# التّطوير المنظّمي في مدرسة التّعليم الأساسي بسلطنة عمان وفق الاتّجاهات الإداريّة الحديثة

د. محمد بن أحمد بن خالد البرواني*

*سلطنة عمان

محافظة شمال الشّرقية

المُلخّص:

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على واقع ممارسات التّطوير المنظّمي في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي وفق الاتّجاهات التّربويّة الحديثة الّتي أدخلت عليها ،ومن ثَمَّ التّوصّل إلى نقاط القوّة ونقاط الضّعف في التّطوير المنظّمي لمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي في واقع القوى البشريّة العاملة، والتّغيّر الثّقافي والمعرفي للأفراد، وواقع جماعات العمل والمناخ التّنظيمي السّائد بينها .وواقع المدرسة بصفتها منظّمة للتّعليم و التّعلُم. واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي وتكوّنت عيّنة الدّراسة من ( 368) مدير ومديرة، ممثّلة في أربع محافظات بالسّلطنة. وتمثّلت أداة الدّراسة في استبانة مكوّنة من (52) فقرة، و قُسِّمت إلى ثلاثة أجزاء: أمّا الجزء الأوّل فيقيس واقع القوى البشرّية العاملة والتّغيّر الثّقافي والمعرفي للأفراد. وأمّا الجزء الثّاني فيقيس واقع جماعات العمل والمناخ التّنظيمي السّائد فيما بينها. في حين يقيس الجزء الثّالث واقع المدرسة بصفتها منظّمة للتّعليم والتّعلم والتّغيّر في عمليّات الاتّصال وصنع القرار، والتّغيّر في الهيكل التّنظيمي وتقويم الأداء. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ المتوسّط الحسابي للمحاور تراوح بين (3.55) و (3.3) وأنّ محور مجال جماعات العمل بالمدرسة حصل على المرتبة الأولى. وكان متوسّطه (3.55) .وقد حصل محور القوى البشريّة العاملة بالمدرسة على المرتبة الثّانية؛ إذ كان متوسّطه (3.38). أمّا محور المدرسة بصفتها منظّمة للتّعليم والتعلّم فجاءت في المرتبة الثّالثة، وحصل على متوسّط (3.37).

**الكلمات المفتاحيّة:** التّطوير المنظّمي، الإدارة، التّربويّة، الإدارة ، التّطوير المنظّمي، التّعليم الأساسي، الإدارة المدرسيّة.

ISSN : 2410-1818

Summary, The field's study aimed to identify the reality of organizational development practices in the second stage of basic education school, according to the modern educational trends that have been introduced to it. Then, identifying the strengths and weaknesses of organizational development of the second stage of basic education school in the reality of the workforce, and the cultural and cognitive change of individuals. Moreover, the reality of work groups and the prevailing organizational climate between them, and the reality of the school as an organization of teaching and learning. The study adopted the descriptive and analytical approach. The study consisted of 368 managers and directors represented in four governorates in the Sultanate. The study tool consisted of a questionnaire consisting of 52 paragraphs, which were divided into three parts. The first part measures the reality of the workforce and the cultural and cognitive change of individuals, and the second part measures the reality of work groups and the organizational climate prevailing among them, and the third part measures the reality of the school as an organization for teaching and learning, the change in communication and decision-making processes and the change in the organizational structure and performance evaluation. The results of the study showed that the arithmetic mean of the axes ranged between 3.55 - 3.37 and that the axis of the school work groups field got the first rank and the average was 3.55 and the school manpower axis was ranked second, where it was 3.38 and the school axis as a learning and education organization came in 3rd place with average rating 3.37. The current study recommended studying the proposed scenario shown by the study and making use of it in developing schools of second stage.

**Key words:** organizational development, administration, education, administration, organizational development, basic education, school administration

.

**المقدمة:**

أصبح التطوير المنظمي حاجة محورية ملحة لجميع المنظمات ومستمرة باستمرارها ونموها بما يمكنها من تنفيذ خططها وأهدافها ورسالتها إذ أنّ المتغيرات الفنية والتقنية والاجتماعية وغيرها تمثل تحديا لمديري اليوم. إن التطوير المنظمي هو الأداة المهمة التي تعمل على مواكبة هذه المتغيرات والوسيلة المناسبة للتغلب على هذه التحديات فهو يعدّ ظاهرة صحية وطبيعية في حياة المنظمات وخاصة في العصر الحديث ، حيث النهضة الشاملة في جوانب الحياة المختلفة، و التطوير المنظمي يسعى إلى تحسين الأداء لكل من الأفراد والمنظمات من خلال الاعتماد على المنهجية العلمية والنظريات والمفاهيم السلوكية

ISSN : 2410-1818

الراقية لإيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها أي تنظيم بالدراسة والتعاون مع المنظمة الإدارية والبحث في ثقافتها وثقافات الأفراد العاملين بها ليّوجه المنظمة إلى الانفتاح على البيئة الداخلية والخارجية بشكل ينعكس على أعضاء التنظيم الذين يحملون معاني الانفتاح والإخلاص والصدق ، كما يسعى إلى زيادة الإنتاجية وتحسين فعالية المنظمة التعليمية ( السكارنه، 2009، 15 - 48).

إنّ للإدارة المدرسيّة مكانةً خاصّةً في العمليّة التّعليمية. بل إنّ نجاح العمليّة التّعليميّة يعتمد بشكل مباشر على نجاح الإدارة، فالمدير مع ما يتّصف به من كفاءات، هو الّذي يساعد بشكل رئيس على تهيئة الأجواء المناسبة الّتي تتيح للهيئة التّدريسيّة العمل بشفافيّة. وتتيح للطّالب حبّ المدرسة والعمل من أجل رفع مستواه الدّراسي. وتعمل الإدارة المدرسيّة على توجيه المجتمع وتوطيد ارتباطه بها من خلال التّواصل المستمرّ معه. وهي بشكل عامّ المحور الرّئيس لمدخلات المدرسة عن طريق العمليّات الّتي يمكنها القيام بها. ولقد أولت وزارة التّربية والتّعليم بسلطنة عمان عناية خاصّة بالإدارة بشكل عامّ، وبالإدارة المدرسيّة بشكلٍ خاصّ، إذ عملت على تدريب مديري المدارس على الأساليب الحديثة في الإدارة، وأطلعتهم على مجموعة من التّجارب عن طريق زياراتهم الدّاخليّة و الخارجيّة. وبالاستفادة من المشاغل والحلقات وورشات العمل المختلفة الّتي تعمل على إقامتها باستمرار في مختلف المديريّات التّابعة لها. بالإضافة إلى تأهيلهم العلمي للحصول على "البكالوريوس في الإدارة "بجامعة السّلطان قابوس أو "دبلوم عال" أو "الماجستير". وتُعَدّ الإدارة المدرسيّة من الأمور المهمّة الّتي يجب أن يعرفها كلّ مدير ويطبّقها ، لما لها من أهميّة كبيرة في رفع مستوى المعلّمين، وتنمية اتّجاهاتهم نحو العمل؛ فكلّما كان المدير على دراية تامّة بأساليب الإدارة، كان مساعدا على تنظيم المؤسّسة وتحقيق إنجازاتها وأهدافها. فإدارة المدرسة هي العمود الفقري للعمليّة التربويّة، والمحور المحرّك لكلّ جزئيّاتها. إذ أنّها تُعدُّ من أهمّ المجالات الّتي تطبَّق فيها الإدارة التّربويّة الحديثة، إذا ما تولّتها قياداتٌ مدرّبة وواعية، ومؤمنة بالتّطوير الشّامل والمستمّر، و قادرة على تطوير ذاتها قبل أن تطوّر أداء العاملين في المؤسّسة المدرسيّة. فهي تتعهّد برعاية أهمّ ركن من أركان العمليّة التعليميّة؛ ألا وهو التّلميذ. وإليها تُسند مسؤوليّة نموّه الشّامل المتكامل وإعداده الإعداد المُتقن ليصبح عنصرا نافعا في المجتمع. لذا فالمؤسّسة المدرسيّة هي منظومة متكاملة، تتداخل عناصرها وتتشابك وتتفاعل كلّها لتحقيق الأهداف المنشودة. والقائد الإداري هو ذلك الشّخص القادر على التّوفيق بين كلّ تلك العناصر وتنسيقها، وتحقيق الانسجام التّامّ بينها لتّتمكن من أداء وظائفها على الوجه الأكمل. ومن ثَمَّ تحقيق الأهداف المنشودة. ولعلّ أهمّ ما يحقّق ذلك هو الإيمان بمبدأ العلاقات الإنسانيّة والتّعامل مع العاملين والتّلاميذ وأعضاء المجتمع المحلّي بإيجابيّة، وأسلوبٍ قائم على الثّقة المتبادلة والاحترام، وتقدير الأعمال، وحسن الاتّصال والتّواصل القائم على احترام وجهات النّظر المتبادلة وتقبل المبادرات، وهذا سيقود بالضّرورة إلى الوصول إلى مستوى عال من المخرجات الّتي ستعمل على خدمة الوطن بشكل أفضل. (الحريري، 2007، 12), ولأنّ الهيكل

ISSN : 2410-1818

التّنظيمي المدرسي يُعدّ عاملا مهمّا لمساعدة مدير المدرسة في تحقيق الأهداف المرجوّة، فمن البديهيّ تطويره وتحسينه ليتلاءم مع المتطلّبات والتّجديدات التّربويّة الحاليّة.

**مشكلة الدّراسة:**

نتيجة للتّطور المتسارع في هذا العصر من حدوث ثورة معلوماتيّة وانفجار معرفي وتحديّات عالميّة وإقليميّة ، اتّجهت سلطنة عمان- وهي تستقبل القرن الحادي والعشرين بتحدّياته وثورته العلميّة والثّقافيّة والتّكنولوجيّة-نحو تطوير التّعليم العامّ وتجديده. وترتكز في هذا المسعى على تطوير بيئة التّعليم تطويرا يتناسب مع العصر، ويساير أهداف التّنمية الشّاملة. واستجابة لمتطلّبات التّنمية، وضعت وزارة التّربية والتّعليم خطّة طموحا لتطوير التّعليم تهدف إلى تنمية قدرات الأفراد وإعداد الطّلاب الإعداد المناسب ليقوم كلٌّ بدوره في المجتمع باقتدار وفعاليّة. وقد تبنّت خطّة التّطوير مفهومَ التّعليم الأساسي (وزارة التّربية والتّعليم ، 2002)، إذ عملت الوزارة جاهدة على تبنّي نظام الفصلين الدّراسيين، وتعديل الخطّة الدّراسيّة لتصبح ممتدّة من ستّ حصص إلى ثماني حصص، وتكون مدّة الحصّة أربعون(40) دقيقة. مع تطويرات داخل المبنى المدرسي: كوجود مصادر التّعلم ومختبر للحاسوب أو مختبرين في بعض المدارس الكبيرة. وأضيفت مجموعة من الموادّ: كموادّ المهارات الحياتيّة والحاسوب والتّوجيه المهني.

غير أنّ بعض هذه التّجديدات لم تنجح ولم تحقق أهدافها. وربّما يعود ذلك إلى ضعف تنفيذ البرامج والخطط المعدّة، و إلى عدم تلبية التّدريب لمتطلبّات الأفراد و حاجاتهم. وقد يعود إلى أنّ المدرسة مازالت تحافظ على شكلها التّقليدي على الرّغم من التّطوّرات الحاصلة في جوانبها الماديّة. ثمّ إنّ المعلّمين مازالوا يتصدّون لعمليّة التّطوير. ويعود أيضا إلى اعتماد التّعليم الأساسي على مشاركة المجتمع. ولكنّ هذا الجانب يشكو من قلة توفّرهِ. وعليه؛ فإنّ المدرسة تعاني من القصور من نواح متعدّدة تتطلّب معالجتها تنظيميّا (قاسم، 2001) وتتمثّل هذه النّواحي في الآتي:

1- مجال الأفراد العاملين ويشمل:

- ضعف التّدريب

- قلّة الحوافز المعنويّة والماديّة وعدم تنوّعها..

- وجود معوقات متعدّدة تحول دون التّفويض، ومنها: المركزيّة وتحميل المسؤوليّة للأفراد. مجال جماعات العمل :

- ضآلة وجود دور فاعل للمجتمع المحلّي في المشاركة بالمدرسة. وضعف استفادة المدرسة من إمكانات مؤسّسات المجتمع.

- عدم وضوح دور الجماعة وأهدافها، ووجود صراعات داخليّة بالإضافة إلى دور الإدارة التّقليدي

ISSN : 2410-1818

- قلّة وجود العمل الفريقي لشيوع المركزيّة، واتّخاذ القرار من جهات عليا دون العمل بمبدأ المشاركة في صنع القرار.

2- مجال المدرسة بصفتها منظّمة:

- وجود هيكل تنظيميّ للمدرسة غير متجدّد، وإطارات إدارية قليلة في ظلّ وجود تغيّر في هيكل وزارة التّربية والتّعليم بسلطنة عمان يراعي التطوّر في الإدارة التّربوية، واستحداث هيكل جديد بالوزارة وبالمديريّات العامّة بالمناطق ،دون تغيير في الهيكل التّنظيمي في الإدارة المدرسيّة وفي النّظرة المستقبليّة الّتي تسعى إلى تحقيقها الوزارة، ممّا أدّى إلى تحمّل إدارات المدارس متطلّبات كبيرة، أدّت بدورها إلى عدم قدرة مدير المدرسة على إنجاز المهامّ الموكلة إليه. أو إلى عدم قدرته على متابعتها (البرواني ،2009 )
- أن التّنظيم الإداري الحالي للمدرسة لا يلبّي حاجة مدير المدرسة, ولا يوفّر له مساحة واسعة من العمل؛ إذ هو يحمّله أعباء متعددة ويحُدّ من دوره الإشرافي، ويثقل كاهله بالأعباء الإداريّة المستمرّة، ويسهم في زيادة الضّغوط الخارجيّة عليه من قبل الإدارة الوسطى والمجتمع المحلّي. ويؤدّي إلى زيادة الضّغوط الدّاخليّة على مدير المدرسة من قبل المعلّمين والطّلاّب والإداريّين.
- قلة الكادر الإداري: إذ يتكوّن من مدير و مساعد و منسّق شؤون مدرسيّة و اختصاصي.
- شيوع المركزيّة واعتماد الإدارة الوسطى على مدير المدرسة في جميع المتطلّبات.
- ضعف الثّقافة التّنظيمية المتوفّرة بالمنظّمة ومن ثَمَّ، وجود سلبيّة من ناحية العمل تتمثل في التّغيّب المستمرّ والمغادرة؛ نتيجة رتابة المحاسبيّة ووجود نظام للتّرقيات يعمل على ترقية الجميع من دون استثناء، ممّن هم على رأس العمل. وينتج عن هذا قلّة الابتكار والإبداع (البرواني، 2010.)، ومن ثَم، تبرز مشكلة تتمثّل في الحاجة إلى التّطوير التّنظيمي للمدرسة. إذ تسعى الدّراسة الحاليّة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما الاتّجاهات الحديثة في مجال التّطوير المنظّمي للمؤسّسات التّعليمية؟
2) ما واقع التّنظيم المدرسي لمدرسة (الحلقة الثّانية) من التّعليم الأساسي في سلطنة عمان؟

**أهداف الدّراسة:** تسعى هذه الدّراسة إلى محاولة تحقيق العديد من الأهداف، والّتي تتجلّى في الآتي:

1) دراسة الاتّجاهات الحديثة في مجال التّطوير المنظّمي للمؤسّسات التّعليميّة.
2) تحليل واقع التّنظيم المدرسي لمدرسة(الحلقة الثّانية) من التّعليم الأساسي في سلطنة عمان.
3) وضع تصوّر مقترح للتّطوير المنظّمي وفق الإدارة الحديثة لمدرسة(الحلقة الثّانية) التّعليم الأساسي بسلطنة عمان.

ISSN : 2410-1818

**أهميّة الدّراسة:** من المُتَوقَّع أن تفيد هذه الدّراسة الفئات الآتي ذكرها:

1) أصحاب القرار، بغاية معرفة الصّعوبات الّتي يواجهها مديرو ومديرات المدارس في تحقيق مهامّهم وفق الاتّجاهات الإداريّة الحديثة بمدارسهم.
2) مخطّطي وواضعي الهيكل التّنظيمي المدرسي؛ من مستشارين وخبراء في وزارة التّربية والتّعليم بسلطنة عمان، للتّغلّب على أهمّ الصّعوبات الّتي تواجه إدارات المدارس في تلبية المتطلّبات الموكّلة إليهم، ومحاولة الاستفادة من تصوّر الدّراسة الحاليّة.
3) إدارات المدارس، وذلك لمعالجة بعض الصّعوبات الّتي تعترضهم في استخدام الإدارة الحديثة.
4) الباحثين، بقصد دراسة الصّعوبات الّتي يواجهها مديرو المدارس واقتراح سبل حلّها، ممّا يساعدهم على إجراء دراسات تقدّم نماذج للهيكل التّنظيمي المدرسي يساعد على تحقيق الإدارة الحديثة في سلطنة عمان.

**حدود الدّراسة :** يقوم الباحث على تحديد الدّراسة الحاليّة في الحدود التّالية:

1- **الحدود المكانيّة :** يقوم الباحث بتطبيق أدوات الدّراسة على عيّنة من مدارس التّعليم الأساسي؛ الحلقة الثّانية التّابعة "للمديريّة العامّة للتّربية والتّعليم بالشّرقيّة شمال " المنطقة الدّاخلية ،والمنطقة "الشّرقية جنوب " بسلطنة عمان.

2- **الحدود البشريّة:** يعمل الباحث على اختيار عيّنة عشوائيّة من مديري ومديرات مدارس التّعليم الأساسي الحلقة الثّانية التّابعة "للمديريّة العامّة للتّربية والتّعليم بالشّرقية شمال"، والمنطقة الدّاخلية بسلطنة عمان؛ لقربهما من مكان إقامة الباحث ولأنّهما يمثّلان منطقتين مختلفتين ومتباعدتين، ولاحتوائهما بيئات متنوّعة: حضريّة وبدويّة وجبليّة.

3- **الحدود الزّمانيّة:** طُبقت أدوات الاستبانة في الفصل الدّراسي الثّاني، للعام 2010م في سلطنة عمان.

4- **الحدود الموضوعيّة:** وتتمثّل الحدود الموضوعيّة فيما يلي:

1- مجال القوى البشريّة بالمدرسة.
2- مجال جماعات العمل بالمدرسة.
3- مجال المدرسة بوصفها منظّمة للتّعليم و التّعلم.

ISSN : 2410-1818

**منهج الدّراسة:** اتّبع الباحث في هذه الدّراسة المنهج الوصفي، و يصف هذا المنهج الظّاهرة كما هي في أرض الواقع، ثم يعمل على تحليلها والمنهج الوصفي هو أحد مناهج البحث، إذ أنّه يعتمد على دراسة الواقع أو الظّاهرة كما هي في الواقع، ويهتمّ بوصفها وصفا دقيقا أو تعبيرا كميّا. و المنهج الوصفي لا يهدف إلى وصف الظّواهر أو وصف الواقع كما هو فحسب، بل إلى الوصول إلى استنتاجات تسهم في هذا تطوير الواقع أيضا، كما يشمل تصنيف المعلومات والتعبّير عنها كمّا وكيفا؛ لأنه الأنسب في وصف واقع التّطوير المنظّمي لمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي وتحليله وفق الإدارة الحديثة. ومن ثمّ اقتراح التّصوّر الأنسب لتطويره.

**أدوات الدّراسة :** استخدم الباحث الاستبانة؛ وقد تضمنت ثلاثة محاور: القوى البشريّة العاملة وجماعات العمل والمدرسة بصفتها منظّمة للتّعليم والتّعليم. وتتكوّن من اثنتين وخمسين فقرة تتناول الآتي:

**مصطلحات الدّراسة** :من أهم المصطلحات الرّئيسة المتعلّقة بالدّراسة، نذكر الآتي:

**التّطوّير المنظّمي** عرّفه "ويندل فرينش" ( Wendell Fernch) بأنّه: "مجهودات منظّمة تهدف لتحسين قدرات التنظيم على اتّخاذ القرارات وحل المشكلات وخلق علاقات متوازنة بينه وبين البيئة عن طريق استخدام العلوم السّلوكية." (السّكارنة، 2009، 23).

وعرّفه "القريوتي" بأنّه: "عمليّة تغيير وتحويل إيجابيّة مُخطّط لها تقع على مستوى المنظّمة بحيث تتناول المجالات التّنظيمية كالقيم والاتّجاهات، والهياكل التّنظيمية، والنّشاطات الإداريّة والتّكنولوجيّة، والمناخ التّنظيمي وغيرها... وهو عمليّة مخطّطة للتّغيير في ثقافة المنظّمات من خلال الاستفادة من تكنولوجيا العلوم السّلوكية ونظريّتها ".

وعرّفه "اللّوزي" بأنّه: "جهد مخَطّط على مستوى التّنظيم كليّا، تدعمه الإدارة العليا لزيادة فعاليّة التّنظيم من خلال تدخّلات مخطّطة في العمليّات الّتي تجري في التّنظيم. مستخدمين في ذلك المعارف الّتي تقدمها العلوم السّلوكية. وهو جهد شموليّ مخَطّط يهدف إلى تغيير العاملين و تطويرهم، عن طريق التّأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم. وعن طرق تغيير التّكنولوجيا وعمليّات الهياكل التّنظيمية. وذلك في سبيل تطوير الموارد البشريّة و الماديّة وتحقيق الأهداف التّنظيمية أو الهدفين معا. ويمكن القول أنّ التّطوير المنظّمي هو عمليّة تستهدف تطوير المؤسّسة التّعليمية بكلّ جوانبها، باستخدام الموارد البشرية والماديّة كافّة، عن طريق العمليّات الإداريّة: من تخطيط وتنفيذ وتقويم وتوجيه. للوصول بها إلى تحقيق الأهداف المرجوّة بكلّ يُسر."

ISSN : 2410-1818

**التّعليم الأساسي (وزارة التّربية والتّعليم،2007)**

في إطار مشروع التّعليم في سلطنة عمان عُرّف التّعليم الأساسي على أنّه:

"تعليم موحَّد توفّره الدّولة لجميع أطفال السّلطنة ممّن هم في سنّ المدرسة، مدّته عشر سنوات. يقوم على توفير الاحتياجات التّعليمية الأساسيّة من المعلومات والمعارف والمهارات، وتنمية الاتّجاهات والقيم الّتي تمكّن المتعلّمين من الاستمرار في التّعليم أو التّدريب وفقا لميولاتهم واستعداداتهم وقدراتهم الّتي يهدف التّعليم إلى تنميتها لمواجهة تحدّيات الحاضر وظروفه، وتطلّعات المستقبل في إطار التّنمية المجتمعيّة الشّاملة.

و بناءً على ذلك فإنّ التّعليم الأساسي هو:
تعليم يُقَدّم للتّلاميذ ليوّفر لهم مجموعة من المعلومات والمهارات والمعارف اللاّزمة باستخدام أساليب تدريسيّة حديثة وتقنيّة. ويعمل على المساعدة في تحقيق الاتّجاهات والقيم المرغوبة لدى المتعلّمين لكي ينشؤوا قادرين على مواجهة تحدّيات العصر ومرتبطين بقيمهم ومبادئهم الدّينية والوطنّية وملتزمين بها.

**الدّراسات السّابقة** : توصّل الباحث إلى مجموعة من الدّراسات الّتي تُعنى بموضوع الدّراسة بشكل مباشرو الّتي توضّح مدى قيام مدير المدرسة بأدواره في سلطنة عمان، سواء من حيث الأساليب الّتي يستخدمها أومن حيث الصّراع الّذي يوجد داخل المؤسّسة.

- **دراسة الشلالفة (2005م)**

بعنوان "التّغيير التّنظيمي من وجهة نظر مديري المدارس الثّانوية، وأثره في الرّوح المعنويّة للمعلّمين في محافظة الخليل بفلسطين"

هدفت هذه الدّراسة إلى: تحديد درجة قبول مديري المدارس الثّانوية للتّغيير التّنظيمي وعلاقته بالمتغيّرات الآتية للمنطقة التعليمية، والنوع (ذكر، أنثى) والمؤهّل الدّراسي ،وسنوات الخبرة في الإدارة ،ونوع الإعداد.

1) درجة كفاءة مديري المدارس الثّانوية في إدخال التّغيير التّنظيمي المخطّط وعلاقته بالمتغيّرات الآتية: المنطقة التّعليمية، والنّوع والمؤهّل الدّراسي، وسنوات الخبرة في الإدارة ونوع الإعداد.
2) التّعرف إلى مستوى الرّوح المعنويّة عند المعلّمين وعلاقتها بالمتغيّرات الآتية: المنطقة التّعليميّة والنّوع والمؤهّل الدّراسي وسنوات الخبرة في التّعليم، ونوع الإعداد إضافة. إلى مدى تأثيرها في درجة قبول مديري المدارس الثّانوية للتّغيير التّنظيمي، وتأثيرها في درجة كفايتهم في إدخال التّغيير التّنظيمي بشكل مُخطّط.

واتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول موضوع الدّراسة.

ISSN : 2410-1818

وتوصّلت هذه الدّراسة إلى مجموعة من نّتائج نذكر منها:

النّتائج المتعلّقة بمتغيّر التّغيير التّنظيمي و منها:

1) توجد لدى مديري المدارس في فلسطين – محافظة الخليل – درجة قبول متوسّطة للتّغيير التّنظيمي.
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) في درجة قبول مديري المدارس الثّانوية للتّغيير التّنظيمي. و تُعزى إلى كل من المتغيّرات الآتية: المنطقة التّعليمية، والنّوع، والمؤهّل الدّراسي وسنوات الخبرة الإداريّة، ونوع الإعداد.
3) توجد لدى مديري المدارس الثّانوية في فلسطين – محافظة الخليل – درجة كفاية متوسّطة في إدخال التّغيير التّنظيمي بشكل مخطّط.

بعض النّتائج المتعلّقة بمتغيّر الرّوح المعنويّة للمعلّمين:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الرّوح المعنويّة للمعلّمين على محاور (اتّجاه الفرد نحو العمل نفسه، اتّجاه الفرد نحو بيئة العمل، اتّجاه الفرد نحو المدير، اتّجاه الفرد نحو زملاء العمل، تُعزى إلى المنطقة التّعليميّة).
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الرّوح المعنويّة للمعلّمين على المحاور الآتية المنفردة: اتّجاه الفرد نحو العمل نفسه وكانت لصالح المعلّمين من الإناث. واتّجاه الفرد نحو المدير وكانت لصالح المعلّمين من الذّكور واتّجاه الفرد نحو زملاء العمل وكانت لصالح المعلّمين من الإناث.

بعض النّتائج المتعلّقة بمتغيّر العلاقة بين الرّوح المعنويّة و التّغيير التّنظيمي:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الرّوح المعنويّة للمعلّمين على محور اتّجاه الفرد نحو العمل نفسه، تُعزى إلى قبول مديري المدارس الثّانوية للتّغيير التّنظيمي ولصالح معلمي المديرين ذوي القبول المنخفض للتّغيير التّنظيمي.
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الرّوح المعنويّة للمعلّمين على المحار الآتية: اتّجاه الفرد نحو بيئة العمل، واتّجاه الفرد نحو المدير، واتّجاه الفرد نحو زملاء العمل، تُعزى إلى قبول مديري المدارس الثّانوية للتّغيير التّنظيمي.

ISSN : 2410-1818

- **دراسة سليمان** (2005م)

بعنوان "إدارة التّغيير التّربوي في المدرسة الثّانوية العامّة بجمهوريّة مصر العربيّة باستخدام مدخل إعادة الهندسة" وهدفت هذه الدّراسة إلى ما يلي :

1- الوقوف على اتّجاهات إدارة التّغيير التّربوي في المدرسة الثّانوية العامّة باستخدام مدخل إعادة الهندسة.

2- الوقوف على واقع إدارة التّغيير التّربوي في المدرسة الثّانوية العامّة في جمهوريّة مصر العربيّة ومبرّرات استخدام مدخل إعادة الهندسة.

3- محاولة التّوصل إلى تصوّر مقترح لإدارة التّغيير التّربوي بالمدرسة الثّانوية العامّة في جمهوريّة مصر العربيّة باستخدام مدخل إعادة الهندسة ووضع ضمانات تنفيذه في البيئة المصريّة.

واتّبعت هذه الدّراسة المنهج المعتمد على إحداث تكامل بين أكثر من أسلوب بحثي لمقابلة المراحل الخاصة بمدخل إعادة الهندسة حيث استخدم المنهج الوصفي وأسلوب "دلفي" لإجراء دراسة وصفيّة ودراسة تحليليّة تفسيريّة ودراسة تنبُّئيّة.

ومن نتائج هذه الدّراسة: وجود قصور كبير في عمليّة إدارة التّغيير التّربوي بالمدرسة تتمثّل جوانبه في:

- غياب النّسق الفكري للتّغيير، وغياب الفهم الواضح لمفاهيم التّغيير ومتطلّباته.
- ضعف قدرة المدرسة على إحداث التّغيير الذّاتي.
- الافتقار إلى الهياكل والبنى التّحتية الّتي يحقّق وجودها تفعيل إدارة المنهج وتطويره داخل المدرسة.
- وجود العديد من أوجه الخلل في التّنمية المهنيّة.
- وجود العديد من أوجه الخلل في إدارة الموارد الماليّة.

- **دراسة المحروقي** (2003) **بعنوان "واقع التّطوير الوظيفي لمديري المدارس الثّانوية بسلطنة عمان "** وهدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن واقع التّطوير الوظيفي لمديري المدارس الثّانوية بسلطنة عمان، من ناحية استراتيجيّات التّطوير الوظيف ي المتّبعة ومدى فعاليّتها ، وقد كشفت إلى جانب ذلك عن حاجات التّطوير الوظيفي كما يراها المديرون أنفسهم. و تطرّقت أيضا إلى رصد معوقات هذا التّطوير وتحديد ما إذا كانت هناك فروق فردية ذات دلالة إحصائيّة بين المستجيبين وفقا لمتغيّرات الجنس والمؤهّل الدّراسي والخبرة الإداريّة.

ISSN : 2410-1818

ومن أهمّ نتائج هذه الدّراسة:

1) التّطوير الذّاتي والنّشرات التوجيهية هو من أكثر استراتيجيّات التّطوير الوظيفي فعاليّة التي يستخدمها مديرو المدارس في سلطنة عمان.
2) أظهرت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0,01) بين مدى استخدام استراتيجيّات التّطوير الوظيفي ومدى فعاليّة هذا الاستخدام لصالح مدى فعاليّة استخدام استراتيجيّات التّطوير الوظيفي.
3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0,05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأبعاد التّطوير الوظيفي لدى مديري المدارس، باستثناء استراتيجيّات التّطوير الوظيفي فهي تُعزى لمتغيّر الخبرة الإداريّة.
4) إنّ التّطوير الوظيفي لمديري المدارس بسلطنة عمان يشكو من معوقات عديدة بدرجات متفاوتة.
5) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0,05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأبعاد التّطوير الوظيفي لدى مديري المدارس الثّانوية بسلطنة عمان ،عدا فعاليّة استراتيجيّات التّطوير الوظيفي تعزى لمتغيّر الجنس ومتغيّر المؤهّل الدّراسي.

- **دراسة الجابري** (2003)

**بعنوان "التّطوير التّنظيمي في مديريات التّربية والتّعليم وإدارتها بسلطنة عمان:** دراسة ميدانيّة وهدفت هذه الدّراسة إلى:

- التّعرف إلى درجة ممارسة مهامّ مجالات التّطوير التّنظيمي في مديريّات التّربية والتّعليم وإدارتها بسلطنة عُمان.
- التّعرّف إلى درجة المعوقات الّتي تحول دون تطبيقه من وجهة نظر مديري العموم بالمديريّات ،ومدير إدارة المنطقة الوسطى ومدير الدّائرة ونوّابهم ورؤساء الأقسام والموجّهين الإداريّين.
- رصد احتمال وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المستجدين وفقا للمسمى الوظيفي والمنطقة التعليميّة والنّوع والخبرة الإداريّة والمؤهّل العلمي.
- وضع إجراءات مقترحة لتطوير ممارسة مهام مجالات التّطوير التّنظيمي.

واستخدمت الدّراسة المنهج التّحليلي الوصفي، فتوصّلت إلى نتائج عدّة منها:

1) أنّ تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على درجة ممارسة مهامّ مجالات التّطوير التّنظيمي في مديريّات التّربية والتّعليم وإدارتها بسلطنة عمان، تراوحت بين العالية والمتوسّطة. إذ حضي مجالَيْ الاستراتيجيّات والأهداف والهيكل التّنظيمي على تقديرات عالية. في حين اكتفى مجالي تكنولوجيا الاتّصال والمعلومات والموارد البشريّة بتقديرات متوسطة.

ISSN : 2410-1818

2) توجد فروق دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين متوسطّات تقدير أفراد عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفي في المجال الثّاني (الهيكل التّنظيمي).
3) توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين متوسّطات تقدير أفراد عيّنة الدّراسة، تُعزى لمتغيّر المنطقة التّعليميّة في ثلاثة مجالات للتّطوير التّنظيمي وهي: الاستراتيجيّات والأهداف والهيكل التّنظيمي وتكنولوجيا الاتّصال والمعلومات.
4) أظهرت الدّراسة مجموعة من المعوقات من أهمّها:

- طغيان المركزيّة في عمليّة اتّخاذ القرارات الإداريّة.
- ندرة البحوث العلميّة والدّراسات مجال التّطوير التّنظيمي.
- وجود بطء في عمليّات تحديث اللّوائح والقوانين المنظّمة للعمل في المديريّات التّعليميّة.
- التّغيير المستمرّ للقيادات الإداريّة ممّا يعوق عمليّات التّغيير التّنظيمي.

- **دراسة قاسم** (2001 )

**بعنوان التّطوير التّنظيمي للمدرسة الثّانوية العامّة في جمهوريّة مصر العربيّة في ضوء التّجديدات التّربوية الحديثة،** حيث هدفت هذه الدّراسة إلى :

1) التّعرف إلى التّطوير التّنظيمي المعاصر للمدرسة الثّانوية العامّة في ضوء متطلّبات التّجديدات التّربويّة الحديثة.
2) التعرف إلى واقع التّطوير التّنظيمي للمدرسة الثّانوية العامّة في جمهورية مصر العربيّة.
3) التّوصّل إلى سيناريوهات مفتوحة للتّطوير التّنظيمي للمدرسة الثّانوية العامّة في جمهوريّة مصر العربيّة.

اتّبعت هذه الدّراسة منهجيّةً مخصوصة في البحث ألا وهي منهجيّة " السّيناريو" وهي إحدى الطّرائق العامّة في دراسة المستقبل واستشرافه، وقد توصّلت دراسته إلى النّتائج الآتية:

1) ضُعف مشاركة مديري / نظّار المدارس الثّانوية في تصميم التّجديدات التّربويّة، وفي حال وجودها فهي لا تعدو أن تكون مشاركة شكليّة و بنسبة محدودة جدّا.

1) ضعف الصّلاحيّات الممنوحة لمديري المدارس الثّانوية داخل مدارسهم لتنفيذ ما تتطلّبه التّجديدات التّربوية، إذ تزايدت المسؤوليّات الملقاة على عاتق مديري المدارس والّتي حدّت من صلاحيّاتهم للتّغير في مدارسهم.

ISSN : 2410-1818

2) افتقار مديري المدارس الثّانوية و النظّار والمعلّمين للمعارف والمهارات والاتّجاهات الضّروريّة لتنفيذ التّجديدات التّربوية. فالمديرون لا يضطلعون بالأدوار المهمّة ومنها: إدارة التّغيير في مدرسته وقيادته وذلك لتغيير.

3) ظهور سمات بارزة للثّقافة التّنظيمية للمدرسة الثّانوية العامّة تتمثّل في زيادة التّصدي للتّغيير والتّجديد وتجنّب الإسهام في إيجاد حلول لمشاكل التّعليم بالمدرسة؛ نتيجة لإهمال الآراء من جهة المستويات العليا.

4) أنّ بعضا من مديري المدارس الثّانوية العامّة ونظّارها بجمهوريّة مصر العربيّة شاركوا في كثير من الدّورات التّدريبيّة. و لكنّها دورات روتينيّة من أجل التّرقية للوظائف الأعلى

- **دراسة تبوك (2001م) بعنوان "دور القيادات الإداريّة في التّطوير التّنظيمي":**

وهي دراسة استطلاعيّة للهيئات والمؤسّسات العامّة في سلطنة عمان 2001. وهدفت إلى ما يلي:

_ التّعرف إلى دور القيادات الإداريّة في التّطوير التّنظيمي في الهيئات والمؤسّسات العامّة في سلطنة عمان من وجهة نظر القيادات الإداريّة.

_ تحديد أهمّ المعوقات الّتي تحدّ من جهود القيادات الإداريّة في التّطوير التّنظيمي.

_اقتراح توصيات تسهم في دعم القيادات الإدارية وتفعّل دورهم في التّطوير التّنظيمي.

لقد اعتمدت هذه الدّراسة في منهجيّتها على الأسلوب الوصفي التّحليلي بالإضافة إلى أسلوب الدّراسة الاستطلاعيّة، وتوصّلت دراسة "سالم بن سهيل تبوك" إلى النّتائج التّالية:

1) لا يختلف دور القيادات الإداريّة في التّطوير التّنظيمي باختلاف كلّ من: (الجنس، العمر، المؤهّل العلمي، الخبرة) كل على حدة، في حين يختلف دورها باختلاف المستوى الوظيفي. و يعزى ذلك إلى تفاوت السّلطات القياديّة الممنوحة للقادة باختلاف مستوياتهم الوظيفيّة. و لا يتأثّر دورهم بعوامل الجنس والعمر والمؤهّل العلمي و الخبرة.

2) دلّت النّتائج على أنّ للعمليّات التّنظيميّة (التّغيّرات المستقلّة في هذه الدّراسة) أدوارا متفاوتة في درجة التّأثير في التّطوير التّنظيمي.

3) تتميّز بأهميّة كبيرة في إحداث التّطوير التّنظيمي كلٌّ من: عمليّات اتّخاذ القرارات، والاتّصال الإداري وأنظمة المعلومات، والإشراف الإداري، والتّفويض، ومرونة الهياكل التّنظيمية، وعمليّة الاختيار والتّعيين، والأنظمة والقوانين، وتوفُّر الموارد الماليّة واستخدام التّكنولوجيا. إذ كانت هذه

ISSN : 2410-1818

الأهميّة متفاوتة في التّطوير التّنظيمي. فاتخاذ القرار الرّشيد المبني على أنظمة المعلومات الجيّدة والدّقيقة يؤدّي إلى زيادة الإنتاجيّة وتقليل التّكاليف وإحداث التّطوير.

أمّا عن النّتائج المتعلّقة بالمعوقات فقد أظهرت هذه الدّراسة ضعف وحدات التّطوير التّنظيمي الموجودة داخل الهيئات والمؤسّسات العامّة حسب ترتيبها من ناحية:

- قلّة الصّلاحيّات الممنوحة لها.
- قلّة التّدريب للكوادر المؤهّلة للقيام بالتّطوير التّنظيمي.
- النّقص في التّشريعات المواكبة للمستجدّات و المتغيّرات.
- نقص الوعي بأهميّة التّطوير التّنظيمي.

قلة الحوافز الممنوحة للأفراد العاملين

**التّعليق على الدّراسات السّابقة:**

- وجود مجموعة من المعوقات يشكو منها التّطوير؛ كطغيان المركزيّة وقلّة البحوث والدّراسات، والبطء في عمليّة تحديث اللّوائح وغياب النّسق الفكري وانعدام الفهم الواضح لعمليّة التّغيير والافتقار إلى الهياكل الّتي تحقّق التّطوير، ووجود درجة متوسّطة من القبول للتّغيير كما هو الحال في دراسة "الجابري موزة" (2003) و"الشّلالفة عبدالمنعم" (2005) و"سليمان هالة عبدالمنعم" (2005) و"المحروقي زينة" (2003).
- ضعف مشاركة المدير في التّجديد، ومحدوديّة الصّلاحيّات الممنوحة له وافتقار المديرين إلى المعارف والمهارات، كما هو الحال في دراسة "قاسم محمد فتحي" (2001) ودراسة "تبوك سالم بن سهيل" (2001).
- ركّزت بعض الدّراسات على أثر الاتّصالات واتّخاذ القرار في التّطوير التّنظيمي وأثرها في تحسين ثقافة المدرسة كما هو في دراسة "تبوك سالم بن سهيل زيدي" (2001).
- إعادة هيكلة مدارس التّعليم الأساسي لتواكب مدارس المستقبل، وتطوير كلّ عناصر العمليّة التعليميّة ونظام تقويم الكفاءة، ووضع مقاييس لتقويم أداء المدرسة كما هو الحال "في دراسة أمل عثمان كحيل" (2007) و"دراسة أسامة عبد الغفّار"(2007).

ISSN : 2410-1818

**( الإطار النظري)**

**أولاً: فلسفة التّطوير المنظّمي:**

مقدّمـة: تُعدّ دراسة التّطوير المنظّمي للمنظّمة التّعليمية ذات أهميّة كبرى، فمهما توفّرت الموارد الماليّة أو الماديّة، فإنّ نمط سلوك العاملين يبقى العامل الحاسم إذا ما أُريد للإدارة أن تحقّق أهدافها المأمولة بفاعليّة. إذ أنّ سلوك العاملين داخل إطار المنظّمة، يختلف تماما عن سلوكهم خارجها. فليس بالضرورة أن يكون سلوك فرد أو جماعة من الأفراد هو ذات السّلوك الّذي يسيرون عليه خارج التّنظيمات. ولمدير المنظّمة التّعليميّة التّأثير الكبير في المناخ الّذي يسود المدرسة؛ فالمعلّمون إذا ما أدّوا واجباتهم بشكل فعّال في الجوّ المنفتح الّذي يعبّر عن الأفكار والمشاعر بحريّة، ويحكم على الأفكار على أساس قيمتها وليس على أساس مصدرها، ويعمل جميعهم كوحدة لا كمجموعات وتكتّلات صغيرة ومنعزلة، فإنّ ذلك، سينعكس بالتّأكيد على المنظّمة. ومن ثمّ على القدرة على تحقيق الأهداف. لذلك يُعدّ السّلوك محلّ اهتمام الإنسان منذ القدم، وهو جزء من محاولة الإنسان لفهم حقيقة نفسه. وقد توصّلت العلوم الطّبيعيّة بفضل تقدّمها في القرن الماضي إلى حقيقةٍ تؤكّد أنّ الإنسان إذا ما أراد أن يعيش لا بدّ له أن يفهم نفسه. إذ قال الله تعالى:{بل الإنسان على نفسه بصيرة}) سورة القيامة الآية 14( و قال جلّ وعلا {وفي أنفسكم أفلا تبصرون}) سورة الذاريات الآية21. إنّ التّطوير المنظّمي هو عمليّة تغيير إيجابي مقصود، ومخطّط هادف إلى الارتقاء بالمنظّمات على مختلف ألوانها وأشكالها, و يق على أساس مواجهة إيجابية فاعلة لقوى التّغيير المحيطة بالمنظّمات. ليأتي متناغما مع أهداف وقيم مدروسة وقعت صياغتها وتنظيمها وفق أسلوب واع ومخطّط ومدروس.

**ثانياً: مفهوم التّطوير التّنظيمي :**

تزامَن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في التّنظيم مع بداية ظهور النّظرية. وساد في ذلك الوقت تعريف التّطوير المنظمي بأنه :" جهد مخطّط يشمل المنظمة بأكملها، يُدار من أعلى إلى أسفل، بهدف زيادة فعالية المنظمة وصحتها المنظمية، من خلال التّدخلات المخطّطة في عمليّات المنظّمة، وباستخدام معلومات مستقاة من العلوم السّلوكيّة" (Bechard ، Richard,1969,p. 9 ). ثمّ تطور الأمرّ و أصبح التّطوير المنظّمي تطبيقًا واسعَ المدى لتحسين الأداء و النّواتج، يقوم على المعرفة بالعلوم السّلوكية و يتناول المنظمة بأكملها، من أجل تطوير الخطط، وتدعيم الاستراتيجيات والبنى والعمليات المنظميّة لتحسين فعاليّة المنظّمة. وحين سادت نظريّة النّظم أُعْتُبِرَ التّطوير المنظّمي محاولة للتّأثير في أعضاء المنظّمة لتوسيع نطاق مصداقيّتهم في التّعامل بعضهم مع بعض، فيما يتعلّق بآرائهم في المنظّمة وخبراتهم العمليّة فيها. وتحمّل أكبر قدر من المسؤوليّة عن تصرفّاتهم بصفتهم أعضاء بالمنظّمة. ومن التّعريفات الّتي ما زالت سائدة للتّطوير المنظّمي هو أنّه "مجموعة متنوّعة جدّا من الممارسات الّتي تتعلّق بزيادة : كفاءة العمل ـ الإدارة ـ والتّنظيم. ويرى بعض علماء التّربية أنّ التّطوير المنظمي في المدارس والكليّات

ISSN : 2410-1818

أنّه جهد متماسك ومخطّط له ومستمرّ بشكل منّظم وثابت، بهدف الدّراسة والتّحسين الذّاتي. ويركّز على التّغيير في الإجراءات الرّسميّة وغير الرّسميّة بشكل مباشر، وعلى العمليّات والأنماط، مستخدما مفاهيم العلوم السّلوكية. وتشمل أهدافه تحسين حالة الأفراد وإصلاح العمل والأداء المنظّمي. ويرى بعضهم أنّ التّطوير المنظّمي هو وظيفة إداريّة تهدف إلى زيادة الكفاءة المنظميّة للمنظّمة من استنادا إلى دراسة التّنظيم دراسة شاملة لجميع جوانبه، وابتكار أنماط تنظيميّة جديدة ومتناسقة على مستوى المنظّمة بوجه عامّ، تمكّنها من الانتقال التّدريجي و الشّامل من الوضع القائم إلى الحالة المستهدفة خلال مدّة معيّنة، وتمكّنها أيضا من مواجهة متطلّبات التّغير الاقتصادي والاجتماعي و المعلوماتي ،ويؤكّد بعضهم أنّ التّطوير المنظّمي للتّعليم هو عمليّة متكاملة شاملة لجميع جوانب المنظّمة (الأفراد، جماعات العمل، التّنظيم نفسه). إذ أنّه يمكّنها من الانتقال التّدريجي الشّامل من الوضع القائم إلى الحالة المستهدفة خلال فترة زمنيّة معيّنة. وذلك في إطار كلّي من الإمكانات البشريّة والماديّة المتاحة للمؤسّسة والمناخ المنظّمي والبيئة المحيطة بها أيضا .بالإضافة إلى أنّه يمّكنها من مواجهة متطلّبات التّغيير بكلّ أنواعها: الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والمعلوماتية. ويرى "شاكر فتحي "أنّ التّطوير المنظمي للمؤسّسة التّعليميّة هو عمليّة متكاملة تشمل المؤسّسة بأكملها، ويقع بالاستناد إليها، تغييرٌ مخطّطٌ ومُحكَم، وتطوير مستمرّ يستهدف الارتقاء بمستوى أداء المعلّمين والتّلاميذ، وزيادة فعاليّة المنظّمة، وذلك في حدود الإمكانات البشريّة والماديّة المتاحة، والمناخ المنظّمي البيئة المحيطة أيضا. فالتّطوير تغيير Change عند أحدهم وتحسين Improving عند آخر. وهو تجديد Renewel عند ثالث وتحديث Modrenistion عند رابع وتنوير أو إصلاح عند آخرين. ويرى "هاريف " و"براون" أن إيضاحَ ما يخرج عن اهتمامات هذا المصطلح لهو أفضل طريقة للخروج من العموميّات الّتي قد تثيرها تلك التّعريفات، فيقولان :

- هي ليست طريقة جزئيّة للتّغيير.
- وهي أكثر من وسيلة أو تقنية منفردة للتّغيير.
- وهي ليست عشوائية.
- وهي أكثر من مجرّد تغيير في الاتّجاهات أو رفع للمعنوّيات.
- وهي ليست مجرد زيادة في رضا العاملين.

وقد عرّف (Backward) 1969م التّطوير التّنظيمي بأنّه " جهد مخطّط يشمل التّنظيم بأكمله ويدار ويدعم بواسطة الإدارة العليا لزيادة فعاليّة المنظّمة من خلال تدخّل مخطّط في عمليّات المنظّمة باستخدام المعرفة بالعلوم السّلوكية. و قد حدّد Backhard من خلال هذا التّعريف أربعة عناصر أساسيّة للتّطوير التّنظيمي: التّطوير التّنظيمي عمليّة مخطّطة طويلة الأجل للتّغيير على مستوى المنظّمة عامّة. ويتضمّن برنامج التّطوير التنظيمي تشخيص علمي دقيق للمنظمة، ووضع الأهداف والاستراتيجيات لتطويرها،

ISSN : 2410-1818

وتوفير الإمكانات الماديّة والبشريّة لتحقيق ذلك الهدف. وعرّفه "ريتشارد" بأنّه "جهد مُخَطّط على مستوى التّنظيم في مجمله، تدعمه الإدارة العليا لزيادة فعاليّة التّنظيم من خلال تدخّلات مخطّطة في العمليّات الّتي تجري في التّنظيم، مستخدمين في ذلك المعارف الّتي تقدّمها العلوم السّلوكيّة. وعليه فإنّ فلسفة التّطوير التّنظيمي للمؤسّسة التّعليميّة تتمثّل في الآتي :

- التّطوير التّنظيمي هو وظيفة إداريّة ترتكز على مفاهيم ونماذج إداريّة متطوّرة يمكن توظيفها للارتقاء بالمؤسّسة التّعليمية ، والكشف عن أوجه القصور والصّراعات والتّناقضات الكامنة داخل المنظّمة، والعمل على حلها ومعالجتها، وتبنّي أهدافٍ جماعيّة، وتحسين أساليب العمل الجماعيّة والمشاركة في صنع القرار واتّخاذه، وتطوير منظومة الاتّصال، ومنظومة المعلومات، و تجميع الطاقات والموارد البشرية والمادية وتكاملها، واستثمارها بأفضل الطّرائق الممكنة.
- إنّ التّطوير التّنظيمي لا يكون بصورة عشوائيّة بل يُنفّذ بأسلوب علمي وجهد مخطّط ومدروس، ينطلق من تشخيص دقيق للمشكلات وتحليل موضوعي للمنظّمة بوضعها القائم، وذلك حتى يتسنّى معرفة مواطن القوّة وجوانب التّطوير والتّحسين. وعليه، سهولة اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف المبتغاة.
- إن المنطق من عمليّة التّطوير تسعى إلى التّغيير الشّامل الّذي يتضمّن كلّ قطاعات المنظّمة، وما يطبّق بها من سياسات متنوّعة ومتعدّدة. ويعني ذلك أنّ التّطوير التّنظيمي يتطلّب الأخذ بكلّ من التّغيير في الإطار الفكري للمنظمة والتّغيير الهيكلي للوحدات الّتنظيمية بكلّ أبعاده المحتملة.
- إن التّطوير التنظيمي هو استراتيجية شاملة تسعى إلى تطوير المنظّمة بشكل كامل من خلال تحسين الفعاليّة وتحسين المناخ وزيادة فعاليّة جماعة العمل.
- أن تكون السّياسة المدرسيّة ومتطلّبات تنمية المجتمع المحلّي بمنزلة الإطار المرجعي لسياسة التّطوير المنظّمي على مستوى المؤسّسة التّعليميّة.
- أهميّة الإدراك الجيّد لبيئة المؤسّسة التّعليمية والعوامل التّي تتأثّر بها عند وضع الخّطة التّطويريّة لهذه المؤسّسة.
- أن يساند عمليّة التطوير تجديدٌ في التّشريعات الّتي تنظّم عمل المؤسّسة التّعليميّة وتكون مواكبة لعمليّة التّطوير وتتناسب معها.

**ثالثاً: سمات التّطوير التّنظيمي :**

(1) أهداف التّطوير التّنظيمي: يهدف إلى تطوير الأفراد وتحقيق التّماسك بينهم. وإلى تطوير البنى التّنظيمية واستراتيجيات المنظّمة وعملياتها. ومن ثَمّ تحسين فعاليّة المنظّمة وصحّتها التّنظيمية، وقدرتها على التّوافق مع التّغيرات الدّاخلية والخارجيّة، وتقديم حلول تنظيميّة جديدة ومبتكرة.

(2) مدى التّطوير التّنظيمي: مستمرّ، ويعتري النّظام بأكمله، أو وحدة كاملة في المنظّمة.

ISSN : 2410-1818

(3) مصادر التّطوير المنظمي: تنبع من نظريّات وبحوث وتقنيات العلوم السّلوكية ويقوم عليها.

(4) عمليّات التّطوير المنظمي: مخطّطة، تنطلق من تشخيص دقيق للمشكلات. وعمليّاته مشبعة بالقيم، تعتمد على بحوث الفعل وتعتمد على التّكنولوجيا، ويعاون على إحداثها خبراء متخصّصون. وتدار من الإدارة العليا وتّدعم منها.

(هـ) نتائج التطوير المنظمي: تظهر بعد وقت طويل.

**مراحل التطوير التنظيمي للمؤسّسة التعليمية: (فتحي ،2007، 120 -121).**

يكون التّطوير التّنظيمي للمنظّمة التّعليميّة محصلة لتفاعل البعد البشري و البعد المؤسّسي والبعد البيئي للفصل المدرسي؛ ولذلك فنقطة الانطلاق الصّحيحة لهذا التّفاعل تكون ممثّلة في الوعي بمكوّنات كلّ بعد من هذه الأبعاد، وفي شبكة العلاقات التّأثيريّة المتبادلة بين الأبعاد ذاتها. وتجدر الإشارة إلى أنّ المنظّمات على اختلاف ألوانها تشترك في مراحل عامّة للتّطوير المنظّمي، وعليه فإنّ مراحل التّطوير المنظّمي للمنظّمة التّعليميّة كما يراها شاكر فتحي تنحصر فيما يلي:

1) مرحلة البدء **Start Up**: وتُعدّ مرحلة أساسيّة للتّطوير وتتّصل بحالة المنظمّات ومتطلبّات تطويرها ومدى استعدادها لممارسة التّطوير و التّغيير.

2) مرحلة التحول :**transition** وتُعدّ مرحلة تالية لسابقتها. و يقتضي التوصّل إلى مرحلة التّطوير القليل من المتّطلّبات الّتي يجب توفّرها، والّتي تنحصر في القيام بجهود مدروسة ومخطّطة لتربية العاملين وتدريبهم في المنّظمة.

3) مرحلة الصّيانة أو المؤسسيّة **Maintenance or Initialization**: وتستهدف هذه المرحلة المحافظة على فعاليّة برنامج المنظّمة، ولذلك فهي تتطلّب توفّر فريق أو كادر من المختصّين من داخل المنظّمة، يعمل بصفته منظومة فرديّة وداعمة لجهود مستشاري تطوير المنظمة ومساندة لها.

4) مرحلة الآثار أو النّتائج **Effects or Outcomes**: إنّ الآثار التّي يمكن أن تتركها برامج التّطوير في أيٍّ منظّمة وفي العاملين فيها، وفي مكانتها بصفتها منظّمة، تتزامن مع المنظّمات المختلفة للمجتمع، هي ذاتها الّتي تفيد في الحكم على مدى أهمية برامج تطوير المنظمة وفاعليّها، وعلى ملائمتها لهويّة المنظّمة وبيئتها المحيطة.

ISSN : 2410-1818

**مداخل التّغيير في برنامج التّطوير المنظّمي. و هناك ثلاثة مداخل لبرنامج التّطوير التّنظيمي وهى:**

1) مدخل التّغيير للهيكل التّنظيمي: ويقصد بالهيكل التّنظيمي؛ الإطار الّذي يربط عناصر التّنظيم المختلفة بعضها ببعض. وتتركز عمليّة التّغيير في هذا المدخل على إعادة توزيع السّلطات والاختصاصات. وتجميع الوظائف، وإعادة تصميم خطوط الاتصالات. وتشمل عمليّة التّغيير أيضا، إلغاء وحدات تنظيميّة كانت قائمة واستحداث وحدات تنظيميّة جديدة.
2) مدخل التّغيير للجوانب التّكنولوجية: يهتمّ هذا المدخل بالجانب التّقني كالآلات والمعدّات أو المهامّ وأساليب العمل. و تُشكّل التّكنولوجيا أحد المصادر المهمّة المؤثّرة في عمل أيّ تنظيم؛ وذلك لسرعة تطوّراتها وتطبيقاتها.
3) مدخل التّغيير للجوانب السّلوكية: ويهتمّ المدخل السّلوكي بتغيير أنماط السّلوك واتّجاهات الأفراد والجماعات وقيمهم داخل التّنظيم.وتطوير التّفاعل بين المجموعات ، **15-3-2010).،(http://www.hrdiscussion.com/hr1012.html**

**رابعاً: العوامل المؤثّرة في التّطوير التّنظيمي :**

هي العوامل المؤثّرة في العمل التّعليمي، والّتي تحدّد قدرة المنظّمة التّعليمية على تحقيق أهدافها بالكيفيّة المطلوبة. ومن بين هذه العوامل: ثقافة البيئة المحيطة بالمدرسة، والمناخ المنظّمي للفصل، والتّكوين النّفسي والاجتماعي لأفراد المجتمع المدرسي، والتّطور التّكنولوجي، والنّواحي المجتمعيّة المختلفة، والنّواحي التّربوية، والخطط التّنموية وغير ذلك من المؤثّرات التي تسهم في تطوير المنظومة أو تحدّ من تطويرها.

**أساليب التّطوير التّنظيمي للمؤسّسة التّعليمية :**

تتنوّع أساليب التطوير المنظمي وتتعدّد. ومن شأن هذه الأساليب تطوير المنظّمة التّعليمية، من أجل رفع قدرتها و اقتراح الهيكل الإداري الملائم لها، وتبسيط نظم العمل وإجراءاته، وتحسين بيئة العمل، وذلك بغية تحقيق أهداف التّطوير المنظّمي للمنظّمة التّعليميّة بفعاليّة عالية وبأقل تكلفة ممكنة.

**أساليب تدريب الأفراد:**

1- تدريب الحساسيّة: وهو من الأساليب القديمة، ويعمل على مساعدة الأفراد في فهم أعماقهم وتنمية مهاراتهم السّلوكية، لإقامة علاقات بنّاءة مع الآخرين عن طريق الانفتاح والثّقة بينهم في المجموعة في محيط العمل (السكارنة ،2009، 36). ويبدأ مع عدد المشاركين من 8-16 فردًا يترك لهم عمليّة إدارة النّقاش لتفهّم مشاعر الآخرين واتّجاهاتهم، بهدف تعديل الأنماط السّلوكية (اللوزي، 2003، 48). ويُستَخدم هذا الأسلوب أيضا، لتنمية المديرين والقادة، وتطوير مهارات الاتّصال

ISSN : 2410-1818

ومهارات العمل الجماعي وأساليبه. إضافة إلى أنّه يُستخدم لمساعدة المتدرّبين على فهم أنفسهم وفهم الآخرين بشكل أفضل. (أبو شيخة ، 2001، 303.)

2- الإثراء الوظيفي: ويقصد بالإثراء الوظيفي توفير الرّغبة لدى الفرد في الوظيفة المناطة به وتحفيزه عليها. وجعلها غنيّة بمسؤوليّاتها ومستوعبة لطاقاته ومهاراته، حتّى لا يكون عمله سطحيّا أو هامشيّا أو مجرّد نشاط يمكن لأي فرد القيام به. ولذلك يهتمّ هذا الأسلوب بزيادة مسؤوليّات العاملين في عمليّات التّخطيط، والتصميم، وتقويم الأداء، أي: إسناد مهامّ إشرافيّة إلى الموظّفين الّذين لا يعملون في مناصب إشرافيّه، لزيادة حماستهم ودافعيّتهم تجاه العمل ، وتجاوبهم مع التّغييرات الواجب إحداثها (علاوي ، 2007، 35.)

أسلوب لعب الدّور: ظهر هذا الأسلوب في الثّلاثينيّات من القرن الماضي، وتطوّر ليُستَخدم في تنمية العلاقات الإنسانيّة بين المديرين(بلوط حسن، 2002، ص 285.) .وهو أسلوب يُنفّذ تمثيليًّا، إذ يقوم فريق من المتدرّبين بتمثيل مواقف تعبّر عن مشكلات فعليّة في مجال العمل، أو بتناول المشكلة من زوايا مختلفة في محاولة لإيجاد الحلول الممكنة والواقعيّة. و يعمل هذا الأسلوب على إتاحة الفرصة للمتدرّبين لممارسة سلوك جديد، ولتنمية مهاراتهم وقدراتهم و ولممارسة مهارات تبادل المعلومات. (فتحي، 1996، 327.)

**أساليب تدريب جماعات العمل:**

1) **بحوث العمل:** وتبدأ بالتّشخيص التّمهيدي للمشكلة أو الظاهرة، وبعد ذلك تنتقل إلى جمع المعلومات من الجماعات المتعاملة معها، ثم توصل هذه المعلومات إلى جميع من قاموا بجمعها لتكوين صورة واضحة ومتكاملة. و من ثَمَّ تستثمر هذه المعلومات وتوظّفها بعن طريق مناقشتها مع الأفراد وبيان رأيهم واقتراحاتهم عليها. بعد ذلك يقع صياغة خطّةَ العملِ القابلة للتّنفيذ من أجل تحسين الأداء والتّطوير.

2) **بناء الفريق:** ويهدف هذا الأسلوب إلى تغيير ثقافة الأعضاء المشاركين وقيمهم، ثمّ تطويرها عن طريق تعريضهم لخبرات عملية ونظريّة بشكل ينعكس إيجابا على سلوكهم وتعاملهم أثناء العمل، ممّا يعمل على تعزيز الاتّجاهات الإيجابيّة لديهم (اللّوزي ، 2003، ص 48)، إذ قام ( Jacke Welch) (Bunker and Alba, 1995, P.170)، بعقد سلسلة من الاجتماعات في صالة المدينة بها مائة أو مائتين من الموظّفين للتعرّيف إلى المشكلات التي يظنّ المشاركون أنها تعيقهم، أو تضيع وقتهم أو يحتاجون لتغيرها ومحاولة إيجاد حلول لها. و اتضّح أنّ غياب العمل الجماعي يحدّ من درجة الفعاليّة التّنظيمية وقد يؤدّي في النّهاية إلى القضاء على المنظّمة (عبد الوهاب ، 2000، 141.).

ISSN : 2410-1818

3) **أسلوب الاستشارة:**

يوجد عن طريق هذا الأسلوب، مستشار خارجي يعمل على مساعدة جماعيّة معيّنة من جماعات العمل لفحص سلوكيّات أفرادها. وتفهّم هذا السّلوك واستبداله بسلوك آخر أكثر ملائمة. ويتمثّل عمل المستشار في أنّه مشخّص وموجّه ومستشار ومحفّز للجماعة؛ إذ أنّه يقوم بملاحظتهم وتقييم بعض الملامح مثل نمط القيادة وطبيعة الاتصال والصّراع وعمليات صنع القرار(قاسم، 2001، 83.).

**خامساً: أساليب التطوير المنظمي للتّغيير في المنظّمة كليّا:**

**الجودة الشّاملة:** قبل عام 1969 كانت فلسفة الجودة لدى رجال الصّناعة اليابانيّة تعني قياس نواحي النّقص أو العيوب، ثمّ أصبحت فلسفة الجودة تركّز على خفض معدّلات أوجه القصور والعيوب. وذلك من بواسطة إدخال نظام إدارة الجودة الشّاملة (الحكيم ،2006،ص 126)، ويعمل هذا النّظام على تحقيق أهداف المنظّمة وإرضاء المستفيدين منها. فأنظمة الجودة تعمل على إيجاد بيئة تعليميّة فعّالة تسمح للمعلّمين وأولياء الأمور والحكومة وممثّلي الجماعات المختلفة، توفير الموارد اللاّزمة الّتي يحتاجها الطّلاب لمواجهة التحدّيات التّعليميّة والاجتماعيّة الجديدة وسوق العمل (أحمد، 2002، 19.). ولقد اهتمّ الإسلام بالجودة إذ ورد مفهوم الإتقان في القرآن الكريم بمعنى: الإتيان بالعمل على وجه محكم ومن دون قصور فيه. ويتجلّى صور إتقان الله سبحانه وتعالى صنعته في كل شيء في هذا الوجود. إذ قال عزّ وجلّ (صنع الله الّذي أتقن كل شيء أنّه خبير بما تفعلون) ( النمل، 88.)، وكان للإسلام أساس في الاهتمام بالجودة والتّأكيد عليها من أوجه عدّة كالإحسان والإصلاح والشّورى والأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر. (البيلاوي وآخرون 2005، 188- 189.)

**الإدارة بالأهداف:** هي أسلوب حديث في الإدارة يتلافى سلبيّات كلٌّ من: مدخل الإدارة العلميّة ومدخل العلاقات الإنسانيّة، ويستفيد من إيجابيّات كل مدخل منهما. وتستند فلسفة الإدارة بالأهداف إلى مجموعة من المسلّمات منها:

1- أنّ العاملين في المؤسّسة يميلون إلى معرفة النّواحي المتوقّع منهم أن يقوموا بها وإلى فهمها.

2- أنّ للعاملين في المؤسّسات رغبة قويّة في الاشتراك في عمليّة اتّخاذ القرارات الّتي تؤثّر في مصالحهم ومستقبلهم.

3- أنّ العاملين يرغبون في الوقوف على أدائهم في المؤسّسات، لتحديد ما إذا كان مُرضِيا أم غير مُرضٍ. (شريف ، 2003، 202).

ISSN : 2410-1818

**إجابة السّؤال الثاني:**

**واقع التّطوير المنظّمي في مدرسة الحلقة الثّانية بسلطنة عمان**

وللإجابة عن السّؤال الثّاني نقول أنّ واقع ممارسات التّطوير المنظّمي في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي وفق الاتّجاهات التّربويّة الحديثة الّتي أُدخلت عليها، ومن ثّم التوصّل إلى نقاط القُوة ونقاط الضّعف في التّطوير المنظّمي لمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي كما يراها أفراد العيّنة، حسب المجالات التّالية:

- واقع القوى البشريّة العاملة والتّغير الثّقافي والمعرفي للأفراد.
- واقع جماعات العمل والمناخ التّنظيمي السّائد فيما بينها.
- واقع المدرسة عامّة بصفتها منّظمة للتّعليم والتّعلم. والتّغيير في عمليّات الاتّصال وصنع القرار والتغيير في الهيكل التّنظيمي وتقويم الأداء.

**1- مجتمع الدّراسة والعيّنة:**

يتكوّن مجتمع الدّراسة من مديري مدارس التّعليم الأساسي (الحلقة الثّانية) ومساعديهم في سلطنة عُمان وهو كالآتي:

**جدول رقم ( 1 )**

**توزيع أفراد مجتمع الدراسة**

| م | المنطقة | مديرو المدارس |
|---|---|---|
| 1) | الشّرقية شمال | 33 |
| 2) | مسقط | 52 |
| 3) | الباطنة جنوب | 41 |
| 4) | الباطنة شمال | 61 |
| 5) | الدّاخلية | 52 |
| 6) | الشّرقية جنوب | 37 |
| 7) | البريمي | 9 |
| 8) | الظّاهرة | 28 |
| 9) | ظفار | 45 |
| 10) | الوسطى | 2 |
| 11) | مسندم | 8 |
| الإجمالي | | 368 |

ISSN : 2410-1818

اشتُقّت عيّنة الدّراسة بطريقة عشوائيّة بسيطة، وتكوّنت من مديري مدارس الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي ومساعديهم في أربع مناطق تعليميّة هي: الشّرقية شمال والشّرقية جنوب والدّاخلية والظّاهرة.

**2- أداة الاستبانة**

انطلاقا من الاطّلاع على أدبيّات التّربية والدّراسات السّابقة الخاصّة بالتّطوير المنظّمي للمدرسة، واستنادا إلى متابعة الواقع التّربوي في مدارس التّعليم الأساسي (الحلقة الثّانية) بسلطنة عُمان، وقع بناء استبانة لمعرفة واقع التّطوير المنظّمي لمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي وفق الاتّجاهات الحديثة بسلطنة عُمان.

وقد اشتملت على اثنتين وخمسين (52) فقرة، تم وضعها في ثلاثة محاور.

وُضِع مقياس خماسي للاستجابات يتضمّن الآتي:

**جدول رقم ( 2 )**

| مدى المتوسّط الحسابي | درجة الفاعليّة |
|---|---|
| 4.50 – 5.00 | عالية جداً |
| 3.50 – 4.49 | عالية |
| 2.50 – 3.49 | متوسّطة |
| 1.50 – 2.49 | منخفضة |
| 1 – 1.49 | منخفضة جدّا |

**صدق الأداة:**

للتّحقق من صدق الأداة الظّاهري، عُرضت الاستبانة على نخبة من المحكّمين لإبداء آرائهم في شموليّة البنود من ناحية، وفي ملاءمة الفقرات للبنود الخاصّة بها من ناحية أخرى وقد عُرِضت على اثني عشر(12) مُحَكِمًا في كلٍّ من كليّات التّربية بجامعة حلوان، وجامعة نزوى، و مجموعة من الحاصلين على درجة الدّكتوراه في الإدارة التّربوية ومجموعة من الحاصلين على الماجستير ولديهم الخبرة في المجال التّربوي. وعُرضت أيضا على القيادات التّربوية بالمديريّة العامة للتّربية والتّعليم بالمنطقة الشّرقية شمال. وطلب إلى المُحكّمين إبداء آرائهم من جهة سلامة الصّياغة اللّغوية، ووضوح الفقرات وانتمائها لمحاور الدّراسة وإبداء الاقتراحات بالحذف أو الإضافة، أو التّعديل وبما يرونه مناسبًا لمحاور الدّراسة وأهدافها.

ISSN : 2410-1818

وبعد إجراء التّعديلات المقترحة، وقع عرض الأداة على الأستاذ الدّكتور المشرف على الرّسالة، وقد أقرّ بصلاحيّتها. وبعد إجراء التّعديلات الّتي اقترحوها، اعتُمِدَت الصّورة النّهائية لأداة الدّراسة.

**ثبات الأداة:**

للوقوف على ثبات الاستبانة، قام الباحث بتطبيقها على عيّنة عشوائيّة من مجتمع الدّراسة بتعليميّة الشّرقية شمال، مكوّنة من ثلاثين (30) فردا من أفراد مجتمع الدّراسة، انقسمت إلى الآتي: ستّة عشر(16) مديرَ مدرسةٍ، وأربعة عشر(14) مساعدَ مديرِ مدرسة. وأُجْرِيَ حساب معامل الثّبات باستخدام معامل الاتّساق الدّاخلي "ألفا كرونباخ ."وقد بلغت قيمة معامل الثّبات الكلّي من جانب درجة ممارستها فعليًّا بالمدرسة (0.9274) معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لمحاور استبانة تحديد درجة ممارستها فعليًّا بالمدرسة الّتي طُبِّقت على العّينة العشوائيّة.

**جدول رقم (3)**

**جدول يوضّح الثّبات والاتّساق الدّاخلي للاستبانة حسب معامل ألفا كرونباخ حول درجة توفّرها فعليًّا**

| م | المحور | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| 1) | مجال القوى البشرّية العاملة | 15 | 0.75 |
| 2) | مجال جماعات العمل بالمدرسة | 15 | 0.75 |
| 3) | مجال المدرسة كمنظمّة للتّعليم والتّعلّم | 22 | 0.86 |
| | معامل الاتّساق الدّاخلي ككلّ | 52 | 0.92 |

**المعالجة الإحصائيّة**

استخدمت لمعالجة البيانات الحزمة الإحصائيّة للعلوم النّفسية والاجتماعيّة (SPSS) لاختبار أسئلة الاستبانة، وذلك لاستخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.

**ثانيا: نتائج الدّراسة الميدانيّة وتفسيرها:**

سار الباحث في عرض وتحليل نتائج الدّراسة الميدانيّة على النّحو التّالي:

- استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمحاور الثّلاثة جميعها، وترتيبها تنازليًّا للتّعرف إلى درجة ممارستها فعليًّا بالمدرسة.
- استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لكلّ فقرة من فقرات المحاور الثّلاثة للتّعرف إلى درجة ممارستها فعليًّا بالمدرسة.

ISSN : 2410-1818

النّتائج المتعلّقة باستخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمحاور الثّلاثة، وقع ترتيبها تنازليّا للتّعرف إلى درجة ممارستها فعليًّا (الآن) في الوقت الحاليّ بالمدرسة.

و يوضّح الجدول رقم ( 4) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة الّتي حصل عليها كلٌّ محور من المحاور الثّلاثة.

**جدول رقم ( 4)**

**المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة الّتي حصل عليها كلّ محور من المحاور الثّلاثة، مرتّبة تنازليًّا.**

| م | المحاور | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | التّرتيب | درجة ممارستها |
|---|---|---|---|---|---|
| 1) | مجال جماعات العمل بالمدرسة | 3.554 | 0.4132 | 1 | متوسّطة |
| 2) | مجال القوى البشريّة العاملة | 3.3838 | 0.3749 | 2 | متوسّطة |
| 3) | مجال المدرسة كمنظمّة للتّعليم و التّعلّم | 3.3778 | 0.3890 | 3 | متوسّطة |

يتّضح من الجدول السّابق أنّ محور مجال جماعات العمل بالمدرسة حاز المرتبة الأولى، وكان متوسّطه (3.55). وقد يرجع ذلك إلى طبيعة العلاقة الشّخصية الّتي تربط المعلّمين بعضهم ببعض داخل إطار المدرسة وإعراضهم عن التّطوير المنظّمي. بالإضافة إلى العلاقة الجيّدة بين الإدارة المدرسيّة والمعلّمين، والّتي تسهم في تنفيذ التّطوير المنظّمي في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

في حين احتلّ محور القوى البشريّة العاملة بالمدرسة على المرتبة الثّانية ، إذ كان متوسّطه (3.38). وقد يُعزى ذلك إلى رغبة مديري المدارس في تطبيق التّطوير المنظّمي للمدرسة؛ ممّا يعني قبول مديري المدارس لعمليّة التّطوير، وتوجُّههم نحوها، ورغبتهم في التّجديد و التّغيير إلى مستوى أفضل.

وأمّا محور المدرسة بصفتها منظّمة للتّعليم والتّعلّم فقد جاء في المرتبة الثّالثة وحصل على متوسّط (3.37). و قد يعود ذلك إلى فعاليّة الوظائف المستحدّثة في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بالإضافة إلى تشريك مديري المدارس للمعلّمين في عمليّة صنع القرار. وتدلّ هذه النّتائج على أنّ محور جماعات العمل بالمدرسة نال الاهتمام والعناية من قبل المفحوصين. في حين حصل محور المدرسة بصفتها منظّمة للتّعليم والتّعلّم على اهتمام أقلّ من قِبل المفحوصين مقارنة بالمحورين الآخرين. و للتّعرف إلى

ISSN : 2410-1818

النّتائج المتعلّقة بكلّ محور، استُخرجت المتوسّطات والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لكلّ فقرة من فقرات المحاور الثّلاثة حسب درجة حدوثها فعليًّا بالمدرسة فكانت كالتّالي:

**1- محور القوى البشريّة العاملة بالمدرسة:**

يوضّح الجدول رقم ( 5 ) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لكلّ فقرة في محور القوى البشريّة العاملة بالمدرسة.

**جدول رقم ( 5)**

**المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لكلّ فقرة في محور القوي البشريّة العاملة بالمدرسة.**

| م | العبارة | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 1) | أتّشجع لتطبيق أي تطوير منظّمي في مدرستي. | 4.2913 | .7089 | عالية |
| 2) | يَحُول قلّة الكادر الإداري في مدرستي دون التّطوير المنظّمي فيها. | 4.1650 | .8056 | عالية |
| 3) | يرفض المعلّمون التّطوير المنظّمي لأسباب شخصيّة وعمليّة. | 4.0388 | .7129 | عالية |
| 4) | أوفّق بين أهداف العاملين وحاجاتهم بالمدرسة وأهداف التّطوير المنظّمي المراد تطبيقه. | 4.0291 | .9646 | عالية |
| 5) | يؤدّي الغموض في التّطوير المنظّمي إلى رفض العاملين له بالمدرسة. | 3.7670 | 1.1899 | عالية |
| 6) | تحدّ كثرة أعباء العاملين من التّطوير المنظّمي في مدرستي. | 3.6311 | 1.4416 | عالية |
| 7) | يدرك المعلمون بمختلف مستوياتهم لمسؤولياتهم الوظيفية وعلاقاتهم التنظيميّة. | 3.5922 | .7851 | عالية |
| 8) | تسهم الأنظمة الوظيفيّة المتعلّقة بالمعلّمين في تحقيق نموّهم وتقدّهم. | 3.4757 | 1.0748 | متوسطة |
| 9) | تقلل صلاحياتي الحالية من تنفيذ أي تطوير منظمي في مدرستي. | 3.2524 | 1.3983 | متوسطة |

ISSN : 2410-1818

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10) | تحول القرارات الوزارية الصادرة دون تنفيذ التطوير المنظمي في مدرستي. | 3.1068 | 1.1018 | متوسطة |
| 11) | يرفض المعلّمون التّعامل مع الحواسيب الّتي وقع إدخالها للمدرسة. | 3.0485 | 1.3164 | متوسطة |
| 12) | من الصّعوبة إحداث تطوير منظّمي في مدرستي دون الرّجوع إلى السّلطات العليا. | 3.0291 | 1.1066 | متوسطة |
| 13) | تأخذ السّلطات العليا برأي مدير المدرسة عند تصميم أيّ تطوير منظمّي للمدرسة. | 2.8155 | 1.2814 | متوسطة |
| 14) | أعمل على مناقشة التّطوير المنظّمي في مدرستي لإقناع العاملين بذلك. | 2.5340 | 1.2588 | متوسطة |
| 15) | تتناسب مهارات المعلّمين وقدراتهم الوظيفيّة مع الأجور المقدّمة لهم. | 1.9806 | 1.0754 | منخفضة |

يتّضح من الجدول السّابق أنّ درجة موافقة العيّنة الّتي شملها محور القوى البشريّة العاملة بالمدرسة والبالغ عدد فقراتها خمس عشرة فقرة (15)، كانت متوسّطاتها بين (1.98) و (4.29). وقد تراوحت بين العالية والمتدنّية.

وبالنّظر إلى الجدول رقم ( 5 ) يُلاحظ أنّ الفقرة الّتي نصّها: " أَعْمَلُ على مناقشة التّطوير المنظّمي في مدرستي لإقناع العاملين بذلك." كان متوسّطها (4.29)، وهذا يتّفق مع أكثر درجة الموافقة الّتي يقوم بها مديرو مدرسة الحلقة الثّانية في التّطوير المنظّمي لمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي، نتيجة مشاركة المعلّمين وإقناعهم بعمليّة التّطوير. و نلاحظ أيضا أنّ الفقرة التّي نصّها :"يرفض المعلّمون التّعامل مع الحواسيب الّتي أُدخلت إلى المدرسة." تبوّأت المرتبة الأخيرة في محور القوى البشريّة العاملة بالمدرسة. إذ كان متوسّطها (1.98). وقد يعود ذلك إلى وجود مشاركةٍ من قِبل المعلّمين في التّعامل مع الحواسيب الّتي وقع إدخالها إلى مدرسة الحلقة الثّانية. أمّا بالرّجوع إلى نتائج الجدول رقم ( 5 ) " محور القوى البشريّة العاملة بالمدرسة" وقراءة نتائجه يتّضح الآتي:

**أوّلا: نقاط القوّة:**

1- وجود تشجُّع لدى مديري مدرسة الحلقة الثّانية لأي تطوير منظميّ لمدرسة الحلقة الثّانية.

2- وجود توجّه إيجابيّ من معلّمي مدرسة الحلقة الثّانية نحو التّطوير المنظّمي. ولا يوجد رفض لذلك.

3- وجود إدراك ( وعي)من قبل المعلّمين بمختلف مستوياتهم لمسؤوليّاتهم الوظيفيّة وعلاقاتهم التنظيميّة.

ISSN : 2410-1818

4- قدرة مديري مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي على التّوفيق بين حاجات العاملين بالمدرسة وأهداف التّطوير المنظّمي المراد تطبيقه.

**ثانيا :نقاط الضّعف:**

1- وجود قلّة في عدد الكادر الإداري في مدرسة الحلقة الثّانية (الأمر الذي) يحول دون التّطوير المنظّمي فيها.
2- هناك غموض في التّطوير المنظّمي الحالي؛ كضبابية الأهداف. أو قد يعود ذلك إلى قلّة المشاركة في صنع القرار ممّا أدى إلى رفضه من قبل العاملين.
3- وجود أعباء كثيرة يقوم بها العاملون في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي حدّت من التّطوير المنظّمي فيها.
4- الأنظمة الوظيفيّة المتعلّقة بالمعلّمين لا تسهم في تقدّمهم الوظيفي ونموّهم العلمي؛ ممّا يقلّل من دورهم في التّطوير في مدرسة الحلقة الثّانية.

استنادا على ما سبق يمكن التّوصل إلى الآتي:

1- وجود رغبة عالية من مديري المدرسة في التّطوير المنظّمي في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان وفق الاتّجاهات التّربوية الحديثة.
2- يحول قلّة الكادر الإداري بمدرسة الحلقة الثّانية دون تحقيق التّطوير المنظّمي فيها ممّا يؤثّر في سير العمل، وزيادة الضغوط على مديري المدارس. وهناك دراسات أوضحت ذلك.
3- وجود رغبة لدى المعلّمين في عمليّة التّطوير ممّا يسهّل هذه العمليّة؛ نتيجةَ وجود المساندة لها من قبل القوى البشريّة العاملة بمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان.
4- ظهور سمات بارزة للثّقافة التّنظيمية لمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي تتمثّل في: مقاومة التّطوير بسبب قلّة الصّلاحيات الممنوحة لمديري المدارس ونُدرة الأخذ بآرائهم عند تصميم أيّ تطوير منظميّ ويتّفق ذلك مع الدّراسات السّابقة.
5- قلّة وجود الدّورات التّدريبيّة الّتي يتمتّع بها مديرو مدارس الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان، ممّا يعمل على الحدّ من عمليّة التّطوير نتيجة ضعفٍ في (نسبة) امتلاك مديري المدارس للكفايات اللاّزمة. إذ أنّ نسبة الحاصلين على دورة واحدة هي:(33%). ونسبة الحاصلين على دورتين هي(16.5%) أمّا الحاصلين على ثلاث دورات فنسبتهم (5%) وعلى أربع دورات (3%)في حين بلغت نسبة "لا شيء(لا دورات)" (43%)، وذلك حسب العيّنة.
6- قلّة في عدد مديري مدارس الحلقة الثّانية المتخصّصين في" الإدارة التّربويّة". إذ أنّ (24%) فقط من المديرين يمتلكون هذا التّخصص. في حين أنّ (76%) حاصلون على درجة البكالوريوس في

ISSN : 2410-1818

تخصّصات أخرى كالهندسة والجغرافيا والكيمياء وغيرها. و عليه يتجلّى افتقارهم للمعارف والمهارات اللاّزمة لتنفيذ عمليّة التّطوير. ولعلّ العديد من الدّراسات السّابقة أوضحت تصوّر عمليّة التّعيين في وظائف التّدريب، وشكليّة التّدريب الّذي يؤدّي إلى شَغْل هذه الوظائف. ويتّفق هذا مع ما ذهب إليه الباحث في دراسة الواقع النّظري لهذه الدّراسة.

7- وجود خبرات لدى مديري مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي. فقد أوضحت العيّنة أنّ مديري مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي الذين يملكون من الخبرة خمس سنوات فأقلّ كانت نسبتهم (0.35%). وأمّا المتراوحة خبرتهم من خمس (5) سنوات إلى عشر سنوات(10) فبنسبة (28%) في حين بلغت نسبة الّذين تفوق خبرتهم العشر سنوات (37%). وهذا يعني وجود خبرات جيّدة لدى مديري الحلقة الثّانية يمكن الاستفادة منها في التّطوير المنظّمي لمدرسة الحلقة الثّانية.

8- قلّة مشاركة مديري مدرسة الحلقة الثّانية في تصميم التّطويرات التّربوية. وقد تكون هذه المشاركة شكليّة من قِبل عدد قليل من مديري مدرسة الحلقة الثّانية. و ذلك ما استنتجته بعض الدّراسات السّابقة. فقد أكّدت على غياب مشاركة الممارسين في الميدان عند تصميم التّطويرات التّربوية.

**2- محور جماعات العمل بالمدرسة:**

يوضح الجدول رقم ( 6 ) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لكلّ فقرة في محور جماعات العمل بالمدرسة.

**جدول رقم ( 6)**

**المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لكلّ فقرة في محور جماعات العمل بالمدرسة**

| م | العبارة | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 1) | يقوم مجلس الآباء والأمهّات بدور كبير في تطبيق التّطوير المنظّمي بمدرستي. | 4.5728 | .7746 | عالية |
| 2) | أجد صعوبة في عمليّة التّطوير في مدرستي نتيجة ضغوط العمل المستمرّة. | 4.4660 | .8143 | عالية |
| 3) | تحدّ كثرة المشاريع المقدمة والمستمرة من عملية التطوير المنظّمي في مدرستي. | 4.4175 | .7479 | عالية |
| 4) | أتجنب الاعتماد على الشّلَليّة في مدرستي تفاديا للمشاكل. | 3.9806 | 1.2365 | عالية |

ISSN : 2410-1818

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5) | أستطيع إدارة الصّراع بين الجماعات المختلفة في مدرستي. | 3.9806 | 1.0477 | عالية |
| 6) | كثرة اللّجان تحدّ من عمليّة التّطوير المنظّمي في مدرستي. | 3.9515 | .8210 | عالية |
| 7) | يقلّل الخوفُ على مكانتي القياديّة، من قيامي بتجديدات تربويّة في مدرستي. | 3.6990 | 1.1100 | عالية |
| 8) | تتصرّف الجماعات المختلفة في مدرستي بشكل منفرد وفق تعليماتي الّتي تصل إليهم. | 3.6117 | 1.2698 | عالية |
| 9) | تساعد علاقات المعلّمين بعضهم ببعض على التّطوير المنظّمي بمدرستي. | 3.5049 | 1.3639 | عالية |
| 10) | تقلّل الكفايات الإداريّة اللاّزمة الّتي تمتلكها إدارة المدرسة من عمليّة التّطوير المنظّمي في مدرستي. | 3.4757 | 1.1786 | متوسطة |
| 11) | من الصّعوبة تحدّيد المناخ السّائد في مدرستي و طرائق التّطوير فيه. | 3.3981 | 1.1232 | متوسطة |
| 12) | ضعف الأنظمة والقوانين الصّادرة للعاملين تقلّل من عمليّة التّطوير في مدرستي. | 2.9029 | 1.2486 | متوسطة |
| 13) | العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلّمين تسهم في تنفيذ التّطوير المنظّمي في مدرستي. | 2.7670 | 1.1981 | متوسطة |
| 14) | أستطيع تغيير عادات المعلّمين السّلوكيّة بشكل إيجابي نحو العمل. | 2.4466 | 1.1859 | منخفضة |
| 15) | أستخدم فِرَق العمل في تنفيذ الأعمال بين الجماعات في مدرستي. | 2.1359 | 1.3580 | منخفضة |

يتّضح من الجدول السّابق أنّ درجة الموافقة الّتي شملها محور جماعات العمل بالمدرسة والبالغ عدد فقراتها خمس عشرة (15) فقرة، تراوحت متوسّطاتها بين (4.75) و (2.13). إذ اشتملت على درجة "عالية ومتوسّطة وضعيفة." وبالنظر إلى الجدول رقم ( 6 ) يُلاحظ أنّ الفقرة التّي نصّها :" العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلمين تُسهم في تنفيذ التّطوير المنظّمي في مدرستي"، بلغ متوسّطها (4.75)، ويدلّ ذلك على العلاقة الجيّدة القائمة بين إدارة مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي والمعلّمين، الأمر الذي يجعلها تسهم في تنفيذ التّطوير المنظّمي كما يراها أفراد العيّنة. ومن ثمَّ قدرة مدرسة الحلقة الثّانية على تحقيق أهدافها المرجوّة. و نلاحظ أيضا أنّ الفقرة الّتي نصّها " يقلّل الخوف على مكانتي القياديّة

ISSN : 2410-1818

من قيامي بالتّجديدات التربويّة في مدرستي" جاءت في المرتبة الأخيرة في محور جماعات العمل بالمدرسة. إذ كان متوسّطها (2.13). وقد يعود ذلك إلى قلّة وجود الخوف على المكانة من عمليّة التّطوير عند مديري مدرسة الحلقة الثّانية، ممّا يساعد على منح الصّلاحيات المناسبة والكافية لمديري مدرسة الحلقة الثّانية للقيام بعمليّة التّطوير ومشاركتهم فيها. واستنادا إلى قراءة نتائج الجدول رقم ( 6 ) تتّضح مجموعة من نقاط القوّة وأخرى من نقاط الضّعف في التّطوير المنظّمي لمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان بمحور جماعات العمل بالمدرسة:

**أولا: نقاط القوّة:**

1- وجود تجنب من قبل مديري المدرسة للاعتماد على مجموعة الرّفاق، ممّا يعني اهتمامهم بتشريك المعلّمين جميعا في مدرسة الحلقة الثّانية.

2- هناك قدرة لدى مديري مدرسة الحلقة الثّانية على إدارة الصراع بين الجماعات المختلفة في هذه المدرسة وقد يعود ذلك إلى العلاقات التي تربط إدارة المدرسة بالمعلمين.

3- قلة وجود تخوّف لدى مديري مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي على مكانتهم القياديّة عند القيام بالتّطويرات في هذه المدرسة.

**ثانيا: نقاط الضّعف:**

1- ضعف دور مجلس الآباء والأمّهات في تطبيق التطّويرات في مدرسة الحلقة الثّانية. وربّما يعود ذلك إلى محدوديّة الصّلاحيات الممنوحة له أو مستوى المشاركة المتاحة له.

2- وجود صعوبة لدى مديري مدرسة الحلقة الثّانية في عملية التّطوير نتيجة ضغوط العمل المستمرّة ممّا يؤثّر في عمليّة التّطوير في هذه المدرسة.

3- وجود كثرة في المشاريع المقدّمة والمستمرّة في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي وهذا ما يجعلها تحدُّ من عمليّة التّطوير فيها.

4- القيام بتشكيل اللّجان الكثيرة والمستمرّة الّتي تعمل على متابعة العمل بمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي الأمر الّذي أدّى إلى التّقليل من التّطوير فيها.

وبناءً على ما سبق يمكن استخلاص النّتائج التّالية لهذا المحور:

1- ضعف دور مجلس الآباء والأمهات في المساعدة على تطبيق التّطوير المنظّمي بمدرسة الحلقة الثّانية للتّعليم الأساسي. ويعود ذلك إلى المشاركة الضّعيفة لمجلس الآباء والأمّهات في عمليّة التّطوير وإلى قلّة ( ضبابيّة) وجود الأهداف الواضحة له في مشاركة المدرسة. وقد أكدّت ذلك الدّراسات المُدرجة

ISSN : 2410-1818

في الدّراسة الحاليّة، إذ يقتصر على حضور المناسبات والاجتماعات. وهناك أيضا حاجة لمزيد توطيد العلاقة بين مدرسة الحلقة الثّانية وأولياء الأمور.

2- وجود ضغوط عمل مستمرّة تحدّ من قدرة مديري مدرسة الحلقة الثّانية على تنفيذ عمليّة التّطوير، وهي ناتجة عن كثرة اللّجان، وكثرة المشاريع المقدّمة والمستمرّة.

3- هناك حاجة لتوظيف فرق العمل بالمدرسة بالشّكل الّذي يحقّق الهدف المطلوب، والاستفادة منها في ورش العمل، وتشكيل فرق عمل متجانسة، فجماعات العمل الرّسمية يغلب عليها صفة العمل الطّارئ في مدرسة الحلقة الثّانية.

4- وجود ثقافة سلبيّة تجاه العمل، وذلك نتيجة ضغوط العمل وكثرة اللّجان والمشاريع. لذا، تبرز الحاجة إلى التّقليل من هذه المؤثّرات لإيجاد ثقافة إيجابيّة نحو العمل في مدرسة الحلقة الثّانية.

5- أهميّة العمل على تدريب مديري مدرسة الحلقة الثّانية على الكفايات والمهارات اللاّزمة لهم، نظرا لأنّها تسهم في عمليّة التّطوير. إذ أنّ التّدريب الحالي لا يصل إلى مستوى الدّورات. ومن ثمّ يبقى في ضوء ذلك تدريبا شكليّا لا يسهم في تقديم الكفايات والمهارات الّتي من الممكن أن يكتسبها مديرو هذه المدرسة.

**3- محور المدرسة بصفته منظّمة للتّعليم والتعلّم.**

ويوضّح جدول رقم ( 7) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لكلّ فقرة في محور المدرسة بصفتها منظمة للتّعليم والتّعلّم.

**جدول رقم ( 7)**

**المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لكلّ فقرة في محور المدرسة بصفتها منظّمة للتّعليم والتّعلّم.**

| م | العبارة | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 1) | يتأثّر العمل بمدرستي بوجود عدد قليل من الكادر الإداري. | 4.2427 | 1.0046 | عالية |
| 2) | يؤثّر نظام الاختبار والمقابلة في اختيار المديرين والمساعدين الجدد على التّطوير في المنظّمة. | 4.1456 | 1.0329 | عالية |
| 3) | يرفض المعلمون التّرقية إلى وظيفة مدير مدرسة خوفا من الأعباء الكثيرة الّتي تقع على عاتقهم. | 4.0291 | 1.0142 | عالية |

ISSN : 2410-1818

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4) | تؤثّر اللّجان المستمرّة على عمل مدير المدرسة وحركته في التطوير المنظّمي بها. | 3.9515 | 1.0790 | متوسطة |
| 5) | المتطلّبات المستمرّة من السّلطات العليا في جوانب العمل تقلّل من عمليّة التّطوير المنظّمي. | 3.9223 | 1.0909 | متوسطة |
| 6) | لدي الوقت الكافي للقيام بالتطوير المنظمي في مدرستي. | 3.8350 | 1.2375 | متوسطة |
| 7) | تتوافر المكاتب المؤثثة بشكل جيد للمعلمين بالمدرسة. | 3.8252 | 1.2161 | متوسطة |
| 8) | يؤثر وجود أخصائي توجيه مهني على اختيار الطلاب للمواد الدراسية. | 3.7087 | 1.1600 | متوسطة |
| 9) | أتمكن من الحصول على تقدير الكفاءة المقرر لي سنويا. | 3.6990 | 1.2512 | متوسطة |
| 10) | ساعدت طول ساعات العمل اليومي من خروج المعلمين المستمر من المدرسة. | 3.6699 | .9841 | متوسطة |
| 11) | يساهم المبنى المدرسي بمدرستي في قدرتي على عملية التطوير المنظمي فيها. | 3.5340 | 1.2431 | متوسطة |
| 12) | احتاج إلى الكثير من السلطات لإجراء التطوير المنظمي في مدرستي. | 3.5243 | 1.5006 | متوسطة |
| 13) | تحدّ التّغيرات المستمرّة المنظّمة للعمل من السّلطات العليا من عملية التّطوير المنظّمي في مدرستي. | 3.3786 | 1.1557 | متوسطة |
| 14) | يحرص أولياء الأمور بمدرستي على متابعة أبنائهم باستمرار. | 3.2621 | 1.4209 | متوسطة |
| 15) | تتوفر الخبرات الكافية لدى أعضاء الفريق في مدرستي. | 3.2524 | 1.3556 | متوسطة |
| 16) | أدّت اللّوائح التّنظيمية المتعلّقة بالطّلاّب إلى كثرة تسربهم وهروبهم من المدرسة. | 3.2524 | 1.1776 | متوسطة |
| 17) | كثرة أعباء المعلم في التّقويم والتّصحيح تحدّ من تنفيذ التّطوير المنظّمي في مدرستي. | 3.2427 | 1.5176 | متوسطة |

ISSN : 2410-1818

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 18) | ابتعد عن أيّ تطوير منظّمي لمدرستي تجنّبا لأيّة مسؤوليّة. | 3.0583 | 1.1867 | متوسطة |
| 19) | يرفض المعلّمون التّرقية إلى وظيفة مدير مدرسة لضعف وجود الفارق المالي بينه وبين المعلم. | 2.9223 | 1.5823 | متوسطة |
| 20) | أعمل على مشاركة المعلّمين في مدرستي في عمليّة صنع القرار. | 2.1942 | 1.3937 | منخفضة |
| 21) | يوفر الهيكل المنظّمي الحالي للعاملين الفعاليّة والابتكار. | 1.8738 | 1.2733 | منخفضة |
| 22) | أجد صعوبة في التّطوير المنظمي في مدرستي لقلّة مشاركتي في صنع القرار من قبل السّلطات العليا. | 1.7864 | 1.1346 | منخفضة |

يتّضح من الجدول أن درجة الموافقة الّتي شملها محور المدرسة ،بصفتها منظّمة للتّعليم والتعلّم، والبالغ عدد فقراتها اثنتين وعشرين (22) فقرة، وتراوحت متوسّطاتها بين (4.242) و (1.78)، إذ اشتملت كلٌّ من الفقرات (1،2،3) على درجة عالية. وتراوحت متوسّطاتها بين (4.24) و (4.02). وأمّا الفقرات من (4-19) فقد حصلت علي درجة متوسطة. وتراوحت متوسّطاتها بين (3.95) و (2.92)، في حين كانت درجة الفقرات بين (20-22) منخفضة، وقد تراوحت متوسّطاتها بين (2.19) و (1.78). وبالنّظر إلى الجدول رقم ( 7) يُلاَحَظ أنّ الفقرة الّتي تنصّ نصّها" : يتأثّر العمل بمدرستي بوجود قلّة من الكادر الإداري" قد كان متوسّطها (4.24)

وحصلت على درجة عالية من الموافقة. إذ تدلّ على قلّة الكادر الإداري وضعف الهيكل التّنظيمي لمدرسة الحلقة الثّانية. و نلاحظ أيضا أنّ الفقرة الّتي نصّها" أجد صعوبة في التّطوير المنظّمي في مدرستي لقلة مشاركتي في صنع القرا من قبل السّلطات العليا". كان متوسّطها (1.78). وقد يعود ذلك إلى قلّة مشاركة مديري مدرسة الحلقة الثّانية في صنع القرار المؤخوذ من قبل السّلطات العليا، باستعراض نتائج الجدول رقم ( 7) تتّضح مجموعة من نقاط القوّة وأخرى من نقاط الضّعف في التّطوير المنظّمي لمدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان: محور المدرسة بصفتها منظمة للتّعليم والتّعلّم:

**أولا: نقاط القوّة:** ولأنّه لم تتوّفر أيّ نقاط قوّة في هذا المحور فإنّ الباحث سيتطرّق إلى نقاط الضّعف.

ISSN : 2410-1818

**ثانيا: نقاط الضّعف:**

1- وجود كادر إداري قليل العدد في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

2- وجود أثر سلبي في اختيار مديري مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي وفق أسس الاختيار والمقابلة لاختيار المديرين والمساعدين الجدد في هذه المدرسة، في التّطوير فيها.

3- المتطلّبات المستمرّة من قِبل السّلطات العليا في جوانب العمل، لا تساعد عملية التّطوير المنظّمي ولا تسهّلها في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي.

4- قلّة الوقت الكافي لعمليّة التّطوير لدى مديري مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي، وذلك ناتج عن كثرة الأعمال والبرامج والمتطلّبات والاجتماعات والمسابقات الّتي تقع على عاتق مديري هذه المدرسة.

استنادا إلى ما سبق، يمكن استخلاص النّتائج التّالية لهذا المحور:

1- هناك حاجة لإيجاد كادر إداري كاف في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان، و يتّفق ذلك مع ما ذهب إليه الباحث في الإطار النّظري في دراسة واقع هذه المدرسة. إذ أنّ الكادر الإداري الحاليّ يتكوّن من مدير ومساعد ومنسّق شؤون مدرسيّة واختصاصي مدخّل قواعد بيانات.

2- هناك حاجة إلى وضع أُسس جديدة لاختيار مديري مدرسة الحلقة الثّانية للتّعليم الأساسي ومساعديهم ويُشترط أن تتوافق هذه الأسس مع الشّهادات الحاصل عليها المتقدّم وسنوات الخبرة ووجود مجموعة من الكفايات اللاّزمة الشّخصية منها والنّفسية الّتي تساعده على ذلك.

3- الحاجة إلى تقليص المتطلّبات والمشاريع والبرامج الّتي تَرِدُ من السّلطات العليا إلى مديري مدرسة الحلقة الثّانية. والعمل على معالجة نقاط الضّعف و تعزيز نقاط القوّة في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي، دون إدخال برامج ومشاريع أخرى تحدّ من عمليّة التّطوير لهذه المدرسة وتؤدّي إلى استغلال الوقت في مثل ذلك.

4- الحاجة إلى وجود مكاتب مؤثثة بشكل جيّد لمعلّمي مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي، خاصّة أنّ عدد المعلّمين بهذه المدرسة بين (50-80) معلّما. وبهذا يُضمن شيوع الإحساس بالارتياح ممّا يساعد على عملية التّطوير المنظّمي في هذه المدرسة.

5- أهمية أن تكون الوظائف المستحدثة محدّدة المهامّ والاختصاصات. و لها أثر كبير في دعم عملية التّطوير في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي.

6- من المهمّ أن يعمل مديرو مدرسة الحلقة الثّانية على تشريك المعلّمين في صنع القرار؛ لأنّ ذلك يساعد على عمليّة تطوير هذه المدرسة.

ISSN : 2410-1818

**الخلاصة:** إنّ نجاح الإصلاح التّربوي مرهون بإعداد ظروف مناسبة للتّغيير؛ فمن غير المعقول أن نطالب المعلّمين بتغيير أساليبهم واتّجاهاتهم، ونتجاهل في الوقت ذاته العقبات الّتي تحول بينهم وبين إنجاز المهمّات المطلوبة منهم. هذه العقبات يمكن تصنيفها حسب المجالات الآتية: عقبات نفسية، وعقبات مادية، وعقبات إدارية. فليس لدى المعلّمين الوقت الكافي للتّفكير والتّأمل. وليس لديهم الوقت الكافي للدّراسة والنّمو المهني، وليس لديهم الوقت لترتيب الموادّ التّعليميّة وتنظيمها، أو لعقد لقاءات فنّية مع زملائهم، أو لإرشاد طلاّبهم أو لحضور اللّقاءات الفنيّة. بالإضافة إلى ذلك، ليس لديهم مكاتب خاصّة أو حاسوب أو محضر مختبر أو وسيلة للاتّصال مع الخبراء واستشارتهم، أو أيّ نوع من أنواع المساعدات الّتي يحصل عليها نظرائهم في الأعمال الأخرى. أمّا الإداريّون في المؤسّسة التّعليميّة فليسوا أفضل وضعا من وضع المعلّمين (الحارثي، 2003، 179-181).

إنّ معظم المدارس لا تستطيع أن تحلّ مشكلاتها؛ لأنّ المديرين يفتقرون إلى مهارات القيادة القبليّة وما تتّفق عليه الأبحاث التّربوية عمومًا: هو أنّ أفضل أمل لتحسين المدرسة يكمن في مكتب المدير. إنّ أهميّة القيادة الفاعلة في أيّ عمليّة تغيير أضحت الآن راسخة تمامًا، فمن الصّعب أن نتخيّل تنفيذ عمليّة تغيير في المدرسة والاستمرار فيها في ظلّ وجود كلّ تلك الإحباطات والإخفاقات المحتومة بدون قيادة قوية يتولاّها مدير كفء(كاف،( غير أن المديرين الأقوياء( المتمكّنين) الذين وصفتهم الأبحاث كانوا يملكون أفكارًا محدّدة عن التّعليم، وفهما واضحا للكيفيّة الّتي يجب أن تعمل بها مدارسهم. وعلاوة على ذلك فإنّهم كانوا متحمّسين لفرض أفكارهم على مدارسهم (دوفور، ريتشارد، وآخرون، 2001، ص ص183-184).

ISSN : 2410-1818

**النّتائج : توصّلت النّتائج إلى الحاجة:**

1- إلى كادر إداري كاف في مدرسة الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

2- إلى وضع أسس جديدة لاختيار مديري مدرسة الحلقة الثّانية ومساعديهم من التّعليم الأساسي بشرط أن تكون هذه الأسس تتوافق مع الشّهادات الحاصل عليها المتقّدم وسنوات الخبرة ووجود مجموعة من الكفايات اللاّزمة سواء الشّخصية أو النفسيّة الّتي تساعده على ذلك.

3- إلى تقليل المتطلّبات والمشاريع والبرامج الّتي ترد من السّلطات العليا على مديري مدرسة الحلقة الثّانية. والعمل على معالجة نقاط الضّعف وتعزيز نقاط القوّة في مدرسة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، دون إدخال برامج ومشاريع أخرى تحدّ من عمليّة التّطوير لهذه المدرسة وتؤدّي إلى استغلال الوقت في مثل ذلك.

4- وجود مكاتب مؤثثة بشكل جيّد لمعلّمي مدرسة الحلقة الثّانية من التعليم الأساسي خاصّة وأن عدد المعلمين بهذه المدرسة يتراوح بين (50-80) معلما. وذلك لضمان شيوع الإحساس بالارتياح الّذي يساعد على عمليّة التّطوير المنظمّي في هذه المدرسة.

5- أهمية أن تكون الوظائف المستحدثة محددة المهام والاختصاصات ولها أثر كبير في دعم عملية التطوير في مدرسة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

6- من المهمّ أن يعمل مديرو مدرسة الحلقة الثّانية على تشريك المعلّمين في صنع القرار؛ لأن ذلك يساعد على عمليّة تطوير هذه المدرسة.

ISSN : 2410-1818

**المراجع:**


1- أبو شيخة نادر أحمد(2001) ، **إدارة الموارد البشرية** ، عمان : دار صفاء.

2- أحمد إبراهيم أحمد(2002)، **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، الإسكندرية: دار الوفاء.

3- أحمد شاكر محمد فتحي (1996)، **إدارة المنظمات التعليمية رؤية معاصرة للأصول العامة**، القاهرة: دار المعارف.

4- أحمد شاكر محمد فتحي (2007)، **مدخل في الإدارة والإشراف التربوي** ،القاهرة :معهد البحوث والدراسات العربية.

5- البرواني، محمد أحمد خالد ( 2010)، 24عاما خبرة في مجال التدريس و الإدارة و الإشراف.

6- البرواني، محمد أحمد خالد (2009) ، دراسة استطلاعية قام بها الباحث مكونه من 21 فقرة.

7- بلوط، حسن إبراهيم (2002)، **إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي**، بيروت: دار النهضة العربية.

8- البيلاوي، حسن حسين وآخرون (2005) ، **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** ، عمان: دار المسيرة، ص ص 188- 189.

9- تبوك، سالم بن سهيل بن زيدي( 2001) ، **دور القيادات الإدارية في التطوير التنظيمي دراسة استطلاعية للهيئات والمؤسسات العامة في سلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الأردن.

10- الترتوري، محمد عوض ،أغادير عرفات جريحان( 2006) ، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات** ، عمان: دار المسيرة ، ، ص ص38-39.

11- تطوير التعليم في سلطنة عمان، **ورقة مقدمة إلى الندوة الوطنية لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في** الفترة1-3 إبريل 2002م

12- الجابري، موزة بنت عبيد( 2003 ) ،**التطوير التنظيمي في مديريات التربية والتعليم وإدارتها بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة ،سلطنة عمان.

13- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم (2003). **نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين**، مكتبة الشقري، الرياض.

14- الحريري، عمر رافدة (2007) ، **القيادات اللإداريّة لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**، عمان : دار الفكر.

15- الحكيم، فاروق علي( 2006)، **الاتجاهات المعاصرة في التدريب والاستشارات الإدارية**، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، ،ص 126.

ISSN : 2410-1818

16- رزق، عبد السميع محمد، (2003). **مدى فاعلية برنامج للتنور الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، المملكة العربية السعودية**، جامعة أم القرى.

17- السكارنة، بلال خلف، (2009). **التطوير التنظيمي والإداري**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان: الأردن.

18- سليمان، هالة عبد المنعم أحمد( 2005 ) ، **إدارة التغيير التربوي في المدرسة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية باستخدام مدخل إعادة الهندس**ة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة.

19- الشبكة العالمية للإنترنت http://www.swalif.net/softs/swalif54/sotts 294655، 0201/01/27م.

20- شريف، عابدين محمد (2003)، **دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمدير المدرسة**، المجلة التربوية ، العدد 66، المجلد السابع عشر، ، ص 202.

21- الشلالفة، شاكر عبد المنعم( 2005) ، **التغيير التنظيمي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية وأثرها على الروح المعنوية للمعلمين في محافظة الخليل بفلسطين** ،رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة.

22- علاوي، عبدالفتاح ( 2007) ، **التطوير التنظيمي والاستثمار في الكفاءات ودورهما في إحداث التغيير الإيجابي للمؤسسات**، مجلة علوم إنسانية مجلة دورية محكمة، السنة الخامسة ،العدد35.

23- علي، محمد عبد الوهاب( 2000) ، **بناء فريق العمل خطوة على طريق النجاح**، بورسعيد، دار التوزيع والنشر الاسلامية.

24- قاسم، محمد فتحي محمود (2001)، **التطوير التنظيمي للمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء التجديدات التربوية الحديثة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

25- اللوزي، موسى ( 2003)، **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة**، عمان: دار وائل.

26- اللوزي، موسى، (2009). **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة**، دار وائل، عمَّان: الأردن.

27- المحروقي، زينة بنت سعود بن حمد( 2003 ) ،**واقع التطوير الوظيفي لمديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،سلطنة عمان مسقط.

28- المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية، http://www.hrdiscussion.com/hr1012.html، 15-3-2010

29- النبوي، أمين محمد أمين (1994)، **إدارة التجديد التربوي في التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة** ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،القاهرة.

30- وزارة التربية والتعليم( 2007 ) ، **التعليم الأساسي أهدافه، تنفيذه، تقويمه**، مسقط.

ISSN : 2410-1818

31- Beckhard, Richard, "**Organiztion development; Strategies and Modle**s'. California Addison-wesley publishing com.,1969,p.9

32- P.170 ( 1995) , Bunker and Alba