وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جَامِعَةُ زَيَان عَاشُورْ بِالجَلْفَةِ

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قِسْمُ علم الاجْتِمَاعِ والديموغرافيا

دور الإدارة التربوية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط

دراسة ميدانية في إحدى المؤسسات التربوية(منطقة الشارف الجلفة أنموذجا).

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية.

إِعْدَاد الطَالِب:
حميدي أحمد

إِشْرَاف:
الْدكْتُور: مسلم يحي

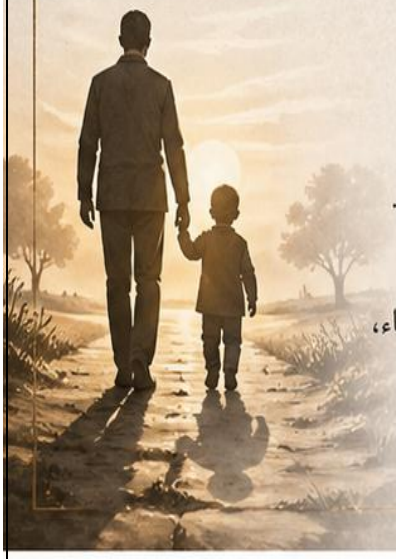
أمام لجنة المناقشة المُكونة من :

	جامعة الجلفة	رئيسا
د. مسلم يحي	جامعة الجلفة	مشرفا ومقررا
	جامعة الجلفة	عضوا مناقشا

السَنَةُ الجَامِعِيَةُ: 2025/ 2026

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

إهداء



إلى روح أبي الطاهرة...

إلى من كان سندي الأول، ونبض دعائي، ومصدر قوتي...

إلى من غاب جسده وبقي أثره في كل خطوة أخطوها...

أهدي هذا العمل المتواضع إلى روحك الطاهرة،

راجياً من الله أن يجعله نوراً في قبرك، وأن يرحمك رحمة واسعة.

لقد كنتَ الحلم الذي أسير نحوه، والدافع الذي لا ينطفئ رغم الفقد.

كما أهديه إلى أمي الغالية، التي كانت ولا تزال مصدر الصبر والدعاء،

وإلى كل من وقف إلى جانبي في مسيرتي الدراسية.

شكر وتقدير

الحمد لله أولاً وآخراً، الذي وفقني لإتمام هذا العمل.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي المشرف،

على توجيهاته القيمة ونصائحه العلمية التي كانت عوناً لي في إنجاز هذه المذكرة.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر إلى جميع أساتذتي الكرام،

الذين ساهموا في تكويني العلمي، وإلى كل من مدّ لي يد العون من قريب أو بعيد.

شكر خاص لعائلتي الكريمة، على دعمهم وصبرهم وتشجيعهم الدائم،

وخاصة أمي التي كانت سندي بعد فقدان والدي، فكانت نعم العوض ونعم القوة.

وفي الأخير، أسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به.

الفهرس

جدول المحتويات

مقدمة ..... ب

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة 18

أولاً: الإشكالية العامة للدراسة..... 18

ثانياً: تساؤلات الدراسة..... 19

أ. السؤال العام..... 19

ب. الأسئلة الجزئية 19

ثالثاً: فرضيات الدراسة..... 19

أ. الفرضية العامة..... 19

ب. الفرضيات الجزئية..... 19

رابعاً: تحديد المفاهيم الأساسية 20

1. مفهوم الإدارة التربوية..... 20

أ. التعريف اللغوي: 20

ب. التعريف الاصطلاحي:..... 20

ج. التعريف الإجرائي: 21

2. مفهوم المناخ الاجتماعي 21

أ. التعريف اللغوي: 21

ب. التعريف الاصطلاحي:..... 22

ج. التعريف الإجرائي: 22

3. مفهوم مؤسسة التعليم المتوسط..... 23

خامساً: أهمية الدراسة وأهدافها 23

أ. الأهمية العلمية..... 23

ب. الأهمية التطبيقية..... 24

ج. أهداف الدراسة 24

سادساً: الدراسات السابقة 24

أ. الدراسات الجزائرية 25

ب. الدراسات العربية..... 25

ج. الدراسات الأجنبية..... 27

د. تقييم الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها..... 29

الفصل الثاني: الإدارة التربوية: المفهوم والوظائف والأنماط..... 31

أولاً: نشأة الإدارة التربوية وتطورها التاريخي 31

فهرس المحتويات

المرحلة الأولى: الإدارة التقليدية (قبل القرن العشرين) 31
المرحلة الثانية: الإدارة العلمية (مطلع القرن العشرين)..... 31
المرحلة الثالثة: الإدارة الإنسانية (منتصف القرن العشرين) 32
ثانياً: مبادئ الإدارة التربوية الفعّالة..... 33
ثالثاً: وظائف الإدارة التربوية 34
1. التخطيط التربوي..... 34
2. التنظيم الإداري..... 35
3. التوجيه والإشراف..... 36
4. التنسيق 36
5. الرقابة والتقويم..... 37
رابعاً: أنماط القيادة التربوية..... 37
1. القيادة الأوتوقراطية (الاستبدادية)..... 37
2. القيادة الديمقراطية (التشاركية)..... 38
3. القيادة التحويلية..... 39
4. القيادة الخادمة..... 39
5. القيادة التسيبية (الفوضوية) 40
خامساً: مهارات مدير المؤسسة التعليمية الناجح..... 40
أ. المهارات الفنية والتقنية..... 40
ب. المهارات الإنسانية والعلائقية 41
ج. المهارات الإدراكية والتصورية 41
الفصل الثالث: المناخ الاجتماعي في المؤسسة التربوية 43
أولاً: مفهوم المناخ الاجتماعي وتطوره في الفكر التربوي 43
ثانياً: خصائص المناخ الاجتماعي المدرسي 44
1. التفرّد والخصوصية..... 44
2. الاستقرار النسبي 44
3. التأثير الشامل..... 44
4. التفاعلية والديناميكية..... 45
ثالثاً: أبعاد المناخ الاجتماعي المدرسي 45

فهرس المحتويات

1. جودة العلاقات الإنسانية..... 45
2. التواصل داخل المؤسسة التعليمية..... 46
3. الانضباط المدرسي..... 46
4. الشعور بالانتماء المؤسسي..... 48
5. الروح المعنوية للجماعة التربوية..... 49
6. المناخ النفسي (الأمان، التقدير، الدعم المتبادل)..... 49

رابعاً: العوامل المؤثرة في المناخ الاجتماعي المدرسي..... 50

أ. العوامل الإدارية والقيادية..... 50
ب. العوامل الاجتماعية والثقافية..... 50
ج. العوامل التنظيمية والهيكلية..... 50
د. العوامل المادية والفيزيقية..... 51

خامساً: نماذج قياس المناخ الاجتماعي المدرسي..... 51

1. نموذج المناخ التنظيمي المفتوح والمغلق..... 51
2. نموذج البيئة الصفية والمدرسية..... 52

الفصل الرابع: العلاقة بين الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي.....54

أولاً: آليات تأثير الإدارة التربوية في المناخ الاجتماعي..... 54

ثانياً: دور المهام الإدارية في تحسين المناخ الاجتماعي..... 55

1. دور التخطيط في تحسين المناخ الاجتماعي..... 55
2. دور التنظيم في تحسين المناخ الاجتماعي..... 56
3. دور التوجيه في تحسين المناخ الاجتماعي..... 56
4. دور التقويم في تحسين المناخ الاجتماعي..... 56

ثالثاً: دور أنماط القيادة في تشكيل المناخ الاجتماعي..... 57

1. القيادة التشاركية وأثرها في التعاون والروح المعنوية..... 57
2. أثر أسلوب الاتصال القيادي في المناخ الاجتماعي..... 57
3. إدارة الصراع وأثرها في المناخ الاجتماعي..... 58

رابعاً: استراتيجيات تحسين المناخ الاجتماعي في المؤسسة التعليمية..... 58

1. استراتيجية التواصل المفتوح والشفافية..... 58
2. استراتيجية العدالة التنظيمية..... 59

فهرس المحتويات

3. استراتيجية بناء الفريق وتعزيز العمل الجماعي..... 59
4. استراتيجية التطوير المهني المستمر 60
5. استراتيجية إدارة الاعتراف والتقدير..... 60
خامساً: معوقات تحسين المناخ الاجتماعي في مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر 60
أ. المعوقات الإدارية والتنظيمية..... 61
ب. المعوقات المادية والموردية 61
ج. المعوقات الاجتماعية والثقافية..... 61
خلاصة الجانب النظري..... 61

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 65
تمهيد..... 65
أولاً: منهج الدراسة 65
ثانياً: مجال الدراسة الميدانية 66
1. المجال المكاني..... 66
2. المجال البشري 66
3. المجال الزمني..... 67
ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها 67
قراءة في خصائص عينة الدراسة..... 69
رابعاً: أداة الدراسة وإجراءات بنائها..... 69
1. اختيار الأداة وتبريره..... 69
2. بناء الاستبيان..... 70
القسم الثالث – الأسئلة المفتوحة: 70
3. المسح الاستطلاعي والتعديلات 70
خامساً: صدق الاستبيان وثباته..... 71
1. صدق الأداة..... 71
2. ثبات الأداة..... 71
سادساً: الأساليب الإحصائية المعتمدة..... 72
الفصل السادس عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها 75

فهرس المحتويات

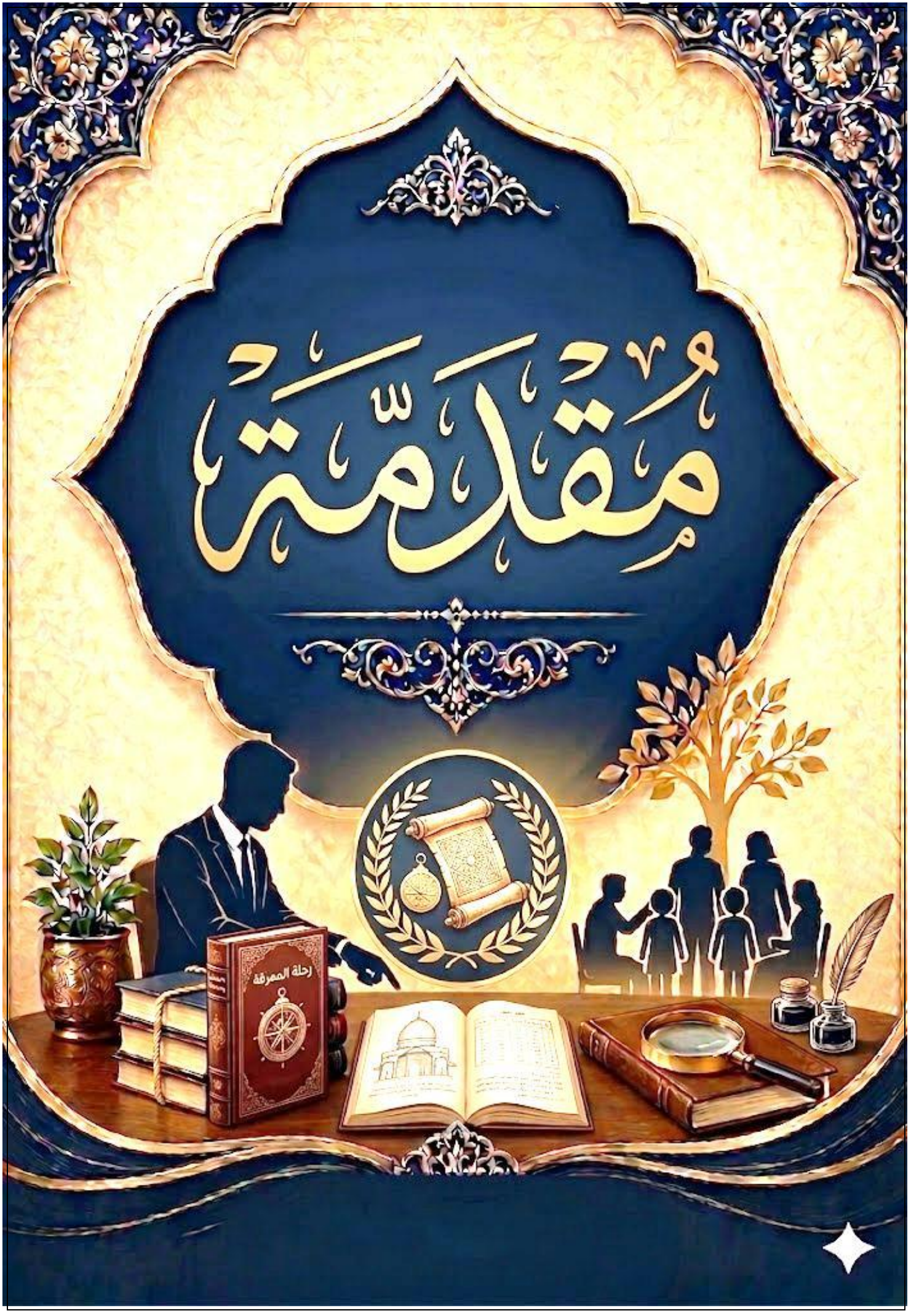
تمهيد..... 75
أولاً: نتائج المحور الأول – أساليب القيادة..... 75
1. جدول التكرارات والمتوسطات..... 75
2. الترتيب التنازلي لعبارات المحور الأول..... 76
3. التفسير التحليلي لنتائج المحور الأول..... 77
4. المقارنة بين الجنسين في نتائج المحور الأول..... 78
ثانياً: نتائج المحور الثاني – المهام الإدارية..... 79
1. جدول التكرارات والمتوسطات..... 79
2. الترتيب التنازلي لعبارات المحور الثاني..... 80
3. التفسير التحليلي لنتائج المحور الثاني..... 81
ثالثاً: نتائج المحور الثالث – المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة..... 81
1. جدول التكرارات والمتوسطات..... 81
2. الترتيب التنازلي لعبارات المحور الثالث..... 84
3. التفسير التحليلي لنتائج المحور الثالث..... 84
رابعاً: الملخص المقارن لمتوسطات المحاور الثلاثة..... 85
خامساً: تحليل نتائج الأسئلة المفتوحة..... 86
1. تحليل مضمون إجابات السؤال الأول: التقييم العام لدور الإدارة التربوية..... 86
2. تحليل مضمون إجابات السؤال الثاني: مقترحات تحسين المناخ الاجتماعي..... 87
المحور الأول – تحسين التواصل والشفافية (8 مقترحات):..... 87
المحور الثاني – تعزيز العدالة التنظيمية (7 مقترحات):..... 87
المحور الثالث – بناء روح الفريق (8 مقترحات):..... 88
المحور الرابع – تحسين البيئة المادية والنفسية (5 مقترحات):..... 88
المحور الخامس – تطوير الأسلوب الإداري (2 مقترح):..... 88
الفصل السابع: مناقشة النتائج وتفسيرها والتحقق من الفرضيات.....90
تمهيد..... 90
أولاً: اختبار الفرضية الجزئية الأولى..... 90
المؤشرات الإحصائية الداعمة:..... 90
المقارنة بالدراسات السابقة:..... 91

فهرس المحتويات

الحكم: الفرضية الجزئية الأولى مُتحقِّقة..... 91
ثانياً: اختبار الفرضية الجزئية الثانية..... 91
المؤشرات الإحصائية الداعمة:..... 91
المقارنة بالدراسات السابقة:..... 92
خامساً: اختبار الفرضية العامة للدراسة 92
التحليل الإجمالي:..... 92
سادساً: الاستنتاجات الجوهرية للدراسة 93
سابعاً: مناقشة النتائج في ضوء النماذج النظرية..... 94
1. في ضوء نموذج المناخ المفتوح والمغلق 94
2. في ضوء نظرية حركة العلاقات الإنسانية..... 95
3. في ضوء النظرية التحويلية للقيادة..... 95
ثامناً: حدود الدراسة ومحدوديتها 95
التوصيات والاقتراحات العملية..... 96
أولاً: توصيات موجَّهة إلى مديري مؤسسات التعليم المتوسط..... 96
على صعيد أسلوب القيادة: 96
على صعيد المهام الإدارية: 97
على صعيد المناخ الاجتماعي:..... 97
ثانياً: توصيات موجَّهة إلى المفتشين والمشرفين التربويين 97
ثالثاً: توصيات موجَّهة إلى مخططي السياسات التعليمية..... 98
رابعاً: توصيات بحثية للدراسات المستقبلية 99
الخاتمة العامة 100
قائمة المصادر والمراجع 104
الملاحق 109

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول (01)	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	68
الجدول (02)	توزيع العينة حسب سنوات الخبرة	71
الجدول (03)	استجابات أفراد العينة حول وظائف الإدارة التربوية	73
الجدول (04)	استجابات العينة حول أنماط القيادة التربوية	76
الجدول (05)	مستوى المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة	77
الجدول (06)	العلاقة بين الممارسات الإدارية والمناخ الاجتماعي	78
الجدول (07)	نتائج اختبار الفرضيات	80
الجدول (08)	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	81
الجدول (09)	توزيع العينة حسب سنوات الخبرة	83
الجدول (10)	استجابات أفراد العينة حول وظائف الإدارة التربوية	84
الجدول (11)	استجابات العينة حول أنماط القيادة التربوية	85
الجدول (12)	التقييم العام لدور الإدارة التربوية	86
الجدول (13)	تحقق الفرضيات	93


مُقَدِّمَة
رحلة المعرفة

المقدمة

مقدمة

يشهد الحقل التربوي المعاصر تحولات متسارعة فرضتها متغيرات اجتماعية وثقافية وتكنولوجية متلاحقة، الأمر الذي جعل من المؤسسة التعليمية فضاءً معقدًا تتداخل فيه الأبعاد التنظيمية والبيداغوجية والإنسانية. ولم يعد نجاح هذه المؤسسة يقاس فقط بمدى تحقيقها للأهداف التعليمية الكمية، بل أصبح رهينًا بقدرتها على بناء مناخ اجتماعي متوازن يسهم في تحقيق التفاعل الإيجابي بين مختلف الفاعلين التربويين، ويعزز جودة العملية التعليمية التعلمية.

وفي هذا الإطار، تحتل الإدارة التربوية مكانة مركزية باعتبارها الأداة المحركة لكل عناصر المنظومة التربوية، حيث لم تعد وظيفة المدير مقتصرة على الجوانب الإدارية التقليدية، بل تجاوزتها لتشمل قيادة التغيير، وبناء العلاقات الإنسانية، وتحقيق الانسجام داخل المؤسسة. وقد أكدت الأدبيات التربوية الحديثة أن المناخ الاجتماعي المدرسي يُعد من أبرز العوامل المؤثرة في سلوك الأفراد، ومستوى أدائهم، ودرجة انتمائهم للمؤسسة، مما يجعله مؤشرًا حقيقيًا على فعالية الإدارة التربوية.

وتزداد أهمية هذا الموضوع في مرحلة التعليم المتوسط، التي تمثل مرحلة انتقالية حساسة في حياة المتعلم، تتشكل خلالها ملامح شخصيته وتتحدد أنماط تفاعله الاجتماعي، وهو ما يجعل طبيعة المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة عاملًا حاسمًا في توجيه سلوكاته وتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي.

وانطلاقًا من هذه المعطيات، سعت هذه الدراسة إلى معالجة إشكالية دور الإدارة التربوية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط، من خلال مقاربة تجمع بين التحليل النظري والاستقصاء الميداني. وقد تم في هذا العمل إنجاز جملة من الخطوات العلمية المنظمة، حيث خُصص الفصل الأول لضبط الإطار المنهجي للدراسة، من خلال صياغة الإشكالية، وتحديد التساؤلات والفرضيات، وتعريف المفاهيم الأساسية، إلى جانب عرض أهمية الدراسة وأهدافها، واستعراض أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة.

أما الفصل الثاني، فقد تناول الإدارة التربوية من حيث نشأتها وتطورها التاريخي، ومبادئها الأساسية، ووظائفها الإدارية، إضافة إلى تحليل أنماط القيادة التربوية المختلفة وبيان تأثيرها في البيئة المدرسية. في حين خُصص الفصل الثالث لدراسة المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية، من خلال تحديد مفهومه وخصائصه وأبعاده الأساسية، مع التركيز على عناصره المحورية كالعلاقات الإنسانية، والتواصل، والانضباط، والانتماء المؤسسي.

كما تم التطرق في الفصل الرابع إلى طبيعة العلاقة بين الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي، من خلال تحليل تأثير الممارسات الإدارية وأنماط القيادة في تشكيل هذا المناخ، وإبراز دور الإدارة في تحسينه وتطويره.

ولم يقتصر العمل على الجانب النظري، بل تم تدعيمه بدراسة ميدانية هدفت إلى اختبار الفرضيات المطروحة، والكشف عن واقع الممارسات الإدارية ومستوى المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة محل الدراسة، اعتمادًا على أدوات علمية مناسبة، ومعالجة إحصائية للبيانات، بما أتاح التوصل إلى نتائج موضوعية يمكن الاستناد إليها في تقديم توصيات عملية.

وعليه، فإن هذه الدراسة تمثل محاولة علمية لفهم العلاقة بين الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي في السياق الجزائري، وتقديم تصور متكامل يسهم في تطوير الممارسات الإدارية داخل المؤسسات التربوية، بما يحقق بيئة تعليمية أكثر توازنًا وفاعلية.

الإطار النظري

العلمُ هو السِّراج الذي يضيءُ الطريق،
والنظريةُ هي الأساسُ الذي يُبنى عليه الفَهمُ والتحليل.

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

أولاً: الإشكالية العامة للدراسة

يشهد الوسط التربوي المعاصر تحولات جذرية متسارعة تطال بنيته التنظيمية وعلاقاته الإنسانية وأساليب تسييره، في سياق تتصاعد فيه المطالبة بمدرسة فعّالة قادرة على تحقيق التنمية الشاملة للمتعلم. وفي قلب هذه التحولات تقف الإدارة التربوية بوصفها الركيزة الأساسية التي ينبني عليها الصرح التعليمي كله، إذ تتمحور حولها آليات التنظيم والتوجيه والتنسيق بين مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية.

غير أن الإدارة التربوية الحديثة لم تعد مجرد جهاز إداري يُعنى بالشؤون التنظيمية والأنظمة البيروقراطية، بل باتت مطالبة بالاضطلاع بدور اجتماعي وإنساني بالغ الأهمية يتمثل في بناء مناخ مدرسي إيجابي يُشعر جميع الفاعلين التربويين بالأمان والانتماء والرغبة في العطاء. وتكشف الأبحاث التربوية الحديثة أن المدارس الناجحة ليست تلك التي تتميز ببنيتها المادية أو كثافة مناهجها، بل تلك التي تنجح في خلق بيئة اجتماعية دافئة يسودها التعاون والاحترام المتبادل والشعور بالمسؤولية الجماعية.

وفي هذا السياق، تُمثّل مرحلة التعليم المتوسط فضاءً تربوياً بالغ الحساسية، إذ تستقبل المتعلم في أشد مراحل نموه تعقيداً وهي مرحلة المراهقة، حيث تتشكّل شخصيته وتتبلور هويته وتتحدد علاقاته الاجتماعية. ومن ثمّ يغدو المناخ الاجتماعي السائد في هذه المرحلة عاملاً حاسماً في مسار تطور المتعلم، ويتوقف إلى حدٍّ بعيد على طبيعة الممارسات الإدارية التي تعتمدها إدارة المؤسسة.

وانطلاقا مما سبق ارتئينا أن نقوم بدراسة توضح: **دور الإدارة التربوية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر؟ وما مدى تأثير المهام**

الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم، وأساليب القيادة من ديمقراطية وتشاركية وتحويلية، على جودة العلاقات الإنسانية ومستوى التواصل ودرجة الانتماء والروح المعنوية لدى أفراد الجماعة التربوية؟

ثانياً: تساؤلات الدراسة

أ. السؤال العام

هل تؤدي الإدارة التربوية دوراً فاعلاً في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر؟

ب. الأسئلة الجزئية

- هل تُسهم المهام الإدارية (التخطيط، التنظيم، التوجيه، التقويم) في تحسين المناخ الاجتماعي المدرسي؟
- هل يؤثر أسلوب القيادة المعتمد من طرف مدير المؤسسة في جودة العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي؟

ثالثاً: فرضيات الدراسة

أ. الفرضية العامة

تؤدي الإدارة التربوية دوراً إيجابياً في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر.

ب. الفرضيات الجزئية

- توجد علاقة ذات بين فاعلية المهام الإدارية ومستوى المناخ الاجتماعي المدرسي.

- توجد علاقة بين أسلوب القيادة المعتمد وجودة العلاقات داخل المؤسسة التعليمية.

رابعاً: تحديد المفاهيم الأساسية

1. مفهوم الإدارة التربوية

أ. التعريف اللغوي:

تُشتق كلمة "إدارة" من الفعل الثلاثي "أدار" يُدير إدارةً، ويُشير في معاجم اللغة إلى معاني الدوران والتوجيه والتسيير؛ فيُقال أدار الشيء أي حرّكه في اتجاه محدد ووجّهه نحو غاية بعينها. أما لفظ "تربوية" فيُنسب إلى التربية المشتقة من الفعل ربا يربو بمعنى نما وزاد، وربّى يُربّي بمعنى نشّأ وأصلح وهذّب. ومن ثمّ تعني الإدارة التربوية لغةً: توجيه عملية التنشئة والتهذيب وتسييرها نحو أهدافها المرسومة.

ب. التعريف الاصطلاحي:

يتباين الباحثون في تحديد مفهوم الإدارة التربوية تبعاً لزوايا نظرهم وخلفياتهم الفكرية. ويُعرّفها أحمد إبراهيم أحمد بأنها "العملية التي تهدف إلى توفير القيادة والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية وإحداث التوافق بين عناصرها البشرية والمادية لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة بأقل جهد وتكلفة ممكنين".[1]

ويُعرّفها محمد منير مرسي بأنها "العملية الاجتماعية التي تستهدف توفير الظروف الملائمة للعمل التعليمي من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية المتاحة

[1] أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2008)، ص. 22.

وتوجيه الجهود البشرية وتنسيقها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة في أجواء من الانسجام والتعاون المثمر".[2]

أما إبراهيم عصمت مطاوع فيُعرّفها بأنها "فن قيادة العنصر البشري وتوجيه جهوده نحو تحقيق أهداف تربوية محددة، من خلال عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة في إطار من العلاقات الإنسانية الإيجابية".[3]

ويُضيف محمد عبد القادر عابدين بُعداً آخر إذ يرى أن الإدارة التربوية "ليست مجرد توجيه وإشراف بل هي شراكة حقيقية بين جميع الفاعلين في المنظومة التعليمية، تقوم على الاحترام المتبادل والتواصل الفعّال وتوزيع عادل للمسؤوليات".[4]

ج. التعريف الإجرائي:

يُقصد بالإدارة التربوية في هذه الدراسة مجموع المهام التنظيمية والقيادية التي يضطلع بها مدير مؤسسة التعليم المتوسط وطاقمه الإداري، وتشمل: التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم من جهة، وأساليب القيادة من ديمقراطية وتشاركية وتحفيزية من جهة أخرى، وذلك بهدف تنسيق الجهود البشرية وتوجيهها نحو تحسين البيئة الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية.

2. مفهوم المناخ الاجتماعي

أ. التعريف اللغوي:

---

[2] محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها (القاهرة: عالم الكتب، 2001)، ص. 15.

[3] إبراهيم عصمت مطاوع، أصول الإدارة التعليمية والمدرسية (القاهرة: دار الفكر العربي، 2002)، ص. 12.

[4] محمد عبد القادر عابدين، القيادة التربوية وأثرها في الأداء المؤسسي (عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2009)، ص. 19.

المناخ في اللغة العربية يُشير إلى موضع إناخة الإبل، ثم توسّع معناه ليُعبّر عن أحوال الجو في منطقة معينة من حيث الحرارة والبرودة والرطوبة واتجاه الرياح. وقد استعار علماء الاجتماع والنفس التربوي هذا المصطلح ووظّفوه مجازاً للتعبير عن الأجواء الاجتماعية والنفسية السائدة داخل المؤسسة التعليمية.

ب. التعريف الاصطلاحي:

يُعرّفه طارق عبد الرؤوف عامر بأنه "الجو النفسي والاجتماعي العام السائد في المؤسسة التعليمية، والذي يُلمسه الفرد ويتأثر به، ويتحدد من خلال إدراكاته لطبيعة العلاقات الاجتماعية ومستوى التواصل والتعاون والثقة المتبادلة داخلها".[5]

ويُعرّفه عبد الله عبد الغني غانم بأنه "الصورة الإجمالية لأنماط الحياة الاجتماعية داخل المدرسة، وما ينتج عن ذلك من مشاعر وتوقعات ومعايير سلوكية مشتركة يتقاسمها أعضاء المجتمع المدرسي، وتنعكس على سلوكاتهم وتفاعلاتهم اليومية".[6]

ويُشير سليمان محمد سليمان إلى أن المناخ الاجتماعي يتضمن "مجموع الخصائص الموضوعية والذاتية للبيئة التنظيمية، التي تُدرك بصورة مباشرة أو غير مباشرة من قِبل الأفراد العاملين في تلك البيئة، وتُشكّل دافعاً للسلوك ومحدداً له في الوقت ذاته".[7]

ج. التعريف الإجرائي:

[5] طارق عبد الرؤوف عامر، المناخ المدرسي وجودة التعليم (عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2010)، ص. 18.

[6] عبد الله عبد الغني غانم، المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين (الرياض: مكتبة العبيكان، 2005)، ص. 31.

[7] سليمان محمد سليمان، المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2009)، ص. 43.

يُقصد بالمناخ الاجتماعي في هذه الدراسة مجموع الأنماط الاجتماعية والنفسية السائدة داخل مؤسسات التعليم المتوسط، التي تتجلى في: جودة العلاقات بين مختلف الفاعلين التربويين (إداريون، أساتذة، تلاميذ)، ومستوى التواصل والتعاون، ودرجة الانضباط، والشعور بالانتماء المؤسسي، والروح المعنوية السائدة، وجودة المناخ النفسي من قبول وتقدير ودعم متبادل.

3. مفهوم مؤسسة التعليم المتوسط

تُمثّل مؤسسة التعليم المتوسط في النظام التربوي الجزائري المرحلة الانتقالية الواصلة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وتمتد على أربع سنوات دراسية من الأولى متوسط إلى الرابعة متوسط، وتُتوّج بامتحان شهادة التعليم المتوسط. وتُعدّ هذه المرحلة من أكثر مراحل التعليم حساسية بالنظر إلى التحولات الجسمية والنفسية والاجتماعية العميقة التي يمر بها المتعلم خلالها.

وتتكوّن مؤسسة التعليم المتوسط من هيئات ثلاث رئيسية: الهيئة الإدارية التي تضم مدير المؤسسة ونوابه ومستشار التوجيه وأمين المكتبة والأطوار الإدارية؛ وهيئة التدريس التي تضم الأساتذة المختصين في مختلف المواد التعليمية؛ والهيئة التلاميذية التي تضم المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم في الغالب بين اثنتي عشرة وست عشرة سنة.[8]

خامساً: أهمية الدراسة وأهدافها

أ. الأهمية العلمية

[8] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 (الجزائر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 2008)، ص. 6.

تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية التي تبقى شحيحة في تناول العلاقة الجدلية بين الممارسات الإدارية والمناخ الاجتماعي في مرحلة التعليم المتوسط تحديداً بالجزائر. كما تُقدّم إطاراً نظرياً متكاملاً يربط بين متغيرين محوريين هما الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي، ويُمكن أن يُشكّل منطلقاً لدراسات مستقبلية أكثر عمقاً واتساعاً.

ب. الأهمية التطبيقية

تُقدّم الدراسة خلاصات وتوصيات عملية يمكن أن تُستثمر من قِبل المديرين والمشرفين التربويين ومخططي السياسات التعليمية في الجزائر. وتُعين هذه التوصيات على تطوير أساليب القيادة وتحسين جودة البيئة الاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية، مما ينعكس إيجاباً على مستوى التحصيل الدراسي والأداء المؤسسي العام.

ج. أهداف الدراسة

- الكشف عن طبيعة الممارسات الإدارية السائدة في مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر وتشخيصها.
- تحليل العلاقة بين المهام الإدارية ومستوى المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية.
- تقييم أثر أنماط القيادة التربوية المختلفة على جودة العلاقات بين الفاعلين التربويين.
- التعرف على أبرز العوامل الإدارية المُسهمة في تحسين الانضباط والانتماء والروح المعنوية.
- اقتراح توصيات عملية للارتقاء بجودة المناخ الاجتماعي استناداً إلى نتائج الدراسة الميدانية.

سادساً: الدراسات السابقة

أ. الدراسات الجزائرية

دراسة صولي (2014): بعنوان «العلاقة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي»، أجريت بمدينة ورقلة (الجزائر) للعام الدراسي 2012–2013. هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية، معتمدةً على عيّنة قدرها 978 تلميذاً وتلميذة من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي. استُخدمت استبانتان: الأولى للمناخ المدرسي، والثانية للصحة النفسية. توصلت إلى أن نمط المناخ المدرسي السائد هو المناخ المفتوح، وأن مستوى الصحة النفسية مرتفع، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي والصحة النفسية لدى التلاميذ.[9]

دراسة أرشيف جامعة الوادي (2018): بعنوان «المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية»، أجريت بمنهجية استقصائية على عينة من المؤسسات التربوية. استُخدم مقياس للمناخ المدرسي مكون من 55 فقرة موزعة على ستة أبعاد (علاقة التلميذ بالمبنى والمكان، علاقة التلميذ بالتجهيزات المدرسية، علاقة التلميذ بالإدارة، علاقة التلميذ بالأساتذة، علاقة التلاميذ فيما بينهم، علاقة التلميذ بالمناهج). توصلت إلى تحديد أنماط المناخ المدرسي السائدة في المؤسسات التربوية، وإبراز العلاقة بين هذه الأنماط والحاجات الإرشادية للتلاميذ.[10]

ب. الدراسات العربية

دراسة السبيعي وآل غامدي (2021): بعنوان «المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة»، أُجريت بالمملكة العربية السعودية على

[9] صولي. «العلاقة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي.» ورقلة: دراسة ميدانية، 2014.

[10] «المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية.» أرشيف جامعة الوادي، 2018. https://archives.univ-eloued.dz.

عيّنة قدرها 201 طالبة بالمرحلة المتوسطة. اعتمدت منهجاً وصفياً ارتباطياً باستخدام مقياس المناخ المدرسي ومقياس التنمر (2020). أكدت الدراسة أن المناخ المدرسي السائد يجمع بين خصائص المناخ المفتوح والمغلق، وأن التنمر الاجتماعي هو الأكثر شيوعاً، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي والتنمر لدى الطالبات.[11]

دراسة جاموس وبراهمة (2023): بعنوان «واقع المناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار»، أُجريت على عينة عشوائية من 209 طالب وطالبة (15% من مجتمع الدراسة). استُخدمت استبانة من 39 فقرة موزعة على خمسة مجالات (علاقة الطلبة بالإدارة، علاقة الطلبة بزملائهم، علاقة الطلبة بالمعلمين، البيئة المادية، الأنشطة المدرسية). توصلت إلى أن واقع المناخ المدرسي جاء بدرجة متوسطة (متوسط حسابي 3.46)، وأن مجال علاقة الطلبة بزملائهم حصل على المرتبة الأولى (3.61)، تلاه مجال علاقة الطلبة بالإدارة المدرسية (3.60)، مما يؤكد أن العلاقات الاجتماعية والإدارية تُشكّلان ركيزة أساسية في بناء المناخ المدرسي.[12]

دراسة المفرق (2018): بعنوان «مستوى رضا معلمي المدارس الحكومية عن المناخ التنظيمي في المفرق وعلاقته بالولاء التنظيمي»، أُجريت في المملكة الأردنية الهاشمية على عينة عشوائية من 312 مدرسة حكومية في مديرية تربية المفرق. اعتمدت منهجاً وصفياً تحليلياً باستخدام أداتين: الأولى للمناخ التنظيمي (25 فقرة)، والثانية للولاء التنظيمي (12 فقرة). توصلت إلى أن مستوى الرضا عن المناخ التنظيمي كان متوسطاً

---

[11] السبيعي، منيرة نايف، ونوال غرم الله آل غامدي. «المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة.»

Journal of Educational and Psychological Sciences 5.140–117 :(2021) 9 .

[12] جاموس، بنان محمد علي، ودعاء حسن براهمة. «واقع المناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار.» مجلة سياسات ودراسات فلسطينية، 2023

(3.52)، وأن ترتيب المجالات كان: القيادة الإدارية (3.70)، البنية التنظيمية (3.45)، مجال العمل (3.41)، تقييم الأداء (3.38)، الحوافز (3.36). كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المناخ التنظيمي والولاء التنظيمي لدى المعلمين.[13]

ج. الدراسات الأجنبية

دراسة كوياتكوفسكي (2022): بعنوان An Examination of Principal Leadership and School Climate، أجريت بمنهجية نوعية (Qualitative) خلال العام الدراسي 2021–2022 في منطقة ريفية جنوبي نيوجيرسي بالولايات المتحدة. استُخدمت المقابلات الفردية ومجموعات التركيز (Focus Groups) مع طواقم خمس مباني مدرسية. هدفت إلى فحص خصائص القيادة المدرسية وأثرها في المناخ المدرسي. توصلت إلى أن القيادة المدرسية الفاعلة تُعدّ عاملاً حاسماً في تشكيل المناخ المدرسي الإيجابي، وأن التعرف على خصائص القيادة التي تؤثر في المناخ يُسهم في وضع برامج تطوير مهني مستقبلية تدعم نجاح الطلاب والمعلمين على حد سواء.[14]

دراسة واتسون (2021): بعنوان Principals' Leadership Style as a Predictor of School Climate in Urban High Schools in Baltimore، أجريت بمنهجية كمية ارتباطية متعددة المتغيرات على عينة من 86 معلماً بدوام كامل في خمس مدارس ثانوية حضرية بنظام بالتيمور. استُخدم مقياس القيادة متعدد العوامل (MLQ) ومخزن المناخ المدرسي (School Climate Inventory)، مع تحليل الانحدار الخطي الهرمي. توصلت

[13] «مستوى رضا معلمي المدارس الحكومية عن المناخ التنظيمي في المفرق وعلاقته بالولاء التنظيمي.» Journal of Educational and Psychological Sciences 28، لا. 2 (2018): 153–190

[14] Kwiatkowski, Mary C. An Examination of Principal Leadership and School Climate. EdD diss., Rowan University, 2022.

إلى أن القيادة التحويلية تُعدّ المتنبئ الأقوى بالمناخ المدرسي الإيجابي، وأن أنماط القيادة الثلاثة (التحويلية، التبادلية، السلبية–المتجنبة) جميعها تتنبأ بالمناخ المدرسي بعد التحكم في حجم الفصل وسنوات خبرة المعلم.[15]

دراسة روبنسون (2010): بعنوان Examining the Impact of Leadership Style and School Climate on Student Achievement، أجريت بمنهجية كمية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في ولاية فيرجينيا الأمريكية. استُخدم مقياس القيادة متعدد العوامل (MLQ) واستبيان وصف المناخ التنظيمي (OCDQ)، مع تحليل الانحدار. توصلت إلى أن القيادة التحويلية هي النمط السائد الأكثر إدراكاً من قبل المعلمين، وأن نمط القيادة والمناخ المدرسي يفسران نسبة من التباين في تحصيل الطلاب (6% في الرياضيات، 2% في القراءة)، مما يؤكد الدور الوسيط للمناخ المدرسي في تحقيق الأهداف التعليمية.[16]

دراسة ديويسرس (1979): بعنوان A Study of the School Organizational Climate and the Principal's Leadership Behavior as Perceived by Secondary School Teachers in Bangkok, Thailand، أجريت بمنهجية كمية على عينة من 300 معلم ثانوي في بانكوك (عاد 286 استبانة). استُخدم استبيان وصف المناخ التنظيمي (OCDQ) واستبيان وصف السلوك القيادي (LBDQ)، مع تحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون. توصلت إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين إدراك المعلمين للمناخ التنظيمي

[15] Watson, Kelly Alicia. Principals' Leadership Style as a Predictor of School Climate in Urban High Schools in Baltimore. PhD diss., Walden University, 2021.

[16] Robinson, Tina. Examining the Impact of Leadership Style and School Climate on Student Achievement. PhD diss., Old Dominion University, 2010.

وسلوك القيادة (البنية المبادِئة والاهتمام)، وأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (11 سنة فأكثر) يدركون مناخ مدرستهم بأنه «مفتوح» مقارنة بزملائهم الأقل خبرة.[17]

Meta-Analysis (2024): بعنوان How Leadership and School Climate Influence Student Achievement: Evidence from a Comparative Meta-Analysis، أجريت بمنهجية ميتا-تحليل مقارن لـ 90 دراسة تجريبية تشمل 83,337 مشاركاً، باستخدام نموذج التأثيرات العشوائية. توصل إلى أن القيادة والمناخ المدرسي يؤثران بشكل معتدل في التحصيل، وأن تأثير القيادة على التحصيل يتحقق بشكل غير مباشر أساساً عبر المناخ المدرسي، وأن المناخ التنظيمي المفتوح في المدارس الابتدائية له أكبر تأثير في التحصيل الأكاديمي.[18]

د. تقييم الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تتميز الدراسة الحالية عن سابقاتها من عدة وجوه جوهرية: أولاً، تركّز هذه الدراسة على مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر التي تبقى الأقل حظاً في الدراسات الأكاديمية التي انصبّ جُلّها على مرحلتَي الابتدائي والثانوي. وثانياً، تجمع الدراسة بين محورين متكاملين هما المهام الإدارية وأنماط القيادة في علاقتهما بمختلف أبعاد المناخ الاجتماعي، وهو ما أغفلته أغلب الدراسات التي اقتصرت على متغير واحد. وثالثاً، توظّف الدراسة أداة استبيان مُصمَّمة خصيصاً للسياق الجزائري مُراعيةً خصوصيات منظومته التربوية. ورابعاً، تتناول الدراسة المناخ الاجتماعي بأبعاده الستة الشاملة بدلاً من التركيز على بُعد واحد كما هو الحال في كثير من الدراسات السابقة.

---

[17] Deoisres, Sumeth. A Study of the School Organizational Climate and the Principal's Leadership Behavior as Perceived by Secondary School Teachers in Bangkok, Thailand. PhD diss., North Texas State University, 1979.

[18] «How Leadership and School Climate Influence Student Achievement: Evidence from a Comparative Meta-Analysis.» Education and Information Technologies 29 (2024): 1–28.

الفصل الثاني

الإدارة التربوية

الفصل الثاني: الإدارة التربوية: المفهوم والوظائف والأنماط

أولاً: نشأة الإدارة التربوية وتطورها التاريخي

لم تكن الإدارة التربوية في بداياتها سوى نشاط بيروقراطي بسيط يقتصر على تسيير الأمور الإدارية وتوزيع المهام وضبط الحضور والغياب، إذ لم تكن تُمثّل في الأذهان سوى صورة مُبسَّطة من صور الوصاية الإدارية التي لا تُفضي إلى التجديد ولا تُراعي التنوع البشري داخل المؤسسة. وقد مرّت الإدارة التربوية بمراحل تطورية متعاقبة تتشابك فيها العوامل الفكرية والاجتماعية والاقتصادية، يمكن تحديدها على النحو الآتي:[19]

المرحلة الأولى: الإدارة التقليدية (قبل القرن العشرين)

تميّزت هذه المرحلة بالطابع البيروقراطي الصارم، إذ كان المدير التربوي يُمارس سلطة مطلقة مركّزة في يده دون أي تفويض أو مشاركة. وكانت العلاقات داخل المؤسسة التعليمية تقوم على مبدأ التراتبية الهرمية الصارمة، وكان المعلم مُنفّذاً للتعليمات لا مُشاركاً في صنع القرار. ولم يكن ثمة اهتمام يُذكر بالجانب الإنساني أو بالمناخ الاجتماعي داخل المؤسسة؛ فالمديرُ في نظر هذه المرحلة هو رجل السلطة الذي يُنظّم ويُراقب ويُعاقب، وكان العاملون في المؤسسة التعليمية يُعامَلون كأدوات تنفيذية لا كشركاء في رسالة تربوية مشتركة.[20]

المرحلة الثانية: الإدارة العلمية (مطلع القرن العشرين)

[19] تيسير الدويك وحسين ياسين ومحمد عبد الرحيم عدس، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي (عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2005)، ص. 53؛ محمد حسن العمايرة، مبادئ الإدارة المدرسية، ط3 (عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008)، ص. 38.

[20] محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها (القاهرة: عالم الكتب، 2001)، ص. 29–32؛ هاني عبد الرحمن صالح، الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية (عمّان: دار وائل للنشر، 2004)، ص. 28–30.

انتقلت الإدارة التربوية في هذه المرحلة من الارتجال إلى التنظيم العلمي المنهجي، متأثرةً بأفكار فريدريك تايلور في الإدارة العلمية وهنري فايول في مبادئ الإدارة العامة والتقسيم الوظيفي للعمل. وبدأت تظهر مفاهيم التخطيط والتنظيم والتقسيم العلمي للمهام، إذ سعت الإدارة التربوية إلى قياس الأداء وتحديد المعايير ووضع التعليمات المكتوبة بدقة. غير أن هذه المرحلة لا تزال تُغفل البُعد الإنساني وتنظر إلى العاملين كأدوات إنتاج لا كمبدعين يحملون طاقات كامنة تستلزم الرعاية والتوجيه والتحفيز.[21]

المرحلة الثالثة: الإدارة الإنسانية (منتصف القرن العشرين)

مثّلت تجارب هوثورن الشهيرة التي قادها إلتون مايو وزملاؤه انعطافةً حاسمة في تاريخ الفكر الإداري، إذ أثبتت أن العلاقات الإنسانية والمناخ الاجتماعي يُؤثران تأثيراً بالغاً في الإنتاجية والأداء أكثر مما تفعله العوامل المادية كالإضاءة والتهوية وساعات العمل. وقد بيّنت هذه التجارب أن الإنسان ليس آلةً يمكن برمجتها بالحوافز المادية وحدها، بل هو كائن اجتماعي يحتاج إلى الشعور بالتقدير والانتماء والمشاركة الفعلية.[22]

وانعكست هذه الرؤية على الإدارة التربوية التي بدأت تُولي اهتماماً متزايداً للجانب الإنساني في التعامل مع المعلمين والعاملين في المؤسسات التعليمية، فأصبح المدير التربوي مطالباً لا بتسيير الإجراءات الإدارية وحسب، بل ببناء علاقات إنسانية دافئة تجعل المعلم يُقبل على عمله بحماس وإخلاص. وقد كان لهذه المرحلة الفضل في تأسيس ما بات يُعرف

[21] إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية (جدة: دار الشروق، 1982)، ص. 16–18؛ محمد السيد الهواري، الإدارة: الأصول والأسس العلمية للقرن الحادي والعشرين (القاهرة: مكتبة عين شمس، 1999)، ص. 47–52؛ تيسير الدويك وآخرون، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ص. 55–57.

[22] محمد حسن العمايرة، مبادئ الإدارة المدرسية، ص. 40–42؛ سامي سلطي عريفج، في الإدارة التربوية (عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2008)، ص. 33–35.

لاحقاً بمفهوم المناخ الاجتماعي المدرسي الذي يُولي عناية فائقة لجودة العلاقات الإنسانية ودرجة الانتماء والرضا المؤسسي.[23]

يتبيّن مما سبق أن الإدارة التربوية لم تنشأ دفعةً واحدة على صورتها الحديثة، بل مرّت بمسار تطوري طويل تداخلت في صياغته تيارات فكرية متعددة ومتحاورة، انطلقت من البيروقراطية الصارمة وعبرت الإدارة العلمية وصولاً إلى الإدارة الإنسانية التي أرست الأسس الأولى للاهتمام بالمناخ الاجتماعي في المؤسسة التعليمية. وهذا ما تسعى الدراسة الراهنة إلى استثماره وتعميقه في السياق الجزائري.

ثانياً: مبادئ الإدارة التربوية الفعّالة

تتبنى الإدارة التربوية الفعّالة على جملة من المبادئ الجوهرية التي يجب أن تُوجّه الممارسة الإدارية وتُؤطّرها. ولخّص محمد حسن العمايرة هذه المبادئ في ما يلي:[24]

- **مبدأ وضوح الأهداف:** تقوم الإدارة التربوية على تحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس تُوجّه جهود جميع الفاعلين في المؤسسة وتُضفي على عملهم معنىً وغاية.
- **مبدأ وحدة القيادة:** يجب أن يخضع كل عضو من أعضاء المؤسسة التعليمية لرئيس واحد مباشر حتى تُصان وحدة التوجيه وتُجنَّب التعارضات والتناقضات في إصدار الأوامر.
- **مبدأ المشاركة في صنع القرار:** تُؤمن الإدارة التربوية الحديثة بأن القرارات التي يُشارك في اتخاذها أفراد المؤسسة تحظى بالتزام أعمق وتطبيق أسرع مما لو كانت مفروضة من الأعلى.

---

[23] صالح ناصر عليمات، الإشراف التربوي: أساليبه ومهاراته (عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004)، ص. 44–46؛ محمد حسن العمايرة، مبادئ الإدارة المدرسية، ص. 42.

[24] محمد حسن العمايرة، مبادئ الإدارة المدرسية، ص. 43–52.

- **مبدأ التواصل الفعّال:** يُعدّ التواصل المفتوح والشفاف بين جميع مستويات الهيئة التعليمية شرطاً لازماً للعمل الجماعي المتناسق وللحفاظ على مناخ اجتماعي إيجابي.
- **مبدأ المتابعة والتقويم المستمر:** لا تتوقف العملية الإدارية عند التخطيط والتنفيذ بل تمتد لتشمل المتابعة والتقويم الدوري الذي يُوفّر التغذية الراجعة اللازمة للتحسين المستمر.
- **مبدأ العدالة التنظيمية:** تُولي الإدارة التربوية الفعّالة اهتماماً بالغاً بالعدالة في توزيع المهام والمكافآت والفرص، لأن الإحساس بالعدل هو الأساس الذي يقوم عليه الانتماء المؤسسي الحقيقي.

ثالثاً: وظائف الإدارة التربوية

1. التخطيط التربوي

يُمثّل التخطيط الوظيفة الأساسية الأولى للإدارة التربوية ومنطلقها الضروري. ويُعرّفه عبد الغني عبود بأنه "عملية التفكير المنظم والمنهجي في أهداف العملية التعليمية ووضع الخطط الكفيلة بتحقيقها بشكل فعّال ورشيد في ضوء الإمكانيات والموارد المتاحة والقيود الواقعية التي تحكم عمل المؤسسة".[25]

وينقسم التخطيط في المؤسسة التعليمية من حيث المدى الزمني إلى ثلاثة مستويات: التخطيط الاستراتيجي بعيد المدى الذي يُحدد التوجهات والأولويات الكبرى للمؤسسة عبر سنوات متعددة؛ والتخطيط التكتيكي متوسط المدى الذي يترجم الاستراتيجية إلى برامج سنوية وفصلية؛ والتخطيط التشغيلي قصير المدى الذي يُنظّم النشاط اليومي والأسبوعي للمؤسسة. ويُشير صالح ناصر عليمات إلى أن التخطيط التربوي الجيد يُسهم في خلق حالة من

[25] عبد الغني عبود، في الإدارة التعليمية والمدرسية (القاهرة: دار الفكر العربي، 1995)، ص. 64.

الاستقرار التنظيمي وتقليص حالات الغموض والتعارض التي تُعكّر المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة.[26]

ومن أبرز عناصر التخطيط التربوي في مؤسسة التعليم المتوسط: تحديد الأهداف التعليمية السنوية والفصلية، وتوزيع الأعباء التدريسية بين الأساتذة بما يُراعي كفاءاتهم ومواهبهم، وجدولة الأنشطة المدرسية واللاصفية، وتحديد آليات التقويم، ووضع خطط التدخل المبكر في حالات الفشل الدراسي أو الانحراف السلوكي.

2. التنظيم الإداري

يُعدّ التنظيم الوظيفة الثانية للإدارة التربوية ويعني بحسب إبراهيم عصمت مطاوع "توزيع المهام والمسؤوليات على الأفراد والوحدات العاملة داخل المؤسسة التعليمية بما يضمن التنسيق والانسجام وتجنب الازدواجية في الأدوار وضمان تدفق المعلومات بين مختلف المستويات الإدارية".[27]

ويتضمن التنظيم الإداري في المؤسسة التعليمية العناصر الآتية: رسم الهيكل التنظيمي للمؤسسة وتوضيح خطوط السلطة والمسؤولية فيه؛ وتوزيع الاختصاصات بين الكوادر الإدارية والتدريسية بصورة عادلة وواضحة؛ وإنشاء اللجان واللقاءات الدورية التنسيقية بين الفاعلين التربويين؛ وتوفير الإجراءات والبروتوكولات الواضحة للتعامل مع المواقف المختلفة. ويُؤكد هاني عبد الرحمن صالح أن التنظيم الواضح يُخفف من التوترات الناجمة

[26] صالح ناصر عليمات، الإشراف التربوي: أساليبه ومهاراته (عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004)، ص. 52–55.

[27] إبراهيم عصمت مطاوع، أصول الإدارة التعليمية والمدرسية، ص. 89.

عن التداخل في الصلاحيات، وهو من أكثر مصادر الصراع التنظيمي الذي يُسمّم المناخ الاجتماعي المدرسي.[28]

3. التوجيه والإشراف

تُعدّ وظيفة التوجيه والإشراف من أكثر وظائف الإدارة التربوية تأثيراً في المناخ الاجتماعي، إذ تنطوي على التفاعل المباشر والمستمر بين المدير والعاملين. ويُقصد بالتوجيه توفير الإرشادات والإيضاحات اللازمة للعاملين لمساعدتهم على أداء مهامهم بكفاءة، وتحفيزهم على العطاء وبذل أقصى طاقاتهم في خدمة أهداف المؤسسة.

ويُميّز سامي سلطي عريفج بين مستويين من التوجيه في السياق المدرسي: التوجيه التطويري الذي يهدف إلى تنمية كفاءات المعلمين وتحسين أساليبهم التدريسية في إطار علاقة متكافئة بين المشرف والمعلم؛ والتوجيه التصحيحي الذي يتدخل لمعالجة القصور والانحرافات عن معايير الأداء المطلوب. ويرى أن إغراق الإدارة في التوجيه التصحيحي دون التطويري يُفضي إلى مناخ من الخوف والتبعية يقتل المبادرة ويُضعف الروح المعنوية.[29]

4. التنسيق

يُعدّ التنسيق الوظيفة الرابعة التي تُوحّد جهود الأعضاء وتمنع التعارض في الأدوار. ويُعرّفه يوسف عجوة بأنه "عملية إيجاد التوافق بين الأنشطة والجهود البشرية المختلفة داخل المؤسسة، بما يضمن التكامل بينها وتوجيهها نحو هدف مشترك في إطار من التعاون

---

[28] هاني عبد الرحمن صالح، الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية (عمّان: دار وائل للنشر، 2004)، ص. 108–112.

[29] سامي سلطي عريفج، في الإدارة التربوية (عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2008)، ص. 141–148.

وتبادل المعلومات". ويُشير إلى أن غياب التنسيق يُولّد تداخلاً وازدواجية في المهام مما يُولّد الإحباط والتوتر ويُضرّ بالمناخ الاجتماعي.[30]

5. الرقابة والتقويم

تختتم وظيفة الرقابة والتقويم الحلقة الإدارية، وتُعني بمتابعة تنفيذ الخطط والتحقق من تطابقها مع الأهداف المرسومة. ويُشير صالح ناصر عليمات إلى أن "التقويم الفعّال لا يقتصر على رصد الأخطاء وتصحيحها، بل يمتد ليشمل تشجيع الأداء الجيد وتعزيزه، وهو ما يُفضي إلى رفع الروح المعنوية وتحسين المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة". وتُؤكد الأدبيات التربوية أن الرقابة المبنية على الثقة والشفافية تختلف جذرياً في أثرها على المناخ الاجتماعي عن تلك المبنية على الشك والتحقيق.[31]

رابعاً: أنماط القيادة التربوية

يُعدّ موضوع القيادة التربوية من أكثر الموضوعات التي استأثرت باهتمام الباحثين في حقل الإدارة التعليمية، نظراً للصلة الوثيقة التي تربط نمط القيادة المعتمد بالمناخ الاجتماعي السائد في المؤسسة. وقد رصدت الأدبيات التربوية أنماطاً قيادية متعددة يمكن تناولها على النحو الآتي:

1. القيادة الأوتوقراطية (الاستبدادية)

يتسم هذا النمط القيادي بتمركز السلطة في يد المدير وانفراده باتخاذ القرارات دون إشراك الآخرين أو الاستئناس بآرائهم. ويُعرّفه محمد السيد الهواري بأنه "النمط الذي يُقيم

[30] يوسف عجوة، العلاقات العامة والصورة الذهنية (القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2003)، ص. 185–188.

[31] صالح ناصر عليمات، الإشراف التربوي: أساليبه ومهاراته، ص. 58–62.

صاحبه حواجز نفسية بينه وبين مرؤوسيه، ويرى أن الثواب والعقاب أداتا التحفيز الأساسيتان، ويُوظّف سلطته الرسمية بصورة مكثّفة لفرض الطاعة والامتثال".[32]

وتكشف الدراسات التربوية أن هذا النمط يرتبط في الغالب بمناخ اجتماعي متوتر يسوده الخوف وعدم الاطمئنان وتراجع الروح المعنوية وضعف الانتماء المؤسسي. غير أن بعض الباحثين يُشيرون إلى أن هذا النمط قد يكون ضرورياً في حالات الأزمات التي تستوجب اتخاذ قرارات سريعة وحاسمة، أو في بيئات تنظيمية تتسم بضعف الكفاءة وغياب الانضباط الذاتي.

وتتجلى مساوئ هذا النمط في السياق المدرسي في: تثبيط المبادرة الإبداعية لدى المعلمين، وإضعاف الشعور بالمسؤولية الجماعية، وتراجع الانتماء المؤسسي، وارتفاع معدلات التغيب والإحباط الوظيفي.

2. القيادة الديمقراطية (التشاركية)

يقوم هذا النمط على مبدأ الإشراك والمشاركة الفعلية للمعلمين والعاملين في صنع القرار وبلورة السياسات، مما يُولّد لديهم إحساساً حقيقياً بالملكية والمسؤولية تجاه المؤسسة وأهدافها. ويُؤكد محمد عوض الترتوري أن "القيادة الديمقراطية تُسهم في تنمية الشعور بالمسؤولية الجماعية وتعزيز روح الفريق داخل المؤسسة التعليمية، مما يُفضي إلى مناخ اجتماعي يسوده التعاون والثقة والانتماء الحقيقي".[33]

---

[32] محمد السيد الهواري، الإدارة: الأصول والأسس العلمية للقرن الحادي والعشرين (القاهرة: مكتبة عين شمس، 1999)، ص. 203.

[33] محمد عوض الترتوري وأغادير عرفات جويحان، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ص. 187.

ومن أبرز مظاهر هذا النمط في السياق المدرسي: انعقاد الاجتماعات الدورية التشاورية بين الإدارة والأساتذة؛ وإشراك المجالس التربوية في رسم السياسات الداخلية للمؤسسة؛ واعتماد صناديق الاقتراحات والشكاوى وآليات الحوار الفعّال؛ وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية وتثمينها. وتتفق الدراسات التربوية الحديثة على أن هذا النمط يُولّد أكثر المناخات الاجتماعية إيجابية وفاعلية.

3. القيادة التحويلية

تُمثّل القيادة التحويلية النموذج القيادي الأكثر تطوراً وعمقاً في الأدبيات التربوية الحديثة، وتقوم على قدرة القائد في إحداث تحولات جذرية في قيم العاملين ودوافعهم ورؤيتهم للمؤسسة وأهدافها. ويُعرّفها قاسم العجمي بأنها "نمط قيادي يسعى القائد من خلاله إلى رفع مستوى وعي أتباعه وإلهامهم لتجاوز مصالحهم الشخصية الآنية خدمةً للرسالة الجماعية ولقيم التميز والإبداع".[34]

وتتمحور القيادة التحويلية حول أربعة أبعاد رئيسية هي: الكاريزما أو التأثير المثالي الذي يجعل المدير نموذجاً يُحتذى؛ والإلهام التحفيزي الذي يمنح العمل معنىً وقيمة ساميين؛ والتحفيز الفكري الذي يُشجع العاملين على التساؤل والإبداع؛ والاعتبار الفردي الذي يُراعي الفروق الفردية ويتعامل مع كل شخص بحسب احتياجاته وطاقاته. ويُشير الباحثون إلى أن هذا النمط القيادي يُنتج أكثر المناخات الاجتماعية إلهاماً وأعمقها تأثيراً في دوافع الأداء.

4. القيادة الخادمة

تقوم القيادة الخادمة على فلسفة مغايرة جذرياً للتصورات التقليدية للقيادة، إذ تنطلق من قناعة راسخة بأن القائد الحقيقي هو من يضع نفسه في خدمة فريقه لا العكس. ويُقرّر

[34] قاسم العجمي، القيادة التحويلية وأثرها في الأداء المؤسسي (الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2013)، ص. 42–47.

عبد الكريم بكار أن مدير المؤسسة التعليمية الذي يتبنى هذا النمط "يُدرك أن دوره الأساسي ليس فرض سلطته بل تمكين معلميه وتوفير الظروف التي تجعلهم قادرين على بلوغ أقصى طاقاتهم ومواهبهم".[35]

5. القيادة التسيبية (الفوضوية)

يتسم هذا النمط بتخلي المدير عن مسؤولياته القيادية وتفويض كامل الصلاحيات دون رقابة أو توجيه كافيَيْن، وما ينجم عنه من فوضى وغياب للانضباط يُلقي بظلاله السلبية على المناخ الاجتماعي للمؤسسة. ويُشير رأفت ربيع صالح إلى أن هذا النمط "يُفرز بيئة مدرسية مفككة تغيب فيها معايير الأداء المشترك وتتراجع فيها الروح الجماعية وتضطرب فيها العلاقات الإنسانية بفعل غياب المرجعية القيادية".[36]

خامساً: مهارات مدير المؤسسة التعليمية الناجح

يحتاج مدير مؤسسة التعليم المتوسط إلى امتلاك منظومة متكاملة من المهارات القيادية والإنسانية والتقنية التي تُمكّنه من قيادة مؤسسته بفاعلية وبناء مناخ اجتماعي إيجابي. وتُصنّف الأدبيات التربوية هذه المهارات في فئات رئيسية كما يأتي:

أ. المهارات الفنية والتقنية

تشمل الكفاءة المعرفية بمختلف جوانب العمل التربوي كالأنظمة والتشريعات التعليمية، وأساليب الإشراف التربوي والتقويم الدراسي، وإدارة الجداول والاجتماعات، وتقنيات

[35] عبد الكريم بكار، تأسيس عقلية الإدارة (دمشق: دار القلم، 2011)، ص. 138–143.

[36] رأفت ربيع صالح، القيادة والإدارة التربوية (القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية، 2007)، ص. 91–95.

التوثيق والمتابعة الإدارية. ويُشير سعيد محمد المغربي إلى أن هذه المهارات تُوفر للمدير القاعدة المعرفية الصلبة التي تُمكّنه من الحكم برشاد واتخاذ القرار السليم.[37]

ب. المهارات الإنسانية والعلائقية

تشمل القدرة على بناء علاقات إنسانية متينة مع جميع أفراد المجتمع المدرسي، والتواصل الفعّال الذي يستوعب المشاعر والأفكار والمقترحات، وتحفيز الآخرين وتشجيعهم، وإدارة الصراعات والنزاعات بحكمة وعدل. ويُشدّد وليد رفيق العياصرة على أن المهارات الإنسانية هي الجسر الحقيقي الذي يربط المدير بطاقمه ويُحوّل العمل المشترك من مجرد واجب إلى التزام طوعي بالعطاء والإبداع.[38]

ج. المهارات الإدراكية والتصورية

تشمل القدرة على الرؤية الشاملة لمؤسسته كنظام متكامل متشابك الأجزاء، والتفكير الاستراتيجي الذي يستشرف المستقبل ويُخطط له، والقدرة على تحليل المعطيات وتشخيص المشكلات وبناء الحلول المبتكرة. ويُؤكد عبد الكريم بكار أن الذكاء الاجتماعي يُمثّل بُعداً جوهرياً لا غنى عنه، وهو يعني "قدرة المدير على قراءة المشاعر والديناميكيات الاجتماعية داخل مؤسسته والتعامل معها بحكمة وسداد بعيداً عن الأحكام المسبقة".[39]

---

[37] سعيد محمد المغربي، الإدارة التربوية بين النظرية والتطبيق (الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، 2003)، ص. 78–82.

[38] وليد رفيق العياصرة، الاتصال الإداري والقيادة التربوية (عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2008)، ص. 71–75.

[39] عبد الكريم بكار، تأسيس عقلية الإدارة، ص. 134–137.

الفصل الثالث:

المناخ الاجتماعي في المؤسسة التربوية

الفصل الثالث: المناخ الاجتماعي في المؤسسة التربوية

أولاً: مفهوم المناخ الاجتماعي وتطوره في الفكر التربوي

دخل مفهوم المناخ الاجتماعي إلى الأدبيات التربوية انطلاقاً من الأبحاث التنظيمية العامة التي بدأت تُولي اهتماماً متزايداً للأبعاد الاجتماعية والنفسية للبيئة التنظيمية. وقد أسهمت حركة العلاقات الإنسانية التي أرست تجارب هوثورن أسسها في مطلع الثلاثينيات في تحويل نظر الباحثين من الظروف المادية للعمل نحو الأجواء النفسية والاجتماعية التي يعمل فيها الأفراد.

ويرى عمر عبد الرحيم نصر الله أن هذا المفهوم يُعبّر عن "المجموع الكلي للأوضاع الاجتماعية والنفسية والتنظيمية التي يعيشها أفراد المجتمع المدرسي ويتأثرون بها في سلوكهم وعلاقاتهم اليومية، والتي تُشكّل في مجموعها شخصية المؤسسة التعليمية وهويتها التنظيمية الخاصة".[40]

ويُميّز محمود فتحي عكاشة بين مستويين للمناخ المدرسي: "المستوى الموضوعي الذي يُمثل الظروف والخصائص المادية والتنظيمية القابلة للقياس الموضوعي المباشر كنسبة الطلاب إلى المعلمين وعدد الفصول وتوافر الموارد، والمستوى الذاتي الذي يُمثل الإدراكات والمشاعر الشخصية للأفراد تجاه هذه الظروف وتفسيراتهم لها".[41]

وقد تطور اهتمام الباحثين بهذا المفهوم تطوراً ملحوظاً منذ مطلع الثمانينيات، إذ باتت الدراسات تُثبت ارتباطه الوثيق بالمتغيرات التربوية الجوهرية كالتحصيل الدراسي والرضا

---

[40] عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني (عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع، 2001)، ص. 215–217.

[41] محمود فتحي عكاشة، علم النفس الاجتماعي التربوي (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2004)، ص. 178–182.

الوظيفي والسلوك التنظيمي الإيجابي ومعدلات التغيب والدوران الوظيفي. وقد انتقل المفهوم من الهامش إلى المركز في الأبحاث التربوية المعاصرة.

ثانياً: خصائص المناخ الاجتماعي المدرسي

يتميز المناخ الاجتماعي للمؤسسة التعليمية بجملة من الخصائص التي تُعطيه طابعه الخاص وتُحدد ديناميكياته:[42]

1. التفرّد والخصوصية

لكل مؤسسة تعليمية مناخها الاجتماعي الخاص الذي يُميّزها عن غيرها من المؤسسات حتى لو تشابهت في هيكلها التنظيمي وحجمها ومناهجها الدراسية. فالمناخ الاجتماعي محصلة تفاعل عناصر بشرية فريدة في تاريخها وثقافتها وقيمها، مما يجعله ظاهرة مؤسسية لا يمكن نسخها بالكامل من مؤسسة إلى أخرى.

2. الاستقرار النسبي

رغم قابليته للتغيير والتطور، يتسم المناخ الاجتماعي بنوع من الاستقرار النسبي مما يجعله ظاهرة قابلة للقياس والرصد والدراسة العلمية. وهذا الاستقرار ينبثق من الأنماط الثقافية والقيمية الراسخة في المؤسسة التعليمية وما تتضمنه من عادات وتقاليد وأعراف تنظيمية تسود حتى حين يتغير الأفراد.

3. التأثير الشامل

[42] سليمان محمد سليمان، المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي، ص. 55–60.

يُؤثر المناخ الاجتماعي في جميع أفراد المؤسسة بصرف النظر عن مراكزهم الوظيفية ومستوياتهم الهرمية، من مدير إلى أستاذ إلى تلميذ إلى أعوان. وهذا الشمول يعكس الطبيعة الأنثروبولوجية العميقة للمناخ الاجتماعي بوصفه بيئة معاشة لا مجرد سياق تنظيمي مجرّد.

4. التفاعلية والديناميكية

ينتج المناخ الاجتماعي عن تفاعل مستمر بين متغيرات متعددة: ممارسات الإدارة وأسلوب القيادة، وطبيعة العلاقات بين الأفراد، والسياق الاجتماعي والثقافي المحيط، والظروف المادية للمؤسسة، والتاريخ المؤسسي المتراكم. وهذه التفاعلية تجعل المناخ الاجتماعي في حركة دائمة وتطور مستمر.

ثالثاً: أبعاد المناخ الاجتماعي المدرسي

1. جودة العلاقات الإنسانية

تُشكّل العلاقات الإنسانية الركيزة الأولى والأساسية للمناخ الاجتماعي المدرسي، وتشمل ثلاثة محاور رئيسية: العلاقات الأفقية بين الزملاء من الأساتذة، والعلاقات العمودية الصاعدة والنازلة بين الإدارة والمعلمين، وعلاقات التعليم والتربية بين المعلمين والتلاميذ.

ويُؤكد عبد الحميد حسين الشاذلي أن "العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية ليست ترفاً إدارياً بل هي شريان الحياة الذي يضخ الحيوية في جسد المؤسسة، فبها تنجح الخطط وبانهيارها تتعثر حتى أكثر الاستراتيجيات التعليمية دقةً وإحكاماً".[43]

وتقوم جودة العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية على ثلاثة أعمدة: الاحترام المتبادل الذي يعني تقدير كل فرد لقيمة الآخر وكرامته واختلافاته؛ والثقة التبادلية التي تنشأ

[43] عبد الحميد حسين الشاذلي، العلاقات الإنسانية في الإدارة التعليمية (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2003)، ص. 88-92.

من الصدق في التعامل والوفاء بالوعود؛ والتعاون الذي يتجلى في التنسيق والتضامن عند مواجهة التحديات المشتركة.

2. التواصل داخل المؤسسة التعليمية

يُعدّ التواصل شرياناً حيوياً يغذّي المناخ الاجتماعي ويُحافظ على توازنه. ويُفرّق وليد رفيق العياصرة بين مستويين من التواصل المدرسي: "التواصل الرسمي عبر القنوات والهياكل التنظيمية المعتمدة كالاجتماعات والتعاميم والمراسيم الإدارية، والتواصل غير الرسمي الذي يُفرزه التفاعل الاجتماعي اليومي العفوي بين أفراد المجتمع المدرسي في فضاءاته المختلفة".[44]

وتتحدد جودة التواصل داخل المؤسسة التعليمية بجملة من المعايير أبرزها: وضوح الرسائل الإدارية وخلوّها من الغموض والتناقض؛ وانفتاح قنوات التواصل الصاعد الذي يُتيح للمعلمين والتلاميذ إيصال أصواتهم إلى الإدارة؛ وتوافر فرص الحوار والنقاش البناء بدلاً من الاتصال ذي الاتجاه الواحد من الأعلى إلى الأسفل.

ويُشير محمود أبو بكر مصطفى إلى أن غياب التواصل الفعّال أو تشوّهه يُولّد فراغاً تملؤه الشائعات وسوء الفهم والتوترات التنظيمية التي تُفسد المناخ الاجتماعي وتُنخر في نسيجه الاجتماعي.[45]

3. الانضباط المدرسي

يُمثّل الانضباط بُعداً جوهرياً في المناخ الاجتماعي المدرسي، غير أن مفهومه في التربية الحديثة تجاوز المعنى الضيق للردع والعقاب إلى معنى أشمل وأعمق يرتبط بالقناعة

---

[44] وليد رفيق العياصرة، الاتصال الإداري والقيادة التربوية، ص. 63–67.

[45] محمود أبو بكر مصطفى، العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية (الإسكندرية: الدار الجامعية، 2005)، ص. 58–63.

الداخلية والمسؤولية الذاتية. ويُعرّفه محمد جاسم محمد العبيدي بأنه "السلوك الإرادي الواعي المنبثق من القناعة الذاتية بأهمية الالتزام بمعايير المؤسسة وأنظمتها، لا الامتثال المكره الناجم عن الخوف من العقاب".[46]

ويُميّز الباحثون بين مستويين من الانضباط المدرسي: الانضباط الخارجي القائم على الرقابة المستمرة والثواب والعقاب، والانضباط الداخلي الذاتي الناجم عن الشعور بالانتماء والمسؤولية. ويرى الباحثون التربويون أن المؤسسة التي تعتمد على الانضباط الذاتي تُحقق مناخاً اجتماعياً أكثر استقراراً وإيجابية، لأن هذا النوع من الانضباط لا يتلاشى بغياب المراقب بخلاف الانضباط الخارجي الذي ينهار بمجرد رفع الرقابة.[47]

وفي هذا الإطار يُفرّق عبد الله فلاح الشهراني بين نوعين جوهريين من الانضباط داخل المؤسسة التعليمية: "الضبط الداخلي الذاتي الذي ينبع من إدراك الفرد لقيمة النظام وانتمائه الحقيقي للمؤسسة، والضبط الخارجي الذي تفرضه آليات الرقابة والتأديب الخارجية". ويُؤكد أن الأول أكثر استدامةً وفاعليةً لأنه يبقى حاضراً حتى حين تغيب الرقابة، في حين ينهار الثاني بزوال المراقب.[48]

وتُشير دراسات عبد الفتاح أحمد الريس إلى أن الانضباط الذاتي لا يتكوّن في فراغ بل هو محصلة جملة من العوامل التربوية المتظافرة، في مقدمتها: وضوح القيم والمعايير المؤسسية، والشعور بالعدالة في التعامل، ومستوى الانتماء الذي يُولّده المناخ الاجتماعي

---

[46] محمد جاسم محمد العبيدي، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاقها المعاصرة (عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004)، ص. 142–146.

[47] عبد الفتاح أحمد الريس، الانضباط الذاتي لطلاب المدارس ودور المدرسة والأسرة في تحقيقه (جدة: كنوز المعرفة، 2002)، ص. 38–40؛ محمد جاسم محمد العبيدي، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاقها المعاصرة، ص. 143–144.

[48] عبد الله فلاح محمد الشهراني، "واقع دور معلمي المرحلة الثانوية في تحقيق الضبط المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية في منطقة الجوف ونموذج مقترح لتفعيله"، مجلة البحث العلمي في التربية، مج. 16، ع. 1 (سبتمبر 2015)، ص. 623.

السائد. ومن ثمّ فإن الإدارة التي تُحسن بناء مناخٍ اجتماعي إيجابي إنما تُرسي في الوقت نفسه الشروط الأساسية لظهور الانضباط الذاتي الحقيقي الذي لا يحتاج إلى حارس خارجي يُبقيه.[49]

ويُلاحظ المتخصصون في إدارة المؤسسات التعليمية أن المناخ الديمقراطي التشاركي داخل المدرسة يُشعر المتعلم بكرامته وحريته وبقيمة مشاركته، مما يجعل النظام والانضباط نابعاً منه لا مفروضاً عليه من الخارج. وفي المقابل فإن المناخ القائم على الإكراه والخوف يُنتج انضباطاً هشاً يتبخر حين تُرفع سلطة الإجبار. ويُخلص طارق عبد الرؤوف عامر إلى أن "سيادة المناخ الديمقراطي في المدرسة الذي يُشعر أفرادها بالانتماء والتقدير يزيد من فرصة انضباطهم ذاتياً، بوصفه تعبيراً طبيعياً عن إحساسهم بالمسؤولية تجاه مؤسستهم".[50]

4. الشعور بالانتماء المؤسسي

يُعدّ الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية من أدق أبعاد المناخ الاجتماعي وأكثرها تأثيراً في سلوك الأفراد وتحديد مستوى عطائهم. ويُشير نادر فهمي الزيود وهشام عامر علّيان إلى أن "الفرد الذي ينتمي حقاً إلى مؤسسته يُعطي أكثر مما يُؤخذ منه، ويشعر بأن نجاح المؤسسة نجاح شخصي له وإخفاقها خسارة تمسّه مباشرة، في حين يُعامل الفرد الغريب عن مؤسسته عمله كواجب محدد يؤديه ثم ينصرف".[51]

وتُساهم في بناء الانتماء المؤسسي جملة من العوامل أبرزها: الشعور بالعدالة في التعامل؛ والإحساس بأن الجهود الفردية معترف بها ومُقدَّرة؛ والمشاركة الفعلية في صنع

---

[49] عبد الفتاح أحمد الريس، الانضباط الذاتي لطلاب المدارس ودور المدرسة والأسرة في تحقيقه، ص. 45–48؛ سليمان محمد سليمان، المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2009)، ص. 61.

[50] طارق عبد الرؤوف عامر، المناخ المدرسي وجودة التعليم (عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2010)، ص. 72.

[51] نادر فهمي الزيود وهشام عامر علّيان، مبادئ علم النفس التربوي (عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2006)، ص. 211–215.

القرارات المتعلقة بالعمل اليومي؛ والانتماء إلى مجموعة بشرية متماسكة يسودها التعاون والتضامن؛ والاعتزاز بقيم المؤسسة وأهدافها وتاريخها.

5. الروح المعنوية للجماعة التربوية

تُعرَّف الروح المعنوية بوصفها الحالة الوجدانية الجماعية التي تعكس مستوى الرضا والحماس والثقة بالنفس والإقبال على العمل لدى أفراد المجتمع المدرسي. وتُشير دراسات عبد الفتاح محمد دويدار إلى أن "الروح المعنوية المرتفعة ليست أمراً عفوياً ينشأ من تلقاء نفسه، بل هي محصلة تراكمية لممارسات إدارية راشدة ومستدامة تُراعي الاحتياجات الإنسانية للأفراد وتُقدّر إسهاماتهم وتُهيئ لهم بيئة عمل مشجّعة على العطاء والإبداع".[52]

وتتجلى مؤشرات الروح المعنوية المرتفعة في السياق المدرسي في: انخفاض معدلات التغيب والإحجام عن العمل؛ والتطوع بمهام إضافية تتجاوز الواجب المحدد؛ والإقبال على الأنشطة التربوية بحماس؛ والتعبير الإيجابي عن المؤسسة أمام الآخرين؛ والمبادرة بأفكار إبداعية لتحسين الممارسة التربوية.

6. المناخ النفسي (الأمان، التقدير، الدعم المتبادل)

يُشكّل المناخ النفسي البُعد الأعمق والأكثر التصاقاً بالتجربة الذاتية لأفراد المجتمع المدرسي. ويتضمن: الشعور بالأمان النفسي والحرية في التعبير عن الآراء والمقترحات دون خشية الإقصاء أو التهميش؛ والإحساس بالتقدير والاعتبار من قِبل القيادة التربوية والزملاء؛ وتوافر شبكة الدعم المتبادل التي تُتيح لأفراد المؤسسة مواجهة الصعوبات المهنية والشخصية بمساندة من محيطهم.

---

[52] عبد الفتاح محمد دويدار، علم النفس الاجتماعي وقضايا السلوك الاجتماعي (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2000)، ص. 265–270.

ويُقرر أنس محمد عياصرة أن "المدرسة التي تُوفر مناخاً نفسياً آمناً لمعلميها يجرؤ فيه المعلم على الاعتراف بضعفه وطلب المساعدة والتجريب والإخفاق دون خشية الانتقاد المُهين تُنتج معلمين أكثر ثقةً بالنفس وابتكاراً وتجديداً في ممارستهم التربوية".[53]

رابعاً: العوامل المؤثرة في المناخ الاجتماعي المدرسي

أ. العوامل الإدارية والقيادية

تُمثل العوامل الإدارية والقيادية المحدد الأبرز والأكثر تأثيراً في تشكيل المناخ الاجتماعي للمؤسسة التعليمية. ويُؤكد عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر أن "أسلوب قيادة المدير ودرجة انفتاحه على طاقمه وأسلوبه في التواصل ومدى عدالته في التعامل ومستوى اهتمامه بالبُعد الإنساني في الإدارة اليومية تُشكّل العامل الحاسم في طبيعة المناخ الاجتماعي السائد داخل المؤسسة التعليمية".[54]

ب. العوامل الاجتماعية والثقافية

لا تنبت المؤسسة التعليمية في فراغ اجتماعي وثقافي، بل تتشرّب من محيطها وتتأثر بقيمه وموروثاته. ويُشير إبراهيم ناصر إلى أن "السياق الاجتماعي والثقافي المحلي يُخضع المدرسة لضغوط وتوقعات مجتمعية لا يمكن إغفالها عند دراسة مناخها الاجتماعي، إذ تنعكس القيم الثقافية السائدة في المجتمع الكبير على طبيعة العلاقات وأساليب التواصل داخل المؤسسة التعليمية".[55]

ج. العوامل التنظيمية والهيكلية

---

[53] أنس محمد عياصرة وآخرون، القيادة والرقابة والاتصال الإداري (عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2006)، ص. 195–198.

[54] عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر، "المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية"، ص. 74–79.

[55] إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي (عمّان: دار وائل للنشر، 2005)، ص. 189–193.

تُسهم البنية التنظيمية للمؤسسة في تشكيل مناخها الاجتماعي، ولا سيما درجة المركزية في اتخاذ القرار، وحجم المؤسسة ونسبة المتعلمين إلى المعلمين، ووضوح التوصيف الوظيفي وتحديد المسؤوليات، وفاعلية آليات التنسيق بين مختلف الأطراف. ويُلاحظ توفيق مرعي ومحمد الحيلة أن "المؤسسات التي تعتمد هياكل تنظيمية مرنة وتُتيح مساحات كافية للمبادرة الفردية تتمتع في الغالب بمناخ اجتماعي أكثر إيجابية وحيوية".[56]

د. العوامل المادية والفيزيقية

لا تُعدّ العوامل المادية محدداً هامشياً في تشكيل المناخ الاجتماعي، إذ تُؤثر الظروف المادية للمؤسسة التعليمية كعدد الحجرات وتجهيزاتها وصيانتها والأماكن الترفيهية والمرافق الصحية في الحالة النفسية للأفراد وتفاعلاتهم الاجتماعية. وتُشير الدراسات إلى أن المؤسسة التي تعاني من شُح الموارد وتدهور البنية التحتية تُفضي إلى توترات اجتماعية تُنعكس سلباً على المناخ الاجتماعي وتُعيق بناء بيئة تعليمية متكاملة.

خامساً: نماذج قياس المناخ الاجتماعي المدرسي

طوّر الباحثون التربويون جملة من النماذج والأدوات لقياس المناخ الاجتماعي المدرسي، يمكن إجمالها فيما يأتي:

1. نموذج المناخ التنظيمي المفتوح والمغلق

يُميّز هذا النموذج الكلاسيكي بين ستة أنماط متدرجة من المناخ المدرسي تمتد من المناخ المفتوح الذي يتسم بالحرية والتعاون والانتماء إلى المناخ المغلق الذي يتسم بالتصلب

[56]) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ط5 (عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002)، ص. 223–227.

والتحكم والفتور. ويرى خالد زياد الحربي في استعراضه لهذا النموذج أن قياس المناخ وفق هذا الإطار يُتيح تشخيصاً دقيقاً للأوضاع الراهنة ومقارنتها بالأوضاع المستهدفة. [57]

2. نموذج البيئة الصفية والمدرسية

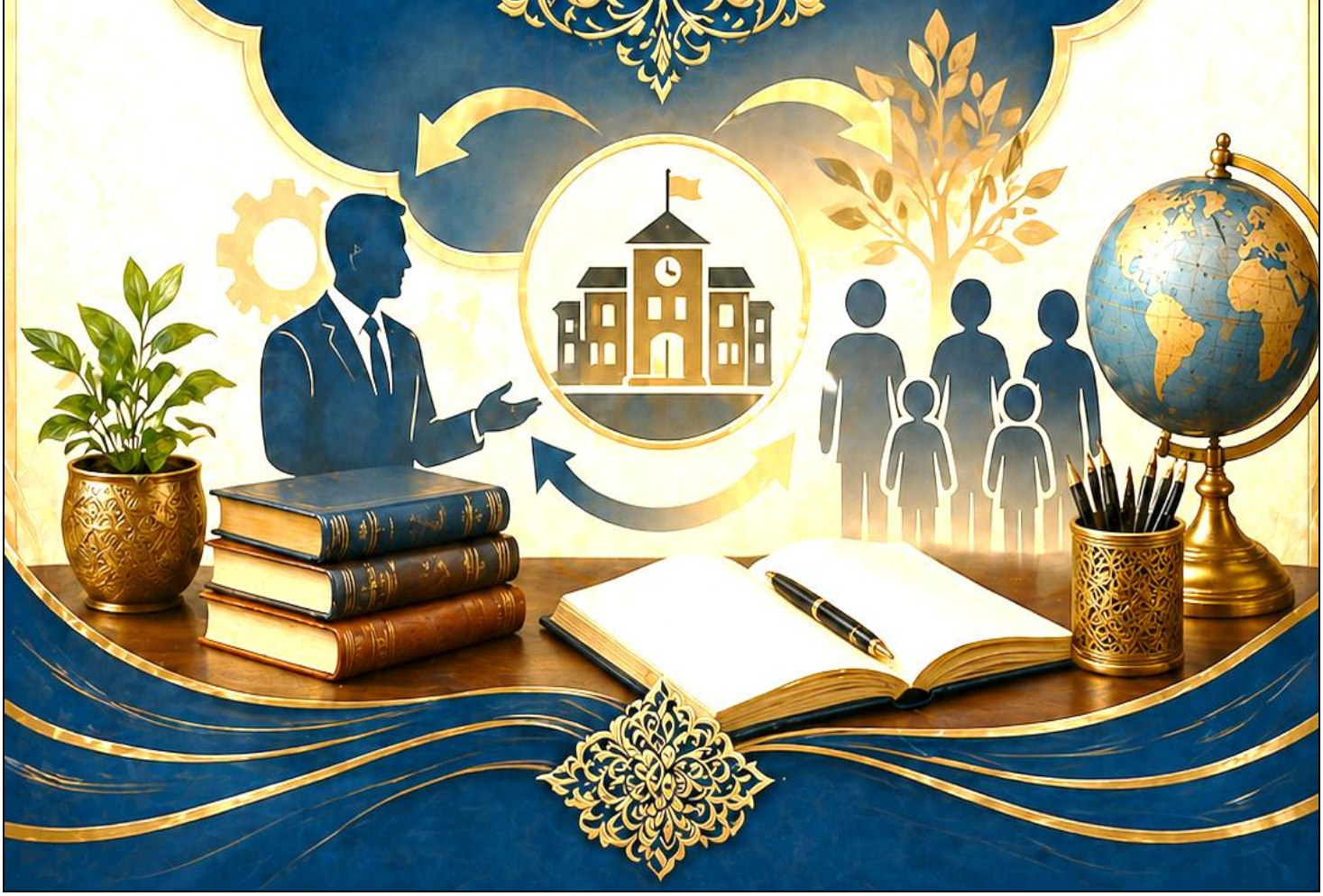
يقوم هذا النموذج على قياس إدراكات الطلاب والمعلمين لخصائص بيئتهم التعليمية من حيث: التماسك والتضامن في العلاقات، ومستوى الرضا والاطمئنان، ودرجة احتكاك الأفراد بعضهم ببعض، وطبيعة الفصل والتمايز في الأدوار. ويُشير عبد الله عبد الغني غانم إلى أن هذا النموذج يُوفر رؤية شاملة للمناخ الاجتماعي من منظور الطرفين الأساسيين: المعلم والمتعلم.[58]

[57] خالد زياد الحربي، المناخ المدرسي وأثره في دافعية الإنجاز لدى المعلمين (الرياض: مكتبة الرشد، 2012)، ص. 45-52.

[58] عبد الله عبد الغني غانم، المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين، ص. 67-72.

الفصل الرابع:

العلاقة بين الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي



الفصل الرابع: العلاقة بين الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي

تمهيد

يمثل المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية البيئة الحيوية التي تتشكل في ضوئها محصلة الأداء التربوي والتنظيمي؛ فهو ليس مجرد حالة انفعالية عابرة، بل هو بنية علائقية ونفسية مستدامة تنتج عن تفاعل الأفراد مع القواعد، والأدوار، والسياسات المعتمدة. وتأتي الإدارة التربوية في طليعة المتغيرات المحددة لطبيعة هذا المناخ اتجاهاً وقوة؛ إذ لا يقتصر دورها على ضبط الجوانب البيروقراطية والتنفيذية، بل يمتد ليشمل صياغة الثقافة التنظيمية وتوجيه التفاعلات البينية.

يستهدف هذا الفصل تفكيك الميكانيزمات التي تؤثر من خلالها الإدارة التربوية في المناخ الاجتماعي للمؤسسة التعليمية، وذلك عبر أربعة محاور أساسية: يبدأ المحور الأول برصد آليات التأثير الإداري على مستوياته الهيكلية، والقيادية، والرمزية. وينتقل المحور الثاني إلى تحليل انعكاس الوظائف الإدارية الكلاسيكية (التخطيط، التنظيم، التوجيه، التقويم) على استقرار المناخ النفسي والمهني للعاملين. بينما يرتكز المحور الثالث على دراسة أنماط القيادة وأساليب الاتصال واستراتيجيات إدارة الصراع بوصفها محددات مباشرة للمناخ. ويطرح المحور الرابع دليلاً من الاستراتيجيات الإجرائية الكفيلة بتطوير هذا المناخ، لينتهي الفصل بمقاربة واقعية تشخص أبرز المعوقات الإدارية، والمادية، والثقافية التي تواجه مؤسسات التعليم المتوسط في البيئة الجزائرية.

أولاً: آليات تأثير الإدارة التربوية في المناخ الاجتماعي

تعمل الإدارة التربوية على تشكيل المناخ الاجتماعي للمؤسسة التعليمية عبر منظومة من الآليات المتشابكة والمتكاملة التي تُؤثر في جميع أبعاده المذكورة آنفاً. ويُحدد عبد الحميد حسين الشاذلي ثلاثة مستويات رئيسية لهذا التأثير:[59]

المستوى الأول: التأثير الهيكلي والتنظيمي، ويتجلى في طريقة بناء الهيكل التنظيمي ووضوح المسؤوليات وتوزيع الصلاحيات بعدالة، وهي عوامل تُحدد قواعد اللعبة التنظيمية وتُرسي الأطر التي تنتظم ضمنها التفاعلات الاجتماعية.

المستوى الثاني: التأثير القيادي والشخصي، ويتجلى في أسلوب المدير في التعامل مع الأفراد واتخاذ القرار وإدارة الصراعات والتحفيز، وهو ما يُشكّل النموذج الشخصي الذي يُحتذى به ويُحدد ثقافة المؤسسة العلائقية.

المستوى الثالث: التأثير الثقافي والرمزي، ويتجلى في القيم والمبادئ التي تُرسّخها الإدارة من خلال تصرفاتها وأولوياتها وطريقة الاحتفاء بالإنجازات ومعالجة الإخفاقات، وهو ما يُشكّل في نهاية المطاف ثقافة المؤسسة وهويتها الاجتماعية.

ثانياً: دور المهام الإدارية في تحسين المناخ الاجتماعي

1. دور التخطيط في تحسين المناخ الاجتماعي

يُسهم التخطيط التربوي الجيد في تحسين المناخ الاجتماعي من خلال: إزالة الغموض وتوضيح التوقعات مما يُقلّص مصادر القلق والتوتر التنظيمي؛ وتوزيع الأعباء بعدالة وشفافية مما يُخفف مشاعر الظلم والإحباط؛ وإتاحة فرص التخطيط المشترك التشاركي الذي يُعزز الانتماء والمسؤولية الجماعية.

[59] عبد الحميد حسين الشاذلي، العلاقات الإنسانية في الإدارة التعليمية، ص. 97-103.

ويُشير جمال محمد أبو الوفا إلى أن "المؤسسات التي تعمل وفق خطط واضحة معلنة تمتاز بمناخ اجتماعي أكثر استقراراً وقابلية للتنبؤ، مما يُوفر أرضية نفسية مريحة تُشجع الأفراد على التركيز في مهامهم الأساسية عوضاً عن إهدار طاقاتهم في مواجهة الغموض والمفاجآت التنظيمية".[60]

2. دور التنظيم في تحسين المناخ الاجتماعي

يُسهم التنظيم الإداري الواضح في تحسين المناخ الاجتماعي عبر: تحديد الأدوار والمسؤوليات بوضوح مما يُخفف التعارضات والاحتكاكات الناجمة عن التداخل في الاختصاصات؛ وإيجاد هياكل تنسيقية فعّالة كاللجان والمجالس التي تُتيح التعاون المؤسسي المنظّم؛ وتوفير آليات واضحة لحل النزاعات تجعل الأفراد يشعرون بأن ثمة مرجعاً عادلاً يحمي حقوقهم.

3. دور التوجيه في تحسين المناخ الاجتماعي

يرتبط التوجيه الإداري الفعّال ارتباطاً وثيقاً بجودة المناخ الاجتماعي، إذ إن أسلوب المدير في تقديم الملاحظات وتصحيح الأخطاء وتوجيه المعلمين يُلوّن تجربتهم اليومية بالمؤسسة. وتُؤكد أمينة أحمد حسين أن "التوجيه الذي يُقدَّم في جو من الاحترام والبناء يُعزز ثقة المعلم بنفسه ويرفع معنوياته، في حين يُفضي التوجيه الانتقادي الجارح إلى الدفاعية والانسحاب والمقاومة".[61]

4. دور التقويم في تحسين المناخ الاجتماعي

[60] جمال محمد أبو الوفا، إدارة الفصل الدراسي وتنمية قيم المواطنة (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2011)، ص. 48–52.

[61] أمينة أحمد حسين، تحفيز العاملين في المؤسسات التعليمية (القاهرة: دار النشر للجامعات، 2008)، ص. 68–73.

يُمثل نظام التقويم المعتمد في المؤسسة التعليمية مرآةً تعكس القيم الحقيقية للإدارة. فالتقويم الذي يُعترف من خلاله بالجهود ويُكافأ فيه التميز ويُعامَل فيه الإخفاق بوصفه فرصة للتعلم والتطور يُسهم في بناء مناخ اجتماعي قائم على الأمان والتشجيع على المخاطرة الإيجابية والإبداع. في حين يُفرز التقويم القائم على الرقابة والعقوبة مناخاً من الخوف والانكماش والامتثال السطحي.

ثالثاً: دور أنماط القيادة في تشكيل المناخ الاجتماعي

1. القيادة التشاركية وأثرها في التعاون والروح المعنوية

تُقدّم الأدبيات التربوية القيادة التشاركية بوصفها النمط الأكثر فاعلية في تحسين المناخ الاجتماعي المدرسي. ويُؤكد عبد الكريم بكار أن المؤسسة التعليمية التي يتبنى مديرها القيادة التشاركية تتحوّل بمرور الوقت من مجرد مكان عمل إلى مجتمع تعليمي حقيقي يشارك أفراده الرؤية والقيم والطموحات.

وتكشف الدراسات الميدانية أن إشراك المعلمين في قرارات تتعلق بالجداول الدراسية وتوزيع الأعباء وبرامج التكوين وحل المشكلات الطلابية يُولّد لديهم إحساساً عميقاً بالكرامة المهنية والانتماء المؤسسي يمتد أثره الإيجابي إلى تفاعلاتهم مع التلاميذ وأقرانهم داخل المؤسسة.

2. أثر أسلوب الاتصال القيادي في المناخ الاجتماعي

يُعدّ أسلوب الاتصال الذي يعتمده المدير في تواصله اليومي مع طاقمه أحد أبرز المحددات المباشرة لجودة المناخ الاجتماعي. ويُفرّق راضي الوقفي بين نمطين متباينين: "الاتصال المغلق الذي يقتصر على نقل المعلومات من الأعلى إلى الأسفل ولا يُتيح التغذية الراجعة ولا يُشجع على التعبير عن الآراء، والاتصال المفتوح الذي يُتيح تدفق المعلومات في

الاتجاهين ويُرحّب بالأسئلة والمقترحات ويُثمّن الاختلافات البنّاءة".[62] ويُؤكد أن النمط الثاني يُفضي بالضرورة إلى مناخ اجتماعي أكثر دفئاً وثقةً.

3. إدارة الصراع وأثرها في المناخ الاجتماعي

لا تخلو أي مؤسسة إنسانية من بذور الخلاف والنزاع، إذ هي ظاهرة طبيعية في أي تجمع بشري. غير أن الكفاءة الإدارية تتجلى في طريقة معالجة هذه النزاعات وتوجيهها. ويُقرر سامي سلطي عريفج أن ثمة مستويين من النزاع في المؤسسة التعليمية: النزاع الوظيفي أو البنّاء الذي يُحرّك الأفكار ويُثري النقاش المهني؛ والنزاع الشخصاني الذي يتحوّل إلى صراع على النفوذ والهيمنة ويُسمّم المناخ الاجتماعي.

والمدير الذي يمتلك مهارات إدارة الصراع يستطيع توجيه النزاعات الوظيفية نحو الإبداع والتجديد وتفكيك النزاعات الشخصانية قبل استفحالها. ويرى عريفج أن "إدارة الصراع بحكمة وموضوعية وعدل من أكثر المهارات القيادية تأثيراً في المناخ الاجتماعي، لأنها ترسّخ ثقة الأفراد في منظومة العدالة التنظيمية وتُعزز إحساسهم بالأمان".[63]

رابعاً: استراتيجيات تحسين المناخ الاجتماعي في المؤسسة التعليمية

رصدت الأدبيات التربوية جملة من الاستراتيجيات الإدارية الكفيلة بتحسين المناخ الاجتماعي وتطويره:

1. استراتيجية التواصل المفتوح والشفافية

تقوم هذه الاستراتيجية على إرساء ثقافة التواصل الصريح والشفاف والمبني على الثقة داخل المؤسسة، بما يُتيح لجميع الأطراف التعبير عن مخاوفها وأفكارها واقتراحاتها دون

---

[62] راضي الوقفي، التربية وعلم النفس (عمّان: مركز الكتب الأردني، 1998)، ص. 312–316.

[63] سامي سلطي عريفج، في الإدارة التربوية، ص. 158–165.

خشية. وتتضمن آليات تطبيقها: إنشاء اجتماعات مفتوحة دورية بين الإدارة والطاقم التربوي؛ وتوفير قنوات اتصال متعددة رسمية وغير رسمية؛ ونشر المعلومات المتعلقة بالقرارات وأسبابها بشفافية تامة. ويُؤكد يوسف عجوة أن "المؤسسة التي تنتهج الاتصال المفتوح تُقلّص الشائعات، وتُعزز الثقة المتبادلة، وتُهيئ أرضية خصبة للتعاون البنّاء وبناء المناخ الاجتماعي الإيجابي".[64]

2. استراتيجية العدالة التنظيمية

تُعدّ العدالة في توزيع الأعباء والمهام والمكافآت والفرص التطويرية من أكثر المتغيرات تأثيراً في مناخ المؤسسة التعليمية. وتُشير سهيلة محسن كاظم الفتلاوي إلى أن العدالة التنظيمية تشمل ثلاثة أبعاد متكاملة: عدالة التوزيع المتعلقة بعدالة المكافآت والمهام؛ وعدالة الإجراءات المتعلقة بنزاهة الأساليب المعتمدة في اتخاذ القرار؛ وعدالة التعامل المتعلقة بالاحترام والكرامة في التعامل الشخصي اليومي.[65]

ويرى الباحثون أن إدراك العاملين للعدالة التنظيمية يُسبغ على المؤسسة مناخاً من الثقة والالتزام، في حين يُولّد الإدراك بعدم العدالة مشاعر الاحتقان والمقاومة السلبية.

3. استراتيجية بناء الفريق وتعزيز العمل الجماعي

تستهدف هذه الاستراتيجية تحويل المجموعة البشرية في المؤسسة التعليمية من حالة التجاور المكاني إلى حالة التماسك الفريقي الحقيقي الذي يتسم بالهدف المشترك والاعتماد المتبادل والمسؤولية الجماعية. وتتضمن آليات تطبيقها في السياق المدرسي:[66] برامج التكوين المشترك التي تُوحّد الرؤية التربوية؛ والمشاريع البيداغوجية الجماعية التي تُشجع

---

[64] يوسف عجوة، العلاقات العامة والصورة الذهنية، ص. 189–193.

[65] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية (عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003)، ص. 44–48.

[66] أنس محمد عياصرة وآخرون، القيادة والرقابة والاتصال الإداري، ص. 201–205.

على التعاون بين المعلمين؛ والفعاليات الاجتماعية غير الرسمية التي تُذيب الحواجز وتُرسّخ الأخوة المهنية.

4. استراتيجية التطوير المهني المستمر

ترى هذه الاستراتيجية في الاستثمار المستمر في الكفاءات البشرية رافعةً حقيقية لتحسين المناخ الاجتماعي. ذلك أن المعلم الذي يُحسّ بأن مؤسسته تستثمر في نموه المهني وتُوفر له فرص التكوين والتحديث والترقي ينتقل من موقع الموظف المنفّذ إلى موقع الفاعل المنتمي. وتتضمن هذه الاستراتيجية: تنظيم دورات التكوين وورش العمل الداخلية؛ وتشجيع المعلمين على المشاركة في الملتقيات التربوية والبحث العلمي؛ وبناء مسارات واضحة للترقي المهني.[67]

5. استراتيجية إدارة الاعتراف والتقدير

يُعدّ الاعتراف بجهود الأفراد وتقديرها من أقوى الروابط التي تُشدّ الفرد إلى مؤسسته وتُغذّي انتماءه الحقيقي. ولا يقتصر الاعتراف على المكافآت المادية بل يشمل أشكالاً متعددة من التقدير المعنوي كالثناء العلني والاحتفاء بالإنجازات وإبراز النماذج المتميزة. ويُقرر محمود أبو بكر مصطفى أن "الإدارة التي تُتقن فن الاعتراف وتوزيع التقدير بعدالة ومصداقية تُبني بذلك رصيداً اجتماعياً ضخماً يُمكّنها من المطالبة بمزيد من الجهد والالتزام في المواقف الصعبة".[68]

خامساً: معوقات تحسين المناخ الاجتماعي في مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر

على الرغم من الأهمية التي يحظى بها المناخ الاجتماعي في الأدبيات التربوية، تواجه مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر جملة من العوائق التي تُعيق تحسين مناخها الاجتماعي، يمكن إجمالها في:[69]

---

[67] راضي الوقفي، التربية وعلم النفس، ص. 318–322.

[68] محمود أبو بكر مصطفى، العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية، ص. 66–70.

[69] إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، ص. 198–204.

أ. المعوقات الإدارية والتنظيمية

تتضمن هذه المعوقات: المركزية المفرطة في اتخاذ القرار التي تُفضي إلى شعور المعلمين بالتهميش وانعدام التأثير؛ وكثافة الأعباء الإدارية التي تُبقي المدير منشغلاً بالتفاصيل البيروقراطية على حساب التواصل الإنساني؛ وضعف التكوين الإداري لبعض مديري المؤسسات في مجال القيادة والتعامل مع الموارد البشرية.

ب. المعوقات المادية والموردية

تتضمن: شُح الموارد المادية وضعف البنية التحتية في كثير من مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر؛ وارتفاع الكثافة الطلابية في الحجرات الصفية مما يُرهق المعلمين ويُنعكس سلباً على علاقاتهم ومعنوياتهم؛ وضعف الحوافز المادية التي تُعمّق الإحساس بعدم التقدير.

ج. المعوقات الاجتماعية والثقافية

تتضمن: هيمنة الثقافة التنظيمية التقليدية التي تُكرّس احترام السلطة على حساب المشاركة الديمقراطية؛ والتفاوتات الاجتماعية والثقافية بين أفراد الجماعة التربوية التي قد تُفضي إلى انقسامات وتكتلات غير رسمية تُؤثر سلباً في وحدة المؤسسة وتماسكها.

ويُشير إبراهيم ناصر إلى أن التغلب على هذه المعوقات يستلزم قيادة تربوية واعية تمتلك القدرة على استشعار ديناميكيات المجتمع المدرسي وتعديل استراتيجياتها الإدارية بما يُتعامل مع هذه المعوقات بصورة بنّاءة.

خلاصة الجانب النظري

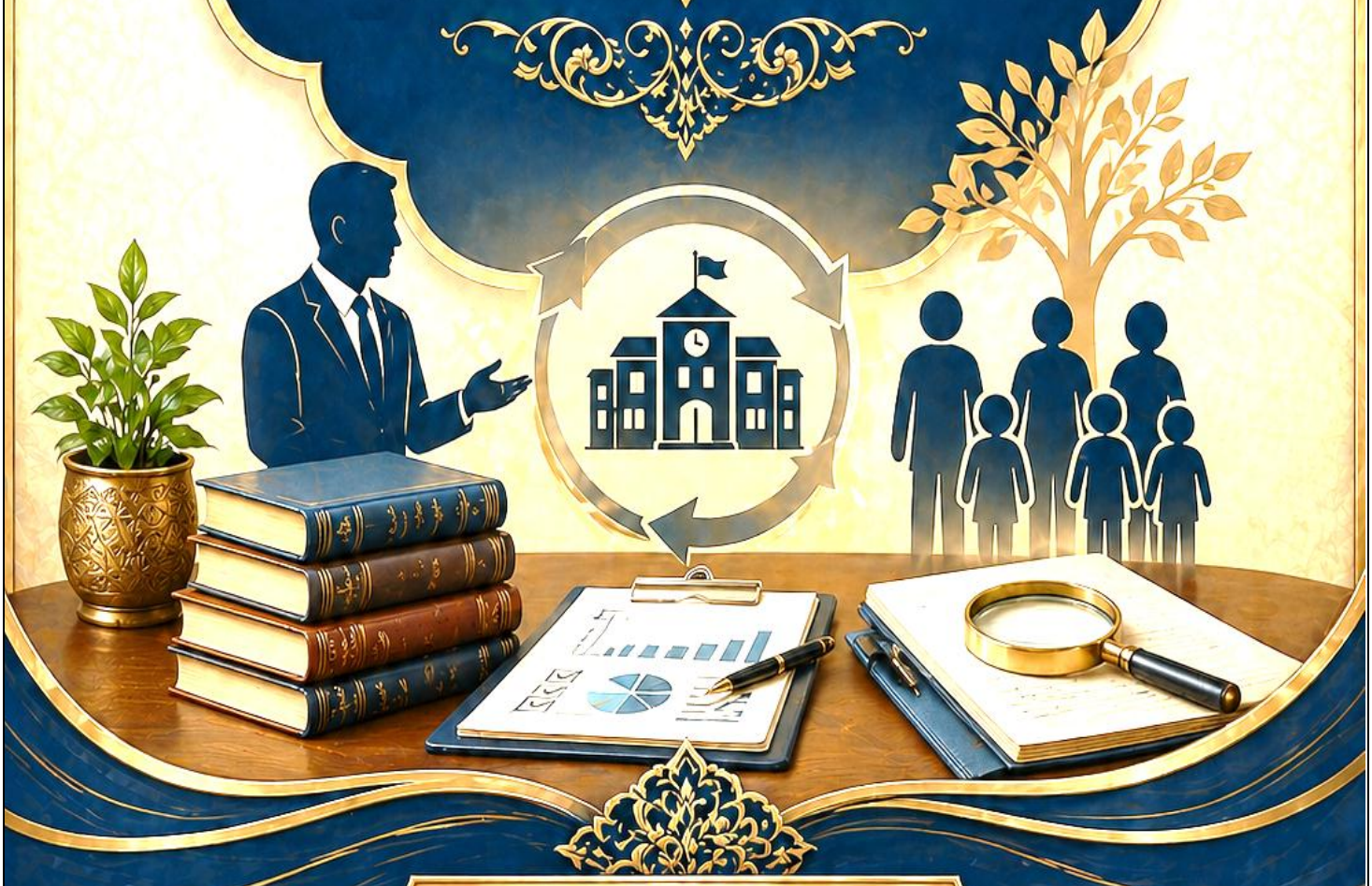
يتبيّن مما سبق استعراضه أن العلاقة بين الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي علاقة عضوية عميقة يغذّي كل طرف منها الآخر ويتأثر به في آنٍ واحد. فالمناخ الاجتماعي

الإيجابي لا يُولد من فراغ، بل هو ثمرة طبيعية لممارسات إدارية راشدة تتوافر فيها عناصر العدالة والتواصل المفتوح والقيادة التشاركية والاهتمام الحقيقي بالبُعد الإنساني في التسيير.

وقد كشفت الأدبيات التربوية التي تم استعراضها عن جملة من الحقائق الجوهرية التي يُنبني عليها الجانب النظري للدراسة: أولها أن القيادة الديمقراطية التشاركية هي الأكثر ارتباطاً إيجابياً بالمناخ الاجتماعي للمؤسسة التعليمية. وثانيها أن التواصل المفتوح والشفافية والعدالة التنظيمية شروط لازمة لتوطيد الانتماء المؤسسي الحقيقي. وثالثها أن الانضباط المستدام ثمرة مناخ اجتماعي صحي لا نتيجة للردع والإكراه. ورابعها أن الروح المعنوية المرتفعة تُنتج معلماً أكثر إبداعاً وانخراطاً وانتاجاً يرتد بالإيجاب على التعلم والتحصيل الدراسي للمتعلمين.

وسيسعى الجانب الميداني إلى اختبار هذه الحقائق النظرية وقياس مدى تجسّدها في واقع مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر من خلال استبيان مُصمَّم بعناية يستند إلى المتغيرات والأبعاد التي خلص إليها هذا الجانب النظري.

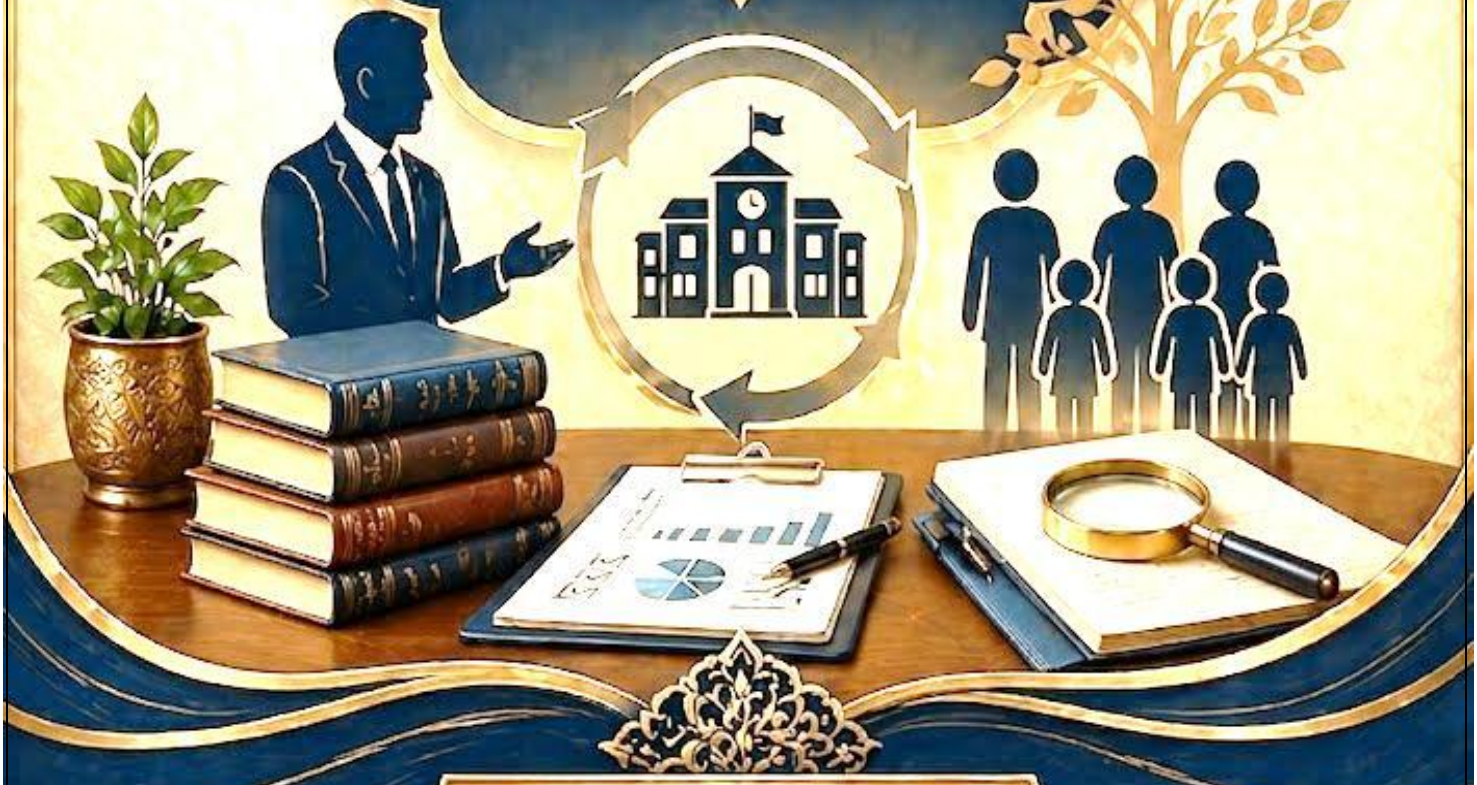
الجانب الميداني



الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجيَّة لِلدراسَة الميدانيَّة



الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

يُعدّ الفصل المنهجي الركيزةَ الأساسية التي تُضفي على البحث العلمي الصرامةَ المنهجية والمصداقيةَ الأكاديمية اللازمتين. فمهما بلغت الفرضيات من دقة نظرية وعمق فكري، يبقى اختبارها الميداني الفاصلَ الحقيقي في الحكم على صحتها أو خطئها. ومن ثمّ يتولى هذا الفصل تفصيلَ الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية بدءاً من تحديد منهج الدراسة وصفاً لمجتمعها وعينتها، مروراً ببناء الأداة وضبط شروط صلاحيتها، وانتهاءً بتحديد الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات وتفسيرها.

ولا يقتصر دور هذا الفصل على الوصف الإجرائي وحسب، بل يُسهم في تأهيل القارئ لمتابعة الفصول التحليلية التالية بفهم دقيق للمنطق المنهجي الذي ينظم البناء الكلي للدراسة ويُحكم ترابطها العلمي الداخلي.

أولاً: منهج الدراسة

اقتضت طبيعة إشكالية البحث وتساؤلاته اعتمادَ المنهج الوصفي التحليلي الذي يجمع بين الوصف الدقيق للظاهرة المدروسة وتحليل العلاقات القائمة بين متغيراتها. ويُعدّ هذا المنهج الأنسبَ للدراسات الاجتماعية والتربوية التي تسعى إلى فهم الواقع المُعاش وتفسيره دون التدخل فيه أو التحكم في متغيراته.

ويقوم المنهج الوصفي التحليلي على مبدأ جمع المعطيات الكمية والنوعية من الواقع الميداني بأدوات علمية دقيقة، ثم تفسير هذه المعطيات في ضوء الأطر النظرية ذات الصلة

بقصد الوصول إلى استنتاجات قابلة للتعميم النسبي. وقد تجلّى هذا المنهج في ثلاثة مستويات متكاملة في الدراسة الحالية:

المستوى الأول – الوصفي: رصد الممارسات الإدارية السائدة في مؤسسة التعليم المتوسط محل الدراسة وتوصيفها من خلال التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية المرجّحة.

المستوى الثاني – التحليلي: تحليل العلاقة بين المتغيرات (الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي) عبر مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية وتفسير دلالاتها.

المستوى الثالث – الاستنتاجي: التحقق من الفرضيات المصاغة واستخلاص توصيات مبنية على النتائج الميدانية في ضوء الإطار النظري.

ثانياً: مجال الدراسة الميدانية

1. المجال المكاني

أُجريت الدراسة الميدانية في **متوسطة مقدم سعد** التابعة لمقاطعة الشارف بولاية الجلفة، الجزائر. وتقع المتوسطة في منطقة شبه حضرية تجمع بين خصائص البيئة الحضرية والريفية، مما يُضفي على نتائجها قيمةً تمثيلية جيدة للمؤسسات التربوية في هذه الفئة من المناطق التي تُشكّل شريحة واسعة من المنظومة التعليمية الجزائرية.

تضم المؤسسة عدداً من الأقسام الدراسية الموزعة على أطوار التعليم المتوسط الأربعة (الأولى إلى الرابعة متوسط)، ويتكامل فيها طاقمٌ إداري وهيئة تدريسية وجسم تلميذي يُجسّدون معاً الديناميات الاجتماعية التي تسعى الدراسة إلى فهمها وتحليلها.

2. المجال البشري

يتمثل المجال البشري للدراسة في المجتمع الأصلي المؤلف من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية للمؤسسة. واختارت الدراسة أسلوب المسح الشامل (Census) بدلاً من أسلوب المعاينة نظراً لمحدودية المجتمع الأصلي، مما أتاح تجنّب أخطاء المعاينة وضمان تمثيلاً أكثر دقة.

3. المجال الزمني

امتدت الدراسة الميدانية على مرحلتين زمنيتين متتاليتين: المرحلة الاستطلاعية التي خُصّصت لزيارة المؤسسة وإجراء مقابلات غير رسمية أوليّة مع عدد من الأساتذة والإداريين للتحقق من ملاءمة الأداة وتعديل صياغة بعض عباراتها. ثم المرحلة الميدانية الفعلية التي شهدت توزيع الاستبيان وجمعه خلال الفترة الممتدة بين أسبوعين متتاليين.

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الأساتذة والعاملين الإداريين في متوسطة الشارف بولاية الجلفة(**متوسطة مقدم سعد**). وقد اختارت الدراسة أسلوب الحصر الشامل، إذ وُزّع الاستبيان على جميع أفراد المجتمع الأصلي القادرين على الإجابة، وبلغ عدد المستجيبين الكلي ثلاثين (30) فرداً من 34، وهو ما يُعادل نسبة 88.2% من المجتمع المستهدف، مما يُعزز الموثوقية الإحصائية للنتائج.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة%	المجموع
حجم العينة	الإجمالي	30	100%	30
الجنس	ذكر	17	56.70%	30
	أنثى	13	43.30%	30
الفئة العمرية	أقل من 30 سنة	5	16.70%	30
	من 30 إلى 50 سنة	15	50.00%	30
	أكثر من 50 سنة	10	33.30%	30
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	16.70%	30
	من 5 إلى 10 سنوات	15	50.00%	30
	أكثر من 10 سنوات	10	33.30%	30

جدول رقم01

قراءة في خصائص عينة الدراسة

يكشف التوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة عن جملة من الخصائص الجوهرية التي تُضفي على النتائج ثقلاً تجريبياً ومصداقيةً علمية. فمن حيث الجنس، تغلب الفئة الذكورية بنسبة 56.7% غير أن حضور الإناث بنسبة 43.3% يُعدّ معتبراً ومُعبّراً عن التركيبة الفعلية للطاقم التربوي في هذه الفئة من المؤسسات.

أما من حيث الفئة العمرية، فتُهيمن فئة 30–50 سنة بنسبة 50%، وهي فئة نضج مهني تتميز بالجمع بين الخبرة والنشاط والحيوية الإدارية. ويُعزز هذا الحضور الواسع للفئة الخبيرة قيمةَ الحكم الصادر من أفراد العينة على الممارسات الإدارية والمناخ الاجتماعي، إذ لا يعكس مواقف مبتدئين بل آراء محترفين مخضرمين يملكون مرجعية تجريبية للمقارنة.

وفيما يخص سنوات الخبرة، فإن غالبية العينة تمتلك خبرة متراكمة تتوزع بين 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات (بنسبة مجتمعة 83.3%)، وهو ما يُعني أن أفراد العينة يُقيّمون مناخاً اجتماعياً عايشوه لفترات كافية، مما يجعل تقييمهم نابعاً من تجربة حقيقية وليس من انطباعات عابرة.

رابعاً: أداة الدراسة وإجراءات بنائها

1. اختيار الأداة وتبريره

اعتُمد الاستبيان (Questionnaire) أداةً رئيسيةً لجمع البيانات الميدانية، وذلك لجملة من المبررات المنهجية:

أولاً، ملاءمته للدراسات الوصفية الكمية التي تستهدف قياس الاتجاهات والآراء لدى عدد من المبحوثين.

ثانياً، إمكانية توحيد شروط الإجابة وضمان عدم تأثير الباحث في الاستجابات.

ثالثاً، إتاحته جمع كميات كبيرة من المعطيات في وقت محدود.

رابعاً، قابليته للتحليل الإحصائي الكمي الذي يُعزز موضوعية النتائج.

2. بناء الاستبيان

صُمّم الاستبيان بعد مراجعة شاملة للأدبيات التربوية ذات الصلة بمتغيري الدراسة (الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي)، والاطلاع على أدوات القياس المستخدمة في الدراسات السابقة المرجعية. وتكوّن الاستبيان في صورته النهائية من ثلاثة أقسام رئيسية:

القسم الأول – البيانات الشخصية والمهنية: الجنس، السن، عدد سنوات الخبرة.

القسم الثاني – العبارات المقننة: 21 عبارة موزعة على ثلاثة محاور (8 + 5 + 8)، تُجاب عنها وفق سلّم ثلاثي التدريج (نعم/إلى حد ما/لا).

القسم الثالث – الأسئلة المفتوحة:

سؤالان مفتوحان يستهدفان التقييم العام ومقترحات التحسين.

ويُتيح السلّم الثلاثي سهولةً في الإجابة تُشجع على المشاركة، كما يُناسب طبيعة العبارات الاتجاهية الواردة في الاستبيان. وقد قُنّنت قيم السلّم على النحو الآتي: نعم = 3 درجات، إلى حد ما = 2 درجات، لا = درجة واحدة.

3. المسح الاستطلاعي والتعديلات

قبل التطبيق النهائي، أُجري مسح استطلاعي على عينة صغيرة من خمسة أساتذة خارج نطاق العينة الأصلية بهدف الكشف عن أي غموض في صياغة العبارات وضمان وضوحها ودقتها. وقد أفضى هذا المسح إلى تعديل صياغة ثلاث عبارات لتكون أكثر وضوحاً ومباشرة، كما أسهم في تحديد وقت الإجابة المناسب الذي تراوح بين 15 و20 دقيقة.

خامساً: صدق الاستبيان وثباته

1. صدق الأداة

تحقّق الصدق عبر مسارين مكمّلين: صدق المحتوى وهو مدى تمثيل العبارات للأبعاد النظرية المُراد قياسها، تحقق باشتقاق العبارات من مراجعة شاملة للأدبيات التربوية المتخصصة في الإدارة التربوية والمناخ الاجتماعي المدرسي. وكذا الصدق الظاهري بعرض الاستبيان في صورته الأولى على الأستاذ المشرف الذي أبدى ملاحظات بنّاءة حول الصياغة والتمثيل البنيوي، وأُخذت بها جميعاً في الصيغة النهائية.

2. ثبات الأداة

قُدِّر ثبات الاستبيان بحساب معامل الاتساق الداخلي **ألفا كرونباخ** (Cronbach Alpha)، الذي يُقيس مدى تجانس عبارات كل محور في قياس البناء النفسي ذاته. وقد أسفرت الحسابات عن القيم الآتية:

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا	التفسير
المحور الأول: أساليب القيادة	8	0.79	ثبات مقبول
المحور الثاني: المهام الإدارية	5	0.77	ثبات مقبول
المحور الثالث: المناخ الاجتماعي	8	0.81	ثبات مرتفع
الاستبيان ككل	21	0.84	ثبات مرتفع

جدول رقم02

تُشير جميع القيم المحصّلة إلى ثبات مقبول إلى مرتفع، إذ تتجاوز جميعها الحد الأدنى المتعارف عليه إحصائياً ($\alpha \leq 0.70$)، مما يُجيز توظيف الأداة في الدراسات العلمية والوثوق بنتائجها.

سادساً: الأساليب الإحصائية المعتمدة

اعتمدت الدراسة جملةً من الأساليب الإحصائية الوصفية المناسبة لطبيعة البيانات وأهداف الدراسة:

– **التكرارات (Frequencies) والنسب المئوية:** لوصف توزيع الاستجابات على بنود الاستبيان.

– **المتوسط الحسابي المرجّح (Weighted Mean):** لقياس الاتجاه المركزي لكل عبارة ومحور.

– **الانحراف المعياري (Standard Deviation):** للكشف عن درجة تشتت الاستجابات حول المتوسط، علماً بأن الانحراف المرتفع يدل على تباين في وجهات النظر بينما يدل الانخفاض على التقارب.

– **الترتيب التنازلي حسب المتوسطات:** لاستجلاء أولويات الاستجابة داخل كل محور.

– **المقارنة بين المجموعات:** بحسب متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

– **تحليل مضمون الأسئلة المفتوحة (Content Analysis):** وهو أسلوب نوعي يُصنّف الاستجابات المفتوحة في فئات تحليلية منطقية.

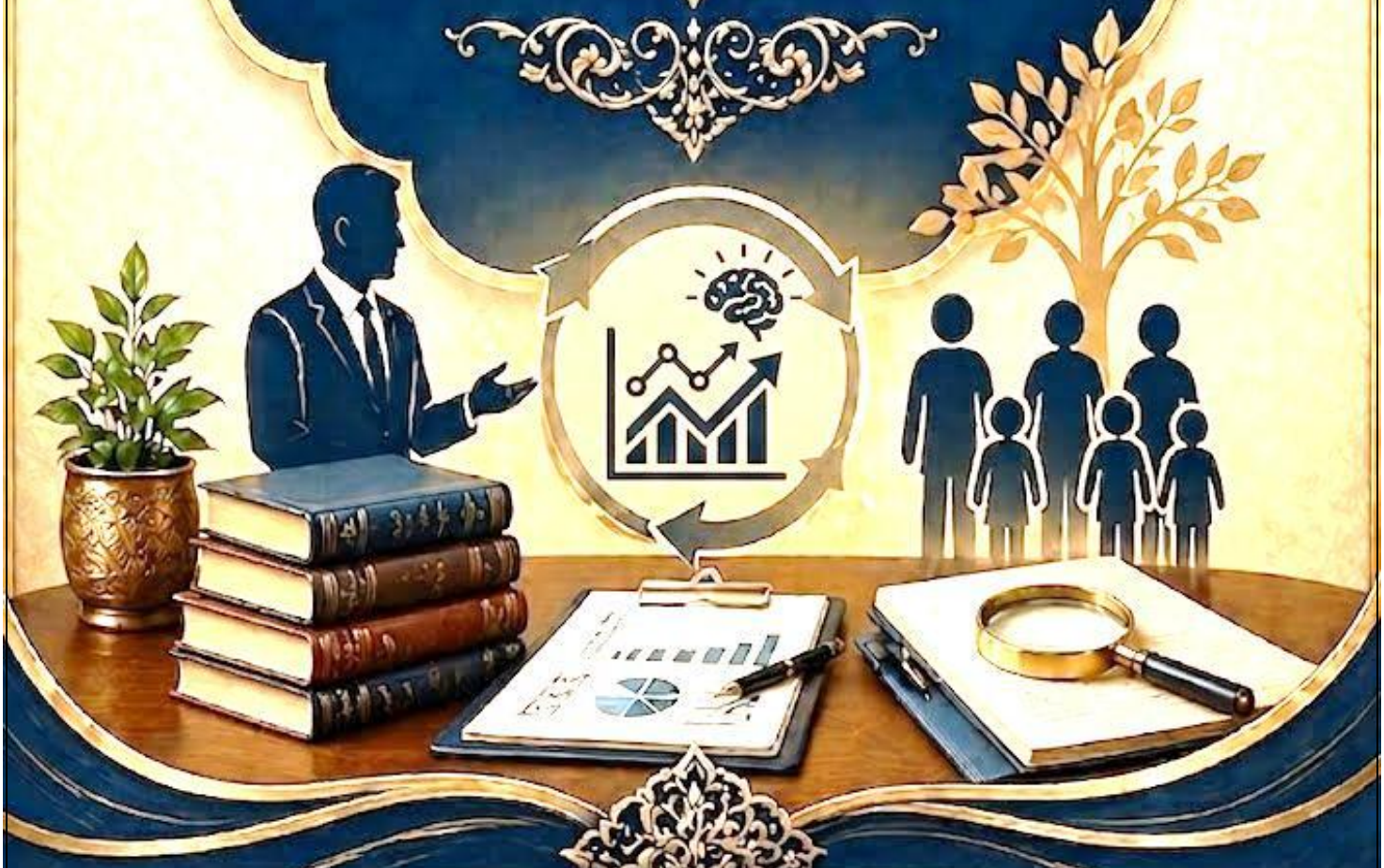
وتُفسَّر قيم المتوسطات الحسابية المرجّحة وفق المعيار الثلاثي الآتي المعتمد في الدراسات ذات السلالم الثلاثية:

المستوى التفسيري	نطاق المتوسط	القيمة الرقمية	البديل
مرتفع – الخاصية سائدة بوضوح	2.35 – 3.00	3	نعم
متوسط – الخاصية سائدة نسبياً	1.68 – 2.34	2	إلى حد ما
ضعيف – الخاصية غير سائدة	1.00 – 1.67	1	لا

جدول رقم03

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها



الجانب الميداني

الفصل السادس عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها

تمهيد

يُقدّم هذا الفصل العرض التفصيلي والتحليل المعمّق لنتائج الاستبيان الميداني المطبّق على عينة الدراسة المكونة من ثلاثين فرداً. وسيتناول الفصل بالترتيب المنهجي كلَّ محور من محاور الاستبيان الثلاثة وفق الخطوات الآتية: جدول التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، يعقبه جدول الترتيب التنازلي للعبارات، ثم التفسير التحليلي المدعوم بالأدلة الإحصائية ومربوطاً بالإطار النظري للدراسة.

أولاً: نتائج المحور الأول – أساليب القيادة

1. جدول التكرارات والمتوسطات

يضم هذا المحور ثماني عبارات تقيس طبيعة الممارسات القيادية لإدارة المؤسسة في أبعادها الأساسية: التواصل، الحوار، الاستماع، الإنصاف، تشجيع المبادرة، والأثر الكلي للأسلوب في الأداء. ويعرض الجدول الآتي المعطيات الإحصائية الكاملة:

العبارة	ت(نعم)	%(نعم)	ت(أحياناً)	%(أحياناً)	ت(لا)	%(لا)	م.ح.م	ع.م	المستوى
تتواصل الإدارة مع الأساتذة	10	%33.30	15	%50.00	5	%16.70	2.17	0.69	متوسط
تشجع الإدارة العمل التعاوني بين الأساتذة	12	%40.00	15	%50.00	3	%10.00	2.3	0.64	متوسط
تعتمد الإدارة الحوار في تعاملها مع الطاقم التربوي	8	%26.70	16	%53.30	6	%20.00	2.07	0.68	متوسط

تستمع الإدارة لانشغالات الأساتذة بجدية	14	%46.70	7	%23.30	9	%30.00	2.17	0.86	متوسط
توفر الإدارة الظروف الملائمة للعمل	20	%66.70	8	%26.70	2	%6.70	2.6	0.61	مرتفع
تعامل الإدارة جميع الأساتذة بإنصاف	18	%60.00	9	%30.00	3	%10.00	2.5	0.67	مرتفع
يؤثر أسلوب الإدارة إيجابياً في أداء الأساتذة	24	%80.00	4	%13.30	2	%6.70	2.73	0.57	مرتفع
تشجع الإدارة المبادرات والأنشطة التربوية	7	%23.30	15	%50.00	8	%26.70	1.97	0.71	متوسط
المتوسط العام للمحور									متوسط

جدول رقم04

المتوسط العام للمحور الأول: 2.31 – المستوى: متوسط

2. الترتيب التنازلي لعبارات المحور الأول

الترتيب	العبارة	م.ح.م	ع.م	المستوى
1	يؤثر أسلوب الإدارة إيجابياً في أداء الأساتذة	2.73	0.57	مرتفع
2	توفر الإدارة الظروف الملائمة للعمل	2.6	0.61	مرتفع
3	تعامل الإدارة جميع الأساتذة بإنصاف	2.5	0.67	مرتفع
4	تشجع الإدارة العمل التعاوني بين الأساتذة	2.3	0.64	متوسط

5	تتواصل الإدارة مع الأساتذة	**2.17**	0.69	**متوسط**
6	تستمع الإدارة لانشغالات الأساتذة بجدية	**2.17**	0.86	**متوسط**
7	تعتمد الإدارة الحوار في تعاملها مع الطاقم التربوي	**2.07**	0.68	**متوسط**
8	تشجع الإدارة المبادرات والأنشطة التربوية	**1.97**	0.71	**متوسط**

جدول رقم05

3. التفسير التحليلي لنتائج المحور الأول

يُسجّل المحور الأول متوسطاً عاماً بلغ 2.31 وهو ما يُصنَّف في المستوى متوسط وفق معيار التفسير المعتمد. غير أن هذا المتوسط يخفي تبايناً ملحوظاً بين عباراته يستوجب تمييزاً دقيقاً في التحليل.

على صعيد نقاط القوة، تبرز العبارة السابعة المتعلقة بالأثر الإيجابي لأسلوب الإدارة في أداء الأساتذة بأعلى متوسط في المحور (2.73)، إذ أكد 80% من أفراد العينة بشكل واضح أن أسلوب الإدارة يُؤثر إيجابياً في أدائهم. وتعكس هذه النتيجة إدراكاً جمعياً واسعاً للعلاقة الوثيقة بين أسلوب القيادة وجودة الأداء التربوي، وهو ما يتوافق تماماً مع ما أكده محمد عوض الترتوري من أن القيادة الديمقراطية تُسهم في تنمية الشعور بالمسؤولية الجماعية مما ينعكس إيجاباً على أداء الطاقم التعليمي.

كما تحتل عبارة توفير الظروف الملائمة للعمل مرتبةً متقدمة (2.60) بنسبة إيجابية بلغت 66.7%، مما يدل على حرص الإدارة على البُعد المادي والمهني للبيئة التعليمية. وهو مؤشر إيجابي يتسق مع التوجه نحو توفير المناخ المناسب للعطاء.

وكذلك جاءت عبارة الإنصاف في المعاملة بمتوسط 2.50، إذ أكد 60% من المستجوبين شعورهم بالإنصاف في التعامل الإداري. وتُقرّ الأدبيات التربوية المتخصصة بأن إدراك العدالة التنظيمية يُعدّ من أقوى مُنشّطات الانتماء المؤسسي والالتزام المهني.

في المقابل، تُشكّل عبارة تشجيع المبادرات والأنشطة التربوية مثارَ قلق حقيقياً إذ جاءت بأدنى متوسط في المحور (1.97)، مع ما يزيد على 26.7% من المستجوبين ينفون وجود هذا التشجيع. ويُنبّه هذا التراجع إلى خطر الإدارة التي تُفضّل الانتظام والانضباط على حساب الإبداع، وهو ما يُشير إليه سامي سلطي عريفج بقوله إن "إغراق الإدارة في التوجيه التصحيحي دون التطويري يُفضي إلى مناخ من الخوف يقتل المبادرة".

كما يُثير الانحراف المعياري المرتفع نسبياً في عبارة الاستماع لانشغالات الأساتذة (0.92) مؤشراً على تباين التجارب الشخصية لدى المستجوبين في هذا الجانب، مما قد يعكس تفاوتاً في تطبيق هذه الممارسة بين الفئات المختلفة أو بحسب المرحلة الزمنية.

4. المقارنة بين الجنسين في نتائج المحور الأول

لاستجلاء الفوارق المحتملة بين الجنسين في تقييم أساليب القيادة، يعرض الجدول الآتي المتوسطات الحسابية الجنسانية لعبارات المحور الأول:

العبارة	م.ح.م الذكور (17)	م.ح.م الإناث (13)	م.ح.م الكلي
تتواصل الإدارة مع الأساتذة	2.14	2.23	2.17
تشجع الإدارة العمل التعاوني بين الأساتذة	2.26	2.37	2.3
تعتمد الإدارة الحوار في تعاملها مع الطاقم التربوي	2.02	2.13	2.07
تستمع الإدارة لانشغالات الأساتذة بجدية	2.15	2.22	2.17
توفر الإدارة الظروف الملائمة للعمل	2.52	2.63	2.6
تعامل الإدارة جميع الأساتذة بإنصاف	2.42	2.55	2.5
يؤثر أسلوب الإدارة إيجابياً في أداء الأساتذة	2.65	2.79	2.73
تشجع الإدارة المبادرات والأنشطة التربوية	1.88	1.97	1.97

جدول رقم 06

م.ح.م = المتوسط الحسابي المرجّح

م.ح.م الذكور (17) = المتوسط الحسابي المرجّح لإجابات الذكور وعددهم 17.

م.ح.م الإناث (13) = المتوسط الحسابي المرجّح لإجابات الإناث وعددهم 13.

م.ح.م الكلي= المتوسط الحسابي المرجّح لجميع أفراد العينة (ذكور + إناث = 30).

يُلاحظ من الجدول تقارب واضح بين متوسطات الذكور والإناث في معظم عبارات المحور الأول، مما يدل على اتساق التجربة الإدارية وعدم تحيّزها نحو فئة جنسية دون أخرى. غير أن ثمة ميلاً طفيفاً لدى الإناث نحو التقييم الأعلى في بعض عبارات التواصل والإنصاف، وهو ما قد يعكس حساسية أعلى للعدالة في التعامل لدى هذه الفئة.

ثانياً: نتائج المحور الثاني – المهام الإدارية

1. جدول التكرارات والمتوسطات

يقيس هذا المحور الخمس عبارات مدى فاعلية المهام الإدارية الجوهرية في المؤسسة التعليمية: التخطيط، وضوح التنظيم، متابعة التنفيذ، معالجة المشكلات، والرقابة على القوانين الداخلية.

العبارة	ت(نعم)	%(نعم)	ت(أحياناً)	%(أحياناً)	ت(لا)	%(لا)	م.ح.م	ع.م	المستوى
تحدد الإدارة المسؤوليات والمهام داخل المؤسسة بوضوح	20	%66.70	7	%23.30	3	%10.00	**2.57**	0.67	**مرتفع**
تتابع الإدارة تنفيذ البرامج التربوية بانتظام وفعالية	22	%73.30	7	%23.30	1	%3.30	**2.7**	0.53	**مرتفع**

تنظم الإدارة العمل المدرسي وفق تخطيط مسبق واضح	12	%40.00	12	%40.00	6	%20.00	**2.2**	0.75	**متوسط**
تعالج الإدارة المشكلات التنظيمية بسرعة وعدالة	12	%40.00	12	%40.00	6	%20.00	**2.2**	0.75	**متوسط**
تراقب الإدارة احترام القوانين الداخلية وتطبيقها بانتظام	14	%46.70	12	%40.00	4	%13.30	**2.33**	0.7	**متوسط**
المتوسط العام للمحور							**2.4**		**مرتفع**

جدول رقم 07

المتوسط العام للمحور الثاني: 2.40 – المستوى: مرتفع

2. الترتيب التنازلي لعبارات المحور الثاني

الترتيب	العبارة	م.ح.م	ع.م	المستوى
1	تتابع الإدارة تنفيذ البرامج التربوية بانتظام وفعالية	**2.7**	0.53	**مرتفع**
2	تحدد الإدارة المسؤوليات والمهام داخل المؤسسة بوضوح	**2.57**	0.67	**مرتفع**
3	تراقب الإدارة احترام القوانين الداخلية وتطبيقها بانتظام	**2.33**	0.7	**متوسط**
4	تنظم الإدارة العمل المدرسي وفق تخطيط مسبق واضح	**2.2**	0.75	**متوسط**
5	تعالج الإدارة المشكلات التنظيمية بسرعة وعدالة	**2.2**	0.75	**متوسط**

جدول رقم 08

3. التفسير التحليلي لنتائج المحور الثاني

يُسجّل المحور الثاني متوسطاً عاماً بلغ 2.40 يُصنّف في المستوى المرتفع، مما يُشير إلى مستوى لائق من فاعلية المهام الإدارية في المؤسسة. وتكشف البيانات التفصيلية عن تباين بين عبارات المحور يستحق التوقف عنده.

تصدّرت عبارة متابعة تنفيذ البرامج التربوية قائمةَ المحور بمتوسط 2.70، إذ أكد 73.3% من المستجوبين انتظام هذه المتابعة وفعاليتها. وتُعدّ هذه النتيجة دليلاً على أن الإدارة تُدرك قيمة وظيفة الرقابة والمتابعة كشرط ضروري للجودة التعليمية، وهو ما يتوافق مع ما أكده صالح ناصر عليمات من أن "التقويم الفعّال لا يقتصر على رصد الأخطاء بل يمتد ليشمل تشجيع الأداء الجيد وتعزيزه".

كما احتلت عبارة وضوح المسؤوليات مرتبةً متقدمة (2.57) بنسبة إيجابية 66.7%، مما يُشير إلى أن الهيكل التنظيمي للمؤسسة يتسم بدرجة معقولة من الوضوح والتحديد. وهذا الوضوح يُخفف من حدة التوترات الناجمة عن التداخل في الاختصاصات التي يُعدّها هاني عبد الرحمن صالح من "أكثر مصادر الصراع التنظيمي الذي يُسمّم المناخ الاجتماعي".

في المقابل، يلفت توسّط عبارات التخطيط المسبق ومعالجة المشكلات (2.20) إلى أن الإدارة قد تعمل أحياناً برد الفعل أكثر من الاستباق والتخطيط، مما يُبقي فسحةً من الغموض التنظيمي يُعكّر حين يتراكم على صفاء المناخ الاجتماعي.

ثالثاً: نتائج المحور الثالث – المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة

1. جدول التكرارات والمتوسطات

يضم هذا المحور ثماني عبارات تقيس أبعاد المناخ الاجتماعي السائد في المؤسسة من منظور أفراد عينة الدراسة، وتشمل: جودة العلاقات الإنسانية بين الأساتذة، الاحترام

المتبادل، التعاون، سلوك التلاميذ، التواصل مع التلاميذ، الانتماء، حل الخلافات، والتقييم العام للمناخ.

م.ح.م = المتوسط الحسابي المرجّح

ع.م = الانحراف المعياري

العبارة	ت(نعم)	%(نعم)	ت(أحياناً)	%(أحياناً)	ت(لا)	%(لا)	م.ح.م	ع.م	المستوى
العلاقات بين الأساتذة إيجابية	17	%56.70	9	%30.00	4	%13.30	2.43	0.72	مرتفع
يسود الاحترام المتبادل بين أفراد الجماعة التربوية	20	%66.70	7	%23.30	3	%10.00	2.57	0.67	مرتفع
يوجد تعاون بين الأساتذة في المهام المدرسية	18	%60.00	9	%30.00	3	%10.00	2.5	0.67	مرتفع
سلوك التلاميذ يعكس مناخاً اجتماعياً جيداً	15	%50.00	11	%36.70	4	%13.30	2.37	0.71	مرتفع

التواصل بين الإدارة والتلاميذ فعّال	14	%46.70	12	%40.00	4	%13.30	2.33	0.7	متوسط
أشعر بالراحة والانتماء داخل المؤسسة	19	%63.30	8	%26.70	3	%10.00	2.53	0.67	مرتفع
تُحَل الخلافات داخل المؤسسة بطريقة مناسبة	16	%53.30	11	%36.70	3	%10.00	2.43	0.67	مرتفع
المناخ العام للمؤسسة يساعد على العمل	18	%60.00	10	%33.30	2	%6.70	2.53	0.62	مرتفع
المتوسط العام للمحور							2.46		مرتفع

جدول رقم 09

المتوسط العام للمحور الثالث: 2.46 – المستوى: مرتفع

2. الترتيب التنازلي لعبارات المحور الثالث

الترتيب	العبارة	م.ح.م	ع.م	المستوى
1	يسود الاحترام المتبادل بين أفراد الجماعة التربوية	2.57	0.67	مرتفع
2	أشعر بالراحة والانتماء داخل المؤسسة	2.53	0.67	مرتفع
3	المناخ العام للمؤسسة يساعد على العمل	2.53	0.62	مرتفع
4	يوجد تعاون بين الأساتذة في المهام المدرسية	2.5	0.67	مرتفع
5	العلاقات بين الأساتذة إيجابية	2.43	0.72	مرتفع
6	تُحَل الخلافات داخل المؤسسة بطريقة مناسبة	2.43	0.67	مرتفع
7	سلوك التلاميذ يعكس مناخاً اجتماعياً جيداً	2.37	0.71	مرتفع
8	التواصل بين الإدارة والتلاميذ فعّال	2.33	0.7	متوسط

جدول رقم 10

3. التفسير التحليلي لنتائج المحور الثالث

يُسجّل المحور الثالث أعلى متوسط عام بين محاور الاستبيان الثلاثة (2.46)، وهو ما يُعني أن المناخ الاجتماعي السائد في مؤسسة التعليم المتوسط محل الدراسة يُقيَّم بمستوى مرتفع عام. وتحمل هذه النتيجة دلالات بالغة الأهمية إذ تُشير إلى وجود رأسمال اجتماعي إيجابي متراكم داخل المؤسسة يُشكّل أرضية خصبة لأي مساعٍ تحسينية.

احتل التعاون بين الأساتذة في المهام المدرسية الصدارةَ بمتوسط 2.50، مما يُجسّد خاصية التضامن المهني التي تُعدّ روحَ أي مجتمع تعليمي متماسك. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أكد عليه عبد الحميد حسين الشاذلي من أن "العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية هي شريان الحياة الذي يضخ الحيوية في جسد المؤسسة".

وفي المرتبة الثانية جاء الاحترام المتبادل (2.57)، وهو عمود المناخ الاجتماعي الفقري الذي يجعل التنوع في وجهات النظر والخلفيات قيمةً إثرائية لا مصدرَ احتكاك.

وبلغت نسبة المستجوبين المؤكدين لسيادة الاحترام المتبادل 66.7%، وهي نسبة مشجّعة توحي بثقافة مؤسسية متكيّفة إيجابياً مع التعددية.

وحلّت عبارة الشعور بالراحة والانتماء في مرتبة متقدمة (2.53)، إذ أفاد 63.3% من أفراد العينة بشعورهم بالراحة والانتماء داخل المؤسسة. ويُعدّ هذا الشعور من أدق مؤشرات صحة المناخ الاجتماعي وأعمقها دلالةً، لأنه يتجاوز الوصف الخارجي إلى التجربة الذاتية الداخلية للفرد.

غير أن التواصل بين الإدارة والتلاميذ جاء في أدنى مراتب المحور (2.33)، بنسبة سلبية بلغت 13.3%. ويُنبّه هذا الانخفاض إلى أن المناخ الاجتماعي الإيجابي قد يظل ناقصاً ما لم يُشمل التلاميذ ضمن دائرة التواصل والمشاركة الفعلية، إذ إن التلاميذ هم الطرف الأساسي في العملية التربوية وغيابهم من دائرة التواصل الإداري الفعّال يُشكّل فجوة بنيوية في المناخ الاجتماعي الشامل.

رابعاً: الملخص المقارن لمتوسطات المحاور الثلاثة

يُقدّم الجدول الآتي مقارنةً تحليليةً شاملةً بين نتائج المحاور الثلاثة:

المحور	عدد البنود	ع.م	المتوسط	المستوى	الاستنتاج
أساليب القيادة	8	0.58	2.31	متوسط	ممارسات جيدة تحتاج تطوير التشاركية
المهام الإدارية	5	0.53	2.4	مرتفع	فاعلية إدارية واضحة
المناخ الاجتماعي	8	0.47	2.46	مرتفع	مناخ اجتماعي صحي ومشجع
المتوسط الكلي	21	0.52	2.39	مرتفع	مستوى إيجابي عام

جدول رقم 11

يُلاحظ من الجدول المقارن أن المحور الثالث (المناخ الاجتماعي) يتصدر المحاور بأعلى متوسط، يليه المحور الثاني (المهام الإدارية)، ثم المحور الأول (أساليب القيادة) بأدنى متوسط. ويُشير هذا الترتيب إلى أن المناخ الاجتماعي الإيجابي في هذه المؤسسة لا يعكس فقط أثرَ الممارسة الإدارية الرسمية، بل يستند إلى رصيد من القيم المهنية الجماعية والتقاليد العلائقية التي تتجاوز الهيكل الإداري وتنبع من الثقافة التنظيمية الضمنية المتراكمة.

كما يُشير الانحراف المعياري الأدنى للمحور الثالث (0.47) مقارنةً بالمحور الأول (0.58) إلى أن تقييمات أفراد العينة للمناخ الاجتماعي أكثر تقارباً وتوافقاً من تقييماتهم لأساليب القيادة، مما يُعني أن الإدراك المشترك للمناخ الاجتماعي أكثر اتساقاً بين أفراد العينة مهما تباينت أحكامهم على الممارسات القيادية.

خامساً: تحليل نتائج الأسئلة المفتوحة

1. تحليل مضمون إجابات السؤال الأول: التقييم العام لدور الإدارة التربوية

أسفر التحليل النوعي الكيفي لثلاثين إجابة مفتوحة عن خمس فئات تحليلية رئيسية تعكس طيفاً من المواقف والرؤى التقييمية:

الاستنتاج	المستوى	المتوسط	ع.م	عدد البنود	المحور
ممارسات جيدة تحتاج تطوير التشاركية	متوسط	2.31	0.58	8	أساليب القيادة
فاعلية إدارية واضحة	مرتفع	2.4	0.53	5	المهام الإدارية
مناخ اجتماعي صحي ومشجع	مرتفع	2.46	0.47	8	المناخ الاجتماعي
مستوى إيجابي عام	مرتفع	2.39	0.52	21	المتوسط الكلي

جدول رقم 12

تكشف هذه التصنيفات أن غالبية المستجوبين (ما يزيد على 90%) يُقرّون بوجود دور للإدارة التربوية في تشكيل المناخ الاجتماعي، وإن تفاوتوا في تقييم مستوى هذا الدور

وفاعليته. والملاحظ الأبرز أن "الإيجابية المشروطة" تُمثّل الفئة الأوسع، مما يُشير إلى أن المستجوبين يحملون تصوراً واضحاً لملامح الإدارة المثلى ويُقيّمون الإدارة الراهنة بمقارنتها بهذا التصور المرجعي.

ومن أبرز الاستعارات الدالة التي وردت في الإجابات: "الإدارة هي الترموميتر الذي يضبط حرارة المناخ الاجتماعي" (إجابة 10)، و"الإدارة هي القدوة: إذا كان التعامل راقياً ساد الاحترام بين الجميع" (إجابة 25). وتُجسّد هاتان الاستعارتان بقوة نظرية التأثير القيادي التي تُقرّر بأن القائد يُشكّل البيئة الاجتماعية من خلال نمذجة السلوك وتحديد معايير التفاعل.

2. تحليل مضمون إجابات السؤال الثاني: مقترحات تحسين المناخ الاجتماعي

أُحصيت ثلاثون مقترحاً صريحاً، وزّعها التحليل المضموني على خمسة محاور تحسينية أساسية:

المحور الأول – تحسين التواصل والشفافية (8 مقترحات):

طالب المستجوبون بتنظيم لقاءات دورية غير رسمية بين الطاقم (قهوة/شاي) لكسر رتابة العلاقة الرسمية، واعتماد الشفافية المطلقة في معايير التنقيط والامتيازات المهنية، وتفعيل صندوق الاقتراحات السري، وعقد اجتماعات تنسيقية مصغرة لسماع انشغالات كل فئة على حدة. وتُعبّر هذه المقترحات عن رغبة عميقة في التواصل الحقيقي الذي يتجاوز القنوات الرسمية.

المحور الثاني – تعزيز العدالة التنظيمية (7 مقترحات):

شمل هذا المحور مطالب بعدالة توزيع الساعات الإضافية والمهام الموازية، وتوضيح الحقوق والواجبات للجميع، والابتعاد عن المحاباة والتمييز بين الموظفين، وتحسين معايير

الترقية والتحفيز. ويعكس تركّز هذا المحور على العدالة الغيابَ النسبي لتصورات إجرائية موحّدة لدى العاملين.

المحور الثالث – بناء روح الفريق (8 مقترحات):

تضمّن مقترحات التكريم الدوري للمتميزين، والأنشطة الثقافية والرياضية المشتركة، وتفعيل دور المنسقين والمندوبين، والرحلات الترفيهية الجماعية، وإنشاء صندوق تضامني للحالات الإنسانية. وتُجسّد هذه المقترحات رغبةً في تحويل المجموعة من حالة التجاور إلى حالة التماسك الفريقي الحقيقي.

المحور الرابع – تحسين البيئة المادية والنفسية (5 مقترحات):

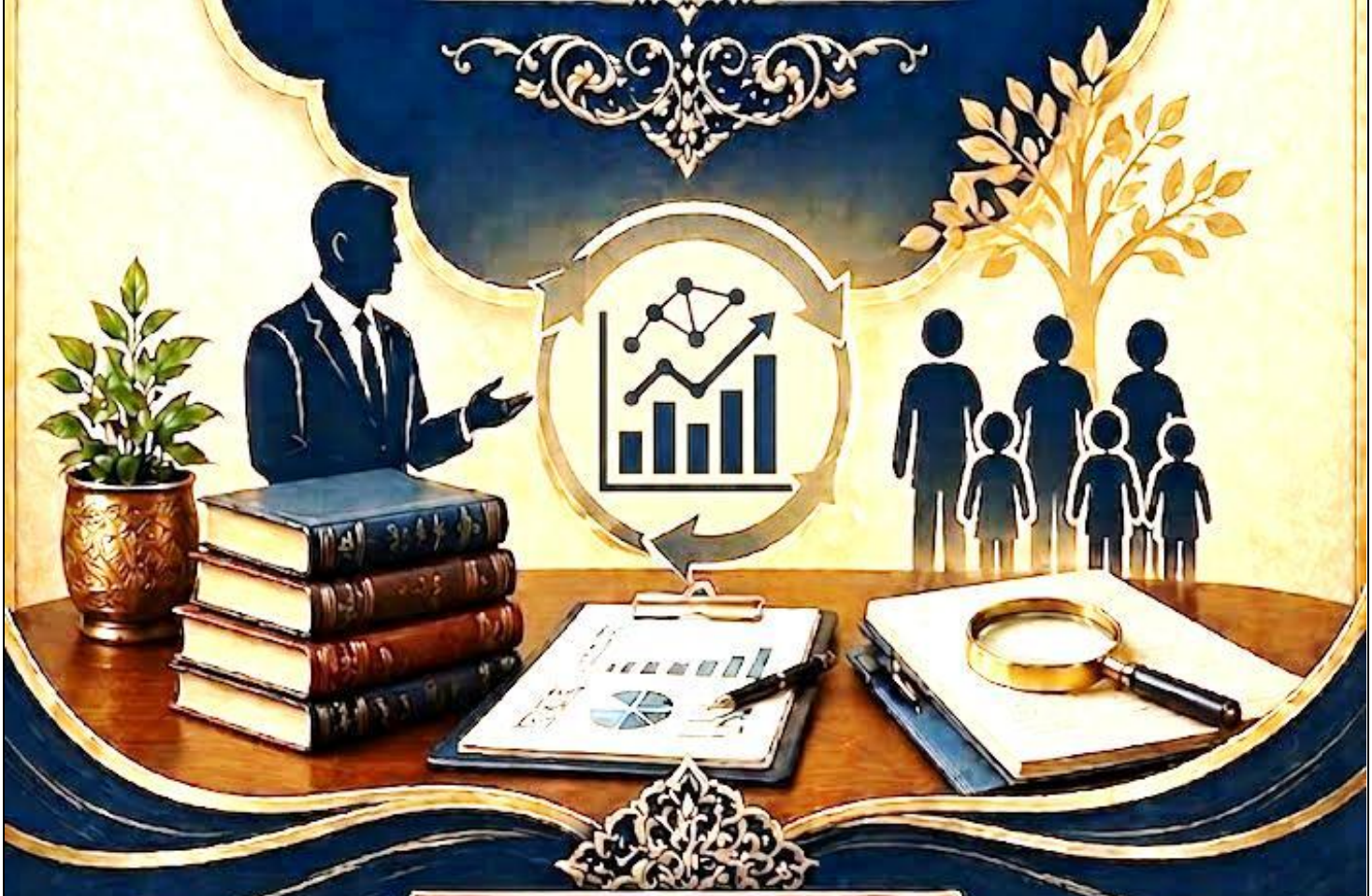
طالب المستجوبون بتخصيص فضاء لائق لراحة الأساتذة، وتحسين ظروف العمل المادية (إنارة، تدفئة، نظافة)، وتفعيل خلية المرافقة النفسية ليس للتلاميذ فحسب بل للموظفين أيضاً، والاهتمام بالظروف النفسية للموظفين في الحالات الاستثنائية.

المحور الخامس – تطوير الأسلوب الإداري (2 مقترح):

ركّز هذا المحور على مقترحين جوهريين: تبسيط الإجراءات الإدارية والابتعاد عن لغة التهديد والتنبيهات الورقية، والابتعاد عن المركزية في القرار وتفويض السلطات لفرق العمل.

مناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل السابع: مناقشة النتائج وتفسيرها والتحقق من الفرضيات



الجانب الميداني

الفصل السابع: مناقشة النتائج وتفسيرها والتحقق من الفرضيات

تمهيد

ينتقل هذا الفصل من مستوى العرض والوصف إلى مستوى التفسير والمناقشة، إذ يسعى إلى ربط النتائج الإحصائية المحصّلة بالإطار النظري للدراسة وبنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، والتحقق المنهجي من صحة فرضيات الدراسة أو عدم صحتها. ويُعدّ هذا الفصل القلب النابض للجانب الميداني إذ يُحوّل الأرقام إلى معنى والإحصاء إلى فهم.

أولاً: اختبار الفرضية الجزئية الأولى

النص:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية المهام الإدارية ومستوى المناخ الاجتماعي المدرسي"

المؤشرات الإحصائية الداعمة:

أظهرت نتائج المحور الثاني (المهام الإدارية) متوسطاً عاماً مرتفعاً بلغ 2.40، وهو يترافق مع متوسط مرتفع للمناخ الاجتماعي بلغ 2.46. ويُشير هذا الترافق بين المستويين المرتفعين إلى علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين.

والملاحظ أن العبارات ذات المتوسطات الأعلى في المحور الثاني (متابعة البرامج 2.70، وضوح المسؤوليات 2.57) تترافق مع ارتفاع مؤشرات المناخ الاجتماعي الأكثر ارتباطاً بها منطقياً، كالتعاون والاحترام المتبادل. وعلى النقيض، تتقاطع العبارات المتوسطة في المحور الثاني (التخطيط المسبق 2.20) مع ما يُقابلها من هشاشة في بعض مؤشرات المناخ الاجتماعي (التواصل مع التلاميذ 2.33).

المقارنة بالدراسات السابقة:

تتوافق هذه النتيجة مع ما أثبتته دراسة بن عيسى حورية (2019) على عينة من 120 معلماً وإدارياً بسطيف من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الممارسات الإدارية ومستوى المناخ الاجتماعي. كما تنسجم مع ما أكده محمد منير مرسي بأن الإدارة التربوية هي العملية الاجتماعية التي تستهدف توفير الظروف الملائمة للعمل التعليمي في أجواء من الانسجام، إذ لا يمكن تصوّر جودة المناخ الاجتماعي في غياب مهام إدارية منتظمة وفعّالة.

الحكم: الفرضية الجزئية الأولى مُتحقِّقة.

ثانياً: اختبار الفرضية الجزئية الثانية

النص:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب القيادة المعتمد وجودة العلاقات داخل المؤسسة التعليمية"

المؤشرات الإحصائية الداعمة:

أفضت نتائج المحور الأول (أساليب القيادة) إلى متوسط عام 2.31 بمستوى متوسط، بينما أظهر المحور الثالث (المناخ الاجتماعي وفيه عبارات العلاقات الإنسانية والاحترام المتبادل) مستوى مرتفعاً. ويُشير هذا التباين إلى أن جودة العلاقات الإنسانية تعتمد على أسلوب القيادة لكنها لا تقتصر عليه بل تستند أيضاً إلى رصيد ثقافي ومهني متراكم. فالمتوسط الأعلى لعبارة الأثر الإيجابي لأسلوب الإدارة في الأداء (2.73) يُثبت وجود الصلة، في حين يُشير تراجع عبارة تشجيع المبادرة (1.97) إلى أن هذا الأسلوب ليس تشاركياً بالكامل.

المقارنة بالدراسات السابقة:

تنسجم هذه النتيجة مع ما استخلصته دراسة زهير الصباغ (2015) من أن القادة التربويين الذين يعتمدون أسلوب التشاور وإشراك الطاقم يُوجدون مناخاً اجتماعياً أكثر إيجابية. كما تتوافق مع ما أكده محمد عوض الترتوري بأن القيادة الديمقراطية التشاركية تُؤدي إلى مناخ يسوده التعاون والثقة والانتماء. غير أن الدراسة الحالية تُضيف إلى هذا الإجماع تحفظاً مهماً مفاده أن العلاقة بين القيادة والمناخ الاجتماعي ليست علاقة آلية مباشرة، بل تتوسطها عوامل ثقافية ومؤسسية تجعل المناخ أحياناً أفضل من أسلوب القيادة المُعبَّر عنه رسمياً.

الحكم: الفرضية الجزئية الثانية مُتحقِّقة جزئياً، مع إشارة لضرورة تعميق الطابع التشاركي.

خامساً: اختبار الفرضية العامة للدراسة

النص:

"تؤدي الإدارة التربوية دوراً إيجابياً ذا دلالة إحصائية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر"

التحليل الإجمالي:

استناداً إلى المعطيات الإحصائية الكاملة للمحاور الثلاثة، يمكن بناء الحكم على الفرضية العامة انطلاقاً من ثلاثة مستويات تحليلية متراكبة:

المستوى الأول – الكمي: بلغ المتوسط الحسابي الكلي للاستبيان 2.39 بمستوى مرتفع، وهو ما يُشير إلى تقييم إيجابي كلي من وجهة نظر أفراد العينة للأثر الإداري في المناخ الاجتماعي. وتُعزز هذه الإيجابية أن نسبة الاستجابات الإيجابية (نعم) في جميع

عبارات المحاور الثلاثة تفوق في أغلب الأحوال نسبة 40%، مما يُجسّد أغلبية إيجابية واضحة.

المستوى الثاني – الترابطي: يُلاحظ أن أعلى متوسطات المحور الثالث (المناخ الاجتماعي) تتقاطع مع العبارات الأكثر ارتباطاً بالممارسات الإدارية المباشرة: فالتعاون مرتبط بتشجيع العمل الجماعي الإداري، والاحترام المتبادل مرتبط بأسلوب التعامل القيادي، والانتماء مرتبط بالعدالة التنظيمية. هذا التوازي المنطقي يُرسّخ الارتباط الوظيفي بين المتغيرين.

المستوى الثالث – النوعي: أجمعت 90% من إجابات الأسئلة المفتوحة على إيجابية الدور الإداري، ولم تنكر أيٌّ منها وجود الدور بل تفاوتت في تقدير حجمه وطبيعة ممارسته.

الفرضية	دليله	الحكم
الفرضية الجزئية الأولى	م.ح الثاني=2.40 والثالث=2.46 كلاهما مرتفع	مُتحقِّقة
الفرضية الجزئية الثانية	م.ح الأول 2.31 متوسط مع تأثير إيجابي واضح	مُتحقِّقة جزئياً
الفرضية العامة	م.ح الكلي=2.39 مرتفع + 90% إيجابية نوعية	مُتحقِّقة

جدول رقم 13

الحكم: الفرضية العامة مُتحقِّقة.

سادساً: الاستنتاجات الجوهرية للدراسة

يمكن صياغة الاستنتاجات الجوهرية للدراسة الميدانية في النقاط الآتية:

الاستنتاج الأول – الدور الإداري موجود وفاعل: تُؤدي الإدارة التربوية في متوسطة الشارف دوراً إيجابياً ملموساً في تحسين المناخ الاجتماعي، وإن كان هذا الدور غير متساوٍ في جميع أبعاده ومجالاته.

الاستنتاج الثاني – المهام الإدارية أقوى من الأسلوب القيادي: جاءت فاعلية المهام الإدارية (المتوسط 2.40) أعلى من أسلوب القيادة (المتوسط 2.31)، مما يُشير إلى أن الإدارة تبرع في التنظيم والمتابعة الرسمية أكثر من التشاور والتحفيز وبناء العلاقات الإنسانية العميقة.

الاستنتاج الثالث – المناخ الاجتماعي أفضل من درجة القيادة: سجّل المناخ الاجتماعي مستوىً أعلى من مستوى أسلوب القيادة، مما يُشير إلى أن ثقافة مؤسسية إيجابية راسخة تُغذّي العلاقات داخل المؤسسة بصرف النظر عن مستوى التشاركية الإدارية الرسمية.

الاستنتاج الرابع – نقاط القوة والضعف: تتمثل نقاط القوة في متابعة البرامج، وضوح المسؤوليات، الإنصاف، وسيادة الاحترام والتعاون. وتتمثل نقاط الضعف في محدودية الحوار والتشاركية في القرار، وضعف تشجيع المبادرات، وقصور التواصل مع التلاميذ.

الاستنتاج الخامس – التوقعات التحسينية: الطاقم التربوي لديه رؤية واضحة لملامح الإدارة المثلى ولديه مقترحات عملية متعددة، مما يعني أن التحسين لا يتطلب توعيةً ثقافية بقدر ما يتطلب إرادةً قيادية وهياكل تنظيمية مُمكِّنة.

سابعاً: مناقشة النتائج في ضوء النماذج النظرية

1. في ضوء نموذج المناخ المفتوح والمغلق

يُشير نموذج المناخ التنظيمي المفتوح والمغلق إلى وجود ستة أنماط متدرجة من المناخ المدرسي. ووفق نتائج دراستنا يمكن توصيف مناخ مؤسسة التعليم المتوسط المدروسة بأنه يقع في المنطقة الوسطى المائلة نحو المفتوح، إذ يتسم بدرجة لائقة من الانتماء والتعاون والاحترام المتبادل دون أن يبلغ كمال المناخ المفتوح الذي يستلزم تشاركيةً أعمق وتحفيزاً للمبادرة أكثر فاعلية.

2. في ضوء نظرية حركة العلاقات الإنسانية

تُثبت نتائج دراستنا ما أكدته تجارب هوثورن من أن العلاقات الإنسانية والمناخ الاجتماعي يُؤثران أعمق تأثيراً من العوامل المادية وحدها. فارتفاع مؤشر المناخ الاجتماعي رغم التحفظات المتعلقة بالبيئة المادية (كما يظهر في بعض مقترحات التحسين المادي) يُؤكد أن الإنسان يُقيّم بيئته الاجتماعية تقييماً يتجاوز الظروف المادية ويعطي ثقلاً كبيراً للشعور بالتقدير والانتماء.

3. في ضوء النظرية التحويلية للقيادة

بيّنت نتائج المحور الأول أن الأثر الإيجابي لأسلوب الإدارة في الأداء يحتل الصدارة، وهو ما يتوافق مع الفرضية الأساسية للقيادة التحويلية القائلة بأن القائد الناجح يُؤثر في دوافع مرؤوسيه ورؤيتهم للعمل. غير أن انخفاض مؤشر تشجيع المبادرات يُشير إلى أن هذا التأثير يجري من خلال الكاريزما والحضور القيادي أكثر من تفعيل الأبعاد التشاركية للقيادة التحويلية.

ثامناً: حدود الدراسة ومحدوديتها

تُقرّ الدراسة بجملة من المحدودات المنهجية ينبغي مراعاتها عند قراءة نتائجها وتفسيرها:

أولاً، محدودية حجم العينة (30 فرداً): وإن كانت العينة تمثّل مسحاً شاملاً لمجتمعها الأصلي، فإن صغر هذا المجتمع يُقيّد إمكانية تطبيق معامل الارتباط الإحصائي القوي ويستلزم الحذر في التعميم.

ثانياً، محدودية مجال الدراسة (مؤسسة واحدة): تختص النتائج بمؤسسة بعينها ذات سياق جغرافي واجتماعي محدد، وقد تختلف النتائج في سياقات بيئية أو مناطق جغرافية مغايرة.

ثالثاً، محدودية الأداة: يُحتمل وجود تحيّز التأدب الاجتماعي (Social Desirability Bias) في الاستجابات، أي ميل بعض المستجوبين للإجابة بما يُعدّ "مقبولاً" اجتماعياً بدلاً من الموقف الحقيقي.

ورغم هذه المحدودات، تظل الدراسة ذات قيمة علمية معتبرة كنموذج منهجي قابل للتكرار على نطاق أوسع، وكمحرّك لأسئلة بحثية مستقبلية أعمق.

التوصيات والاقتراحات العملية

بناءً على ما أسفرت عنه الدراسة النظرية والميدانية من نتائج وما استُخلص منها من استنتاجات، تُقدّم الدراسة جملةً من التوصيات المتدرجة والموجّهة إلى مستويات اتخاذ القرار المختلفة، من الإدارة المدرسية المباشرة وصولاً إلى مخططي السياسات التعليمية الكلية.

أولاً: توصيات موجَّهة إلى مديري مؤسسات التعليم المتوسط

على صعيد أسلوب القيادة:

1 – التحوّل التدريجي نحو القيادة التشاركية الفعلية: بما يتجاوز الإذن بالحوار إلى إشراك حقيقي لمجلس الأساتذة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتنظيم المدرسي وتوزيع الأعباء والبرامج الداخلية. فالتشاركية لا تعني التنازل عن السلطة بل تعني الاستثمار في ذكاء الجماعة وطاقتها.

2 – تبنّي سياسة الباب المفتوح: بتخصيص أوقات استقبال منتظمة لانشغالات الأساتذة، والاستجابة لها في آجال معقولة، فالاستماع غير المتبوع بالفعل أشد ضرراً من عدم الاستماع.

3 – تطوير الأسلوب التوجيهي من تصحيحي إلى تطويري: الانتقال من نموذج المدير الرقيب إلى نموذج المدير المدرّب (Coach)، بما يُولّد لدى المعلمين الثقة بالنفس والرغبة في الإبداع والمبادرة.

4 – ترسيخ ثقافة الاعتراف والتقدير: إنشاء آليات دورية للاحتفاء بالإنجازات (يوم المعلم، نهاية السنة، اختتام المشاريع)، وتحسين لغة الخطاب الإداري لتكون أكثر تقديراً للجهود المبذولة.

على صعيد المهام الإدارية:

5 – تعزيز التخطيط التشاركي: إشراك الأساتذة في التخطيط السنوي وتوزيع الأعباء بدلاً من فرض الجداول فرضاً يُولّد شعوراً بالتغييب والتهميش.

6 – تبسيط الإجراءات الإدارية: الابتعاد عن التعقيد البيروقراطي غير المبرر الذي يُنضب طاقات المعلمين في ملء النماذج والمستندات بدلاً من التركيز على العمل التربوي الجوهري.

7 – تطوير آليات معالجة المشكلات: إنشاء خلية إصلاح ووساطة داخلية لحل النزاعات الصغيرة بصورة ودية قبل تراكمها واستفحالها.

على صعيد المناخ الاجتماعي:

8 – تحسين التواصل مع التلاميذ: إنشاء آليات حوار دورية مع مجالس الأقسام، وتنظيم لقاءات استماع مع مندوبي التلاميذ، والتواصل مع جمعية أولياء التلاميذ لتقليل الضغط على الطاقم التربوي.

9 – الاستثمار في البيئة المادية والنفسية: تخصيص فضاء لائق لراحة الأساتذة، وتحسين ظروف العمل المادية، وتفعيل خلية المرافقة النفسية لفائدة الموظفين لا التلاميذ فحسب.

10 – بناء صندوق تضامني للطاقم: يُتيح التكافل الاجتماعي في الحالات الإنسانية ويُعزز الشعور بالانتماء والمسؤولية الجماعية.

ثانياً: توصيات موجَّهة إلى المفتشين والمشرفين التربويين

11 – إدراج تقييم المناخ الاجتماعي ضمن معايير التفتيش المدرسي الرسمي، وتطوير أدوات قياس موحّدة مُعتمَدة تُمكّن من المقارنة بين المؤسسات ورصد التطور عبر الزمن.

12 – تنظيم دورات تكوينية ودورية لفائدة مديري المؤسسات في مجالات: مهارات التواصل الفعّال، إدارة الصراع التنظيمي، الذكاء العاطفي في القيادة، وآليات بناء الفريق.

13 – تشجيع تبادل الممارسات الجيدة بين المديرين عبر نوادٍ مهنية أو شبكات تبادل تربوي على مستوى المقاطعة أو الولاية.

14 – إدراج التقييم الذاتي لمناخ المؤسسة ضمن آليات الحوكمة الداخلية، وتشجيع المؤسسات على إجراء استبيانات دورية لمتابعة تطور مناخها الاجتماعي وتوظيف نتائجها.

ثالثاً: توصيات موجَّهة إلى مخططي السياسات التعليمية

15 – مراجعة معايير تعيين مديري المؤسسات التعليمية وإضافة الكفاءات القيادية والإنسانية ضمن شروط التعيين والترقية، وعدم الاكتفاء بمعيار الأقدمية والكفاءة الأكاديمية.

16 – بناء برامج تكوين مستمر مؤسسية متخصصة في القيادة التربوية والمناخ المدرسي، وجعل حضورها شرطاً للتجديد الوظيفي.

17 – تخفيف الكثافة الطلابية في الحجرات الدراسية الذي يُرهق المعلمين ويُؤثر سلباً في علاقاتهم المهنية وروحهم المعنوية.

18 – مراجعة منظومة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين بما يُقلص الشعور بعدم الاعتراف والتقدير الذي يُعدّ من أبرز معوقات تحسين المناخ الاجتماعي.

19 – إنشاء مرصد وطني لمتابعة المناخ المدرسي يُصدر تقارير دورية ويُعطي انطلاقة بحثية لدراسات مقارنة شاملة.

رابعاً: توصيات بحثية للدراسات المستقبلية

20 – إجراء دراسة ارتباطية موسّعة على عينات كبيرة من مؤسسات التعليم المتوسط في ولايات متعددة للتحقق من تعميمية النتائج.

21 – دراسة العلاقة بين المناخ الاجتماعي والتحصيل الدراسي للمتعلمين وأثره في مستويات التسرب المدرسي.

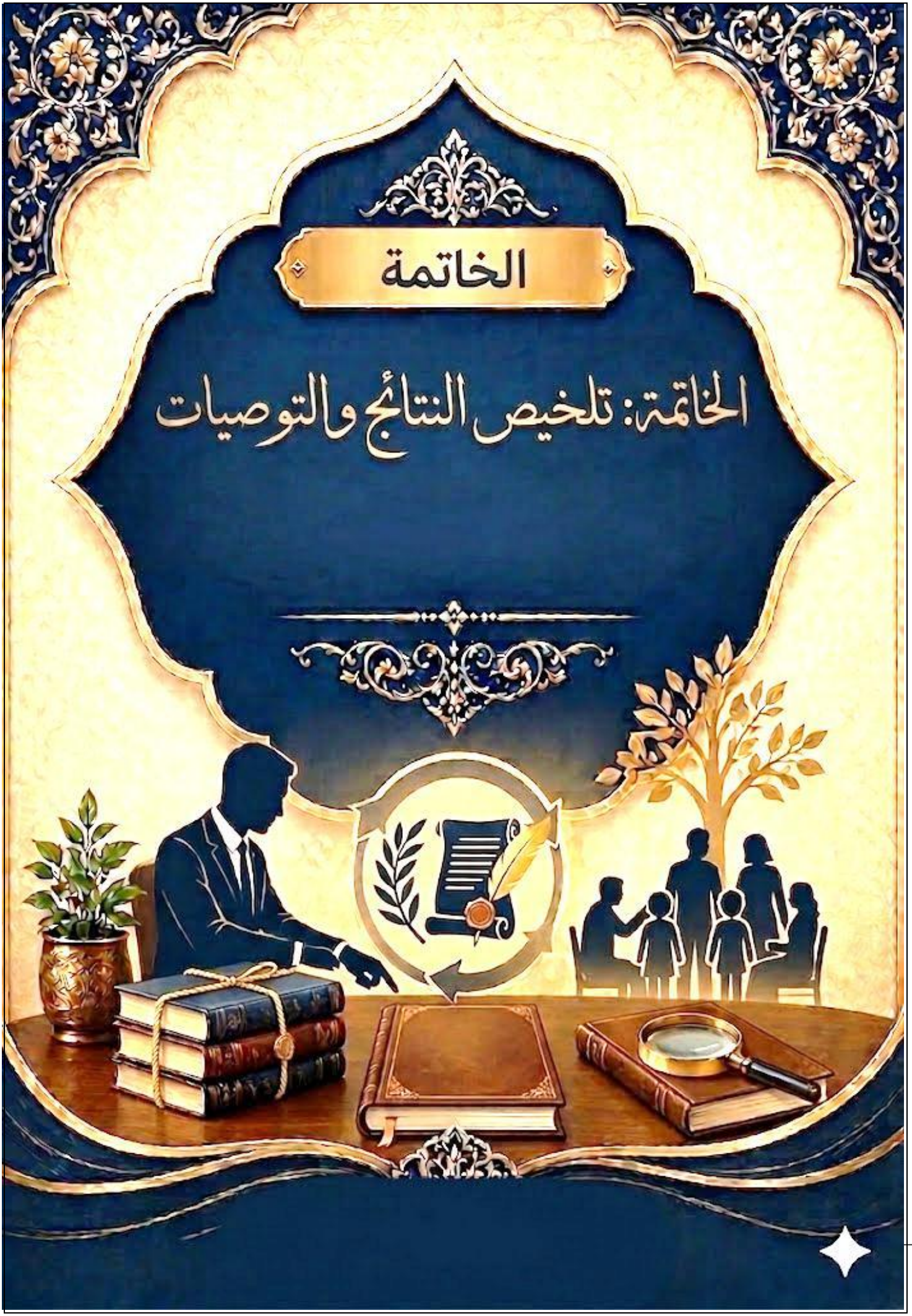
22 – إجراء دراسة مقارنة بين مناخ المؤسسات الحضرية والريفية وشبه الحضرية لاستجلاء أثر السياق البيئي والجغرافي.

23 – دراسة دور مستشار التوجيه والإرشاد في تحسين المناخ الاجتماعي بوصفه وسيطاً وحلقةَ وصل بين مختلف الفاعلين.

24 – توظيف مقاربة مختلطة (كمية ونوعية) في دراسات مستقبلية تجمع الاستبيان إلى المقابلات المعمقة مع المديرين لاستجلاء الأبعاد الخفية لأسلوب القيادة.

الخاتمة

الخاتمة: تلخيص النتائج والتوصيات



الخاتمة العامة

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية محورية راهنة تتعلق بمدى دور الإدارة التربوية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط بالجزائر. وقد عُولجت هذه الإشكالية عبر مسارين متكاملين: **مسار نظري تأسيسي** استعرض مفاهيم الإدارة التربوية وأنماط القيادة وأبعاد المناخ الاجتماعي وآليات تأثيرهما المتبادل، **ومسار ميداني تطبيقي** اعتمد الاستبيان أداةً قياسية لاختبار فرضيات الدراسة على عينة مكوّنة من ثلاثين فرداً من مؤسسة تربوية بالجلفة(**متوسطة مقدم ساعد** منطقة الشارف).

خلصت الدراسة إلى إثبات الفرضية العامة التي تُقرّ بأن الإدارة التربوية تؤدي دوراً إيجابياً في تحسين المناخ الاجتماعي، وتحقّقت ثلاث من الفرضيات الجزئية الأربع تحقّقاً تاماً، وتحقّقت الرابعة جزئياً. وقد ظهر أن نقاط القوة تتركز في فاعلية المهام الإدارية التنظيمية، بينما تحتاج القيادة التشاركية وتشجيع المبادرة إلى مزيد من التطوير والترسيخ.

وأهم ما تُسهم به هذه الدراسة في الأدبيات التربوية الجزائرية هو تسليط الضوء على مرحلة التعليم المتوسط التي طالما عانت من شُح البحث الأكاديمي المتخصص، وتقديم نموذج منهجي متكامل يجمع بين قياس الممارسات الإدارية ومؤشرات المناخ الاجتماعي في آنٍ واحد، مما يُتيح فهماً أعمق للعلاقة البينية بين هذين المتغيرين الجوهريين في حياة المؤسسة التعليمية.

وتُدرك الدراسة أن نتائجها ليست إجابةً نهائيةً بل هي خطوة في طريق بحث ممتد، إذ يبقى ميدان دراسة المناخ الاجتماعي في المؤسسات التعليمية الجزائرية فسيحاً أمام الباحثين، لا سيما مع ما يشهده القطاع التعليمي من تحولات متسارعة تستدعي إعادة النظر المستمرة في الأدوات القيادية والممارسات الإدارية.

الخاتمة العامة

ولا يسع الباحث في ختام هذا الجهد العلمي إلا أن يُؤكد ما يقرره الإطار النظري وتُعززه النتائج الميدانية معاً: أن المناخ الاجتماعي الإيجابي ليس ترفاً تربوياً بل ضرورة تربوية قُصوى، وأن بناءه يستلزم قيادةً تُحسن الاستماع قبل إصدار الأوامر، وتُقدّر قيمة كل عامل وأستاذ قبل أن تُقيّم مخرجاته، وتُدرك أن رسالة التربية لا تتحقق في المذكرات الإدارية بل في قلوب الأفراد الذين يشعرون بأنهم ينتمون إلى مؤسسة تُكرّم حضورهم وتستثمر طاقاتهم.

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات العملية القابلة للتطبيق:

- ضرورة تبني أنماط قيادية حديثة، خاصة القيادة التشاركية والتحويلية، لما لها من أثر إيجابي في تحسين المناخ الاجتماعي.
- تعزيز ثقافة التواصل الفعّال داخل المؤسسة التربوية، من خلال فتح قنوات الحوار بين الإدارة والأساتذة والتلاميذ.
- ترسيخ مبادئ العدالة التنظيمية في توزيع المهام والمسؤوليات، بما يعزز الشعور بالإنصاف والانتماء.
- تنظيم دورات تكوينية لفائدة مديري المؤسسات التربوية في مجالات القيادة التربوية وإدارة العلاقات الإنسانية.
- تفعيل آليات المشاركة في اتخاذ القرار، عبر المجالس التربوية واللقاءات الدورية.
- تحسين بيئة العمل المدرسي بما يدعم الراحة النفسية ويحفز الأداء الإيجابي.
- اعتماد أساليب تقويم حديثة قائمة على الدعم والتحفيز بدل الاقتصار على الرقابة والعقاب.

الآفاق البحثية

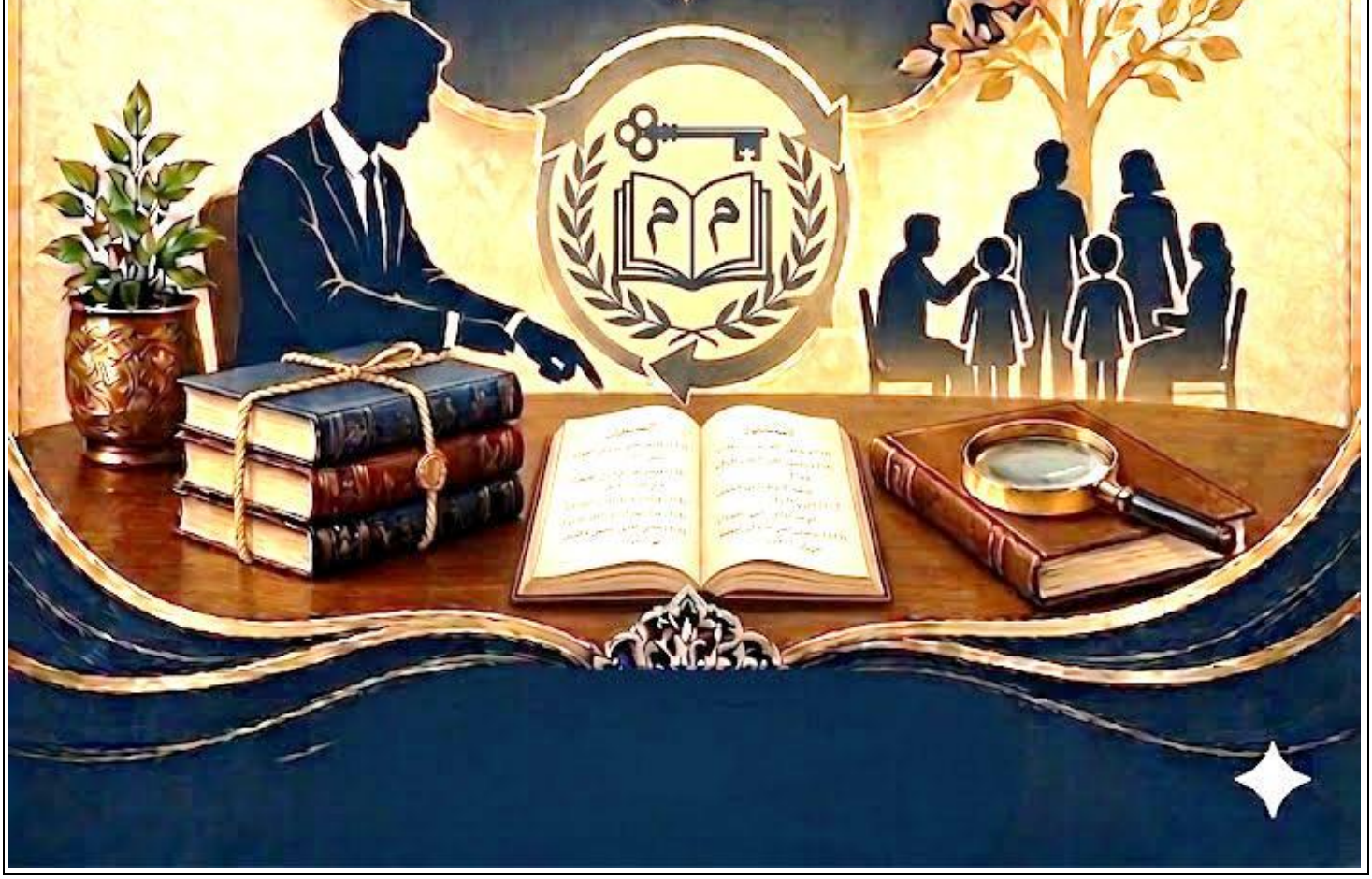
تفتح هذه الدراسة المجال أمام مجموعة من المسارات البحثية المستقبلية التي يمكن أن تعمّق الفهم العلمي لهذا الموضوع، من بينها:

- إجراء دراسات مقارنة بين مراحل تعليمية مختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) لقياس اختلاف تأثير الإدارة التربوية على المناخ الاجتماعي.
- دراسة أثر المناخ الاجتماعي المدرسي على التحصيل الدراسي بشكل تجريبي باستخدام نماذج إحصائية متقدمة.
- تحليل العلاقة بين القيادة التحويلية والابتكار التربوي داخل المؤسسات التعليمية.
- توسيع نطاق البحث ليشمل عينات أكبر وعلى مستوى وطني لتعزيز تعميم النتائج.
- دراسة دور الرقمنة والإدارة الإلكترونية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل المؤسسات التربوية.
- بحث تأثير المتغيرات الثقافية والاجتماعية المحلية على أنماط القيادة والمناخ المدرسي.

وعليه، فإن تحسين المناخ الاجتماعي داخل المؤسسات التربوية لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن تطوير الإدارة التربوية، بل يظل رهينًا بمدى قدرتها على استيعاب البعد الإنساني في التسيير، وتبني مقاربات قيادية حديثة تجعل من الإنسان محور العملية التربوية وغايتها. ومن هذا المنطلق، فإن الرهان الحقيقي للإصلاح التربوي لا يكمن فقط في تغيير المناهج والبرامج، بل في إعادة بناء الثقافة الإدارية بما يضمن تحقيق التوازن بين الفعالية التنظيمية والانسجام الإنساني داخل المؤسسة التعليمية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

1. أحمد، أحمد إبراهيم. الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2008.
2. مرسي، محمد منير. الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب، 2001.
3. مطاوع، إبراهيم عصمت. أصول الإدارة التعليمية والمدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي، 2002.
4. عابدين، محمد عبد القادر. القيادة التربوية وأثرها في الأداء المؤسسي. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2009.
5. عامر، طارق عبد الرؤوف. المناخ المدرسي وجودة التعليم. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2010.
6. غانم، عبد الله عبد الغني. المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين. الرياض: مكتبة العبيكان، 2005.
7. سليمان، محمد محمد. المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2009.
8. وزارة التربية الوطنية الجزائرية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008. الجزائر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 2008.
9. الدويك، تيسير، حسين ياسين، ومحمد عبد الرحيم عدس. أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2005.
10. العمايرة، محمد حسن. مبادئ الإدارة المدرسية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.
11. صالح، هاني عبد الرحمن. الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمّان: دار وائل للنشر، 2004.

قائمة المصادر والمراجع

12. عريفج، سامي سمطي. في الإدارة التربوية. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2008.
13. عجوة، يوسف. العلاقات العامة والصورة الذهنية. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2003.
14. عميمات، صالح ناصر. الإشراف التربوي: أساليبه ومهاراته. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004.
15. عبود، عبد الغني. في الإدارة التعليمية والمدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي، 1995.
16. الترتوري، محمد عوض، وأغادير عرفات جويحان. إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. عمّان: دار المسيرة.
17. العجمي، قاسم. القيادة التحويلية وأثرها في الأداء المؤسسي. الكويت: مكتبة الفلاح، 2013.
18. بكار، عبد الكريم. تأسيس عقلية الإدارة. دمشق: دار القلم، 2011.
19. صالح، رأفت ربيع. القيادة والإدارة التربوية. القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية، 2007.
20. المغربي، سعيد محمد. الإدارة التربوية بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، 2003.
21. العياصرة، وليد رفيق. الاتصال الإداري والقيادة التربوية. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2008.
22. نصر الله، عمر عبد الرحيم. مبادئ الاتصال التربوي والإنساني. عمّان: دار وائل، 2001.
23. عكاشة، محمود فتحي. علم النفس الاجتماعي التربوي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2004.
24. الشاذلي، عبد الحميد حسين. العلاقات الإنسانية في الإدارة التعليمية. الإسكندرية: دار الوفاء، 2003.

25. مصطفى، محمود أبو بكر. العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية. الإسكندرية: الدار الجامعية، 2005.

26. العبيدي، محمد جاسم محمد. سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاقها المعاصرة. عمّان: دار الثقافة، 2004.

27. الشيراني، عبد الله فلاح محمد. "واقع دور معلمي المرحلة الثانوية في تحقيق الضبط المدرسي." مجلة البحث العلمي في التربية، 2015.

28. الريس، عبد الفتاح أحمد. الانضباط الذاتي لطلاب المدارس ودور المدرسة والأسرة في تحقيقه. جدة: كنوز المعرفة، 2002.

ثانيًا: الدراسات العربية

29. صولي. "العلاقة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي." ورقلة، 2014.

30. جامعة الوادي. "المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية." الجزائر، 2018.

31. السبيعي، منيرة نايف، ونوال غرم الله آل غامدي. "المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر." مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2021.

32. جاموس، بنان محمد علي، ودعاء حسن براهمة. "واقع المناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية." مجلة سياسات ودراسات فلسطينية، 2023.

33. المفرق. "مستوى رضا معلمي المدارس الحكومية عن المناخ التنظيمي وعلاقته بالولاء التنظيمي." الأردن، 2018.

ثالثًا: المراجع الأجنبية

34. Kwiatkowski, Mary C. An Examination of Principal Leadership and School Climate. Rowan University, 2022.

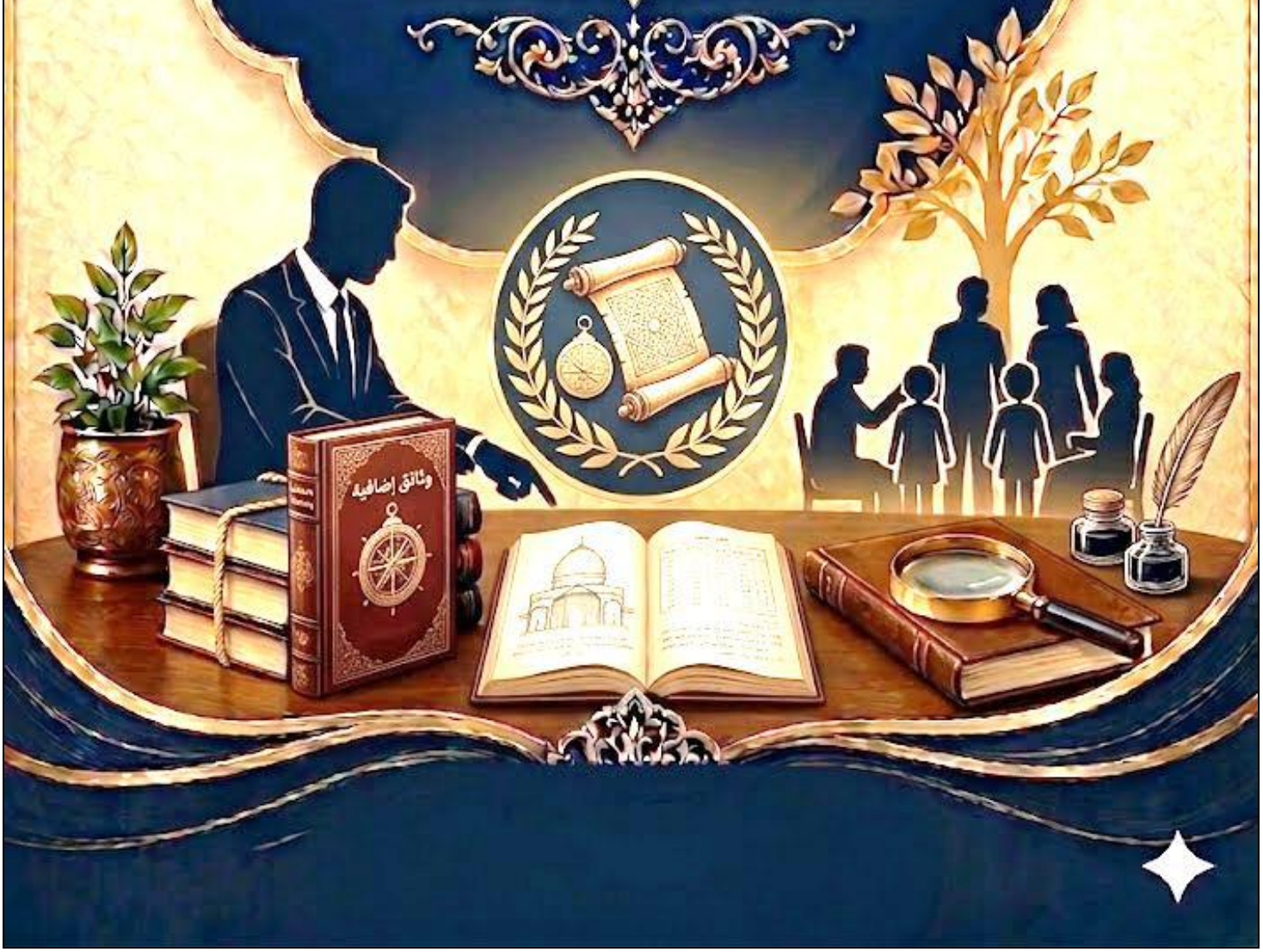
35. Watson, Kelly Alicia. Principals' Leadership Style as a Predictor of School Climate in Urban High Schools. Walden University, 2021.

36. Robinson, Tina. Examining the Impact of Leadership Style and School Climate on Student Achievement. Old Dominion University, 2010.

37. Deoisres, Sumeth. A Study of School Organizational Climate and Principal Leadership Behavior. North Texas State University, 1979.

38. "How Leadership and School Climate Influence Student Achievement: Evidence from a Comparative Meta-Analysis." Education and Information Technologies, 2024.

الملاحق



الملاحق

عنوان المذكرة: دور الإدارة التربوية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط

دراسة ميدانية في إحدى المؤسسات التربوية(منطقة الشارف الجلفة أنموذجا).

استبيان حول دور الإدارة التربوية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط

أولًا: البيانات العامة

الرجاء وضع علامة (✔) في الخانة المناسبة.

الجنس	ذكر ☐ أنثى ☐
السن	.....
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 ☐ 5-10 ☐ أكثر من 10 ☐

المحور الأول: أساليب القيادة

رقم	العبارة / هل	نعم	إلى حدّ ما / لا	
1	تتواصل الإدارة مع الأساتذة.	☐	☐	☐
2	تشجع الإدارة العمل التعاوني بين الأساتذة.	☐	☐	☐
3	تعتمد الإدارة الحوار في تعاملها مع الطاقم التربوي.	☐	☐	☐
4	تستمع الإدارة لانشغالات الأساتذة بجدية.	☐	☐	☐
5	توفر الإدارة الظروف الملائمة للعمل.	☐	☐	☐
6	تعامل الإدارة جميع الأساتذة بإنصاف.	☐	☐	☐
7	يؤثر أسلوب الإدارة إيجابيًا في أداء الأساتذة.	☐	☐	☐
8	تشجع الإدارة المبادرات والأنشطة التربوية.	☐	☐	☐

عنوان المذكرة: دور الإدارة التربوية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط

دراسة ميدانية في إحدى المؤسسات التربوية(منطقة الشارف الجلفة أنموذجا).

استبيان حول دور الإدارة التربوية في تحسين المناخ الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط

أولًا: البيانات العامة

الرجاء وضع علامة (✔) في الخانة المناسبة.

الجنس	ذكر = 17	أنثى = 13

السن	أقل من 30سنة	مابين 30 و50 سنة	أكثر من 50سنة
	5	15	10

عدد سنوات الخبرة	أقل من 5	5-10	أكثر من 10
	5	15	10

المحور الأول: أساليب القيادة

رقم	العبارة / هل	نعم	إلى حدّ ما	لا
1	تتواصل الإدارة مع الأساتذة.	10	15	5
2	تشجع الإدارة العمل التعاوني بين الأساتذة.	12	15	3
3	تعتمد الإدارة الحوار في تعاملها مع الطاقم التربوي.	8	16	6
4	تستمع الإدارة لانشغالات الأساتذة بجدية.	14	7	9
5	توفر الإدارة الظروف الملائمة للعمل.	20	8	2
6	تعامل الإدارة جميع الأساتذة بإنصاف.	18	9	3
7	يؤثر أسلوب الإدارة إيجابيًا في أداء الأساتذة.	24	4	2
8	تشجع الإدارة المبادرات والأنشطة التربوية.	7	15	8

المحور الثاني :أسئلة خاصة بالمهام الإدارية

رقم	العبارة / هل	نعم	إلى حدّ ما	لا
1	تحدد الإدارة المسؤوليات والمهام داخل المؤسسة بوضوح.	25	4	1
2	تتابع الإدارة تنفيذ البرامج التربوية بانتظام وفعالية.	24	4	2
3	تنظم الإدارة العمل المدرسي وفق تخطيط مسبق واضح.	15	12	3
4	تعالج الإدارة المشكلات التنظيمية بسرعة وعدالة.	10	12	8
5	تراقب الإدارة احترام القوانين الداخلية وتطبيقها بانتظام.	13	14	3

المحور الثالث :المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة

رقم	العبارة / هل	نعم	إلى حدّ ما	لا
1	العلاقات بين الأساتذة إيجابية.	27	3	0
2	يسود الاحترام المتبادل بين أفراد الجماعة التربوية.	26	4	0
3	يوجد تعاون بين الأساتذة في المهام المدرسية.	23	14	3
4	سلوك التلاميذ يعكس مناخًا اجتماعيًا جيدًا.	28	2	0
5	التواصل بين الإدارة والتلاميذ فعّال.	10	15	5
6	أشعر بالراحة والانتماء داخل المؤسسة.	25	4	1
7	تُحلّ الخلافات داخل المؤسسة بطريقة مناسبة.	18	10	2
8	المناخ العام للمؤسسة يساعد على العمل.	10	16	4

أسئلة مفتوحة

السؤال 24: ما تقييمك العام لدور الإدارة التربوية في تحسين المناخ الاجتماعي؟

الإجابات:

1. دور محوري يرتكز على مدى قدرة المدير على تسيير العلاقات الإنسانية قبل الإدارية.
2. صمام أمان يمنع نشوب الصراعات المهنية داخل المؤسسة.
3. تقييم إيجابي جداً عندما تتبنى الإدارة سياسة "الباب المفتوح" مع الجميع.
4. دور فعال في حال توفر العدالة والشفافية في توزيع المهام والجداول.

5. الإدارة هي المسؤول الأول عن بث روح الفريق والتعاون بين الطواقم.
6. متوسط؛ بسبب طغيان الجانب البيروقراطي على الجانب التربوي والإنساني.
7. ناجح إذا استطاعت الإدارة حماية كرامة الموظف أمام الأطراف الخارجية.
8. دورها حاسم في خلق الاستقرار النفسي للأستاذ، مما ينعكس على المردود.
9. تقييم جيد عندما تبتعد الإدارة عن المحاباة والتمييز بين الموظفين.
10. الإدارة هي "الترمومتر" الذي يضبط حرارة المناخ الاجتماعي بالمؤسسة.
11. دور حيوي يبرز في القدرة على امتصاص الأزمات والتوترات اليومية.
12. ضعيف إذا اكتفت الإدارة بإصدار الأوامر الفوقية دون مراعاة الظروف.
13. أساسي في تعزيز الانتماء للمؤسسة وتحفيز العمال والمؤطرين.
14. تقييم ممتاز إذا اعتمدت الإدارة "روح القانون" لا نصوصه الجامدة فقط.
15. هو الركيزة التي يبنى عليها السلم المدرسي والعلاقات الاجتماعية.
16. الإدارة الناجحة هي التي تذيب الفوارق بين الإداري والتربوي والمهني.
17. دورها يقتصر على الضبط الإداري، بينما الجانب الاجتماعي يحتاج اهتماماً أكبر.
18. تقييم إيجابي بشرط إشراك الجميع في صناعة القرار التربوي.
19. هي المحرك لعملية التواصل الأفقي الفعال داخل المجتمع المدرسي.
20. دور فعال في امتصاص ضغوطات العمل وتحويلها إلى طاقة إيجابية.
21. الإدارة هي الواجهة التي تعكس صورة المؤسسة لدى الأولياء والمحيط.
22. تقييم متوسط؛ نحتاج لإدارة أكثر مرونة في التعامل مع المشاكل الشخصية.
23. دور جوهري في توفير بيئة عمل خالية من التشنج والمشاحنات.
24. يرتكز التقييم على سرعة استجابة الإدارة لانشغالات الموظفين.
25. الإدارة هي القدوة؛ فإذا كان التعامل راقياً ساد الاحترام بين الجميع.
26. دورها أساسي في تقليل الفجوة بين الأجيال المختلفة من الأساتذة.
27. تقييم جيد عندما تنجح الإدارة في تنظيم الأنشطة الجماعية واللقاءات.

28. الإدارة هي الضامن الوحيد لتكافؤ الفرص والعدل بين الموظفين.
29. دورها حاسم في تحسين صورة المؤسسة في المنطقة (شبه حضرية.(
30. التقييم مرتبط بمدى تبني الإدارة لأسلوب القيادة التشاركية الحديثة.

السؤال 25: ما اقتراحاتك لتحسين المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة؟

الإجابات:

1. تنظيم لقاءات دورية غير رسمية (جلسات قهوة/شاي) لكسر رتابة العمل.
2. اعتماد الشفافية المطلقة في معايير التنقيط ومنح الامتيازات المهنية.
3. تخصيص فضاء لراحة الأساتذة والعمال تتوفر فيه الظروف اللائقة.
4. تفعيل دور خلية الإصلاح والوساطة لحل النزاعات البسيطة ودياً.
5. تكريم دوري للموظفين المتميزين (تربوياً، إدارياً، ومهنيا)ً.
6. إشراك مجلس الأساتذة فعلياً في اتخاذ القرارات التي تمس تنظيم المؤسسة.
7. تنظيم يوم دراسي أو ورشة عمل حول "فنيات التواصل والذكاء العاطفي."
8. تبسيط الإجراءات الإدارية والابتعاد عن لغة التهديد أو التنبيهات الورقية.
9. العدالة التامة في توزيع الساعات الإضافية والمهام الموازية.
10. تنظيم رحلات ترفيهية أو خرجات جماعية للطاقم خارج أوقات العمل.
11. تحسين لغة الخطاب الإداري لتكون أكثر تقديراً لمجهودات الموظف.
12. الاهتمام بالظروف النفسية للموظفين ومراعاتها في الحالات الاستثنائية.
13. تفعيل الأنشطة الثقافية والرياضية المشتركة بين كل الفئات.
14. تعزيز التواصل مع جمعية أولياء التلاميذ لتقليل الضغط على الطاقم.
15. وضع ميثاق داخلي "أخلاقي" يحدد أسس التعامل والاحترام المتبادل.
16. تنظيم حفلات تكريمية في المناسبات (يوم المعلم، عيد المرأة، التقاعد)
17. توفير الوسائل البيداغوجية الكافية لتقليل التوتر الناجم عن نقص الإمكانيات.
18. عقد اجتماعات تنسيقية مصغرة لسماع انشغالات كل فئة على حدة.

19. تشجيع المبادرات الفردية وتثمينها علنياً أمام الزملاء.
20. بناء "صندوق تضامني" للموظفين للحالات الإنسانية والاجتماعية.
21. تفعيل خلية المرافقة النفسية ليس للتلاميذ فقط بل وللموظفين أيضاً.
22. تخصيص وقت لاستقبال الأولياء بما لا يزعج سير الدروس أو الأستاذ.
23. تحسين ظروف العمل المادية (الإنارة، التدفئة، نظافة القاعات)
24. الابتعاد عن المركزية في القرار وتفويض السلطات لفرق العمل.
25. اعتماد "صندوق الاقتراحات" السري للمساهمة في تطوير المؤسسة.
26. تنظيم منافسات ودية (بين الأساتذة والعمال) لتعزيز روح الأخوة.
27. الحرص على عدم تدخل الإدارة في الشؤون الشخصية للموظفين.
28. توضيح الحقوق والواجبات للجميع لتجنب سوء الفهم أو التصادم.
29. إقامة وجبات غداء جماعية دورية لتعزيز الروابط الإنسانية.
30. تعزيز دور المنسقين والمندوبين ليكونوا همزة وصل فعالة مع الإدارة.