



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر - باتنة



كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية
تخصص: الإدارة والتسيير التربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:
العربي فرحاتي

إعداد الطالب:
عمار شوشان

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
د. براجل علي	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	رئيساً
أ. دفرحاتي العربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مقررًا
د. غضبان أحمد	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	عضوا
د. ضياف زين الدين	أستاذ محاضر	جامعة المسيلة	عضوا

السنة الجامعية: 1428. 1429 هـ / 2008. 2009 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

فكرت مليا لمن أهدي هذا العمل، فقلت في نفسي لما لا أجعله هدية حب لمن ملأ الأرض حبا وعدلا
وهدي، ثم ترددت مستفهما وهل مثل هذا العمل يرقى لمثله؟ أم مثلي يحق له أن يرتفع فيشرف بأن يقرن اسمه مع
اسم خير الأنام محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام.

وبين الأخذ والرد، تذكرت تواضعه صلى الله عليه وسلم، وجهه لإخوانه وأحبائه، تذكرت أنني تعلمت منه
أنما الأعمال بالنيات، وتعلمت منه حب العلم وأهله وحب أهل الطاعة والتشبه بهم.

فتشجعت وتوكلت على الله في عزمي ومراح قلبي بعفوية الحب المخلص ينسج هذه الكلمات ويدعوا رب
الأرض والسموات أن يغفر لصاحبها ويسدد مرميه ويوفقه لما فيه السعادة والخيرات للناس جميعا بلا استثناء فقلت
في حياء:

إلى الذي حاولت أن تنال منه ألسن خرساء، وتناولت عليه أقلام مأجورة خرقاء.

إن الذي كفأك بالأمس لقادر أن يكفيك اليوم سخرية الأعداء اللقطاء.

﴿أَلَيْسَ اللَّهُ بِكَافٍ عَبْدَهُ﴾ الزمر 36

﴿فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ البقرة 137

هيئات أن يبلغ الثرى -ولو حاول- الثريا، وهل يعكس البحر قطرُ مر، أم هل يضرب السحاب نبج الكلاب.
إلى الذي يصلي عليه الله وملائكته، إلى الذي اجتباه مر به وهداه، ونزكاه، ونصره وآواه.

إلى الذي علمنا الحب والبذل والصفح والأخوة والسلام

إلى حبيب قلبي ونور بصري وقدوتي في عسري ويسري.

مرسول العالمين وإمام المرسلين محمد بن عبد الله الصادق الأمين

أهدي هذا العمل المتواضع.

﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾ الأحزاب 56

عذرا مر رسول الله

حبك والطامع في شفاعتك والشرب من حوضك

لهمار شوشان

الشكر و تقدير

لم يشكر الله من لم يشكر الناس

في البدء أشكر المنان على ما تفضل به علي من جود وفضل وإحسان، مولاي وخالقي وولي في دنياي وآخراي، أشكره على نعمة الإيمان ونعمة التوفيق ونعمة العطاء بعد الحرمان .

﴿وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ النحل 18

ثم شكري موصول لمن له الفضل في إنجائنا هذا الجهد العلمي المتواضع، أستاذي وموجهي وقدوتي الدكتور العربي فرحاتي - حفظه الله - الذي له بصمة في كل خطوة خطوتها في مشواري الدراسي قبل التدرج وبعده، أشكره على صبره وتعاونه وحسن تعامله .

كما لا يفوتي وأنا أضع اللمسات الأخيرة لهذا العمل أن أخص بالذكر الأستاذ محمد ختاش على كل الجهود التي بذلها في سبيل إتمام هذه الدراسة منذ كانت فكرة في ذهن الباحث إلى أن أصبحت عملاً ملموساً .

أعبر عن بالغ شكري وتقديري أيضاً لجميع أساتذة وإداريي قسم علم النفس وعلوم التربية وعلى رأسهم رئيس القسم الدكتور نور الدين جباري . الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الأجلاء الذين قبلوا بكل تواضع مناقشة هذا العمل . اللجنة العلمية التي أجارته، وكل من اهتم به وحاول المساعدة فيه خاصة زملائي في الدفعة .

أقدم بالشكر أيضاً لكل أساتذة الثانوي الذين كان لهم كل الفضل في إنجائنا الدراسة الميدانية، مكتب النور لخدمات الإعلام الآلي، وكل من ساهم من قريب أو بعيد في إخراج هذا

العمل .

ملخص البحث

حاولت هذه الدراسة الموسومة بـ: النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة، أن تجيب عن سؤالين أساسيين هما:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين النمط القيادي للمديرين ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس و الخبرة و البعد عن مكان العمل ؟

في ضوء العلاقة الخطية بين متغيرين [النمط القيادي-دافعية الإنجاز]، وعبر دراسة نظرية وميدانية اختبرت الفرضيتين الرئيسيتين التاليتين:

* توجد علاقة ارتباطية بين النمط القيادي للمديرين ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة .

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس و الخبرة و البعد عن مكان العمل.

حيث استهدفت الدراسة النظرية: تحديد المفاهيم الإجرائية وصورة العلاقة الخطية بين متغيرات الدراسة، واستهدفت الدراسة الميدانية: الفحص الكمي للبيانات والمعلومات الأمبريقية عبر تطبيق استمارتين من تصميم الباحث على عينة مكونة من (160) أستاذًا منهم (74 أستاذة) اختيروا عشوائيًا من بين (835) أستاذًا منهم (461 أستاذة) يُدرسون في (19) مؤسسة تربوية على مستوى ولاية باتنة اختيرت أيضا عشوائيا.

وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

***تحقق الفرضية الأولى:** إذ توصل الباحث إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة وبذلك تأكد وجود ارتباط طردي بين النمط الديمقراطي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، على عكس النمطين الآخرين - الدكتاتوري والتساهلي - الذي تأكد ارتباطهما عكسيا مع دافعية الإنجاز.

***عدم تحقق الفرضية الثانية:** إذ توصل الباحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس و الخبرة و البعد عن مكان العمل.

وبعد مناقشة هذه النتائج والتعليق عليها في ضوء الإطار النظري، قدم الباحث توصيات واقتراحات يأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف كل من له صلة بموضوع البحث.

Résumé:

Cette étude, intitulée " **LE MODE DE GESTION DES DIRECTEURS DES LYCÉES ET SA RELATION AVEC LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS** ", a essayé de répondre a ces deux questions principales et qui constituent les deux hypothèses de notre recherche.

- Existe-il une relation entre le **mode de gestion** des directeurs des lycées et la **motivation** des enseignants?
- Existents-ils des **différences statistiques** entre les **motivations** des enseignants, selon le **sexe**, l'**expérience** et la **distance** du lieu de travail.

Notre travail se constitue de deux parties principales :

Dans **la partie théorique**, on a essayé d'identifier les concepts de procédure et l'image de relation entre les deux variantes (mode de gestion - motivation des enseignants).

La partie pratique est l'étude quantitative des données; on a utilise deux questionnaires destinés aux enseignants.

Notre **population** se consiste de **835** enseignants dont **461** sont des enseignantes travaillent dans 19 établissement au niveau de la wilaya de Batna.

L'échantillon se consiste de **160** enseignants choisis au hasard et dont **74** sont des enseignantes.

Après avoir utiliser les méthodes statistiques adéquates, on est arrives aux résultats suivants:

- Confirmation de la 1ere hypothèse : contrairement aux modes dictatorial et laxiste, il y a une corrélation positive entre le mode démocratique des directeurs des lycées et la motivation des enseignants.
- Ce pondant on a pas pu confirmer la 2eme hypothèse; il n y a pas de **différences significatives** entre les **motivations** des enseignants, selon le **sexe**, l'**expérience** et la **distance** du lieu de travail.

Après avoir analyser les résultats, nous avons suggéré des recommandations que nous l'espérons trouverons un écho favorable par toute personnes concernée par le sujet de notre recherche.

Abstract

The study, entitled "METHOD OF SECONDARY SCHOOLS HEADMASTERS MANAGING AND ITS RELATIONSHIP WITH TEACHERS' MOTIVATION" tries to answer these two main issues which constitute the two hypotheses of our research.

- Is there a relationship between the management of schools headmasters and teachers' motivation?
- Are there any significant differences between teachers' motivation attributed to gender, experience and the distance from workplace?

Our work consists of two main parts:

In the **theoretical** part we tried to identify the concepts of procedure and the relationship between the two variants "the administration- teachers' motivation", however the **field work** is the study of the quantitative data by using two questionnaires for teachers.

Our **population** consists of 835 teachers including 461 females working in 19 schools in the wilaya of Batna (chosen at random). The **sample** which was chosen at random consists of 160 teachers (74 of them are female).

After using the appropriate statistical methods, we reached the following results:

- * Confirmation of the 1st hypothesis; contrary to dictatorial and lax methods, there is a positive correlation between the democratic mode of managing and teachers' motivation.
- * However, it was unable to confirm the 2nd hypothesis: there were no significant differences between teachers' motivation attributed to gender, experience and the distance from workplace.

After analyzing the results, we suggested recommendations that we hope will be helpful for everyone concerned by the subject of our research.

مقدمة

مقدمة

تلعب القيادة دورا محوريا في نجاح أي مؤسسة، تربوية كانت أم اقتصادية أم سياسية....، ويتعزز هذا الدور بحسب أسلوب القيادة المتبع، إذ أن هذا الأخير له تأثيره المباشر على سلوك الأتباع وبالتالي على مردودهم وإنتاجيتهم. لذلك نجد هذا المتغير (القيادة) قد حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين في علم النفس الاجتماعي وعلم الإدارة والتسيير، بل وفي مختلف العلوم؛ فالقيادة لا تختص بعلم دون آخر لأننا نجدها حاضرة كلما وُجد اجتماع بشري فلا جماعة بدون قائد كما لا يمكننا أن نجد قائدا بدون جماعة.

والمؤسسة التربوية باعتبارها تجمعا بشريا يمارس القيادة ويتأثر بها، يتحتم عليها أن تولي هذا الموضوع عناية خاصة إذا ما أرادت أن تلعب دورها المنوط بها في الرقي بالمجتمع والخروج به من وطأة التخلف والعبودية إلى رحاب الحرية والتطور؛ لأن هذه المؤسسات الحيوية في المجتمع معقد الآمال ومرتكز أي تنمية ونهضة مرجوة ولا أدل على ذلك من تلكم الصيحة التي أطلقها الأمريكان عقب إعلان الاتحاد السوفياتي غزوه للفضاء وتغلبه على الجاذبية الأرضية بفضل بطله القومي يوري غاغارين، صيحة جعلت الجميع يعمل بلا هوادة وأول ما بدأ به إصلاح شامل للمنظومة التربوية ومناهجها فأثمر ذلك وفي وقت وجيز صعود الأمريكي نيل أرمسترونج للقمر.

إن النمط القيادي الذي يتبعه القائد، ليؤثر تأثيرا عجيبا على الأتباع إيجابا وسلبا، فهو يجعل الأتباع أكثر رضا ودافعية وإنتاجية و...، كما يمكن أن يكون عامل تثبيط لهمهمهم ودافعيتهم وإنتاجيتهم و...، وقد وجد ليكرت في تجربة هدف من خلالها التعرف على العلاقة بين نمط القيادة والإنتاج أن النمط القيادي الذي يهتم بالعاملين يعتبر أفضل نمط قيادي لأن القائد مرتبط بعلاقة مساندة وتعاون مع مرؤوسيه، ومن ثم فهو يركز على العمل الجماعي والمشاركة فيه، ولا يعتمد على فرد محدد في اتخاذ القرار وهذا يجعل العاملين يشعرون بالتقدير، فينعكس على ارتفاع مستوى عطائهم وإنتاجهم. في حين أن النمط القيادي الذي يهتم بالإنتاج على حساب ظروف واحتياجات العاملين والعلاقة الإنسانية التي ينبغي أن تسود بين القائد وأتباعه يزيد من الضغوط والتوتر في العلاقة، ويؤدي إلى

انخفاض الروح المعنوية لدى المرؤسين، ويزيد حالات التذمر في العمل وزيادة الغياب بل وربما ترك العمل.⁽¹⁾

من هنا وجب على القادة والمشرفين الاهتمام بمشاعر أتباعهم وحاجاتهم الداخلية تماماً كما يهتمون بتوفير التجهيزات والمعدات المادية. لأن في ذلك الضمان الأكيد لتحريك سلوك هؤلاء الأتباع نحو تحقيق الأهداف المسطرة بأقل تكلفة وأقل جهد وأقل وقت ممكن، ولعل أحد أهم هذه المشاعر الداخلية التي لها تأثيرها على سلوك الأفراد ومردودهم والتي ينبغي أن تلاقي اهتماماً كبيراً من طرف القادة والمشرفين؛ الدافعية للإنجاز.

فالدافعية للإنجاز تمثل عاملاً هاماً يتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوك الأداء الذي يبديه الفرد في العمل، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الفرد لكي يؤدي العمل، أي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام العمل، وهذه القوة تنعكس في كثافة الجهد الذي يبذله الفرد، وفي درجة مثابرته واستمراره في الأداء، وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في العمل.⁽²⁾

وقد أشار ماكلياند إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة، فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع، ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز.⁽³⁾

من هذا المنطلق وبغرض الكشف عن العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين الهامين النمط القيادي و الدافعية للإنجاز تأتي دراستنا هذه الموسومة بـ " النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة " محاولة الإجابة على تساؤلين هامين:

هل توجد علاقة ارتباطية بين النمط القيادي للمديرين ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات

الجنس و الخبرة و البعد عن مكان العمل ؟

وقد اشتملت هذه الدراسة على خمسة فصول هي:

(1) -عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية- البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر- بيروت، دار النهضة العربية، ط1 2000، ص 98.

(2) - أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت لبنان، 1989، ص 98.

(3) - عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة د.ط: 2000، ص 16.

الفصل الأول: بعنوان **الإطار المنهجي للدراسة** وتناولت فيه، تحديد إشكالية البحث، فرضياته، حدوده، أهدافه، أهميته، مصطلحاته، الدراسات السابقة حول المتغيرات و موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابق ذكرها.

الفصل الثاني: بعنوان **القيادة في المؤسسات التربوية** و قد قسمته إلى جزئين؛ تناولت في الجزء الأول الإدارة تعاريفها، نظرياتها، الإدارة علم وفن ومهنة، العمليات الإدارية، الفرق بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وأخيرا خصائص ومميزات الإدارة الإسلامية. في الجزء الثاني تحدثت عن القيادة مفهومها، التمييز بينها وبين وبعض المفاهيم المتداخلة معها، نظرياتها، وظائفها، أنماطها، اتجاهات حديثة في الأنماط القيادية، خصائص القيادة المدرسية وصفاتها، فعالية القيادة، النظريات الحديثة في فعالية القيادة.

الفصل الثالث: بعنوان **الدافعية للإنجاز** وقد قسمته أيضا إلى قسمين أولا: الدافعية وتناولت فيه؛ المحاولات الأولى لتفسير الدافعية، النظريات المفسرة للدافعية، تعريف الدافعية ومصطلحاتها، بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية، وظائف الدافعية، تصنيف الدوافع، مميزات الدوافع، أهمية نظريات الدوافع في التطبيق الإداري. ثانيا: دافعية الإنجاز وتناولت فيه؛ تعريف الدافعية للإنجاز، بعض الإطارات النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز، كيف ينشأ لدى الفرد الدافع للإنجاز؟ صفات ذوي الدافع القوي للإنجاز، العوامل المؤثرة في دافع الإنجاز، معوقات الإنجاز، قياس الدافعية للإنجاز في الدراسات النظرية، العلاقة بين كل من الجنس والسن ودافع الإنجاز في الدراسات النظرية.

الفصل الرابع: بعنوان **إجراءات الدراسة الميدانية**. وجاء كسابقيه في قسمين: أولا: الدراسة الاستطلاعية هدفها وكيفية، حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. ثانيا: الدراسة الأساسية: منهجها، متغيراتها، حدودها، عينتها، أدوات البحث، الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس والأخير عنونته **بـ مناقشة النتائج والتوصيات** وتعرضت فيه إلى:

نتائج اختبار الفرض الأول، نتائج اختبار الفرض الثاني، مناقشة عامة، لأصل في

الأخير إلى تقديم بعض التوصيات والاقتراحات التي آمل أن تجد من يوليها العناية والاهتمام.

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

1. تحديد إشكالية البحث.
2. فرضيات البحث.
3. أهداف البحث.
4. أهمية البحث.
5. مصطلحات البحث.
6. الدراسات السابقة حول المتغيرات.
7. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ذكرها.

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

1- تحديد إشكالية البحث:

تعد القيادة من أهم العمليات التي تميز أي اجتماع بشري، وعلى هذا الأساس فقد حظيت - ولا تزال - باهتمام كبير من قبل المتخصصين وغيرهم خاصة مع التطورات الكبيرة التي تعيشها الإنسانية على جميع الأصعدة. ومن هذا المنطلق فإن الباحث في هذا الميدان يجد الموضوع رغم بحثه ومعاودة بحثه في كل حين - من زواياه المختلفة - يجده وكأنه موضوع جديد بحاجة للمزيد من البحث، فهو ميدان حيوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بواقع الحياة اليومية للأفراد والمجتمعات، وما المشكلات التي تعيشها أغلب المؤسسات والإدارات إلا إفراز طبيعي لقصورها من حيث التحكم الجيد في هذا المتغير.

ومن خلال ممارستي الميدانية المتواضعة للقيادة - رئيساً و مروضاً - وجدت أنه من الضروري أن أبحث هذا الموضوع لأقف على إجابات علمية موضوعية مقنعة لكثير من التساؤلات التي لا تزال تؤرقني خاصة ما يتعلق منها بجانب العلاقات الإنسانية (الغائب الكبير في ممارسات بعض القادة - الإداريين خاصة-)، وبالتالي نمط القيادة وأثر ذلك على كثير من المتغيرات التي يصعب بحثها جملة لضيق الوقت المخصص للبحث من جهة ولظروف الباحث من جهة أخرى، ولأن ما لا يدرك كله لا يترك جله اخترت أحد المتغيرات الأساسية التي لها أثرها المباشر على إنتاجية المؤسسات ونجاحها ألا وهو دافعية الإنجاز. والدافعية كقوة ذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة تعتبر من أهم مواضيع علم النفس التي ينبغي على كل قائد الإلمام بحيثياتها إن أراد النجاح لمؤسسته والتغلب على كثير من المشكلات التي تحول دون الأداء الجيد للمرؤوسين، وهي كموضوع قد يبدوا للكثيرين بأنه مستهلك ولا جديد فيه إلا أن الحكم الموضوعي العلمي يقرر أن المعرفة العلمية متجددة وتبنى بالتراكمية - خاصة مع التطور الكبير الذي يميز هذا العصر - هذا من جهة، ومن جهة أخرى لاختلاف المجال الزمني والمكاني و العينة... في كل دراسة. ومن هنا يأتي هذا البحث كمحاولة لاكتشاف العلاقة الارتباطية بين النمط القيادي ودافعية الإنجاز في المؤسسات التربوية الجزائرية وبصورة أدق :

النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة

وعلى هذا الأساس تتحدد مشكلة البحث في التساؤلين الرئيسيين التاليين:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين النمط القيادي للمديرين ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات

الجنس و الخبرة و البعد عن مكان العمل ؟

2- فرضيات البحث:

للإجابة على هذين التساؤلين يقترح الباحث الفرضيات التالية:

فرضية رئيسية رقم 1 :

توجد علاقة ارتباطيه بين النمط القيادي للمديرين ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة .

فرضية فرعية 1.1 : يوجد ارتباط طردي بين النمط القيادي الديمقراطي و دافعية الإنجاز.

فرضية فرعية 2.1 : يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي الدكتاتوري و دافعية الإنجاز.

فرضية فرعية 3.1 : يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي التسبيبي و دافعية الإنجاز.

فرضية رئيسية رقم 2 :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى

لمتغيرات الجنس و الخبرة و البعد عن مكان العمل.

فرضية فرعية 1.2 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى

لمتغير الجنس.

فرضية فرعية 2.2 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى

لمتغير الخبرة.

فرضية فرعية 3.2 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى

لمتغير البعد عن مكان العمل.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إضافة إلى إثراء المعرفة العلمية وإثارة اهتمام الباحثين لدراسة مثل هذه المواضيع إلى ما يلي:

- معرفة الأنماط القيادية السائدة في المؤسسات التربوية الجزائرية من خلال عينة الدراسة .
- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين النمط القيادي ودافعية الإنجاز وبالتالي التعرف على أي نمط قيادي يحرك ويفعل ويزيد من دافعية الإنجاز لدى المرووسين.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى الأساتذة تعزى لمتغير الجنس.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى الأساتذة تعزى لمتغير البعد عن مكان العمل.

4- أهمية البحث:

- من خلال ما تقدم وفي إطار الأهداف المحددة تتضح أهمية هذا البحث في:
- أهمية متغيرات البحث إذ تعد القيادة من أهم المواضيع التي تطرح نفسها بقوة خاصة في مجال الإدارة وكذلك الأمر بالنسبة لدافعية الإنجاز التي تعد من أهم أسباب نجاح أي إدارة .
 - يُمكننا البحث من الوقوف على أي من الأنماط القيادية هو السائد في المؤسسات التربوية الجزائرية -من خلال عينة البحث- وبالتالي يساعدنا على تفسير كثير من الإشكالات التي تظهر من حين لآخر في الممارسة الميدانية الإدارية.
 - يمكننا البحث من التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث وبالتالي معرفة أي من الأنماط القيادية الذي يزيد من دافعية الإنجاز لدى المرووسين ومن

- ثمة تشجيع هذا النمط والعمل على تعميمه على المؤسسات ولما لا خضوع كل من يترشح لمنصب قيادي لمجموعة من الاختبارات لاختيار هذا النمط دون غيره .
- يمكننا البحث من معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز، وبالتالي مراعاة هذه الفروق والبحث في أسبابها.
 - يمكننا البحث من معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الخبرة، وبالتالي مراعاة هذا المتغير حين إسناد المهام .
 - يمكننا البحث من معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير البعد عن مكان العمل، وبالتالي الأخذ بعين الاعتبار هذا المتغير حين توزيع الأساتذة على مناصبهم.

5- مصطلحات البحث:

يعرف الباحث متغيرات بحثه إجرائيا كما يلي :

- **النمط القيادي:** الأسلوب الإداري الذي ينتهجه القائد في ممارساته الإدارية أو السلوك القيادي الذي ينتهجه المدير في ممارساته الإدارية وهو أنواع:
- الديمقراطي - الدكتاتوري - التسبيبي.

فيما يخص البحث فهو يمثل الدرجة التي تحصل عليها مديرو الثانويات في المقياس المصمم من طرف الباحث، وذلك من خلال وجهة نظر الأساتذة.

الديمقراطي: كل من تحصل على مجموع يفوق 80 درجة في استجابات النمط القيادي.
الدكتاتوري: كل من تحصل على مجموع يفوق 90 درجة في استجابات النمط الدكتاتوري.
التسبيبي: كل من تحصل على مجموع يفوق 30 درجة في استجابات النمط التسبيبي.

* **دافعية الإنجاز:** مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد وتوجهه لتحقيق أهداف معينة يشعر بأهميتها.

فيما يخص البحث فهي تمثل الدرجة التي تحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في مقياس الدافعية للإنجاز المصمم من طرف الباحث.

دافعية منخفضة: كل من تحصل على مجموع درجات يفوق 61 وأقل أو يساوي 140.

دافعية متوسطة : كل من تحصل على مجموع درجات يفوق 140 وأقل أو يساوي 224.

دافعية مرتفعة: كل من تحصل على مجموع درجات يفوق 224 وأقل أو يساوي 305.

* **الثانوية** : هي مؤسسة تربوية تهتم بتعليم التلاميذ الذين أتموا مرحلة التعليم

الأساسي (شهادة التعليم المتوسط حاليا) والذين تتراوح أعمارهم بين 15-19 سنة.

6- الدراسات السابقة حول المتغيرات:

على الرغم من اهتمام العديد من الباحثين بموضوع القيادة وأهميته، إلا أن الباحث لم يستطع الحصول على دراسات تناولت موضوع علاقة النمط القيادي للمديرين بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة بشكل مباشر، وعليه فإن الدراسات التي تحصل عليها تناولت متغيري البحث كلاً على حدا ، وفيما يلي عرضها مختصرة بما يفيد البحث :

أ- دراسات تناولت دافعية الإنجاز:

تمكن وينر Weiner من تقسيم البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز إلى نوعين رئيسيين :

النوع الأول: ويتضمن البحوث التي بدأت مع بدايات الاهتمام بهذا المجال واستمرت حتى الآن ويشمل المجالات الآتية:

- تصميم مقاييس وأدوات لقياس الدافعية للإنجاز.
- العوامل الارتقائية التي تؤدي إلى الاستعداد أو الميل للإنجاز.
- المتغيرات التي ترتبط بالدافعية للإنجاز مثل التحصيل أو التفوق الأكاديمي.

النوع الثاني: ويشتمل على البحوث التي بدأت منذ السبعينيات تقريبا.

واشتملت على المجالات الآتية:

- الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.
- الفروق بين الثقافات في الدافعية للإنجاز وأثر الثقافة والتنشئة الاجتماعية.
- محاولة تفسير الدافعية للإنجاز في ضوء النظريات المعرفية.

- دراسة العلاقة بين الرضا عن العمل، والنجاح، والدافعية للإنجاز. (1)

وفيما يلي أمثلة على ذلك:

أ- هناك العديد من الدراسات التي كشفت نتائجها عن تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز منها (دراسة: محمود عبد القادر 1978، عبد الرحمن الطيريري 1988، محي الدين حسين 1988، الشناوي عبد المنعم 1989، رشاد موسى 1990، Olsen 1971، Block 1981 Dion 1985)، وقد أرجع هؤلاء الباحثون هذا التفوق إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف وعمليات التنشئة الاجتماعية، وبعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهذه الدافعية، ومنها من اعتمد على الجانب الفسيولوجي، وأنماط الشخصية...

* أجرى مصطفى تركي دراسة عن الفروق بين الكويتيين وغير الكويتيين في عدة متغيرات كان من بينها الحاجة للإنجاز، واشتملت عينة الدراسة على 74 طالبا كويتيا من الذكور والإناث، بالإضافة إلى 74 طالبا و طالبة من الطلاب العرب غير الكويتيين. و كلاهما يدرس في جامعة الكويت بكليات التربية والآداب والعلوم والتجارة، ومن مختلف الصفوف الدراسية.

وكشفت نتائج هذه الدراسة عن ارتفاع متوسط الحاجة للإنجاز لدى الذكور غير الكويتيين بالمقارنة بالذكور الكويتيين، والفروق بينهما ذات دلالة إحصائية. و في مقابل هذا حصلت الطالبات الكويتيات على درجات أعلى في الحاجة للإنجاز بالمقارنة بالطالبات غير الكويتيات، والفروق بينهما أيضا ذات دلالة إحصائية. وأرجع الباحث ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية في الأسرة العربية غير الكويتية، والتي تشجع الذكور وتحثهم على تحقيق مستوى عال من الإنجاز، في حين تعطي اهتماما أقل للإناث، لذلك حصل الذكور غير الكويتيين على درجات أعلى في الحاجة للإنجاز بالمقارنة بالإناث غير الكويتيات (2).

* قام محمود عبد القادر بدراسة دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي في ضوء الأهداف التالية:

- تقدير بعض دوافع الإنجاز الممثلة في الطموح، التحمل والمثابرة لدى الشباب الجامعي من الجنسين، ومن الجنسيات العربية المختلفة.

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب القاهرة ، 2000 ، ص 20-21.

(2) نفسه، ص 37.

- تقدير العلاقة بين هذه الدوافع والنجاح الأكاديمي في نهاية الفصل الدراسي.

- تقدير العلاقة بين هذه الدوافع وبعض سمات الشخصية خصوصا تلك المتعلقة بقوة الأنا.

تكونت عينة الدراسة من 457 طالبا وطالبة من جامعة الكويت، ومعهد المعلمين غالبيتهم من الكويتيين، وإن كانت تتضمن 67 طالبا وطالبة من جنسيات خليجية مختلفة و55 طالبا وطالبة من جنسيات عربية أخرى.

كشفت نتائج هذه الدراسة عما يأتي:

- توجد فروق جوهرية بين الذكور الكويتيين والإناث الكويتيات في دوافع الإنجاز لصالح الذكور.

- يوجد ارتباط إيجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي وكل من الطموح والتحمل والمثابرة.

ب- هناك دراسات أخرى كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز منها على سبيل المثال (دراسة: مصطفى تركي 1988، سيد الطواب 1990، أحمد عبد الخالق، مایسة النیال 1991، 1971 Botha 1983 Flukerson 1977 Patric&Zuc Kerman) (1).

* قام مصطفى تركي بدراسة هدفت إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي. حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعية للإنجاز في موقف محايد، وموقف منافسة في الثقافة العربية. وتكونت عينة هذه الدراسة من 32 طالبا و53 طالبة، ممن يدرسون بجامعة الكويت، بلغ متوسط أعمارهم 20.5 سنة. وتم تطبيق اختبار مهربان للدافعية للإنجاز في مكان ووقت المحاضرة في ضوء تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات:

1- طلاب فقط 2- طالبات فقط 3- طلاب مع طالبات (مختلطة)

وتم تطبيق الاختبار على كل مجموعة في الموقف المحايد، ثم بعد شهر ونصف في موقف المنافسة. وقد وضع الباحث تعليمات محددة لكل من الموقفين. وكشفت نتائج هذه الدراسة عما يأتي:

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب القاهرة، 2000 ص، 47-48.

- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في اختلاط أو دون اختلاط.
- لم تتأثر درجات الذكور و الإناث بموقف الإثارة أو المنافسة.
- تبين أن متوسط درجات الذكور و الإناث في الثقافة العربية أقل من درجات الذكور والإناث في الثقافة الأمريكية أو الإنجليزية⁽¹⁾.
- * قام عبد الطيف محمد خليفة بدراسة هدفت أساسا إلى الكشف عن الدافعية للإنجاز لدى عينيتين من طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين، والمقارنة بينهما بهدف إلقاء الضوء على دور العوامل الحضارية بالنسبة للدافعية للإنجاز.
- تكونت عينة الدراسة من 654 طالبا وطالبة بمرحلة التعليم الجامعي منها 404 من جامعة القاهرة. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن النتائج التالية:
- تتنظم مكونات الدافعية للإنجاز في عامل واحد سواء لدى الطلاب المصريين أو السودانيين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المصريين والطلاب السودانيين في الدافعية للإنجاز.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة الطلاب المصريين في حين كانت العلاقة بين هذين المتغيرين غير دالة إحصائيا في العينة السودانية.
- توجد فروق جوهرية بين مستويات التحصيل الدراسي في الدافعية للإنجاز⁽²⁾.
- * أجرى محي الدين أحمد حسين 1981، دراسة على عينيتين من الأفراد إحداهما مبدعة بالفعل شملت مجالات مختلفة من الأداء الإبداعي والعينة الأخرى شملت المبدعين من

(1) عبد الطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب القاهرة ، 2000 ص، 48-49.

(2) لمزيد من التفصيل أنظر: عبد الطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب القاهرة ، 2000.

خلال الأداء على الاختبارات النفسية المقيسة للأداء الإبداعي فكشفت هذه الدراسة بأن قيمة الإنجاز تقوم على مكونات دافعية . (1)

أما بوبكوز وزميله Bobko&Collella 1994، فقد توصلوا إلى أن الدافعية ليست قرينة الحوافز المالية بل قد تقترن بدرجة أكبر بشعور العاملين بأنهم يمثلون كيانا مهما في الحركة (2).

ب - دراسات تناولت النمط القيادي:

* قام فيدلر Fiedler في الستينات بدراسة هدفت إلى بحث العوامل البارزة في موقف يتطلب أنماطا مختلفة من القيادة. من العوامل البارزة في هذا المضمار، شخصية القائد، والتي نظر إليها من خلال التركيز على العلاقة بين القائد والأتباع أو التركيز على المهمة المراد إنجازها، وتمت محاولة قياس التركيز هذه بواسطة توجيه سؤال إلى الأفراد لتحديد الشخص الذي كان في مقدورهم أن يشتغلوا معه على أسوأ ما يمكن من بين أولئك الذين سبق أن اشتغلوا معه، ثم طلب منهم أن يحددوا صفات ذلك الشخص على مقياس يتألف من ثماني درجات يشتمل على عدد من الأسئلة، فكانت النتيجة أن الأفراد الذين اعتبروا من "أسوأ ما يمكن في العمل" هم أولئك الذين يركزون على العلاقة الحسنة بين القائد والأتباع. فهم ميالون إلى التساهل، يأخذون مشاعر الناس بعين الاعتبار، ويهتمون كثيرا بأن تكون لهم علاقات طيبة مع الأفراد الآخرين. أما الأشخاص الذين اعتبروا أفضل في العمل فهم الذين يركزون على إنجاز المهام. إنهم يعطون التوجيهات، انضباطيون واهتمامهم بتكوين علاقات إنسانية طيبة منخفض. ووصل إلى أن القادة الذين يركزون على العلاقات ينجحون في المواقف المتقلبة حيث تختلط هذه العوامل مع بعضها، غير أن القادة الذين يركزون على إنجاز المهمات ينجحون في المواقف المحددة "إما سيئة كثيرا وإما حسنة كثيرا" أي أن كلا من القادة الذين يركزون على العلاقات أو المهام ينجحون في بعض المواقف وليس فيها كلها (3).

(1) ماجدة حسين محمود، (الدافعية العامة والتوجه القومي)، دراسات عربية في علم النفس، ع3، المجلد1، دار غريب، القاهرة، يوليو 2002 ص100.

(2) نفسه، ص100.

(3) أ.براون، علم النفس الاجتماعي في الصناعة، دار المعارف، 1968، ص242.

* أشارت دراسات عديدة قام بمسحها كاهن وكاتز Kahn & Katz 1960 إلى أن الإشراف المتشدد يرتبط بإنتاجية منخفضة، منها دراسة أجريت في إحدى شركات التأمين في الولايات المتحدة التي أظهرت بأن الإشراف المتشدد يؤدي إلى إنتاج منخفض:

إشراف متشدد	إشراف عام	غير مقرر
50	42	8
92	8	
الأقسام ذات الإنتاجية المرتفعة		
الأقسام ذات الإنتاجية المنخفضة		

جدول رقم (01) يوضح ارتباط الإنتاجية بنمط الإشراف في تجربة كاهن وكاتز

(جمعت هذه المعلومات من رؤساء الأقسام أنفسهم وليس من العمال).⁽¹⁾

* أجرى كرو Krowe وزملاؤه سنة 1972 تجربة لدراسة مدى التكيف في العلاقات بين القائد والأتباع، وذلك لأنه لوحظ أن مدراء المؤسسات في بعض المواقف يعدلون أسلوب إدارتهم المفضل حسب توقعات ومطالب الأتباع، فالقائد الذي يميل إلى الديمقراطية أو الأوتوقراطية يقوم بتغيير أسلوبه المفضل حسبما يرى ذلك ضروريا لدى تفاعله مع جماعته. وهكذا تم تعيين رجل يقوم بدور القائد على أتباع أخبروا سلفا بأنهم ينبغي لهم أن يظهروا سلوكا ديمقراطيا أو أوتوقراطيا وأظهرت النتائج أن السلوك الإداري للقائد تراوح بين الديمقراطية والأوتوقراطية حسب ردود فعل الأتباع مما أثبت وجود نوع من التأثير المتبادل في القيادة ⁽²⁾.

قام لوين وليبيت ووايت Lewin, Lippit & White 1939 بتجربة على عدد من التلاميذ قسموا في مجموعات وفق السلوك الذي قام به المشرف (القائد) على كل مجموعة. وقد تلقى المشرف على كل مجموعة تعليمات من القائمين بالتجربة بإتباع نمط معين من السلوك تجاه التلاميذ في المجموعة المخصص لها، وكان هناك ثلاثة أنماط من السلوك القيادي هي النمط الاستبدادي، النمط الديمقراطي، والنمط الفوضوي أو نمط الحرية المطلقة.

أهم ما أسفرت عنه هذه الدراسة :

⁽¹⁾ Edwn Hollander , sochal psychology, oxford university press, 1976, p 501-502.

⁽²⁾ نفسه، ص 519 .

- كان مقدار إنتاجية الجماعة في ظل النمط الاستبدادي أكبر من إنتاجية الجماعة في ظل النمط الديمقراطي.

- كانت درجة الابتكار فيما تقوم به الجماعة من أنشطة أكبر في النمط الديمقراطي عن النمط الاستبدادي.

- كان الدافع إلى العمل أقوى في ظل النمط الديمقراطي عنه في ظل النمط الاستبدادي، فقد كان مقدار العمل الذي يقوم به أفراد الجماعة في النمط الاستبدادي يهبط بل كان يتوقف أحياناً عند مغادرة القائد لمكان العمل، في حين استمر مستوى العمل ثابتاً ومستقراً في النمط الديمقراطي حتى في حالة مغادرة القائد لمكان العمل.

- كان رضا الأفراد في النمط الديمقراطي أعلى كثيراً منه في النمط الاستبدادي، وقد أظهر الأفراد قدراً كبيراً من السلوك العدائي تجاه بعضهم البعض في النمط الاستبدادي في حين كانت هذه الظاهرة محدودة جداً في النمط الديمقراطي.

- كانت روح الفريق والتفاعلات الاجتماعية المكثفة تسود بدرجة واضحة في سلوك الأفراد في النمط الديمقراطي، في حين غلبت نزعات الخضوع السلبي من جانب الأفراد، وقلت التفاعلات الاجتماعية بينهم في النمط الاستبدادي⁽¹⁾.

ج - دراسات تناولت متغيري القيادة والدافعية:

هدفت دراسة العموش (1995) تعرّف درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين، ومستوى دافعية المعلمين والمعلمات في تلك المدارس نحو العمل في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (155) مديراً ومديرة، و (620) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. واستُخدمت في الدراسة استبانتان، الأولى لقياس درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين والمديرات. والثانية لقياس مستوى دافعية المعلمين والمعلمات نحو العمل. وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية المعلمين والمعلمات كان متوسطاً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى دافعية المعلمين والمعلمات تُعزى للخبرة،

(1) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، 1989، بيروت، ص 188-190.

والجنس، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة وجود الأبعاد القيادية لمديري المدارس الحكومية ومديراتها، ودافعية معلمها ومعلماتها نحو العمل⁽¹⁾.

وهدفت دراسة القدومي (2000) تعرّف علاقة السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية بدافعية معلمهم، ومستوى الضبط المدرسي في مدارسهم. تكونت عينة الدراسة من (427) مستجيباً، منهم (85) مديراً ومديرة لمدارس ثانوية حكومية وخاصة، في منطقة عمان الأولى، و (342) معلماً ومعلمة. واشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة. وهي، الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. واستخدمت ثلاثة مقاييس الأول للسمات، والثاني للدافعية والثالث للضبط المدرسي. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وتحليل التباين، واختبار (ت). وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدافعية لدى أفراد العينة تعزى لسمات المديرين الشخصية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدافعية لدى المعلمات، تعزى لسمات المدير الشخصية، فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدافعية لدى المعلمين الذكور تعزى لسمات المديرين الشخصية.⁽²⁾

هدفت دراسة بننجتون (Pennington, 1997) تعرّف أثر النمط القيادي لمديري المدارس على دافعية المعلمين، وبحث العلاقة بينهما. وتكونت عينة الدراسة من (5) مديرين تم اختيارهم عشوائياً و(52) معلماً من خمس مدارس ثانوية في ولاية تينيسي (Tennessee State) في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت استبانتان، إحداهما تقيس النمط القيادي لدى المدير والأخرى تقيس مستوى الدافعية للمعلمين.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين النمط القيادي للمديرين والدافعية لدى المعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين النمط القيادي والدافعية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين النمط القيادي والدافعية تعزى لمتغير العمر.

⁽¹⁾ نجاه جميل نصر الله البدور، مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن، رسالة ماجستير، غ منشورة، ص49.

⁽²⁾ نفسه، ص50.

وهدفت دراسة ديمانتر (Diamantes, 2004) تعرّف تصورات وتوقعات مديري المدارس عن الأسلوب الأمثل لتعزيز الدافعية المعلمين، وتعرّف رغبات المعلمين وميولهم واتجاهاتهم نحو العمل. وتكونت عينة الدراسة من خمسة مديرين، و(85) معلماً أجابوا عن استبانته تكونت من (10) فقرات شملت مجالين: الأول يصف أساليب تعزيز الدافعية من وجهة نظر المدير، والمجال الثاني يشمل أساليب تعزيز الدافعية من وجهة نظر المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز الأساليب المتبعة من قبل مديري المدارس لتعزيز الدافعية لدى المعلمين تمثلت بأسلوب التقدير والاحترام للمعلم، والأمن الوظيفي، والمشاركة في صنع القرار، وحرية اختيار المواد والطرق الدراسية المناسبة. في حين يفضل المعلمون الراتب الجيد، وظروف العمل المناسبة كوسيلة لتعزيز الدافعية لديهم.⁽¹⁾

وكان الهدف من دراسة جاكسون (Jackson, 2005) تحديد أثر متغير الجنس على مستوى الدافعية لدى مديري المدارس في مدينة ميامي في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (226) مديراً ومديرة ورؤساء أقسام ومشرفين تربويين في المدارس الثانوية الحكومية في ميامي، وقد طورت استبانته لقياس مستوى الدافعية لديهم تكونت من أربعة مجالات، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لتحليل البيانات إحصائياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية لدى مديري المدارس ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين كان متوسطاً. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستويات الدافعية لدى مديري المدارس ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ذكرها:

تأتي الدراسة الحالية محاولة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرين هامين تناولتهما عديد الدراسات بالبحث والتحليل على غرار ما سقناه آنفاً، ألا وهما النمط القيادي ودافعية الإنجاز. وقد استخدمت لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج القائم على تحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، واعتمدت في جمع البيانات

(1) نجاه جميل نصر الله البدور، مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن، رسالة ماجستير، غ منشورة، ص50.

على استمارتين من تصميم الباحث إحداهما لقياس النمط القيادي لمديري الثانويات من وجهة نظر الأساتذة، والثانية لقياس دافعية الإنجاز لدى هؤلاء الأساتذة.

تكونت عينة الدراسة من (160) أستاذا منهم (74) أستاذة، اختيروا عشوائيا من بين (835) أستاذا منهم (461) أستاذة يدرسون في (19) مؤسسة تربوية على مستوى ولاية باتنة، اختيرت أيضا عشوائيا.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، حيث توصل الباحث إلى وجود ارتباط طردي بين النمط الديمقراطي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، عكس النمطين الدكتاتوري والتساهلي الذين تأكد ارتباطهما عكسيا مع الدافعية للإنجاز.

من جهة أخرى توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والبعد عن مكان العمل .

الدراسة الحالية إذن هي امتداد للتراث النظري الذي تناول متغيري النمط القيادي ودافعية الإنجاز بالتحليل والنقاش، ونتائجها نزع منها إضافة مهمة في هذا الإطار خاصة وأنها تثير الكثير من الأسئلة وتدعو الباحثين لمزيد من البحث والدراسة في هذا المجال الحيوي والهام الذي تتزايد أهميته يوما بعد يوم خاصة مع التطور الكبير الذي تشهده الإنسانية على جميع الأصعدة، وما يصاحب ذلك من مشكلات تستدعي تضافر جهود الجميع لإيجاد حلول عملية وواقعية لها.

الفصل الثاني :

القيادة في المؤسسات التعليمية

أولاً: الإدارة، مفهومها وعناصرها.

* تمهيد

- 1- تعريف الإدارة.
- 2- نظريات الإدارة.
- 3- الإدارة علم وفن ومهنة.
- 4- العمليات الإدارية.
- 5- الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.
- 6- خصائص ومميزات الإدارة الإسلامية.

ثانياً: القيادة.

* تمهيد.

- 1- مفهوم القيادة.
- 2- التمييز بين مفهوم القيادة وبعض المفاهيم المتداخلة معه.
- 3- نظريات القيادة.
- 4- وظائف القيادة.
- 5- أنماط القيادة.
- 6- اتجاهات حديثة في الأنماط القيادية.
- 7- خصائص القيادة المدرسية وصفاتها.
- 8- فعالية القيادة.
- 9- النظريات الحديثة في فعالية القيادة

الفصل الثاني: القيادة في المؤسسات التعليمية

* تمهيد:

لقد حظيت ظاهرتا الإدارة والقيادة باهتمام الباحثين والمعنيين منذ أقدم العصور، وبالتحديد عندما أدرك الإنسان أهمية العمل الجمعي، الذي يتم فيه تضافر الجهود لعدد من الأفراد وتنسيقها لتحقيق الكثير من الأهداف والغايات التي يسعى الإنسان لبلوغها⁽¹⁾.

ومع التطور الكبير الذي شهدته الإنسانية خاصة في عصرنا هذا عصر الثورة العلمية والمعلوماتية والاتصالات... يتزايد التأكيد على أهمية هاتين الظاهرتين وألوية الاهتمام بهما لأنهما أساس أي نجاح أو تقدم أو تنمية.

فقد كانت الإدارة، ولا تزال تمثل الأداة الفاعلة في توجه الدول والشعوب نحو الأهداف والمرامي التي تسعى إلى تحقيقها سواء لأغراض دينية أم دنيوية، وإما لتحقيق السلم أو بهدف إعلان الحرب أو العمل على سيطرة وتأكيد التبعية... وأصبحت في عصرنا هاجسا وأساسا لأي تنمية أو تقدم أو تطور بالنسبة للشعوب والأمم في جميع أنحاء العالم بغض النظر عن نصيب هذه الدولة أو تلك من مواردها الطبيعية أو مساحتها الجغرافية أو عدد سكانها، بل إن مسألة النجاح أو الفشل سواء على مستوى الدولة أو الشركة أو أي مؤسسة باختلاف طبيعتها يرجع في كثير من الأحيان إلى مدى قدرة الإدارة على ترجمة الأهداف المرسومة إلى واقع ملموس⁽²⁾.

من هنا يأتي هذا الفصل لإلقاء الضوء على هذين العنصرين الهامين -الإدارة والقيادة- من حيث المفهوم والنظريات والخصائص... ليصل في الأخير إلى الحديث عن المدير الناجح وصفاته وأهم المهارات التي ينبغي أن تتوفر فيه.

⁽¹⁾ طارق عبد الحميد البدر، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، عمان، الأردن، دار الفكر، ط1، 2001، ص 13.

⁽²⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، ط1، 2000،

(1) - تعاريف الإدارة:

تعددت تعاريف الإدارة من قبل المفكرين ورجال الفكر الإداري حتى بلغت درجة من عدم الاتفاق بينهم حول مضمونها وماهيتها. ويلخص "عمر عقيلي" أسباب الاتفاق في ثلاثة أسباب هي:

* أن الإدارة علم حديث نسبياً (لم يعط الفترة الزمنية الكافية للاتفاق حول تعريف واحد جامع لها).

* أن الإدارة تتمثل كافة مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والخدمية المختلفة المتنوعة...

* أن الإدارة تصنف ضمن العلوم الإنسانية وليس العلوم الطبيعية، فهي تتعامل مع الإنسان كوحدة مستقلة وتتعامل معه كعضو في جماعة يخضع لضغوطها ويتأثر بها⁽¹⁾.

ونظراً لتعدد هذه التعاريف فإننا نختار الأكثر شيوعاً:

* يرى تايلور *TAYLOR* أبو الإدارة العلمية ومؤسس المدرسة الكلاسيكية أنها: «التحديد الدقيق لما يجب على الأفراد عمله، ثم التأكيد من أنهم يؤدون هذا العمل بأحسن وأكفاً الطرق».

* أما هنري فايول *FAYOL* ، الأب الحقيقي للإدارة الحديثة، فيقصد بالإدارة: «التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والتنسيق والرقابة».

* يشير فورست *FORST* بأن الإدارة « فن توجيه النشاط الإنساني ».

* يشير ديفز *DAVIS* إلى أنها: «سلسلة من الوظائف والعمليات التي تسعى إلى تحقيق أهداف محددة».

* يؤكد دويت *DWHGHT* «بأن الإدارة هي نوع من الجهد البشري المتعاون الذي يتميز بدرجة عالية من الرشد»⁽²⁾.

(1) محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 20.

(2) أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مصر، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، 2002، ص 6.

- من تعاريف الباحثين العرب نجد:

* عبد الله بلقاسم العرفي وعباس عبد مهدي يعرفانها بأنها: «عملية منظمة هادفة تسعى إلى استخدام أفضل الطرق والأساليب في استثمار الموارد المادية والبشرية وتوظيفها لبلوغ الأهداف المرسومة بأقل ما يمكن من مال ووقت وجهد عن طريق التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم والمتابعة»⁽¹⁾.

* عرفها سيد الهواري: «بأنها تنفيذ الأعمال بواسطة الآخرين عن طريق تخطيط وتوجيه مجهوداتهم ورعايتهم»⁽²⁾.

* أشار ضياء الدين زاهر بأن أي تعريف شامل للإدارة لا بد أن يتضمن ثلاثة مكونات أساسية هي: الأهداف... الموارد المحددة أو المتاحة... سواء اقتصادية أو بشرية والناس... وإذا افتقد أي عنصر من العناصر الثلاثة فإن الإدارة تنتفي أو لا توجد⁽³⁾.

* يرى طارق عبد الحميد البدري: «بأن الإدارة هي عملية اتخاذ القرارات التي توجه عمل الأشخاص وتعمل على تنظيم الموارد واستثمارها لتحقيق الأهداف المرسومة بأفضل صورة ممكنة وبأحسن الأساليب»⁽⁴⁾.

في حقيقة الأمر أن لهذه التعاريف التي سقناها خلفية نظرية اعتمدها أصحابها، لذا فمن الواجب علينا أن نعرض على ذكر أهم النظريات التي تحدثت عن الإدارة.

⁽¹⁾ عبد الله بلقاسم العرفي، عباس عبد مهدي، مدخل إلى الإدارة التربوية، بنغازي، ليبيا، منشورات جامعة قار يونس، ط1، 1996، ص98.

⁽²⁾ أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مصر، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، 2002، ص7.

⁽³⁾ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص21.

⁽⁴⁾ طارق عبد الحميد البدري، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، عمان، الأردن، دار الفكر، ط1، 2001، ص21.

2- نظريات الإدارة:

2-1 المدرسة الكلاسيكية: 1880-1930

وهي أقدم مدارس الفكر الإداري حيث اهتم روادها بتحليل سلوك العمال في المنظمات الإدارية المختلفة والعمل على توفير الحوافز اللازمة لضمان تحقيق أعلى مستوى إنتاجي لهم بغض النظر عن ظروفهم الاجتماعية... كما تسعى المدرسة إلى رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية من خلال مبدأ التخصص وتقسيم العمل⁽¹⁾. ومن أبرز نظرياتها:

أ- نظرية البيروقراطية:

ظهرت هذه النظرية على يد عالم الاجتماع الألماني ماكس ويبر *MAX WEBER* سعياً منه وراء توفير أعلى حد من الكفاءة الإنتاجية حيث هدف (ويبر) إلى وضع مجموعة قواعد وأسس ومبادئ إدارية لتنظيم سير العمل في المؤسسات الكبيرة الحجم⁽²⁾. ويرى ويبر أن هناك ثلاثة أنواع من السلطة هي:

- السلطة التقليدية: هي السلطة المستمدة من الوضع الاجتماعي السائد.

- السلطة الجاذبة: هي السلطة المستندة إلى بريق شخصية القائد وسحرها وتأثيرها في الجماهير.

- السلطة العقلانية القانونية: أي الشرعية التي تستند إلى قوة الدستور والقانون.

ويرى ويبر أن مركز السلطة يتمثل في إصدار القرارات والتعليمات من أعلى الهرم التنظيمي الإداري إلى المستويات الإدارية الدنيا التي لا تملك سوى التنفيذ⁽³⁾.

يرى ويبر بأن التنظيم البيروقراطي يقوم على قاعدتين أو مبدئين هما:

- مبدأ العقلانية: أي أن هناك غاية أو هدفا واضحا للنشاط يعتبر مسوغا قانونيا له.

⁽¹⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص43.

⁽²⁾ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص26.

⁽³⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، ط1، 2000،

- مبدأ الكفاية: سواء من حيث التكلفة أو الجهد أو الوقت وعلاقتها بالمردود في العمل⁽¹⁾.

نظرا لما صاحب البيروقراطية من ممارسات فعلية سقيمة، فقد اقترنت بتحكم الإجراءات الروتينية وعدم فاعلية الاتصالات وإضعاف روح المبادرة الفردية والجمود والمركزية التسلطية وعيوب كثيرة دفعت بالكثيرين إلى انتقاد هذه النظرية، وعجلت بظهور مداخل جديدة أو صور محسنة للبيروقراطية منها: نموذج ميرتون، نموذج سليزنك، نموذج جولدنز، ومنهج بنيس...

ب- نظرية الإدارة العلمية:

ظهرت هذه النظرية على يد المهندس الأمريكي فريدريك تايلور F.TAYLOR من خلال كتابه مبادئ الإدارة العلمية عام 1911م.

ركزت هذه النظرية على الجوانب المادية المتعلقة بالعمل والإنتاج واعتبرت أنهما العنصر الرئيس للإدارة متجاهلة العنصر البشري، وانصب جل اهتمامها على تخفيض تكلفة العمل والحد من الإسراف والهدر ورفع مستوى الكفاءة الإنتاجية.

* أهم مرتكزاتها:

- البحث العلمي: أي اعتماد منهج الملاحظة والتجربة في البحث والوصول إلى المعرفة بعيدا عن التخمين والرأي التقليدي السائد.

- تقسيم العمل والتخصص به إلى أقصى حد ممكن بحيث تعطى الإدارة سلطات في التخطيط والإشراف والمتابعة وتحدد للعاملين أسس التشغيل وقواعده.

- دراسة الحركة والزمن: العمل بشكل عام من أجل اختصار وقت العمل وتوفيره.

- الاعتماد على الحوافز المادية: وذلك بتشجيع العاملين على الأداء والإنتاج (التركيز على المكاسب المادية)⁽²⁾.

- وجوب تحقيق الكفاءة الإنتاجية: تحقيق أعلى نسبة من الإنتاج بجودة وسرعة وبأقل كلفة، ويتم ذلك من خلال اختيار العاملين بشكل سليم وتدريبهم ووضعهم في أعمال تتناسب

⁽¹⁾ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 26.

⁽²⁾ نفسه، ص 24-25.

وقدراتهم والحد من الإسراف لديهم، وتوفير مناخ مادي يساعدهم على الأداء المنتج⁽¹⁾.

وقد سادت أفكار تايلور في كثير من دول العالم وطبقت شهرته الآفاق وجاب كثيرا من البلاد الصناعية مثل روسيا وفرنسا وألمانيا وإنجلترا وغيرها، وقد منحتة جامعة بنسلفانيا الدكتوراه الفخرية عام 1906م وذلك اعترافا بفضله كما عينته جمعية المهندسين الميكانيكية الأمريكية مديرا لها في العام نفسه⁽²⁾.

ج- نظرية التنظيم الإداري:

لقد كان لكل من لدول أرويك *L. URWICK* البريطاني وموني ورايلي *MOONERY & REILY* الأمريكيين وهنري فايول *HENRY FAYOL* الفرنسي دورا هاما في إرساء المبادئ العلمية لعلم إدارة الأعمال⁽³⁾.

وقد ضمن المهندس الفرنسي فايول أفكاره في كتابه الصادر عام 1916 تحت عنوان "الإدارة العامة والصناعية" ركز فيه على الأنشطة الإدارية المتمثلة بالتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والتنسيق والرقابة، وعلى ضرورة توفر صفات جسمانية وعقلية وخلقية وثقافية في الإداريين إضافة إلى توفر قدرات إدارية وفنية .

كما يرى أنه كلما ارتفع الفرد في السلم الإداري أصبحت حاجته إلى القدرات الإدارية أكثر من حاجته إلى القدرات الفنية المطلوبة للعامل⁽⁴⁾.

من خلال الدراسات والبحوث العلمية التي قام بها ألتون مايو *ELTON MAYO* للنظريات الثلاث السابقة وجد أنها تنظر إلى الإنسان ككائن سلبي همه الكسب المادي، فهو لا يتحرك إلا من خلال الحوافز المادية، لذلك ركزت على هذا الجانب بهدف تحقيق أعلى مستوى من الإنتاج والذي يؤدي بالتالي إلى انخفاض تكلفة الوحدة المنتجة، ولم تعط هذه النظريات الجانب النفسي والاجتماعي للعمال الأهمية الكافية التي تساعد على الاستمرار في العطاء⁽⁵⁾.

(1) نفسه، ص 24-25.

(2) عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 47.

(3) نفسه، ص 47.

(4) محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 25.

(5) عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 49.

2-2) المدرسة السلوكية: 1930-1950

جاءت المدرسة السلوكية بشكل أساسي لمواجهة الانتقادات والنواقص التي اتسمت بها نظريات المدرسة التقليدية والمتمثلة في التركيز على الجانبين الهيكلي والإجرائي وتحقيق أعلى مستوى من الإنتاج دون إعطاء أي اعتبار للعوامل الإنسانية... وتندرج تحت هذه المدرسة مجموعة من النظريات أهمها:

أ- حركة العلاقات الإنسانية:

والتي تعتبر المرحلة الأولى لمدخل العلوم السلوكية في دراسة الإدارة وترجع أساساً إلى الأكاديمي والباحث الأمريكي ألتون مايو *E. MAYO*، من خلال تجاربه الهامة والمعروفة باسم دراسات هوثورن *HOWTHORNE* والتي كان لها الفضل الكبير في دفع الإدارة للأخذ بعلاقات العمل كأساس لسياسة جديدة في العلاقات الإنسانية⁽¹⁾.

ويرى مايو وزميله روثليز برجر أن حل المشكلات الإنسانية في العمل يتم عن طريق الاهتمام بالعنصر الإنساني ودراسة سلوكه.

يشير "عمر عقيلي" إلى أن حركة العلاقات الإنسانية تطورت بفعل ثلاثة رواد هم:

- * روبرت أوين *R. OWEN* الذي وضع اللبنة الأولى لمدخل العلاقات الإنسانية عام 1928م.
- * ألتون مايو *E. MAYO* الذي يعتبر المنشئ الحقيقي لمدرسة العلاقات الإنسانية في القرن العشرين وماري فوليت *MARY FOLLETT* التي تعتبر أفكارها امتداداً لأفكار مايو⁽²⁾.

يرى بعض الباحثين أن حركة العلاقات الإنسانية وبدلاً من تركيزها على التنظيم الرسمي في المؤسسة ركزت على دافعية العاملين ورضاهم، وهو ما قاد إلى مدخل العلوم السلوكية فيما بعد حيث تم التركيز على السلوك العملي في التنظيمات الرسمية⁽³⁾.

ب- تنمية التنظيمات:

التي تعتبر امتداداً لحركة العلاقات الإنسانية وأبحاث مايو وزملائه، ركز أنصار هذا الاتجاه على ضرورة دراسة السلوك الإنساني الفردي والجمعي وفهمه كأساس لتحسين العمل

⁽¹⁾ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 28.

⁽²⁾ نفسه، ص 28.

⁽³⁾ نفسه، ص 29.

الإداري وتطويره من أجل تحقيق الأهداف المحددة، كما اهتموا بدراسة حاجات العاملين ودوافعهم لضمان استجاباتهم لمتطلبات العمل بطريقة أفضل وبدراسة مفهوم الجماعة وحيويتها وأساليب القيادة الإدارية وإدارة التغيير... وتتلخص نظرتهم بأن الإنسان كائن عاطفي أو مجموعة من المشاعر والأحاسيس والغرائز والانفعالات التي يجب أخذها بعين الاعتبار وإشباعها، وإرضائها من أجل أن ينجح ويحقق أهدافه⁽¹⁾.

ومن النظريات التي تتدرج تحت هذا الاتجاه:

*** نظرية دوجلاس ماك جريجور DOUGLAS Mc GREGOR :**

وضع ماك جريجور نمطين حول مفهوم الإنسان وسلوكه محددا أحدهما بالنظرية التقليدية السلبية للعامل المسماة بنظرية X والآخر بنظرية مقابلة لها تعرف بنظرية Y .

- **نظرية X :** تعكس النظرة التقليدية للإدارة والتي ترى أن على الإدارة تقديم سلع رخيصة ذات نوعية جيدة للمجتمع كما عليها تحقيق عائد جيد لأرباب الأعمال بالإضافة إلى تقديم أجر مجز ومعاملة منصفة وعادلة لجميع العاملين في المؤسسة.

من أهم افتراضاتها⁽²⁾:

- الإنسان بطبيعته يكره العمل ولا يحاول الاندفاع إليه ومن ثم ينبغي إجباره عليه.
- ينبغي استخدام أسلوب الثواب من خلال الحوافز المادية بالإضافة إلى العقاب.
- الإنسان بطبعه يحب أن يقاد ويتجنب تحمل المسؤولية ومن ثم فدرجة طموحه محددة، ويهمه قبل كل شيء الشعور بالأمان والطمأنينة والاستقرار في عمله وعدم فقدانه لوظيفته.
- الإدارة الضعيفة هي التي توفر فرص إشباع حاجات الأفراد دون ربطها بأدائهم.

هذه النظرة السلبية للعاملين أدت إلى انتهاج سياسة صارمة لكنها غير منصفة لهم تتلخص: في إتباع الشدة مع العاملين وعدم الركون إلى دافعيتهم للعمل أو السعي إلى إرضائهم وتلبية رغباتهم⁽³⁾.

⁽¹⁾ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 31.

⁽²⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 54.

⁽³⁾ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 32.

- نظرية Y: تمثل هذه النظرية إسهاما حقيقيا في العلاقات الإنسانية حيث جاءت كرد فعل للنظرية التقليدية ومن أهم افتراضاتها:
 - الإنسان يحب العمل بالفطرة.
 - الإنسان ليس ماديا بطبعه، فهناك عوامل كثيرة تدفعه إلى مضاعفة الإنتاج بجانب العوامل المادية.
 - العقاب لا يدفع الإنسان إلى العمل، كما أن العقاب لا يمثل وسيلة سليمة لخلق الرغبة لدى الفرد في العمل فضلا عن أن الإنسان لا يخشى العقاب، ولكنه من خلال الترغيب والمعاملة الحسنة والحوافز المادية والمعنوية يحس بالمسؤولية ويبذل أقصى جهد.
 - شعور الأفراد بالانتماء إلى المؤسسة التي يعملون فيها وولائهم لها مرهون بمدى المساحة التي يتيحها الرؤساء لمرؤوسيهما فيما يخص اشتراكهم في اتخاذ القرارات⁽¹⁾.
- * نظرية ماسلو للحاجات:**

تقوم هذه النظرية على افتراضات نظرية Y حيث ترى أن للإنسان مجموعة من الحاجات المتدرجة يسعى لتحقيقها وتدفعه إلى العمل (لقد تم تفصيل هذه النظرية في الجزء المتعلق بالدافعية).

*** نظرية ذات العاملين:**

تنسب إلى فريدريك هيرزبرغ *F. HERZBERG* وتركز على دور العمل وظروفه في حياة المرؤوسين. ونتيجة لدراسة قام بها (هيرزبرغ) صنفت العوامل المرتبطة بشعور المرؤوسين حول الأعمال التي يؤدونها في فئتين هما: العوامل الدافعة والعوامل الوقائية.

يعتبر هيرزبرغ العوامل الدافعة عوامل ذاتية توفر -حال وجودها- شعورا إيجابيا لدى الأفراد وتعطيهم فرصا للتطور والنمو الشخصي الذي يدفعهم لمزيد من العطاء والعمل، وتشمل هذه العوامل: الشعور بالإنجاز، إدراك الشخص لقيمة عمله وأهمية العمل نفسه والمسؤولية، إمكانية التقدم في الوظيفة والتطور والنمو الشخصي.

⁽¹⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 55.

أما العوامل الوقائية فتتعلق بالظروف المحيطة بالعمل وليس بنوعيته وأن توفرها لا يدفع للعمل ولا يخلق فرصا للنمو الشخصي بل يمكن أن يمنع عدم الرضا.

وتشتمل تلك العوامل على: سياسة المؤسسة وإدارتها ونمط الإشراف والعلاقة مع الرؤساء وظروف العمل الفيزيائية والراتب -المركز الاجتماعي- الأمن الوظيفي والتأثيرات على الحياة الشخصية.

وبناء عليه فإن على الإدارة أن تهتم بنوعية الأعمال والوظائف بحيث يكون فيها نوع من التحدي يولد لدى العامل أو الموظف شعورا بالأهمية وبقيمته وقدراته ثم يشعره بالإنجاز⁽¹⁾.

* نظرية الشبكة الإدارية:

تعتبر هذه النظرية التي طورها روبرت بليك وجين موتون *BLAKE & MOUTON* نظرية شهيرة في الإدارة والقيادة، وتهتم بزيادة الإنتاج من خلال تحسين أجواء التنظيم وخصوصا نمط الاتصال والتخطيط حيث أن التنظيمات الإدارية كثيرا ما تفشل بسبب نمط الإشراف السيئ الذي يغفل عن الدوافع الإنسانية وبسبب غياب إستراتيجية العمل وعدم دقتها⁽²⁾.

يقترح "بليك وجين" برنامجا أسمياه الشبكة الإدارية للإشراف على العاملين وحل مشكلات العمل متضمنا ست نقاط أو مراحل. تعالج النقاط الثلاث الأولى مسألة الاتصالات في حين تركز النقاط الثلاث الأخيرة على مسألة التخطيط، وفيما يلي هذه النقاط الست:

* يتعرف المدير على نمط إشرافه ويقارنه بنمط إشراف أفضل.

* تطوير فرق العمل من أجل عمل أفضل.

* تطوير علاقات جيدة بين جماعات العمل المختلفة بحيث تقل التناقضات والصراعات التي تضر بالأهداف التنظيمية.

* العمل على إيجاد إستراتيجية تخطيطية أفضل توصل التنظيم إلى مستوى أفضل.

* تنفيذ الإستراتيجية التخطيطية وإعادة التنظيم بما يتفق مع الأهداف المطلوبة.

⁽¹⁾ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 34.

⁽²⁾ نفسه، ص 35.

* تقييم التنفيذ ومعرفة نقاط القوة والضعف وتحديد إمكانية التطوير المستقبلي.

وبذلك تحدد الشبكة الإدارية خمسة أنماط للإشراف هي:

- النمط (9.9): يقوم فيه المدير بحل المشاكل من خلال طرحها للمناقشة بشكل مفتوح، ويستثمر فيه طاقات العاملين لبناء الانتماء للتنظيم وتحقيق إنتاج أفضل.
 - النمط (1.9): يركز فيه المدير على الإنتاج دون العاملين، حيث يفترض أنهم يعرفون واجباتهم ولا يعطي المدير أهمية للروح المعنوية للعاملين.
 - النمط (9.1): يهتم فيه المدير بحاجات العاملين متجنباً كل ما يزعجهم ولا يحاول الضغط من أجل إنتاج أفضل.
 - النمط (5.5): يقوم فيه المدير بدور الوسيط بين العاملين والإدارة محاولاً التوفيق وحل التناقضات التي يراها بين أهداف كلا الطرفين.
 - النمط (1.1): وهو النمط الأسوأ، حيث يكون دور المدير فيه هامشياً وسلبياً إذ هو لا يرضي العاملين و يراعي روحهم المعنوية، ولا هو يحقق أهداف التنظيم.
- الشكل التالي يوضح الشبكة الإدارية لبلاك وموتون بأنماطها الخمسة:

(9-9)								(9-1)
				(5-5)				
(1-9)								(1-1)

شكل رقم (01) يوضح شبكة بليك-موتون الإدارية

(3-2) المدرسة الحديثة:

يستخدم مصطلح المدرسة الحديثة في الفكر الإداري للإشارة إلى مجموعة متنوعة من المداخل في دراسة الإدارة نشأت مؤخراً وتضم:

أ- مدرسة علم الإدارة:

تعتبر مدرسة علم الإدارة الإنتاج السليم وكفاءة الأفراد والتنظيم إنجازاً نابعاً من التخطيط السليم، بمعنى أنها لا تركز على الإنتاج فحسب، بل وعلى التخطيط السليم الذي يستخدم النماذج الرياضية والعمليات المحوسبة بشكل دقيق ومعقد.

تعتمد هذه المدرسة في حل المشاكل على تدخل فروع المعرفة وتستعين بالمختصين في الرياضيات والإحصاء والاقتصاد وعلم النفس.

أما عن الانتقادات التي وجهت لهذه المدرسة، فأهمها أن هذه المدرسة غير قادرة على حل المشاكل الإنسانية في العمل، أو على التعامل مع الدافعية والروح المعنوية للمرؤوسين التي تعتبر ذات أهمية بالغة للمدير في القيادة والتوجيه والإشراف⁽¹⁾.

ب- مدرسة النظم:

تقوم هذه المدرسة على أبحاث نظرية النظم ونتائجها التي طورت في الستينات، وتعتمد الفكرة الأساسية لهذه المدرسة على مفهوم النظام الذي يعرف بأنه: «كل منظم أو وحدة مركبة تتكون من أجزاء ذات علاقات متبادلة، تشكل في مجموعها تركيباً كلياً موحداً». وعليه فإن دراسة أي جزء من أجزاء النظام بمعزل عن الأجزاء الأخرى لا تعطي الصورة الحقيقية المتكاملة.

تنظر هذه المدرسة إلى المؤسسة على أنها نظام اجتماعي مفتوح وجد لتحقيق أهداف محددة، وأن هذا النظام يعيش ضمن بيئة أوسع (المجتمع) تمده بموارده أو مدخلاته الأساسية المالية والبشرية والتقنية ثم يقوم بمعالجتها وتحويلها إلى مخرجات من الخدمات والسلع، ثم تعاود البيئة الكرة فتمده بموارده التي يحتاجها للدورة القادمة وهكذا... بحيث يتم التفاعل بين الأجزاء المختلفة للنظام ويؤثر كل في الآخر، بل وفي النظام بشكل عام⁽²⁾.

(1) محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 36.

(2) نفسه، ص 37.

ج- النظرية الظرفية:

ترتبط هذه النظرية بالعالم فيدلر وتقوم على مبدأ أنه ليست هناك نظرية إدارية معينة يمكن تطبيقها باستمرار في كل المواقف والظروف، بل لا بد من انتقاء النظريات والمدارس الإدارية بما يتلاءم مع ظروف التنظيم و أوضاعه، باعتبار أن هذه النظريات نجحت في مواقف وفشلت في مواقف أخرى.

تري هذه النظرية أن للمتغيرات البيئية والنقدية والقيم الاجتماعية والسياسية والخصائص الشخصية للرئيس والمرؤوسين أثراً على طبيعة التنظيم الإداري وأسلوب العمل والإدارة المتبعين في المؤسسة وبالتالي فليس هناك منهج إداري مثالي يصح لكافة التنظيمات أو حتى كل المواقف في التنظيم الواحد ذاته⁽¹⁾.

د- الإدارة بالأهداف:

تعتبر الإدارة بالأهداف والتي نادى بها بيتر دركر **DRUCKER** في الخمسينيات أسلوباً لحفز العاملين وإشراكهم في الإدارة من جهة وأسلوباً لتقييم الأداء من جهة أخرى...

تهدف هذه المدرسة إلى زيادة الحفز الداخلي للأفراد المرؤوسين من خلال إتاحة الفرصة لهم للمشاركة مع رؤسائهم في تحديد أهداف العمل وزيادة رقابتهم (المرؤوسين) على أعمالهم وبالتالي زيادة مشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليها بشكل مباشر.

إن الإدارة بالأهداف منهج إداري فعال يحتاج إلى التدريب والخبرة وقد خلص "يعقوب نشوان" إلى أنه يركز على اعتبارات هي: وضوح الأهداف وتحديد ما بحيث تكون قابلة للتطبيق والقياس. ووضع الخطط المناسبة لتحقيق تلك الأهداف بمشاركة جميع المعنيين وتوفير تغذية راجعة مستمرة وعلى فترات زمنية معينة أثناء التنفيذ⁽²⁾.

(3) - الإدارة علم وفن ومهنة:

إن المتتبع للتاريخ الذي مرت به الإدارة يجد أنها بدأت فناً من الفنون بمعنى أن صاحب العمل بدأ يمارس الإدارة بطريق التجربة والخطأ وحاول أن يفهم الواقع الذي يحيط به ويتعايش معه بحيث يتوصل إلى أكفأ الطرق التي تبغها غايته⁽³⁾، ومع التطور التدريجي

(1) نفسه، ص 38.

(2) محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 39.

(3) أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مصر، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، 2002، ص 26.

الذي شهدته الإنسانية استفادت الإدارة من مختلف العلوم وأصبحت تأخذ بالطرق العلمية الحديثة في البحث.

من هنا نستطيع القول بأن الإدارة علم وفن معا ولا يمكن فصل الجوانب العلمية بها عن الجوانب الفنية فالمعرفة الإدارية لا تغني عن المهارة الفنية وهذه الأخيرة ليست كافية بدون المعرفة الإدارية.

ثم إن الإدارة مهنة ضرورية في واقعنا المعاصر إذ بدونها لا يمكن تحقيق أي تقدم وأي تنمية بل إن وجودها بالشكل الأعرج الذي نعيشه يزيد الأمور تعقيدا والواقع تخلفا والأمة وهنا وضعفا.

4) العمليات الإدارية:

تتمثل العمليات الأساسية للإدارة في التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة والتفويض وبعدها نتحصل على مخرجات على نحو نتائج مرغوبة أو أهداف مطلوب تحقيقها.

4-1) التخطيط:

وهو العنصر الأول والأهم لنجاح أي مشروع «والتخطيط هو وضع الأسس للتنبؤ بالمستقبل عن طريق حسن الاختيار» يقول فايول: «إن المخطط يضع افتراضات عما ستكون عليه الأحوال في المستقبل ويختار أحد هذه الافتراضات بعد وضع خطة وهدف للوصول إليها مثبتا العناصر الواجب استخدامها لتحقيق هذا الهدف وكيفية السير والمراحل المختلفة الواجب المرور بها ومن ثم تحديد الوقت اللازم لتحقيق ذلك»⁽¹⁾.

والتخطيط أنواع وله خصائص ومراحل لا يسمح الحال للتوسع فيها ولمن أراد ذلك فليرجع إلى الكتب التي تناولت موضوع الإدارة ففيها ما يغنيه.

4-2) التنظيم:

معناه إيجاد مجموعة من الأفراد يعملون معا كحلقة واحدة متصلة مع بعضها لتحقيق أهداف متفق عليها مسبقا...بمعنى آخر فإن التنظيم يتناول تحديد أوجه النشاط والوظائف وترتيب العلاقة بينهما⁽²⁾. وللتنظيم مبادئ يقوم عليها وهي: تحديد الهدف، تقسيم العمل،

(1) طارق عبد الحميد البدري، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، عمان، الأردن، دار الفكر، ط1، 2001، ص 22.

(2) نفسه، ص 28-35.

وحدة العمل، التنسيق، السلطة والمسؤولية، تدرج السلطة المركزية واللامركزية، التفويض، الإشراف، قصر سلطة الأوامر، المرونة.

4-3 إصدار الأوامر واتخاذ القرار:

إن اتخاذ القرارات لب الإدارة وقلبها النابض، وعملية اتخاذ القرار عملية مستمرة بطبيعتها متغلغلة في العناصر الأساسية للإدارة.

وتعرف بأنها: « الاختيار القائم على أساس بعض المعايير لبديل واحد من بين بديلين محتملين أو أكثر»، أما خطوات عملية اتخاذ القرار فنلخصها فيما يلي:

تحديد المشكلة، تحليل المشكلة، تحديد البدائل، تقييم البدائل كل على حدى، اختيار أفضل البدائل، تحليل القرار وترجمته إلى واقع عمل فعال⁽¹⁾.

4-4 الاتصال:

«تعرف بأنها العملية التي يتم من خلالها نقل التوجيهات والمعلومات والأفكار وما شابهها من فرد لآخر أو من مجموعة لأخرى، وهي عملية يتم عن طريقها إحداث التفاعل بين الأفراد». وللاتصال عناصر هي: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، القناة (الوسيلة). وأشكاله هي: - الاتصالات الأفقية (مستوى وظيفي واحد).

- الاتصالات التنازلية (الرئيس إلى المرؤوسين).

- الاتصالات التصاعدية (المرؤوسين إلى المستويات الإدارية العليا)⁽²⁾.

4-5 تنمية العلاقات الإنسانية:

يتفق الكثير من الباحثين بأن مجال تنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين في المنظمة يعد وظيفة أساسية من وظائف القائد الإداري وعليه فينبغي على القائد الإداري أن يدرك أمرين أساسيين هما:

- العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني (العوامل الداخلية والخارجية).

- الحاجات الإنسانية للعامل (أنظر الفصل المتعلق بالدافعية)⁽³⁾.

⁽¹⁾ طارق عبد الحميد البدرى، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، عمان، الأردن، دار الفكر، ط1، 2001، ص 36.

⁽²⁾ نفسه، ص 40-41.

⁽³⁾ نفسه، ص 43.

4-6) التنسيق:

يهدف إلى تحقيق تضافر وتوافق في الجهود والأعمال للأفراد للوصول إلى الهدف المشترك... وعلى الفرد أن ينسق في الوقت والأداء، فكلما زادت كمية العمليات في المنظمة الإدارية وتعقدت مشاكلها كلما كان التنسيق فيما بينها صعبا وهو يتناول المحيطين الخارجي والداخلي للمنظمة ويتم من خلال لقاءات مباشرة بين الأفراد العاملين أو بالتدخل المباشر للرئيس عبر توجيهات وتعليمات لمروسيه. ولأجل أن يكون التنسيق ذا فعالية جيدة، يجب خلق ترابط وتكامل مع العناصر الأخرى وذلك بإيجاد نظام رقابة ينقل المعلومات بالوقت المناسب ليحمي المنظمة من الانحراف والخلل ويعلم القيادة بها لتتخذ الإجراءات اللازمة والوقائية ضد ذلك. (1)

4-7) الرقابة:

وهي عملية تدخل في جميع العمليات الإدارية... وهي مقياس لتصحيح أداء المروسين وعن طريقها نعرف أن أهداف المنظمة والخطط الموضوعة لبلوغها قد تحققت. غرضها هو الإشارة إلى نقاط الضعف والأخطاء بقصد معالجتها ومنع تكرارها. ولهذا فالرقابة تعني «متابعة عمليات التنفيذ لتبين مدى تحقيق الأهداف المطلوب إدراكها في وقتها المحدد، وتحديد المسؤولية كل ذي سلطة والكشف عن مواطن العيب والخلل حتى يمكن تفاديها وإسقاطها والوصول إلى أكبر كفاءة ممكنة» (2).

4-8) التقويم:

يعرف البعض التقويم بأنه عملية تقرير أو وزن أو حكم على قيم الأشياء، ويعرفه آخرون مثل "سميدي ورالف دافيز" بأنه: «عملية الحصول على المعلومات وإصدار أحكام تفيد في اتخاذ القرارات».

فالتقويم مبني على أساسين مهمين هما: جمع البيانات والمعلومات عن طريق القياس ثم إصدار أحكام في ضوء ذلك. (3)

(1) طارق عبد الحميد البدرى، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، عمان، الأردن، دار الفكر، ط1، 2001، ص 45.

(2) نفسه، ص 46.

(3) نفسه، ص 47.

5- الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

5-1 الإدارة التربوية:

يعرفها محمد عبد القادر عابدين⁽¹⁾ بأنها مجموعة عمليات متشابكة وشاملة لكل النظام التربوي في المجتمع المتمثل في جهاز التربية والتعليم الرسمي (الوزارة) وما يضعه من سياسة تربوية وأنظمة وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية.

تُعنى الإدارة التربوية بتنظيم العناصر البشرية (المعلمين، الموظفين، الطلبة، أولياء الأمور)، وتنظيم العناصر المادية (الأبنية، التجهيزات، الأثاث، الأدوات والأنظمة، التشريعات)، وتنظيم الأفكار والقيم والاتجاهات (المناهج، المقررات الدراسية، الأنشطة).

يؤكد المفهوم الحديث للإدارة التربوية على التعاون والعمل الجماعي وينظر إليها (الإدارة) على أنها وسيلة وليست غاية.

5-2 الإدارة التعليمية:

تُعنى الإدارة التعليمية بتحقيق الأغراض التربوية، وبالطريقة التي توضع فيها تلك الأغراض موضع التنفيذ، وهي تمثل الحلقة المباشرة المسؤولة عن إدارة التعليم في مجتمع ما.

إن التمييز بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية يمكن أن يتم بالتمييز بين التربية والتعليم، فحيث أن التربية أعم مجالا من التعليم الذي يتبع منهاجا رسميا منظما فتكون الإدارة التربوية أعم مجالا من الإدارة التعليمية⁽²⁾، بمعنى أن الإدارة التربوية أعلى مستوى من الإدارة التعليمية، الأولى تخطط والثانية تنفذ.

تتمثل الإدارة التعليمية في مديريات التربية والتعليم الموزعة عبر الولايات.

5-3 الإدارة المدرسية:

وهي وحدة مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية والإدارة التعليمية وأهدافهما وهي بذلك لا تشكل كيانا مستقلا قائما بذاته بل إن صلتها بالإدارة التعليمية والإدارة التربوية تشكل صلة الخاص بالعام.

(1) محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 52.

(2) محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 53.

ويعرفها "أحمد إبراهيم أحمد" بأنها: « ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام للدولة وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها»⁽¹⁾.

5-4) العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

يمكن توضيح العلاقة بين أنواع الإدارات الثلاث من خلال الشكل التالي⁽²⁾:



شكل (02): العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية

6- خصائص ومميزات الإدارة الإسلامية:

يؤكد الإسلام على حتمية القيادة، فهي ضرورة اجتماعية، وضمان لوحدة الأمة، ولن تكون كذلك إلا حينما تكون في يد ولاية تختارهم الأمة ليتولوا الحكم كما أمر الله. وليس ولي الأمر وحده هو المسؤول عن رعاية الأمة بل كل في موقعه كما قال - ص - "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته".

لقد وسعت الشريعة الإسلامية بمبادئها السامية، وقواعدها الأصيلة مصالح الناس على اختلافهم، فمع امتداد الدولة الإسلامية في عصورها المختلفة، ما ضاقت القوانين الشرعية عن حاجة ولا وقفت في سبيل أحد، بل عاش الجميع في ظل العدالة والتسامح الإسلامي. وقد

(1) أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مصر، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، 2002، ص 12.

(2) محمد عبد القادر عابدين - الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، الأردن، دار الشروق، ط1، 2001، ص 60.

عالج نظام الإسلام بنجاح مصالح الدولة الإسلامية، وأقامت الشريعة الإسلامية صرح نظم ومؤسسات مختلفة على مقومات أساسية أهمها:

• الشورى:

"فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ وَكُنْتَ فَرْطًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَا تَفْضُوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ" (آل عمران 159) "وأمرهم شورى بينهم" (الشورى: 38) وأن المشاورة قبل العزم ، لقوله: "فإذا عزمتم فتوكل على الله" (آل عمران: 159) .

وكانت الأئمة بعد النبي صلى الله عليه وسلم يستشيرون الأمراء من أهل العلم في الأمور المباحة ليأخذوا بأسهلها، فإذا وضح الكتاب أو السنة لم يتعدوه إلى غيره، اقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم.

• اختيار المستشارين:

فقد حث الإسلام السلطان وغيره على اتخاذ وزير صالح وحذرهم من قرناء السوء قال الله تعالى "الأخلاء يومئذ بعضهم لبعض عدو إلا المتقين" الزخرف قال - ص - ما بعث الله من نبي ولا استخلف من خليفة إلا كانت له بطانتان بطانة تأمره بالمعروف وتحضه عليه وبطانة تأمره بالشر وتحضه عليه والمعصوم من عصم الله" البخاري.

و قال أيضا" إذا أراد الله بالأمير خيرا جعل له وزير صدق إن نسي ذكره وإن ذكر أعانه وإذا أراد به غير ذلك جعل له وزير سوء إن نسي لم يذكره وإن ذكر لم يعنه" أبو داود.

وقال " إذا استشار أحدكم أخاه فليشر عليه "أبي داود:.

يستطيع الإداري المسلم أن يلعب دورا في تنمية التعاون الاختياري عند مرؤوسيه، ورفع روحهم المعنوية بتطبيق توجهات الفكر الإسلامي في المجالات التالية⁽¹⁾:
- التعاون مع المرؤوسين: قال الله تعالى " وتعاونوا على البر والتقوى " المائدة
- تحديد الأجر العادل للمرؤوسين.

(1) www.alvaseer.net.

- حسن الظن بالمرؤوسين والاعتماد على الحقائق مكافأة المرؤوسين عند إحسان وإتقان العمل "أعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه" ابن ماجة.

- الرحمة والرفق بالمرؤوسين وحسن معاملتهم: "إنما يرحم الله من عباده الرحماء" متفق عليه. -العدل بين المرؤوسين : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " لا يلبث الجور بعدي إلا قليلا حتى يطلع فكلما طلع من الجور شيء ذهب من العدل مثله حتى يولد في الجور من لا يعرف غيره ثم يأتي الله تبارك وتعالى بالعدل فكلما جاء من العدل شيء ذهب من الجور مثله حتى يولد في العدل من لا يعرف غيره .أحمد، ويقال العدل حسن، ولكن من الأمراء أحسن.

-إشاعة جو الأخوة بين المرؤوسين: "إنما المؤمنون إخوة"
-الصلح بين المرؤوسين: قال صلى الله عليه وسلم يقول "الصلح جائز بين المسلمين إلا صلحا حرم حلالا أو أحل حراما "ابن ماجة

-التسامح: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " رحم الله رجلا، سمحا إذا باع، وإذا اشترى، وإذا اقتضى" البخاري.

-الصدق بين المرؤوسين: قال الله تعالى " يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين " التوبة وقال " والصادقين والصادقات " الأحزاب وقال " فلو صدقوا الله لكان خيرا لهم " محمد وأما الأحاديث: قال ص- "إن الصدق يهدي إلى البر وإن البر يهدي إلى الجنة وإن الرجل ليصدق حتى يكتب عند الله صديقا وإن الكذب يهدي إلى الفجور وإن الفجور يهدي إلى النار وإن الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذابا" متفق عليه

ومن الصفات التي إذا توافرت في الإداري , كان هذا الإداري قائدا ناجحا وهذه الصفات هي⁽¹⁾.

***جسن الخلق**: قال الله تعالى " وإنك لعلی خلق عظیم " القلم قال تعالى "والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس " الآية آل عمران. عن عائشة زوج النبي صلى الله عليه وسلم أنها قالت ما خير رسول الله صلى الله عليه وسلم في أمرين قط إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إثما فإن كان إثما كان أبعد الناس منه وما انتقم رسول الله صلى الله عليه وسلم لنفسه إلا إن تنتهك حرمة الله فينتقم لله بها " .

(1) www.alyaseer.net.

وقال صلى الله عليه وسلم " من حسن المرء تركه ما لا يعنيه وسئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن البر والإثم فقال " البر حسن الخلق والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس "

-العدل: قال الله تعالى " إن الله يأمر بالعدل والإحسان " النحل وقال " وأقسطوا إن الله يحب المقسطين " الحجرات وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال سبعة يظلهم الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله إمام عادل وشاب نشأ في عبادة الله تعالى ورجل معلق قلبه في المساجد ورجلان تحابا في الله اجتمعا عليه وتفرقا عليه ورجل دعت امرأته ذات منصب وجمال فقال إني أخاف الله ورجل تصدق بصدقة فأخفاها حتى لا تعلم شماله ما تنفق يمينه ورجل ذكر الله خاليا ففاضت عيناه متفق عليه و قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " إن المقسطين عند الله على منابر من نور الذين يعدلون في حكمهم وأهليهم وما ولوا " رواه مسلم.

*وجوب طاعة ولاية الأمور في غير معصية وتحريم طاعتهم في المعصية:

" يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم " النساء وقال صلى الله عليه وسلم " على المرء المسلم السمع والطاعة فيما أحب وكره إلا أن يؤمر بمعصية فإذا أمر بمعصية فلا سمع ولا طاعة " متفق عليه. وعن أنس رضي الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " اسمعوا وأطيعوا وإن استعمل عليكم عبد حبشي كأن رأسه زبيبة " البخاري وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم عليك السمع والطاعة في عسرك ويسرك ومنشطك ومكرهك وأثرة عليك رواه مسلم قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " من أطاعني فقد أطاع الله ومن عصاني فقد عصى الله ومن يطع الأمير فقد أطاعني ومن يعص الأمير فقد عصاني " متفق عليه

*الرحمة والعفو عند المقدرة:

*عفة النفس :

*عدم الاستبداد بالرأي

* أن يكون نصوحا قال صلى الله عليه وسلم "الدين النصيحة قلنا لمن قال لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم" رواه مسلم قال صلى الله عليه وسلم: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" متفق عليه:

- **عدم الأنانية:** "محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم تراهم ركعا سجدا يبتغون فضلا من الله ورضوانا سيماهم في وجوههم من أثر السجود ذلك مثلهم في التوراة ومثلهم في الإنجيل كزرع أخرج شطأه فأنزله فاستغظ فاستوى على سوقه يعجب الزراع ليغيظهم الكفار وعد الله الذين آمنوا وعملوا الصالحات منهم مغفرة وأجرا عظيما" (سورة الفتح 29).

- **البكفاءة والعلم:** قال تعالى "وقل رب زدني علما" طه قال تعالى "قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون" الزمر قال تعالى "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" المجادلة قال تعالى "إنما يخشى الله من عباده العلماء" فاطر قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين" متفق عليه و "قال أيضا: لا حسد إلا في اثنتين رجل آتاه الله مالا فسلطه علىهلكته في الحق ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها" متفق عليه والمراد بالحسد الغبطة وهو أن يتمنى مثله

الذكاء والحكمة:

- **الحلم والأناة والرفق:** قال تعالى "والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين" آل عمران و قال "خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلین" الأعراف قال تعالى "ولا تستوي الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم وما يلقاها إلا الذين صبروا وما يلقاها إلا ذو حظ عظيم" فصلت قال تعالى "ولمن صبر وغفر إن ذلك لمن عزم الأمور" الشورى قال صلى الله عليه وسلم لأشج عبد القيس إن فيك خصلتين يحبهما الله الحلم والأناة" مسلم قال صلى الله عليه وسلم: "يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا" متفق عليه . و قال -ص-: "إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وما لا يعطي على ما سواه" مسلم.

وقال أيضا: "إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شانه" مسلم وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال قال بال أعرابي في المسجد فقام الناس إليه ليقعوا فيه فقال

النبي صلى الله عليه وسلم "دعوه وأريقوا على بوله سجلا من ماء أو ذنوبا من ماء فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين" البخاري.

قال صلى الله عليه وسلم "يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا" متفق عليه
قال رسول الله صلى الله عليه وسلم من يحرم الرفق يحرم الخير كله" مسلم
وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلا قال للنبي صلى الله عليه وسلم أوصني قال "لا تغضب فردد مرارا قال لا تغضب" البخاري.

ويمكن تلخيص ما أوردناه آنفا بما أورده عباس كاظم نور الدين في كتابه إدارة العمل الإسلامي؛ "إن ما يميز الإدارة الإسلامية عن نظيرتها في الغرب هو نظرتها إلى العالم والوجود، فالوجود ليس منحصرا بالعالم المادي والأبعاد الحسية بل يتضمن جانبا مجردا يشكل المرتبة العليا فيه، وبتعبير آخر: لأن الإدارة الإسلامية تتبع من الرؤية الكونية الإسلامية، فهي ترى أن الهوية الحقيقية لكل الوجود هي الله تعالى الذي لا تدركه الأبصار، وإن الإنسان بأصل خلقته وعمق ميوله نفخة إلهية. (1)

وتختلف الإدارة الإسلامية عن غيرها في الهدف الذي ترسمه لحركتها فبما أن الإدارة تشمل جميع أبعاد وجود الإنسان، وبما أن للإنسان أبعادا أخرى مجردة غير البعد الحسي الجسماني فإن هدفها يكون عندئذ في تحقيق الكمال لجميع الأبعاد.

الإدارة المادية (الغربية) تهدف إلى تحقيق أكبر قدر من الإنتاجية والرفاهية للإنسان في بعده المادي، أما الإدارة الإسلامية فإنها لا ترى للجسد إلا دور الوسيلة والتوازن وللروح دور التكامل اللامحدود.

فالإدارة الإسلامية تنطلق من الرؤية الكونية الإلهية، وهدفها إيصال الإنسان إلى كماله، وهي تستخدم طريقة الشريعة لأجل ذلك (2).

ثانيا : القِيادة

* تمهيد:

(1) عباس كاظم نور الدين، إدارة العمل الإسلامي، بيروت، دار المداد، ط1، 1995، ص 30.

(2) نفسه، ص 30.

حين يتفاعل فردان أو أكثر يبرز مفهوم الجماعة، وبتمايز الأدوار داخلها تتحدد مواقع القيادة والتبعية، وبتقلد القائد هذه المكانة يبدأ في ممارسة دوره فينسق جهود أفرادها وصولاً بهم إلى تحقيق أهدافها.

إن الأهداف العظيمة لا تتجزأ بدون الجماعة، والجماعة لا تنتظم في مسيرة الإنجاز بدون قائد ينسج جهودها بالهدف، إن القائد بمثابة أحد العناصر الرئيسية في المعادلة التي تلخص قصة التطور الإنساني منذ اكتشاف أسلوب إشعال النار حتى اختراع الميكروكمبيوتر، تلك المعادلة التي يمكن صياغتها على النحو التالي:

$$\text{جماعة} + \text{قائد} + \text{موارد} + \text{هدف} = \text{إنجاز حضاري}^{(1)}$$

إن طبيعة الحياة تجعل من حاجتنا إلى قادة أمراً لا بد منه... فإن للمجتمعات وحدات أساسية هي الأفراد، ووحدات تنظيمية هي الجماعات، ولا تنمو شخصية الفرد إلا في إطار الجماعة، وإذا كان الفرد هو الذي يملك زمام نفسه في التفكير وفي العمل، فهو في الوقت نفسه لا يعيش بمعزل عن الآخرين، إنه عضو في جماعة كالأسرة، المدرسة، جماعة العمل... ويعنى هذا أن الهياكل الاجتماعية تتعدد في المجتمع الواحد وأنه مهما يكن من طبيعة كل منها -كبيرة كانت أم صغيرة- فإن لها قاداتها، فلا يمكن لقائد أن يكون من غير جماعة يقودها، وكذلك لا تكون جماعة منظمة من غير قائد⁽²⁾.

وعلى هذا الأساس فالمؤسسات التربوية باعتبارها تجمعاً لأفراد يتفاعلون فيما بينهم بغرض تحقيق هدف مشترك تستوجب من الباحثين في علم النفس الاجتماعي التوقف عندها لدراسة ظاهرة القيادة وتأثيرها في سلوك الأفراد وإنتاجيتهم.

وهذا ما جعلنا نختار هذا الموضوع الحساس والهام للدراسة من خلال هذا الفصل الموسوم بالقيادة الإدارية.

⁽¹⁾ ظريف شوقي، السلوك القيادي وفعالية الإدارة، دار غريب، القاهرة، ص 25.

⁽²⁾ سيد عبد الحميد مرسي، كلهم راع، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1993، ص 08.

1- مفهوم القيادة:

يعرفها "إبراهيم عصمت مطاوع" بأنها: «عملية تأثير متبادلة لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك وهو القدرة على توجيه سلوك الجماعة في موقف معين لتحقيقه، أو هي استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معا بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها وسيرها في الاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف⁽¹⁾.

يعرفها "حامد زهران" بأنها: «دور اجتماعي رئيسي يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع) ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة، والقيادة دائماً تفاعل اجتماعي نشط مؤثر موجه وليس مجرد مركز ومكان وقوة⁽²⁾.

يشير إيكليس *ECKLES* إلى القيادة على أنها قدرة المدير على أن ينجز أهداف الجماعة من خلال أفرادها⁽³⁾.

يعرفها توسي *TOSI* بأنها: «قدرة فرد (القائد) على التأثير في آخر ليتصرف بالطريقة التي يرغبها»⁽⁴⁾.

يصفها "فيدلر" بأنها: «علاقة يستخدم فيها شخص قوته وتأثيره لحث أفراد الجماعة على العمل معا لإنجاز مهمة مشتركة»⁽⁵⁾.

يعرفها "ظريف شوقي" بأنها: «مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تعد محصلة للتفاعل بين خصال شخصية القائد والأتباع، وخصائص المهمة والنسق التنظيمي والسياق الثقافي المحيط - وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة بأكبر قدر من الفعالية التي تتمثل في كفاءة عالية في أداء الأفراد مع توافر درجة كبيرة من الرضا وقدرا عاليا من تماسك الجماعة⁽⁶⁾.

(1) طارق عبد الحميد البدرى، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 50.

(2) حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر، ط1، ص 301.

(3) ظريف شوقي، السلوك القيادي وفعالية الإدارة، دار غريب، القاهرة، ص 34.

(4) نفسه، ص 35.

(5) نفسه، ص 35.

(6) نفسه، ص 41.

يعرفها "هشام الطالب" بقوله: «القيادة هي عملية تحريك مجموعة من الناس باتجاه محدد ومخطط وذلك بتحفيزهم على العمل باختيارهم»⁽¹⁾.

يعرفها "ستوجديل" بأنها: «تلك العملية التي تتميز بالتأثير على الناس كي يكذبوا ويكذبوا عن رغبة صادقة لتحقيق أهداف الجماعة»⁽²⁾.

يعرف "سبروت" *SPROUT* القيادة بأنها: «سلوك صادر عن فرد معين فيؤثر في سلوك أفراد آخرين على نحو أكثر مما يؤثر سلوكهم فيه...»⁽³⁾.

(2) التمييز بين مفهوم القيادة وبعض المفاهيم المتداخلة معه:

1-2 القيادة والرئاسة:

يتداخل مفهوم القيادة ببعض المفاهيم كالرئاسة والإدارة والزعامة... الخ وفيما يلي رصد لأهم الفروق بين هذه المصطلحات:

أ- القيادة:

تتبع من داخل الجماعة وتظهر تلقائياً غالباً وتكون مسبقة بعملية تنافس عليها من قبل عدد من أعضاء الجماعة، والجماعة هي التي تحدد هدفها وليس القائد، وسلطة القائد يخلعها عليه تلقائياً أفراد الجماعة الذين يختارونه كقائد ويصبحون أتباعاً له⁽⁴⁾.

ب- الرئاسة:

تقوم نتيجة لنظام وليس نتيجة لاعتراف تلقائي من جانب الأفراد، ويمكن أن يختار الرئيس الهدف ولا تحدده الجماعة نفسها بالضرورة⁽⁵⁾.

– كل قائد يعتبر رئيساً وليس العكس⁽⁶⁾.

⁽¹⁾ هشام الطالب، دليل التدريب القيادي، المعهد العلمي للفكر الإسلامي، فريجينا، و.م.أ، ط2، 1995، ص 52.

⁽²⁾ سيد عبد الحميد مرسي، كلهم راع، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1993، ص 10.

⁽³⁾ عبد العلي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية و التربوية، الدار العربية للعلوم، ط1، 1994، بيروت، لبنان، ص 473.

⁽⁴⁾ حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر، د.ط، ص 301.

⁽⁵⁾ نفسه، ص 301.

⁽⁶⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 84.

- الرئيس يمارس القيادة في جماعة عمل رسمية والقائد يمارسها في جماعة غير رسمية⁽¹⁾.

2-2 القيادة الإدارية:

يرى "ماكورميك" *MACORMICK* أن الاختلاف بين القيادة والإدارة ليس في درجة العمومية ولكن يكمن في طبيعة ما يعني به كل منهما، فمصطلح الإدارة يشير بدرجة أكبر إلى السياسات والإجراءات والبناء التنظيمي في حين أن القيادة تعنى بالعلاقات الشخصية بين الرؤساء والمرؤوسين⁽²⁾.

- كل مدير قائد وليس كل قائد مدير⁽³⁾.

- مهارات القيادة والإدارة لا تغني أيهما عن الأخرى وهذا ليس معناه أنه يتعين عليك أن تكون فائقا في كلا الجانبين⁽⁴⁾.

- إذا كانت المهارات الإدارية تؤدي إلى النظام والاتساق والقدرة على التنبؤ، فإن القيادة تنتج التغيير والقدرة على التكيف مع المنافسين الجدد والمنتجات الجديدة والأسواق الجديدة والتنظيمات والقوانين الجديدة والعملاء الجدد⁽⁵⁾.

3) نظريات القيادة:

تشير أدبيات الإدارة والقيادة إلى العديد من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة القيادة وفيما يلي نتناول أهم هذه النظريات:

3-1) نظرية الرجل العظيم:

تفترض هذه النظرية وجود صفات مميزة متفردة يمتاز بها فرد ليصبح قائداً، هي صفات موروثة وليست مكتسبة⁽⁶⁾.

من أوائل الدعاة لهذه النظرية "فرنسيس جالتون" *F. GALTON* الذي يؤكد على الدور الجوهري الذي يؤديه العامل الوراثي في بروز القادة.

⁽¹⁾ ظريف شوقي، السلوك القيادي وفعالية الإدارة، دار غريب، القاهرة، ص 48.

⁽²⁾ ظريف شوقي، السلوك القيادي وفعالية الإدارة، دار غريب، القاهرة، ص 49.

⁽³⁾ نفسه، ص 50.

⁽⁴⁾ مايكل فينر، آراء فينر في القيادة، مكتبة جديد، المملكة العربية السعودية، ط1، 2005، ص 28.

⁽⁵⁾ نفسه، ص 28.

⁽⁶⁾ طارق عبد الحميد البدر، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 56.

إلا أن الباحثين قدموا نقدا لهذه النظرية كونها لا تفسر حقيقة واقع القيادة بمعنى أن هذه النظرية تتعامل مع الاستثناءات وليس القواعد التي لا يستطيع علم أن يقوم عليها، إلى جانب أن هذه النظرية تدعو إلى عدم جدوى إجراء برامج لتنمية وتدريب القادة ماداموا يولدون ولا يصنعون وهذا بالطبع غير ممكن في الواقع الذي يؤكد على دور التعلم في صقل وتنمية الأفراد ونقلهم لمستويات أعلى... وهذا ما أفسح المجال لظهور نظرية أخرى تتبنى هذا الموقف ولكن بمنطق مغاير وهي نظرية السمات.

3-2) نظرية السمات:

تقوم هذه النظرية على المنطق التالي: «مادامت سمات الشخصية تؤثر في السلوك، وطالما أن القادة يتصرفون على نحو مختلف عن غير القادة، إذن فالقادة لديهم بعض سمات الشخصية التي تميزهم عن غيرهم»⁽¹⁾.

ولقد أسفرت نتائج البحوث والدراسات عن قوائم من سمات القائد الجيد نورد أهمها فيما يلي⁽²⁾:

أ- السمات الجسمية:

القادة في الغالب أطول وأثقل وزنا من الأتباع وهم أميل إلى أن يكونوا أكثر حيوية وأوفر نشاطا.

ب- السمات العقلية المعرفية:

القادة أكثر تفوقا من ناحية الذكاء العام من الأتباع، وأغنى ثقافة وأثرى معرفة وأوسع أفقا وأبعد نظرا وأنفذ بصيرة وأقدر على التنبؤ بالمفاجآت والاستعداد لها وأحسن تصرفا وأعلى مستوى في الإدراك والتفكير وأفضل من حيث الطلاقة اللفظية وأحكم في الحكم على الأشياء وأسرع في اتخاذ القرارات.

ج- السمات الانفعالية:

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

(2) حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر، ط5، ص 303-304.

يتصف القادة بالثبات الانفعالي والنضج الانفعالي وقوة الإرادة والثقة في النفس ومعرفة النفس وضبط النفس.

د- السمات الاجتماعية:

يتسم القادة أكثر من الأتباع بالتعاون وتشجيع روح التعاون بين الأعضاء والقدرة على التعامل مع الجماعة، أميل إلى الانبساطية وروح الفكاهة والمرح بين الأتباع، وأقدر على الاحتفاظ بأعضاء الجماعة ومراعاة مشاعرهم وكسب ثقتهم فيه وثقتهم في أنفسهم، وهم أكثر أعضاء الجماعة ميلا إلى المشاركة والإسهام بشكل إيجابي في النشاط الاجتماعي، أكثر من حيث المهارة الاجتماعية، أقدر على خلق روح معنوية عالية في الجماعة وأبرع في لم شملها والإبقاء عليها.

هـ- سمات عامة:

وهذه تشمل حسن المظهر المعقول، المحافظة على الوقت، معرفة العمل والإلمام به والافتخار به، الأمانة، حسن السمعة، التمتع بعادات شخصية حسنة، التمسك بالقيم الروحية والإنسانية والمعايير الاجتماعية، والتواضع.

كسابقتها ووجهت هذه النظرية بانتقادات نوجز أهمها فيما يلي⁽¹⁾:

- يلاحظ في الواقع الفعلي أن بعض من فشلوا كقادة، وبعض الأفراد الذين لم يصلوا لمراتب القيادة لديهم بعض السمات أو نفس المستوى من السمات التي تميز القادة الفعالين، كما أن السمات ليست هي المحدد الرئيسي لسلوك الفرد، وإنما هناك عوامل أخرى تتدخل في الموقف وتسهم في تشكيل السلوك.

- صعوبة الاتفاق على قائمة بتلك السمات، فضلا عن عدم الاتفاق على تعريفات محددة (إجرائية) لتلك السمات المتفق عليها عبر الباحثين.

- يشير "ستانفورد" *STANFORD* إلى أنه: «يجب على أية نظرية شاملة في القيادة أن تضع في اعتبارها التفاعل بين كافة متغيرات القيادة لأن أية دراسة لأحد تلك المتغيرات على حدى بمعزل عن الأخرى سيؤدي إلى ارتباطات دالة ولكنها غير مفيدة في فهم الواقع».

3-3) نظرية الموقف:

⁽¹⁾ حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر، د.ط، ص 61-62.

تقوم هذه النظرية على افتراض أساس مؤداه أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة به ظروف مواتية لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته، بمعنى آخر فإن ظهور القائد لا يتوقف على السمات الشخصية التي يمتلكها، بل على عوامل وظروف تتعلق بالموقف الذي يكون فيه⁽¹⁾.

ويرى "ستوجديل" *STOGDILL* بأن الفرد الذي يكون قائدا في موقف قد لا يكون بالضرورة قائدا في موقف آخر⁽²⁾.

أما النقد الموجه لهذه النظرية فهو كونها ركزت على الظروف البيئية وحدها مغفلة ما للوراثة وللاستعدادات الفطرية من دور في صناعة القائد.

3-4) النظرية التفاعلية (المشتركة):

تدعو هذه النظرية إلى فكرة الامتزاج والتفاعل بين المتغيرات التي نادت إليها النظريات الأخرى التي سبقتها، فهي ترى أن القيادة هي علاقة مركبة بين السمات الشخصية للقائد والظروف الموقفية والعوامل الوظيفية معا⁽³⁾، بمعنى التكامل والتفاعل بين كل المتغيرات الرئيسية في القيادة وهي⁽⁴⁾:

- القائد: وشخصيته ونشاطه في الجماعة.
- الأتباع: اتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم.
- الجماعة نفسها: بناؤها والعلاقات بين أفرادها وخصائصها وأهدافها، ديناميتها...
- المواقف كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه.

تقوم هذه النظرية على أساس وجود صفات عامة لازمة لأي قائد، وصفات خاصة للقيادة في كل موقف من المواقف، وهي أقرب النظريات إلى الصحة حيث أثبتت الدراسات بان التبعية الناجحة والقيادة الناجحة مرتبطان يكمل كل منهما الآخر⁽⁵⁾.

3-5) نظرية التابعين:

⁽¹⁾ طارق عبد الحميد البدرى، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 59.

⁽²⁾ حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر، ط5، ص 305.

⁽³⁾ طارق عبد الحميد البدرى، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 59.

⁽⁴⁾ حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر، ط5، ص 306.

⁽⁵⁾ طارق عبد الحميد البدرى، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 59.

يدور فحوى هذه النظرية حول العلاقة بين القائد وتابعيه وتنمية هذه العلاقة تتوقف على قدرة القائد على إشباع الحاجات الأساسية لتابعيه، من خلال التعرف عليها والعمل على تحقيقها، لأن التابعين في حاجة لإشباع مطالبهم الأساسية، لذا فإنهم يتبعون القائد الذي يحقق لهم ذلك، ومن هنا نلاحظ أن هذه النظرية قد اهتمت بالجوانب الإنسانية، ولكنها أغفلت جانب تحقيق أهداف المنظمة⁽¹⁾.

(4) - وظائف القيادية:

تختلف وظائف القيادة باختلاف الجماعات، لكن في الغالب الأعم فإن القائد يقوم بالوظائف التالية⁽²⁾:

4-1) القائد كمصدر للمنهاج الفكري:

يتوفر في القائد قدر من المعرفة الواعية التي تمكنه من ان يكون المصدر الموضوعي لمعتقدات أفراد جماعته وضميرها الحي وقائدها الروحي الذي يعمل على تأصيل القيم والسلوكيات الصحيحة.

4-2) القائد كخبير:

ففي الغالب يكون القائد هو مصدر المعرفة والخبرة في الجماعة.

4-3) القائد كمبرمج للسياسة:

يتولى القائد وضع السياسة العامة للجماعة ويحدد الأهداف الإستراتيجية والتكتيكية لها.

4-4) القائد كمخطط:

يتولى القائد في إطار السياسة العامة والأهداف المحددة للجماعة وضع الخطة بما تتضمنه من أهداف إستراتيجية وأخرى تكتيكية وأساليب العمل ووسائل التنفيذ والبرنامج الزمني. (يمكن أن يتم ذلك بإشراك أعضاء الجماعة)

⁽¹⁾ طارق عبد الحميد البدر، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 60.

⁽²⁾ نفسه، ص 60 - 62.

4-5) القائد كمنفذ للخطة:

يتولى القائد بعد إعداد الخطة توزيع المسؤوليات على أعضاء المجموعة للتنفيذ في إطار البرنامج الزمني الموضوع للخطة على أن يتم تقويم الأداء من خلال المتابعة الدورية حتى يمكن للجماعة تصحيح مسارها.

4-6) القائد كنموذج وقدوة ورمز:

يمثل السلوك القيادي النموذج في العلاقة مع المجموعة، ويقدم المثل والقدوة لهذا التعامل في تحمل المسؤولية وضبط العمل، ويكون نموذجاً في التنفيذ وبذل الجهد.

4-7) القائد كممثل خارجي للجماعة:

يقوم القائد بتمثيل الجماعة في علاقاتها الخارجية، فهو الممثل الرسمي والسفير المعبر عن حاجاتها والتزاماتها مع الآخرين حيث أنه من الصعب على الجماعات التعامل مع الجماعات الأخرى بشكل مباشر (خاصة في الجماعات الواسعة الأعداد).

4-8) القائد كمسيطر للعلاقات الداخلية:

يقوم القائد بتنظيم العلاقات الداخلية للجماعة، فهو الضابط المؤثر في هذه العلاقات القائمة بين أفراد الجماعة، كما يقوم القائد بدور المسيطر والوسيط بين أفراد المجموعة إذا نشأت خلافات بينهم كما يعمل على تأكيد العلاقات الإيجابية وتعميقها فيما بينهم.

4-9) القائد كمصدر لإصدار التقويمات الإيجابية:

يتميز القائد بقدرته في كيفية منح الثواب والعقاب لمن يستحق ذلك من خلال الخبرة وتوفر عامل العدالة كأسس موضوعية لاستصدار مثل هذه التوجيهات باعتبار أن هذه الوسيلة هي الطريقة الكفيلة لنجاح العمل.

4-10) القائد كراع أبوي:

يقوم القائد بالدور الأبوي الإنساني لكل عضو في المجموعة، يتعرف فيها على أوضاعه ومعاناته الشخصية ويساعده في علاج مشاكله... كذلك يلعب دور الراعي لرعيته ويزيد

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

اهتمامه بهم ورعايته لمصالحهم فردا فردا لأن هذا الدور حيوي وهذه العلاقة هامة بين القائد وتابعيه.

5- أنماط القيادة:

تختلف ممارسات القائمين على إدارات المدارس وتصرفاتهم من مدرسة لأخرى وفقا لعوامل متنوعة، منها ما يتعلق بالعاملين، ومنها ما يتعلق النظام التعليمي، ومنها ما يتعلق بالإمكانات المادية والبيئية المتوفرة، وغير ذلك فقد تتصف ممارسات إدارات المدارس وتصرفاتهم بالسلطة والسيطرة المطلقة أو تميل إلى التعاون والمشاركة في الرأي والعمل أو قد يغلب عليها الإحجام عن التصدي للمشكلات وعن التوجيه والمتابعة وتتأى بنفسها عن الأخذ بزمam الأمر والمبادرة المبدعة⁽¹⁾ هذه الممارسات هي ما يطلق عليها بالنمط القيادي.

ويقصد بالنمط في هذا المقام نظام العمل الذي يتبعه مدير المدرسة في الإدارة ويتخذه له سبيلا، أو أسلوبه المتجسد في السلوك والتصرفات الشخصية والمهنية في كافة المواقف التربوية والإدارية⁽²⁾ وفيما يلي أهم هذه الأنماط:

5-1 القيادة الأوتوقراطية:

يطلق على هذا النوع من الأنماط القيادية بالقيادة التسلطية أو الفردية والإدارة الحديثة تطلق عليها القيادة التوجيهية، حيث يلجأ مدير المدرسة إلى ممارسة الأساليب الاستبدادية لأداء وتنفيذ وظيفته، وينفرد في وضع القرارات المتعلقة بالمدرسة دون إشراك أي شخص آخر، فهو الذي يحدد طبيعة الأنشطة المدرسية دون الالتزام بتطبيق الأساليب التخطيطية ومن ثم فعلاقاته مع المرؤوسين تستند إلى أساس شخصي فقط، وعنصر الجزاء الذي يطبقه ثوبا أو عقابا لا يكون قائما على أسس موضوعية ومن ثم يؤدي إلى حدوث عداءات في المدرسة وانقسامات قد تسبب تعثر المدرسة في تحقيق أهدافها⁽³⁾.

وعلى الرغم من أن هذا النمط القيادي قد يؤدي إلى الالتزام بالعمل وزيادة الإنتاج، إلا أن له في المقابل آثارا سلبية على مستوى الأفراد وشخصياتهم، ومن ثم يبقى تماسك العمل موقوفا على وجود المدير، فإذا غاب أدى إلى اضطراب العمل وإشاعة الفوضى، وهذا يؤدي

⁽¹⁾ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، دار الشروق، ط1، 2001، ص 67.

⁽²⁾ نفسه، ص 67.

⁽³⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 94.

حتما إلى انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين، وانعدام الثقة بينهم وبين مدير المدرسة، وينعكس على روح التعاون بينهم، فقد يؤدي إلى كره بعضهم بعضا⁽¹⁾.

5-2 القيادة الديمقراطية:

سمي هذا النمط القيادي حديثا بالنمط التشاركي، حيث تقوم العلاقة بين مدير المدرسة ومروؤوسيه على مبدأ الاحترام والثقة المتبادلة، وإتاحة مدير المدرسة لمروؤوسيه المشاركة في العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة، وكذلك في اتخاذ القرارات⁽²⁾... مما يؤدي إلى التزام الجماعة تجاه سياقات العمل وتحفز لديهم الرغبة على الجدية وتحمل المسؤولية وتنمية القدرة على الإبداع والتجديد، وتتوفر لها كامل الحرية للاتصال والتعبير عن مفاهيمها الفكرية والعقائدية فيما بينها أو مع المحيط الخارجي، مما يبعث روح التفاؤل واستشراف المستقبل ويؤدي إلى خلق القيادة والقادة... فالقيادة الديمقراطية على هذا الأساس هي القيادة الإنسانية والجماعية التي تضمن التقاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم كنموذج في تحقيق ذواتهم ويعبر عن طموحاتهم المشروعة بإطار الولاء له والإخلاص منه، ويتصرف ويتمثل في جميع أعماله بما يعمق لديهم صورة الإخلاص والتفاني للمصالح الجماعية⁽³⁾.

5-3 القيادة التسييبية:

يعرف هذا النمط أيضا بنمط إطلاق العنان، ويتميز بعدم الالتزام، ويتسم بالفوضى، حيث يفهم المؤمنون بهذا النمط أن الديمقراطية تعني إطلاق العنان للموظف أو المروؤوس لأداء عمله بالطريقة التي يراها مناسبة دون اللجوء إلى مدير المدرسة، وقد يصبح دور مدير المدرسة هامشيا فلا تتم استشارته إلا للضرورة القصوى⁽⁴⁾.

ونتيجة لذلك تظهر حالات التسيب وعدم الجدية في العمل، ويتحول النظام إلى فوضى وضياح الوقت وعدم استثمار الجهد والزمن لخدمة الأهداف وتصبح الجماعة مفككة وغير مستقرة، كما يتأخر العمل بغياب دور القائد، كما يشعر أعضاء المجموعة بمشاعر

⁽¹⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 95.

⁽²⁾ نفسه، ص 95.

⁽³⁾ طارق عبد الحميد البدر، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 53.

⁽⁴⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 96.

العداء واللامبالاة نحو بعضهم البعض ونحو القائد ويولد لديهم الشعور بامتلاك الثروة بطرق غير مشروعة وبشكل فاحش لوجود الفرصة في عدم رقابتهم واتباعهم الأصول القانونية في العمل⁽¹⁾.

وهناك من أضاف نمطا آخر رابعا للأنماط القيادية.

5-4) النمط الدبلوماسية:

ويعتمد على ممارسة أسلوب يتسم باللباقة والدبلوماسية حيث يبذل المدير جهده في إظهار علاقات حسنة مع المعلمين والتلاميذ والظهور بمظهر جذاب واغتنام كل فرصة للتفاخر بحسن علاقته مع الجميع على الرغم من عدم إشراكهم في وضع سياسة العمل في المدرسة أو تحديدها، ويسعى المدير الدبلوماسية جاهدا إلى استمالة من يخالفونه في الرأي خصوصا ذوي النفوذ من المعلمين كسبا لمواقفهم ويستخدم في ذلك وسائل الإغراء والوعود البراقة وليس إلقاء الأوامر، ويخطط المدير الدبلوماسية للاجتماعات ويشرك معه بعض المدرسين والتلاميذ من ذوي النفوذ ليبود كأنه ديمقراطي، بحيث يناقش معهم الموضوعات المطروحة للنقاش للوقوف على آرائهم، ومحاولة كسب تأييدهم لرأيه ومساندتهم له واعتمادهم إياه (أي رأيه) نظرا لإدراكه أن معارضتهم يؤدي إلى رفض آرائه ومقترحاته⁽²⁾.

ومن سلوك الإدارة الدبلوماسية أن المدير يقوم بتأجيل المناقشة أو إحالة الموضوع إلى لجنة لدراسة وتقديم التوصية بشأنه في حالة شعوره بوجود معارضة من قبل المعلمين أو الطلاب للآراء المعتمدة، ويتميز هذا النمط بسعي المدير للظهور على مسرح الأحداث في جميع المواقف التي تبين نجاح المدرسة فيها، بحيث يسند جميع أشكال النجاح فيها إليه، في حين يتوارى ويحتجب عن الظهور في حالة وقوع خلل أو فشل في العمل المدرسي، وينسب ذلك إلى المعلمين والتلاميذ، بل إنه لا يجد غضاضة في وضع العراقيل والصعوبات أمام البرامج والأنشطة التي لا تحظى بموافقة ليرهن على صحة آرائه وتنبؤاته، وواقعية تحفظاته وخبراته التعليمية والإدارية⁽³⁾.

(1) طارق عبد الحميد البدري، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص55.

(2) محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، دار الشروق، ط1، 2001، ص70.

(3) نفسه، ص70.

6- اتجاهات حديثة في الأنماط القيادية:

لقد ظهرت العديد من البحوث والاتجاهات الفكرية الحديثة حول القيادة والأنماط القيادية والتي تبلورت في العديد من الدراسات والنظريات المتعلقة بالسلوك القيادي والسمات والمواقف والظروف، ومن أشهر الدراسات التي تمت في هذا الإطار:

6-1 دراسة جامعة أوهايو:

لقد أجرى هالبين HALPIN عام 1945 دراسة هامة من خلال استخدام استبانة وصف سلوك القائد الإداري المعروفة بـ "LBDQ" (**LEADER BEHAVIOR DESCRIPTION QUESTIONNAIRE**) حيث توصل إلى وجود نمطين للقيادة هما (1):

أ- نمط يهتم بالعاملين:

يراعي القائد الإداري (مدير المدرسة) مشاعر مرؤوسيه وذلك من خلال علاقة إنسانية قوامها الثقة والاحترام المتبادل.

ب- نمط يهتم بالعمل:

يكون هم مدير المدرسة الأساسي هو أن يرى العمل وقد تم إنجازه بغض النظر عن ظروف العمال ومشاعرهم.

وقد كشفت الدراسة أن معدل دوران العمالة أقل درجة ورضا العاملين أكبر في حالة القيادة التي تهتم بمشاعر العاملين وظروف عملهم، أما القيادة التي تهتم بالعمل وإنجازه أكثر من اهتمامها بالعاملين فكان معدل دوران العمالة لديها مرتفع.

6-2 دراسة جامعة "ميتشيجان":

أجرى مركز الأبحاث الاجتماعية "ميتشيجان" عام 1946 مجموعة من الأبحاث التي أجراها "كاتز" KATZ و"ماكوبز" MACOBS ، بالإضافة إلى سلسلة الدراسات التي أجراها "ليكرت" R. LIKERT بهدف التعرف على العلاقة بين نمط القيادة والإنتاج، ووجد أن هناك نمطين قياديين هما (2):

أ- نمط قيادي يهتم بالعاملين:

(1) عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 98.

(2) نفسه، ص 98.

ويعتبر هذا النمط أفضل نمط قيادي، لأن القائد مرتبط بعلاقة مساندة وتعاون مع مرؤوسيه، ومن ثم فهو يركز على العمل الجماعي والمشاركة فيه، ولا يعتمد على فرد محدد في اتخاذ القرار وهذا يجعل العاملين يشعرون بالتقدير، فينعكس على ارتفاع مستوى عطائهم وإنتاجهم.

ب- نمط قيادي يهتم بالإنتاج:

هذا النمط الإداري يجعل المدير يركز على الإنتاج على حساب ظروف واحتياجات العاملين والعلاقة الإنسانية التي ينبغي أن تسود بينه وبينهم وهذا بدوره يزيد من الضغوط والتوتر في العلاقة، ويؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لدى المرؤسين، ويزيد حالات التذمر في العمل وزيادة الغياب بل وربما ترك العمل.

وقد توصلت الدراسات التي أجرتها جامعة "ميتشجان" إلى استنتاج مؤداه أنها تفضل وبشدة القادة ذوي التوجه نحو العاملين، حيث ارتبط هذا النوع من القادة بدرجة عالية من إنتاجية الجماعة ورضاهم عن العمل والقناعة به، على عكس القادة ذوي التوجه نحو الإنتاج.

6-3) دراسة "بليك وموتون":

أجرى كل من "بليك" *BLAKE* وزوجته "موتون" *MOUTON* عام 1964 دراسة حول الأنماط القيادية المعروفة بالشبكة الإدارية *MANAGERIAL GRID*، يتم تقسيم هذه الشبكة إلى 09 مربعات أفقية و09 مربعات أخرى رأسية، فإذا ما رسمت خطوط أفقية للإنتاج أو العمل ورأسية للأفراد، وتوصيل كل مربع رأسي بالأفقي حصلنا على 81 مربعا يمثل 81 نمطا إداريا أي يصبح هناك مربع يشكل مزيجا من العلاقات. كما بيناه في الجزء الأول من هذا الفصل^(*).

وقد حدد "بليك" وزوجته خمس علاقات تمثل الأنماط الإدارية الرئيسية وهي⁽¹⁾:

• الإدارة المهملة (1-1):

(*) أنظر ص 27.

(1) عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 100.

يفقد القائد الإداري في هذا النمط التركيز على الإنتاج وعلى الأفراد (يهمل الإنتاج والإنسان) مما يؤدي إلى ضعف المنظمة.

• الإدارة الريفية (9-1):

يركز هذا النمط على العلاقات الاجتماعية والمشاعر الإنسانية للعاملين بصورة أكبر، بحيث يشعر المرؤوسين بالراحة والسعادة والانسجام ويعطي اهتماماً أقل بالعمل والإنتاجية.

• إدارة السلطة والطاعة (9-1):

يركز القائد الإداري بصورة أساسية على العمل والإنتاج مع إعطاء أهمية أقل للعلاقات الإنسانية والمرؤوسين في المنظمة.

• الإدارة المعتدلة (5-5):

يهتم القائد الإداري بدرجة متوسطة بالعلاقات الإنسانية مع الأفراد وكذلك العمل والإنتاج وذلك بهدف تحقيق نوع من التوازن بين رضا الأفراد والإنتاج.

• الإدارة بروح الفريق (9-9):

وفي هذا النمط يكون اهتمام القائد الإداري كبيراً وعالياً بالأفراد العاملين وكذلك بالمرؤوسين، ويعتبر هذا النمط من أفضل الأنماط الإدارية السابقة الذكر على الإطلاق. ويرى كل من "بليك" وزوجته أن النمط الإداري مرهون بالموقف الذي يواجهه القائد الإداري ولهذا ينبغي أن يتبنى النمط القيادي الذي يتلاءم مع الموقف⁽¹⁾.

(7) - خصائص القيادة المدرسية وصفاتها:

تعتبر الإدارة المدرسية المحك الرئيس في إنجاح العملية التعليمية، فهي تدور حول الإنسان، وهدفها هو الإنسان ووسيلتها لتحقيق تلك الأهداف تتم عبر الإنسان، ولهذا كان لا

(1) عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 101.

بد من توافر بعض الصفات والخصائص التي تميز مدير المدرسة عن غيره من المديرين في مؤسسات أخرى غير تربوية⁽¹⁾.

7-1 صفات مدير المدرسة الناجح:

أ- خصائص مهنية: ومنها⁽²⁾:

* المعرفة التامة بأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها.

* الإلمام التام بوسائل تحقيق الأهداف وتنفيذ المناهج.

* الإيمان بمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها.

* معرفة خصائص نمو التلميذ.

ب- صفات شخصية: ومنها⁽³⁾:

الاستقامة، الذكاء والطموح وروح المبادرة، الثقة بالنفس وقوة الإقناع، الاهتمام بمظهره العام والتمتع بصحة جسمية ونفسية جيدة، الاستقرار والثبات الانفعالي بعيدا عن سرعة الانفعال والغضب، المهارة وحسن الأداء والقدرة على التكيف.

وأضاف آخرون الصفات التالية:

- الحزم وسرعة اختيار البدائل، القدرة على المبادرة وتحمل المسؤولية وتحديد الأهداف.

- أن يمتلك دافعا قويا نحو النجاح وتحقيق أهداف المدرسة، لديه قدرا معقولا من الخبرة والتخصص لفهم العمل وإتقانه، أن يعتمد على سلطة الثقة لإيجاد جو من روح التعاون الجماعي.

- أن يكون محبوبا يتسم ببشاشة الوجه وحسن الحديث، أن يتسم بالعدل والإنصاف.

- أن يتسم بالمرونة وسعة الأفق.

7-2 المهارات المطلوب توافرها في مدير المدرسة:

⁽¹⁾ نفسه، ص 132.

⁽²⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 133.

⁽³⁾ نفسه، ص 134.

أ- مهارات فنية:

* ينبغي أن يكون لدى المدير مهارة فنية وعلمية في مجال التدريس والإدارة تمكنه من كسب ثقة العاملين في المدرسة وتحقيق أهدافها مثل إلمامه بطبيعة الهيكل التنظيمي في المدرسة، ووظائف وأهداف كل مستوى إداري، وضع الشخص المناسب في المكان المناسب....

* القدرة على بلورة أهداف مدرسته مع السياسة التعليمية للدولة باعتبارها جزءاً لا يتجزأ منها.

* القدرة على تلمس جوانب القصور في العملية التعليمية على مستوى المعلم أو التلميذ أو المنهج أو الإدارة والعمل على إصلاح الخلل أو التعاون مع الجهات المختصة للعمل على الارتقاء بالعملية التعليمية كما وكيفا مما يخدم أهداف الدولة وتطلعاتها⁽¹⁾.

ب- مهارات إنسانية:

وهي ترتبط بمحاولة المدير كسب ثقة واحترام مرؤوسيه من خلال بناء جسور من الود وتفهم مشاعر وظروف المرؤوسين الاجتماعية والإنسانية حيث يؤدي ذلك إلى تعزيز الثقة ومضاعفة الإنتاج⁽²⁾.

ج- مهارات فكرية:

وهي قدرة المدير على التفكير الجاد بكل المتغيرات والمستجدات، ووضع التصور المناسب لمواجهتها، والقدرة على التنبؤ بالفرص التي يمكن أن تساعد في تعزيز مستوى المؤسسة في جميع المجالات⁽³⁾.

7-3) علاقات المدير بالمعلمين:

لا تستطيع المدرسة أن تتجح في مهمتها التعليمية إلا إذا استطاعت أن تكسب ثقة المدرسين والمعلمين (أعضاء الهيئة التدريسية) وتعاونهم وتحمسهم للعمل وتعاطفهم معها، خاصة مدير المدرسة الذي تعول عليه نجاحات المدرسة بكل مفاصلها، فهو الشخص الذي

⁽¹⁾ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 2000، ص 135.

⁽²⁾ نفسه، ص 135.

⁽³⁾ نفسه، ص 135.

يراعي هؤلاء ويرتفع بمعنوياتهم، من خلال إشراكهم في العمل وتحمل المسؤولية والاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم وتوجيهاتهم وتوحيد صفوفهم والارتقاء بمستوياتهم العلمية والفنية والثقافية والاقتصادية... ولكي ينجح المدير في بناء علاقات طيبة مع المدرسين والمعلمين في مدرسته لا بد أن يقوم بالعديد من الأمور والواجبات منها:

- عقد اجتماعات دورية للهيئة التدريسية لدراسة ما يقف في طريق تحقيق المدرسة لرسالتها وأهدافها والقيام ببرامجها وفعاليتها وأنشطتها.
- أن يعاون المعلمين في التغلب على مشكلاتهم الشخصية التي تصادفهم لأن ذلك سيوفر جوا من الطمأنينة والاستقرار للمعلم ولتلاميذه أيضا.
- أن يشارك المعلمين في مختلف المواقف والظروف وأن يشبع روح الألفة والثقة بينهم، لأن خلق مثل هذه العلاقات يؤدي إلى تعزيز الروح المعنوية بينهم، وبالتالي يؤدي إلى تحقيق التعاون المشترك لتحقيق أهداف المدرسة ومهامها.
- أن يقدم الإرشاد والتوجيه للمعلمين وخاصة حديثي العهد والخبرة في السلوك التعليمي من النواحي التربوية والفنية والعلمية عندما يجد الحاجة ماسة إلى ذلك، ويجب أن يحسن التوجيه بأدب ولباقة وتكون أهدافه من الإرشاد شحذ همم الكادر التدريسي باستمرار.
- أن يراعي الفروق الفردية بينهم واعتبار كل منهم شخصية فريدة له قدرته ومهارته الخاصة والتعرف على أنماط الشخصيات المختلفة لهم، مما يعتبر من الأمور التي تؤدي إلى نجاح المدير في عمله، حيث يستطيع أن يراعي نزعاتهم وآرائهم واتجاهاتهم عند التعامل معهم.
- أن يهتم بتكوين علاقات صداقة خارج إطار العمل في المدرسة معهم، وأن يهتم بمساعدتهم لتخفيف وطأة المشاكل عليهم وتذليل الصعوبات التي تعترض عملهم وحماسهم وعطاءهم، فزيارة المريض مثلا والمساعدة المالية وتقديم الخدمات لأسرهم، لها أثر عميق في توثيق هذه العلاقات، كما أن حسن المعاملة والتواضع يحفز المعلم والمدرس للعمل التلقائي المنتج.
- أن يراعي القابليات والكفاءات عند توزيع المسؤوليات والاختصاصات على الهيئة التدريسية.

- أن يكون مستعدا لتقديم كافة المساعدات لهم خاصة الجدد منهم لأن ذلك سيسهم في نجاحهم وتكيفهم مع العمل الجديد، وعليه أن يوضح للمعلم الجديد وظائفه ومسؤولياته، ويعرفه بأوجه النشاط في المدرسة، ويعرفه على مشاكل المدرسة والبيئة والمبادرة إلى حل المشكلات التي تصادفه إضافة إلى تشجيع الهيئة التدريسية من المعلمين القدامى في المدرسة على مساعدتهم.
- أن يشجع فيهم روح الابتكار والتجريب وأن يثمن جهودهم ويحترم قدراتهم ويعمل على إظهار الحب والاحترام بصورة متلازمة لا تنفصم وإظهار مواهبهم واستغلالها وتنميتها.
- أن يتابع ويراقب سير التدريس في المدرسة وزيارة الكادر التدريسي في مواقع العمل للاطلاع على قدراتهم القيادية للتلاميذ وأساليب التوعية والتوجيه التي يستخدمونها وكذلك طرائق التدريس المستخدمة من قبلهم في التدريس...
- التعاون مع الكادر التدريسي وإشراكهم في التخطيط للعملية التعليمية وفي العمل المدرسي والاستفادة من مقترحاتهم وملاحظاتهم التي تخص عمل المدرسة وانشطتها ومهامها، ليشعروا بأنهم مسؤولون فعلا عن مدرستهم والنهوض بها للوصول إلى أهدافها وغاياتها⁽¹⁾.

(8) - فعالية القيادة:

يتفاوت القادة والرؤساء في النتائج والآثار التي تترتب على سلوك التعامل والتأثير الذي يمارسونه تجاه تابعيهم ومرؤوسيهم، وهذه النتائج والآثار هي التي تقاس بها فعالية القيادة... وقد ظهرت نظريات مختلفة يحاول كل منها أن يفسر ويحلل العوامل المحددة لهذه الفعالية، نعرض لأهم نتائجها فيما يلي⁽²⁾:

(1-8) دراسات أنماط القيادة:

تفترض دراسات أنماط القيادة أن فعالية القائد في تحقيق أهداف الأداء ورضا أفراد الجماعة يتوقف على نمط القيادة الذي يتبعه القائد أو نمط السلوك الذي يمارسه في علاقته بالجماعة، ووفق هذه الدراسات فإن المتغير أو العامل المحدد لفاعلية القيادة هو ذلك المتغير

⁽¹⁾ طارق عبد الحميد البدرى، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1،

⁽²⁾ أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، 1989، ص 187.

المركب من مجموعة من الأنشطة والتصرفات التي يديرها القائد والتي تشكل في مجموعها أسلوباً عاماً أو طريقة أو نمطاً لقيادته⁽¹⁾.

وقد كانت الدراسة الرائدة التي أبرزت أهمية سلوك القيادة وقدمته في صورة أنماط هي تلك التي قام بها "لوين وليبيت" و"وايت" عام 1939 *LEWIN, LIPPIT, WHITE* حيث قاموا بتجربتهم على عدد من التلاميذ قسموا في مجموعات وفق السلوك الذي قام به المشرف (القائد) على كل مجموعة، وكان هناك ثلاثة أنماط من السلوك القيادي هي النمط الاستبدادي والنمط الديمقراطي والنمط الفوضوي أو نمط الحرية المطلقة ومن بين النتائج المتوصل إليها:

- مقدار إنتاجية الجماعة في ظل النمط الاستبدادي أكبر من إنتاجية الجماعة في ظل النمط الديمقراطي.

- درجة الابتكار فيما تقوم به الجماعة من أنشطة أكبر في النمط الديمقراطي من النمط الاستبدادي.

- كان الدافع إلى العمل أقوى في ظل النمط الديمقراطي عنه في ظل النمط الاستبدادي، فقد كان مقدار العمل الذي يقوم به أفراد الجماعة في النمط الاستبدادي يهبط بل كان يتوقف أحياناً عند مغادرة القائد لمكان العمل على حين استمر مستوى العمل ثابتاً ومستقراً في النمط الديمقراطي حتى في حالة مغادرة القائد لمكان العمل.

- كان رضا الأفراد في النمط الديمقراطي أعلى بكثير من رضاهم في النمط الاستبدادي.

- كانت روح الفريق والتفاعلات الاجتماعية المكثفة تسود بدرجة واضحة في سلوك الأفراد في النمط الديمقراطي، في حين غلبت نزعات الخضوع السلبي من جانب الأفراد، وقلت التفاعلات الاجتماعية بينهم في النمط الاستبدادي⁽²⁾.

رغم الثغرات التي اتسمت بها دراسات "لوين وزملاؤه" إلا أن نتائج هذه الدراسات شجعت عدد من الباحثين في جامعة "ميتشجن" على إجراء دراسات حول أنماط القيادة في المنظمات

(1) نفسه، ص 188.

(2) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، 1989، ص 189-190.

الرسمية، وقد قام "ليكرت" سنة 1961 *LIKERTE* بتجميع نتائج هذه الدراسات واستخلاص ما يلي:

* أهم ما أسفرت عنه هذه الدراسات أن الأقسام ذات الإنتاجية المرتفعة يتسم سلوك المشرف فيها بـ :

- الإشراف على المرؤوسين يتسم بالعمومية وعدم التعرض للتفصيلات.

- الاهتمام بكيان ومشاعر المرؤوسين وإعطاء الأولوية للأمور المتعلقة بالأفراد كبشر.

- استحوذت عملية الإشراف على نسبة كبيرة من وقت المشرف.

* أما المشرفون في الأقسام ذات الإنتاجية المنخفضة فقد وجد أنهم يمارسون إشرافا مدققا وتفصيليا ويتدخلون كثيرا في مهام أداء المرؤوسين ويهتمون بأمور العمل والإنتاج على حساب كيان ومشكلات المرؤوسين كما وجد أن عملية الإشراف والتفاعل مع المرؤوسين تستحوذ على نسبة صغيرة من وقت عملهم، وقد وجد أيضا أن رضا الأفراد العاملين في الأقسام ذات الإنتاجية المرتفعة كان مرتفعا عنه في الأقسام من النوع الثاني.

ولقد أطلق "ليكرت" على نمط الإشراف من النوع الأول: النمط المتمركز في المرؤوسين والثاني النمط المتمركز في الإنتاج⁽¹⁾.

وفي الوقت الذي كانت فيه دراسات جامعة "متسجن" جارية، كان هناك فريق من الباحثين في جامعة "أوهايو" يحاول دراسة مكونات وظائف القائد وأبعاد السلوك الذي يعبر عنها نمط قيادته وأيضا متغيرات الفعالية المرتبطة بهذه الأبعاد السلوكية، فكان مما أضافته هذه الدراسات أن مجموعة المتغيرات السلوكية التي تتعلق بتنظيم وتوجيه ومتابعة العمل تعتبر مستقلة وغير مرتبطة بمجموعة المتغيرات السلوكية التي تتعلق بالجوانب الإنسانية لمعاملة القائد لمرؤوسيه ومعنى استقلال هاتين المجموعتين من السلوك هو أن درجة أو معدل قيام القائد بالأنشطة التي تتعلق بالمجموعة الأولى لا ترتبط طرديا أو عكسيا بدرجة أو معدل قيامه بالأنشطة التي تتعلق بالمجموعة الثانية⁽²⁾.

2-8) النظريات الحديثة في فعالية القيادة:

أ- النظرية الشرطية التفاعلية "فيدلر *FEIDLER*": (1964 - 1967)

(1) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، 1989، ص 192.

(2) نفسه، ص 193.

تقوم نظرية "فيدلر" على فكرة أن فعالية القيادة مقاسة بإنتاجية الجماعة تتفاوت بتفاوت التوافق المختلفة للتفاعل بين شخصية القائد وخصائص الموقف، وقد اختار "فيدلر" متغيراً لشخصية القائد اعتبره ممثلاً لنمط القيادة الذي يمارسه القائد وهذا المتغير هو التقييم الذي يعطيه القائد لصفات زميل له في العمل بحيث يكون هذا الزميل من بين من لا يفضل القائد أن يعمل معهم، فإذا كان هذا التقييم لصفات هذا الفرد حسناً أو عالياً فإن هذا معناه أن القائد يميل إلى التركيز والاهتمام بالجوانب والعلاقات الإنسانية، وإذا كان التقييم سيئاً أو منخفضاً فإن هذا معناه أن القائد يميل إلى التركيز والاهتمام بمهام العمل وليس بالجوانب الإنسانية، أما متغيرات الموقف في نظرية "فيدلر" فهي:

- وجود العلاقة بين القائد والمرؤوسين.
- درجة وضوح مهمة العمل.
- القوة الكامنة في مركز القائد⁽¹⁾.

وتعطينا التوافق المختلفة لمتغيرات الموقف درجات لمدى يسر أو سهولة الموقف الذي يواجهه القائد، ففي حالة وجود علاقة طيبة بينه وبين المرؤوسين ووضوح مهمة العمل وتمتع القائد بمركز قوي فإن الموقف يعتبر سهلاً وميسراً... وهكذا تتدرج المواقف في اليسر والصعوبة وفق ثمانية توافق كما هو واضح في الجدول التالي:

رقم توفيق الموقف	درجة يسر الموقف	توافق متغيرات الموقف			نمط القيادة الأكثر فعالية
		علاقة القائد مع المرؤوسين	درجة وضوح مهمة العمل	درجة قوة مركز القائد	
1	ميسر جداً	طيبة	واضح	قوي	القائد المهتم بمهام العمل
2		طيبة	واضح	ضعيف	القائد المهتم بمهام العمل
3		طيبة	غامض	قوي	القائد المهتم بمهام العمل
4		طيبة	غامض	ضعيف	القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية
5		سيئة	واضح	قوي	القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية
6		سيئة	واضح	ضعيف	القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية

(1) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، 1989، ص 197.

7		سيئة	غامض	قوي	القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية
8	صعب جدا	سيئة	غامض	ضعيف	القائد المهتم بمهام العمل

جدول رقم (02): توافيق متغيرات الموقف حسب نظرية فيدلر

ويتخلص الفرض الرئيسي في نظرية "فيدلر" في أن القائد المهتم بمهام العمل الذي ينزع إلى التسلط يكون فعالا في تحقيق إنتاجية عالية لمروؤوسيه فقط في الحالات المتطرفة لخصائص الموقف أي السهلة جدا أو الصعبة جدا، أما القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية فهو يحقق إنتاجية عالية لمروؤوسيه فقط في الحالات التي يتميز فيها الموقف بأنه متوسط الصعوبة⁽¹⁾.

ب- نظرية المسار والهدف "لهاوس":

تعتبر نظرية المسار والهدف التي قدمها "روبرت هاوس" سنة 1971 *HOUSE* ثم طور فيها وبلورها أكثر بالاشتراك مع "تيراسن ميتشل" سنة 1974 *MITCHELL* محاولة للربط بين السلوك القيادي ودافعية ومشاعر المروؤوسين، فهذه النظرية تستند أساسا إلى الفروض الرئيسية التي تتضمنها نظرية التوقع في الدافعية^(*) فهي تقرر أن فعالية القائد تتوقف على الأثر الذي يحدثه سلوكه ونمط قيادته على دافعية المروؤوسين للأداء وعلى رضاهم واتجاهاتهم النفسية⁽²⁾.

وتسمية المسار والهدف الذي يحتويها عنوان النظرية مشتقة من المفهوم المحوري الذي تتضمنه النظرية، وهذا المفهوم يحلل الكيفية التي يؤثر بها القائد على مدركات المروؤوس والمتعلقة بأهدافه في العمل وأهدافه الشخصية وأيضا بالمسار الموصل لتحقيق هذه الأهداف، فالنظرية تقترح أن تأثير سلوك القائد على دافعية المروؤوسين وكذلك قدرته على أن ييسر ويوضح المسارات الموصلة والمحقة لهذه الأهداف⁽³⁾.

وتستخدم النظرية في محاولتها تفسير أثر السلوك القيادي على دافعية أداء المروؤوس ورضاه واتجاهاته النفسية، أربعة أنماط من السلوك القيادي، وهذه الأنماط هي:

1- القيادة الموجهة. 2- القيادة الإنسانية. 3- القيادة المشاركة. 4- القيادة المهتمة بالإنجاز.

⁽¹⁾ نفسه، ص 198.

^(*) أنظر الفصل المتعلق بالدافعية.

⁽²⁾ أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، 1989، ص 200.

⁽³⁾ نفسه، ص 200.

ويتصف نمط القيادة الموجهة بتحديد القائد لما هو متوقع من المرؤوسين أن يقوموا به، وقيامه بإرشادهم وتوجيههم فيما ينبغي عليه عمله، وما ينبغي على أفراد المجموعة إتباعه من قواعد وضوابط، وفي هذا النمط يقوم القائد بتحديد ما ينبغي على المرؤوسين إتباعه دون أن يتيح لهم فرصة المشاركة أو إبداء الرأي بشأن هذه الأمور.

أما خصائص النمط الإنساني فواضحة من التسمية ذاتها، فالقائد في هذا النمط يتعامل مع مرؤوسيه بود وبلا حواجز وهو يهتم بحاجاتهم ومشاعرهم وبراحتهم ويعاملهم كأقران له وليس كتابعين.

وفي النمط المشارك يقوم القائد بالتشاور مع مرؤوسيه، واخذ اقتراحاتهم قبل أن يقوم بصنع القرار، فهو وإن اتخذ القرار بنفسه يقوم بالتشاور وتبادل الرأي قبل أن ينتهي إلى قرار أو رأي.

ويتصف النمط المهتم بالإنجاز بأنه يحدد أهداف طموحه لمرؤوسيه ويتوقع منهم أن يبذلوا قصارى جهدهم وأن يظهروا أفضل ما لديهم، وهو يسعى إلى الحصول منهم على أداء أفضل باستمرار، والقائد في سعيه للحصول على مجهود وأداء عال من مرؤوسيه، يظهر لهم ثقته في قدرتهم على الوصول بالأداء إلى الأهداف العالية التي يتوقع منهم إنجازها وفي تحملهم العبء والمسؤولية الملقاة عليهم⁽¹⁾.

ولعل أبرز ما في هذه النظرية هو أنها تفترض إمكانية ممارسة نفس القائد للأنماط القيادية الأربعة في مواقف مختلفة خلافا لنظرية "فيدلر" التي تفترض نمطا واحدا للقيادة يتصف به كل قائد.

أما عن طبيعة الموقف فتفترض النظرية أن متغيرات الموقف تلعب دور المتغيرات الوسيطة، فهي لا تؤثر على دافعية ورضا المرؤوسين (المتغيرات التابعة) مباشرة وإنما على العلاقة بين أنماط القيادة (المتغيرات المستقلة) ودافعية ورضا المرؤوسين، وتتمثل متغيرات الموقف التي تدخلها النظرية في فروضها في مجموعتين:

- خصائص المرؤوس. - خصائص بيئة عمل المرؤوس.

إن نظرية المسار والهدف تقوم على أن المهام الاستراتيجية للقائد هي أن يستثير دافعية المرؤوسين للأداء ويزيد من رضاهم عن العمل ومن قبولهم للقائد، وهذه المهام تتضمن: (حسب "هاوس وميتشل"):

(1) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، 1989، ص 201.

- التعرف على حاجات المرووسين وكذلك إثارة تلك الحاجات التي يكون للرئيس بعض السيطرة على وسائل إشباعها.
- زيادة عوائد المرووسين في تحقيق أهداف العمل.
- تيسير سبل ومسارات الوصول إلى العوائد المرتبطة بالأداء التي يمكن للمرووس الحصول عليها من خلال إرشادات وتوجيهات القائد.
- إزالة العقبات التي تعترض المرووسين وتحبط مشاعرهم.
- زيادة فرص الإشباع والرضا للمرووسين⁽¹⁾.

ج- نظرية التدعيم القيادي لعاشور:

ظهرت هذه النظرية عام 1973 ثم مرت بتطويرات عديدة سنة 1978 ثم 1981 إلى أن تم إعادة صياغة فروضها بالاشتراك مع "جاري جونز" JONS سنة 1981. تقوم هذه النظرية على فكرة أن فعالية القائد في التأثير على متغيرات أداء المرووس يجب أن تشتق من تأثير القائد على متغيرات السلوك المعبرة عن دافعية المرووس، ومتغيرات السلوك المعبرة عن تعلم المرووس أو اكتسابه لسلوك جديد، وهي تركز على متغيرات الثواب والعقاب التي يطوعها ويسيطر عليها القائد باعتبارها مؤثرات بيئية لا معرفية ولا إدراكية كما هول الحال في نظرية المسار والهدف "لهاوس"⁽²⁾. وتعتبر نظرية التدعيم القيادي "لعاشور" أن عناصر سلوك القائد تمثل مجموعة من المثيرات والحوافز التي تكون جزءا من البيئة التي يعمل فيها المرووس، وبقدر ما يكون هذا الجزء مشبعا للمرووس ومشروطا بسلوك أداء هذا المرووس يتحدد أثره على دافعية و تعلم المرووس.

* الفروض والعلاقات الرئيسية التي تقدمها النظرية:

الفرض 1:

كلما زادت قيمة الحوافز الإيجابية التي يوفرها القائد، وكلما زادت شرطية هذه الحوافز كلما زادت قوة دافعية المرووس للأداء، بمعنى أن القائد الذي يوفر حوافز إيجابية تحقق إشباعا عالية لدى المرووسين، ويقدم هذه الحوافز بصفة مشروطة أي تتوقف على ما يمارسه المرووسون من سلوك أداء يستطيع أن يولد دافعية أعلى للأداء لدى مرووسيه عن

(1) نفسه، ص 202 - 203.

(2) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، 1989، ص 206.

آخر يقدم حوافز إيجابية ضعيفة أولاً يجعل الحوافز رهينة بما يقوم به المرؤوسون من سلوك أداء.

الفرض 2:

كلما زادت شدة الحوافز السلبية (العقابية) التي يقدمها القائد، وكلما زادت شرطيتها كلما زاد أثر هذه الحوافز السلبية في إضعاف دافعية المرؤوس في القيام بالسلوك غير المرغوب.

الفرض 3:

يؤدي استخدام القائد لجداول التدعيم المعدلية (معدل الاستجابات الثابت، معدل الاستجابات المتغير) إلى زيادة قوة دافعية المرؤوس عن استخدام القائد للجداول المستمر أو جداول الفاصل الزمني.

الفرض 4:

كلما زاد التماثل بين جدول التدعيم الذي يستخدمه القائد بذلك الذي كان يستخدم في الماضي للحفاظ على دافعية المرؤوس كلما زادت مثابرة المرؤوس على الأداء وزادت مقاومة سلوكه للانطفاء.

الفرض 5:

كلما كان الجدول الذي يستخدمه القائد في إعطائه للحوافز أقرب للجداول المتغيرة، كلما أمكن الحصول على معدلات أداء (دافعية) مستقرة ومنتظمة من المرؤوسين.

الفرض 6:

يؤدي استخدام القائد لحوافز ذات قيمة عالية وذات شرطية عالية واستخدامه لإجراءات التدرج التقريبي إلى زيادة معدل اكتساب المرؤوس للسلوك المراد تعلمه⁽¹⁾.

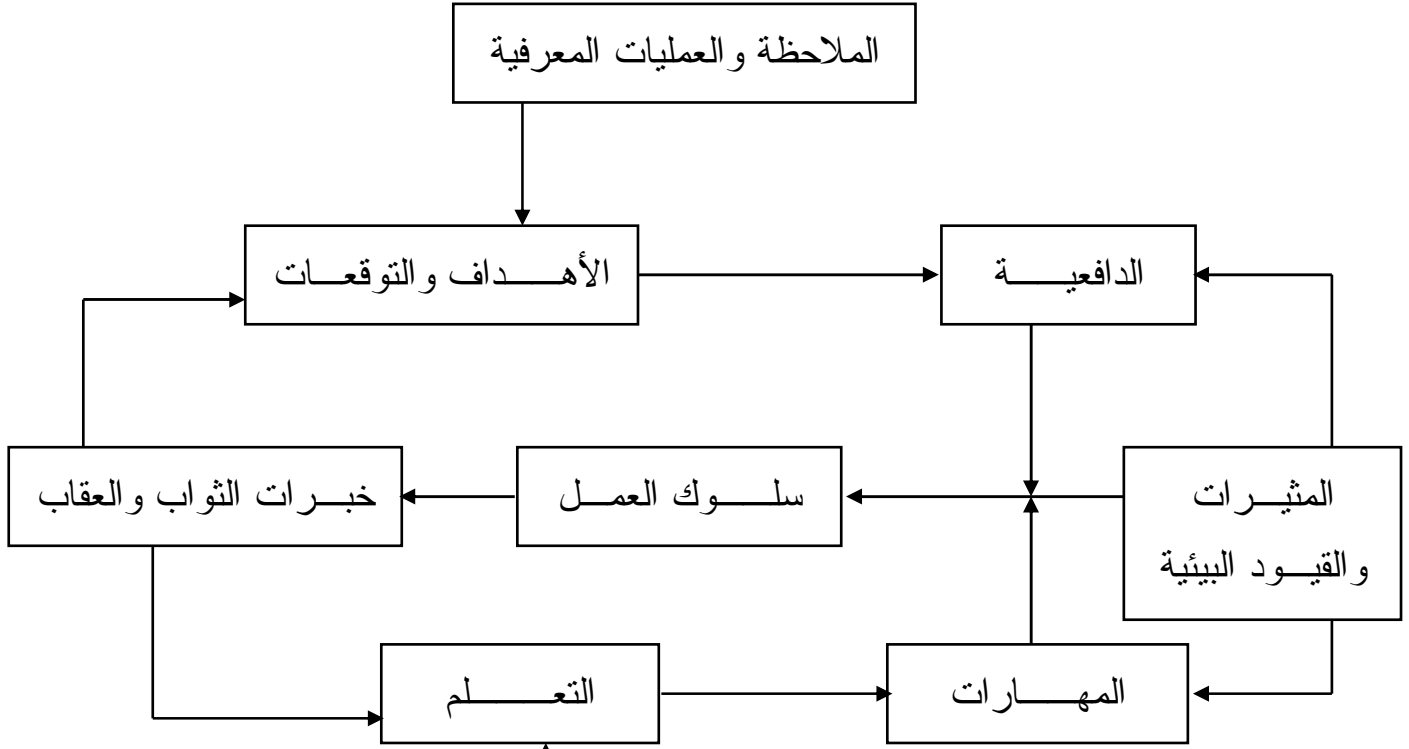
د - النظرية التكاملية لفعالية التأثير القيادي "عاشور":

- تقترح النظرية التكاملية أن تكون نقطة البدء في تحليل وتفسير فعالية تأثير القيادي هي المتغير أو المتغيرات التابعة المتمثلة في سلوك المرؤوس وتقوم على المسلمات التالية:
- لكي يمكن أن تفسر متغيرات القيادة سلوك المرؤوس ينبغي أن يكون هناك تقابل كامل بين محددات فعالية القيادة ومحددات سلوك المرؤوس (من نفس الطبيعة).
 - لكي يمكن تفسير الجوانب المختلفة لفعالية تأثير القائد ينبغي أن تشمل محددات فعالية القيادة متغيرات سلوكية وبيئية ومتغيرات معرفية أيضاً.

(1) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، 1989، ص 209 - 212.

- طالما أن سلوك القائد ينبغي أن يدرس من حيث تأثيره على سلوك أداء المرؤوس فإن معايير فعالية القيادة ينبغي أن تشتق من العمليات المحركة والمحددة لسلوك المرؤوس.

وفيما يلي نموذج لمحددات سلوك أداء المرؤوس كما تقدمه النظرية يجمع بين كل من المدخل البيئي التعليمي والمدخل المعرفي الإدراكي:



شكل رقم (03): نموذج محدّدات سلوك أداء المرؤوس حسب النظرية التكاملية

تقترح النظرية التكاملية (ب) الملاحظة والعمليات المعرفية فعالية القيادة من خلال معايير تتصل اتصالاً مباشراً بمحددات أداء المرؤوس تماماً كما تم توضيحه في نظرية التدعيم، وفيما يلي أهم الفروض والعلاقات التي تقترحها⁽¹⁾:

• تأثير القائد على دافعية المرؤوس:

- التأثير على الدافعية من خلال توفير الخبرة المباشرة.
- التأثير على الدافعية من خلال توفير الملاحظة والخبرات الإدراكية غير المباشرة.
- التأثير على الدافعية من خلال مزج الخبرة المباشرة بالملاحظة والخبرات غير المباشرة (في هذه الحالة يكون التأثير أقوى منه حين استعمال أحد الأساليب بمعزل عن الآخر).

(1) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت، 1989، ص 220 - 223.

- تأثير القائد على تعلم المرؤوس لمهارات الأداء:
 - التأثير على التعلم من خلال توفير الممارسات والخبرات المباشرة.
 - التأثير على التعلم من خلال توفير الملاحظة والمحاكاة والخبرات الإدراكية غير المباشرة.
 - التأثير على التعلم من خلال مزج الممارسة والخبرة المباشرة بالملاحظة والخبرات غير المباشرة.
- تأثير القائد على الظروف البيئية الميسرة والمعوقة للأداء: وذلك من خلال ما يوفره من ظروف وإمكانات وموارد لازمة للأداء.
- العوامل الشرطية والموقفية لتأثير القائد: هناك ثلاث مجموعات من العوامل:

أ- مقومات التأثير القيادي:

- عناصر النفوذ التي يتمتع بها القائد.
- فرص تفاعل القائد مع مرؤوسيه (لا بد من وجود حد أدنى).
- توافر الموارد اللازمة للأداء.
- القدرات والمهارات التشخيصية لدى القائد.

ب- بدائل القيادة: هناك مصادر أخرى للتأثير على سلوك المرؤوس خلافا

للتلك التي تتبع من القائد

ج- محيدات التأثير القيادي: هناك بعض الظروف التي إن تواجدت قد

تفرغ مختلف مصادر التأثير التي تجيء من بيئة العمل من قوتها وفعاليتها (مثلا لا يكون العمل جزءا رئيسيا من اهتمام المرؤوس).

الفصل الثالث :

دافعية الإنجاز

* تمهيد

أولاً: الدافعية

- 1- المحاولات الأولى لتفسير الدافعية.
- 2- النظريات المفسرة للدافعية.
- 3- تعريف الدافعية ومصطلحاتها.
- 4- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية.
- 5- وظائف الدافعية.
- 6- تصنيف الدوافع.
- 7- مميزات الدوافع.
- 8- أهمية نظريات الدوافع في التطبيق الإداري.

ثانياً: دافعية الإنجاز

- 1- تعريف الدافعية للإنجاز.
- 2- بعض الإطارات النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز.
- 3- كيف ينشأ لدى الفرد الدافع للإنجاز؟.
- 4- صفات ذوي الدافع القوي للإنجاز.
- 5- العوامل المؤثرة في دافع الإنجاز.
- 6- معوقات الإنجاز.
- 7- قياس الدافعية للإنجاز في الدراسات النظرية.
- 8- العلاقة بين كل من الجنس والسن ودافع الإنجاز في الدراسات النظرية.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

* تمهيد:

لو أنك قمت بملاحظة مجموعة من العاملين الذين يؤدون عملاً معيناً في منظمة لوجدت أن كثافة الجهد الذي يبذله كل واحد منهم، وأيضاً درجة المثابرة في الأداء، ومستوى الاهتمام الذي يعطيه كل منهم للعمل الذي يؤديه يختلف من فرد لآخر، ومثل هذه الاختلافات لا شك أنها تعود إلى كفاءة أداء كل واحد منهم للمهام الموكلة إليه. والاختلافات في كفاءة الأداء بينهم قد يوجد حتى ولو تمتعوا جميعاً بمستوى واحد من القدرات والمهارات والخبرات في أداء هذا العمل، أو بعبارة أخرى فإنه حتى لو تساوى الأفراد في القدرات والمهارات والخبرات اللازمة لأداء عمل معين، فإنه قد يوجد بينهم تفاوت في مستوى الأداء نتيجة تفاوتهم في درجة الاهتمام والحماس والرغبة في أداء العمل الموكل إليهم، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه: التفاوت في قوة الرغبة أو قوة الدافعية لأداء العمل.⁽¹⁾

فالدافعية إذن تمثل عاملاً هاماً يتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوك الأداء الذي يبديه الفرد في العمل، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الفرد لكي يؤدي العمل، أي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام العمل، وهذه القوة تنعكس في كثافة الجهد الذي يبذله الفرد، وفي درجة مثابرته واستمراره في الأداء، وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في العمل.

وتعتبر مشكلة تحريك دافعية أو رغبة العاملين لأداء العمل قديمة قدم العمل المنظم ذاته لكن هذه المشكلة لم تشغل اهتمام الباحثين إلا في خلال الخمسين سنة الأخيرة بل إن الدراسات التجريبية الجادة والتنظير المحكم لم يبدأ إلا منذ حوالي ثلاثين سنة⁽²⁾.

ومنذ ذلك الوقت ومن خلال العديد من الدراسات التي أجريت لهذا الغرض تعددت النظريات المفسرة للدافعية وكذا المداخل التي تقوم عليها هذه النظريات ومن ثمة التعاريف التي تناولت الدافعية ووظائفها، تصانيفها...

(1) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت لبنان، 1989، ص 98

(2) نفسه، ص 98.

وهو ما سنحاول التعرض إليه في هذا الفصل بشيء من التفصيل لنخرج بعدها للحديث عن دافعية الإنجاز موضوع بحثنا هذا.

1- المحاولات الأولى لتفسير الدافعية:

لقد ظل الفلاسفة لعدة قرون يتجادلون في طبيعة الإنسان، وكثيرا ما كانوا يثيرون الأسئلة ويستخرجون النتائج عن الدافعية وهم في غمرة هذا الجدل⁽¹⁾... فالفلسفة العقلانية التي سادت الفكر الإنساني لسنين طويلة افترضت أن الإنسان كائن منطقي وأنه عن طريق التفكير العقلاني يقرر ويختار أي السبل يتبع إزاء موقف ما، وهو بالتالي يعتبر مسؤولا عن أفعاله، وضمن إطار نظرية من هذا النوع لا تحتل الدافعية مكانا في تقرير سلوك الإنسان.

ومع بدايات القرن 17 بدأت تظهر فلسفات أخرى لا تنظر إلى الإنسان على أنه كائن عقلائي فقط، بل اعتبرت أن هناك جوانب في حياة الإنسان لا عقلانية، واعتبر الفلاسفة الجدد الذين سُموا عندئذ بأصحاب النظرة الميكانيكية أن هناك جوانب متعددة في سلوك الإنسان تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية ليس للإنسان سيطرة عليها وكأنهم يقولون أن سلوك الفرد مدفوع بعوامل محددة تحتم عليه أن يتصرف بطريقة معينة أو بأخرى⁽²⁾.

في أوائل القرن 20 أصبحت الدوافع موضوعا هاما في علم النفس بفضل جهود العالم السلوكي الإنجليزي **وليم ماكدوجال William MC DouGall** الذي أطلق عليها مصطلح الغرائز ونشر قائمته الشهيرة عام 1908 تضمنت عددا من هذه الغرائز، ولم يكتف عديد من علماء السلوك بهذه القائمة الموجزة نسبيا وواصلوا تسمية آلاف من الغرائز بطريقة واقعية، وسرعان ما أصبح واضحا عدم جدوى إطلاق مصطلح غريزة (دافع) على كل فعل وأن ذلك لم يضيف أدنى شيء للفهم الحقيقي لسبب سلوك الكائنات الحية.

أما اليوم فيبذل علماء النفس جهودا معتبرة في محاولة لتحديد الأنماط الخاصة للدوافع، ويركز معظمهم على وصف تفسير ما يؤثر على السلوك الدافعي⁽³⁾.

وفيما يلي أهم النظريات التي فسرت سلوك الإنسان وقدمت تصورات حول الدافعية وأثرها على هذا السلوك:

⁽¹⁾ إدوارد موراي، ت: أحمد عبد العزيز سلامة ومحمد عثمان نجاتي، الدافعية والانفعال دار الشروق، القاهرة، ط1، 1988، ص19.

⁽²⁾ عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي، مبادئ علم النفس، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص126.

⁽³⁾ ليندا دافيدوف، ت: سيد الطوب ومحمد عمر، الدافعية والانفعالات، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط، 2000، ص10، 11.

(2) - النظريات المفسرة للدافعية:

(1-2) النظريات المثالية:

كانت الفكرة الأساسية عند الفلاسفة القدماء (أفلاطون، أرسطو...) وحتى عند كثير من المحدثين (ديكارت، هوبز، سبينوزا...) أن الإنسان كائن عاقل في جوهره، وقد لعبت فكرة إرادة الإنسان في هذه النظريات (المثالية) دورا كبيرا لكونها إحدى ملكات العقل، وما دام الفرد يستطيع أن يتحكم في إرادته فلا بد أن يكون مسؤولا عن أفعاله... لكن كثيرا من علماء النفس لم يجدوا لمفهوم الإرادة نفعا كبيرا في تفسير ما يكون لدى الشخص من رغبات ومطالب معينة لذلك اتجه البحث عن مصادر الدوافع إلى التراث البيولوجي للإنسان وإلى خبراته السابقة في الحياة الاجتماعية، بل إن المرء قد لا يكون على دراية أو وعي بالدوافع التي تؤثر في سلوكه، ولذلك كانت الدوافع تميز عادة عن التفكير والعمليات المعرفية الأخرى⁽¹⁾.

(2-2) النظريات القائمة على مبدأ اللذة:

هناك فكرة أخرى مؤداها أن الإنسان يسعى إلى تحصيل اللذة وتجنب الألم (مذهب اللذة) وقد برزت نظرية اللذة في الدوافع أكثر في القرنين 18،19. لكنها قوبلت بالرفض كسابقتها فما يستمتع به فرد من الناس قد يؤدي فردا آخر غيره وماذا عن الرجل الذي يسعى إلى الفشل أو الانتحار... ثم عاودت هذه النظرية الظهور من جديد مع بعض العلماء أمثال بول.ت. يونج Paul.T.Young دافيد.ك. ماكلياند David.C.MC.Clelland حيث قدموا لنا صورة أكثر رقيا وتعقيدا من نظرية اللذة (نظرية تجريبية في اللذة).

* نظرية اللذة عند ماكلياند تستخدم نموذج الإثارة الوجدانية بمعنى أن هناك مثيرات بيئية معينة من شأنها أن تستثير بالفطرة حالة من اللذة والألم، وأن لدى الإنسان بفطرته ميلا إلى السعي نحو هذه المثيرات أو إلى تجنبها، وتتوقف درجة الشعور باللذة أو الألم على التكيف السابق للشخص.⁽²⁾

* الدافعية عند ماكلياند تتألف من توقعات نتعلمها بأن هذا الهدف سوف يستثير استجابات انفعالية إيجابية أو سلبية، وهكذا تجد أن الإنسان يسعى نحو الأهداف التي سبق له أن عرف

(1) ليندا دافيدوف، ت: سيد الطوب ومحمد عمر، الدافعية والانفعالات، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط-1، 2000، ص20.

(2) نفسه، ص22.

أنها تثير اللذة، ويتجنب ما سبق له أن وجده مؤلماً وبهذا المعنى يقول **ماكلياند**: "إن كل الدوافع متعلمة" فالاستثارة الوجدانية فطرية ولكن التوقع مكتسب. (1)

2-3) نظرية الغرائز:

البداية الحقة للنظريات العلمية في الدافعية نجدها في نظرية **تشارلز داروين** *Charles Darwin* في التطور. فقد رأى داروين أن بعض الأفعال الذكية المعينة موروثية، وأبسط أنواع هذه الأفعال هي الأفعال المنعكسة. لكن هناك أنواعاً أخرى أكثر تعقيداً تسمى الغرائز التي يراها تنشأ عن طريق الاختيار الطبيعي، وهي في العادة أكثر مرونة من الأفعال المنعكسة.

وعند بدايات هذا القرن أخذ بعض علماء النفس، أمثال **ويليام جيمس** *Willem James* و**سيجموند فرويد** *Sigmund Freud* و**ويليام مكدوجل**، يجعلون من فكرة الغريزة مفهوماً تفسيرياً هاما في علم النفس.

*يرى **ماكدوجل** أن الغرائز ميول تتصف بالغرضية وانها متوارثة وأنها تسعى إلى أهداف، ويعرفها بقوله: "نستطيع إذن أن نعرف الغريزة بأنها استعداد نفسي جسمي موروث أو فطري يجعل صاحبه يدرك بعض الأشياء المعينة أو يلتفت إليها ثم يخبر عند إدراكه لها نوعاً معيناً من الاستثارة الانفعالية ثم يسلك بإزائها على نحو معين، أو يخبر في نفسه على الأقل نزعة تدعوه إلى أن يسلك كذلك". (2)

افترض **ماكدوجل** وجود عدد قليل من الغرائز وقد اشتملت قائمته التي أوردها سنة 1908 على: الهرب، النفور، حب الاستطلاع، المقاتلة، تحقير الذات، تأكيد الذات، الوالدية، التناسلية، الجوع، التجمع، الامتلاك، البناء.

سادت فكرة الغرائز في علم النفس خلال الربع الأول من القرن الحالي ثم أخذت تواجه الصعوبات (منها زيادة قائمتها حتى وصل 6000 غريزة)، وفي العشرينيات وجدنا

(1) ليندا دافيدوف، ت: سيد الطوب ومحمد عمر، الدافعية والانفعالات، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط-1، 2000، ص 23.

(2) نفسه، ص 24.

جون واطسن John Watson وغيره من أعضاء المدرسة الفكرية السلوكية يهاجمون نظرية الغرائز ويحاولون تفسير أكبر قدر ممكن من السلوك على أساس من التعلم بل ويتحدثون عن (علم النفس بدون وراثه).⁽¹⁾

2-4) نظرية الباعث:

إن أبرز مفهوم في مجال الدافعية اليوم هو مفهوم الباعث، وقد أورد هذا المفهوم العالم **روبرت.س. وودورت Robert.S.Woodworth** في سنة 1918 ليصف الطاقة التي تضطر الكائن العضوي إلى الحركة وذلك في مقابل العادات التي توجه السلوك في هذا الاتجاه أو ذاك، وقد أعان كثيرا على تقدم المنطق الذي تقوم عليه نظرية الباعث، مفهوم الاتزان الحيوي (الهوميوستاز) التي أتى بها عالم الفسيولوجيا **والتر.ب. كانون Walter.B.Cannon** في سنة 1932 ومؤدى هذا المفهوم: أن حالة من عدم الاتزان تنشأ في الجسم كلما انحرفت الظروف الداخلية عن حالة ثابتة سوية، والبواعث النفسية هي وسيلة يحاول بها الجسم استعادة اتزانه، ولذلك فإن مخزون الغذاء حين ينضب من الجسم ينشط باعث الجوع ويبدأ البحث عن الطعام واستهلاكه، وبذلك تتم استعادة الاتزان وهكذا أصبحت الدافعية تعرف بأنها: البواعث الناشئة عن اختلال الاتزان الحيوي أو توتره.

حديثاً: انصب قدر كبير من الاهتمام على المصادر الخارجية للدافعية وذلك في مقابل العوامل المسببة الهوميوستازية الداخلية.

بناء على ما سبق نعرض الآن أهم التعاريف التي تناولت الدافعية وهي متباينة تباين النظريات المفسرة لها:

3) تعريف الدافعية ومصطلحاتها:

* عرف **يونس** : الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.⁽²⁾

⁽¹⁾ ليندا دافيدوف، ت: سيد الطوب ومحمد عمر، الدافعية والانفعالات، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط-1، 2000، ص20.

⁽²⁾ عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة د.ط: 2000، ص 69.

* وعرف **ماسلو A.H.Maslow** : الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي. (1)

* عرف **ماكلياند وآخرون**: الدافع بأنه يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط **Red intégration** الناتج عن التغير في الموقف الوجداني. (2)

* ووضح **كاتل و كلين R.B Cattell & P.Kline** : أن للدافعية ثلاثة جوانب تتمثل في الآتي:

- الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.

- إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.

- الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية (3).

* يعرفها **أحمد بلقيس وتوفيق مرعي** بأنها: تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، اهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، والأفكار والأدوات) (4).

* يعرفها **عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي**: بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية (5).

* يعرف **عبد الرحمان عيسوي**: الدافع بأنه حالة داخلية أو استعداد داخلي فطري أو مكتسب شعوري أو لا شعوري، عضوي أو اجتماعي أو نفسي يثير السلوك ذهنيا كان أو حركيا ويوصله ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية (6).

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة د. ط 2000، ص 69

(2) نفسه ص 69.

(3) نفسه، ص 70.

(4) أحمد بلقيس، توفيق مرعي، الميسر في علم النفس، دار الفرقان، عمان، الأردن ط 2، 1996، ص 84.

(5) عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي، مبادئ علم النفس، دار الفكر، عمان، الأردن ط 1، 2000، ص 125.

(6) عبد الرحمان عيسوي، دراسات في علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، مصر، د. ط 2002، ص 115.

* يعرف **حلمي المليجي**: الدافع (أو الحافز) بأنه مثير قوي يدفع الإنسان إلى أن يسلك بصورة ما حتى تخف حدة هذا المثير أو يستبعد كلية، فالدوافع تعمل داخليا إلا أنها تعمل متعاونة مع مثيرات خارجية في إثارة النشاط وتوجيهه، هذه المثيرات الخارجية هي التي تشبع الحاجات الداخلية وهي ما نطلق عليه البواعث⁽¹⁾.

* يعرف **سيد عبد الحميد مرسى** الدوافع بأنها هي القوى المحركة التي تبعث النشاط في الكائن الحي وتحرك السلوك وتوجهه نحو هدف معين. والدوافع تؤدي وظائف ضرورية وهامة للكائن الحي، فهي التي تحفزه للقيام بإشباع حاجاته الأساسية الضرورية لحياته وبقائه، كما تدفعه إلى القيام بكثير من الأفعال الهامة والمفيدة له في توافقه مع بيئته⁽²⁾.

* وأوضح **وينبرجر وماكليلاند** من خلال استعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية أن هناك نوعين من الدافعية: أحدهما يقوم على أساس وجداني، أما الثاني فيقوم على أساس معرفي ويختلفان تماما عن بعضهما ولا توجد بينهما علاقة⁽³⁾.

بين **محي الدين حسين**: أن تعدد تعريفات الدافعية واختلافها عن بعضها البعض يرجع إلى عدة عوامل، من أهمها تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها بحكم التوجهات المتميزة لهؤلاء المنظرين، فهناك من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف، كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم وهناك من يركز على النتائج المترتبة⁽⁴⁾.

4) بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

لعل القارئ للتعاريف التي سقناها آنفا يلحظ بأن علماء النفس يستعملون كلمات (الدافع، الحاجة، الحافز، الغريزة...) فهل هناك علاقة بينها؟ وما مفهوم كل منها؟

(1) حلمي المليجي، علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1972، ص97.

(2) سيد عبد الحميد مرسى، الشخصية المنتجة، دار وهبة، مصر، ط1، 1992، ص103.

(3) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة د.ط: 2000، ص 73.

(4) نفسه، ص71.

* **الحاجة Need**: حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي تلح على الكائن العضوي فتتزعج به إلى إشباعها أو اختزالها⁽¹⁾. الحاجة هي الجانب الداخلي المثير للدافع.

* **الباعث Incentive**: موضوع أو شخص أو موقف ندركه على أنه قادر على إشباع حاجة ما⁽²⁾، ويعرفه **فينيك** بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد⁽³⁾. الباعث هو الجانب الخارجي المثير للدافع.

* **الحافز Drive**: يشير إلى العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي إلى إصدار السلوك، الدوافع تعبر عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير على الحاجات البيولوجية فقط⁽⁴⁾.

* **العادة Habit**: تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم وتتركز على الإمكانية السلوكية، أما الدافع فيرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة⁽⁵⁾.

* **الانفعال Emotion**: يعرف بأنه اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية⁽⁶⁾. الدوافع نتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات والعكس.

* **القيمة Value**: القيم ليست كالدوافع أو البواعث مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين بل تعني القيم نظاماً من الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك وإعطائه معنى وتبريراً معيناً⁽⁷⁾. القيمة هي التصور القائم خلف الدوافع.

(5) وظائف الدافعية:

(1) أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط-3، 2002، ص362.

(2) نفسه، ص 362.

(3) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب - القاهرة، د ط، 2000، ص79.

(4) نفسه، ص78.

(5) نفسه، ص78.

(6) نفسه، ص81.

(7) نفسه، ص84.

استخلص الدارسون ومن بينهم **عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي** أن للدوافع وظائف أساسية ثلاث :

* تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.

* توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى فالدوافع بهذا المعنى انتقائية أي أنها تساعد الفرد على انتقاء الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقاءه، مسببة بذلك سلوك إقدام أو عن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقاءه، مسببة بذلك سلوك إجحام.

* المحافظة على استدامة تنشيط السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعاً أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع كما أنها تحرك السلوك تعمل على المحافظة عليه نشطاً حتى يتم إشباع الحاجة. (1)

(6) تصنيف الدوافع:

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة، ومن هذه التقسيمات ما يأتي (2):

أ- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية *Instrumental* ، والدوافع الاستهلاكية *Consomatory*. الدافع الوسيلي هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

ب- تصنيف الدوافع طبقاً لمصدرها إلى ثلاث فئات:

(1) عبد الرحمن عدس ونايفة قطامي، مبادئ علم النفس، دار الفكر، ط1، 2000، عمان، الأردن، ص126.

(2) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، د.ط، 2000، دار غريب، القاهرة، ص، 84-86.

* الفئة الأولى: دوافع الجسم

وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد وتساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية، ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي *Homéostasies*، ومن هذه الدوافع الجوع والعطش والجنس.

* الفئة الثانية: دوافع إدراك الذات *Self- Perception*

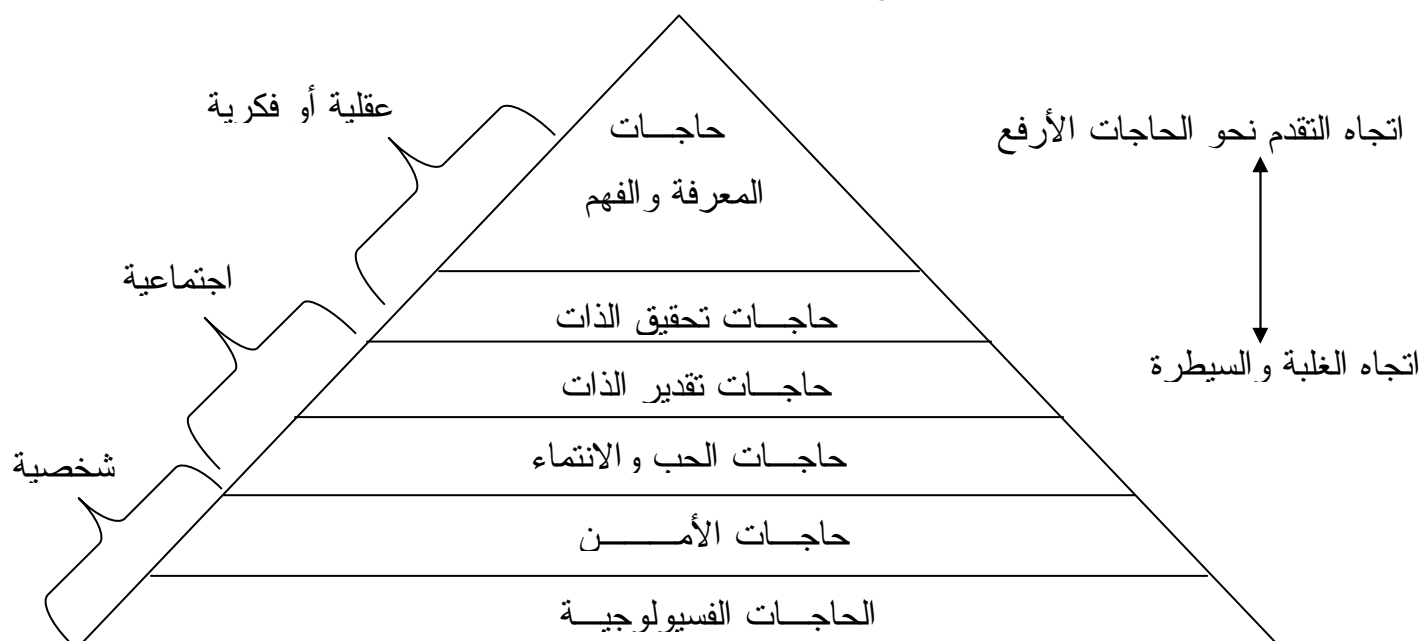
من خلال مختلف العمليات العقلية وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات، وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات ومنها دافع الإنجاز.

* الفئة الثالثة: الدوافع الاجتماعية

والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص ومنها دافع السيطرة.

ج- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو *A.Maslow* في الدافعية الإنسانية:

قدم ماسلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:



شكل (04): التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو

وتشتمل الحاجات الفسيولوجية -كما حددها ماسلو- على الحاجات التي تكفل بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الهواء والشراب والطعام، أما الحاجة إلى الأمن فتشير إلى رغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهدد والحرمان. وحدد الحاجات الاجتماعية بأنها الرغبة في

الانتماء والارتباط بالآخرين، أما الحاجة إلى التقدير فتتمثل في الرغبة في تقدير الذات وتقدير الآخرين لها وأخيراً حدد الحاجة إلى تحقيق الذات بأنها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته وتتميتها، ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها.

وقد أوضح **ماسلو** في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعاً من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد، ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها.⁽¹⁾

د - تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

وهو من أكثر التصنيفات شيوعاً واستخداماً حيث تنقسم الدوافع إلى فئتين:

الفئة الأولى: وتشتمل على الدوافع فسيولوجية المنشأ، ويطلق عليها الدوافع الفسيولوجية أو الأولية، ومن هذه الدوافع دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس، دافع الأمومة.

الفئة الثانية: تتضمن الدوافع الاجتماعية والتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه وتتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد، ويطلق عليها البعض أحياناً الدوافع السيكلوجية. ومن أمثلة هذه الدوافع دافع الإنجاز، دافع الاستقلال، دافع السيطرة، دافع التملك، دافع حب الاستطلاع.⁽²⁾

7) طبيعة الدوافع:

تمتاز الدوافع الإنسانية بما يلي⁽³⁾:

- ليست الدوافع بدرجة واحدة من القوة فدافع الأمومة ليس كدافع الجوع أو الجنس.
- الدافع الواحد تختلف قوته من إنسان إلى إنسان تبعاً لمبدأ الفروق الفردية، فدافع الجوع لدى إنسان قد يكون أقوى أو أضعف منه لدى آخر.

⁽¹⁾ عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000، ص 86-87.

⁽²⁾ نفسه، ص 87.

⁽³⁾ عبد الحميد محمد الهاشمي، لمحات نفسية في القرآن الكريم، مكتبة رحاب الجزائر، د ط، ص 104.

- الدافع الواحد لدى إنسان ذاته قد تختلف قوته من مرحلة إلى أخرى في حياته، فدافع الجنس لدى إنسان يكون قويا في شبابه بالمقارنة به عند شيخوخته.
- تمتاز كل الدوافع بمرونة مطاوعة عجيبة وهذا هو الأساس العضوي والنفسي لنجاح عمليات الضبط والتربية.
- تتعدد الدوافع الإنسانية وتتشابك فمنها الفطري والمكتسب ومنها الجسمي والنفسي وكلها متفاعلة في تكوين النفس الإنسانية... وهذا التعدد في الدوافع يكسب الحياة النفسية تعقيدا وعمقا وبالتالي يجعل عملية الضبط الذاتي والمتوازن أهم سمات الإنسان لبناء شخصية صحية سوية.

(8) أهمية نظريات الدوافع في التطبيق الإداري:

بعد ما علمنا ما للدوافع من أثر واضح ومباشر على السلوك فإننا بلا شك نكون متفقين بأن حسن تطبيق هذه النظريات في مجال الإدارة سيعود بالنفع الكبير على الفرد والمؤسسة بشكل عام. وعليه يتعين على الإدارة حينما تخطط للرفع من الكفاية الإنتاجية لأفرادها أن تضرب على الوتر الحساس ألا وهو حاجات الأفراد التي لم يتم إشباعها بعد.

إن الآراء التي تعرضها نظريات الدوافع هي بلا شك أساس تفكير عديد من الباحثين في مجالات أوجه عدم الرضا في العمل والصراع بين العامل والإدارة، وقد أفادت هذه النظريات كثيرا في حمل رجال الإدارة على إعادة البناء التنظيمي للمشروع، وإعادة النظر في أساليب القيادة والرقابة حتى تكون أكثر اتفاقا ومناسبة لحاجات الأفراد.

والإدارة مسؤولة عن أن تنقل العاملين إلى حاجات أعلى مستوى عن طريق معاونتهم في إشباع حاجاتهم القائمة وقد يقتضي ذلك من الإدارة تعديل سياستها أو أنظمتها أو الأسلوب الإداري ذاته. وعلى الإدارة أن تقف على العوامل التي تسبب عدم رضا العاملين وتحاول جاهدة تلافي أثرها على شعورهم ومن ثم على كفايتهم الإنتاجية، وقد تكون هذه العوامل مرتبطة بالعمل ذاته من حيث طريقة الأداء أو ظروف العمل المحيطة، وقد تكون مرتبطة بالبيئة الاجتماعية ذاتها من حيث العلاقات الشخصية بين العاملين، وقد تكون هذه العوامل مرتبطة بسياسات المشروع أو بالأسلوب الإداري ذاته⁽¹⁾.

(1) زكي محمود هاشم، الجوانب السلوكية في الإدارة، الكويت، وكالة المطبوعات، ط3، 1980، ص61، 62.

وفيما يلي بعض النقاط التي ينبغي على الإدارة مراعاتها حتى تحقق أهدافها:

- من أهم القوى الدافعة على أن يبذل العاملون جهودهم في مؤسساتهم هو شعورهم بالاستقرار المادي الذي يتضمن توفير مستوى ملائم من العيش يتناسب مع تكاليف المعيشة وأعباء الحياة في المجتمع، كما يتفق مع مستوى التعليم والخبرة لهؤلاء العاملين.

- كلما ازداد شعور العاملين بأنهم جزء لا يتجزأ من المجموعة، مرتبطين بأهداف المؤسسة، كان من الممكن زيادة ما يبذلونه من جهد بما يؤدي إلى نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها، وهذا يعني تهيئة الظروف المناسبة للعمل الجماعي، ثم تنمية إمكانات التعاون في العمل الجماعي حتى تتضح تجربة الفرد وتتحقق رغباته وحاجته إلى الانتماء لجماعة العمل والاعتراف به كعضو في جماعة العمل وتقدير جهوده.

- ولكي يمكن تنمية جماعة متكاملة، ينبغي أن يشعر العاملون بأن أفكارهم لازمة ومفيدة للإدارة، وأن هذه الأخيرة لا تتوانى عن طلب هذه الآراء من حين لآخر، ويتوقف تحقيق هذا على القيادة الإدارية بالمؤسسة، ومدى اعترافها بجهد الآخرين، وقدرتها على تنسيق هذه الجهود وتوجيهها وإشباع حاجات العاملين ورغباتهم. وهذا بدوره مرهون بمدى وضوح الأهداف لدى العاملين وإدراكهم لوسائل تحقيق تلك الأهداف.⁽¹⁾

- تلعب الحوافز المادية والمعنوية دورا أساسيا في الرفع من الكفاءة الإنتاجية للمرووسين، فهي تساهم بشكل كبير في تغيير السلوك تغييرا إيجابيا، لكن ما ينبغي أن نتفطن له الإدارة هو أن تضع في حساباتها أنها تتعامل مع مجموعات مختلفة من الأفراد، لكل منهم خصائصه وظروفه وبالتالي اختلاف تأثير الحوافز تبعا لهذه الظروف والخصائص.

- يختلف الأفراد بعضهم عن بعض، وبالنسبة للإدارة فإنه يمكن الاستفادة من تطبيق مبدأ الفروق الفردية في إثارة دوافع العاملين إذا تعاملت معهم بما يتناسب وفروقهم الفردية.

(1) سيد عبد الحميد مرسي، الشخصية المنتجة، مكتبة وهبة، ج م ع ، د-ط، 1985، ص 121-123.

- على الإدارة أن تراعي حقوق العاملين المادية والمعنوية، لأن ذلك يدفعهم إلى حسن القيام واجباتهم.

ثانياً: دافعية الإنجاز:

يظهر دافع الإنجاز لدى كل شخص بدرجة معينة، غير أن بعض الناس نجدهم أكثر تهيؤاً باستمرار للإنجاز عن غيرهم. إن معظم الناس على استعداد لبذل المزيد من الجهد في أعمالهم إذا ما واجهوا تحديات لتحقيق الإنجاز المنشود في مواجهة مثيرات قوية تحفز لبذل الجهد، وكلما كان دافع الإنجاز قوياً فإن الاحتمال يزداد بأن يفرض الشخص على نفسه الكثير من الإلتزامات وإننا نجد الشخص المتمتع بدافع قوي للإنجاز لا يتوقع أية إثابة إذ يكفيه الإنجاز في حد ذاته، فهو يجد المتعة والسعادة في كسب الموقف الذي يواجهه وتحدي المواقف الصعبة⁽¹⁾.

1) تعريف الدافعية للإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى *ألفريد أدلر Adler* الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، و*كورت ليفن Levin* الذي عرض هذا المصطلح حينما تناول مفهوم الطموح وذلك قبل استخدام *موراي* لمصطلح الحاجة للإنجاز.

لكن البداية الحقيقية كانت مع عالم النفس الأمريكي *هنري موراي H. Murray*، الذي يرجع الفضل إليه في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية وذلك في دراسة له بعنوان "استكشافات في الشخصية" والتي عرض فيها *موراي* لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز.⁽²⁾

وعرف *موراي (1983)* الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. إذن فتعريف *موراي* للحاجة للإنجاز يشير إلى الحرص متضمناً معنى المثابرة والإتقان أخذاً الطموح في الاعتبار وفهم الفرد لذاته... وتتحدد طريقة اشباع الحاجة

(1) سيد عبد الحميد مرسى، الشخصية المنتجة، دار وهبة، مصر ، ط1، 1992، ص 114-115.

(2) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة ، ط 1، 2000، ص 88-89.

للإنجاز في ضوء تصور *موراي* طبقاً لنوعية الاهتمام والميل، فالحاجة في المجال الجسدي -على سبيل المثال- تكون على هيئة رغبة في النجاح الرياضي بينما تكون الحاجة للإنجاز في المجال العقلي على هيئة رغبة في التفوق العقلي أو المعرفي⁽¹⁾.

واقترح *ماكلياند* وزملاؤه خطى *موراي* لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع *TAT* وقدموا نظرية لتفسير الدافعية للإنجاز، تعد من أولى النظريات التي قدمت في هذا الشأن... وعرف *ماكلياند McClelland* وزملاؤه (1953) الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء... وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح والميل إلى تحاشي الفشل⁽²⁾.

وفي ضوء تصور *أتكنسون (1964) Atkinson* فإن دافعية الإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له. ويشير هذا التصور إلى أن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل هي:

* مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والإحساس بالفخر عند النجاح والخجل عند الفشل.

* توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل.

* قيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح أو الفشل.

وأوضح *أتكنسون* أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

* محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.

* التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.

* أن يتم ذلك وفقاً لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء⁽³⁾.

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000، ص 89.

(2) نفسه، ص 90-91.

(3) نفسه، ص 91-92.

ويتسق ذلك مع ما أشار إليه **ميهر Maeher (1974)** بأن الدافعية للإنجاز تعني بشكل محدد الجوانب التالية:

- * السلوك الذي يحدث في ضوء الإمتياز، وهو ما يمكن تقويمه في ضوء النجاح والفشل.
- * إحساس الفرد بأنه مسؤول عن نتائجه أو مترتبات سلوكه.
- * مستويات التحدي والإحساس بعدم التأكد⁽¹⁾.

وحدد **هرمانز Hermans (1970)** مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل أو المهمة، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، إختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز⁽²⁾.

وتوصل **زكريا الشربيني (1981)** إلى إحدى عشرة سمة تعبر عن الدافع للإنجاز هي: الطموح، المثابرة، الاستقلال، قدر النفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة، الجراءة الاجتماعية⁽³⁾.

وعرف **أحمد عبد الخالق (1991)** الدافع للإنجاز بأنه الأداء على ضوء مستوى الإمتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح⁽⁴⁾.

كما عرف **جولدن سون R.M.Goldenson** الدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة⁽⁵⁾.

وأشار **هيلجارد Hilgard (1979)** وآخرون إلى أن الدافع للإنجاز يعني تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز⁽⁶⁾.

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000، ص 92.

(2) نفسه، ص 93.

(3) نفسه، ص 93.

(4) نفسه، ص 94.

(5) نفسه، ص 94.

(6) نفسه، ص 94.

وأوضح **فاروق موسى (1981)** أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح⁽¹⁾.

من خلال عرضه للتعريف السابقة توصل الأستاذ **عبد اللطيف محمد خليفة** في كتابه "الدافعية للإنجاز" إلى تعريف الدافعية للإنجاز على أنها: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل"⁽²⁾.

ومن ثمة توصل إلى أن الدافعية للإنجاز تتضمن خمسة مكونات أساسية هي:

* الشعور بالمسؤولية.

* السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.

* المثابرة.

* الشعور بأهمية الزمن.

* التخطيط للمستقبل⁽³⁾.

2) بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

2-1) الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع-القيمة:

هناك العديد من نظريات التوقع، ولكن أكثرها ارتباطاً بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها **تولمان E.C.Tolmen** في مجال الدافعية، والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من العوامل الداخلية والخارجية أو البيئية، كما أوضح أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات:

* **المتغير الدافعي:** ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

* **متغير التوقع:** الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

* **متغير الباعث:** أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000، ص 94.

(2) نفسه، ص 96.

(3) نفسه، ص 97.

ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود. (1)

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة، تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الإنجاز. ويمثل هذا التصور تطبيقاً لإطار التوقع-القيمة في فهم الدافعية للإنجاز والسلوك الموجه نحو الإنجاز حيث يمكن الاستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس والمؤسسات، فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد، كما تبين أن حجم المجهود الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج مرغوبة، فهناك إذن ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها من وراء هذا العمل. (2)

وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز يتطلب منا معرفة:

- دافعية الشخص أو حاجته للإنجاز. - توقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين.

مع الأخذ في الاعتبار أن هناك تفاعلاً بين هذين المتغيرين، وهذا ما تناوله اثنان من أهم الممثلين لهذا المنحى، وهما **دافيد ماركلياند** و **جون أتكينسون**.

فماكليلاند: يرى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل.

وأتكينسون: افترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل. وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل يتعلق اثنان منها بخصال الفرد والآخران بخصائص المهمة. (3)

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة ، د ط، 2000، ص 107.

(2) نفسه، ص 108.

(3) نفسه، ص 109-113.

2-2) الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها **ليون فستنجر L.Festinger** امتداداً لمنحى التوقع-القيمة، وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه، أهدافنا، ضروب سلوكنا) كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقياً بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملينا ضرورة التخلص منه.

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطاً على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه ونسق معتقداته وبين أنساق معتقداته وسلوكه، وأشار **فستنجر** إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

* آثار ما بعد اتخاذ القرار. * آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظراً لأن الفرد اتخذ قرار دون تردد أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للإنجاز فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلاً الحصول من ورائه على كسب مادي. ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي.⁽¹⁾

وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدراً للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز والظروف التي تحول دون ذلك.⁽²⁾

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000، ص 145.

(2) نفسه، ص 146.

2-3) نظرية العزو وتطبيقاتها في مجال الدافعية للإنجاز:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط ولكن أيضا للبيئة. وفيما يلي بعض تطبيقات هذه النظرية في مجال الدافعية للإنجاز: (1)

أ- دوافع الإنجاز في علاقتها بالعزو:

تبين من خلال الدراسات أن الأفراد الذين يوجد لهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، ويشعرون بالفخر فيما يحققونه من إنجازات، أما الأفراد الذين يوجد لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، ولا يوجد لديهم هذا الفخر بالاعتزاز. (2)

ب- نظرية العزو في مجال التنبؤ بالنجاح والفشل:

قام **وينر Weiner (1971)** وزملاؤه بمراجعة افتراضات **تكنسون** التي تقوم على أن الميول الموجهة نحو الهدف تستمر حتى الحصول عليه وأن الفشل في تحقيق هذا الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل أو إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف، ومن خلال مبدأ التلازم يمكن التنبؤ بما إذا كان الشخص سوف يعزي النتائج إلى سبب داخلي أم إلى سبب خارجي حيث أوضح **وينر وكوكلا Weiner, Kukla (1970)** أنه عندما ينجح غالبية الأشخاص في أداء مهمة ما فإن المبحوث سوف يميل لأن يعزي نجاحه إلى سبب خارجي (أنها مهمة سهلة) أما حينما يفشل الأغلبية فإنه سوف يعزي فشله إلى سبب داخلي (أنا غبي). (3)

ج- نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز:

أظهرت نتائج البحوث في هذا المجال أن هناك فروقا بين الجنسين في عزو نتائج المهمة، فقد تبين أن الذكور أكثر من الإناث في عزو الفشل إلى الحظ، وأن الإناث أكثر من

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000، ص 152-172.

(2) نفسه، ص 163.

(3) نفسه، ص 164.

الذكور في عزو الفشل إلى انخفاض القدرة، كما يوجد لدى الذكور احتمالية عالية لتوقع النجاح بالمقارنة بالإناث.

هذا وقد تم تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز في ضوء مصدر الضبط (الداخلي-الخارجي) حيث أرجع بعض الباحثين انخفاض الدافع إلى الإنجاز عند الإناث إلى اعتقادهن في العوامل الخارجية في حالة النجاح وفي العوامل الداخلية في حالة الفشل وأنهن يعتمدن على العوامل والمعايير الخارجية في تفسير سلوكهن أكثر من اعتمادهن على المعايير الداخلية كما كشفت دراسة *Ember (1981)* عن تميز الذكور بمستوى مرتفع من الطاقة بدرجة جوهرية عن الإناث وذلك نظرا لالتسام الذكور بمصدر ضبط داخلي بالمقارنة بالإناث وهذا من شأنه دفع الذكور للقيام بجهد أكبر مما تقوم به الإناث.

وقد انعكس ذلك واضحا في العديد من الدراسات التي كشفت نتائجها عن تزايد الدافعية للإنجاز لدى الذكور بالمقارنة بالإناث.⁽¹⁾

د - نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز:

كشفت الدراسات عن وجود فروق جوهرية بين أفراد الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز، وتبين أن الفروق بين أبناء الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز شأنها شأن العديد من المتغيرات النفسية هي انعكاس للفروق في أساليب التنشئة الاجتماعية والقيم والاتجاهات والعادات التي يتسم بها كل مجتمع من المجتمعات، فقد أوضح *لاو R.C.Lao (1977)* أن مصدر الضبط يختلف من مجتمع لآخر وأن أفراد المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر اعتمادا على ذواتهم وأقل تأثرا بعوامل القدرة والحظ أي أنهم من ذوي مصدر الضبط الداخلي، ولذلك يشعرون بالقدرة على السيطرة والتحكم في البيئة ومدفوعين للإنجاز بدافع داخلي وواقفين من قدرتهم على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة والتفاني في العمل، في حين يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر اعتمادا على مصادر الضبط الخارجية وبالتالي هم مدفوعين للإنجاز والعمل معتمدين في ذلك على الصدفة والحظ والقدرة.⁽²⁾

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000، ص 170.

(2) نفسه، ص 171-172.

2-4) تصور ميهر للدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة:

تبين للعديد من الباحثين أن الدافعية للإنجاز ليست فقط نتاج قدرة وكفاءة الفرد وسمات شخصية ولكنها تتأثر أيضا بالعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع. وفي ضوء ذلك صاغ ميهر تصورا نظريا لدراسة الدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة فأوضح أهمية ظروف السياق في إثارة وتنشيط الدافعية للإنجاز، ووضع الجوانب الثقافية ضمن تعريف مفهوم الدافعية. وأشار ميهر إلى أنه على الرغم من أهمية العمليات الداخلية (مثل الحاجات والحوافز... إلخ) في إثارة وتوجيه السلوك فإننا يجب علينا بدلا من التركيز على هذه الجوانب والعمليات الداخلية أن نوجه اهتمامنا إلى دراسة السلوك المؤثر للدافعية، وحدد ميهر أنماط السلوك الذي يمكن من خلالها إثارة الدافعية في الآتي:

* التغير في التوجه (الاختيار).

* المثابرة.

* تباين الأداء. (1)

3) كيف ينشأ لدى الفرد الدافع للإنجاز؟

للإجابة على هذا السؤال نسوق المثال التالي :

قامت **ماريون ونتربوتوم Marion Winterbottom** بقياس الدافع إلى الإنجاز عند مجموعة من الأولاد في الثامنة من العمر في بيئة صغيرة في الولايات الوسطى من الولايات المتحدة الأمريكية، ثم ربطت بين ذلك وبين ما ذكرته أمهاتهم عن الأساليب التي استخدمت في تنشئتهم وتربيتهم، ووجدت أن أمهات الأولاد من أصحاب الدافع القوي إلى الإنجاز كن يطلبن الاستقلال والتمكن في سن أكثر تقدما مما فعلت أمهات الأولاد من ذوي الدافع الضعيف إلى الإنجاز. بمعنى أن الأولاد من أصحاب الدافع القوي إلى الإنجاز عندما بلغوا السابعة كانت الأمهات قد بدأن يطالبنهم بمعرفة شوارع المدينة وأحياءها، وبأن يحاولوا بعض الأمور الجديدة الصعبة بمفردهم وبأن يتحلوا بالنشاط والحيوية وكثرة الطاقة وبأن يتخيروا أصدقائهم بأنفسهم وبأن يوفقوا في المباريات والتنافس، كذلك كان هؤلاء الأمهات لا

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000، ص 173-174.

يفرضن إلا القليل من القيود على تصرفات الأولاد وإذا فرضن قيودا طالبن أولادهن بالتمكن منها في سن مبكرة. كما ان هؤلاء الأمهات كن يحسن تقدير المستويات التي يبلغها الأولاد ويثبنهم عليها بالاحتضان والقبلات، على حين أن أمهات المجموعات ذات الدافع الضعيف كن أكثر تقيدا، ولم يكن يشجعن الاعتماد على الذات حتى ظل الأولاد أكثر اعتمادا على الأسرة.

من خلال هذا المثال يبدو أن دافع الإنجاز يتوقف على قيم الوالدين وعلى مدى الإهتمام والتأكيد الذي يكون لديهما عن مثل هذا الشيء.⁽¹⁾

4) صفات ذوي الدافع القوي للإنجاز:

بناء على نتائج البحوث التي اجريت على دافع الإنجاز، فقد وجد أن الأفراد الذين يتصفون بدافع إنجاز قوي يميلون إلى أن يسلكوا السلوك التالي:

أ) في اختيار المهام التي يمارسونها:

* يفضلون المهام التي تمدهم بمعلومات عن نتائج إنجازهم فيها عن تلك التي لا توفر مثل هذه المعلومات.

* يفضلون المهام متوسطة الصعوبة، أي التي يقترب احتمال النجاح في إنجازها من 50% من المهام السهلة جدا التي يكون احتمال النجاح في إنجازها كبيرا (90% مثلا) أو المهام الصعبة جدا التي يتضاءل احتمال النجاح فيها (10% مثلا).

* يفضلون المهام التي توفر لهم قدرا كبيرا من الاستقلال والمسؤولية الشخصية، أي التي تسمح لهم بالتحكم في نتائج جهدهم عن تلك التي لا توفر استقلال وتحكم ذاتي.⁽²⁾

ب) في قيامهم بالمهام التي تثير دافع الإنجاز لديهم:

* يبذلون جهدا كبيرا في محاولة إنجاز وتحقيق أهداف الأداء وبالتالي يحققون إنجازا أكبر عن الأفراد الذين لا يتصفون بقوة دافع الإنجاز.

⁽¹⁾ ادوارد موراي، ت: أحمد عبد العزيز سلامة، ومحمد عثمان نجاتي، الدافعية والانفعال، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1988، ص197-198.

⁽²⁾ أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، بيروت، لبنان، الدار الجامعية، 1989، ص 87.

* يثابرون في محاولاتهم لتحقيق نتائج أداء ناجمة، فيحققون في النهاية إنجازاً أكبر، رغم ما قد يعترضهم من محاولات فاشلة في البداية عن الأفراد الذين لا يتصفون بقوة دافع الإنجاز⁽¹⁾.

(ج) في تأثير النجاح والفشل عليهم:

* يشعرون بالسعادة والرضا من مجرد تحقيق إنجازات ناجحة بصرف النظر عن أي عوائد خارجية (كحصولهم مثلاً على مكافأة بناء على النجاح الذي حققوه).⁽²⁾

* بصفة عامة: هم أميل إلى الثقة بالنفس وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، وإلى تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم، يستمتعون بالمخاطرة المعتدلة، ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي⁽³⁾.

(5) العوامل المؤثرة في دافع الإنجاز:

يتأثر مستوى دافع الإنجاز حسب دراسات الباحثة *ونتربونوم Winterbottom* بعدة عوامل يصعب حصرها جميعاً، إلا أنه يمكننا تحديد أهمها في النقاط التالية:

* نوعية القيم السائدة في المجتمع.

* الدور الاجتماعي للأفراد.

* العمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة.

* التفاعل بين أفراد الجماعة.

* أساليب تنشئة الأطفال⁽⁴⁾.

(1) أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، بيروت، لبنان، الدار الجامعية، 1989، ص 88.

(2) نفسه، ص 88.

(3) إدوارد ج موراي: الدافعية والإنفعال، ص 196.

(4) عبد الرحمان بن بركة، (السمات الإنجازية لدى بطل نصوص القراءة الموجهة لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي - دراسة استطلاعية-)، كتاب الرواسي، قراءات في المناهج التربوية، ط1، 1995، جمعية الإصلاح إج و تر، بانتة، ص148.

(6) معوقات الإنجاز:

عندما يتوقع الأفراد الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالباً ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح، وتبعاً لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث، وفيما يلي نقوم بدراسة لتلك التي تحول دون تحقيق الإنجاز.⁽¹⁾

(1-6) توقعات الفشل:

إن تراكم الإحباط ومرور الأفراد بحالات عديدة من الفشل تجعلهم يتوقفون عن مجرد المحاولة لإنجاز عمل ما ذلك ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل. ويؤيد ذلك البحث الذي قام به عالم النفس **ريتشارد دي تشارمز** الذي توصل إلى أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى للكثير من الصغار الفقراء.

(2-6) الخوف من النجاح:

يعرف الدافع لتجنب النجاح على أنه دافع اجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب النجاح نتائج سلبية، لهذا الغرض قامت **هورنر** بدراسة هذا الدافع على مجموعة من الطلبة وصنفت نتائج بحثها حسب تصورات الطلبة للخوف من النجاح في ثلاث مجموعات:

1- يسبب النجاح خوفاً شديداً من الرفض الاجتماعي.

2- يؤدي النجاح إلى الشعور بالذنب والحزن والتشكك فيما إذا كان الفرد طبيعياً.

3- يتم إنكار النجاح عن طريق تغيير أو تشويه العبارات المقدمة في الاستجواب، بحيث لا تعد الفرد مسؤولاً مسؤولية مباشرة عن نجاحه.

(7) قياس الدافعية للإنجاز في الدراسات النظرية:

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى فئتين نعرض لهما بإيجاز على النحو التالي⁽²⁾:

(1) ليندا دافيدوف، تر: سيد الطوب، محمود عمر، الدافعية والانفعالات، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط1، 2000، ص69-71.

(2) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000، ص 97-100.

7-1) المقاييس الإسقاطية:

قام **ماكلياند** وزملاؤه بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور، ثم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (*T.A.T*) الذي أعده **موراي** عام 1938، أما البعض الآخر فقام **ماكلياند** بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز.

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصته، تعطى أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة، والأسئلة هي:

1/- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟.

2/- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟.

3/- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟.

4/- ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟.

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.

نظرا لضعف ثبات وصدق الطرق الإسقاطية بدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز فجاءت المقاييس الموضوعية.

7-2) المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس **وينر Weiner, Kukla** ، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس **مهربيان Mehrabian** عن الميل للإنجاز، ومقياس **لنن Lynn** ومقياس **هرمانز Hermans** وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية كما استخدمت أيضا في بعض الدراسات العربي.

8) العلاقة بين كل من الجنس والسن ودافع الإنجاز في الدراسات النظرية:

اختلفت نتائج الدراسات حول العلاقة بين الجنس ودافع الإنجاز اختلافا واضحا، حيث دلت الدراسات التي قام بها كل من *فان* وآخرون *Van.H.N ; Others* و *لوكس* وآخرون *Louks.S ; Others* و *محمد المري محمد إسماعيل*، أن مستوى دافع الإنجاز لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، في حين دلت دراسات التي قام بها كل من: *هال وأميليا Hall.E.G ; Amelilai.M*، و *مولنار وويز Molnar.J.M.Wiez.J.R*، و *فاروق عبد الفتاح موسى* و *عبد الرحمن سليمان الطريري* أن مستوى دافع الإنجاز لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

ونفسر ذلك باختلاف نمط التربية الموجهة لكل جنس في المجتمعات المختلفة، فقد دلت دراسة قام بها *فاروق وبرات Farouk.A.M ; Prawat* على ثلاث عينات متماثلة نسبيا من مجتمعات مختلفة (أمريكية، فنزويلية، مصرية) حيث طبق عليها نفس الاختبار الذي يقيس مستوى الإنجاز مع اختلاف اللغة الخاصة بكل مجتمع (الإنجليزية، الإسبانية، العربية) فدلّت النتائج على أنه في الثقافتين الأمريكية والمصرية يتفوق الذكور على الإناث في مستوى دافع الإنجاز (من الصف التعليمي الثالث إلى العاشر) ثم يتفوق الإناث بعد ذلك.

أما في الثقافة الفنزويلية فإن البنات يتفوقن على الذكور في الصف الدراسي السابع ثم يتفوق الذكور بعد ذلك.

إن النتيجة المهمة التي أفادت بها هذه الدراسة تتمثل في أن نمط التربية الموجهة لكل جنس (ذكور وإناث) لا تختلف باختلاف المجتمعات فقط بل بنوعية التربية الموجهة لكل جنس في مراحل السن المختلفة، وقد دلت نتائج بعض الدراسات على أن الدافع للإنجاز يتأثر بالسن عند الجنسين، حيث دلت على أن الذكور وكذلك الإناث الأكبر سنا يتمتعون بدافع أقوى للإنجاز ممن يصغرونهم⁽¹⁾.

في نهاية هذا الفصل اتضح لنا أن مشيئة الله سبحانه وتعالى قد اقتضت وجود الدوافع الفسيولوجية في فطرة كل من الحيوان والإنسان لتحقيق الأهداف التي ارادها الله تعالى منها وهي حفظ الذات وبقاء النوع، ومن الطبيعي أن يكون إشباع هذه الدوافع أمرا ضروريا تقتضيه الفطرة وتستلزمه طبيعة تكوين كل من الحيوان والإنسان، إذ يتوقف على إشباعها استمرار الحياة وبقاء النوع، ولذلك جاءت أحكام القرآن وأوامره في هذا الشأن متفقة مع

(1) الرواسي، قراءات من المناهج التربوية، مرجع سابق، ص 148.

فطرة الإنسان، فهي تعترف بها وتقرها وتدعو إلى إشباعها في الحدود التي أوضحتها الشريعة الإسلامية، ولا يوجد في القرآن أو في الأحاديث النبوية ما يشير إلى إنكار هذه الدوافع أو يدعو إلى كبتها وإنما يدعو القرآن وكذلك السنة إلى السيطرة على الدوافع والتحكم فيها وإشباعها في الحدود التي تسمح بها الشريعة الإسلامية دون إسراف أو تجاوز لهذه الحدود، وذلك لمصلحة كل من الفرد والجماعة.

ويجب أن نفرق بين (القمع) و(الكبت) فالقمع هو الكف الإرادي لدافع ورغبة ومقاومة إشباعها أو التعبير عنها في ظروف لا تسمح بإشباعها، ولكنه لا يتضمن إنكار هذه الرغبة على الإطلاق، أما الكبت فهو إنكار الرغبة أو رفضها أو الخوف منها، ومحاولة إبعادها نهائياً عن دائرة الوعي تخلصاً مما تسببه من شعور بالإثم أو القلق، بحيث ينتهي الأمر إلى كبت هذه الرغبة في اللاشعور... ووجود الرغبة في اللاشعور لا يقضي عليها نهائياً، بل تظل تحاول التعبير عن نفسها ولكن بطرق وحيل لاشعورية، وهذا هو سبب نشوء الأعراض المختلفة لاضطرابات السلوك⁽¹⁾.

(1) سيد عبد الحميد مرسي، "ونفس وما سواها"، مكتبة وهبة، مصر، ط1، 1992، ص 107-108.

الفصل الرابع :

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

- 1- هدفها وكيفيتها.
- 2- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ثانياً: الدراسة الأساسية:

- 1- منهج البحث.
- 2- متغيرات الدراسة.
- 3- حدود البحث.
- 4- عينة البحث وخصائصها.
- 5- أدوات البحث.
- 6- الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الرابع :

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

1) هدفها وكيفيةها:

نظرا لما للدراسة الاستطلاعية من أهمية في التعرف على مجتمع البحث ومن ثمة الإلمام بالمشكلة المراد دراستها والتعمق فيها من كل جوانبها وتحديد شكل جيد فقد قام الباحث بداية بمناقشة فرضيات بحثه مع مجموعة من أساتذة الثانويات، ثم وزع استمارة أولية -استطلاعية - تحمل سؤالين مفتوحين مكنت الإجابة عليهما الباحث من تصميم أداتي البحث، إضافة لذلك فقد ساعدت هذه الدراسة الباحث على الوقوف على أهم الصعوبات التي يمكن أن تواجهه حتى يتلافها لاحقا.

تمثل السؤالان المفتوحان في:

* من خلال خبرتك في التعامل مع المديرين، أيهما تراه أنجح؟(صفات المدير الناجح).

* ما هي الأمور التي تدفعك وتحفزك للعمل بجد أكثر؟

أما عينة الدراسة الاستطلاعية فقد تكونت من 30 أستاذا يدرسون في 05 ثانويات من ثانويات ولاية باتنة.

تمت الدراسة الاستطلاعية في شهر أفريل من السنة الدراسية 2007-2008 .

وبعد جمع المعلومات وتفريغها، وباستخدام التراث النظري المتعلق بمتغيرات البحث، توصل الباحث إلى بناء أداتي البحث والمتمثلتين في:

* استمارة لقياس النمط القيادي لمديري الثانويات.

* استمارة لقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

(2) حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

• الثبات:

يشير الثبات في إحدى معانيه إلى استقرار النتائج المتحصل عليها حتى ولو طبق المقياس عدة مرات على عينة من نفس الأفراد. درجة الثبات هي التي تحدد قيمة الاستبيان العلمية.

اعتمد الباحث في حساب ثبات الاستبيان على طريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب درجات أفراد عينة مكونة من (11) أستاذ في العبارات ذات الترتيب الفردي والزوجي باستعمال معامل الارتباط بيرسون لنصف الاستمارة ثم استعمال معادلة سبيرمان براون التصحيحية لحساب معامل الارتباط الكلي فكانت النتائج كما يلي:

- استبانة النمط القيادي لمديري الثانويات

معامل الارتباط بيرسون لنصف الاستمارة $r = 0.815$

معامل الارتباط الكلي $r = 0.898$ وهذه النتيجة دالة إحصائياً بمعنى أن المقياس يتميز بالثبات.

- استبانة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

معامل الارتباط بيرسون لنصف الاستمارة $r = 0.788$

معامل الارتباط الكلي $r = 0.881$ وهذه النتيجة دالة إحصائياً بمعنى أن المقياس يتميز بالثبات.

• الصدق: تم حساب الصدق بطريقتين:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين) : حيث تم توزيع نسخ الاستبيان على 10 محكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة العقيد الحاج لخضر باتنة للإدلاء بآرائهم إزاء فقرات الاستبانيتين من حيث وضوحها ومدى قياسها للهدف الذي وضعت لأجله. فكانت الاستبانيتين في شكلهما الأولي كما يبينه الملحق رقم (03) وبعد التعديل والضبط والتصحيح وفق توجيهات الأساتذة خرجت الاستبانيتين في شكلهما النهائي كما يبينه الملحق رقم (04).

- الصدق الإحصائي (الذاتي): حيث يساوي الجذر التربيعي للثبات (معامل الارتباط الكلي)

-استبانة النمط القيادي لمديري الثانويات

الصدق الذاتي = 0.947 وهي نتيجة دالة إحصائيا.

استبانة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

الصدق الذاتي = 0.938 وهي نتيجة دالة إحصائيا.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

(1) منهج الدراسة:

يرتبط اختيار منهج البحث ارتباطا وثيقا بطبيعة المشكلة التي يعالجها، ومن ثمة فإن الباحث يرى بأن المنهج الوصفي الارتباطي هو المنهج الملائم لهذه الدراسة لأن هذا الأخير يقوم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع وكذلك يهدف إلى جمع البيانات والمعلومات عن حقائق الأشياء والظواهر الموجودة وإخضاعها للدراسة العلمية⁽¹⁾.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه: مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل بوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث⁽²⁾.

(2) حدود البحث الميداني : يتحدد البحث بأربعة عناصر هي:

***العنصر البشري :** ويتمثل في عينة البحث المتكونة من 160 أستاذًا من أساتذة الثانوي والموزعين على 19 ثانوية على مستوى ولاية باتنة .

***العنصر الزماني :** حيث أجريت الدراسة الميدانية في نهاية الثلاثي الأخير من السنة الدراسية 2007/2008 (شهر جوان).

(1) عبد الباسط حسن، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبه، ط2، القاهرة، 1979 ، ص211.

(2) بشير صالح الرشيد، مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث، ط1، الكويت، 2000 ، ص59.

*العنصر المكاني : حيث أجريت الدراسة في 19 ثانوية من ثانويات ولاية باتنة وهي:

- (1) ثانوية البشير الإبراهيمي. (2) ثانوية خديجة أم المؤمنين. (3) ثانوية عباس لغرور.
- (4) ثانوية عائشة. (5) ثانوية كشيدة. (6) ثانوية صلاح الدين. (7) ثانوية براك افوراج.
- (8) ثانوية اشمول. (9) ثانوية اولاد سلام. (10) ثانوية عين جاسر. (11) ثانوية مروانة.
- (12) ثانوية الشمرة (13) متقن تازولت. (14) ثانوية سفيان. (15) ثانوية وادي الماء
- (16) ثانوية راس العيون. (17) متقن ثنية العابد. (18) ثانوية 1000 مسكن بريقة. (19) متقن آريس.

(3) مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في جميع أساتذة التعليم الثانوي والتقني في ثانويات ومناقن ولاية باتنة والذين يبلغ عددهم (2284) منهم (1215) أستاذة موزعين على 53 مؤسسة تربوية وذلك خلال العام الدراسي 2007-2008 ، أما عينة الدراسة فتتمثل في (160) أستاذة منهم (74) أستاذة اختيروا عشوائيا من بين (835) أستاذة منهم (461) أستاذة يُدرسون في (19) مؤسسة تربوية اختيرت أيضا عشوائيا ، والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات، الجنس، والخبرة، والبعد عن مكان العمل.

المتغير	الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
الجنس	ذكر	86	53.8
	أنثى	74	46.3
	المجموع	160	%100
الخبرة	1-5 سنة	50	31.3
	6-10 سنوات	26	16.3
	11 سنة فما فوق	84	52.5
	المجموع	160	%100
البعد عن مكان العمل	أقل من 60 كم	152	95
	من 60 إلى 120 كم	05	3.1
	أكثر من 120 كم	03	1.9
	المجموع	160	%100

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي والتقني للمؤسسات التربوية لولاية باتنة تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والبعد عن مكان العمل.

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

الرقم	المؤسسة	المجتمع الأصلي		عينة البحث	
		إجمالي الأساتذة	عدد الإثا	إجمالي المستجوبين	عدد الإثا
01	ثانوية البشير الإبراهيمي	52	27	08	04
02	ثانوية خديجة أم المؤمنين	44	29	08	05
03	ثانوية عباس الغرور	72	42	10	05
04	ثانوية عائشة أم المؤمنين	60	32	20	09
05	ثانوية حشاشنة قدور كشيدة	44	25	08	06
06	ثانوية صلاح الدين الأيوبي	63	32	09	02
07	ثانوية حي برك أفوراج	42	26	07	02
08	ثانوية اشمول الجديدة	24	17	08	07
09	ثانوية عبد الحميد بن باديس اولاد سلام	23	09	09	03
10	ثانوية عبد الرحمن بن خلدون عين جاسر	46	25	04	02
11	ثانوية المختلطة مروانة	56	25	07	01
12	ثانوية متعددة الاختصاصات الشمرة (*)	45	31	11	07
13	متقن سليمان أحمد تازولت	35	22	05	03
14	ثانوية سفيان	28	19	07	04
15	ثانوية وادي الماء	26	19	04	02
16	ثانوية عمار زواكري راس العيون	48	17	08	00
17	متقن الإخوة شطارة ثنية العابد	23	11	12	08
18	ثانوية 1000 مسكن بركة	50	30	04	01
19	متقن محمد لمير صالح اريس	54	23	11	3
المجموع		835	461	160	74

(*) جنس المدير أنثى

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي والتقني على المؤسسات التربوية لولاية باتنة التي تمت بها الدراسة الميدانية .

(1-4) استبانة النمط القيادي لمديري الثانويات:

تم بناء استبانة النمط القيادي لمديري الثانويات بالاستناد إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية (أنظر الملحق رقم 08) وبالرجوع إلى التراث النظري ذو الصلة؛ حيث استفاد الباحث من اطلاعه على صفات كل نمط قيادي. ثم ترجم ذلك في عبارات مثلت لاحقا بنود هذه الاستبانة.

ويبين المستجيب على استبانة النمط القيادي لمديري الثانويات إزاء كل بند من بنود الاستبانة النمط القيادي لمديري الثانويات على سلم استجابة مكون من خمس درجات وهي :

(موافق جدا - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بتاتا)، بحيث تأخذ الدرجات الآتية (1 - 2 - 3 - 4 - 5) على التوالي، وبناء عليه يتم تحديد النمط القيادي لمدير الثانوية من خلال حساب متوسط استجابات جميع الأساتذة على فقرات الاستبانة بشكل كامل .

(2-4) استبانة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

صمم الباحث استبانة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة بعد اطلاعه على بعض ما توفر له من أبحاث ودراسات تتعلق بهذا الموضوع، وباستخدام نتائج الدراسة الاستطلاعية (الملحق رقم 08).

ويبين المستجيب على استبانة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة إزاء كل بند من بنود الاستبانة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة على سلم استجابة مكون من خمس درجات وهي : (موافق جدا - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بتاتا)، بحيث تأخذ الدرجات الآتية (1 - 2 - 3 - 4 - 5) على التوالي في حالة العبارات الإيجابية، و(1-2-3-4-5) في حالة العبارات السلبية. وبناء عليه يتم قياس دافعية الإنجاز من خلال حساب متوسط استجابات جميع الأساتذة على فقرات الاستبانة بشكل كامل .

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

وفيما يلي وصف الاستبانتين:

3-4 وصف الاستبانتين:

• استبانة النمط القيادي لمديري الثانويات :

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (62) بندا، وبعد عرضها على الأساتذة المحكمين تم تعديل أغلبها والاستغناء عن بندين .

تقيس هذه الاستبانة (3) أنماط قيادية هي النمط الديمقراطي(24)بندا، الدكتاتوري (27) والتسبيبي (09)، الجدول التالي يوضح العبارات التي تمثل كل نمط:

النمط القيادي	رقم العبارات التي تمثل كل نمط	عدد العبارات
الديمقراطي	1-2-3-4-5-6-7-10-11-13-14-15-18-21-24-25-26-28-30-37-43-45-47-55-59.	24
الدكتاتوري	3-8-9-12-16-17-19-22-27-29-33-34-35-36-38-39-40-41-46-49-50-52-53-54-56-57-60.	27
التسبيبي	20-23-31-32-42-44-48-51-58.	09

جدول رقم (05) يوضح العبارات التي تمثل كل نمط قيادي

• استبانة دافعية الإنجاز:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (62) بندا، وبعد عرضها على الأساتذة المحكمين أصبحت (61)، منها (9) عبارات سلبية .

هذه الاستبانة تقيس 4 أبعاد هي: حب العمل والتفاني فيه(11) بندا- الرضا العام(16) - الطموح والمثابرة (12)- العلاقات داخل وخارج بيئة العمل(22) .

الجدول التالي يوضح العبارات التي تمثل كل بعد:

الأبعاد	رقم العبارة التي تمثل كل بعد	العبارات السلبية
حب العمل والتفاني فيه	1-2-3-4-8-12-16-20-53-54-60.	
العلاقات داخل وخارج بيئة العمل	5-6-7-9-19-21-22-24-28-30-34-36-37-39-40-43-45-46-49-50-51-59.	30-12-2 -43-31 -54-51 56-55
الرضا العام	13-14-15-17-25-26-27-29-31-32-33-41-42-44-47-48.	
الطموح والمثابرة	10-11-18-23-35-38-52-55-56-57-58-61.	

جدول رقم (06) يوضح العبارات التي تمثل كل بعد من أبعاد دافعية الإنجاز

(5) متغيرات البحث :

اشتملت الدراسة على:

(1-5) متغير مستقل واحد هو:

النمط القيادي، ونعني به إجرائياً: الأسلوب الإداري الذي ينتهجه القائد في ممارساته الإدارية أو السلوك القيادي الذي ينتهجه المدير في ممارساته الإدارية وهو أنواع: الديمقراطي - الدكتاتوري - التسبيبي.

فيما يخص البحث فهو يمثل الدرجة التي تحصل عليها مديرو الثانويات في المقياس المصمم من طرف الباحث، وذلك من خلال وجهة نظر الأساتذة.

الديمقراطي: كل من تحصل على مجموع يفوق 80 درجة في استجابات النمط القيادي.

الدكتاتوري: كل من تحصل على مجموع يفوق 90 درجة في استجابات النمط الدكتاتوري.

التسبيبي: كل من تحصل على مجموع يفوق 30 درجة في استجابات النمط التسبيبي.

(2-5) متغيرات مستقلة وسيطة وهي:

- الجنس - الخبرة - البعد عن مكان العمل.

(3-5) متغير تابع هو:

دافعية الإنجاز، ونعني بها إجرائياً: مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد وتوجهه لتحقيق أهداف معينة يشعر بأهميتها.

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

فيما يخص البحث فهي تمثل الدرجة التي تحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في مقياس الدافعية للإنجاز المصمم من طرف الباحث.

دافعية منخفضة : كل من تحصل على مجموع درجات يفوق 61 وأقل أو يساوي 140.

دافعية متوسطة : كل من تحصل على مجموع درجات يفوق 140 وأقل أو يساوي 224.

دافعية مرتفعة: كل من تحصل على مجموع درجات يفوق 224 وأقل أو يساوي 305.

(6) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في ضوء فرضيات البحث تم معالجة الدرجات الخام بالاعتماد على البرنامج (SPSS) والأساليب الإحصائية التالية:

- **معامل ارتباط بيرسون "ر":** وطبق هذا القانون لمعالجة البيانات الإحصائية لمتغيري الدراسة (النمط القيادي- دافعية الإنجاز) وللتحقق من الفرضية الرئيسية الأولى وذلك ببيان مدى وجود ارتباط (خطي) بين النمط القيادي- دافعية الإنجاز.

$$r = \frac{n \sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{[n \sum (X - \bar{X})^2][n \sum (Y - \bar{Y})^2]}}$$

- **معادلة سبيرمان براون التصحيحية:** وطبقت هذه المعادلة لحساب معامل الارتباط الكلي (معامل ثبات الاختبار) وذلك عند استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث:

$$r = \frac{r \times 2}{r + 1}$$

ر: هو معامل الارتباط الكلي.

ر: هو معامل الارتباط بين نصفي الاختبار

- **الصدق =** $\sqrt{\text{الثبات}}$

- **المتوسط الحسابي:** و استخدم لإيجاد قيمة - ت - وقيمة - ف - ويتميز بكونه يعبر عن كل البيانات، ولا يهمل أيًا منها.

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n}$$

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

- **الانحراف المعياري:** واستخدم لإيجاد قيمة - ت - وقيمة - ف - وهو يعبر عن مدى تشتت البيانات (يمثل المتوسط الحسابي لمجموع مربع انحراف المفردات عن متوسطها).

$$ع = \sqrt{\frac{\sum (س - \bar{س})^2}{ن}}$$

- **اختبار - ت -:** استخدم الباحث هذا الاختبار لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات في دافعية الإنجاز بين الأساتذة تبعاً لمتغير الجنس.

$$ت = \sqrt{\frac{ع^2 + ع^2}{1 - ن}}$$

- **اختبار تحليل التباين - ف -:** واستخدم لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات في دافعية الإنجاز لدى الأساتذة تبعاً لمتغيرات الأقدمية و البعد عن مكان العمل.

$$ف = \frac{MSB \text{ التباين الكبير}}{MSW \text{ التباين الصغير}}$$

$$MSB = \frac{SSB}{K-1}$$

$$MSW = \frac{SSW}{N-K}$$

$$SSB = \left[\frac{(\sum x_1)^2}{n_1} + \frac{(\sum x_2)^2}{n_2} + \dots + \frac{(\sum x_m)^2}{n_m} \right] - \left[\frac{(\sum x_1 + \sum x_2 + \dots + \sum x_m)^2}{n_1 + n_2 + \dots + n_m} \right]$$

$$SSW = \left(\sum x_1^2 + \sum x_2^2 + \dots + \sum x_m^2 \right) - \left[\frac{(\sum x_1)^2}{n_1} + \frac{(\sum x_2)^2}{n_2} + \dots + \frac{(\sum x_m)^2}{n_m} \right]$$

K: هو عدد المجموعات

N: عدد الأفراد الكلي

الفصل الخامس :

مناقشة النتائج والتوصيات

1. نتائج اختبار الفرض الأول.

2. نتائج اختبار الفرض الثاني.

3. مناقشة عامة.

4. التوصيات.

الفصل الخامس :

مناقشة النتائج والتوصيات

بعد الحصول على الدرجات الخام (انظر الملحق رقم 07) ومعالجتها إحصائياً في ضوء فرضيات البحث، تحصل الباحث على النتائج التالية:

1) نتائج اختبار الفرض الأول:

وينص على:

"توجد علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة"

ويتفرع عن هذا الفرض الفرضيات التالية:

فرضية فرعية 1.1 : يوجد ارتباط طردي بين النمط القيادي الديمقراطي و دافعية الإنجاز.

فرضية فرعية 2.1 : يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي الدكتاتوري و دافعية الإنجاز.

فرضية فرعية 3.1 : يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي التساهلي و دافعية الإنجاز.

وللتحقق من صحة الفرض الأول العام تم معالجة البيانات الخام المتصلة به باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك بالاعتماد على البرنامج (spss) فتحصلنا على النتائج كما يبينها الجدول رقم (07) أدناه:

الدافعية	التسيبي	الدكتاتوري		
0.506(**)	-0.581(**)	-0.785(**)	معامل الارتباط بيرسون	الديمقراطي
-0.362(**)	0.543(**)		معامل الارتباط بيرسون	الدكتاتوري
-0.426(**)			معامل الارتباط بيرسون	التسيبي

**الارتباط دال عند المستوى 0.01

جدول رقم (07) يوضح العلاقة الارتباطية بين النمط القيادي ودافعية الإنجاز

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ ما يلي:

- قيمة معامل الارتباط $r = (0.506)$ بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز دالة عند المستوى 0.01 وهذا يعني أنه يوجد ارتباط طردي بين النمط القيادي الديمقراطي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، بمعنى أنه كلما كان أسلوب المدير في التسيير ديمقراطياً، كلما كانت دافعية الأساتذة للإنجاز عالية. وبالتالي تحقق الفرضية الفرعية 1.
- قيمة معامل الارتباط $(r = -0.362)$ بين النمط الدكتاتوري ودافعية الإنجاز دالة عند المستوى 0.01 وهذا يعني أنه يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي الدكتاتوري لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، بمعنى أنه كلما كان أسلوب المدير في التسيير دكتاتورياً، كلما كانت دافعية الأساتذة للإنجاز منخفضة. وبالتالي تحقق الفرضية الفرعية 2.
- قيمة معامل الارتباط $(r = -0.426)$ بين النمط التسيبي ودافعية الإنجاز دالة عند المستوى 0.01 وهذا يعني أنه يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي التسيبي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، بمعنى أنه كلما كان أسلوب المدير في التسيير تسييبياً، كلما كانت دافعية الأساتذة للإنجاز منخفضة. وبالتالي تحقق الفرضية الفرعية 3.

من خلال ما سبق يمكننا القول بأنه توجد علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة . بمعنى أن الفرض الأول العام قد تحقق.

المناقشة:

توصل الباحث من خلال النتائج السابقة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة حيث تأكد وجود ارتباط طردي بين النمط الديمقراطي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة أي أنه كلما كان أسلوب مدير الثانوية ديمقراطياً كلما زاد ذلك في مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة على عكس النمطين الآخرين – الدكتاتوري والتساهلي – الذي تأكد ارتباطهما عكسياً مع دافعية الإنجاز

أي أنه كلما كان أسلوب المدير دكتاتوريا (تساهليا) كلما قلل ذلك من دافعية الإنجاز لدى الأساتذة وهذا أمر يصدقه الواقع إذ أن الباحث لمس ذلك جليا من خلال مناقشاته مع أساتذة الثانوي ثم إن كثيرا من الدراسات أثبتت هذه النتائج منها تجربة لوين وليبيت ووايت, Lewin, Lippit & White 1939, على مجموعة من التلاميذ، ودراسة كاهن وكاتز Kahn & Katz 1960 في إحدى شركات التأمين.

2) نتائج اختبار الفرض الثاني:

وينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس و الخبرة و البعد عن مكان العمل .

ويتفرع عن هذا الفرض الفرضيات التالية:

فرضية فرعية 1.2 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

فرضية فرعية 2.2 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الخبرة.

فرضية فرعية 3.2 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير البعد عن مكان العمل.

* للتحقق من الفرضية الفرعية 1.2 استخدم الباحث اختبار-ت- بالاعتماد على البرنامج (spss) فكانت النتائج كما يلي:

الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
ذكور	86	232.88	25.38	0.87	غير دال
إناث	74	232.25	26.58		

جدول رقم (08) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أساتذة التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة (ت=0.871) غير دالة، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين الأساتذة الذكور والإناث في دافعية الإنجاز. وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الفرعية 1.2.

المناقشة:

توصل الباحث من خلال استخدامه لاختبار ت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذكور والإناث في دافعية الإنجاز وهذا يتوافق مع كثير من الدراسات منها (مصطفى تركي 1988، فتحي الزيات 1990، سيد الطواب 1990، أحمد عبد الخالق، مايسة النبال 1991،...، Botha,1971, Flukerson,1983).

ولقد أرجع الباحثون هذه النتيجة إلى عدة عوامل أهمها:

- أن الأسرة أصبحت تشجع وتحث الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل لأن دور المرأة لا يقل عن دور الرجل في بناء المجتمع.
- أن فرص التعليم والتوظيف أصبحت متاحة بشكل كبير للمرأة، مما فتح لها المجال واسعا لأن تلعب أدوارا جديدة لم تتح لها سابقا.
- تغير المفاهيم الثقافية المرتبطة بالجنس، عما كانت عليه في القديم حيث كان ينظر للمرأة باعتبارها كائنا اجتماعيا له دور اجتماعي محدد لا يتعداه.

* للتحقق من الفرضية الفرعية 2.2 استخدم الباحث اختبار تحليل التباين -ف-، بالاعتماد على البرنامج (spss) فكانت النتائج كما يلي:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	
24.45	238.38	50	1-5 سنوات
26.60	231.73	26	6-10 سنوات
26.16	229.41	84	11 سنة فما فوق

جدول رقم (09): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى دافعية الإنجاز لدى

أساتذة التعليم الثانوي بولاية باتنة تبعا لمتغير الأقدمية

الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	
غير دالة	1.92	1270.64	02	2541.28	بين المجموعات
		661.27	157	103819.31	داخل المجموعة
			159	106360.59	المجموع

جدول رقم (10): نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية باتنة تبعا لمتغير الأقدمية

التعليق والمناقشة:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة إذ بلغت قيمة ف = 1.92 مما قد يشير إلى أن متغير سنوات الخبرة لا يعد من العوامل المؤثرة على مستوى الدافعية للإنجاز.

وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الفرعية 2.2.

* للتحقق من الفرضية الفرعية 3.2 استخدم الباحث اختبار تحليل التباين ف-، بالاعتماد على البرنامج (spss) فكانت النتائج كما يلي:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	
26.36	233.02	152	أقل من 60 كم
5.84	228.20	05	من 60 إلى 120 كم
15.63	218.33	03	أكثر من 120 كم

جدول رقم (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية باتنة تبعا لمتغير البعد عن مكان العمل.

الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات		
غير دالة	0.54	367.09	02	734.18	بين المجموعات	الدافعية
		672.78	157	105626.40	داخل المجموعة	
			159	106360.59	المجموع	

جدول رقم (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية باتنة تبعا لمتغير البعد عن مكان العمل.

التعليق والمناقشة:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين الأساتذة تعزى لمتغير البعد عن مكان العمل إذ بلغت قيمة $F = 0.54$ مما قد يشير إلى أن متغير البعد عن مكان العمل لا يعد من العوامل المؤثرة على مستوى الدافعية للإنجاز.

وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الفرعية 3.2.

غير أننا نلاحظ أن عينة البحث تغلب عليها الفئة الأولى (أقل من 60 كم)، بنسبة 95% مما يجعلنا لا نستطيع تعميم هذه النتيجة ونبقي التساؤل مطروحا لمزيد بحث في هذا الإطار.

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن صحة الفرض الأول الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي ودافعية الإنجاز، حيث ومن خلال المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى وجود ارتباط طردي بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز، ووجود ارتباط عكسي بين النمط الدكتاتوري ودافعية الإنجاز، وكذلك الأمر بالنسبة للنمط التسيبي بوجود ارتباط عكسي. وهذا يتوافق مع كثير من الدراسات التي أجريت لهذا الغرض منها دراسة جامعة أوهايو، ودراسة جامعة ميتشجان، الدراسة التي قام بها لوين وليبيت ووايت عام 1939 ودراسة ليكيرت سنة 1961 دراسة كاهن وكاتز 1960...

هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مهمة للغاية في التطبيق الإداري إذ أنها تحتم على القائمين على العملية التربوية إذا ما أرادوا الوصول بها إلى مستويات رائدة من حيث المردود والأداء... تحتم عليهم العمل على تشجيع النمط الديمقراطي في الممارسات الإدارية والتقليل واستبعاد باقي الأنماط لما لهذه الأخيرة من أثر سلبي على الأساتذة الذين هم محور العملية التربوية وأعمدها التي لا تنهض بدونها. ومن هذا المنطلق فقد أوصى الباحث بضرورة إقامة دورات تدريبية لفائدة المديرين حتى يتسنى لهم لعب أدوار إيجابية في تسييرهم لأهم المؤسسات المجتمعية، وإخضاع كل من يترشح لهذه المناصب القيادية لاختبارات تمكن من اختيار أولئك الذين يتمتعون بصفات القيادة الديمقراطية.

من جهة ثانية توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والبعد عن مكان العمل .

وهذا يتوافق مع نتائج دراسات عديدة منها، دراسة: مصطفى تركي 1988، عبد اللطيف محمد خليفة 2000... ، هذه النتيجة وإن كانت أقل أهمية من الأولى إلا أنها تفتح مجالا كبيرا لمزيد بحث في هذا الموضوع بل وتزيد من تساؤلاتنا خاصة بالنظر إلى المتغيرات المستقلة الوسيطة التي تختلف من دراسة إلى أخرى. وفي هذا الإطار فقد أوصى الباحث أيضا بضرورة دعم دافعية الإنجاز لدى الأساتذة وبحث كل ما يؤثر في هذا المتغير حتى نرتقي بالعملية التعليمية ونحصل أهدافها فننهض بالأمة ونعيد لها إشراقها.

4) توصيات واقتراحات

في ختام هذا البحث وعلى ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

- تشجيع النمط القيادي الديمقراطي لمديري الثانويات من طرف الهيئات المسؤولة وذلك لما يلعبه من دور في الرفع من دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.
- ضرورة إخضاع كل من يترشح لإدارة معينة لاختبارات تقيس النمط القيادي للمترشح حتى يُختار كل من يتصف بصفات قيادية تشاركية.
- إقامة دورات تدريبية لفائدة المديرين لتمكينهم من الأداء الأمثل لمهامهم القيادية
- دعم دافعية الإنجاز لدى الأساتذة من طرف الهيئات المسؤولة لما في ذلك من نفع يعود على المؤسسة التربوية بشكل خاص وعلى المجتمع بشكل عام.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية في قطاعات تعليمية أو مستويات وظيفية أخرى للكشف عن العلاقة بين النمط القيادي ومستوى الدافعية للإنجاز.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية تأخذ بعين الاعتبار متغيرات أخرى غير التي تمت دراستها في هذه الدراسة كالحالة الاجتماعية، والوضع الاقتصادي...

• مواضيع مقترحة للبحث :

- النمط القيادي للمدير وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ.
- النمط القيادي للمديرين وعلاقته بالضغوط النفسية للأساتذة.
- أثر التنشئة الأسرية في ظهور الأنماط القيادية.
- النمط القيادي للأساتذة وعلاقته باتجاه التلاميذ نحو الدراسة.
- النمط القيادي وعلاقته بالمستوى التعليمي لمديري الثانويات.
- مدى ممارسة المديرين والمديرات لأنماط القيادة في المدارس الابتدائية.
- أثر الفكرة الدينية في صناعة القائد.

خاتمة

خاتمة

لقد كان الهدف الرئيس من هذه الدراسة التعرف على العلاقة الارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، وكذا مدى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين هؤلاء الأساتذة تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة والبعد عن مكان العمل.

وبعد جمع البيانات من خلال استمارتين من تصميم الباحث، ثم معالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة: حيث توصل الباحث إلى وجود ارتباط طردي (إيجابي) بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز، ووجود ارتباط عكسي (سلبي) بين النمط الدكتاتوري ودافعية الإنجاز، وكذلك الأمر بالنسبة للنمط التسيبي؛ ارتبط عكسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، والبعد عن مكان العمل.

في الأخير وفيما يخص الصعوبات التي واجهت الباحث في إعداد هذه الدراسة فتتلخص في:

- شح المراجع التي تناولت بحث العلاقة المباشرة بين متغيري الدراسة النمط القيادي ودافعية الإنجاز؛ حيث أن أغلب ما حصل عليه الباحث لا يعدو أن يكون سوى دراسات تناولت كل متغير على حدة، ثم إن هذه الدراسات على أهميتها فإن أغلبها تناول بحث المتغيرين من الناحية النظرية أكثر منه دراسة ميدانية.

- الصعوبة الكبرى تكمن في الدراسة الميدانية وإجراءاتها، حيث أن كبر حجم العينة وتوزعها على تراب الولاية أخذ من الباحث ومعاونيه الوقت والجهد الكبير، ثم وهذا أصعب؛ جمع الاستمارات الذي أخذ الوقت والجهد الأكبر إذ ورغم الحرص والعناية والاهتمام إلا أن نسبة كبرى من هذه الاستمارات لم يتمكن من استرجاعها نظرا لتهاون بعض الأساتذة أو تماطلهم أو خوفهم من الإدارة أو....

أمل أن تكون هذه النتائج في مستوى الجهود المبذولة والأهداف المسطرة، وأن تنال رضا كل من يهمه تطوير البحث العلمي في الجامعة والرقى بها لتنهض بالأمة والوطن.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

1. أبراون، علم النفس الاجتماعي في الصناعة، دار المعارف، 1968.
2. أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مصر، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، 2002.
3. أحمد بلقيس، توفيق مرعي، الميسر في علم النفس، دار الفرقان، عمان، الأردن ط2، 1996.
4. أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية ، بيروت لبنان ، 1989.
5. أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط3، 2002.
6. إدوارد موراي، ت: أحمد عبد العزيز سلامة ومحمد عثمان نجاتي، الدافعية والانفعال دار الشروق، القاهرة، ط1، 1988.
7. بشير صالح الرشيد، مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث، ط1، الكويت، 2000.
8. حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر، ط5.
9. حلمي المليجي، علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1972.
10. زكي محمود هاشم، الجوانب السلوكية في الإدارة، الكويت، وكالة المطبوعات، ط3، 1980.
11. سيد عبد الحميد مرسي، "ونفس وما سواها"، مكتبة وهبة، مصر، ط1، 1992.
12. سيد عبد الحميد مرسي، الشخصية المنتجة، دار وهبة، مصر، ط1، 1999.
13. سيد عبد الحميد مرسي، كلهم راع، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1993، ص 08.
14. طارق عبد الحميد البدري، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، عمان، الأردن، دار الفكر، ط1، 2001.
15. ظريف شوقي، السلوك القيادي وفعالية الإدارة، دار غريب، القاهرة.

16. عباس كاظم نور الدين، إدارة العمل الإسلامي، بيروت، دار المداد، ط₁، 1995.
 17. عبد الباسط حسن، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبه، ط₂، القاهرة، 1979
 18. عبد الحميد محمد الهاشمي، لمحات نفسية في القرآن الكريم، مكتبة رحاب الجزائر، د ط.
 19. عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي، مبادئ علم النفس، دار الفكر، عمان، الأردن، ط₁، 2000 .
 20. عبد الرحمان عيسوي، دراسات في علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، مصر، د. ط 2002 .
 21. عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية- البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر- بيروت، دار النهضة العربية، ط₁ 2000.
 22. عبد العلي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية و التربوية، الدار العربية للعلوم، ط₁، 1994، بيروت، لبنان.
 23. عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة ، د ط، 2000.
 24. عبد الله بلقاسم العرفي، عباس عبد مهدي، مدخل إلى الإدارة التربوية، بنغازي، ليبيا، منشورات جامعة قار يونس، ط₁، 1996.
 25. ليندا دافيدوف، تر: سيد الطوب، محمود عمر، الدافعية والانفعالات، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر ، ط₁، 2000.
 26. مايكل فينر، آراء فينر في القيادة، مكتبة جديد، المملكة العربية السعودية، ط₁، 2005.
 27. محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، الأردن، دار الشروق، ط₁، 2001.
 28. هشام الطالب، دليل التدريب القيادي، المعهد العلمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، و.م.أ، ط₂، 1995.
- المراجع باللغات الأجنبية:

الرسائل:

30. نجاه جميل نصر الله البدور، مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن، رسالة ماجستير ، غ منشورة .

المجلات:

31. عبد الرحمان بن بريكة، (السمات الإنجازية لدى بطل نصوص القراءة الموجهة لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي -دراسة استطلاعية-)، كتاب الرواسي، قراءات في المناهج التربوية ، ط1، 1995، جمعية الإصلاح إج و تر، بانتة.

32. ماجدة حسين محمود، (الدافعية العامة والتوجه القومي)، دراسات عربية في علم النفس ، ع3، المجلد1، دار غريب، القاهرة، يوليو 2002.

مواقع الإنترنت:

33. www.alyaseer.net.

الفهارس

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	ارتباط الإنتاجية بنمط الإشراف في تجربة كاهن وكاتز 1960.	11
2	توافيق متغيرات الموقف حسب نظرية فيدلر	61
3	توزع أفراد مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي والتقني للمؤسسات التربوية لولاية باتنة تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والبعد عن مكان العمل.	101
4	توزع أفراد مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي والتقني على المؤسسات التربوية لولاية باتنة التي تمت بها الدراسة الميدانية	102
5	العبارات التي تمثل كل نمط قيادي	104
6	العبارات التي تمثل كل بعد من أبعاد دافعية الإنجاز	105
7	العلاقة الارتباطية بين النمط القيادي ودافعية الإنجاز	109
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أساتذة التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس	111
9	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية باتنة تبعا لمتغير الأقدمية	112
10	نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية باتنة تبعا لمتغير الأقدمية.	113
11	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية باتنة تبعا لمتغير البعد عن مكان العمل	113
12	نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية باتنة تبعا لمتغير البعد عن مكان العمل.	114

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	شبكة بليك-موتون الإدارية	27
2	العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية	34
3	نموذج محددات سلوك أداء المرؤوس حسب النظرية التكاملية	66
4	التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	78

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
1	استمارة الدراسة الاستطلاعية
2	أسماء محكمي أدواتي الدراسة
3	الصورة الأولية لاستبانتي النمط القيادي ودافعية الإنجاز
4	الصورة النهائية لاستبانتي النمط القيادي ودافعية الإنجاز
5	إحصاء وصفي للعيينة
6	الدرجات الخام
7	المجتمع الأصلي للدراسة
8	عيينة من إجابات الدراسة الاستطلاعية.

فهرس المحتويات

الصفحة

الموضوع

إهداء

شكر وتقدير

الملخص باللغة العربية

الملخص باللغة الفرنسية

الملخص باللغة الإنجليزية

مقدمة

أ-ج

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

02	 تحديد إشكالية البحث
03	 فرضيات البحث
04	 أهداف البحث
04	 أهمية البحث
05	 مصطلحات البحث
06	 الدراسات السابقة حول المتغيرات
14	 موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابق ذكرها

الفصل الثاني : القيـــــادة في المؤسسات التربوية.

17	 تمهيد
18	 أولاً: الإدارة، مفهومها وعناصرها
18	 تعاريف الإدارة
20	 نظريات الإدارة
29	 الإدارة علم وفن ومهنة
30	 العمليات الإدارية
32	 الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية
34	 خصائص ومميزات الإدارة الإسلامية

92	العوامل المؤثرة في دافع الإنجاز.....
93	معوقات الإنجاز.....
93	قياس الدافعية للإنجاز.....
95	العلاقة بين كل من الجنس والسن ودافع الإنجاز.....

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية.

98	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
98	هدفها وكيفيةها.....
99	حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
100	ثانياً: الدراسة الأساسية.....
100	منهج البحث.....
100	حدود البحث.....
101	مجتمع الدراسة وعينتها.....
103	أداتا البحث.....
105	متغيرات البحث.....
106	الأساليب الإحصائية المستعملة.....

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

109	مناقشة النتائج.....
116	التوصيات.....
118	الخاتمة.....
120	المراجع.....

الملاحق

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

فهرس المحتويات

اللاحق

ملحق رقم(1) استمارة الدراسة الاستطلاعية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

الأخ أستاذ التعليم الثانوي المحترم: تحية طيبة وبعد ،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة ". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة باتنة، ولتحقيق هدف الدراسة فإنه يسعى لإعداد استمارتين : الأولى لقياس النمط القيادي لمديري الثانويات والثانية لقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

أرجوا منك أخي الفاضل التكرم بالإجابة على هذين السؤالين اللذين سيساعداني في إعداد هاتين الاستمارتين.

01- من خلال خبرتك في التعامل مع المديرين، أيهم تراه أنجح؟ (صفات المدير الناجح)

02- ما هي الأمور التي تدفعك وتحفزك للعمل بجد أكثر؟

ملحق رقم (2)

أسماء محكمي أدواتي الدراسة

العنوان	التخصص	اسم المحكم
جامعة باتنة	علوم التربية	أ.د. العربي فرحاتي
جامعة باتنة	علم النفس الصناعي	د. غضبان أحمد
جامعة باتنة	علوم التربية	د. راجية بن علي
جامعة باتنة	أرطفونيا	د. السعيد عواشرية
جامعة باتنة	علم النفس العيادي	أ. عدوان يوسف
جامعة المسيلة	علم النفس المعرفي	أ. ختاش محمد
جامعة باتنة	علم النفس المعرفي	أ. بوقصة اعر
جامعة باتنة	علم النفس التربوي	أ. هلايلي ياسمينة
جامعة باتنة	علم النفس توجيه وإرشاد	أ. حواس خضرة
جامعة باتنة	علم النفس توجيه وإرشاد	أ. يوسف حدة
جامعة باتنة	تقويم المناهج	أ. زينات سعداوي

ملحق رقم (3) الصورة الأولى لاستبانتى النمط القيادي ودافعية الإنجاز

بسم الله الرحمن الرحيم

قسم علم النفس وعلوم التربية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة

الأستاذ الدكتور..... المحترم

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته

بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة". وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

الإدارة التربوية من جامعة باتنة.

ولتحقيق هذه الدراسة أعد الباحث أداتين إحداهما لقياس النمط القيادي لمديري

الثانويات ، والأخرى لقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة. ونظرا لما نعهده فيكم من خبرة

ودراية ومعرفة وسعة اطلاع نرجو التفضل بإبداء رأيكم بصدد فقرات هاتين الاستبانتين

وبيان مدى صلاحها للدراسة، واقتراح ما ترونه مناسبا من حذف وإضافة وتعديل، شاكرا

لكم حسن تعاونكم وتعاملكم.

تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث : عمار شوشان

المشرف : د/ العربي فرحاتي

السنة الجامعية 2007-2008

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

الأخ أستاذ التعليم الثانوي المحترم: تحية طيبة وبعد ،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة ". وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة باتنة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد أعد أداتان : الأولى لقياس النمط القيادي لمديري الثانويات والثانية لقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة، لذا يرجى التكرم بتعبئة فقرات كلتا الاستبانتين بدقة وموضوعية وتعبئة المعلومات العامة وذلك بوضع علامة (X) أمام كل عبارة في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك. علما بأنه لا توجد عبارات صحيحة و خاطئة و أن المعلومات سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مثال: أجد المدير زميلا لي أكثر منه رئيسا

موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بتاتا
			X	

إذا كانت إجابتك غير موافق، ضع

علامة (X) في الخانة الرابعة وهكذا.

معلومات عامة

المؤسسة:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

الخبرة: ☐ 1-5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ 11 سنة- فما فوق ☐

البعد عن مكان العمل : أقل من 60 كم ☐ من 60 إلى 120 كم ☐ أكثر من 120 كم ☐

المشرف : د/ العربي فرحاتي

الباحث : عمار شوشان

السنة الجامعية 2007-2008

استمارة النمط القيادي لمديري الثانويات من وجهة نظر الأساتذة

الرقم	العبارة	سلبية	إيجابية	تقيس	لا تقيس (التعديل المقترح)
1	أفضل العمل مع مدير يقدر مشاعري.				
2	يعمل المدير على مساعدتي في تخطي العقبات التي تواجهني .				
3	لا يعيرني المدير أي اهتمام مادي أو معنوي .				
4	يشعر المدير بالأساتذة ويقدر ظروفهم .				
5	يعمل المدير على إشباع حاجاتي .				
6	أجد المدير زميلا لي أكثر منه رئيسا .				
7	تربطني بالمدير علاقات إنسانية حسنة.				
8	لا يقدم المدير يد العون للأساتذة مهما كانت ظروفهم.				
9	لا يتواصل المدير مع الأساتذة خارج أوقات العمل .				
10	أتواصل مع المدير بكل سهولة .				
11	يحترم المدير آراء الأساتذة ويناقشها.				
12	لا يقبل بالرأي الآخر .				
13	يأخذ بآرائنا حين إعداد البرامج.				
14	يعتمد المدير الشورى أسلوبا في العمل .				
15	يتعامل مع الأساتذة بأسلوب ودي .				
16	لا يهتم المدير إلا بالعمل ولا يهتمه غيره .				
17	يعتبر المدير نفسه فوق الجميع.				
18	أحدث مع المدير في خصوصياتي بدون حرج .				
19	يعتز المدير برأيه ولا يتنازل عنه.				
20	يكثر المدير من الغيابات.				
21	يزور المدير الأساتذة في الأقسام ويقوم بتوجيههم.				
22	يعترف المدير بأنه دكتاتوري.				
23	ينقيد المدير بالأمور الروتينية التفصيلية.				
24	المدير غير حازم ويتردد في آرائه.				
25	يسود المؤسسة جو من الثقة المتبادلة والتجاوب التلقائي.				
26	يتعامل المدير مع الجميع بالمساواة.				
27	يئني المدير على الاقتراحات الجيدة.				
28	يتعامل المدير بالمحابة .				
29	يشعري المدير بالثقة في نفسي وفي قدراتي .				
30	لا يشجع المدير الإبداع والابتكار .				
31	يتعامل المدير بموضوعية في مسألة الثواب والعقاب.				
32	يحب المدير الظهور .				
33	المدير غامض في تعليماته وأوامره.				
34	يعمل المدير بصيغة الأمر بدل التوجيه.				
35	يستخدم المدير أسلوب التخويف .				
36	لا يسمح المدير بالاعتراض على قراراته.				
37	يفرض علينا أوامره ويجبرنا على الالتزام بها .				
38	يعمل المدير بصيغة التوجيه بدل الأمر.				
39	يستخدم المدير الثواب والعقاب بشكل ذاتي-غير موضوعي-				
40	يتصيد المدير الأخطاء وتقصير الأساتذة .				
41	يرضي المدير رؤساءه على حساب رضا مرفوسيه.				
42	غياب المدير يجعل الأساتذة يتهاونون في عملهم.				
43	يسود المؤسسة التسبب والفوضى .				
44	يهتم المدير بالنشاطات داخل المؤسسة.				

45	يساهم المدير في إذكاء الصراعات داخل المؤسسة.				
46	يحاول احتواء الخلافات ويعمل على التقليل منها .				
47	يبدي الجميع فرحته بغياب المدير.				
48	يذكرنا بالأهداف ويدفعنا باستمرار للتحسين من أدائنا.				
49	يعطي المدير الحرية للجميع في تنفيذ ما يريدون وبالأسلوب الذي يعتقدونه صحيحا				
50	يغلب على العلاقات داخل المؤسسة الطابع الرسمي.				
51	يسود المؤسسة أخلاق التملق والتزلف و النفاق للمدير.				
52	يتسم مناخ المؤسسة بالفوضى و الحرية غير المضبوطة.				
53	يسود المؤسسة السلوك التخريبي وروح العدوان.				
54	يسود مناخ العمل الخوف والرغبة والقلق وعدم الثقة.				
55	يلتزم المدير بحرفية التعليمات وعدم الخروج عليها.				
56	يتجاوز المدير عن أخطائي الصغيرة .				
57	يكثر من الانتقادات .				
58	أرجع إلى المدير في كل عمل أود القيام به				
59	يحاول إرضاء الجميع .				
60	يسعى لتوفير كل أسباب الراحة				

استمارة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة

الرقم	العبارة	سلبية	إيجابية	تقيس	لا تقيس (التعديل المقترح)
1	أشعر بالراحة والطمأنينة حين ذهابي صباحا إلى المؤسسة.				
2	أتضابق كلما تأهبت للذهاب إلى عملي.				
3	أحب عملي وأتفاني فيه.				
4	أعتز بكوني أستاذا وأنا فخور بذلك.				
5	وجودي ضمن جماعة العمل يشعرنني بالطمأنينة.				
6	تسود الثقة والتقدير المتبادل علاقتي مع رؤسائي في العمل.				
7	أحرص على تنفيذ بعض الأنشطة الجماعية.				
8	أشعر بالفخر والاعتزاز لما أقوم به من عمل.				
9	لا أفكر في تغيير مكان عملي.				
10	أنجز أكثر مما أكون مصمما على عمله.				
11	أسعى بجد للتحسين من مستواي.				
12	أفكر في تغيير مهنتي.				
13	أقوم بعملية كما يمليه علي واجبي وضميري.				
14	خوفي من الله يدفعني للعمل بإخلاص.				
15	أتحمل المسؤولية الكاملة تجاه ما أقوم به من عمل.				
16	أواظب على أوقات الدوام في المؤسسة.				
17	أشعر بالاعتزاز كلما كانت نتائج تلاميذي جيدة.				
18	أستطيع العمل لوقت طويل دون تعب.				
19	أشعر أن مهنتي تقابل باحترام من قبل الآخرين.				
20	يزداد تعلقي بمهنتي كلما ازدادت خبرتي.				
21	يقابل زملائي أراني بروح من الحوار والاهتمام.				
22	يساعدني الزملاء على تحقيق الأهداف الكبرى للمؤسسة.				
23	أبذل أقصى طاقاتي لتحقيق طموحاتي.				
24	المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلني أحسن من أدائي باستمرار.				

25	أشعر بالرضا عن أدائي في العمل.			
26	أشعر بالاطمئنان لوجود نظام للتعويض عن حوادث العمل.			
27	نظام التأمين الصحي المعمول به يشعرني بالرضا الوظيفي.			
28	أسعى باستمرار إلى بناء علاقات جيدة مع زملائي في العمل.			
29	الراتب التقاعدي يشعرني بالاطمئنان لبقية حياتي.			
30	نظرة المجتمع إلى المعلم تشعرني بالإحباط.			
31	ظروفي المادية غير مساعدة على الأداء الجيد.			
32	نظام الحوافز المتبع يجعلني راض ويدفعني للعمل بجد.			
33	استقراري المهني يزيد من عطائي.			
34	أفضل التعاون مع الآخرين بدل منافستهم.			
35	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق يكون بالجد والعمل.			
36	أتعاطف مع زملائي حين حدوث أمر ما لأحدهم.			
37	أتمتع بعلاقات حسنة مع أولياء التلاميذ.			
38	أحاول الوصول إلى ما أرغب فيه في وقت قياسي.			
39	المستوى الأخلاقي و العلمي الجيد للتلاميذ يحفزاني على الاجتهاد أكثر.			
40	التعاون والتفاهم بين الزملاء يجعلاني أحس بالاعتزاز والطمأنينة.			
41	توفير متطلبات البحث العلمي أمر يدفعني للعمل بجد.			
42	توفير الوسائل البيداغوجية المسيرة للتطور يزيد من عطائي.			
43	اكتظاظ الأقسام يشعرني بالإحباط.			
44	الزيادات في الأجور تساعدني على حسن القيام بواجبي.			
45	المستوى العلمي و الأخلاقي العالي للمدير يجعلني أكثر اجتهادا.			
46	حسن التعامل مع المشكلات التربوية من طرف المدير يشعرني بالأمان.			
47	حبي لوطني يدفعني لبذل أقصى جهد وتحمل أصعب العقبات.			
48	توفير متطلبات العيش الكريم تزيدني تعلقا بمهنتي.			
49	النقد الإيجابي البناء يزيدني إصرارا على تحسين مردودي.			
50	ثقة المدير بي تزيد من ثقتي بنفسي وتحفزني لتقديم الأفضل.			
51	لم يعد سلطان للعلم في المجتمع.			
52	التربية و التعليم أساس كل نهضة وتنمية.			
53	اخترت مهنة التعليم عن قناعة وحب لها .			
54	أعمل في قطاع التعليم مرغما لأنني لا أملك البديل.			
55	أحرص على إعطاء دروس التقوية.			
56	لم تعد المدارس تؤدي رسالتها.			
57	أصبحت مهنة التعليم أكثر مشقة وتعبا وذلة.			
58	أدفع أبنائي باستمرار لأن يكونوا من الأوائل في دراستهم.			
59	أؤمن بأن المستقبل لمن يملك شهادة علمية عالية.			
60	أشجع تلاميذي وأدفعهم باستمرار لأن يكونوا الأفضل .			
61	شعوري بالمسؤولية تجاه التلاميذ يدفعني للعمل بجد.			

ملحق رقم (4) الصورة النهائية لاستبانتى النمط القيادي ودافعية الإنجاز

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

الأخ أستاذ التعليم الثانوي المحترم: تحية طيبة وبعد ،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة ". وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة باتنة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد أعد أداتان : الأولى لقياس النمط القيادي لمديري الثانويات والثانية لقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة، لذا يرجى التكرم بتعبئة فقرات كلتا الاستبانتين بدقة وموضوعية وتعبئة المعلومات العامة وذلك بوضع علامة (X) أمام كل عبارة في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك. علما بأنه لا توجد عبارات صحيحة و خاطئة و أن المعلومات سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بتاتا
			X	

مثال: أجد المدير زميلا لي أكثر منه رئيسا

إذا كانت إجابتك غير موافق، ضع علامة (X) في الخانة الرابعة وهكذا.

معلومات عامة

المؤسسة:

الجنس :

ذكر ☐

أنثى ☐

الأقدمية : 1-5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ 11 سنة- فما فوق ☐

البعد عن مكان العمل : أقل من 60 كم ☐ من 60 إلى 120 كم ☐ أكثر من 120 كم ☐

المشرف : د/ العربي فرحاتي

الباحث : عمار شوشان

السنة الجامعية 2007-2008

استمارة النمط القيادي لمديري الثانويات من وجهة نظر الأساتذة

الرقم	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بتاتا
01	أفضل العمل مع مدير يقدر مشاعري.					
02	يعمل المدير على مساعدتي في تخطي العقبات التي تواجهني					
03	لا يعيرني المدير أي اهتمام مادي أو معنوي .					
04	يشعر المدير بالأساتذة ويقدر ظروفهم .					
05	يعمل المدير على إشباع حاجاتي .					
06	أجد المدير زميلا لي أكثر منه رئيسا .					
07	تربطني بالمدير علاقات إنسانية حسنة.					
08	لا يقدم المدير يد العون للأساتذة مهما كانت ظروفهم.					
09	لا يتواصل المدير مع الأساتذة خارج أوقات العمل .					
10	أتواصل مع المدير بكل سهولة .					
11	يحترم المدير آراء الأساتذة ويناقشها.					
12	لا يقبل بال رأي الآخر .					
13	يأخذ بأرائنا حين إعداد البرامج.					
14	يعتمد المدير الشورى أسلوبا في العمل .					
15	يتعامل مع الأساتذة بأسلوب ودي .					
16	لا يهتم المدير إلا بالعمل ولا يهتمه غيره .					
17	يعتبر المدير نفسه فوق الجميع.					
18	أحدث مع المدير في خصوصياتي بدون حرج .					
19	يعتز المدير برأيه ولا يتنازل عنه.					
20	يكثّر المدير من الغيابات.					
21	يزور المدير الأساتذة في الأقسام ويقوم بتوجيههم.					
22	يتقيد المدير بالأمور الروتينية التفصيلية.					
23	المدير غير حازم ويتردد في آرائه.					
24	يسود المؤسسة جو من الثقة المتبادلة والتجاوب التلقائي.					
25	يتعامل المدير مع الجميع بالمساواة.					
26	يثنّي المدير على الاقتراحات الجيدة.					
27	يتعامل المدير بالمحابة .					
28	يشعرنى المدير بالثقة في نفسي وفي قدراتي .					
29	لا يشجع المدير الإبداع والابتكار .					
30	يتعامل المدير بموضوعية في مسألة الثواب والعقاب.					
31	يحب المدير الظهور .					
32	المدير غامض في تعليماته وأوامره.					
33	يعمل المدير بصيغة الأمر بدل التوجيه.					
34	يستخدم المدير أسلوب التخويف .					
35	لا يسمح المدير بالاعتراض على قراراته.					
36	يفرض علينا أوامره ويجبرنا على الالتزام بها .					
37	يعمل المدير بصيغة التوجيه بدل الأمر.					
38	يستخدم المدير الثواب والعقاب بشكل ذاتي-غير موضوعي-					
39	يتصيد المدير الأخطاء وتقصير الأساتذة.					
40	يرضى المدير رؤسائه على حساب رضا مرؤوسيه.					
41	غياب المدير يجعل الأساتذة يتهاونون في عملهم.					
42	يسود المؤسسة التسبب والفوضى .					
43	يهتم المدير بالنشاطات داخل المؤسسة.					
44	يساهم المدير في إنكاء الصراعات داخل المؤسسة.					
45	يحاول احتواء الخلافات ويعمل على التقليل منها .					

					46	يبدي الجميع فرحته بغياب المدير.
					47	يذكرنا بالأهداف ويدفعنا باستمرار للتحسين من أدائنا.
					48	يعطي المدير الحرية للجميع في تنفيذ ما يريدون وبالأسلوب الذي يعتقدونه صحيحا
					49	يغلب على العلاقات داخل المؤسسة الطابع الرسمي .
					50	يسود المؤسسة أخلاق التملق والتزلف و النفاق للمدير.
					51	يتسم مناخ المؤسسة بالفوضى و الحرية غير المضبوطة.
					52	يسود المؤسسة السلوك التخريبي وروح العدوان.
					53	يسود مناخ العمل الخوف والرهيبة والقلق وعدم الثقة.
					54	يلتزم المدير بحرفية التعليمات وعدم الخروج عليها.
					55	يتجاوز المدير عن أخطائي الصغيرة .
					56	يكثُر المدير من الانتقادات .
					57	أرجع إلى المدير في كل عمل أود القيام به
					58	يحاول المدير إرضاء الجميع .
					59	يسعى لتوفير كل أسباب الراحة
					60	يسود المؤسسة الصراعات.

استمارة دافعية الإنجاز لدى الأساتذة

الرقم	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بتاتا
1	أشعر بالارتياح حين ذهابي صباحا إلى المؤسسة.					
2	أتضايق كلما تأهبت للذهاب إلى عملي.					
3	أحب عملي وأتفاني فيه.					
4	أعتز بكوني أستاذا .					
5	وجودي ضمن جماعة العمل يشعرنني بالطمأنينة.					
6	تسود الثقة والتقدير المتبادل علاقتي مع رؤسائي في العمل.					
7	أحرص على تنفيذ بعض الأنشطة الجماعية.					
8	أشعر بالفخر والاعتزاز لما أقوم به من عمل.					
9	لا أفكر في تغيير مكان عملي.					
10	أنجز أكثر مما أكون مصمما على عمله.					
11	أسعى بجد للتحسين من أدائي.					
12	أفكر في تغيير مهنتي.					
13	أقوم بعملي كما يمليه علي واجبي وضميري.					
14	خوفي من الله يدفعني للعمل بإخلاص.					
15	أتحمل المسؤولية الكاملة تجاه ما أقوم به من عمل.					
16	أواظب على أوقات الدوام في المؤسسة.					
17	أشعر بالاعتزاز كلما كانت نتائج تلاميذي جيدة.					
18	أستطيع العمل لوقت طويل دون تعب.					
19	أشعر أن مهنتي تقابل باحترام من قبل الآخرين.					
20	يزداد تعلقي بمهنتي كلما ازدادت خبرتي.					
21	يقابل زملائي أراني بروح من الحوار والاهتمام.					
22	أتعاون مع الزملاء في تحقيق الأهداف الكبرى للمؤسسة.					
23	أبذل أقصى طاقاتي لتحقيق طموحاتي.					
24	المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلني أحسن من أدائي باستمرار.					
25	أشعر بالرضا عن أدائي في العمل.					
26	أشعر بالاطمئنان لوجود نظام للتعويض عن حوادث العمل.					
27	نظام التأمين الصحي المعمول به يشعرنني بالرضا الوظيفي.					
28	أسعى باستمرار إلى بناء علاقات جيدة مع زملائي في العمل.					
29	الراتب التقاعدي يشعرنني بالاطمئنان لبقية حياتي.					
30	نظرة المجتمع إلى المعلم تشعرنني بالإحباط.					
31	ظروفي المادية غير مساعدة على الأداء الجيد.					
32	نظام الحوافز المتبع يجعلني راض ويدفعني للعمل بجد.					
33	استقراري المهني يزيد من عطائي.					
34	أفضل التعاون مع الآخرين بدل منافستهم.					
35	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق يكون بالجد والعمل.					
36	أتعاطف مع زملائي حين يمروا بظروف صعبة.					
37	أتمتع بعلاقات حسنة مع أولياء التلاميذ.					
38	أحاول الوصول إلى ما أرغب فيه في وقت قياسي.					
39	المستوى العلمي الجيد للتلاميذ يحفزني على الاجتهاد أكثر.					
40	التعاون والتفاهم بين الزملاء يجعلاني أحس بالاعتزاز والطمأنينة.					
41	توفير متطلبات البحث العلمي أمر يدفعني للعمل بجد.					
42	توفير الوسائل البيداغوجية المساهمة للتطور يزيد من عطائي.					
43	اكتظاظ الأقسام يشعرنني بالإحباط.					
44	الزيادات في الأجور تدفعني إلى القيام بواجبي على أحسن وجه.					
45	المستوى الأخلاقي العالي للمدير يجعلني أكثر تحفيزا.					

46	حسن التعامل مع المشكلات التربوية من طرف المدير يشعري بالأمان.				
47	حبي لوطني يدفعني لبذل أقصى جهد وتحمل أصعب العقبات.				
48	توفير متطلبات العيش الكريم تزيدني تعلقا بمهنتي.				
49	النقد الإيجابي البناء يزيدني إصرارا على تحسين مردودي.				
50	ثقة المدير بي تحفزني لتقديم الأفضل.				
51	أشعر أنه لم يعد هناك سلطان للعلم في المجتمع.				
52	أرى أن التربية و التعليم أساس كل نهضة وتنمية.				
53	اخترت مهنة التعليم عن قناعة وحب لها .				
54	أعمل في قطاع التعليم مرغما لأنني لا أملك البديل.				
55	أشعر أن المدارس لم تعد تؤدي رسالتها.				
56	أصبحت مهنة التعليم أكثر مشقة وتعبا .				
57	أدفع أبنائي باستمرار لأن يكونوا من الأوائل في دراستهم.				
58	أعتقد بأن المستقبل لمن يملك شهادة علمية عالية.				
59	أشجع تلاميذي وأدفعهم باستمرار لأن يكونوا الأفضل .				
60	شعوري بالمسؤولية تجاه التلاميذ يدفعني للعمل بجد				
61	أحرص على التحضير الجيد لدروسي.				

ملحق رقم (5)

إحصاء وصفي للعينة

الأقدمية	البعد	الديمقراطي	الدكتاتوري	التسيبي	الدافعية
المتوسط الحسابي	2.2125	1.0688	80.8000	71.1688	23.4000
الوسيط	3.0000	1.0000	81.5000	70.0000	23.0000
النوال	3.00	1.00	81.00(*)	65.00(*)	22.00
الانحراف المعياري	.89293	.31963	17.75012	17.49617	4.38436
الالتواء	-0.433	4.993	-0.428	0.147	0.156
الخطأ المعياري في الالتواء	0.192	0.192	0.192	0.192	0.192
التفلطح	-1.615	25.413	0.095	-0.315	0.206
الخطأ المعياري في التفلطح	0.381	0.381	0.381	0.381	0.381

127.00	13.00	30.00	30.00	1.00	1.00	القيمة الدنيا
299.00	36.00	114.00	118.00	3.00	3.00	القيمة العليا
37215.00	3744.00	11387.00	12928.00	171.00	354.00	المجموع

(*) : يوجد أكثر من منوال، القيمة المعطاة تمثل أصغر منوال.

ملحق رقم (6) الدرجات الخام

الرقم	الجنس	الأقدمية	البعد	ديمقراطي	دكتاتوري	تسيبي	الدافعية
1	2	3	1	39	102	36	151
2	1	3	1	87	70	28	248
3	1	3	1	93	80	32	262
4	1	3	1	49	80	22	211
5	1	2	1	78	63	26	226
6	2	3	1	113	60	26	269
7	2	3	1	46	105	19	230
8	2	2	1	110	52	17	261
ثانوية البشير الإبراهيمي							
				76,875	76,5	25,75	232,25
1	2	3	1	89	68	24	256
2	2	1	1	78	70	25	243
3	2	2	1	91	38	21	197
4	2	3	1	77	81	26	232
5	1	1	1	90	63	24	222
6	1	3	1	68	77	30	207
7	1	3	1	91	60	21	208
8	2	2	1	87	81	27	224
ثانوية خديجة							
				83,875	67,25	24,75	223,625
1	1	2	2	94	70	22	236
2	1	3	1	90	47	18	232

225	22	58	91	1	3	2	3
231	24	68	93	1	3	2	4
226	22	70	94	2	3	1	5
226	25	72	91	1	2	2	6
224	22	66	94	1	3	1	7
221	24	66	93	1	3	2	8
221	24	62	96	2	3	1	9
233	23	65	94	1	3	2	10
227,5	22,6	64,4	93	ثانوية عباس لغرور			
240	27	85	45	1	3	2	1
197	22	75	80	1	3	1	2
234	28	92	80	1	3	2	3
206	29	107	59	1	3	1	4
230	28	93	70	1	3	2	5
227	26	73	76	1	3	1	6
221	23	57	89	1	3	1	7
222	24	76	88	1	3	1	8
215	23	87	70	1	3	1	9
202	28	80	77	1	3	1	10
220	25	93	61	1	3	2	11
275	20	64	99	1	3	2	12
245	20	70	81	1	3	1	13
244	25	71	81	1	3	2	14
207	28	77	74	1	3	1	15
232	27	85	46	1	3	2	16
208	30	102	50	1	3	1	17
225	30	114	30	1	3	2	18
265	14	64	108	1	3	1	19
211	31	101	60	1	3	2	20
226,3	25,4	83,3	71,2	ثانوية عائشة			
243	23	65	85	1	1	1	1
244	19	88	69	1	2	2	2
255	23	84	82	1	1	2	3
127	24	80	75	1	2	2	4
261	19	55	96	1	1	1	5
254	14	43	99	1	1	2	6
196	25	64	66	1	1	2	7
221	26	83	80	1	3	2	8
225,125	21,625	70,25	81,5	ثانوية كشيدة			
276	18	50	104	1	1	1	1
269	18	65	93	1	3	1	2
279	18	58	89	1	3	1	3
279	17	67	97	1	1	1	4
257	27	88	68	1	3	1	5
207	26	100	46	1	3	2	6
203	24	99	48	1	3	2	7
242	18	74	76	1	3	1	8
292	13	38	118	1	3	1	9
256	19,888	71	82,111	ثانوية صلاح الدين			

237	23	94	68	1	3	1	1
238	23	72	81	1	3	1	2
200	24	87	67	1	1	2	3
214	22	71	82	1	2	1	4
201	34	55	76	1	3	1	5
203	23	75	80	1	3	1	6
237	21	105	69	1	1	2	7
ثانوية برك افوراج							
218,571	24,285	79,857	74,714				
224	28	74	70	1	1	2	1
217	24	76	62	1	1	2	2
229	25	63	64	1	3	2	3
226	30	30	107	1	1	2	4
244	22	58	94	1	3	2	5
233	22	68	84	1	3	1	6
220	29	99	61	1	1	2	7
276	17	49	106	1	3	2	8
ثانوية اشمول							
233,625	24,625	64,625	81				
235	25	62	89	3	1	1	1
232	29	90	67	2	2	1	2
227	26	91	58	1	1	1	3
232	23	87	57	1	1	2	4
184	25	84	68	1	1	1	5
281	21	53	102	1	1	2	6
238	22	52	94	1	2	1	7
210	23	62	91	1	1	2	8
223	24	74	74	1	2	1	9
ثانوية اولاد سلام							
229,111	24,222	72,777	77,777				
253	26	56	85	1	1	2	1
252	27	75	85	1	1	1	2
234	21	57	85	1	2	1	3
251	20	64	84	1	1	2	4
247,5	23,5	63	84,75				
ثانوية عين جاسر							
220	32	86	58	1	3	1	1
236	17	42	93	1	2	1	2
224	24	42	78	1	3	1	3
237	29	83	55	1	1	1	4
229	24	51	79	1	3	2	5
206	25	63	75	1	1	1	6
242	30	88	49	1	2	1	7
227,714	25,857	65	69,571				
ثانوية مروانة							
216	25	77	77	1	1	2	1
250	22	46	78	1	2	2	2
216	16	62	89	3	2	2	3
299	18	52	116	1	1	1	4
242	21	46	97	1	1	2	5
268	17	53	98	1	2	1	6
183	27	81	72	1	3	2	7

227	33	83	77	1	1	1	8
263	19	57	115	1	1	2	9
204	29	91	65	3	1	1	10
256	22	66	110	1	1	2	11
238,545	22,636	64,909	90,363	ثانوية الشمرة			

266	20	93	65	1	3	1	1
236	25	92	54	1	3	1	2
227	22	94	64	1	3	2	3
233	34	113	34	1	3	2	4
257	21	64	85	1	1	2	5
243,8	24,4	91,2	60,4	متقن تازولت			

162	24	83	76	1	3	1	1
228	22	69	66	1	2	2	2
224	23	70	70	1	1	2	3
226	22	69	93	1	1	2	4
267	21	42	89	1	1	2	5
226	22	60	88	1	3	1	6
251	25	43	96	1	3	1	7
226,285	22,714	62,285	82,571	ثانوية سفيان			

235	16	49	116	1	3	1	1
221	23	68	83	1	1	1	2
261	15	94	77	1	1	2	3
237	23	85	81	1	2	2	4
238,5	19,25	74	89,25	ثانوية وادي الماء			

227	14	47	88	1	1	1	1
140	23	99	40	1	3	1	2
246	25	73	85	1	1	1	3
223	34	97	42	1	1	1	4
214	28	77	73	1	3	1	5
245	24	65	83	1	3	1	6
243	29	65	81	1	2	1	7
239	25	79	79	1	3	1	8
222,125	25,25	75,25	71,375	ثانوية راس العين			

220	21	74	76	1	3	2	1
210	24	70	70	1	1	2	2
220	26	77	78	1	1	2	3
232	20	42	99	1	3	1	4
280	20	65	101	1	1	2	5
271	19	57	96	1	3	2	6
236	22	89	70	1	2	1	7
244	24	75	68	1	2	2	8
233	22	72	72	1	3	1	9
226	26	66	88	2	2	1	10
242	29	111	65	1	3	2	11
241	21	95	81	1	3	2	12
237,916	22,833	74,416	80,333	متقن ثنية العابد			
257	20	64	92	1	3	1	1

266	19	49	101	1	2	1	2
251	25	62	91	1	2	2	3
259	21	61	101	1	1	1	4
258,25	21,25	59	96,25	ثانوية معجوج العمري بركة			
246	20	54	95	1	1	1	1
242	14	35	106	1	3	1	2
219	25	76	93	1	3	1	3
218	21	65	84	1	3	1	4
250	15	34	108	1	3	1	5
189	20	69	91	1	3	2	6
258	18	60	99	1	1	2	7
254	25	82	94	1	3	1	8
241	19	56	81	1	1	1	9
229	22	55	113	1	3	2	10
225	27	69	85	1	1	1	11
233,727	20,545	59,545	95,363	متقن اريس			

01- صفات المدير الناجح، تركزت إجابات الأساتذة حول النقاط التالية:

- أن يكون واعيا مثقفا (مستوى علمي عالي) وعلى علم بكل جديد يخص قطاع التربية.
- أن يكون ملما بلغات الخطاب، مطلعاً على العلوم الحديثة خاصة علم النفس وعلم الاجتماع.
- أن يحترم العمال ويعرف كيف يتعامل معهم (يعاملني كزميل لا وصي مستبد).
- أن يزور الأساتذة في أقسامهم، يوجههم.
- الحضور الدائم في المؤسسة، منضبط، قدوة في العمل.
- أن يتمتع بأخلاق عالية وشخصية قوية، متواضع، عادل في معاملته، لين اللسان.
- أن يتمتع بعلاقات إنسانية حسنة من غير تمييز، يهتم بانشغالات مرؤوسيه مهما صغرت.
- الحزم والصرامة في تطبيق القانون دون مراعاة الجانب العاطفي والمحابة والتفريق بين الموظفين.
- النزاهة، الكفاءة، الالتزام، حسن المعاملة، احترام آراء الآخرين
- تحديد الأهداف والرؤية بالتخطيط الجيد، إشعار الغير بالمسؤولية المنوطة بهم وبالأهداف.
- يتصدى لحل المشكلات دونما إهمال أو تضخيم،
- الإلمام بقانون تسيير المؤسسة، المرونة في تطبيق القانون
- الإلمام بالنفس البشرية وكيفية التعامل معها
- أن يتمتع بصفات جسدية (رياضي في حدود سنه، حسن المظهر في غير تكلف...)، وصفات نفسية (شديد في غير عنف ومتسامح في غير ذل، لا يبحث عن أخطاء الغير لمجرد إيقاع العقاب بهم بل يكون ذلك لأجل التقويم، لا يدع حالته النفسية تتدخل في تقويم مرؤوسيه، لا يخجل من جهله...)، صفات عقلية (يملك فلسفة تربوية سليمة وفكراً حاداً، يرتب الأولويات في ضوء الإمكانيات، يتلمس آراء الآخرين ووجهات نظرهم وبعد دراستها يضعها موضع التنفيذ، الاستعانة ببطانة الخير وتجنب التعامل مع بطانة الشر، عدم الاهتمام بشكل ومظهر العمل التربوي دون جوهره، ينسج علاقات اجتماعية مبنية على الاحترام وتقدير مجهود الآخرين ومحاطة بضوابط أخلاقية...).
- إذا واعد حضر، وإذا حضر تدبر ودبر، وإذا رفض أقنع، وإذا نصح ما فضح، وإذا هدد نفذ، وإذا غضب ما جرح، وإذا استجد جديد شرح ووضح، وإذا عامل أقسط وأنصف، وإذا أدبر كلف، وإذا كلف ما أخطأ، وإذا سمع وشاية تحقق وما صدق....
- أن يكون عوناً للأستاذ، أباً للتلميذ.
- المدير غير مكلف بتغيير سلوك موظفيه وإنما مكلف بالاستفادة من زادهم المعرفي وتجاربهم في الحياة والتربية.

02- الأمور التي تدفعني وتحفزني للعمل أكثر هي:

- الخوف من الله والضمير المهني، البحث عن مرضاة الله، اعتبار نشر العلم فريضة.
- الأمل في تكوين جيل يتطلع إلى الآفاق
- العلاقات الحسنة، الاحترام المتبادل، التواصل، التشجيع
- الحافز المادي، الحوافز المعنوية (الترقيات، الإشادة والتقدير.....)
- الصحة العضوية والنفسية
- الظروف المحيطة بالعمل (إدارة متفهمة، تلاميذ ملتزمون، أولياء متعاونون....).
- توفر الوسائل اللازمة للعمل، توفير الإعلام الآلي،
- فسح المجال واسعا أمام الأستاذ بوضع الثقة فيه
- إشراك الأستاذ في المناقشات، التزام روح النقد الإيجابي
- ظروف خاصة بمكان العمل وذلك بتوفير الوسائل المادية والمعنوية، ظروف اجتماعية (توفير السكن والأجر المحترم وتسهيل جميع الضروريات الحياتية).
- الاهتمام أكثر بالمعلم والمتعلم.
- أن يكون الجو داخل المؤسسة يساعد على العمل (الفريق التربوي أسرة واحدة متعاونة).
- التفاهم بين الأساتذة والإدارة
- توفير مكاتب للأساتذة مزودة بالانترنت، توفير مكتبة للأستاذ، توفير كافيتيريا، ...
- عدد التلاميذ لا يتجاوز 20 ، لا يتجاوز 25
- تغيير نظرة المجتمع للأستاذ، وأن تعود القيمة الإنسانية والعلمية للأستاذ.
- وجود تلاميذ نجباء يجعلونك تعمل وتبحث أكثر، النتائج الجيدة للتلاميذ
- مقر العمل قريب من مقر السكن (مثلا أقل من 20 كم)
- وجود أساتذة نشطاء من نفس المادة لتحفيز الأستاذ على العمل أكثر.
- إحترام وتقدير التلاميذ للأستاذ والمجهودات التي يبذلها.
- أن يكون الأستاذ متمتعا بصحة جيدة،
- ألا تزيد ساعات العمل في اليوم عن 3 ساعات.
- التحاور والمشاركة في الرأي.
- إدارة حكيمة قادرة على حل المشكلات قبل استفحالها وتتجنب الحلول الترقيعية.
- التخطيط السليم.

ملاحظة: لقد ركزت جميع الإجابات على ذكر الجانب المادي