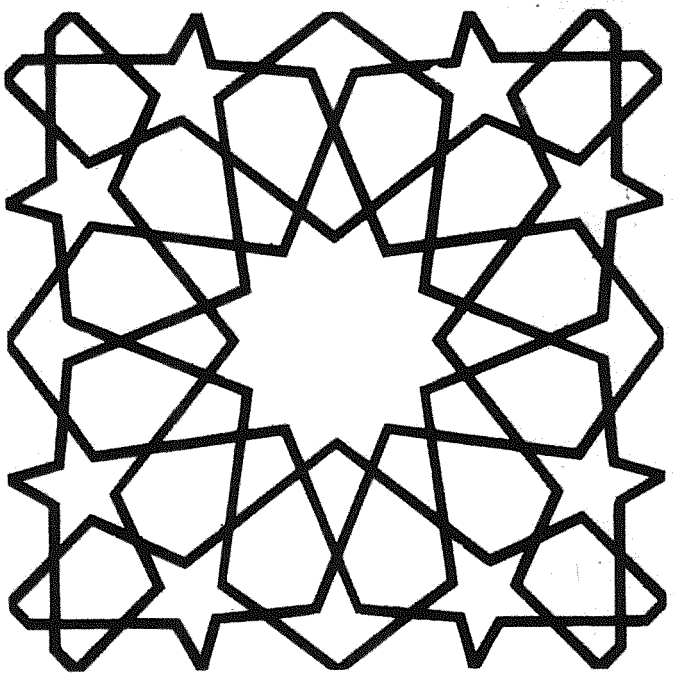
جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

مجلة
العلوم التربوية



مجلة نصف سنوية - علمية - محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة قطر العدد (١١)

أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مع الصراع التنظيمي

حسن أحمد الطعاني* سامي أحمد الضمور**

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي: التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة والإحالة لمستوى أعلى ومدى اختلاف ذلك تبعاً للمتغيرات (المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية والاقليم الجغرافي) والتفاعل بينها.

واختيرت عينة طبقية عنقودية بلغت (٣١٤) من مجتمع الدراسة، وهم يمثلون جميع المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (٢٠٠٤) وعددهم (٧٢٩) مشرفاً.

وطوّرت أداة لقياس درجة الممارسة، وتم التأكد من صدق بنائها من خلال المحكمين، وتم التأكد من ثباتها بطريقتي:الاتساق الداخلي (٠,٨٥) وبإعادة الاختبار (٠,٨٢) ولمعرفة أثر المتغيرات المستقلة في أساليب التعامل مع الصراع استخدم تحليل التباين المتعدد واستخدم اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية في درجة ممارسة الأساليب تبعاً للمتغيرات المستقلة وخلصت الدراسة لأهم النتائج الآتية:

(١) المشرفون يستخدمون جميع الأساليب، وبالترتيب التنازلي التالي: التعاون والتسوية والإحالة لمستوى أعلى، والمجاملة، والتجنب، واستخدام السلطة.
(٢) لا توجد فروق دالة إحصائياً عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة أساليب التعامل مع الصراع.
(٣) توجد فروق دالة إحصائياً عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الإقليم في درجة ممارسة المشرفين لأساليب: التسوية والتجنب واستخدام السلطة.

ومن أبرز توصيات الدراسة بناء برنامج تدريبي لتدريب المشرفين التربويين على أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

* قسم الأصول والإدارة التربوية – كلية العلوم التربوية – جامعة مؤتة – الأردن.
** مديرية تربية قصبة الكرك – الكرك – الأردن.

Methods Used by the Educational Supervisors in Jordan When Dealing With The Organizational Conflict

Hassan Ahmad AL-T'ani* **Sami Ahmad AL-Dmour****

Abstract

The study aimed at determining the extent to which educational supervisors in Jordan use the methods of dealing with organizational conflict, like compromise, accommodation, avoidance, collaboration, exercise of power and reporting to a higher organizational level. The study examined the differences in the use of these methods due variables like the educational degree, the supervising experience and the region as well as to the interaction between these variables.

The subjects of the study, selected through a stratified cluster random sample, consisted of 314 educational supervisors from Jordanian Ministry of Education and were selected from the population of the study, which amounts to 729 subjects. A 40-item questionnaire was developed to measure the use of these methods by educational supervisors. The validity of the questionnaire was judged and tested and the coefficient reliability was calculated in two ways: The Re-test (r. 0.85), and Cronbach alpha "internal consistency coefficient" ($\alpha = 0.82$), MANOVA & F-test Univariate & Scheffe.

The Results of the Study were the following:

(1) Supervisors used the following methods arranged in terms of importance: collaboration, compromise, reporting to a higher organizational level, accommodation, avoidance, and the practice of power.

* **Dept. of Foundation and Administration - College of Education - Muttah University.**

** **Directorate of Education – of Karak – Al Karak - Jordan.**

(2) There are no differences with statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) due to variables like experience, educational degree in the extent to which supervisors used the methods in dealing with organizational conflict.
(3) There are differences with statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) due to the variable of region in the use of the following methods: compromise, avoidance and the use of power.

Recommendation: There should be established a training program to train the educational supervisors on the various methods of dealing with organizational conflict.

المقدمة

تواجه التنظيمات الإدارية مشاكل عديدة، والعامل الأساسي في حل تلك المشاكل هو العنصر البشري، فمن الضروري فهم السلوك البشري وصولاً إلى الكفاءة الإنتاجية والأدائية، التي تعتمد بشكل كبير على العنصر البشري سلوكاً وأداءً وتدريباً.

ويعد الصراع ظاهرة إنسانية يصعب تجنبها، والاختلاف بين الناس أمر طبيعي لأن الإنسان يعيش نظاماً اجتماعياً يتصف بالديناميكية والنشاط والتفاعل المستمر، فلا يمكن أن يسوده الوفاق والاتفاق دوماً، فبالتفاعل يحدث التعارض والاختلاف ويؤدي إلى مشاكل سلوكية يواجهها الفرد في عمله، والإحباط عندما تصطدم الأهداف ببعض الحواجز، أو صراع الهدف الناتج عن الرغبة وعدم الرغبة في الخيارات المتاحة.

وقد لقي الصراع التنظيمي اهتماماً متزايداً من قبل علماء الإدارة، والتربية، والسياسة، والاجتماع، والاقتصاد، وعلم النفس خلال الفترة الماضية، وذلك لأن المديرين يقضون جزءاً من وقتهم في التعامل مع الصراعات وإدارتها، فيكاد لا يخلو كتاب من كتب الإدارة والسلوك التنظيمي من فصلٍ أو عنوان عن الصراع التنظيمي.

ويشير جمال الخضور (١٩٩٦) إلى أن المؤسسات التربوية كغيرها تواجه الصراع التنظيمي، ففيها أشخاص يتفاوتون في قدراتهم، واستعداداتهم، وميولهم، واتجاهاتهم الفكرية، وتربطهم شبكة معقدة من التفاعلات الإنسانية المتبادلة، التي تختلف في حدتها ومدتها وأسبابها، فلا نتوقع منهم الاتفاق بشكل دائم، بل نجد المؤسسات التربوية تعايش الصراع التنظيمي بشكل يومي، ونجد أن القدرة على التعامل الإيجابي مع هذا الصراع يؤثر إيجاباً في تحقيق الأهداف وتحصيل الطلاب في المدارس، ويزيد من دافعية المعلمين، ويسهم في الفاعلية التنظيمية، والمحافظة على صحة المدرسة وسلامتها.

والمشرف التربوي كأي فرد من أفراد التنظيم التربوي، يواجه مشكلات وصراعات مختلفة، وذلك بسبب التفاعل المستمر مع أعضاء التنظيم، ولطبيعة تعدد مهام المشرف التربوي من مهام تدريبية، وإشرافية، وتقييمية، وإدارية، وهو يواجه هذه الصراعات مستعيناً بكل الأساليب والتسهيلات والمصادر لتحقيق أهداف العملية التربوية، وتنفيذ سياستها.

وتأتي أهمية دراسة الصراع لدى المشرف إقراراً بدوره الرئيس، والفعّال في العملية التربوية، وتشير أنزيوني كما أورده جمال الخضور (١٩٩٦) بأن وظائف الإشراف يجب ألا تنحصر في الإشراف والتنسيق والمراجعة، بل يجب أن تمتد إلى أماكن حدوث المنازعات، لأن وظيفية المشرف هي كحلقة وصل بين الإدارة والميدان والدور البارز في تجويد نوعية الأداء.

وفي سبيل إدارة الصراع فأنه ليس هناك ثمة أسلوب واحد يصلح للتعامل مع جميع مواقف الصراع، وذلك لان المشرفين يتعرضون لمواقف صراعية مختلفة، مما يتطلب فهم أساليب تعامل مختلفة حسب طبيعة الموقف الصراعي (محمد القريوتي، ٢٠٠٠).

مشكلة الدراسة

في قطاع التربية والتعليم صراع تنظيمي سواء بين المعلمين والإدارة أو بين المعلمين والمشرفين، أو بين المشرفين والإدارة المدرسية، وكل هذا الصراع بحاجة إلى جهد المشرف التربوي وخبرته وكفاءته لحله وتوجيهه الوجهة السليمة التي تخدم العملية التعليمية.

وبما أن المشرف التربوي عنصر هام وقائد في العملية التربوية، ويتحمل جزءا هاما من خلال صلته بالمعلمين ومديري المدارس والأنشطة الإشرافية والتقيمية فثمة احتمال كبير لظهور أشكال مختلفة من الصراع إذا ما تجاهل أحدهم حدود دوره واعتدى على دور الآخر، خصوصا أن مهنة الإشراف تثير المعارضة وبيئة خصبة للصراعات، وظاهرة حتمية ملازمة للتنظيمات الإدارية. إذاً لا بد من إدراك أكبر لاتجاهات الأفراد وممارساتهم لمنع الصراع غير البناء والتقليل من حدته (ايزابيل فيفر، جين دنلاب، المترجم: محمد ديراني، ١٩٩٣).

وتختلف أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المشرفون التربويين، فبعضها مناسب وأكثر نفعا من الآخر، وثمة نزعة فردية يتسم بها المشرفون كغيرهم من أفراد المجتمع، فكل منهم له طريقته الخاصة في التعامل مع الصراع، وهذا بدوره يعتمد على قدرة المشرف التربوي في توظيف الأسلوب وفقا للموقف المناسب، ولأن المشرف التربوي يقضي وقتا طويلاً في إدارة الصراع أصبحت كفاية إدارية توازي الوظائف الإدارية : تخطيط، وتنفيذ، وتقييم، ولأن امتلاكها له مردود إيجابي على تحسين الأداء التعليمي (إيزبيل فيفر، جين دنلاب، المترجم: محمد ديراني، ٢٠٠١).

ومن خلال الاطلاع على مجموعة الأبحاث والدراسات فقد تبين أن أهم الأساليب التي تجدر دراستها هي: (التعاون، والمجاملة، والتسوية، والتجنب، واستخدام السلطة، والإحالة لمستوى أعلى)، فمن هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع باختلاف المتغيرات: المؤهل العلمي، والخبرة الإشرافية، والإقليم الجغرافي، وجاءت هذه الفئة بالذات لأهميتها في النظام التربوي، ولتفاعلها المستمر مع الميدان التربوي ولإعطاء تغذية راجعة للمشرفين التربويين عن أساليبهم التي يتعاملون بها في إدارتهم للصراع، ولعدم دراسة هذه الفئة من ذي قبل وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

(١) مـا درجـة ممارسـة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والمتمـثلة فـي: (التعاون، المجاملة، التسوية، التجنب، استخدام السلطة، والإحالة لمستوى أعلى) من وجهة نظرهم؟

(٢) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة المـشرفين التـربويين فـي الأردن لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تعزى لمتغيرات (المؤهل، الخبرة، والأقليم والتفاعل بينها)؟

أهمية الدراسة

حاولـت الدراسـة الكـشف عن درجة ممارسة المشرفين لأساليب التعامل مع الـصراع التنظيمي، من وجهة نظرهم، وتتضح أهمية هذه الدراسة من خلال الصراعات التي تواجه المشرف بشكل مستمر كظاهرة حتمية، والتي لابد من التعامل معها، واختيار الأسـلوب الأمثل لإدارته إدارة ناجحة، وتحويله من صراع سلبي إلى قوة إيجابية لزيادة فاعلـية النظام التربوي، وتحسين مخرجاته، وكقوة دافعة إلى التجديد، والابتكار والتغيير الإيجابي، وفقاً للنظرة المعاصرة للصراع.

وتتميـز أهمية هذه الدراسة بأنها أول دراسة خصت مجتمع الدراسة "المشرفين التـربويين"، والـذين لديهم مهام إدارية، وفنية، وتقويمية، وتدريبية، وبتفاعل مباشر مع الميدان التربوي، مما يجعل طبيعة عملهم بيئة خصبة للصراعات والاختلاف، والتعارض، وإن امـتلاك المـشرف التربوي لمهارة إدارة الصراع أصبحت ضرورة ملحة، كامتلاكه لأي مهـارة إدارية أخرى، وأنها أصبحت مهارة من مهارات المدير العصري، ولاهتمام ميدان الإدارة التربوية الكبير بإدارة الصراعات التنظيمية، وذلك للأثر الكبير الذي تتركه على أداء، ونفسية العاملين في الميدان التربوي.

وتضيف هذه الدراسة نتائج هامة لميدان التربية والتعليم، والتي يمكن الاسترشاد بنتائجها لتزويد المشرفين التربويين بالتغذية الراجعة لعملية التقويم الذاتي لأساليب إدارتهم للـصراعات والتوصـل إلـى نتائج وتوصيات لتكون في متناول مجتمع الدراسة وذوي الاهـتمام فـي مجال التعامل مع الصراعات، كما وتعتبر هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة التربوية والتي تعتبر استمراراً لجهود الباحثين الذين درسوا الصراع.

هدف الدراسة

هـدفت هـذه الدراسة إلى التعرف على أساليب تعامل المشرفين التربويين في الأردن مـع الـصراع التنظيمـي والمتمثلة في: (التعاون، واستخدام السلطة، والتسوية، والمجاملة، والتجنب، والإحالة لمستوى أعلى) ومن أجل تحقيق هذا الهدف تسعى الدراسة إلى معرفة ما يلي:

(١) الكشف عن مدى ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي من وجهة نظرهم.
(٢) الكشف عن اختلاف ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والمتمثلة في:(التعاون، واستخدام السلطة، والتسوية، والمجاملة، والتجنب، والإحالة لمستوى أعلى) باختلاف متغير: الخبرة الإشرافية، والمؤهل، والإقليم الجغرافي، من وجهة نظرهم ودرجة التفاعل بينها.

التعريفات الإجرائية

تتحدد هذه الدراسة بعدّة تعريفات إجرائية:

الصراع التنظيمي: هو حالة عدم الاتفاق وعدم الانسجام المرتفعة أو المنخفضة التي تحدث للمشرف التربوي عندما يجد نفسه في موقف تتعارض فيه أهدافه وإجراءاته عن أهداف أحد أفراد الطرف الآخر من معلمين ومدراء وإداريين ضمن نطاق العمل.

الإشراف التربوي: هو خدمة متخصّصة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية عن طريق توفير أفضل الظروف التي تمكن المعلمين، وغيرهم من أطراف العملية التربوية من القيام بأدوارهم بشكل أفضل وفعّال (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

المشرف التربوي: هو شخصٌ معينٌ من وزارة التربية والتعليم، ذو خبرة واسعة في تخصّصه، ليمارس مهمات إشرافية، ولتحقيق أهداف العمليّة التعليميّة والتعلميّة وتحسينها (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢).

الخبرة الإشرافية: وهي عدد سنوات خدمة المشرف التربوي في الإشراف على المعلمين في وزارة التربية والتعليم، وهي على مستويين: " ست سنوات فأقل " أو" أكثر من ست سنوات ".

وإجرائياً تعرّف أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي على أنها: هي أساليب مفضلة يستخدمها المشرف التربوي في مواجهته للمواقف التي يجد فيها تعارض مع أطراف أخرى وهذه الأساليب هي واحدة من التالي: (التعاون، والمنافسة، والتسوية، والمجاملة، والتجنب، والإحالة لمستوى أعلى) وتقاس درجة ممارسة المشرف التربوي لأسلوب إدارة الصراع المحدد من خلال الإجابة عن الفقرات المكونة للأساليب التي حددتها الاستبانة، ويعبَّر عن كل أسلوب بمجموع الدرجات الكليّة المرتفعة أو المنخفضة لفقرات الأسلوب المكونة له والذي أجاب عنها المشرفون.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤، واقتصرت أيضاً على الصراع التنظيمي دون الصراع الشخصي:

مفهوم الصراع التنظيمي:

تعددت تعريفات الصراع بتعدد الباحثين أنفسهم وذلك لاختلاف خلفياتهم العلمية، والمدارس الفكرية، ولاختلاف مستوياته، وأشكاله وأسبابه ونتائجه وأساليبُ إدارته، ولارتباطه بأكثر من تخصص كالإدارة، والتربية، والاقتصاد، والسياسة، وفيما يأتي بعض التعريفات لمفهوم الصراع:

تعريفات مختلفة لمفهوم الصراع:

عرف (Thomas & Killman) المذكورين في طفول قطن (٢٠٠١) بأنه العملية التي تبدأ عندما يرى أحد الطرفين، أو يدرك أن الطرف الآخر يعيق، أو يحبط أو على وشك أن يحبط اهتماماته.

ويعرف (Robbins,1992) الصراع على أنه العملية التي تبدأ عندما يدرك أحد الأطراف أو يجد أن الطرف الآخر يحبط أو يعيق، أو هو على وشك أن يحبط أو يعيق شيئا مما يتعلق أو يقع ضمن اهتماماته أو أهدافه، ويظهر التنافر على المصادر والنفوذ والوظائف أو الهيبة أو السلطة أو أي شيء غير محدد.

ويعرف شوقي جواد (٢٠٠٠) الصراع على أنه حالة من حالات الصراع والتزايد والتسارع التدريجي في مشاعر أطراف الموقف (الأفراد)، وانتقالها من موقف منضبط إلى موقف آخر غير منضبط، وبعيد عن الحالة الاعتيادية، وإذا ما بلغ الموقف غير المنضبط ذروته، فان حربا قد تنشب بين الأفراد في الموقف المعني، ولا يعني بالضرورة أن كل حالة صراع ستتخطى الحواجز وصولا إلى حالة الاعتداء.

ونستنتج من خلال التعريفات الأنفة الذكر، أن الصراع موقف تنافسي بين طرفين متعارضين في الأهداف ومدركين للتعارض، فيرغب كلٍ منهما في الحصول على المزيد من السلطة والمركز والفائدة، و الصراع إما أن يكون بناء أو غير بناء، ويزداد الصراع كلما أدرك أحد الأطراف أن مقدار الخسارة عليه كبيرا، وكذلك أن الصراع يتضمن وجود أشخاص يضعون عوائق وحواجز لتمنع الطرف الآخر من تحقيق أهدافه وهنا يوجد تعارض وتداخل مباشران يتمثلان بوضع عراقيل تعيق تحقيق الطرف الآخر لأهدافه وينطوي على اتجاه عدائي.

المدارس النظرية للصراع:

المدرسة الكلاسيكية (The Traditional View)

ينظر هذا الاتجاه للصراع على أنه حالة سيئة ونظرة سلبية، وأنه يرادف العنف والدمار وعدم العقلانية ، وتبعاً لهذه النظرة فإنّ وجود الصراع غير مفضل، ويجب التخلص منه، لاعتقادهم أنه يؤدي إلى اختلال وظيفي وانخفاض الثقة وعدم تلبية

طمـوحات الآخـرين، وقد توصلت تجارب هوثرون (Howthorne) إلى النتائج التالية: ضـعف الاتـصال، ونقص الانفتاح والثقة بين الأفراد، وعدم قدرة المدير على الاستجابة لحاجات وطموحات موظفيه، ويصرف انتباههم ويستنفذ قواهم ويشتت الجهود عن تحقيق الأهداف (Robbins, 1992).

المدرسة السلوكية " العلاقات الإنسانية ": (The Behavioral View)

يرى السلوكيون أن الجدال أمر طبيعي في المجموعات، وأن الصراع حتميّ وأن المدرسـة السلوكية تؤيد قبول الصراع، وأنه لا يمكن التخلص منه كلياً، وأن له فائدة في أداء الأفـراد وقـد يخدم هدفا من أهداف التنظيم، ويحتاج وجود الصراع إلى ترشيد مع المحاولـة المـستمرة لحلـه، وقد سادت هذه النظرة من نهاية الأربعينات حتى منتصف السبعينيات (ريم رمضان، ٢٠٠١).

كمـا يـرى أنـصار هذه المدرسة أن الصراع ظاهرة إنسانية ووجوده طبيعي ومفـروض على التنظيم، لا يمكن القضاء عليه، وعدم وجوده أمر مثير للجدل وخلل لأن الإنـسان ليس آله بل إنه إنسان له مشاعر وحاجات يجب مراعاتها، وأن الصراع يؤدي إلى تحفيز وتجديد الطاقات والابتعاد عن الروتين (Robbins, 1992).

المدرسة التفاعلية أو الحديثة : (The Interactionist View)

بيـنما يتقبل أنصار النظرة السلوكية الصراع كظاهرة حتمية فإن أنصار النظرة التفاعلـية يـشجعون وجود الصراع، ليعطي قوة إيجابية وفاعلة في عمل الجماعة على أرضـية متـناغمة متوافقة سليمة، لا أن تصبح جماعة راكدة غير مستجيبة، وكذلك عند الحاجة للتغيير والتجديد فلا بد من استثارة الصراع، وهذه النظرة تشجع القادة للحفاظ على حـد أدنى صحي ومقبول من التوتر، ليحافظ على بقاء الجماعة ونموها والتطور والإبداع والنقد الذاتي (محمد القريوتي، ٢٠٠٠).

ويذكـر هانـي الطـويل (١٩٩٧) أن (Coser) مـن أوائل الذين طرحوا هذا التـصور، فيـرى (Coser) أن الصراع يقضي على رتابة الأمور وركودها وروتينيتها فـيطلق شـرارة الـتجديد، وأنه يشكل قوة في أداء الجماعة وضروري وحتمي لفاعلية الجماعـة ، وكـذلك يرى أن كل الصراعات ليست صحية، فيميز بينها على أنها صراع وظيفـي بـناء يخدم أهداف المؤسسة، أو صراع مخرب مؤذٍ يؤدي إلى اختلال وظيفي. وبـناء على هذه النظرة للصراع، فإن المطلوب ليس القضاء على الصراع حال ظهوره، بل يجب التعامل معه حيث يُوجه الوجهة الإيجابية ليخدم الأهداف التنظيمية.

أسباب الصراع التنظيمي

بما أن الصراع سمة بشرية ملازمة لبني البشر فلا بد من وجود أسباب وعوامل تقود وتحفز هذا الصراع.

الأسباب التنظيمية:

(١) عدم وجود تحديد واضح لمسؤوليات، وصلاحيات الموظفين، فيتم تداخل اختصاصات ومسؤوليات الموظفين، وعدم وجود تقنين واضح لكثير من الأمور، وعدم الاعتماد على القواعد والإجراءات، فقد يُعطى قسمٌ سلطات أكثر من القسم الآخر، وعدم التقيد بخطوط العمل.

(٢) عدم الاتفاق على طرق وإجراءات العمل وأهدافه، ويزداد الصراع عند التعارض بين الأقسام على الاختلاف في الإنفاق والوصول إلى وسائل مناسبة لتنفيذ الهدف، فتمسك كل قسم بموقفه يعني الهدر وعدم الاستفادة من الصراع.

(٣) جمود التنظيم إلى درجة لا يسمح باستيعاب المستجدات والتغيرات، فإدخال التقنية إلى أعمال الأفراد والاعتماد عليها لتختلف بسببها مشاعر الأفراد ما بين معارض ومؤيد.

(٤) اشتراك أكثر من شخص في إنجاز العمل أو اتخاذ القرار، والاعتماد المتبادل بين الأشخاص والأقسام ، فالأقسام تعتمد على بعضها البعض بشكل تبادلي، فيتطلب ذلك عملا تعاونيا بين الطرفين.

(٥) تعارض أهداف المديريات والأقسام والوحدات الإدارية، فلا بد من وجود تنسيق دقيق لحل هذا التعارض.

(٦) الاختلاف في الأهداف، حيث يجتمع الأفراد في التنظيم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة فينتج عن هذه الأهداف أهداف فرعية، فيتم الاختلاف عليها وهي غير واضحة المعالم ويتم اختلاف التفسير والغموض في الوسائل والأهداف.

(٧) عدم تفويض السلطة الكافية للموظفين، فتركز السلطة بأيدي أفراد ومغالاتهم بها وعدم توزيعها أو تحويلها، بل إساءة استخدامها يدعو إلى نشوء صراع.

(٨) التنافس الحاد على الموارد البشرية والمالية المتاحة فضرورة التشارك في اقتسامها وانطلاقاً من الافتراض الاقتصادي المعروف بأنّ الموارد محددة تناسبا مع الأهداف المرغوبة، فالمؤسسات تعاني من الأوضاع المالية، فيتم التزاحم على هذه الموارد فيسبب الصراع لأن كلا يريد النصيب الأكبر.

(٩) تصميم الهيكل التنظيمي له دور في نشوء الصراعات، فتعددت المستويات الإدارية وتداخلت الأنشطة والفعاليات، وعدم وضوح الاختصاصات (كامل المغربي، ١٩٩٣).

مراحل الصراع:

يمكن التعرف إلى الصراع بشكل أدق من خلال التعرف إلى مراحله، ويقسّمها (Robbins, 1992) إلى أربع مراحل رئيسة:

- المـــرحلة الأولـــى: مرحلة المعارضة الكامنة (Potential Opposition) حيث لا يعـــرف فيها الأطراف الصراع، ولكن هناك ظروف تخلق الفرصة المناسبة لظهور الصراع (سمير عسكر، ١٩٨٣).
- المرحلة الثانية: الإدراك والتشخيص (Cognition and Personalization) وهنا يحدث التعارض حقيقيا وواقعيا ويكون على مرحلتين:
  - الإدراك: حـــيث تدرك الأطراف المتنازعة وجود المسببات التي تظهر الصراع، وهنا يخرج الصراع عن التستر والاستقرار.
  - مرحلة الشعور حيث يتم تشخيص الصراع فيشعر الفرد بالقلق، والتوتر والإحباط ويحاول التعامل مع الضغوطات (Robbins,1992).
- المـــرحلة الثالـــثة: مـــرحلة السلوك (Behavior): وهنا يكون الصراع قد بدأ ويتم ظهـــور الـــصراع بطـــريقة جلية، وممارسة سلوك الصراع مثل العدوان والكراهية والعـــنف والاعـــتداء والمعارضة والتآمر ومنع الخصم من تحقيق الأهداف والرفض والتخريب.
- المـــرحلة الـــرابعة: مـــرحلة النتائج (Out Comes): كنتيجة للصراع، ومن خلال أســـاليب إدارة الصراع تظهر نتائج، يمكن تمييزُها بأنها فعالة أو غير فعالة، فأثر كل مـــنها علـــى المـــنظمة يقرر فعالية أو عدم الفعالية، فإذا حسن أداؤها حَسُنَت نوعية القرارات الإدارية، وتم تحفيز الطاقات الإبداعية.

فإذا أدير الصراع إدارة حسنة فإنّ الصراع سيقل، وتسود علاقات تعاونية، وتقل احتمالـــية أثره السلبي، أما إذا قمع (بالتسلط) أو تم تهدئته (بالمجاملة) فإنه سيظهر صراع آخر نتيجة إساءة التعامل معه (Robbins, 1992) .

مستويات الصراع:

للـــصراع مـــستويات عـــدة، منها ما يكون على مستوى الفرد أو على مستوى الجماعة ومنها ما يكون بين الأفراد:

أولاً: الصراع الذاتي: Intrapersonal: لا يتطلب هذا المستوى أكثر من فرد بل يكون داخل الفرد نفسه، في شعوره وميوله واتجاهاته وأفكاره، وقد يكون ناتجاً عن علاقاته مع الآخـــرين وهـــناك أهمية لهذا الصراع كونه تنعكس آثاره على سلوكيات وعلاقات الفرد وعلـــى المؤســـسة كـــون الفرد يتعرض لإحباطات في تحقيق أهدافه وطموحاته ورغباته ونتيجة تجاذب الأهداف أو لتعارض الأدوار التي تطرأ على الفرد، فيكون هذا النوع على نمطين:

(أ) صـــراع الهدف: وينشأ هذا النوع عندما يكون الفرد في موقف الاختيار بين هدفين أو أكثـــر، لهمـــا نفـــس درجة التماثل في التأثير، فيسببان للفرد نفس الشعور بالانجذاب (سمير عسكر، ١٩٨٣).

(ب) صـــراع الدور : وكلمة دور مأخوذة من المسرح حيث تتضمن كل مسرحية أدوارا محددة، ويتوقع من الممثل أن يكون أداؤه مطابقا تماما كما هو محدد له في المسرحية وهذا ينطبق على الأدوار الاجتماعية، حيث يتوقع المجتمع من الفرد أن يكون سلوكه مؤطرا بدوره الذي يحدده موقعه، والدور هو مجموعة أنشطة مترابطة يقوم بها فرد معين ويتعرض الفرد لصراع الدور نتيجة تعارض مجموعتين من الضغوط في نفس الوقت.

ثانـــياً: الـــصراع بـــين الأفراد: Interpersonal : ويوجد بين شخصين أو أكثر فينشأ الخـــلاف حول قضايا معينة، وكل يعتد ويتمسك بوجهة نظره، ويكون سبب الصراع حول الأهداف والوظائف والنشاطات بين أعضاء المجموعة.

وتوجد ثلاث استراتيجيات يمكن اتباعها في التعامل مع الصراع بين الأفراد وهي:

(١) استراتيجية تخسر فيها جميع الأطراف (Lose – Lose- Strategy) وتتميز هذه الاســـتراتيجية بإبقاء أسباب الصراع، ويخسر الطرفان خسارة كلية فلا أحد يحقق رغباته وأهدافه.

(٢) اســـتراتيجية يخـــسر طـــرف ويكسب طرف آخر (Win – Lose- Strategy) وتتميز هذه الاستراتيجية بتحقيق رغبات أحد الأطراف على حساب رغبات الطرف الآخر، ولكن يبقى احتمال الصراع قائماً لعدم حله جذريا.

(٣) اســـتراتيجية يكسب فيها الطرفان (Win – Win – Strategy) فيتم حل الصراع مـــن مـــنظور المـــصلحة المـــشتركة لكلا الطرفين، فيتم مواجهة المشكلة من قبل الطـــرفين، وحـــل الـــصراع حلاً جذرياً، لأن الحل المقبول للجميع يحقق رغبات وأهداف ومشاعر الجميع (محمد القريوتي، ٢٠٠٠).

أســـاليب إدارة الصراع بين الأفراد: بما أن الصراع حتمي ولا بد من إدارته وحله فهناك عـــدة أســـاليب لحل هذا الصراع منها ما ذكره (Blake & Mouton) الوارد في ناصر العديلـــي (١٩٩٥)، من أن هناك خمسة أساليب لإدارة الصراع بين الأفراد ممثلة ببعدين هما:

أ – الاهتمام بالأفراد ب – الاهتمام بالإنتاج

وجعلا لهذين البعدين خمسة أساليب لإدارة الصراع: الانسحاب، والإجبار، والحل الوسط والتهدئة، والمواجهة.

- الانـــسحاب : وهـــنا ينسحب الفرد من الصراع لعدم حضور اجتماع أو عدم إعطاء جواب أو غير ذلك.
- الـــتهدئة أو الـــتلطف : يقلـــل المدير التوتر، ويدعو إلى التعاون، ويؤكد على إمكانية الوصول إلى حل.

- الحل الوسط : يلجأ لحل الصراع بالوصول إلى اتفاق بين جوانب الصراع بتنازل كل طرف عن جزء من طلباته.
- الضغط : وتعتمد على التهديد والقوة للتوصل إلى حل، وغالبا ما يكون الحل لصالح أحد الأطراف فقط على حساب الآخر.
- حل المشكلة : هنا الاعتراف بالصراع صراحة، فتناقش جميع الأطراف الموضوع المشكل للوصول إلى حل فعّال مقبول

وقد مخططاً آخر مشابهاً لما سبق وله بعدان هما:

- بعد التعاون (Cooperativeness): ويحدد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر ليمتد من متعاون إلى غير متعاون.
- بعد الحزم (Assertiveness): ويحدد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجاته ليمتد من حازم إلى غير حازم.

ينتج عن تفاعل هذين البعدين خمسة أساليب لإدارة الصراع:

(١) أسلوب التجنب: (Avoiding): ويقصد به الانسحاب من عملية الصراع، كتجنب حضور اجتماع، أو رفض الوقوف إلى جانب أحد الأطراف، ولهذا الأسلوب نتائج سلبية في تحقيق الأهداف، ويتجاهل الموضوع على أمل أن يتحسن بعد فترة من الزمن.

(٢) أسلوب المجاملة: (Accommodating): ويتصرف الشخص وكأن الصراع سيزول بمرور الوقت، ومحاولا تقليل أهمية الصراع، وتشجيعهم على إخفاء مشاعر الصراع، وعادة ما تكون فاعلية هذا الأسلوب قليلة، حيث يقلل الفرد من شأن نقاط الاختلاف، ويركز على أوجه الاتفاق المشتركة بين أطراف الصراع.

(٣) أسلوب التسوية:(Compromising): ويتصف بقدر معتدل من الحزم والتعاون، ويستعمل هذا الأسلوب في مرحلة مبكرة عند التشخيص المبكر للمشكلة، ويكون فعّالا إذا تساوت قوة طرفي الصراع ولا يوجد في هذا الأسلوب رابح أو خاسر تماما، حيث يتم تقديم التنازلات بين الأطراف، فكل طرف يتخلى عن شيء من المكاسب، للوصول إلى قرار مقبول.

(٤) أسلوب المنافسة: (Competing): ويلجأ المدير إلى استخدام قوة السلطة والمركز ويكون الحل الذي يتوصل إليه في صالح أحد الأطراف، ويقلل هذا الأسلوب من الدافعية للعمل، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في القضايا الطارئة التي تحتاج إلى تصرف سريع.

(٥) أسلوب التعاون: (Collaborating): ويتسم هذا الأسلوب بالحزم والتعاون واللجوء إلى القوة والعلاقات الإنسانية بشكل كبير، فيدرس المدير أسباب الصراع مع كافة أطرافه، ويطرح الحلول المناسبة، ويتم مناقشتها مع الجميع ليتم علاجها بشكل فعال

ومقبول، ولا يمكن الاعتماد عليه دائماً، لأنه بحاجة إلى وقت طويل، ودراسة متعمقة، ويمكن استعماله في قضايا جوهرية تؤثر في إنجاز الأهداف التربوية.

ولا يوجد من هذه الاستراتيجيات ما هو خطأ أو صحيح بصورة مطلقة، ولكن الشخص البارع هو الذي يستطيع توظيف هذه الاستراتيجيات في الوقت المناسب لحل المشكلة في الطريقة الملائمة، ولكل طريقة استجابات مختلفة، وهناك وقت تكون فيه مفيدة وملائمة، فعندما توضع في موقف صراعي فإنك تجد نفسك أمام عدة خيارات، وتستطيع اختيار الاستراتيجية الأكثر مناسبة لهذه الظروف ولا يوجد قاعدة محددة لاستخدام هذه الاستراتيجية فقد يملي عليك الموقف والأهداف واهتمامات الآخرين بعض الأسباب التي تجعلك تختار هذه الاستراتيجية أكثر من تلك.

ثالثاً: الصراع بين المجموعات: (Intergroup Conflict): ويكون داخل المؤسسة الواحدة بين وحدات هذه المؤسسة، مثل الصراع الذي ينشأ بين أقسام المديرية الواحدة التي يكون بينها احتكاك مباشر، وتؤدي مهاما مشتركة، ويكون نتيجة لبناء هيكل المؤسسة، أو لأسباب شخصية، وهناك ثلاثة اتجاهات لإدارة هذا النوع من الصراع وضعها (Lawrance & Lorse) كما أوردها سمير عسكر (١٩٨٣):

الاتجاه التفاوضي: ويركز على التعامل مع المجموعات التي تتنافس على الموارد، إما بتقليل طلبات المتنافسين، أو بزيادة الموارد المتاحة .

الاتجاه البيروقراطي: ويركز على الصراع الناتج عن السلطة في التنظيم عندما يحاول الرؤساء فرض الرقابة الرسمية على المرؤوسين في ظل مقاومة المرؤوسين لهذه السلطة.

اتجاه النظم: ويركز على التنسيق بين النظم، وبشكل خاص على النظم التي تتعامل على مستوى العلاقات الأفقية بين الوظائف في التنظيم وهنا لا بد من القيام بما يلي:

(أ) تعديل نظام الحوافز.

(ب) تقليل الاعتماد المتبادل بين الوظائف، وتخفيف الضغوط التي تمارس للحصول على الإجماع في اتخاذ القرارات.

(ج) تقليل الاعتماد على الموارد المشتركة.

وقد يحدث الصراع على نمطين رئيسين هما:

(١) الصراع التنظيمي الأفقي (Horizontal) و يحدث هذا النوع بين أطراف تنتمي إلى جماعة تنظيمية واحدة أو مختلفة، تقع في نفس المستوى التنظيمي دون أن يكون لبعضها سلطة أو سيطرة على الأخرى، ويربط بينها اعتماد مشترك.

(٢) الصراع التنظيمي الرأسي (Vertical of Hierarchal) ويقع هذا النوع بين أطراف تنتمي إلى مستويات تنظيمية مختلفة، حيث تختص بعض المهام بالتنفيذ والبعض الآخر بالإشراف والتوجيه والرقابة وصنع القرار، فلا بد من وجود علاقة

سيطرة بما يتيح المجال لظهور الصراع مثل مدير المدرسة ومدير التربية (مدحت الدريب، ١٩٨٧).

رابعاً: الصراع بين المؤسسات: (Interorganizational Conflict): ويحدث هذا الصراع بين المؤسسات المختلفة التي تمارس نشاطاً معيناً، مثل الصراع بين الشركات التجارية ذات الأنواع المتشابهة في الإنتاج أو الخدمة، فيحدث هذا بسبب المنافسة والحصول على موارد ما، تمكنها من القيام بأعمالها، واستقطاب الخبرات والكوادر الكفؤة، لتحقيق مكاسب معنوية وتحسين فاعلية المنظمة(سناء البلبيسي، ٢٠٠٣).

مفهوم الإشراف:

عملية الإشراف من العمليات والأركان المهمة للنظام التربوي، وهي عملية تواصل فعالة إذا أقيمت على علاقة وثيقة متينة وفعالة، وتكون النتائج إيجابية على مستوى الطالب والمواطن، وهذه العلاقة بين أربعة أطراف: المعلم؛ والطالب؛ والمشرف؛ والمدير، فيجب أن تبنى العلاقة الصادقة الصريحة بين الأقطاب الأربعة، ليخرج المعلم بمواقف صفية جادة، إذاً فوظيفة الإشراف التربوي هي مساعدة الميدان من جميع جوانبه بكل جد وحزم وإخلاص ومن هنا نبعت أهمية الإشراف.

وتطور دور المشرف بشكل كبير وملحوظ وجاء التطور نتيجة لأهمية المشرف كحلقة وصل بين الإدارة والميدان، فله دور بارز في تحقيق أهداف المؤسسة ونوعية هذه الأهداف وكفايتها، ولأنه عنصر فعّال وذو خبرة دراسية في تنفيذ الأنشطة والفعاليات التدريبية وترجمة القرارات والخطط والاستراتيجيات ومتابعتها والتحقق من تنفيذها (طارق البدري،٢٠٠١ ؛ راتب السعود، ٢٠٠٢ ؛ سعيد الأسدي ومروان إبراهيم، ٢٠٠٣).

وقد عُرِّف الإشراف بعدة تعريفات منها ما يلي:

تعريف وزارة التربية والتعليم الأردنية: على أنه خدمة متخصصة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية عن طريق توفير أفضل الظروف التي تمكن المعلمين وغيرهم من أطراف العملية التربوية من القيام بأدوارهم بشكل أفضل وفعّال (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢).

وعرفت إيزابيل فيفر وجين دنلاب ترجمة (محمد ديراني،٢٠٠١) الإشراف على أنه عملية تفاعل تتم بين أفراد ومعلمين بقصد تحسين أدائهم.

أما تعريف الدائرة التربوية في منظمة اليونيسف واليونسكو الوارد في طارق البدري (٢٠٠١) بأنه: نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن يهدف إلى خدمة

جميع العاملين في التربية والتعليم، لإطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي المهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

وبما أنه لا بد للمشرف التربوي من امتلاك بنية معرفية شاملة للأهداف، التي يسعى لتحقيقها، لأن الدور الذي يقوم به المشرف هام وضروري ومؤثر، وتعتمد جودة الأهداف وكفايتها على المشرف الكفء، القادر على التفاعل مع النظام التربوي لتوجيه جميع المصادر والتسهيلات نحو تحقيق الأهداف، وكقائد يوفر المناخ الإيجابي للعمل فلا بد من امتلاكه لمهارات تعتبر ضرورية لنجاح عمله، ومن هذه المهارات ما يلي:

(١) مهارات تصورية إدراكية (Conceptual Skills): وتعني المهارات المفاهيمية والمعارف والمعلومات ومهارات التصور، والنظرة إلى التربية ككل وليس مجرد نظرة جزئية، وتتعلق بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن بالحلول، ورؤيته للتنظيم والترابط بين أجزائه، وفهم علاقة الموظف بالمؤسسة والمؤسسة بالمجتمع، فعليه فهم فلسفة التربية وأطرها الفكرية، والوطنية، والقومية والإنسانية، والاجتماعية، وأهداف التربية والتعليم والمناهج والإشراف والتشريعات والصلاحيات والمهام والأدوار لكل من يعمل في النظام.

(٢) المهارات الفنية (Techinical SKills): وهي المعرفة المتخصصة في فرع من الفروع العلمية، والكفاءة في استخدام المعرفة، لتحقيق الهدف بفاعلية ومصدرها الخبرة والتدريب، وتظهر من الأساليب والطرائق والتخطيط ورسم السياسة ونظام الاتصال والاجتماعات والعلاقات العامة، وامتلاكه لأساليب إشرافية وتدريبية وتدريسية وتقويمية حديثة، كذلك مهارات التطوير والتبادل واحترام آراء المدرسين.

(٣) المهارات الإنسانية (Human Skills): وتعني القدرة على التواصل مع المرؤوسين، وتنسيق جهودهم وخلق روح عمل جماعي بينهم، والفهم المتبادل بينه وبينهم، ومعرفة آرائهم وميولهم واتجاهاتهم والتعاون معهم، واحترام شخصياتهم ودفعهم للعمل بحماسة وقوة بروح الفريق والثقة والاحترام المتبادل(راتب السعود، ٢٠٠٢).

ويضيف راتب السعود (٢٠٠٢) أن المشرف التربوي يتعامل مع مجموعات متمايزة في خبراتها وأعمارها وتخصصاتها ووظائفها، فمنهم المسؤول والموظف والمدير والمعلم والتلاميذ، ولأن السلطة هي الحق الذي يخول الأفراد للقيام بمسؤولياتهم، وتتطلب السلطة طرفين رئيس، ومرؤوس: الرئيس يصدر القرارات، والمرؤوس يطيع وينفذ القرارات، وبما أن المشرف مناط به مسؤوليات فلا بد من إعطائه سلطة للقيام بها كحق شرعي لاستخدام المصادر البشرية والمادية، ولتوجيه الجهود نحو إنجاز أهداف التنظيم ومصادر سلطة المشرف التربوي هي:

- سلطة الخبرة: وتعني الاستجابة والطاعة لرغبات المشرف لامتلاكه الخبرة والمهارات المعرفية في العمل، ولمعرفته ما لا يعرفه الآخرون، وبتفوقه عليهم بمعلوماته ومهاراته.
- سلطة القانون: وتعتمد على مبدأ سيادة القانون والأنظمة والتعليمات، وتفوقها بالنظام التربوي،فامتلاكه سلطة القانون ليوقع العقوبة وتقدير التقرير السنوي.
- سلطة سحر الشخصية " الجذابّة ": استجابة أو طاعة المعلمين لرغبات المشرف لتميزه بمقومات وخصائص وصفات محببة للمعلمين، ولاعتقادهم أن المشرف قائد تربوي ملهم مبدعٌ، وذو شخصية جذابّة فيستجيب المعلم للمشرف، ويطبق رغبة منه ليصبح مثله.
- سلطة المكافأة : وتعني استجابة المعلم للمشرف لأنه سيوفر منافع وفوائد إيجابية، وتكون هذه المكافأة من زيادة في التقدير السنوي فزيادة في الراتب، أو الترفيع أو الثناء عليه.
- سلطة الإجبار: وتعني الطاعة للمشرفين استبعادًا لبعض العقوبات النفسية أو الوظيفية (راتب السعود،٢٠٠٢).

مجالات عمل المشرف التربوي:

عمل المشرف عمل تعاوني بين المشرف ومدير المدرسة، والمعلم والطلاب لتحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية، لذا فان هذا العمل يتطلب مهارات إدارية وفنية عالية للتعامل مع مكونات وأركان النظام التربوي وبخاصة المعلمين، لأنه على اتصال دائم معهم، ودوره التقويمي لهم فلذلك حددت وزارة التربية عمل المشرف التربوي بتسعة مجالات هي:

التخطيط: المشاركة في إعداد خطة قسم الإشراف، والتخطيط لعمله مع جميع الأطراف، وتحديد أولويات المدارس من برامج وخطط، والمساعدة في إعداد الخطط للمديرين والمعلمين.

المناهج: التعرف لمحتوى الكتب المدرسية، والتواصل مع المعلم لتحقيق الأهداف، وتحليل المحتوى، واستعمال الوسائل وتحديد الصعوبات، واختيار الأنشطة اللامنهجية، واستثمار وتوظيف الإمكانات المدرسية المتاحة.

التعليم: الإرشاد لطرق تدريسية، وإلى المصادر المعلوماتية، ومتابعة حديثة وإعداد دروس تطبيقية، ومتابعة ما قطع من المنهاج، وتوظيف التقنية، واستعمال الحاسوب وتطوير بيئات للتعلم والتعليم.

النمو المهني: مساعدة المعلم على النمو الذاتي، ورفع كفاية المعلم وإعداد النشرات، وعقد الدورات واللقاءات، وإجراء البحوث لمواكبة الأفكار التربوية التجديدية.

التقويم: بممارسة المشرف التقييم الذاتي لعمله، وتوجيه المعلم للتقويم الذاتي وتقويم الأداء

المدرسي، وبناء اختبارات موحدة، وبناء اختبارات تحصيلية، ومتابعة تحاليل الاختبارات، وتقويم المعلمين والمديرين سنويا.

الإدارة: تيسير عمل مدير المدرسة بوصفه مسؤولاً عن تحقيق الأداء وتدريب المديرين وتشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية وتنفيذ برامج زيارات المديرين، وتفعيل مرافق المدرسة لخدمة العملية التعليمية.

التدريب: بتحديد الاحتياجات التدريبية، للمديرين والمعلمين، وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

الأنشطة التربوية: بوضع خطط النشاطات، وتحكيم المسابقات، وتدعيم المشاركة الفاعلة في البرامج المختلفة.

العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي: ببناء علاقات إنسانية مع الإدارات المدرسية والزملاء، والمعلمين، والمجتمع المحلي، والطلبة للعمل بروح الفريق، وتشجيع التفاعل الإيجابي، والابتعاد عن سلطة المركز، والفوقية والحرص على الاحترام والثقة المتبادلة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢).

الدراسات السابقة

لعدم العثور على الدراسات المتعلقة بالمشرفين التربويين في موضوع الصراع التنظيمي، فقد ضمّن هذا الفصل دراسات سابقة لها علاقة بالصراع التنظيمي في المؤسسات التربوية بشكل عام ومن أبرزها:

دراسة حسين الشرعة (Sharah,1988) والتي هدفت الى معرفة أساليب إدارة الصراع المتبعة لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن، وأثر التعليم والخبرة الإدارية والجنس والعوامل الشخصية، وتكوّنت عيّنة الدِّراسة من مدراء مدارس إربد الثانوية في الأردن، وقد استخدم استبانة لقياس الاتجاهات في إدارة الصراع، واستخدم مقياس أبعاد الشخصية، وأظهرت الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=٠,٠٥) بين أنماط إدارة الصراع وبين الشخصية والجنس، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة في الإدارة عند المدراء وبين أسلوب حل المشكلات ونمط الإجبار والتجنب، وهناك فروق تعزى لصالح الإناث على أسلوب الإجبار، وفروق في أسلوب إدارة الصراع تعزى للمؤهل العلمي على أسلوب الإجبار، وأظهرت الدِّراسة وجود أثر للتفاعل بين الخبرة والجنس على أسلوبي حل المشكلات والتسوية.

وأجرى (جمال الخضور، ١٩٩٦) دراسة بعنوان " أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي " باختلاف المتغيرات المستقلة: الخبرة الإدارية، والجنس، والمؤهل العلمي، على الأساليب:(المنافسة والتعاون والتجنب والمجاملة والتسوية). وأظهرت الدِّراسة أن الأنماط المتبعة مرتبة تنازلياً: التسوية والتعاون والتجنب والمجاملة والمنافسة، ولم تجد الدِّراسة

أثـراً لمتغير الخبرة على أنماط إدارة الصراع باستثناء الأثر الموجود على نمط التسوية، فـذوي الخبـرة القصيرة يستخدمون التسوية أكثر من ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة، وهـناك أثـر على نمط المجاملة، وكان لصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية على أنماط إدارة الصراع تعزى لمتغير المؤهل.

وأجـرت طفول قطن (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب إدارة الصراع التنظيمي لـدى مديـري ومديـرات المـدارس الثانوية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم، وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، ومن أبرز نتائج الدِّراسة: ترتيب أساليب إدارة الـصراع التنظيمي من الأكثر إلى الأقل أهمية كما يلي: التعاون، والحل الوسط وأسلوب المجاملـة واستخدام السلطة، والرفع لمستوى أعلى، والتجنب. وأتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل العلمي في ممارسة المديـرين والمديـرات لأسـاليب إدارة الصراع التنظيمي. بينما توجد فروق ذات دلالة إحـصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير خبرة المديرين في ممارستهم لأسلوب استخدام السلطة فقط، حيث إن أصحاب الخبرة "١١ سنة فأكثر" يستخدمون أسلوب السلطة أكثر من أصحاب الخبرة القصيرة "١-٣ سنوات"

وفـي دراسـة واصـل المومني (٢٠٠٣) التي هدفت الى التعرف على المناخ التنظيمي الـسائد، والأسـلوب المعتمد في إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وللكشف عن دلالة الفروق باختلاف المتغيرات (الجنس، والمـؤهل العلمـي، والخبـرة، والإقليم). وجاءت استجابات المديرين على أساليب إدارة الـصراع علـى الترتيب التالي:(التعاون والمشاركة والتوفيق والتنافس والتجنب) أما عن التـرتيب التنازلـي لاسـتجابات المعلمـين على إدارة الصراع فهي (التعاون والتجنب والمـشاركة والتوفـيق والتنافس). ووجدت فروق ذات دلالة احصائية عند (α=٠,٠٠٢) لمتغيـر المؤهل العلمي على أسلوب التجنب ولصالح فئة "أقل من البكالوريوس"، وكذلك تبـيّن وجـود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (α=٠,٠٠٢) لمتغير الإقليم على أسلوب التوفيق لصالح إقليمي " الشمال والوسط".

وأجـرى (Campbell, 1993) دراسة هدفت إلى فحص أساليب إدارة الصراع المفضلة لـدى مديـرين المـدارس الـثانوية في ضواحي المدن، واستخدمت أداة رحيم للصراع التنظيمـي، حـسب الأنمـاط الخمـسة :التكامل؛ والميّال للمساعدة؛ المسيطر؛ والتجنب؛ والتسوية، والمتغيرات المستقلة هي: مستوى التنظيم والجنس والخبرة ، ووجد أنه لا توجد فـروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب التي يستخدمها مديرون في إدارة الصراع وبين كـل مـن المـستوى التنظيمـي والجنس والخبرة، وأن الأسلوب الشائع هو التكامل ولا يلتزمون به بالضرورة لأنهم يرون أن الصراعات ذات أشكال متعددة.

وأجـرى (Parsons, 1994) دراسـة هـدفت إلى الوقوف على الأساليب المفضلة لدى مديـري المدارس العليا بواشنطن، أشارت النتائج أن أسلوب التعاون هو الأكثر استخداماً لإدارة الـصراع. كمـا وأن المديرين يفضلون أسلوب التكامل أكثر من أي أسلوب آخر، وأشـارت إلـى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمتغيرات الديمغرافية مثل: العمـر، والجنس، والعرق، وحجم المدرسة، ومستوى التعليم، وسنوات الخبرة، وساعات التدريب على إدارة الصراع.

وأجـرى (Dowd, 1992) دراسـة حول " تصورات مديري المدارس للصراع وكيفية تعاملهم معه" واعتمدت الدِّراسة على المقابلات مع المديرين لكشف الأساليب التي يتبعها المديـرون في التعامل مع الصراع في مدارسهم، ودلت النتائج على أن هناك أثراً لمتغير الخبرة والمؤهل في تصورات المديرين وأن الأسلوب الأكثر استخداماً هو أسلوب الإجبار وأن المديرين يستخدمون أنماطاً متنوعة حسب الموقف الذي يحدث فيه الصراع.

مـن خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أن الصراع التنظيمي حظي باهتمام الباحثين خـصوصا فـي المـيدان التربوي ، وبعضها ربطه بعوامل أخرى مثل الضبط الموقفي والمـناخ التنظيمـي، والأنمـاط القـيادية، والروح المعنوية، والالتزام الوظيفي، والأداء الوظيفـي، والـرغبة بالتغييـر، وكتابة التقارير، ومؤشرات الضغط ومصادر القوة، وقد تنوّعت الدراسات التي تعرّضت للصراع.

كذلك نجد أن معظم الدراسات التي تناولت أساليب إدارة الصراع درست الأساليب الخمسة التالـية:التعاون، والمجاملة، والتسوية، والتجنب، واستخدام السلطة، كأساليب مفضّلة في أساليب التعامل مع الصراع. وقد أشارت معظم الدراسات الواردة إلى أن جميع الأساليب تستخدم من قبل أفراد العينة، وإنه ليس هناك اتفاق في درجة تفضيلهما، إلا أن الأسلوبين الـتعاون والتـسوية أكثر أسلوبين يستخدمان في إدارة الصراع كما في الدراسات السابقة مثـل (واصـل المومني، ٢٠٠٣) (جمال الخضـور، ١٩٩٦) و (Parsons, 1994) و (Campbell, 1993) وأشارت بعض الدراسات إلى أساليب: التجنب والسلطة والمجاملة أقل الأساليب استخداما كما في دراسة:(واصل المومني، ٢٠٠٣) (طفول قطن، ٢٠٠١).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدِّراسة

تكـوَّن مجتمع الدِّراسة من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وعددهم (٧٢٩) مشرفاً ومشرفة موزعين على (٣٣) مديرية، وكذلك قُسِّمَ المشرفون التربويون من حيث المكان إلى ثلاثة أقاليم: الشمال(٢٥٥) مشرفاً، والوسط (٣٣١) مشرفاً، والجنوب (١٤٣) .

جدول (١)
توزيع مجتمع الدراسة حسب الخبرة والإقليم والمؤهل

الإقليم	إقليم الشمال ن=٢٥٥		إقليم الوسط ن=٣٣١		إقليم الجنوب ن=١٤٣		المجموع
المؤهل / الخبرة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	
ست سنوات فأقل	٣٢	٥٩	٢٤	٨٥	١٩	٢٦	٢٤٥
أكثر من ست سنوات	٤٧	١١٧	٧٥	١٤٧	٤٥	٥٣	٤٨٤
المجموع	٧٩	١٧٦	٩٩	٢٣٢	٦٤	٧٩	٧٢٩

عيِّنة الدِّراسة

تم اختيار عيِّنة عشوائية طبقية على مستوى الإقليم،عنقودية على مستوى المديرية، تتناسب وحجم المديريات في الإقليم، فقد تم اختيار خمس مديريات من إقليم الشمال، وخمس من إقليم الوسط، وأربع من إقليم الجنوب ليصبح عدد المديريات المختارة (١٤) مديرية من مجموع المديريات في الأقاليم الثلاثة، وبما نسبته (٤٣%) والمديريات التي تم اختيارها هي:

(١) إقليم الشمال : وقد اختير خمس مديريات وهي: اربد الأولى، اربد الثانية، جرش، المفرق، البادية الشمالية الغربية.

(٢) إقليم الوسط: وقد اختير خمس مديريات وهي: مديرية تربية عمان الأولى، مديرية تربية عمان الثالثة، مديرية تربية السلط، مديرية تربية مأدبا، مديرية تربية الزرقاء.

(٣) إقليم الجنوب: وقد اختير أربع مديريات وهي: مديرية تربية قصبة الكرك، مديرية تربية الطفيلة، مديرية تربية معان، مديرية تربية العقبة.

وزعت (٣٨٤) استبانةً على المشرفين التربويين في المديريات التي تم اختيارها، وعددها (١٤) مديرية وقد تم استعادة (٣١٤) استبانة بنسبة (٨٢%) من الاستبانات الموزعة، وكانت نسبة الإعادة منخفضة لبعد الأماكن وتشتتها وكذلك لطبيعة عمل المشرفين الميداني، تم استثناء مديريتي: القصر، والمزار الجنوبي من عينة الدِّراسة، وذلك للتأكد من معامل ثبات أداة الدراسة من خلال المشرفين فيها ويبيّن الجدول (٢) توزيع العيِّنة حسب الخبرة والإقليم والمؤهل:

جدول (٢)
توزيع العيِّنة حسب الخبرة والإقليم والمؤهل

الإقليم	إقليم الشمال ن=١١٤		إقليم الوسط ن=١٢٩		إقليم الجنوب ن=٧١		المجموع
المؤهل / الخبرة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	بكا+ دبلوم	ماجستير أو دكتوراة	
ست سنوات فأقل	١٠	٢٤	١٠	٣٦	١١	١٩	١١٠
أكثر من ست سنوات	١٥	٦٥	٣٤	٤٩	٢٥	١٦	٢٠٤
المجموع	٢٥	٨٩	٤٤	٨٥	٣٦	٣٥	٣١٤

أداة الدراسة

تـم تطوير أداة الدراسة بالاستعانة بالدراسات والأبحاث السابقة والأدب النظري وخبرة ذوي الاختصاص من مدرسي العلوم التربوية في الجامعات، والمشرفين التربويين فـي مديريات التربية والتعليم لبناء أداة الدراسة والتعرف إلى أهم الأساليب التي تستخدم في التعامل مع الصراع التنظيمي لتضمينها أداة الدراسة، ومن الدراسات التي تم الاستعانة بهـا (حـسني البواب، ١٩٨٦؛ توفيق سالم، ١٩٨٨؛ طفول قطن،٢٠٠١؛ سناء البلبيسي، ٢٠٠٣؛ واصل المومني، ٢٠٠٣ ؛ أفضال الرحيم،١٩٨٦).

وقد تم تطوير أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول : المعلومات الديمغرافية والتي تحتوي:

أ - المؤهل العلمي وله مستويان:(بكالوريوس + دبلوم فأقل - ماجستير أو دكتوراة).

ب - الخبرة الإشرافية : ولها مستويان:(ست سنوات فأقل - أكثر من ست سنوات) وقد تـم تقسيم الخبرة الإشرافية إلى هذين المستويين انطلاقاً من أن الفترة الزمنية التي يقـضيها المـشرف التـربوي فـي هذا الحقل لا تزيد في معدلها العام عن عشرة سنوات، حيث أن المشرف التربوي لا يتم تعيينه في هذا الحقل إلا بعد خبرة طويلة في مجال التعليم أو الإدارة المدرسة.

ج - الإقليم الجغرافي : وتكوّن من ثلاثة مستويات:

١- إقليم الشمال ٢- إقليم الوسط ٣- إقليم الجنوب

القسم الثاني : استبانة تشتمل على (٤٠) فقرة لقيـاس أساليب تعامل المشرفين التربويين مـع الصـراع التنظيمي التالية: التعاون والمجاملة والتسـوية واستخدام السلطة والتجنب والإحـالة لمسـتوى أعلى، وقد تم الاسـتعانة بأسـاليب (توماس وكلمان) ناصر العديلي (١٩٩٥)، أمـا الأسـلوب الأخيـر وهو "الإحالة لمستوى أعلى" فقد تم الاستعانة بدراسة (طفول قطن، ٢٠٠١) بالإضافة للأدب النظري وذلك لارتباطه بوظيفة المشرف بصورة أكبر.

وللإجابـة عـن فقرات الأداة تم وضع سلم من خمس درجات ليعبرعن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً ، تقابلها الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب.

ويمكن تصنيف الاستجابات وفقاً لثلاثة مستويات رئيسية هي: (مرتفع، متوسط، متدنٍ) على أساس أن الوسط الحسابي للمتوسطات هو(٣) لتصبح الدرجة من (١-٢,٤٩) دالـة علـى درجة ممارسة متدنية، ولتصبح الدرجة من (٢,٥٠-٣,٤٩) دالة على درجة ممارسة متوسطة، ولتصبح الدرجة من (٣,٥٠-٥) دالة على درجة ممارسة مرتفعة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق محتوى الأداة المكونة من (٤٨) فقرة بصورتها الأولية تم عرضها على (٣٠) محكماً من ذوي الخبرة والمختصين التربويين في كلية العلوم التربوية، والعلوم الإدارية في جامعة مؤتة، وعدد من المشرفين التربويين من وزارة التربية والتعليم، حيث بُيِّنَ هدف الدِّراسة وطلب منهم الحكم على فقرات الأداة من حيث:

- سلامة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.
- انتماء الفقرات لكل أسلوب.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما يراه مناسباً.

وتم استعادة الاستبانات التي وزعت على المحكمين حيث تم متابعتها وجمعها باليد ثم تم تفريغ ملاحظات المحكمين على كافة الفقرات، ووفقاً لآراء المحكمين ومقترحاتهم أجريت التعديلات التالية وفقاً لاتفاق ما نسبته (٠,٢٠) أو أكثر من المحكمين على الفقرة الواحدة، والإبقاء على الفقرات التي أجمع (٠,٨٠) أو أكثر بأنها ليست بحاجة إلى تعديل ولتصبح الأداة بصورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها (٤٠) فقرة.

ثبات الأداة:

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) حيث بلغ معامل الثبات لجميع الفقرات (٠,٨٢)، كما تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) على (٢٥) مشرفاً ومشرفة تربوية في مديريتي التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي ولواء القصر، فقد تم توزيع الاستبانة للمرة الأولى ودونت على كل استبانة اسم المشرف ورقم التطبيق، ثم أعيد تطبيقها مرة أخرى بعد مضي عشرين يوماً على نفس العيِّنة، وتم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين لكل مقياس، فجاء معامل الارتباط الكلي (٠,٨٥)، ويمكن القول أن الدِّراسة تمتعت بدلالات صدقٍ وثباتٍ مرتفعين تبرر استخدامها لأغراض هذه الدِّراسة.

إجراءات الدِّراسة

اعتمدت هذه الدِّراسة أسلوب الدِّراسة المسحية التحليلية وفقاً للخطوات التالية:

(١) تم الحصول على كتاب موجه من وزارة التربية والتعليم مديرية إدارة البحوث والتطوير التربوي إلى مديريات التربية والتعليم في المحافظات والألوية في الأردن، لتسهيل مهمة إجراء الدِّراسة، وتقديم المساعدة الممكنة.

(٢) بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات، تم وضع تعليمات الإجابة على الأداة، والطلب من عينة الدراسة وضع إشارة (×) في الفقرة الواردة في الأداة، لتشير إلى درجة ممارسة المشرف لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

(٣) تم توزيع الاستبانات، وأعطي المشرفون وقتاً كافياً للإجابة عنها ثم إعادتها لكاتب الإشراف أو للمشرفين ورؤساء الأقسام المتعاونين، واستغرقت عملية التوزيع شهراً كاملاً، حيث تم استعادة ما نسبته (٠,٨٢) من مجموع الاستبانات بمجموع (٣١٤) من أصل (٣٨٤) ، وكانت جميعها صالحة لغايات التحليل الإحصائي.

(٤) بعد تجميع الاستبانات أدخلت إلى الحاسب الآلي على نظام (SPSS) لتحليلها وفقاً لمتطلبات الدِّراسة.

المعالجة الإحصائية

- تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال استخراج المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي، والمتمثلة بالأساليب التالية :(التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة، والإحالة لمستوى أعلى).

- تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال استخدام تحليل التباين المتعدد ذي التصميم العاملي (٢×٢×٣:Three Way Manova)، واختبار (ف) الأحادي F-test Univariate لمعرفة أثر كل متغير من المتغيرات المستقلة في أساليب تعامل المشرفين مع الصراع حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة الإشرافية، الإقليم) والتفاعل بينها، واستخدام اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية في درجة ممارسة الأساليب تبعاً للمتغيرات المستقلة.

النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، حيث تم معالجة البيانات إحصائياً من خلال برنامج (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد، وتالياً عرض النتائج وفقاً لسؤالي الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والمتمثلة في: (التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة الإحالة لمستوى أعلى) من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لتقدير درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لكل أسلوب من أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي كما يبين الجدول (٣):

جدول (٣)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة كل أسلوب

الرقم	الأساليب	العدد	عدد الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	التعاون	٣١٤	٨	٤,٠٩	٠,٤٣	مرتفعة
٢	التسوية	٣١٤	٦	٣,٥٨	٠,٥٥	مرتفعة
٣	الإحالة لمستوى أعلى	٣١٤	٥	٣,٤٥	٠,٦٢	متوسطة
٤	المجاملة	٣١٤	٧	٣,٤١	٠,٤٣	متوسطة
٥	التجنب	٣١٤	٧	٣,١٤	٠,٦٣	متوسطة
٦	استخدام السلطة	٣١٤	٧	٣,١٠	٠,٥٧	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن المشرفين التربويين يستخدمون جميع أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي ونلاحظ أن المتوسطات الحسابية الموزونة للأساليب قد تراوحت ما بين (٣,١٠-٤,٠٩) ويتبين أن المشرفين في الأردن يمارسون أسلوبي التعاون والتسوية بدرجة مرتفعة أما الأساليب الأربعة الأخرى (والمجاملة، والتجنب، واستخدام السلطة، الإحالة لمستوى أعلى) فهي تمارس بدرجة متوسطة من قبل المشرفين التربويين.

وفيما يلي عرض للأوساط الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا لكل أسلوب حسب درجة ممارسة مضمون كل فقرة من فقرات كل أسلوب:

جدول (٤)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب التعاون للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة ممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
١	أشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار والبناء	٤,٣٨	٠,٦٩	مرتفع	٣٩
٢	أناقش موضوع الصراع مع الطرف الآخر بشكل مباشر	٤,١٧	٠,٨٠	مرتفع	١٧
٣	أهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع الطرف الآخر	٤,١٦	٠,٨٥	مرتفع	٧
٤	أتقبل وأنفتح على الطرف الآخر للوصول إلى حل مرض	٤,٠٩	٠,٦٦	مرتفع	٣٤
٥	أتبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل مرضٍ لأي موقف مشكل	٤,٠٤	٠,٨٥	مرتفع	١٧
٦	أسعى لإيجاد قرار جماعي حول موضوع الصراع	٤,٠٢	٠,٧٩	مرتفع	١٢
٧	احرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها إلى قرار جماعي	٣,٩٥	٠,٨٦	مرتفع	٢٨
٨	أتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرضٍ	٣,٩٥	٠,٨٢	مرتفع	٢٢

أولاً: النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات التعاون:

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (٣,٩٥-٤,٣٨) من (٥) وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي:" أشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار والبناء" بمتوسط (٤,٣٨)، أما أقل متوسط فقد حصلت عليه الفقرة في هذا الأسلوب هي " أتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرضٍ " بمتوسط (٣,٩٥).

ثانياً: النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات التسوية:

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (٣,٢٧-٣,٨٦) من (٥) وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي:" أقترح حلولا تتضمن وجهات نظر الآخرين " بمتوسط (٣,٨٦)، وأقل متوسط فقد في هذا الأسلوب هو " أوازن بين عمليتي (الربح – والخسارة) وصولاً إلى الاتفاق مع الطرف الآخر" بمتوسط (٣,٢٧).

جدول (٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب التسوية للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة الممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
١	أقترح حلولا تتضمن وجهات نظر الآخرين	٣,٨٦	٠,٩٧	مرتفع	٣
٢	أبحث عن حلول وآراء وسطية لحل الخلافات	٣,٧٣	٠,٩٦	مرتفع	١٣
٣	أنا مع المقولة (اعرف انك المخطئ ، وأود مساعدتك لتجاوز الخطأ)	٣,٦٤	١,٠٧	مرتفع	٣٠
٤	أتنازل عن بعض المطالب وأتقبل مطالب أخرى تسهيلا للوصول إلى حل وسط	٣,٥٤	١,٠١	مرتفع	٢٤
٥	أوافق على إشراك وسيط لحل تعقد المشكلة	٣,٤٧	١,٠٩	متوسط	٣٦
٦	أوازن بين عمليتي (الربح – والخسارة) وصولا إلى الاتفاق مع الطرف الآخر	٣,٢٧	١,١٨	متوسط	٩

ثالثاً: النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات الإحالة لمستوى أعلى:

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (٢,٩١-٣,٨٦) من (٥)، وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي:" أتابع موضوع الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية " بمتوسط (٣,٨٦)، أما أقل متوسط فقد حصلت عليه

الفقرة " أطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل مشكلتي في الميدان " بمتوسط (٢,٩١).

جدول (٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب الإحالة لمستوى أعلى للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة ممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
١	أتابع موضوع الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية.	٣,٨٦	٠,٩١	مرتفع	٦
٢	إذا لم تكف الصلاحيات المطلوبة لحل صراع ما ، فإني أحيلها إلى المسؤولين في المديرية لتوافر الصلاحيات لحلها .	٣,٨٣	٠,٨٤	مرتفع	٢٧
٣	أطلب من المسؤولين في المديرية عدم التهاون مع من لا يتعاون معي لتحقيق الأهداف المشتركة .	٣,٣٥	١,١٥	متوسط	٣٣
٤	أرفع أي موقف مشكل للمسؤولين في المديرية إذا ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون .	٣,٣٠	١,٢٥	متوسط	١٦
٥	أطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل مشكلتي في الميدان	٢,٩١	١,٢٩	متوسط	٢١

رابعاً: النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات المجاملة:

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (١,٩٠-٤,٣٢) من (٥) وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي " استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلف عليه" بمتوسط (٤,٣٢)، أما أقل متوسط فقد حصلت عليه الفقرة " أجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل " بمتوسط (١,٩٠).

جدول (٧)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب المجاملة للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة الممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
١	استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلف عليها.	٤,٣٢	٠,٧٦	مرتفع	٤٠
٢	أحرص على مراعاة شعور الآخرين وتجنب إحراجهم	٤,١١	٠,٨١	مرتفع	٢٣
٣	أهتم برغبات الآخرين لتكون موضع التقدير.	٤,١٠	٠,٨٢	مرتفع	٨
٤	عدم إظهار الغضب أمام الطرف الآخر حفاظا على العلاقات الطيبة معه.	٣,٩٠	٠,٨٣	مرتفع	٣٥
٥	اركز في لقاءاتي مع الأطراف الأخرى على مواضيع الاتفاق وأهمل مواضيع الاختلاف .	٣,١٤	١,٢٨	متوسط	٢٩
٦	أوافق على وجهات نظر الآخرين برغم من عدم اقتناعي بها	٢,٤١	١,٢٦	متدن	١٨
٧	أجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل.	١,٩٠	١,١٥	متدن	٢

خامساً: النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين التربويين لفقرات التجنب:

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (٢,٣٣-٣,٦٩) من (٥)، وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي " أحتفظ بخلافاتي مع المعلمين لنفسي لتجنب المشاعر السلبية " بمتوسط (٣,٦٩)، أما أقل متوسط فقد حصلت عليه الفقرة في هذا الأسلوب هي" أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف " بمتوسط (٢,٣٣).

جدول (٨)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب التجنب للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة ممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
١	أحتفظ بخلافاتي مع المعلمين لنفسي لتجنب المشاعر السلبية .	٣,٦٩	١,٠٥	مرتفع	٣٨
٢	أبتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.	٣,٥٧	١,١٩	مرتفع	٥
٣	أتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش غير مجد.	٣,٥٥	١,٣٢	مرتفع	١١
٤	أتغاضى عن أسباب الصراعات والمواقف المشكلة بعض الوقت لتهدئة الموقف.	٣,٢٩	١,١٢	متوسط	٢٠
٥	أتجاهل أي موضوع قد يغضب الآخرين.	٢,٩٨	١,٣٠	متوسط	١٥
٦	أقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات .	٢,٦٢	١,٢٦	متوسط	٢٦
٧	أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف.	٢,٣٣	١,٤٠	متدن	٣٢

سادساً: النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المشرفين لفقرات أسلوب استخدام السلطة:

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات في الجدول السابق ما بين (١,٧٣-٣,٩٧) من (٥) وكانت أعلى الفقرات ممارسة هي " أمارس صلاحياتي لإنهاء الصراع " بمتوسط (٣,٩٧)، أما أقل متوسط فقد حصلت عليه الفقرة " علاقتي مع المعلمين علاقة الآمر الناهي " بمتوسط (١,٧٣).

جدول (٩)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمضمون كل فقرة من فقرات أسلوب استخدام السلطة للتعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب درجة ممارستها

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	انحراف معياري	درجة ممارسة	رقم الفقرة في الاستبانة
١	أمارس صلاحياتي لإنهاء الصراع.	٣,٩٧	٠,٨٥	مرتفع	٣٤
٢	أعبر عن رأي بلغة مباشرة وقوية لإصدار حكم.	٣,٨٧	٠,٩٢	مرتفع	٢٥
٣	أنتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم .	٣,٦٨	١,١٥	مرتفع	٣٧
٤	أبرز منطقية موقفي للطرف الآخر لحثه على تقديم تنازلات في مجال العمل.	٣,٥٢	١,٠٨	مرتفع	٣١
٥	استعمل الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل.	٢,٩٩	١,٣٣	متوسط	١٤
٦	اهتم بنفسي على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين	١,٩٧	١,١٧	متدن	١٩
٧	علاقتي مع المعلمين علاقة الآمر الناهي.	١,٧٣	١,٠٨	متدن	١٠

يتضح من الجداول السابقة أن الأوساط الحسابية على أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تتراوح ما بين (١,٧٣-٤,٣٨) علما بأن أقل متوسط قد يحصل عليه (١) وأعلى متوسط هو (٥)، ونلاحظ وجود فقرات ذات متوسط عال وأخرى ذات وسط متدن، ونلاحظ أن الفقرة رقم (٣٩) جاءت بأعلى متوسط وهي ضمن أسلوب التعاون ومتوسطها (٤,٣٨) وثاني متوسط للفقرات جاء في أسلوب المجاملة بفقرة رقم (٤٠) ومتوسطها (٤,٣٢) والفقرة الثالثة رقم (١٧) ومتوسطها (٤,١٧).

أما عن أقل الفقرات متوسطاً فهي فقرة رقم (١٠) وجاءت بمتوسط يساوي(١,٧٣)، وتتبع أسلوب استخدام السلطة، ثم الفقرة رقم (٢) وجاءت بمتوسط يساوي (١,٩٠)، وتتبع أسلوب المجاملة وفيما يلي توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا لكل أسلوب على حدة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية والإقليم والتفاعل بينها ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتعدد ذي التصميم العاملي (Three Way Manova:٣×٢×٢) والجدول (١٠) يبين نتائج هذا التحليل:

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات المتعددة لأثر متغير المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية والاقليم الجغرافي والتفاعلات بينها في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي

مصدر التباين	الإحصائي المستخدم	قيمة الإحصائي	قيمة ف المناظرة	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	هوتلنجز	٠,٠٣٣	١,٦٤	٠,١٣٦
الخبرة الإشرافية	هوتلنجز	٠,٠١٠	٠,٥٠٧	٠,٨٠٣
الإقليم الجغرافي	ولكس لامبدا	٠,٨٩٥	٢,٨٣	*٠,٠٠١
المؤهلx الخبرة	ولكس لامبدا	٠,٩٧١	١,٤٩	٠,١٧٩
المؤهلx الإقليم	ولكس لامبدا	٠,٩٧٠	٠,٧٦٢	٠,٦٩٠
الخبرةx الإقليم	ولكس لامبدا	٠,٩٦٥	٠,٨٨١	٠,٥٦٦
المؤهل x الخبرةx الإقليم	ولكس لامبدا	٠,٩٧٥	٠,٦٣٠	٠,٨١٧

* ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

أولاً : المـــؤهل العلمـــي : وبالـــرجوع للجدول رقم (١٠) يتبين أن قيمة Hotelling's تساوي (٠,٠٣٣)، وقيمة ف المناظرة لها تساوي (١,٦٤)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عـــند المـــستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، بمعنى أنه لا يوجد أثر لمتغير المؤهل العلمي في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

ثانـــيا : الخبرة الإشرافية : وبالرجوع للجدول رقم (١٠) يتبين أن قيمة Hotelling's تـــساوي (٠,٠١٠)، وقـــيمة ف المناظـــرة لها تساوي (٠,٥٠٧)، وهذه القيمة غير دالة إحـــصائياً عند المستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، بمعنى أنه لا يوجد أثر لمتغير المؤهل في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

ثالـــثا : الإقلـــيم الجغرافـــي : بالـــرجوع إلى جدول رقم (١٠) ، نجد أن قيمة Wilks Lambda تساوي (٠,٨٩٥) وقيمة ف المناظرة لها تساوي (٢,٨٣) وهي دالة إحصائياً عند المستوى($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، لأثر الإقليم الجغرافي في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأســـاليب الـــتعامل مع الصراع التنظيمي ، ولمعرفة في أي من الأساليب كان هناك أثر للإقلـــيم تـــم استخدام اختبار (ف) الأحادي Univariate F-tests لأثر متغير الإقليم في أساليب التعامل كل على حدة والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول (١١)

نتائج اختبار (ف) الأحادي Univariate F-tests لأثر متغير الإقليم في درجة ممارسة المشرفين التربويين لكل أسلوب من أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي

الأساليب	مجموع مربعات الخطأ	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعاون	٠,٩٤٥	٢	٠,٤٧٣	٢,٥٦	٠,٠٨٤
التسوية	٣,٧٠	٢	١,٨٥	٦,١٩	*٠,٠٠٢
الإحالة لمستوى أعلى	١,٩٤	٢	٠,٩٧٤	٢,٥٣	٠,٠٨١
المجاملة	٠,٣٧٥	٢	٠,١٨٧	٠,٨٢٣	٠,٤٤٠
التجنب	٤,٣١	٢	٢,١٥	٥,٤٨	*٠,٠٠٥
استخدام السلطة	٢,٨١	٢	١,٤٠	٣,٦٤	*٠,٠٢٧

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

تبـــين من الجدول (١١) وجود أثر ذي دلالة احصائية عند المستوى($\alpha \geq$ ٠,٠٥) للإقليم فـــي درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي (أسلوب التسوية، والتجنب، واستخدام السلطة)، ولمعرفة لصالح أي من الأقاليم كان الأثر الأكبر فقـــد تـــم حـــساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تبعاً لمتغير الإقليم. والجدول (١٢) يبين هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية:

جدول (١٢)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين
في الأقاليم الثلاثة لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي التسوية والتجنب واستخدام السلطة

الأساليب	إقليم الشمال ١١٤		إقليم الوسط ١٢٩		إقليم الجنوب ٧١	
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري
التسوية	٣,٧٩	٠,٠٦٤	٣,٤٧	٠,٠٥٧	٣,٦٣	٠,٠٦٨
التجنب	٣,٣٣	٠,٠٧٤	٣,٠٧	٠,٠٦٦	٣,٠٨	٠,٠٧٧
استخدام السلطة	٣,٣٣	٠,٠٦٧	٣,١١	٠,٠٥٩	٣,٠٤	٠,٠٧٠

ويظهر من الجدول السابق أن أساليب التعامل مع الصراع التنظيمي لدى المشرفين التربويين التالية (التسوية ، التجنب ، استخدام السلطة) تأثرت باختلاف متغير الإقليم الجغرافي بدلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأسلوب التسوية فقد تم استخدام اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية. والجدول (١٣) يبين نتائج المقارنات البعدية لأسلوب التسوية.

جدول (١٣)
نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين
في الأقاليم الجغرافية المختلفة لأسلوب التسوية في التعامل مع الصراع التنظيمي

الإقليم	الشمال (٣,٧٩)	الوسط(٣,٤٧)
الوسط (٣,٤٧)	*	
الجنوب (٣,٦٣)	-	-

يظهر من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال لأسلوب التسوية ودرجة ممارسة المشرفين في إقليم الوسط ولصالح إقليم الشمال، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال ودرجة ممارسة زملائهم في إقليم الجنوب، وكذلك الفروق بين درجة ممارسة المشرفين في إقليم الوسط وزملائهم في إقليم الجنوب)، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأسلوب التجنب فقد تم استخدام اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية والجدول (١٤) يبين نتائج المقارنات البعدية لأسلوب التجنب:

جدول (١٤)
نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الجغرافية المختلفة لأسلوب التجنب في التعامل مع الصراع التنظيمي

الإقليم	الشمال (٣,٣٣)	الوسط(٣,٠٧)
الوسط (٣,٠٧)	*	
الجنوب (٣,٠٨)	-	-

يظهر من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال لأسلوب التجنب ودرجة ممارسة المشرفين في إقليم الوسط ولصالح إقليم الشمال، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال ودرجة ممارسة زملائهم في إقليم الجنوب وكذلك الفروق بين درجة ممارسة المشرفين في إقليم الوسط وزملائهم في إقليم الجنوب، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لأسلوب استخدام السلطة فقد تم استخدام اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية والجدول (١٥) يبين نتائج المقارنات البعدية لأسلوب استخدام السلطة:

جدول (١٥)
نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في الأقاليم الجغرافية المختلفة لأسلوب استخدام السلطة في التعامل مع الصراع التنظيمي

الإقليم	الشمال (٣,٣٣)	الوسط(٣,١١)
الوسط(٣,١١)	*	
الجنوب(٣,٠٤)	-	-

يظهر من الجدول السابق جود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال لأسلوب استخدام السلطة ودرجة ممارسة المشرفين في إقليم الوسط ولصالح إقليم الشمال، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين درجة ممارسة المشرفين التربويين في إقليم الشمال ودرجة ممارسة زملائهم في إقليم الجنوب، وكذلك الفروق بين درجة ممارسة المشرفين في إقليم الوسط وزملائهم في إقليم الجنوب.

رابعا: النتائج المتعلقة بالتفاعلات الثنائية والثلاثية: وبالرجوع للجدول رقم (١٠) يتبين عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية لتفاعلات المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، والخبرة الإشرافية، والاقليم الجغرافي) في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي.

مناقشة النتائج

يتناول هذا الجزء ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك وفقاً لنتائج الدراسات السابقة والإطار النظري والتوصيات المنبثقة عن هذه الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

مـــا درجـــة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي والمتمـــثلة في: (التعاون، المجاملة، التسوية، التجنب، استخدام السلطة، الإحالة لمستوى أعلى) من وجهة نظرهم؟

من خلال الجدول (٣) والذي يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة ومتوسطة من قبل المـــشرفين لأســـاليب التعامل مع الصراع ومن وجهة نظرهم بمتوسط موزون يتراوح ما بـــين (٣,١٠-٤,٠٩)، وهـــذا يعني أن المشرفين التربويين يستخدمون الأساليب الستة في تعـــاملهم مع الصراع، وأنه لا يوجد أسلوب وحيد يصلح لكل موقف من مواقف الصراع، لأن لكل موقف صراعي أسلوب معين للتعامل معه وفقاً لهذا الموقف، وتعكس هذه النتيجة أن المشرفين التربويين يتعرضون لمواقف مختلفة تتطلب منهم استراتيجيات تعامل مختلفة ولا يوجد أسلوب واحد يمكن استخدامه في جميع الحالات.

أمـــا بالنـــسبة للأســـلوب الأكثـــر ممارسة وبدرجة مرتفعة فهو أسلوب التعاون وبمتوسط (٤,٠٩) من(٥)، وهذا يدل على رغبة المشرف التربوي في هذا الحل لانه مبني علـــى رضـــا الطـــرفين وتبادل المعلومات، والمشاركة الفاعلة من كلا الطرفين، ويمكن اســـتعماله في قضايا جوهرية تؤثر في إنجاز الأهداف التربوية، ولكون هذا الأسلوب من أولـــويات عمله التخطيط المحكم والمثابرة الجادة لإنجاز الأهداف التربوية فيلزمه مهارة وقـــدرة ومعـــرفة لاستخدامه، ونجدها متوفرة لدى المشرف التربوي كونه إنساناً مؤهلاً علمـــيا، وذا خبـــرة تدريـــسية وإشرافية، ومتفاعلا مع عمله مما يدفعه إلى دعم الآخرين للتعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم، وفتح قنوات الاتصال ويشجّع الأطراف التي تتعامل مع المشرف للوثوق به.

أمـــا الأسلوب الثاني: فهو أسلوب التسوية والذي جاء بمتوسط (٣,٥٨) من (٥) وتعتبر درجة ممارسة مرتفعة، وذلك لمحاولة المشرف التربوي الوصول إلى حل يرضي به نفسه مع مراعاة مصالح الآخرين، من خلال إجراء حلول وسطية تسوّي قضايا مختلف عليها بين الطرفين، من خلال تضمين الحلول وجهات نظر الآخرين، وتجاوزه عن أخطاء بسيطة، والتأكيد على القواسم المشتركة بين الطرفين.

وربمـــا يُعـــزى هـــذا لسطحية المشكلة، فغالباً ما ينشأ الصراع عن اختلاف في الـــرأي حيث يتمسك كل فـــرد بوجهة نظره، وهي قضية ليس فيها رابـــح أو خاسر من

الناحية المادية وإنما هي وجهات نظر يمكن للمشرف أن يتقبل وجهات النظر المختلفة حتى يصل إلى التسوية التي يتنازل فيها كل طرف عن شيء، حتى يلتقي الجميع على كلمة سواء، وكذلك لامتلاك المشرف التربوي مهارة إقناع عالية بحيث يقنع الطرف الآخر بما توصل إليه من حلول، وعندما تكون القضايا المختلف عليها قليلة الأهمية.

أما الأسلوب الثالث: الإحالة لمستوى أعلى وجاء بالترتيب الثالث بمتوسط (٣,٥٤) من (٥) وبدرجة ممارسة متوسطة، وذلك للمعرفة والقدرة والمهارة التي يمتلكها المشرف التربوي في احتواء الموضوع والسيطرة على الصراعات بأساليب أكثر فاعلية، ولان النظرة التقليدية لمن يصعّد المواقف برفعها إلى المستوى الأعلى بأن لديه ضعف في حل المشكلات هذا أمر غير محبذ، إلا أن بعض المواضيع لا بد من رفعها، لأنها تحتاج حلا جذريا وقد تختلف هذه النتيجة مع دراسة: طفول قطن (٢٠٠١) وذلك لاختلاف عينة الدراسة من مشرف تربوي إلى مدير مدرسة، حيث يملك المدير الصلاحيات والسلطات لإيقاع عقوبة بشكل مباشر بخلاف المشرف التربوي.

ويُستعمل هذا الأسلوب لأن المشرف التربوي يواجه مشكلات من الميدان أو المديرية قد لا تجد لها حلول ضمن الصلاحيات والمسؤوليات المتاحة للمشرف، أو لأن بعض الحلول تكون فيها المديرية جزءاً من الصراع وتحتاج إلى قرار مشترك، وكذلك ربما لعدم اقتناع الطرف الآخر بالحل الذي توصل إليه، ولعدم تعاون الطرف الآخر وجديته في تحقيق الأهداف،كذلك لعدم توافر المعلومات إلا عند الإدارة العليا في المؤسسة، فالتدخل الأعلى يكسب إدارة الصراع فعالية أكثر، ويحقق التكامل في المعلومات.

أما الأسلوب الرابع: فهو أسلوب المجاملة وجاء بدرجة (٣,٤١) من (٥) وبدرجة ممارسة متوسطة حيث يمتاز متبعو أسلوب المجاملة باستعمال الدبلوماسية، ومراعاة شعور الآخرين ورغباتهم لتكون موضع التقدير، محافظة على العلاقات الطيبة وعدم إحراج الآخرين، ولأن طبيعة هذا الأسلوب تقلل من شأن الاختلاف، وتركز على الاتفاق، وكأن الصراع سيزول بمرور الوقت، ويحاول المشرف أن يجعل أطراف الصراع تخفي مشاعرها، وهذا الأسلوب قليل الجدوى في التوصل إلى حل ولا يمكن أن يكون فعالا مع قطاع التربويين لذلك قلما يلجأ المشرفون التربويون لهذا الأسلوب.

أما الأسلوب الخامس فهو أسلوب التجنب: فجاء بدرجة (٣,١٤) بدرجة ممارسة متوسطة، حيث أن من يفضّل هذا الأسلوب لا يفضل مواجهة الموقف الصراعي والإقرار به، بل يسعى إلى التقليل من شأنه ويستخدم للتوصل إلى حلول ترضي الطرفين(المشرف مع المعلم أو المدير)، ولإدراك المشرف التربوي أن هذا الموقف يتطلب تهدئة، وأن تجنبه يكون أفضل حل، لأن الخوض في غمار حلولها لن يحقق أهدافا، وأن القضية

المختلف عليها ليست ذات أهمية بل أن تجاهلها له مردود أكثر من فوائدها، أو لأن هذه المشكلة تعود لمشكلة أكبر لا يمكن حلها، فتحتاج إلى جمع معلومات، أو لان الموضوع لا يستحق الوقت والجهد المبذول من أجله، ويتم ذلك عن طريق الاحتفاظ بالخلافات لنفسه، والابتعاد عن الجدال والنقاش المزعج، والانسحاب من مواقف يزيد فيها الخلاف أما درجة الممارسة المتوسطة فجاءت لان المشرفين لا يمكنهم تجنب الكثير من الصراعات بل يتعاملون معها.

أما الأسلوب الأقل ممارسة فهو أسلوب استخدام السلطة، وجاء بدرجة (٣,١٠) من (٥) وبدرجة ممارسة متوسطة ويستعمل عن طريق استعمال الصلاحيات بإنهاء الصراع والتعبير بلغة قوية مباشرة بإصدار القرارات، وانتقاد من لا يؤدون عملهم، وحث الآخرين على تقديم تنازلات، وإبراز منطقية موقفه والشدة والحزم أحيانا على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين(Robbins,1989).

ويعود استخدام هذا الأسلوب بدرجة ممارسة متوسطة لروتينية الأعمال، فلا تحتاج إلى السلطة والقوة ، ولقناعة المشرف أن لغة التهديد لا تؤدي إلى حلول صحيحة ومناخ صحي، ولأن هذا الحل سيؤدي إلى صراع كامن، لأن الحلول باستخدام هذا الأسلوب عادة ما تكون مؤقتة، أو للحاجة إلى التقدير والاحترام بدلا من السلطة، فاستخدام السلطة عادة ما يكسب طرف ويخسر آخر(Robbins,1992)، ويرجع سبب عدم استعماله بدرجة عالية لمحدودية الصلاحيات والسلطات التي يملكها المشرف.

ومما سبق نجد أن أساليب الصراع تنوعت، لان لكل حالة صراع أسلوب تعامل يختلف عن حالة أخرى باختلاف حجم ونوع الأطراف المتنازعة، والبيئة التنظيمية لها وتتفق نتيجة درجة ممارسة لأسلوبي التعاون والتسوية مع دراسة (واصل المومني، ٢٠٠٣)، واتفقت إلى درجة كبيرة مع دراسة (جمال الخضور، ١٩٩٦)، ويعزى الاتفاق لتركيبة المجتمع من عادات وتقاليد وسيادة روح المودة والألفة والتعاون المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة لحث المسلمين على حل الخلافات بالود والتعاون، وكذلك ربما للحرج الذي يواجهه المشرف في صراعه مع المعلمين والمديرين، مما يدفعه لاستخدام هذين الأسلوبين لاختلاف خصائص مجتمع الدراسة، ولاختلاف أداة الدراسة، ولعدم دراستها بصورة مباشرة، بل دُرِست مع الأنماط القيادية لمديري المدارس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تعزى للمتغيرات المؤهل، الخبرة، الإقليم والتفاعل بينهما؟

المؤهل العلمي : تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل في جميع أساليب: (التعاون، المجاملة، التجنب والتسوية، استخدام السلطة، والإحالة لمستوى أعلى)، أي لا تختلف درجة ممارسة المشرف التربوي على هذه الأساليب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

قد يُعزى عدم الاختلاف تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك للبرامج والمساقات التربوية والخبرات المتشابهة، حيث إن مؤهلاتهم العلمية ذات تخصصات مختلفة قد لا ترتبط بالعلوم التربوية ثم أعيد تأهيلهم بدورات متشابهة، وأيضاً لوحدة أسس اختيار المشرفين مما أوجد تقاربا بين مستويي المؤهل العلمي في مضمونها، كذلك ربما لعامل الطموح والنمو المهني لدى المشرفين غير المؤهلين تأهيلا عالياً، من خلال إطلاعهم على آخر البحوث والدراسات، ولأنهم يعانون من نفس الصعوبات والمشكلات، فهذا التشابه أدى إلى تلاشي الأثر الذي يحدثه المؤهل العلمي.

كذلك نجد أن للمشرفين التربويين نفس المهام والواجبات والمسؤولية، ويخضعون لنظام تربوي واحد بكافة عناصره وبرامجه، ووفقاً لهذا الإطار الموحد فأنهم يسعون لتحقيق هدف مشترك بغض النظر عن مؤهله أو تخصصه، وكذلك يعود السبب إلى أن المشرفين كانوا في السابق مديرين أو معلمين ثم تم تعيينهم لاتصافهم بصفات قيادية ومعرفية ومهارتية تميّزهم عن غيرهم، فهم أكثر معرفة وجدّية ونشاط وحُسن تصرف بمشكلات الميدان التربوي والمعلمين والإدارات المدرسية، وأكثر مرونة، وأنّهم بمستوى متقارب من العلم، فأصبحوا قادرين على فهم حقيقة العمل لاعتيادهم على الصراعات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (طفول قطن، ٢٠٠١)(جمال الخضور، ١٩٩٦) (Parsons, 1994)، (Welt, 1999) وتختلف هذه النتيجة مع (واصل المومني، ٢٠٠٣) و(sharah, 1988) فقد يعزى الاختلاف إلى خصائص مجتمع الدراسة ولاختلاف طبيعة المقياس ولاختلاف الوصف الوظيفي لمديري المدارس عن المشرفين.

ولم يتبين أية فروق في درجة ممارسة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع باختلاف متغير الخبرة عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ويعني ذلك أن ممارسة المشرف لأساليب التعامل مع الصراع التنظيمي لا تختلف تبعاً لمتغير الخبرة.

وقد يعود ذلك لمرور المشرفين بنفس الخبرات، حتى أصبحت الصراعات روتينية واعتيادية، فلم تعد عدد سنوات الخبرة ضابطا بطريقة تعامل المشرفين التربويين مع أساليب التعامل، لاطلاع المشرف على البحوث والمستجدات العلمية. ولقصر الفترة الزمنية للمشرف في العمل الإشرافي ولمروره بخبرات إدارية وتدريسية طويلة، وبنفس

الـدورات التدريبـية والتنمـية المهنية، ولعلمهم باللوائح والتعليمات وخصائص المجتمع المحلي من عادات وتقاليد وطبائع اجتماعية، وأن جميع المشرفين يتبعون لنظام وتعليمات ولـوائح ومهـام مـوحدة، ولتماثل المجتمع الأردني في خلفيته الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وعلاقاته الاجتماعية السائدة.

وكمـا أن الأعمـال والمهـام والمـسؤوليات هي نفسها التي يقوم بها المشرف التربوي باختلاف الخبرة، ودون تمييز في التخصص والمؤهل، وكذلك ربما لوجود عامل الطمـوح والـرغبة والحماس في العمل ، واعتيادهم على المشكلات ومواجهة الصراع، ولتـشابه تفـاعلات العملية الإشرافية والمهام والأعمال ووحدة الهدف، وقد تكون الخبرة الإشرافية لعدة سنوات ما هي إلا تكرار لسنة واحدة من الخدمة.

وكما أن المشرف التربوي ذو الخبرة الطويلة قد اعتاد الصراعات، وألمَ بخبرات طويلة في تعامله مع الصراع والناس والمعلمين فتجده أكثر ثقة بنفسه وأعماله وتصرفاته، ممـا يدفعـه إلـى استعمال الأساليب الإيجابية، وفي نفس الوقت تجد المشرف ذا الخبرة القصيرة المتحمس والمندفع لعمله يتخطّى الصعوبات والمشكلات بمسايرته لها ليثبت نفسه أمـام الآخرين، أو للرغبة والحماس فيتشكل لديه رغبة للاستفادة من خبرات الأكثر خبرة ممن لديهم الكفايات مما يؤهلهم لتأدية وفهم مهامهم.

ونجـد هـذه النتيجة تتفق مع دراسة: (طفول قطن،٢٠٠١)، (جمال الخضور، ١٩٩٦)، (sharah, 1988)، (Parsons,1994)، (Campbell,1993)، (Welt,1999) وذلك لإجراء تلك الدراسات في مؤسسات تربوية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصل إلـية (واصـل المومني، ٢٠٠٣) وقد يعود سبب اختلاف نتيجته مع نتيجة هذه الدراسة كـونه لـم يدرس الأساليب بصورة مباشرة بل درس المناخ التنظيمي، ولاختلاف طبيعة عيـنة الدراسـة، فقد يعود سبب اختلاف نتائجهما مع نتائج هذه الدراسة لاختلاف طبيعة المجتمع من عادات وتقاليد ولاختلاف عينة الدراسة، حيث أجريت على مديري المدارس.

أما بالنسبة للإقليم الجغرافي تبين أن هناك فروقا تُعزى لمتغير الإقليم في درجة ممارسـة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع تبعاً للإقليم الجغرافي (الشمال، الوسـط، الجنوب) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على الأساليب (التعاون، الإحالة لمستوى أعلى، المجاملة).

ونجـد أن المشرفين باختلاف أقاليمهم يتفقون على أن أسلوب التعاون يؤدي إلى أفـضل الحلـول، ويهيـئ المـناخ الملائم لحل المشكلة ويعزز الآراء المشتركة ووسيلة لإرضـاء الطـرفين كـون حلوله تنبثق من التبادل والتشاور والمشاركة في التعامل مع الـصراع بفعّالية، ونجد التقارب في إجابات المشرفين على هذا البعد باختلاف الإقليم هو

مـــرورهم بنفس الخبرات والدورات التدريبية لإعداد المشرفين وتقارب المستويات العلمية ولـــوحدة المهـــام الإشـــرافية ولـــصفاتهم القيادية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (واصل المومني،٢٠٠٣) لانسجام العادات والتقاليد في مجتمع الدراسة الأردني.

أمـــا بالنـــسبة لعـــدم وجود الفروق على أسلوب الإحالة لمستوى أعلى لامتلاك المـــشرفين نفـــس الـــصلاحيات والمهام والمسؤوليات، من حيث النظم واللوائح ولتقارب المستويات العلمية بينهم فمعظمهم مؤهلون بعد البكالوريوس، ولاعتيادية الصراعات التي تـــواجهه وكذلك لخدمة كل منهم في منطقته، مما أوجد معرفة كل منهم للآخر، ولمعرفة العادات والتقاليد في المجتمع الأردني، وتشابه الدورات التي التحق بها المشرف التربوي، ووحـــدة أسس اختيار المشرفين، والتي تكون على مستوى الوزارة مما أدى إلى تلاشي الفروق.

أما في أسلوب المجاملة فلم نجد فروقاً دالة تُعزى للإقليم الجغرافي، والتي تعزز دور المـــشرف التـــربوي فـــي اســـتعمال اللطف والديبلوماسية والرغبة في الحفاظ على العلاقـــات الطيبة ومراعاة شعور الأطراف الأخرى ، ويعود ذلك ربما لتقارب مستويات المشرفين التربويين العلمية والمعرفية، وتفهمهم لحقيقة هذا الأسلوب والذي يلجأ إليه ربما لعلاقـــات أســـرية أو صـــداقة أو جغرافية تربط المشرفين بمرؤوسيهم، مما يدفعهم نحو المجاملـــة ، وكذلك الاتفاق بين المشرفين باختلاف الإقليم قد يُعزى إلى الصفات والأسس المـــوحدة التـــي اختيـــروا على أساسها لشغل وظيفة مشرف تربوي، كالمؤهل، والخبرة، وصـــفات شخصية، وتعرفهم إلى عادات وتقاليد المجتمع، ولوحدة المهام والأنظمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (واصل المومني، ٢٠٠٣).

أما عن الأساليب التي وجد فيها فروق تبعاً لمتغير الإقليم الجغرافي فنجد أسلوب التـــسوية، والذي وجد فيه فروق جاءت بين إقليمي الشمال والوسط ولصالح إقليم الشمال ومعنى ذلك أن المشرفين يستخدمون أسلوب التسوية في إقليم الشمال أكثر من نظرائهم في إقليم الوسط حيث يهتم المشرف التربوي بالحلول الوسطية ومراعاة شعور الآخرين، وقد يعود السبب إلى بساطة المواقف مما يحدو به إلى تسويتها.

أما عن أسلوب التجنب فقد وجد فيه فروق دالة تبعاً لمتغير الإقليم، كذلك جاءت الفـــروق بـــين الـــشمال والوســـط لصالح إقليم الشمال، ومعنى ذلك أن مشرفي الشمال يـــستخدمون أسلوب التجنب، وقد يُعزى ذلك إلى قوة الطرف الآخر، فلا يقدرون مواجهة المواقف الصراعية أو لبساطة الموقف مما يحدو به إلى تجنبها.

أمـــا عن أسلوب استخدام السلطة فقد وجد فيه فروق بين الشمال والوسط وكانت لصالح إقليم الشمال، وهنا يواجه المشرفون أطرافاً غير متعاونة أو مشكلات لا تمكنهم من

احـــتوائها، مما يضطر المشرف التربوي لاتباع أسلوب استخدام السلطة، وربما لاختلاف بعض المواقف الصراعية مما يدفعهم لممارسة أساليب مختلفة.

ونجـــد نتـــيجة وجود أثر لمتغير الإقليم على أسلوب التسوية والتجنب واستخدام السلطة لا يتفق مع دراسة (واصل المومني، ٢٠٠٣)، ويعزى ذلك إلى اختلاف عمل مدير المدرســـة عن عمل المشرف التربوي، فتختلف القوانين والأنظمة والتعليمات المعطاة لكل منهما.

أما من خلال جدول (١٠) فنجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارســـة المشرف التربوي لأساليب التعامل مع الصراع تبعاً للتفاعل الثنائي والثلاثي ما بـــين المتغيـــرات المستقلة (المؤهل، الخبرة، والاقليم) ويعني هذا أن للمشرفين التربويين أســـاليب للـــتعامل مع الصراع دون تمييز، وبظروف معنوية واحدة، بصرف النظر عن ســـنوات الخبـــرة، أو المـــؤهل العلمي للمشرفين، وأنهم يخضعون لمعايير اختيار موحدة وتقـــارب فـــي المـــستويات الأكاديمية، والخبرة، والمعلومات والدورات، ووحدة القوانين واللـــوائح والأنظمة، وأنهم ممن سبق لهم الخدمة كمديرين أو معلمين، ولوحدة الهدف في عملهـــم ممـــا أدى إلى تلاشي الفروق خلال تفاعل المتغيرات مع بعضها، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (sharah, 1988).

التوصيات

(١) عقد دورات وورش تدريبية للمشرفين التربويين على أساليب التعامل مع الصراع، لتعزيز درجة ممارسة إيجابية لاستخدام كل أسلوب بالصورة الأمثل.

(٢) إعطـــاء المـــشرفين مزيدا من الصلاحيات كي يتمكنوا من حل صراعاتهم واتخاذ القـــرارات بـــدلا من رفعها لمستوى أعلى، كون هذا الأسلوب أظهر نتائج ممارسة فوق المتوسط، وذلك لإحداث التكامل في حلول المشرف للصراع التنظيمي.

(٣) بـــناء أو تقنـــين أدوات لقياس أساليب التعامل مع الصراع ونتائجه منبثقة من بيئتنا العربية ومتناسبة مع معتقداتنا الدينية والثقافية والفكرية والاجتماعية.

(٤) التقلـــيل مـــن نطاق الإشراف للمشرف التربوي، لينعكس ذلك على تحسين أدائهم وممارســـتهم لأســـاليب الـــتعامل الإيجابي مع الصراع، وذلك عن طريق فتح قناة اتصال أوسع مع المعلمين والتمكن من إيجاد حلول مناسبة.

المراجع

المراجع العربية

- أفضال الرحيم، (١٩٨٦). إستراتيجية لإدارة الصراع في المنظمات الكبيرة. (محمد حامد حسنين: مترجم) المجلة العربية للإدارة، السنة ١٠، العدد ١.
- إيزبيل فيفر، وجين دنلاب، (١٩٩٣). الإشراف التربوي على المعلمين (محمد عيد ديران: مترجم) الأردن: عمان، الجامعة الأردنية (نشر العمل الأصلي،١٩٨٢).
- توفيق إبراهيم سالم، (١٩٨٨). أثر الضبط الموقفي على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الإعدادية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- جمال فارس الخضور، (١٩٩٦). أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- حسني خوري البواب، (١٩٨٦). أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المدراء في المدارس الثانوية الأكاديمية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- راتب السعود، (٢٠٠٢). الإشراف التربوي ، عمان، مركز طارق.
- ريم رمضان، (٢٠٠١). أساليب إدارة الصراع الشخصي وأثره في الأداء التنظيمي من وجهة نظر السادة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- سعيد جاسم الأسدي، ومروان عبد المجيد إبراهيم، (٢٠٠٣). الإشراف التربوي. عمان: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة.
- سمير أحمد عسكر، (١٩٨٣). دور الصراع في الإدارة، المجلة العربية للإدارة ٧ (٢) ص ص٢٦-٤٣.
- سناء جودت البلبيسي، (٢٠٠٣). استيراتجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والمعلمين والتزامهم التنظيمي. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- شوقي ناجي جواد، (٢٠٠٠) سلوك تنظيمي، عمان: الحامد .
- طارق عبد المجيد البدري، (٢٠٠١). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر.
- طفول بنت سهيل قطن، (٢٠٠١). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

- كامل محمد المغربي، (١٩٩٣). السلوك التنظيمي، عمان: دار الفكر.
- محمد سعيد سلطان،(٢٠٠٢). السلوك الإنساني في المنظمة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- محمد قاسم القريوتي، (٢٠٠٠). السلوك التنظيمي، عمان: دار الشروق.
- مدحت محمد الدريب، (١٩٨٧). جوانب في الصراع التنظيمي. المجلة العربية للإدارة١١(٣) ص ص٧-٢٠.
- ناصر محمد العديلي، (١٩٩٥). السلوك الإنساني والتنظيمي. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- هاني عبد الرحمن الطويل، (١٩٩٧). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي. عمان: دار وائل للنشر.
- واصل جميل المومني، (٢٠٠٣). علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين. رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). دليل الإشراف التربوي. مديرية التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Campbell, Gray(1993) Secondary school principals and conflict – handling styles. University of Houston. DAI, Vol.54.No.8 . A –2813.
- Dowd, J. F. (1992) School superintendents perceptions of Conflicts and how they deal with them. Ph.D. Syracuse University. DAI, Vol. 53.No. 4.P999- A - 1000.
- Parsons: Larry C (1994) An Analysis of crisis conflict Resolution Strategies preferred by Washington. state Public high school principals. DAI.Vol. 55 ,No. 4 A-823.
- Robbins, Stephen (1989) Organizational Behavior: Concept, controversies and Applications (Third Edition) New Jersey : Prentice- Hall International Edition.
- Robbins, Stephen (1992) Essentials of Organizational Behavior. (3rd. ed) New Jersey: Prentice-Hall.

Sharah, Hussein salem(1988).The Relationship of conflict management styles of Jordanian high school principals to their personality And training of conflict management. University of Colorado.

تاريخ ورود البحـــث : ٢٠٠٥/٣/٦م
تاريخ ورود التعديلات : ٢٠٠٦/٥/١م
تاريخ القـبول للنشر : ٢٠٠٦/٥/٨م