ المعلمات الجدد بالمؤسسات التربوية و التعليمية بوهران ؟

4- هل تختلف مساهمة أساليب التسيير الإدارية بأبعادها الثلاث في التنبؤ بعملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمين/المعلمات بالمؤسسة التربوية و التعليمية؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لآراء المعلمين الجدد اتجاه أساليب التسيير الإدارية، و عملية التنشئة التنظيمية تُعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس،العمر،سنوات الخبرة)؟

2. فرضيات الدراسة: للإجابة على التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات الآتية

- مستوى ممارسة أساليب التسيير بأبعادها الثلاثة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين الجدد.
- مستوى ممارسة عملية التنشئة التنظيمية مرتفعة من وجهة نظر المعلمين الجدد.
- هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب التسيير و عملية التنشئة التنظيمية.
- تختلف مساهمة أساليب التسيير بأبعادها الثلاث في التنبؤ بعملية التنشئة التنظيمية حسب المعلمين/المعلمات بالمؤسسة التربوية .
- توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول أساليب التسيير ترجع لمتغير

- العمر
- الأقدمية.

- توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول عملية التنشئة التنظيمية ترجع لمتغير

- الجنس
- العمر
- الأقدمية

3. أهداف الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة إعتمدت على:

- التعرف على مستوى ممارسة أساليب التسيير الإدارية لدى المديرات من وجهة نظر المعلمين الجدد.
- التعرف على مستوى ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات الجدد بالمؤسسة التربوية و التعليمية من وجهة نظرهن.
- الكشف عن العلاقة بين التنشئة التنظيمية و أساليب التسيير .

4. أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها مما يلي:

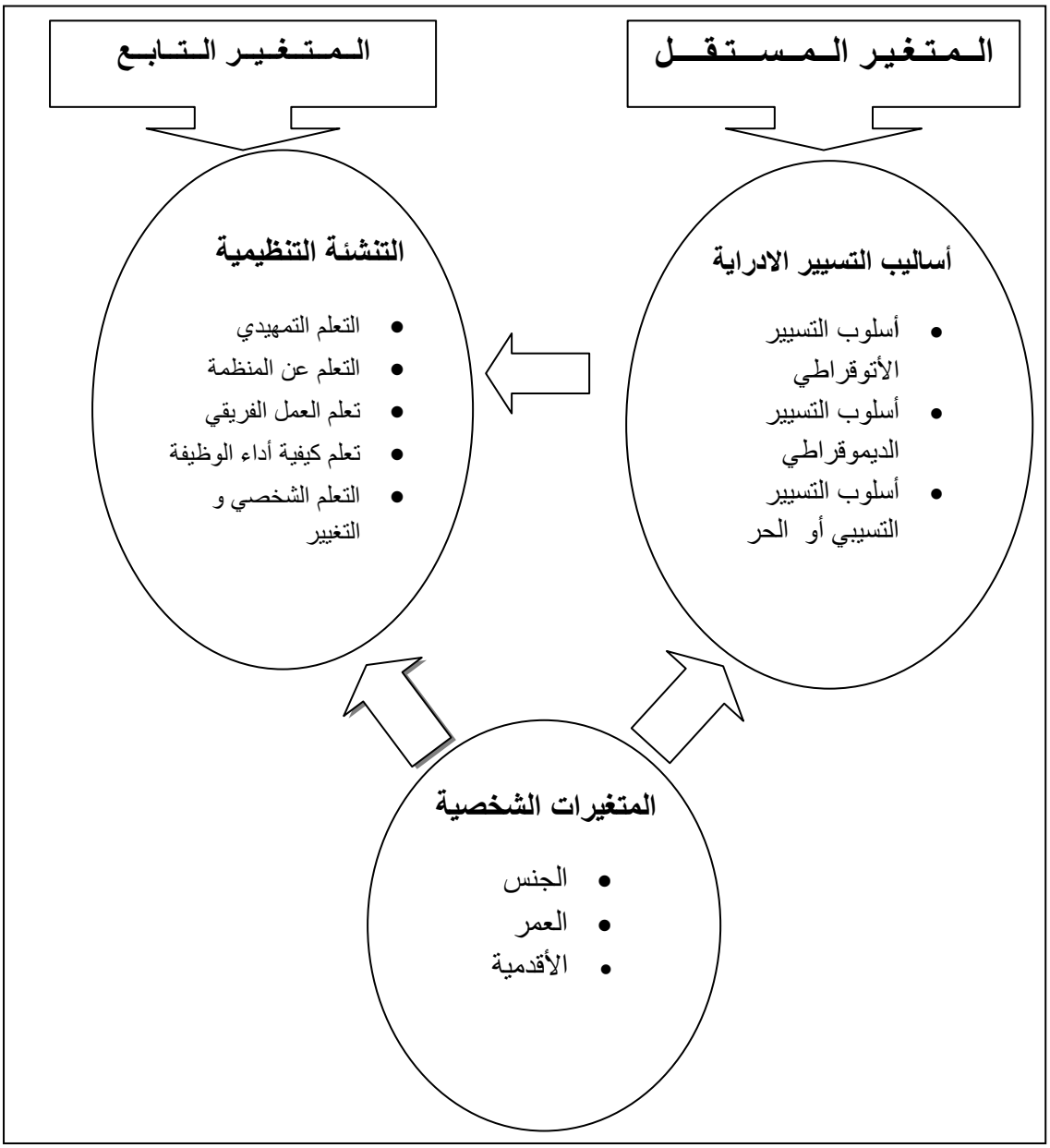
- أهمية الأسلوب التسييري الذي يعتبر المحور الأهم لنجاح أي منظمة في تحقيق أهدافها ورسالتها.
- أهمية دور الأسلوب التسييري في تأثيره على تنشئة الموظفين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف المنظمة.

- أهمية دراسة عملية التنشئة التنظيمية لكونه من الموضوعات الحيوية المعاصرة في الحفاظ على فعالية واستمرارية المنظمات وجودة الأداء موظفيها .
- تفيد هذه الدراسة في اتخاذ أسلوب التسييري المناسب الذي يساهم في تعزيز التنشئة التنظيمية لدى الموظفين.
- محدودية الدراسات العربية التي تناولت موضوع الدراسة.

5. متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات موضحة في الشكل التالي:

الشكل رقم (01) يتضمن متغيرات الدراسة



6. حدود الدراسة : تتمثل حدود الدراسة على النحو الآتي:

أ - الحدود العلمية:

اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على العلاقة بين أساليب التسيير الإدارية (أسلوب التسيير الأوتوقراطي، أسلوب التسيير الديمقراطي، أسلوب التسيير التسيبي الحر) على عملية التنشئة التنظيمية.

(التعلم االتمهيدي،التعلم عن المنظمة، التعلم العمل الفريقي أو جماعة العمل ، تعلم كيفية أداء الوظيفة، التعلم الشخصي و التغيير)

ب - الحدود البشرية:

اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين الجدد بالمؤسسة التربية والتعليم بوهران.

ج -الحدود الجغرافية:

اقتصرت هذه الدراسة على المقر (المدرسة الابتدائية شرفاوي محمد بولاية وهران)

7. مصطلحات الدراسة/ التعاريف الإجرائية لمفاهيم الرئيسية للبحث:

اشملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي تم تعريفها وهي على النحو الآتي:

أ – الأسلوب التسييري:

"السلوك المتكرر للمسير عبر فترة طويلة من الزمن من خلال خبراته، وتعليمه، وتكوينه، وتجدر الإشارة بأن أسلوب المسير ليس الأسلوب الذي يراه في نفسه، ولكن هو سلوكه من منظور المرؤوسين، ان كان اسلوبا ديموقراطيا، أو اسلوبا أتوقراطيا، أو أسلوبا تسيبي".

و تقاس بالدرجة التي يتحصل عليها في استبيان أساليب التسيير المعد للدراسة.

ب - عملية التنشئة التنظيمية:

"هي عملية تكيف و اندماج مهني يتضمن سلوكيات ، و قيم، و كفاءات و مهارات، تسمح بفهم و تفاعل مع بيئة الجديدة للعمل و اكتساب هوية مهنية، من خلال التعلم االتمهيدي،و التعلم عن المنظمة، و التعلم العمل الفريقي أو جماعة العمل ، و تعلم كيفية أداء الوظيفة، من خلال التعلم الشخصي و التغيير"

و تقاس بالدرجة التي يتحصل عليها المعلم(ة) الجديد في استبيان التنشئة التنظيمية المعد للدراسة .

الـــفـصـل الـثـانـــي: مـفـــهـــوم الـتـنـــشـئـــة

تمهيد

1. تعريف التنشئة
2. التنشئة كسياق تكوين مجتمعات
3. ضرورة و أهمية التنشئة المهنية
4. من التنشئة المهنية إلى التنشئة التنظيمية

خلاصة

تمهيد:

التنشئة مفهوم واسع يصعب حصره في تناول واحد ولهذا كان علينا منذ البداية أن نحدد الإطار النظري لهذا المفهوم في الدراسة الحالية بعد مراجعة الدراسات التي تمت في هذا الموضوع، وحتي يتسنى لنا فهم مختلف التناولات النظرية في موضوع التنشئة كان لابد من الرجوع إلى الأصول النظرية وثقافتنا العربية.

إذا لكل مجتمع ثقافته ومعتقداته الخاصة التي تؤثر على ثقافة الأسرة والأفراد داخل المجتمع فإن المجتمع الجزائري بحمد الله مجتمع إسلامي يتم فيه ربط الطفل بخالقه وتفهمه لأركان الإسلام وتعاليمه والإيمان بالأمور الغيبية وحبه للرسول صلى الله عليه وسلم وصحبه وتلاوة القرآن الكريم والعناية بالسنة النبوية اعتقادا وتطبيقا. كما يتم تعليمه أحكام الدين ومعرفة الحلال والالتزام به والحرام والابتعاد عنه ومكارم الأخلاق وتعليمه الصلاة. يمثل القرآن الكريم وسنة سيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم منطلقا لفهم التنشئة في المجتمع الإسلامي فقد تضمن القرآن الكريم عدد كبير من الآيات التي تتعلق مباشرة بتنشئة الفرد المسلم ويمكن أن نأخذ سورة لقمان (13 – 19) للدلالة على ذلك فيقوله تعالى:

{وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ (13) وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ (14) وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (15) يَا بُنَيَّ إِنَّهَا إِنْ تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ فَتَكُنْ فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ (16) يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ (17) وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ (18) وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ (19)}.

و من الآيات الكريمة التي توضح تنشئة القرد المسلم قوله تعالى في سورة الإسراء:{ولا تمش في الأرض مرحا إنك لن تخرق الأرض ولن تبلغ الجبال طولا كل ذلك كان سيئه عند ربك أوحي إليك ربك من الحكمة ولا تجعل مع الله إلها آخر فتلقى في جهنم ملوما مدحورا} {الإسراء /11} و قال أيضا في سورة فصلت:{و لَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ و لَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَك و بَيْنَه عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ

وَلِيٌّ حَمِيمٌ}(فصلت34)، و قال تعالى أيضا : وَاعْبُدُواْ اللَّهَ وَلاَ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لاَ يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالاً فَخُورًا} {النساء/36}.

كما تعتبر سنة سيد الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم قدوة في التنشئة الإسلامية الحسنة، ومن الأحاديث النبوية المتعلقة بالتنشئة قوله صلى الله عليه وسلم { مروا أبناءكم بالصلاة لسبع، واضربوهم عليها لعشر، وفرقوا بينهم في المضاجع} رواه أبو داود. كما أوصى صلى الله عليه وسلم بتعويد الطفل اتباع القواعد الصحيحة في المأكل والمشرب والنوم حيث قال صلي الله عليه وسلم: { مَا مَلَأَ آدَمِيٌّ وِعَاءً شَرًّا مِنْ بَطْنٍ ، بِحَسْبِ ابْنِ آدَمَ أَكَلَاتٍ يُقِمْنَ صُلْبَهُ فَإِنْ كَانَ لَا مَحَالَةَ فَثُلُثٌ لِطَعَامِهِ وَثُلُثٌ لِشَرَابِهِ وَثُلُثٌ لِنَفَسِهِ }. كما حث صلى الله عليه وسلم على ممارسة الرياضة حيث جاء في الحديث: {علموا أولادكم السياحة و الرماية وركوب الخيل } رواه البخاري.

لا يمكننا التوسع أكثر من هذا في طرق تنشئة الفرد المسلم استنادا للقرآن الكريم و السنة المحمدية لقلة الدراسات العلمية في الموضوع هذا من جهة ولأن موضوع بحثنا الحالي ليس التنشئة الاجتماعية وإنما التنشئة التنظيمية الذي أفردنا له الفصل الثالث في الرسالة.

وإذا رجعنا إلى الدراسات العلمية العالمية حول موضوع التنشئة نجد بأنها بدأت في نهاية القرن التاسع عشر عندما ظهرت الحاجة إلى فهم الظواهر في المجتمعات الغربية المصنعة نتيجة تعقد ظروفها. ومن هذا المنطلق فقد كان علماء الاجتماع سباقون لدراسة التنشئة غير أن المتصفح لما كتب حول الموضوع يتبين له بأن باحثين من تخصصات أخرى ساهموا بشكل كبير في تطور الاهتمام بهذا الموضوع منهم على وجه الخصوص علم النفس وعلماء النفس الاجتماعي و عليه يمكن القول بأن موضوع التنشئة موضوع أساسي في العلوم الإجتماعية انبثقت عنه ميادين بحث جديدة حول التنشئة المهنية والتنشئة التنظيمية.

اعتبرت التنشئة سياقا عاما يمس جميع أفراد مجتمع معين حيث يتعلم هؤلاء المعارف والمهارات والاستعدادات التي تجعل منهم أعضاء فاعلين في مجموعة اجتماعية. كما اعتبرت التنشئة أيضا سياق لنقل الأدوار وأنماط السلوك والقيم والاتجاهات الضرورية لمجموعة اجتماعية فحسب (نصر الدين، 2008: 22)يسمح هذا السياق للأفراد بالاندماج في المجموعة من جهة ونقل ثقافة المجتمع عبر الأجيال

من جهة ثانية وعليه فالتنشئة تتم في اتجاهين هما الاكتساب والتلقين. غير أن التنشئة لا تكتمل حيث يبقى بعض أفراد المجتمع خارج نطاق تأثير هذا الأخير وهذا ما دفع ببعض الباحثين إلى تبنى وجهة رأي ترى بأن التنشئة وسيلة يحاول المجتمع من خلالها احكام قبضته على الأفراد ومراقبتهم(أحمد أوزي، 1998: 42) إذ يرى هؤلاء بأن المجتمع يرغم الأفراد على تبني قيمه واتجاهاته وهو بذلك يحد من الحريات الفردية وكل فرد يرفض هذا الحد يهمش.

1. تعريف التنشئة:

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه لا يقوى على العيش بمفرده دون مساعدة الآخرين فهو كما يقال يولد في مجموعة ويموت في مجموعة أخرى، وهو يسعى إلى تنمية قدراته وتكوين علاقاته في ضوء ثقافة مجتمعه حيث يسعى إلى تعلم أنماط السلوك و القيم والمعايير التي تسمح له بالتكيف والتفاعل مع باقي أفراد المجتمع بمساعدة الوالدين والمربين ويسمى سياق التربية والتطبيع هذا بالتنشئة الاجتماعية. إن التنشئة عملية مستمرة حيث ينشأ الإنسان طيلة حياته ويكتسب أنماط سلوك جديدة من مصادر متعددة بشكل مستمر، وتتأثر هذه التنشئة بعوامل عامة كثيرة كالبيت والمدرسة ووسائل الإعلام وغير ذلك إلا أن أهم وأول هذه العوامل هو البيت بمن فيه من الوالدين والإخوة والأخوات وكذا الاتجاه التربوي السائد في التنشئة التي يتبعها الوالدان والمربون في تطبيع وتنشئة الأبناء، وقد تكون الاتجاهات إيجابية تنمي قدرات وشخصية الإبن وتحقق له التوافق والاستقرار والنجاح وقد تكون سلبية تدمر شخصيته وربما قادته إلى الانحراف والفشل. يظهر إذن أن للتنشئة الاجتماعية دور كبير في أعداد جيل المستقبل الذي تعتمد علية الأمم في نهضتها وتقدمها في مختلف المجالات.

عن (نصر الدين بهتون2008: 22) جاء في لسان العرب لابن منظور أن كلمة الفعل نشا، ينشاء تشوعا ونشاءا بمعنى ربا وشب وهي عبارة مشتقة من الفعل نشأ بمعنى النمو والتجديد ليدل هذا المصطلح على عملية اجتماعية تسعى إلى تحويل الفرد من كائن اجتماعي إلى فاعل اجتماعي محمل بطرق التفكير والاستجابة والإحساس المستمدة من المجتمع المنتمي إليه حتى يتسنى له التكيف مع باقي الفاعلين الاجتماعيين.

فالتنشئة الاجتماعية تدل على العملية التي يتعلم الفرد عن طريقها كيف يتكيف مع الجماعة عند اكتسابه للسلوك الاجتماعي الذي توافق عليه حيث أن كل أنماط سلوك الفرد لا يمكن أن تكون مقبولة إلا

إذا انطلقت مما يسميه دوركايم بالضمير الجمعي والذي هو عبارة عن تلك القيم والمعايير التي تمثل قوانين الضبط الاجتماعي الذي يحكم سلوك الأفراد داخل المجتمع. وعن(نادية كاري 2012: 35)يعرف روس (Ross) الضبط الاجتماعي على أنه السيطرة المقصودة التي تؤدي وظيفة في حياة المجتمع يتضمن هذا التعريف معنى الضغط والهيمنة من طرف المجتمع ولعل ارتباط مفهوم التنشئة الاجتماعية بالضبط الاجتماعي يجعلها هي الأخرى تتسم بالهيمنة على اعتبار السلطة الممنوحة للمجتمع ولوكلاء التنشئة في هذا السياق.

تتفق غالبية مصادر الأدب التربوي على اعتبار التنشئة الاجتماعية أحد أهم العمليات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع، انطلاقا من مسؤوليتها المباشرة وغير المباشرة في تكوين الشخصية الإنسانية وذلك من خلال دورها في معرفة الشخص المعايير الجماعة وفي بلورة ذاته الاجتماعية نتيجة تفاعله مع أفراد مجتمعة. (أحمد سهير، 1999: 28). أما على المستوى النظري ونظرا لتباين التعريفات المقدمة فقد بات من الصعب الاتفاق على تعريف محدد لمفهوم التنشئة الاجتماعية، ففي حين عرفتها (قناوي هدى ،1991: 52) بأنها عملية اكتساب الفرد خبراته الاجتماعية التي تصقل شخصيته وتكسبه القيم والعادات والأدوار الاجتماعية، وتساعده على ضبط سلوكه وفق معايير مجتمعه، اعتبرها (الشربيني و صادق،1996: 38) عملية تعلم اجتماعي يتعلم فيها الفرد عبر التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية ويكتسب المعايير الاجتماعية والحكم الأخلاقي والضبط الذاتي، يتضح من التعريفين السابقين أن الخلاف بينهما لم يقتصر على مكونات المفهوم وشموليته بل يتعداه الى مضمونه ومدى تأثير التنشئة الاجتماعية في ذات الفرد واستقلاليته وتحمله مسؤولية ذاته والأخرين. وحيث لا يتسع المجال لعرض العديد من هذه التعريفات لإظهار التباين في مضمون التنشئة الاجتماعية فإننا مع (العيسوي عبد الرحمان،2002: 62) الذي يرى بأن أدبيات البحث التربوي في موضوع التنشئة الاجتماعية تجمع على أنها عملية مستمرة باستمرار الحياة ودوامها وتتحقق من خلالها جملة من الأهداف تتمثل في اكتساب المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات إضافة الى دورها في تهيئة الفرد لتحمل المسؤولية وترسيخ الاستقلالية والاعتماد على الذات.

2. التنشئة كسياق تكوين المجتمعات :

سبق وأن أشرنا بأن التنشئة تمثل موضوعا اساسيا في العلوم الاجتماعية حيث تم تناوله من مناظر مختلفة من طرف مؤسسي العلوم الاجتماعية فقد تناوله أوغوستكونت (1798 – 1857) وإميل دوركايم (1858– 1917)و ماكس فيبر (1864 – 1920) و سيقموند فرويد (1856 – 1939) رجس سونمناحي (1896 – 1980)، وقد كان المنطلق في تناول موضوع التنشئة حسب موقع الباحثين من الجدلية بين المجتمع والفرد. فمن جهة يمكن تناول موضوع من منظور سيطرة (هيمنة)المجتمع على الفرد (علماء الاجتماع الأوائل وعلماء الأنثروبولوجيا و الوظيفيون)حيث تمثل التنشئة حسب هذا المنظور اشراطا ليصبح الفرد نتاج المجتمع، بالمقابل يمكن اعتبار الفرد وحدة متميزة الحقيقة الاجتماعية (منظور علم النفس وبالتحديد المنظور الفينومينولوجي ونظريات التعلم الاجتماعي)وفق هذين المنظورين يمكن فهم الحقيقة الاجتماعية من خلال تحليل على المستوى الفردي. كما ظهرت نظريات حاولت تجاوز الجدلية بين المجتمع والفرد حيث تتناول العلاقة بين الفرد والمجتمع في إطار تفاعلي وتحاول تقديم فهم لبناء هوية الأفراد من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية بعض نظريات هذا التناول تنتمي إلى علم الاجتماع وبعضها الآخر ينتمي إلى علم النفس.

1.2– مساهمة علماء الاجتماع الأوائل:

ترجع كل الكتاب إلى أفكار ماركس ولوركايم وفيبر لشرح العلاقة الجدلية بين الفرد والمجتمع وهيمنة هذا الأخير على هذه العلاقة، وحسب التسلسل المقدم فان نظريات هؤلاء الباحثين تطورت من الفرد الخاضع للمجتمع (ماركس) إلى الفرد المستقل والمندمج في المجتمع الحديث (ماكس فيبر).(Bauer,2007 :132)

كان ولازال ماركس بشهادة مجموعة من الباحثين (Lacaze,Dubar) يذكر بنظريته المادية التي يرى فيها بأن الماديات (الحياة المادية)تطغى على تطور المجتمع وعليه يجب البحث عن تكوين المجتمع في الاقتصاد السياسي. أما دوركايم فكان يتطلع إلى تأسيس علم مستقل عن المجتمعات الإنسانية حيث تساءل في كتابه المعنون في تقسيم العمل الاجتماعي عن العلاقات الموجودة بين الأفراد وعن التضامن الاجتماعي يطرحه السؤال التالي: "كيف نفسر تزايد تبعية الفرد للمجتمع كلما زادت استقلاليته؟". اقترح دوركايم شكلين من التضامن هما التضامن الميكانيكي أو بالمال والتضامن العضوي الناتج عن تقسيم

العمل. يتكون الشكل الأول في المجتمع المندمج الذي يمثل المجتمع التقليدي حيث يتشابه الأفراد ويتقاسمون نفس الوعي المشترك. أما الشكل الثاني فيميز المجتمعات المصنعة ويقوم على تباين المهام وتباين الأفراد الذين يؤدونها ومنه فإن هذا التخصص يؤدي إلى التمايز بين الأفراد الذين يصبحون أكثر استقلالية. يتطلب التعاون بين الأفراد في المجتمعات الحديثة الاتفاق حول القيم وقبول المراقبة الاجتماعية. يسمح التمايز الاجتماعي وتطور الفردانية بممارسة الأفراد أحكامهم والمفاضلة بين البدائل المطروحة في القيم والمعايير، وعليه فإن تقسيم العمل بدلا من تقوية الخضوع فإنه يقوي التمايز بين الأفراد وبين المجتمعات .(Allen ,1990 :33)

تعمق دوركايم في هذا التحليل في كتابه "الانتحار" (1930) من خلال نظرية التنشئة التي يتعارض فيها الاندماج والتعديل الاجتماعي. فمن خلال الادماج يجلب المجتمع الأفراد نحوه فيدمجهم ثم يخضعهم فيفقد هؤلاء كل حرية غير أن هذه التضحية يقول دوركايم تعوض بامتياز العيش في المجتمع. ينظم المجتمع وينسق سلوك الأفراد من خلال التعديل الاجتماعي حيث يلعب المجتمع دور المعدل بممارسة سلطته الأخلاقية على الأفراد، وتهدف هذه السلطة من بينما تهدف إليه الحد من رغبات الأفراد وتحقيق شرعية التنظيم الاجتماعي.فبالنسبة لدوركايم يمثل الانتحار فشل التنشئة ويعلن عن انقطاع الروابط بين الفرد والمجموعة أو المجتمع حيث بين دوركايم أن أسباب الانتحار الخارجة عن المجال الاجتماعي منعدمة. إحدى مساهمات دوركايم أنه يبين بأن الاستقلالية المتزايدة للأفراد داخل المجتمعات الحديثة ليست نتيجة غياب القواعد بل نتيجة تبنيها من طرف الأفراد وتضامنهم الإرادي، وقد أكد دوركايم ضمن مؤلفه الثاني تقول الباحثة (كاري نادية،2012: 37) أن غياب المعايير هو نقص في التنشئة الذي قد يؤدي إلى التدمير الذاتي، وبالرجوع إلى الجدلية بين المجتمع والفرد نجد أن فكر دوركايم يخدم فكرة المجتمع المسيطر دون إنكار القرد و هو يجعل الباحثين يقرون بوجود تطور مقارنة بما قدمه كارل ماركس الذي لم يعطي الفرد أي حرية في حين يعطيه دوركايم حرية محدودة.

أما ماكس فيبر المعروف بانتمائه إلى المدرسة التقليدية في تنظيم العمل فقد رفض فكر ماركس ودوركايم معا معتبرا بأن للحظ و القرار الفردي مكانة في الفكر السوسيولوجي، فقد انطلق فيبر من التساؤل التالي: ما الذي يميز المجتمعات الحديثة" وقد أجاب عن هذا السؤال بمفهوم "العقلانية الذي يتعارض مع مفهوم التقليدي وقد اعتبر أن فيبر قدم مساهمة هامة لعلم الاجتماع باقتراحه مفهوم "العقلانية". (كاري نادية:2012: 38)

يسمح تحليل التعارض بين التنشئة العشائرية (الجمعوية والتنشئة المجتمعاتية) بشرح أثار العقلانية فبالنسبة لفيبر تتمثل التنشئة من النوع الأول في تبنى ادماج القيم والتقاليد المشتركة في حين يتطلب النوع الثاني من التنشئة احترام القواعد المنظمة لنشاط المجتمع. حسب (Lacaze, 2001: 62) أخذ فيبر هذه الفكرة الذي كان يرى فيها بشأن الجمعوية تتعلق بتحقيق حياة مشتركة حقيقة و دائمة فهي تتميز بالثقة والمودة وحيث الروابط الأسرية بين الأفراد الذين يشتركون بالإضافة إلى ذلك في الدين والعادات والقيم. بالمقابل فإن المجتمع يمثل حياة افتراضية وميكانيكية لا تعدو أن تكون مجرد تجاور أفراد المجتمع ليست نظاما طبيعيا للبشر بل هو نتيجة استراتيجيات عقلانية يعكس ظهور المجتمع المصنع والإنتاج المكثف. بالنسبة للباحث (taormina,2008 :85) فان الجمعوية والمجتمع يرفض أحدهما الآخر فإذا كانت الانتماء إلى الجماعة لا يمثل أختيار بالنسبة للفرد فإن التنشئة الاجتماعية سباق تطوعي ناتج عن البحث عن الفائدة المشتركة التي تدفع بالأفراد الذين لا تربطهم روابط بيولوجية إلى تنظيم أنفسهم وهو ما يدفع فيبر إلى القول بأن التنشئة الاجتماعية ليست إشراطا سلبيا. من هذا المنطلق يرى فيبر أن التنشئة الاجتماعية تقوم على العقلانية وهي موجهة نحو قيم أو أهداف ذات فائدة تتطلب التوفيق بين الغاية والوسائل. لقد أصبحت"عقلانية الحياة الاجتماعية سمة مميزة للمجتمعات الحديثة فهي تزيد من استقلالية ومن تحديد هم لذواتهم.

إذا كانت النتشة تتوقف على درجة تحضر المجتمع الذي تحدث فيه فإن دراسة هذا السياق في مجتمعات متباينة في تطورها يمكن أن يساعد على فهمالمجتمعات الحديثة وهذا هو منطلق علماء الأنثروبولوجيا الثقافية في دراسة التنشئة الاجتماعية.

2.2- مساهمة علماء الأنثروبولوجيا الثقافية:

نقلا عن (Taormina,2008 :86)تشير التنشئة حسب مجموعة من علماء الأنثروبولوجيا الثقافية منهم لينتن (Linton) وبارسن(Parsons) ومورتن (Meurton) إلى سياق تكوين شخصية الأفراد مجتمع معين حسب هيئاته. يظهر التباين في أشكال التنشئة بين مجتمعات ذات ثقافات مختلفة وخاصة في المجتمعات "البدائية" وبالتالي فالأفراد يختلفون باختلاف تقاليد الادماج التي تلقوها. فإن لينتن يعتبر الشخصية نتاج الثقافة وأن الفكرة الأساسية التي انطلق منها هي أن المجتمع يكون الشخصيات حتى يمكنها الاندماج بسهولة. من افتراضات علماء الأنثروبولوجيا الثقافية أيضا ما قدمه بني ديكت معتبرا أن شخصية الأفراد هي نتيجة الثقافة التي ولدوا فيها بمعنى أنه لا يوجد ميكانيزم عام لبناء الشخصية وإنما

لكل ثقافة ومجتمع ميكانيزم خاص به. يقترح هذا الباحث بالاضافة إلى ذلك أن التنشئة ضرورية كلما انتقل الفرد من دور إلى آخر. تظهر فائدة مساهمة علماء الأنثروبولوجيا الثقافية في توضيح أهمية الموقف الذي تحدث فيه التنشئة إذ يفسر علماء الأنثروبولوجي بقاء الثقافة بمحافظة الأجيال الجديدة و وفائهم للقيم.

قدم بارسنز في إطار هذا التحليل إجابة لمحاولة التعميم التي لم تتوصل إليها الأنثروبولوجيا حيث انطلق من السؤال الأساسي و هو كالتالي: كيف يمكن للحياة الاجتماعية أن تكون و الانسان ذئب لأخيه الإنسان؟ وبمعنى آخر كيف يمكن فهم وجود تنظيم اجتماعي وتقرار حرية التصرف؟.

قدم بارسنز إجابة لهذا السؤال انطلاقا من خلفيته كعالم بيولوجي و كانت هذه الإجابة وظيفية: الهيئات الاجتماعية لها دور مثلها مثل أعضاء الجسم وتتم هذه الوظائف في :

- الثبات :بالحفاظ على القيم والمعايير لدى أفراد المجتمع.
- الاندماج: الذي يضمن التناسق الاجتماعي بتقاسم القيم والقواعد المشترك.
- تحقيق الأهداف: التي تسمح بتجسيد المشاريع بعد تحديد هذه الأهداف.
- التكيف: يسمح للمجتمع بتحقيق أهدافه باستخدام الوسائل المتاحة في المحيط.

قادة كل هذه الوظائف بارسنز إلى نظرية سماها (LIGA) فحسب بارسنز يتبنى أفراد المجتمع هذه الوظائف لتصبح جزءا من شخصيتهم بفضل التنشئة و هذا ما يسمح بقاء المجتمع وضمان نقل الثقافة للأجيال المقبلة مع ملاحظة أن التنشئة تكون ناجعة كلما كانت مبكرة بفضل مساهمة الأولياء.

انتقد بارسنز في تصوره للتنشئة المثلى ومن هذه الانتقادات ما نقله (Taormina,2008 :90) عن ورونغ الذي يرى في التنشئة التي اقترحها بارسنز ترويضا خالصا تجعل من المجتمعات البشرية حقيقة لا تختلف كثيرا عن مجتمعات النحل.

وبعيدا عن النظريات الكلية التي اقترحها علماء الاجتماع الوظيفيون حاول مورتن تقديم نظرية متوسطة المدى بتقريب النظري من التطبيق من خلال تحديد مجال تطبيقي للنظريات المقترحة التقريب بين وجهة نظر تزرسفيل الذي كان ينادي بعلم اجتماع تطبيقي ووجهة نظر بارسنز الذي كان ينادي بعلم

اجتماع نظري. انطلق مورتن من فكرة تباين دور الوالدين في سياق التنشئة وعلى عكس بارسنز الذي كان يرى بأن الأبناء يتبنون قيم ومعايير الوالدين ثم يعيدون انتاجها فان مورتن يرى وجود أنماطا متعددة للاندماج الاجتماعي التي لا تتلخص في إعادة انتاج نموذج الوالدين، وحدد هذه النماذج في المطابقة التي يخضع فيها الفرد لرغبات المجموعة والإبداع حيث يتقبل الفرد المعايير الاجتماعية لكنه يبحث عن طرق أخرى للتفكير والملوك. ومن هذه النماذج أيضا التقليد النمطي حيت ينغلق الفرد في نمط سلوكي محدد، والهروب حيث يهمش الفرد نفسه وأخيرا التمرد إذ يرفض الفرد ويقاوم القيم المحددة من طرف المجتمع.

انطلاقا من هذه الملاحظة تعامل مورتن عن الأسباب التي تدفع ببعض الأفراد إلى التقرب من مجموعة اجتماعية ليست مجموعتهم المرجعية, قادته نتائج بعض الدراسات حول الجنود الأمريكين وملاحظات حول لعب البنات ألعاب الذكور وكذلك استحسان أطفال المهاجرين سلوك الأطفال الأصليين إلى التفكير في أن الأفراد لا يقارنون أنفسهم انطلاقا من مجموعة انتمائهم ولكن انطلاقا من مجموعتهم المرجعية. قدم مورتن من خلال هذه الملاحظة مفهوم :التنشئة المسبقة حيث يتبنى فيها الأفراد قيم المجموعة المرجعية في سعيهم للانضمام إليها للحصول على الترقية وبعض الامتيازات الأخرى كالسلطة و الامتيازات المادية. (Taormina,2008 : 92)

3.2- مساهمة علم النفس في تطوير مفهوم التنشئة

لقد مر معنا أن علماء الأنثروبولوجيا وعلماء الاجتماع الوظيفيون يعتبرون أن التنشئة سباق لنسخ الشخصية حيث يتعلم الصغار إعادة انتاج نماذج الكبار .يقدم هذا التصور الفرد ككائن مبرمج مسيرا وليس مخيرا، وبالمقابل كان مورتن يؤكد على الاستجابات الفردية في سباق التنشئة. تحد تطورات المجتمعات الحديثة من هذا التصور للتنشئة وهو تصور مشروط لا يأخذ بعين الاعتبار سلوك الأفراد في عملية التنشئة. انطلاقا من دور الفرد قدم علماء النفس و على رأسهم سيغموندفرويد وجون بياجي وسكينر تصورا جديدا كان له الأثر الكبير في تطور العلوم الاجتماعية.

تقوم نظرية فرويد في التنشئة على مراحل تطور الحياة النفسية للفرد، فقد ميز بين ثلاث مركبات للجهاز التنفسي وهي الأنا الأعلى والأنا والهو، يتكون الأنا الأعلى نتيجة ادماج صورة الوالدين اللذان يمثلان القواعد والقيم التي يجب اتباعها، أما النزوات التي لا تتفق مع هذه القيم والقواعد فيتم كبتها مكونة

بذلك القيم؛ أخيرا فإن الأنا الذي يسمح للطفل بالتميز تدريجيا عن كل ما هو الخارج عنه فيمثل الخطوة الأولى لمبدأ "الحقيقة" الذي يحكم التطور المستقبلي للطفل .

حسب فرويد فإن المولود الجديد لا يتوفر عند ولادته سوي وتعمل التنشئة على تكوين الأنا والأنا الأعلى، حسب فرويد تتميز مراحل تطور الأنا حسب وظائف الجسم التي تثير وتستقبل الطاقة الجنسية الليبيدو" ويتم تخطيط كل مرحلة قبل الانتقال إلى المرحلة التي تليها، كما أن كل مرحلة ترتبط بنوع معين من التفاعل مع المحيط. ودائما حسب فرويد نقلا عن (أبو جادو صالح،2004: 54) فإن تسلسل هذه المراحل ثابت ومنتظم ومنه فالمولود الجديد يصبح طفلا من خلال الملاحظة والتفاعل مع المحيط فيستكشف جسمه ويتمكن من التمييز بين الأنا والآخرين من خلال سياق التوحد، ثم يتكون الأنا الأعلى في مرحلة تبني القيم الأخلاقية. كما يرى فرويد بأن المجتمع يؤثر في تطور الشعور بالذنب لدى الفرد، فهذا الشعور الناتج عن الغرائز المكبوتة يقسم الثقافة وقد يؤدي إلى الأزمة، ويشر هذا الشعور بالذنب حسب فرويد إلى عقدة أوديب:الرغبة – التعدي. يمكن أن تنتج تربية الوالدين و التربية الدينية أنماطا من السلوك المساعدة على بقاء المجتمع على حاله كما يمكنها أن تنتج أنماطا من سلوك الكراهية والعدوانية وتدمير الذات.

أثارت نظرية فرويد في مجال التنشئة تساؤلات كثيرة حول مراحل التنشئة وبالأخص التساؤل التالي: هل تتحدد التنشئة بالمرحلة الطفولة فقط أو تستمر خلال الحياة؟ كما يؤخذ على نظرية فرويد قلة اهتمامها بالتفاعل الاجتماعي ورفضها المنهج التجريبي.

يعتبر(أبو جادو صالح ،2004:) أن المحاولة الأولى التي قام بها (ميلر ودولارد) تعد محاولة جريئة لتطبيق المنهج السلوكى وتوسيعه على التعليم الاجتماعي إذ قدم الباحثان نظرية في التعلم مؤداها أن أساس السلوك الاجتماعي هو التقليد الذي يعتبره "ميلر و دو لارد" نمط استجابات متعلمة، فقد أثبت تجريبيا أنه من الممكن بالنسبة للحيوان والأطفال على السواء أن يتعلموا عادة التقليد إذا تلقوا المكافأة المناسبة على قيامهم بأعمال تشبه أعمال الآخرين ولهذا كان مفهوم التقليد عقدهما جوهريا في دراسة وتفسير عملية التنشئة الاجتماعية.السلوك الاجتماعي المناسب بتوجيه وقيادة نمو شخصيته الاجتماعية ليصبح قادرا على ممارسة دوره في مجتمعه كعضو نشط ومقبول.

تختلف نظرية التعلم الاجتماعي المقدمة من طرف ميلر و دولارد من نظرية بندورة الذي ينتمي إلى التداول المعرفي والتي تحمل نفس الاسم فيكون هذه الأخيرة تقترح الملاحظة كجزء من الاشراط الإجرائي وأنها تقوم على الخبرات السابقة كما أن النظرية تقترح بأن التغير في سلوك المستعلم يرجع إلى تغير سلوك الفرد الملاحظ وليس إلى تغير سلوك النموذج بالمقابل فإن نظرية التعلم الاجتماعي المقترحة من طرف بندورة التي تقوم هي أيضا على الملاحظة تقترح أن هذه الملاحظة تحددها التوقعات المستقبلية لنتائج السلوك هذا بالإضافة إلى كونها عملية معرفية فطرية للتعلم وليس نتيجة الاشراط تقترح نظرية ميلر ودولارد.

تحمل وكلاء التنشئة الاجتماعية وخاصة الأولياء المسئولية كاملة فيتشكل خبرات الطفل حسب المدرسة السلوكية فهي تؤكد دور الوالدين الأساسي في انتقاء وتشكل خبرات الطفل وإكسابه المعايير والمهارات والاتجاهات و السلوكيات المرغوبة في مجتمعه. تقوم نظريات المدرسة السلوكية على النموذج المثير (المنبه)– الاستجابة في تفسير عملية التنشئة الاجتماعية وهي بذلك تهتم بالدوافع والجزاءات كشروط لحدوث التعلم فالطفل يحصل على انتباه والديه أو اهتمامهما عندما يقوم بأفعال أو تصرفات يفضلها الوالدان أو أحدهما أو ربما يقومان بها، ومع تكرار إتيان الطفل هذه التصرفات تصبح جزءا منه فيما بعد،ولذلك فلابد للوالدين أن يسلك كل منهما السلوك السوي أمام الطفل وأنه لابد أيضا من إثابة السلوك الحسن الذي يبديه الطفل لأن هذه المكافأة (الإثابة) تجعل الطفل يكرره أما عقاب الطفل على هذا السلوك فيجعله يتجنبه.

عن (العيسوي عبد الرحمان ،2002: 74) حاول جون بياجي تجاوز نقائص نظرية التحليل النفسي باقتراحة نظرية التطور المعرفي القائمة أساسا على دراسات ميدانية ودراسة التفاعل الاجتماعي، افترض بياجي أنه كل سياقات ترتبط بمراحل تطور الطفل وأنه يجب استكمال كل مرحلة قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية. الملاحظ أن هذه فكرة تشبه كثيرا فكرة فرويد غير أن هذا الأخير ركز اهتمامه على محيط ثابت كمحدد لتطور الطفل في حين يرى بياجي بأن الطفل يتجاوز مراحل التطور من خلال التجريب والتفاعل الاجتماعي المتغير وغير المتوقع. كذلك يتميز بياجي عن فرويد في قوله باستمرارية المراحل فالهياكل المعرفية التي يطورها الطفل في مرحلة ما تتقوى ويعاد تنظيمها بعد أن ينتقل الطفل إلى المرحلة الموالية، وبهذا يكون الطفل مخططات معرفية تسمح له بالتفاعل مع المحيط ويتواصل النشاط المعرفي بفضل هذه المخططات.

يحتل سياق التوازن مكانة أساسية في نظرية التطور المعرفي لبياجي فهو يمثل الانتقال من حالة توازن ضعيف إلى حالة توازن أكبر وهو ما يسمح الطفل بإدماج تجاربه الجديدة في المخططات التي كونها سابقا، تتوقف حالة التكيف هذه على سياقين هما الاستيعاب والتعديل. يتمثل الاستيعاب في إدماج الأشخاص والأشياء في الهياكل الموجودة حيث يعيد الطفل تحليل المعطيات بحيث يمكنه ادماجها في المخططات التي بناها سابقا أما التعديل فيتمثل في إعادة ضبط الهياكل حسب التغيرات الخارجية حيث يقوم الطفل بإعادة بناء مخططات و تكيفها حسب المعطيات المستجدة. يسمح سياق التوازن الناتج عن الاستيعاب والتعديل بتحويل المولود الجديد المتمركز حول ذاته إلى مراهق مدمج في النسق المدرسي أولا ثم في عالم الشغل ثانيا. تمثل التنشئة الانتقال من الارغامات إلى الاستقلالية بالتعاون فالأطفال الخاضعين للأولياء يصبحون راشدين متعاونين بمحض إرادتهم من خلال السير الحسن للنسق الاجتماعي.

نستنتج مما سبق أن بياجي يدافع عن فكرة مفادها أن تنشئة الأطفال تتم من خلال التفاعلات الاجتماعية حيث يكون الأطفال هويتهم بأداء أدوار فعالة في المجتمع، وبهذه الفكرة أيضا يكون بياجي قد حاول تجاوز الخلافات بين علم النفس وعلم الاجتماع في بناء شخصية الفرد.

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة، والتأثيرات البيئية (الحتمية التبادلية) أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة كما هو موضح في الشكل رقم 2.

تتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك ذو الدلالة و الجوانب المعرفية والأحداث الداخلية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإدراك والأفعال والمؤثرات البيئية الخارجية. لا يتأثر السلوك بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هي جزئيا نتاج لمعالجة الفرد لها ولذلك فالأشخاص يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة ومن ثم فهم ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية. (العيسوي،2002: 75)

كما تلعب المعرفة دورا رئيسيا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة

بهما. كما تنطوي محددات السلوك على التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل المتغيرات الفسيولوجية والعاطفية والأحداث المعرفية هذا من جهة والتأثيرات التي تلي السلوك و تتمثل في اشكال التعزيز أو العقاب الخارجية أو الداخلية من جهة ثانية.

الشكل رقم (02): التعلم الاجتماعي (التعلم بملاحظة النماذج)

يقصد بالتعلم الاجتماعي اكتساب الفرد أو تعلمه الاستجابات او أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي، كما يعرف التعلم الاجتماعي بأنه نوع من أنواع التعلم أو تغير شبه دائم في السلوك يحدث في سياق اجتماعي من خلال مواقف التفاعل الاجتماعي التي يمر بها الفرد. ومضمون هذا التعلم اجتماعي بما يتضمنه من العادات والقيم والمعارف والمعايير والمهارات التي تساعد الفرد على التخطيط واتخاذ القرار سعيا لبلوغ الفرد أغراضا وأهداف معينة. كما يعمل هذا التعلم على تحقيق الاتساق بين ماضي الفرد وحاضر هو مستقبله و بمعنى أخر على تنشئته.

ويرى باندورة أن معظم السلوك الإنساني متعلم بإتباع نموذج أو مثال حي و واقعي وليس من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي أو الإجرائي فبملاحظة الآخرين تتطور فكرة عن كيفية تكون سلوك ما وتساعد المعلومات كدليل أو موجه لتصرفاتنا الخاصة، إن التعلم بالملاحظة هو من أفضل أساليب التربية والتعلم لأنه يعتمد على التقليد والمحاكاة وقد أشار المولى عز وجل إلى أهمية هذا الأسلوب وذلك في قوله عز وجل " لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة"(سورة الأحزاب ، آية 21).

والنبي صلى الله عليه وسلم يقول في الحديث الشريف "صلوا كما رأيتموني أصلي " ففي هذا الحديث قدوة وتقليد ومحاكاة لشخص النبي صلى الله عليه وسلم في أداء الصلاة.

وقد حدد باندورة (A.Bandura)عددا من العوامل المؤثرة في التعلم بالملاحظة (الاقتداء أوالمحاكاة) وتشمل:

- العمر الزمني والاستعداد العقلي العام واتجاه نحو النموذج
- إدراكه لمدى أهمية ما يصدر عن النموذج وتقديره للقيمة العلمية والمكانة الاجتماعية له كما يدركها الفرد،
- الجاذبية الشخصية أو الارتياح النفسي القائم على التفاعل النموذج.

عوامل التعلم بالملاحظة المتعلقة بالنموذج الملاحظ ومنها :

- المكانة الاجتماعية للنموذج أو درجة نجوميته فيزداد الحرص على الانتباه للنموذج ومتابعته والاقتداء به كلما كان النموذج نجما أو ذا شهرة .
- ما يصدر عن النموذج من أنماط استجابية مصاحبة وتأثيره الشخصي على الفرد الملاحظ ودرجة حياده أو موضوعيته في العرض.
- جنس النموذج وقد تباينت نتائج الدراسات في هذه النقطة أنها اتفقت في معظمها حول ميل الفرد الملاحظ للاقتداء بالنموذج الملاحظ كلما كانت مساحة الخصائص مشتركة بينهما).

عوامل التعلم بالملاحظة المتعلقة بالظروف البيئية أو المحددات الموقفية للتعلم بالنمذجة ومنها :

- مدى التوافق بين القيم السائدة والمحددات الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية من ناحية وبين ما يصدر عن النموذج فمثلا تصعب الدعوة إلى الأصالة والاعتماد الكلي على مآثر الماضي في ظل ظروف تفرض فيها التكنولوجيا المعاصرة نفسها على كافة نشاط المجتمع وحركته.
- مدى ملائمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث الزمان والمكان والوسيلة وحجم التفاعل القائم بين الفرد الملاحظ والنموذج الملاحظ. (علواني،1997: 55)

و من ركائز التعلم بالملاحظة:

حدد باندورة عمليات يتم من خلالها التعلم بالملاحظة تتضمن العلاقة التبادلية المشار إليها سابقا بين المثيرات والسلوك والعمليات المعرفية وهي:

- عمليات الانتباه و هي القدرة على التمييز بين الملاحظات وتحليل المعلومات فهي مهارات يجب أن تكون حاضرة قبل أن يظهر التعلم بالملاحظة. و المثيرات معظمها يمر بدون ملاحظة أو انتباه غير أن عدد من المتغيرات يؤثر في عمليات الانتباه فبعض هذه المتغيرات يتعلق بخصائص القدوة وبعضها الأخرى تتعلق بطبيعة النشاط وجزء آخر مرتبط بالشخص نفسه. والناس الذين يرتبط بهم الفرد يحددون الأنواع السلوكية التي يلاحظها الواحد لأن الارتباطات سواء بالاختيار أو بالصدفة تحدد أنواع الأنشطة التي سوف تظهر مرات؛ وطبيعة السلوك الاهتمام أو الانتباه الموجه له فالتغييرات الحركية والسريعة تفرض مثيرات تتحكم في مستوى ودرجة الانتباه. من جانب آخر إذا كان النشاط معقدا جدا فمعنى ذلك أنه قد يسبب الاستغراب والدهشة لعقولنا.

يقوم التعلم الاجتماعي بالملاحظة على عمليات من الانتباه القصدي بدقة تكفي لاستدخال المعلومات والرموز والاستجابات المراد تعلمها في المجال المعرفي الإدراكي فالفرد يتعلم عن طريق الملاحظة ويستقبل بدقة الأنماط السلوكية التي تصدر عن النموذج الملاحظ بما فيها إيماءاته أو تلميحاته الصامتة وخصائصه المميزة لاستدخال المعلومات والاستجابات المراد تعلمها داخل المجال الإدراكي المعرفي للفرد الملاحظ. وتؤثر عمليات الانتباه القصدي هذه على انتقاء أو اختيار ما ينبغي الانتباه له واستدخاله من أنماط سلوكية تصدر عن النموذج ما يجب اكتسابه وتعلمه وما يمكن إهماله أو تجاهله.

- عمليات التذكر: يتذكر الفرد أعمال وأقوال النموذج عندما يلاحظ سلوك شخص ما بدون الاستجابة في نفس اللحظة قد تقوم بذلك من أجل أن يستخدمها كدليل وموجه التصرف والسلوك في مناسبات قادمة، وهناك شكلان اما من الرموز التي تسهل عملية التعلم بالملاحظة هما: اللفظ والتخيلي غير أن معظم العمليات المعرفية بالنسبة للراشدين التي تتحكم في السلوك لفظية لا بصرية، والعلامات والتصورات الحيوية تساعد في عملية التمسك بالسلوكيات مدة أطول كما تعتبر البروفة عاملا مساعدا وهاما التنكر ففي حالة عدم القدرة على أداء السلوك أنيا فمن الممكن القيام به ذهنيا، والمستوى الأعلى للتعلم بالملاحظة يظهر عندما يطبق السلوك المقلد رمزيا وبعد ذلك يقوم بتطبيقه فعليا.(علواني،1997: 58)
- **عمليات حركية** العمليات الحركية هي الميكانيزم الثالث التقليد فمن أجل أن نحاكي نموذجا معينا يجب أن نحول التمثيل الرمزي للسلوك إلى تصرفات مناسبة, عمليات التكاثر الحركي تتضمن أربع مراحل فرعية هي: التنظيم المعرفي للاستجابة وبداية الاستجابة ومراقبة الاستجابة وأخيرا تصفية

وتقنية الاستجابة. ومن أجل اختيار وتنظم للاستجابة على المستوى المعرفي حيث يقرر ماهية النشاط نقوم ثم تبدأ الاستجابة بناء على فكرة كيف يمكن أن تنفذ هذه الأشياء والقدرة على القيام باداماج هذه الاستجابة جيدا يعتمد على المهارات الضرورية لتنفيذ السلوكيات والعناصر التي تضمنها النشاط. إذا كانت المهارات المطلوبة متوفرة يكون من السهل تعلم مهام جديدة وعندما تكون هذه المهارات مفقودة فمعنى ذلك أن التكاثر المطلوب لهذا النشاط سيكون ناقصا لذا يجب تطوير المهارات الضرورية قبل أداء النشاط، ويتم تقسيم المهام المعقدة مثل قيادة السيارة إلى أجزاء و عناصر عدة حيث يكون كل جزء مقلد ومطبق بصورة منفصلة ذلك يضافون ويجمعون على بعضهم البعض. تكثر الأخطاء وعند البدأ في أداء بعض الأنشطة التي لا نجيدها في البداية مما يتطلب إعادة السلوك وعمل التصحيحات حتى يمكن تكون النموذج أو فكرة عنه، وأحيانا من الممكن التصرف كما لو كنا نقادا لأنفسنا فنراقب سلوكنا ونزوده بتغذية رجعية. تصبح المهارات التي نتعلمها من خلال التعلم بالملاحظة متكاملة بالتدريج من خلال عملية المحاولة والخطأ فالمتعلم يتبع سلوك القدوة ثم بعد ذلك يبحث عن تحسين تقديراته من خلال التغذية الرجعية والانسجام.

- **العمليات الدافعية:** تعمل نظرية التعلم الاجتماعي على التمييز بين الاكتساب ما تعلمه (الشخص ويستطيع القيام به) والأداء وهو ما يستطيع الشخص بالفعل القيام به.الناس لا يقومون بكل شيء يتعلمونه هناك احتمال كبير أن ندخل في سلوك مقلد إذا كان ذلك السلوك يؤدي إلى نتائج قيمة واحتمال ضعيف بتقليد ذلك السلوك إذا كانت النتائج عقابية. ويمكن أن ندخل في عملية تعزيز ذاتي ونكون استجابات تقييمية تجاه السلوك الخاص وهذا يقود إلى مواصلة الدخول في أنماط من سلوك المرضية ذاتها حيث ترفض أنماط السلوك التي لا تحبها ولا نرتاح لها. (علواني،1997: 60)

لا يظهر سلوك بدون باعث فالدافع المديح ليس فقط القيام بالأداء الفعلي للسلوك لكن أيضا التأثير في العمليات الأخرى التي تدخل في التعلم بالملاحظة عندما لا نحفز لتعلم شيء ما قد لا تعيره اهتماما حيث لا نرغب في ممارسة أنشطة تتطلب مجهودا كبيرا. وعددا من أنماط السلوك المقلدة تظهر بسرعة تجعلها سهلة في البحث عن العمليات التي تشكل أرضية للتعلم بالملاحظة فقدوة الأطفال تتكون في الغالب من تقليد فوري لكن مع تقدمهم في السن يطور الأطفال مهارات رمزية وحركية تساعدهم أو تتيح لهم متابعة أنماط من السلوك أكثر تعقيدا، والفشل في تكوين أو تكاثر سلوك مقلد ينتج من انتباه غير كاف أورمزية

واحتفاظ غير ملائمين أو نقص في الاستعدادات الجسمانية أو المهارة أو التطبيق أو الحافز الغير مناسب أو أي فرع من هذه العمليات أو الأشياء جميعا.

يترتب عن التعلم بالملاحظة آثار تؤكد هيمنة المجتمع على الفرد وتتمثل هذه الآثار في:

- أثر التعلم بالملاحظة: ويقصد به اكتساب الفرد الملاحظ لبعض أو كل الأنماط السلوكية التي تصدر عن النموذج الملاحظ بمعنى تكوين استجابات جديدة لم تكن ضمن الرصيد السلوكي لذلك الفرد ومن ثم تضاف هذه الاستجابات الجديدة إلى رصيده السلوكي.
- اثر التيسير الإجتماعي: ويقصد به مساعدة الفرد الملاحظ على إظهار أو إبراز بعض الاستجابات القائمة لديه والموجودة في رصيده السلوكي لكنها تحتاج إلى بعض الدعم والممارسة كي تظهر مثل الترحيب بالضيوف المناقشة والحوار . (العيسوي،2002: 79)

يمكن اعتبار مساهمة بندورة (Bandura) كمدخل للتفاعل بين الفرد والمجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية بل أنه يعطى الفرد في هذه العملية دور الفاعل من خلال النشاطات المعرفية التي يقوم بها من أجل تعزيز السلوك أو التخلي عنه، ومنه فلا غرابة أن نجد لهذه نظرية بندورة في التعلم الاجتماعي تطبيقات عملية في التربية والتكوين المهني والتكوين المتواصل كممارسات التنشئة التنظيمية وسوف نعود إلى هذا النموذج للتعلم بالملاحظة والتفاعل الاجتماعي في الفصل الثالث المتعلق بالتنشئة داخل التنظيم.

لقد مثلت التفاعلات نقطة قوة النظريات التفاعلية لمحاولة حل الجبلية بين المجتمع والفرد، وكانت أعمال هربرت ميد منطلق هذا التيار الفكري الذي يشرح تكوين الذات من خلال التفاعل الاجتماعي.

4.2-النظريات التفاعلية في علم الاجتماع:

دافع أصحاب هذا التناول على الفكرة التي مفادها أنه يمكن فهم التنشئة بطريقة تعطي الفرد حرية أكبر وقد كان ميد من المدافعين الأوائل عن هذه الفكرة باهتمامه بدراسة كيف تكون "الأنا" ومن أجل ذلك اختزل الحقيقة الإجتماعية في الاتصالات بين الأفراد وقد طور هذه الفكرة من ملاحظة وظائف اللغة في العاب الأطفال.

يرى لاكاز أن التفاعل الاجتماعي يتجلى في المحادثات التي تستخدم فيها الرموز، حيث يرى بأن الأفراد يجيب بعضهم البعض أولا بالحركات الرمزية التي تتحول فيما بعد إلى لغة. يعيد الطفل الصغير

أثناء حركات الأخرين ذوي الدلالة بالنسبة إليه وبالأخص حركات الأم وينشأ و يلعب أدوار الآخرين ويتبنى اتجاهاتهم، وهكذا يظهر التميز بين الذات و الأنا حيث يمثل هذا الأخير الجزء العفوي الذي يظهره الطفل للعالم في حين يمثل الذات الصورة التي يكونها عن نفسه. يتطور الأنا حسب الأدوار الجديدة التي يتعلمها الطفل وعليه فإن نظرية ميد توحي بأن الهوية تتطور حسب الأدوار وحسب تفاعلات الطفل وبالمقابل فإن الأفراد يغيرون المجتمع من خلال نشئتهم. (fisher,1986 :101)

أفرزت هذه التطورات النظرية مفهوم التنشئة النشطة التي تظهر أفعال وردود أفعال – سلوكية ومعرفية – الأفراد في حالة التحول، وتبين أن ميكانيزمات التعديل الفردية تسمح بالاندماج النسقي للأفراد في النسق الاجتماعي خلال كل مراحل التحول، ومن هنا تحول الاهتمام من المجتمع التنشئة الاجتماعية إلى عالم الشغل (التنشئة المهنية والتنشئة التنظيمية).

5.2- وكلاء التنشئة الاجتماعية

ينفذ الاتفاق على أهمية التنشئة الاجتماعية ودورها و ديمومتها في بعض المؤسسات الاجتماعية التي تتم من خلالها هذه العملية دون التوسع في دورها. وبهذا الخصوص تؤكد المصادر والمراجع ذات الصلة (عايش سن، 1994: 43)، (الشربيني زكريا وصادق يسرية،1996: 62) أن عمليات التنشئة الاجتماعية للفرد طيلة حياته لا تتم من فراغ بل من خلال الأسرة أساسا والعديد من المؤسسات الاجتماعية الأخرى كدور العبادة والمدرسة والأندية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال. إلا أن الأسرة هي أهم المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية إذ لا يخلو أي مجتمع إنساني منها ولأنها الجماعة الأولى التي تحمل المسؤولية في تنشئة الأطفال في سنين عمرهم الأولى حيث يتعلمون القيم والمعايير ويكتبون اللغة وتنمو ذواتهم وشخصياتهم (علواني عبد الواحده، 1997: 64)، غير أن الأسرة والمدرسة لم تعدا الوكيلين الاجتماعيين الوحيدون بعد تطور وسائل الاتصال وتكنولوجية الإعلام والاتصال التي أصبحت تلعب دور وكيل التنشئة الاجتماعية العالمية وليس في مجتمع محدد فإلى جانب الصحف والمطبوعات تطورت وسائل الاتصال الإلكترونية التي أثرت في كافة المجتمعات في كافة أنحاء المعمورة لأنها تنقل المعلومات في وقت وقوع الحدث.يعتبر التلفزيون المصدر الرئيسي للأخبار والمعلومات ويؤثر على حياة الناس و عقائدهم ومواقفهم في مواضيع كثيرة. كما عرفت شبكات التواصل الاجتماعية عبر التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال تزايد تأثيرها في سلوك وقيم واتجاهات البشر بالرغم من تباعد المسافات بينهم وتباين دياناتهم ولغاتهم.

بالإضافة إلى الوكلاء الرئيسين الذين تطرقنا إليهم هناك وكلاء آخرون يؤثرون على الفرد وعلى تطوره ونقصد بذلك المجموعات والمنظمات التي يقضي فيها الفرد قسم كبيرة من حياته، يشكل مكان العمل التنظيم إطارا مهما في حياة الفرد خاصة وأنه يقضي فيه مدة طويلة من ساعات النهار خاصة في المجتمع الصناعي الحديث. يؤدي مكان العمل في المجتمع الحديث إلى تغيير في حياة الفرد لأنه يتطلب ظروفا غير مألوفة ومعايير جديدة ويدخل الفرد مع غيره في تفاعلات تحددها ارغامات المهمة والدور في التنظيم، وعليه فالتنشئة الاجتماعية في مكان العمل تكون مزدوجة: تنشئة مهنية وفنية في مجال تنفيذ العمل وتنشئته مع معايير وأنماط سلوك محددة في مكان العمل وهو ما يعرف بالتنشئة التنظيمية.

3.ضرورة وأهمية التنشئة المهنية

1.3 التنشئة المهنية

نقلت التطورات النظرية الحديثة إشكالية التنشئة من علم الاجتماع وعلم النفس إلى الوسط المهني بعد ملاحظة أن التنشئة لا تتوقف في مرحلة الطفولة لاحظ الباحث فيرث أن نظرية بياجي للتطور المعرفي تتوقف عند التحاق المراهق بعالم تصبح التنشئة الاجتماعية التي تقدمها الأسرة غير كافية او غير ملائمة للواقع المهني وهذا ما سبب مشاكل للشباب في العمل. تدفعنا هذه الملاحظة إلى القول بأن مرحلة تنشئة جديدة تبدأ بعد التكوين القاعدي والتحاق الفرد بعالم الشغل وهذا ما يؤكد فكرة استمرارية التنشئة طوال حياة الفرد لتصبح مراكز التكوين المهني والتمهين والتنظيم وكلاء التنشئة في العصر الحديث.

2.3 أهمية التنشئة المهنية

يرى بيرجر ولوكمان أن التنشئة لا تكتمل ولا تنتهي حيث ميزا بين نوعين من التنشئة هما التنشئة الأولية والتنشئة الثانوية، تتمثل التنشئة الابتدائية في المعارف القاعدية اللغة عن طريق الكلام و القراءة والكتابة التي تمثل العملية الأساسية تنشئة الأولية، بحيث تعتبر هذه المرحلة إعدادية تسمح للفرد بمواجهة العالم الخارجي عنه. أما التنشئة الثانوية فتعمل على إكساب الفرد المعارف المختصة والأكثر دقة بحيث تتناسب مع توجهه في حياته الاجتماعية والمهنية إذ تعمل على تهيئة القرد إلى الولوج إلى عالم الشغل من خلال تحديد دوره في هذا الأخير. تعتبر مرحلتي التنشئة الاجتماعية هاتين أهم مصدرين لبناء الهوية المهنية للفرد إلى جانب ما سماه كلوددييار بالهوية الداخلية أو هوية الأنا، والهوية الخارجية أو هوية الأخر. كما وظن سانسوليو هذين المفهومين لبناء النماذج التي قدمها في كتابه "الهوية في العمل والتي

سوف نتطرق لها فيما بعد. لقد سمح التمييز بين التنشئة الأولية والتنشئة الثانوية بتوسيع مفهوم التنشئة ليصل إلى ميدان الشغل حيث تتكفل الهيئات المختصة –مراكز التكوين المهني خاصة – بإكساب الأفراد المعارف والمهارات الخاصة والأدوار المرتبطة مباشرة أو غير مباشرة بتقسيم العمل. (barbier,1996 :22)

وإذا كانت الأسرة مركز التنشئة الأولية محل اهتمام علماء الاجتماع وعلماء النفس في دراستهم لتنشئة الأطفال فإن العمل أصبح يحتل مكانة مميزة .في دراسة تنشئة الراشدين ذلك أنه في المجتمعات الحديثة يقضي الراشد معظم أوقاتهم في العمل حيث يتفاعلون مع بعضهم البعض، ومنه فإن العمل يتدخل في بناء هوية الأفراد الذين يعملون او الذين هم بصدد البحث عن وظيفة أو عمل.

إن الهدف الأساسي للتنظيمات الصناعية والإدارية ليس تنشئة الأفراد الذين يعملون بها بل انتاج السلع والخدمات غير أن هذه التنظيمات تصبح غير قادرة على تحقيق هذا الهدف بدون تنسيق وبدون جماعات، وبالرغم من تباين اهتمامات ورغبات العمال وأصحاب العمل فإن عليهم التفاهم ولا يكون ذلك ممكنا إلا إذا كانوا يتقاسمون نفس سياق التنشئة الذي يحدد الفعل المشترك طرائق العمل والتصورات المشتركة (كفاءات محددة والتفاعلات الإيجابية.وعلى حد قول دوبار فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب تنشئة متبادلة بين التنظيم و أعضاءه.(barbier,1996 :24)

بشهادة كثير من الباحثين (Perrot, Set ., 2009.Bextein, K., et Ben Mansor, J. 2012; Roussel, P) كان مور من الأوائل الذين حاولوا اثبات وجود التنشئة المهنية والإعداد لمهنة معينة يعني حسبه "اشراط يتطلب تعديل مفروض لحقيقة غير مريحة أو الالتزام" تجاه تنظيم وهذا يفترض قبول متحمس لنشاطات مرغوب فيها وباعتبار أنه من غير الممكن تعلم سياق الاشراط أو الالتزام هذا خلال مرحلة الطفولة فهو إذن ناتج عن التنشئة المهنية يمثل العمل بالنسبة للباحث مور بناء اجتماعي يتطلب لعب مجموعة من الأدوار وتتمثل التنشئة في تعلم المعايير المناسبة. تتمثل فائدة تبنى هذه المعايير في الحد من المراقبة وتحقيق الانضباط اللازم والمطلوب داخل التنظيم فيدون مسؤولية فردية مفروضة من الذات يصبح العمل والعقوبات شيء لا يطاق كما يقول الباحث مور.بالاعتماد على التنشئة داخل الأسرة وضع مور فرضية مفادها أنه في عالم الشغل لا يكون تبنى المعايير مفيدا إلا إذا تكونت روابط عاطفية بين من يخضع للتنشئة ومن يقوم بها فالعقوبات أو الحوافز تؤثر في السلوك لكنها غير كافية للتأثير في اتجاهات الأفراد داخل التنظيم، وهذه الروابط العاطفية موجودة في الواقع نتيجة التنشئة الأولية ذلك أن

المدرسية والجامعة ومراكز التكوين مسؤولة عن جزء من التنشئة التي سماها مور "التنشئة في المهنة و الدليل على ذلك ان بعض أنماط السلوك والقيم والاتجاهات المميزة لبعض المهن (الأطباء والممرضين ورجال الأمن وغيرهم) يتم اكتسابها في مرحلة التكوين القاعدي حتى يمكن المحافظة على اخلاقيات المهنة وعلى طريقة التفكير فهذه الهيئات (المدرسة والجامعة ومعاهد التكوين) تعلم طلبتها – وهم عمال المستقبل – التفكير والعمل بنفس الطرائق التي يعمل بها المهنيون في الواقع.أن التنشئة في مهنة عندما تتم قبل الالتحاق بالتنظيم هي شكل من أشكال التنشئة المسبقة التي يمكن أن تكون نتيجة الخبرة ونتيجة جمع معلومات من طرف من يبحث عن وظيفة او منصب عمل في حين تبدأ التنشئة التنظيمية عندما يلتحق الفرد بالتنظيم أو يترقى فيه من مركز إلى آخر أو ينتقل من مصلحة إلى أخرى أو من تنظيم إلى آخر، تؤثر التنشئة المسبقة في العلاقة العاطفية بين العضو الجديد والتنظيم ذلك أن الخبرة والتكوين تدفع بالأفراد إلى طلب منصب عمل في مؤسسة تنال إعجابهم في حدود العرض.(gruman,2006 :90)

يكون تأثير التنشئة المسبقة محدودة في بعض الحالات خاصة عندما لا تلعب هيئات التكوين الدور المنوط بها أو في حالة المجتمعات الحديثة التي تتطور فيها المهن بدرجة تفوق تطور هياكل وبرامج التكوين القاعدي، ففي هذه الحالات تتم عملية التنشئة مباشرة من طرف التنظيم يصبح عديم حيث يبحث الفرد عن تكوين نفسه في العمل وهذا ما يبرر في رأي البعض التنشئة المتواصلة. يظهر إذن بان الأفراد يتم تنشئتهم طوال حياتهم لاسيما أثناء التشغيل فإذا قبلنا بهذه الفكرة فماذا يحدث لهويتهم التي يفترض أنها هي أيضا يتم تكوينها في مرحلة الطفولة؟

3.3 الهوية في العمل

يبدو أن النقاش حول تكون الشخصية قد حسم منذ عدة عقود في الوقت

الذي كان فيه الباحثون مثل فرويد يعتقدون بأن الشخصية تكتمل خلال مرحلة الطفولة فإن التطورات الحديثة في تكون الشخصية تؤكد بأنها متواصلة طول الحياة وخاصة خلال التجارب في العمل حيث يعيد الفرد النظر في بعض قيمه واتجاهاته وأنماط سلوكه واستراتيجياته المعرفية .

طرح الكثير من الباحثين (عبد الرحيم تسحري، 2002 ، طيبي غماري2006، كاري نادية أمينة، 2012) السؤال الأساسي التالي: هل يمكن الحديث عن الهوية المهنية وبالتالي تبني هذا المفهوم في معزل عن مفهوم الهوية الشخصية أو هوية الأنا للفرد في علاقتها بالهوية الاجتماعية له من خلال سيرورة التنشئة الاجتماعية لهذا الفرد.

1.3.3 تعريف الهوية يمكن تعريف الهوية بأنها ماهية الشخص أو الشيء، مما يتسم به من الصفات التي تميزه عن الآخرين وتجعله متفردا بها. وتشمل هذه الصفات كل جوانب الشخص منتظمة في مواصفات جسدية ونفسية واجتماعية وفي تكامل ينم على روح الهوية والشعور بها لذلك فإنه يمكن أن نقسم هوية الشخص إلى هوية جسدية وهوية نفسية وهوية اجتماعية.

تتمثل الهوية الجسدية في السمات الفيزيائية من حيث البنيان الجسماني وما يتميز به الفرد من الطول والقصر والبدانة أو النحافة ولون جلده وشعره وعدم وجود إعاقات تعطل قدرات الفرد الجسدية أو تحول دون إدراكه للعالم من حوله ومقارنة نفسه بمن هم حوله. وقد تتميز الهوية الجسدية ببعض الإعاقات ففي حالة الإعاقات الحسية هو عدم نمو الوعي بوجوده فقد لا يدرك الفرد هويته المادية ولا أداءه العقلي. فمن تكن لديه إعاقة مثل فقدان السمع أو البصر أو خلل المسارات الحسية الداخلة إلى الدماغ لتوصيل الإحساسات الجسدية لا يمكنه إدراك المثيرات الجسدية التي تكون هويته الجسدية، ومن ثم تكون هويته الجسدية غير واضحة بالنسبة إليه، وهذا لن يمكنه من مقارنة نفسه بالآخرين و عدم معرفة من يشبهه من المحيطين به في بيئته فلا يكتشف السمات المشتركة مع أعضاء جماعته وهو ما يؤثر في هويته النفسية والاجتماعية.

أما الهوية النفسية فهي ما تعيه النفس وتشعر به من سمات عقلية وانفعالية وسلوك ناتج من تلك الممات النفسية وتعتبر عن اهتمامات الفرد واتجاهات نحو ما لديه من قدرات عقلية عن نظامه القومي أو ما يسمى بالأنا الأعلى، تتسق تلك الاتجاهات وما تعكسه من نظرة إلى العالم الخارجي مع إدراك الشخص للعالم من حوله الذي يصبح انعكاسا للقدرات العقلية وخبرة الشخص الخاصة المعرفية والانفعالية والتي تمثل معياره لقياس العالم الخارجي وفيه والتعامل مع مثيراته يبرز في سلوك الشخص وتصرفاته اليومية أما الهوية الاجتماعية فهي الصورة التي يراها الآخرون للشخص إذ يعيش داخل جماعة ينتمي إليها تساعده على الشعور بوجوده وتوجهه لتكوين هويته.تشبع الجماعة حاجات الفرد المادية والمعنوية فتعطيه الشعور بتقدير الذات من خلال مقارنة نفسه بالآخرين فيلاحظ أوجه الشبه والاختلاف بينه وبين بقية أفراد الجماعة. يشعر الفرد بهوية اجتماعية متسقة كلما لاحظ أنه أكثر قبولا اجتماعية وتميزه عن الأخرين.

وهناك مؤهلات اجتماعية تسهم في شعور الشخص بهويته كالمهنة التي يمارسها ومدى إسهامها في رفاهية الآخرين وراحتهم والشهادة التي حازها وموقعها من الثقافة السائدة في المجتمع وما يملكه من

ماديات ومدى قبولها من المحيطين به واتساقها عادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه. والهوية ليست جامدة ولكنها تتطور من خلال التوحدات والاختيار بين تلك التوحدات خلال مراحل النمو المختلفة، إذ إنها دينامية داخلية تعيد تنظيم نفسها من دون توقف ويمكن ملاحظة ذلك خلال مراحل النمو بدأ بالطفولة. وتمثل المراهقة المرحلة الانتقالية بين الطفولة والرشد فبعد أن كان الفرد طفلا خاضعة لسيطرة الكبار وليس له خيارات مطلقة أصبح يفرض اختياراته ويتشبث بها وأصبح يبحث عن ذاته مسترشدا بمستوى الطموح وثائرة على طفولته بقدر ما هو ثائر على الكبار فيفقد الوالدين موقعهما المرموق في نفسه وتقل الشحنة العاطفية تجاههما التي يوجه جزء منها تجاه نفسه ليهتم بملابسه ومظهره ويوجه جزءا أخرا نشو رفاق المجموعة وجزء ثالث نحر أبطال التاريخ ومن يجسدون له الأنا المثالي (عبد الرحيم تمحري، 2002: 75). غير أن المراهق يحاول في الوقت نفسه أن يوفق بين رغباته الداخلية وثورته وبين ما يطلبه منه المجتمع بشكل عام، ولذا فإنه يكون في صراع لتحقيق هوية يرضي هو نفسه عنها ويقبلها الآخرون، الأمر الذي قد يوقعه في أزمة، أطلق عليها "أزمة الهوية التي قد تصل إلى حد الاضطراب".

حسب (عبد الرحيم تمحري ،2002: 76) يري بعض الباحثين أن التاطير النظري لمفهوم الهوية لا يمكن أن يتم في غياب المساهمة الأساسية التي قدمها اريك إريكسون في هذا المجال، وتتبع أهمية مساهمة اريكسون في كون كل الإشكالات والقضايا التي طرحت لاحقا أو تمت بلورتها وصياغتها بخصوص"الهوية وجدت منطلقها في عمله الأساسي: "المراهقة والأزمة البحث عن الهوية". كما أن الهوية كتعبير عن مفهوم الذات في أهم المدارس والاتجاهات النظرية التي تناولته وهي الفينومينولوجيا والتحليل النفسي .

2.3.3 الهوية كمفهوم مجدد: نقلا عن (عبد الرحيم تمحري ،2002: 77) يقول إريكسون : "إنني أفضل الحديث عن "الشعور بالهوية" عوض "البنية الطبيعية أو "الطبع القاعدي " على مستوى الأفراد كما على مستوى المجموعات، أما على مستوى الأمم فان المفاهيم الإكلينيكية تدفعني إلى التأكيد على الوضعيات والتجارب وأنماط السلوك التي من شأنها أن تثير الحماس في الشعور الوطني بالهوية أو تعرضه للخطر عوض التأكد على الطابع الوطني الثابت .

عمل إريكسون بهذا المفهوم على تجاوز علم النفس الكلاسيكي ومفاهيمه القديمة كالطبع، وأسس مفهوما إجرائيا بتتبع نشأته التاريخية التي لم يتطرق إليها وليام جيمس سيغموند فرويد من جهة، كما عمل على

تتبع نمو الكائن الإنسان نفسيا واجتماعيا عبر مراحل عمره حيث وقف على أزمات للهوية ليس فقط على تلك الأزمة التي عادة ما تقترن بالمراهقة وبين أن مفهوم الأزمة يفهم بمعنى المنعطف لا بمعنى الكارثة.

المفيد في عمل إريكسون حسب (عبد الرحيم تمحري ،2002: 78) هو تلك التهديدات التي يدققها للهوية والتي يمكننا أن ننطلق منها لفهم إندماج الفرد في الجماعات الاجتماعية ولاسيما مجموعات العمل، عندما نتكلم عن الهوية –يقول إريكسون – فالأمر يخص سيرورة متموضعة في قلب الفرد وكذلك في قلب ثقافة المجموعة فهي سيرورة تؤسس عمليا هوية هاتين الهويتين (الفرد والجماعة).يذكر عبد الرحيم تمحري أن اريكسون يقول في هذا الصدد "اين تشكل الهوية يشرك معه سيرورة للتفكير والملاحظات المتزامنة مع هذا التفكير فهي سيرورة نشيطة على كل مستويات الاشتغال العقلي الذي بواسطته يحكم الفرد على ذاته تحت ضوء الوسيلة التي يكتشف أن الآخرين يحكمون بها عليه عند مقارنته بهم وبواسطة نمذجة تعتبر دالة ضوء الكيفية الشخصية التي يدرك بها ذاته، بالمقارنة معهم، وبالنماذج التي تكتسي أهمية في نظره.

3.3.3 خصائص ومجالات الهوية المهنية

يتمتع مصطلح الهوية المهنية حسب (عبد الرحيم تمحري ،2002: 79) بخاصيتين أساسيتين يمكن تلخيصهما في ما يلي:

- عدم استقلالية المصطلح : بحيث تسمح بمنحه محتوى اصطلاحي خاص به وتجعل التحاليل العلمية في العلوم الاجتماعية تصب فيه فالهوية المهنية تؤخذ في أغلب الأحيان على أنها البحث عن الاعتراف من قبل الآخرين في إطار فضاء العمل، إلى جانب أنها محصلة للتنشئات المتتالية عبر تجارب العمل الفردية. يمثل هذين المعنيين اتجاه باحثين رئيسيين في سوسيولوجيا الهوية ألا وهما تيار سانسوليو و دوبار اللذان يتفقان على ربط مفهوم الهوية المهنية بالظروف التي تتشكل فيها: فهي إما ناتج عن عمليتي التنافس والصراع داخل جماعة العمل حيث يسعى كل فاعل إلى انتزاع الاعتراف من الآخر أو سيرورة تعلم تعتمد على التجارب الفردية للعمال وعليه يمكننا اعتبار هذين العاملين مصدرين أساسيين للتنشئة الاجتماعية التنظيمية.
- ارتباط المصطلح بالفئة السوسيومهنية : حيث أن الدراسات السوسيولوجية تميل إلى تصنيف الهويات بناءا على تصنيف الفئات السوسيومهنية وهو ما سوف نلمسه من خلال النماذج التي وضعها سانسوليو والتي تناقلها الكثير من الباحثين (عبد الرحيم تمحري، 2002 : طيبي غماري، 2006؛ كاري نادية أمينة، 2001) ولعل ارتباط مفهوم الهوية المهنية بوسائل الصراع التي يجدها الفرد في تجربته الاجتماعية فرض احترام حقه في الاختلاف دفع بالباحثين البحث في علاقة هذا

الأخير بالسلطة والتي يخاطر من خلالها الفرد بفقدان ذاتيته وبالتالي هويته ليجد نفسه أمام أزمة فقدان الهوية أين سيسعى إلى تبني استراتيجيات للحفاظ عليها إما بالهروب أو الدفاع. من جهته حاول تطوير المفاهيم التي قدمها سانسوليو حول التجارب العلائقية، وذلك بربط الهوية المهنية ببقاء سيرورتين مختلفتين، بحيث تتعلق الأولى بإكساب أو إعطاء الهوية من التنظيم كإدارة وفاعلين يتفاعل معهم الفرد بحيث لا يمكن تحليلها بمعزل عن النسق الذي ينشط فيه الفرد والذي ينتج من خلاله علاقات قوة تساعد الأفراد على فرض وجودهم و بالتالي هويتهم داخل الجماعة.أما السيرورة الثانية فتمثل المرحلة التي يتمكن فيها الفرد من اكتساب هويته المهنية بنفسه بحيث لا يمكن تحليل هذه السيرورة بمعزل عن المسارات الاجتماعية التي يشكل الفرد بواسطتها هوية لذاته. انطلاقا من هذا التصور يعتبر دوبار أن الهوية تتعلق أساسا بنمط التنشئة الاجتماعية التي تلقاها الفرد والتي ستكون قاعدة الهوية المهنية، وإذا كانت التنشئة الاجتماعية باختلاف مراحلها وأنماطها عبارة عن تلقين الفرد الثقافة الخاصة بكل منها فانه يسعنا القول بأن ثقافة المجتمع و الثقافة التنظيمية يمثلان المصادر الرئيسية لأي هوية مهنية.

وإذا كانت الثقافة قابلة للتغيير فان الهوية المهنية في مواجهة مستمرة للتحولات التكنولوجية والتنظيمية وكذلك التغييرات التي تطرأ على تسيير العمل في المؤسسات والإدارات وعليه فالهوية دائما معرضة للتهديد والأزمات أكثر من تعرضها للبناء ولكي يتحقق التكوين البيوغرافي وبالتالي البناء الاجتماعي للهوية المهنية يفترض دوبار ضرورة دخول الأفراد في علاقات سوسيومهنية يشاركون من خلالها في نشاطات جماعات العمل.

4.3.3 الهوية والإدماج المهني: تسمح الثقافة التنظيمية للمؤسسة بإضفاء صفة التجانس بين الفاعلين داخلها وبالتالي القضاء على الصراعات التي يمكن أن تنتج عن تعدد الثقافات داخل نفس المؤسسة. إلا أن هذا التجانس يبدو ظاهريا فقط في صورة ثقافة مؤسسة لأن الطبيعة التمييزية لدى الأفراد تدفعهم إلى البحث عن الاختلاف في صورة هوية مهنية، والتي يعرفها ديبار على أنها محصلة التنشئات الاجتماعية وتتعلق بأنماطها بينما يعرفها سانسوليو بأنها التجربة الاجتماعية والعلائقية للسلطة التي تمثل كل المعايير والقيم والقواعد والانتماءات المتعددة التي تعتبر المرجعيات التي يتم تعريف أعضاء جماعة العمل من خلالها، فهي تفسر كيف يؤدي الفاعل سواء على المستوى الفردي أو الجماعي مهامه ودوره وماهي الصورة التي يقدمه فيها زملاؤه في العمل.

عن (كاري نادية ،2012: 46) يشير هيبرمان في هذا الصدد إلى تأثير الهوية المهنية على الهوية الشخصية وذلك من خلال التأثير في الفرد من حيث تخطيطه لمستقبله و تصوره لمركزه الاجتماعي كذلك. بهذا المعنى فالهوية المهنية هي بعد من أبعاد هوية الشخص النفسية والاجتماعية، ولكنها في نفس الوقت محددة لأنماط من تفاعلات هذا الشخص في المجالات الاجتماعية التي يتواجد فيها وينشط داخلها كراشد مسؤول عن مهمة، ويلعب دورا متشابك الجوانب داخل تلك المهمة.

تذكر (Alis,1994 :119) أن سنسوليو تناول التنشئة داخل التنظيم من منظور الهوية المهنية بالتأكيد على دور جماعات العمل فيه الإدماج العامل الجديد، غير أنه أشار إلى الدور الفاعل الذي يمكن أن يلعبه هذا الأخير في تطوير هويته داخل جماعات العمل على أساس الخبرات العلائقية والاجتماعية في ممارسة السلطة.

وعن(طيبي غماري ،2006: 89) تشير الدراسات التي قدمها سانسوليو إلى أن الهوية المهنية هي أكثر من عملية بيوغرافية كما صورها دوبار فهي عملية تثمين لاستثمار الأنا، حيث قدم جدولا تركيبيا أدرج من خلاله أساليب تشكيلية للهوية في العمل وكذا دلائل يمكننا من خلالها فهم هذه الهوية ضمن ثلاثة أبعاد :

- حقل الاستثمار : وهو المجال الذي يسعى من خلاله الفاعلون تحقيق مصالحهم من خلال استثمار علاقتهم بالسلطة إذ يتميز هذا البعد بدخول الفاعلين حيز السلطة بطرق رسمية أو غير رسمية.
- معايير التصرفات : وهي الطريقة التي من خلالها يتم الحكم على سلوكات الفاعلين والتي تساعد على التمييز بين نماذج الهوية المهنية التي اقترحها سانسوليو بحيث تتراوح هذه السلوكات بين الجماعية و التضامن و التنافس والانفصال.
- القيم الناتجة عن العمل : التي تعبر عن مقياس ومعيار للانتقاء من بين البدائل فهي تساعد على تحديد درجة استيعاب الفرد لثقافة المجتمع والتنظيم الذي ينتمي إليه، كما تساعد على التمييز بين الهويات المهنية بحيث تتراوح القيم بين الاقتصادية والقانونية وقيم الإبداع والجماعية.

تعمل هذه الأبعاد مجتمعة على التمييز بين أنواع العمال و هوياتهم المهنية التي اختاروها لأنفسهم من خلال العلاقات التي بنوها داخل وخارج المؤسسة عملا بالنموذج الذي قدمه سانسولير حول اشكال الهويات من خلال الأبعاد السابقة الذكر، كما لخصتها (كاري نادية أمينة ،2012: 45) في ما يلي:

- هوية المنكمش : يتميز أصحاب هذه الهريسة بتفضيل الفردانية و استراتيجيات المعارضة، بحيث يميلون إلى تفادي العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة، إذ خصها سانسوليو بالنساء والعمال الجدد والمهاجرين والذين يسعون من خلال عملهم إلى الكسب المادي فقط ولهذا فهم يبتعدون عن الالتزامات الشخصية في علاقات العمل ومنه فقيم العمل السائدة لدى أصحاب هذه الهوية هي قيم اقتصادية محضة. وقد ميز ها سانسوليو مجموعة من الخصائص تبعا لمؤشرات محددة مسبقا، فالمستوى العلمي مثلا لأصحاب هذه الهوية ضعيف ولا يحملون شهادات علمية في الأغلبها، وهو ما يفسر هروبهم من التكوين، إذ لا طموح أو أهداف مستقبلية لهم، ويترتب على ذلك مساهمة ضئيلة في النشاط المهني فهدفهم الوحيد هو الاستمرارية في العمل من خلال التمسك بالوظيفة.
- هوية المندمج : تعبر هذه الهوية عن امتثال العمال المعايير الجماعة وقيمها وعلى رأسها القيم الجماعية، فأصحابها فاعلين يميلون إلى تكوين علاقات سوسيومهنية في ما بينهم تشترط الانتماء إلى نفس الفئة السوسيومهنية، حيث يكونون ما يسمى بالجماعة الثقافية أين اللغة العامية واحدة وكذا اللباس والأدوات.و قد خصها سانسوليو بعمال التنفيذ القدامى الذين يتمتعون بمهارات يدوية عالية مقابل مستوى تعليمي ضعيف، يسعون إلى تطوير وظائفهم من خلال ما يمليه أسلوب التسيير ولهذا تبدو علاقتهم بالتكوين ظاهرية فقط، الأمر الذي من خلاله نستنتج القيم القانونية لدى أصحاب هذه الهوية.
- هوية المفاوض : أصحاب هذه الهوية هم غالبا حاملي شهادات عليا ساعدتهم على الحصول مناصب مسؤولية داخل المؤسسة وهم في سعي دائم إلى الترقية الداخلية من خلال التكوين بهدف اكتساب معارف مهنية جديدة، كما أنهم يستثمرون علاقاتهم من خلال مناصبهم لتحقيق أهدافهم وأهداف المؤسسة عن طريق المنافسة التي يجدون فيها إلى جانب المسؤولية وسيلتان لتحقيق الفروق كمفاوضة معارضيهم وتحالفاهم. كما يسعى الفاعلون المفاوضون إلى تكوين علاقات حسنة مع رؤسائهم، بحيث تسمح هذه العلاقات بالاعتراف بدورهم الكبير في المؤسسة وهو ما يساهم بخلق روح المنافسة والصراع بين هؤلاء الفاعلين من أجل النجاح في العمل و الوصول إلى المعارف التنظيمية التي تساهم في الترقية داخل المؤسسة وبالتالي تقديم استثمارات كبيرة في التكوين، ولهذا فالمؤسسة بدورها تعترف بهويتهم وتتفاوض معهم حول مخطط الوسائل لتحقيق مطالبهم.
- هوية التوافقي : يتميز الفاعل صاحب الهوية التوافقية بسعيه الدائم إلى إنشاء شبكة من العلاقات السوسيومهنية مع الحفاظ عليها طالما الأهداف والمصالح لم تتحقق بعد، ولهذا فطبيعة العلاقات

التي ينشئها لا تلتزم بفئة سوسيومهنية معينة وقد لا تعرف الاستمرارية إذ قد تعرف تحويلا في اتجاهاتها بمجرد أي تغير في الأهداف، ومن خلال الملاحظة التي قام بها فقد خص سانسوليو هذا النموذج من الهوية المهنية بالفاعلين ذوو شهادات ومستوى تعليمي عالي وهو ما يفسر رغبتهم الذاتية في التكوين من أجل اكتساب معارف جديدة والانتماء إلى مجالس الإبداع كما أنهم يحرسون على الابتعاد عن الجماعات المشكلة لأنهم يسعون بالدرجة الأولى إلى تحقيق أهداف على المستوى الفردي وهو ما يدفعهم إلى تكوين شبكات من العلاقات المميزة التي تساعدهم على ذلك، وبالرغم من علاقاتهم الحسنة مع رؤسائهم إلا أنهم لا يبدون أية تبعية لهم إلا في حالة ما إذا تطلبت مصالحهم ذلك.

من جهته يرى (Ashforth,2007 : 70) أن التغيرات المحسوسة التي عرفها سوق التشغيل في الدول المصنعة بعد سنوات الثمانينات من القرن العشرين وما ترتب عنها من مشاكل كالبطالة وطول فترات التكوين قبل التحاق المتخرج من الجامعة بالتنظيم حولت اهتمام الباحثين من تحليل العمل إلى تحليل سوق العمل ومنه فإن الهوية المهنية لم تعد تحدد الاندماج في مجموعات العمل والتنظيم بأن هذا الاندماج أصبح يحدث بمجرد دخول الفرد سوق العمل. كما أن التداخل الكبير الذي حدث بين التكوين و عالم الشغل بعد هذه الفترة جعل من التمهين شكلا من أشكال التنشئة في شكل تعليم وتعلم اجتماعي. وتضح إدماج التعلم في مفهوم التنشئة في نظرية التعلم الاجتماعي. حيث تسمح النماذج الاجتماعية للفرد بالتعلم وبطريقة أسرع وأكثر فعالية مما تسمح له طريقة المحاولة والخطأ كما سبق توضيحه في صفحات سابقة من هذا الفصل. يحدث سياق التوحد إذا أظهر المتعلم نفس سلوك النموذج ويتم ذلك بالملاحظة إما بالتقليد أو المحاكاة ثم يأتي التدعيم الإيجابي أو السلبي الداخلي أو التثبيت السلوك أو إلغائه. يعترف بندورة بأن التنشئة سباق يتم طول حياة الفرد ليتعقد أكثر عندما يخرج الفرد من الإطار المحدد للأسرة والالتحاق بعالم الشغل حيث تظهر أهمية العمل في تطور الفرد.

1.4.3.3 الفرق بين التنشئة المهنية والإدماج

تتعلق التنشئة المهنية والإدماج بمرحلة الالتحاق بوظيفة جديدة أو تنظيم جديد فعن فرنيارز عرف الادماج كتالي:" مجموعة الميكانيزمات التي تسمح لفرد متخرج من جهاز التكوين القاعدي باحتلال مركز عمل ثابت في علم الشغل".

لقد أصبح الإدماج المهني مركز اهتمام الدول والحكومات بعدما أصبح دخول الشباب المتخرج من الجامعات ومعاهد التكوين عالم الشغل يشكل مشكلا في تطور الحياة الاجتماعية حيث أحدثت الحكومة الجزائرية هيئة خاصة تتمثل في تشغيل الشباب لضمان وتسهيل إدماج الشباب الباحث عن مناصب شغل وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار الادماج ممارسة أكثر منه مفهوما وبالتالي وجب تمييزه عن مفهوم الاندماج الذي يعكس مجهود الفرد لإيجاد مكانة ومركز له وتحديد دوره في الجماعة أو التنظيم، ومن هذا المنطلق فضلنا استخدام عبارة التنشئة داخل التنظيم بدلا من عبارة التنشئة التنظيمية فهذه الأخيرة ترجعنا إلى الميكانيزمات التي يوظفها التنظيم أو هيئات أخرى لدمج العامل الجديد في حين أن التنشئة داخل التنظيم تعكس المجهود المبذول من طرف التنظيم والفرد من أجل تدمج هذا الأخير في جماعة العمل وتميزه بدور خاص به داخل هذه الجماعة وداخل التنظيم.

يمكن اعتبار الالتحاق بوظيفة جديدة كتحول مهني يتطلب التكيف مع انتقال من وظيفة إلى أخرى أو من مصلحة إلى أخرى داخل نفس المؤسسة أو الإنتقال من مؤسسة إلى أخرى يعتبر تحولا يتطلب التكيف من خلال سياق التعلم، فمجموع عمليات التعلم هذه تمثل التنشئة التنظيمية بمعناها الواسع.

4. من التنشئة المهنية إلى التنشئة التنظيمية:

لم تحظ المؤسسة الاقتصادية باهتمام الدارسين والباحثين الاجتماعيين مقارنة بالمؤسسات التقليدية الأخرى مثل العائلة والمدرسة وربما الاستثناء الوحيد شكلته دراسات عالم الاجتماع الألماني ماكس فبير التي تناول فيها المؤسسة كمحور جوهري للحياة الاقتصادية، إذ عن طريق هذه الدراسات اكتشف بداية ظهور النظام الرأسمالي. وبشكل تدريجي انتقل الاهتمام من تحليل مركز العملالى تحليل التنظيم والعلاقات الاجتماعية والثقافة السائدة فيه.

حسب (Bargues,2008 :95) يمثل ظهور مفهوم ثقافة المؤسسة "طفرة مفاهيمية شهدها مجال تسيير الموارد البشرية على أرضية أن ما يشكل ثقافة المجتمع يتسلل إلى ثقافة المؤسسة. تحدد ثقافة المؤسسة هوية المؤسسة وميزاتها من طقوس وتقاليد وعلاقات عمل ما يكسبها بعدا تأسيسيا في مستوى القيم المرجعية حيث يتولد مفهوم الأمن الاجتماعي وقيم الهوية الاجتماعية. تشكل ثقافة المؤسسة نموذجا معقدا من المعتقدات والتوقعات التي يتقاسمها أعضاء المؤسسة الواحدة، وبصفة أدق فإن ثقافة المؤسسة مكونة من الفلسفات و الايديولوجيات والقيم والمعتقدات والمسلمات والتوقعات والمواقف والمعايير الجماعية

للمشتغلين ضمن المؤسسة الواحدة. وفي هذا الصدد يذكر , أن شين (1985) أن لكل مؤسسة أساليب تشتغل بواسطتها وعلى العامل جديد أن يتقنها.

تتجسد ثقافة المؤسسة في مجموعة من القيم التنظيمية فعن(علواني،1997: 88) للثقافة عدة دلالات ومعان وتعريفات، وهي بمثابة النسق من القيم والقواعد والتمثلات المستنبطة التي توجه أنماط السلوك الفردية والجماعية وتأسس الأنساق التنظيمية والاجتماعية وتعطي دلالة قيمية ومعيارية لكل موضوع مادي أو اجتماعي، وحدد "حليم بركات " معنى الثقافة بمفهومها الشامل فيما يلي:

"هي مجمل القيم والرموز والأخلاق والسجايا والمعتقدات والمفاهيم والأمثال والمعايير والأعراف والتقاليد والعادات والوسائل والمهارات التي يستعملها الإنسان في تعامله مع بيئته، أو بلغة (ابن خلدون:22) "آداب الناس في أحوالهم في المعاش وأمور الدنيا ومعاملاتهم وتصرفاتهم في الحياة اليومية "وهي الفكر من علوم وفلسفة ومذاهب و عقائد ونظريات. وتتداخل هذه المكونات وتشكل معا الثقافة العامة لشعب ما".

يعتقد المختصون أن المؤسسة تدافع عن ثقافتها لأنها الأساس الذي يمكن من تقنين نماذج السلوك ومن ترسيخ القيم المتعارف عليها داخلها، إذ أن تقافة المؤسسة تمكن الفاعلين من تبرير مواقفهم وإكساب آرائهم بعدا منطقيا، وتحتوي ثقافة المؤسسة على كلمات سر وشعارات ومحاور تعبئة. ومن ثمة تستطيع المؤسسة تحقيق ثلاثة أهداف وهي رفع معنويات الفاعلين ودفعهم إلى العمل وخلق تضامن داخلي في رسم هوية المؤسسة بكل وضوح.

يرى شين أن تنشئة الفاعلين داخل المؤسسة تشكل مسارا طبيعيا وبصورة عامة فإن التنشئة هي الطريق الذي يمكن الأعضاء السابقين في مجتمع ما من نقل كفاءاتهم ومهاراتهم ومعارفهم إلى الجيل اللاحق حتى يقوموا بأدوارهم على أحسن وجه في مجتمعهم وهذا ينطبق على التنشئة داخل المؤسسة.

ينقل الفاعلون القدامى للأجيال القادمة الثقافة التي تضمن لهم المعارف الاجتماعية التي يحتاجونها القيام بأدوارهم ووظائفهم داخل المؤسسة بنجاح، اين التنشئة توفر للفاعلين الأدوات التي تمكنهم من مواكبة ما يجري في المنظومة التي ينتمون إليها، وهذا ما يجري أيضا داخل المؤسسة لأنها تعلم آليات العمل ضمن الفرق والأقسام وتؤسس العلاقات الاجتماعية وعلاقات العمل كما تطور الكفاءات والمعارف الضرورية للقيام بالمهام الجديدة. (Ashforth,1996 :149)

تتمثل قيم العمل في مجموعة المبادئ والتعاليم والضوابط الأخلاقية والمهنية التي تحدد سلوك الموظف، وترسم له الطريق السليم الذي يقوده إلى أداء واجبه الوظيفي ودوره في المنظمة التي ينتمي إليها، وهي إلى جانب ذلك السياج المنيع الذي يحميه من الخطأ والزلل، ويحول بينه وبين ارتكاب أي عمل يخالف ضميره أو يتنافى مع مبادئه.

تختلف قيم العمل من مجتمع إلى مجتمع كما تختلف من شخص إلى آخر لكن هناك إجماعا على أهمية قيم الحمل وضرورتها لأي كيان إنساني أو أي منظمة خاصة في البلاد التي تسعى جاهدة لبناء نفسها وتطوير مؤسساتها وبنيتها الاجتماعية والاقتصادية بوصفها ضمانة لتحقيق معدلات إنتاجية أعلى، وتنشئة اجيال محبة لعملها مخلصة لمجتمعها ولوطنها، وربما هذا هو الأهم إذ على الجيل الجديد من الموظفين الذي سيقود عملية التنمية في المستقبل من خلال تعزيز القيم الوظيفية الأساسية التي ترغب في ترسيخها من مثل الالتزام بالوقت والإنتاجية ووضوح الثواب والعقاب والمفهوم الحقيقي للعمل والالتزام الشخصي بين الفرد والمنظمة والدقة في العمل وإتقانه (Allen,1990 :33).

وحول محور كيفية تنمية قيم العمل لدى شريحة الموظفين – خاصة الجدد منهم – بما ينعكس على تميز الأداء الوظيفي يمكن بث قيم العمل لدى الموظفين مبكرا بغرس فيهم القيم الأخلاقية بصورة عامة وقيم العمل بصورة خاصة في المراحل التي تسبق دخول الموظف سوق العمل وذلك بإدراجها في التعليم العام ليس كقيم مجردة كما هو الوضع الحالي بل كممارسات يثاب فاعلها ويحاسب تاركها. وأن تكون القدوة من المدراء والقادة الإداريين بتجاوز الحديث عن قيم العمل إلى ممارستها فعلية وتحديد قيم العمل في المؤسسة والتعريف بها وإبرازها والتحفيز على ممارستها والالتزام بها .

إن العلاقة بين تطور المجتمعات الإنسانية والتزامها بقيم العمل وضوابطه علاقة تكاملية تتجسد فيها معاني الانتماء والحرص على أن تكون الصورة العامة بالشكل الذي يشرف المجتمع، بمعنى انها تفرض التزاما على كل فرد بان ينخرط في نسق معين تحدده المسئوليات والأهداف والغابات الاجتماعية التي تصب جميعها في صالح المجتمع، وبالتالي فلن تجد الأفراد يسيرون كل في اتجاه مخالف لآخر بل أنهم جميعا يعملون وفق روح واحدة تجمعهم غاية واحدة هي ازدهار وتقدم هذا المجتمع من خلال المحافظة على قيم العمل، ولعل نظرة خاطفة لتجارب بعض الدول المعاصرة كاليابان التي نهضت من الحطام وألمانيا التي تجاوزت التشتت والتقسيم وويلات الحروب، وماليزيا التي ألغت معادلة العالم الثالث المتخلف هذه التجارب تعطينا مدى الأثر الذي يحدثه التمسك بقيما لعمل وأثرها في تطور المجتمعات.

لاشك أن هناك علاقة وثيقة بين تطور هذه المجتمعات وتقدما من الناحية التنظيمية حيث أن هذه المجتمعات وصلت إلى مرحلة متقدمة في الفصل بين ماهو ذاتي وما هو موضوعي ولا توجد هناك أي درجة من (شخصنة) الوظيفة فالوظيفة العامة لها متطلباتها ومؤهلاتها ولا يوجد تداخل بين العلاقات الأولية والبسيطة أو ما يتعارف عليه بالعلاقات التقليدية والعلاقات التعاقدية، في حين أن مجتمعاتنا العربية كما يقول(بركات حليم، 1984: 85) مازالت في مرحلة التحول من العلاقات التقليدية إلى العلاقات التعاقدية المؤسساتية ولازال الجانب التقليدي من العلاقات يلعب دورا محوريا في تعاملاتنا الوظيفية وفي ثقافتنا المؤسساتية والتنظيمية وهذا من اكبر المعوقات في بناء ثقافة تنظيمية تعتمد قيم العمل وأخلاقياته منهجا لأداء وظيفتها ولكي تسود هذه الأخلاقيات يجب إعادة تثقيف وتأهيل كل أفراد المجتمع ابتداء من الأسرة والمدرسة وصولا إلى المنظمة لكي تكون قيم العمل راسخة و متجذرة في مؤسساتنا وفي العاملين فيها تتضمن الثقافة التنظيمية بالإضافة إلى قيم العمل الرموز وهي لها دلالات ثقافية من ذلك شكل اللباس واللغة..الخ. كما تتضمن الثقافة التنظيمية أيضا الطقوس التي تتعلق بأحداث يومية أو استثنائية داخل المؤسسة ويمكن أن تكون لها أبعاد رمزية تدعم هوية المؤسسة منها ما يتعلق بالاجتماعات أو بإصدار المجلات أو بإدماج المنتسبين الجدد أو بتوديع. الخ. كما أن لكل مؤسسة أساطيرها الخاصة التي تنبع من أحداث هامة عاشتها المؤسسة وخاصة المتعلقة منها بأزمات كبرى أو تحولات عميقة مرت بها. أخيرا فإن لكل مؤسسة أبطالها وهم الأشخاص الذين لهم علاقة مباشرة ومكانة مميزة في ماضي المؤسسة أو في حاضرها والذين تركوا بصماتهم واضحة مثل مؤسس المؤسسة ذاته.

خلاصة

التنشئة سياقا عاما يمس جميع أفراد المجتمع حيث يتعلم هؤلاء المعارف والمهارات والاستعدادات التي تجعل منهم أعضاء فاعلين في مجموعة اجتماعية وهي أيضا سياق لنقل الأدوار وأنماط السلوك والقيم والاتجاهات الضرورية للمجموعات الاجتماعية يسمح لأفرادها بالاندماج في المجموعات أخرى ونقل ثقافة المجتمع عبر الأجيال وعليه فالتنشئة تتم في اتجاهين هما الاكتساب والتلقين.

ونظرا لهذه الأهمية فقد كان ولا يزال موضوع التنشئة بمثل موضوعا أساسيا في العلوم الاجتماعية حيث تم تناوله من مناظير مختلفة كعلم الاجتماع وعلم النفس حيث كان المنطلق في تناول موضوع التنشئة حسب موقع الباحثين من الجدلية بين المجتمع والفرد فمنهم من وظفه لإحكام سيطرة المجتمع على الفرد ليصبح الفرد نتاج المجتمع ومنهم من اعتبار الفرد وحدة متميزة للحقيقة الاجتماعية التي لا يمكن فهمها

إلا من خلال التحليل على المستوى الفردي. غير أن كثير من النظريات منها نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للملوك والمعرفة والتأثيرات البيئية معتبرة أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة و المتفاعلة.

أفرزت هذه التطورات النظرية مفهوم التنشئة النشطة التي تظهر أفعال وردود أفعال الأفراد في حالة التحول وتبين أن ميكانيزمات التعديل الفردية تسمح بالاندماج النسقي للأفراد في النسق الاجتماعي خلال كل مراحل التحول ومن هنا تحول الاهتمام من المجتمع (التنشئة الاجتماعية) إلى عالم الشغل (التنشئة المهنية و التنشئة التنظيمية) وأصبح الإدماج المهني مركز اهتمام الدول والحكومات بعدما أصبح دخول الشباب المستخرج من الجامعات ومعاهد التكوين عالم الشغل بشكل مشكلا في تطور الحياة الاجتماعية فقد سعت الدول والحكومات إلى تسهيل إدماج الشباب الباحث عن مناصب شغل وعلى هذا الأساس يمكن اعتبارا لادماج ممارسة أكثر منه مفهوما وبالتالي وجب تمييزه عن مفهوم الاندماج الذي يعكس مجهود الفرد لإيجاد مكانة ومركز له وتحديد دوره في الجماعة أو التنظيم. من هذا المنطلق فضلنا استخدام عبارة التنشئة داخل التنظيم بدلا من عبارة التنشئة التنظيمية فهذه الأخيرة ترجعنا إلى الميكانيزمات التي يوظفها التنظيم أو هيئات أخرى لدمج العامل الجديد في حين أن التنشئة داخل التنظيم تعكس المجهود المبذول من طرف التنظيم والفرد من أجل اندماج هذا الأخير في جماعة العملوتميزه بدور خاص به داخل هذه الجماعة وداخل التنظيم.

الـفـصـل الـثـالـث: الـتـنـشـئـة الـتـنـظـيـمـيـة

تمهيد

1. تحديد مفهوم التنشئة التنظيمية
2. تأثيرات التنشئة التنظيمية
3. مجالات التنشئة التنظيمية
4. أبعاد التنشئة التنظيمية
5. مداخل التنشئة التنظيمية
6. طرق التنشئة التنظيمية
7. الممارسات التنظيمية في التنشئة
8. التنشئة التنظيمية كسياق معرفي
9. ميادين التنشئة التنظيمية

خلاصة

تمهيد

إذا كان التنظيم الرسمي هو نسق عقلاني للتنسيق بين نشاطات مجموعة من الأفراد لتحقيق أهدف مشتركة تحت سلطة وقيادة موحدة تسمح ببقاء التنظيم وتطوره في محيط اقتصادي و اجتماعي فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يحافظ التنظيم على هذه الاستمرارية. لقد حاولت مدرسة الأنساق المفتوحة ومدرسة التفاعل الشرطي للتنظيم مع المحيط تقديم جواب لهذا السؤال باقتراحات كيف هيكل التنظيم بعض خصائصه لمتطلبات المحيط لكنها لم تأخذ بعين الاعتبار دور الأفراد والجماعات في هذا التفاعل كبعد من أبعاد الاستمرارية.

بعد أن يختار الفرد التنظيم الذي يريد أن يعمل فيه وقبول هذا الأخير عضوية هذا الفرد تبدأ مرحلة تكيف قد تطول أو تقصر يحاول فيها كلا الطرفين التعرف على بعضهما البعض حيث يعدل كل طرف مطالبه لتحقيق مطالب الطرف الآخر. يمكن أن تتميز العلاقة بين الطرفين خلال هذه الفترة بالتناسق فتكون مريحة لكليهما كما يمكن أن تتميز بالتصلب وقد يؤدي ذلك إلى انفصالهما. لكن في اغلب الأحيان تتكون بين الطرفين علاقة تكيف مرنة حيث لا يحصل الفرد على كل ما يرغب فيه من التنظيم كما لا يمكن أن يحمل التنظيم الفرد على استخدام كل طاقاته ومهاراته. من هذا المنطلق لا يمكن فهم سلوك الأفراد داخل التنظيم إلا في إطار التعديل المتبادل بين الفرد بحاجاته واتجاهاته وقيمه وتمثلاته والتنظيم الذي يضع معايير سلوك مرنة يجب على الفرد الالتزام بها ليحافظ على عضويته في التنظيم مما يستدعي تغيير بعض حاجاته وقيمه واتجاهاته و تمثلاته، ويستمر هذا التعديل ما دام الفرد عضوا في التنظيم.

إن العلاقة بين التنظيم والفرد ليست علاقة في اتجاه واحد كما اقترحته المدرسة الكلاسيكية بقيادة تايلور وفيبر وغيرهما بل هي في الاتجاهين، حيث تعتبر تبادلية وقائمة على السلطة والحرية فالفرد يقبل سلطة التنظيم مادام هذا الأخير يحقق له بعض أهدافه كاشباع بعض الحاجات والحصول على مركز اجتماعي في إطار علاقة مساهمة واستفادة. يحدد الفرد سلوكه ومساهمته على أساس ما يعطيه إياه التنظيم في إطار استراتيجية العامل الفاعل التي يقبل فيها العامل الحد من حريته حتى يستجيب لمطالبه ومعايير التنظيم كأن يقبل عمل ساعات محددة أو إظهار سلوك معين، يسمى هذا السياق الذي يقول فيه التنظيم سلوك و اتجاهات وقيم الفرد بسباق التنشئة التنظيمية.

1. تحديد مفهوم التنشئة التنظيمية

تعتبر التنشئة التنظيمية عملية حيوية بالنسبة للتنظيمات ذلك أن توظيف عامل جديد يترتب عليه مصاريف مالية كثيرا ما ينظر إليها كاستثمار من طرف مديري الموارد البشرية خاصة وأن العامل الجديد يتقاضى راتبا كاملا في الوقت الذي لم يبرهن فيه بعد على كفاءاته وأهميته بالنسبة للتنظيم ويكون أداءه محدودا على الأقل في بداية مساره المهني وعليه فمن مصلحة التنظيم أن يحول العامل الجديد في أقرب الآجال إلى عضوا فعالا.

عن(ياسر فتحي ،2009: 15) تبدأ التنشئة التنظيمية حسب شين(1968) أثناء التكوين القاعدي في المدرسة والجامعة ثم أثناء الوظيفة الأولى وتستمر عند تغيير مركز العمل أو حين الالتحاق بدورات التكوين أو الانفصال عن التنظيم والالتحاق بتنظيم جديد وباختصار فإنها تستمر طيلة الحياة المهنية.التنشئة التنظيمية إذن سياق تعديل مستمر للسلوك والمعارف والاتجاهات والقيم يبدأ قبل التحاق الفرد بالتنظيم من خلال التنشئة الاجتماعية القاعدية التي تتم في الأسرة ودور الحضانة و والمسجد والمدرسة ويتكاثف عند التحاق الفرد بالتنظيم ويستمر هذا السياق حتى لما ينتقل الفرد من مصلحة إلى أخرى أو من وحدة إلى أخرى أو من مستوى تنظيمي إلى آخر داخل نفس المؤسسة أو من مؤسسة إلى أخرى. غير أن هذا التعديل لا يمكن أن يكون إلا من خلال التعلم والتعليم و عليه يمكن تعريف التنشئة التنظيمية كذلك بأنها سياق تعليم وتعلم يسمح للفرد الجديد في التنظيم لعب دوره وأداء المهام المطلوبة منه.

تتداخل في هذا السياق عمليتي التعليم والتعلم وإذا كان المظهر الأول المتمثل في تعليم التنظيم الفرد لدوره في التنظيم محل دراسات وبحوث منذ أعمال شين (1968) فإن المظهر الثاني المتمثل في التعلم بمثل موضوع اهتمام حديث من طرف مسؤولي الموارد البشرية في التنظيم ذلك أن الفرد لا يبقى مكتوف الأيدي تجاه ما يقدمه له التنظيم بل يقوم باستيعاب ثقافة التنظيم ولعب الأدوار الموكلة إليه والاندماج في جماعة العمل.

1.1. التعريفات

تعاقبت التعريفات المقدمة لمفهوم التنشئة التنظيمية كاشفة تطور البحث في هذا الموضوع، فإذا كانت الدراسات الأولي تؤكد على دور التنظيم وممارساته في تنشئة العمال الجدد فان الدراسات اللاحقة تؤكد على المعاش النفسي للعامل الجديد في محيطه الجديد وتفاعله معه (Ashford, 1996: 115).

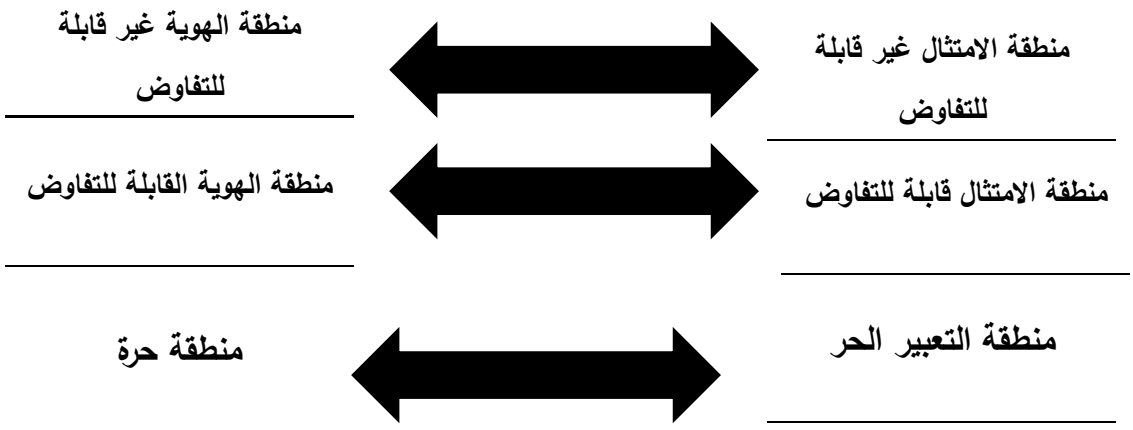
حسب شين (1968) أول المنظرين في هذا الميدان فإن التنشئة التنظيمية هو سياق لتعليم العامل الجديد خصائص الوظيفة وبعبارات شين قبل المهنة وهو السياق الذي يتلقى من خلاله الوافد الجديد المعارف حول ما هو مهم في التنظيم وفي أجزائه، يظهر من هذا التعريف الدور الأساسي للتنظيم في التنشئة التنظيمية للعامل الجديد ويؤكد في نفس الوقت الدور السلبي لهذا الأخير في هذا السياق و أن التنظيم يقوم بإدماج العامل الجديد حتى وإن تطلب ذلك تغيير اتجاهاته وقيمه ومعاييره.

يري (Feldman،1989: 76) أن التنشئة العملية التي من خلالها ينتقل العمال من حالة شخص غريب الى عضو مشارك و فعال. ويؤكد Shein و Van Maanen ذلك إن يعتبر انها العملية التي يعلم من خلالها الفرد أو يتعلم بمفرده حيل أو طرق الدور التنظيمي بمعنى آخر هي العملية التي عن طريقها يكتسب الفرد معارف اجتماعية وكفاءات ضرورية لتولي وظيفته في المؤسسة. يحدد هذا التعريف بصورة واضحة أثرين للتنشئة التنظيمية يتمثل الأول في الجهد المبذول من طرف المنظمة وأعضائها وأيضا الجهد الذي يقوم به الموظف الجديد من أجل الاندماج فيها، كما أشار هذين الباحثين الي بعدين أو مجالين أساسيين تتضمنهم عملية التنشئة التنظيمية هما المعارف الاجتماعية و الكفاءات.

أما بالنسبة للباحث لويس (Louis, 1980) فإن التنشئة التنظيمية سياق يحبذ من خلاله الفرد القيم والكفاءات وأنماط السلوك المنتظرة منه والمعارف الأساسية للقيام بدورة والمشاركة كعضو فعال في التنظيم. فهي عملية يتنبأ الفرد بواسطتها بالقيم و القدرات و السلوكات المنتظرة و المعارف الاجتماعية الضرورية لتولي دوره و المشاركة كعضو في المنظمة. يتضح من هذا التعريف أن الدور الأساسي في التنشئة التنظيمية يعود إلى العامل الجديد الذي يبحث بنفسه عن سبل الاندماج في جماعة العمل والتنظيم ككل معتبرا التنشئة عاملا مهما فيرسم هويته المهنية ومساره المهني. من جهتهما عرف كل من Dufour و Lacaze عملية التنشئة التنظيمية بعملية التكيف المتبادل وبصفة خاصة عملية التكيف بين

مجالات الهوية الفردية والامتثال للمنظمة فقد حدد الباحثين في مجالات الهوية التنظيمية للموظف الجديد و مجالات الامتثال للمنظمة و بينا أن هذه المجالات تختلط خلال عملية التنشئة التنظيمية (شكل3).

الشكل (03): عملية التنشئة التنظيمية كعملية تكيف متبادل بين الفرد والتنظيم



المصدر: Dufour و Lacaze (2007)

حيث أن منطقة الهوية الغير القابلة للتفاوض والتغيير؛ و هي تلك القيم وأنماط السلوك التي يرفض الفرد إكتسابها، بينما تمثل منطقة الهوية المهنية القابلة للتفاوض القيم وأنماط السلوك المهنية التي يراها الفرد غير ملائمة لكن يمكن أن يكتسبها ويتكيف معها إذا استطاعت المنظمة إقناعه بفائدتها، أما المنطقة الحرة فتتمثل في القيم و أنماط السلوك التي لم يقرر الموظف بعد تفضيلها أو عدم ذلك.وأخيرا يرى (Jex ,2008 :125) ان تعريف التنشئة التنظيمية يدور حول عدة مصطلحات كالتعلم واكتساب المعارف وأنماط السلوك وتعلم الفترات والمهارات والقيم والتقبل والعضوية.

يظهر إذن من هذه التعريفات للتنشئة التنظيمية أنه بالإمكان تمييز مظهرين على الأقل في سياق التنشئة التنظيمية وهما مساهمة التنظيم وأفراده في دمج العامل الجديد من جهة ومجهود العامل الجديد من أجل اندماجه في التنظيم من جهة ثانية، إلا أنه يمكن طرح تناول ثالث يأخذ بعين الاعتبار تفاعل و مساهمة التنظيم ومساهمة العامل الجديد في التنشئة داخل التنظيم. ورغم التباين بين هذه التناولات فهي تحاول الإجابة عن السؤال الهام: كيف تتم التنشئة التنظيمية للعمال الجدد؟.

قدم (Jex,2008 :127) عرضا لتطور التداولات المختلفة لدراسة التنشئة داخل التنظيم. يعتبر التناول الذي قدمه شين وفانمان (Shein and van mannen) حول هيكلة التنشئة التنظيمية وتسييرها

من طرف التنظيم أول التناولات المقترحة في ميدان التنشئة داخل التنظيم، كما ذكر بيرو وروسل تناولات أخرى منها التناول المعرفي الذي يضع الفرد أساسا لتحليل التنشئة بالتركيز على السباقات المعرفية التي يوظفها العامل الجديد للتعلم والتي يعطى من خلالها معنى المحيط الجديد ويمثل هذا التناول لويس وموريسن. ومن التناولات الأخرى ايضا التناول المرحلي الذي يهتم بمختلف المراحل التي تميز سياق التنشئة ويمثل هذا التناول كل من فيلدمان وبيشائن.

2. تأثيرات التنشئة التنظيمية

يمكن اعتبار التنظيمات مجتمعات مصغرة موجهة أساسا لتحقيق هدف تجاري أو خدمة وحيث يكون لكل عضو فيها دورا محددا من أجل فعالية التنظيم التي عادة ما تحدد على أساس مجموعة من المؤشرات كنسبة التكاليف إلى القيمة المضافة وأداء العمال والتغيب ونسبة العمال المغادرين للتنظيم ومعدلات الرضا والالتزام التنظيمي وغيرها. انطلاقا من هذه المؤشرات حاولت الدراسات الرائدة تحديد كيف تؤدي التنشئة التنظيمية إلى زيادة فعالية التنظيم.

عن (Lacase,2001 :89) تعتبر الباحثة لويس التنشئة التنظيمية السياق الأساسي لنقل القيم وثقافة التنظيم للعمال الجدد فهو يضمن التناسق داخل التنظيم. يحتاج العامل الجديد إلى قيم مرجعية مشتركة القيم وتفسير والاستجابة للأحداث التي تظهر في محيط عمله، ومن الواضح أنه في غياب هذه القيم المرجعية المشتركة تصبح عملية التسيير صعبة المنال ويتحول التنظيم من نسق عقلاني إلى فوضى. غير أن الباحثين منهم شين(Shein, 1968) ولويسكي (Lewicki, 1981) سبق وأن نبهوا إلى الآثار السلبية للتنشئة المبالغ فيها أو الزائفة والتي قد تؤدي إلى المطابقة الكلية لتقضي بذلك على كل مبادرات التطوير والإبداع. كذلك تؤثر الطريقة التي تتم بها عملية التنشئة داخل التنظيم في اتجاهات العمال وفي أنماط سلوكهم فقد أكدت نتائج دراسات عديدة تأثير التنشئة في مستويات الالتزام والولاء التنظيميين (Ashford, 1996 :92; Allen et Mayer, 1990:79) كما أن الطريقة التي تتم بها عملية التنشئة ترتبط بالرغبة في البقاء أو مغادرة التنظيم التي تتحدد بدرجة كبيرة في الأسابيع والأشهر الأولى التي يلتحق فيها العامل الجديد بالتنظيم.

يعتبر الالتحاق بالتنظيم الجديد حدثا جديدا وفي بعض الأحيان مفاجأة فهو يمثل بذلك مصدر ضغط وعليه فإن الطريقة التي تتم بها عملية التنشئة داخل التنظيم يمكن أن تقلل من مستويات القلق والضغط

أو بالعكس ترفعها. ومن النتائج الأخرى للتنشئة يذكر فيلدمان (feldman, 1989:376) أن تنشئة العمال الجدد تقلل مستويات الشك والارتياب لديهم ومن شأن ذلك أن يرفع مستويات الرضا لديهم. كذلك ترتبط التنشئة التنظيمية مباشرة بالدوران في العمل حيث تصبح التنشئة لخفايا إذا لم يتمكن التنظيم من الاحتفاظ بالعمال الجدد وما يترتب عن ذلك من تكاليف مالية إضافية إذ يتحتم عليه توظيف عمال جدد وتنظيم دورات تكوين حيث يتقاضى هؤلاء راتبا كاملا وهم لم يشاركوا بعد في نشأة التنظيم ويزداد الطين بلة إذا غادر هؤلاء التنظيم مباشرة بعد تكوينهم.

يتعين على مسؤولي الموارد البشرية إذن الأخذ بعين الاعتبار سياق التنشئة التنظيمية وإعطاءه الأهمية اللازمة خاصة لما يتعلق الأمر بعمال جدد حديثى التخرج من المعاهد والجامعات لما لسياق التنشئة من تأثير مباشر وغير مباشر على فعالية التنظيم، وقد يكون من الخطأ حصر آثار التنشئة التنظيمية في المتغيرات التي تهم مسؤول الموارد البشرية فقط كالأداء والرضا والالتزام ذلك أن هذا السياق يلقي بظلاله أيضا على السيرة المهنية للعامل أيضا في معناها العام الذي يعكس تناول علم النفس الاجتماعي فعن لاكاز (Lacaze, 2001:100) يشير هال (Hall) إلى أن تعريف السيرة المهنية توسع من "الارتقاء في السلم الهرمي إلى تسلسل الوظائف طول الحياة أو سلسلة من الوظائف المرتبطة بالأدوار. وفق هذا المنظور يمكن اعتبار السيرة المهنية كسياق ينتقل فيه الفرد من دور سابق إلى الاندماج الكلي في دور جديد.

3. مراحل التنشئة:

التنشئة التنظيمية عملية تفاعلية و مستمرة يتحول من خلالها الفرد من شخص مبتدئ وغريب إلى عضو مهني و فعال في المؤسسة ويتم ذلك خلال السنوات الأولى للموظف الجديد، وبصفة أدق خلال الأشهر الستة الأولى التي تظهر فيها شدة التنشئة التنظيمية. إذا كنا نعترف بان التنشئة التنظيمية سباق تعلم وتعديل مستمر ونقل للقيم والمعايير فإنه يتضمن حتما مجموعة من المراحل وقد أهتم عدد من الباحثين بتحديد هذه المراحل نذكر من أهمهم الباحث الأمريكي فيلدمان (Feldman, 1989:368) وتتمثل هذه المراحل بإجماع الباحثين في التنشئة المسبقة والاندماج وتسيير الدور والتحكم فيه، وفيما يلي عرض لهذه المراحل الثلاثة.

1.3. التنشئة المسبقة:

لاحظ الباحثون في التنظيم أن التنشئة تبدا قبل التحاق العامل الجديد بالتنظيم حسب مرتن (Murton) تبين أن بعض اشكال التكوين تهيء الطلبة لمهن مستقبلية وهو الحال بالنسبة لطلبة الطب والمحاماة مثلا الذين يكونون تصورات عن حياتهم المهنية المستقبلية قبل التخرج. كما يمكن للعامل الجديد أن يحصل أثناء سياق التوظيف على معلومات حول التنظيم والمركز الذي سيشغله مستقبلا وهذه المعلومات تسمح له بتكوين تصورات وتوقعات عن مركز عمله وعن التنظيم ككل.

تدوم هذه المرحلة حوالي شهر (Lacase, 2001:103) وتبدأ خلال التكوين الأولي والتوظيف و تتميز بالبحث عن المعلومات من طرف الموظف الجديد حول المؤسسة التي يريد العمل فيها قبل تعيينه فهي تمثل بالنسبة للموظف مرحلة اعدادية للدخول في الحياة العملية، وهذا ما يحدث خلال التربصات في المؤسسات و كذلك خلال التوظيف. يعتبر أول لقاء بين الفرد والتنظيم بمثابة عقد سيكولوجي مع الموظف الجديد، هذه المرحلة تهدف الى تعريف الموظف الجديد بقيم المؤسسة حتى يتفهم الثقافة التنظيمية ، كما تعطي المؤسسة معلومات للموظف حول طريقة عملها وكذلك مختلف أعضائها، فهذه فرصة للموظف للتعرف أكثر على المؤسسة حتى يتمكن من مزج قيمه مع تلك الخاصة بالمؤسسة، و هذا ما تعنيه بالعقد السيكولوجي. هذه المرحلة مهمة في عملية التنشئة التنظيمية و هي التي تؤثر ايجابيا أو سلبيا في المرحلة التي تليها. (ياسر فتحي الهنداوي المهدي2009: 55)

ان الواقعية والكلية صورة التنظيم المستقبلي – بالإضافة إلى توافق مصادر التنظيم من جهة وحاجات ومؤهلات الفرد من جهة ثانية تسمح بتقييم عملية التنشئة في هذه المرحلة.حيث يكوَن الأفراد تصورات عن حياتهم المستقبلية في التنظيم و عن مركز عملهم، فإذا كانت التوقعات واقعية يصبح العامل أكثر التزاما نحو التنظيم ويتبع ذلك بأداء مرتفع ورضا عالي و الإحساس بالفعالية الذاتية، وبالمقابل فإن الحاجات غير المشبعة ترتبط بالتغيب والرغبة في ترك التنظيم، وقد أجريت العديد من الدراسات بعد فيردمان وأكدت في معظمها توقعات هذا الباحث.

2.3.الدخول الفعلي أو الاندماج

تعتبر مرحلة دخول العامل الجديد إلى المؤسسة فترة حرجة للموظف ويتوقف نجاح هذه المرحلة على قدرته على التعايش مع واقع التنظيم وقيمه و الظهور كعضو مشارك وفعال وهذا باكتساب القيم

وأنماط السلوك المناسبة.تدوم هذه المرحلة حوالي 6 أشهر يحاول خلالها الموظف الجديد اكتساب ثقافة المنظمة والدور والكفاءات المتوقعة في العمل وطريقة عمل الجماعة؛ وحيث يعتبر التمكن من هذه العناصر شرطا أساسيا لنجاح عملية الاندماج. (Lacaz,2001:105)

في هذه المرحلة يبرز دور كل من الموظف الجديد والمنظمة، حيث تعمل المنظمة على وضع كل الطرق والوسائل التي تسهل عملية انتقال المعارف والخبرات من أعضاء ام المؤسسة واكتسابها من طرف الموظف الجديد، وعلى هذا الأخير ايجاد التكتيكات المناسبة للاندماج بسرعة والتحول الى عضو نشط في المؤسسة تسمح مرحلة الاندماج هذه للفرد بإعطاء معنى لما يحدث من حوله.تتميز مرحلة الاندماج حسب (Ashford, 1996:95) بأربع خصائص هي:

- ✓ تعلم الفرد المهام المطلوبة منه
- ✓ تعلم الفرد العيش داخل مجموعة العمل
- ✓ يحدد الفرد لنفسه دورا
- ✓ يقيم مدى تكيفه مع مركز عمله ومع مشرفه.

بينت دراسات عديدة أن الأفراد الذين يندمجون بسرعة يظهرون لاحقا مستويات تنشئة عالية وعليه فإن مرحلة الاندماج مرحلة جد هامة إذ يتحدد على أثرها مستوى الأداء وتبني القيم وثقافة التنظيم.

3.3. التحكم في الدور

حسب (Allen,1990 :42)يمثل التحكم في الدور حسب فيلدمان (Feldman) مرحلة الاستيعاب والتغير إذا يحاول العامل الجديد في هذه المرحلة حل مشاكل التناقض و غموض الدور. كما يسمي شين (Schein) هذه المرحلة بمرحلة التقبل المتبادل في حين يسميها لويز (Louis) مرحلة التفاوض حول الدور. لتخطي المرحلة يتعين على العامل الجديد المرور على نوعين من الصراعات: الصراعات بين الحياة المهنية والحياة الخاصة، خاصة ما تعلق منها بأوقات العمل، ثم الصراع بين مجموعة عمله ومجموعات عمل أخرى في التنظيم وخاصة ما تعلق منها بالمسؤوليات والمهام. تدوم هذه المرحلة حوالي 12 شهرا تصبح بعدها للموظف الجديد هوية تنظيمية واتجاهات وقيم وأنماط من السلوك المقبولة والمتماشية مع ثقافة المؤسسة ما يسمح له بتسيير دوره ويصبح فعالا في التنظيم. يمكن القول بعد نهاية هذه المرحلة أن مضمون التنشئة التنظيمية قد تم هضمه من قبل الموظف الجديد وبالتالي هو مجبر

على ايجاد حلول للمشاكل المرتبطة بوظيفته أو تلك التي لها علاقة مع الأعضاء الآخرين في المؤسسة. تكتمل التنشئة داخل التنظيم حسب فيلدمان (Feldman) إذن عندما يتجاوز الفرد المراحل الثلاثة التي تم ذكرها، فمثلا إذا لم يتمكن الفرد من حل الصراعات بين الحياة المهنية والحياة الخاصة فإن التنشئة تعتبر غير كاملة.

بعد معرفة أهم الخطوات التي تمر بها عملية التنشئة التنظيمية تظهر مسألة كيفية الانتقال من مرحلة إلى أخرى وأنواع الممارسات التنظيمية لضمان التنشئة الجيدة للموظف الجديد.

حيث تمر عملية التنشئة الموظف بمراحل ثلاث متمايزة:

-المرحلة الاستباقية(التوقعية)،

-مرحلة اللقاء،

-مرحلة التبادل والتحصيل.

إن مدة هذه المراحل تتباين، لكن يبدو أن العملية تمتد على مدى كلي يقارب سنة كاملة، بعدها يمكن للمنظمة أن تتوقع أداء كاملا وتجني ثمار استثمارها، نذكر بأن خبرة الفرد، قبل أن يكون في اتصال مع المنظمة، تؤثر بشكل وثيق في علاقة تشغيله المستقبلا، تكون هذه المرحلة طويلة، لأنها متدرجة على عدد من السنوات، وتكون العوامل التي يجب أخذها في الحسبان عديدة، وجراء ذلك، فهي ليست محدودة في العوامل المدونة في السيرة الذاتية، إذ تؤثر الشخصية، القيم والثقافة، كما التكوين المدرسي وخبرة العمل في علاقة التوظيف، دون أن تكون مترتبة عنها، تلزم المعتقدات والأحكام المسبقة -وقد لا تلزمه، حسب الحالة -حيال وسط العمل المستقبلي وتؤثر في تأويله للظواهر أثناء تنشئته، إذا كان يصعب على المنظمة أن تؤثر في العوامل الجوهرية لمفرد، فهي تستطيع مع ذلك، اكتشافها أثناء عملية توظيف وانتقاء المرشحين لشغل منصب، مثلما تقوم بالنسبة لخبرة العمل.(Allen,1990 :44)

4. نمادج التنشئة التنظيمية

1.4. نموذج فيلدمان (Feldman, 1981) في التنشئة التنظيمية

في محاولة منه لتطوير نظرة معمقة لسباق التنشئة اقترح فيلدمان نموذجا يأخذ بعين الاعتبار أثر التنشئة على سلوك واتجاهات الأفراد. وقد حدد التغيرات التي تحدث أثناء التنشئة حيث يرى ان الفرد يكتسب أنماط من السلوك المناسب ويطور كفاءاته ومهاراته حتى يتعلم مهام مركز عمله ويعلل من قيمه و معاييره لتتناسب وقيم ومعايير التنظيم، يسمح هذا النموذج الذي لم يختبر ميدانيا بإدماج مجموعة من النظريات حول التوقعات الواقعية وصراع الأدوار والتغير و التكيف مع قيم جديدة واكتساب المعلومات، كما يقترح النموذج ترابط وتطور زمني بين التغيرات، فهو يقترح تناولا معرفيا لمراحل التنشئة.

نقلا عن لاكاز (Lacase, 2001: 107) تكون النموذج المقترح من طرفه على أربع مستويات تبدأ بالتنشئة المسبقة وما تضمنه من واقعية الفكرة التي كونها العامل الجديد عن التنظيم والعمل ومدى تطابق كفاءاته ومتطلبات مركز العمل وكذا تطابق قيم العامل ودوافعه، أما المستوى الثاني فيتضمن متغيرات التفاعل الاجتماعي خاصية التوفيق بين الحياة المهنية والحياة الاجتماعية والتعود على الدور والتعود على جماعة العمل. ونجد في المستوى الثالث من النموذج متغيرات ترتبط بالتغير وما اكتسبه العامل وتكيف قيمه مع قيم الجماعة وتجنبه صراعات الدور والتحكم فيه، ونجد في المستوى الرابع من النموذج المتغيرات المتعلقة بالنتائج معبر عنها بأنماط من السلوك كإنجاز المهام والرغبة في البقاء بالمؤسسة والإتقان والإبداع. أخيرا فإن المستوى الأخير يتضمن النتائج النهائية معبر عنها بالاتجاهات وهي تتعلق أساسا بالرضا العام والدوافع والانتماء التنظيمي.

غير أن هذا النموذج لا ياخذ بعين الاعتبار الممارسات التنظيمية في التنشئة والتي يمكن أن تؤثر في النشاطات المعرفية عند تفاعل هذه المتغيرات، كما أنه لم يأخذ بعين الاعتبار النتائج بعبارات تغير السلوك ولم يولي أهمية التفاعل العامل الجديد مع الأفراد الأكثر خبرة في التنظيم. وعلى الرغم من تركيزه على الفرد فإن النموذج لا يحتوي على متغيرات حول الشخصية.

إلى وقت قريب كان هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أن التنظيم هو الذي يستخدم التنشئة التنظيمية بمعنى أن التنظيم يقوم بإدماج العامل الجديد ويوجه تنشئته، وهذه العبارة لا تغطى العبارة التي نستخدمها في هذه الرسالة والمتمثلة في التنشئة التنظيمية التي تعكس جهد كل من التنظيم والعامل الجديد

في عمليتي الإدماج والاندماج في إطار تناول تفاعلي يأخذ بعين الاعتبار دور العامل الجديد في تنشئته الخاصة.

2.4. تسيير التنظيم للتنشئة أو التنشئة التنظيمية

النموذج المقدم من طرف فيلدمان (Feldman) لا يأخذ بعين الاعتبار الممارسات التنظيمية في سياق التنشئة التي يمكن أن تؤثر في النشاطات المعرفية للعامل الجديد وفي سلوكه وفي اتجاهاته. كما أن هذا النموذج لا يتضمن متغيرات حول الشخصية ضاربا بعرض الحائط الفروق الفردية. يظهر إذن أنه من الصعب وضع نموذج مفسر شامل لسياق التنشئة داخل التنظيم وهو ما دفع بالباحثين إلى الاهتمام بمرحلة خاصة من التنشئة هي على وجه التحديد مرحلة الالتحاق والاندماج. ورغم اختلاف الباحثين حول الطريقة المثلى لإدماج العمال الجدد إلا أنهم يتفقون حول ضرورة تسيير هذا السياق في مرحلته الأولى هذه.(Barbier,1996 :97)

اهتمت الدراسات الأولي حول الممارسات التنظيمية في التنشئة بالكيفية ادماج العاملين بالتنظيمات. لقد كان الباحث شين (Shein) من أوائل المهتمين بدراسة هذه الممارسات قبل أن يشترك معه فانمانن لوضع نموذج لهذه الممارسات عام 1979. ومن جهته تساءل لوينسكي (Lewicki)عن ما إذا كانت التنظيمات تتحايل في تنشئة الإطارات الجدد بتزييف الحقيقة والمخادعة بإعطاء معلومات مغالطة أو مبالغ فيها.

3.4. تنشئة الإطارات "مساهمة شين":

بشهادة كل الباحثين في موضوع التنشئة التنظيمية و الذين سبق ذكرهم أو سيتم ذكرهم في هذا الفصل كان شين من المهتمين الأوائل بالتنشئة التنظيمية حين كتب مقالا علميا في الموضوع معتمدا على أعمال قوسويل (Cogswell) وأعمال بريم وويلر(Brim et Wheeler, 1966) في التنشئة القاعدية، وتبعه الباحث فانمائن(Vanmaannen) الذي اقترح نموذجا لإجراءات التنشئة التنظيمية ليعود الرجلين بعدها لضبط هذا النموذج فاتحين مجال التنشئة التنظيمية للباحثين في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التنظيمي وعلم الاجتماع التنظيم و علوم التسيير .

كان شين أستاذا بمعهد سلون للتسيير بالولايات المتحدة الأمريكية وكان مهتما بتطوير السيرة المهنية للطلاب المتخرجون من هذا المعهد. لاحظ شين أن آراء الطلبة قبل التخرج تقترب من آراء أساتذتهم لكنها سرعان ما تتغير لتصبح شبه آراء ارباب عمل المؤسسات التي توظفهم بعد التخرج الذين ينتظرون من العامل الجديد أن يصبح فعالا ولا يوجه جهده إلا لمصلحة المؤسسة التي توظفه فقط. من هذا المنطلق إذا كانت الجامعة أو المعهد يترك بصماته على طلابه فلماذا لا تترك التنظيمات هي أيضا بصماتها على عمالها لهذا طرح السؤال التالي: ما الذي يحدث للفرد حين يلتحق بتنظيم جديد ويقبل أن يكون عضوا فيه؟.

حاول شين تقديم إجابة لهذا السؤال بمقارنة ما كان الشيوعيون يقومون به تجاه السجناء في حرب كوريا (1959) وما تقوم به التنظيمات الأمريكية مع الطلبة المتخرجين من الجامعة والمعاهد بعد التحاقهم بها وقد حاول بالتحديد فهم اتجاهات الطلبة المتخرجين وما يحدث لهذه الاتجاهات خلال السنوات الأولى من الحياة المهنية. استعان شين بطلبة معهد ملون للتسيير وبدأ في ملاحظة تغير اتجاهاتهم لكنه سرعان ما أدرك أن عليه دراسة أثر التنظيم على اتجاهات وقيم أفراده فقد لاحظ سابقا بان اتجاهات الطلبة نحو الإدارة والأساتذة أثناء التكوين كانت مختلفة وأن هذه الاتجاهات تتغير من سنة إلى أخرى وقد أصبح سباق التغير هذا يعرف بسباق بالتنشئة المهنية لدى علماء الاجتماع وبسياق التنشئة التنظيمية لدى علماء النفس الاجتماعي، بالنسبة للباحث شين يحمل مفهوم التنشئة التنظيمية معنى واضح فهو يتعلق بتعلم أسس القيم والمعايير وانماط السلوك المناسب وهذا يتضمن أهداف التنظيم والوسائل المحددة لتحقيق ذلك، ومسؤوليات كل فرد ومجموعة من القواعد التي تسمح بالحفاظ على هويته وتميزه.أصبحت دراسة سياق تقبل العامل الجديد للمعايير التنظيمية موضوع بحث يجلب اهتمام الباحثين في التنشئة منذ أن نشر شين أبحاثه.

تمر التنشئة التنظيمية حسب شين بعدة مراحل أولها مرحلة الهدم التي تتمثل في تنقية العامل الجديد من القيم السابقة إذ عليه إعادة تحديد مكانته في محيطه الجديد. يتم في مرحلة إزالة الجليد فصل العامل الجديد عن قيمة ومعاييره السابقة حتى يفهم أن حالة الذات الحالية لا قيمة لها بالنسبة إلى التنظيم ويجب عليه إعادة النظر في ذاته على أساس الدور الجديد الذي أسند له في التنظيم. تظهر هذه المرحلة بوضوح في الطوائف الدينية أو عند الانخراط في الجيش، فعندما يلتحق الفرد بهذه المؤسسات تدمر هويته

السابقة رمزيا من خلال عدة إجراءات منها نزع الملابس السابقة وقص الشعر وتجريده من لقبه وشهاداته وتغيير كل هذا بإعطائه ملابس جديدة وتسريحة شعر جديدة و لقب جديد.(Anakwe,1999 :315)

قد يعتقد البعض بان هذه الممارسات تقتصر على الطوائف الدينية أو الثكنات العسكري غير أن التمعن في تسيير التنظيمات والجامعات والمدارس يظهر عكس ذلك ففي المدرسة مثلا تكون البرامج المضبوطة ضبطا دقيقا والمكثفة والواجبات منزلية التي يكلف بها التلميذ تؤكد له أنه ليس ذكيا بالقدر الذي يعتقده وأن عليه تعلم أشياء أخرى. وفي هذه النقطة بالذات لاحظ شين أن كثافة برامج معاهد الطب تهدف إلى تطوير ثقافة "الزمالة" وهي طريقة لخلق التعاون بين الطلبة.

يخضع العامل الجديد في التنظيمات الصناعية والإدارية لنفسه التدمير الرمزي فمثلا يكلف بمهمة صعبة جدا يكون الفشل فيها شبه مؤكد والهدف من وراء ذلك هو اثبات لهذا الفرد أنه ليس موهوبا كما يضن وعليه أن يتعلم أشياء أخرى بالمقابل يمكن أن يكلف العامل الجديد بهمة سهلة جدا وفحوى الرسالة الموجهة إليه في هذه الحالة واضحة أيضا ومعناها أن التنظيم لا يعطيه أي اعتبار ولا يعتمد عليه. تجدر الإشارة إلى أن هذه الممارسات لا تكون ممكنة وفعالة إلا إذا كانت للعامل الجديد الرغبة في البقاء وأنه يريد فعلا التعلم هذا من جهة وإمكانية احتفاظ التنظيم بالعامل الجديد من جهة ثانية.

يذكر شين أن التنظيمات تستخدم طرق متنوعة لحث العامل الجديد على البقاء عضوا فيها، كامكانية الاستفادة من الامتيازات التي تقدمها كأن تدفعه إلى الاستدانة لشراء منزل أو سيارة فيكون مدينا لها أو أن تشعره بأنه من المؤسف أن يضيع الوقت الذي قضاه في التعلم والتكيف خاصة إذا كانت لديه الرغبة في النجاح ففي بعض الجامعات والمعاهد تدفع الرسوم مسبقا و عليه تصبح مغادرة الجامعة أو المعهد مكلفة ماليا بالنسبة للفرد الذي يكون قد قام باستثمار مالي، ومن الممارسات الأخرى دفع العامل الجديد إلى الالتزام وتقبل ادماجه من خلال إظهار سلوك معين فمثلا إذا قبل فرد متمرد أو ثائر ترقية إلى مركز مسؤولية فهو يصبح يلعب دورا كان ينتقده في السابق فينقلب كما يقال السحر على الساحر، وهذا الكلام كثيرا ما ينطبق على مسؤولين في الحكومات الذين تسند لهم حقائب وزارية فيصبحون مدافعين عن نظام كانوا ينتقدونه من قبل. في الطوائف الدينية يتم ربط الفرد المنخرط بعقد أخلاقي فإذا غادر فإنه يخسر تقدير الآخرين له.

و من هنا يصبح سياق التنشئة حسب شين سياقا فاشلا في إحدى الحالتين: المطابقة التامة أو عدم المطابقة التامة أي التمرد، فحسب شين لكل تنظيم قيم ومعايير أساسية وأخرى غير أساسية لكنها مهمة. فمن المعايير الأساسية تحقيق فائدة التنظيم والمنافسة الحرة واحترام السلم الهرمي و إتقان العمل في حين ترتبط المعايير غير الأساسية كاللباس اللائق وحسن السلوك في الأماكن العامة وإظهار الانتماء إلى التنظيم في التجمعات. يعتبر العامل ثائرا" إذا لم يحترم أحدى المعايير الأساسية وهذا يعني فشل التنشئة بالمقابل يمكن أن يقبل العامل الجديد كل المعايير والقيم مهما كان نوعها إلى درجة أنه يصبح بدون شخصية وهذه حالة فشل التنشئة أيضا. تكون الحالة المثلى في التنشئة الوصول إلى ما أسماه شين بالفردانية المبدعة التي يقبل فيها الفرد المعايير الأساسية فقط ويحافظ على هويته السابقة

4.4.مساهمة لويسكي ومخاطر جاذبية التنظيم

يعتبر الباحث لويسكي(Lewicki) من المساهمين الفاعلين في إثراء التراث الفكري في موضوع التنشئة التنظيمية كونه تناول بالتحليل الممارسات السلبية التي قد تلجأ إليها بعض المؤسسات لجلب العمال والمحافظة عليهم، يذكر الباحثان كابلو پارسنز (Cable, Parsons,2001) في مقالهما أن لويسكي حذر من بعض الممارسات المزيفة التي تستخدمها بعض التنظيمات لتنال إعجاب الموظفين لديها والعمال في سوق العمل الباحثين عن العمل من أجل جرهم إلى الالتزام والولاء لها ذلك أن هذه التنظيمات التي تواجه خطر تركها من طرف الإطارات طورت استراتيجيات لا أخلاقية" لجلب وتحفيز والمحافظة على هذه الإطارات. وقد حذر لويسكي من هذه الطريقة في التلاعب لنيل استحسان العمال الذين ينخدعون بالوعود وذكر للمسؤولين محاسن التنظيم فيعتقدون بأنهم اختاروا بكل حرية الالتحاق بهذا التنظيم لكنه في الواقع تم مخادعتهم كما يخادع الراشد الطفل الصغير على حد تعبير لويسكي.

بالفعل تثير بعض التنظيمات إعجاب العمال باقتراحها عليهم مجموعة من الامتيازات والمكافآت المالية الجذابة وتطور لديهم الشعور بالواجب مقابل ما يحصلون عليه. تتميز برامج إثارة الاعجاب حسب لويسكي بأربعة عناصر هي:

1. اختيار دقيق للأفراد الذين يمكن التأثير فيهم بكل سهولة (تطابق قيمهم وأهدافهم مع قيم وأهداف التنظيم).
2. التأكيد على المكانه الهامة للتنظيم الذي يتيح الفرصة للعامل لأن يصبح عضوا في نادي متميز".

3. اقتراح مراكز عمل تتعدى إمكانيات العامل وإمكانيات ترقية مغرية.
4. محيط عمل جد مريح بنسق مكافآت تشبع حاجات كل العمال.

عن لاكاز (Lacase, 2001: 109) بري ليوسكي بان الأفراد الذين يتم تنشئتهم بهذه الطريقة والذين يصلون إلى مستويات عالية في السلم التنظيمي يشعرون بالتفوق على الآخرين لأنهم نجحوا في تنظيم يعتبرونه الأقوى وقد يصبحوا متكبرين و أنانيين .

5.4. مساهمة فانمانن تعامل التنظيم مع العمال الجدد:

نقلا عن (ياسر فتحي ،2009: 49) عن فانمان (Vanmaannen) يرى أن التنشئة تمثل معاملة خاصة يخضع لها العامل الجديد من طرف التنظيم الذي يقوم بتحويل هذا العامل الجديد والتحكم فيه حيث تهيكل خبراته و يعاد تحديدها وتوجهها من طرف العمال القدامى الذين يشكلون شكوك للعامل الجديد الذي يقولب حسب أهداف وثقافة التنظيم. وضع فانمانن وفق هذا التصور ثلاثة فرضيات لدراسة ممارسات التنظيم في تنشئة العمال الجدد تتمثل فيما يلي:

1. يكون الأفراد في حالة إدماج في حالة ضغط وتكون لديهم دافعية للتخلص من حالات الشك من خلال تعلم المتطلبات الاجتماعية في أقرب وقت.
2. يلعب الأعضاء الآخرون في التنظيم (الرؤساء والزملاء وحتى الزبائن) دورا هاما في التنشئة إذ يمكنهم تقديم الشرح والتوضيح أو بالعكس تعقيم الوضع كما يمكنهم قبول العامل الجديد أو نبذه.
3. تتوقف انتاجية التنظيم واستقراره على الطريقة التي يؤدي بها العمال الجدد المهام في مراكز العمال السابقين المنفصلين عن التنظيم أو الذين تركوا ذات المركز.

يذكر (ياسر فتحي الهنداوي المهدي ،2009: 49) بأن فانمانن استخلص بالاشتراك مع شين ستة ممارسات الإدماج العامل الجديد بند دراسات ميدانية قام بها مع شين واقترح الباحثان نموذجا لإجراءات التنشئة التنظيمية.

5. مداخل التنشئة التنظيمية :

ظهرت في الأدبيات مداخل عديدة لتحقيق التنشئة التنظيمية يمكن حصرها في مداخل ثلاثة أساسية على النحو التالي:

1.5. **مدخل المبادرة التنظيمية:** و هو مدخل يركز على اختبار الطريقة التي تتبعها المنظمة في بناء خبرات التنشئة لدى أعضائها، و بذلك ينظر هذا المدخل إلى دور الأفراد في عملية التنشئة باعتباره دورا سلبيا و غير مباشرا، و المتوقع في ظل هذا المدخل ألا يكتسب الأفراد ديناميات عملية التنشئة بصورة كاملة. و يتضح من ذلك أن هذا المدخل يفترض سلبية الأعضاء الجدد، أو أن استجاباتهم تكون رد فعل لبرامج و ممارسات التنشئة المصممة من خلال المنظمة.

2.5. **مدخل المبادرة الذاتية (الفردي):** و هو مدخل يتبنى وجهة نظر مناقضة للمدخل السابق في النظر إلى دور الأفراد أعضاء المنظمة، حيث ينظر إليهم بوصفهم أعضاء ايجابيين لهم دور فاعل و محوري في عملية التنشئة التنظيمية، ومن ثم يركز هذا المدخل على سلوكيات الايجابية للأعضاء و المبادرة الفردية الذاتية للفهم و الاستيعاب و إجلاء الغموض عن الدور التنظيمي الجديد الذي يشغله الفرد.

3.5. المدخل التفاعلي: يحاول هذا المدخل التوفيق بين المدخلين السابقين؛ فيتناول التفاعل بينهما أي بين العوامل الفردية و التنظيمية في التأثير على عملية التنشئة التنظيمية، و يؤكد المنظور التفاعلي على تكامل المنظور الفردي و المنظور التنظيمي من خلال اختبار كيفية تأثيرهما على نواتج عملية التنشئة التنظيمية.

فالتنشئة الفردية يمكن أن تعتبر كطريقة جزافية(غياب أو اهتمام ضعيف من المنظمة)، حيث لا تكون المنظمة مهيأة لإدماج الوافد الجديد فيها، وتتميز التنشئة الفردية المسماة" تكيفية "عموما" أو"ذاتيا" ، بتكوين مبدئي غير رسمي وبأنشطة عشوائية متنوعة ومؤطرة نسبيا،أين يميل الموظف الجديد إلى تنشئة نفسه حتى يسد عيوبها وثغراتها، وهو ما يسئ إلى عملية انخرا طه التنظيمي، وبالمقابل، نلاحظ أن تجديده واستقلاله سيكون محفز، في حين تكون التنشئة التفاعلية مبنية وتشجع على تكيف الموظف الجديد في المنظمة وعلى تقبل دوره واستيعاب الثقافة التنظيمية، وبدلا من ذلك، تكون الطريقة جماعية، أفضل العلاقات الرسمية والصريحة والأنشطة الدورية المعدة مسبقا، يميل هذا النموذج من التنشئة إلى تشجيع على الانخراط التنظيمي. (Tierney,1994 :93)

6.طرق التنشئة التنظيمية :

تشير طرق التنشئة إلى الفنيات أو الأساليب التي تستخدمها المنظمات لمساعدة الأعضاء الجدد على التكيف مع تجربة الدخول الأولي للحد من عدم اليقين و القلق المرتبط بصدمة واقع الانضمام إلى المنظمة جديدة، و اكتساب الاتجاهات و السلوكيات و المعارف اللازمة أو غير المرغوبة. (Allen, 1990,p :238)

و يمكن أن تحدث عملية التنشئة بطرق كثيرة مثل برامج الإرشاد ، و التكوين، و التعلم ، و التلمذة، و من الممكن استخدام طرق أخرى مثل المراقبة ، و ملاحظة نماذج الدور، و التفاعل مع المشرفين و الزملاء، و حتى المحاولة و الخطأ.

و يقترح فان منين و شين تفسيرا نظريا للكيفية التي تؤثر بها طرق معينة على إيضاحات الدور و اكتساب الفرد محتوى عملية التنشئة،و يقدم ستة طرق تنائية القطب لخصها بعض الباحثين مثل: (Gruman, 2006, p91 , Ashforth et Saks, 1996, p : 150 , Allen, 1990, p 240) على النحو التالي:

الجدول رقم (1) :الأبعاد الستة للنموذج المقترح من طرف شين وفانمانن حيث يتضمن كل بعد نوعين من الطرق التنظيمية المتناقضة.

1	فردية	جماعية
2	غير رسمية	رسمية
3	مستمرة	مرحلية
4	متغيرة	ثابتة
5	متقطعة	متلسلة
6	عابرة	استثمار

1.6. **طريقة التنشئة الجماعية مقابل الفردية:** في التنشئة الجماعية تقوم المنظمة بتجميع الأعضاء الجدد معا، و تعرضهم لخبرات عامة موحدة للجميع من خلال برامج إرشادية و تعليمية و تدريبية...، بدلا من التنشئة الفردية التي يمر فيها كل عضو بخبرات التعلم بصورة فردية خاصة ، و من ثم فإن طريقة التنشئة الجماعية توفر أيضا رسالة عامة مشتركة عن المنظمة، و الأدوار و الاستجابات المناسبة، و من المتوقع أن هذه الرسالة تقلل حالة عدم التأكد فيما يتعلق بالأدوار الجديدة و تؤدي إلى الإحساس بالقيم المشتركة بصورة أكبر.

2.6. **طريقة التنشئة النظامية مقابل التنشئة غير النظامية:** في التنشئة النظامية يتم تعريض الأعضاء الجدد لأنشطة التنشئة المحددة بوضوح و ذلك في أماكن مستقلة ، بحيث ينفصل الأعضاء الجدد عن الأعضاء الآخرين أثناء فترة التنشئة المحددة أو من خلال تعلمهم لأدوارهم الجديدة؛ على عكس التنشئة غير النظامية التي يصبح فيها الأعضاء الجدد من جماعات العمل بصورة مباشرة بناء على شغل مناصبهم الجديدة ، وتحدث عملية التعلم خلال أدائهم للوظيفة؛ من الواضح أن التنشئة النظامية توفر رسالة مستقلة، و تدل على أهمية التكيف مع البيئة الجديدة، مما تؤدي إلى اكتساب قيم مشتركة، و تقلل من حالات عدم التأكد.

3.6. **طريقة التنشئة المتتابعة مقابل العشوائية:** التنشئة المتتابعة توفر معلومات محددة للأعضاء الجدد حول تتابع الخبرات، و أنشطة التعلم، بمعنى أنها تتضمن مجموعة من الخطوات المتتابعة التي تؤدي في النهاية إلى معرفة المهام الأساسية للدور الذي يقوم به العضو الجديد؛ بينما التنشئة العشوائية لا تتضمن خطوات مرتبة أو متتابعة، و إنما تأتي على نحو عرضي دون ترتيب.

4.6. **طريقة التنشئة الثابتة مقابل المتغيرة:** تشير إلى ما إذا كانت تلك العملية مرتبطة بجدول زمني معلن و ثابت، لاستيفاء البنود الأساسية للدور، و توضح ما إذا كان العضو الجديد يتلقى معرفة مفصلة طبقا لجدول زمني محدد، حيث أنها توفر معلومات للأعضاء الجدد عن توقيت إتمام كل مرحلة أو خطوة من الخطوات التنشئة، أما التنشئة المتغيرة فعادة لا يكون هذا التوقيت معروفا حيث لا ترتبط بجدول زمني محدد و معلن.

5.6.طريقة التنشئة المتعاقبة مقابل المنفصلة: في التنشئة المتعاقبة يتولى الأفراد ذوو خبرة في المنظمة رعاية و توجيه الأعضاء الجدد و الذين يفترض أن يمارسوا أدوار مشابهة لأدوارهم في المنظمة، و هكذا يمثل الأعضاء الخبراء بالمنظمة نماذج الدور، أي نماذج يحتذي بها الأعضاء الجدد، و تعبر عما إذا كان أعضاء المنظمة القدامى يتصرفون كنماذج للدور بالنسبة للأعضاء الجدد.، أما التنشئة المنفصلة التي لا توفر النماذج الخبيرة و لا تستخدم فيها نماذج الدور، و الطرق المتعاقبة أكثر تحظى بميزة عمليات التعلم الاجتماعي التي تساعد الأعضاء الجدد على تحقيق الإحساس بالكفاءة و التمكن من أداء العمل.

6.6**طريقة التنشئة الارتضائية البنائية مقابل الانتزاعية التجريدية :** هي الطريقة الي ترضي بسمات العضو الجديد و صفاته الشخصية كما هي، و تحاول الاستفادة من هذه السمات و تبني عليها المهارات، و القيم و الاتجاهات المرغوبة تنظيميا، و من ثم تساعد على تأكيد و تعزيز الهوية الذاتية للعضو الجديد، و تقديم الدعم الاجتماعي له، بينما الطريقة الانتزاعية التجريدية تعمل على تجريد الأعضاء الجدد من سماتهم الشخصية، و قيمهم الخاصة و انتزاعها قبل تعريضهم للسمات و القيم و المهارات الخاصة بالمنظمة.

و قد ناقش **جونز** (Jons) هذه الطرق الستة التي قدمها فان منين و شين و اختصرها في ثلاث فئات حيث جمع:

- التنشئة الجماعية و الفردية مع طريقة التنشئة النظامية، و غير النظامية في فئة أطلق عليها سياق التنشئة.
- و طريقة التنشئة المتتابعة و العشوائية مع طريقة التنشئة الثابتة، و المتغيرة في فئة أطلق عليها محتوى عملية التنشئة.
- و طريقة التنشئة المتعاقبة، و المنفصلة مع طريقة الارتضائية البنائية، و الانتزاعية التجريدية في فئة اسمها الجوانب الاجتماعية للتنشئة.

و يتضح مما سبق أن الطرق الستة التي قدمها فانمنين و شين ليست بدائل للتنشئة، و إنما هي تصنيفات مختلفة لفنيات عملية التنشئة ذاتها، و من تم أوضح جونز أنه يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات طبقا للسياق و المحتوى و الجوانب الاجتماعية.

7.ممارسات التنشئة التنظيمية :

عن(ياسر الهنداوي المهدي 2009 :103) أكمل جونس (Jones, 1986)أعمال شين وفانمانن حول الممارسات وناقش الممارسات الستة التي قدمها فانمان وشين واختصرها إلى ثلاث فئات حيث جمع الطريقتين الأولى (التنشئة الجماعية – الفردية) و الثانية (التنشئة النظامية – غير النظامية) في فئة واحدة أطلق عليها سياق التنشئة، وجمع الطريقتين الثالثة (التنشئة المتتابعة– العشوائية) والرابعة (التنشئة الثابتة – المتغيرة) في الفئة الثانية وأطلق عليها محتوى عملية التنشئة Content، أما الطريقة الخامسة (التنشئة المتعاقبة –المنفصلة) و السادسة (الأرتضائية البنائية – الانتزاعية التجريدية) فيكونان الفئة الثالثة والتي أطلق عليها الجوانب الاجتماعية للتنشئة.

وعلاوة على ذلك اقترح جونز أن النموذج الأحادي ربما يكون أكثر ملائمة والذي يتمل في فئة واحدة (التنشئة المؤسساتية مقابل الفردية) تمتد من التنشئة المؤسساتية وتضم القطب الأول من طرق التنشئة الستة التي اقترحها فان منين وشين (وهي التنشئة الجماعية، والنظامية والمتتابعة والثابتة والمتعاقبة والارتضائية البنائية وتشجع الأعضاء الجدد على تقبل الأدوار الحالية بصورة سلبية من طرفهم، وبالتالي عليهم المحافظة على الأوضاع القائمة في المؤسسة) إلى التنشئة الفردية وتضم القطب المعاكس الطرق التنشئة الستة السابقة (أي التنشئة الفردية، وغير النظامية، والعشوائية والمتغيرة، والمنفصلة، والانتزاعية التجريدية)، وهذه الطرق تشجع الأعضاء على تكوين وجهة نظر ومحاولة تطوير مداخل وأدوار خاصة

بهم. يوضح الجدول التالي تصنيف جونز الطرق التنشئة التنظيمية بوضع مقياس لممارسات التنشئة داخل التنظيم حيت تميز بين الممارسات التنظيمية والممارسات الفردية والتي تمثل الممارسات التي يلجأ إليها العامل الجديد في تنشئته الشخصية والتي يمكن تسميتها ايضا بالتكتيكات.

تتضمن الممارسات الفردية و سر الرسمية والممارسات المرحلية والممارسات المنطقة و الممارسات المتقطعة و الممارسات غير الاستثمارية في حين تضمن الممارسات التنظيمية بقية الممارسات التي ذكرها شين وفيدمان.

يظهر صنف جون لممارسات التنشئة داخل التنظيم حسب المعايير الثلاث المتمثلة في الموقف والمحتوى و المظهر الاجتماعي للتنشئة في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): تصنف جونس لممارسات التنشئة داخل التنظيم

	تنشئة فردانية	**تنشئة تنظيمية**
موقف التنشئة	فردية/غير رسمية	جماعية/رسمية
محتوى التنشئة	غير مرحلية/متغيرة	مرحلية/ثابتة
المظهر الاجتماعي للتنشئة	متقطعة/غير استثمارية	متسلسلة/استثمارية

اختبر كل من أشفورد وسأكس (Ashford et Saks, 1996:149) نموذج جون وتوصلا إلى أن الممارسات التنظيمية ترتبط سلبا بغموض الدور وصراع الدور والإبداع والأداء لكنها ترتبط ارتباطا موجبا بالرضا عن العمل والولاء والرغبة في البقاء في المؤسسة كما وجدا بأن الممارسات الفردانية تحفز العمال الجدد على التقييم الذاتي لأدائهم. وقد دعم جرومان وزملاؤه بصورة إمبريقية اقتراح جونز للنموذج الأحادي للتنشئه من خلال إجراء سلسلة من التحليلات العاملية التوكيدية والتي برهنت على فعالية العامل الأحادي One Factor في قياس طرق التي واستخدموا الثلاثين مفردة التي قدمها جونز (1986) Jones معتبرين الدرجة العليا على المقياس تشير إلى التنشئة المؤسساتية و الدرجة المنخفضة تشير إلى تنشئة فردية.

1.7 محتوى الممارسات التنظيمية في التنشئة

تستخدم التنظيمات ممارسات متعددة لتعليم موظفيها الجدد حيل العمل والكفاءات الضرورية للتحكم في الدور ولعل التكوين في موقع العمل والتكوين خارج مكان العمل أهم هذه الممارسات.

أ. **دورات التكوين:** يتمثل الهدف الأساسي لعمليات التكوين في ضمان انتقال المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لممارسة المهن والوظائف التي لا تؤهل إليها مباشرة التخصصات التقليدية في الجامعات والمعاهد. يمثل التكوين إجراء هاما تعتمد عليه التنظيمات لتسهيل إدماج العمل الجدد خاصة إذا نظرنا إلي التكوين من المنظور الواسع الذي يتضمن دورات التكوين والدوران في مراكز العمل و الوصاية والارشاد والتكفل ،من جهتها ترى دولوب (Delobbe) أن ظهور هذه الأشكال الجديدة من التكوين داخل التنظيم في موقع العمل وفي ارتباط مباشر بمحيط العمل وجماعة العمل يؤكد أكثر فأكثر النظرة التي تعين التكوين كالممارسة التنظيمية الأكثر تفضيلا في التنشئة من طرف التنظيم.

رغم الأهمية التي تكتسبها عمليات التكوين فإن من الباحثين من يرى بأن الدور الذي تلعبه هذه العمليات سواء على المستوى النظري أو التطبيقي يبقى رمزيا من حيث انها مكان لتعلم المعايير وأطر تطبيقها في التنظيم، مشكلة بذلك عقدا سيكولوجيا يربط العامل الجديد بالتنظيم وأحد مؤشرات الالتزام التنظيمي بالفعل فقد بينت نتائج بعض الدراسات الحديثة حول مساهمة التكوين في التنشئة محدودية هذه الممارسات حيث توضح أن التكوين خارج موقع العمل والتوجيه المحدد رسميا من طرف التنظيم لها آثار ضعيفة في التنشئة داخل التنظيم.(بوحفص،2019: 112)

لم يلاحظ(Chatanani)أثرا للدورات التكوينية الرسمية على الانسجام وتناسق القيم بين الفرد والتنظيم، ولا على الرضا المهني والرغبة في ترك التنظيم، عكس المشاركة في النشاطات الاجتماعية غير الرسمية، كمالاحظ Saksأن عدد أيام تكوين موظفين في المحاسبة ليس لها أي نتيجة دالة على تكيفهم لوظائفهم الجديدة، بينما بين كل من klein و Weaver في دراسة شبه تجريبية أن الموظفين الذين يتابعون برامج توجيهية لمدة 3 ساعات يظهرون نتائج ايجابية من حيث العلاقات وانتقال المعارف وفهم أهداف وقيم التنظيم وبينا أن هناك انعكاسات ايجابية على التزام الموظفين نحو مؤسستهم و على تنشيط التفاعلات الرمزية وروح المبادرة لديهم.

يحدد كل من السياق الذي تجري فيه الدورات التكوينية والمجتمع المكون اهمية ومدى ملائمة الرسائل والتفاعلات التي تثيرها الدورات التكوين خاصة في حالة التكوين خارج المؤسسة الذي يضم عمالا من مختلف المؤسسات، هناك يظهر أثر التكوين في عملية التنشئة التنظيمية، وقد دعم هذه الفرضيةGuimond (1995) في دراسة مقارنة بين مجموعة عسكرية شاركت في برنامج تكويني في وسط عسكري فأظهروا ولاءهم وانضماما عسكريا أفضل من أولئك الذين شاركوا في برامج تكوينية في وسط مدني في نفس المدة، اضافة الى ذلك فإن المكون الذي ينتمي إلى المؤسسة يشارك في عملية التنشئة التنظيمية أكثر من المكون الخارجي. من جهته يرى Saks ، أن انعكاسات الدورات التكوينية ترتبط بطريقة التكوين المستعملة، فالدورات التي تعتمد على طرق تعليمية نشطة كتلك المتعلقة بالتمارين الجماعية وحل المشكلات او انجاز مشاريع فردية تضاعف فرص التفاعل وتشجع روح المبادرة لدي المتكونين وبالتالي تسهل تنشئتهم تنظيميا. (بوحفص، 2019: 113)

ب. الوصاية : المسلم به اليوم من وجهة نظر استراتيجية أنه يجب تسيير المعارف كموارد مادية في اقتصاد قائم على المعارف يقول عنها بوحفص بأنها مادة تباع وتشترى مثلها مثل المؤسسة التي تحدث فيها، وعليه فإن الرأس المال البشري الذي يحمل هذه المعارف ويضعها محل التطبيق يحتل مكانة هامة اليوم في نقل المعارف والخبرات بين الأجيال من خلال التفاعل والوصاية.

عرف باربيه جون مشال (Barbier J.M, 1996 :45) الوصايا بأنها مجموعة الموارد خصوصا البشرية التي تضعها المؤسسة من أجل اندماج العمال وتكوينه انطلاقا من وضعية العمل. تعمل الوصايا على تسهيل عملية التعلم تدريجيا في اطار علاقة فردية ورسمية فهي تشكل عنصرا أساسيا في عملية التنشئة ونقلا لقيم واستغلال السلوك العملي وتطوير الكفاءات، ولا يتوقف دور الوصي فقط في نقل المهارات التنظيمية وإنما يتعدى ذلك إلى انعكاسه في عملية التنشئة التنظيمية من خلال محاولته تهيئة الموظف الجديد لقوانين الحياة الجماعية من جهة وإجراءات العمل من جهة أخرى، فالوصي فاعل حقيقي في عملية التنشئة التنظيمية بواسطته يشعر الموظف الجديد بالشعور بالدعم خلال مرحلة الاندماج وهذا ما تؤكده كثير من الدراسات.

ج. التكفل: يتمثل التكفل في تأسيس علاقة عمل قوية بين موظف جديد و عضو ذو خبرة طويلة في المؤسسة مكلف بتكوينه وتحسين تطويره في مهنته. كانت لهذه الطريقة انعكاسات ايجابية على عملية

التنشئة التنظيمية للموظفين الجدد، فحسب الباحثة شاو وآخرون Chao (1994) فإن الموظف الذي يعين له موجها يكون تخطيط مساره المهني احسن، ويتكون لديه الالتزام والرضا أكثر نحو المنظمة وبالتالي اندماجه اجتماعيا. كما يساعد التكفل الموظفين الجدد على تتطور معارفهم حول تاريخ وأهداف وقيم وسياسة المؤسسة.

يختلف التوجيه عن الوصايا في أن الوصايا تركز على اكتساب الفرد المعارف والجوانب التقنية بينما يركز التكفل على الأداء والإدماج مهنيا وتطور الكفاءات، فالتكفل هو تعلم سلوك وثقافة ومعارف بالاعتماد على عضو يعتبر كنموذج في المؤسسة من حيث الخبرة والمعرفة والحكمة بينما الموصي يسهل على الوصي الموظف القيام بالمهام والنشاطات فقط.

د. التكوين الذاتي وممارسة التربص: إضافة إلى الأساليب المذكورة سابقة توجد أساليب تكوينية أخرى كالتكوين الذاتي وممارسة التربص في مصالح مختلفة داخل التنظيم، لكن الدراسات حول تأثير هذه الأخيرة أظهرت بصفة عامة أن ممارسة التربص تؤدي الى توسع شبكة علاقات العمل غير الرسمية وتسهل عملية التنشئة التنظيمية بينما في حالة التكوين الذاتي ينفصل الفرد عن محيط عمله الاجتماعي.

يظهر مما سبق أن بعض أساليب التكوين تأثر تأثيرا واضحا في عملية التنشئة التنظيمية أكثر من غيرها، خاصة تلك التي تؤدي الى زيادة التفاعلات التي تعتبر ضمنية أو ظاهرية تساعد على التكيف أكثر مع مناخ العمل وتساعد على اندماج الموظفين الجدد. وقد بينت معظم البحوث والدراسات تفضيل كل من التوجيه و الوصاية و العلاقات الغير رسمية على الدورات الرسمية . (بوحفص،2019: 114)

هـ. حدود الممارسات التنظيمية في التنشئة يشير موريسن (Morrison, 1993) إلى أن شين وفانمانن لاحظا أثناء تحليل الملاحظات حول التنشئة التنظيمية بأن العمال الجدد يلعبون دورا نشطا في سياق التنشئة إلا أن نظريتهما والنموذج المقترح من طرفهما لم يأخذ بعين الاعتبار الاستجابات المختلفة التي كان يصدرها الأفراد لنفس الممارسات المستخدمة من طرف التنظيم وكان هؤلاء طرف سلبي في عملية التنشئة. كذلك لم تحد نظرية الممارسات التنظيمية في التنشئة كيف تحدث هذه العملية ولم تعطي تعريفا لها بل اهتمت بالممارسات على أنها مجموعة من الإجراءات التنظيمية للحفاظ على التوازن والاستقرار متجاهلة محتوى ما يتم توصيله للعامل الجديد، فهذه النظرية لم تحدد كيف يتفاعل العمال الجدد مع بعضهم البعض ومع العمال القدامى كما انها كما يذكر موريسن لم تحلل استجابات العمال

للمنبهات التي تصلهم و هل يستجيبون بنفس الطريقة وإذا لم يكن الأمر كذلك فما هي العناصر التي يجب أخذها بعين الاعتبار لتجاوز هذا التناول الميكانيكي البحت اهتمت لويس و عدد من الباحثين من بعدها بالسباقات المعرفية للعامل الجديد في مرحلة الاندماج في التنظيم الجديد، وكانت هذه الاهتمامات بمثابة التوجه الجديد في سباق التنشئة داخل التنظيم لدراسة المساهمة الإيجابية العامل الجديد في سياق التنشئة.

و.التنشئة التنظيمية كسياق معرفي عن لاكاز (Lacase , 2001:140)تمثل التنشئة التنظيمية بالنسبة للباحثة لويس (Louis, 1980) سباق إعزاء أو إعطاء معنى من طرف العامل الجديد للموقف الجديد الذي ينشط فيه، فبالنسبة لهذه الباحثة يتطلب الالتحاق بتنظيم جديد إحداث تغييرات وهو ما جعل هذه الباحثة تميز تصنيف لخبرات يعيشها العامل الجديد عند التحاقه بالتنظيم تتمثل في إدراك التغيرات و المفاجأة.

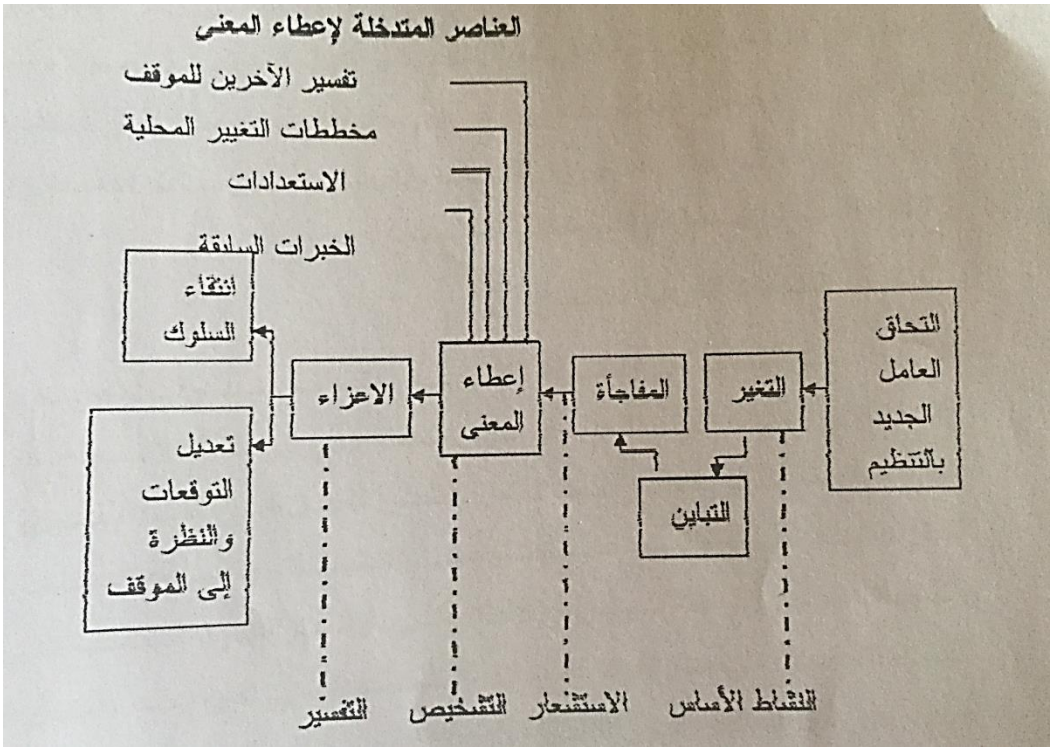
يتعلق التغير بالفروق الموضوعية بين الخصائص الأساسية للمحيط السابق وخصائص المحيط الجديد، ويتوقف التمييز بين هذه الخصائص على القدرات والفروق الفردية فكلما كانت الفروق بين المحيط السابق والمحيط الجديد كبيرة كان على العامل الجديد بذل جهد أكبر من أجل التكيف، ومن هذا المنطلق فان العامل الذي يحصل على أول وظيفة له في ميدان الشغل – كما هو الحال بالنسبة للطالب المتخرج – يكون المجهود المبذول أكبر من ذلك المبذول من طرف عامل انتقل من تنظيم إلى آخر، قد يصعب على العامل الجديد التكيف وقد يرجع ذلك إلى صعوبة التخلص من الدور السابق خاصة وأن الأفراد يؤدون أدوارهم الجديدة بخبرات اكتسبوها من الأدوار السابقة ومن هنا تظهر شدة التباين وتزداد صعوبة التكيف كلما زاد التباين بين الدور السابق والدور الجديد فالطالب حديث التخرج قد يدرك هذا التباين أكثر من العامل الذي سبق له وأن شغل وظيفة في تنظيم آخر غير أن إدراك هذا التباين بين الدور السابق والدور الجديد يختلف باختلاف الأفراد وباختلاف خصائص شخصيتهم وقدراتهم.

بالإضافة إلى التغير والتباين يحدث أن يعترض العامل الجديد مفاجآت وهي تعبر عن الفرق بين توقعاته وتجاربه الأولى في المحيط الجديد، قد تكون هذه المفاجأت سارة (إيجابية)أو غير سارة (سلبية) حسبما كانت الحقيقة تتجاوز التوقعات أو لا وتأتي هذه المفاجآت لتهز الهياكل المعرفية التي بناها العامل الجديد سابقا وهذا ما يدفع به حسب لويس (Louis, 1980) إلى تنشيط سياق معرفي لإعطاء معنى لهذا الموقف الجديد. (Lacase,2001 :141)

ي. توظيف السياق المعرفي من طرف العامل الجديد لقد أشار فانمانن (1977) إلى أن العامل الجديد قد يتعرض عند التحاقه بتنظيم جديد إلى صدمة الواقع و إذا كان بإمكان التنظيم الحد من بعض الآثار السلبية للتوقعات غير المتناسقة من خلال مقابلات التوظيف ومن خلال تشجيع اللقاءات بين العمال ذوي الأقدمية والعمال الجدد فان لهؤلاء أيضا دورا يلعبونه في تجاوز هذه الصدمة. يستجيب العمال الجدد كما تذكر لويس بإعطاء معنى للموقف الجديد وهم من أجل ذلك يحتاجون إلى معلومات عن الموقف الجديد و عن المحيط ككل.

يشير فيشر وتايلور إلى أن الأفراد يستخدمون في المواقف المعتادة مخططات معرفية لتوجيه سلوكهم حيث يمكنهم التصرف بطريقة آلية ويقصدون بذلك الطاقة لاسيما ما تعلق منها بالانتباه والاحتياط لكن في المواقف غير العادية يتدخل الفكر؛ فالفكر يتدخل في كل المواقف الجديدة فإذا كانت الأفعال تؤدي إلى النتائج المرجوة فإن الفكر لا يصبح ضروريا، لكنه يصبح ضروريا إذا حدثت نتائج غير متوقعة وأصبح المنطق المعرفي مهددا ومعه توازن الفرد ككل. من هذا المنطلق فالمفاجآت حسب لويس تثير النشاط المعرفي والتفكير. نقلا عن لاكاز (Lacaze, 2001:142) فإن لويس ترى بأن المعنى المعطي للموقف الجديد يتأثر بالخبرات السابقة وبخصائص الشخصية وبالتنشئة السابقة وقد يتغير المعنى المعطى للموقف الجديد إذا تلقى العامل الجديد معلومات جديدة من محيطه ومن زملائه أو من مشرفه فيتعلم العامل الجديد المخططات المستخدمة من طرف هؤلاء أو ما تسميه لويس بالمخططات المحلية المبينة في الشكل رقم (04).

الشكل 04: سياق إعطاء المعنى (الأعزاء) عند الالتحاق بالتنظيم :



المصدر

Lacaze. D. (2001). Le rôle de l'individu dans la socialisation organisationnelle. Thèse dedoctorat, Université d'Aix-Marseille III. P142

تدافع لويس من خلال نموذج الأعزاء هذا عن التناول التفاعلي، فتفسير العامل الجديد للمفاجأة قد يكون خاطئا بحكم قلة خبرته في التنظيم وضيق نطاق علاقاته مع زملاءه ولتجنب الفهم السيئ للأحداث والمواقف والذي قد يعيق تقدم العامل الجديد في التكيف تقترح لويس تسهيل وصوله للمعلومات بواسطة عضو أو مجموعة من الأعضاء المندمجين في التنظيم ومن هنا يكون التكوين في موقع العمل أفضل من التكوين في الدورات بعيدا عن مركز العمل لأن هذا النمط من التكوين يتيح التفسير المباشر للأحداث كما أنه يشجع ويقوي علاقات العامل الجديد مع زملاءه في العمل.

وقد يحدث أن لا يزود المشرف أو زملاء العمل العامل الجديد ببعض المعلومات والتوجيهات بسبب النسيان أو لكونهم ينتظرون أن يبرهن العمال الجدد عن التزامهم نحو الجماعة ونحو التنظيم، أو بالعكس يمثل هؤلاء معلومات كثيرة في وقت قصير تجعلهم عاجزين عن فهم مدلولها وفهم ماهو منتظر

منهم وعليه فإن العمال الجدد يطورون تقنيات ويقومون بممارسات الخفض درجات الشك وتقليل أثر صدمة الواقع وتفسير المفاجآت.

ط.التكتيكات الفردية للاندماج: أصبحت البحوث في التنشئة التنظيمية تعترف منذ وقت قريب بالدور الفاعل الذي يقوم به العامل الجديد في سياق التنشئة في مرحلة الاندماج حيث لمتدرج البحوث الأولى كما مر معنا العامل كعنصر فاعل في هذا السياق وكانت النظرة إليه سلبية وكأنه مادة تطوعها التنظيمات وتصقلها حسب أهدافها وتوجهاتها، وحتى الباحثة لويس (1981) التي أولت الفرد اهتماما في سياق التنشئة فقد قدمت مساهمة الفرد كاستجابة للأحداث التي تعترضه داخل المحيط الجديد غير أنها لم تنكر الدور الفاعل للفرد في سياق التنشئة.

لقد كان علينا الرجوع إلى بعض الدراسات الحديثة(Tanguy DulacJacqueline A-M., ., ; Mortazavi Saeed, N, S., 2009.Bargues-Bourlier. E ;Coyle-Shapiro. 2006 Karimi Mazidi, A. R. 2013) التقصي لتطور الاهتمام بالفرد الفاعل في عملية التنشئة داخل التنظيم وقد تبين لنا من هذه المراجعة أن قريت جونس كان أول من وصف سياق التنشئة كنشاط لتحليل المعلومات رغم هذا فإن البحوث الميدانية وفق هذا المنظور الجديد لم تنطلق إلا منذ بضع سنوات. حيث يبذل العامل الجديد حديث الالتحاق بالتنظيم مجهودا إراديا وواعيا من أجل التكيف والاندماج من خلال جمع المعلومات حول الموقف وإعادة التقييم وبناء التصورات المعرفية للتفاعل مع المحيط ومتطلباته.

ذكر آشفورد وبلاك (Ashford etBlack, 1996:199) أربع تقنيات للاندماج بمجهود مبذول من طرف العمال الجدد لرفع مستوى الإحساس بمراقبة الموقف وتتمثل هذه التقنيات في البحث عن المعلومات و البحث عن التغذية الرجعية من المشرف ومن الزملاء والتمثلات الإيجابية وأخيرا التفاوض حول تغيير العمل.وتقترح لكاز (Lacaze, 2001:144) تصنيف هذه التقنيات حسب وظائفها فتميز بين التقنيات النشطة التي يكون الهدف منها البحث عن المعلومات وتقنيات التفاعل التي يكون الهدف من استخدامها الاندماج الاجتماعي وأخيرا تقنيات الاستجابية التي تستخدم بهدف تخزين المعلومات والتكيف والبحث عن الراحة النفسية في المحيط الجديد .

ل. البحث عن المعلومات يمكن اعتبار التنشئة داخل التنظيم وفق هذا المنظور الجديد كسياق تعلمي حاول من خلاله العامل الجديد اكتساب معلومات للتقليل من مستويات الشك والارتياب التي تعترضه في

محيطه الجديد وخاصة تلك المرتبطة بمركز العمل والدور. إن التقليل من الشك يساعد العامل الجديد على فهم والتنبؤ ومراقبة محيطه الجديد. و يمثل البحث عن المعلومات إحدى الممارسات الأكثر شيوعا بين العمال الجدد لتعديل سلوكهم داخل التنظيم ويمكن التمييز بين مجموعة من التقنيات المؤدية إلى هذا الغرض كالأسئلة المفتوحة والأسئلة غير المباشرة الموجهة للزملاء أو المشرف أو حتى الزبائن إذا كان مركز العمل يتطلب التفاعل مع هؤلاء.

كما يلجا العمال الجدد إلى المناقشة المزيفة وملاحظة ما يجري من حولهم من تفاعلات وترقب سلوك العمال الآخرين. لقد بينت الدراسات الحديثة في التنشئة التنظيمية أن البحث عن المعلومات أثر إيجابي في تعديل السلوك والاتجاهات والسلوك والأداء، فقد وجد أوسترون وكوزلوسكي أن الاعتماد على المصادر بين شخصية (العلائقية) تسهل اكتساب المعارف لكن الملاحظة والتجريب تساعد العامل الجديد على رفع مستوى معارفه وفهم ميادين التنشئة. حسب الباحثين ترتبط المعلومات المقدمة من طرف المشرف بفهم التنظيم بالدرجة الأولى وقلما ترتبط بأداء الدور ذلك أن المشرف وإن كان مصدر مساندة فهو يتمتع أيضا بسلطة تنظيمية يمكن أن يستخدمها في المعاقبة على أنماط السلوك التي لا تتطابق ومعايير پورو قرين فقد وجدا بأن العمال الجدد الذين يشاركون في نشاطات خارج مركز العمل يتميزون بالتزام أكثر وأقل عرضة لصراع الأدوار.

أما عن التقنيات الأخرى التي تستخدم من طرف الجدد للبحث عن المعلومات التعلم بالمحاولة والخطأ والتي تسمح لهم بتكوين تجاربهم الخاصة إذ قد يرتكبون أخطاء عن دون قصد يصححونها أو يصححها المشرف أو الزملاء فيتعلمون بذلك الممارسات الصحيحة في تنفيذ المهام، وحتى وان كانت طريقة التعلم بالمحاولة والخطا تقلق العامل الجديد فهي في بعض الوظائف ذات فائدة كبرى خاصة إذا تلقى الوافد الجديد المساندة من طرف المشرف والزملاء الذين بدونهم قد تؤدي هذه الطريقة إلى إخفاقات متكررة قد تشكل مصدر ضغط للعامل الجديد. كما أن التعلم بالممارسة عن طريق المحاولة و الخطا قد يناسب بعض الوظائف دون أخرى خاصة منها التطبيقية واليدوية لكنها قد لا تناسب بعض الوظائف الأخرى كتلك التي يتعامل فيها العامل مباشرة مع البشر كالأطباء أو التعامل مع الزبائن وخاصة في المعاملات النقدية.(Fisher,1986 :145)

تمثل الملاحظة والاتصال بالآخرين تقنية أخرى لتعلم "خبايا العمل فمن خلال مراقبة المحيط وملاحظة ما يقوم به الآخرون يتعلم العامل الجديد تنفيذ المهام. كما يسمح سباق الاتصال اللفظي

المباشر وقراءة وثائق التنظيم (اللوائح الداخلية وجريدة المؤسسة والمعلقات)بالحصول على معلومات جد مفيدة للتكيف مع متطلبات المركز، غير أن الملاحظة كتقنية لجمع المعلومات لا تكون مفيدة إلا إذا كان العامل الجديد يولي اهتماما بما يدور حوله هذا بالإضافة إلى كونها تطلب الوقت وهو عامل يفتقده كثير من العمال في مراكزهم فبعض المراكز لا تسمح للعامل بتحول نظره ولو لبضعة دقائق.

كما يمكن للعامل الجديد البحث عن المعلومات بطلب المساعدة من الآخرين بكل بساطة خاصة إذا تعلق الأمر بوثائق أو منشورات ولتجنيب العامل الجديد كثرة السؤال والتردد على مكتب المشرف عين بعض المؤسسات العامل الجديد "وصي" يكون بمثابة النموذج الذي يقتدي به والذي يكون المصدر المفضل للمعلومات.

غير أن الباحث (Taormina،2008 : 102) يبدي ملاحظة هامة حول طلب المعلومات من المشرف المباشر مفادها أنه في الحالات التي يكون فيها المشرف المصدر الوحيد للمعلومات المطلوبة فإن العمال الجدد وخاصة منهم الشباب يحتاطون عند طلبها منه فالبعض قد قدم على طلبها لاعتقاده أنه من الأفضل استشارة المشرف بدلا من ارتكاب الأخطاء في حين يفضل البعض عدم اللجوء إلى المشرف إلا إذا كان الطلب وجيها ومهما، حتى لا يقلقونه ويصرفونه عن مهامه. من هذا المنطلق فقد وضع ميلر وجوبلان فرضية مفادها أن العمال الجدد لا يلجؤون إلى المشرف إلا للحصول على معلومات محددة في حين يكون طلب المساعدة موجه إلى الزملاء وتسهل عملية طلب المعلومة أو المساعدة من الزميل كلما زاد التقارب المدرك مع هذا الأخير.

رغم كل ما تقدم ذكره عن تقنيات البحث عن المعلومات فإن الحصول على هذه المعلومات مهما كان مصدرها قد يكون غير كاف من أجل اندماج ناجح ذلك أن العامل الجديد يحتاج إلى أن يشعر بالارتياح في محيطه الجديد وتجنب صراع الدور وغموضه ومن ثم تجنب حالات القلق والضغط. من الممارسات المستخدمة لتحقيق الارتياح في محيط العمل تكوين صداقات ووضع الخرائط المعرفية الفردية واستخدام بعض استراتيجيات المواجهة كحل المشكل وإعادة التقييم الإيجابي، لكن قبل التطرق لهذه الطرق الأخرى نعرض أهم النماذج المقترحة لطرائق البحث عن المعلومات.

طرائق البحث عن المعلومات

اقترحت عدة نماذج لشرح طرائق العمال الجدد في جمع المعلومات التقنية المتعلقة بمركز العمل وتقييم الأداء ومن هذه النماذج تلك المقترح من طرف ميلر و جوبلان ونموذج أوستروفوك وزلوسكي,. والتي تناقلتها العديد من الدراسات (Lacase,2001 :123) .

نموذج ميلر وجابلان:

اقترح الباحثان نموذجا يتضمن سبعة طرائق للبحث عن المعلومات وتتمثل هذه الطرائق في:

1. الأسئلة المفتوحة (مباشرة ودقيقة).
2. الأسئلة غير المباشرة.
3. الأسئلة الموجه إلى طرف ثالث.
4. اختيار الحدود
5. المحادثة المقنعة
6. الملاحظة الانتقائية
7. مراقبة المحيط

قدم الباحثان ميلر وجوبلان عدة اقتراحات نظرية حول استخدام هذه التقنيات من ذلك أن العمال الجدد يستخدمون الأسئلة المفتوحة في الساعات والأسابيع الأولى بعد التحاقهم بالتنظيم الجديد حيث يكونون في وضع مرتاح، أما إذا كان المخاطب هو المشرف فإنهم عادة يطرحون أسئلة غير مباشرة. كما يستخدمون الأسئلة غير المباشرة لتجنب سخرية الآخرين أو لتخوفهم من رفضهم المباشر في إعطاء المعلومات المطلوبة كما يلجا العمال الجدد للأسئلة غير المباشرة للمحافظة على صورتهم وتفادي الانتقادات أو التقييم السلبي من طرف الآخرين.

أما عن الملاحظة فتستخدم مع الزملاء حيث يميل العمال الجدد إلى ملاحظة زملاءهم وهم يؤدون مهامهم قصد محاكاتهم خاصة إذا كان هؤلاء يؤدون نفس المهام، وتعتبر مراقبة المحيط نوع من الملاحظة إلا أن الفرق بينهما يمكن في كون الملاحظة موجهة للحصول على معلومات محددة في حين أن مراقبة المحيط تسمح الحصول على معلومات يمكن أن تكون ذات فائدة سواء في الوقت الراهن أو في

وقت لاحق. كذلك تسمح الملاحظة ببناء الخرائط المعرفية التي يستخدمها العامل الجديد للتعامل مع معطيات المركز والمحيط في حين أن المراقبة تسمح بتعديل هذه الخرائط.

حسب ميلر و جوبلان تسمح الأسئلة المباشرة الحصول على معلومات مفيدة وذات نوعية أكثر من التقنيات الأخرى المقترحة في النموذج.

نموذج أوسترونوك وزلوسكي اقترح أوسترونو كوزلوسكي من جهتهما نموذجا يتضمن ست ممارسات تسمح للعمال الجدد بالحصول على المعلومات وتتمثل هذه الممارسات في:

- التعلم بالمحاولة والخط
- ملاحظة الأخرين
- قراءة المنشورات والوثائق الرسمية
- طلب المعلومات من المشرف
- طلب المعلومات من الزملاء
- طلب المعلومات من الوصي

يعتمد العمال الجدد حسب الباحثين أوستر و فوكوزلوسكى على ملاحظة الأخرين أولا قبل استخدام التكتيكات الأخرى ويعتمدون على العلاقات بين شخصية المشرف والزملاء والوصي قبل استخدام التعلم بالمحاولة و الخطأ وأخير قراءة المنشورات والوثائق الرسمية غير أنه مع مرور الوقت يقتصر العمال الجدد في البحث عن المعلومات على التعلم بالمحاولة والخطأ. كما يرى الباحثان أوستر وفوكوزلوسكي أن تقنيتي الملاحظة والتعلم بالمحاولة و الخطأ هما التقنيات الأكثر فعالية تماشيا مع نظرية آلبرت بندورة Bandura (1977) في التعلم الاجتماعي التي ترى بان الأفراد في موقف التعلم يقومون بملاحظة الآخرين أولا ثم محاكاتهم بعد ذلك. ومن الاقتراحات الأخرى التي قدمها الباحثان أن تزايد الاتصال بين المشرف والعامل الجديد يرتب بتزايد رضا هذا الأخير ويزداد تعديل الدور وانتمائه نحو التنظيم كما أن تزايد التحكم في الدور يمر مع مرور الوقت بمستويات ضغط عالية. (Lacase,2001 :118)

أنماط أخرى من السلوك النشيط إن البحث عن المعلومات ممارسة من بين مجموعة من الممارسات التي يستخدمونها العمال الجدد من أجل الاندماج وقد يكون من المفيد التعرف على هذه الممارسات

الأخرى التي تتمثل في تكوين الصداقات مع أعضاء مجموعة العمل وبقية أعضاء التنظيم وتطوير النظرة الايجابية نحو محيط العمل والتسيير الذاتي والتفاوض من أجل إحداث تغيرات في مركز العمل.

- **تكوين الصداقات** يمثل الاحتكاك الأولى بأعضاء مجموعة العمل وباقي أعضاء التنظيم مرحلة هامة للاندماج في محيط عمل جديد وهي فرصة لتكوين الصداقات التي لا تستخدم للبحث عن المعلومات فقط بل أيضا من أجل تكوين شبكة السند الاجتماعي في مجموعة العمل والتنظيم ككل ويتم ذلك من خلال المحادثات في المكاتب ومركز العمل والمشاركة في النشاطات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية. حسب(Delobbe, Colfs) يكثر اللجوء إلى تكوين الصداقات خاصة في المهن غير المحبذة اجتماعيا حيث لوحظ بأن روح الفريق والتنسيق بين العمال في هذه المهن يكون قويا. كما بينت دراسات أخرى حول تكوين الصداقات في مكان العمل أن العلاقات الاجتماعية الجيدة تطور الاتجاهات الايجابية نحو التنظيم وترفع مستويات الولاء التنظيمي والرضا في العمل وتقلل من الرغبة في ترك التنظيم .
- **التسيير الذاتي وتطوير نظرة إيجابية نحو محيط العمل** يبذل العمال الجدد مجهودا كبيرا للاحتفاظ بالمعلومات التي تحصلوا عليها ولهذا فهم يستخدمون تقنيات معرفية مختلفة من أجل تعلم كيفية التحكم في المهام الموكلة إليهم ومن هذه التقنيات بناء الخرائط المعرفية التذكر مراحل المهمة وتبني الآليات التي تسمح لهم باداء المهمة بأكثر سرعة وأكثر دقة. كذلك يتطلب الاندماج التكيف مع الموقف الجديد حيث يحاول الأفراد تغيير فهمهم للموقف بمراقبة إرادية للإطار المعرفي الذي يضعون فيه هذا الموقف وهذا ما ذهبت إليه لويس حين ذكرت بناء المعنى وإعطاء معني لمختلف المنبهات الواردة من محيط مجهول. غير أن أشفورو بلاك . يري ان في ذلك نوعا من التسيير الذاتي يطور من خلاله العمال الجدد نظرة إيجابية لموقف العمل مما يقلل الضغط لديهم ويرفع مستويات أدائهم. (Ashford.Black,1996 :216)

عن لاكاز (Lacaze , 2001:119) كان لوتنس وديفيس Luthans et Devis من المهتمين الأوائل بتأثيرات التسيير الذاتي في السلوك التنظيمي وقد عرفا التسيير الذاتي على أنه تعديل ارادي للمنبهات والسياقات المعرفية والاستجابات للوصول إلى نتائج سلوكية محددة فرديا. وعن نفس الباحثة عرف مينز وسنيدر Manz et Snyder (1983) التسيير الذاتي بصفة مبسطة على أنها لتأثير الذي يمارسه الفرد على ذاته لتحفيزها على إبداء أنماط السلوك المرغوب فيه.

وعن (بوحفص،2019: 117) بين جيست وستيفنز و بافيتا و ستيفنز وآخرون أن التسيير الذاتي أثناء التكوين يساهم في اكتساب المعارف والمحافظة عليها وعلى المهارات المعقدة كالقدرة على التفاوض وتطبيق هذه المعارف والمهارات في موقع العمل.

من جهتهما يشير فانكوفر وموريسن أن سلوك التسيير الذاتي يلعب دورا هاما في التنظيمات ذلك أن العمال الذين يظهرون تسييرا ذاتيا يتبنون دورا فاعلا في تعديل أدائهم ويحددون لأنفسهم أهدافا يعملون على تحقيقها ويقدمون لأنفسهم مكافآت عندما يحققون هذه الأهداف و هم بذلك يلعبون جزءا من الدور الذي يجب أن يلعبه المشرف كما أن ذلك يشعرهم بالاستقلالية وبإمكانية مراقبة سلوكهم ذاتيا.

- **التفاوض حول تغيير محتوى العمل** يحاول الأفراد الذين حققوا الاندماج في التنظيم الوصول إلى أعلى مستويات التعديل الممكنة وقد يدخلون من أجل ذلك في مفاوضات مع رؤسائهم من أجل إدخال تغيرات على مركز عملهم أو الحصول على مسؤوليات أعلى أو الحصول على موارد مالية ومادية أكثر، يشير الباحثان آلن ومابير أن نجاح هذا التكتيك يرفع مستويات ولاء العامل نحو التنظيم حيث يدرك العامل بان له مكانة ويقيم العلاقة التبادلية بينه وبين التنظيم بشكل إيجابي وهو ما يدفعه في نهاية المطاف إلى البقاء في التنظيم. (Alen.Meyer,1990 :349)

خلاصة

التنشئة التنظيمية شكل خاص من التنشئة فهي تخص الراشدين في مواقف العمل داخل التنظيم. ان الكيفية التي يتم بها سياق التنشئة داخل التنظيم تؤثر في الاتجاهات (الدوافع والرضا والالتزام والرغبة في البقاء) وفي سلوك العمال الجدد وفي أدائهم. يمكن التمييز بين عدة مراحل في سياق التنشئة أولها التنشئة المسبقة التي تحدث قبل التحاق العامل الجديد بالتنظيم تليها مرحلة الاندماج التي تتوافق والتحاق العامل الجديد بالتنظيم وأخيرا مرحلة التحكم في الدور وتسييره بعد انقضاء فترة زمنية من الالتحاق بالتنظيم.

قدم التناول الكلاسيكي التنشئة التنظيمية كأداة مراقب تستخدمها التنظيمات للتحكم وتوجيه سلوك الأفراد العاملين فيها فمن خلال إجراءات التنشئة حاولت التنظيمات سقل سلوك وشخصية عمالها. بالمقابل تطور تناول حديث يعطي العامل الدور الأساسي في سياق التنشئة داخل التنظيم بالتركيز على السياقات المعرفية التي يوظفها لتحليل المواقف الجديدة التي يعيشها في محيط العمل الجديد والتعامل معها وقد أعطى هذا التناول الأخير دفعا جديدا للبحوث في التنشئة التنظيمية حيث ظهر تناول ثالث يبحث في السلوك الفاعل للفرد وقد أثار هذا التناول بحوث كثيرة حول الممارسات الفردية التي يتبعها العامل للبحث عن المعلومات قصد التقليل من الارتياب والشك الذي يعترضه في موقف العمل الجديد وبالتالي تحقيق الاندماج في مجموعة العمل والتنظيم ككل.

اقترحت بالموازاة لهذه التطورات النظرية عدة نماذج لتقييم سياق التنشئة التنظيمية تسمح بقياس ما تم تعلمه وما تم تغييره خلال هذا السياق وعلي الرغم من تباعدها زمنيا إلا أنها تلتقي كلها في أربعة ميادين أو أبعاد هي التحكم في المهمة ووضوح الدور والاندماج في مجموعة العمل ومعرفة القيم التنظيمية للمؤسسة. استخدمت هذه الأبعاد الأربعة كمتغيرات وسيطة لتسهيل فهم تأثير السلوك الفعال لعمال الجدد البحث عن المعلومات وتطوير العلاقات الاجتماعية و التدمير الذاتي في المتغيرات

الكلاسيكية المستخدمة في تسيير الموارد البشرية المتمثلة في الرضا والالتزام التنظيمي والأداء والرغبة في البقاء في التنظيم.

يمكن القول على أساس ما تقدم بان البحث في التنشئة التنظيمية يتمحور حول مفاهيم أساسية في الممارسات المستخدمة من طرف التنظيم العمال الجديد والتكتيكات الفردية من أجل الاندماج ونتائج التنشئة التي تنقسم إلى نتائج مباشرة متمثلة في ميادين التنشئة ونتائج غير مباشرة تتمثل في الرضا والالتزام التنظيمي والأداء والرغبة في البقاء في التنظيم .

الـــفصـــل الـــرابـــع: أســـالـــيـب الـــتـــســـيـــير

تمهيد

1. **مفهوم التسيير الإداري / التربوي**
2. **التسيير في ضوء اتجهاته**
3. **مداخل و نظريات التسيير الاداري**
4. **وظائف و مبادئ التسيير الإداري**
5. **مهارات المسير الإداري**
6. **السمات الشخصية و المهنية للمسير التربوي**
7. **أساليب التسيير الإداري**
8. **العوامل التي تؤثر في اختيار الأسلوب التسييري**

خلاصة

تمهيد

إن التطورات المتلاحقة في ميادين علم الإدارة أدت إلى انبثاق نظريات ودراسات حديثة في مجال التسيير الإداري، وكان لتطبيق مفاهيم التسيير في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية الأثر الفعال في تأدية المدرسة الحديثة لدورها اللائق بها في دفع المسيرة التعليمية نحو تحقيق أهدافها، ولكي تحقق المدرسة أهدافها هي بحاجة إلى شخصية قادرة على تسيير العملية التعليمية بأسهل الطرق، وأقل التكاليف، فمدير المدرسة يلعب الدور الأساسي في تسيير جهود المعلمين، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، كما يعمل على توحيدها من أجل الارتقاء بالمعلمين معه، وبطلبته من جهة، والمجتمع المحلي من جهة أخرى.

وينظر إلى التربية في عالمنا المعاصر على أنها عملية تغيير وتطوير لها آثارها الايجابية في دفع حركة المجتمع وبنائه والارتقاء به .ولذلك فهي تتبوأ المقام الأول بين الوسائل والإجراءات العديدة التي يستخدمها المجتمع في عملية التقدم والبناء، ويتوقف نجاح التربية في أداء مهماتها على إدارتها التي تمثل التسيير المسئول عن سير العملية التربوية، وتنميتها وتوجيهها بما يحقق الأهداف المتوخاه منها .ولقد ذهب العديد من الإداريين والباحثين إلي اعتبار التسيير جوهر العملية الإدارية التي تنبع أهميتها من أهمية الدور الذي تؤديه في المؤسسة الإدارية، ولما له من أثر في جميع جوانب العملية الإدارية .ويتوقف نجاح الإدارة في تحقيق أهدافها على قدرات المسير، وخصائصه، وإمكانياته في توجيه العمل، ورعاية العاملين، فالمسير هو ذلك الشخص الذي يتمكن من تقديم العون والمساعدة للعاملين معه. (العرفي ومهدي،1996 :205)

كما أن نجاح العملية التربوية مرهون بشروط عدة، ومرتبط بعناصر متعددة منها المنهاج، الطالب، المعلم، المدير، والمشرف التربوي، لأن كل عنصر من عناصر العملية التربوية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعنصر الآخر، ولا يجوز النظر إليه إلا من خلال علاقته بالعناصر الأخرى، إلا أن النظرة التربوية الحديثة بدأت في تحديد سمات كل عنصر، وخصائص كل جانب حتى تكتمل الصورة وتتعرف على مواطن القوة فتعززها، ومواطن الضعف للتغلب عليها لنصل إلى درجة من الكمال تمكننا من إنجاح العملية التربوية قاطبة. (العاجز،1988 :134)

ويعد التسيير ظاهرة اجتماعية تنشأ من طبيعة الاجتماع البشري، وتؤدي وظائف اجتماعية ضرورية تتناول جميع ميادين النشاط الاجتماعي، الاقتصادي، الديني، الثقافي والسياسي..إلخ، وهي بمثابة تفاعل اجتماعي نشط مؤثر وموجه نحو الهدف؛ لذا فحينما توجد أي جماعة من الكائنات الحية البشرية تظهر على رأسها القيادة، والجماعة الإنسانية لم تشذ عن تلك الظاهرة الحيوية في جميع المجتمعات (حافظ وآخرون،1994 :164)

ولا شك أن التسيير يلعب دوراً مركزياً ومهماً في فهم سلوك الجماعات، وتنظيمها وفق أسس يتم من خلالها انجاز وتحقيق الأهداف على أكمل وجه، فقد كان الرسول – صلى الله عليه وسلم - خير مثال

على التسيير الرائد في كافة مجالات الحياة، وظهر ذلك جلياً في تعامله مع المسلمين، فكان يقدر عقولهم ويحترمهم ويستقطب أفكارهم بالرغم من أنه لا ينطق عن الهوى إلا أنه كان يشاورهم ويستثير جهودهم لتدعيم مبدأ الشورى، إلى جانب ذلك يجب أن يكون المسير التربوي ملماً بسمات المسير الفعال الذي يستطيع أن يتفاعل مع مجموعته، ويخلق جواً نفسياً من الثقة المتبادلة حتى يستطيع أن يوحد جهودهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة.(عياصرة،2006 :22)

ولكي يستطيع المسير القيام بواجباته ووظائفه كان لا بد من تنظيم العلاقات بين المسير والمرؤوسين من خلال معايير محددة وواضحة أخذت أشكالاً مختلفة لتصل في تطورها إلى مراسيم وقوانين واجبة التقيد بها وعدم خرقها، الأمر الذي أدي إلى ضرورة وجود القوة في يد هذه القيادة لتأمين القيام بوظائفها، فالقوة هي التي تؤمن عناصر سيطرة القيادة على المجتمع وتكفل تحقيق وظائفها المختلفة، وبدون هذه العناصر تفقد هذا التسيير محتواه وعوامل استقراره(الزغبي،1994 :219)

ولعل إدارة المدرسة من أهم العناصر المسئولة عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وترجمة الأهداف إلى واقع ملموس تؤثر في أبنائها تأثيراً يرافقهم في حاضرهم ومستقبلهم، ومن أجل تحقيق المهام التربوية والفنية، فيجب أن يكون التسيير المدرسي على مستوى عالٍ من الكفاءة في معالجة كافة المشكلات الإدارية، والفنية بأسلوب يعتمد على التفكير والتحليل، والعمل على توطيد العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين(البرادعي،1988 :22)

وينظر إلى – مدراء المدرسة - على أنهم مسيرين تربوين يناط بهم مهام حيوية وبالغة الأهمية فلم يقتصر دوره على ذلك الإنسان الذي يدير المدرسة، ويقوم على مراقبتها، وترتيب السجلات وحفظها، وتوزيع الدروس بين المعلمين، وحفظ النظام، بل إن فاعلية دوره الجديد مرتبطٌ بتحسين كفاءة العملية التعليمية، وإن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبطة بالكيفية التي يدير بها المدير مدرسته، والأسلوب التسيري الذي يمارسه وبالصفات التسيرية الناجحة التي تتمثل في شخصيته، وقدرته على توظيف إمكاناته نحو العمل البناء، من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين، وتحسين ظروف العمل لهم وتحفيزهم على العطاء المستمر. (المحبوب،1992 :151)

كما يعتبر مدير المدرسة القدوة والأنموذج للمعلمين في المدرسة، وعليه خلق مناخ مدرسي على أساس من الاستقرار، والطمأنينة، والثقة، والحرص على التعاون، والمودة، والألفة وتشجيع المجدين، والمخلصين من المعلمين للعمل على تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة. (شديقات ،2001 :195)

وترى الباحثة أن لمدير المدرسة أهمية كبيرة، ودور هام في تطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها، لذا تعددت مهامه، ومسؤولياته الإدارية الفنية والاجتماعية، ومع تزايد هذا الدور التربوي الذي يقوم به مدير المدرسة في مدرسته، وجب عليه أن يجعل عمله يسير بنظام وفق خطة معدة مسبقاً، ومحددة الأهداف جيداً، ومستنده إلى الأسس العلمية للتخطيط.

وبناء على ما سبق كان لا بد لنا من معرفة مفهوم التسيير التربوي، وذلك على النحو التالي:

1. مفهوم التسييرالاداري/ التربوي :

يعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، شأنه في ذلك شأن النظم الاجتماعية الأخرى، كالنظام الاقتصادي، الإعلامي، السياسي، وغيرها من النظم الاجتماعية .وبما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة وتفجراً معرفياً متنامياً، وتحولاً من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات مفتوحة، تتعايش معاً في عالم القرية الصغيرة، فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية تطوير اساليب التسيير التربوية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطور والتنمية (الطويل،1999 :123)
وتحديد مفهوم التسيير تحكمه مجموعة من العوامل المتغيرة كالبيئة والزمن، والعوامل السياسية والاجتماعية، والثقافية، ونظام القيم في المجتمع، والأهداف المراد تحقيقها، ولا أحد ينكر أننا بحاجة قوية إلى تسيير قوي لإدارة المدرسة، لأن معظم البحوث والدراسات اعتبرت التسييير عامل رئيس يسلح بقاعدة عريضة من المداخل والأساليب، وباستخدام النمط المناسب في الموقف المناسب(العجمي، 172:2008)

ولاشك أن المدرسة هي الميدان الفعلي الذي تتجمع فيه كل جهود العاملين في مجال التعليم، وإذا كانت المدرسة على هذه الدرجة من الأهمية، فإن الطريقة التي تدار بها وأساليب العمل المتبعة فيها تمثل العمود الفقري في نجاح المدرسة في أداء رسالتها بصورة فعالة ومرجوة (أحمد،1998 :108)
ويتولى مدير المدرسة كقائد تربوي تنفيذ السياسة التعليمية العامة للدولة عن طريق ما يتاح له من موارد بشرية، ومالية، وفقاً للمعايير السائدة في هذا النظام، فهو الذي ينقل، ويترجم لمعلميه قرارات المستويات العليا، وبحكم تأثيره، ونفوذه عليهم يستطيع أن يكون الطريقة التي تمكنه من تنفيذ هذه السياسة(عبود، 150: 2000)

كما يمثل مدير المدرسة أحد مدخلات منظومة الإدارة المدرسية بل هو العقل المفكر في المنظومة، لتحمله مسؤولية التخطيط، التوجيه، القيادة، التقويم، واتخاذ القرارات بشأن كل عنصر في المؤسسة التربوية، وتحمل مسؤولية أي تغيير، والتكيف معها، و من أهم المسؤوليات الملقاة على عاتق مدير المدرسة المسؤولية الفنية التي يقوم بها لرفع مستوى العملية التربوية بالمدرسة والإلمام بالتطورات التربوية الحديثة، وبجانب ذلك المسؤولية الإدارية التي تشمل الجوانب الإدارية، والتنظيمية لشؤون الطلاب والمعلمين، إلى جانب ما يتعلق بالإشراف على مبنى المدرسة، والعلاقات العامة مع المجتمع المحلي(المشهراوي،1998 166).

وتجدر الإشارة إلى أن كثيراً من الدراسات تناولت النمط التسييري بنواحٍ مختلفة، وستركز هذه الدراسة على اسلوب التسيير المستعمل لمدير المدارس ابتدائية، وقبل ذلك لابد من التعرج على مفهوم التسيير لغةً واصطلاحاً.

1.1. مفهوم التسيير:

يوجد العديد من التعريفات لمفهوم التسيير من قبل الباحثين، والمهتمين بالجوانب الإدارية وليس هناك تعريف محدد تم الاتفاق عليه، وفيما يلي عرض موجز لبعض مفاهيم التسيير

التسيير هو " :عملية التأثير وإلهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية " (عياصرة،2006 :34)

وعرفها (الطويل، 2001) بأنها " : عملية توجيه العاملين والإشراف عليهم حيث أنهم مسئولون عن تنفيذ الأهداف التي أرساها التخطيط، ويتحمل المسير التربوي مسئولية توفير الدافعية للعاملين مهما كانت دقة الخطط أو كفاءة التنظيم "(الطويل،2001 :34)

وعرفها (عريفج،2001 :97) على أنها " : استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع المسير، ويقتنعون بأهميته، فيتفاعلون معاً بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها، وسيرها في الإتجاهات التي يحافظ على تكامل عملها."

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن التسيير يقوم على مجموعة من الدعائم تتمثل فيما يلي:

-أن المسير يعتمد على إثارة الدافعية لدى المعلمين.

-يعتمد المسير على الاتصال في كلا الاتجاهين.

-يوزع المسير المهام الموكلة إليهم بعد أن ناقشهم فيها حتى يصلوا إلى الأهداف المرجوة.

-يتسم المسير التربوي بالذكاء، واتساع الأفق من أجل اختيار العوامل التي تتناسب مع الظروف التي يعمل فيها.

-أن التسيير التربوي فن، وذوق، وعلم.

وتتبنى الباحثة المفهوم الذي يعتبر التسيير على أنه " :القدرة على التأثير على الآخرين، وتوجيه سلوكهم، وإرشادهم، وإقناعهم، وحفزهم لتحقيق الأهداف المرسومة."

وذلك لأنه اعتمد على عمليات ينتهجها المسير مع العاملين معه من خلال التأثير، والتوجيه والإرشاد، والتحفيز لتحقيق أهداف المدرسة.

2.1. أهمية التسيير الاداري:

تكمن أهمية التسيير الإداري باعتباره ضرورة اجتماعية وإدارية في كل المنظمات أيا كان نشاطها . فالتسيير جوهر العملية الإدارية، ونجاح أي منظمة مصدره تسيير ناجح وفعال .

وازدادت هذه الأهمية في الوقت الحاضر بسبب التطور السريع في المجال العلمي والتكنولوجي، وتزايد أعداد الأفراد واختلاف احتياجاتهم، وتعدد الأنشطة والخدمات الأساسية الواجب توفيرها لهم، فأصبح التسيير الإداري عملاً يؤثر في المنظمة وأهدافها، وفي المجتمع وتطوره.

وتبرز أهمية التسيير الإداري في الجوانب والأدوار التي يمارسها المسير في كل نشاط إداري في المنظمة وهي: (كنعان:2008:113)

الجانب التنظيمي

يمثل هذا الجانب المهام والأدوار الرسمية للمسير الإداري في تنفيذ مبادئ التنظيم الإداري في المنظمة من تخطيط، وتنظيم، وتنسيق، وتوجيه، ورقابة ومتابعة .فيقوم المسير برسم السياسات، ووضع الاستراتيجيات، وتحديد الأهداف البعيدة والقريبة، وتحديد الموارد والإمكانات المادية والبشرية المتاحة . كما يقوم بتقسيم العمل والأنشطة المختلفة حسب الخبرات والكفاءات، وتحديد العلاقات والتداخلات بين الوحدات الإدارية، والعمل على توجيه العاملين لتحقيق الأهداف، وخلق روح الفريق المتكامل، والقيام بالتنسيق والتوازن بين جهود الموظفين، واستغلال الطاقات والإمكانات وتذليل الصعوبات .وللتأكد من نجاح واستمرار العمل لابد من متابعة ورقابة تنفيذ الخطط، والبرامج، والأداء، وتحديد جوانب القصور والعمل على حلها.

الجانب الإنساني

يهتم المسير في هذا الجانب على إقامة علاقات إنسانية، والعمل على تنظيم وتنسيق هذه العلاقات بين جماعة الموظفين من جانب، وبينه وبين الموظفين من جانب آخر .فتقوم هذه العلاقات على أساس التفاهم، والثقة، والمشاركة، والاحترام، وإشعار الموظفين بالأهمية والتقدير.

الجانب الاجتماعي

يعمل المسير في هذا الجانب على الاهتمام بقيم، وعادات، وتقاليد المجتمع وتقديرها وأخذها بعين الاعتبار . كما يهتم بالجماعات غير الرسمية سواء كانت داخل المنظمة من الموظفين، أو من خارجها من جماعات المصالح والنقابات وغيرها .فيقوم بالتواصل معهم، والتعرف على آرائهم وأفكارهم ومشكلاتهم، والعمل على ما يمكن تحقيقه بما لا يتعارض مع مصالح المنظمة.

الجانب الخاص بالأهداف

يتطلب هذا الجانب من المسير تحديد الأهداف، والأولويات، والمهمات المطلوب إنجازها، وربطها بأهداف المجتمع .والتوفيق والموازنة بين الضغوط العامة واتجاهات المجتمع والدولة، وبين نشاط المنظمة والتعامل معها بحكمة بما يحقق المصلحة العامة.

- كما تتضح أهمية التسيير في الادارة ،على انه لا بد لهذا الأخير من تنظيم شؤون التنظيم و إقامة العدل إذ تشير بعض الدراسات إلى أن التسيير له أهمية في جوانب عديدة حسب (محمد سمير عبد الفتاح، 2004: 231) :
- أنها حلقة و صل بين العاملين و بين المؤسسة و تصوراتها المستقبيلة
- تدعيم القوى الايجابية و تقليص السلبية قدر الامكان

- السيطرة على مشكلات الجماعة و حلها و حسم الخلافات و الترجيح بين الآراء
- تنمية و تكوين و رعاية الأفراد باعتبارهم أهم مورد للجماعة كما أن الأعضاء يتخدون من المسير قدوة لهم.
- تسهيل تحقيق اهداف الإدارة و الجماعة
- مواكبة التغيرات المحيطة بالمجموعة و تجنب أثرها السلبي أو توظيفها لخدمة الجماعة.

2. التسيير في ضوء اتجاهاته:

إن التسيير التربوي مسيرة بناء وخلاصة تجارب، وعمل متفاني مبني على أساس من التفكير والتخطيط، والتعاون المتبادل في كلا الاتجاهين، وتحمل المسئولية، لكي نستطيع أن نحقق أهداف العملية التربوية بنجاح، ولقد ظهرت عدة اتجاهات للتسيير تتمثل في التالي:

1.2. التسيير كعملية سلوكية:

إن السلوك المرتبط بعملية التسيير يفسر على أنه عملية سلوكية يدير بها المسير أتباعه ومرؤوسيه، وتؤثر في نشاطهم، وسلوكهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والتي في نهاية المطاف تحقق أهداف العمل، ولقد أشار الباحثون إلى تعريفها على النحو التالي:

التسيير : هو العملية التي يقوم بها الفرد المسير بالتوجيه أو بالتأثير في أفكار ومشاعر الآخرين أو في سلوكهم من أجل تحقيق هدف معين يرغب المسير في تحقيقه، ويكون مسئولاً عن تنسيق نشاطات أفراد المجموعة التي يسيرها إلى تحقيق أهدافها." (مصطفى،1994 :21)

ويعرفها (زهران:1977) العلى أنها " :السلوك الذي يقوم به المسير لمساعدة مرؤوسيه في تحقيق الأهداف عن طريق تحسين التفاعل الاجتماعي بينهم، والحفاظ على تماسكهم " (زهران،1977 :297)

2.2. التسيير كسمة شخصية:

إن الذين يتبنون هذا المفهوم يؤكدون في تفسيرهم لمفهوم التسيير على شخصية الإنسان الذي يتولى التسيير، ويرجعون طريقة تسييره إلى خصائص فطرية أو مكتسبة مزود بها المسير، وهذه الصفات الفطرية والمكتسبة هي العوامل الرئيسة في نجاح هذا اسلوب التسييري، ولقد عرفها الباحثون على النحو التالي:

عرفها(مرعي وبلقيس، 1988 :168) على أنها " :خاصية من خصائص الجماعة تُوكل فيها مسئولية القيام بأنواع من النشاطات الهامة لفرد يتسم بسمات شخصية معينة مثل السيطرة، وضبط النفس، ومميزات جسدية معينة كطول القامة، وجوهرية الصوت. (مرعي وبلقيس،1988 :25)

كما ذكرت على أنها " : السمات التي تطلقها جماعة معينة على فرد من أفرادها تتوفر فيه سمات، وقدرات تجعله في نظرهم أحق بالقيادة."

3.2. التسيير كمركز رسمي للمسير:

إن من يتبنى هذا المفهوم يركزون على الأنشطة التي يقوم بها الشخص الذي يقع في مركز التسيير، وعرفها الباحثون على النحو التالي:

عرفها (محمد رفيق: 34) بأنها : مهمة رسمية لتنظيم، وتنسيق جهود المرؤوسين في مختلف المستويات.

كما عرف (البدري،2001: 66) على أنها " :تأدية أدوار، ومسئوليات بطريقة حسنة، وكفاءة عالية، وبطريقة تلقائية ذاتية "

والشخص الذي يمكن أن يكون مدير مدرسة ناجح، ويمارس سلطاته يتمتع بصفات تسييرية معينة مما يجعل الذين تحت إدارته ينفذون تعليماته، ويتقبلون توجيهاته بفاعلية ورضا، ولا يعتمد على السلطة المخولة له مباشرة بل على التأثير فيمن يرأسهم بأسلوبه المتميز، وفق ما هو مزود به من خصائص ذاتية ومكتسبةٍ(شنودة ،1989 : 34)

ومما سبق عرضه ترى الباحثة أن لكي يكون مدير المدرسة ناجحاً وفاعلاً في تسييره للمعلمين يجب أن يتوفر فيه سمات فطرية، وأخرى مكتسبة تساعده في جعل المعلمين يمارسون أعمالهم بدافعية ورضا، إضافة إلى تقبلهم لتوجيهاته، وهذا لا يكون بفرض السلطة بل بالتأثير بالأسلوب المميز المعتمد على تنسيق نشاطات المعلمين في مختلف المستويات، والتي بدورها تعمل على تحقيق أهداف العلمية التربوية.

3. مداخل ونظريات التسيير الإداري

تعددت مداخل دراسة التسيير الإداري لدى علماء الإدارة، إلا أن هناك مداخل أساسية أكثر شيوعاً بين الكتاب مثل (آل علي و الموسوي،2006، الصباب و آخرون ، 2005)، والتي يندرج تحت كل منها عدد اً من نظريات التسيير الاداري.

وفيما يلي عرض موجز للمداخل الأساسية في دراسة التسيير الإداري، بالإضافة إلى الاتجاهات الحديثة فيها:

1.3. مدخل السما ت

2.3 المدخل السلوكي

3.3 المدخل الموقفي

4.3. الاتجاهات الحديثة في التسيير الإداري

1.3. مدخل السمات

يعتبر مدخل السمات أو ما يسمى بالمدخل الفردي، أقدم المداخل التي استخدمت لفهم وتفسير نجاح التسيير .حيث تم التركيز على السمات والخصائص الشخصية كعوامل أساسية تساهم في فعالية التسيير ونجاحه (نجم،2011م:21)

ومن أهم نظريات هذا المدخل نظرية الرجل العظيم، ونظرية السمات.

أ - نظرية الرجل العظيم

تعتمد هذه النظرية على وجهة نظر أساسها أن المسيرين لديهم خصائص وسمات شخصية تجعلهم يختلفون عن غيرهم من الأفراد، وتؤهلهم لأن يكونوا مسيرين ويرى دعاة هذه النظرية أن التسيير عملية وراثية، وأن المسيرين يولدون ولا يصنعون.

ب - نظرية السمات

نتيجة الجدل الذي دار حول نظرية الرجل العظيم، وتأثير المدرسة السلوكية، ظهرت نظرية جديدة أكثر واقعية للنظر في التسيير، أ طلقت عليها نظرية السمات، والتي افترضت إمكانية اكتساب السمات التسيرية من خلال التجربة والتعلم .وتدور فلسفة هذه النظرية حول إنفراد المسيرين بسمات تميزهم عمن سواهم، مثل القدرة الإشرافية، والذكاء، والثقة بالنفس ،والحاجة إلى تحقيق الذات والأمان. (الصباب وآخرون،2005م:155)

إلا أن هذه النظرية تعرضت لانتقادات كثيرة منها :عدم توفر سمة واحدة مشتركة بين المسيرين، وتركيز النظرية على السمات الشخصية للمسير دون منح أهمية للجوانب الأخرى في التسيير كالموظفين، والموقف، وطبيعة التنظيم، بالإضافة إلى اختلاف الباحثين في تحديد السمات التسيرية . وبالرغم من الانتقادات الموجهة لنظرية السمات، إلا أنها ألقت الضوء على أن للمسير سمات يمكن اكتسابها وتعديلها إلى حد كبير.

2.3. المدخل السلوكي

أدى عدم قدرة نظرية السمات على تحديد السمات التي يمكن أن تميز بين المسير الفعال والمسير غير الفعال إلى انتقال التركيز في الأبحاث والدراسات إلى سلوك المسير .وقد امتدت هذه الدراسات من نهاية الأربعينيات إلى أوائل الستينيات، وركزت هذه النظريات على تحليل سلوك المسير خلال تأديته لواجباته الإدارية . (آل علي والموسوي،2006م:419)

وظهرت عدة دراسات ونظريات ضمن هذا المدخل أهمها دراسات جامعة أيوا، ودراسات جامعة أوهايو، ودراسات جامعة ميشيغان، ونظرية الشبكة الإدارية.

أ - دراسات جامعة أيوا

تعد هذه الدراسة من أقدم الدراسات السلوكية التي استخدمت السلطة أساساً في التسيير، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ثلاثة أنواع للسلوك التسييري المؤثر في الأفراد والجماعات هي:

-**السلوك الأوتوقراطي** ويتميز فيه المسير بالأمر والتوجيه مع أدنى مشاركة للموظفين.

-**السلوك الديمقراطي** وهنا يشجع المسير المناقشات الجماعية، ويشرك الموظفين في صنع القرار، وتحديد طريقة إنجاز العمل، ويكون موضوعياً في منح المكافآت والعقوبات.

-**السلوك الحر أو المتساهل** وفيه يمنح المسير الحرية التامة للجماعة في اتخاذ القرار وتحديد طرق العمل.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسلوب الديمقراطي يساهم في تحسين الأداء وجودة العمل.(نجم، 2011م:100)

ب - دراسات جامعة أوهايو

يطلق على هذه النظرية(نظرية البعدين)، حيث قام فريق من الباحثين من جامعة أوهايو ولفترة طويلة بإجراء أبحاث بهدف تحليل أنماط السلوك التسييري، وتمكنوا من تحديد بعدين لسلوك التسييري هما:

- **هيكلة المهام** ويقصد به تحديد الأدوار بين المسير والموظفين، ومدى اهتمام المسير بتخطيط العمل وتنظيمه.

- **الاهتمام بمشاعر الآخرين** يأخذ المسير في الاعتبار آراء وأفكار ومشاعر الموظفين وينمي جواً من الثقة والصداقة.

وبموجب هذا التحليل فإن هذين البعدين ليسا متعارضين، والمسير الفعال هو الذي يستطيع تحقيق درجة عالية في كل من البعدين في نفس الوقت، وبالتالي يحقق الرضا والإنجاز الجماعي للموظفين.

ج - دراسات جامعة ميشيغان

اتخذت دراسة جامعة ميشيغان طريق مختلف عن دراسة جامعة أوهايو، حيث قارنت هذه الدراسة بشكل مباشر بين سلوك المشرفين الفعال وغير الفعال، وحدد الباحثون في جامعة ميشيغان نوعين من سلوك التسيري هما:

- **المسيرين المهتمين بالموظفين** وهم المسيرين الذين يركزون على احتياجات الموظفين، وبناء جماعات عمل فعالة.

- **المسيرين المهتمين بالعمل:** وهم المسيرين الذين يركزون على توجيه النشاطات نحو تحقيق الكفاءة، وتقليل التكاليف، وجدولة الأعمال.

و جاءت النتائج بأن أكثر المسيرين فعالية هم الذين يهتمون بالعمل و الموظفين معا، و أن القادة الذين يهتمون بأحد الجانبين دون الآخر تقل درجة فعاليتهم إلى حد كبير (إدريس،2006م:261)

د -نظرية الشبكة الإدارية

قدم كل من بليك وموتون في أوائل الستينات الشبكة الإدارية التي بنيت على دراسات جامعتي أوهايو وميشيغان .واستندت الشبكة على تصنيف سلوك المسير ببعدين هما:

-اهتمام المسير بالإنتاج

-اهتمام المسير بالأفراد

و تتكون الشبكة الإدارية من عدد من الأنماط أو الأساليب التسيرية المختلفة، غلا أن بليك و موتون اهتما بخمس أساليب رئيسية حسب الآتي:

-نمط الإدارة السلبية (المسير الضعيف): نمط تسيري يكون فيه الاهتمام متدني بالإنتاج والموظفين.

-نمط الإدارة العلمية (المسير التقليدي): نمط تسيري متسلط يهتم اهتمام عالٍ بالإنتاج، مع ضعف الاهتمام بالموظفين.

-نمط الإدارة الاجتماعية (المسير الإنساني): نمط تسيري يؤدي إلى علاقات جيدة واهتمام عالٍ بالموظفين، مع ضعف الاهتمام بالإنتاج.

-نمط الإدارة العملية (المسير العملي) : نمط تسيري يهتم بالإنتاج والموظفين على حدٍ سواء وبشكل معتدل ومتوازن.

-نمط الإدارة الجماعية (المسير المثالي) : نمط تسيري يركز على روح الفريق وبناء علاقات إنسانية مع الموظفين، فيكون هناك اهتمام عالٍ بالإنتاج والموظفين معا .

ويرى بليك وموتون أن النمط الادراة الجماعية هو أفضل الأنماط والأكثر فعالية لتحقيق أهداف المنظمة والموظفين(العتيبي وهجو ، 2011م: 113-114)

3.3 المدخل الموقفي

ظهر المدخل الموقفي بعد قصور وعدم كفاية مدخل السمات والمدخل السلوكي في الوصول إلى نتائج حاسمة لنمط تسيري فعال وبشكل دائم .وأدى ذلك إلى ظهور دراسات مختلفة تركز على أن المسير الناجح هو ذلك المسير الذي يستطيع أن يلائم بين ما يقتضيه الموقف، فالموقف الذي يوجد فيه الفرد هو الذي يحدد إمكاناته التسيرية، ومما يدلل على ذلك إحراز المسيرين في مواقف معينة نجاحاً باهراً، وفشلهم في مواقف أخرى .ويتلخص هذا المدخل بالقول أن المسير الناجح هو ذلك المسير الذي يستطيع تغيير سلوكه وتكييفه بما يلائم الجماعة خلال وقت محدد لمعالجة موقف معين . (عليان، 2008م: 186)

و من أبرز نظريات هذا المدخل نظرية فيلدر، و نظرية دورة الحياة للمسير، ونظرية المسار -الهدف.

أ - نظرية فيدلر

تعتبر هذه النظرية من أقدم وأبرز النظريات الموقفية .حيث أشار فيدلر خلال أبحاثه ودراساته المتعددة بأن فعالية التسيير أو إنجاز المجموعة يعتمد على التوافق بين شخصية المسير وثلاثة متغيرات في الموقف هي:

- العلاقة بين المسير والموظفين: وتعبر عن مدى قبول الموظفين لمسيرهم، وهذه هي أقوى متغيرات الموقف بنظر فيدلر.

- **طبيعة العمل:** أي مدى وضوح المهام والواجبات، والهيكل التنظيمي للمنظمة، ودرجة الروتين في العمل.

- **قوة مركز المسير:** ويشير هذا المتغير إلى السلطة الرسمية للمسير، ودرجة تأثير مركز المسير في ناحية الثواب والعقاب للموظفين.

ويكمن جوهر نظرية فيدلر إلى أنه لا يوجد أسلوب تسييري واحد ناجح وفعال لكافة المواقف والأحوال . فالمسير الفعال هو الذي يلائم بين النمط التسيري المستخدم في موقف معين ومتطلبات هذا الموقف .

ب - نظرية دورة الحياة للمسير

قدم كل من هيرسي وبلانشارد نظرية دورة الحياة للمسير، وتم تحديد نضج واستعداد الموظفين كمتغير موقفي. واقترحا هيرسي وبلانشارد أنه كلما زاد مستوى نضج واستعداد الموظفين لإنجاز العمل، توجب على المسير مزيد من الاهتمام بالعلاقات والأفراد، وتقليص اهتمامه بالتوجيه والعمل .وإذا ما بلغ مستوى نضج الموظفين فوق المتوسط، فيجب على المسير تقليص نمط سلوكه المهتم بالعمل والعلاقات على حدٍ سواء .وتفترض النظرية أربعة أنماط تسييرية هي:

- **نمط المخبر /الموجه:** يهتم بالعمل بدرجة كبيرة، وبالعلاقات بدرجة منخفضة، وهذا النمط يناسب الموظفين ذوي النضج والاستعداد المنخفض.

- **نمط المقنع /البائع:** يهتم بالعمل والعلاقات بدرجة عالية، ويناسب هذا النمط الموظفين ذوي النضج من الدرجة المنخفضة إلى المتوسطة.

- **نمط المشارك:** يهتم بدرجة عالية بالعلاقات ودرجة منخفضة بالعمل، وهذا النمط يناسب الموظفين ذوي الدرجة المتوسطة إلى العالية من النضج.

- **نمط المفوض:** يهتم بالعمل والعلاقات بدرجة منخفضة، ويناسب هذا النمط الموظفين ذوي الدرجة العالية من النضج .

ج - نظرية المسار -الهدف

أخذت هذه النظرية **و** طورت هذه النظرية من قبل روبرت هاو اسمها من واقع مفهومها الذي يشير إلى أن المسير يوضح للموظفين الطرق والأساليب التي يمكن أن توصلهم لأهدافهم .ويعني هذا أن فعالية المسير تتوقف على ما يحدثه سلوكه ونمط تسييره من أثر على رضا الموظفين وتحفيزهم .وتحدد هذه النظرية أربعة أنماط تسييرية هي:

- **النمط التوجيهي:** يحدد فيه المسير ما هو متوقع من الموظفين إنجازه، بالإضافة إلى اتباع النظم والإجراءات، وجدولة العمل.

- **النمط المساند أو الداعم:** يهتم المسير في هذا النمط بالموظفين واحتياجاتهم.

- **النمط المشارك:** يتشاور المسير مع الموظفين ويشركهم في صنع القرارات، ويطلب آرائهم واقتراحاتهم.

- **نمط الإنجاز:** يحدد المسير أهدافاً عالية ويوجه الموظفين لإنجازها، ويمنح المسير الموظفين الثقة لتحقيق أعلى إنجاز(آل علي والموسوي ، 2006م:426)

4.3. الاتجاهات الحديثة في التسيير الإداري

جاء هذا المدخل نتيجة استمرار الدراسات والأبحاث لموضوع التسيير الإداري ليواكب بيئة عمل المنظمات المعاصرة، ويحاول هذا المدخل أن يقدم نظرة متجددة للتسيير الإداري ينسجم مع المتغيرات والتطورات السريعة المحيطة بالمنظمات.

ومن أبرز هذه الإسهامات الحديثة التسيير الكاريزمي، والتسيير التحويلي والتسيير التبادلي.

أ - المسير الكاريزمي:

يعتبر المسير الكاريزمي هو الشخصية التي تجذب الآخرين وتحركهم نحو الأهداف بكل يسر وسهولة. ويتصف المسيرين الكاريزميين بخصائص عدة، إلا أن هناك نمطين أساسيين من هؤلاء المسيرين هما:

- **المسير الكاريزمي ذو الرؤية:** حيث تعتبر الرؤية هي الركيزة الأساسية في تكوين التسيير الكاريزمي، التي تتعلق بما يستطيع المسير تحقيقه في المستقبل، وقدرته على إثارة حماس الموظفين لهذه الرؤية، والعمل من أجل تحقيقها.

- **المسير الكاريزمي المستند على الأزمة:** حيث يبرز المسير الكاريزمي عند وجود أزمة ذات تأثيرات عميقة على المنظمة، فيتطلب من المسير مواجهتها، وإيجاد أساليب جديدة وغير تقليدية لحلها، حتى في حالة عدم توفر الموارد والمعلومات اللازمة في المنظمة فالمسير الكاريزمي لا يمارس دوره في توجيه الموظفين من أجل أهداف المنظمة فقط، بل أنه مصدر إلهام وتأثير على الموظفين من أجل الإنجاز، وتحفيزهم على إيجاد البدائل الجديدة الأكثر فعالية للمنظمة.

ب - التسيير التحويلي والتسيير التبادلي

يفترض التسيير التحويلي بأن المسير التحويلي يقوم بتحويل الأفراد والمنظمة إلى مستويات عالية من حيث الأداء، والإنتاجية، والكفاءة. أما المسير التبادلي فيعمل على توجيه جهود الموظفين، وتنظيم مهامهم، ومكافأتهم من أجل تحقيق أهداف المنظمة، أي يقوم على تبادل المنافع بين الفرد والمنظمة. (عليان، 2008م: 188)

هذان النوعان من التسيير مكملين لبعضهما، فيعتبر التسيير التبادلي حجر الأساس للتسيير التحويلي، إذ أن التسيير التبادلي غير كافي لمواجهة التحديات المعاصرة، لذلك فهي تعتمد على التسيير التحويلي.

ويكمن اختلاف التسيير التحويلي عن التسيير التبادلي، في أن التسيير التحويلي عبارة عن تسيير التغيير، فهو يسعى إلى تغييرات إدارية، وثقافية، واستراتيجية .كما أنها لا تعتمد على القوانين والتعليمات

في تنفيذ هذه التغييرات، وإنما تعتمد على إلهام الموظفين بأنهم قادرين على إحداث التغيير وتمكينهم من ذلك .كذلك يمتلك التسيير التحويلي رؤية مستقبلية، و تحدث تغييرات جوهرية وجذرية، وتهتم بالمبادئ، والقيم الثقافية، وتنمية مهارات الفرد، وتغيير واقع المنظمة .أما التسيير التبادلي فتعمل على تحديد المهام، والأدوار، والتركيز على رضا الأفراد، وتحسين الإنتاجية، حيث تلتزم بمتطلبات التخطيط والبرامج التقليدية.

4. وظائف و مبادئ التسيير الإداري:

1.4. وظائف التسيير الإداري:

لقد حددت الدراسات و البحوث العلمية التي اهتمت بموضوع التسيير وظائف التي سنذكرها كالتالي:

1.1.4. **السلطة و الحكم :** فالمسير يجب أن يكون على قدر من المعرفة الواعية التي تجعله كمصدر موضوعي للجماعة و حكما وسيطا لها فيحال نشوب أي صراعات داخل الجماعة، كما يعتبر ممثلها الخارجي و ذلك بالتعبير عن التزامتها مع الآخرين.

2.1.4. **الخبرة و التخطيط :** يقوم المسير بوضع الخطط اللازمة لتنفيذ أساليب العملية و البرنامج الزمني و اصدار التقويمات ، و تحديد الأهداف و تحديد الخطوات اللازمة لبلوغها و ذلك من خلال وضع سياسة التي من خلالها يتم توجيه أفكار العاملين .

3.1.4. **العناية :** إن المسير هو الرمز المثالي لأفراد الجماعة ، وذلك من خلال اطلاعه على أحوال الأعضاء و كذا معالجة مشاكلهم و حل صراعاتهم و تلبية مصالحهم.

4.1.4.**التنظيم و التوظيف** : فالتنظيم هو عملية تصميم بنية المنشأة أو هيكلتها ، و تتناول هذه العملية تحديد التقسيمات الإدارية، ووضع الخرائط التنظيمية المفصلة و توصيف الأعمال و الأدوار ، و كذا تحديد علاقات السلطة ، و تصميم العمل و بيئته، بما يحقق الانسجام مع الأفراد و متطلباتهم.

أما التوظيف ، فيقصد به تعبئة البنية أو الهيكل التنظيمي بالأشخاص و يتضمن اختيارهم و تدريبهم و تطويرهم و ترقيتهم.

5.1.4. **التوجيه :** يتطلب التوجيه التأثير على سلوك الأفراد ، لضمان تركيز جهودهم، و تعبئة طاقتهم حول الهدف المقصود، بما يستلزمه هذا الأمر من تفهم لطبيعة السلوك الانساني، و من حسن التسييرو الاتصال. (إدريس،2006م:265)

6.1.4. **الرقابة:** هي الوجه الآخر لعملية التخطيط، و يتضمن تحديد معايير نموذجية للأداء، و تتبع نتائج الأداء الفعلي و قياسها. و من ثم مقارنة نتائج القياس مع المعايير المرسومة، و تحديد الانحرافات و تتطلب الرقابة، بالطبع، تصحيح الانحرافات، و تحديد أسبابها، و معالجة هذه الأسباب حتى لا تتكرر الانحرافات نفسها في المستقبل (محمد رفيق الطيب، ب ت : 41)

و هناك تصنيف قام به جاري (GRY1986) يخص الوظائف التسييرية حيث يرى أنها تكمن في الآتي:

- وظيفة المسير الهيكلي: تقديم التعليمات و الاجراءات و الطرق التي تساعد المرؤوسين على تأدية مهامهم.
- و ظيفة المسير في خلق الدافعية و الالتزام : أي امكانية المسير من تحقيق التزام الموظفين بانجاز أعمالهم، و دفعهم لتحقيق أهداف المنظمة.

2.4 المبادئ العامة للتسيير:

أما المبادئ فنلخصها في التي أوردها فايول على أساس أنها تطبق على جميع ما يزاوله العامل من نشاطات و أعمال في المنظمة ألا وهي:

1.2.4. تقسيم العمل : و هو ينطبق على الأعمال كافة، فنية كانت أم تسييرية.

2.2.4. السلطة و المسؤولية: و التي تترجم من خلال الالتزام بانجاز الموكلة له.

3.2.4. التدرج الرتبوي للسلطة: يقتضي وجود خطوط واضحة لسلطة الأمر من الأعلى إلى الأسفل.

4.2.4. وحدة التوجيه و خضوع المصلحة الفردية للمصلحة المشتركة: بمعنى أن تكون لأهداف المنشأة الأولوية على أهداف الأشخاص العاملين فيها، كما يقتضي وجود مسير واحد.

5.2.4. الانضباط و وحدة الأمر : أي ضرورة احترام النظم و اللوائح، و عدم الإخلال بالأوامر، و هو يعكس نوعية الرؤساء في المستويات التنظيمية المختلفة، و تلقي الأوامر من مصدر واحد.

6.2.4. تعويض الموظفين و الإنصاف و المساواة: و ذلك من خلال تعامل مع العاملين بالعدل و حسن نية، و إعطائهم مقابل للأعمال التي يمارسونها.

7.2.4.المبادرة و روح الجماعة: و ذلك من خلال تشجيع المسيرين لمرؤوسيهم للتنظير و التصور، و المحافظة على وحدة و تماسك المجموعة

8.2.4. اللامركزية أو تفويض السلطة: و ذلك مما يتناسب مع نوعية المهام و نوعية الأشخاص. (محمد رفيق الطيب ، د ت: 95)

و من مبادئ التسيير الاداري الناجح والفعال يتوقف نجاح أي منظمة على تسييرها الإداري، ويتحدد نجاح المسير أو فشله في تسيير الموظفين بمدى قوة وفعالية وسيلة التأثير التي يستخدمها لتوجيه الموظفين وتغيير سلوكهم، فقد يتمكن المسير من إحداث تغيير في سلوك الموظفين و لكن بدون نتيجة، و تسمى عملية التأثير بمحاولة التسيير، أما إذا تغير سلوك الموظفين في الاتجاه المرغوب نتيجة لجهود المسير، فتسمى عملية التأثير هنا بالتسيير الناجح. أما إذا كان التغيير الحاصل في سلوك الموظفين نتيجة لجهود المسير، بالإضافة إلى العمل على اشباع حاجاتهم، و تحقيق أهدافهم، و قبولهم للمسير، و ثقتهم به فتسمى عملية التأثير هذه بالتسيير الفعال. (كنعان،2008:94)

ويتطلب نجاح التسيير وفعاليته إلى توفر مهارات وصفات تمكن المسير من القيام بعمله لتحقيق الأهداف المطلوبة وهي كالاتي:

5. مهارات المسير الإداري

يعتبر التسيير عمل محدد ودقيق لذلك يتطلب من المسير اكتساب عدد من المهارات التي تجعله قادراً على ممارسة مهامه وأدواره .ويعرف(أبو النصر2009:21)

المهارة بأنها" القدرة على استخدام المعرفة في تحقيق هدف معين بدقة، وسهولة، وسلامة، وأمان." وتظهر المهارة أثناء العمل والممارسة، فهي لا تكتسب لفظياً وإنما تكتسب عن طريق الدراسة، والفهم، والمعرفة، ثم التدريب على ممارستها.

حسب عياصر و بني أحمد على أن أهم مهارات المسير الإداري هي:

1.5. المهارة الفنية

يقصد بها قدرة المسير على أداء وإتقان عمله، ومعرفته وفهمه للأنظمة والقوانين واللوائح، والإلمام بطبيعة مهام الموظفين، وفهم خطوات عملهم، ومراحله، ومتطلباته .كذلك قدرته على استخدام المعلومات وتحليلها، ومعرفة الطرق والوسائل المتاحة لإنجاز العمل.

2.5. المهارة الإنسانية

تعني قدرة المسير على التعامل الفعال مع الآخرين من خلال تفهم سلوك الموظفين، وعلاقاتهم، ودوافعهم، ومعرفة العوامل المؤثرة على سلوكهم .مما يمكنه من إشباع حاجات الموظفين، وحل مشكلاتهم، وتحقيق الأهداف المشتركة.

3.5.المهارة الفكرية

المقصود هنا قدرة المسير على دراسة، وتحليل، وتقييم المواقف والمشكلات، واختيار الحلول المناسبة .كذلك المرونة والاستعداد لتقبل أفكار الآخرين، وتقبل أفكار تغيير المنظمة وتطويرها حسب المتغيرات والظروف .وأيضا إجادة المسير التعامل مع التقنية ووسائلها.

4.5. المهارة التنظيمية

تعني قدرة المسير على النظر للمنظمة باعتبارها نظام متكامل تتفاعل مع البيئة والمجتمع، وفهمه لأهدافها، وأنظمتها، وخططها، والعمل على بناء الاستراتيجيات، وتنمية السياسات، وإعداد الخطط، وحشد الجهود والموارد لتنفيذ الخطط بكفاءة .كذلك لابد من إجادة أعمال السلطة والصلاحيات، وتنظيم العمل، وتوزيع الواجبات والمسؤوليات، وتنسيق الجهود، وإدراك التغييرات في أي جزء في المنظمة وأثرها على بقية المنظمة. (عياصرة و بني أحمد، 253:2009)

في ضوء الكثير من البحوث و الدراسات التي تناولت موضوع التسيير الإداري فإن المؤلفان روبرت و روزين بوول براون في كتابهما " قيادة الناس" و ضعا ثمانية مبادئ رئيسية للتسيير الإداري الناجح و تتمثل هذه المبادئ في الآتي:

أ. القدرة على ايجاد رؤية مشتركة : و تعني الرؤية، الصورة الذهنية الواضحة لمستقبل المنظمة.

ب. الثقة بالنفس و بالآخرين: عندما لا يثق الفرد في نفسه غالبا لا يثق في المرؤوسيين و على المسير هنا أن يعمل على تسهيل التفاعل مع العاملين و تبادل المعلومات و تحسين مهارات الاتصال.

ج. زيادة معدلات مشاركة المرؤوسين : و هذه الأخيرة تعد شكلا من أشكال الديمقراطية و الشورى و دليل على الثقة في المرؤوسيين.

د. توفير فرص التعليم و التكوين : فالتكوين هو نشاط يهدف إلى اكتساب مهارات و خبرات جديدة، وهذا يؤهل الفرد (المسير الإداري) و الجماعة إلى القيام بالمهام بكفاءة و انتاجية هائلة. (علي عياصرة و محمد محمود، 2006: 77)

ه. احترام التنوع و الاستفادة منه: هناك فروق بين الأفراد في الجماعة كالديانة و الأصول و الثقافة و الانتماءات السياسية .. فعلى المسير الإداري مراعاة الفروق الفردية، و يستفيد منها من خلال اختيار الأفراد المناسبين بالمهام المطلوب انجازها.

و. تنمية الابتكار لدى الأفراد: هو عنصر أساسي لتقدم المنظمات و هذا يتحقق من خلال تحسين و دعم العلاقات و تنمية قدرات العاملين و تحسين التكنولوجيا و اكتشاف جوانب الابتكار.

ط. مبدأ التكامل في العمل: و يقصد به توحيد الجماعة لتكون كلا واحد و لتحقيق التكامل لابد من توفير مناخ يتسم بالتعاون و العمل الجماعي و احترام التخصص.

ل. التوافق مع المجتمع: و هذا يتطلب احداث التغيير المستمر في الأفراد و البيئة و ذلك باحترام البيئة و تحقق التلاؤم مع المجتمع، لأن المنظمة جزء منه.

وترتبط بهذه المهارات والقدرات، صفات وسمات المسير تمكنه من ممارسة هذه المهارات، وتجعله قادراً على التأثير في سلوك الموظفين لتحقيق الأهداف .ولكن من الصعب أن تتوفر جميع صفات التسييرية في شخص واحد، فهي عملية نسبية تختلف من شخص لآخر، إلا أن هناك صفات أساسية للمسير الفعال يجب توفرها فيه.

و انطلاقاً من أهمية التربية في حياتنا بصفة عامة، وبالدور الذي يلعبه المسيرين التربويين في مجتمعاتنا –باعتبارها حجر الزاوي في عمليات التطوير والتنفيذ المنشودة – بصفة خاصة فعلى المسيرين التربويين أن يتسموا بالمقومات الشخصية والمهنية التي تساعدهم بالقيام بالمهام والأدوار المتوقعة منهم بكفاءة وفاعلية.

ولا شك أن التسيير التربوي هو بمثابة صمام الأمان للأجيال في تسييرها نحو الطريق السوي والقويم، وهي بالتالي تمثل رسالة مهمة وخطيرة في نفس الوقت، ومن هنا كان لزاماً على هذا التسيير أن تكون قدوة حسنة وصالحة يحتذى بها، ومن البدهي الجزم بأن التسيير التربوي يجب أن تُقسم بمقومات شخصية ومهنية تليق بالرسالة المهمة، والأمانة الثقيلة التي تحملها(كلخ،2000 :43).

ولقد اهتمت الكثير من الدراسات الأولى في مجال التسيير بالمقومات التي يتصف بها من يشغلون مواقع تسييرية؛ فالكشف عن المقومات عامة يتصف بها المسير، ويحدد إمكانية التعرف المبكر على من ينتظر منهم أن يتبؤوا مراكز التسيرية بحكم توافر هذه المقومات فيهم، ولكن تبين للباحثين أن طبيعة الموقف يفرض نوع المقومات التي ينبغي توفرها فيمن يمارس دوراً تسييريا في جماعة معينة، وتعتمد عملية التأثير التسيري على الموقف متمثل في طبيعة الظروف المحيطة من ناحية، وسمات ومهارات المسير من ناحية أخرى، لذلك فإن نقطة البدء في التعرف على المقومات التي ينبغي توافرها فيمن يمارس التسيير هي تحليل عملية التأثير القيادي ومقومات وأدوات هذا التأثير في المواقف وستعرض الباحثة التعريفات التي جاءت في المقومات الشخصية، والمهنية كالتالي:

أ. المقومات الشخصية:

هي تلك الصفات والخصائص الموروثة أو المكتسبة التي يتميز بها شخص ما بحيث تطبع شخصيته بطابع خاص تميزه عن الآخرين سواء من الناحية الفكرية أو الوجدانية أو الاجتماعية، ويكون لها الأثر المباشر في كيفية تصرفه في المواقف المختلفة. (كلخ ،2000 :43)

وعرفها (سليمان، 1985) على أنها " :التي تتصل بالتكوين العام لمن يمارس هذا التسيير: فكرياً، ووجدانياً، واجتماعياً، ومن حيث مسئولياته عن عمل متكامل لفريق من العاملين وبالتالي يتمكن من القيام بواجباته على الوجه الأكمل(سليمان،1985 :360)

ب. المقومات المهنية:

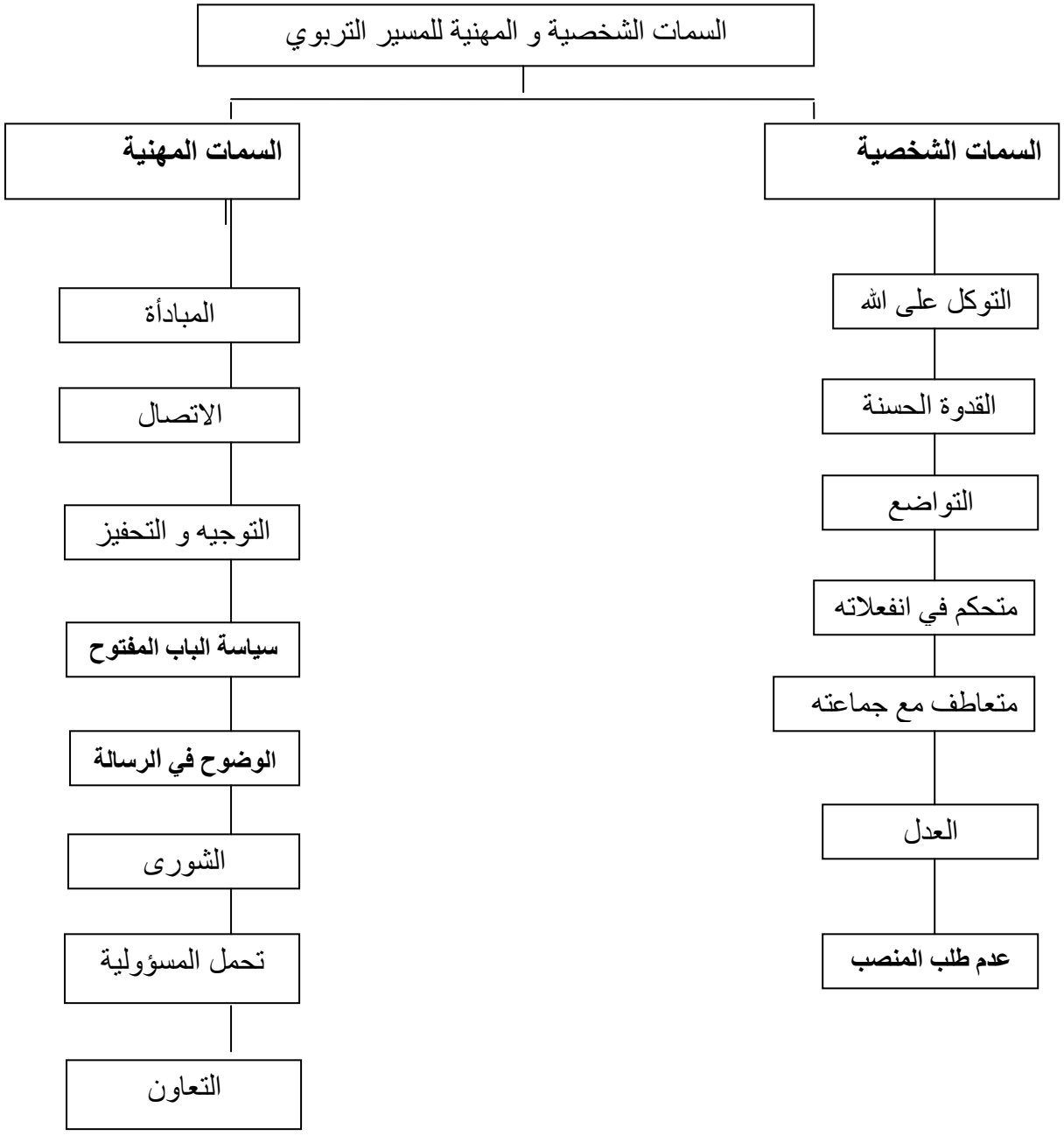
هي تلك الصفات والخصائص الموروثة أو المكتسبة لشخص ما من خلال الحياة العلمية والأكاديمية التي تتصل بالنواحي المهنية، والعملية، والإدارية مما يكون لها الأثر المباشر على الأداء، والإنتاج، وطبيعة تعامل الشخص مع الآخرين أثناء أداءه لعمله (كلخ ،2000 :44)

وعرفها (سليمان، 1985:360) بأنها " :تلك التي تتصل بالمجال الوظيفي، من حيث العمل التربوي والذي يقتضي القيام به توفر صفات معينة تؤهل صاحبها للممارسة عمله بنجاح.

ومما سبق ترى الباحثة أن المقومات المهنية والشخصية بمثابة سلاح يتسلح به المسير التربوي في المؤسسات التربوية، إضافة إلى أن تلك المقومات تلقي بظلالها على كل بيت في المجتمع، وإلى كل لبنة من لبناته، حيث يمتد هذا التأثير على أعضاء الهيئة التدرسية في المدرسة، وبالتالي على التلاميذ، وعلى كل بيت في المجتمع، وهنا يجب أن يستثمر المسير التربوي المتمثل بمدير المدرسة هذا التأثير في بناء المجتمع من الناحية التربوية والتعليمية، والثقافية، والاجتماعية ، والساسية...إلخ.

كما يرتبط نجاح العملية التربوية بعناصر متعددة منها المنهاج، والطالب، والمعلم، والمدير، ونخص بالذكر الأخير الذي له دور مهم في تسيير المدرسة، ولكي يتقلد أي فرد هذا الدور، عليه أن يتسم بسمات شخصية ومهنية تمكنه من القيام بمهامه، وتنقسم هذه السمات كما هو موضح في الشكل رقم(05) التالي:

الشكل رقم (05) يبين السمات الشخصية و المهنية للمسير التربوي



- السمات الشخصية للمسير التربوي:

أ .التوكل على الله:

يعتبر التوكل على الله من السمات الشخصية المهمة للمسير التربوي؛ فرسولنا الكريم كان متوكلاً على الله حق توكله، واثقاً برحمته، وخاصةً كلما اشتد عليه الكرب، ويتجلي توكل الرسول - صلى الله عليه وسلم - على الله في دعائه قبل المعركة يوم بدر: " اللهم إني أنشدك عهدك ووعدك، اللهم إن تهلك العصابة اليوم فلا تُعبد "رواه البخاري، كتاب التفسير:4594) فالرسول يوم بدر كان يعلم أن عدد المسلمين قليل، وعدد الكافرين كثير لكنه توكل على الله هو والمسلمين معه فهم يعلمون أن النصر من عند الله

كما كان رسول الله – صلى الله عليه وسلم - دائماً متوكلاً على الله فكان يقينه تام وثقته كاملةً به، فعندما مر به ركب من عبد القيس يحمل رسالة أبي سفيان في أنه أجمع السير إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم –وإلى أصحابه، يستأصل بقيتهم وهو بِحمراء الأسد، وكان تجهز لحرب قريش فأخبره بالذي قال أبو سفيان وأصحابه؛ فقال" : حسبنا الله ونعم الوكيل." (ابن هشام،1999 :50)

لذا يجب على مدير المدرسة أن يكون ولاؤه لله – عز وجل، ولمنهجه القويم، بحيث يحرص على اتباع ما يرضي الله، وعمل ما يقربه من الله – سبحانه وتعالى، ومن الجنة؛ لذا عليه أن يحبب الإيمان، والحق، والعدل، والاستقامة، ويزينها في قلوب المعلمين والطلاب، ويكره إليهم الكفر، والفسوق، والعصيان، والظلم، والبغي بغير حق. (عابدين،2001: 315)

ومما سبق ترى الباحثة أن على مدير المدرسة بصفته مسيرا تربوياً في مدرسته أن يتوكل على الله، لأنه سر نجاح المدرسة، وان يبتعد عن التواكل، ويبذل قصارى جهده في سبيل الارتقاء بالعملية التربوية، وتحقيق أهدافها المرجوة.

ب .القدوة الحسنة:

إن للقدوة في المجتمع المسلم له أهمية كبيرة، فلا خير في أمة علاها غثاؤها، وكل خير في أمة علاها فضلاؤها، وعليه فإن للتسيير التربوي دور كبير في بناء الإنسان، وبناء الحضارة بل وفي بناء النظام التعليمي، فنجاح النظام التعليمي يعني نجاح الحضارة وغيرها.

وينبغي توفر القدوة الحسنة فيمن يتولى أمر الجماعة من الصفات الحميدة، والمزايا الطيبة، والخصال الكريمة، وللمسلمين في رسولهم العظيم المثل الأعلى في كل شيء،وضرب لنا رسولنا – صلى الله عليه وسلم - القائد الأمثل في الجندية الحقة، حيث شارك الجنود الصبر والاحتمال على مشاق السفر، ولم يميز نفسه عنهم، بالرغم من مقام النبوة والقيادة التي يتميز بهما الرسول -صلى الله عليه وسلم -، فلقد كان يجاهد المشركين بنفسه ويتقدم الصفوف، حتى أن علياً - رضي الله عنه، قال : لما كان يوم بدر، وحضر البأس اتقينا برسول الله، وكان أشد الناس بأساً، وما كان منا لأحد أقرب إلى العدو منه .(وقد تجلت القدوة

الحسنة لرسول الله في أحلك المواقف، لذا يجب على القائد أن يكون قدوة حسنة لأتباعه و رعيته حتى يتأسو به. (خليل، 1981: 183)

ويجب أن يكون المسير التربوي قدوة في الالتزام، والانتماء، والتقيد بالقوانين والأنظمة والتعليمات، والاسترشاد بالأهداف التربوية، والعلاقات الإنسانية في التفاعل مع الآخرين، وأن يحرص على الممارسات والمواقف التربوية في ذلك التفاعل(عابدين،2001 :104)

فينبغي على مدير المدرسة كمسير تربوي أن يكون المثل الأعلى لكافة المعلمين في القيام بمهامه الفنية والإدارية، فالمعلمون غالباً ما يقتدون بمدير مدرستهم، ينشطون بنشاطه، ويهملون بإهماله.(محامده:2005: 87)

وترى الباحثة أنه لما كان المسير التربوي المتمثل بمدير المدرسة محط أنظار المعلمين، ونموذجهم الذي يقتدى به في كل صغيرة وكبيرة، لذا كان لزاماً عليه أن يكون قدوة للمعلمين في المهام الفنية والإدارية، لكي يتزودوا بالمعرفة والخبرة، ويستطيع المعلمين أن يؤدوا عملهم على أكمل وجه.

ج . التواضع:

يتضح تواضع الرسول – صلى الله عليه وسلم -من خلال الغزوات حيث كان يمثل القيادة الحقة، والمؤثرة، والفاعلة، وهي التي تنطلق من خلال القبول والتشاركية بعيداً عن التسلطية، فلا أحد ينسجم مع الإنسان المتعالي المترفع على الناس، والذي يتكبر عليهم، ويغتر بقوته وماله ومركزه، فتواضع المسير خصلة محببة ومرغوبة تيسر التواصل معه وتجعله أقرب لذوات الآخرين، ونفوسهم، وبالتالي يكون محل قبول لديهم. (الطويل،2001: 194)

وفي البخاري عن سهل بن سعد : كنا مع رسول الله– صلى الله عليه وسلم -في الخندق، وهم يحفرون، ونحن ننقل التراب على أكتافنا، فقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم: اللهم لا عيش إلا عيش الآخرة فاغفر للمهاجرين والأنصار.. رواه البخاري حديث رقم 4099

وكان الرسول – صلى الله عليه وسلم – لا يحب أن يعظمه الناس، فقد خر ذات يوم متكئاً على عصاه، فقام له الناس، فقال - رسول الله -صلى الله عليه وسلم لا تقوموا كما :يقوموا الأعاجم يعظم بعضهم بعضا.

لذا ينبغي على مدير المدرسة أن يكون متواضعاً، بعيداً عن التعالي والغرور، وأن يعمل بكل جهده على كسب ثقة المعلمين، لأن ذلك هو السبيل لخلق التعاون بين المعلمين والإدارة، وبالتالي نجاح المدرسة لا يحقق أهدافه إلا إذا ساد التعاون في المحيط المدرسي. (محامدة،2005: 88)

ويتضح للباحثة مما سبق أن المسير التربوي يجب عليه الموازنة بين تواضعه من جهة وبين مقدرته على تعزيز ذاته وتنمية احترامها والثقة بها، وتأكيدها في نفوس الآخرين من جهة أخرى، وذلك من خلال المساواة بنفسه مع المعلمين، ولا يميز نفسه عنهم في أمر ما وإلى جانب ذلك ألا يتكبر على المعلمين معه

في موقف من المواقف، الأمر الذي يترك في نفوسهم أثراً ينعكس سلباً على عملهم، وبالتالي تتولد الأزمات والصراعات داخل المدرسة، مما يؤثر على فاعلية المدرسة كلها.

د .متحكماً في انفعالاته:

يتصف المسير التربوي بالهدوء ورباطة الجأش عند مواجهة الأفراد الذين يبدون اللامبالاة والسلوك الاستفزازي، والواقع أن المسير الثابت، والمستقر، وغير المنفعل هو الذي يقف موقف الشخص المعتدل في الأزمات والمشكلات، ويحظى باحترام الجماعة دائماً. (العياصرة:2006: 36)

وتتمثل القدرة على ضبط النفس بالصحة النفسية حيث الاستقرار، والاتزان العاطفي وضبط الانفعالات، مما يمكّن مدير المدرسة من إدارة نفسه والآخرين، ومواجهة المشاكل والعقبات والأزمات وضغوط العمل بهدوء وثقة، وسيطرة على الأعصاب. (عابدين:2001: 91)

فالرسول – صلى الله عليه وسلم -في غزوة بدر كان متحكماً في انفعالاته بالرغم من قلة أعداد المسلمين إلا أنه راح يدعو الله– " اللهم هذي قريش قد أقبلت بخيلائها وفخرها تتحداك وتكذب رسولك، اللهم فنصرك الذي وعدتني "ويلح بالدعاء ، وعندما حل الفجر صلى بالمسلمين وراح ينظمهم ويحرضهم على القتال .وفي معركة الأحزاب، لم تكن معركة خسائر بل كانت معركة أعصاب، لم يجرِ فيها قتال إلا أنها كانت من أحسم المعارك في تاريخ الإسلام تمخض عنها تخاذل المشركين.

وتخلص الباحثة مما سبق بأنه يجب أن يتحلى المسير التربوي(مدير المدرسة) بالحكمة وعدم التسرع في اتخاذ القرارات، وأن يتحلى بالهدوء والطمأنينة عند مواجهة المعلمين ذوي السلوك الاستفزازي، أو الغير المبالين، ويتعامل معهم بحنكة واعتدال في الأزمات، علاوة على ذلك أن يشارك المعلمين معه في اتخاذ القرارات لكي يزرع الثقة فيهم، وبذلك يثير فاعليتهم وإخلاصهم وتفانيهم في العمل.

ه .متعاطفاً مع جماعته:

يجب أن يكون المسير قادراً على تحديد حاجات جماعته المختلفة والاستجابة لها، كما أنه ينبغي أن يرى من قبل أفراد المجموعة أنه الشخص الذي يعتمد عليه، فلدى المجموعة القدر الكافية للتعرف على شخصيته وقبولها، وما إذا كان متجاوباً مع القضايا التي تطرأ من آن لآخر أو غير متجاوب .ومن هذا المنطلق فإن لم تقبله الجماعة شخصياً فإنها لن تقبله مسيرا.(عياصرة :2006: 35)

فلقد كان الرسول – صلى الله عليه وسلم - متعاطفاً مع المسلمين، ويتبن ذلك عندما مر رسول الله – صلى الله عليه وسلم -بدار من دور الأنصار من بني عبد الأشهل وظفر فسمع البكاء والنوائح على قتلاهم، فذرفت عينا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فبكي.

ويرى (محامدة، 2005) أن على مدير المدرسة الجمع بين العطف والمحبة والاحترام في علاقاته مع المعلمين و الطلاب، ويعرف متى يستخدم الحزم في حل المشاكل، ومتى يستخدم اللين. (محامدة،2005:88)

ومما سبق ترى الباحثة أن على المسير التربوي المتمثل بمدير المدرسة التحلي بالحزم ولكن في موقفها، بينما التعاطف له مواقف يجب أن يستدعيها المسير التربوي ويتحلى بها مع المعلمين، حتى يلتفتوا حوله، فالمعلمون إذا شعروا بحرص مدير المدرسة، ورحمته بهم، زاد حبهم له، وزاد فاعليتهم في أداء عملهم، بينما الغلظة فتؤدي إلى انفضاضهم من حوله، وبالتالي كل يؤثر على العملية التربوية.

و. العدل:

إن العدل هو إعطاء كل ذي حقه، فالعدل أساس الملك، ومن الأهمية بمكان المعلمين أن يروا تطبيق العدل أثناء عملهم، فالمسير التربوي مطالباً بتطبيق ذلك، ويتحقق التسيير بالعدل التام بين أفراد الأمة المسلمة الحاكم منهم والمحكوم على حد سواء. ويتميز المسير التربوي بروح العدل ورفضه لأي شكل من أشكال التمييز مهما كانت الأسباب والمبررات، فيكون غايته المنشودة تحقيق مستوى متقدم من العدل والإنصاف، لما لها من أثر في الحفاظ على تماسك الجماعة، ووحدتها، وتلاحمها وسيادة مناخ موحي بالانتماء والتحفيز على الإبداع والعطاء. (الطويل،2001: 198).

فمدير المدرسة كمسير تربوي عليه أن يتحلى بالعدل فيؤثر في المعلمين، ليجعلهم أقرب إلى العدل منهم إلى الاستئثار بالمنفعة دون زملائهم، كما ينبغي أن يتحرى قدرات الأفراد وكفاءاتهم في توزيع الأعمال والمهام عليهم. (البدري،2001: 37)

ومما سبق ترى الباحثة أن المسير التربوي الذي يتمثل بمدير المدرسة عليه أن يكون عدلاً في قول وحكمه، ويتحرى العدل بين المعلمين في توزيعه للأعمال، والمهام الموكل إليه حسب قدراتهم، وبذلك يكون مدير المدرسة العدل وصفاً لا ينفك عنه.

ي. عدم طلب المنصب:

ينبغي على المسير التربوي المسلم أن لا يكون هدفه المنصب والمكان الرفيع لأجل الدنيا فقط، بل عليه أن يزهد في ذلك، وإن عرض عليه المنصب، فوجد نفسه أهل له، قبله وأخلص العمل لله عز وجل، لينال رضا الله عز وجل في الدنيا والآخرة، فالمسلمين في غزوة بدر لم يقاتلوا من أجل منصب أو لغرض السيطرة على الكفار، ولا يقاتلونهم لاستعبادهم واستذلالهم ولا يقاتلونهم لاستلاب أرزاقهم واستغلال خيرات البلاد، إنما يقاتلونهم لإعلان كلمة الله ونصرة دين الله، ونشر الدعوة في أرض الله، لهذا كان الله عز وجل معهم وكان لزاماً أن ينتصروا على عدو الله وعدوهم. (ابن هشام،1900: 49/ج3)

- السمات المهنية للمسير التربوي:

أ .المبادأة:

يعد هذا المبدأ الأساسي الأول للعمل الإداري، وذلك لأن المسير التربوي(مدير المدرسة) هو المسئول الأول عن إطلاق شرارة البدء في العمل، ويتطلب نجاح العمل الإداري أن يأخذ المسير بزمام المبادأة محدد أأسلوب العمل، وقواعده، ومتطلباته الأساسية، تاركاً للمعلمين حرية التصرف في نطاق الإطار

المتفق عليه، وتتطلب المبادأة من المسير التمتع بمجموعة من المهارات التي لا تقتصر على القدرة الابتكارية، وإنما تشمل الموضوعية، والقدرة على فهم أنماط السلوك الإنساني والتعامل مع صاحب كل نمط وتوجيهه، وتشجيعه على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية(الشيباني وآخرون، 2003: 62).

وتتعلق المبادأة بميل، واستعداد داخلي يدفع مدير المدرسة إلى القيام بالعمل، وإنجازه قبل غيره، وإلى تقديم المقترحات والأفكار، وإعطاء الحلول لمواجهة المواقف الحرجة والمشكلات والأزمات المختلفة، وإلى المثابرة والأخذ بالعزيمة(عابدين ،2001 : 91).

ولنا في رسولنا الكريم مثالاً في المبادأة، ويتضح ذلك في غزوة بدر حيث استطلع

الرسول – صلى الله عليه وسلم – بنفسه الميدان واستبرأه، وبعدها أقام خمسين رجلاً رماه على جبل بفم الوادي. (أبوشعر وآخرون،2003 :196).

وترى الباحثة أن المسير التربوي لكي يتصف بالمبادأة عليه أن يكون لديه ثقة بنفسه فيما يعمل، ويكون على أسس وقواعد تمكنه من القيام بعمله،مع التوضيح للمعلمين الأسس والقواعد التي يعملون من منطلقها، وأن يكون لديه رغبة في التفوق والطموح في عمله وفق أسس موضوعية.

ب .الاتصال:

يقصد بالاتصال استخدام كافة الوسائل والأساليب لإنتاج، وتوفير البيانات، والحقائق والمفاهيم، والأفكار، ووجهات النظر، وغيرها من الآراء والاستفسارات، ثم نقل المعلومات وتبادلها والإعلام عنها من شخص لآخر .ويهدف الاتصال إلى التأثير في سلوك المعلمين من خلال إحداث تغيير في الطريقة، أو المحتوى، أو الأداء لتعديل هذا السلوك، وتوجيهه الوجهة الإدارية المحققة للفهم المشترك وزيادة التفاعل من خلال استخدام كافة الأساليب اللازمة لتوجيه نشاط المعلمين، وحفزهم، وإثارة دوافعهم وإطلاق طاقاتهم نحو العمل أو تكوين أو تعديل الاتجاهات، والمواقف، والأفكار، وتنمية العلاقات الإنسانية(الشيباني وآخرون، 130:2003)

ويصف (نشوان) الاتصال بأنه وسيلة لنقل المعلومات، والقيم، والاتجاهات ووجهات النظر، ويهدف هذا الاتصال، الذي يشكل مدير المدرسة أحد طرفيه، بينما يشكل المعلمون أو غيرهم - مجتمعين أو متفرقين –الطرف الآخر، إلى إيجاد نوع من التفاهم والتناغم بين الطرفين، وإلى التأثير على سلوكهم الوظيفي، وتوجيه جهودهم في الأداء. (نشوان،1982: 80)

ج. سياسة الباب المفتوح :

كان الرسول– صلى الله عليه وسلم -يترك الباب مفتوحاً لصحابته لمراجعته في الأمور

فعندما دعا عمر بن الخطاب ليبعثه إلى مكة، فيبلغ عنه أشراف قريش ما جاء له فقال :يا رسول الله، إني أخاف قريش على نفسي، وليس بمكة من بني عدي بن كعب أحد يمنعني، وقد عرفت قريش عداوتي إياها،

وغلظتي عليها، ولكني أدلك على رجل أعز بها مني، عثمان بن عفان فدعى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – عثمان بن عفان، فبعثه إلى أبي سفيان وأشراف قريش. (ابن هاشم،199:204)

وترى الباحثة أن على المسير التربوي (مدير المدرسة) أن يترك الباب مفتوحاً أمام معلميه، لكي يراجعوه فيما يواجهونه من مشكلات وعقبات، ولا يضع نفسه في قصره العاجي وبذلك ينفضوا من حوله، فيؤثر على أدائهم، وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار تخصيص وقت للمراجعة والاستفسارات سواء كان للمعلمين، أو المجتمع المحلي.

د. الوضوح في الرسالة :

تتمثل الرسالة بالمعاني والكلمات التي يرسلها المرسل إلى المستقبل، وقد تكون الرسالة حديثاً صور أو إشارات، وهي هدف يسعى فيها المرسل لتحقيق أهدافها، لذا يجب أن تكون بعيدة عن الغموض (شحادة،2008 :30)

ولقد كان الرسول –صلى الله عليه وسلم – واضحاً مع أصحابه ينقل لهم الصورة بوضوح، وبمنتهى الدقة، ونستدل على ذلك عندما أمر الرسول بالصلح مع كفار قريش في صلح الحديبية، فلقد أوضح للمسلمين الشروط التي أشكلت عليهم، فالمسلمون داخلهم أمر عظيم وقالوا :سبحان الله !!كيف نرد إليهم من جاء مسلماً ولا يردون من جاءهم مرتداً، فقال عليهالسلام :إنه من ذهب منا إليهم فأبعده الله ومن جاء منهم فرددناه إليهم فسيجعل الله له فرجاً ومخرجاً .فالرسول – صى الله عليه وسلم - أزال الإشكال، ووضح لهم الشرط الذي أبرمه مع كفار قريش، وبين له الصورة واضحة بنود الصلح.

وترى الباحثة لكي يكون الاتصال الفعال لدى المسيرين التربويين المتمثلين بمديري المدارس عليه أن تكون الرسالة المستخدمة في الاتصال واضحة، ومؤثرة، ومقنعة، فالعملية ليست إرسال رسالة فقط، فلا قيمة للرسالة دون تحقيق أهدافها.

ومن خلال عرض ما سبق ترى الباحثة أن على مدير المدرسة أن يتبنى سياسة الاتصال في كلا الاتجاهين وتنويع أدوات الاتصال سواء كانت بالمشافهة أو المكاتبة، مع بقاء باب الاتصال والنقاش مفتوح لكي يستطيع أن يسمع ما يدور في خلجاتهم، وما يحتاجون إليه وبالإضافة إلى مراعاة حالتهم النفسية، والعمل قدر المستطاع على سد احتياجاتهم، ورفع روحهم المعنوية ليتولد لديهم قوة داخلية تستثيرهم، وتدفعهم نحو عملهم، فتصبح لديهم ثقة كبيرة في أنفسهم، وفي عملهم الذي يمارسونه.

ه .التوجيه والتحفيز:

يتمثل حفز المعلمين اللبنة الأساسية للمسير التربوي (مدير المدرسة) في سعيه لتحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفاعلية، ويتوقف نجاح المسير التربوي (مدير المدرسة) إلى حد كبير على قدرته على فهم دوافع المعلمين وحفزهم، وتحريك رغبتهم بالعمل، والاهتمام بتعلم طلابهم والهدف الأساسي من ذلك زيادة الإنجاز لدى المعلمين من خلال تفاعل الحفز مع قدرات المعلمين

(سالم وآخرون،1992 :203)

وينشأ التحفيز من خلال ربط أهداف المدرسة باحتياجات المعلمين، وقيمهم، واهتماماتهم والاحتكام للغة الإقناع الإيجابية، وإلى جانب ذلك من خلال الاعتراف بجهود المعلمين. (العتيبي، 2008: 32)

ولقد كان الرسول –صى الله عليه وسلم - يوجه أصحابه ويحفزهم على بذل الجهد ويتضح ذلك في غزوة بدر عندما بشر الرسول بالنصر، وقال لأبي بكر " :أبشر يا أبا بكر، أتاك نصر الله، وهذا جبريل اخذ بعنان فرسه يقوده على ثنايا النقع"، وانطلق الرسول -صلى عليه وسلم - يحضهم على القتال، فقال: "والذي نفسي بيده لا يقاتلهم اليوم رجل فيقتل صابراً محتسباً مقبلاً غير مدبر، إلا أدخله الله الجنة" (الخليل،1981 :182)

وتستنتج الباحثة مما سبق أن على المسيرين التربويين أن يستخدم طرق متنوعة في التحفيز مع المعلمين من خلال(المدح والتقدير)، والمكافأت، والعلاوات، لزرع الثقة في نفوسهم وبالتالي ذلك يزيد الدافعية عندهم.

و .الشورى:

تعتبر الشورى من السمات التي يجب أن يتسم بها المسير التربوي، لما لها من آثار تربوية تتمثل في زرع الثقة المتبادلة المعلمين، وتشجيعهم على إبداء، ولقد رسخ الرسول -صلى الله عليه وسلم - هذه الصفة في أصحابه من خلال الغزوات .ففي غزوة بدر تجلت الشورى في معاملة الرسول لأصحابه من خلال:

مشورة الحباب بن المنذر في نزول جيش المسلمين عند أقرب العيون :بعد أن وصل النبي – صلى الله عليه وسلم – إلي مياه بدر، أراد النزول عند أدنى المياه، فتساءل الحباب بن المنذر :يارسول الله أرأيت هذا المنزل؟ ، أمنزلاً أنزلك الله ليس لنا أن نتقدمه؟ ولا نتأخر عنه؟، أم هو الرأي والحرب والمكيدة .فأشار الحباب أن ينزل المسلمون عند أدنى ماء من المشركين فقال النبي -صلى الله عليه وسلم": -لقد أشرنا برأي استشارة النبي– صلى الله عليه وسلم -أبا بكر وعمر في قضية الأسرى، فقال لأبي بكر وعمر ":ما ترون في هؤلاء الأسرى؟ " فقال أبو بكر :يا نبي الله هم بنو العم والعشيرة أرى أن تأخذ منهم فدية فتكون لنا قوة على الكفار فعسى الله أن يهديهم للإسلام، فقال الرسول لعمر :ما ترى يا ابن الخطاب؟ قلت :لا والله يا رسول الله ما أرى الذي رأى أبو بكر ولكني أرى أن تمكننا فنضرب أعناقهم. (ابن هشام،1990: 224)

وترى الباحثة أن الشورى من السمات التي يجب أن يتسم بها مدير المدرسة كمسير تربوي في مدرسته، لكي يستطلع أرائهم، ويدلي كل منهم بدلوه، حتى يتوصلوا إلى الرأي السديد، في ظل الأطر المرجعية، والرؤى، والقوانين التي يستند عليها مدير المدرسة.

ي .تحمل المسؤولية:

ينطلق التسيير من تحمل المسئولية في توفير الدافعية، والإمكانات المادية لدى المعلمين للعمل بكفاءة وفاعلية، لذا على القائد التربوي أن يكون قادراً على التواصل الفعال مع المعلمين.

فإسلامنا العظيم يربي في الفرد الشعور بالمسئولية أمام الله – سبحانه وتعالى، وفي كلكم راعٍ، وكلكم مسئولٌ عن رعيته.

ولقد كان الرسول - صلى الله عليه وسلم - يشارك أصحابه في تحمل المسؤولية ويتضح ذلك عندما بعث رسول الله خالد بن الوليد فيمن بعث حول مكة، ونَّوه أن يسير بأسفل تهامة داعياً، ولم يبعثه مقاتلاً فوطئ بني جذيمة فأصاب منهم، فلما انتهى الخبر إلى رسول الله -صلى الله عليه وسلم - رفع يديه إلى السماء، ثم قال ":اللهم إني أبرأ إليك مما صنع خالد بن الوليد"، وكان قد انفلت رجل من القوم فأتى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فأخبره الخبر فقال :نعم، قد أنكر عليه رجل أبيض ربعة فنهمه خالد " فقال رسول الله " :هل أنكر عليه أحد فسكت عنه، وأنكر عليه رجل آخر طويل مضطرب فراجعه فاشتدت مراجعتهما.

(ابن هشام ،1999 :46)

وتخلص الباحثة مما سبق:

أن المسير التربوي يتحمل مسؤولية أتباعه، لأنه المسير الأعلى لهم، فالرسول – صلى الله عليه وسلم - بعد ذلك بعث لأهل بني جذيمة مع علي بن أبي طالب. أن الرسول ليس هو المسئول على أرض المعركة فقط، بل القادة هم المسئولون، لذا على مدير المدرسة أن يبين للمعلمين بأنهم مسئولون في تحمل أعمالهم.

على مدير المدرسة متابعة المعلمين، وتقديم لهم عن أعمالهم تغذية راجعة.

ل .التعاون:

يمكِّن التعاون مدير المدرسة من التعامل مع المعلمين بنجاح، وتنسيق جهودهم، وإشاعة جو التعاون والعلم الجماعي والانسجام بينهم، والقدرة على جذبهم، وحفزهم للعمل بجد وإخلاص، ويتطلب ذلك استعداد المدير لفهم الآخرين، وفهم ميولهم، وأرائهم، ومشكلاتهم وحاجاتهم، وللمشاركة في اتخاذ القرار لما لذلك من أثر على روحهم المعنوية، واستعدادهم للعمل، بل وتفانيهم في إنجاز العمل، وإتقانه.

ويظهر تعاون الرسول – صلى الله عليه وسلم – جلياً في غزوة الخندق، عندما سمع الرسول – صلى الله عليه وسلم – بمسيرالكفار إليه، استشار الصحابة، فأشار عليه سلمان الفارسي بحفر خندق يحول بين العدو وبين المدينة، فأمر به الرسول – صلى الله عليه وسلم– فبادر إليه المسلمون، وعمل بنفسه فيه.

وتخلص الباحثة مما سبق أن على المسير التربوي المتمثل بمدير المدرسة أن يتعاون مع معلميه، والمجتمع المحلي، لما له من آثار نفسية على المعلمين، كالترغيب في العمل وإثارة دافعيتهم، وتولد روح

المبادأة لديهم، بالإضافة إلى إقامة علاقات إيجابية مع المجتمع المحلي وكل ذلك لأجل الارتقاء بالعملية التربوية التعليمية. (عابدين،2001:93)

6. الأساليب التسييرية:

تختلف تقسيمات الأساليب التسيرية التي ذكرها علماء الإدارة، وعلماء الاجتماع، إلا أن التقسيم الذي يقسم التسيير بناءاً على النمط التسيري، وطريقته في التأثير، يعتبر من أكثر التقسيمات شيوعاً، وأكثرها شمولاً، وتنُحصر هذه التقسيمات في مايلي:

1.6. أسلوب التسيير الأوتوقراطي:

يعرف هذا النوع من التسيير بأسماء مختلفة كالتسيير العسكري أو التسيير الاستبدادي (الديكتاتوري)، وتعني كلمة أتوقراطي - وهي في الأصل كلمة لاتينية – حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المنظمة لأوامر، وآراء، ونفوذ، واستبداد، وسلطة، وبطش شخص واحد داخل المنظمة، ويعود تاريخ هذه القيادة إلى العصور الأولى من التكوين الإنساني حيث كانت القوة ضرباً من ضروب الحياة، ويتميز هذا النوع من التسيير بالسلوك التعسفي المستمد من السلطة المخولة له
(المغربي،1995 :171)

ويتميز هذا النوع من التسيير بانفصال المسير عن الجماعة، ويركز اهتمامه على كسب ولاء المرؤوسين بأي شكل لضمان عدم وجود أي نوع من المعارضة لممارساته، ويقبض المسير هنا على جميع العمليات الإدارية ابتداء من التخطيط وانتهاء بالمتابعة، فهو المهيمن على جميع الأدوار الإدارية، ولا يفوض السلطة لأحد، ويعتبر في ذات الوقت أن تفويض السلطة إنقاص من حقه كمسير وحيد. (الأغا، 1996: 194)

ويكون في الغالب المسير الأتوقراطي شخصاً طموحاً توصل إلى مركزه العالي بالتدرج وهو يعرف وظيفته جيداً، وينفذ أعماله بكفاءة، ويكرس معظم وقته للعمل، ويؤديه بإخلاص وهو حازم، ملتزم إلا أن اتجاهاته وسلوكه استبدادي بشكل عام . (العمايرة،2007: 64)

أن كثير من الباحثين عند دراستهم لهذا النمط أطلقوا عدة مسميات عليه منها :(كنعان،1980 :153)

النمط الاستبدادي :الذي يتسلط، ويتحكم، ويكون قاسياً، وصارماً مع مرؤوسيه.

النمط الفردي :الذي يتخذ القرارات بصورة منفردة بالنسبة لمؤسسته، دون استشارة غيره.

النمط الديكتاتوري :سمي بذلك لأنه نابع من التسلط، والاستغلال، والجبروت.

النمط الأتوقراطي :ينوب هذا الاسم عن جميع المسميات السابقة فهو النمط الأتوقراطي . (التسلطي) لأن كلمة أتوقراطي تشمل جميع المعاني السابقة، وهي محاولة المسير الأوتوقراطي إخضاع كل الأمور في مؤسسته التي يقودها إلى سيطرته، وسلطته. ويضع مدير المدرسة الأتوقراطي في ذهنه صورة معينة

لمدرسته من الخطط والسياسات التي تحقق الصورة الرسمية المرسومة للمدرسة، ويظهر الود إلى من يوافقه، ويتجافى مع من يخالفه من المعلمين، وغالباً ما يجمع المعلمين حسب رغبته، ويملي عليهم القرارات والتعليمات دون مشاورة، ويهتم بالفاعلية في المدرسة، والإدارة، ويقوم بالرقابة، والتفتيش المستمر على المعلمين. (الخواجا،2004 : 34)

ويسعى مدير المدرسة من وراء ذلك تحقيق أهداف المدرسة على حساب العلاقات الإنسانية التي تربطه بالمعلمين، أي أنه لا يقيم وزناً للنواحي الإنسانية في العمل، حيث يعد المعلم منفذاً لتعليماته وأوامره دون مناقشة أو إبداء أي رأي، ويركز جميع السلطات في يده ويكون المعلمون أكثر اعتماداً على مدير المدرسة، ولا تتوفر الثقة المتبادلة بينهم، وبين المدير كما أن العمل يتأثر بشكل سلبي بدرجة كبيرة عند ترك المدير للعمل لفترة محدودة. (مرسي، 2001 :23)

وفي الغالب يكون المعلمين الذين يعملون لدى مدير المدرسة الأتوقراطي موزعين موزعين على جماعات متعددة :بعضها يتقرب إلى القائد بتملق، وبعضها يلوذ بالصمت، ويعل تحت وطأة الكبت، ومنهم قد يتمرد البعض أو يتهرب منتحلاً أسباباً لتهربه، بمعنى أن المعلمين يفقدون تماسكهم، ويصعب توفير أسباب التكامل(عريفج،2001 :44)

ويرى (الشماع وحمود، 2000) أن السمات العامة لنَّزعة التسيير الأتوقراطي بالأوجه الآتية:

- بروز النزعة العدائية بين المعلمين، وضعف الارتباطات القائمة على الود والمحبة.
- ضعف التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المعلمين .
- عدم القدرة على أداء الأعمال إلا من خلال الإشراف المباشر على المعلمين.
- يؤدي غياب المسير الأتوقراطي إلى تفكك الجماعة، وشيوع الفوضى بين المعلمين .
- ضعف قنوات ومحتوى الاتصالات بين المعلمين، وعدم انتظامها وبروز ظواهر .
- الروح السلبية، وإشاعة النزعة غير الملتزمة والاتصالات غير الهادفة.
- بروز ظاهرة عدم الاندفاع الذاتي نحو العمل أو الاهتمام به مما ينعكس أثره سلباً في الإنتاجية على المدى البعيد. (الشماع و حمود،2000: 226)

1.1.6.السمات المميزة لشخصية مدير المدرسة في التسيير الأتوقراطي :

يتميز مدير المدرسة عند انتهاجه لنمط التسيير الأتوقراطيي بعدة سمات من أهمها:

* قوة الشخصية وخاصة في استخدام السلطة للتحكم، ولتهديد المعلمين فقط.

* حب التحكم والسيطرة على جميع الأمور، وسلب الكثير من حقوق وواجبات، ومسئوليات الآخرين، كوكيل المدرسة.

* حب المظهرية في جميع المواقف، وفي كل مكان (في مكتبه وانتقالاته...الخ) .أي حب الذات والغلو في المظاهر الشكلية، ولو على حساب الأهداف الأساسية للعمل.

* عدم التراجع في قراراته حتى ولو أدرك أنها غير سليمة قبل التطبيق أو بعده. (دياب،2001: 293)

2.1.6. الأسس التي يقوم عليها التسيير الأتوقراطي :

يرتكز مدير المدرسة عند تطبيقه التسيير الأتوقراطي على عدة أسس منها:

- التوجيه الفني في هذا النمط التسييري يتخذ صبغة ديكتاتورية، وينبغي على المعلمين إتباع التوجيهات والتعليمات التي يبديها المدير سواء كانت ملائمة لحاجات الطلاب والمعلمين أم غير ملائمة، إذ يجب الأخذ بها دون مناقشة.
- القيام بجميع الأعمال الفنية الهامة، أما دور المعلمين فهو دور ثانوي فلا يعمل أي عمل إلا باستشارة مدير المدرسة معتمداً عليه في كل خطوة من خطواته.
- إضعاف شخصية المعلم، والتسبب له بالقلق والاضطراب، فالمعلم يكلف بإتباع وسائل وأساليب معينة حتى يمكن الحصول على نتائج معينة ومحددة(البوهي،2001 :36)
- غياب الموضوعية والدقة في التوجيه والتقييم، إذ يوجه مدير المدرسة تعليماته إلى المعلمين ويتم تقييمهم وفقاً لمدى (اتباعها وخضوعهم لها) ، ويتم انتهاج الطريقة نفسها من قبل المعلمين نحو طلبتهم .(عابدين ،2001 :68)

وتخلص الباحثة إلى أن التسيير الأتوقراطيي لا يحتمل المعلم، فالمعلم هنا مكلف باتباع طرق ووسائل معينة، حتى تمكنه من الحصول على نتائج معينة، وبالتالي هو وسيلة لتحقيق غاية، وهذا بدوره ينعكس على الطلاب الذين يتبعون تعليمات السلطة العليا عن طريق المعلم الذي يعد وسيلة من وسائل التسيير الأتوقراطي.

3.1.6. خصائص اسلوب التسيير الأوتوقراطيي:

ينفرد المسير الأتوقراطي بالرأي عند اتخاذه القرار، وتكون العلاقات معدومة بينه من جهة، وبين المعلمين من جهة أخرى، ويكون الاتصال فيه رأسياً من أعلى إلى أسفل، وتنعكس هذه الخصائص وغيرها على هذا النمط، ويبدو أثره واضحاً في المجالين التاليين:

- من حيث الاهتمام بالعمل:

يتميز أسلوب التسيير الأتوقراطيي من حيث الاهتمام بالعمل بعدة خصائص كالتالي:

-يحدد المسير (مدير المدرسة)بصورة منفردة أساسيات المدرسة، وخططها دون مشاركته المعلمين، ولا يقوم بتفويض أي من سلطاته الإدارية إليهم (الشيباني،1988 :292)

-يقوم بالتقيد حرفياً بالتعليمات، والنشرات التي ترد من المسؤولين، وينسب النجاح لنفسه، ولا يعتبر للمعلمين أي أثر في ذلك. (الخطيب،1996: 92)

- يجلس مديرالمدرسة بمفرده، ويرى كل زوايا المشكلة، ويستخدم رؤيته الفردية.

- يضحي بكل شيء المعلمين والطلاب، في سبيل أفكاره، وقراراته الذاتية.

- لا يستطيع أن يترك أي سلطة تنفيذية تفلت من يده (الخواجا،2004 :35)

من حيث الاهتمام بالمعلمين:

يتميز نمط التسيير الأتوقراطي من حيث الاهتمام بالمعلمين بعدة خصائص منها:

- ينسب كل نجاح يتحقق لنفسه، وليس لمعلميه.

- لا يهتم بإشباع حاجات المعلمين.

- قليل الثقة في معلميه.

- يكون قاسياً وصارماً في تعامله مع معلميه(كنعان،1980 :127)

-لا يخفي أخطاء المعلمين دون أن يعلن عنها.

-لا يخمد الصراعات والخلافات بين المعلمين (مرعي وبلقيس،1984 :152)

- يتخذ القرارات بنفسه دون استشارة أحد، ولا يعطي المعلمين أي فرصة لمناقشة القرار الذي اتخذه (الشيباني،1988 :292)

- يتحدث مع المعلمين بطريقة رسمية تشير بأنه المسئول الوحيد، ولا يصدر الأوامر مطبوعة، ولا يوزعها على معلميه (سليمان، 1985 :301)

4.1.6. تقييم التسيير الأتوقراطي:

لكل نمط تسيري مزايا، وعيوب تنعكس إيجابياً، وسلبياً على العملية التربوية برمتها، وسيتضمن التقييم إيجابيات (مزايا) التسيير الأتوقراطي، وعيوبه كما نبينه فيما يأتي:

أ. مزايا التسيير الأتوقراطي:

تميز التسيير الأتوقراطي بعدة مزايا تتمثل في التالي:

يعد هذا الأسلوب التسييري ناجحاً في بعض المواقف أكثر من الأنماط القيادة الأخرى، ولا سيما تلك المواقف التي تبدو ديمقراطية في مظهرها لا في جوهرها، ومن أمثلة هذه المواقف فترة الأزمات أو في ظل الظروف الطارئة التي تهدد سلامة التنظيم، وهذه المواقف تتطلب الحزم والشدة لحسم الأمور سريعاً، إلا أنه ينبغي أن يكون المسير على قدرٍ كافٍ من الكفاءة والقدر الشخصية البارزة، وأن يتمتع بنظرة بعيدة المدى في تصوره للأمور، ويكون قادراً على اتخاذ القرارات.

يعد أسلوباً ناجحاً في التعامل مع بعض المعلمين ذوي الخصائص النفسية المحدودة، كالذين لا يرغبون في أن تفوض لهم السلطة، أو الذي تنقصهم الثقة بالنفس، أو العدوانيين في معاملته لزملائه. (المخلافي،: 72:2007)

يكون الأسلوب الأتوقراطي ناجحاً أثناء الأزمات، أو في الظروف الطارئة التي تتطلب الحزم والشدة (عساف،1982 : 49)

يكرس المسير معظم وقته في عمله، وهو ما يمكن أن نطلق عليه اسم المسير المتفاني. (كنعان، 96:1995)

ب. **مآخذ على التسيير الأتوقراطي:**

على الرغم من المزايا التي ذكرت آنفاً، إلا أنه هناك عدة مآخذ على نمط التسيير الأتوقراطي والتي تتمثل في التالي:

- انخفاض الروح المعنوية للمعلمين، وبالتالي عم الرضا الوظيفي لديهم .
- تولد الكراهية بين مدير المدرسة والمعلمين .
- عدم ولاء المعلمين لمدير المدرسة .
- قتل روح المبادأة والإبداع لدى المعلمين.
- انعدام الاتصال الصاعد وبالتالي انعدام التفاهم المتبادل .
- ارتفاع نسبة الشكاوي والتظلمات، والغياب، ودوران العمل (العمليان، 2004 :206)
- ارتفاع معدل دوران (ترك، تغيير) المعلمين للعمل (كنعان، 1980 :134)
- فقدان الثقة بين مدير المدرسة والمعلمين.
- عدم تحقيق الأهداف المرسومة على أكمل وجه (أحمد و حافظ، 2003 :69)

ويرى (أبوجبل، 2004) أن هذا النمط فعلاً قد يلقى النجاح في مواقف معينة، وفي الغالب ما يؤدي إلى نتائج عكسية تبدو آثارها واضحة على المعلمين، كما يعتبر هذا النمط في زماننا الحاضر في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي، وانتشار التعليم لا يتناسب كنمط تسييري بسبب كثرة المؤسسات التربوية المتخصصة، حيث تعد المدرسة أحد هذه المؤسسات، وأصبح المعلمين على درجة كبيرة من الوعي، والدراية، ويحملون مؤهلات علمية بشتى الدرجات. (أبو جبل، 2004: 37)

ويتضح للباحثة من خلال ما سبق أن المسير الأتوقراطي(مدير المدرسة) يتصف بعدة خصال كالتالي:

-لا يعطي الحرية عند اتخاذ قراراته، ولا يعتمد المشورة قبل ذلك.

- يستعمل القوة في حفظ النظام، ولا يعتمد على العلاقات الإنسانية كمركز للتحفيز، وإضافة إلى أنه لا يهتم بمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى هبوط الروح المعنوية لدى المعلمين.

- يلغي صلاحية التفويض، وبذلك يلغي نموهم وتطورهم لانعدام روح التعاون ما بينهم.

وتخلص الباحثة إلى إن اعتماد نمط التسيير الأتوقراطي في المؤسسات التربوية يؤدي إلى آثار سلبية كانعدام العلاقات الإنسانية بين مدير المدرسة والمعلمين، مما ينعكس على دافعية المعلمين اتجاه العملية التربوية، ورضاهم عن العمل، وبالتالي يؤثر على الطلاب، وبالتالي يخسر مدير المدرسة الاقتراحات البناءة والهادفة التي تؤدي إلى تطوير العمل في المدرسة وتحسين نوعيته، وبالإضافة إلى تكوين

شخصيات قيادية تبعية تقليدية منطوية غير مرنة وغير مبدعة ليس لديها مبادأة، بل تميل إلى الخضوع والكسل والتنفيذ الأعمى، وكل ذلك بسبب عدم إعطاء الفرصة، وحرية الحوار للمعلم.

2.6 أسلوب/ نمط التسيير الديمقراطي:

إن المبدأ الأساسي الذي تعتمده الإدارة الديمقراطية هو مبدأ احترام شخصيات الأفراد والمشاركة الجماعية لاتخاذ القرار، وتنفيذه، انطلاقاً من فكرة أساسية هي أن تعدد العقول السوية أقدر على تقديم الأفكار الصائبة من العقل الواحد السوي .فلا تكون مهمة الإدارة – في ضوء هذا المفهوم – حصراً على القيادي، بل هي مهمة مشتركة يسهم في أدائه جميع العاملين ويتولى المسير تنفيذ مهامه التي تكون علاقات إيجابية مع العاملين، تنم عن التعاون الفعال وتثير المبادرة والحماس، وتدعو إلى الألفة والاحترام المتبادل.
(العرفي ومهدي،1996 :79)

ويعد النمط الديمقراطي هو الثاني من الأنماط الرئيسة للتسيير، وبالنظر إلى أصل التسمية بكلمة ديمقراطي نجد أن الكلمة من أصل يوناني مكونة من جزأين هما:

أي الشعب - (Demus) .المقطع الأول :ديمس يعني السلطة أو الحكومة، ويمكن أن كلمة - (Kratos) المقطع الثاني :كراطوس الديمقراطية تعني سلطة الشعب، أو حكومة الشعب .(حجي، 196:1998)

أن كثير من الباحثين عند دراستهم لهذا النمط بإطلاق عدة مسميات عليه منها :ويرى(كنعان، 225:1980)

أ-النمط الإيجابي :سمي بذلك لأنه يستخدم التحفيز، والتعزيز الإيجابي القائم على إشباع الحاجات النفسية، والاجتماعية للمرؤوسين.

ب- النمط المشارك :سمي بذلك لأنه سقوم بإشراك المرؤوسين في صنع القرارات مع مسيرهم، ووضع السياسات، وتحديد الأهداف، وكيفية تنفيذها.

ج- **النمط البناء(التوجيهي) :** سمي بذلك لأنه يعتمد على التوجيه الذاتي، والرقابة الذاتية .كما يمارس – مدير المدرسة – الذي ينتهج نمط التسيير الديمقراطية من خلال الترغيب، والحث ، والاستمالة، بعيداً عن التخويف وفرض السلطة كما هو الحال في التسيير الأتوقراطية، حيث ينطلق المدير هنا من أنه عضواً في فريق، ومن أن الأفراد في مدرسته، يعملون معه، ولا يعملون عنده، فهو يتلقى أفكاره ومقترحاته، بل ويشجعهم على المشاركة خصوصاً فيما يتصل بأمورهم، كما يهتم لديهم من حاجات أساسية من أجل زيادة رضاهم برفع روحهم المعنوية. (مصطفى،199: 52)

ولقد زاد الاتجاه نحو إتباع التسيير الديمقراطي في الإدارة المدرسية نتيجة لعدة عوامل منها:

- انتشار الفلسفة التربوية الديمقراطية وتطبيقاتها في المدارس.
- تقدم البحوث وتعدها في مجال علم النفس الاجتماعي، والتي توصلت نتائجها إلى أن الأفراد يعملون بطريقة أفضل، وبفاعلية ، عندما يشتركون في وضع القرار، وفي طريقة تنفيذه.

- من أن نتائج الدراسات (Dynamic Groups) ما أظهرته في مجال ديناميات الجماعة الإدارة المفروضة على الجماعة من الخارج تؤدي دائماً إلى تكوين اتجاهات مضادة في هذه الجماعة (بسيسو،2003 :142)

ويعتبر التسيير الديمقراطي هو تسيير إنسانية، وجماعية تضمن التفاف الجماعة حول المسير الذي يمثلهم، كنموذج في تحقيق ذواتهم، ويعبر عن طموحاتهم المشروعة بإطار من الولاء والإخلاص، والتفاني، ويتصرف ويتمثل في جميع أعماله بما يعمق لديهم صورة الإخلاص والتفاني للمصالح الجماعية، ويعمل هذه المبادئ جاهداً على خلق قيادات جديدة من ضمن أعضاء المجموعة نفسها (عياصرة وحجازين،2006 :66)

ويلجأ المسير الديمقراطي بصفة دائمة إلى مشورة المعلمين، وإشراكهم معه، ليس في دراسة المشكلات فحسب، وفي اتخاذ القرار أيضاً، وبالإضافة إلى تفويض جزءاً من سلطاته وهدم جدران المركزية المطلقة، وبذلك يعين المعلمين على حسن التصرف، وسرعته وعلى حل المشاكل اليومية، وعدم تعطيل عجلة الإنتاج، ويعمد كذلك إلى تدريبهم على تحمل المسؤولية ويأخذ بيدهم في طريق النمو الإداري. (أحمد ،1997 :57)

فالنمط التسييري الديمقراطي الذي ينتهجه مدير المدرسة يأخذ برأي المعلمين، فيها دون تخطيط الأهداف، ووصفها، ورسم العمل، والتنفيذ، والمتابعة، ويتم ذلك خلال الاجتماعات والمناقشات، وتبادل الرأي بين الجميع، وعن طريق الاجتماع تارة أخرى، وأخذ رأي الغالبية تارة أخرى – على اعتبار أن المدير صوته كصوت أي عضو في القوة، وإلى جانب ذلك يعتمد على التغذية الراجعة التي يتقدمون بها اتجاه سلوك التسيير، وسير المدرسة كما أنه يهتم كثيراً بما لديهم من حاجات أساسية، من أجل زيادة رضاهم لرفع روحهم المعنوية. (نشوان: 1992: 98)

وينتظر من التسيير الديمقراطيي توفير جو من الحرية يسمح بارتفاع المعنويات والتواصل بين العاملين، وتبادل المعلومات والتعاون، كما يسمح بالمرونة والتعلم بالقدوة من المسير من المتميزين في المدرسة التي يديرها. (عريفج: 2001: 106)

ويرى (أبوجبل، 2004) أن تطبيق الديمقراطية في مؤسساتنا التربوية، في ظل الثورة العلمية، والانتشار المعلوماتي في جميع العالم، والسرعة الهائلة في التقدم العلمي، يجعل تطبيق هذا المبدأ هو الأكثر جدوى، لإيجاد الموظف الصالح، الذي يتحمل المسؤولية للنهوض بمجتمعه، وتحقيق الأهداف التربوية في مدارسنا في جو ديمقراطي تسوده العلاقات الإنسانية.(أبوجبل ،2004 :48)

1.2.6. السمات المميزة لشخصية المدير في التسيير الديمقراطي:

إن التسيير الديمقراطي هو الذي يمثل التسيير الحديث لما له من سمات مميزة يتمتع بها مدير المدرسة، ومنها:

- قوة الشخصية مع التواضع، وعدم التكبر.
- تقبل النقد البناء، وذلك بإعطاء الفرصة لكل فرد لكي يبدئ رأيه.
- الاعتراف بالفروق الفردية بين المعلمين، ومراعاتها عند توزيع المسئوليات والواجبات.
- احترام المعلمين، والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية لمساعدتهم على إيجاد الحلول الملائمة.
- الاهتمام بالوقت واحترام المواعيد مع الآخرين، والحرص على الالتزام بها. (دياب،2001: 305)
- القدرة على إدارة المناقشات الجماعية.
- الحكمة في إصدار القرارات واتخاذها.
- المهارة في معاملة الناس قدراً كافياً من الذكاء الاجتماعي والاتزان الانفعالي، وضبط النفس، وإلى جانب ذلك القدرة على التقمص الوجداني، والحساسية لمشاعر الآخرين. (محمد، 2004: 121)

2.2.6. الأسس التي يقوم عليها التسيير الديمقراطي:

- تنمية شخصية المعلم، فالمعلم هنا يخضع لوسائل يرى أنها تحقق هذه الأهداف، ولا تفرض عليهم سلسلة من التعليمات كما في التسيير الأتوقراطي،كما التنظيم يشجع نمو المعلمي ويطورهم عن طريق التجريب والبحث والابتكار.
- تنسيق الجهود بين العاملين في المدرسة، فالمعلمون يعملون كمجموعة متناسقة متعاونة، ولا يعملون كأفراد، والمبدأ الذي يستند عليه هو أن عمل المدرسة يجب أن يكون متكاملاً متناسقاً، وأن كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية يجد ويعمل لإيجاد الوسائل الكفيلة والفعالة للتعاون مع زملائه الآخرين، ولتنسيق عمله مع البرنامج العام المدرسي.
- مشاركة مدير المدرسة المعلمين في تحديد السياسات، والبرامج المدرسية.
- تكافؤ السلطة مع المسئولية ، فالمسير يفوض المعلمين بالقيام ببعض الواجبات في المدرسة، ويمنحهم في نفس الوقت السلطات التي تتكافأ مع هذه الواجبات، وهذا يتماشى مع المشاركة الفعالة في تحديد أطر البرامج المدرسية، وتنسيق الجهود بين العاملين في المدرسة. (البوهي،2001: 26)

- أن يحل النزاعات بين المعلمين، والمدير الناجح هو الذي يستطيع أن يجعل من اختلافاتهم مصدر لعمل خلاق ومبدع، لذا مدير المدرسة بحاجة إلى أن يكون لديه معرفة بنفسيات المعلمين فلا يخطئ في تفسير مشاعرهم، بل يحاول أن يتعرف على أوضاعهم، ووجهات النظر حتى يستطيع التوازن، والتوفيق فيما بينهم.

تستنتج الباحثة أن التسيير الديمقراطي يقوم على أسس من الاحترام المتبادل بين مدير المدرسة والمعلمين، باعتبار أن كل معلم له أهمية بالغة في تسيير المدرسة وتحقيق أهدافها، وذلك من خلال إتاحة الفرص أمام الجميع للإبداع، والابتكار في رسم السياسة، واتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف وتنفيذها.

3.2.6. خصائص نمط التسيير الديمقراطي :

يتصرف المسير في هذا النمط بلباقة وود مع المعلمين، وتكون العلاقات مبنية على الفهم والإدراك، وينتهج مبدأ العدل في الحقوق، والمتيازات لنفسه والمعلمين، وينعكس هذا النمط في مجالين هما:

أ- من حيث اهتمام العمل:

يتميز نمط التسيير الديمقراطي من حيث الاهتمام بالعمل بعدة خصائص كالتالي:

- التفكير الجماعي،وإشراك كل معلم في العمل، وتحديد الأهداف وتنفيذها .
- الموضوعية عند توجيه الملاحظات للعاملين في المدرسة .
- تشجيع المناقشات الجماعية التي توضع في سياسة المدرسة .
- فتح قنوات اتصال وتنسيق بين المعلمين داخل المدرسة . (أحمد و حافظ، 2003: 67)
- تنسيق جهود المعلمين والطلاب للتعاون والعمل كجماعة واحدة، أو كأسرة واحدة تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف المدرسة – وجعل الجميع يشعرون أن المدرسة ملكاً لهم.
- مشاركة المدرسين في رسم سياسة، وخطة المدرسة، والالتزام بتنفيذها .
- تحديد مسؤولية المعلمين في الأعمال المسندة إليهم، وعدم تعارضها مع زملائهم .
- توثيق العلاقة بالمجتمع المحلي، من خلال إشراكهم في التخطيط والمشورة . (الخواجا، 2004: 38)

ب. من حيث الاهتمام بالمعلمين:

يتميز نمط التسيير الديمقراطي من حيث الاهتمام بالمعلمين بعدة خصائص كالتالي:

- يفوض السلطة للمعلمين .
- يشاور المعلمين في الرأي للاستفادة من خبراتهم، وعملهم قبل اتخاذ القرار .
- يساعدهم على النجاح، ويثني عليهم في السر والعلانية، فقوة مدير المدرسة تكتسب من المعلمين.
- وضع كل معلم في المكان المناسب له من حيث الصف، والمادة التي يفضلها، ويحبها وفقاً لتخصصه، وقدراته التدريسية(الخواجا،2004 :39)

4.2.6. تقييم التسيير الديمقراطي:

أ- مزايا التسيير الديمقراطي:

يوجد جملة من المزايا تتحقق إذا انتهج مدير المدرسة لنمط التسيير الديمقراطيي، ومن أهمها:

- تزيد من إحساس المعلمين بأن أهدافهم وأهداف المدرسة تكاد تكون واحدة فيقوى تأييدهم لأهداف المدرسة، ويعملون متعاونين لتحقيقها، ويقل من ناحية أخرى من نسبة التغيب عن العمل، ومن الخلافات والصراعات بينهم، فيزيد من التماسك بينهم، ويجعلهم أكثر قابلية للتكيف مع الظروف المتغيرة، ويسود المرؤوسين جو من الرضا والعمل، والارتياح والتعاون وروح الفريق .

(كنعان،1980 :201)

- يشجع العاملين على اقتراح الحلول ولا يقلل من قدراتهم، ويعاملهم على أسا أنهمØ

وسيلة لتحقيق أغراض الجماعة، ويسهم في الكشف عن مواهبهم، وإبداعاتهم.

ب- مآخذ على التسيير الديمقراطي:

على الرغم من المزايا التي ذكرت آنفاً، إلا أنه هناك عدة مآخذ على نمط التسيير الديمقراطي والتي تتمثل في التالي:

- تستلزم كثير من الوقت والجهد والتنظيم ما لا يتيسر للقائد، خصوصاً في أوقات الأزمات التي يترتب عليه أن يصبح القرار أمراً معقداً، ومكلفاً للجهد والمال.
- يقوم التسيير على أساس التساوي المطلق بين المعلمين في الحقوق، وعلم النفس يظهر لنا أن المعلمين لا يتساوون من حيث القرارات والتعليم والخبرة، وما إلى ذلك، مما ينبغي معه أن يتفاوت المعلمين من حيث حقهم، أو التأثير فيهم المعلمين.
- قد يترتب على هذا النمط بعض الظواهر السلبية مثل عدم الانضباط في العمل بين المعلمين وتأخرهم في الأداء، وصعوبة اتخاذ قرارات سريعة في الموقف السريعة، وانخفاض كمية الإنتاج في بعض الحالات. (سلامة و عبدالغفار،1980 :232)
- غالبا ما يؤخذ على المشاركة كركيزة أساسية للتسيير التربوي الديمقراطي من أنها تشكل مظهراً لتنازل المسير عن بعض مهامه التسيرية.
- ما يؤخذ على أسلوب التسيير الديمقراطي كأسلوب استشاري قائم على استرشاد المسير بآراء المعلمين، من أنه غير عملي، فضلاً أنه يتلائم مع ما سماه القائلون بهذا النقد بالشخصية البيروقراطية للمعلمين (كنعان ،1995 :249)

مما سبق عرضه يتضح للباحثة أن النمط التسيري الديمقراطي يتحلى بالخصال التالية:

- يشجع معلمين على اقتراح الحلول الهادفة والبناءة التي تعمل على تطوير العملية التربوية،وتحسين نوعيته.

- يفوض السلطة لمعلمية، مما ينميهم مهنياً، مما يؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية لديهم، وبالتالي يدفع العملية التعليمية للإمام.

- ينتشر روح التعاون والمحبة بين المعلمين، مما يقلل الصراعات والتجمعات التي تعطل روح العمل.

وخلاصة القول ترى الباحثة أن النمط التسيري الديمقراطي لا يقلل من قدرات المعلمين ويعاملهم على أساس أنهم وسيلة لتحقيق حاجات الجماعة، ويسهم في الكشف عن مواهبهم وإبداعاتهم، ولكن نجاح هذا النمط يتوقف على مدى فهم المعلمين في المدرسة، وإيمانهم بأهمية المشاركة في العمل ، والانتماء والولاء إلى المدرسة.

3.6. النمط الترسلي / التسيبي/ الحر:

يعود أصل التسيير الترسلي/الحر إلى حركة عدم التدخل التي قام بها التجار، والاقتصاديون الأوروبيون في نهاية القرون الوسطى لمقاومة التدخل الحكومي في الشؤون الاقتصادية، ألا بمقدار ما يكون ذلك التدخل ضرورياً لصيانة الأمن، وحقوق الملكية الشخصية، وانتقلت تلك الفكرة إلى التسيير الإداري في المؤسسات الخاصة، وأصبح يلعب دور الوسيط، ويتصف بالسلبية، والتسامح، والتودد تجاه أتباعه في اتخاذ القرارات، فالمسير من هذا النوع أخذ يقوم بدور ثانوي في التوجيه، والإرشاد، والتأثير في الآخرين (المغربي،1995 :172)

ويستند هذا النمط من التسيير إلى مبدأ إطلاق الحريات للعاملين في تنفيذ ما يريدون، وبالأسلوب الذي يعتقدونه مناسباً وصحيحاً .فالمسير المتساهل لا يقوم بتقديم المساعدة للعاملين معه إلا لمن يطلبها منهم، ولا يحاول تعريف العاملين بوجهة نظره لعدم رغبته في تقييد حريتهم في التصرف، أو فرض أسلوب كمعين عليهم.(العرفي ومهدي، 1996 :81)

كما أن الكثير من الباحثين عند دراستهم لهذا النمط بإطلاق عدة مسميات عليه منها:

النمط المنطلق :سمي بذلك كون أن التسيير يكون منطلق متحرر من سلطة المسير، وسياسة إطلاق العنان "دعه يعمل، الرمزية."

النمط الفوضوي :سمي بذلك على أساس ترك الفرد في ظلها، بفعل ما يشاء، ويبدو التسيير وكأنه غير موجود لتتولى توجيه المرؤوسين، فتكون النتيجة عدم وجود ضابط للعمل، ويؤدي إلى الفوضى في التنظيم.

ويغلب على هذا النمط طابع الفوضى وسلبية المسير، حيث إن هذا النوع من التسيير لا تحكمه القوانين، أو سياسات محددة، أو إجراءات، ويتميز هذا النمط من السلوك التسييري بعدم تدخل المسير في مجريات الأمور، ولا يعطي توجيهاته أو إرشاداه للعاملين إطلاقاً، إلا إذا طلب منه ذلك، فهي قيادة تترك للأفراد حرية مطلقة في التصرف، والعمل دون أي تدخل من جانب المسير، وقد يكون السبب في ذلك عدم قدرة المسير على اتخاذ القرارات، أو عدم معرفته بالمشكلة المطروحة. (عياصرة،2006: 50)

ويشترك النمط الترسلي للتسيير مع النمطين الآخرين (الأوتوقراطي والديمقراطي) فيأنه يهدف إلى توجيه جهود العاملين من خلال التأثير في سلوكهم .ولكن هذا النمط يختلف عن النمطين الآخرين في درجة هذا التأثير ووسائله، فكل نمط من الأنماط الثلاثة يركز اهتمامه على عنصر معين، ففي حين يركز

التسيير الأوتوقراطي اهتمامه على الإنتاج، ويركز التسيير الديمقراطي اهتمامه أكبر بالعاملين، فإن التسيير الترسلي يركز اهتمامه على حرية الفرد العامل في أداء العمل. (حسان والصياد ،1986 :105)

ويتخلى المسير عن دوره في التوجيه، وتحمل المسؤولية والمتابعة، فكأنه قد فوض للتابعين الصلاحيات، والمسؤوليات كاملة، وقام هو بدور الوسيط بإحاطة التابعين بالأهداف، وإمدادهم بالمعلومات، وترك المبادرة لهم في التصرف، والاكتفاء بنقل صورة عن نتائج العمل إلى السلطة العليا لتتخذ قراراتها كيفما تراه مناسباً، بمعنى تبني سياسة عدم التدخل .وينشأ هذا النوع من التسيير في المؤسسات التي يتولى السلطة فيها من ليس أهلاً لتولي السلطة، أو التي تلقي على كاهل المسؤول المسؤوليات لا توازيها صلاحيات للتصدي لها. (عريفج،:2001 :107)

وعادَة ما يتميز المسير المتساهل بشخصيته المرحة، وتواضعه ومعلوماته الغنية في الأمور التي تتعلق بمهنته، ويغالي بقصد أو بدون قصد في استخدام الديمقراطية، ويعتمد في أساليبه على عدم التدخل من جانبه في أي عمل، حتى لو كان العمل في غاية الأهمية، فيترك كل شيء للمعلمين تطبيقاً للديمقراطية، وقد يكون مرد ذلك عدم قدرته على اتخاذ القرارات الحاسمة أو بدافع عدم معرفته بكل م يحيط بالمشكلة، وعليه يعتبر هذا النوع من القيادة أسوأ الأنواع، الأمر الذي يترك تحقيق أهداف المدرسة للحظ فقط.

ومع ذلك فالمدير الترسلي يتميز بشخصية مدركة وواعية، وله إطلاع واسع في مجال تخصصه، وخاصة في الجانب المهني لعمله، وهو كثير التفاؤل والثقة بالآخرين، لذلك اجتماعاته كثيرة وطويلة، وتنقص عادة دون أن يصل المجتمعون إلى قرار حاسم يلتزمون بتنفيذه لحل تلك المشكلات، لأن كل ما يهدف إليه المدير من وراء الاجتماعات هو أن يستفيد المعلمون من هذه الاجتماعات، والمناقشات الدائرة في توجيه أعمالهم دون ضغط أو تدخل في قرار يقضي بحل تلك المشكلات، وإنما الاستفادة. (ابراهيم، 134:2002)

ويرى أن مدير المدرسة الذي يتميز هذا النوع من التسييربالمغالاة في إعطاء الحرية للمعلمين، والتلاميذ، ويرى أن دوره في المدرسة يتمثل في توفير وتهيئة الظروف الملائمة لقيام المعلمين بالتدريس، وفق الأسلوب الذي يرونه مناسباً وفاعلاً دون أي تدخل . (أبو فروة ،1996 :33)

وتقل فاعلية الأنظمة، والقوانين، واللوائح لدى المسير الترسلي، لتحل محلها الرغبات والتبرعات، دون تميز، وتتحطم الحواجز، والحدود بين النجاح والفشل، ويصبح كل شيء في حال انعدام المراقبة، فلا مسؤولية ولا رقابة بل اضطراب، وتسيب، وبلبلة، وعدم رؤية . واضحة للأمور.

ئويسعى سلوك مدير المدرسة من ورائه إلى تحقيق أهداف المعلمين، وكسب رضاهم على حساب تحقيق أهداف المدرسة، ويتجه هذا المدير إلى إعطاء الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات مع أدنى حد من مشاركته، وكثيراً ما يشعر المعلمون بالضياع، والقلق، وعدم القدرة على التصرف.

(أبوجبل،2004 :43)

ويعمل كل أعضاء المدرسة كمستشارين لمديريهم، ولا يتميز فرد منهم على آخر إذ أن لكل منه حق إبداء الرأي، والدفاع عنه، ولا يحاول المدير أن يضبط حضور المدرسين وانصرافهم، ويردد دائماً أن المدرسة تسير نفسها، وأن البلبلة جزء ضروري من الحرية، وأن التوجيه الذاتي لا ينمو إلا إذا توافرت الحرية لمدرسين، وهذا المدير يفسر الديمقراطية على إنهاء إعطاء الحرية للمدرسين لترك برنامج المدرسة يسير وفقاً ما يراه المدرسون أثناء قيامهم بعملهم. (الخواجا،2004 :39)

ويرى (أبوجبل، 2004 :45)أن هذا النوع من أسوأ الأنواع من حيث ناتج العمل فتحقيق أهداف المدرسة مسألة، متروكة للحظ فقط، ويجد المعلمون أنفسهم عاجزين عن التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح من جانب التسيير.

1.3.6. السمات المميزة لشخصية المدير في القيادة الترسلية /الحر:

يتميز مدير المدرسة عند انتهاجه لنمط التسيير الترسلي بعدة سمات كالتالي:

- ضعف شخصية المدير :ولذلك تظهر داخل المدرسة إحدى الشخصيات القوية من المستوى الإداري الأقل، وتغطي على شخصيته مثل(: وكيل المدرسة، أو أحد المعلمين).
- التذبذب في اتخاذ القرارات.
- عدم اهتمام المعلمين على الحضور للعمل، مما يسبب نوعاً من التسيب الشديد، والفوضى الكبيرة داخل المدرسة.
- عدم القدرة على تطبيق اللوائح والقوانين بشكل جيد وفعال.
- عدم الاهتمام بحل المشكلات الشخصية لعاملين، على الرغم منحهم الكثير من الحرية في العمل لهم . (دياب ،2001 ،203)
- قلة التوجيه للمعلمين، وأحياناً التهرب من محاولة إبداء الآراء والملاحظات حول العديد من الأمور، والموضوعات التي تعرض عليه من قبل المعلمين والوكلاء. (العجمي،2000 :47)

2.3.6. الأسس التي يقوم عليها التسيير الترسلي:

يرتكز مدير المدرسة على عدة أسس عند انتهاجه نمط التسيير الترسلي، وهي:

- يمنح أكبر قدر من التحرر والحرية الكاملة للمعلمين في اتخاذ القرارات سواء كانت فردية أو جماعية، والتصرف، والحركة بكل حرية دون أن يساهم مساهمة فعالة.
- انحصار الاتصال بين المسير المتمثل بمدير المدرسة والمعلمين في أضيق نطاق ممكن.

ومن خلال ما تم ذكره سابقاً توصلت الباحثة إلى التالي:

- أن التسيير الترسلي بهذا الشكل يفقد فاعليته، نظراً لتخلي المسير عن سلطاته، ومشاركته في اتخاذ القرار.

- إذا ترك الحبل على الغارب للمعلم في قيادته نفسه، فسيقابل مشاكله لوحده بدون توجيه فعال من المسير المتمثل بمدير المدرسة، ويترتب عن ذلك العداء بينهما، ويسود القلق والتوتر في العمل، وسيكون تفكك في الهيئة التدريسية.
- عدم متابعة القرارات التي يصدرها المسير لمعلميه، وبالتالي لا يجد تغذية راجعة لهم.

3.3.6. خصائص نمط التسيير الترسلي:

يعتبر هذا النمط معاكساً تماماً للنمط الأتوقراطي، ويظهر ذلك في المجالين التاليين:

أ- من حيث الاهتمام بالعمل:

يتميز نمط التسيير الترسلي من حيث الاهتمام بالعمل بعدة خصائص كالتالي:

- لا يضع للعمل فلسفة واضحة، أو سياسة مرسومة يلتزم بها المعلمين.
- تتسم اجتماعاته بالمعلمين بالارتجال، وعدم التخطيط، وكثرة المناقشات، وضعف الفاعلية، لأن قراراتها ليست ملزمة مما بفقد الاجتماع كثيراً من مقومات نجاحه.
- لا يمارس القائد دوراً أو عملاً قيادياً يذكر. (الشيباني، 1986: 183)
- عدم الاهتمام بالمواظبة على حضور العمل، مما يسبب نوعاً من التسيب، والفوضى داخل المدرسة.
- عدم القدرة على اتخاذ القرار، وتطبيق اللوائح والقوانين(العجمي، 2000 :47)
- لا يولي أهداف المؤسسة الاهتمام الكبير لتحقيقها .
- يتبع سياسة الباب المفتوح مع المرؤوسين

ب- من حيث الاهتمام بالمعلمين:

يتميز نمط التسيير الترسلي من حيث الاهتمام بالعمل بعدة خصائص كالتالي:

- قلة التوجيه للمعلمين، وأحيانا التهرب من محاول إبداء الآراء، والملاحظات حول العديد من الأمور والموضوعات التي تعرض عليه من قبل المعلمين.
- عدم الاهتمام بحل المشكلات الشخصية للعاملين على الرغم من ترك الحرية في العمل لهم.
- يسند لمرؤوسيه الواجبات بطريقة عامة وغير محددة .
- يفوض القائد الذي يستخدم النمط الترسلي في التسيير السلطة لمرؤوسيه على أوسع نطاق
- يترك لمرؤوسيه إيجاد الحفز على العمل من ذاتهم دون الاعتماد عليه .
- تأثير القائد في مرؤوسيه غير واضح، وغير محدد

4.3.6. تقييم التسيير الترسلي/ الحر:

يتطلب تقييم التسيير الترسلي بيان مزايا ومآخذه، وهي كالتالي:

أ- مزايا التسيير الترسلي/ الحر:

يوجد جملة من المزايا تتحقق إذا انتهج مدير المدرسة لنمط التسيير الترسلي، ومن أهمها:

- يعطي المعلمين حرية ما لم ينتهكوا سياسة المدرسة، وهو منطق(أنت حر ما لم تضر) ويكون هذا النمط مفيداً عندما يكونوا المعلمين مدربين ومحفزين جيداً، فيكونوا قادرين على الاعتماد على النفس دون حاجة لمساعدة أو دعم هذا القائد.
- يرى(كنعان،1995 :258) أن التسيير الترسلي ينجح في تطبيق هذا النمط في المؤسسات العلمية ومراكز البحث العلمي، حيث يكون العلماء والعاملون الذين يفترض أن تترك لهم حرية البحث، وإجراء البحث.
- يدفع المسير عندما يطبق النمط الترسلي في التسيير مرؤوسه إلى أن يقوموا ببذل أقصى جهد لديهم لإثبات حسن ثقته بهم.

ب-مآخذ على النمط الترسلي:

على الرغم من المزايا التي ذكرت آنفاً، إلا أنه هناك عدة مآخذ على نمط التسيير الترسلي، والتي تتمثل في التالي:

- قد يسمح بسيطرة أحد المرؤوسين على زملائه، لعدم وجود قيود رادعة نتيجة لإعطاء الفرد الحرية الكاملة في العمل، دون توجيه أو إشراف، مما يؤدي إلى التفكك، وفقدان روح التعاون بين المعلمين.
- انعدام إحترام المعلمين لشخصية مدير المدرسة كمسير.
- النظر للمسير كشخص غير مبال أو مكترث. (مصطفى، 2007 :47)
- يجعل المعلمين يفتقرون إلى الضبط والتنظيم، وهذا يجعل من الصعب على المسير تسييرهم، وتوجيههم نحو الأهداف المطلوبة.
- لا يعرف المعلمين الذين يعملون مع المدير موقفهم منهم أو موقف منه، فهو يستمع لكل منهم بصبر وأناة، وهو يتجنب إصدار حكمة في الأمور التي يعرضها عليه المعلمون.
- يدعو مدير المدرسة المعلمين إلى اجتماعات كثيرة في مواعيد غير محددة، وبدون إعداد أو جدول أعمال.
- لا يحاول مدير المدرسة في هذا النوع أن يضبط حضور المعلمين، وانصرافهم مردداً دائماً أن المدرسة تسير بنفسها.
- لا يأخذ هذا النمط بعناصر الإدارة من تخطيط وتنظيم، وتنسيق، وإشراف وتقويم، مما يسبب الاضطراب والفوضى.
- لا يكسب هذا النمط من تسيير العاملين خبرات ومهارات جديدة، ولا يرتفع بمستوى أدائهم المهني، ويشعرون بالضياع، وعدم القدرة على التصرف أحياناً.
- تكون نتائج العمل متدنية في الكم ، والنوع (عطيوي، 2001 :46)

وتخلص الباحثة أن التسيير الترسلي تسيير مهلهل، ليس له رؤية واضحة، وأن العاملين غير منضبطون، ويفعلون ما يريدونه دون أي تدخل من المسير، وإضافة إلى ذلك أن المسير يعطي الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات، والعمل على إرضاء جميع العاملين دون قيود، ودور المسير الترسلي سلبي، بحيث لا ينمي القيم والاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين، مما يولد بينهم الصراعات بين المعلمين، ويشعرهم بالضياع، وعدم القدرة على التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة.

لذا ترى الباحثة أن يبتعد كل المسير تربوي وخاصة مدير المدرسة عن استخدام النمط التسيري الترسلي بالمطلق، لأنة يؤثر سلباً على العملية التربوية، ويقلل من الإبداع والتطوير، ويؤدي إلى تراجع الطالب، وبذلك يترتب عليه عجز في تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

ومن خلال الاستعراض السابق للأنماط التسيرية، يتبين للباحثة أن هناك اختلاف في النمط التسيري الذي يدير به المدير مدرستة، تبعاً لرؤية التي يتبناها، وإلى جانب ذلك الأسلوب الذي يتعامل مع المعلمين والعاملين، والسياسات التي يتبعها، والطريقة التي بموجبها يتخذ القرارات، والكيفية التي يوزع على أساسها المسؤوليات والواجبات، ولكن نستطيع القول أن مدير المدرسة الناجح هو الذي يستخدم النمط التسيري حسب الموقف الذي يواجه.

أهم ملامح أساليب التسيير : جدول رقم (03) يوضح أهم ملامح أساليب التسيير

التسيير الديمقراطية	**التسيير الاتوقراطي**	**التسيير الفوضوي**
المناخ الاجتماعي		
ديمقراطي يسود فيه تحقيق أهداف الإدارة، يسود الاحترام المتبادل للحقوق، و العمل يكون مبني على مناقشة الآراء و اتخاذ القرار الجماعي	التسلط و الاستبداد و الأتوقراطية.	فوضوي يتمتع فيه أفراد الجماعة بالحرية المطلقة الكاملة دون ضابط.
المسير		
يشترك في مناقشات الجماعة و يشجع الأعضاء في مناقشتهم و يحيطهم بخطوات العمل، و يترك الجماعة تحدد الهدف و يكون موضوعي في مدحه و نقده.	يحدد بنفسه السياسة و الخطة، و يملي خطوات العمل، كما أنه يحدد نوع العمل الذي يقوم به كل فرد. يعطي أوامر كثيرة تعارض أهداف المرؤوسين لتحل محلها	محايد لا يشارك إلا بحد أدنى من النصيحة و لا يشارك إلا إذا طلب منه ذلك. و يترك الحرية للأفراد الجماعة، و يكون غير مكترث بواجبات الإدارة.

	أهدافه، ز يهتم بطاعته المطلقة و الولاء له.	
الأعضاء		
يشعر كل منهم بأهمية مساهمته الايجابية في تحديد الأهداف عندما يحتاجون مشورة يعرض المسير عدة اقتراحات و يترك لهم حرية الاختيار	لا يعرفون الأهداف و ينفذون العمل خطوة بخطوة بصورة يصعب معها معرفة الخطوات التالية أو الخطة الكاملة وليس لهم الحرية في اختيار رفاق العمل بل هو الذي يعينهم بنفسه.	لهم الحرية المطلقة في تحديد الأهداف و يختارون الأصدقاء و رفاق العمل بحرية تامة.
غياب المسير		
لا يؤثر غياب المسير إن كان على الإنتاج أو العمل و النشاط في غيابه مساويا للإنتاج و العمل و النشاط في حضوره.	إذا غاب المسير حدثت أزمة شديدة تؤدي إلى انحلال الجماعة، يتوقف النشاط حين عودة المسير	قد يكون الانتاج في غيابه مساويا أو أقل أو أكثر مما لو كان موجودا، حسب ظروف التغاعل الاجتماعي.

المصدر: (جودت بني جابر، علم النفس الاجتماعي: ص120)

7. العوامل التي تؤثر في اختيار الأسلوب التسييري :

تؤثر مجموعة من العوامل في اختيار أسلوب التسييري عن آخر، منها عوامل تتعلق بالمسير، وعوامل تتعلق بالموظفين، وعوامل تتعلق بالموقف، والبيئة، والضغوط الزمنية و هي كالآتي:

1.7. عوامل تتعلق بالمسير :شخصية المسير وقيمه، وطموحاته، وأهدافه، وميله إلى فلسفة تسييرية معينة في تعامله مع الموظفين واتجاهاته نحوهم .ومدى ثقته بالموظفين، وبقدرتهم على المشاركة وتحمل المسؤولية، والاعتماد عليهم في مواجهة المواقف.

2.7. عوامل تتعلق بالموظفين :تتفاوت وتختلف قدرة واستعداد الموظفين لتحمل المسؤولية، وميلهم نحو الاستقلالية، وثقتهم بقدراتهم، ومدى التزامهم بأهداف المنظمة من شخص نخر .كما يؤثر حجم جماعة العمل، وتماسكهم، وتعاونهم على اختيار الأسلوب التسييري المناسب.

3.7. عوامل تتعلق بالبيئة :يقصد بذلك البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة، المتمثلة في سياسات المنظمة، وفلسفتها، وهيكلها التنظيمي، وثقافتها، وقيمها التي تؤمن فيها، وقيم وعادات، وتقاليد جماعة العمل التي لا

يستطيع المسير إغفالها والخروج منها .كذلك يؤثر عمر المنظمة، والموقع الجغرافي لها، وحجمها على أسلوب التسيير المتبع.

4.7. عوامل تتعلق بالموقف :يعني الظروف التي يمر بها المسير عند اتخاذ قرار معين .وتشمل طبيعة الموقف، ودرجة صعوبته، ومدى توافر المعلومات، ومستوى المهارات والقدرات المطلوبة واللازمة لحل الموقف، وهل هي ضمن نطاق إمكانات الموظفين لتقديم ما يفيد لحلها.

5.7. الضغوط الزمنية :تلعب الضغوط ومدى الحاجة الملحة دوراً في اتخاذ القرار، فقد يميل المسير لإصدار قرار دون مشاركة الموظفين والرجوع إليهم.

ويتضح للباحثة بعد استعراض نظريات التسيير الإدارية، وأساليبها، بأنه لا يوجد أسلوب تسييري مثالي يلتزم به المسير في جميع المواقف والظروف، ففي الواقع العملي نادراً ما يكون هناك مسيرون أوتوقراطيين، أو ديمقراطيين بشكل مطلق .فبعض المسيرون لديهم أساليب تسييرية مختلفة ومتداخلة، لأن التسيير عملية معقدة تؤثر فيها عدة عوامل ومتغيرات .فالمسير الناجح والفعال هو من يكون قادراً على التكيف، والتفاعل مع المواقف والظروف .والتحول من أسلوب تسييري لآخر وفق متطلبات كل حالة أو موقف، لتحقيق أهداف المنظمة وأهداف الموظفين فيها.

الخلاصة :

نلخص من كل ما سبق ذكره إلى أن المسير الفعال يعمل على تحقيق الأهداف بشكل عام و التميز بكفاءة عالية. و مراعاة المرؤوسين، كما اتضح من خلال ما عرض أن المسير الفعال هو الذي يتلاءم أسلوبه مع الموقف أو المتغيرات المحيطة به داخل الإدارة و مع نوع الجماعة التي يقوم بقيادتها و على أساسها يستطيع تحديد أفضل أسلوب يمكن أن يستعمله في الإدارة.

الـــفـــصـــل الـــخـــامـــس: الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية**
2. **الاطار الزماني و المكاني للدراسة الاستطلاعية**
3. **عينة الدراسة الاستطلاعية**
4. **خصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية**
5. **نتائج الدراسة الاستطلاعية**

الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

يتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما، الدراسة الاستطلاعية، و الدراسة الأساسية.

بحيث يتم التفصيل في أهداف الدراسة الاستطلاعية، و المجالين المكاني و الزمني لها، ثم يتم وصف العينة المختارة للدراسة الاستطلاعية، كما يتم التفصيل عن الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، و التي اعتمد فيها اساسا على استبيان التنشئة التنظيمية و استبيان اساليب التسيير في صورته الأولية، قصد التأكد من صدقه و ثباته، ثم العينة و اجراءات الدراسة الأساسية و منهج الدراسة و صور تطبيق الأداة، و في الأخير توضيح الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة من خطوات البحث الميداني، إذ حاولت الباحثة من خلالها تحقيق جملة من النقاط يمكن تحديدها فيما يلي:

1- التقرب من المحيط المدرسي و أخد فكرة عن الميدان
2- استطلاع بعض الصعوبات إن وجدت بغية الاستعداد لتداركها لاحقا في الدراسة الأساسية
3- اختبار الصلاحية السيكومتيرية لأدوات الدراسة
4- استكشاف مدى وضوح تعليمات الأدوات المطبقة، و مدى فهم طريقة الإجابة لدى العينة.

2- الاطار الزماني و المكاني للدراسة الاستطلاعية:

استغرقت الدراسة الاستطلاعية حوالي شهر حيث امتدت في الفترة التي كان يمارس فيها المعلمين الجدد (حديثي التوظيف) تكوين حول المهنة كل يوم سبت ، حيث تمت في شهر أكتوبر للموسم الدراسي 2016-2017، و ذلك على مستوى مدرسة شرفاوي محمد لولاية وهران و هذا بعد الحصول على ترخيص من مديرية التربية لولاية وهران. (الملحق رقم 1)

3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في (40) مشاركا بينهم (27) معلمة و (13) معلم تتراوح أعمارهم ما بين 25 و 37 سنة فما فوق.

اذ اختيرت عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقتين بالطريقة القصدية و الطريقة العشوائية البسيطة، حيث استخدمت الباحثة الطريقة القصدية في اختيار المدرسة الابتدائية التي كان يتم فيها تكوين الأساتذة نظرالأن البيانات، و المعلومات المراد جمعها بغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تتلائم مع العينة المقصودة، حيث تتواجد المدرسة في وسط مدينة وهران و جمعت أغلبية الاساتدة حديثي التوظيف. أما الطريقة العشوائية البسيطة تمتلث في اختيار المعلمين و معلمات من اقسام مختلفة.

يجدر الاشارة ألى أن حجم العينة كان 50 مشارك، إلا أنه ثم اسقاط 9 من الاستبيانات الموجهة للمعلمين (استبيان التنشئة التنظيمية) للأسباب التالية الذكر: نقص الجدية في التعامل مع أداة الدراسة و من مظاهرها ترك بعض العبارات دون إجابات، و كذلك عدم ارجاع بعد الاستبيانات بعد توزيعها.
و الجدول التالي يلخص خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفق المتغيرات الشخصية:

1.3- متغير الجنس:

جدول رقم (04) توزيع مجتمع الدراسة الاستطلاعية وفقا للجنس

الجنس	التكرار	النسبة المؤوية
أستاذة	27	%67.50
أستاذ	13	%32.5
المجموع	40	%100

يتبين من خلال الجدول (04) بأن أعلى نسبة من أفراد العينة أساتذة و التي قدرت بـ 27 ما تمثل بنسبة 67.50 % من عينة الدراسة، في حين 13 أستاذ و هو ما نسبته 32.5% من عينة الدراسة.

2.3- متغير السن و الأقدمية:

جدول رقم (05) يوضح توزيع العينة حسب السن و الأقدمية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
السن	من 25 سنة -35سنة	33	%82.5
	من 36سنة - 55 سنة	7	%17.5
الأقدمية			
	أقل من 10 سنوات	33	%82.5
	من 10 سنوات فأكثر	7	%17.5

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن النسب المئوية بالنسبة لمتغير تقع في الفئة العمرية من (25 – إلى35 سنة) و ثمل (82.5%) من عينة الدراسة، في حين أن أقل نسبة من أفراد العينة تقع في الفئة العمرية (36 سنة- إلى 55 سنة) و ثمتل (17.5%) من عينة الدراسة.

أما الأقدمية التي نتحدث عنها في هذا الجدول فهي تخص الأقدمية في إطار عقود ما قبل التشغيل و هذا ما تترجمه النسب أن عينة الدراسة 82.5 % منها لديها أقدميه أقل من 3 سنوات و أخرى 17.5 % لديها أقديمة من 10 سنوات فأكثر.

4.1- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية: استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة للبحث في الدراسة و جمع البيانات و المعلومات من عينة الدراسة، و قد تم تصميم الاستبيان ، و ذلك لمعرفة العلاقة بين التنشئة التنظيمية و أساليب التسيير من وجهة نظر معلمات في المؤسسات التربوية و التعليمية.

و شمل كل استبيان على جزئيين:مرفق منها ملحق رقم (02) ورقم (03)

الجزء الأول: البيانات الشخصية (الجنس، العمر، الأقدمية)

الجزء الثاني: متغير التنشئة التنظيمية / متغير أساليب التسيير .

خطوات بناء استبيان التنشئة التنظيمية: قامت الباحثة بالخطوات التالية لإعداد استبيان التنشئة التنظيمية لدى المعلمين:

الخطوة الأولى: مراجعة الثرات السيكولوجي و الاستعانة بالأدب البحثي، و الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة ذات علاقة.

الخطوة الثانية: استشارة باحثين من ذوي الخبرة فالمجال

الخطوة الثالثة: قيام الباحثة ببعض المقابلات المباشرة مع بعض المعلمين و طرح عليهن بعض الأسئلة التي تدور حول مفهوم التنشئة التنظيمية و تمثلت في:

- كيف تصفين نوعية عملك؟ هل تشعرين بالاندماج في محيطك العملي؟
- هل ترتاحين بوجودك مع زملائك في العمل؟
- هل تعتبرين نفسك ملمة بجوانب العمل؟

جدول رقم (06) يوضح اجابات المعلمين/المعلمات لأسئلة المقابلة

السؤال	استجابات المعلمين/المعلمات					
كيف تصفين نوعية عملك	شاق		متعب		عادي	
	ك	نسبة	ك	نسبة	ك	نسبة
	28	%70	10	%25	2	%5

السؤال	استجابات المعلمين / المعلمات			
هل تشعرين بالاندماج في محيطك العملي	موافق		لا	
	ك	نسبة	ك	نسبة
	15	%37.5	22	%55

السؤال	استجابات المعلمين/ المعلمات					
هل ترتاحين بوجودك مع زملائك في العمل	نعم		نوعا ما		قليلا	
	ك	نسبة	ك	نسبة	ك	نسبة
	26	%65	12	%30	2	5

السؤال	استجابات المعلمين/المعلمات					
هل تعتبرين نفسك ملمة بجوانب العمل	تقريبا		في مرحلة التعلم و اكتساب الخبرة		أحاول قدر المستطاع	
	ك	نسبة	ك	نسبة	ك	نسبة
	14	%35	9	%22.5	17	%42.5

الخطوة الرابعة: مراجعة المقاييس التي أعدت لقياس متغير التنشئة التنظيمية

و اعتمادا على التعريفات المختلفة التي أعطيت حول مفهوم التنشئة التنظيمية و طرقها، استفادت الطالبة الباحثة من بعض الفقرات في المقاييس السابقة للتنشئة التنظيمية، و من المقابلات التي اجريت مع المعلمات، حاولت الباحثة اعداد مقياس من خلال لاطلاع على أدبيات قياس التنشئة التنظيمية والمقاييس المستخدمة لهذا الغرض تبين وجود مدخلين لقياس التنشئة التنظيمية المدخل الأول يركز على قياس طرق التنشئة التنظيمية المستخدمة، والمقياس المعتمد في هذا المجال هو المقياس الذي قدمه جونز 1986 م اعتمادا على النموذج النظري لفان منين وشين – السابق الإشارة إليه -حيث اقترح جونز (30) مفردة لقياس الطرق الستة ثنائية القطب

للتنشئة التنظيمية، وصنفها في طريقة واحدة ثنائية القطب إما تنشئة مؤسساتية أو تنشئة فردية بناء على المبادرة في عملية التنشئة، هذا وقد دعم جرومان وزملاؤه 2006 التصور من خلال إجراء سلسلة من التحليلات العاملية التوكيدية والتي برهنت على فعالية العامل الأحادي في قياس طرق التنشئة واستخدموا الثلاثين مفردة التي قدمها جونز 1986 معتبرين الدرجة العليا على المقياس تشير إلى التنشئة المؤسساتية، والدرجة المنخفضة تشير إلى تنشئة فردية.

والمدخل الثاني :ويركز على قياس محتوى التنشئة التنظيمية والمقياس المعتمد في هذا المجال هو المقياس الذي أعدته كو وآخرون 1994 لقياس محتوى التنشئة التنظيمية ذاتها - حيث طورت كو وزملاؤها (34) مفردة لقياس أبعاد محتوى التنشئة التنظيمية والتي تم تحديدها مسبقا .

قامت الباحثة باعتماد المدخل الثاني الذي يركز على قياس محتوى التنشئة التنظيمية و هو هو المقياس الذي أعدته كو و زملاؤها باعتباره من أبرز المقاييس و أكثرها شيوعا في الدراسات التي تهتم بتقدير التنشئة التنظيمية بالمؤسسات .

تم قامت الباحثة بترجمة المقياس وإعادة صياغة بعض العبارات بصورة تتناسب مع مجتمع الدراسة وعينته، مثل استبدال كلمة الكلية أو المؤسسة الجامعية بكلمة المؤسسة، وهكذا تضمنت أداة البحث (34) فقرة تمثل مقياس محتوى التنشئة التنظيمية لتطبيقه على المدرسيين الذين لم يمض على تعيينهم أكثر من سنتين في المؤسسة التربوية و التعليمية **ولاختبار صدق الأداة وثباتها** قام الباحث بما يلي.

5.1- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

و نعني بالخصائص السيكومترية للأدوات، مدى تمتع الأداة المستخدمة للقياس بدرجة مقبولة من صدق و ثبات، و للتأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان المطبق في الدراسة الحالية من صدق و ثيات نوردها في الخطوات التالية:

1.5.1- صدق الأداة: (مقياس التنشئة التنظيمية)

يقصد بصدق أداة الدراسة إلى أي درجة تقيس الأداة ما صممت من أجله، أي تقيس السمة أو الظاهرة التي وضعت لقياسها ولا تقيس غيرها .وعليه يمكن تعريف صدق أداة جمع البيانات إلى أي درجة توفر الأداة بيانات ذات علاقة بمشكلة الدراسة من مجتمع الدراسة .وتم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين : الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي.

1.1.5.1- الصدق الظاهري: صدق المحكمين

يقوم هذا النوع من الصدق على التحقق من أن الأداة التي قامت الباحثة بتصميمها تقيس فعلاً ما صممت لقياسه، وأبسط الطرق للتحقق من ذلك عرض هذه الأداة على مجموعة من المحكمين .وقد قامت الباحثة بعرض الأداة على لجنة محكمين وقد طلب منهم إبداء الرأي في عبارات الأداة من حيث صياغتها اللغوية، ومدى انتماء العبارات للأبعاد، وإبداء أي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة بشأن الأداة . وبناءً على ملاحظات واقتراحات المحكمين قامت الباحثة بصياغة أداة الدراسة بصورتها النهائية. وبذلك تكون الأداة قد حققت ما يسمى بالصدق الظاهري.

للتحقق من قياس الأداة ما وضعت لقياسه عرضت على أساتذة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجزائر (02) بوزريعة بالجزائر، حيث بلغ عدد المحكمين (05) مرفق جدول بأسماء المحكمين في الملحق رقم (03) مكونة من (05) محكمين من حملة دكتوراه من كلية العلوم الاجتماعية حيث طلب منهم تحديد درجة ارتباط الفقرة بمجالها (البعد)، و من حيث صياغتها الغوية، و دقتها العلمية ووضوحها، و قد احتفظ ب(20) فقرة من أصل (34)،و ذلك لتكرارها بنفس الصيغة بنفس المعنى، تصف متغير التنشئة التنظيمية، و قد ثم وضع فقرات الأداة حسب الأبعاد الآتية:

- البعد الأول : يشمل القيم و الأهداف التنظيمية و يحتوي على (06) فقرات
- البعد الثاني : يشمل اللغة و السياسات و يحتوي على (06) فقرات
- البعد الثالث: كفاءة الأداء و يحتوي على (08) فقرات
- البعد الرابع: التعلم عن الجماعة و يحتوي على (08) فقرات
- البعد الخامس: التاريخ التنظيمي و يحتوي على (06) فقرات

جدول رقم (07) يبين استجابات الأساتذة المحكمين حول مقياس التنشئة التنظيمية لدى المعلمين الجدد (من اعداد الباحثة)

الرقم	الـــفـــقـــرات	عدد الأساتذة الذين بررو بأنها تـــقـــيـــس
•	القيم و الأهداف	
01	خلال الأشهر الستة الماضية انخرطت مع باقي زملائي الجدد في وظيفتي الحالية.	03
02	أعتبر نفسي صورة مشرفة لمؤسستي من خلال قيمي المكتسبة	02
03	لم أمارس اي من مهام وظيفتي إلا بعد أن أصبحت ملما بأساليب العمل في القسم الذي سأتبعه.	05
04	لقد مررت بتكوينات أكسبتني معرفة حول الأهداف المرتبطة بوظيفتي الحالية.	05
05	ارى أنني أشارك مثل زملائي في أداء مهامي بصفة جيدة	02
04	يمكن أن أكون نموذجا يجسد قيم و اتجاهات مؤسستي	05
06	أهدافي الشخصية تتماشى مع أهداف وظيفتي	02
•	**اللغة و السياسات**	
07	أستطيع فهم معاني الرموز و الاختصارات الخاصة بوظيفتي.	05
08	لدي فهم جيد للسياسات المتبعة في مؤسستي	05
09	تعلمت بدقة معظم الاختصارت المتعلقة بوظيفتي	02
10	لست متمكنا من المصطلحات و المفردات الفنية المتخصصة في مجال عملي.	04
11	السياسات المنتهجة مكنتني من انجاز معظم التكليفات الخاصة بعملي.	05
12	لست متمكنا من اللغة الخاصة و السائدة في عملي	02
•	**تعلم كيفية الأداء**	
13	لقد اعتمدت على مجهودي الفردي و خبرتي الشخصية في أداء دوري الوظيفي.	04
14	أتقن المهام المطلوبة مني في الوظيفة الحالية	03
15	ارى أنني لم أتعلم حتى الآن المهارات و الكفايات الضرورية في عملي.	02
16	أرى أنه لم تنمى لدي مهارات و قدرات تمكنني من أداء جميع جوانب وظيفتي الحالية	03
17	ارى أنني عضو فعال في مؤسستي	01
18	هذه المؤسسة جعلتني أشعر أن مهاراتي و قدراتي مهمة بالنسبة لها	03

19 لدي فهم جيد لكيفية أداء مهامي في المؤسسة	02
20 يمكن وصف ادائي بالجيد في المؤسسة	02
• **التعلم عن الجماعة**	
21 زملائي ذو خبرة في هذه المؤسسة يعتبرون أن تكوينهم للمدرسين الجدد ليس من مسؤولياتهم الوظيفية	05
22 لا أعتبر أيا من زملائي في العمل أصدقاء لي	02
23 يقدم لي زملائي ذو خبرة عونا محدودا فيما يتعلق بالأسلوب الذي يجب أن أتبعه في عملي.	05
24 كان زملائي يقتطعون من وقتهم لمساعدتي على التكيف مع وظيفتي الحالية.	04
25 يمكن أن أكون نموذجا يجسد قيم التعلم الجماعي	02
26 لم يتوفر لي الاتصال و الاستفادة من الأشخاص الذين كانو يؤدون عملي من قبل في هذا القسم.	05
27 اعرف معظم الأفراد ذوي التأثير و النفوذ في مؤسستي	01
28 يتم استبعادي عادة في اللقاءات الجماعية داخل مؤسستي	02
• **التاريخ التنظيمي**	
29 لست على دراية بتاريخ مؤسستي	04
30 يتم استبعادي عادة من الاجتماعات و المناسبات الرسمية الخاصة بمؤسستي	03
31 أعتبر نفسي مصدرا جيدا لعرض تاريخ مؤسستي	05
32 أرى أنه لم تنمى لدي القدرات تعرفني بتاريخ مؤسستي	02
33 تاريخ مؤسستي جعلني أكتسب ثقافة و هوية تنظيمية .	05
34 أعتقد أن تاريخ مؤسستي ليس له دور في اندماجي المهني	02

و بعد استرجاع جميع استمارات التحكيم من عند الأساتذة قامت الباحثة بأخذ جميع اقتراحاتهم و حذفت الفقرات التي لم تقس حسب وجهة نظر المحكمين كما و أجرت التعديلات حول الفقرات التي أقر أغلبية الأساتذة المحكمين على ضرورة تعديلها من أجل تسهيل فهمها و استيعابيها من طرف المعلم (ة) و يظهر الجدول الموالي العبارات التي تم تعديلها استنادا إلى اقتراح الأساتذة المحكمين:

الجدول رقم (08): يبين تعديلات الأساتذة المحكمين التي أدخلت على بعض فقرات استبيان التنشئة التنظيمية (من اعداد الباحثة)

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	خلال ستة أشهر الأولى من العمل كنت متوافق مع زملائي في المهنة.	خلال الأشهر الستة الماضية انخرطت مع باقي زملائي الجدد في وظيفتي الحالية.
04	من خلال التكوينات المبرمجة تعرفت على أهدافي التنظيمية.	لقد مررت بتكوينات أكسبتني معرفة حول الأهداف المرتبطة بوظيفتي الحالية.
11	انجز عملي و التكليفات المقدمة لي من خلال اتباع السياسات المنتهجة.	السياسات المنتهجة مكنتني من انجاز معظم التكليفات الخاصة بعملي.
13	اعتمد على نفسي و على خبراتي لأداء وظائفي.	لقد اعتمدت على مجهودي الفردي و خبرتي الشخصية في أداء دوري الوظيفي.
16	ليست لدي المهارات و القدرات اللازمة لأداء كل مهامي الحالية.	أرى أنه لم تنمى لدي مهارات و قدرات تمكنني من أداء جميع جوانب وظيفتي الحالية.
21	زملائي ذو خبرة لا يساهمون كثيرا في عملية تكوين المعلمين الجدد.	زملائي ذو خبرة في هذه المؤسسة يعتبرون أن تكوينهم للمدرسين الجدد ليس من مسؤولياتهم الوظيفية
30	باعتباري معلم حديث التوظيف ناذرا ما احضر الاجتماعات و المناسبات الرسمية بمؤسستي	يتم استبعادي عادة من الاجتماعات و المناسبات الرسمية الخاصة بمؤسستي.
33	اكتسبت ثقافة تنظيمية من خلال تعرفي على تاريخ مؤسستي.	تاريخ مؤسستي جعلني أكتسب ثقافة و هوية تنظيمية.

و بعد أن قامت الباحثة بتعديل الفقرات التي اتفق الأساتذة المحكمين على ضرورة تعديلها، أصبح مقياس التنشئة التنظيمية يحتوي على 20 فقرة موزعة على خمسة أبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح أبعاد استبيان التنشئة التنظيمية بعدد فقراته الموجبة و عدد فقراته السالبة

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
01	القيم و الأهداف التنظيمية	**04**	**03**	**01**
02	**كفاءة الأداء**	**04**	**04**	
03	التعلم عن الجماعة	**04**	**02**	**02**
04	اللغة و السياسات التنظيمية	**04**	**03**	**01**
05	التاريخ التنظيمي	**04**	**03**	**01**
الـــمـــجـــمـــوع		**20**	**16**	**04**

تعليمات استبيان التنشئة التنظيمية: ضمن التعليمات الموجهة لعينة الدراسة الاستطلاعية (المعلمين)، عمدت الباحثة إلى التأكد على إضهار الهدف من البحث و هذا لدفعهن للالتزام و الجدية، مع دعوة كل مبحوثة أن تجيبنا بصراحة على كل فقرة بعد قراءتها بوضع علامة (×) في الخانة التي تناسبها.

و قد تمت الاشارة إلى أن المعلومات المستقاة سينظر إليها نظرة سرية لغرض البحث العلمي فقط و للمعلم الحق في قبول أو رفض المشاركة.

بدائل استبيان التنشئة التنظيمية: نظرا لاعتماد أغلب المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة على السلم خماسي كبدائل للإجابة فإنها ارتأت تبنيه و المثمتل في: منخفضة جدا، منخفضة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جدا.

طريقة تصحيح استبيان التنشئة التنظيمية: لتحويل استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبيان التنشئة التنظيمية تمت مراعاة اتجاه الفقرة و عدد بدائل الإجابة و كان التصحيح كالتالي:

فقرة موجبة: أوافق بشدة بدرجة (5)- أوافق بدرجة (4) – لا أدري بدرجة (3)- أعارض بدرجة (2)- أعارض بشدة بدرجة (1)

فقرة سالبة: أوافق بشدة بدرجة (1) – أوافق بدرجة (2) – لا أدري بدرجة (3) – أعارض بدرجة (4) أعارض بشدة بدرجة (5).

2.5.1- صدق الاتساق الداخلي :

يعتبر صدق الاتساق الداخلي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، حيث يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، و يبين صدق الاتساق الداخلي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات البعد مع الدرجة الكلية للبعد.

الجدول رقم (10) يبين معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات والدرجة الكلية للبعد استبيان التنشئة التنظيمية

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
1	خلال الأشهر الستة الماضية انخرطت مع باقي زملائي الجدد في وظيفتي الحالية.	0.652**	دالة عند مستوى الدلالة (0.01)
2	لم أمارس اي من مهام وظيفتي إلا بعد أن أصبحت ملما بأساليب العمل في القسم الذي سأتبعه.	0.578**	
3	لقد مررت بتكوينات أكسبتني معرفة حول الأهداف المرتبطة بوظيفتي الحالية.	0.594**	
4	يمكن أن أكون نموذجا يجسد قيم و اتجاهات مؤسستي	0.560**	
5	لقد اعتمدت على مجهودي الفردي و خبرتي الشخصية في أداء دوري الوظيفي.	0.647**	
6	أتقن المهام المطلوبة مني في الوظيفة الحالية	0.540**	
7	أرى أنه تنمى لدي مهارات و قدرات تمكنني من أداء جميع جوانب وظيفتي الحالية	0.674**	
8	هذه المؤسسة جعلتني أشعر أن مهاراتي و قدراتي مهمة بالنسبة لها	0.700**	
9	زملائي ذو خبرة في هذه المؤسسة يعتبرون أن تكوينهم للمدرسين الجدد ليس من مسؤولياتهم الوظيفية	0.676**	
10	يقدم لي زملائي ذو خبرة عونا محدودا فيما يتعلق بالأسلوب الذي يجب أن أتبعه في عملي.	0.699**	
11	كان زملائي يقتطعون من وقتهم لمساعدتي على التكيف مع	0.540**	

	وظيفتي الحالية.		
12	لم يتوفر لي الاتصال و الاستفادة من الأشخاص الذين كانو يؤدون عملي من قبل في هذا القسم.	0.563**	
13	أستطيع فهم معاني الرموز و الاختصارات الخاصة بوظيفتي.	0.645**	
14	لدي فهم جيد للسياسات المتبعة في مؤسستي	0.618**	
15	لست متمكنا من المصطلحات و المفردات الفنية المتخصصة في مجال عملي.	0.458**	
16	السياسات المنتهجة مكنتني من انجاز معظم التكليفات الخاصة بعملي.	0.493**	
17	لست على دراية بتاريخ مؤسستي	0.441**	
18	يتم استبعادي عادة من الاجتماعات و المناسبات الرسمية الخاصة بمؤسستي	0.544**	
19	أعتبر نفسي مصدرا جيدا لعرض تاريخ مؤسستي	0.695**	
20	تاريخ مؤسستي جعلني أكتسب ثقافة و هوية تنظيمية .	0.667**	

قيمة ألفا كرونباخ بعد حذف الفقرة، و ذلك لاختبار مدى اتساق الفقرة مع باقي فقرات البعد

قيمة الارتباط بين الفقرة و مجموع فقرات البعد و هو يقيس قيمة الصدق الداخلي.

****معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة معنوية (0.01).**

يتبين من الجدول (10) أن قيم الفقرات كل بعد أصغرمن إجمالي البعد، و هذا يعني أن جميع الفقرات داخل البعد متسقة مع بعضها البعض، كما أن معاملات الارتباط بين الفقرة و مجموع البعد دالة معنويا عند مستوى الدلالة (0.01)، و هذا يدل على صدق العبارات.

3.5.1- ثبات الأداة الأولى: (معامل ألفا كرونباخ)

تعتبر خاصية الثبات من الصفات الأساسية التي يجب توافرها في أداة جمع البيانات قبل الشروع في استخدامها .وتكمن أهمية قياس درجة ثبات أداة جمع البيانات في أهمية الحصول على نتائج صحيحة كلما تم استخدامها، و يعرف ثبات المقياس إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها. أي أن المقياس يعطي نفس النتائج تقريبا إذ أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فترة زمنية قصيرة.

و للتحقق من ثبات استبيان التنشئة التنظيمية جرى حسابه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، و ثم التوصل إلى النتائج التالية:

و الجدول رقم (11) معاملات التبات لمتغيرات الدراسة "التنشئة التنظيمية"

الابعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
القيم و أهداف المنظمة	4	0.788
كفاءة الأداء	4	0.814
التعلم عن الجماعة	4	0.803
اللغة و السياسات التنظيمية	4	0.731
التاريخ التنظيمي	4	0.775

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة ألفا كرونباخ مرتفعة لكل بعد من أبعاد التنشئة التنظيمية، ، و هذا يعني ثبات متغير " التنشئة التنظيمية"، و بذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق و ثبات أداة الدراسة، مما يجعلها على ثقة بصحة الأداة و صلاحيتها لعرض و تحليل بيانات عينة الدراسة، و الإجابة عن تساؤولات الدراسة.

الخصائص السيكوميترية للمقياس أساليب التسير

1.6.1- صدق الأداة : (مقياس أساليب التسيير)

من أجل قياس متغير أساليب التسيير و جدت الباحثة من الضروري بناء أداة، لا سيما الاعتماد على مقاييس سابقة ، و فيما يلي العرض التفصيلي لخطوات بناء المقياس.

خطوات بناء مقياس أساليب التسيير: قامت الباحثة بالخطوات التالية لإعداد مقياس اساليب التسيير.

الخطوة الأولى: مراجعة التراث السيكولوجي و الدراسات السابقة التي تمس الموضوع و من أهمها:

دراسة (مفتاح 2013) بعنوان: "أثر الأنماط القيادية على مقاومة التغيير لدى المعلمين الإداريين: دراسة ميدانية على الشركات الوطنية الليبية لتصنيع الغاز و النفط"

دراسة (النويقة 2015) بعنوان: أثر الأنماط القيادية في تحقيق الالتزام التنظيمي لموظفي وزارة الصحة الداخلية-الأردن"

الخطوة الثالثة: من خلال الدراسات و المقاييس السابقة و الاطار النظري بالإضافة إلى ملاحظة الباحثة، تم صياغة استبيان يحتوي على ثلاثة أبعاد و يتضمن (26) فقرة.

1.1.6.1- صدق المحكمين

للتحقق من قياس الأداة ما وضعت لقياسه عرضت على أساتذة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجزائر (02) بوزريعة بالجزائر، حيث بلغ عدد المحكمين (05) و هم من حملة دكتوراه من كلية العلوم الاجتماعية حيث طلب منهم تحديد درجة ارتباط الفقرة بمجالها (البعد)، و من حيث صياغتها الغوية، و دقتها العلمية ووضوحها، و قد احتفظ ب(26) فقرة من أصل (35)،و ذلك لتكرارها بنفس الصيغة بنفس المعنى، تصف متغير أساليب التسيير، و قد ثم وضع فقرات الأداة حسب الأبعاد الآتية:

البعد الأول: يشمل الأسلوب الأتوقراطي و يحتوي على (13) فقرة.

البعد الثاني: يشمل الأسلوب الديموقراطي و يحتوي على (12) فقرة.

البعد الثالث: الأسلوب التسيبي (الحر) و يحتوي على (10) فقرة.

جدول رقم (12) يبين استجابات الأساتذة المحكمين حول مقياس اساليب التسيير (من اعداد الباحثة)

الرقم	الـــفـــقـــرات	عدد الأساتذة الذين برروا بأنها تـقـيـس
•	**الأسلوب الأوتوقراطي**	
01	تحتفظ المديرة بجميع سلطات العمل لديها.	05
02	تنفرد المديرة باتخاذ القرارات دون أخذ رأي المعلمات.	05
03	تبدو بمظهر رسمي في سلوكها و مظهرها	02
04	تعتبر المديرة أن التخطيط مسؤوليتها وحدها.	04
05	تصدر المديرة التعليمات و تصر على تنفيذها بغض النظر عن قناعة المعلمات.	03
06	تتدخل المديرة في كيفية تنفيذ المهام و تفاصيلها للتأكد من صحة انجاز العمل.	04
07	مركز السلطة في يدها	02
08	تتدخل المديرة بانجاز العمل أكثر من اهتمامها بالمعلمات و احتياجتهن.	04
09	تحتفظ لنفسها بجميع الصلاحيات	02
10	تستخدم المديرة أسلوب الضغط على المعلمات لأداء عملهن.	04
11	تعتبر المديرة أن المناقشة و تبادل الآراء مع الموظفات مضيعة للوقت	03
12	تتصرف بدون استشارة أحد من الأساتذة	02

13 تهتم المديرة بتحسين مركزها على حساب العمل و المعلمات.	04
• **الأسلوب الديموقراطي**	
14 تشارك المديرة المعلمات في عملية صنع القرار	05
15 تفوض المديرة جزء من سلطتها لبعض المعلمات وفق مسؤولياتهن	05
16 تمنح المديرة المعلمات فرصة التواصل بطريقة سهلة وواضحة	04
17 تحرص المديرة على الموضوعية و العدالة عند تقييم المعلمات	04
18تشجع قنوات الاتصال المتجهة من الاعلى إلى الأسفل.	01
19تعمل المديرة على تنسيق الجهود و التعاون بين المعلمات.	04
20 تراعي المديرة قدرات و امكانيات المعلمات عند توزيع المهام.	04
21 تسعى المديرة إلى تطوير مهارات وقدرات المعلمات لرفع مستوى أدائهن.	03
22 تهتم باشباع معظم الحالات النفسية لجميع الأستاذة	01
23 تشجع المديرة المعلمات على التجديد و الابداع و الابتكار في أساليب العمل.	03
24 توازن المديرة بين متطلبات العمل و بين حاجات المعلمات	03
25 تتيح المديرة للمعلمات مناقشة مشكلات العمل لمواجهتها.	04
• **الأسلوب التسيبي (الحر)**	
26 تمنح المديرة المعلمات حرية كبيرة في اتخاذ القرارات المناسبة لهن.	05
27 تترك المديرة المعلمات حرية اختيار المهام و طرق انجازها.	04
28 تكثر التغيب عن المؤسسة	02
29 تفتقد المديرة المنهجية الواضحة و المحددة لسير العمل	03
30 تقدم المديرة حرية الاستشارة للمعلمات عند الحاجة.	05
31 لا تؤثر كثيرا في أستاذ	02
32 تتساهل المديرة مع المعلمات الجدد في أداء عملهن	03
33 تترك المديرة حل مشكلات العمل للمعلمات.	04
34 يقل مستوى متابعة المديرة لعمل المعلمات	05
35 لا تهتم باحترام مواعيد العمل	02

و بعد استرجاع جميع استمارات التحكيم من عند الأساتذة قامت الباحثة بأخذ جميع اقتراحاتهم و حذفت الفقرات التي لم تقس حسب وجهة نظر المحكمين كما و أجرت التعديلات حول الفقرات التي أقر

أغلبية الأساتذة المحكمين على ضرورة تعديلها من أجل تسهيل فهمها و استيعابيها من طرف المعلم (ة) و يظهر الجدول الموالي العبارات التي تم تعديلها استنادا إلى اقتراح الأساتذة المحكمين:

الجدول رقم (13): يبين تعديلات الأساتذة المحكمين التي أدخلت على بعض فقرات اساليب التسيير (من اعداد الباحثة)

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
05	تعطي التعليمات و تصر عليها بدون اقناع المعلمات بها	تصدر المديرة التعليمات و تصر على تنفيذها بغض النظر عن قناعة المعلمات.
08	تهتم المديرة بالعمل أكتر من اهتمامها بالموظفين	تتدخل المديرة بانجاز العمل أكثر من اهتمامها بالمعلمات و احتياجتهن.
13	تهتم المديرة بمركزها اكتر من أي شيء	تهتم المديرة بتحسين مركزها على حساب العمل و المعلمات.
29	ليست هناك منهجية واضحة تتبعها المديرة لسير العمل	تفتقد المديرة المنهجية الواضحة و المحددة لسير العمل
34	ليست هناك متابعة مستمرة لعمل المعلمات من طرف مديرتهم	يقل مستوى متابعة المديرة لعمل المعلمات

و بعد أن قامت الباحثة بتعديل الفقرات التي اتفق الأساتذة المحكمين على ضرورة تعديلها، أصبح مقياس التنشئة التنظيمية يحتوي على 20 فقرة موزعة على خمسة أبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح أبعاد استبيان أساليب التسيير بعدد فقراته الموجبة و عدد فقراته السالبة

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
01	الأسلوب الأتوقراطي	09	09	/
02	الأسلوب الديموقراطي	10	10	/
03	الأسلوب التسيبي (الحر)	07	07	/
المجموع		26	26	/

تعليمات مقياس اساليب التسيير: تبين التعليمة للمعلم (ة) ان امامه مجموعة من العبارات التي تخص سلوك المدير و عليه أن يضع علامة (×) في الخانة التي تناسبه .

بدائل مقياس أساليب التسيير : تتمثل بدائل الإجابة لهذا المقياس في السلم

دائما بدرجة (5)- غالبا بدرجة (4)- أحيانا بدرجة (3)- نادرا بدرجة (2)- لا أبدا بدرجة (1).

2.1.6.1- صدق الاتساق الداخلي: لمقياس أساليب التسيير

يعتبر صدق الاتساق الداخلي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، حيث يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، و يبين صدق الاتساق الداخلي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات البعد مع الدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (15) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول (الأسلوب الأوتوقراطي) والدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
01	تحتفظ المديرة بجميع سلطات العمل لديها.	**0.613	دالة عند مستوى الدلالة (0.01)
02	تنفرد المديرة باتخاذ القرارات دون أخذ رأي المعلمات.	**0.723	
03	تعتبر المديرة أن التخطيط مسؤوليتها وحدها.	**0.606	
04	تصدر المديرة التعليمات و تصر على تنفيذها بغض النظر عن قناعة المعلمات.	**0.765	
05	تتدخل المديرة في كيفية تنفيذ المهام و تفاصيلها للتأكد من صحة انجاز العمل.	**0.559	
06	تتدخل المديرة بانجاز العمل أكثر من اهتمامها بالمعلمات و احتياجتهن.	**0.774	
07	تستخدم المديرة أسلوب الضغط على المعلمات لأداء عملهن.	**0.677	
08	تعتبر المديرة أن المناقشة و تبادل الآراء مع الموظفات مضيعة للوقت	**0.767	
09	تهتم المديرة بتحسين مركزها على حساب العمل و المعلمات.	**0.760	

قيمة الارتباط بين الفقرة و مجموع فقرات البعد و هو يقيس قيمة الصدق الداخلي .

**** معامل الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة المعنوية (0.01).**

يتبين من الجدول (15) أن قيم داخل الجدول أصغر من قيمة إجمالي البعد وهذا يعني أن جميع الفقرات داخل البعد متسقة مع بعضها البعض .كما أن معاملات الارتباط بين العبارة ومجموع البعد دالة معنويا عند مستوى (0.01) ، و هذا يدل على صدق الفقرات.

جدول رقم (16) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثاني (الأسلوب الديمقراطي) والدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
10	تشارك المديرة المعلمات في عملية صنع القرار	0.710**	دالة عند مستوى الدلالة (0.01)
11	تفوض المديرة جزء من سلطتها لبعض المعلمات وفق مسؤولياتهن	0.533**	
12	تمنح المديرة المعلمات فرصة التواصل بطريقة سهلة وواضحة	0.747**	
13	تحرص المديرة على الموضوعية و العدالة عند تقييم المعلمات	0.801**	
14	تعمل المديرة على تنسيق الجهود و التعاون بين المعلمات.	0.843**	
15	تراعي المديرة قدرات و امكانيات المعلمات عند توزيع المهام.	0.806**	
16	تسعى المديرة إلى تطوير مهارات وقدرات المعلمات لرفع مستوى أدائهن.	0.797**	
17	تشجع المديرة المعلمات على التجديد و الابداع و الابتكار في أساليب العمل.	0.855**	
18	توازن المديرة بين متطلبات العمل و بين حاجات المعلمات	0.849**	
19	تتيح المديرة للمعلمات مناقشة مشكلات العمل لمواجهتها.	0.820**	

معامل الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة المعنوية (0.01).

يتبين من الجدول (16) أن قيم داخل الجدول أصغر من قيمة اجمالي البعد، و هذا يعني أن جميع الفقرات داخل البعد متسقة مع بعضها البعض، كما أن معاملات الارتباط بين الفقرة و مجموع البعد دالة معنويا عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على صدق الفقرات.

جدول رقم (17) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث (الأسلوب التسيبي / الحر) والدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة و مجموع البعد	الدلالة المعنوية
20	تمنح المديرة المعلمات حرية كبيرة في اتخاذ القرارات المناسبة لهن.	**0.608**	دالة عند مستوى الدلالة (0.01)
21	تترك المديرة المعلمات حرية اختيار المهام و طرق انجازها.	**0.405**	
22	تفتقد المديرة المنهجية الواضحة و المحددة لسير العمل	**0.345**	
23	تقدم المديرة حرية الاستشارة للمعلمات عند الحاجة.	**0.525**	
24	تتساهل المديرة مع المعلمات المقصرات في أداء عملهن	**0.464**	
25	تترك المديرة حل مشكلات العمل للمعلمات.	**0.373**	
26	يقل مستوى متابعة المديرة لعمل المعلمات	**0.479**	

****معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المعنوية (0.01)**

يتبين من الجدول (17) أن قيم داخل الجدول أصغر من قيمة اجمالي البعد، و هذا يعني أن جميع الفقرات داخل البعد متسقة مع بعضها البعض، كما أن معاملات الارتباط بين الفقرة و مجموع البعد دالة معنويا عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على صدق الفقرات.

3.1.6.1- ثبات الأداة الثانية :

تعتبر خاصية الثبات من الصفات الأساسية التي يجب توافرها في أداة جمع البيانات قبل الشروع في استخدامها .وتكمن أهمية قياس درجة ثبات أداة جمع البيانات في أهمية الحصول على نتائج صحيحة كلما تم استخدامها، و يعرف ثبات المقياس إلى أي درجة يعطي المقياس قرءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها. أي أن المقياس يعطي نفس النتائج تقريبا إذ أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فترة زمنية قصيرة.

و يقاس ثبات أداة جمع البيانات بطرق مختلفة منها طريقة ألفا كرونباخ، و هي من أفضل الطرق في حساب معامل الثبات، و يكون معامل ألفا كرونباخ محصور بين صفر و الواحد، و كلما كان قريب من الواحد دل ذلك على تباث المقياس، و قد تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) في حساب معامل الثبات و تم التوصل إلى نتيجة التالية :

جدول رقم (18) معاملات الثبات لمتغير الدراسة" أساليب التسيير"

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأسلوب الأتوقراطي	9	0.908
الأسلوب الديمقراطي	10	0.947
الأسلوب التسيبي	7	0.739

1.7- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية للوصول إلى تحقيق مجموعة من الغايات، و التي يمكن ان نقول اجمالا أنه تم تحقيقها، و ذلك استعداد للدراسة الأساسية، و الإحاطة المبدئية بشروط و إجراءات الدراسة الميدانية، كالتعرف على بعض العوامل التي تؤدي بالوقوع في الخطأ، و تدفع بالعينة إلى عدم التجاوب مع الباحثة أو تشويه الاستجابات، و عدم الجدية من طرف المعلمون الذين سيقومون بملئ مقياس التنشئة التنظيمية و مقياس أساليب التسيير، إضافة إلى لمس جوانب من الصعوبات المتعلقة بالميدان.

و قد استفادت الباحثة كثيرا من عملية التقرب إلى الميدان، و التعرف على مدى استعداد أفراد العينة، و كيفية تعاملهم مع أدوات الدراسة مع استكشاف مدى وضوح تعليمات أدوات المطبقة، و مدى فهمهم لطريقة الإجابة ، كذلك الاجابة عللى أسئلة المقابلة ساهم في معرفة تجاوب العمال مع موضوع الدراسة.

و أسهمت الدراسة الاستطلاعية في إعداد مقياس التنشئة التنظيمية عند المعلمين الجدد بصيغته النهائية لغرض الدراسة، و كذا مقياس أساليب التسيير، متوفرين على مؤشرات سيكوميترية جيدة، تجعل من الباحثة ترشح هذه الأدوات للاستعمال في الدراسة الأساسية.

الفصل السادس: الاجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

تمهيد

1.منهج الدراسة

2. الاطار الزماني و المكاني للدراسة

3. أساليب الاحصائية للمعالجة

4. توزيع العينة

5. عرض و تحليل بيانات الدراسة

خلاصة

الاجراءات المنهجية الـدراســـة الأســاســيــة:

تمهيد

بعد التأكد من صلاحية أدوات القياس و تحديد عينة الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتطبيق الدراسة الأساسية في العام الدراسي 2016-2017.

و بعد جمع أوراق الاجابات و فرزها على أساس استيفائها للشروط العلمية المطلوبة، التي قامت الباحثة بتوزيعها على عينة الدراسة، و استرجاعها، حيث تم توزيع (300) استبيان للمعلمين، و تم استرجاع (278)، نظرا لعدم اكتمال البيانات المطلوبة اضافة إلى الأخطاء أو الاجابات الناقصة أو بسبب ضياع أو عدم التجاوب.

1- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة و وصفها و تحليلها و تفسيرها، و هذا المنهج يناسب الغرض من هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين التنشئة التنظيمية و أساليب التسيير.

2- مجتمع الدراسة:

قبل الشروع في تطبيق الأداة المستخدمة في البحث قامت الباحثة بالاتصال و التوجه إلى مديرية التربية لولاية وهران لتقديم طلب إذن بتطبيق أداتي الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي الذين يقومون بالتكوين كل يوم سبت و بعد الموافقة قامت مصلحة التنظيم التربوي التابعة للمديرية بإعطائي مراسلة رسمية للتوجه إلى المدرسة المعنية بتكوين الأساتذة مدرسة محمد شرفاوي بولاية وهران.

قامت الباحثة بزيارة المدرسة شخصيا، و التواصل مع أفراد عينة الدراسة لتوضيح أهدافها و الغاية منها، مع شرح لطريقة قراءة الفقرات و طريقة الإجابة عليها.

ثم تسليم لكل معلم (ة) الاستبيان مع شرح سريع لطريقة الإجابة، و تترك مهلة أسبوع حتى اسبوعين للإجابة على الأداة، و من تم جمعها.

3- الاطار الزماني و المكاني:

انطلقت الدراسة الأساسية، مباشرة بعد اتمام العمل الاستطلاعي، و ذلك خلال الموسم الدراسي 2017/2016 في الفترة التي خضع غيها معلمين التربية للتكوين بمدرسة (شرفاوي محمد) و ذلك بعد فترة من توظيفهم في مناصب المالية لتلك السنة.

4- عينة الدراسة :

العينة هي الفئة تمثل مجتمع البحث أو جمهور البحث، أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد، أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (رجاء وحيد دويدري،200:305)

5- تحديد عينة الدراسة و خصائصها:

هناك عدة طرق لاختيار العينة، منها العشوائية ثمتلت في؛العينة العشوائية متعددة المراحل: و هي أن تكون المعاينة في مجموعات و تسحب عينة عشوائية بسيطة من المجموعات المكونة للمجتمع المراد دراسته، حيث تم اختيار عينة الدراسة بصفة عشوائية الأقسام و التخصص من نفس المدرسة التي جرت بها الدراسة الأساسية.

1.5- متغير جنس الدراسة الأساسية

جدول رقم (19) توزيع عينة الدراسة الأساسية وفقا للجنس

الجنس	الـــتكرار	النسبة المؤوية
أستاذة	176	%63.30
أستاذ	102	%36.69
المجموع	278	%100

يتبين من خلال الجدول (19) بأن أعلى نسبة من أفراد العينة أساتذة و التي قدرت بـ 176 ما ثمتل بنسبة 63.30 % من عينة الدراسة، في حين 102 أستاذ و هو ما نسبته 36.69% من عينة الدراسة.

2.5-متغير سن و خبرة الدراسة الأساسية

جدول رقم (20) يوضح توزيع العينة حسب السن و الأقدمية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
السن	أقل من 25 سنة	40	%14.4
	من 26- 31 سنة	121	%43.5
	من 32-36 سنة	111	%39.9
	من 37 فأكثر	6	%2.2
الأقدمية	منعدمة	36	%12.9
	أقل من 5 سنوات	140	%50.4
	من 6 -10 سنوات	58	% 20.9
	من 10 سنوات فأكثر	44	% 15.8

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن النسب المئوية بالنسبة لمتغير تقع في الفئة العمرية من (26 – إلى31 سنة) و ثمل (43.5%) من عينة الدراسة، في حين أن أقل نسبة من أفراد العينة تقع في الفئة العمرية (37 سنة فأكثر) و ثمتل (2.2%) من عينة الدراسة.

أما الأقدمية التي نتحدث عنها في هذا الجدول فهي تخص الأقدمية في إطار عقود ما قبل التشغيل و هذا ما تترجمه النسب أن عينة الدراسة 37 % منها لديها أقدميه أقل من 3 سنوات و أخرى 41 % لديها أقديمة أقل من 6 سنوات.

6- أدوات البحث في الدراسة الأساسية:

و قد اشتملت الأداة البحت الاستبانة في صورتها النهائية على جزئين:

الجزء الأول، و فيه استمارتين الأولى خاصة بـ: استبيان التنشئة التنظيمية موجه للمعلمين حيث يحتوي اولا عن معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب، أما الجزء الثاني يتكون من فقرات الاستبيان الخاص بالموضوع التنشئة و استمارة خاصة بموضوع أساليب التسيير.

تكونت أداة الدراسة في جزئيها و في شكلها النهائي على (20) فقرة تخص متغير التنشئة التنظيمية، و (26) فقرة تخص متير أساليب التسيير، و ذلك بناءا على آراء المحكمين و اقتراحاتهم حسب

درجة الاتفاق أو الاختلاف عليها من طرفهم، و نتائج صدق و تبات استبيان؛ ثم صياغته في شكله النهائي.

و توزعت هذه الفقرات على أبعاد؛ تنوعت الفقرات بين السالبة و الموجبة و كانت كالآتي:

جدول رقم (21) يوضح توزيع الفقرات السالبة و الموجبة لاستبيان التنشئة التنظيمية

البعد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
القيم و الأهداف	4-3-1	2
كفاءة الأداء	8-7-6-5	/
التعلم عن الجماعة	11-10	12-9
اللغة و السياسات التنظيمية	16-14-13	15
التاريخ التنظيمي	20-19-18	17

و احتوت على خمس بدائل حيث درجتها في العبارة الموجبة : أوافق بشدة بدرجة (5)- أوافق بدرجة (4)- لا أدري بدرجة (3)- أعارض بدرجة (2)- أعارض بشدة بدرجة (1).

أما درجتها في العبارة السالبة؛ فهي: أوافق بشدة بدرجة (1)- أوافق بدرجة (2)- لا أدري بدرجة (3)- أعارض بدرجة (4)- أعارض بشدة بدرجة (5)

الجزء الثاني، و فيه استمارة خاصة بـ: استبيان أساليب التسير و يتكون من فقرات خاصة بالأسلوب التسيري المنتهج من طرف المديرة.

تكونت أداة الدراسة في جزئها الثاني و في شكلها النهائي من (26) فقرة بناءا على آراء المحكمين و توزعت على تلاث أبعاد كلها فقرات موجبة. و احتوت على خمسة بدائل حيت كانت درجتها في فقراتها الموجبة: دائما بدرجة (5)- غالبا بدرجة (4)- أحيانا بدرجة (3)- نادرا جدا بدرجة (4) - لا أبدا بدرجة (5).

6-عرض و تحليل بيانات الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بتحليل بيانات عينة الدراسة، وإجراء الإحصاء الوصفي للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة، وكذلك لمتغيرات الدراسة التنشئة التنظيمية ، و متغير أساليب التسيير على النحو الآتي:

الإحصاء الوصفي للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة

تم تحليل البيانات الشخصية لعينة الدراسة، والتي تتعلق بمتغير الجنس، العمر، وعدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية، وذلك باستخراج التكرارات، والنسب المئوية.

الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

تم تحليل بيانات عينة الدراسة و فقرات متغيرات الدراسة التنشئة التنظيمية، و متغير أساليب التسيير وذلك بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الممارسة .وللتعرف على درجة ممارستها تم الاعتماد على المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة ليكون مؤشراً على درجة الممارسة .وتم تحديد خمسة مستويات لدرجة الممارسة(منخفضة جدا - منخفضة -متوسطة -مرتفعة -مرتفعة جداً)بناءً على حساب المدى في تحديد طول كل مستوى بالاعتماد على المعادلة الآتية:

$$\text{طول المدى} = \frac{\text{الدرجة الأعلى في المقياس - الدرجة الأدنى في المقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{5} = 0.80$$

طول الفئة: لاستخراج طول الفئة يتم قسمة المدى على أعلى بديل أي 4÷ 5= 0.8

و بإضافة طول المدى (0.80) الدرجة الأدنى في المقياس وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للمستوى الأول، ثم بتكرار عملية إضافة طول المدى إلى نهاية كل مستوى نحصل على مستويات درجة الممارسة . و لمعرفة مستوى درجة الممارسة الذي تنتمي إليه إجابات عينة الدراسة يتم النظر إلى قيمة المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (22) يوضح دلالة قيمة المتوسط الحسابي

المستويات	قيمة المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
1 + 0.80 = 1.80	من 1 إلى أقل من 1.80	منخفضة جدا
1.80 + 0.80 = 2.60	من 1.80 إلى اقل من 2.60	منخفضة
2.60 + 0.80 = 3.40	من 2.60 إلى أقل من 3.40	متوسطة
3.40 + 0.80 = 4.60	من 3.40 إلى أقل من 4.60	مرتفعة
4.60 + 0.80 = 5	من 4.60 إلى أقل من 5	مرتفعة جدا

7- الأساليب الاحصائية للمعالجة :

استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الدراسة من حيث حساب الصدق والثبات لأداة الدراسة، والإحصاءات الوصفية للمتغيرات الشخصية وعبارات متغيرات الدراسة، ودراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، ومقدار تأثيرها .وتم اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، وطبيعة بناء الأداة ومعاييرها، وذلك على النحو التالي:

1-التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية (العمر، الجنس، عدد سنوات الخبرة في المجال.)

2-التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لغرض ترتيب عباراتمتغير التنشئة التنظيمية ، و متغير أساليب التسيير، و ومعرفة مستوى ممارستها.

3-معامل ألفا كرونباخ لتحديد معامل الثبات والاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

4- معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين التنشئة التنظيمية و أساليب التسيير .

5- نماذج الانحدار البسيط والمتعدد لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة (أساليب التسيير الإدارية)على المتغير التابع(التنشئة التنظيمية التنظيمية.)

6- اختبار (ت) للفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين حسب متغير الجنس .

7- اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات **المتغيرات** الشخصية (العمر، الأقدمية) لمعرفة إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ما.

خلاصة الفصل

يعتبر هذا الفصل محاولة لرسم الأسس المنهجية المختلفة،من خلال عرض مفصل للإجراءات المنهجية ومن خلالها عرَج الباحث إلى توضيح الدراسة الاستطلاعية التي أجريت على المعلمين بالمؤسسة التربوية لولاية وهران، زمانها و مكانها، عينتها و اداة البحث في الدراسة الاستطلاعية حيث قمنا بوصف الأداة المعدة من طرف الباحثة، و هي استبيان التنشئة التنظيمية و استبيان أساليب التسيير؛في حين تم ذكر الخطوات العملية للتأكد من خصائصها السيكومترية من صدق و ثبات، من خلال صدق المحكمين للاستبيان، و حساب الصدق و ثبات بطريقة التناسق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ، في حين تم توضيح اجراءات الدراسة الأساسية و كذا عينة الدراسة و طريقة اختيارها، تم توضيح حيثيات المنهج المعتمد و هو المنهج الوصفي الاستكشافي و الاحصائي الذي روعي فيه أن يكون ملائما لطبيعة هذه الدراسة و امكانيات تطبيق عناصره ميدانيا، و من أجل مقاربة واقع الحدث أجريت الدراسة الأساسية على عينة خلال الموسم الدراسي 2016-2017 بالمؤسسة التربوية بوهران، و ثم توضيح الأساليب الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات التي تم جمعها من الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية .

الـفــصـل الـسـابـع: عـرض نـتـائـج الـفـرضـيـات

1. عرض نتائج الفرضية الأولى
2. عرض نتائج الفرضية الثانية
3. عرض نتائج الفرضية الرابعة
4. عرض نتائج الفرضية الخامسة
5. عرض نتائج الفرضية السادسة

1- عرض نتائج الفرضيات

الفرضية الأولى : درجة ممارسة المديرات لأساليب التسيير مرتفعة من وجهة نظر المعلمات/المعلمين الجدد.

- **درجة ممارسة المديرات للأسلوب الأوتوقراطي مرتفعة من وجهة نظر المعلمات/المعلمين مرتفعة**

جدول رقم (23) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد" الأسلوب الاوتوقراطي"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
01	تحتفظ المديرة بجميع سلطات العمل لديها.	3.17	1.22	متوسطة	1
02	تنفرد المديرة باتخاذ القرارات دون أخذ رأي المعلمات.	2.61	1.17	متوسطة	6
03	تعتبر المديرة أن التخطيط مسؤوليتها وحدها.	2.71	1.12	متوسطة	5
04	تصدر المديرة التعليمات و تصر على تنفيذها بغض النظر عن قناعة المعلمات.	2.78	1.26	متوسطة	4
05	تتدخل المديرة في كيفية تنفيذ المهام و تفاصيلها للتأكد من صحة انجاز العمل.	3.13	1.19	متوسطة	2
06	تتدخل المديرة بانجاز العمل أكثر من اهتمامها بالمعلمات و احتياجتهن.	2.92	1.19	متوسطة	3
07	تستخدم المديرة أسلوب الضغط على المعلمات لأداء عملهن.	2.19	1.23	منخفضة	8
08	تعتبر المديرة أن المناقشة و تبادل الآراء مع الموظفات مضيعة للوقت	2.15	1.11	منخفضة	9
09	تهتم المديرة بتحسين مركزها على حساب العمل و المعلمات.	2.40	1.32	منخفضة	7
مجموع بعد أسلوب الأوتوقراطي		2.67	0.92	متوسطة	

يتضح من الجدول (23) أن ممارسة المديرات لأسلوب التسيير الأوتوقراطي من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة. و بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي أسلوب التسيير الأوتوقراطي (2.67) ، أما على مستوى فقرات الأسلوب الأوتوقراطي جاءت كلها بدرجة ممارسة متوسطة بمتوسط حسابي يتراوح بين (2.61- 3.18) باستثناء ثلاث فقرات هي رقم (7،8،9) جاءت بدرجة ممارسة منخفضة بمتوسط حسابي على الترتيب (2.19، 2.15، 3.40).

و بلغ أعلى متوسط حسابي (3.18) للفقرة رقم (1) " تحتفظ المديرة بجميع سلطات العمل لديها"، فيما كان أدنى متوسط حسابي (2.15) للفقرة رقم (8) " تعتبر المديرة أن المناقشة و تبادل الآراء مع المعلمات مضيعة للوقت".

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن أسلوب التسيير الأوتوقراطي المتبع من قبل المدراء يعكس بأن المدراء يحتفظون بجميع السلطات، وتصدر الأوامر، وتتدخل في كيفية المهام، بالإضافة إلى عدم اهتمامها بالجوانب الإنسانية، إلا أنها تسعى لقبول المعلمات للقرارات من خلال المناقشة وتبادل الآراء .وهذا يشير إلى أن أسلوب التسيير الأوتوقراطي المتبع يميل إلى أسلوب التسيير الأوتوقراطي الخير .وقد يعود ذلك إلى أسباب ثقافية تتعلق بميل المديرات إلى المركزية في السلطة، والخوف من فقدانها عند مشاركة المعلمات لبعض السلطات والصلاحيات .وكذلك قد يعود للاعتقاد بضعف مهارات المعلمات وافتقارهن للمعرفة اللازمة لإنجاز العمل.

- **درجة ممارسة المديرات للأسلوب الديمقراطي مرتفعة من وجهة نظر المعلمات/المعلمين مرتفعة**

جدول رقم (24) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات البعد "أسلوب الديمقراطي"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
10	تشارك المديرة المعلمات في عملية صنع القرار	3.65	1.08	مرتفعة	9
11	تفوض المديرة جزء من سلطتها لبعض المعلمات وفق مسؤولياتهن	3.79	0.93	مرتفعة	5
12	تمنح المديرة المعلمات فرصة التواصل بطريقة سهلة وواضحة	4.10	0.97	مرتفعة	1
13	تحرص المديرة على الموضوعية و العدالة عند تقييم المعلمات	3.78	1.15	مرتفعة	6
14	تعمل المديرة على تنسيق الجهود و التعاون بين المعلمات.	3.80	1.12	مرتفعة	4
15	تراعي المديرة قدرات و امكانيات المعلمات عند توزيع المهام.	3.80	1.08	مرتفعة	3
16	تسعى المديرة إلى تطوير مهارات وقدرات المعلمات لرفع مستوى أدائهن.	3.74	1.18	مرتفعة	8
17	تشجع المديرة المعلمات على التجديد و الابداع و الابتكار في أساليب العمل.	3.76	1.14	مرتفعة	7
18	توازن المديرة بين متطلبات العمل و بين حاجات المعلمات	3.57	1.12	مرتفعة	10
19	تتيح المديرة للمعلمات مناقشة مشكلات العمل لمواجهتها.	3.84	1.01	مرتفعة	2
مجموع بعد أسلوب الديموقراطي		3.78	0.89	مرتفعة	

يلاحظ من الجدول (24) أن ممارسة المديرات لأسلوب الديمقراطي من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة مرتفعة، و بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لأسلوب الديمقراطي (3.78) من اجمالي عينة الدراسة، أما على مستوى فقرات أسلوب التسييري الديمقراطي جاءت كلها ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي يتراوح بين (3.57- 4.10) .

وبلغ أعلى متوسط حسابي (4.10) للفقرة رقم (12) "يمنح المدراء للمعلمات فرصة التواصل معها بطريقة سهلة وواضحة"، فيما كان أدنى متوسط حسابي (3.57) للفقرة رقم (18) "يوازن المدراء بين متطلبات العمل وبين حاجات المعلمات ."

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن أسلوب التسيير الديمقراطي المتبع من قبل المدراء تعكس بأن المدراء يحرصن على سهولة التواصل معها، ومناقشة المشكلات ومعالجتها، كما تعمل على مراعاة القدرات وتنسيق الجهود بين المعلمات، وتفويض جزء من صلاحياتها لبعض المعلمات، كما يسعى المدراء للموضوعية والعدالة في تعاملهم وتقييمما لأداء المعلمات، وتشجيع الإبداع والابتكار وتطوير المهارات . وقد يعود ذلك إلى حرص المدراء على توفير بيئة ملائمة، والعمل بروح الفريق، وتحقيق الاستقرار والراحة النفسية للمعلمات، وثقة المدراء بقدراتهن ومهاراتهن .إلا أن إتاحة المدراء للمعلمات المشاركة في عملية صنع القرارات كانت في المرتبة قبل الأخيرة مما يعني أن المشاركة بشكل محدود وتحتاج إلى مزيد من التفعيل.

- **درجة ممارسة المدراء للأسلوب التسييبي/الحر مرتفعة من وجهة نظر المعلمات/المعلمين مرتفعة**

جدول رقم (25) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات البعد "أسلوب التسيبي/الحر"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
20	تمنح المديرة المعلمات حرية كبيرة في اتخاذ القرارات المناسبة لهن.	3.41	1.13	مرتفعة	4
21	تترك المديرة المعلمات حرية اختيار المهام و طرق انجازها.	3.19	1.13	متوسطة	7
22	تفتقد المديرة المنهجية الواضحة و المحددة لسير العمل	3.28	1.17	متوسطة	6
23	تقدم المديرة حرية الاستشارة للمعلمات عند الحاجة.	3.80	0.93	مرتفعة	1
24	تتساهل المديرة مع المعلمات المقصرات في أداء عملهن	3.43	1.03	مرتفعة	3
25	تترك المديرة حل مشكلات العمل للمعلمات.	3.34	0.99	متوسطة	5
26	يقل مستوى متابعة المديرة لعمل المعلمات	3.52	0.94	مرتفعة	2
مجموع بعد أسلوب التسيبي/ الحر		3.42	0.66	مرتفعة	

يتبين من الجدول (25) أن ممارسة المدراء لبعد أسلوب التسيير التسيبي /الحر من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة مرتفعة. و بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي أسلوب التسيبي/ الحر (3.42) من إجمالي عينة الدراسة. أما على مستوى فقرات أسلوب التسيبي جاءت كلها بدرجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي يتراوح بين (3.41 – 3.80)، باستثناء ثلاث فقرات هي رقم (21، 22، 25) جاءت بدرجة ممارسة متوسطة حسابي على الترتيب (3،28، 3،19، 3،34).

وبلغ أعلى متوسط حسابي (3.80) للفقرة رقم (23) " يقدم المدراء المشورة للمعلمات عند طلبهن"، فيما كان أدنى متوسط حسابي (3.19) للفقرة رقم (21) "يترك المدراء للمعلمات حرية اختيار المهام و طرق انجازها".

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن أسلوب التسيير التسيبي /الحر المتبع من قِبل المدراء يعكس بأن المدراء يقدن المشورة للموظفات عند طلبهن، كما أنهم يمتلكن قدر محدود من المنهجية الواضحة في العمل، والقدرة على توزيع المهام على المعلمات إلا أنه يقل مستوى متابعتها للعمل وتتساهل مع الموظفات المقصرات في العمل، كما تمنح المعلمات حرية كبيرة لاتخاذ القرارات وحل المشكلات .وقد يعود ذلك لاعتقاد المدراء أن أسلوب التسيير التسيبي، يتيح للمعلمات حرية اتخاذ القرارات وحل المشكلات . والحقيقة أن أسلوب التسيبي / الحر يجب ألا يكون إلى حد فقدان المدراء القدرة على متابعة إنجاز العمل، والتعامل مع المعلمات المتساهلات.

- **درجة ممارسة المديرات لأساليب التسيير بأبعادها الثلاث من وجهة نظر معلمات الجدد في المؤسسات التربوية و التعليمية مرتفعة**

للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الممارسة لإجابات عينة الدراسة على أبعاد أساليب التسيير الإدارية .وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (26) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لأبعاد استبيان "أساليب التسيير"

أبعاد أساليب التسيير	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
أسلوب التسيير الأوتوقراطي	**2.67**	**0.92**	**متوسطة**	**3**
أسلوب التسيير الديمقراطي	**3.78**	**0.89**	**مرتفعة**	**1**
أسلوب التسيير التسيبي/ الحر	**3.42**	**0.66**	**مرتفعة**	**2**
مجموع أساليب التسيير	**3.30**	**0.33**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول رقم (26) أن أساليب التسيير الإدارية تمارس من قبل المدراء من وجهة نظر المعلمات بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.30) .

أما على مستوى الأساليب فتختلف درجة ممارستها، ويأتي أسلوب التسيير الديمقراطي أولاً بدرجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.78) ، ثم يأتي ثانيا أسلوب التسيير التسيبي/ الحر بدرجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي(3.42) ،ثم يأتي ثالثاً أسلوب التسيير الأوتوقراطي بدرجة ممارسة متوسطة بمتوسط حسابي (2.67) .

تفسر الباحثة هذه النتائج بأنه لا يوجد أسلوب تسييري سائد لدى مدراء ، ولكن يظهر تفوق أسلوب التسيير الديمقراطي على باقي أساليب التسييرية الإدارية الأخرى.

الفرضية الثانية: درجة ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات بالمؤسسات التربوية و التعليمية من وجهة نظرهن مرتفعة

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الممارسة لإجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد عملية التنشئة التنظيمية .وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

- **درجة ممارسة المعلمات لعملية التنشئة التنظيمية حسب بعد قيم و الأهداف التنظيمية مرتفعة**

جدول رقم (27) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد قيم و الأهداف التنظيمية

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
خلال الأشهر الستة الماضية انخرطت مع باقي زملائي الجدد في وظيفتي الحالية.	**3.97**	**0.89**	**مرتفعة**	**1**
لم أمارس اي من مهام وظيفتي إلا بعد أن أصبحت ملما بأساليب العمل في القسم الذي سأتبعه.	**3.86**	**0.92**	**مرتفعة**	**3**
لقد مررت بتكوينات أكسبتني معرفة حول الأهداف المرتبطة بوظيفتي الحالية.	**3.77**	**0.87**	**مرتفعة**	**4**
يمكن أن أكون نموذجا يجسد قيم و إتجاهات مؤسستي	**3.94**	**0.93**	**مرتفعة**	**2**
مجموع البعد	**3.88**	**0.71**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول رقم (27) أن ممارسة المعلمات/ المعلمين لبعد قيم والأهداف التنظيمية جاء بدرجة مرتفعة، و بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي البعد (3.88)، أما على مستوى الفقرات جاءت كلها بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي يتراوح بين (3.77- 3.97).

و بلغ أعلى متوسط حسابي (3.97) للفقرة " خلال الأشهر الستة الماضية و انخرطت مع باقي زملائي في وظيفتي الحالية" ، أما أدنى متوسط حسابي (3.77) للفقرة " لقد مررت بمجموعة بتكوينات أكسبتني معرفة حول الأهداف المرتبطة بوظيفتي الحالية.

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن المعلمين/ المعلمات الجدد لديهن الرغبة في التأقلم مع بيئة العمل، و قد يعود ذلك لزيادة وعيهن بمدى دورهن بأهمية تعزيز ولائهن للوظيفة، و اكتسابهن للهوية التنظيمية.

- **درجة ممارسة المعلمات لعملية التنشئة التنظيمية حسب بعد كفاءة الأداء مرتفعة**

جدول رقم (28) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد كفاءة الأداء

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
لقد اعتمدت على مجهودي الفردي و خبرتي الشخصية في أداء دوري الوظيفي.	**3.98**	**0.86**	**مرتفعة**	**1**
أتقن المهام المطلوبة مني في الوظيفة الحالية	**3.80**	**0.91**	**مرتفعة**	**3**
أرى أنه تنمى لدي مهارات و قدرات تمكنني من أداء جميع جوانب وظيفتي الحالية	**3.57**	**1.07**	**مرتفعة**	**4**
هذه المؤسسة جعلتني أشعر أن مهاراتي و قدراتي مهمة بالنسبة لها	**3.92**	**0.87**	**مرتفعة**	**2**
مجموع البعد	**3.82**	**0.74**	**مرتفعة**	

يتضح من خلال الجدول رقم (28) أن ممارسة المعلمين/المعلمات لبعد كفاءة الأداء جاء بدرجة مرتفعة، و بلغ المتوسط الحسابي الاجمالي للبعد (3.82)، أما على مستوى الفقرات جاءت كلها بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي يتراوح بين (3.57- 3.98).

و بلغ أعلى متوسط حسابي(3.98) للفقرة" لقد اعتمدت على مجهودي الفردي و خبرتي الشخصية في أداء دوري الوظيفي" ، فيما كان أدنى متوسط حسابي (3.57) للفقرة " أرى أنه تنمى لدي مهارات و قدرات تمكنني من أداء جميع جوانب وظيفتي الحالية"

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن المعلمين/ المعلمات يحرصن التعلم و التميز في أداء وظائفهن لسير العمل و خلق بيئة لتبني منهجية عمل صحيحة من البداية.

- **درجة ممارسة المعلمات لعملية التنشئة التنظيمية حسب بعد التعلم عن الجماعة مرتفعة**

جدول رقم (29) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد التعلم عن الجماعة

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
زملائي ذو خبرة في هذه المؤسسة يعتبرون أن تكوينهم للمدرسين الجدد ليس من مسؤولياتهم الوظيفية	**3.59**	**0.08**	**مرتفعة**	**1**
يقدم لي زملائي ذو خبرة عونا محدودا فيما يتعلق بالأسلوب الذي يجب أن أتبعه في عملي.	**3.58**	**0.95**	**مرتفعة**	**2**
كان زملائي يقتطعون من وقتهم لمساعدتي على التكيف مع وظيفتي الحالية.	**3.08**	**0.99**	**متوسطة**	**4**
لم يتوفر لي الاتصال و الاستفادة من الأشخاص الذين كانو يؤدون عملي من قبل في هذا القسم.	**3.31**	**0.94**	**متوسطة**	**3**
مجموع البعد	**3.39**	**0.78**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (29) أن ممارسة المعلمات/ المعلمين لبعد التعلم عن الجماعة جاء بدرجة متوسطة، و بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي بعد التعلم عن الجماعة (3.39)، أما على مستوى الفقرات جاءت فقرتين بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي على الترتيب (3.59- 3.58)، فيما جاءت فقرتين بدرجة ممارسة متوسطة، و بمتوسط حسابي على الترتيب (3.08-3.31).

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن المعلمات ذو خبرة يعتبرون المعلمات الجدد ملزمون بتكوين أكاديمي و منهجي يغنيهم عن تقديم معلومات اضافية ، كما يمكن أن يكون ذلك راجع لخبرة المعلمات الجدد بما أنهم اشتغلوا سابقا بعقود ما قبل التشغيل مما يعني أنهم متمكنين من وظائفهم الحالية مما يجعلنهم لا يبادرن بتقديم المعلومات و كذلك ضيق الوقت بسبب البرنامج المكثف من ناحية الحجم الساعي.

- **درجة ممارسة المعلمات لعملية التنشئة التنظيمية حسب بعد اللغة و السياسات التنظيمية مرتفعة**

جدول رقم (30) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد اللغة و السياسات التنظيمية

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
أستطيع فهم معاني الرموز و الاختصارات الخاصة بوظيفتي.	**3.64**	**0.99**	**مرتفعة**	**2**
لدي فهم جيد للسياسات المتبعة في مؤسستي	**3.59**	**0.97**	**مرتفعة**	**3**
لست متمكنا من المصطلحات و المفردات الفنية المتخصصة في مجال عملي.	**3.94**	**0.83**	**مرتفعة**	**1**
السياسات المنتهجة مكنتني من انجاز معظم التكليفات الخاصة بعملي.	**3.49**	**1**	**مرتفعة**	**4**
مجموع البعد	**3.66**	**0.71**	**مرتفعة**	

يتضح من خلال الجدول (30) أن ممارسة المعلمات/ المعلمين لبعد اللغة و السياسات التنظيمية جاء بدرجة مرتفعة، و بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لبعد اللغة و السياسات (3.66)، أما على مستوى الفقرات جاءت كلها بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي يتراوح بين (3.49- 3.94.

و بلغ أعلى متوسط حسابي (3.94) للفقرة " لست متمكنا من المصطلحات و المفردات الفنية المتخصصة في مجال عملي" ، فيما كان أدنى متوسط حسابي (3.49) "السياسات المنتهجة مكنتني من انجاز معظم التكليفات الخاصة بعملي".

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن المعلمات/المعلمين الجدد يلتزمن بالتعليمات و الأنظمة و السياسات المنتهجة و يحاولن فهم و استيعاب كل ما يخص وظائفهن من معاني و مصطلحات تخص عملهن و بذلك يحققن استقرارهن و زيادة اندماجهم و التزامهن التنظيمي.

- **درجة ممارسة المعلمات لعملية التنشئة التنظيمية حسب بعد التاريخ التنظيمي مرتفعة**

جدول رقم (31) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لفقرات بعد التاريخ التنظيمي

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
لست على دراية بتاريخ مؤسستي	**3.20**	**0.98**	**متوسطة**	**4**
يتم استبعادي عادة من الاجتماعات و المناسبات الرسمية الخاصة بمؤسستي	**3.89**	**0.79**	**مرتفعة**	**1**
أعتبر نفسي مصدرا جيدا لعرض تاريخ مؤسستي	**3.81**	**0.87**	**مرتفعة**	**3**
تاريخ مؤسستي جعلني أكتسب ثقافة و هوية تنظيمية .	**3.82**	**0.80**	**مرتفعة**	**2**
مجموع البعد	**3.68**	**0.67**	**مرتفعة**	

يتضح من خلال الجدول (31) أن ممارسة المعلمين/المعلمات لبعد التاريخ التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة، و بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي بعد التاريخ التنظيمي (3.68) ، أما على مستوى فقرات بعد التاريخ التنظيمي جاءت كلها بدرجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي يتراوح بين (3.81- 3.89)، ما عذا الفقرة "لست عللى دراية بتاريخ مؤسستي"جاءت بدرجة ممارسة متوسطة بمتوسط حسابي (3.20).

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن المعلمات/ المعلمين، يسعين لاكتساب ثقافة تنظيمية، و قد يعود ذلك الى انتماء وولاء للمؤسسة التربوية و التعليمية الذي لا يعتبر بالأمر الجديد بالنسبة لهن، باعتبار فئة كبيرة من عينة الدراسة كانت تشغل هذه الوظيفة سابقا قبل ادماجهن مهنيا بمقررات تعيين و تليها مقررات ترسيم.

- **درجة ممارسة المعلمات لعملية التنشئة التنظيمية بأبعادها الخمسة مرتفعة**

جدول رقم (32) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجة الممارسة لأبعاد التنشئة التنظيمية

أبعاد عملية التنشئة التنظيمية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الأهمية
قيم و الأهداف التنظيمية	3.88	0.71	مرتفعة	1
كفاءة الأداء	3.82	0.74	مرتفعة	2
التعلم عن الجماعة	3.39	0.78	متوسطة	5
اللغة و السياسات التنظيمية	3.66	0.71	مرتفعة	4
التاريخ التنظيمي	3.68	0.67	مرتفعة	3
مجموع أبعاد التنشئة التنظيمية	3.69	0.57	مرتفعة	

يتبين من خلال الجدول رقم (32) أن عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات تمارس بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.69) ، و يأتي بعد قيم و الأهداف التنظيمية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88)، يليه في المرتبة الثانية بعد كفاءة الأداء بمتوسط حسابي (3.82) ، ثم يأتي بعد التاريخ التنظيمي بمتوسط حسابي (3.68)، و يأتي بعد اللغة و السياسات التنظيمية بمتوسط حسابي (3.66)، و كانت جميع الأبعاد تمارس بدرجة مرتفعة باستثناء بعد التعلم عن الجماعة الذي جاء في المرتبة الخامسة بدرجة ممارسة متوسطة و بمتوسط حسابي يقدر (3.39)

تفسر الباحثة وجود درجة ممارسة مرتفعة لعملية التنشئة التنظيمية لدى معلمات / معلمين حديثي التوظيف بالمؤسسة التربوية و التعليمية ، و قد يكون ذلك راجع لإحساسهن بالمسؤولية اتجاه عملهن، و رغبتهن بالانتماء إلى مؤسساتهن، و ادراكهن أن نجاح المنظومة تربوية متوقف عليهن، و كذلك لطول انتظارهن للحظة ادماجهن في وظائفهن بعد ما كانوا بصفة مؤقتة ، و أصبحوا بصفة دائمة هذا ما يجعلهن يقدمن المصلحة العامة على المصلحة الشخصية ، بما يسمى نظريا بالالتزام الوظيفي.

تتفق هذه النتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (معمري و بن زاهي 2014) حيت كانت درجة ممارسة سلوك التنشئة التنظيمية مرتفع.

الفرضية الثالثة: هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التسيير و عملية التنشئة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات في المؤسسات التربوية و التعليمية

للإجابة عن هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أساليب التسيير و التنشئة التنظيمية وأبعادها .وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (33) يبين معامل الارتباط بيرسون بين أساليب التسيير و التنشئة التنظيمية بأبعادها

		التعلم التمهيدي	التعلم عن المنظمة	تعلم العمل الفريقي	تعلم مهام الوظيفة	الالتزام الشخصي	التنشئة التنظيمية
أسلوب الأوتوقراطي	معامل الارتباط	-0.239**	-0.339**	-0.308**	-0.213**	-0.193**	-0.330**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
أسلوب الديمقراطي	معامل الارتباط	0.348**	0.395**	0.358**	0.283**	0.348**	0.439**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
أسلوب التسيبي	معامل الارتباط	0.437**	0.447**	0.371**	0.294**	0.350**	0.382**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (33) أن مستوى الدلالة المعنوية هو (0.000) و هو أقل من مستوى الدلالة المعتمدة (0.01)، و هذا يعني أن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين أساليب التسيير الثلاثة و عملية التنشئة التنظيمية و أبعادها. و يختلف نوع علاقة الارتباط و هي كالآتي:

1- أسلوب التسيير الأوتوقراطي يرتبط بعلاقة سلبية مع كل بعد من أبعاد عملية التنشئة التنظيمية بعامل ارتباط يتراوح بين (-0.193 ــ -0.339)، و كذلك مع مجموع عملية التنشئة التنظيمية بمعامل ارتباط (-0.330). أي أنها علاقة ارتباط عكسية، كلما ارتفعت ممارسة أسلوب التسيير الأوتوقراطي من قبل المدراء، كلما انخفضت درجة ممارسة عملية التنشئة الاجتماعية لدى المعلمات / المعلمين الجدد.

2- أسلوب التسيير الديموقراطي يرتبط بعلاقة إيجابية مع كل بعد من أبعاد عملية التنشئة التنظيمية بعامل ارتباط يتراوح بيت (0.283 ــ 0.395)، و كذلك مع مجموع عملية التنشئة التنظيمية بمعامل ارتباط (0.439). أي أنها علاقة ارتباط طردية، كلما ارتفعت ممارسة أسلوب التسيير الديموقراطي من قبل المدراء، كلما ارتفعت درجة ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى معلمات/معلمين بالمؤسسة التربوية و التعليمية.

3- نمط اسلوب التسيبي/ الحر يرتبط بعلاقة إيجابية مع كل بُعد من أبعاد عملية التنشئة التنظيمية بمعامل ارتباط يتراوح بين (0.294 ـ 0.447) ، و كذلك مجموع التنشئة التنظيمية بمعامل ارتباط (0.482). أي أنها علاقة ارتباط طردية، كلما ارتفعت ممارسة أسلوب التسييرالتسيبي/ الحر من قِبل المدراء، كلما ارتفعت درجة ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات / المعلمين الجدد.

يتضح من الجدول رقم (25) أن أسلوب التسيير التسيبي/ الحر هو الأعلى ارتباطاً وبعلاقة إيجابية مع عملية التنشئة التنظيمية، يليه أسلوب التسيير الديمقراطي بعلاقة إيجابية مع عملية التنشئة التنظيمية، ثم أسلوب التسيير الأوتوقراطي بعلاقة سلبية مع عملية التنشئة التنظيمية.

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن إتباع المدراء لأسلوب التسيير الأوتوقراطي يجعلها تحتفظ بالسلطة والمركزية في العمل، وتتدخل في كيفية تنفيذ المهام، مع عدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، مما يؤثر عكسياً على ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات/المعلمين ويساهم في تدنيه .أما عند اتباع المدراء لأسلوب التسيير الديمقراطي واهتمامهم بالعمل، بالإضافة إلى اهتمامهم بالجوانب الإنسانية، فذلك يؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية لدى المعلمات، لأنه تتاح الفرصة لهن لإبداء آرائهن، ومقترحاتهن، وتتم معالجة مشكلاتهن، ودعمهن لتطوير مهاراتهن .كل هذا بلا شك يعزز من ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات/ المعلمين، أما عند اتباع المدراء أسلوب التسيير التسيبي/ الحر يجعلهم ذلك يتنازلن عن الكثير من مسؤوليات، ويفقدن السيطرة على المعلمات، مما يخلق مناخ تنظيمي يسوده عدم الاستقرار، وتتدنى الإنتاجية.

فتحاولن المعلمات الأخذ بزمام الأمور، وممارسة عملية التنشئة التنظيمية حتى يساعدهن في خلق جو يمكنهن من العمل في ظل هذا الأسلوب.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Yesuraja and Yesudian) في أن هناك علاقة إيجابية بين أنماط القيادة الديمقراطية وسلوك المواطنة التنظيمية، وتختلف مع ذات الدراسة في علاقة نمط القيادة الأوتوقراطية وسلوك المواطنة التنظيمية حيث كانت علاقة إيجابية، بينما جاءت في الدراسة الحالية بعلاقة سلبية.

الفرضية الرابعة هناك تأثير لأساليب التسيير بأبعادها الثلاث دال احصائيا على عملية التنشئة التنظيمية من وجهة نظر معلمات/ المعلمين المؤسسة التربوية و التعليمية

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وتحليل الانحدار المتعدد لمعرفة تأثير أساليب التسيير على عملية التنشئة التنظيمية .وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول رقم (34) يبين تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد لتأثير أساليب التسيير مجتمعة على عملية التنشئة التنظيمية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	معامل التحديد R^2	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	21.940	3	7.313	0.243	29.294	0.000
الباقي أو الخطأ	68.404	272	0.250			
المجموع	90.343	277				

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)**

يتبين من الجدول رقم (34) أن مستوى الدلالة المعنوية هو (0.000) و هو أقل من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يعني أنها دالة إحصائياً، أي أن هناك تأثير لأساليب التسيير الإدارية مجتمعة على عملية التنشئة التنظيمية .ويظهر في الجدول رقم (34) معامل التحديد(0.243) أي أن المتغير المستقل(أساليب التسيير الإدارية)يفسر ما نسبته (24.3 %) من التباين في المتغير التابع (عملية التنشئة التنظيمية)، وأن المصادر الأخرى غير المعلومة تفسر ما نسبته (75.7%) من التباين في المتغير التابع (عملية التنشئة التنظيمية)

ولتحديد تأثير أساليب التسيير الثلاثة على عملية التنشئة التنظيمية تم إجراء اختبار الانحدار المتعدد، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول رقم (35) تحليل الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد أساليب التسيير على عملية التنشئة التنظيمية

أبعاد أساليب التسيير	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أسلوب الأوتوقراطي	**0.021**	**0.049**	**0.420**	**0.675**
أسلوب الديمقراطي	**0.118**	**0.067**	**0.867**	**0.063**
أسلوب التسيبي/الحر	**0.313**	**0.074**	**4.249**	***0.000**

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).**

يتبين من الجدول (35) أن مستوى الدلالة المعنوية لكلً من أسلوب التسيير الأوتوقراطي – وأسلوب التسيير الديمقراطي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) ، وهذا يعني أن ليس لها تأثير على المتغير التابع(التنشئة التنظيمية)، أما مستوى الدلالة المعنوية لأسلوب التسيير التسيبي / الحر، هو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) ، وهذا يعني أن أسلوب التسيير التسيبي/ الحر هو فقط الذي له تأثير على المتغير التابع(التنشئة التنظيمية)، ولمعرفة مقدار تأثيره تم إجراء اختبار الانحدار البسيط، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول رقم (36) يبين تحليل التباين لنموذج الانحدار البسيط لتأثير أسلوب التسيير التسيبي / الحر على عملية التنشئة التنظيمية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	معامل التحديد R^2	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	20.961	1	20.961	0.232	83.384	*0.000
الباقي أو الخطأ	29.382	276	0.251			
المجموع	90.343	277				

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المعنوية (0.05).

يتضح من الجدول رقم (36) أن مستوى الدلالة المعنوية (0.000) و هو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، و هذا يعني أنها دالة إحصائيا، أي أن هناك تأثير لأسلوب التسيير التسيبي/ الحر فقط على عملية التنشئة التنظيمية. و يظهر مقدار التأثير من معامل التحديد (0.232) أي أن أسلوب التسيير التسيبي / الحر يفسر ما نسبته (23.2%) من التباين في المتغير التابع (التنشئة التنظيمية).

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن نسبة تأثير أساليب التسيير الإدارية على عملية التنشئة التنظيمية كانت (23.3 %) وهي نسبة منخفضة، وجاءت هذه النتيجة مخالفة لما كانت تتوقعه الباحثة .وقد يعود ذلك إلى المتغيرات الأخرى التي تفسر ما نسبته (75.5%) والتي قد يكون لها تأثيرات على عملية التنشئة التنظيمية أكبر من أساليب التسيير ، كالعدالة التنظيمية، الرضا الوظيفي، الالتزام التنظيمي وغيرها من المتغيرات التي قد يكون لها تأثيرات مختلفة تبعاً لاختلاف الثقافات والمؤسسات، وقد يعود السبب أيضاً إلى أن تفعيل وتبني المعلمات / المعلمين الجدد إلى سلوك التنظيمي لا يرتبط بأي متغيرات تنظيمية، وإنما يكون نتيجة تحفيز داخلي خلقته البيئة الثقافية للمجتمع، التي تعتمد على القيم الإسلامية، والعادات والتقاليد العربية .فالأخلاق الإسلامية لها دور كبير في تحقيق هذه السلوكيات، حيث تشجع على مبادئ التعاون، والاحترام، ومساعدة الآخرين وغيرها الكثير.

ويعزز هذا السبب النتيجة التي جاءت مفاجئة للباحثة، حيث توقعت وجود تأثير لأسلوب التسيير الديمقراطي خصوصاً بعد أن تبين أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين أسلوب التسيير الديموقراطي مع عملية التنظيمية .إلا أن أسلوب التسيير التسيبي/ الحر فسر بمفرده ما نسبته (23.2) من نسبة التأثير العام (24.3) ، وهذا يعني أن أسلوب التسيير الأوتوقراطي، و أسلوب التسيير الديمقراطي يفسران معاً

ما نسبته (1.1) من التباين في المتغير التابع(عملية التنشئة التنظيمية)لذلك تم حذفهما من نموذج الانحدار .ويمكن تفسير ظهور تأثير أسلوب التسيير التسيبي /الحر على التنشئة التنظيمية، بأنه قد يكون بسبب الحس بالأمانة والمسؤولية من المعلمين / المعلمات الجدد اتجاه العمل .حيث أن المناخ التنظيمي في ظل هذا الأسلوب يكون غير مستقر وتتدنى فيه مردودية العمل بعكس في ظل الأسلوبين الآخرين . فيحاولن المعلمات الأخذ بزمام الأمور، والمبادرة بخلق بيئة جيدة للعمل من خلال ممارسة التنشئة التنظيمية.

إن تأثير أسلوب التسيير التسيبي/ الحر على عملية التنشئة التنظيمية لا يعني التسليم بأن هذا الأسلوب يكون مقبولاً أو الأفضل سواء لسلوك التنظيمي أو غيره من المتغيرات .لأن هذاالأسلوب لا يتناسب مع طبيعة العمل في المؤسسة التربوية و التعليمية ، حيث تعتبر هذه المؤسسات منظمة خدمية، تحتاج إلى بيئة عمل منضبطة حتى تستطيع تقديم خدماتها .فهذا الأسلوب يتناسب مع بعض أوجه النشاط كمراكز البحث العلمي، و المنظمات الخيرية والتطوعية. كما يمكن أن نرجع سبب الحصول على هذه النتائج راجع لتأثير أسلوب التسيير المستعمل من طرف المفتشات أكثر مما هو مستعمل من طرف المدراء، والذي يأثر بدوره على عملية الاندماج الوظيفي ، مما يفعل التنشئة التنظيمية لدى المعلمين الجدد.

الفرضية الخامسة : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لآراء المعلمين الجدد اتجاه عملية التنشئة التنظيمية تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس/ العمر/ الخبرة في الوظيفة الحالية بعقود ماقبل التشغيل)

1.5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لآراء المعلمين الجدد اتجاه عملية التنشئة التنظيمية تُعزى إلى متغير الجنس

تم استخدام اختبار ت على العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف إدراك معلمين لأبعاد التنشئة التنظيمية طبقا لاختلاف الجنس، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (37) يبين اختلاف آراء العينة لأبعاد التنشئة التنظيمية طبقا لمتغير الجنس

أبعاد التنشئة التنظيمية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيم و الأهداف التنظيمية	ذكر	102	3.3483	0.74672	0.385	0.701
	أنثى	176	3.2986	0.87212		
كفاءة الأداء	ذكر	102	3.2345	0.57956	1.068	0.287
	أنثى	176	3.1210	0.74439		
التعلم عن الجماعة	ذكر	102	2.8532	0.77956	0.871	0.385
	أنثى	176	2.7305	0.97988		
اللغة و السياست التنظيمية	ذكر	102	3.1395	0.76526	0.383	0.702
	أنثى	176	3.0860	0.97028		
التاريخ التنظيمي	ذكر	102	2.9654	0.82980	1.377	0.170
	أنثى	176	2.7683	0.95823		
مجموع الأبعاد	ذكر	102	3.1373	0.52134	1.143	0.255
	أنثى	176	3.0326	0.62511		

لإختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة و النتائج المبينة في الجدول(37) تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في استجابات أفراد العينة حول التنشئة التنظيمية ككل وجميع أبعادها الفرعية، لدى المدرسين الجدد في المؤسسة التربوية و التعليمية.
من الجنسين على ضعف مستويات التنشئة التنظيمية.

2.5. هناك فروق دالة احصائيا لآراء المعلمين الجدد اتجاه عملية التنشئة التنظيمية تُعزى إلى متغير (العمر، الخبرة في الوظيفة الحالية بعقود ماقبل التشغيل)

جدول رقم (38) يبين تحليل أحادي لدلالة الفروق في متوسطات آراء عينة الدراسة اتجاه عملية التنشئة التنظيمية وفقا لمتغيرات الشخصية

التنشئة التنظيمية	المتغيرات الشخصية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
	العمر						
	أقل من 25 سنة	40	3.70	0.61	0.275	0.843	غير دال
	من 26- 31 سنة	121	3.71	0.58			
	من 32- 36 سنة	111	3.65	0.57			
	37 سنة فأكثر	6	3.76	0.19			
	الخبرة في الوظيفة الحالية (بعقود ما قبل التشغيل)						
	منعدمة	36	3.73	0.61	0.530	0.662	غير دال
	أقل من 5 سنوات	140	3.65	0.59			
	من 5- سنوات – 10 سنوات	58	3.70	0.57			
	من 10 سنوات فأكثر	44	3.76	0.50			

***قيمة الإحصاء ف عند درجات حرية (274.3)**

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن مستوى الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، و هذا يعني أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء المعلمات في المؤسسات التربوية و التعليمية تعزى إلى المتغيرات الشخصية (العمر، الخبرة بعقود ما قبل التشغيل) .

تفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يعود ذلك إلى أن عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمين/ المعلمات الجدد نابع عن الالتزام بالسلوك التنظيمي ، و إتباع التعليمات، بعض النضر عن العمر، أو عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية.

تختلف نتائج الدراسة الحالية ، مع نتائج دراسة (معمري و بن زاهي) بأن هناك فروق إحصائية تعزى لمتغير العمر، كما تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (لحمر ميلود).

الفرضية السادسة: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لآراء المعلمين الجدد بمؤسسات التربوية و التعليمية اتجاه أساليب التسيير، تعزى إلى المتغيرات الشخصية (العمر، عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية)

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في متوسطات آراء عينة الدراسة اتجاه أساليب التسيير، و عملية التنشئة التنظيمية، وفقا لمتغير العمر، عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية (بعقد ما قبل التشغيل)

جدول رقم (39) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات آراء عينة الدراسة اتجاه أساليب التسيير وفقا لمتغيرات الشخصية

أساليب التسيير	المتغيرات الشخصية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
	العمر						
	أقل من 25 سنة	40	3.38	0.31	1.371	0.252	غير دال
	من 26- 31 سنة	121	3.29	0.34			
	من 32- 36 سنة	111	3.30	0.33			
	37 سنة فأكثر	6	3.13	0.18			
	الخبرة (في إطار عقود ما قبل التشغيل)						
	منعدمة	36	3.43	0.31	2.229	0.085	غير دال
	أقل من 5 سنوات	140	3.27	0.33			
	من 5- سنوات – 10 سنوات	58	3.30	0.37			
	من 10 سنوات فأكثر	44	3.32	0.28			

*قيمة الاحصاء ف عند درجة الحرية (274.3) مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من خلال الجدول رقم (39) أن مستوى الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، و هذا يعني أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء المعلمين الجدد في المؤسسة التربوية و التعليمية، اتجاه أساليب التسيير تعزى لمتغيرات الشخصية (العمر، الخبرة بعقود ما قبل التشغيل)

تفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد تكون الممارسات التسييرية المتبعة من قبل المدراء تطبق على الجميع بغض النظر عن اختلاف العمر، أو سنوات خبرتهن في الوظيفة الحالية بعقود ما قبل التشغيل، لذلك لم تتغير نظرة المعلمين/ المعلمات اتجاه أساليب التسيير المتبعة من قبل مدراءهن تبعا لمتغيراتهن الشخصية.

خـلاصـة:

تناول هذا الفصل دراسة و تحليل البيانات، و تم استعراض المنهج الذي تم استخدامه و الذي يتناسب مع أهداف الدراسة، ثم مجتمع الدراسة و عينتها، و أداة الدراسة، و أساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات و إجراء التحقق من صدق و ثبات أداة الدراسة، ثم إجراء الإحصاء الوصفي للمتغيرات الشخصية، و أساليب التسيير، و أبعاد التنشئة التنظيمية، و أخيرا الإجابة عن تساؤلات الدراسة، و مناقشة نتائجها،و ربطها مع نتائج الدراسات السابقة، و في الفصل التالي سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها، و اقتراح عدد من التوصيات.

الفـصــل الـثامن : مـنـاقـشـة النتائج

تمهيد

1. مناقشة نتائج فرضيات الدراسة
2. استنتاج العام
3. المساهمة العلمية
4. التوصيات و الاقتراحات

مناقشة الـــنـــتـــائـــج :

تمهيد:

يستعرض هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، و أهم التوصيات في ضوء تلك النتائج، و بعض المقترحات.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التنشئة التنظيمية و أساليب التسيير لدى معلمين / معلمات حديثي التوظيف في المؤسسات التربوية و التعليمية بوهران، و بناءا على تحليل الإحصائي لبيانات عينة الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- الفرضية الأولى : درجة ممارسة المديرات لأساليب التسيير من وجهة نظر المعلمات/المعلمين مرتفعة

أن هناك ممارسة لأساليب التسيير الثلاثة لدى المدراء من وجهة نظر المعلمين/المعلمات، حيث يأتي في المرتبة الأولى أسلوب التسيير الديمقراطي، يليه في المرتبة الثانية الأسلوب التسيبي/الحر، ثم يأتي في المرتبة الثالثة أسلوب التسيير الأوتوقراطي. هذه الأنماط تمارس بدرجة مرتفعة لأسلوب التسيير الديمقراطي، و أسلوب التسيير التسيبي، و بدرجة متوسطة لأسلوب التسيير الأوتوقراطي. الا أن الأسلوب التسييري المستعمل حيث يعتبر الأسلوب الديموقراطي اسلوب يسمح للجماعة لاختيار المسير و انتخابه، كما يعمل على رسم خطط العمل من خلال الاعتماد على رأي الأغلبية باعتبار المشرف له رأي كأي عضو في الجماعة كما يساهم بحد كبير إلى تكوين علاقات اجتماعية و انسانية و يعمل على تهيئة المناخ المناسب للعمل، كما يحقق قدر كبير من التفاعل و التعاون، و يعتمد على لامركزية في اتخاذ القرار و يقوم على التشاور بين المسير و مستويات الأدنى، فهو لا يفرض سلطته على العاملين بل العكس يمدهم من معلومات و بيانات و يتبادل معهم الخبرة و المعرفة، و هذا ما يسمى بسياسة الباب المفتوح في الاتصال و التفاعل،و تشارك في القضاء على الصراعات مما بؤدي إلى تحقيق الانسجام و التفاعل بينه و بين مرؤوسيه و يتيح فرصة للعاملين للتقدم و استخدام قدراتهم و مواهبهم، حيث تشكل المشاركة في المهام التسييرية ركيزة للتسيير الديموقراطي.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة(الشريف) بأن نمط القيادة الديمقراطية يأتي أولاً، يليه نمط القيادة الحرة ثانياً، ثم نمط القيادة الأوتوقراطية ثالثا، وكذلك تتفق مع دراسة(النويقه ؛ الفرا والخطيب) في أن نمط القيادة الديمقراطية في المرتبة الأولى، ولكن تختلف مع الدراستين السابقتين في ترتيب الأنماط الأخرى، فنمط القيادة الأوتوقراطية جاء ثانياً، ونمط القيادة الحرة جاء ثالثاً.

حيث جاءت دراسة (الفرا و الخطيب 2007) بنفس النتائج التي من أهمها تفوق نمط القيادة الديموقراطية على باقي الأنماط لدى مديري الوزارات، و وجود علاقة ايجابية بين نمط القيادة و بعض الممارسة الإدارية و هي البعد عن المركزية، و المشاركة في اتخاذ القرار، و الاهتمام و التعامل مع الموظفين بعض النظر عن جنس الموظف،و عمل ورشات تدريبية للمديرين في مجال الإدارة، مع ضرورة التدريب المستمر للموظفين، و إطلاعهم على نماذج العمل الاداري الناجح في الدول.

كما توصلت دراسة (مفتاح2013) بعنوان أثر الأنماط القيادية على مقاومة التغيير لدى الإداريين و التي تمت على (191) عامل بالشركة الليبية لتصنيع النفط و الغاز؛ أن اهم اسباب مقاومة التغيير عند العاملين هي ممارسة العاملين لنمط القيادة الأتوقراطي، و نمط القيادة الحر، و تقل المقاومة عند ممارسة المديرين لنط القيادة الديموقراطي، بينما توجد علاقة عكسية بين نمط القيادة الديموقراطي و الرغبة في مقاومة التغيير . و هو ما جعل الدراسة توصي بتهيئة العاملين لعملية التغيير من خلال الاتصال معهم و توضيح سلبيات العمل المراد تغييره، و اشراكهم في عملية التسيير، و اعطائهم تصور واضح و مقنع للصورة الجديدة و الأهداف المراد الوصول لها ، كما أوصت على زيادة اتجاهات المديرين في ممارسة نمط القيادة الديموقراطية عن طريق تنظيم دورات تكوينية.

2.الفرضية الثانية : درجة ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات بالمؤسسات التربوية و التعليمية من وجهة نظرهن مرتفعة إن درجة ممارسة التنشئة التنظيمية لدى معلمين/ معلمات المؤسسات التربوية و التعليمية مرتفعة، مما يعني أن العمال الجدد يتبعون تخطيطا معينا في البحث عن المعلومات و يبذلون جهدا معرفيا لتذكر هذه المعلومات و هيكلتها من أجل أداء مهامهم. و قد يطغى هذا النشاط المعرفي على سلوك العمال الجدد خلال الأشهر الاولى التي تلي عملية التوظيف؛ **و جاء ترتيب الأبعاد كالآتي:**

1.2. **ممارسة المعلمات لبعد قيم و الأهداف التنظيمية لدى المعلمات بالمؤسسة التربوية مرتفع** :

أسفرت نتائج الدراسة على وجود مستوى مرتفع وذلك بتقدير متوسط حسابي (3.88) حيت تضمن هذا البعد في تعبيره عن مستوى تبني قيم و أهداف تنظيمية من خلال انخراطهم الأشهر الأولى من التوظيف مع زملائهن في العمل و كذا ممارسة المهام الوظيفية بعد أن أصبحن ملمي بأساليب العمل في الأقسام التي يتابعهن، و المرور بتكوينات تكسبهن معرفة حول الأهداف المرتبطة بالوظيفة الحالية، مما يمكنهن من تكوين نموذج يجسد قيم و اتجاهات المؤسسة. فالتنشئة التنظيمية بمعناها الواسع تكسب الفرد ثقافة من خلال تعلم المعرفة الفنية للوظيفة، و اكتساب مستوى ضروري من الفهم التنظيمي، وقبول الطرق التي تضعها المنظمة.

و يؤكد تورمينا هذا الطرح من خلال تعريف التنشئة التنظيمية على انها العملية التي يتعلم فيها الموظف كيفية العمل في منظمة معينة، و أيضا القبول و التصرف بالطرق الملائمة لتلك المنظمة.

فكلما كان الموظف ملما بالقيم والأهداف المنظمة ساعده على تعزيز قدرته على التكيف مع التغيرات و ساهم في تحسين رضا المشرف و ساعده على اكتساب السلوكيات و الاتجاهات المرغوبة في العمل و الحد من تباين الأداء و يؤدي إلى استقراره، التحسين من الظروف النفسية و التنظيمية داخل المنظمة، تحقيق الرضا الوظيفي الأعلى و الأفضل، الابداع في الدور، مما يؤدي إلى قلة التفكير في ترك المنظمة.

حيث يسميها (محمد بن يوسف النمران،2006) على أنها رسالة المؤسسة ، فهي ميزة تطبع المؤسسات ذات هوية تنظيمية، من خلال الاعلان عن رؤيتها و أهدافها و السياسات القاعدة التي تنطلق منها، و كذلك المجال الذي تعمل فيه، و هو ما يميزها عن غيرها من المؤسسات. و هي الأساس في بناء الغايات و الأهداف الوظيفية التي تسعى لتحقيقها و الوصول إليها،

حيث يمكننا أن نعرف التنشئة التنظيمية بإعتبارها الفترة التي يتوصل الموظف الجديد من خلالها إلى الفهم و التفاعل مع بيئته الجديدة للعمل، في الوقت التي تحاول المنظمة تكوينه و تلقينه قيمها و أهدافها، لكي يصبح مفيدا، متوافقا، وعضوا بكل ما تحمله العبارة من معاني، فنلاحظ أن فلسفة التنشئة التنظيمية تختلف بحسب المنظور، بين التكامل و الاندماج لكن الغاية تظل في الأساس هي نفسها ألا وهي توافق الموظف مع المنظمة المستخدمة و ليس العكس، و هو ما يعكس النزعة الفردية و يتطلب جوانب عديدة من قبل الموظف الجديد، مثل سلوكياته، قيمه، كفاءاته، و مهاراته، و يتوجب على هذا الأخير أن يكتشف كيف يوظفها حسب دوره في المنظمة.

فكلما اكتسب قيم و أهداف زاده ذلك من تحسين أداءه و انتاجيته و تطوير ذاته، و قلل من التسرب الوظيفي، و حسن من قدرة الموظفين على أداء أعمالهم عن طريق تخصيص وقت أكبر للتخطيط الفعال، وجدولة الأعمال،وحل المشكلات.و تقلل من القلل و ظغط في العمل و تزيد الفعالية الذاتية. و التكيف السريع مع المنظمة.

2.2. **ممارسة المعلمات لبعد كفاءة الأداء لدى المعلمات بالمؤسسة التربوية مرتفع** :

اتضح من خلال نتائج الدراسة الأساسية أن ممارسة المعلمات لبعد كفاءة الأداء جاء بدرجة مرتفعة و بلغ تقدير المتوسط الحسابي الاجمالي للبعد بـ (3.82)، و ذلك من خلال احتواءه على فقرات تقيس مستوى تنشئتهم، فكلما اعتمدن على مجهودهن الفردي و خبرتهن الشخصية في أداء دورهم الوظيفي، و كلما أتقن المهام المطلوبة منهم في الوظيفة الحالية، و كلما تنمت لديهن مهارات و قدارت مكنهم ذلك من أداء جميع جوانب الوظيفة الحالية، و كلما عملت المؤسسة على جعل المعلمات يشعرن أن المهارات و القدرات مهمة بالنسبة لهن. زاد ذلك من رفع مستوى كفاءة الأداء.

و هذا ما أكدته دراسة ياسر فتحي الهنداوي أن الموظفين الجدد يتبعون تخطيطا معينا في البحث عن المعلومات بطريقة مقصودة و يبذلون جهدا معرفيا لتذكر هذه المعلومات و هيكلتها من أجل أداء

مهامهم بكفاءة، و قد يطغى هذا النشاط المعرفي على سلوك العمال الجدد خلال الأشهر الأولى التي تلي عملية التوظيف.

عندما لا يحصل الموظف الجديد عن المعلومات التي يحتاجها لأداء المهام المسندة إليه عند التحاقه بالمؤسسة و يوجه مباشرة إلى مركز عمله يضطر إلى وضع مخطط للمراحل المستقبلية لاندماجه من خلال العقلانية الموجبة بتحديد ما هي المعلومات الحرجة التي يحتاجها و كيف و من من يحصل عليها و كيف سيستفيد منها في مهامه، فالعقلانية الموجبة عبارة عن نشاط معرفي يسمح باتخاذ القرارات التي تزيد من كفاءة الأداء، ذلك أن المعلومات في حد ذاتها غير كافية لتوجيه السلوك بل أن التخطيط للمراحل المستقبلية هو الذي يسمح بذلك، تتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه (1992) Ostroff kozlowski حين اعتبر أن الموظف الجديد يبحث أولا عن المعلومات تم يختبرها لاكتساب أداء و كيفية العمل، و يعبر عن كفاءة الأداء في أبعاد التنشئة التنظيمية على أنها تعلم المهام، و المعرفة، و المهارات، و القدرات الضرورية للوظيفة التي تحدد قدرة الفرد على أداء العمل، و انجاز المهمة؛ إن بناء الكفاءة في الأداء عملية معقدة توجب تنمية فهم واجبات الوظيفة، و اكتساب المهارات الضرورية لكل منها. و يتم ذلك من خلال التكوين الذي يتضمن الكيفية التي تعد بها المنظمة أعضاءها لأداء الوظائف، و تزويدهم بالمهارات الوظيفية المطلوبة.و الفهم الذي يعني كيفية استيعاب الموظف للوظائف المنظمة و كيفية العمل داخلها. و دعم زملاء العمل الذي يتضمن تقييم علاقة الموظف بالأعضاء الآخرين في المنظمة، و مدى المساعدة التي يقدمها زملاءه له. و الاحتمالات المستقبلية و التي تقيم الرؤية طويلة الأمد للموظف في المنظمة مثل توقعه باستمرار العمل في المنظمة.

3.2. **ممارسة المعلمات لبعد التعلم عن الجماعة لدى المعلمات بالمؤسسة التربوية مرتفع** :

يتضح من خلال نتائج هذا الفرضية أن ممارسة المعلمات لبعد التعلم عن الجماعة جاء بدرجة متوسطة، و بلغ المتوسط الحسابي الاجمالي للبعد (3.39)، كما أن هذا الأخير تضمن فقرتين جاءت بمستوى مرتفع و التي جاء مضمونها أن زملاء ذو خبرة في هذه المؤسسة يعتبرون أن تكوينهم للمدرسين الجدد ليس من مسؤولياتهم الوظيفية، و الفقرة الأخرى كان مضمونها أن زملاء العمل يقدمون لي عون فيما يتعلق بالأسلوب الذي يجب أن أتبعه في عملي، أما باقي الفقرات فجاءت بمستوى ممارسة متوسط و كان مضمون فقراتها أن زملائي يقتطعون من وقتهم لمساعدتي على التكيف مع وظيفتي الحالية، و الفقرة الأخيرة كانت تعبر عن مدى توفر الاتصال و الاستفادة من الأشخاص الذين كانو يؤدون عملي هذا من قبل في هذا القسم ، حيث فسرت الباحثة هذه النتائج بأن المعلمات ذو خبرة يعتبرون أن المعلمات الجدد ملزمون بتكوين أكاديمي و منهجي يغنيهم عن تقديم معلومات، فالعمال الجدد يستعينون بالصداقات و العلاقات الاجتماعية التي يعمدون إلى تكوينها

كإجراء من أجل الاندماج و جمع المعلومات من العمال الأكثر أقدمية، فالعمال الجدد لا يكونون صداقات من خلال السؤال و البحث عن المعلومات و لكن العكس يبادرون بتكوين علاقات اجتماعية يستغلونها لتعلم حيل الوظيفة، و هذا تفسير يؤكد أن تكوين العلاقات الاجتماعية و الصداقات هو تكتيك قائم بحاله من اجل الاندماج خاصة و أنه يمتد عبر الوقت. حيت يستخدم بكثرة في الأشهر الأولى من التوظيف و يقل كلما تقدم العامل الجديد في سياق الاندماج.

فحسب نتائج هذا البعد يمكن القول أن بعض المعلمات حول التعلم على السياق المعرفي،و هذا حسب ما ركزت عليه الدراسات التفاعلية التي تؤكد على أهمية الموقف. اعتبر بعض الباحثين أمثال (Bauer and Green,Miller and Jablin) أن التنشئة التنظيمية هي بالدرجة الأول سياق تعلم، و اهتمو بتكتيك جمع المعلومات، كما اعتبر (Wanberg and Kammeyer-Muller) أن التنشئة التنظيمية سياق اجتماعي بالدرجة الأولى ذلك أن تطوير الصداقات يساعد العمال الجدد على الاندماج و يساعد على تبادل المعلومات بين العمال الجدد و مسؤوليهم.

و هذا ما جاءت به نظرية التعلم الاجتماعي لصاحبها آلبرت بندورة و خاصة و أن اقترح ادماج التكتيكات الفردية للاندماج ضمن نظرية التعلم الاجتماعي. حسب هذه النظرية لا يعتمد المتعلم على المحاولة و الخطأ، و لكن يلجأ إلى الملاحظة و تقليد الآخرين و استخدام المعلومات المتوفرة لديه لبناء مخططات معرفية يوظفها لأداء مهامه.عندما لا يعرف العامل الجديد كيفية أداء مهامه فإنه يسأل و يلاحظ الآخرين من حوله و على أساس المعلومات التي يجمعها يحدد لنفسه أهدافا و يضع مراحل لتطوره في أداء مهامه و هذا السياق إنما يعكس المفهوم الأساس في نظرية التعلم الاجتماعي و هو مفهوم الفعالية الذاتية و التي يعرفها بندورة بأنه الشعور بالقدرة على تحقيق بشكل فعال المهام المطلوب أداءها في الوظيفة.

فكلما زاد فهمه لدوره يقلص الموظف الجديد شبكة المساندة الاجتماعية التي تضيق لتشمل بعض الزملاء فقط، كما و أن سن و جنس الموظف الجديد يمكن أن يكون سببا في تضييق دائرة الزملاء فبحكم الخلفية الثقافية للمجتمع الجزائري تتجنب الاناث الاختلاط بالذكور كما أن الموظف المتخرج حديثا يبقى في اتصال مع زملائه من الجامعة و قد لا يحتاج إلى تكوين صداقات جديدة أو بالعكس تكون تجربة تكوين صداقات في الجامعة سلبية تدفع بالعامل الجديد إلى التخوف من تكوين صداقات جديدة، في حين نرجع عدم تواصل المعلمين الجدد مع زملائهم راجع لخبرة المعلمات الجدد اشتغلوا سابقا بعقود ما قبل التشغيل مما يعني أنهم متمكنين من وظائفهم الحالية مما يجعلهم لا يبادرن بتقديم المعلومات و كذلك ضيق الوقت بسبب البرنامج المكثف من ناحية الحجم الساعي يشغلهن طوال فترة العمل.

4.2 ممارسة المعلمات لبعد اللغة و السياسات التنظيمية لدى المعلمات بالمؤسسة التربوية مرتفع :

يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية أن ممارسة المعلمات لبعد اللغة و السياسات التنظيمية جاء بدرجة مرتفعة بتقدير متوسط حسابي يقدر بـ (3.66) و الذي تضّمن فقرات معبرة عن ذلك،فترى المعلمات الجدد أنهن يستطعن فهم معاني الرموز و الاختصارات الخاصة بوظيفتي، كما انهم لديهم فهم جيد للسياسات المتبعة في المؤسسة، و حتى السياسات المنتهجة مكنتهم من انجاز معظم التكليفات الخاصة بعملهن، في حين كانت فقرة سالبة تعبر عن عدم قدرتهم عن فهم و التمكن من مصطلحات و المفردات الفنية المتخصصة في مجال عمل كانت بدرجة مرتفعة، الشيء الذي يترجم أن هناك فئة من المعلمات كن يعمل سابقا في اطار عقود ماقبل التشغيل و قد تأقلمن مع السياسات المنتجة ، أما خريجي الجامعات فقد يكلفهن ذلك بعض الوقت و الجهد الفكري ، و ذلك لتحقيق استقرارهن و اندماجهن و التزامهن التنظيمي. فمن خلال تطرقنا مجالات التنشئة التنظيمية تم ذكر منها مدخل

5.2 ممارسة المعلمات لبعد التاريخ التنظيمي لدى المعلمات بالمؤسسة التربوية مرتفع

يتضح من خلال نتائج هذا الفرض أن ممارسة المعلمين لبعد التاريخ التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة و بلغ اجمالي بعد التاريخ التنظيمي (3.68)، و جاءت فقرات البعد المعبرة أنهم يعتبرون أنفسهم مصدرا جيد لعرض تاريخ المؤسسة، في حين فئة قليلة تعتبر عكس ذلك، و أن تاريخ المؤسسة جعلهم يكتسبون ثقافة و هوية تنظيمية، فمن خلال اللغة تتحدد هوية المجتمع فهي عنصر مهم في نقل الخبرات و الأفكار من مجتمع لآخر، و تعد الوسيلة السريعة في عملية الاتصال سواء بين الأفراد أو بين المجتمعات و عن طريقها تفهم معاني الأفكار و الخبرات، فهي روح المجتمع و بناؤه الفكري، و علاقة اللغة بالهوية عي علاقة جد وطيدة و متكاملة، إذ لا نستطيع التعمق في فهم هوية و ثقافة مجتمع ما لم نعرف لغته بكل مدلولاتها و مضامينها.

و ما يقال عن هوية المجتمع يقال عن هوية المؤسسة، فاللغة المستعملة في مؤسسة ما تعكس جزءا كبيرا من هويتها التنظيمية، و تعبر بشكل واضح و جلي عن ثقافتها التنظيمية.

في هذه الحالة تعتبر اللغة حاجزا يساهم في خلق الهوة بين الفئات السوسيو- مهنية و هو ما يؤدي إلى انتشار التصنيفات الوظيفية و التعليمية و الجنسية و اللغوية و الجغرافية داخل المؤسسة ، و ما ينتج عن ذلك من تعدد الهويات الفرعية و التي تعمل في كثير من الأحيان على إضعاف الهوية التنظيمية للمؤسسات.

4- الفرضية الثالثة: هناك علاقة دالة احصائيا بين أساليب التسيير و عملية التنشئة التنظيمية

و أضهرت النتائج أن هناك علاقة عكسية (سالبة) دالة إحصائيا بين أساليب التسيير و عملية التنشئة التنظيمية، بينما توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) دالة احصائيا بين كل من أسلوب التسيير الديموقراطي، و أسلوب التسيير التسيبي/ الحر و بين تنشئة التنظيمية و سيتم توضيحها كالآتي:

1.3. أسلوب التسيير الأوتوقراطي يرتبط بعلاقة سلبية مع كل بعد من أبعاد عملية التنشئة التنظيمية بعامل ارتباط يتراوح بين (-0.193 ــ -0.339)، و كذلك مع مجموع عملية التنشئة التنظيمية بمعامل ارتباط (-0.330). أي أنها علاقة ارتباط عكسية، كلما ارتفعت ممارسة أسلوب التسيير الأوتوقراطي من قبل المدراء، كلما انخفضت درجة ممارسة عملية التنشئة الاجتماعية لدى المعلمات / المعلمين الجدد.

2.3. أسلوب التسيير الديموقراطي يرتبط بعلاقة إيجابية مع كل بعد من أبعاد عملية التنشئة التنظيمية بعامل ارتباط يتراوح بيت (0.283 ــ 0.395)، و كذلك مع مجموع عملية التنشئة التنظيمية بمعامل ارتباط (0.439). أي أنها علاقة ارتباط طردية، كلما ارتفعت ممارسة أسلوب التسيير الديموقراطي من قبل المدراء، كلما ارتفعت درجة ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى معلمات/معلمين بالمؤسسة التربوية و التعليمية.

3.2. نمط اسلوب التسيبي/ الحر يرتبط بعلاقة إيجابية مع كل بُعد من أبعاد عملية التنشئة التنظيمية بمعامل ارتباط يتراوح بين (0.294 – 0.447) ، و كذلك مجموع التنشئة التنظيمية بمعامل ارتباط (0.482). أي أنها علاقة ارتباط طردية، كلما ارتفعت ممارسة أسلوب التسييرالتسيبي/ الحر من قِبل المدراء، كلما ارتفعت درجة ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات / المعلمين الجدد.

يتضح من الجدول رقم (25) أن أسلوب التسيير التسيبي/ الحر هو الأعلى ارتباطاً وبعلاقة إيجابية مع عملية التنشئة التنظيمية، يليه أسلوب التسيير الديمقراطي بعلاقة إيجابية مع عملية التنشئة التنظيمية، ثم أسلوب التسيير الأوتوقراطي بعلاقة سلبية مع عملية التنشئة التنظيمية.

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن أتباع المديرة لأسلوب التسيير الأوتوقراطي يجعلها تحتفظ بالسلطة والمركزية في العمل، وتتدخل في كيفية تنفيذ المهام، مع عدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، مما يؤثر عكسياً على ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات/المعلمين ويساهم في تدنيه .أما عند اتباع المدراء لأسلوب التسيير الديمقراطي واهتمامهن بالعمل، بالإضافة إلى اهتمامهن بالجوانب الإنسانية، فذلك يؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية لدى المعلمات، لأنه تتاح الفرصة لهن لإبداء آرائهن، ومقترحاتهن، وتتم معالجة مشكلاتهن، ودعمهن لتطوير مهاراتهن .كل هذا بلا شك يعزز من ممارسة عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات/ المعلمين، أما عند اتباع المدراء أسلوب التسيير التسيبي/ الحر يجعلنا ذلك

يتنازلن عن الكثير من مسؤولياتهن، ويفقدن السيطرة على المعلمات، مما يخلق مناخ تنظيمي يسوده عدم الاستقرار، وتتدنى الإنتاجية.

فتحاولن المعلمات الأخذ بزمام الأمور، وممارسة عملية التنشئة التنظيمية حتى يساعدهن في خلق جو يمكنهن من العمل في ظل هذا الأسلوب.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Yesuraja and Yesudian) في أن هناك علاقة إيجابية بين أنماط القيادة الديمقراطية وسلوك المواطنة التنظيمية، وتختلف مع ذات الدراسة في علاقة نمط القيادة الأوتوقراطية وسلوك المواطنة التنظيمية حيث كانت علاقة إيجابية، بينما جاءت في الدراسة الحالية بعلاقة سلبية.

يمكن القول أن عملية التنشئة التنظيمية و التكيف الاجتماعي تتم من خلال وجود قيادة تعمل على تعزيز القيم و المعايير الثقافية السائدة داخل المؤسسة و احتواء قيم الموظفين الجدد و يطلق عليها القيادة الثقافية و التي تلعب دورا هاما في تغيير المعايير و القيم السائدة في التنظيم من خلال ادخال هذه القيم من البيئة الخارجية إلى البيئة الداخلية، و تستلزم هذه العملية تدعيم قنوات الاتصال داخل المؤسسة و القائد الثقافي يستخدم الرموز بتأثير على ثقافة المؤسسة في مجالين مختلفين تحديد رؤية واضحة للمؤسسة و ثقافتها التي تتناسب مع قيم و معتقدات الموظفين الجدد. كما تشجيع الأنشطة اليومية التي تعزز هذه الرؤية بحيث يتأكد من أن الاجراءات تتلاءم مع قيم المؤسسة؛ و يمكن للقيادة أن تعمل على تفعيل الهوية التنظيمية للمؤسسة و ذلك بـتنمية أو تغيير القيم و المعتقدات: عندما لا تكون القيم راسخة عن العمل يلجأ القائد إلى تنميتها ضمن برنامج محدد قد يستغرق وقتا طويلا، و يمكن تقصيره باستخدام جرعات مكثفة من التوعية و التأثير، و زيادة الإحساس بالانتماء للمؤسسة، زيادة الشعور بالرضا و تحقيق الذات من خلال المشاركة، تقبل قيم و أفكار الآخرين، إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين

و عموما يمكننا القول أنه كلما كانت القيادة الإدارية قوية ساعد على تشكيل ولاء العاملين لمؤسستهم و التزامهم بتحقيق أهدافها، و كلما كانت القيادة ضعيفة مال العاملين إلى التذمر و الإحباط و التخلي عن تحقيق أهداف المؤسسة، و هذا يجعلنا نؤكد على أنه إذا أرادت المؤسسة تشكيل هوية تنظيمية قوية عليها دعم القيم التنظيمية، و دعم القيم و الأهداف المشتركة بينها و بين عامليها لا سيما الجدد منهم، و ذلك يكون عن طريق التنشئة التنظيمية.

حيث كشفت دراسة (النويقة 2015) بعنوان أثر الأنماط القيادية في تحقيق الالتزام التنظيمي و التي هدفت إلى التعرف على مستوى أنماط القيادة الإدارية في وزارة الداخلية بالأردن.و التي أجريت على (240) موظف من كافة الوظائف، و توصلت إلى نتائج أهمها وجود مستوى مرتفع في كل من تقديرات الموظفين بتوفر أنماط القيادة الإدارية حيث كان نمط القيادة الديموقراطية في المرتبة الأولى، يليه نمط القيادة الأتوقراطي في المرتبة التانية، ثم نمط القياد الحر في المرتبة الثالثة، و هذا الترتيب ساعد في تعزيز

الالتزام التنظيمي لدى الموظفين، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات الموظفين حول أنماط القيادة الإدارية تعزى لخصائصهم الشخصية (كالعمر، المؤهل العملي، المسى الوظيفي) باستثناء الخبرة. و من أهم ما أوصت به الدراسة توعية الموظفين بأهمية الالتزام التنظيمي من خلال تعزيز الثقة التنظيمية بينهم، و توسيع مساحة مشاركة الموظفين في رسم السياسات، و صنع القرارات، كما أوصت بتعزيز نمط القيادة الديموقراطي، و إشاعة ثقافة حب العمل و روح الانتماء للمنظمة.

كما اختلفت نتائج دراسة Appelbaum et Al(2004) التي هدفت إلى تحليل مستوى الرضا، و سلوك المواطنة التنظيمية، و أثر كل من الثقافة التنظيمية، و نمط القيادة، و الثقة في تعزيز الرضا الوظيفي، و أثر الرضا الوظيفي على سلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين، و قد أجريت الدراسة على موظفين بمصنع البلاستيك في كندا، و من أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود مستوى متوسط من الرضا الوظيفي، و سلوك المواطنة التنظيمية، كما انه لم تتم ملاحظة أي علاقة دال احصائيا قوية بين الثقة،و نمط القيادة، والثقافة التنظيمية و بين الرضا الوظيفي، كذلك لم تتم ملاحظة علاقة قوية بين سلوك المواطنة التنظيمية و الرضا الوظيفي.، و أوصت الدراسة بالعمل على زيادة الثقة من خلال تمكين الموظفين، و العمل على الانتقال إلى ثقافة تنظيمية تناسب احتياجات الموظفين، و التركيز على الأنشطة الجماعية ، و العمل بروح الفريق، و أيضا العمل على تحسين الرضا الوظيفي للموظفين.

و اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Ali and Waqar (2013) التي هدفت إلى التعرف على سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي و علاقته بالأنماط المختلفة من الإدارة التي يعملون تحتها، و قد تمت الدراسة على (169)، و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن سلوك المواطنة التنظيمية له علاقة إلى حد كبير من أنماط القيادة، و من أهم ما توصلت له الدراسة الاهتمام بالقيادة في المؤسسات التعليمية لجعل البيئة أكثر ملائمة و فعالة لزيادة الانتاجية، و نقل المعرفة، و ذلك من خلال عقد الدورات التدريبية للمديرين لتعزيز سلوك المواطنة و الشعور بالمسؤولية بين أعضاء هيئة التدريس.

كما أثبتت دراسة Yesuraja and Yesudian (2013) أن انماط القيادة المتبعة من قبل المشرفين و مستوى سلوك المواطنة التنظيمية في دراسة العلاقة بينهما، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن (12%) من المشرفين يمارسون نمط القيادة الديموقراطية في منظماتهم ما يقابله (15%)يكتسبون مستوى متدني من سلوك المواطنة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين نمط القيادة الأوتوقراطية و بين سلوك المواطنة، الا أن متغيرات العمر، الخبرة، و المؤهل العلمي لا علاقة لها بمتغير الدراسة. وهو ما لم تأتي به دراستنا الحالية.

و ترجع الباحثة هذه النتائج إلى خصائص عينة الدراسة ، و اختلاف بيئة مجتمع البحث، فأساليب التسيير تعد من أهم الأسباب التي تؤدي بالموظف إلى اكتساب هوية و ثقافة تنظيمية تعزز من بقاءه في المؤسسة.

5- الفرضية الرابعة: هناك تأثير لأساليب التسيير بأبعادها الثلاث دال إحصائيا على التنشئة التنظيمية بأبعادها المجتمعة.

تبين من الخلال النتائج أن هناك تباين في تأثير أساليب التسيير الإدارية على عملية التنشئة التنظيمية، بينما كان هناك شبه غياب لتأثير أسلوب التسيير الديمقراطي، و أسلوب التسيير الأوتوقراطي على عملية التنشئة التنظيمية.

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن نسبة تأثير أساليب التسيير الإدارية على عملية التنشئة التنظيمية كانت (23.3 %) وهي نسبة منخفضة، وجاءت هذه النتيجة مخالفة لما كانت تتوقعه الباحثة .وقد يعود ذلك إلى المتغيرات الأخرى التي تفسر ما نسبته (75.5%) والتي قد يكون لها تأثيرات على عملية التنشئة التنظيمية أكبر من أساليب التسيير ، كالعدالة التنظيمية، الرضا الوظيفي، الالتزام التنظيمي وغيرها من المتغيرات التي قد يكون لها تأثيرات مختلفة تبعاً لاختلاف الثقافات والمؤسسات، وقد يعود السبب أيضاً إلى أن تفعيل وتبني المعلمات / المعلمين الجدد إلى سلوك التنظيمي لا يرتبط بأي متغيرات تنظيمية، وإنما يكون نتيجة تحفيز داخلي خلقته البيئة الثقافية للمجتمع، التي تعتمد على القيم الإسلامية، والعادات والتقاليد العربية .فالأخلاق الإسلامية لها دور كبير في تحقيق هذه السلوكيات، حيث تشجع على مبادئ التعاون، والاحترام، ومساعدة الآخرين وغيرها الكثير.

ويعزز هذا السبب النتيجة التي جاءت مفاجئة للباحثة، حيث توقعت وجود تأثير لأسلوب التسيير الديمقراطي خصوصاً بعد أن تبين أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين أسلوب التسيير الديموقراطي مع عملية التنظيمية .إلا أن أسلوب التسيير التسيبي/ الحر فسر بمفرده ما نسبته (23.2) من نسبة التأثير العام (24.3) ، وهذا يعني أن أسلوب التسيير الأوتوقراطي، و أسلوب التسيير الديمقراطي يفسران معاً ما نسبته (1.1) من التباين في المتغير التابع(عملية التنشئة التنظيمية)لذلك تم حذفهما من نموذج الانحدار .ويمكن تفسير ظهور تأثير أسلوب التسيير التسيبي /الحر على التنشئة التنظيمية، بأنه قد يكون بسبب الحس بالأمانة والمسؤولية من المعلمين / المعلمات الجدد اتجاه العمل .حيث أن المناخ التنظيمي في ظل هذا الأسلوب يكون غير مستقر وتتدنى فيه مردودية العمل بعكس في ظل الأسلوبين الآخرين . فيحاولن المعلمات الأخذ بزمام الأمور، والمبادرة بخلق بيئة جيدة للعمل من خلال ممارسة التنشئة التنظيمية.

إن تأثير أسلوب التسيير التسيبي/ الحر على عملية التنشئة التنظيمية لا يعني التسليم بأن هذا الأسلوب يكون مقبولاً أو الأفضل سواء لسلوك التنظيمي أو غيره من المتغيرات .لأن هذاالأسلوب لا يتناسب مع طبيعة العمل في المؤسسة التربوية و التعليمية ، حيث تحتاج هذه الأخيرة إلى بيئة عمل منضبطة حتى تستطيع تقديم خدماتها .فهذا الأسلوب يتناسب مع بعض أوجه النشاط كمراكز البحث العلمي، و المنظمات الخيرية والتطوعية. كما يمكن أن نرجع سبب الحصول على هذه النتائج راجع لتأثير أسلوب التسيير

المستعمل من طرف المفتشات أكثر مما هو مستعمل من طرف المدراء، والذي يأثر بدوره على عملية الاندماج الوظيفي ، مما يفعل التنشئة التنظيمية لدى المعلمين الجدد.

يعتبر التسيير الإداري إحدى أهم أسس نجاح المنظمة، ومحور هام ترتكز عليه مختلف خصائص ونشاطات المنظمة بما في ذلك سلوك الموظفين وتصرفاتهم .و يعد اتخاذ أسلوب التسييري الملائم لطبيعة الموقف أحد العوامل والمتغيرات الهامة في تعزيز عملية التنشئة التنظيمية لدى الموظفين.

ويستطيع المسير أن يفعل عدداً من الأمور التي تؤثر على شعور ورغبة الموظفين في أداء و التكيف مع بيئتهم العملية مما يعني تبني عملية التنشئة التنظيمية، واتخاذ الخطوات المناسبة لتعزيز قدراتهم ومهاراتهم لإظهارها .لأنه حتى الموظفين المتحفزين قد لا يكونوا قادرين على إظهار بعض سلوكيات التي تدعم عملية التنشئة التنظيمية إذا لم يكن لديهم المهارات التي تمكنهم من القيام بذلك.

فتوفير بيئة عمل مناسبة، وتغيير بعض أسس أداء مهام الموظفين، والظروف التي يعملون فيها، وتنظيم الموارد البشرية كل ذلك يساعد على تعزيز عملية التنشئة التنظيمية لدى الموظفين. (Organ et al. 2006 :94)

وكشفت بعض الدراسات أن الأسلوب التسييري ، وخصائص بيئة العمل تؤثر على سلوك الموظف و طريقة تنشئته التنظيمية . و خلص الباحثون إلى أن أساليب التسيير الفعالة تؤدي في النهاية إلى تبني هوية تنظيمية و الاندماج أكثر في المنظمة.(Ali and Waqar, 2013: 298)

6- الفرضية الخامسة: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لآراء المعلمين الجدد اتجاه عملية التنشئة التنظيمية تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس/ العمر/ الخبرة في الوظيفة الحالية بعقود ماقبل التشغيل)

1.6. هناك فروق ذات دلالة احصائية لآراء المعلمين الجدد اتجاه عملية التنشئة التنظيمية تعزى إلى متغير الجنس

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة و النتائج المبينة دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول التنشئة التنظيمية بجميع أبعادها ترجع لمتغير الجنس .

2.6.**هناك فروق دالة احصائيا لآراء المعلمين الجدد اتجاه عملية التنشئة التنظيمية تعزى إلى متغير (العمر، الخبرة في الوظيفة الحالية بعقود ماقبل التشغيل)**

و تم تفسير ذلك من خلال استعمال تحليل أحادي لدلالة الفروق في متوسطات آراء عينة الدراسة اتجاه عملية التنشئة الاجتماعية وفقا لمتغيرات الشخصية و اتضح أنه لاتوجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في متوسطات آراء المعلمات في المؤسسات التربوية و التعليمية تعزى إلى عمر الموظف و خبرته في

المهنة هو عكس ما جاء به (معمري و بن زاهي، 2014) حيث يذكر هذا الأخير أن العمريؤثر تأثيراً كبيراً على الذكاء والتطور المعرفي للفرد، وأوضح كل من وجنر وراش أن العمر يؤدي إلى تغييرات هامة في الدوافع التحفيزية أو العوامل المرتبطة بسلوك الموظفين لتبني ثقافة التنظيمية .وأظهرت العديد من الدراسات العلاقة بين العمر و ولاء التنظيمي، كدراسة نق وفليدمان **(Ng and Feldman)** التي أجرت تحليل ميتا – هو تطبيق طرق إحصائية على نتائج عدة دراسات سابقة – على العلاقة بين العمر وأبعاد الأداء الوظيفي بما فيها الولاء التنظيمي و الاندماج التنظيمي ، ووجد أن تبني هوية تنظيمية مرتفع بشكل كبير وإيجابي بسبب العمر.

وذكر دوريينج ورود وشوستر أن كبار السن من الموظفين يتمتعون بحاجات أقل للإنجاز، وتحقيق الذات، وأكثر انتماء من الموظفين الأصغر سناً . (معمري ، بن زاهي، 49:2014)

وهذا أنه كلما تقدم الموظفين في العمر كان هناك تنسيق في تصرفاتهم وتعاملهم مع الآخرين، عن طريق العلاقات الشخصية وتنميتها، والتركيز على الوفاء بالالتزامات المتبادلة والأخلاقية .أي أن التقدم في العمر يحول سلوك الفرد من التناف إلى التعاون والمساعدة .ويمكن القول أن سلوك المواطنة التنظيمية لدى الأفراد يختلف باختلاف الأعمار. (Chou and Pearson 2011: 3-4)

كما يختلف تأثير مدة خدمة الموظف وخبرته في العمل من موظف لآخر، فالأفراد الذين لديهم خبرة أكثر في العمل يميلون إلى تقدير عملهم بشكل أكبر، والذي بدوره يدفعهم إلى تعزيز التنشئة التنظيمية في أعمالهم .فالخبرة في العمل تؤدي إلى تراكم المعارف ذات الصلة، والمهارات، والقدرات مما تؤثر إيجابياً على الأداء الوظيفي، وتزيد من أداء العمل الذي يمكن أن يؤدي إلى الاندماج و الانتماء الوظيفي مما يدعم عملية التنشئة التنظيمية .

(Kegans, McCamey, and Hammond 2012 :77)

كما أن الأكثر خبرة لديهم معرفة بالمنظمة واحتياجات الموظفين، فيعلمون متى تكون مساهمتهم، فيزيد سلوك الانتماء لديهم .بالمقابل الموظفين الأقل خبرة يستثمرون طاقاتهم في أداء الأنشطة ومهام أدوارهم الرسمية لتأسيس أمنهم الوظيفي .ووجد كل من اورايلي وشاتمان أن الموظفين الأكثر خبرة يقومون بالمزيد من الأنشطة خارج أدوارهم الرسمية .أما سميث وآخرون لم يجدوا علاقة بين الخبرة في العمل والقيام بسلوكيات خارج الأدوار الرسمية.

ولكن هناك نتائج أخرى مختلفة عن سابقتها كدراسة اورجان وريان 1995م حيث وجدت أن هناك علاقة سلبية بين مدة خدمة الموظف و عملية تنشئته التنظيمية .فقد تبين أن الموظفين الجدد لديهم تنشئة تنظيمية و ولاء للمنظمة أعلى من الموظفين ذوي الخدمة الأكثر .ويعود السبب أن الموظف الجديد لا يعرف أو غير متأكد من حجم المسؤوليات المطلوبة منه إنجازها فيحددها بشكل أوسع .وبمرور الزمن يتكيف مع النظام الاجتماعي في المنظمة، فتقل درجة عدم التأكد والغموض لديه، ويصبح أكثر قدرة

على تحديد أدواره الرسمية بدقة، مما يترتب عليه قلة النشاطات الإضافية الطوعية التي يقوم بها. (معمري ،بن زاهي، 2014: 58)

7- **الفرضية السادسة: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية لآراء المعلمين الجدد بمؤسسات التربوية اتجاه أساليب التسيير، تعزى إلى متغيرات الشخصية (العمر، عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية)** أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء المعلمين/ المعلمات اتجاه أساليب التسيير، تعزى إلى المتغيرات الشخصية.

تفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد تكون الممارسات التسييرية المتبعة من قبل المدراء تطبق على الجميع بغض النظر عن اختلاف العمر، أو سنوات خبرتهن في الوظيفة الحالية بعقود ما قبل التشغيل، لذلك لم تتغير نظرة المعلمين/ المعلمات اتجاه أساليب التسيير المتبعة من قبل مدراءهن تبعا لمتغيراتهن الشخصية.

تتفق نتائج هذه الدراسة بالنسبة لمتغير أساليب التسيير مع نتائج دراسة (النويقة) في أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة ، في حين تختلف مع نتائجها في متغير العمر.

كما أن مدراء المدارس الابتدائية يقومون بنفس المهام الفنية والشخصية سواءا مع الذكور / الإناث.

و يمكن اعتبار أن الدورات التكوينية التي تعطى لمدراء المدارس الثانوية من قبل وزارة التربية والتعليم، تساعد المدراء في عدم تمييز الموظفين على أساس الجنس.

كما أن الظروف التي يعيشها المجتمع الجزائري متشابهة، وأن هناك القليل من الاختلافات الفردية بين النساء والرجال المؤثرة في قدرتهم لتسييرهم من خلال المهام المناطه بهم.

قد يرجع إلى تركيز المدراء على علاقاتهن مع المعلمين، لاعتقادهن أن العمل داخل المدرسة من صميم عملهن، أما تكوين العلاقات مع المجتمع المحلي، وتشجيع المعلمين على تبادل الزيارات مع زملائهم فإن ذلك لا يصب في مصلحة العمل.

كما قد يرجع إلى قدرة مدراء المدارس على الموازنة بين تكافؤ السلطة، ومنح المسئولية و أن يفوضوا للمعلمين للقيام ببعض الواجبات في المدرسة وفي نفس الوقت يمنحهم السلطات التي تتكافأ مع هذه الواجبات، وبالتالي فإنهم يتماشون مع المشاركة الفاعلة في تحديد أطر البرامج المدرسية، ورسم كيفية تنفيذها.

الاستنتاج العام

لقد سمح البحث الحالي بتحديد ماهية عملية التنشئة التنظيمية حيث توضح أنها تتمثل في تعلم الدور و الاندماج الاجتماعي. كما كشف البحث عن العلاقة بين سياق التنشئة التنظيمية و أساليب التسيير، و التي تصب في الاخير الى معرفة مدى استيعاب المعلمين لدورهم و التزامهم نحو المؤسسة و هذا الاخير يزداد كلما حقق العامل الجديد فهما أحسن لدوره و لمؤسسته و هو ما يقلل في نفس الوقت الرغبة في ترك المؤسسة. غير أن الرغبة في البقاء بالمؤسسة بالنسبة لافراد عينة البحث على الأقل تتوقف على مستويات الالتزام و على النجاح في خدمة التلميذ و التحكم في العلاقة معه الأمر الذي يشعر العمال الجدد في هذه الوظائف بالتحكم في الموقف و مراقبته و هو ما يفسر تراجع مستويات التخلي و الرغبة في البقاء.

نستغل نتائج البحث الحالي حول سياق التنشئة المعلمين الجدد باقتراح بعض الاجراءات في تسيير هذه الفئة العمالية من أجل مساعدتهم على الاندماج و تحسين الظروف النفسية الاجتماعية التي يتم فيها سياق التنشئة خاصة أن الأشهر الأولى تكون جد هامة تحديد اتجاهات و أنماط سلوك هؤلاء العمال.

أ.**الاحتفاظ بالعمال الجدد أطول وقت ممكن**

يمكن تجسيد هذه النظرة في سياسة تسيير الموارد البشرية بمجموعة من الاجراءات نحددها فيما يلي:

تسهيل التحاق العامل الجديد بمركز عمله: لقد تبين من نتائج البحث أن العمال الجدد يقضون وقت طويلا في البحث عن المعلومات و ذلك من خلال تبنيهم أهداف التنظيم و تعلم لغة المؤسسة و تاريخها التنظيمي أو السعي للتعلم عن الجماعة و قد ينتابهم الاحباط إذا لم يحصلوا على هذه المعلومات أو كانت ردود فعل زملاءهم سلبية و قد يدفعهم ذلك إلى الانفصال عن المؤسسة لهذا قد يكون من المفيد أن تقترح المؤسسة دورات تكوين متقطعة. كما يمكن العمل بالتكوين داخل المؤسسة في مركز العمل بوضع العامل الجديد تحت وصاية عامل أكثر خبرة يتميز بالالتزام و حب التفاعل مع الآخرين. كما يمكن تسهيل التحاق العامل الجديد بمركز عمله بتعينه في مركز عمل تكون فيه المهام واضحة محددة و ثابتة.

يجب أن يكون العمال المتفاعلين مع المدير و التلاميذ قادرين على أخد القرارات بسرعة التي تساعدهم في تحكم و التمكن من الوظيفة. و قد سبقت الاشارة إلى بعض الدراسات التي أظهرت أن للتمكين أثر إيجابي على اتجاهات العمال المتفاعلين مع محيطهم العملي. فهذه الممارسة تشعر هؤلاء العمال بالارتياح و التفاؤل و تحثهم على المبادرة في المسؤوليات الموكلة إليهم فلا يشعرون بالضغط الناتج عن غموض الدور. كما أن التمكين يطور الفعالية الذاتية للمعلمين غير أن من الباحثين من يعتقدون بأن التمكين له بالمقابل مضاعفات سلبية منها تزايد صراع الدور الذي بدوره قد يؤثر سلبا على الرضا في العمل.

التأكيد على سياق التوظيف: تمثل التنشئة داخل التنظيم سياقا مكملا لسياق التوظيف و عليه فإن النقائص التي قد تشوب هذا الأخير يكون لها تأثيرات سلبية على التنشئة. كما أن التوظيف سياق استراتيجي بالنسبة للقطاع التربوي الذي بالكاد يقوم بتوظيف الآلاف كل سنة، إلا أنه يتضمن مخاطر و يتطلب تكاليف مالية قد تنهك كاهل القطاع اذا كانت تعيد توظيف عمال جدد نتيجة تخلي و مغادرة عمال بعد اكتشاف العامل حقيقة الحياة و العمل داخل المؤسسة التربوية و قد يصيبه ذلك باحباط. لقد أكدت دراسات عديدة الدور السلبي الذي يلعبه التوظيف في هذا القطاع في الاحتفاظ بالعمال و التي عادة ما تؤدي إلى نقص دافعية و قلة الالتزام مما يؤدي بالعامل الجديد مغادرة المؤسسة في أول فرصة للتغيير نحو قطاع أخر.

اعتبارا لما سبق يجدر بالمؤسسات في القطاع اجراء مقابلات توظيف واقعية للمترشحين و تقديم معلومات عن المؤسسة و معلومات عن تطور سيرته المهنية و الصعوبات الممكن مواجهتها في حال ما التحق بالمؤسسة التربوية.

تكوين اطارات مشرفة على العمال الجدد: و دور هذا المشرف يثمثل في كيفية تحفيز و الحفاظ على هؤلاء العمال و على طاقتهم و أن يقدم يد العون و المعلومات عندما يدرك بأن العامل يواجه مشكلة و لا ينتظر أن يطلب منه ذلك. و هذا ما يقلص من مشاكل المترتبة في هذا القطاع و يمنح العمال ثقة نحو ادارتهم و يحسن من علاقاتهم مع مدير و تقديم الأفضل للتلاميذ.

تحسين نوعية الخدمة المقدمة: يمكن تحسين نوعية الخدمة بالممارسة و هذا بدفع العمال الجدد إلى لعب الأدوار و ذلك لجعلهم يدركون أكثر مطالب و توقعات و حاجات المطلوبة منهم عندما يلتحقون بمركز العمل. تكون هذه الطريقة مجدية خاصة و أن بعض الباحثين Mills and Morris (1986) يعتبرون أن العامل الجديد يشارك في تقديم الخدمة .

يجب كذلك أخد بعين الاعتبار الانفعالات و عليه يجب على المؤسسات تعليم العمال الجدد في الوظائف التي تتطلب التفاعل مع الآخرين التحكم في انفعلاتهم و أن يكونوا أكثر عقلانية. يجب أن يدرك العامل المتفاعل مع الآخرين أنه من واجبه المهني احترام الغير و حسن الاستقبال و الابتسامة و هو مدرك بأن ذلك يسمح له بلعب دور لا أكثر.كما أن ذلك يسمح له باعتبار الملاحضات السلبية التي قد تصدر من المدير أو أولياء التلاميذ ليست موجهة له كشخص و إنما موجهة لموظف يمثل مؤسسة. و في هذا المجال يمكن اقتراح دورات تكوين في الاتصال خاصة فيما يتعلق باالاستقبال حيث يتم التأكيد على ضرورة الفصل بين المشاعر الشخصية و متطلبات الدور و أنماط السلوك الدالة عن الاحترافية كاللباقة في الكلام و الابتسامة. يمكن أن يبدأ تعلم تسيير المشاعر و الانفعالات أثناء التكوين القاعدي أو مباشرة بعد التحاق الوافد الجديد بالمؤسسة و هنا تظهر أهمية الممارسات التنظيمية قي التنشئة و التكتيكات الفردية للاندماج و التكيف من خلال الملاحظة و طلب المعلومات

من الزملاء و المشرف. كما يمكن تنظيم أوقات الراحة و العمل حتى يحافظ العمال الجدد على نشاطهم و حيويتهم.

الاسهام العلمي :

سعت الدراسة الحالية إلى توفير نتائج و معطيات ميدانية تساعد في وضع توصيات و مقترحات لمفهوم التنشئة التنظيمة في مؤسسات التربوية و التعليمية جزائرية و يمكن إجمال الاسهام الذي جاءت به هذه الدراسة في النقاط التالية :

أولا: ساهمت هذه الدراسة و بشكل خاص في بناء إطار نظري حول متغير التنشئة التنظيمية من خلال التطرق إلى تعريف و تفسير هذا المفهوم و تحديد أبعاده و ممرساته، و كذا العرض المفصل للنظريات و الاتجاهات المفسرة له.

ثانيا: ساهمت هذه الدراسة في تكوين اطار نظري و جمع الثرات الأدبي لمتغير أساليب التسيير من خلال التعرض لتعريفه و أنواعه ومبادئه و مداخله و أساليبه، و النظريات المفسرة له.

ثالثا: كانت للدراسة الحالية السبق حسب علم الباحثة من حيث دراسة العلاقة بين اساليب التسيير و التنشئة التنظيمية و ذلك من خلال طرح مجموعة من التساؤلات و في ضوء مجموعة من المتغيرات كالجنس و السن و الأقدمية المهنية، و خلصت هذه الدراسة إلى نتائج توضح تباين في تأثير أساليب التسيير بأبعادها الثلاث على التنشئة التنظيمية، كما لم يتم ايجاد فروق دالة احصائيا اتجاه عملية التنشئة تعزى إلى المتغيرات الشخصية.

رابعا: تكلفت الدراسة ببناء مقياسي أساليب التسيير و التنشئة التنظيمية، و انتهت إلى توفير مؤشرات سيكوميترية للمقياسين، و ما تم توصل إليه من نتائج في الدراسة الإستطلاعية، يمكن الباحثة القول أن المؤشرات المتوفرة للمقياسين ترشحها للإستعمال في بيئة جزائرية لتلبية أغراض البحث العلمي.

خامسا: الخروج ببعض التوصيات حول أهمية العلاقة بين أساليب التسيير المتبعة و عملية تنشئة العمال الجدد .

الخاتمة

لقد تطرقنا في هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي من شأنها المساهمة في تطوير رؤية مستقبلية حول وجهة نظر المعلمين لدور أساليب التسيير الإدارية في تعزيز عملية التنشئة التنظيمية. كما اتضح من نتائج البحث أن العامل الجديد يستخدم تكتيكات بهدف الاندماج و هي موجهة بشكل خاص لفهم الدور من أجل التحكم في العلاقة مع المدير أو المفتش أو التلميذ و تجنب الملاحظات السلبية التي قد يوجهها له مسؤوله المباشر، غير أن استخدام بعض هذه التكتيكات يتراجع كلما زادت أقدمية العامل في المؤسسة و هذه النتائج تؤكد في مجملها الدور الفاعل الذي يلعبه العامل الجديد في التنشئة داخل التنظيم. غير أن العامل الجديد لا يرتمي في التفاعل مع الآخرين (زملاء، مدير،..) و إنما يحتاط و يخطط لهذه التفاعلات فهو يدرك بأنها مهمة بالنسبة إليه لاكتساب الثقة في النفس و تجنب الملاحضات السلبية و تخفيض مستويات القلق و الضغط الذي قد ينتابه في الأسابيع الأولى من العمل. حيث تبين من النتائج أن محاور التنشئة المعتمدة في البحث الحالي هي منبئات جيدة للأداء و الالتزام التنظيمي في حين أن الرغبة في ترك المؤسسة لا ترتبط سوى بالتحكم في العلاقة مع الزملاء و اسلوب تسيير المدير المطبق في ميدان العمل و الأداء المقدم كنتيجة فكلما زاد تحكم العامل الجديد في مهمة خدمة و التحكم في علاقاته كلما أعطاه ذلك الشعور بالثقة فالنفس و الشعور بمراقبة الموقف و قد تكون هذه العوامل كافية لعدم ترك المؤسسة، أما عن متغير أساليب التسيير فمن الواضح أن معرفة المؤسسة و الاندماج الاجتماعي يؤثران في طريقة أداء مهامه و هذا ما يولد التزام من طرف العامل، فكلما عرف المسؤول عماله الجدد بالمؤسسة و بالقيم المقبولة، و بمعايير أداء، و طريقة أداء المهام، و قدم صورة عن إجراءاتها و أهدافها، أعطى العامل الجديد الشعور بالمساهمة في تحقيق هذه الأهداف .

يمكن القول على أساس ما تقدم أن التنشئة بالنسبة لمجتمع البحث الحالي هي بمثابة وسيلة لفهم دورهم و فهم الحياة المهنية في هذه الفترة من بداية حياتهم المهنية فهم يتقربون من الآخرين ليس لكونهم يشتركون معهم في القيم و المبادئ بل لأنهم يعيشون نفس الخبرات فتقاسم نفس القيم التنظيمية ليست الاهتمام الأول للعمال الجدد و لا حتى المؤسسة ذلك أن تجارب العمال الجدد في مؤسساتهم الجديدة ليست مؤطرة بشكل رسمي و مخطط له.

تكشف هذه النتائج أن المؤسسات التربوية الجزائرية لا تولي أهمية لتطوير قيم تنظيمية خاصة كما أن العمال الجدد فيها يبحثون بأنفسهم عن المعلومات و يسعون إلى تكوين أنفسهم مقابل أجر زهيد و دور مكثف لكونها تمثل بالنسبة للكثير منهم و خاصة للذين لا يزالون يتابعون الدراسة مرحلة لابد منها هي بمثابة الاندماج في الحياة المهنية.

كما ان تحمل المؤسسات مسؤوليتها في التنشئة العمال الجدد يتضافر مع مجهود هؤلاء للاندماج في إطار المنظور التفاعلي الذي ظهر بوضوح في البحث الحالي فالمؤسسة لا تخلق (بمعنى تُكوَن) العامل و لا حتى العامل يخلق نفسه بل أن التفاعلات التي تحدث بين الفرد و المؤسسة بما في ذلك العمال و المواقف هي التي تطبع سلوك العامل الجديد و هذا المنظور ينطبق تماما على الوظائف في مؤسسات قطاع التربوي.

و بهذا تنتهي فصول الدراسة، وتاليا يتم عرض قائمة لمراجع الدراسة، وعددا من الملاحق.

توصيـات و اقتراحات الـدراســة:

1. توصيات الدراسة

بنا ء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم عدد من التوصيات من أهمها:

1-تعزيز ممارسة أسلوب التسيير الديمقراطي بكل جوانبه لدى المديرات ، لا سيما مشاركة المعلمات في صنع القرارات، لأن هذه المشاركة تتيح للمعلمين/ المعلمات إمكانية التعبير عن آرائهن ومقترحاتهن، مما يساهم في تحسين القرارات المتخذة ويجعلها أكثر قبولا وحماسا لتنفيذها .وكذلك الاهتمام بتطوير مهارات المعلمات لاستثمار طاقاتهن وقدراتهن، والتركيز على بذل المزيد من العناية والاهتمام بالجانب الإنساني والاجتماعي لهن .ويكون ذلك عن طريق دورات وبرامج تدريبية للمديرات والمعلمات حتى يتم كن من تطوير مهاراتهن التعليمية والاجتماعية.

2-اتخاذ إجراءات تصحيحية لممارسة أسلوب التسيير الأوتوقراطي، وأسلوب التسيير التسيبي/ الحر من خلال عقد الندوات التثقيفية والإرشادية، وإقامة مشروع لبرامج تدريبية، وورش عمل تطبيقية نابعة من احتياجات حقيقية لتزويد المديرات بأهمية التسيير الإداري، وخصائص التسيير، وتنمية الوعي بممارساته الفعلية، بهدف تعديل الممارسات غير الفعالة .وأيضا من خلال فرض آليات وإجراءات تنظيمية مناسبة من قبل الإدارة العليا عند عدم ظهور تحسن في الممارسات التسييرية و الإشرافية لدى المدراء، وكذلك من شأنه تحسين المنظومة التربوية القائمة على إدماج و زيادة الولاء لدى المعلمات و الذي بدوره يجني تماره على التلاميذ.

3-بذل المزيد من الجهود والعناية البالغة عند ترشيح واختيار المشرفين و المسؤولين الإداريين المناسبة وفق قواعد ومعايير عادلة وموضوعية، لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية وأهداف المعلمين/ المعلمات فيها.

4- الحفاظ على درجة ممارسة مرتفعة لعملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمات والاستفادة منها في تطوير العمل و منهجية التعليم، من خلال تقديم حوافز معنوية كشهادات تقديرية مناسبة، أو تقديم هدايا رمزية أو تذكارية لتعزيز هذا السلوك التنظيمي و زيادة ولائهن للمؤسسة ، مما ينمي بالمؤسسة التربوية و التعليمية باعتبار المعلم هو المحور الأساسي فيها.

5-الاهتمام بترسيخ مفهوم عملية التنشئة التنظيمية لدى المعلمين بكل مفاهيمه في مختلف المؤسسات التربوية و التعليمية ، عن طريق عقد الدورات والندوات لإبراز مفهوم التنشئة التنظيمية، وأهميته، وآثاره الإيجابية على مستوى المعلم، والتلميذ، و المؤسسة ككل، وكذلك توضيح أهمية الاعتدال في أداء هذا الالتزام نحو المؤسسة من غير لا إفراط ولا تفريط حتى لا يقود ذلك إلى مشكلات أكبر.

6-إنشاء مركز لأبحاث أساليب التسيير و تعامل المشرف أو المسؤول مع الموظفين مهما كانت وظيفتهم، باعتبار التسيير جوهر العملية الإدارية في مختلف المؤسسات، والقيام بدراسات وأبحاث حول واقع

التسيير الإداري في مؤسسات التربوية و التعليمية والعمل على إيجاد نموذج تسيير إداري يتناسب مع ثقافة، وقيم، ومعتقدات المجتمع، كالنموذج الأوروبي، والنموذج الياباني، مع الاستفادة من مجالات المنهجية التعليمية في المجتمعات المتقدمة.

7-ضرورة الاهتمام بإعداد جيل من المدراء المستقبليين القادرين على إدارة المؤسسات التربوية وتسييرها بنجاح، وذلك من خلال إضافة مناهج عبر مختلف مراحل التعليم، لغرس المبادئ والمفاهيم الأساسية.

اقترحات لدراسات مستقبلية

بنا ء على نتائج الدراسة التي أوضحت بعض النقاط التي يمكن أن تكون مجالا لإجراء بعض الدراسات والبحوث المستقبلية، يمكن تقديم عددا من المقترحات وهي كالآتي:

1-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية كمقارنة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص.

2-إجراء دراسات للتعرف على دوافع اتخاذ المسؤولين لأساليب تسييرية إدارية معينة.

3-إجراء دراسة لتأثير القيم الدينية وأخلاقيات العمل الإسلامي على عملية التنشئة التنظيمية.

4-إجراء مزيد من الدراسات على موضوع التنشئة التنظيمية مع متغيرات أخرى قد يكون لها تأثير على هذه العملية مثل العدالة التنظيمية، الثقافة التنظيمية، الدوافع الذاتية، التقدم التكنولوجي.

5-إجراء دراسات باعتبار التنشئة التنظيمية متغير مستقل قد يكون له تأثير على متغيرات أخرى مثل كفاءة وفعالية المنظمة، التسرب الوظيفي، أداء الموظف والمنظمة.

6- إجراء المزيد من اللاحقة و المتعمقة و المتخصصة حول التسيير التربوي و الاتصال التربوي و الإداري تستهدف عينات أخرى و مستويات أخرى، و تقديم مقترحات الكفيلة بتطويرها داخل المدرسة الجزائرية.

5. تنظيم برامج لتدريب المدراء الجدد، تدريبا توجيهيا يسهم في تعريفهم بالعملية التربوية و أهدافها و مهماتها الرئيسية، و أهمية دورهم في تحقيق غايات العملية التربوية من جهة أخرى.
6. ضرورة قيام وزارة التربية الوطنية بتسليط الضوء على أساليب التسيير بتوضيح مزايا و أسس كل أسلوب و توجيه مديري المدارس نحو الأسلوب الديمقراطي، و ذلك لحث مديري المدارس على إشراك المعلمين و المعلمات في رسم سياسة المدرسة، و إشراكهم في عملية اتخاذ القرارات و احترام مشاعرهم و العمل على تلبية رغباتهم.

المراجع بالغة العربية:

القرآن الكريم

الابراهيم، عدنان البدري.**(2002). الإدارة التربوية – مدرسية** – صفية. عمان: مؤسسة حماد للدراسات الاجتماعية.

ابن هشام، جمال الدين.(1999). **السيرة النبوية**. مصر: دار الفجر للتراث.

أبو النصر، مدحت محمد.(2009).**قادة المستقبل: القيادة المتميزة الجديدة**.ط1.القاهرة:المجموعة العربية للتدريب و النشر.

أبو جادو صالح.(2004). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

أبو جبل، مطيع. (2004) .**أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاساتها على أداء المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة

أبو شعر، طالب وآخرون.**(2003) . دراسات في السيرة**. ط1 . الجامعة الإسلامية.غزة، فلسطين.

أحمد أوزي.(1998). **المراهق و العلاقات المدرسية**. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

أحمد سهير.(1999). **أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق**. الاسكندرية: مركز لاسكندرية للكتاب.

أحمد، حافظ فرج.(1994) . **النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية**. الفنية بمصر. مؤتمر إدارة التعليم في عالم متغير الجزء الثاني. كلية التربية، جامعة عين شمس.

أحمد، حافظ و حافظ، محمد.**(2003) . إدارة المؤسسات التربوية**. مصر:عالم الكتب، القاهرة.

إدريس محمد العزازي أحمد.(2006). **المقومات السلوكية و التنظيمية للمدير العصري**.الأردن: الزقازيق.

الأزدي، سليمان.(1995) . **سنن أبي داود،** كتاب الخراج والإمارة والفيء. الهند: المطبع المجيدي.

آل علي ،سنان كاضم الموسوي.**(2006). الإدارة لمحات معاصرة**.عمان: الوراق للنشر و التوزيع.

البدري، طارق عبد الحميد.(2001) . **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البرادعي، عرفان. (1998) . **مدير المدرسة الثانوية :صفاته، مهامه، أساليب اختياره، إعداده.** سوريا: دار الفكر للطباعة والنشر .

بركات حليم. (1984). **المجتمع العربي المعاصر**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

بسيسو، نادرة. (2005) **. تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظات غزة،** رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس.

بو حفص عبد الكريم.(2019). **التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوسنة فطيمة. (2006). **سيرورة عملية التوظيف و الاختيار المهني في المؤسسات الجزائرية-** دراسة مقارنة بين القطاع العمومي و الخاص-.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الجزائر.

البوهي، فاروق شوقي. (2001) . **الإدارة التعليمية والمدرسية**. الاسكندرية: دار قباء للطباعة و للنشر والتوزيع.

حجي، أحمد إسماعيل. (1995) . **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. مصر: دار الفكر العربي.

الحراحشة، محمد عبود.(2006) . **العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفلية،** مجلة العلوم التربوية النفسية، ج(7) ، العدد(1) ، كلية التربية .جامعة البحرين.

حسان، حسن و الصياد، عبدالعاطي. (1986) . **البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسةالمتوسطة(السعودية).** مجلة رسالة الخليج العربي. ع(17) . الرياض. المملكة العربية.

الخطيب وآخرون، رداح. (2000) . **الإدارة والإشراف التربوي :اتجاهات حديثة**.ط2 .الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

خليل موسى.(1981).**الإدارة المعاصرة:المبادئ،الوظائف، الممارسة**.العراق: مكتبة النور.

الخواجا، عبدالفتاح محمد : (2004) **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية،** دار الثقافة للنشر و التوزيع.

دياب، إسماعيل.(2001) . **الإدارة المدرسية**. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الزغبي، أحمد. (1994) . **أسس علم النفس الاجتماعي**. اليمن،صنعاء: دار الحكمة اليمني للطباعة والنشر.

سالم، فؤاد الشيخ و آخرون. (1992) . **المفاهيم الإدارية الحديثة،** ط4 .عمان: مركز الكتب الأردني.

سلامة، أحمد و عبدالغفار، عبدالسلام.(1980). **علم النفس الاجتماعي**. ط2 . مصر: دار النهضة.

شحادة، محمد أمين. (2005) . **إدارة الوقت بين التراث والمعاصرة كيف تنجح في إدارة وقتك وبالتالي حياتك**. ط1 . الولايات المتحدة : دار ابن الجوزي.

شديقات، محمد. (2001) . **درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي**. في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، مج(17) ، ع(2).

الشربيني زكريا و صادق يسؤية.(1996)**.تنشئة الطفل و سبل الوالدين في معاملته و مواجهة مشكلاته**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشماع، خليل محمد و حمود، خضير كاظم.(2000) . **نظرية المنظمة**،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشيباني، زينب بنت صالح.**(2005) . إدارة المدرسة الفعالة مقوماتها وأهدافها،** عمان: وزارة التربية والتعليم.

الصباب أحمد عبد الله و آخرون .(2005). **أساسيات الإدارة الحديثة**. (لم أجد بيانات النشر كاملة).خالد الزهراني.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2001) .**الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في النظم**،عمان: دار وائل للنشر.

طيبي غماري. (2006). **حول الهوية الفردية المهنية للمثقف الجزائري- الأستاذ الجامعي نموذجا-**. منشورات جامعة معسكر.

عابدين، محمد عبد القادر. (2001).**الإدارة المدرسية الحديثة**،عمان: دار الشروق.

العاجز، فؤاد. (1998) . **النمط الديمقراطي لمديري مدارس وكالة الغوث، ومديراتها** لمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة كلية التربية.

عايش حسين.(1994). **دور الجمعيات غير الحكومية في إحياء روح المجتمع المدني**.ورقة مقدمة إلى مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي: التحديات المشتركة و سبل التعاون المستقبلية.

عبد الرحيم تمحري. (2002) . **الهوية المهنية للمدرس:الأزمة و ضرورة البحث**. المغرب: مجلة فكر و نقد.

العتيبي، منصور نايف و هجو.(2011).**أصول الإدارة:المفاهيم و الوظائف الأساسية**. ط1.الرياض:شركة الرشد العالمية.

العتيبي، نواف بن سفر. (2008) **. الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

العجمي، محمد حسنين. (2007) . **القيادة التربوية**. الأردن: دار المسيرة.

العرايفي، عصام و العمري، بسام. (2001) . **تقدير فاعلية المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المديرين** في محافظة مأدبا، مجلة دراسات، مج(268) .

عريفج، سامي. (2001) .**الإدارة التربوية المعاصرة**. ط1 .عمان: دار الفكر للطباعة والنشر

عساف، محمود.(2005) . **واقع الإدارة المدرسية في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عطوي، جودت عزت. (2001) . **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصول وتطبيقاتها،** ط1،عمان: الدار العلمية الدولية ومكتبة دارالثقافة للنشر والتوزيع.

العطيات، محمد. (2006) . **إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير**،الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

علواني عبد الواحد. (1997). **تنشئة الأطفال و ثقافة التنشئة**.بيروت: دار الفكر المعاصر.

عليان ربحي مصطفى.(2007). **أسس الإدارة المعاصرة**.ط1.عمان:دار صفاء للنشر و التوزيع.

عليمات ، صالح ناصر. (2002) .**النمط القيادي لمديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق وعلاقته بالمناخ التنظيمي**، جامعة اليرموك – كلية التربية والفنون، الأردن، مجلة جامعة دمشق، ع 1ج 18 .

العمايرة، محمد حسن : (1999) **مبادئ الإدارة المدرسية**.عمان: دار المسيرة.

عياصرة، علي.(2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، ط1 .عمان: دار الحامد.

قناوي هدى.(1991). **الطفل تنشئته و حاجاته**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كاري نادية أمينة. (2012). **العامل الجزائري بين الهوية و ثقافة المجتمع**. رسالة دكتوراه في علم الاجتماع.جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.

كلخ، محمد راتب.(2000). **المقترحات الشخصية والمهنية للقيادى التربوية الفاعل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

كنعان، نواف. (1980). **القيادة الإدارية**، السعودية. الرياض: دار العلوم.

المحامدة، ندى عبدالرحيم. (2005) . **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، ط1 .الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

لحمر ميلود.(2016). **التنشئة التنظيمية و علاقتها بالأداء المهني عند الممرضين**. دراسة ميدانية في المؤسسات الصحية بوهران.رسالة دكتوراه . كلية العلوم الاجتماعية.جامعة أحمد بن احمد وهران2.

المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم.(1992) . **أبعاد القيادة الإدارية كما تراها المدارس الابتدائية**، مجلة محكمة للأبحاث التربوية. غزة : جامعة الأزهر، كلية التربية .

محمد رفيق الطيب.(ب ت).**مدخل للتسيير أساسيات،وظائف،تقنيات**.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

المخلافي، محمد سرحان. (2007) . **القيادة الفاعلية وإدارة التغيير**.الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مرسي، محمد منير. (2001) . **الإدارة المدرسية الحديثة** . ط3 .مصر: عالم الكتب.

مصطفى ، أحمد سيد. (2007) . **المدير الذكي كيف يكون الذكاء في القيادة؟**. القاهرة. مصر.

مصطفى، يوسف. (2005) . **الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم** جديد. ط1 .مصر القاهرة: دار

المغربي، عبد الحميد.(2006) .**الإدارة والأصول العلمية والتوجهات المستقبلية**. كلية التجارة، جامعة المنصورة.

نجم عبود نجم.(2001). **القيادة الادارية في القرن الواحد و العشرون**.عمان: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع .

نشوان، يعقوب و آخرون.(1982) . **الإدارة والإشراف التربوي**. ط1 ،الأردن،عمان: دار الفرقان.

نصر الدين بهتون. (2008). **الوضع الاقتصادي للأسرة و أثره في التنشئة الاجتماعية للطفل المتخلف ذهنيا**. دراسة ميدانية لأطفال المركز الطبي البيداغوجي للمتخلفين ذهنيا بخنشلة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة العقيد الحاج لخضر.باتنة.

ياسر فتحي الهنداوي المهدي. (2009). **تطوير عملية التنشئة التنظيمية لمعاوني أعضاء هيئة التدريس الجدد بجامعة عين شمس في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية**. مجلة التربية.الجمعية المصرية للتربية المقارنة و الإدارة التعليمية. العدد25.

المراجع باللغات الأجنبية

Denys Cushe.(1998).**La notion de culture dans les sciences sociales**.Casbah Edition : alger.

Agulhon ,C , et Lechaux,P.(1996). **Un tutorat ou des tutorats en entreprise**. Recherche et Formation, Institut National de Recherche Pédagogique.

Alis,D, er Thevenet.M.(1994).pour **une gestion des ressources humaines adaptées au marketing des services**.Revue française de gestion.Mars-Avril.

Allen , N.J.and Meyer,J.P.(1990). **Organizational socialization tactics : A longitudinal analysis of links to newcomer's commitment and role orientation**. Academy of Management Journal.

Anakwe. U, and Greenhaus.J. (1999). **Effective socialization of employees : socialization content perspective.Journal of management Issues.**

Ashford,S.J, and Blak,J.s.(1996**).Proactivity during organizational entry : The role of desire for control.**Journal of Applied Psychology.

Ashforh,B.E, And Humphrey,R.H.(1993). **Emotional Labor in Service Roles : The Influence of Identity**. Academy of Management Review.

Ashforh,B.E, Sluss,D.M. and Saks, A.M.(2007). **Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning : integrating socialization models**.Journal of vocation Behavior.

Ashforth.B.E, and Saks.A.M.(1996). **Socialization tactics : Longitudinal effects on newcomer adjustment**.Academy of journal.

Barbier.J.M.(1996). **Tutorat et fonction tutorale : quelque entrées d'analyse.Recherche et formation**, institut national de recherche pedagogique.

Bargues-Bourlier.E.(2008). **Gérer la socialisation organisationnelle pour développer/maintenir la culture de l'organisation : vers un enrichissement des connaissances des pratiques**.Actes du XVIIIè Congrès International del'Agrh, A quoi sert la GRH ? Dakar 9-12 novembre.

Bauer.T.N.(2007).**Organizational sicialization tactics.in rogelberg**,Steven.G, Encyclopedia of industrial and organizational psychology.

Feldman.D.C.(1989**).Socialization Resocialization, and training : Reframing the research agenda**, in goldstein& Associates, training and devlopment in organization, san francisco.Jossey-Bass.

fisher.C.D.(1986).**Organisational Socialization : An integrative review**.In rowland.K.M and Ferris.G.R (EDS) Research in Personnel and human ressources managment.Vol.4.Geenwich.CT :Jai Press.

Jean Michel Morin.(1996).**Précis de sociologie**.Maxéville :edition nathan.

Jex,Steve M. and Thomas W.Britt.(2008).**Organizational psychology :ascientist-practitioner approach 2nd ed**.New jesey.John wiley &sons ,inc.

Gruman.Jamie.A,et Al.(2006).**Organizational Socialization tactics and nawcomer proactive behaviors :an integrative study**.journal of vocational behavior.

Lacaze.Delphine.(2001).**Le role de l'individu dans la socialisation organisationnelle.le cas des employés dans les services de restauration rapide**.universite de droit,d'economie et des science d'aix-MarseilleIII.

taormina.R.S.(2008).**Interrelating leadership behavior,organizational socialization, and organizationl culture**, leadership & organizational development journal.Vol29.No1.

Tierney.W.G.& Rhoads.R.A.(1994). **Faculty Socialization as a cultural process : a mirror of institutional commitement**.Ashe-eric higher education report N93-6, washington, dc : george washington university.school of education and human developement.

الجمهـــوريـــة الجـزائـــرية الديمقراطيـة الشعبيـــة
The People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليـــم العـــالـي و البحـــث العلمـــي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
University of Oran 2 -Mohamed Ben Ahmed-

ملحق رقم (02) استبيان التنشئة التنظيمية

أخي المعلم (ة)،نضع بين يديك هذا الاستبيان للتعرف على درجة ممارسة التنشئة التنظيمية

نطلب منك الإجابة عن كل عبارة بالجواب الذي تراه مناسبا و المحاولة بذلك أمام الإجابة التي تناسب وضعك بكل صدق وموضوعية و ذلك بوضع علامة (×) .

نحيطك علما أن هدف الاستبيان علمي بحث، و أن المعلومات المقدمة سيتم المحافظة على سريتها التامة.

لذا نأمل في تعاونك معنا بالإجابة على هذه الأسئلة.

مع خالص تشكراتنا لتعاونك معنا.

البيانات الشخصية:

أ- **الجـنـس**: ذكر ☐ أنثى ☐

ب-**السن**: أقل من 25 سنة ☐

من 26سنة -31 سنة ☐

من 32 سنة- 36 سنة ☐

من 37 فأكثر ☐

ج- **الأقـدمـيـة**: أقل من خمس سنوات ☐

من 6-10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
1	خلال الأشهر الستة الماضية انخرطت مع باقي زملائي الجدد في وظيفتي الحالية.					
2	لم أمارس اي من مهام وظيفتي إلا بعد أن أصبحت ملما بأساليب العمل في القسم الذي سأتبعه.					
3	لقد مررت بتكوينات أكسبتني معرفة حول الأهداف المرتبطة بوظيفتي الحالية.					
4	يمكن أن أكون نموذجا يجسد قيم و اتجاهات مؤسستي					
5	لقد اعتمدت على مجهودي الفردي و خبرتي الشخصية في أداء دوري الوظيفي.					
6	أتقن المهام المطلوبة مني في الوظيفة الحالية					
7	أرى أنه تنمى لدي مهارات و قدرات تمكنني من أداء جميع جوانب وظيفتي الحالية					
8	هذه المؤسسة جعلتني أشعر أن مهاراتي و قدراتي مهمة بالنسبة لها					
9	زملائي ذو خبرة في هذه المؤسسة يعتبرون أن تكوينهم للمدرسين الجدد ليس من مسؤولياتهم الوظيفية					
10	يقدم لي زملائي ذو خبرة عونا محدودا فيما يتعلق بالأسلوب الذي يجب أن أتبعه في عملي.					
11	كان زملائي يقتطعون من وقتهم لمساعدتي على التكيف مع وظيفتي الحالية.					
12	لم يتوفر لي الاتصال و الاستفادة من					

	الأشخاص الذين كانو يؤدون عملي من قبل في هذا القسم.					
13	أستطيع فهم معاني الرموز و الاختصارات الخاصة بوظيفتي.					
14	لدي فهم جيد للسياسات المتبعة في مؤسستي					
15	لست متمكنا من المصطلحات و المفردات الفنية المتخصصة في مجال عملي.					
16	السياسات المنتهجة مكنتني من انجاز معظم التكليفات الخاصة بعملي.					
17	لست على دراية بتاريخ مؤسستي					
18	يتم استبعادي عادة من الاجتماعات و المناسبات الرسمية الخاصة بمؤسستي					
19	أعتبر نفسي مصدرا جيدا لعرض تاريخ مؤسستي					
20	تاريخ مؤسستي جعلني أكتسب ثقافة و هوية تنظيمية .					

الجمهـــوريـــة الجـزائـــرية الديمقراطيـــة الشعبيـــة
The People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليـــم العـــالـــي و البحـــث العلمـــي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
University of Oran 2 -Mohamed Ben Ahmed-

ملحق رقم (03) استبيان اساليب التسيير

أخي المعلم (ة)،نضع بين يديك هذا الاستبيان للتعرف على نوع الأسلوب التسييري الممارس من طرف المديرة من وجهة نظرك.

نطلب منك الإجابة عن كل عبارة بالجواب الذي تراه مناسبا و المحاولة بذلك أمام الإجابة التي تناسب وضعك بكل صدق وموضوعية و ذلك بوضع علامة (×) .

نحيطك علما أن هدف الاستبيان علمي بحث، و أن المعلومات المقدمة سيتم المحافظة على سريتها التامة.

لذا نأمل في تعاونك معنا بالإجابة على هذه الأسئلة.

مع خالص تشكراتنا لتعاونك معنا.

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا أبدا
01	تحتفظ المديرة بجميع سلطات العمل لديها.					
02	تنفرد المديرة باتخاذ القرارات دون أخذ رأي المعلمات.					
03	تعتبر المديرة أن التخطيط مسؤوليتها وحدها.					
04	تصدر المديرة التعليمات و تصر على تنفيذها بغض النظر عن قناعة المعلمات.					
05	تتدخل المديرة في كيفية تنفيذ المهام و تفاصيلها للتأكد من صحة انجاز العمل.					
06	تتدخل المديرة بانجاز العمل أكثر من اهتمامها بالمعلمات و احتياجتهن.					
07	تستخدم المديرة أسلوب الضغط على المعلمات					

	لأداء عملهن.					
08	تعتبر المديرة أن المناقشة و تبادل الآراء مع الموظفات مضيعة للوقت					
09	تهتم المديرة بتحسين مركزها على حساب العمل و المعلمات.					
10	تشارك المديرة المعلمات في عملية صنع القرار					
11	تفوض المديرة جزء من سلطتها لبعض المعلمات وفق مسؤولياتهن					
12	تمنح المديرة المعلمات فرصة التواصل بطريقة سهلة وواضحة					
13	تحرص المديرة على الموضوعية و العدالة عند تقييم المعلمات					
14	تعمل المديرة على تنسيق الجهود و التعاون بين المعلمات.					
15	تراعي المديرة قدرات و امكانيات المعلمات عند توزيع المهام.					
16	تسعى المديرة إلى تطوير مهارات وقدرات المعلمات لرفع مستوى أدائهن.					
17	تشجع المديرة المعلمات على التجديد و الابداع و الابتكار في أساليب العمل.					
18	توازن المديرة بين متطلبات العمل و بين حاجات المعلمات					
19	تتيح المديرة للمعلمات مناقشة مشكلات العمل لمواجهتها.					
20	تمنح المديرة المعلمات حرية كبيرة في اتخاذ القرارات المناسبة لهن.					
21	تترك المديرة المعلمات حرية اختيار المهام و طرق انجازها.					

22	تفتقد المديرة المنهجية الواضحة و المحددة لسير العمل					
23	تقدم المديرة حرية الاستشارة للمعلمات عند الحاجة.					
24	تتساهل المديرة مع المعلمات المقصرات في أداء عملهن					
25	تترك المديرة حل مشكلات العمل للمعلمات.					
26	يقل مستوى متابعة المديرة لعمل المعلمات					

ملحق رقم (01) يوضح قائمة الأساتذة المحكمين لإستبيان "التنشئة التنظيمية"

و استبيان "أساليب التسيير"

الأستاذ	التخصص	الجامعة
ايت قاسم محند	علم النفس	جامعة الجزائر -2-
شرايطية شريف	علم النفس	جامعة جزائر -2-
خباب هشام	علم النفس	جامعة الجزائر-2-
بن غالم فؤاد	علم النفس	جامعة الجزائر-2-
مزوار محمد	علم النفس	جامعة الجزائر-2-

الملحق رقم :(04)

طـلـب تـحـكـيـم

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

إستكمالا للدراسات ما بعد التدرج للحصول على شهادة الدكتوراه علوم في تخصص علم النفس العمل والتنظيم/

تسيير الموارد البشرية، تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان" **التنشئة التنظيمية و علاقتها بأساليب التسيير من وجهة نظر المعلمين في المؤسسة التربوية و التعليمية بوهران .**"

نرجو من سيادتكم المحترمة تحكيم هذين الإستبيانين وإبداء آرائكم وتوجيهاتكم من حيث الصدق والوضوح وسالمة الصياغة.

التقديرات الكمية حسب سلم ليكرت

فقرات الاستبيان	غير موافق	غير موافق بشدة	محايد	موافق	موافق بشدة
التقدير	1	2	3	4	5